



HAL
open science

L'appréciation et la note dans les évaluations en histoire-géographie

Soline Aubry

► **To cite this version:**

Soline Aubry. L'appréciation et la note dans les évaluations en histoire-géographie. Education. 2018.
dumas-01885683

HAL Id: dumas-01885683

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01885683v1>

Submitted on 2 Oct 2018

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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

**Mention second degré
Mémoire**

Parcours : Histoire-Géographie

L'APPRECIATION ET LA NOTE DANS LES EVALUATIONS EN HISTOIRE-GEOGRAPHIE

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

**Soutenu par AUBRY Soline
Le 20 juin 2018 à 10h00**

En présence de la commission de soutenance composée de :
Jean-Joseph HALKO, directeur de mémoire
Emmanuel VAYSSIERE, membre de la commission



UNIVERSITÉ DE NANTES



Engagement de non plagiat

Je soussignée AUBRY Soline,

Professeure-stagiaire en MEEF à l'ESPE Académie de Nantes

- Déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,
- Déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire.

Date : 06/06/2018

Signature :

REMERCIEMENTS

J'ai envie d'adresser mes sincères remerciements à ceux qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

En premier lieu, je remercie M. Halko, enseignant à l'ESPE d'Angers pour m'avoir supporté toute l'année, et m'avoir tenu tête afin de me faire avancer. En tant que Directeur de mémoire, il a été compréhensif, m'a guidé dans mon travail et m'a aidé à trouver des solutions lorsque cela était nécessaire.

Je remercie également mes tuteurs terrain, M. Vayssière et M. Nezzar, ainsi que tous mes collègues d'Histoire-Géographie du Lycée Duplessis Mornay (Saumur) qui ont su créer un climat propice à mon épanouissement en tant que jeune enseignante dans la discipline.

Je remercie aussi mes élèves de 1^{ère} ES2 et de 2^{nde}4 sans qui ce mémoire n'aurait pas été possible.

Je remercie ma famille qui a toujours cru en moi.

Je souhaite particulièrement remercier mon conjoint, Thibault, pour son soutien inébranlable, mais également pour sa précieuse aide à la relecture et à la correction de ce mémoire.

SOMMAIRE

| | |
|--|-------------|
| INTRODUCTION..... | P.6 |
| PREMIÈRE PARTIE : LE CADRE THÉORIQUE | P.8 |
| I. L'ÉVALUATION : CONCEPT ET ENJEUX | P.8 |
| A. <u>La nécessité de distinguer évaluation et contrôle</u> | P.8 |
| a. <i>Le contrôle : un moyen de sélectionner</i> | P.8 |
| b. <i>l'évaluation : un moyen de valoriser dans le but de former</i> | P.9 |
| c. <i>qui n'est pas toujours perçu comme tel</i> | P.10 |
| B. <u>Les fonctions pédagogiques de l'évaluation</u> | P.11 |
| a. <i>Les différentes formes d'évaluation</i> | P.12 |
| b. <i>Les critères d'évaluation</i> | P.15 |
| > <i>La grille d'évaluation</i> | P.17 |
| > <i>Les échelles descriptives</i> | P.18 |
| II. LA NOTE : UN OUTIL DE COMMUNICATION ANCRE DANS L'IMAGINAIRE COLLECTIF QUI SOULEVE DE NOMBREUSES QUESTIONS | P.20 |
| A. <u>Quelle signification pour la notation scolaire ?</u> | P.20 |
| a. <i>Du point de vue institutionnel</i> | P.20 |
| > <i>Définition</i> | P.20 |
| > <i>Historique</i> | P.21 |
| > <i>Ce qu'en disent les textes du ministère aujourd'hui</i> | P.23 |
| b. <i>Différences de perception entre enseignants, élèves et parents</i> | P.23 |
| > <i>Chez les enseignants : une pratique rébarbative</i> | P.23 |
| > <i>Chez les élèves : une finalité, non un moyen de progression</i> | P.24 |
| > <i>Chez les parents : une source de tensions et de jugement ?</i> | P.24 |
| B. <u>Les problèmes posés par la note aujourd'hui</u> | P.25 |
| a. <i>« Les effets potentiellement négatifs de la note sur les élèves »</i> | P.25 |
| > <i>La note induit un classement, une hiérarchie, une compétition</i> | P.26 |
| > <i>L'importance du regard que l'enseignant porte sur ses élèves : l'Effet Pygmalion</i> | P.26 |
| > <i>La note parasite les apprentissages</i> | P.27 |
| b. <i>Un outil de communication qui renseigne mal les élèves et les parents</i> | P.27 |
| > <i>Un outil non fiable car dépendant de plusieurs facteurs</i> | P.27 |
| > <i>« Un mauvais indicateur des progrès et des efforts des élèves »</i> | P.27 |
| III. L'APPRECIATION : « UNE BONNE INTENTION PARFOIS MAL MAITRISEE » | P.28 |
| A. <u>Les appréciations comme levier des apprentissages auprès des élèves</u> | P.28 |
| a. <i>Distinguer correction, appréciations et annotations</i> | P.28 |
| b. <i>Un outil au service des élèves, à la recherche de la progression et des apprentissages</i> | P.29 |
| B. <u>Un outil mal approprié par les élèves</u> | P.30 |
| a. <i>D'un point de vue technique</i> | P.30 |
| > <i>Une difficulté de lecture et de compréhension</i> | P.31 |
| > <i>Des difficultés liées à une surabondance</i> | P.31 |
| b. <i>Une « grande » place accordée à l'erreur</i> | P.31 |

| | |
|---|---------------|
| DEUXIEME PARTIE : PROTOCOLE DE RECHERCHE ET DISPOSITIFS MIS EN PLACE POUR L'EXPERIMENTATION EN CLASSE | P.32 |
| I. METHODOLOGIE DE MA RECHERCHE | P.32 |
| A. <u>Méthodologie initiale</u> | P.32 |
| B. <u>Protocole de recherche</u> | P.33 |
| a. <i>De quoi s'agit-il ? Comment le construire pour être efficace ?</i> | P.33 |
| b. <i>La conception de mon protocole de recherche</i> | P.34 |
| II. DISPOSITIFS / OUTILS | P.36 |
| A. <u>L'observation</u> | P.38 |
| a. <i>De quoi s'agit-il ?</i> | P.38 |
| b. <i>A quel moment elle intervient ?</i> | P.38 |
| B. <u>Le « recueil d'impression »</u> | P.39 |
| C. <u>Le questionnaire d'enquête</u> | P.39 |
| a. <i>De quoi s'agit-il ? Quel intérêt ?</i> | P.39 |
| b. <i>La conception du questionnaire</i> | P.40 |
| III. LIMITES | P.41 |
| | |
| TROISIEME PARTIE : ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES PENDANT ET APRES LES DIFFERENTES PHASES DE MON PROTOCOLE DE RECHERCHE | P.42 |
| I. PHASE 1 : DES COMPORTEMENTS DIFFERENTS FACE A LA REMISE TARDIVE DES COPIES | P.43 |
| A. <u>Une distinction de niveau</u> | P.44 |
| B. <u>Une distinction selon le genre au sein d'une même classe</u> | P.45 |
| C. <u>Des copies qui paraissent nécessaires à l'approche d'un futur devoir</u> | P.47 |
| | |
| II. PHASE 2 : DES APPRECIATIONS COMME JUSTIFICATION DE LA NOTE ? | P.48 |
| A. <u>Une appréciation pour comprendre ses points forts et points faibles</u> | P.52 |
| B. <u>Une appréciation comme reconnaissance du travail fourni</u> | P.53 |
| C. <u>La grille d'évaluation, une plus-value pour les élèves ?</u> | P.54 |
| | |
| III. PHASE 3 : UNE NOTE QUI RESTE INDISPENSABLE MALGRE DES APPRECIATIONS ET UNE GRILLE D'EVALUATION ? | P.56 |
| A. <u>Des élèves mis à mal dans leurs habitudes</u> | P.56 |
| B. <u>Des appréciations qui permettent aux élèves de s'auto-noter ?</u> | P.57 |
| | |
| IV. PHASE 4 : QUEL BILAN ? | P.65 |
| A. <u>Lien entretenu par les élèves avec l'évaluation et son vocabulaire</u> | P.65 |
| B. <u>Quelle place pour l'appréciation ?</u> | P.68 |
| C. <u>Quel rapport de force (ou pas) entre note et appréciation ?</u> | P.70 |
| | |
| CONCLUSION | P.73 |
| BIBLIOGRAPHIE | P.74 |
| TABLES ET ANNEXES DES FIGURES | P.76 |
| TABLE DES ANNEXES | P.79 |
| RÉSUMES | P. 128 |

