

Les effets de la notation sur les apprenants : quelle objectivité pour un véritable auto-positionnement ?

Judith Pastel

▶ **To cite this version:**

Judith Pastel. Les effets de la notation sur les apprenants : quelle objectivité pour un véritable auto-positionnement ?. Sciences de l'Homme et Société. 2016. dumas-01429053

HAL Id: dumas-01429053

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01429053

Submitted on 6 Jan 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

UNIVERSITE DES ANTILLES

ESPE de Guadeloupe

Mémoire de Master :

« METIER de L'ENSEIGNEMENT, DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION »

« Premier degré »

Présenté en vue de l'obtention du Grade de Master sur le thème :

LES EFFETS DE LA NOTATION SUR LES APPRENANTS :

Quelle objectivité pour un véritable auto-positionnement ?

Mémoire présenté par

Judith PASTEL

Sous la direction de : Mme Denise MARCIN

Année 2015/2016

REMERCIEMENTS

J’adresse mes remerciements à ma directrice de mémoire, Mme Denise Marcin qui a su me guider dans mon travail et m’aider à trouver des solutions pour avancer.

Je remercie également mes proches, pour leur soutien et leurs encouragements tout au long de cette année : Mr et Mme Yvon Pastel, Mme Sandrine Pastel, Mr Christophe Pastel, Mr Noé Bervin.

ABBREVIATIONS

- APC : Approche Par Compétences
- CE : Cours Elémentaire
- CM : Cours Moyen
- EPCC : Evaluation Par Contrat de Confiance
- LPC : Livret Personnel de Compétences
- LS : Livret Scolaire
- MELS : Ministère de l'Education du Loisir et du Sport
- NEIS : Système d'Information de l'Education Nationale
- PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves
- QI : Quotient Intellectuel

SOMMAIRE

INTRODUCTION 5
I) CADRE THEORIQUE 8
I.1) Définition des concepts 8
I.2) De la notation à l'évaluation 12
I.3) L'évaluation à l'école 19
A) les différentes formes d'évaluation 19
B) Les outils d'évaluation 23
C) la place de l'évaluation dans les apprentissages 26
I.4) Un dispositif complexe 29
A) Quoi évaluer ? Qui évalue ? Pour qui ? Comment ? Quel traitement ? 29
B) Quelle implication des élèves? 32
II) METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 35
II.1) Description de la population 35
II.2) Outils utilisés 36
II.3) Déroulement 37
III) PRESENTATION DES RESULTATS ET ANALYSE 39
III.1) Présentation des résultats 39
III.2) Analyse des résultats 50
III.3) Discussion 54
CONCLUSION 57
BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE 59
ANNEXES 61
TABLE DES ANNEXES 66
TABLE DES GRAPHIQUES ET TABLEAUX 67
TABLE DES MATIERES 68
RESUME ET MOTS CLES 70

INTRODUCTION

Dans le parcours Licence Master Doctorat, le mémoire intervient pour l'obtention de la deuxième année de Master. C'est un document organisé autour d'un questionnement lié à la pratique professionnelle. Le mémoire est en lien avec un questionnement professionnel relevé lors des stages et sollicite les connaissances acquises durant la formation. Le master MEEF nous incite, étudiants, à adopter une démarche scientifique qui nous permet d'acquérir davantage de connaissances et développer des compétences dans le domaine de l'enseignement. La démarche de recherche est en lien avec les visées pédagogiques et les pratiques professionnelles.

Mon sujet porte sur l'évaluation et plus précisément sur la notation dans l'évaluation. J'ai choisi ce sujet car la notation est un élément dit « subjectif » dans le système éducatif français. Durant mon parcours scolaire, plus précisément dès mon entrée au cycle deux, je vis défiler des notes dont je ne comprenais pas réellement le but. C'est au cycle trois que je pris conscience d'un fait : les enseignants utilisaient les notes pour classer les élèves. Ce classement servait aussi à faire des comparaisons entre élèves ; comparaisons qui avaient soit pour effets : de rabaisser les élèves (de façon volontaire ou non), et ils se faisaient appeler « cancres » ou de mettre le ou la premier(e) sur un piédestal. Durant cette période, ces pratiques m'ont tellement perturbée, que je ne savais pas si mon devoir en tant qu'élève était l'acquisition de davantage de savoirs ou l'obtention de « bonnes notes ». Dans son ouvrage *L'évaluation, règles du jeu*, Hadji (1995 : 22)[1] dit, je cite : « On ne peut représenter un degré de réussite par un nombre qu'après avoir jugé ou apprécié cette réussite. Le nombre-en l'occurrence la note, ne fait qu'exprimer un jugement qui, logiquement, lui préexiste. ». Il ne devrait pas y avoir de subjectivité car, la précision est nécessaire pour permettre à un individu de se situer. La présence et la prise de connaissance des barèmes de notation et/ou des grilles d'évaluations par les apprenants sont primordiales, car ce sont tous deux des outils d'évaluation qui donnent avec exactitude les critères qui, permettront à ces derniers mais aussi aux pédagogues de juger le développement de leurs compétences.

Plusieurs études ainsi que des enquêtes ont été effectuées ces dernières années à propos du système d'évaluation et de notation. Le découragement face au travail, l'atteinte à l'estime de soi, un constat des progrès difficile, des classements perçus comme dévalorisants, font parti

[1] Hadji, C. (1995). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF éditeur

des constats qui remontent suite à ces études. A tout cela s'ajoute une vision d'injustice quelques fois accompagnée d'une aigreur dans la relation enseignant(e)/élève. Par conséquent, les élèves français se concentrent davantage sur les notes à obtenir que sur les connaissances à acquérir. La cause de tout ce qui a été cité précédemment, est un phénomène répandu nommé : la constante macabre[2]. D'ailleurs, un débat sur la suppression des notes à l'école a été lancé par le ministère de l'Education nationale en Juin 2014.

La conception de l'estime de soi d'un individu commence dès le plus jeune âge (entre cinq et sept ans), dans le foyer familial et ensuite à l'école. Ce sujet à une certaine importance dans la société car, des individus différents, sont en permanence en contact les uns avec les autres. L'acte de comparer est devenu un réflexe pour certains lors de ces rencontres. En effet, l'école qui a pour but de former les élèves en tant que personnes et futurs citoyens, les prépare également à la performance, la productivité et aussi la compétitivité. Ils devraient toujours pouvoir aller au-delà de leurs capacités, dans leur vie active et professionnelle. C'est dans le système scolaire, que nait cette idée d'être plus performant dans les évaluations, de vouloir se dépasser par rapports aux autres élèves (que se soit dans la durée d'exécution ou dans la qualité et/ou la quantité des réponses), dans le but de se démarquer ou de sortir du lot. Le jugement est toujours sous-jacent. Or, un jugement positif ou négatif fait à l'égard d'une personne, touche directement son estime d'elle-même et, l'estime de soi, est la base de la personnalité du futur citoyen. Et la garantie d'un bon équilibre mental.

En tant que futur Professeur des Ecoles, ce sont ces constats, nourris par le principe d'éducabilité qui m'ont m'orientée vers ce sujet. Selon le spécialiste en pédagogie Philippe Meirieu : « Tout être humain (enfants, adultes) peut apprendre, grandir et se développer. ». Selon moi, quel que soit son niveau, un élève ne devrait pas « vivre dans l'ombre » du ou des meilleur(s) de la classe. Pour se faire, l'enseignant doit entretenir la motivation de tous ses élèves en excluant le favoritisme. Au cours des différents stages effectués, j'ai constaté que le classement et la comparaison des élèves entre eux étaient plus subtils car les enseignants mettent en place des évaluations positives, lisibles et simples qui valorisent les progrès ; elles encouragent les initiatives et sont compréhensibles par les parents. Malgré cette évolution, la

[2] Pour être crédibles, les enseignants semblent obligés d'assigner un certain nombre de mauvaises notes, même dans les classes qui ont un bon niveau.
http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-constante-toujours-macabre
http://mclcm.free.fr/

note reste toujours pour les enseignants, un moyen de pression sur les élèves et/ou un outil pour déterminer le profil de leur classe.
Des questions demeurent : Comment l'élève mesure t-il ses performances scolaires ? Comment ses parents perçoivent l'évaluation et apprécient ses résultats ? La notation est-elle une nécessité à ce niveau des apprentissages ? Je m'interroge également sur l'objectivité des évaluations. L'évaluation met-elle vraiment en valeur les capacités des élèves ? Les élèves ont-ils conscience du « jugement » de l'enseignant ? Y a-t-il des effets de ce jugement sur leur estime de soi ? Afin d'enrichir ma réflexion, j'ai décidé de m'intéresser à l'élève de cycle trois.

La question que je souhaite approfondir est la suivante : Les systèmes d'évaluation et de notation actuels permettent-ils à tous les élèves de progresser efficacement dans leurs apprentissages ?

Pour répondre à cette question, j'aurai dans une première partie un éclairage théorique pour mieux cerner le sujet. Dans une seconde partie, je présenterai la méthodologie utilisée pour mener cette recherche. Enfin, j'aborderai l'analyse et la discussion des résultats de la recherche, qui me permettront de répondre à la question centrale.

I) CADRE THEORIQUE

I.1) Définition des concepts

a) L'évaluation, notation

Evaluation :

Selon son origine, le mot « évaluation » signifie : « déterminer la valeur de quelque chose ». Dans le sens commun, la définition du terme « évaluer » est : « Porter un jugement sur la valeur, le prix de… » .

Dans l'ouvrage de Françoise Raynal et Alain Rieunier, Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, « évaluation » signifie : « attribuer une valeur à quelque chose : évènement, situation, individu, produit etc. ».

Evaluer, c'est donc comprendre, éclairer l'action de manière à être apte à décider avec justesse de la suite des évènements. C'est aussi récolter un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables, pour ensuite examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adaptés aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, toujours en vue de prendre une décision.

L'évaluation fait émerger quatre mots clés qui sont les suivants :

- mesurer l'efficacité de l'enseignement ;
- vérifier la présence de quelque chose d'attendue (connaissance ou compétence) ;
- situer (un individu, une production) par rapport à un niveau, une cible ;
- juger (la valeur de quelque chose, une production).

Notation :

La notation est l'action de représenter par système de signes conventionnels. Nous pouvons ajouter que c'est l'action d'attribuer une note, une appréciation à quelque chose comme un travail scolaire ou une performance sportive par exemple. La notation scolaire est une manière de traduire en nombres ou en lettres l'évaluation de la production ou du niveau d'un élève.

Les échelles de notation : le règlement des Jésuites envisageait de mettre en place un codage pour tous les élèves de un à six en fin d'année, la valeur six correspondait à un élève ayant beaucoup de lacunes et devant être renvoyé. Le système s'est prolongé à toute la scolarité

obligatoire au 19ème siècle, mais avec plusieurs types d'échelles selon les pays, les époques et les écoles[3].

Noter se résume alors à juger. Une note selon Charles Hadji, est le jugement que l'on porte sur la valeur d'une copie.

b) Compétences

Nous pouvons nommer la notion de compétence comme la capacité d'allier une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé.

Pour Guy le Boterf, c'est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans un contexte et une situation donnés. Il distingue alors plusieurs types de compétences qui sont les suivantes :

- savoirs théoriques : savoir comprendre, interpréter ;
- savoirs procéduraux : savoir comment effectuer ;
- savoir-faire procéduraux : savoir effectuer, savoir opérer ;
- savoir faire expérientiels : savoir y faire ;
- savoir sociaux : savoir se comporter ;
- savoir-faire cognitifs : savoir manipuler les informations, savoir penser, savoir raisonner, savoir indiquer ce que l'on fait, savoir apprendre.

Le 26 septembre 2006, le parlement européen a adopté la définition suivante : « Une compétence est une combinaison de connaissances, de capacités et d'attitudes appropriées à une situation donnée. Les compétences clés sont celles qui fondent l'épanouissement personnel, l'inclusion sociale, la citoyenneté active et l'emploi ».

Concernant le domaine scolaire, la définition retenue dans le texte français du socle est la suivante : « Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité. »

Pour résumer, une compétence est la capacité à mettre en œuvre un ensemble agencé de savoirs (les connaissances), de savoir-faire (les capacités), et de savoir-être (les attitudes) permettant d'effectuer un certain nombre de tâches.

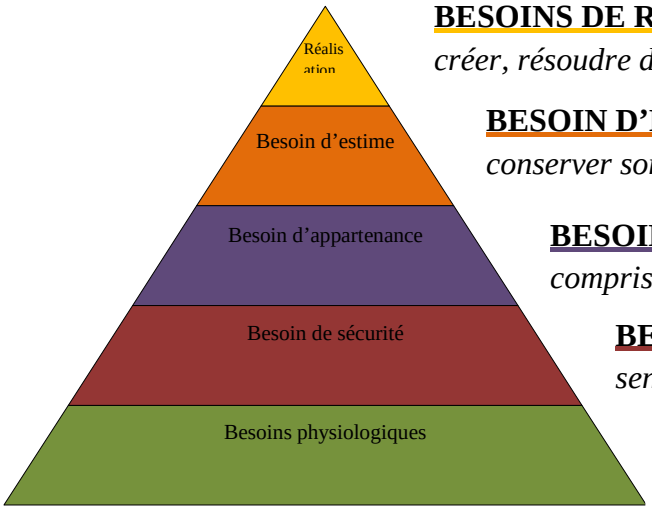
[3] L'échelle est inversée, où le six représente le meilleur résultat ; l'échelle se développe sur dix points, sur 20 points ou sur 100 points ; l'échelle devient plus qualitative de A à F, où F correspond à l'échec, etc.

c) Evaluation par compétences

L'évaluation par compétences consiste à diviser toute tâche en une multitude de compétences mises en œuvre dans le but de réaliser cette tâche : c'est une méthode qui procède par réductionnisme. La théorie sous-jacente de cette méthode est qu'un individu échoue rarement dans toutes les tâches à accomplir. Il est donc possible de le motiver, le valoriser en soulignant, vis-à-vis de ses difficultés, ses points de réussite.

d) Estime de soi

L'estime de soi est un trait de personnalité en rapport avec la valeur qu'un individu attribue à sa personne. Pour aborder ce concept, je vais vous présenter la pyramide de Maslow. Cette pyramide est une classification échelonnée des besoins humains.



BESOINS DE REALISATION DE SOI *(Apprendre, créer, résoudre des problèmes etc.)*

BESOIN D'ESTIME*(Sentiment d'être utile, conserver son autonomie, son identité etc.)*

BESOIN D'APPARTENANCE*(Etre aimé, compris, estime des autres, etc.)*

Besoins secondaires « ETRE »

BESOIN DE SECURITE*(Stabilité, se sentir en sécurité, faire confiance etc.)*

BESOINS PHYSIOLOGIQUES*(Dormir, boire, manger, respirer, etc.)*

Besoins primaires « AVOIR »

D'après l'article « A Theory of Human Motivation » de A.H Maslow

L'estime de soi est définie comme une fonction du rapport entre les besoins satisfaits et l'ensemble des besoins ressentis. Elle est aussi définie comme le résultat de la comparaison qu'effectue le sujet entre lui-même et d'autres personnes significatives pour lui. L'estime qu'un individu va avoir de lui dépendra de beaucoup de paramètres. L'éducation, la personnalité, l'environnement, les capacités physiques et intellectuelles, etc. sont autant de variables qui influenceront le jugement que l'individu porte sur lui-même. L'estime de soi se bâtit durant l'enfance et évoluera au cours de la vie avec les expériences de réussite et d'échec.

e) Le jugement

Un jugement est une appréciation favorable ou défavorable portée sur quelqu'un ou quelque chose. C'est une proposition évaluative qu'un observateur communique à propos d'un comportement, d'une performance, d'un trait, etc. de l'individu ou du groupe qu'il observe. En psychologie, le test des conditions de production de jugements est intimement lié à la psychométrie[4] au sens large. C'est dans le contexte psychophysique[5] que ce test a été conduit de manière raffinée, à travers les diverses méthodes d'estimation et de détection ou de discrimination. La cohérence des informations fournies en psychophysique par les différentes procédures de jugement montre que celui-ci, n'est pas l'expression d'une décision subjective irréductible, mais le produit de facteurs qu'il s'agit de repérer, et dont il s'agit de dégager les lois. Ceci vaut aussi pour les jugements portés par un observateur sur les comportements de sujets observés, et justifie les critiques et précautions méthodologiques mises en œuvre chaque fois que l'on est forcé de fier à l'évaluation de juges, dans le cas d'un manque d'une mesure objective.
Le problème est aussi aigu dans le contexte pratique de l'éducation, où il a donné naissance à une discipline spécifique, **la docimologie**[6].

f) L'intelligence

L'intelligence est la capacité de s'acclimater à des situations nouvelles au moyen de procédures cognitives. C'est une fonction psychologique, ou un ensemble de fonctions grâce auxquelles l'organisme s'habitue à son environnement en constituant des combinaisons originales de comportements, assimile et exploite des connaissances nouvelles, et éventuellement raisonne et solutionne les problèmes d'une façon conforme aux règles dégagées par les formalisations de la logique.

[4] L'objectif de la psychométrie est de mieux comprendre les capacités cognitives d'un individu, ainsi que sa personnalité et ses tendances comportementales.

[5] La **psychophysique** est définie en première approche comme l'étude des relations entre les stimuli (Tout élément physique, chimique ou biologique capable de déclencher des phénomènes dans l'organisme, notamment nerveux, musculaires ou endocriniens.) et les sensations.

[6] La **docimologie** est une science des examens et des concours, qui vit le jour dans les années 1920 à l'initiative de scientifiques tels que Henri Piéron et Henri Laugier. Cette science étudie la qualité et la validité des différents systèmes de notation scolaire et de contrôle des connaissances. Dans l'enseignement secondaire, la docimologie intéresse en particulier le système de notation et le régime des compositions, qui forment le mode traditionnel de contrôle des connaissances et de classement des élèves.

En psychologie est étudiée selon trois perspectives: la perspective structurale, la perspective génétique et la perspective fonctionnelle.

Concernant la perspective structurale, on se demande quelles sont les formes et les dimensions d'intelligence permettant de distinguer les individus. Il a été montré qu'il existait trois grandes formes d'intelligence :

- l'intelligence verbo-conceptuelle : concerne le langage et les symboles,

- l'intelligence pratique : concerne les situations concrètes de la vie journalière,

- l'intelligence sociale : concerne la compréhension des relations interpersonnelles.

C'est l'intelligence, verbo-conceptuelle qui, joue un rôle essentiel dans les acquisitions scolaires.
Dans la perspective génétique, il est question de clarifier les mécanismes du développement intellectuel et d'en discerner les étapes. C'est ainsi que pour Piaget, le développement est le résultat d'un double processus d'adaptation : le sujet acquiert les situations nouvelles aux situations antérieures et, en même temps, il se change pour mieux répondre aux exigences de ces situations nouvelles.

Dans la perspective fonctionnelle, on examine la méthode du sujet lorsqu'il résout un problème. Cet examen donne la possibilité d'identifier la nature des opérations mentales et des tactiques mises en œuvre.

Le grand public pense que les psychologues mesurent l'intelligence au moyen de tests de QI. (Le QI est un chiffre obtenu suite à un test psychométrique[7] permettant de quantifier l'intelligence abstraite d'un individu.). Les résultats de ces tests ne sont pas forcément représentatifs de l'intelligence d'un individu mais, ils permettent en effet, de mesurer quelque chose en lien avec la réussite scolaire.

I.2) De la notation à l'évaluation

a) Historique

[7] Les **tests psychométriques** permettent de déterminer les capacités particulières d'une personne en référant à une norme. Ils évaluent sa conduite générale (motivation, personnalité, etc.), ses aptitudes fondamentales, comme ses capacités de raisonnement, de communication, ou d'intelligence émotionnelle.

C'est au Moyen-Âge, à l'époque Carolingienne, que le premier réseau scolaire vit le jour. Les élèves se souciaient d'étudier ou de vivre ensemble plus que de réussir, et les maîtres plus d'enseigner que d'évaluer. A cette époque, l'école fonctionnait sur un mode de service. En effet, les premiers maîtres proposaient leur enseignement en échange d'une rémunération, qui pouvait quelques fois être sous forme de nourriture. Les premiers élèves eux, se comportaient comme des consommateurs, car ils définissaient eux mêmes leurs besoins. Ainsi, à chaque objectif atteint par les élèves, l'enseignant recevait une rémunération. Dans le cas contraire où les élèves n'apprenaient pas, l'enseignant n'obtenait aucune rémunération.

La remise en cause de ce « principe marchand » est venue des Jésuites[8] avec la Contre-réforme. Ils voulaient sélectionner une nouvelle élite. Pour se faire, un code nommé le *Ratio studiorum*[9] (plan des études) s'installa dans les collèges. Ce code imposa à l'enseignant un principe : « favoriser une honnête émulation[10] ». C'est un système complexe (de concours, de devoirs écrits…) qui suit un rythme mensuel, trimestriel, ou annuel. D'un autre côté, ce système incitait à une concurrence aux accents guerriers entre les élèves : « Chacun est le rival de l'autre. ».

En 1558, se déroula la première distribution des prix dans un collège jésuites au Portugal. Cette idée s'étendit à tout le continent. A la fin du siècle, chaque établissement donnait aux élèves les plus méritants des prix : il fallait donc établir un classement. Le maître comptait les erreurs et ordonnait les copies ; les résultats étaient transmis aux familles, avec en indication le rang des élèves. Ces classements furent remplacés de façon progressive par des indications chiffrées[11]. A la fin de l'année, les *optimi* (excellents) accèdaient à la classe suivante. Les *dubii* (incertains) étaient admis à l'essai dans la classe supérieure, les *inepti* (ineptes) eux recalés. Même si le codage des résultats variait selon les lieux et les époques, son principe ne

[8] Les Jésuites ont la réputation d'être des intellectuels au sein de l'Eglise. Ils sont à l'origine de nombreux collèges, écoles ou universités en Europe et à travers le monde. http://www.lemonde.fr/europe/article/2013/03/14/qui-sont-les-jesuites_1847826_3214.html

[9] « Ratio studiorum » est un terme latin qui signifie en français « plan des études » : un document définissant les fondements du système éducatif jésuites. Son titre complet est « Ratio, atque Institutio Studiorum Societatis Iesu ». C'est un groupe de pédagogues réunis au Collège Romain (à l'époque collège jésuite de Rome), qui est à l'origine de ce document.

[10] Emulation vient du terme latin *aemulation* qui signifie « rivaliser avec ». Dans le sens commun, ce terme renvoie à un sentiment qui pousse à faire aussi bien ou mieux qu'un ou plusieurs autres dans diverses activités. Une rivalité conçue comme une incitation au travail : émulation en classe.

[11] Les indications chiffrées adoptées par le collège jésuite de Caen est un exemple. Elles se basent sur une échelle à quatre niveaux : 1 (bien), 2 (assez bien), 3 (médiocre), 0 (mal).

changeait pas : « juger » les élèves. Concurrence, discipline, répétition, sont les trois termes qui définissent la pédagogie jésuites. Ce système fut combattu et les écoles furent fermées jusqu'à la Révolution française en 1789, qui s'est inspiré et a perfectionné ce modèle pour, par la suite mettre en place son propre système.

Dans les campagnes, l'évolution elle est plus lente. C'est en 1822 que la première distribution de prix a eu lieu dans les campagnes. Le classement des élèves a abouti à la « notation ». Peu importe la façon dont elle se présentait (billets, lettres, chiffres, écritures), ces « notes » résultaient du découpage pensé par les jésuites.

C'est en 1890 [12] que la notation de 0 à 20 est officialisée en France. La « note » n'indique pas seulement le rang des élèves, mais aussi la valeur du travail ou de la conduite évaluée(e). L'enseignement simultané engendre l'augmentation de l'effectif des élèves et donc la formation de « classes ». Pour constituer ces « classes » il fallait évidemment classer : de nouveaux concepts apparaissent tels que « redoublement » ou encore « moyenne ». Avec les travaux de Piéron, psychologue français, la docimologie apparait dans les années 1920. Plus tard, dans les années 2000 ce sont les travaux d'André Antibi, à propos de la « constante macabre », qui sont encouragés par le Ministère de l'Education nationale.

Dans un souci de « tayloriste »[13], jusque dans les années 1960, le système a voulu perfectionner la notation en cherchant à améliorer techniquement les méthodes d'évaluation pour répondre au mieux aux besoins de la société.

En 1967, Scriven [14] fit la distinction entre l'évaluation sommative et l'évaluation formative. Puis en 1968, ce fût la fin de l'examen final et donc le début du contrôle continu, avec la naissance d'une nouvelle école où chacun, formateurs et formés, a une place et un rôle

[12] Inscrire la notation dans le cadre de la discipline, préférer la note au classement pour améliorer les relations entre élèves ainsi qu'un nouveau modèle de relation entre le maître et l'élève, sont les principes de l'Arrêté du Juillet 1890. Vogler, J. (1996). *L'évaluation*. Paris : HACHETTE Education p.21-22

[13] Un «tayloriste », est un adepte des méthodes d'organisation et de contrôle scientifique du travail. Ces méthodes ont été mises au point par Frederik Winslow Taylor, un ingénieur américain.

[14] Michael Scriven est actuellement professeur de psychologie à « Clarement Graduate University ». C'est un écrivain, éditeur et spécialiste de l'évaluation.

définis. La circulaire de 1969 est différente de celle de 1890. Elle affirma à nouveau que l'émulation était une nécessité, mais dans un contexte différent de celui du XIX^{ème} siècle[15].

Annoncée au II^{ème} siècle, l'évaluation s'étend au XVIII^{ème} siècle puis, se développa au XIX^{ème} siècle, principalement aux Etats-Unis : l'évaluation commence être l'objet principal de travaux scientifique.

Dans les années 1930, l'évaluation dans le domaine de l'éducation s'est développée sous l'impulsion de Ralph Tyler (un auteur considéré comme le père fondateur de l'évaluation de programme aux Etats-Unis). C'est dans les années 1960 qu'elle se professionnalisa. En effet, c'est au début des années 1960 que l'évaluation est devenue une étape obligatoire pour tout programme public. Toujours au début des années 1960, plus exactement en 1963, les évaluations construites de façon expérimentale et qui ne proposent des résultats qu'en fin de programmes, furent jugées inutiles d'après Cronbach (psychologue américain, auteur et professeur à l'université de Stanford). Plutôt que d'évaluer les programmes entre eux, Cronbach choisit de les guider dans leur développement ; c'est là que l'importance du jugement de valeur et de la décision ont été mis en avant. Stufflebeam (directeur du centre d'évaluation à l'université de Wester Michigan, située à Kalamazoo), développa dans les années 1960 un modèle d'évaluation nommé CIPP *Context* (contexte), *Input* (donnée), *Process* (procédure), *Product* (résultat). C'est un modèle qui présente quatre types d'évaluations (du contexte, des intrants, du processus, des résultats) liées à quatre types de décisions (de planification, de structuration, de mise en application, de révision)[16].

Les années 1970, elles, assistèrent à la croissance des modèles d'évaluation. A cette période, Scriven définit l'évaluation comme : « la détermination systématique et objective de la valeur ou du mérite d'un objet ou d'une action ». L'évaluation était qualifiée d'objective car des instruments de collecte de données étaient utilisés : le recueil d'information s'avérait être la fonction principale de l'évaluation.

Durant les années 1990, les modèles d'évaluation basés sur la collaboration et la participation entre acteurs et évaluateurs se sont développé***s***. Toujours au cours des années 1990, en 1993

[15] Vogler, J. (1996). *L'évaluation*. Paris : HACHETTE Education p.22

[16] www.inpes.sante.fr/SLH/articles/390/04.htm

précisément, Fetterman[17] proposa l'*Empowerment Evaluation* (évaluation renforçante). C'est une approche qui permet aux évalués d'avoir les outils et les connaissances nécessaires afin de suivre et d'évaluer leur propre performance. Fetterman, l'a défini comme : « l'utilisation des concepts, des découvertes de l'évaluation pour nourrir le développement et l'autodétermination ». Avec l'évaluation renforçante, l'évaluateur s'engage aux côtés des acteurs[18].

b) Des pratiques différentes : cas de la Corée du Sud, Canada, Finlande, Suède

Bien évidemment, il existe d'autres pratiques à ce sujet, aussi intéressante les unes que les autres. Je m'intéresserai à quelques pays dont les systèmes éducatifs sont considérés les plus performants. La Corée du Sud, la Finlande, Hong Kong, Pays-Bas et le Québec pour la Canada sont régulièrement en haut du classement lors des évaluations triennales du programme PISA[19].

Pour commencer, je prends le cas de la **Corée du Sud**. En Corée du Sud, la scolarité obligatoire dure neuf ans : six ans à l'école primaire et trois ans au collège. Les évaluations sont effectuées tout au long de la scolarité à des périodes spécifiques, adoptant des modalités différentes selon les écoles. Les résultats des évaluations sont gardés dans la base du NEIS[20]. Ces évaluations ont pour but d'aider les élèves à atteindre des objectifs fixés par les programmes. Cela permet en même temps une observation générale ainsi qu'une évaluation de leurs acquis ; la sélection pour les études supérieures fait aussi partie des buts de ces évaluations. Les examens à l'école primaire ont lieu en cinquième année et en sixième année en fin de semestre et en fin d'année. Pour ce qui est du collège, les matières enseignées sont évaluées lors d'un examen final à l'écrit avec, une évaluation de performance où les élèves passent des oraux, effectuent des expériences. Les élèves obtiennent leurs notes à la fin de

[17] David Fetterman est le directeur du Centre d'Evaluation de l'Arkansas. Il est aussi professeur à l'Universaité de San Jose State, de Charleston et de l'Arkansas. https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/author/david-m-fetterman

[18] http://betterevaluation.org/plan/approach/empowerment_evaluation
www.inpes.sante.fr/SLH/articles/390/04.htm

[19] Ces évaluations s'effectuent en fin de scolarité obligatoire, c'est-à-dire 15 ans. Elles se concentrent sur la lecture, les mathématiques et les sciences.

[20] Le « National Education Information System » est un réseau informatique maintenu par le ministère de l'éducation de la science et de la technologie de la Corée du Sud. Il contient des données sur chaque enseignant et élève sud coréen.

chaque semestre sous la forme de niveaux partant de A à E : A équivaut à plus de 90% et E à moins de 60%. Les élèves sud coréens sont notés sur 100 et sont classés.

Comme en France, l'enseignement est obligatoire de six à seize ans au **Québec**. Six années d'enseignement primaire, cinq années d'enseignement secondaire et deux années d'enseignement collégial[21]. Il n'y a pas de ministère fédéral de l'Education au Canada. C'est le MELS[22] qui se charge de faciliter l'accès à l'éducation sous tous ces aspects. Le cadre d'évaluation dans l'enseignement primaire expose, pour chaque discipline, les critères sur lesquels les évaluations des élèves doivent prendre appui. Ils proviennent de ceux du programme de formation. Dans l'enseignement primaire, en quatrième et en sixième année, s'effectue l'évaluation des apprentissages. En quatrième année, cette évaluation est composée de deux épreuves de français. En sixième année, elle porte sur les mathématiques, le français et l'anglais. Pour chaque matière, les élèves doivent obtenir un score d'au moins 60% pour valider leur passage dans le cycle supérieur. Tout comme les élèves sud coréens, les élèves québécois sont notés sur 100.

En **Finlande** la scolarité obligatoire a aussi une durée de neuf ans. Un curriculum [23] de base précise les matières principales au niveau national avec, le plan à suivre pour ce qui est du curriculum local : c'est le *National Core Curriculum For Basic Education* (programme national de base pour l'éducation)[24]. Les évaluations individuelles (qui ne servent pas à la comparaison des élèves ou des établissements) et les évaluations qui portent sur le système, sont les deux types d'évaluation à distinguer. Dans les établissements scolaires finlandais, écoles primaires et collèges se côtoient : se sont des *comprehensive schools* (écoles

[21] L'enseignement collégial au Québec est un enseignement situé entre l'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire.

[22] Selon la politique d'évaluation des apprentissages du MELS, l'évaluation est : « Le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et, le cas échéant, administratives. »

[23] Le curriculum indique la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement et/ ou apprentissage d'après un parcours éducatif. Il rassemble l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves.

[24] Le curriculum finlandais expose les principes de l'évaluation qui sont les suivants :
- « guider et encourager l'apprentissage ;
- démontrer dans quelle mesure l'élève a atteint les objectifs établis pour son apprentissage ;
- être objective et fondée sur plusieurs types de preuves ;
- faire référence à l'apprentissage et aux progrès de l'élève dans les différents domaines en relation avec les objectifs du curriculum et avec les critères de bonne performance ;
- donner des informations permettant de bien cerner les points forts et les progrès de l'élève ainsi que les aspects à améliorer ;
- pour l'évaluation finale, être comparable au niveau national et traiter les élèves de manière égales. »

polyvalentes). Le cursus englobe la durée de la scolarité obligatoire. Au sein de ces *comprehensive schools* (écoles polyvalentes), le but des évaluations est de mesurer les acquis des élèves concernant leurs connaissances et leurs compétences. Il n'y a pas de notes chiffrées durant les premières années. Les bulletins sont transmis aux parents deux fois par an. Les notes chiffrées interviennent à partir de la sixième année, sous forme d'échelle[25]. Un certificat est donné aux élèves qui ont réussi leurs études à la fin de la scolarité obligatoire. Dans ce processus, l'autoévaluation à une place très importante. Elle agit comme un encouragement pour les élèves à mieux comprendre et à mieux se situer en fonction des apprentissages escomptés.

Pour terminer ces brèves comparaisons, je me penche sur le cas de la **Suède**. Comme en Finlande, l'éducation scolaire suédoise est basée sur le modèle de la *comprehensive school* (écoles polyvalentes), c'est-à-dire qui regroupe l'école élémentaire et l'école secondaire[26] : c'est l'école de base en Suède, elle se nomme *Grundskola* (école primaire). Cette école de base couvre toute la durée de l'enseignement qui dure neuf années (de sept ans à seize ans). Elle peut s'étendre à dix années, pour les écoliers suédois commençant par une année dans une classe préscolaire (de six ans à seize ans). Le système éducatif suédois fonctionne avec des modalités qui valorisent la progression des élèves. L'évaluation au sein de l'école de base, associe contrôle continu et évaluations externes, mais ne comprend aucun examen final que se soit dans en école élémentaire ou secondaire. Les évaluations externes ont lieu au cours de la troisième, cinquième, neuvième années d'enseignement et, sont organisées par Skolverket[27]. Quant au système de notation suédois, il comprend une échelle à six lettres, partant de A allant jusqu'à F : les lettres à partir de A à E sont les notes de passage, elles qualifient la réussite et, F est synonyme d'échec. Depuis 2012, ces notes n'apparaissent plus à la huitième année mais à partir de la sixième année d'enseignement obligatoire[28]. D'après la Revue internationale d'éducation de Sèvres, il n'y a pas de redoublement durant les années d'enseignement obligatoire. Apres les neuf ou dix années d'enseignement dans la

[25] 4 : échoué ; 5 : suffisant ; 6-7-8 : bonne performance ; 9 : très bonne performance ; 10 : excellent.

[26] Notons que la Suède est l'un des rares pays au monde à prendre en charge les repas scolaires. Le transport scolaire, les soins médicaux ainsi que les aides pédagogiques ne sont pas à la charge des parents.

[27] Skolverket est une agence qui en plus d'organiser les évaluations externes, met une banque nationale de tests dans différentes matières à la disposition des enseignants. De plus elle travail sur le développement d'une plateforme pour l'évaluation en ligne.

[28] Avant cette notation à six lettres, les élèves suédois recevaient des appréciations telle que : très bien (MVG), bien (VG), passable (G), insuffisant (IG). D'ailleurs, la loi interdit le classement des élèves dans la classe. http://sweden.se/other-languages/french/Enseignement-scolaire-low-resolution.pdf

Grundskola (école primaire), les élèves intègrent un nouvel établissement nommé *Gymnasieskola* (école secondaire, lycée) pour une durée de trois années (de dix-sept ans à vingt ans) : ils y effectuent des études secondaires supérieures. N'ayant pas d'examen final, la condition pour qu'un élève suédois obtienne son certificat de fin d'études secondaires est d'avoir suivi un enseignement qui équivaut au moins à 2 500 crédits et, totaliser 2 250 crédits en contrôle continu. Les élèves qui ont obtenu F dans une matière précise, peuvent repasser cette dernière deux fois maximum. De plus, il est possible en cas de difficulté persistante, d'ajuster l'enseignement des matières principales selon les besoins particuliers de chaque élève[29]. Le système éducatif suédois se base sur l'idée que l'école ne doit pas pousser à la compétition et au classement des élèves, mais doit encourager l'apprentissage de la solidarité et nourrir la curiosité.

En guise de conclusion concernant les pratiques différentes des pays présentés ci-dessus, je tiens à souligner l'évidence de deux catégories de systèmes. La première catégorie concerne les pays qui définissent l'évaluation comme devant faire réussir les élèves. Je parle donc du Canada (Québec), de la Finlande et de la Suède. L'évaluation doit mettre les élèves en valeur durant la scolarité obligatoire : ils impliquent les élèves dans le processus d'évaluation. D'ailleurs, ces pays accordent une place importante à l'autoévaluation par les élèves. La deuxième catégorie renvoie aux pays qui définissent l'évaluation comme devant permettre la sélection des élèves. Ici, c'est le cas de la Corée du Sud. Même si les parents ont le dernier mot concernant l'orientation de leur enfant, l'évaluation sert d'abord à l'orientation dans les différentes voies de formation, suivant un processus sélectif.

I.3) L'évaluation à l'école

A) les différentes formes d'évaluation

Si nous nous référons à la définition de l'évaluation donnée par le dictionnaire des concepts clés, c'est « l'action d'évaluer, c'est-à-dire attribuer une valeur à quelque chose : évènement, situation, individu, produit… ».

Il existe différentes formes d'évaluation dont les plus courantes sont :

-l'évaluation diagnostique,

[29] https://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/88-decembre-2013.pdf

-l’évaluation formative,

-l’évaluation sommative,

-l’évaluation certificative,

-l’évaluation normative.

L’évaluation diagnostique s’effectue en début de séquence. Cette évaluation s’effectue tout aussi bien au début de l’année scolaire, qu’au début d’une séquence d’apprentissage. En début d’année scolaire, l’évaluation diagnostique, sert à faire un point sur ce qui est acquis, en cours d’acquisition et ce qui ne l’est pas. Aussi, elle permet de situer les connaissances et les compétences de l’apprenant (ses prérequis) avant de commencer une séquence d’apprentissage. L’enseignant s’appuie sur cette évaluation pour d’adapter la mise en œuvre de son enseignement aux caractéristiques des élèves.

L’évaluation formative (expression proposée par Scriven en 1967), intervient au cours des apprentissages. Elle informe l’enseignant et les élèves sur les acquis en construction. En effet pour l’enseignant, elle lui indique le déroulement de son programme en recensant les difficultés et les réussites des élèves. Concernant les élèves, l’évaluation formative leur fait prendre conscience de leurs erreurs et aussi de leurs progrès. La fonction de ce type d’évaluation est de situer la progression des élèves en fonction de l’objectif donné et prévoir les remédiations nécessaires. Elle peut s’effectuer de différentes manières telles que donner des exercices nouveaux ou d’application, vérifier les cahiers d’exercices, ou encore une interrogation écrite ou orale de courte durée, etc.