Introduction

La réalisation de ce mémoire de recherche, s'est effectuée non pas sur deux années tel que prévu initialement dans la maquette issue du *Livret Pédagogique* (proposée par l'ESPE de l'Académie de Nantes en 2017) ; mais sur une seule. Celle de ma deuxième année de master MEEF, Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation du second degré, parcours Histoire- Géographie.

En effet, j'ai effectué ma première année sur le site de l'ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) au Mans. Durant cette année, l'unité d'enseignement « Recherche » n'a pas eu vocation à être un travail préparatoire dans lequel un sujet d'étude aurait été choisi et les recherches concernant le cadre théorique réalisées. Je me suis donc trouvée au dépourvu lorsque pour ma deuxième année j'ai été affectée sur le site de l'ESPE d'Angers à la suite de l'obtention du CAPES et de mon établissement d'affection qui se trouve à Saumur. Il a donc fallu à ce moment commencer de zéro.

Ma première idée pour faire ce mémoire professionnel a été de travailler sur la participation fille / garçon en classe de lycée. Ce qui m'a tout de suite questionné quand j'ai commencé à enseigner et à me retrouver en face de groupe classe très hétérogène. En concertation par la suite avec mon directeur de mémoire, il a été conclu qu'il s'agissait d'une thématique très intéressante, mais orientée plutôt vers la sociologie et il serait difficile de collecter des données à la fois scientifiques et de terrain. De ce fait, compte tenu du temps dont je dispose pour faire ce travail et mener à bien mes recherches, j'ai mis de côté cet axe de réflexion pour me pencher sur un autre, celui de la place qu'occupe la note dans l'imaginaire et les représentations des élèves et des parents. Pourquoi cet axe ? Eh bien, cela a toujours été une question que je me suis posée, d'abord en tant qu'élève puis en tant que jeune enseignante stagiaire puisque j'ai travaillé durant 3 ans en tant qu'Employé Avenir Enseignant (EAP) au collège Alfred de Musset d'Ecommoy qui a expérimenté une classe de 6ème sans notes, et donc il me semblait judicieux de pouvoir effectuer des comparaisons, c'est-à-dire pourquoi cela serait-il possible au collège mais pas au lycée ?

Mais finalement, c'est après la correction de mes toutes premières copies de seconde en début d'année que le sujet de mes recherches m'est apparu de manière concrète. Je n'ai pas laissé tomber la question de la note et de sa représentation chez les élèves, mais j'ai orienté la réflexion plutôt vers les appréciations en lien avec la notation. Ces dernières sont, pour l'enseignant, un moyen de faire la liaison avec les parents et l'élève entre la copie de ce dernier et les attentes de

l'enseignant en termes de méthodologie et/ou de connaissances. De fait, elles sont le lien, si ce n'est le seul entre le corps enseignant et la famille de nos élèves. Elles sont également et surtout un moyen pour l'élève de savoir où il en est dans l'apprentissage des outils méthodologiques nécessaires à la pratique de l'Histoire-Géographie pour l'obtention du baccalauréat mais également pour poursuivre dans les études supérieures.

Il convient dans ce travail de recherche de développer dans un premier temps les éléments de cadrage théorique dans lequel mes lectures didactiques m'ont permise d'émettre l'hypothèse suivante : Les appréciations qui figurent sur les copies d'évaluation des élèves sont négligées au profit de la note. Le deuxième temps de ce mémoire sera consacré à l'explication de mon protocole de recherche et du dispositif mis en place, pour ensuite analyser dans un troisième temps les données recueillies au sein de deux classes de deux niveaux différents : une classe de 2nde et une classe de 1ère ES. Ce recueil de données obtenu au cours de ce protocole de recherche m'a ainsi permis d'aboutir à un certain nombre d'analyses répondant ou réinterrogeant mon questionnement de recherche.

Première partie : le cadre théorique

I. L'évaluation : concept et enjeux

A. La nécessité de distinguer évaluation et contrôle

Tout d'abord, il convient de rappeler en quoi consiste le concept d'évaluation afin d'en montrer ses spécificités et ses enjeux dans le but de percevoir la place qu'est accordée aux appréciations de l'enseignant à destination des élèves dans cette dernière.

Dans un premier temps, il importe de distinguer évaluation et contrôle, car comme le dit G. DE VECCHI dans son ouvrage¹ paru en 2016, « dans l'enseignement, l'évaluation est souvent confondue avec le contrôle ». En effet, l'évaluation est un concept utilisé en pédagogie et en science de l'éducation depuis les années 1980 qui suscite selon J.P. NOSENT², « de nombreux malentendus » du fait « d'un contenu tellement imprécis qu'il se prête à une pluralité de significations, en fonction des attentes, des rôles et des fonctions qu'on veut lui assigner ». Ainsi, il convient de réintroduire les définitions et divers points de vue des scientifiques et chercheurs sur ces termes afin de dépasser « ce caractère ambigu du terme évaluation ».

a) Le contrôle : un moyen de sélectionner

Tout d'abord, par « contrôle », il faut comprendre que l'objectif de ce dernier et sa « finalité est la sélection » (G. DE VECCHI). Il s'agit par ce biais de « mesurer le degré de conformité ou l'écart à une norme de référence » (J.P. NOSENT). De fait, contrôler revient à réaliser comme le dit DE VECCHI, « une comparaison entre les résultats d'un élève et les objectifs du maître ». Il s'agit par ce biais de transmettre et de reproduire. A travers cela, le contrôle est de fait, un instrument « de mesure qui n'est qu'un constat quantitatif ».

Ainsi, si la finalité du contrôle est de sélectionner les élèves par le biais d'une série d'épreuves au terme desquelles ils sont classés selon une finalité et des attendus précis, G. DE VECCHI précise que « l'évaluation, ce n'est pas que cela ! ». Le contrôle fait partie de l'évaluation, mais il en est seulement qu'une composante. L'évaluation englobe et dépasse le contrôle en un sens où elle privilégie le qualitatif sur le quantitatif.

¹ De Vecchi, G. (2016). *Evaluer sans dévaluer*. Paris, France : Hachette Éducation.

² Nossent, J.P. (Mars 2010). *Évaluation ou contrôle : repères pour l'éducation permanente*, *Analyse* n°63 http://www.ihoes.be/PDF/JP_Nossent-Evaluation_Controlle.pdf

b) L'évaluation : un moyen de valoriser dans le but de former ...

Étymologiquement, si l'on suit la définition qu'en donne le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), *esvaluer*, au milieu du XIV^{ème} siècle, c'est « déterminer la valeur, le prix de quelque chose »³. G. DE VECCHI le comprend ainsi comme étant un moyen de « faire apparaître de la valeur », c'est-à-dire valoriser ce que sait faire l'élève et l'encourager à progresser. Ainsi, J.P. NOSSENT nous dit que « l'évaluation vise à identifier la valeur ainsi que la non-valeur » dans un but de progrès. « L'évaluation est là pour stimuler et accompagner la construction des savoirs : il faut pousser les individus à user de leur propre intelligence car il faut l'expérimenter pour découvrir son pouvoir ».