L’évaluation sommative, est effectuée en fin de séquence. Elle aide à dresser le bilan des connaissances et des compétences des élèves. Cette évaluation a pour but de vérifier si les objectifs fixés ont été atteints par les élèves. L’évaluation sommative a pour but de sanctionner (positivement : réussite, plaisir/récompense ou négativement : échec, frustration) une activité d’apprentissage, pour au final, comptabiliser ce résultat en vue d’un classement ou d’une sélection. Tous les enseignants connaissent cette forme d’évaluation, car la majorité d’entre eux attribuent des notes sur 20. Pour confirmer qu’un élève (lambda) est compétent dans la ou les disciplines évaluées, tous effectuent des sommes et des moyennes : d’où le nom d’évaluation sommative. Un pédagogue évaluant de cette façon, c’est-à-dire en attribuant des notes afin d’établir une moyenne, agit en tant que « sélectionneur ». Si je résume, la première fonction de l’évaluation sommative est : la **sélection.**

L’évaluation certificative est semblable à l’évaluation sommative car elle sélectionne. Sa sélection s’effectue par le biais d’un examen situé en fin de cursus d’apprentissage. C’est en

quelques sortes « l'examen » final qui vérifie si les apprenants répondent aux exigences fixées par le référentiel.

L'évaluation normative est une évaluation particulière, car ses caractéristiques sont définies au niveau national. En effet, les évaluations effectuées au premier degré en CE1 et en CM2 relèvent de l'évaluation normative. Au second degré, cette évaluation est sanctionnée par l'obtention d'un diplôme, comme le Diplôme National du Brevet obtenu à la fin du collège.

a) Une obligation institutionnelle

L'évaluation est une obligation institutionnelle depuis 1989. En effet, dans l'ouvrage *L'évaluation des compétences scolaires* (2010 : 70-71)[30], Guimard dit, je cite : « La loi d'orientation de 1989 institue pour la première fois une obligation d'évaluation, celle-ci devant s'appliquer à tout le système éducatif en vue de vérifier la mise en œuvre des objectifs éducatifs nationaux et, au-delà, de permettre sa régulation, condition nécessaire pour améliorer son fonctionnement et son efficacité. ». Le Journal Officiel du 18 Juillet 2013, rappelle cette obligation en 2016. Il correspond au Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Ce référentiel est composé de quatre parties définissant différentes compétences qui sont les suivantes :

- les compétences communes à tous les professeurs et personnels de l'éducation,

- les compétences communes à tous les professeurs,

- les compétences spécifiques aux professeurs documentalistes,

- les compétences spécifiques aux conseillers principaux d'éducation.

Dans la partie concernant les compétences communes à tous les professeurs et personnels de l'éducation, les compétences faisant référence à l'évaluation sont la compétence deux (Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre règlementaire de l'école) ainsi que la compétence 12 (Coopérer avec les parents d'élèves). Parmi les compétences communes à tous les professeurs, la compétence qui fait

[30] Guimard, P. (2010). *L'évaluation des compétences scolaires*. Rennes : PUR p.70-71

référence à l'évaluation est la compétence P5 (Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves)[31].

Afin de mener à bien leur mission dans les compétences citées, les enseignants utilisent divers outils tels que les évaluations nationales, le livret personnel de compétences et le livret scolaire.

Comme je l'ai évoqué précédemment, les évaluations nationales sont effectuées en CE1 et en CM2 pour l'élémentaire ainsi qu'en classe de 3ème pour le collège dans le but de mesurer les acquis de chaque élèves en fonction des objectifs définis par les programmes et le socle commun de compétences et de connaissances. Elles donnent des informations aux enseignants dans le but de porter une aide spécialisée aux élèves qui en ont besoin. Pour se faire, l'enseignant peut mettre en place des Activités Pédagogiques Complémentaires[32]. Elles ont pour objectifs d'aider les élèves quand ils rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages, les accompagner dans leur travail personnel ou encore leur soumettre toute autre activité planifiée par le projet d'école. Ces évaluations informent également les parents et, leur donnent la possibilité de suivre les progrès de leur enfant, lors des différentes réunions parents/enseignants et via la consultation du livret personnel de compétences. En plus de servir d'indicateurs pour l'équipe pédagogique, les résultats des évaluations nationales d'une école aident à déterminer les lignes directrices du projet d'école[33]. Aussi, ces résultats sont inscrit*s* dans le livret personnel de compétences.
Les résultats globaux des évaluations nationales sont utilisés pour déterminer les axes à suivre afin d'améliorer l'efficacité du système éducatif.

Le livret personnel de compétences est renseigné en CE1 et en CM2. Régulièrement, il permet aux enseignants de faire connaître aux élèves ainsi qu'à leurs familles un bilan de ses acquisitions. Le LPC certifie l'acquisition des connaissances et des compétences du socle

[31] http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

[32] Les Activités Pédagogiques Complémentaires, s'inscrivent dans l'ensemble des mesures devant contribuer à la maîtrise du socle commun depuis la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république de Juillet 2013.
http://eduscol.education.fr/cid74795/les-activites-pedagogiques-complementaires.html

[33] -Le projet d'école vise l'amélioration des résultats scolaires des élèves. Il a été institué par la loi d'orientation et de programme du 10 Juillet 1989. Chaque école a pour obligation d'élaborer un projet qui définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux. http://eduscol.education.fr
- Lecler, H. [dr], Seuvic, C. (2011). *Investir une fonction au quotidien*. Nancy : CRDP de Lorraine

commun de l'école primaire, à la fin de la scolarité obligatoire[34]. Cela se fait de façon progressive. En effet, cette acquisition s'effectue sur trois paliers (le palier un jusqu'en CE1, le palier deux jusqu'en CM2, le palier trois au collège). Le LPC est remis aux parents ou aux responsables légaux des élèves, à la fin du CM2. Il regroupe les attestations des connaissances et des compétences du socle commun acquises dans les trois paliers. D'ailleurs, le livret personnel de compétences fait partie du livret scolaire.

Le livret scolaire est un dossier qui suit les élèves du CP (A l'école maternelle, il est préférable d'employer les termes « livret de compétences » ou encore « livret des acquis de l'élève ».) jusqu'à la fin du CM2. Il retrace le parcours des élèves : le LS comporte toutes les propositions et les décisions prises durant la scolarité d'un élève[35]. Le LS est également remis aux parents ou aux responsables légaux, à la fin du CM2. Il n'est pas transmis au collège. Les seules informations transmises concernent les éléments relatifs à la maîtrise des connaissances et des compétences en CE1 et CM2, les résultats aux évaluations nationales ainsi que les attestations (APS : Apprendre à Porter Secours et APER : Attestation de Première Education à la Route)[36].

B) Les outils d'évaluation

Pour évaluer les élèves, les enseignants ont différents outils à leur disposition à titre indicatif. Les enseignants ont la possibilité de les utiliser tels qu'ils sont construits. Aussi, ces outils sont une source d'inspiration : c'est une aide pour la construction de leur propre évaluation[37]. Selon Hadji, il existe trois grands types d'outils d'évaluation. Il y a d'abord les « déclencheurs », ensuite les grilles de lecture analytique et les bulletins. Les « déclencheurs » peuvent prendre différentes formes. Effectivement, un déclencheur peut être un exercice ou une tâche qui demande aux élèves de réaliser une activité spécifique (un simple exercice suite à une leçon, devoir sur table avec un temps limité, une prise de parole, etc.) centrée sur un savoir, un savoir-faire ou encore une stratégie/attitude dont l'enseignant souhaite vérifier la

[34] Un nouveau socle pour l'école élémentaire intitulé : « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », rentrera en vigueur à la rentrée 2016. Il est composé de cinq domaines. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834

[35] http://www.education.gouv.fr/cid52378/mene1015809c.html

[36] http://www5.ac-lille.fr/~ienarras4/IMG/pdf/Livret_scolaire_et_LPC.pdf

[37] http://www.enseignement.be/index.php?page=24345

maîtrise. Ces déclencheurs provoquent des comportements qui seront observés et analysés par l'enseignant. Les exercices sont souvent réalisés dans les différents cahiers des élèves.
Avant d'aller plus loin concernant les outils, il faut noter que le bulletin scolaire, annoncé comme outil d'évaluation, est en fait un outil qui sert à communiquer le jugement de l'enseignant. Pourtant, les familles ainsi que le grand public, considèrent le bulletin en tant que principal outil d'évaluation, car c'est le seul qu'ils ont en leur possession. Le bulletin et le livret sont des outils qui servent à communiquer l'évaluation[38].

a) Les grilles d'observation

Les grilles sont des outils qui permettent à l'enseignant d'analyser et de juger la prestation des élèves fournie par les déclencheurs. De ce fait, après avoir donné aux élèves un certain nombre de tâches à réaliser, l'évaluateur effectue une analyse de leurs comportements. Pour se faire, il existe des grilles d'observation. Elles dénombrent un ensemble de concepts, d'habiletés, d'attitudes ou comportements dont l'enseignant veut vérifier la présence ou pas. Les grilles d'observation sont régulièrement utilisées en maternelle (vous trouverez un exemple de grille d'observation en annexe I). La continuité des grilles est très importante, afin d'établir correctement le profil des élèves et ainsi les évaluer. Avec les nouveaux programmes de la maternelle, l'observation des élèves par l'enseignant détient une place beaucoup plus importante. De plus, ces nouveaux programmes insistent sur l'observation personnalisée afin d'aller vers une évaluation qui valorise les réussites. L'enseignant à donc deux façons d'observer chaque élève : l'observation opportune et l'observation au fil de la classe. L'observation opportune s'effectue en situation informelle (au moment de l'accueil, dans les coins jeux par exemple). Et, c'est pendant une situation structurée collective/différenciée (selon les besoins) que l'enseignant effectue l'autre façon d'observer les élèves. Toutefois, il prend en compte les différences d'âge ainsi que les différences de maturité au sein d'une même classe[39].

b) La trace écrite : cahiers des élèves

[38] - Hadji, C. (2015). *L'évaluation à l'école*. France : Editions Nathan p.98; 112; 115
- Hadji, C. (1995). *L'évaluation, règles du jeu.* Paris : ESF éditeur p.161-162

[39]
- http://web.ac-bordeaux.fr/dsden40/fileadmin/polematernelle/Actu20152016/L_evaluation_a_l_ecole_maternelle.pdf
- http://www.snuipp.fr/Nouveaux-programmes-modalites-d

La trace écrite des élèves, est la mise à l'écrit des notions abordées en classe. Elle peut se faire de façon collective ou individuelle. D'ailleurs, la trace écrite remplie plusieurs fonctions. En effet, elle aide à la mémorisation des notions vues au cours des séances. C'est aussi un outil de conceptualisation car, écrire sert à penser et enclenche un grand nombre d'opérations mentales telles que mémoriser, reformuler, résumer, hiérarchiser les informations, les mettre en relation, catégoriser, etc. Elle permet également, de développer les apprentissages langagiers. Les traces écrites se trouvent dans cahiers des élèves : leurs tâtonnements, leurs expériences, leurs erreurs, leurs réussites. Les cahiers comportent autant d'éléments permettant de suivre l'évolution des apprentissages.

Le cahier du jour, conserve des traces d'essais, d'apprentissages, d'entraînement, de réinvestissements. Les traces des tâtonnements, d'essais et des recherches conservées dans les cahiers, permettent à l'enseignant de repérer les difficultés rencontrées par les élèves et de mettre en place une différenciation pédagogique. Et, il y a le cahier d'évaluation. Ce cahier montre l'évolution des élèves ainsi que leurs réussites. Il associe les enfants à leurs apprentissages et les valorise.

Ces cahiers ont différentes fonctions pour les élèves ainsi que pour l'enseignant. Les cahiers aident les élèves, à la conceptualisation, mémorisation et réinvestissement de savoirs. De plus, ils constituent une aide à la métacognition[40]. D'ailleurs, les cahiers permettent aux élèves de s'auto-évaluer, car ils leur donne la possibilité de prendre du recul vis-à-vis de leurs productions et de mesurer leurs progrès. En ce qui concerne l'enseignant, il les utilise pour évaluer les élèves, en les consultants régulièrement. Les familles peuvent aussi suivre l'évolution de leurs enfants via leurs cahiers.

Pour résumer, les cahiers ont une fonction informative et rassurante pour les familles. Aussi, ils permettent aux élèves de prendre des repères. Ils ont une fonction pédagogique ainsi qu'une fonction méthodologique. En conséquent, leur utilisation doit faire l'objet d'un apprentissage. L'enseignant doit expliquer aux élèves à quoi servira le cahier. C'est pourquoi la gestion des cahiers doit être réfléchie au sein de l'équipe enseignante de l'école. D'ailleurs, certains cahiers peuvent être transmis à la classe suivante[41].

---

[40] La métacognition est un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir être liés à une réflexion sur son propre fonctionnement mental pour apprendre. Elle désigne l'activité de l'apprenant qui s'exerce à partir du moment où il n'est plus dans l'action mais dans une réflexion sur cette action. http://dcalin.fr/cerpe/cerpe31.html - De Vecchi, G. (2011). *Evaluer sans dévaluer*. Paris : Hachette Education p.135

[41] - EC 312 : notes de cours ;
- Séance d'APP : notes de cours

C) la place de l'évaluation dans les apprentissages

a) La définition des critères

En ayant abordé les différentes formes d'évaluation, je sais maintenant que l'évaluation s'appuie sur des objectifs en lien avec la décision à prendre. Les objectifs fixés, aboutissent à des critères d'évaluation. De façon générale, un critère est une qualité que l'on considère pour juger, apprécier : un principe, un modèle, un caractère, une valeur. Dans l'évaluation, c'est un point de vue selon lequel on se place pour évaluer. Nous pouvons distinguer plusieurs types de critères, comme les critères d'évaluation et les critères de décision.

Les critères d'évaluation penchent plus du côté qualitatif. Je prends en exemple la prise de décision d'un jury sur le passage d'un élève en classe supérieure. Le jury se basera sur quatre critères qui sont les suivants :

- le premier critère, renvoie à la maîtrise des compétences de base en langue maternelle ;
- le deuxième critère, concerne à la maîtrise des compétences de base en mathématiques ;
- le troisième critère, porte sur la maîtrise des compétences de base dans les autres disciplines ;
- le quatrième critère se rapporte aux progrès effectués au long de l'année.

Les critères d'évaluation préparent à la décision.
Concernant les critères de décision, qui eux sont plus sur le quantitatif, ils sont en fait des indicateurs pour les critères d'évaluation. Ils les opérationnalisent. Pour illustrer nous reprenons l'exemple de la prise de décision du jury. Il se basera à ce moment sur le pourcentage de réussite des deux premiers critères (c'est-à-dire la maîtrise des compétences base en langue maternelle et en mathématiques), qui doit être au moins à 60% ainsi que, le respect d'un des deux autres critères (la maîtrise des compétences de base dans les autres disciplines ou les progrès effectués tout au long de l'année).

Pour récapituler, le recueil d'informations se fait à l'aide des critères d'évaluation alors que la prise de décision elle, s'appuie en général sur les critères de décision donc sur les indicateurs.

Il existe aussi un autre type de critère appelé critère de correction. Les critères de correction sont au service des critères d'évaluation. L'examinateur ou le correcteur, se base sur ces

- Leclerc, H. [dr], Seuvic, C. (2011). *Investir une fonction au quotidien*. Nancy : CRDP de Lorraine p. 90

critères pour corriger une copie. Le correcteur apprécie les copies des élèveq à travers ces critères. Il s'intéresse alors à l'originalité de la production, au respect des consignes, à l'utilisation des outils liés à la discipline, ainsi qu'à la précision, etc.

Quelle que soit leur catégorie, la définition de ces derniers est essentielle pour le bon déroulement d'une évaluation, depuis sa conception jusqu'à sa correction.

b) Le statut de l'erreur

Pour aborder le statut de l'erreur, nous devons nous intéresser à quelques auteurs : John Dewey (1859-1952), philosophe et professeur à l'université de Chicago, disait que les connaissances des hommes, s'ancrent et d'enracinent dans leurs expériences. Edouard Claparède (1873-1940) fondateur de l'Ecole de psychologie et des sciences de l'éducation située à Genève, psychologue, s'attacha à découvrir le but de chaque type de comportement en le plaçant dans le contexte de l'ensemble de l'activité. Et Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), fut le plus grand psychologue américain du XX^{ème} siècle. Pour lui, le comportement d'un individu est influencé par son environnement.

Deux idées s'opposent. Celle que partagent Claparède et Dewey s'oppose à l'idée de Skinner.

Claparède et Dewey, font parti des pédagogues qui estiment que les élèves ont droit à l'erreur. Pour eux, « l'erreur fait partie de processus de traitement » ; c'est-à-dire du processus d'apprentissage. Pour l'enseignant, l'erreur l'aide à identifier le ou les obstacles susceptibles d'entraver le processus d'apprentissage. L'enseignant et les apprenants peuvent, ensemble, rechercher les causes de l'erreur et ensuite, trouver les corrections possibles. La qualité du ***feedback*** [42] donné aux apprenants par l'environnement (les situations, le maitre, les autres), est décisive pour la réussite des apprentissages. Pour Claparède et Dewey, il n'y a donc aucune gravité à ce que les élèves fassent des erreurs, à condition que les élèves soient rapidement avertis, que l'erreur ne soit pas suivie d'une punition et qu'ils puissent découvrir la bonne réponse.

Skinner, pense qu'aménager l'environnement pour que les enfants ne fassent pas d'erreurs serait plus propice à l'apprentissage. C'est un apprentissage progressif pour le sujet. Il s'effectue par le biais de questions simples. Les questions étant sans difficultés, le sujet

[42] Information en retour, littéralement : retour d'alimentation.

répondra correctement. Grâce à sa réussite, il sera encouragé et motivé pour continuer son apprentissage. Il s'agira par la suite, de renforcer le comportement issu de l'activé.

En se basant sur l'idée de Claparède et Dewey, nous pouvons dire que l'erreur peut jouer un rôle d'indicateur au cours d'un apprentissage pour l'enseignant ainsi que pour les élèves. Dans ce cas, pour qu'un apprentissage soit optimal, l'élève devra, avec l'aide de l'enseignant, remplacer leurs idées erronées par de nouvelles correctes. Pour reprendre l'idée de Skinner, l'erreur n'a pas lieu d'être. Une erreur qui survient lors d'un apprentissage, est probablement due à une mauvaise adaptation de l'enseignant ou des contenus au niveau des élèves. C'est pour cela que, selon Skinner, l'enseignant doit guider les élèves dans un apprentissage progressif afin d'éviter les erreurs.

Avant de clore cette partie sur le statut de l'erreur, je tiens à évoquer l'erreur dite « formatrice ». Dans le sens commun, « formatrice » signifie qui développe les facultés intellectuelles et morales, les aptitudes. Pour travailler l'erreur de façon à ce qu'elle devienne formatrice, il faut que l'erreur soit correctement analysée par l'enseignant et bien comprise par les élèves. Une fois cette étape effectuée, l'enseignant encouragera les élèves à se questionner sur leurs méthodes de travail : il utilise la métacognition. Les pratiques métacognitives dans une classe[43] font que l'erreur est formatrice pour les deux parties : pour l'enseignant dans son enseignement et les élèves dans leurs apprentissages. En effet, grâce à ces pratiques, l'enseignant découvre les différentes procédures d'apprentissage des élèves et, par la suite peut mettre en place une pédagogie différenciée. Les élèves, eux, découvrent leur propre fonctionnement intellectuel, si bien que cela les amène à être plus autonomes[44]. De plus, en revenant sur l'idée que se font Claparède et Dewey de l'erreur, je remarque que l'erreur formatrice rejoint leur idée.

c) Les fonctions de l'évaluation

Une fonction est définissable par le rôle que joue un élément dans un ensemble. Selon le contexte de la prise de décision, l'évaluation en général peut avoir plusieurs fonctions[45]. Ses

[43] Les pratiques métacognitives amènent les élèves à se poser quatre types de questions : « Quelle est la tâche, et à quoi saurai-je que je l'ai réussie ? » ; « Quel est le problème que je dois résoudre pour accomplir la tâche ? » ; « Quelles sont les connaissances que je dois utiliser pour résoudre le problème ? » ; « Quelles sont les stratégies personnelles que je dois mettre en œuvre ? ».
- Fontaine, J. (1995). L'erreur formatrice. *Journal Des Instituteurs et des Institutrices*. N°1, 73-74.