C.HADJI, dans son ouvrage *Évaluation, les règles du jeu* paru en 1990 définit l'évaluation comme tel : « évaluer consiste à mettre en relation des éléments issus d'un observable ou référé et un référent pour produire de l'information éclairante sur l'observable, afin de prendre des décisions. ». Ainsi, il vient par-là, compléter la tentative de définition ci-dessus en ajoutant deux composantes à l'évaluation : celle de référent et de référé. Par référé, F. CAMPANALE, enseignante à l'ancien IUFM de Grenoble, en 2001 nous dit qu'il s'agit de « l'observable », c'est-à-dire, la production de l'élève « constituée par un certain nombre de données concrètes considérées comme représentatives de la réalité que l'on désire évaluer »⁴, sa démarche en fonction de la tâche prescrite par l'enseignant. Pour ce qui est du référent, J. ARDOINO et G. BERGER⁵ le définissent comme tel : « ce à quoi se rapporte pour devenir intelligible un matériel donné ». Il faut comprendre à travers cette phrase que pour évaluer l'observable (le référé) – ici définit comme le matériel donné - il faut s'appuyer sur le ou les objectifs de l'action, à savoir les compétences visées et les critères prédéfinis.

Au travers de l'évaluation, un message est transmis à l'élève, notamment par le biais d'appréciations sur son travail, sur ce qu'il reste à améliorer et ce sur quoi il convient de progresser. J. CARDINET⁶, fondateur du Service de recherche de l'Institut de recherche et de

³ *Arch. hospitalières de Béthune*, 56, H. Lorient ds *R. Hist. litt. Fr.* t. 12, p. 145

⁴ Maccario Bernard. Barbier (Jean-Marie). — *L'Évaluation en formation*. In : *Revue française de pédagogie*, volume 77, 1986. pp. 80-83. Repéré à https://www.persee.fr/doc/rfp_0556_7807_1986_num_77_1_2408_t1_0080_0000_2

⁵ Ardoino, J. et Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*, Matrice-ANDSHA

⁶ Maccario Bernard. Cardinet (Jean). — *Évaluation scolaire et mesure*. Cardinet (Jean). — *Évaluation scolaire et pratique*. Cardinet (Jean). — *Pour apprécier le travail des élèves*. In : *Revue française de pédagogie*, volume 81, 1987. pp. 103-108. Repéré à http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1987_num_81_1_2434_t1_0103_0000_2

documentation pédagogique (IRDP), qui a notamment joué un rôle majeur pour les sciences de l'éducation, en particulier le domaine de l'évaluation, souligne dans ses ouvrages publiés dans les années 1980, qu'il « n'est pas possible d'assigner un niveau à un élève car la performance naît de l'interaction avec soit le professeur (en situation de classe) ou l'examineur (en situation d'évaluation) ». Ainsi, l'évaluation, a pour objectif et finalité la progression et la progressivité des acquis des élèves qui au fur et à mesure des « conseils » que l'enseignant peut donner au travers des appréciations, s'améliorent et comprennent ce qui a ou n'a pas fonctionné.

c) ... qui n'est pas toujours perçu comme tel

Pour autant, l'élève ainsi que les parents n'ont pas forcément toujours conscience que l'évaluation a pour vocation à aider et faire progresser les élèves. Cela peut être dû à un « *problème de communication* », du nom de l'ouvrage dirigé par J. WEISS en 1991⁷ dans lequel plusieurs chercheurs européens ont contribué par leurs réflexions à comprendre la complexité et l'ambiguïté qui peut exister dans la communication entre évaluateurs - ici les enseignants - et évalués - les élèves -.

En effet, pour J.F PERRET et M.WIRTHNER⁸ qui sont deux des chercheurs ayant contribué à la réflexion et l'ouvrage mentionné ci-avant, les pratiques évaluatives sont un jeu de questions-réponses, dans lequel s'instaure des malentendus entre ce que comprend l'élève (le sens de la question) et les attendus du professeur, ce qui peut engendrer des incompréhensions.

De plus, on peut soulever une autre dimension à l'évaluation, qui est celle de « la négociation ». Y. CHEVALLARD, didacticien en mathématiques considère que l'évaluation est perçue comme une transaction durant laquelle l'élève et le professeur vont « négocier » en poursuivant chacun un but précis. P. MERLE, sociologue et enseignant à l'ESPE de Bretagne revient sur cette dimension de la négociation⁹. « Ces formes de négociation sont le produit dû face à face physique qui nuit, nivelle et oppose tout à la fois le maître et l'élève. Cette sorte de

⁷ Weiss, J. (dir.). (1991). *L'évaluation : problème de communication*. Cousset, DelVal et Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

Repéré à http://www.unige.ch/fapse/life/archives/livres/alpha/W/Weiss_1991_A.html

⁸ Perret, J.F et Wirthner, M. (1991). *Pourquoi l'élève se douterait-il qu'une question peut en cacher une autre ?* dans *L'évaluation : problème de communication de J.Weiss*.

⁹ Merle (Pierre). — *L'évaluation des élèves, enquête sur le jugement professoral*. In : *Revue française de pédagogie*, volume 122, 1998. Recherches en psychologie de l'éducation. pp. 181-183. Repéré à https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1998_num_122_1_3010_t1_0181_0000_2

symétrie - asymétrique des situations institutionnelles des élèves et des professeurs impose une négociation obligée entre eux. ». Ainsi pour lui, l'évaluation est un enjeu socialement biaisé dans lequel sont mis en place des arrangements évaluatifs plus ou moins implicites entre l'enseignant et ses élèves. Le premier cherchant à tenir sa classe, et les seconds à passer en classe supérieur.

Il s'agit également de composer avec d'autres acteurs. E. CHATEL, qui a dressé le compte rendu de l'ouvrage de P. MERLE¹⁰ nous dit que l'évaluation n'est pas seulement à « usage interne dans la classe », il l'est aussi et surtout « à usage externe ». En effet, il s'agit de composer avec les autres collègues d'une part, l'administration d'autre part qui peut avoir ses propres critères, notamment éviter de noter trop durement une classe déjà fragilisée ou un élève pour qui cela entacherait le dossier scolaire, mais également l'enseignant lui-même qui est influencé par son propre passé mais également de sa relation avec la classe et les élèves qui la constitue.

Ainsi, comme nous venons de le voir, évaluer n'est pas chose aisée. On pourra le résumer comme suit. P. RAYOUX et A. VAN ZANTEN¹¹ nous disent dans leur ouvrage qu'évaluer est « un processus complexe qui intègre un ensemble de facteurs : les caractéristiques sociales des élèves, les normes sociales, le contexte de la classe ».

B. Les fonctions pédagogiques de l'évaluation

En France, ce sont les enseignants qui évaluent les élèves. O.REY, responsable du service Veille et Analyses de l'Institut français de l'éducation (IFE) à l'ENS de Lyon ajoute que ces derniers évaluent « sous les formes prescrites par l'Institution, bien que chaque enseignant ait une certaine forme de liberté ». Il convient donc à présent de voir quels sont les différents outils dont disposent les enseignants afin d'évaluer les élèves. Attention, il faut toutefois noter que l'on n'évalue pas un élève mais « quelque chose de lui » à travers une activité, et ce dans un contexte donné.

« Lorsque l'on parle d'outils d'évaluation, on ne parle que de la note et il y a beaucoup d'amalgames » nous dit C. HADJI. Selon lui, « il y a trois sortes d'outils qui se succèdent dans la démarche d'évaluation : d'abord, l'enseignant déclenche un comportement chez l'élève puis

¹⁰ Ibid.

¹¹ Rayoux, P. et Van Zanten, A. (2011). *Les 100 mots de l'éducation*. PUF

l'observe ; ensuite, il y a la lecture analytique du produit ou de la prestation ; enfin, il y a l'outil de communication, qui ici peut être la note et le bulletin que l'on donne aux parents ». Il s'agira dans un premier temps de traiter de la première étape en analysant les différentes formes que peut prendre l'évaluation en fonction des objectifs ciblés et de l'avancée des apprentissages. Dans un second temps, mon propos sera axé sur la deuxième étape à savoir la lecture analytique qui s'effectue selon des critères précis. Et enfin, la troisième étape, qui est l'outil de communication aux élèves et aux parents fera l'objet de mon II et III.

a) Les différentes formes d'évaluations¹²

O.REY distingue deux grands types d'évaluation à l'école « l'évaluation des apprentissages, que l'on peut appeler « sommative » ; et l'évaluation pour les apprentissages « formative » ».

Tout d'abord, l'évaluation formative. Pour P. MEIRIEU, « c'est simplement le fait de prendre le pouls des élèves ». En effet, il résume à travers cette phrase toute l'essence de cette évaluation. Cette dernière intervient pendant la phase d'apprentissage qui a lieu durant les séquences d'enseignement. G.DE VECCI nous dit « elle s'intègre pleinement dans le processus d'apprentissage car elle aide chaque élève à apprendre et à progresser. Les « erreurs » apparaissant dans les activités de résolution d'un problème sont considérées comme des indicateurs et non comme des faiblesses ». C.HADJI dit « l'évaluation formative sert à faciliter les apprentissages, à aider les élèves en permettant par exemple d'obtenir des informations sur ce qu'ils savent et surtout ne savent pas. L'évaluation est ici informative ». Ainsi, cette forme d'évaluation est utile à l'élève dans un sens où cela l'aide à comprendre où se trouvent ses difficultés afin de pouvoir y remédier. Mais elle est également utile à l'enseignant qui peut ajuster son enseignement et individualiser les parcours des élèves afin d'éviter l'échec. Ainsi, cette évaluation formative que l'on retrouve et utilise en cours d'apprentissage doit permettre à l'enseignant de répondre à la question : L'élève est-il en voie d'atteindre l'objectif ?

P. PERRENOUD¹³, en 1991, à propos de cette forme d'évaluation nous dit « l'idée d'évaluation formative a un certain sens même dans le cadre d'un enseignement frontal totalement indifférencié. Un professeur d'université qui s'adresse à plusieurs centaines d'étudiants, têtes anonymes dans un immense auditoire, peut pratiquer un part d'évaluation formative s'il prend

¹²Table et Annexe des figures : **Figure 1**

¹³Perrenoud, P. (1991). *Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative*. Repéré à https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_12.html

la peine d'ajuster le contenu et le rythme de son enseignement aux réactions ou aux acquis partiels de son public ». De fait, à chaque fois que cette évaluation est utilisée, G.DE VECCHI nous dit « qu'elle doit déboucher sur une remédiation et une différenciation » afin que les élèves puissent atteindre l'objectif final. Ainsi « elle est construite sur une pédagogie de la réussite et d'une valorisation du travail des élèves ».

Ensuite, O.REY parle également d'évaluation sommative. Selon lui, elle délivre « un message insuffisant car elle ne dit pas où il faut progresser ». Pour C. HADJI, « Elle a une faible valeur informative et un fort pouvoir de stigmatisation ». En effet, cette forme d'évaluation intervient en fin du processus d'apprentissage, c'est-à-dire à la fin de la séquence. Elle prend le plus souvent la forme d'un devoir surveillé, d'un examen ou bien d'un contrôle ponctuel sur une compétence ou une connaissance particulière (par exemple, un concept du cours comme le Développement Durable en classe de Seconde ou bien la capacité à rédiger une introduction). Cette évaluation est indispensable à la fois pour les enseignants, mais également pour les élèves et leurs familles afin de connaître le résultat d'un travail fourni. Cela est d'autant plus important en fin de collège et surtout au lycée car comme le dit O.REY « on va de plus en plus se caler sur les examens du brevet et du bac ». On est donc plus ici dans une logique de but à atteindre afin de pouvoir prétendre à des études supérieures. Ainsi, en partant de cette logique, cette évaluation doit être notée. Elle doit permettre à l'enseignant et à l'élève de répondre à la question suivante : L'objectif fixé est-il atteint ? C.HADJI résume ainsi cette évaluation comme étant un moyen qui « sert à valider institutionnellement des compétences ».

Outre ces deux évaluations que distinguent O.REY, on en trouve une multitude d'autres qui tendent à se démocratiser, bien qu'elles restent encore à la marge dans les pratiques pédagogiques.

On trouve en premier lieu, l'évaluation diagnostique. C'est le ministère de l'Éducation, qui en 1989¹⁴, a mis à l'honneur ce type d'évaluation. Utilisées d'abord pour tous les élèves entrant en CE2 et en 6^{ème} afin de diffuser de nouvelles pratiques d'évaluation qui pourraient entraîner de nouvelles pratiques pédagogiques. Elle est aujourd'hui utilisée dans les classes, peu importe le niveau par certains enseignants avant le commencement d'une séquence, ou en début d'année afin de « faire émerger les représentations mentales des élèves afin de repérer leurs acquis mais surtout les obstacles qu'il faudra renverser » (DE VECCHI). Ainsi, elle sert

¹⁴ Suite au *Rapport au ministre du recteur Michel Migeon*, janvier 1989.

à l'enseignant à adapter le contenu de son enseignement en fonction des représentations générales de la classe. De fait, il n'est pas nécessaire de fournir une aide aux élèves, et encore moins attribuer une note puisque l'on se base sur leurs acquis.

Si les trois évaluations développées constituent les principales utilisées par les enseignants, on peut en trouver d'autres tel que l'évaluation critériée qui permet aux enseignants de comparer les productions des élèves en fonction des normes définies au préalable ; ou encore l'évaluation certificative qui a pour objectif d'attester officiellement des acquis des élèves en relation avec les attentes institutionnelles.

De fait, l'évaluation peut donc se pratiquer avant : afin de repérer les acquis et les obstacles des élèves / pendant : afin de suivre et aider les élèves dans l'acquisition d'une compétence par exemple / ou après : afin de mesurer le degré de maîtrise des élèves. Dans l'idéal, G.DE VECCHI nous dit qu'il « faudrait pratiquer les trois ».

Le choix de l'évaluation, ses déclinaisons ne permettent cependant pas d'améliorer de manière satisfaisante le système traditionnel, d'où depuis 2008 la multiplication d'un système alternatif inséré progressivement au collège : les classes sans note et la multiplication du travail par compétences qui commence de plus en plus aujourd'hui à être adapté au lycée.

Toutefois, malgré ce panel des possibilités, dans les faits, en France, la forme d'évaluation dominante est l'évaluation sommative car elle est le fruit et le résultat de notre histoire de l'école, de l'enseignement et d'une certaine vision du rôle de l'école. O.REY résume cela comme ceci « Elle est apparue quand on a fait de l'éducation de masse et en même temps que les premiers diplômes », c'est-à-dire à partir de la fin du XIXème, début du XXème siècle. Le rapport du Cnesco vient confirmer cela « la France privilégie les formes traditionnelles d'évaluation comme les devoirs écrits dont le contenu est laissé à la discrétion de l'enseignant » avec l'utilisation de notes car « le bac conditionne les évaluations et les apprentissages » (C. HADJI).