[44] Fontaine, J. (1995). L'erreur formatrice. *Journal Des Instituteurs et des Institutrices*. N°1, 73-74.

[45] Hadji, C. (1995). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF éditeur p.57

fonctions souvent considérées au nombre de trois, sont liées à trois grands objectifs dans le domaine de la pédagogie et/ou du social : orienter, réguler, certifier. Elles sont identifiables selon la place qu'elles occupent dans les apprentissages ou dans la formation, c'est-à-dire selon le type d'évaluation proposée.

Une évaluation à pour fonction d'orienter, quand elle s'effectue avant la séquence d'apprentissage et qu'elle informe l'évaluateur ou l'enseignant sur les pré-requis des apprenants dans le but de « dresser leur profil ». On se base donc sur l'évaluation diagnostique (pronostique/prédictive) pour orienter ou adapter l'enseignement.

En revanche, quand l'évaluation intervient pendant la séquence, c'est dans le but d'obtenir des informations sur les difficultés que peuvent rencontrer les apprenants durant le processus d'apprentissage et comment y remédier. On parle alors d'évaluation formative, en ce qui concerne la fonction régulatrice de l'évaluation. Mais cette fonction dépend de deux fonctions supplémentaires : la fonction renforçatrice dont le rôle est de renforcer de façon positive, tout comportement qui convient à l'objectif ainsi que, la fonction correctrice où les apprenants doivent être en mesure de reconnaître et corriger leurs erreurs eux-mêmes.

Enfin, quand il s'agit de vérifier des acquis, que se soit en fin de séquence, en fin de cycle ou encore en fin de formation, on peut parler d'évaluation sommative (certificative ou normative). Elle fait un bilan de tout ce qui a été vu durant la séquence, le cycle ou la formation : elle certifie publiquement que les élèves ou les formés sont aptes à poursuivre leur itinéraire de formation, passer dans un niveau supérieur ou à entrer dans le marché du travail (grâce à l'obtention d'un diplôme).

I.4) Un dispositif complexe

A) Quoi évaluer ? Qui évalue ? Pour qui ? Comment ? Quel traitement ?

Au moment de la conception de l'évaluation, il est nécessaire pour le praticien qui évalue (le formateur ou l'enseignant) de connaitre les objectifs définis par le curriculum de formation, c'est-à-dire les objectifs définis par les programmes. Comme les séquences ou séances d'apprentissage, les évaluations ont-elles aussi des objectifs. En effet, en plus des informations données par les programmes l'enseignant ou le formateur doit s'interroger sur l'intention dominante de son évaluation ; si il s'agit de mesurer, apprécier, interpréter ou encore contrôler, réguler, comprendre. En sachant cela, il saura également quelles informations recueillir.

L'évaluateur ou l'enseignant évalue donc les acquisitions des formés ou des élèves en termes de connaissances et de compétences. Il s'agit de l'Approche Par Compétences. Un enseignant qui pratique l'APC, vérifie la capacité de ses élèves à utiliser leurs connaissances (savoirs), leurs habiletés (savoir-faire) en plus de leurs attitudes (savoir-être) dans des situations variées. Cette approche aide les élèves à acquérir des compétences durables pouvant les encourager dans leur parcours scolaire ainsi que dans la vie quotidienne. Elle insiste sur tout ce qui est fondamental pour assurer une meilleure transmission des savoirs. Selon Perrenoud, l'APC donne une nouvelle dynamique aux savoirs, car elle les lie à des pratiques sociales, des situations complexes, des problèmes et des projets[46].

Comme je l'ai évoqué dans les parties précédentes, les destinataires des informations recueillies lors des évaluations, ne sont autres que l'enseignant ainsi que ses collègues (afin de connaitre le niveau de leurs prochaines classes), les élèves, leur famille, l'institution et le système éducatif en vue d'évaluer l'efficacité de ce dernier et y porter des améliorations[47].
En consultant l'extrait de Musial, M., Pradère, F., & Tricot, A. (2012). *Comment concevoir un enseignement ?*. Bruxelles : De Boeck, j'ai relevé quatre façons d'évaluer les apprentissages. Il y a la façon non intrusive, qui consiste à évaluer pendant que les élèves travaillent. Avec cette façon d'évaluer, aucune tâche spécifique n'est attribuée aux élèves : c'est l'enseignant qui se charge d'évaluer pendant que les élèves restent sur leur tâche d'apprentissage. L'évaluation non-intrusive, peut s'effectuer tout au long de la journée, de la semaine et de l'année. Avec cette modalité, les élèves passent plus de temps à apprendre et moins à être évalués. Pour l'enseignant, le temps consacré à la conception de son apprentissage est plus important que le temps consacré à la correction des copies.
Il y a l'évaluation de façon intrusive. Cette façon consiste à donner des tâches spécifiques pour la réalisation de l'évaluation. Pour être évaluer de cette façon les élèves arrêtent leur apprentissage, donc l'enseignant doit être clair sur le bénéfice de cette évaluation.

---

[46] - http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/valise_BEP2/formeval.pdf
- http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html
- http://tarekghazel.ek.la/l-approche-par-competence-definition-et-principes-a29373531

[47] - http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-2-perspectives-relatives-a-laccompagnement-et-a-la-formation/que-signifie-ab-evaluer-les-eleves-bb

- http://web.actoulouse.fr/automne_modules_files/standard/public/p8841_7fd7bd1f32a0daf1e809e0cd0bd94803Evaluation.pdf

Une autre pratique d'évaluation intrusive : l'évaluation de façon standardisée. Cette pratique repose sur l'utilisation d'outils d'évaluation déjà fait (des outils que l'enseignant n'a pas lui-même conçus) et standardisés. Cette façon d'évaluer permet aux élèves de se situer par rapport aux attendus d'une prochaine échéance. Pour l'enseignant elle permet d'évaluer et de situer son enseignement ainsi que sa classe par rapport à une référence externe. Cette pratique est aussi utilisée par le ministère de l'éducation. Dans ce cas, elle est appelée évaluation normative.

La dernière façon relevée est celle de l'autoévaluation, appelée aussi évaluation formatrice. L'autoévaluation ou évaluation formatrice implique les élèves dans le processus d'évaluation. La mise en œuvre de cette modalité apporte une aide au développement de la capacité métacognitive à s'auto-évaluer mais également au développement de la motivation centrée sur la maîtrise et à l'apprentissage[48]. Avec, l'évaluation formatrice les élèves peuvent vraiment s'approprier les savoirs et les savoirs faires.

Aujourd'hui on parle d'évaluation positive (et bienveillante). Elle s'appuie sur la démarche de l'Evaluation Par Contrat de Confiance. Pour effectuer une EPCC, les élèves disposent d'un programme de révisions explicite une semaine avant l'évaluation. Un jour ou deux avant l'évaluation, l'enseignant met en place un jeu de questions-réponses lui permettant de détecter les difficultés[49]. Mais, c'est avec les nouveaux programmes qui rentreront en vigueur à la rentrée 2016, que l'évaluation deviendra « officiellement » positive, et ce à tous les niveaux. En maternelle, l'évaluation des élèves prendra appuie sur deux dispositions : un carnet de suivi des apprentissages, ainsi qu'un bilan synthétique renseigné et remis aux familles à la fin du cycle 1. L'enseignant devra régulièrement renseigner ce carnet, selon une fréquence appropriée à l'âge des élèves. Il suit les élèves en cas de changement d'école durant leur scolarité en maternelle. Quant au bilan synthétique, il est composé de 18 items (les cinq domaines) avec une rubrique « apprendre et vivre ensemble » à renseigner par l'enseignant selon trois niveaux d'échelle (ne réussit pas encore ; est en voie de réussite ; réussit souvent)[50]. Concernant les cycles 2 et 3, il y aura toujours des bilans périodiques à remettre

[48] l'extrait de : Musial, M., Pradère, F., & Tricot, A. (2012). *Comment concevoir un enseignement ?* Bruxelles : De Boeck
http://web.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/standard/public/p8841_7fd7bd1f32a0daf1e809e0cd0bd94803Evaluation.pdf

[49] www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2014/09/11092014Articles635460152815338247.aspx

[50] Vous trouverez en Annexe II un exemple de grille pour le bilan des acquis de fin de cycle 1

aux familles plusieurs fois dans l'année, en plus d'un bilan de fin de cycle à remettre aux familles en fin de CE2. Par contre, le livret de 6e, ne convient pas à certains professionnels en raison de différences et d'un manque d'harmonisation. Cependant, selon l'analyse du SNUipp-FSU, le résultat final n'est pas celui attendu en vue de la réussite des élèves : certaines matières sont inégales par rapport à d'autres[51].

B) Quelle implication des élèves?

Une évaluation se prépare des deux côtés : aussi bien du côté des élèves que celui de l'enseignant. L'évaluateur doit aviser les élèves de l'évaluation à l'avance, afin que ces derniers puissent avoir les informations nécessaires pour la préparer[52]. Il faut alors, établir un contrat clair avec les élèves qui indique ce qui sera évalué, comment et selon quels critères. De cette façon, les élèves auront des lignes directrices pour leurs révisions.

Après que l'évaluation ait été effectuée, corrigée et rendue, l'enseignant met en place des remédiations avec les élèves.

Pour avoir une réelle implication des élèves lors des évaluations, il faut les mettre en position d'autoévaluation. En plus d'être un processus qui aide au développement de la métacognition, l'autoévaluation permet de rendre les élèves responsables et impliqués dans leurs apprentissages. La mise en place de cette modalité d'évaluation nécessite, pour les élèves, d'avoir un référentiel reprenant les objectifs d'apprentissages ainsi que les critères d'évaluation. De cette façon, ils auront la possibilité de comparer leur travail et d'évaluer leurs performances[53].

La correction ne s'effectue pas que par l'enseignant. Les élèves peuvent eux aussi s'auto-corriger. Pour se faire, l'enseignant dirige progressivement les élèves d'une correction guidée (de façon magistrale ou collective en classe entière) vers une démarche d'autocorrection par les élèves (les élèves mobilisent ses démarches construites et vécues lors des corrections magistrales). Pour mettre en place ce processus, il est nécessaire d'établir un contrat ou une relation de confiance entre l'enseignant et les élèves, mettant l'erreur comme un « objet » à travailler et non comme un signe d'incompétence. Aussi, pour qu'ils effectuent leur correction eux-mêmes, il faut que l'enseignant distingue dans les exercices ce que les élèves peuvent

[51] http://www.snuipp.fr/Nouveaux-programmes-modalites-d

[52] Shoer, L-A. (1975). *L'évaluation des élèves dans la pratique de la classe.* Paris : Presses Universitaires de France p.125

[53] https://doc.rero.ch/record/22451/files/Heidi_Cox.pdf

corriger directement (fautes d'orthographe, oubli, erreur de calcul, etc.) de ce qui relève d'une mauvaise compréhension. Qu'elle soit individuelle, magistrale ou collective, la correction nécessite pour l'enseignant ainsi que ses élèves un aménagement du temps et de l'espace.

Différents dispositifs peuvent être proposés aux élèves pour faciliter les activités de remédiation. Ces activités peuvent s'effectuer durant le temps scolaire commun à tous les élèves ou au cours du temps supplémentaire réservé aux élèves ayant des difficultés. Le travail individuel en classe est un dispositif qui permet à l'enseignant d'être plus disponible pour les élèves qui ont le plus de difficultés. Les travaux de recherches individuelles qui s'achèvent par une communication au groupe classe, font partie des activités inscrites dans des plans de travail individualisé. Ces plans de travail sont construits en fonction des besoins des élèves dans un domaine spécifique. Afin que ces activités se déroulent au mieux, les élèves doivent respecter les règles de vie de classe concernant les déplacements et les demandes d'informations. Pour impliquer davantage les élèves lors des remédiations, il y a la mise en place des groupes de besoin. Ces groupes de besoin, qui font partie des pratiques de pédagogie différenciée, permettent aux élèves d'apprendre à partir du discours de l'enseignant, mais aussi à partir de celui de leurs pairs. Pour une mise en œuvre effective, les groupes doivent être composés d'élèves dont le raisonnement et l'expression sont proches. Ainsi, il y a plus d'échanges intéressants et fructueux, qui permettent aux élèves d'avancer. De plus, ces groupes sont moins stigmatisants car ils ne sont pas centrés sur les difficultés des élèves mais sur leurs besoins éducatifs. Les aides personnalisées font aussi partie des modalités de remédiations. Toutes sont assemblées dans le Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE)[54].

Problématique envisagée :

En quoi l'évaluation par compétences permet une bonne lisibilité des performances des élèves ?

Hypothèses :

- En impliquant les élèves dans la définition des critères de réussite, ils parviennent à une meilleure prise en compte de leur progrès.

[54] -http://www.enseignement.be/download.php?do_id=37648
-www.ia44.ac-nantes.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHIER=1424145642786

- Une analyse systématique des résultats des évaluations avec les apprenants ferait de ceux-ci un levier pour la remédiation et /ou pour des progrès significatifs.

- La nature du discours en classe des enseignants à propos de l'évaluation peut influencer le comportement des élèves.

II) METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Objectif et intérêt de la recherche

J'ai choisi de mener cette recherche pour mieux comprendre la pertinence des systèmes d'évaluation au sein des systèmes éducatifs sur les élèves, en analysant les pratiques enseignantes concernant l'évaluation et son système de notation. Comme l'a dit Shadish [55] lors de son discours en 1997 : « Tous les évaluateurs devraient connaître les théories de l'évaluation parce qu'elles sont au centre de notre identité professionnelle ». Il veut nous faire comprendre deux choses essentielles. La première est que de manière générale, l'identité professionnelle se construit sur la théorisation des pratiques ; la deuxième est que l'évaluation fait partie de la pratique, donc de l'identité professionnelle.

II.1) Description de la population

A – Population A : les élèves

Pour mener cette recherche, je me suis intéressée aux élèves de cycle trois car ils ont plus de maturité, plus d'expérience en tant qu'élève, que ceux des autres cycles et surtout pour le fait qu'ils soient proche de l'entrée au collège. Quatre classes de CM ont été soumises aux questionnaires : deux classes de CM1 et deux classes de CM2. Parmi ces classes, deux d'entre elles ont l'habitude des notes chiffrées lors des évaluations. Dans les deux autres, il n'y a pas notes chiffrées. Les écoles sont situées en milieu urbain.

B – Population B : les enseignants

Les enseignants interrogés, sont tous conscients de la complexité de l'évaluation et de la notation. J'ai choisi d'interroger deux catégories d'enseignants : une où ils utilisent le système de notation traditionnelle sur 20 pour noter leurs élèves et l'autre, où ils n'en n'utilisent aucun. Lors de mes divers entretiens avec les enseignants, j'ai pu recueillir leurs points de vue à ce sujet.

[55] William R. Shadish, est professeur et membre fondateur de la faculté de psychologie à l'université de Californie, Merced.

II.2) Outils utilisés

d) Questionnaire :

Le questionnaire est un moyen d'interrogation individuelle composé d'une suite de questions dans un ordre préétabli. Le questionnaire utilisé lors de ma recherche, que vous trouverez en annexe III, est composé de différents types de questions, telles que des questions fermées, ouvertes ainsi que semi-ouvertes (vous trouverez aussi le tableau descriptif des questions posées en annexe IV).

Une question fermée, est une question pour laquelle l'individu interrogé se voit proposer un choix parmi des réponses établies à l'avance. Ce type de question peut être à choix unique ou à choix multiple. Une question ouverte, n'a pas de réponses établies à l'avance. La personne interrogée est donc libre de sa réponse. Dans une enquête, les questions ouvertes permettent d'obtenir des informations complémentaires sur des points qui n'étaient envisagés lors de la conception de l'outil. Concernant la question semi-ouverte ou semi-fermée, elle associe une question fermée à une question ouverte. Elle propose à la personne interrogée un choix pour sa réponse, mais aussi la possibilité, de la compléter, de l'enrichir.

e) Entretiens semi directifs

L'entretien semi directif est une méthode de recueil d'informations, basée sur la réalisation d'entretiens oraux individuel ou collectif. Au cours de ces entretiens « l'interviewer » énonce les thèmes devant être évoqués, sans effectuer de questionnement précis. L'objectif principal de l'entretien semi directif est l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux évènements auxquels ils sont confrontés[56].

f) Observation

Dans le sens commun, « l'observation » signifie ce dont l'humain peut être témoin avec ses sens. Elle fait partie des techniques de recueil d'informations, verbales et non verbales (comportements), sur des sujets. Quatre types d'observation sont généralement distingués : l'observation directe (l'observateur observe des comportements précis du sujet dans un environnement donné), l'observation indirecte (les informations ne sont pas observées directement : elles proviennent d'une source indirecte), l'observation participante

[56] - EC 114 : notes de cours
- www.definitions-marketing.com/definition/entretien-semi-directif/

(l'observateur est physiquement et émotivement impliqué dans le vécu du sujet) et l'observation engagée (l'observateur utilise ses connaissances pour aider le sujet).
Il existe aussi l'observation non participante, l'observation continue et l'observation libre. Pour l'observation non participante, l'observateur peut être présent mais n'a pas la possibilité d'intervenir. Avec l'observation continue, l'observateur détient une grille qu'il utilise de façon systématique afin de noter les comportements du sujet et leur fréquence d'apparition. L'observation libre, ne nécessite pas de grille. Elle consiste juste à noter les comportements du ou des sujets observé(s). Cette technique permet d'observer sans influencer le comportement des sujets.
L'observation peut donc se pratiquer de différentes façons. Celui qui souhaite recueillir des informations via l'observation, doit connaitre le contexte afin de choisir la technique la plus intéressante pour son travail de recherche.

II.3) Déroulement

a) Phase exploratoire

Durant mes années études, j'ai eu l'occasion de discuter avec des étudiants étrangers à propos de nos systèmes éducatifs, en particulier les modalités d'évaluation. Aussi, lors de conversations avec ces personnes, il m'est arrivé d'aborder ce sujet à plusieurs reprises. Mais, c'est surtout au cours d'entretiens informels avec des enseignants, que j'ai pu avoir les informations nécessaires pour affiner mes recherches. Tous ces échanges m'ont poussée à creuser davantage à ce sujet. J'ai donc consulté des sites internet et visionné des reportages sur différents systèmes éducatifs, ainsi que des ouvrages qui traitent de l'évaluation. C'est grâce à toutes ces recherches que j'ai pu construire mon questionnaire et établir les thèmes que j'ai abordé durant mes entretiens.
En ce qui concerne les questionnaires, il m'a fallu plusieurs essais (auprès d'enfants de mon entourage âgés de 9 à 11 ans) pour établir le questionnaire final. En effet il fallait mettre en place un questionnaire compréhensible pour les élèves, afin qu'ils ne soient pas déstabilisés (par des mots ou des expressions non connus) lors du renseignement de ce dernier.

b) Passation des questionnaires

La passation des questionnaires se fit en classe entière. Avant de distribuer les questionnaires, j'ai expliqué aux élèves sur quoi portait le questionnaire et précisé que ce n'était en aucun cas

une évaluation afin de qu'ils ne mettent pas les mêmes réponses que leurs voisins. J'ai beaucoup insisté sur le fait que ce n'était pas une évaluation, et aussi sur le fait que le questionnaire était anonyme, en leur disant que ce n'était pas la peine d'inscrire leur prénom. Ces indications leur ont permis de s'exprimer réellement sur leur ressenti en classe, car ils savaient que cela n'aurait donné suite à aucun jugement.

c) Passation des entretiens

Pour la passation des entretiens, je me suis d'abord renseignée auprès des autres enseignants de l'établissement pour savoir si parmi leurs collègues, il y en avait qui notaient différemment.