Ainsi, dans le cadre de ce mémoire, il s'agira exclusivement pour moi d'analyser des données issues d'évaluations sommatives car mon objectif est de savoir si l'outil de communication que constituent les appréciations (qui sera développé par la suite) ont plus d'importance pour les élèves que l'outil de communication qu'est la notation chiffrée.

b) Les critères d'évaluation

Si l'on reprend la démarche d'évaluation de C. HADJI mentionné plus haut, il convient maintenant d'en développer la deuxième étape, à savoir la lecture analytique de la prestation des élèves. Cette dernière ne peut se faire sans avoir au préalable défini ce que l'on appelle des critères d'évaluation ou de réalisation qui vont permettre d'apprécier le degré d'atteinte des résultats, des objectifs. Ils sont les repères que l'on choisit pour servir de base à notre jugement en précisant ce que l'on attend réellement.

J.J BONNIOL et M.GENTHON, en 1989¹⁵ les définissent comme étant des « dimensions abstraites, qualitatives d'un objet sur lesquelles on s'appuie pour se prononcer sur l'objet. On distingue critères de réussite et critères de réalisation ». Plus simplement, O et J. VESLIN les décrivent comme « l'ensemble qui nomme la procédure et décrit les conditions de sa réussite ». Ainsi mis en place, les critères d'évaluation permettent d'utiliser plus efficacement l'évaluation comme aide à l'apprentissage.

Afin qu'une production soit correcte, il faut que les deux critères : de réussite et de réalisation soient mis en œuvre. Par critère de réussite, il s'agit de comprendre que se sont « des caractéristiques du produit attendu retenues pour l'estimer et l'apprécier en fonction d'un référent préétabli (conformité à la consigne, cohérence, pertinence du propos, ...) » (F. CAMPANALE). Il s'agit par-là de savoir quand l'élève a réussi l'exercice soumis, sous quelles conditions peut-on le considérer comme réussi ? (En Histoire-Géographie par exemple, on peut considérer qu'une introduction est réussie lorsque l'on y trouve tous les éléments attendus : une accroche, une définition des mots-clés, une remise dans le contexte, l'annonce d'une problématique et d'un plan permettant de répondre à un sujet donné).

Par critères de réalisation ou critères procéduraux, il s'agit « des opérations qui sont impliquées pour la réalisation de la tâche soumise. Ils doivent servir aux apprenants pour se guider dans la réalisation et améliorer leur action afin de repérer où se situent les erreurs et les corriger ». Ainsi, les critères de réalisation sont des consignes données aux élèves pour les aider à acquérir la maîtrise des objectifs et indiquer comment ils doivent le réaliser. En Histoire-Géographie, si l'on garde l'exemple de l'introduction d'une composition, il faut définir les mots-clés du sujet. Pour ce faire, ils doivent définir quels sont les notions clés qui méritent d'être approfondies pour

¹⁵ Bonniol Jean-Jacques, Genthon Michèle. *L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation*. In : *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, n°79, 1989. Décrire les pratiques d'évaluation des écrits, sous la direction de Gilbert Turco et Hélène Romian. pp. 106-115. Repéré à https://www.persee.fr/doc/reper_0755-7817_1989_num_79_1_1987

ensuite les définir à l'aide de connaissances précises, ce qui suppose une maîtrise des concepts et de la séquence dans laquelle s'inscrit le sujet soumis.

Si l'on caricature, les critères de réalisation reviennent à décrire la procédure à mettre en œuvre et les critères de réussite reviennent à décrire comment réussir la procédure¹⁶.

Afin de déterminer ces critères d'évaluation, il faut prendre en compte les différents éléments qui vont entrer en jeu. « Ils sont au nombre de quatre : les représentations que les enseignants se font de la tâche, les objectifs visés, les conditions de réalisation et les valeurs personnelles des enseignants » selon O et J VESLIN, tous deux enseignants et formateurs des enseignants à Grenoble¹⁷ :

- Le premier concerne les représentations des enseignants. Les élèves doivent avoir conscience de cela car « c'est un devoir en accord avec cette conception qu'on lui demande de réaliser ». Ainsi, un enseignant en Histoire n'aura pas la même conception d'une dissertation qu'un enseignant de français par exemple.
- Le second concerne les objectifs visés par la tâche soumise aux élèves : « l'exhaustivité est impossible, de fait, il faut se limiter dans la liste des critères ».
- Le troisième concerne les conditions de réalisation : La nature des critères prend en compte l'entourage et les conditions nécessaires à la bonne réalisation de la tâche par les élèves, à savoir « le niveau de élèves » ; « le temps disponible » ou encore « le moment dans l'apprentissage ».
- La quatrième concerne les valeurs personnelles de l'enseignant : les critères se définissent en fonction du parcours qu'a effectué l'enseignant. De fait, il aura tendance à insister sur tels critères plus que sur tels autres.

Les critères d'évaluation ont ainsi pour but de donner des pistes aux élèves qui se les approprient. « Le but n'est pas qu'un élève réussisse un jour une tâche concrète précise, mais qu'il maîtrise suffisamment de méthodes et de connaissances pour mener à bien toute tâche de ce type »¹⁸. Il s'agit donc de donner des « clés ». Pour cela, les critères doivent être formalisés par écrit afin que les élèves puissent connaître les attendus, en garder une trace afin de constater leur progression et à terme s'autoévaluer.

¹⁶ Pour aller plus loin, voir G.Nunziati. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. In Apprendre, Cahiers pédagogiques n°280, janvier 1990. Cité dans Veslin, O., Veslin, J. (1992). *Corriger des copies, évaluer pour former*. Paris, France : Hachette Education, p.88

¹⁷ Veslin, O., Veslin, J. (1992). *Corriger des copies, évaluer pour former*. Paris, France : Hachette Education

¹⁸ Ibid.

De fait, les critères d'évaluation peuvent être formalisés à l'aide de plusieurs outils tels que les grilles d'évaluation ou bien les échelles descriptives.

➤ **La grille d'évaluation**

Il s'agit d'un outil qui est fréquemment utilisé dans l'enseignement, notamment supérieur car comme le dit G. SCALLON en 2004 dans son ouvrage *l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, « elle permet de porter un jugement sur la qualité d'une production ou d'un produit, l'accomplissement d'une prestation ou d'un processus qui ne peuvent être jugés tout simplement bons ou mauvais comme dans le cas d'une question à correction objective ». Ainsi, elle peut être utile pour rendre compte des connaissances et des compétences dont font preuve les élèves et ainsi dresser une sorte de bilan à un instant T qui aurait pour objectif de savoir où l'élève en est dans l'apprentissage des différents éléments.

Elle prend le plus souvent la forme d'un tableau dans lequel on retrouve plusieurs éléments : les critères de réussite associés à des éléments observables (les attendus qui seraient ici les critères de réalisation), eux-mêmes associés à un barème, une échelle qui consiste à décrire le niveau de performance possible, « les divers degrés de possession de la qualité visée par les attendus ».

| Critères | Éléments observables | Échelle | | | |
|----------|----------------------|---------|---------|---------|---------|
| | | Échelon | Échelon | Échelon | Échelon |
| | | | | | |

R. COTE, J. TARDIF, J. MUNN, *Élaboration d'une grille d'évaluation*, atelier pédagogique à l'intention des enseignants universitaires, Université du Québec, 2011
http://pedagogie.uquebec.ca/portail/sites/ptc.uquebec.ca/pedagogie/files/Répertoire%20de%20ressources/grilles_eval_cahier_participant.pdf

Cette dernière peut être complétée par d'autres éléments tel « qu'un barème ou encore un espace pour les commentaires »¹⁹.

C'est la solution que j'ai choisie d'utiliser pour rendre compte à mes élèves. Cela sera davantage développé dans la troisième partie.

➤ Les échelles descriptives

Depuis la publication par le ministère de l'Éducation du nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture, en 2015²⁰, entré en vigueur à la rentrée scolaire de septembre 2016, en même temps que la réforme du collège. Se développent progressivement et principalement au collège ce que l'on nomme des échelles descriptives, qui s'inscrivent pleinement dans « la logique du socle commun » qui « implique une acquisition progressive et continue des connaissances et des compétences par l'élève »²¹.