Pour chaque entretien passé, je prenais rendez-vous à l'avance selon leurs plannings. Le plus souvent, je me rapprochais des enseignants quelques minutes avant la sonnerie du matin, afin d'obtenir un rendez vous durant la journée, où j'aurais la possibilité de m'entretenir avec eux. En revanche, il m'arrivait de croiser des enseignants qui acceptaient de s'entretenir avec moi sans rendez-vous, c'est-à-dire tout de suite après m'être présentée à eux.

Avant de débuter les entretiens, j'expliquais la raison de ma présence ainsi que mon sujet. Aussi, je demandais systématiquement si, il était possible que j'enregistre l'entretien. De plus, je précisais que l'entretien qui allait suivre était totalement anonyme et qu'il servait uniquement à mon travail de recherche.

d) Déroulement des observations

Durant mes stages, j'ai pratiqué l'observation libre. Elle consiste à noter les comportements qui surviennent dans une situation spécifique[57]. J'ai fait ce choix car un individu qui sait qu'il est observé, voudra toujours se comporter différemment. Grâce à cette technique, j'ai pu observer le comportement et le discours de l'enseignant par rapport à l'évaluation (une évaluation à venir ou corrigée), ainsi que celui des élèves face à ce discours.

[57] - http://malaguarnera-psy.wifeo.com/index-fiche-7057.html
- www.unipsed.net/ressource/observation/

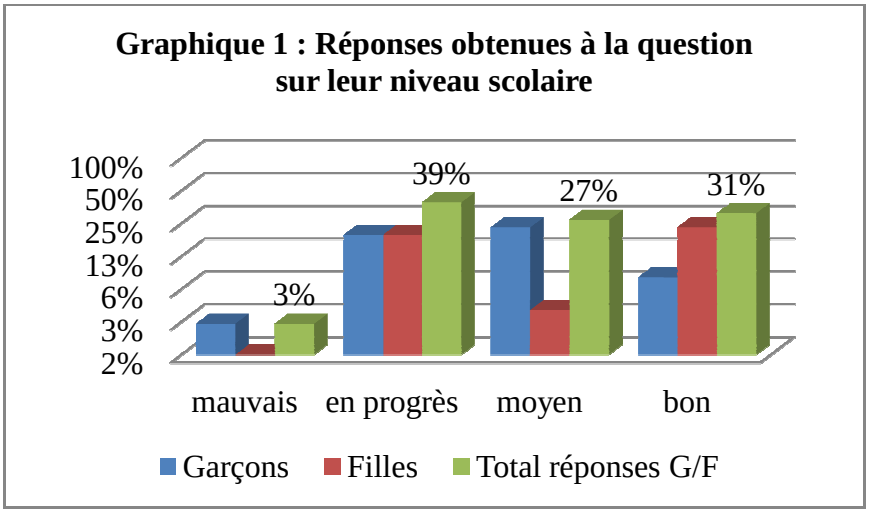
III) PRESENTATION DES RESULTATS ET ANALYSE

III.1) Présentation des résultats

Je vous présente les résultats obtenus dans les classes qui ont l'habitude des notes chiffrées lors des évaluations. Etant donné que les deux premières questions sont des questions de fait, je commence à partir de à la question numéro 3.

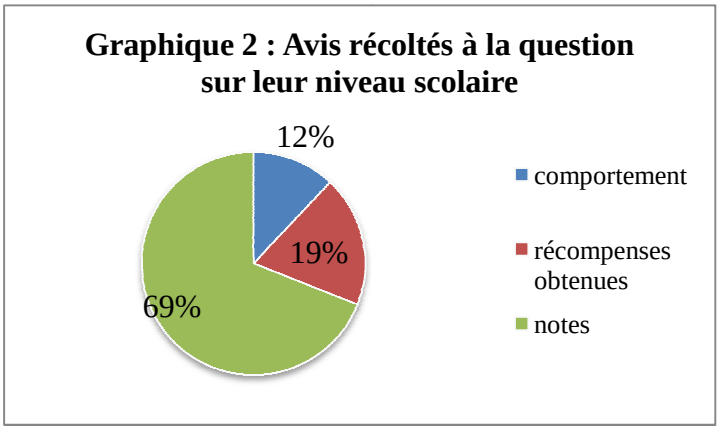
Résultats de la question 3 :

Graphique 1 : Réponses obtenues à la question sur leur niveau scolaire



3% des élèves pensent avoir un mauvais niveau scolaire dont une majorité de garçons, contre 31% qui pensent en avoir un bon niveau, avec ici, une majorité de filles. 39% des élèves pensent être en progrès, contre 27% qui pensent être moyen.

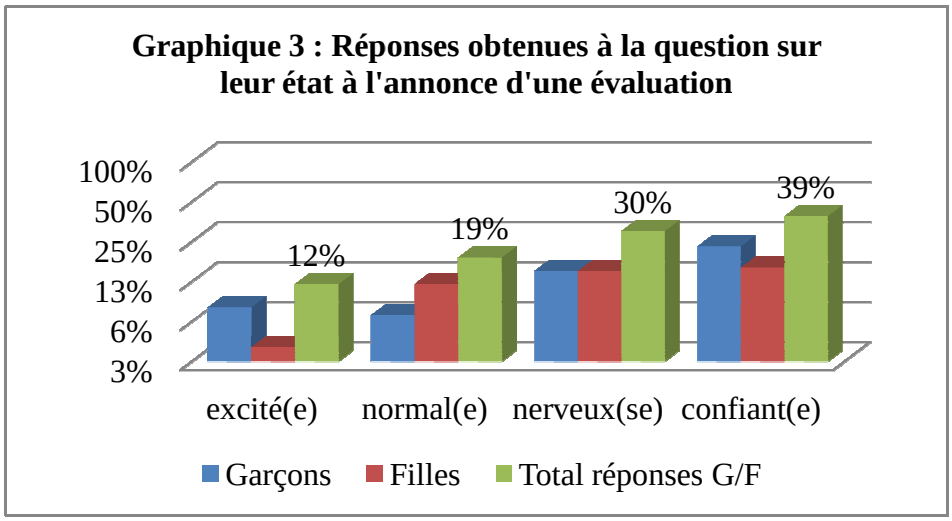
Graphique 2 : Avis récoltés à la question sur leur niveau scolaire



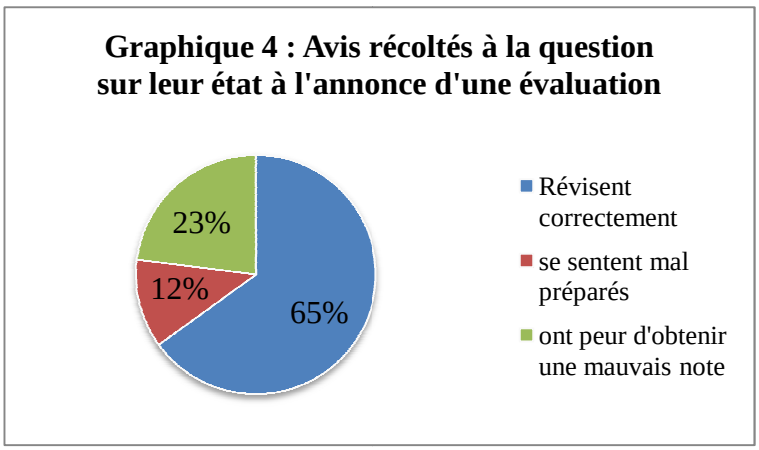
Plus de la moitié des élèves (c'est-à-dire 69%), insiste sur le fait que ce sont leurs notes qui permettaient de situer leur niveau scolaire. Ensuite, 19% situent leur niveau par rapport aux

récompenses qu'ils ont obtenues. Pour finir, 12% estiment qu'il est dû à leur comportement. Parmi ces 12%, je retrouve à nouveau une majorité de garçons.

Résultats de la question 4 :

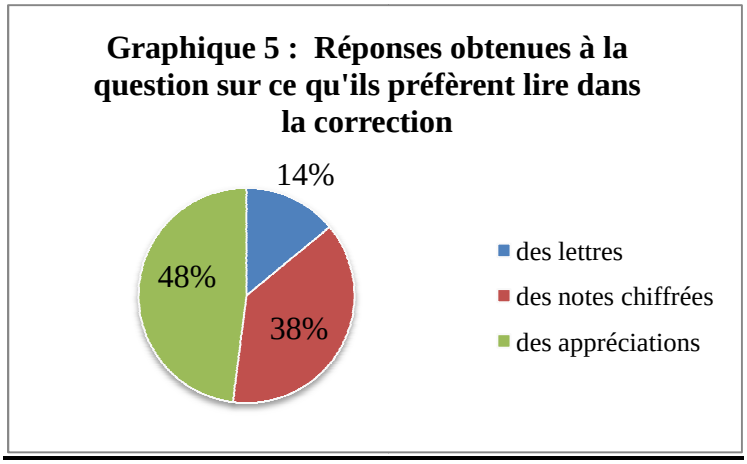


Pour la question 4, les résultats indiquent que 12% des élèves sont excités avant une évaluation. 19% se sentent normaux contre 30% qui sont nerveux. Ensuite, 39% des élèves sont confiants avant une évaluation.



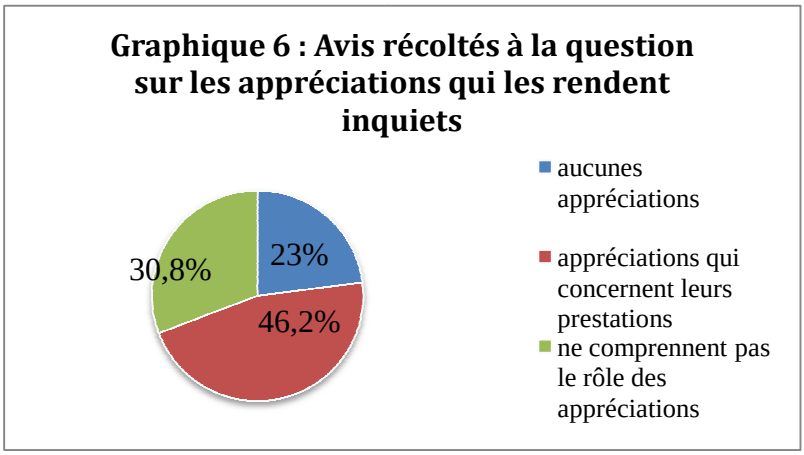
Pour ce qui est des avis, 65% pensent que leur état avant une évaluation est dû au fait qu'ils révisent correctement. 12% des élèves se sentent mal préparés et 23% ont peur d'obtenir une mauvaise note.

Résultats de la question 5 :



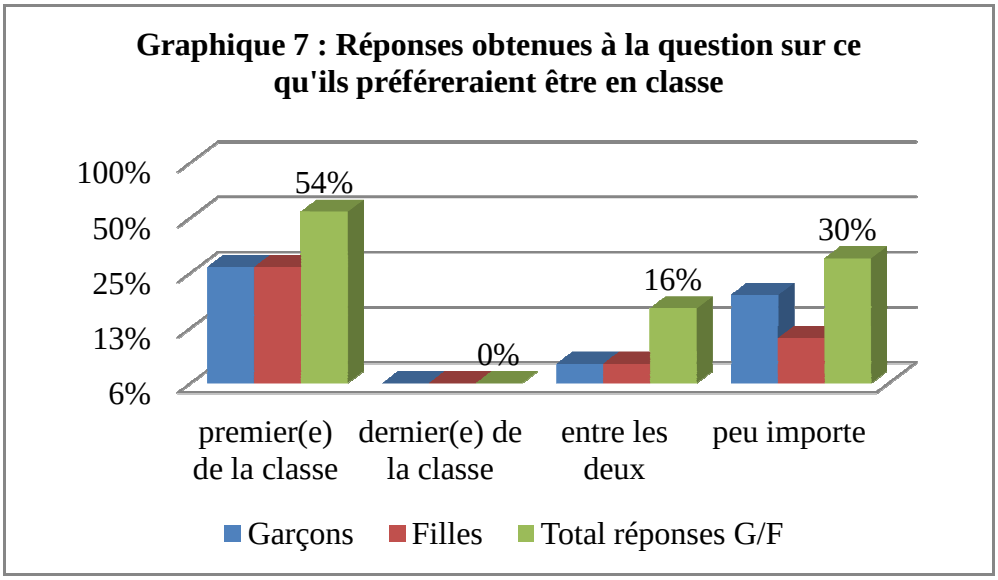
Dans la question 5, il y a 14% des élèves qui préfèrent avoir des lettres lors des corrections. En revanche, 38% préfèrent recevoir des notes chiffrées et 48%, des appréciations.

Résultats de la question 6 :

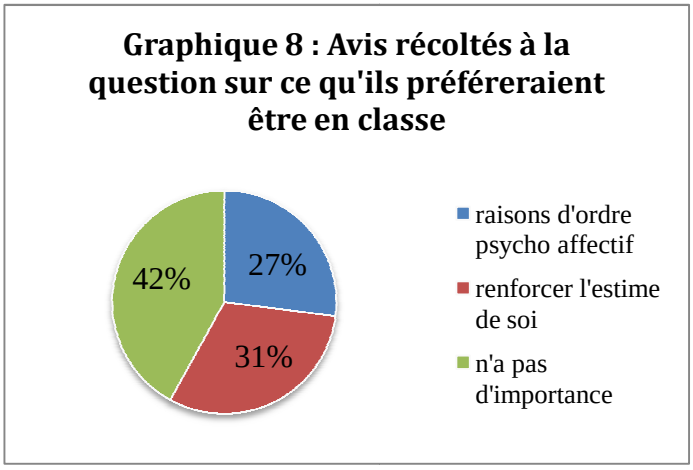


23% disent qu'aucune appréciation ne les inquiète et 40,2% sont plus inquiets, quand se sont des appréciations qui concernent leurs prestations. Par contre, 30,8% des élèves ne comprennent pas le rôle des appréciations.

Résultats de la question 8 :

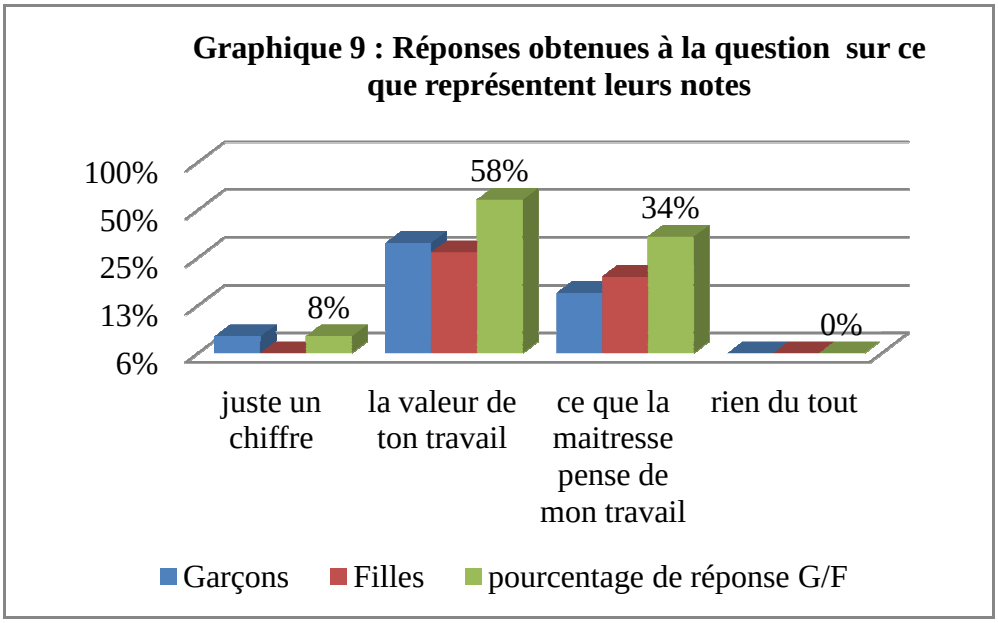


Pour cette question, aucun élève n'a répondu qu'il préfèrerait être le ou la dernier(e) de la classe. Pourtant, plus de la moitié des élèves interrogés c'est-à-dire 54%, ils ont répondu qu'ils préfèreraient être en tête du classement. Il y a aussi 30% des élèves qui ne s'attardent pas sur la place qu'ils occupent dans le classement, ainsi que 16% qui se voient entre les deux.



Selon leurs réponses, leurs justifications ont fait émerger trois catégories d'élèves. Il y a ceux qui le souhaitent pour des raisons d'ordre psychoaffectif (faire plaisir aux parents, aux proches), ils sont 27%. Ensuite, les élèves qui veulent renforcer leur estime sont à 31%. Puis, avec 42%, ceux qui n'accordent aucune importance à leur rang. Parmi eux, certains ont précisé que ce qui compte, ce sont les apprentissages.

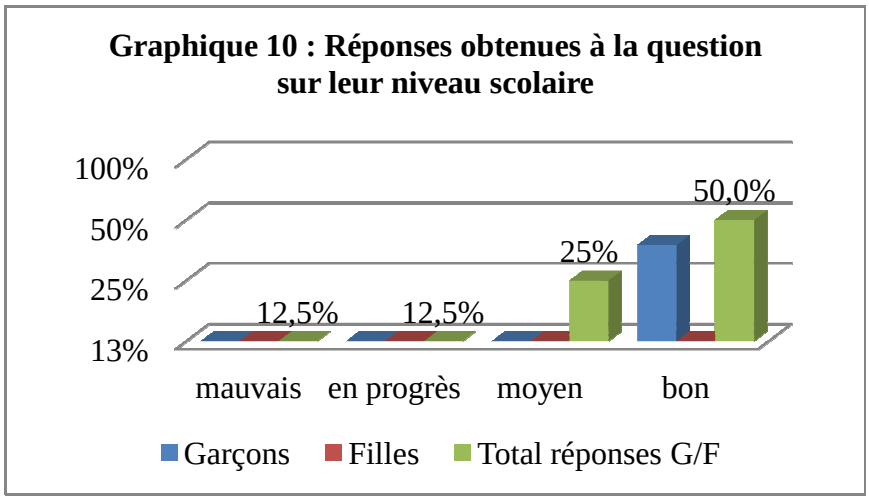
Résultats de la question 9 :



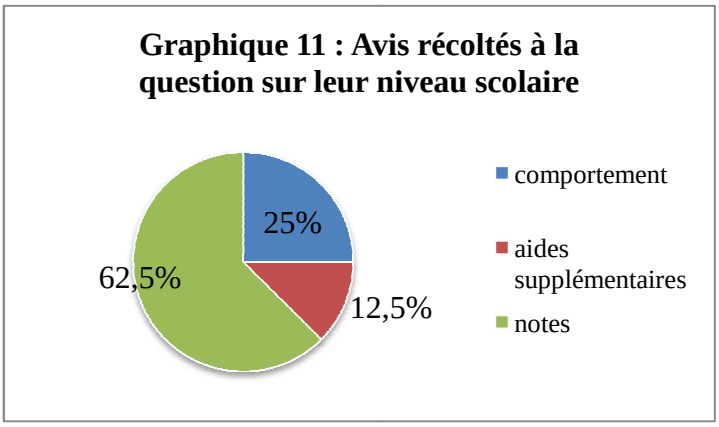
Tous, ont un point de vue sur les notes. Pour la majorité des élèves (58%), les notes représentent la valeur de leur travail. 34% voient les notes comme un avis que l'enseignant porte sur leur travail. Et pour 8%, elles représentent juste un chiffre.

Maintenant, je vous présente les résultats obtenus dans les classes où il n'y a pas de notes chiffrées.

Résultats de la question 3 :

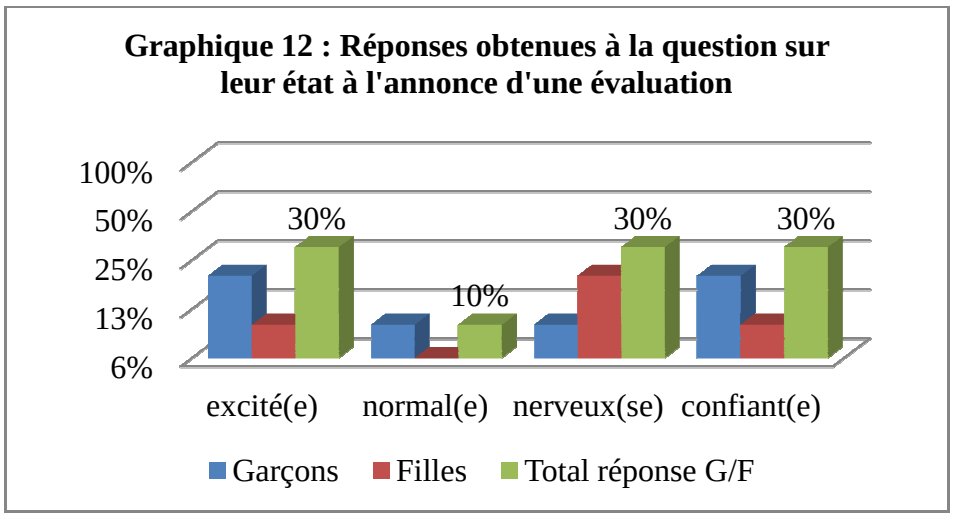


Dans les classes sans notes chiffrées, 50% des élèves pensent avoir un bon niveau, contre 12,5% qui pensent avoir un mauvais niveau scolaire. Je retrouve à nouveau 12,5% d'élèves, qui cette fois pensent être en progrès. Les 25% restant estiment que leur niveau est moyen.

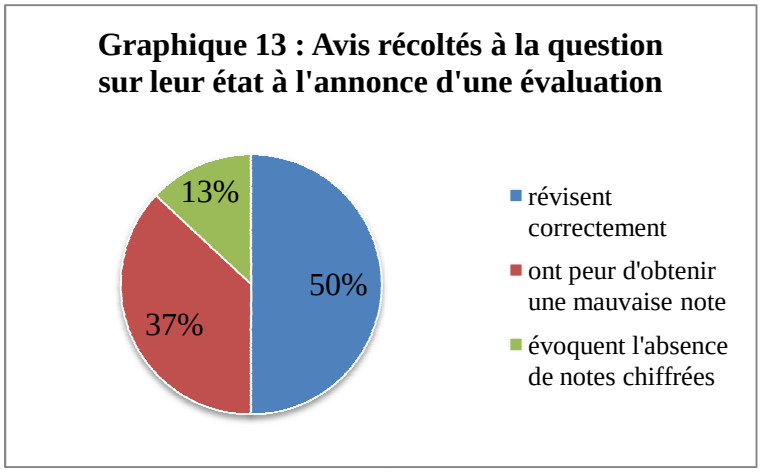


La majorité des élèves (62,5%) situent leur niveau par rapport à leur « notes ». D'autres, pensent que c'est leur comportement, ils représentent 25% des élèves interrogés. 12,5% situent leur niveau en s'appuyant sur les aides supplémentaires qui leur sont accordées.

Résultats de la question 4 :

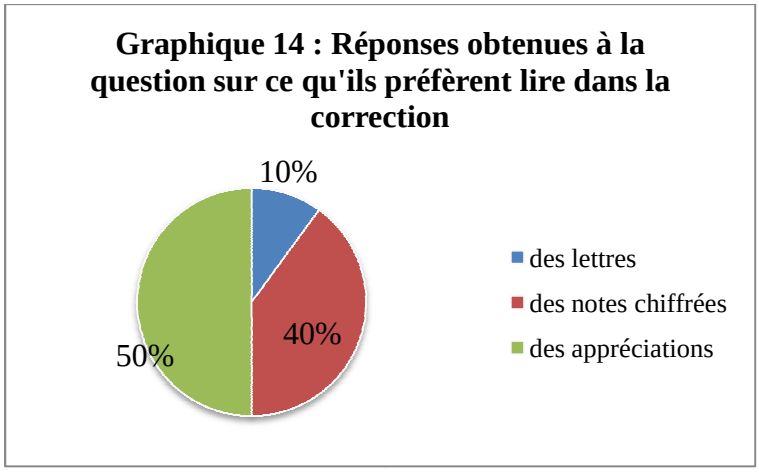


Pour cette question, 10% des élèves ont répondu qu'ils se sentaient normaux avant une évaluation. Pour les 90% restant, je retrouve 30% excités avant une évaluation, 30% nerveux et 30% sont confiants.



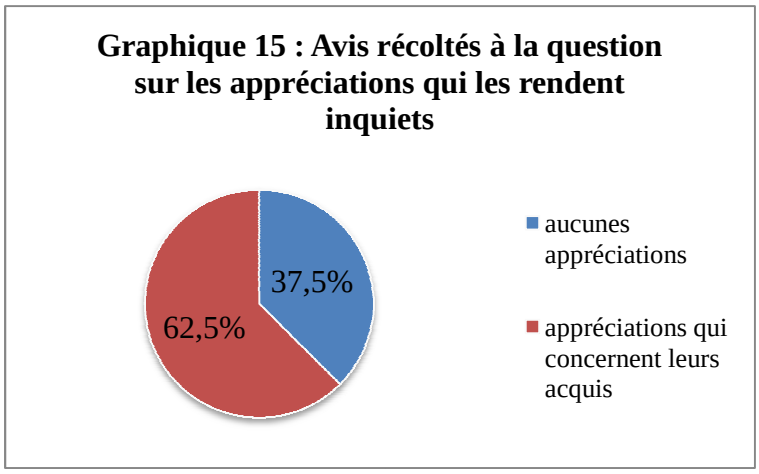
50% ont dit qu'ils révisaient correctement et connaissaient leurs capacités. 37% ont peur d'obtenir une mauvaise note. Mais, 13% rappellent le fait que l'enseignante n'attribue pas de notes chiffrées.

Résultats de la question 5 :



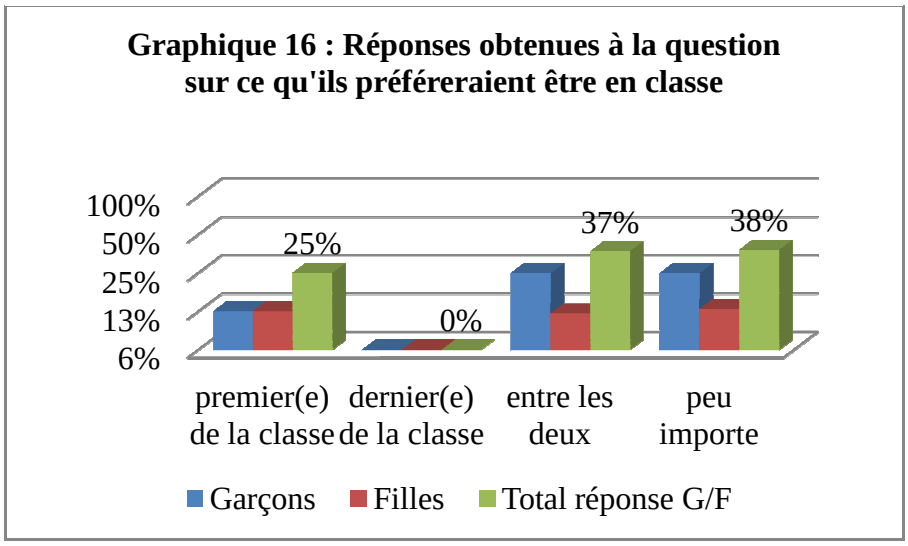
Pour les corrections, 10% des élèves préfèrent avoir des lettres et 40% préfèrent lire des notes chiffrées. Enfin 50% préfèrent des appréciations.

Résultats de la question 6 :

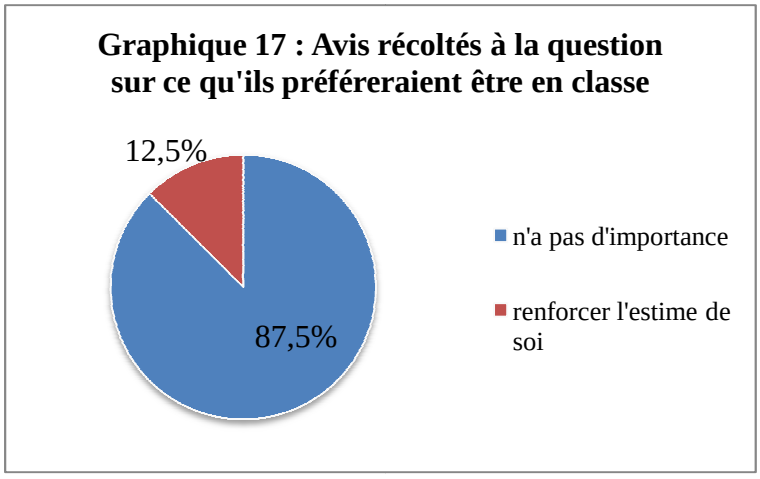


37,5% des élèves disent qu'aucune appréciation ne les inquiète. En revanche 62,5% disent qu'ils sont inquiets en voyant des appréciations concernant leurs acquis.

Résultats de la question 8 :

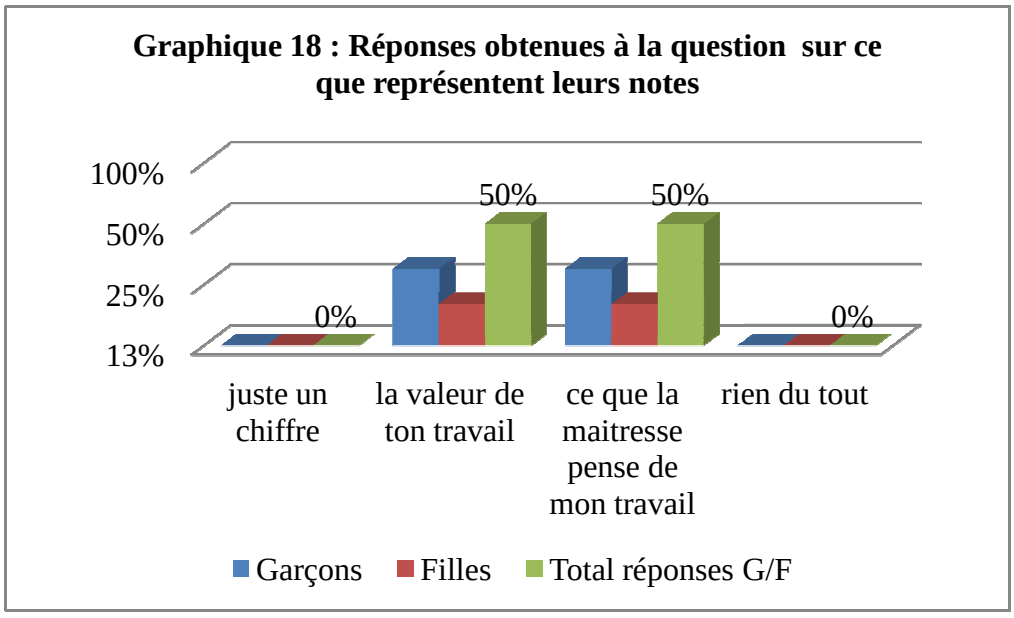


Aucun des élèves interrogés ne souhaiterait être dernier(e) de la classe. 25% ont répondu qu'ils préfèreraient être premier (e) de la classe. En revanche, 37% resteraient entre les deux et 38% des élèves, n'accordent pas d'importance au classement.



Ici, deux catégories d'élèves émergent. Il y a ceux qui n'accordent pas d'importance au rang qu'ils occupent dans le classement (87,5%) et ceux qui pensent que leur place dans le classement renforce l'estime de soi (12,5%).

Résultats de la question 9 :

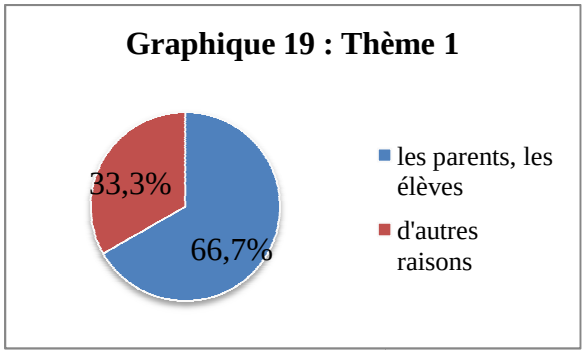


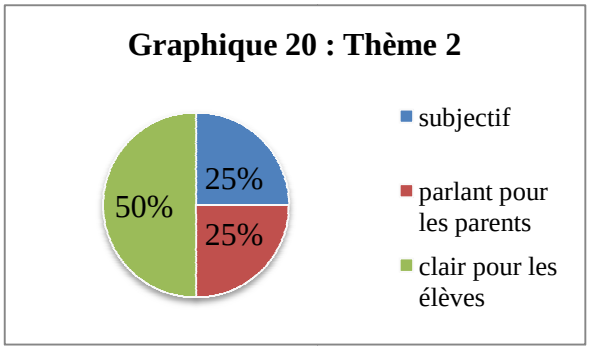
Pour la moitié des élèves interrogés (50%), les notes représentent la valeur de leur travail. Pour l'autre moitié elles représentent l'avis de l'enseignant sur leur travail. Aucun des élèves n'a répondu qu'elles représentent juste un chiffre ou encore qu'elles ne représentent rien du tout.

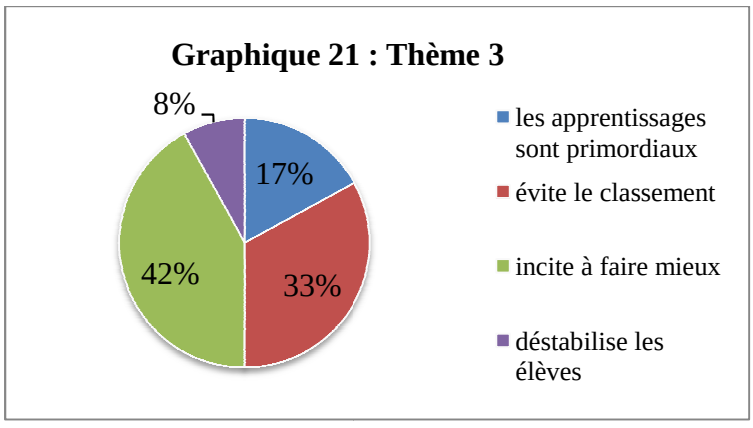
Ayant aussi pratiqué des entretiens semi-directifs, le tableau ainsi que les graphiques suivants, forment un récapitulatif des informations recueillies grâce à ces derniers.

Tableau 1 : Réponses recueillies aux entretiens

Thèmes abordés	Réponses recueillies
Thème 1 : Les raisons de leur choix	- Institution - Les parents, Les élèves - Raisons personnelles
Thème 2 : Avis sur la notation chiffrée	- Subjectif - Parlant pour les parents - Clair pour les élèves
Thème 3 : Avis sur le classement et la concurrence	- Les apprentissages sont primordiaux - Evite le classement - Incite à faire mieux - Motive pour les récompenses







Thème 1 : Tous les enseignants interviewés ont évoqué la loi sur la refondation de l'école qui prône une « évaluation bienveillante ». Parmi eux, 66,7% évoquent en plus une certaine

attente des parents et des élèves. Aussi, 33,3% ont fait leur choix pour d'autres raisons (raisons personnelles, valeurs, logique).

Thème 2 : la moitié des enseignants (50%) disent que c'est plus clair pour les élèves. 25% disent qu'elle est subjective et les 25%, affirment qu'elle est plus explicite pour les parents.

Thème 3 : 33% des enseignants interrogés évitent le classement dans leur classe. Cependant, 17% affirment qu'il n'y a pas de classement ; pour eux l'essentiel c'est de faire en sorte que les élèves comprennent et apprennent ce qui leur est enseigné. 42% disent que cela incite les élèves à faire mieux et les motive pour l'obtention d'une récompense. En revanche il y a 8% qui disent que cela peut déstabiliser certains élèves.

En ce qui concerne l'observation, les comportements relevés dans le contexte d'une évaluation ou quand elle est juste évoquée, sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 2 : Récapitulatif des observations

Comportement/attitude de l'enseignant	- Utilise quelques fois la note comme moyen de pression (pour se faire entendre ou pour qu'ils s'appliquent) - Ne communique pas souvent les critères d'évaluation - Evite d'imposer une durée pour l'évaluation de certaines matières (exemple : mathématiques) - Accorde du temps à l'autocorrection - Fait plus de remarques aux garçons qu'aux filles (par rapport à leur prestation ou leur comportement) - Donne des exercices déjà rencontrés
Comportement/attitude des élèves	- Suspicieux quand ils entendent « évaluation » - Ont peur d'échouer - Certains trichent lors des évaluations - Réclament souvent leurs notes (ils ont hâte de les recevoir) - Certains veulent terminer leur évaluation avant les autres - Pratiquent quelques fois l'autocorrection - Autonome lors des corrections

III.2) Analyse des résultats

Que ce soit du côté de l'enseignement ou celui des élèves, le traitement de l'évaluation est délicat. Plusieurs variables peuvent interférer au cours du traitement de l'évaluation pour l'élève. En effet, une des variables les plus connues est celle du temps. Quand l'évaluation a la contrainte du temps les élèves peuvent avoir des appréciations qui perturbent leur gestion du temps imposé pour effectuer leur évaluation et conscients des enjeux, ceci peut impacter la réalisation de la tâche. Au contraire sans la contrainte du temps les élèves se sentent plus libre et moins frustrés. D'ailleurs, durant l'un de mes stages, le maitre d'accueil temporaire m'expliqua qu'en retirant la contrainte du temps les élèves étaient plus aptes à s'exprimer et à faire leur preuve. Aussi, les représentations des élèves sur les disciplines évaluées par rapport à leurs expériences personnelles ou celles de leur entourage, peuvent influencer positivement ou négativement le traitement d'une évaluation. Pour illustrer ceci, je prends la phrase suivante en exemple : « Maman/papa, elle/il a dit que les maths, c'est difficile… ». Avec ce genre de discours, il est possible que les élèves soient conditionnés à échouer. De plus, il y a la charge affective en lien avec la réussite qui peut provoquer du stress : « Je veux faire plaisir à papa/maman. ». Le stress ainsi que la pression, peuvent causer des trous de mémoire ou encore nuire à la gestion des informations durant l'évaluation[58]. De plus, l'esprit de compétition entre pairs et l'estime de soi entrent en jeux. Certains élèves veulent terminer l'évaluation avant les autres et avoir une bonne note. Ceci qui entraine une sorte de « compétition générale » où aucun des élèves ne souhaite finir le dernier. En effet, que ce soit dans les classes qui ont l'habitude de recevoir des notes chiffrées ou dans celles qui n'utilisent pas de notation chiffrée, le pourcentage de réponse « le/la dernier(e) de la classe » à la question 8 est nul. D'ailleurs, 31% des élèves des classes qui utilisent des notes chiffrées se justifient en évoquant l'estime de soi. En revanche, dans les classes qui n'utilisent pas de notation chiffrée, je remarque que la compétition n'intéresse pas beaucoup d'élèves. En effet, en comparant les résultats des deux types de classes pour la question 8, 23% des élèves dans les classes sans notes chiffrées ont coché la case « le/la premier(e) de la classe » alors que, dans les autres classes, c'est-à-dire celles qui ont l'habitude des notes chiffrées, 54% des élèves l'ont coché. Et, parmi ces 54%, 27% des élèves ont déclaré que c'était pour leurs parents (charge affective) : « Parce que je veux que mes parents soient fiers de moi. », «J'aimerais faire plaisir à ma famille. » ou encore, «Parce que c'est important pour mes parents.». A l'inverse, dans les classes sans notes chiffrées, je retrouve 38% d'élèves qui ont

[58] www.ia44.ac-nantes.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHIER=1424145642786

répondu « peu importe », contre 30% dans les autres classes. La façon dont l'évaluation est annoncée, préparée et mise en place influence également les élèves. On comprend bien la menace perçue voire verbalisée pour certains, le risque de perdre un « statut » ou un « rang » suite à cette « épreuve » ou encore l'inconfort d'une situation que l'on sait d'avance vouée à l'échec. Pour la question 4, dans les deux types de classes, les élèves qui ont répondu qu'ils étaient confiants avant une évaluation, se sont justifiés par rapport au fait qu'ils révisaient correctement (65% et 50%). Ces élèves ont précisé que l'enseignant leur disait ce qui était à apprendre ou à revoir, et d'autres ont ajouté qu'ils connaissaient leurs capacités et peuvent anticiper des stratégies d'adaptation actives (organisation du travail personnel) ou passives (gestion des émotions). Mais dans les classes sans notes chiffrées, certains ont justifié leur état en disant que l'enseignant n'attribuait aucune notes chiffrée : « Elle ne note pas sur 20. ». Cette justification donnée par les élèves montre que la note joue un rôle important dans le traitement d'une évaluation. En effet, pour obtenir des élèves une bonne prestation (peut importe l'activité ou la tache demandée) ou même le calme dans la classe, je vis des enseignants utiliser la note comme moyen de pression. Exemple de phrase recueillie : « Si vous continuez, je mets 0 à tous le monde ! ».