Afin de mesurer un degré de maîtrise d'une compétence (composée à la fois de connaissances, de capacités et d'attitudes), il existe plusieurs types d'échelles :

Exemples
Échelles qualitatives et descriptives

Critère : coopération (échange des idées)

| | | | |
|----------------------------|---|---|--|
| Échelle uniforme | Excellente | Satisfaisante | Insatisfaisante |
| Échelle descriptive | Donne ses idées et accepte celle des autres | Donne ses idées <u>ou</u> accepte celles des autres | Ne donne pas d'idée et n'accepte pas celles des autres |

SCALLON, Gérard, L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, Édition du renouveau pédagogique, 2004

¹⁹ R. Prigent, H. Bernard, H. Kozanitis, *Enseigner à l'université dans une approche-programme*, 2009

²⁰ Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015

²¹ Ibid.

- Les échelles uniformes : Elles peuvent être appliquées à toutes les compétences et se présentent généralement sous forme alphabétique (A-Acquis, ...), numérique ou « parfois selon un registre d'intensité »²² (insatisfaisant, satisfaisant, très satisfaisant), dans ce dernier cas on parle alors d'échelle uniforme qualitative. Mais, peu importe la forme, elles explicitent peu voire pas les critères.
- Les échelles descriptives : Elles ont l'avantage d'être plus précises que les précédentes car elles fournissent comme son nom l'indique une description détaillée des attentes. Les élèves, par ce biais permettent de se situer et de connaître leurs points forts et points faibles.

Ces dernières peuvent prendre 2 formes : Globale ou Analytique²³

« Cette dernière permet d'émettre un jugement d'ensemble, et de témoigner si l'élève a su ou non mobiliser ses acquis. Elle ne permet pas une analyse fine du travail de l'élève mais elle permet de le situer par rapport à des attendus, de faire un bilan ».

L'objectif recherché à travers celle-ci est une analyse beaucoup plus détaillée dont l'objectif est d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages. Il s'agit donc ici d'un outil de progression sur lequel les élèves peuvent s'appuyer afin de s'autoévaluer.

Pour conclure sur cette deuxième étape de la démarche d'évaluation de C. HADJI, je citerai J.L LEMOIGNE, spécialiste de l'épistémologie constructiviste qui résume parfaitement l'intérêt de construire des critères d'évaluation afin que l'élève gagne en autonomie et en auto-analyse face à n'importe quelle situation. Il dit en 1986 « qu'il y a une meilleure probabilité de réussir à gouverner un pays, à mener des élèves au succès ou à accorder convenablement les participes passés dans une phrase, si l'on dispose d'un modèle théorique global de l'opération à mener, et si l'on maîtrise les critères d'utilisation de ce modèle qui permettront d'anticiper

²² Groupe des formateurs, inspecteurs et chefs d'établissement interdégré, ZAP des Gaves, *Echelle Descriptive Globale / Echelle Descriptive Analytique*. Repéré dans http://webetab.ac-bordeaux.fr/zap-des-gaves/fileadmin/ZAP-ORTHEZ/fichiers_publics/Fichiers_4ecole_college/Formation-cycle3_2016/ECHELLE_DESCRIPTIVE_GLOBALE_ET_ANALYTIQUE.pdf

²³ Ibid. Annexe des figures : **Figures 2 / Figures 3**

sur l'action et de la réguler au cours de l'opération »²⁴. Ainsi, si les élèves maîtrisent la méthode et les critères d'une composition par exemple, peu importe le sujet soumis, ils s'auront se débrouiller.

Dans un second, puis un troisième point, il va s'agir maintenant de développer la troisième étape de la démarche d'évaluation proposée par C. HADJI, à savoir l'outil de communication par lequel on rend compte de l'évaluation, en tant qu'enseignant aux élèves ainsi qu'aux familles. Deux outils me semblent indispensables. Tout d'abord la note qui sera l'objet de mon second point et enfin les appréciations.

II. La note : un outil de communication ancré dans l'imaginaire collectif qui pourtant soulève de nombreuses questions

E. CANARD, dans un article publié dans la revue de l'éducation²⁵ en 2015 nous dit « en France, évaluation rime souvent avec notation ». Or, nous venons de le voir, le concept d'évaluation est plus complexe, polysémique, et relève de réalités différentes. Il renvoie à une série de processus qui dépasse très largement le cadre de la notation. Alors pourquoi cette prédominance de la note encore aujourd'hui dans les pratiques et l'imaginaire ? Pour le savoir, il conviendra tout d'abord de commencer par un bref historique de son utilisation afin de comprendre pourquoi elle persiste encore aujourd'hui.

A. Quelle signification pour la notation scolaire ? Noter c'est quoi concrètement ?

a) Du point de vue institutionnel : historique de la fonction de la notation scolaire

➤ Définition

Comme le mentionne C. HADJI dans son ouvrage paru en 1989²⁶, « pour le sens commun, noter c'est mesurer ». La note, qui provient du latin *nota* dont l'étymologie renvoie à une « marque de reconnaissance »²⁷, ne prendra l'acception scolaire que nous lui connaissons

²⁴Bonniol Jean-Jacques, Genthon Michèle. L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation. In : *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, n°79, 1989. Décrire les pratiques d'évaluation des écrits, sous la direction de Gilbert Turco et Hélène Romian. pp. 106-115. Repéré dans [https://www.persee.fr/doc/reper_0755_7817_1989_num_79_1_T1_0112_0000](https://www.persee.fr/doc/reper_0755_7817_1989_num_79_1_1987#reper_0755-7817_1989_num_79_1_T1_0112_0000)

²⁵ Canard, E., Levresse, E., Guittard, F., Elie, J-P. (2015). Evaluation des élèves : la dictature du Bac. *La revue de l'éducation* (n°3).

²⁶ Hadji, C. (1989), *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF p.93

²⁷ Picoche, J. (1992), *Dictionnaire étymologique du français*, Paris, dictionnaire le Robert p.344

aujourd'hui seulement au XIX^{ème} siècle : « appréciation chiffrée donnée selon un barème choisi »²⁸. M. BARLOW, docteur en sciences de l'éducation, confirme cette définition et le définit comme suit : « noter, signifie affecter d'une marque, remarquer quelque chose ou porter une appréciation le plus souvent chiffrée »²⁹. La définition du Larousse (dictionnaire en ligne) précise ces informations en y ajoutant une variable supplémentaire, qui est celle du « supérieur » : « Appréciation écrite faite par un supérieur sur la valeur de quelqu'un, de sa conduite, de son travail, etc. ; notation, en particulier lettre ou chiffre correspondant à un barème établi pour apprécier un travail scolaire »³⁰. Ainsi, le terme de notation revient à l'attribution ou l'estimation d'une valeur à un individu par l'intermédiaire d'un chiffre. Cette dernière se faisant au travers d'un supérieur qui détient une autorité. Elle a comme particularité d'être globale et simple d'accès pour les élèves et les familles qui d'un seul coup d'œil peuvent se faire une idée de la réussite ou non de l'évaluation soumise par l'enseignant.

Afin de comprendre pourquoi elle est autant ancrée dans les mœurs aujourd'hui et associée comme indispensable à la pratique de l'enseignant, il convient de revenir sur son historique.

➤ Historique

B. MACCARIO, docteur en sciences de l'éducation, dans son ouvrage *L'école à l'heure de l'évaluation* paru en 1996³¹, nous fait part du sentiment qui est communément répandu aujourd'hui à savoir que « La note est tellement ancrée dans la tradition, tellement associée à ce que des générations d'élèves ont connu, qu'elle est devenue l'un des traits constitutifs de la culture scolaire ». Ainsi, elle serait depuis toujours inhérente à la fonction d'enseigner. Comment cela s'est-il donc construit au fil du temps ?