Concernant l'enseignant ou l'évaluateur, le traitement de l'évaluation s'effectue pour lui à la correction des productions. Même s'ils perçoivent divers signes ou attitudes inhabituelles chez leurs élèves, qu'ils soient bons ou pas, au cours du suivi des tâches, ils ne les mettent pas forcément en lien avec le stress. Ils savent que ces attitudes empêchent les élèves de travailler de manière adéquate en situation d'évaluation sommative et agissent ainsi plus fréquemment sur le contexte les entourant : consigne d'orientation de l'attention, attitude bienveillante, choix du moment. Plusieurs variables rentrent aussi en jeu lors de la correction. Lors de la correction des copies, le jugement de l'enseignent peut fluctuer selon la place que la copie occupe dans le tas. Par exemple, à l'occasion d'échanges informels, certains enseignants avouent que quand une copie moyenne est située après une bonne copie, ils auront tendance à être plus exigeant avec la deuxième copie. De façon réciproque, si cette même copie moyenne est située juste après une mauvaise copie, ils seront alors plus indulgents. Il serait intéressant de mettre en place un système d'autocorrection, où les élèves effectuent leur évaluation normalement, sauf que leurs noms seront dissimulés et leurs copies redistribuées à d'autres élèves. Chaque élève a une grille qui sert de base pour la correction afin d'éviter le libre arbitre. L'enseignant vérifiera et complétera la correction des copies. Cela permet aux élèves de se mettre en position de correcteur et ainsi, voir différents procédés et réponses possibles. Durant les stages, j'ai pu noter que l'autocorrection aide les élèves à prendre du recul sur leur

propre production et à acquérir plus d'autonomie. Pour l'enseignant ce serait un gain de temps intéressant pour la régulation de son enseignement.

L'élaboration d'un barème précis (une question égale un point) au lieu d'un barème large (une question égale cinq points), influence aussi la correction des copies. Le fait est qu'avec un barème précis, l'enseignant aura plus tendance à attribuer zéro ou un à une question, alors qu'avec un barème plus large il hésitera à attribuer zéro ou cinq.

En plus de l'élaboration du barème, il y a le piège de la réponse attendue. L'enseignant sait quelle tâche devront réaliser les élèves ainsi que la façon dont ils devront la réaliser. De ce fait, il arrive que l'évaluateur ou l'enseignant se ferme à toutes autres possibilités de réponse ou de procédé. Que la réponse soit correcte ou pas, il jugera le fait qu'elle ne soit pas la réponse attendue. La place de la copie, le barème, et la réponse attendue ne sont pas les seules variables intervenant lors de la correction des copies. Une série d'effets tels que : l'effet de contexte, l'effet de réputation de contexte, l'effet de halo, l'effet du genre et l'effet de l'âge, interfèrent avec le traitement de l'évaluation. Parmi ces effets, je souhaite porter votre attention sur l'effet de halo et du genre, car pour moi ces effets peuvent être à long terme néfaste à l'estime que les élèves ont d'eux. L'effet de halo est le fait d'avoir une bonne ou une mauvaise opinion sur un élève et ce pour différentes raisons. Si cette opinion est bonne, alors l'élève aura une bonne note. Au contraire, si cette opinion est mauvaise, malheureusement pour cet élève mais sa note le sera aussi. L'effet du genre, est en quelques sortes un effet de halo positif, car les filles bénéficient d'une bonne réputation dans l'enseignement primaire ainsi qu'au début de l'enseignement secondaire. En m'appuyant sur les résultats obtenus, je remarque qu'il y a une sorte de disparité filles/garçons. En regardant les résultats de la question 3 de plus près, dans les classes qui utilisent les notes chiffrées, il y a une majorité de filles qui disent avoir un bon niveau avec 23%, contre 8% de garçons. Pour ceux qui disent avoir un mauvais niveau ou un niveau moyen, je retrouve à nouveau une majorité de garçons. D'ailleurs ces garçons pensent que c'est à cause de leur comportement qu'ils ont ce niveau. Concernant les 23% de filles ayant un bon niveau, elles le justifièrent majoritairement en insistant sur leurs bons résultats. De plus, mes observations soutiennent ce fait car, je vis à plusieurs reprises l'enseignant commenter le comportement des garçons en faisant un lien avec les résultats de leur prestation. Au cours des entretiens, un enseignant qui a décidé de ne pas attribuer de notes chiffrées à ses élèves, m'a confié que l'attribution d'une note peut aussi dépendre de l'humeur du correcteur : « Selon notre humeur, c'est très aléatoire. (…) Alors, je me dis pourquoi mettre une note ? S'il a 15, il aurait pu avoir 17 si je

m'étais levé de bonne humeur, ou il aurait pu avoir 13, si je m'étais levé de moins bonne humeur. ». Dans l'ouvrage de De Vecchi intitulé *Evaluer sans dévaluer*, il y a une série de témoignages d'enseignants et d'élèves. Les suivants, sont ceux d'enseignants qui s'expriment sur leur façon d'évaluer ainsi que leur façon de noter : « Je m'arrange toujours pour obtenir une répartition 1/3 de bonnes notes, 1/3 de moyennes, 1/3 de mauvaises. », « Je leur mets toujours un exercice qu'ils ne savent pas faire, comme ça, je suis sûre que personne n'aura 20. ». Mais en allant plus loin dans l'enseignement secondaire, cet effet a tendance à s'inverser : effet de stéréotypes sexistes. Parmi les enseignants hommes, certains attribuent moins de qualités aux filles qu'aux garçons dans le domaine des sciences, ou en mathématiques. Le témoignage suivant fut relevé dans le même ouvrage cité ci-dessus. C'est celui d'une jeune fille de 14 ans : « C'es difficile d'être attentif avec certains professeurs qui nous mettent mal à l'aise en classe. Moi, quand un professeur est très autoritaire, quand il crie, je me tais et je ne fais plus rien. Quand j'aime pas un professeur, je peux pas bien travailler. J'ai souvent mal au ventre. Une fois, en maths, j'ai été obligée de sortir, je suis allée vomir et il m'a punie parce que je n'ai pas demandé la permission de sortir. Quand c'est comme ça, je ne sais plus rien faire, j'ai peur de me tromper et j'ai de mauvaises notes. ». Il s'agit de l'effet Posthumus ou encore de la « constate macabre » d'André Antibi. Un autre effet sur lequel je souhaite porter votre attention, et qui me concernera sans doute en tant que future professeur des écoles, est l'effet de l'âge de l'enseignant. Cet effet se traduit par le fait que certains enseignants, en début de carrière, ont tendance à être extrêmement exigeants ou au contraire extrêmement indulgents du fait d'une maitrise insuffisante des exigences. Quel qu'il soit, ce positionnement tend à se normaliser au fil des années d'expérience[59]. Entrer dans le métier d'enseignant, c'est s'engager à mener des « missions éducatives ». Certains jeunes enseignants seront très exigeants, car ils souhaitent montrer qu'ils sont compétents auprès des parents, de ses collègues et de l'institution. D'ailleurs, au cours d'un entretien informel, un enseignant me confia qu'à ces débuts, il était exigeant avec ses élèves et, que c'est au fil du temps qu'il a pu trouver un équilibre, pour mener à bien sa mission.

59 http://web.actoulouse.fr/automne_modules_files/standard/public/p8841_7fd7bd1f32a0daf1e809e0cd0bd94803Evaluation.pdf

III.3) Discussion

Pour rappel, ma question de recherche porte sur les systèmes d'évaluation et de notation actuels. Comme je l'ai évoqué dans le cadre théorique, la notation scolaire est une façon de traduire en nombres, en lettres ou en appréciations l'évaluation d'une production ou du niveau des élèves. L'étude menée montre qu'il est difficile pour les élèves de se délier de la note : 68% des élèves (les quatre classes confondues) évoquent les notes comme justification de leur niveau. Pourtant, beaucoup d'élèves préfèrent les appréciations aux notes car une appréciation comporte en général beaucoup plus d'indications et d'informations sur la performance d'un élève, tandis que la note n'est pas aussi explicite : elle manque de valeur informative. Malgré le souhait d'une « évaluation bienveillante » et juste pour tous, les pratiques ne changent pas totalement chez certains enseignants. En effet, il en reste encore qui utilisent la note, quelques fois de façon excessive, en tant que moyen de pression sur les élèves. C'est pour cela que certains élèves voient la note comme une « sanction effrayante », et d'autres comme une récompense. Beaucoup d'enseignants font référence aux textes institutionnels et aux besoins des élèves pour justifier leur modalité de notation alors qu'en réalité, leur choix se base essentiellement sur une attente des parents : 66,7% d'enseignants le déclarent. La pression sociale reste encore très forte aujourd'hui, ce qui les conforte dans leurs pratiques. Pourtant, l'évaluation est mieux perçue et comprise dans les classes sans notes car les élèves raisonnent en termes d'acquis de connaissances et de capacités tandis que dans les classes avec des notes, pour certains élèves, l'évaluation reste un passage obligé pour obtenir une note. Chez les enseignants débutants, la perception de l'évaluation se construit d'une part grâce à des contenus de formation et d'une autre, grâce aux analyses de pratiques autour de l'opérationnalisation de la compétence P.5 (Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves) inscrit dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Cela peut signifier une multitude de choses pour eux, telles que élaborer des outils d'évaluation pertinents, analyser les résultats constatés et déterminer la causes des erreurs, valoriser le travail personnel des élèves ou encore concevoir des activités de remédiations et de consolidation des acquis, etc. Ils y consacrent beaucoup de temps sans être certains que les outils choisis permettront de refléter le niveau réel des élèves. De leurs discours une difficulté persiste : celle de traiter de façon efficace les performances des élèves à un temps T et l'objectif qu'ils s'étaient fixés au moment de la conception de la situation d'apprentissage et des outils destinés à accomplir des actes précis. L'analyse de leurs pratiques évaluatives leur apporte des éléments de formation mais souvent à postériori.

La première hypothèse posée pour savoir si les systèmes d'évaluation et de notation actuels permettent à tous les élèves de progresser efficacement dans leurs apprentissages, suggère qu'en impliquant les élèves dans la définition des critères de réussite, ils parviennent à une meilleure prise en compte de leur progrès. Un critère est un point de vue selon lequel on se place pour évaluer. La définition des critères est essentielle pour le bon déroulement d'une évaluation. De plus, selon Schoer, l'annonce d'une évaluation doit comporter certaines informations, telles que ce qui sera évalué, comment et selon quels critères par exemple, afin qu'ils sachent quoi revoir. Ce pendant, cette démarche explicite n'est pas forcément mise en place dans les classes. Pourtant, les résultats de l'étude montrent que 65% des élèves révisent correctement grâce aux instructions de l'enseignant, contre seulement 12% qui se sentent mal préparés avant une évaluation. L'implication des élèves dans la définition des critères de réussite, suppose l'établissement d'un contrat clair entre les élèves et leur enseignant où, ensemble, ils établissent une liste de critères à respecter lors de la prochaine évaluation. Quand cela est bien effectué, les élèves ont moins d'appréhension (sachant qu'ils ont participé à l'élaboration des critères de réussite) et, peuvent se concentrer sur leur évaluation. L'évaluation doit aider à apprendre, elle doit avoir une finalité éducative. Mais, en fonction des retours obtenus je ne peux pas généraliser et valider complètement ma première hypothèse. Mais il me semble que dans les classes où le contrat didactique est clair, les apprentissages font sens et donc l'évaluation aussi.

La seconde hypothèse, est qu'une analyse systématique des résultats avec les apprenants ferait de ceux-ci un levier pour la remédiation et/ou pour des progrès significatifs. Il ressort de l'étude menée que 56% des élèves préfèrent lire des appréciations dans la correction de l'enseignant. En effet, c'est à travers ces appréciations que l'enseignant donne des indications sur ce qui a été, ce qui n'a pas été et ce qui est à revoir. On ne s'arrête pas à la performance des élèves, on traite les informations qu'elle fournit. Pour soutenir cette hypothèse, je me base sur les étapes de la préparation d'une dictée. Pour la première étape l'enseignant donne la dictée une première fois et la corrige. Ensuite, les copies sont remises aux élèves qui, doivent s'auto-corriger en s'appuyant sur les annotations de l'enseignant. Ces étapes sont répétées trois fois (environ 1 fois par semaine) avant la dictée finale. Les résultats de la dictée finale sont totalement différents de ceux de la première fois. En effet, tous les élèves ont réussi à aller au-delà de leur première performance. Dans cette démarche, les élèves sont confrontés à leurs erreurs. Il est donc important que le *feedback* (information en retour) de l'enseignant soit compréhensible pour chaque élève. De plus, l'erreur peut servir de support pour la

progression des apprenants, quand elle est bien analysée et comprise par les deux partis. L'étude en plus du Centre National de Documentation Pédagogique, font également ressortir le fait qu'une simple implication des élèves lors des corrections ou durant les apprentissages, engendre leurs progrès. En m'appuyant sur les éléments obtenus lors de ma recherche, je peux dire que, la seconde hypothèse selon laquelle une analyse systématique des résultats des évaluations avec les apprenants ferait de ceux-ci un levier pour la remédiation et/ou pour des progrès significatifs est validée.

La troisième hypothèse, est que la nature du discours en classe des enseignants à propos de l'évaluation peut influencer le comportement des élèves. D'après Hadji, l'évaluation a tendance à installer un climat de peur chez les élèves. D'ailleurs, l'étude réalisée montre que 44% des élèves sont nerveux juste avant une évaluation. Dans le cadre théorique, il est dit que le stress peut entraver le bon déroulement d'une évaluation. En effet, il y a chez les élèves une tension entre le désir d'apprendre et celui d'une réalisation de soi. C'est effectivement ce que montrent les résultats : 35,3% ont peur d'échouer. Les élèves ne sont donc pas nerveux parce qu'ils ne maitrisent pas les savoirs, ils le sont car ils ont peur d'échouer. C'est un fait relevé chez tous les élèves, peu importe leur niveau scolaire. Cette peur de l'échec, ce stress généré par la pression de l'évaluation est contre-productif. Pourtant, l'étude réalisée dans les classes sans notes montre que certains élèves arrivent à se délier de la note car, ils verbalisent aisément leurs progrès et sont conscients que tout n'est pas quantifiable. On voit bien là que la lucidité est un facteur de facilitation, de clarification. La note ne donne que des points de repère. Durant mes observations, j'ai relevé des éléments en lien avec l'effet de halo et l'effet du genre (évoqués dans l'analyse), comme le fait que l'enseignant fasse plus de remarques aux garçons sur leurs résultats scolaire et/ou leur comportement qu'aux filles. L'enquête menée le fait ressortir : le pourcentage de garçons ayant un mauvais niveau ou un niveau moyen est généralement supérieur à celui des filles (41,1% > 23,5%). A ce niveau de la scolarité les filles sont plus studieuses que les garçons, donc plus à l'image de l'enseignant et peut-être mieux évaluées. La troisième hypothèse, selon laquelle la nature du discours en classe des enseignant à propos de l'évaluation peut influencer le comportement des élèves est validée.

CONCLUSION

Ce travail de recherche m'a donné l'occasion de m'intéresser à une des obligations institutionnelles de l'enseignant : l'évaluation des élèves. Elle joue un rôle très important dans la scolarité de ces derniers. Les parents, les enseignants, l'institution, le système éducatif s'appuient tous sur cette pratique afin de situer les apprenants. De ce fait, sa notation est très controversée : certains la trouvent claire, précise, ou encore pratique pour hiérarchiser les élèves. D'autres la trouvent subjective et pas assez juste. D'ailleurs, elle a incité beaucoup de débats autour de sa suppression ces dernières années. Malgré l'omniprésence de l'évaluation en classe, les élèves ont toujours le même ressenti : celui de ne pas avoir droit à l'erreur. Même si l'erreur est une étape normale de l'apprentissage, elle cause souvent une baisse de la note lors des évaluations. Les recherches effectuées pour la conception de mon cadre théorique, m'ont permis de comprendre l'origine de certaines composantes du système éducatif français. Dans le cadre de mon étude, j'ai constaté que les élèves ont tous conscience du jugement de l'enseignant et que cela peut influencer leur comportement voire leurs résultats. J'ai aussi constaté, qu'ils sont capables de situer leur niveau sans forcément se référer à leurs notes. Cependant, les parents ont besoin de cette valeur chiffrée pour s'y retrouver. Selon moi, l'évaluation par compétences devrait être expliquée aux élèves ainsi qu'à leurs parents, afin qu'ils comprennent et qu'ils soient conscients de ce qui est réellement évalué et surtout ce que représente son résultat. Toutefois, ne maîtrisant pas correctement tous les outils, je n'ai pas pu affiner ma recherche à ce sujet.

Mais en toute humilité, mes recherches bien que non abouties, me permettent de dire que l'évaluation par compétences permet une bonne lisibilité des performances des élèves dans le sens où une compétence reste virtuelle et on ne peut noter quelque chose de virtuel. Elle ne peut être évaluée ou appréciée que par l'intermédiaire d'une performance. Sachant que la présence de la notation altère la prestation des élèves, l'absence de cette dernière fait que la performance ne sera pas affectée. C'est pour cela que l'évaluation par compétences s'appuie sur les performances des élèves. Grâce aux tâches données, l'enseignant peut observer des performances qui peuvent être supérieures ou inférieures à la performance prévue, qu'est alors la compétence. Dans ce cas, le problème qui se pose est de savoir à partir de combien de performances réussies, l'enseignant peut conclure que la compétence est maitrisée ?

D'autres perspectives sont envisageables pour poursuivre cette recherche. En effet, il serait intéressant de recueillir les conceptions qu'ont les élèves de l'évaluation, et les comparer à

celles « d'anciens élèves ». Cela permettrait peut être de vérifier si tous les changements opérés durant ces années, toutes les réformes mises en place ont modifié leur rapport au système de notation. Il serait aussi intéressant, d'étudier le point de vue des enseignants à propos des pratiques amendées : Comment s'adaptent-ils à tous ces changements ?

Ce travail de recherche m'a beaucoup appris sur le métier d'enseignant et ses pratiques évaluatives. Evaluer est bien un geste professionnel qui nous place dans une posture de contrôle mais par cette recherche, j'ai compris que l'évaluation ne se résume pas à la note. C'est une nécessité dès lors qu'il y a situation d'enseignement-apprentissage avec des outils qui mettent en lien des critères de réussite et des objectifs d'apprentissage. Elles doivent faire sens pour l'élève en lui permettant un auto positionnement. L'évaluation est donc un acte pédagogique par excellence à travers lequel se joue l'efficience de l'enseignant, qui a besoin de temps pour être maitrisé dans des conduites partagées.

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

- Bathelot, B. (2015). *Définition : Question fermée*. Repéré à http://www.definitions-marketing.com/definition/question-fermee/ consulté le 25/03/16.
- Bathelot, B. (2015). *Définition : Question ouverte*. http://www.definitions-marketing.com/definition/question-ouverte/ consulté le 25/03/16.
- Blanchon, D. (2016). *Changer l'évaluation ? Oui, mais avec quel outil de suivi ?*. Repéré à http://www.cahiers-pedagogiques.com/Changer-l-evaluation-Oui-mais-avec-quel-outil-de-suivi consulté le 18/12/15.
- Bothua, A. (2013). *Les 14 nouvelles compétences professionnelles des professeurs*. Repéré à http://www.ien-nanterre2.ac-versailles.fr/spip.php?article371 consulté le 12/04/16.
- Champy, P. [dr], Etévé, C. (2000). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan Université.
- Conseil national de l'évaluation de système scolaire. (2014). *Evaluation des élèves dans la classe*. Repéré à www.cnesco.fr/fr/evaluation-des-eleves-dans-la-classe/ consulté le 28/03/16.
- Cox, H. (2009). *Les instruments d'autoévaluation, des outils pour favoriser le développement des stratégies d'autorégulation*. Repéré à https://doc.rero.ch/record/22451/files/Heidi_Cox.pdf consulté le 17/05/16.
- Demarteau, M. (2007). *L'évaluation : toute une histoire*. Repéré à http://www.inpes.sante.fr/SLH/articles/390/04.htm consulté le 28/03/16.
- De Vecchi, G. (2011). *Evaluer sans dévaluer*. Paris : Hachette Education.
- Doron, R., Parot, F. (2011). *Dictionnaire de psychologie* : France : PUF.
- Eduscol. (2014). *Les activités pédagogiques complémentaires*. Repéré à http://eduscol.education.fr/cid74795/les-activites-pedagogiques-complementaires.html consulté le 02/03/16.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2016). *Les outils d'évaluation*. Repéré à http://www.enseignement.be/index.php?page=24345 consulté le 06/05/16.
- Fontaine, J. (1995). L'erreur formatrice. *Journal Des Instituteurs et des Institutrices*. N°1, 73-74.
- Ghazel, T. (2012). *L'approche par compétence : définition et principes*. Repéré à http://tarekghazel.ek.la/l-approche-par-competence-definition-et-principes-a29373531 consulté le 18/05/16.
- Guimard, P. (2010). *L'évaluation des compétences scolaires*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Hadji, C. (1995). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF éditeur.
- Hadji, C. (2015). *L'évaluation à l'école*. France : Editions Nathan.
- Houchot, A. et Thollon, F. (2013). *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales*. Repéré à http://www.education.gouv.fr/cid74343/la-notation-et-l-evaluation-des-eleves-eclairees-par-des-comparaisons-internationales.html consulté le 20/02/2016.
- Institut Français de l'Education. (2013). *Les lycées, à la croisée de tous les parcours*. Repéré à http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/88-decembre-2013.pdf consulté le 30/03/16.
- Institut Français de l'Education. (2016). *Que signifie « évaluer les élèves » ?*. Repéré à http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-2-perspectives-relatives-a-laccompagnement-et-a-la-formation/que-signifie-ab-evaluer-

les-eleves-bb consulté le 25/04/16.
- Lebrat,C. Bachelé, P. (2015). *L'évaluation à l'école maternelle*. Repéré à http://web.ac-bordeaux.fr/dsden40/fileadmin/polematernelle/Actu20152016/L_evaluation_a_l_ecole_maternelle.pdf consulté le 13/05/16.
- Leclerc, H. [dr], Seuvic, C. (2011). *Investir une fonction au quotidien*. Nancy : CRDP de Lorraine.
- Martin, J. (2002). *Aux origines de la « science des examens » (1920-1940).* Repéré à http://histoire-education.revues.org/817 consulté le 26/03/16.
- Maslow, A-H. (1943). *A theory of Human Motivation*. Repéré à http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm consulté le 02/01/16.
- Ministère de l'Education Nationale. (2010). *Enseignements primaire et secondaire*. Repéré à http://www.education.gouv.fr/cid52378/mene1015809c.html consulté le 04/03/16.
- Ministère de l'Education Nationale. (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834 consulté le 04/03/16.
- Musial, M., Pradère, F., & Tricot, A. (2012). *Comment concevoir un enseignement ?* Bruxelles : De Boeck.
- N'Autre Ecole. (2010). *Une histoire de la note… et de sa contestation*. Repéré à http://www.cnt-f.org/nautreecole/?Une-histoire-de-la-note-et-de-sa consulté le 06/01/16.
- Pelosse, C. (2011). *Livret scolaire et Livret personnel de compétences : quelles distinctions ? quels enjeux ?*. Repéré à http://www5.ac-lille.fr/~ienarras4/IMG/pdf/Livret_scolaire_et_LPC.pdf consulté le 09/02/16.
- Perrenoud, P. (2000). *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?*. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html consulté le 18/05/16.
- Pittet, A., Gattoni, A., Dévaud, F. (2015). *Education comparée*. Repéré à http://www.unifr.ch/ipg/assets/files/DocTravEt/education%20comparee/systeme%20educatif%20suedois.pdf consulté le 02/04/16.
- Plumelle, B. (2005). *L'éducation en Suède*. Repéré à http://ries.revues.org/1316 Consulté le 18/03/2016.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1998). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF éditeur.
- Roegiers, X. (2006). *L'école et l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Scallon, G. (2005). *Approche par compétences et évaluation*. Repéré à http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/valise_BEP2/formeval.pdf consulté le 17/05/16.
- Shadish, W-R. (1998), *Evaluation Theory is Who We Are*. Repéré à http://aje.sagepub.com/content/19/1/1.short consulté le 30/03/16.
- Shoer, L-A. (1975). *L'évaluation des élèves dans la pratique de la classe.* Paris : Presses Universitaires de France.
- Syndicat National Unitaire des Instituteurs et Professeurs des écoles. (2015). *Nouveaux programmes, modalités d'évaluation : une première analyse*. Repéré à http://www.snuipp.fr/Nouveaux-programmes-modalites-d consulté le 17/05/16.
- Vogler, J. (1996). *L'évaluation*. Paris : Hachette Education.

ANNEXES

Annexe I : Exemple de grille d'évaluation par observation continue

Langage oral : ECHANGER S'EXPRIMER PS ANNEE : ..... PERIODE : .....

COMPETENCES ⇨ NOMS des élèves ⇩	Participe aux échanges collectifs	Se fait comprendre par le langage pour les besoins de la vie scolaire	Répond aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre.	 *J'utilise « je » pour parler de moi.*	 *J'écoute et j'attends mon tour pour parler.*	 *Je prends la parole en petit groupe.*	 *Je prends la parole en grand groupe.*

Annexe II : Grille bilan des acquis en fin de cycle 1

SYNTHÈSE DES ACQUIS SCOLAIRES À LA FIN DE L'ÉCOLE MATERNELLE

ECOLE :

NOM :

Prénom :

Date de naissance :

	..... ne réussit pas encore	..... est en voie de réussite	..... réussit souvent	POINTS FORTS ET BESOINS à prendre en compte
1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions				
Langage oral : communication, expression				
Compréhension d'un message oral ou d'un texte lu par l'adulte				
Découverte de l'écrit ; relations entre l'oral et l'écrit				
Geste graphique, écriture				
Mémorisation, restitution de textes (comptines, poèmes...)				
2. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique				
Engagement, aisance et inventivité dans les actions ou déplacements				
Coopération, interactions avec respect des rôles de chacun				
3. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques				
Engagement dans les activités, réalisation de productions personnelles: dessin, compositions graphiques, compositions plastiques				
Engagement dans les activités, réalisation de productions personnelles : voix, chants, pratiques rythmiques et corporelles				
4. Construire les premiers outils pour structurer sa pensée				
Utilisation des nombres				
Première compréhension du nombre				
Petits problèmes de composition et de décomposition de nombres (ex.: 3 c'est 2 et encore 1 ; 1 et encore 2)				
Tris, classements, rangements, algorithmes				
5. Explorer le monde				
Temps : repérage, représentations, utilisation de mots de liaison (puis, pendant, avant, après...)				
Espace : repérage, représentations, utilisation des termes de position (devant, derrière, loin, près...)				
Premières connaissances sur le vivant (développement ; besoins...)				
Utilisation, fabrication et manipulation d'objets				
Compréhension de règles de sécurité et d'hygiène				

APPRENDRE ENSEMBLE ET VIVRE ENSEMBLE	OBSERVATIONS RÉALISÉES PAR L'ENSEIGNANT(E)
Maintien de l'attention, persévérance dans une activité	
Prise en compte de consignes collectives	
Participation aux activités, initiatives, coopération	
Prise en compte des règles de la vie commune	

VISA DE L'ENSEIGNANTE ou de l'enseignant de la classe	VISA DE LA DIRECTRICE ou du directeur de l'école	VISA DES PARENTS ou du représentant légal de l'élève
Date:..... Nom: ..... Signature	Date:..... Nom: ..... Signature et cachet de l'école	Date:..... Nom: ..... Signature



Annexe III : Questionnaire distribué aux élèves



Ceci est un questionnaire à propos de ton ressenti en classe. A chaque question, coches la réponse qui te convient.

1- Quel âge as-tu ?

.....

2- Tu es : ☐ une Fille ☐ un Garçon

3- Que penses-tu de ton niveau scolaire ?

☐ mon niveau est mauvais ☐ je suis en progrès

☐ mon niveau est moyen ☐ j'ai un bon niveau

Qu'est-ce qui te permet de dire cela ?

.....

4- Quand ta maîtresse annonce une évaluation, comment te sens-tu ?

☐ excité ☐ normal(e)

☐ nerveux(se) ☐ confiant(e), sûr(e) de toi

Qu'est-ce qui te permet de dire cela ?

.....

5- Que préfères-tu lire dans la correction de la maitresse ?

☐ des lettres ☐ des notes chiffrées ☐ des appréciations

6- Quelles appréciations provoquent de l'inquiétude chez toi ?

.....

7- Quand ta maîtresse te corrige, tu es :

☐ toujours d'accord ☐ quelques fois d'accord ☐ jamais d'accord





8- Que préfèrerais-tu être en classe :

☐ Le/la premier(e) de la classe ☐ le/la dernier(e) de la classe

☐ entre les deux ☐ peu importe

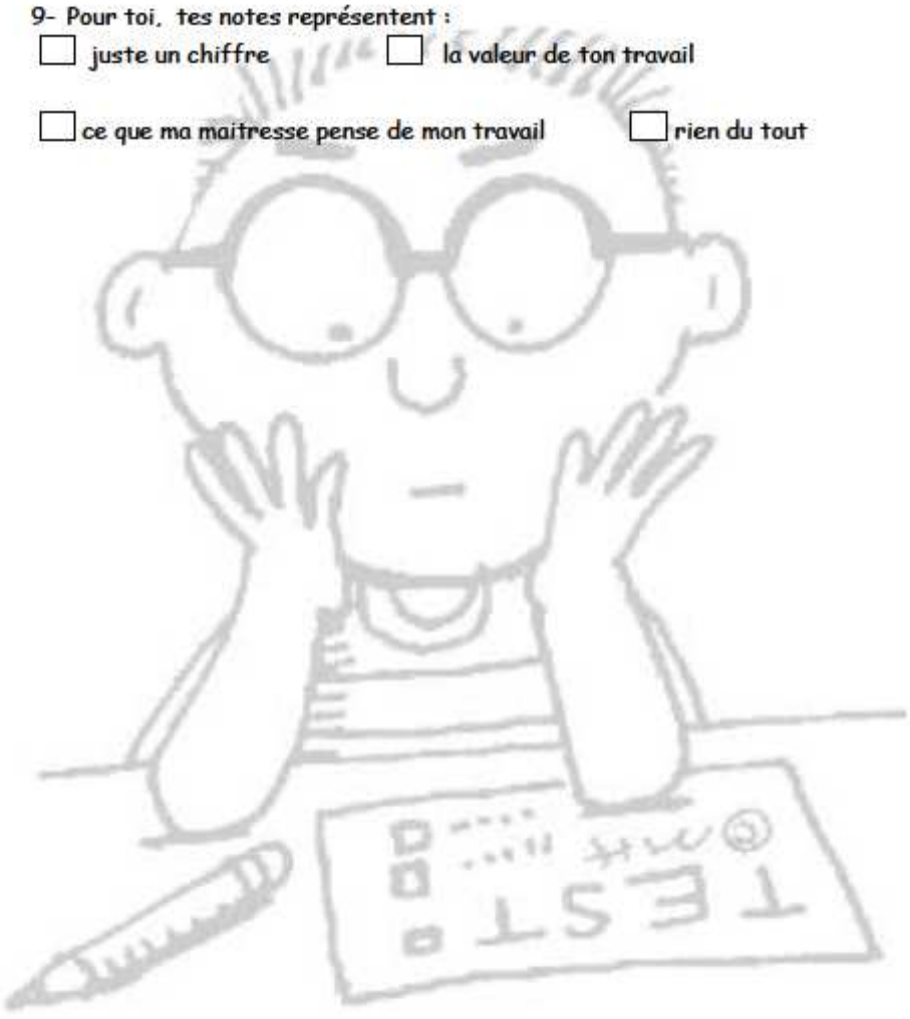
Pourquoi ?

.....

9- Pour toi, tes notes représentent :

☐ juste un chiffre ☐ la valeur de ton travail

☐ ce que ma maitresse pense de mon travail ☐ rien du tout



Annexe IV : Tableau descriptif des questions

Questions	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Type									
Ouvert	+					+			
Fermé		+	+	+	+		+	+	+
De fait	+								
Opinion			+						+
Choix binaire		+							
Choix multiples			+	+	+		+	+	+
A échelle			+						
Réponse unique			+	+	+		+	+	
Réponses multiples									+

TABLE DES ANNEXES

Annexe I : Exemple de grille d'évaluation par observation continue Petite Section : …… 61

Annexe II : Grille bilan des acquis en fin de cycle 1 : ……. 62

Annexe III : Questionnaire distribué aux élèves : …….. 63

Annexe IV : tableau descriptif des questions : ……65

TABLE DES GRAPHIQUES ET TABLEAUX

Graphique 1 : Réponses obtenues à la question sur leur niveau scolaire 40
Graphique 2 : Avis récoltés à la question sur leur niveau scolaire 40
Graphique 3 : Réponses obtenues à la question sur leur état à l'annonce d'une évaluation 41
Graphique 4 : Avis récoltés à la question sur leur état à l'annonce d'une évaluation 41
Graphique 5 : Réponses obtenues à la question sur ce qu'ils préfèrent lire dans la correction 42
Graphique 6 : Avis récoltés à la question sur les appréciations qui les rendent inquiets 42
Graphique 7 : Réponses obtenues à la question sur ce qu'ils préféreraient être en classe 43
Graphique 8 : Avis récoltés à la question sur ce qu'ils préféreraient être en classe 43
Graphique 9 : Réponses obtenues à la question sur ce que représentent leurs notes 44
Graphique 10 : Réponses obtenues à la question sur leur niveau scolaire 44
Graphique 11 : Avis récoltés à la question sur leur niveau scolaire 45
Graphique 12 : Réponses obtenues à la question sur leur état à l'annonce d'une évaluation 45
Graphique 13 : Avis récoltés à la question sur leur état à l'annonce d'une évaluation 46
Graphique 14 : Réponses obtenues à la question sur ce qu'ils préfèrent lire dans la correction 46
Graphique 15 : Avis récoltés à la question sur les appréciations qui les rendent inquiets 47
Graphique 16 : Réponses obtenues à la question sur ce qu'ils préféreraient être en classe 47
Graphique 17 : Avis récoltés à la question sur ce qu'ils préféreraient être en classe 48
Graphique 18 : Réponses obtenues à la question sur ce que représentent leurs notes 48
Graphique 19 : Thème 1 49
Graphique 20 : Thème 2 49
Graphique 21 : Thème 3 49
Tableau 1 : Réponses recueillies aux entretiens 49
Tableau 2 : Récapitulatif des observations 50

TABLE DES MATIERES

ABBREVIATIONS 3

SOMMAIRE 4

INTRODUCTION 5

I) CADRE THEORIQUE 8

I.1) Définition des concepts 8

a) L'évaluation, notation 8

b) Compétences 9

c) Evaluation par compétences 10

d) Estime de soi 10

e) Le jugement 11

f) L'intelligence 11

I.2) De la notation à l'évaluation 12

a) Historique 12

b) Des pratiques différentes : cas de la Corée du Sud, Canada, Finlande, Suède 16

I.3) L'évaluation à l'école 19

A) les différentes formes d'évaluation 19

a) Une obligation institutionnelle 21

B) Les outils d'évaluation 23

a) Les grilles d'observation 24

b) La trace écrite : cahiers des élèves 24

C) la place de l'évaluation dans les apprentissages 26

a) La définition des critères 26

b) Le statut de l'erreur 27

c) Les fonctions de l'évaluation 28

I.4) Un dispositif complexe 29

A) Quoi évaluer ? Qui évalue ? Pour qui ? Comment ? Quel traitement ? 29

B) Quelle implication des élèves? 32

Problématique envisagée : 33

Hypothèses : 33

II) METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 35

Objectif et intérêt de la recherche 35

II.1) Description de la population 35

A – Population A : les élèves 35
B – Population B : les enseignants 35
II.2) Outils utilisés 36
d) Questionnaire : 36
e) Entretiens semi directifs 36
f) Observation 36
II.3) Déroulement 37
a) Phase exploratoire 37
b) Passation des questionnaires 37
c) Passation des entretiens 38
d) Déroulement des observations 38
III) PRESENTATION DES RESULTATS ET ANALYSE 39
III.1) Présentation des résultats 39
III.2) Analyse des résultats 50
III.3) Discussion 54
CONCLUSION 57
BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE 59
ANNEXES 61
TABLE DES ANNEXES 66
TABLE DES GRAPHIQUES ET TABLEAUX 67
TABLE DES MATIERES 68
RESUME ET MOTS CLES 70

RESUME ET MOTS CLES

L’évaluation par compétences suppose l’évaluation de la performance d’un élève, à travers des situations complexes. Différentes stratégies sont encouragées, car la compréhension globale est mise en avant. Sa complexité ainsi que sa nouveauté, font que la mise en œuvre de l’évaluation par compétences est plus intéressante lors des évaluations formatives. Cependant, mesurer la performance d’un élève quand il s’agit d’une résolution de problèmes, d’un raisonnement ou d’un travail collaboratif, soulève la question de l’utilité de la note.

Ce mémoire, porte sur la place de la note dans les apprentissages ainsi que ses effets sur les apprenants. J’ai cherché à connaitre la conception des élèves de cycle 3, ainsi que celle des enseignants sur l’évaluation et sa notation. Pour se faire, j’ai soumis deux types de classes à un questionnaire : une classe qui utilise les notes chiffrées et une autre qui n’en n’utilise pas. Aussi, des observations ainsi que des entretiens ont été menés auprès d’enseignants conscients de la complexité de ce système d’évaluation. Il y a des avis qui se rejoignent et d’autres qui s’opposent pour diverses raisons. L’étude menée montre, que l’évaluation des élèves reste à ce jour, un sujet très controversé.

Mots clés : évaluation, évaluation par compétence, apprentissages, notation, performances, complexité.

Competency-based assessment implies pupil’s performance assessment, through complex situations. Global comprehension is put forward, so different strategies can be encouraged. Because of its complexity and its novelty, the competency-based assessment implementation is more interesting during formative assessments. However, to measure a pupil performance when it solves problems, it reasons, or when it has a team work to do, gives rise to the grade utility question.

This dissertation is about grade place during learning and its effects on pupils. I’ve searched to know pupils’s (from 9 to 11 years old) and teachers’s concept about assessment and grading at school. In order to do that, two kind of classes have been submitted to questionnaires : the first one uses numerical grades and the second one doesn’t use grades at all. Also, I have made some observations during classes and interviews with teachers, who are aware of this assessment system’s complexity. They have several opinions. Some of them are completing each other opinion, and others are opposed for many reasons. This study shows that pupils assessment still a controversial subject.

Keywords : assessment, competency-based assessment, learning, grading, performances, complexity.