C'est au XVI^{ème}, dans un contexte de diffusion des livres par l'imprimerie et de lutte des catholiques face à la Réforme protestante que l'on trouve les premières traces de notation scolaire comme on l'entend aujourd'hui au XXI^{ème} siècle. En effet, avec la mise en place des collèges jésuites à partir de 1556 (date du premier établissement en France) et plus particulièrement du *Ratio Studiorum* (littéralement « plan des études »), se met en place un système d'enseignement novateur car il ne se fonde plus uniquement sur les privilèges, mais sur le mérite. L'éducation qui y est dispensée repose sur 2 piliers : la gratuité et l'élitisme. Les

²⁸ Le petit Robert – *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (1986), Paris, Dictionnaires Le Robert

²⁹ Barlow, M. (2003). *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*, ESF.

³⁰ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/note/55053?q=note#54672>

³¹ Maccario, B. (1996). *L'école à l'heure de l'évaluation*, Sedrap Education, p.18

élèves y sont, selon les termes d'E. Durkheim en 1938³², dans un « système d'enveloppement continu » confrontés en permanence à la stimulation de la concurrence avec leurs pairs ». C'est ainsi que naît le système de classement qu'induit les notes. Les élèves se retrouvaient placés selon « une échelle fixée à six mesures et classant les travaux des meilleurs au moins bons : *optimus, bonus, mediocris, dubius, retinendus, rejiciendus* (excellent, bon, médiocre, douteux, doit redoubler, doit quitter l'établissement) »³³. C'est également durant ce siècle que tout un outillage d'évaluation voit le jour comme le soulève M.M COMPERE historienne et pionnière de l'éducation et D. PRALON JULIA, maître de conférences de latin : « La méthode est, avec un crayon rouge, de barrer tous les mots où il y a de l'erreur et de mettre vis-à-vis les chiffres 1, 2, 3, et puis ramassez le général. Par quoi, vous pourriez rendre compte à qui le désirerait, soit l'écolier, soit le précepteur, de l'équité de votre censure »³⁴.

Ce modèle d'une pédagogie compétitive des collèges jésuites va progressivement se diffuser, et être accaparé par l'État, notamment la III^{ème} République et « l'école de Jules Ferry » pour être cadré et institué dans des textes officiels. 2 majeurs :

- **Arrêté du 16 juin 1880**³⁵ : apparition de la notation chiffrée pour l'examen du certificat d'étude primaire.
- **Arrêté du 5 juillet 1890, art 21** : institution de la note chiffrée de 0 à 20 pour les compositions dans les collèges et les lycées.

Ce système de notation va perdurer dans le temps, même après une parenthèse de 2 ans instituée à partir de janvier 1969 par la circulaire d'Edgar Faure « qui recommande l'abandon de la notation chiffrée de 0 à 20, pour revenir à des « appréciations globales » symbolisées par les

³² Durkheim, E. (1938), *L'évolution pédagogique en France*, P.U.F

³³ Lomenède, B. (2010). *De la note à l'évaluation, la tradition au service de la sélection* (Mémoire de Master 1^{ère} année, Université de Rouen, France).

Repéré à : <http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/memoiresM1/textes/Bruno.Lomenede.pdf>

³⁴ Compère, M-M., Pralon-Julia, D. (1992) *Performances scolaires de collégiens sous l'Ancien Régime*, INRP/Publication de la Sorbonne p.213

³⁵ *Arrêté relatif aux examens pour le Certificat d'études primaires*, 16 juin 1880, in Gréard, O. (1898) *La législation de l'Instruction Primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*, Tome V de 1879 à 1887, Paris, Imprimeurs de l'Université (deuxième édition) in Lomenède, B. (2010). *De la note à l'évaluation, la tradition au service de la sélection* (Mémoire de Master 1^{ère} année, Université de Rouen, France).

lettres A, B, C, D, E, ou les nombres 1, 2, 3, 4, 5 »³⁶. « Cette dernière sera remplacée par la circulaire du 9 juillet 1971 qui revient à la notation chiffrée de 0 à 20 »³⁷.

➤ Qu'en disent les textes qui émanent du ministère aujourd'hui ?

Aujourd'hui, aucune circulaire du ministère de l'Éducation ne statue réellement sur la note scolaire : son maintien ou sa suppression, comme outil de communication.

Les notes sont présentées dans la circulaire de rentrée 2014 comme une possibilité : « La notation chiffrée peut jouer tout son rôle dans la démarche d'évaluation dès lors qu'elle identifie les réussites comme les points à améliorer et indique à l'élève les moyens pour améliorer ses résultats ». Elle précise également que « deux formes compatibles et complémentaires » d'évaluation sont prévues pour le collège : « notation chiffrée et renseignement des compétences »³⁸.

La circulaire de préparation de la rentrée 2016 (2016-058 du 14 avril 2016) précise par exemple « en cours de cycle, les modalités de l'évaluation sont laissées à l'appréciation des équipes ». De fait, « Si l'enseignant doit évaluer ses élèves chaque trimestre, il ne peut être contraint à une forme particulière d'évaluation par le chef d'établissement, ni se voir imposer un nombre de notes minimal par trimestre par exemple »³⁹.

Ainsi, la note n'est pas une obligation et n'est pas imposée par le ministère de l'Éducation. Mais, elle reste toutefois l'outil majoritaire.

b) Du point de vue psychologique : différence de perception entre enseignants, parents et élèves

Comme elle est encore majoritairement employée, il convient dorénavant de comprendre comment elle est perçue par les différents acteurs.

➤ Chez les enseignants : une pratique rébarbative

Nous l'avons vu précédemment, la note est un outil de communication. Elle permet d'établir un lien entre l'enseignant (l'émetteur) qui utilise par ce biais un code (la note) pour faire passer un message à l'élève (le récepteur) qui va devoir le décoder. Pourtant, face à un

³⁶ Circulaire n° IV – 69-1 du 6 juin 1969. *Premiers éléments relatifs aux compositions. Notes et classements (Premier et second degré)*. Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 2 du 9 janvier 1969

³⁷ Gimonnet, B. (2007). *Les notes à l'école ou le rapport à la notation des enseignants de l'école élémentaire*, Éditions L'Harmattan p.15-16. Repéré à <https://journals.openedition.org/rfp/863>

³⁸ Académie de Nantes. *Évaluer pour faire réussir les élèves*.

³⁹ Syndicat National des Enseignements de Second degré. (2017). *Le métier de professeur : nos obligations de services*. Repéré à <https://www.snes.edu/Nos-obligations-de-service.23476.html>

paquet de copies, l'enseignant, lassé par cette pratique, ne se rend pas ou plus compte du pouvoir que cela lui confère vis-à-vis de l'élève. En effet, par le fait de noter, il est le garant de l'autorité. O. et J. VESLIN⁴⁰ résument bien cette idée, mais soulèvent une certaine bipolarité à cette situation : « noter, c'est une situation de pouvoir, vécue, comme tout pouvoir dans l'ambivalence : il est angoissant d'être juge (...) mais on peut éprouver une certaine satisfaction à exercer ce pouvoir ». Sur ce deuxième point, M. BARLOW, nous dit « l'enseignant a du plaisir à noter puisqu'il prononce un jugement de valeur et est le détenteur de la norme, de ce qui est bien ou non ». Cela peut se retrouver à l'occasion de rituels au sein de la classe « nous pensons aux noms appelés à voix haute par ordre de mérite croissant ou décroissant, suivis de la note obtenue au devoir et parfois d'un commentaire » (O. J. VESLIN).

➤ Chez les élèves : une finalité, non un moyen de progression

« Les notes obtenues sont la principale finalité des élèves ... pour ne pas dire la seule ! Ils ne travaillent pas pour apprendre mais pour ces sacro-saintes notes ! » (DE VECCHI). De fait, ce qui les intéressent tout particulièrement, c'est « la façon dont elle est obtenue » (VESLIN). Ainsi, il a tendance « à ne tenir compte que du résultat brut », ce qui fait qu'elles sont « parfois vécues comme injustes. » (DE VECCHI). L'élève, « subit » sa note qui est soustraite à la volonté de l'enseignant. S'il a une bonne note, c'est qu'il est apprécié, à l'inverse, s'il a sans cesse des mauvaises notes, c'est qu'il n'est pas apprécié et cela se répercute sur son travail (BARLOW). Ainsi, face à cette injustice, « il arrive que le devoir ne soit même pas relu. Une fois les élèves sortis de la salle, l'enseignant le retrouvera roulé en boule sous une table » (VESLIN).

➤ Chez les parents : une source de tensions et de jugement ?

« En dehors des notes, les parents ne s'intéressent pas à la scolarité de leurs enfants, à eux, à ce qu'ils vivent, à ce qu'ils ressentent ». (DE VECCHI). A défaut d'être caricatural, il a le mérite de soulever un point essentiel : la note est le lien, si ce n'est le seul entre ce que peut faire un enfant à l'école et ses parents. Qui n'a jamais entendu cette phrase rituelle « Tu as eu des notes aujourd'hui ? »

On peut noter qu'il est difficile de trouver des sources concernant le point de vu des parents sur cet outil de communication. De fait, pour appuyer mon propos, je vais utiliser ici des

⁴⁰ Veslin, O., Veslin, J. (1992). *Corriger des copies, évaluer pour former*. Paris, France : Hachette Education.

témoignages tirés du blog France-Exam⁴¹. « Je suis déjà "psychologiquement" préparée au bulletin de mon fils car je consulte ses notes par ordinateur. Je sais donc à l'avance s'il sera un sujet de discorde ou pas entre nous » avoue Sophie, mère de Stéphan, élève de seconde. Ce que nous dit ce parent d'élève est plutôt révélateur de vérité. En effet, à travers les notes que les élèves obtiennent, les parents ont le sentiment qu'ils sont eux aussi « évalué » dans leur rôle d'éducateur. N. GOURSOLAS BOGREN, consultante en éducation résume parfaitement ce sentiment « si mon enfant a de bonnes notes, c'est aussi une validation : je suis un bon parent parce que mon enfant réussit bien. Ou au moins j'échappe à la critique ». A l'inverse, « Face à des notes trop faibles, les parents craignent le jugement ». Les notes pour les parents peuvent ainsi dans certains cas entraîner de la culpabilité. Or, il est important de rappeler que les notes, sont avant tout un outil de communication entre enseignants et élèves à un instant T de la scolarité concernant une ou des compétences particulières, et non entre les parents et leurs enfants.

« Les élèves et leurs parents sont habitués à des notes fréquentes ; les pratiques de notation des professeurs sont si centrales dans leurs activités que le changement est difficile à concevoir » (P. MERLE⁴²). De fait, si la note possède un « côté rassurant » car faisant partie des mœurs, elle fait aujourd'hui l'objet de nombreux débats au sein de la communauté scientifique et des chercheurs qui dressent un constat, et une liste des problèmes que pose cet outil aujourd'hui.

B. Les problèmes posés/soulevés par la note aujourd'hui

a) « Les effets potentiellement négatifs de la note sur les élèves » (P. MERLE)

M. LUSSAULT, géographe et président du Conseil supérieur des programmes jusqu'à la rentrée 2017 nous dit dans un entretien⁴³: « En France, il y a un lien presque naturel entre évaluation et notes sur vingt. La force de ce lien fait qu'on a tendance à penser que l'évaluation sert avant toute chose à sanctionner l'échec, plus qu'elle ne valorise la réussite, et à hiérarchiser les élèves entre eux. La notation est devenue un instrument de sélection au sein d'un système éducatif hyper-sélectif ». Cette sanction et hiérarchisation entraîne donc des « effets potentiellement négatifs sur les élèves » (P. MERLE).

⁴¹ <https://www.france-examen.com/actus/2014-12/bulletin-scolaire-mauvais-bon-587289.html>

⁴² Pierre Merle, « 14. L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ? », *Regards croisés sur l'économie* 2012/2 (n° 12), p. 218-230. DOI 10.3917/rce.012.0218

⁴³ Canard, E., Levresse, E., Guittard, F., Elie, J-P. (2015). Evaluation des élèves : la dictature du Bac. *La revue de l'éducation* (n°3).

➤ La note induit un classement, une hiérarchie, une compétition

Nous l'avons vu précédemment, la notation chiffrée est avant tout au service de l'élitisme, c'est pour cette raison qu'elles ont été inventées par les Jésuites au XVI^{ème} siècle. Mettre une note permet ainsi de situer les élèves les uns par rapport aux autres. Cela engendre chez eux un sentiment de compétition, un but de performance qui peut être entre autres facteur de stress et d'angoisse, pouvant conduire à la dépression. Cela est bien traduit dans le reportage de S. BENTURA daté de 2013⁴⁴. Ce dernier met l'accent sur les inégalités du système français qui insiste justement sur la concurrence entre élèves qui engendre le stress.

Il existe également plusieurs effets néfastes qui sont le fruit indirect de la notation, et donc de la compétition : la triche, la rétention d'information ou encore la dévalorisation du travail d'autrui.

➤ L'importance du regard que l'enseignant porte sur ses élèves : l'Effet Pygmalion⁴⁵

C'est en 1968, à la suite d'une expérience que réalisent le psychologue R. ROSENTHAL et la directrice d'école L. JACOBSON que cet « effet Pygmalion » voit le jour. Ils réalisent « une expérience qui bouleverse la façon dont les enseignants perçoivent leur influence sur les élèves »⁴⁶. En effet, en fonction de l'attitude de l'enseignant, ici dans son acception positive, bienveillante envers certains élèves, ces derniers auront tendance à mieux s'en sortir. Ainsi, cet effet « met en évidence notre capacité à influencer l'autre pour obtenir ce que nous prévoyons »⁴⁷. On le qualifie également de prophétie auto réalisatrice : si on croit en la réussite et les capacités d'un élève, ce dernier aura plus de probabilité de succès.

On trouve son pendant, dans le cadre des effets négatifs : on parle de l'effet Golem. « si un élève est perçu comme mauvais par un professeur, non seulement ce dernier est plus enclin à le sous-évaluer, mais également à adopter un comportement qui amènera l'élève à intérioriser son statut de mauvais élève, et donc à réaliser la prophétie » (P. MERLE)

⁴⁴Bentura,S. (2013). Stress scolaire, l'obsession de la réussite. (Vidéo en ligne). Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=aiwXJ39Id4>

⁴⁵ Annexe et tables des figures : **Figure 4**

⁴⁶ Péronne, J. (2017). *Le système de notation français en question : quelques expérimentations au collège*. (Mémoire de maîtrise, Université de Lille 3, France). Repéré à <http://www.reseau-espe.fr/sites/default/files/u373/peronne-gourdin-lnf-memoire.pdf>

⁴⁷Zenouda, O. *Effet Pygmalion*. In : le portail de la Programmation Neuro Linguistique. Repéré à : <http://www.pnl.fr/articles/developpement-personnel/effet-pygmalion>

➤ La note parasite les apprentissages

En effet, comme évoquer brièvement précédemment, la note met l'apprentissage au service de l'évaluation, c'est-à-dire que les élèves travaillent pour avoir une note. Alors que c'est l'évaluation qui devrait être au service de l'apprentissage. Ainsi, lorsque l'élève travail pour avoir une bonne note mais que cela n'est pas le cas, alors il préfère arrêter, ce qui devient contre-productif. Ils n'ont pas la faculté de se dire, j'apprends même s'il n'y a pas de note. De fait, les apprentissages sont conditionnés par la note finale.

b) *Un outil de communication qui renseigne mal les élèves et les parents / «la note a une faible valeur informative » (C. HADJI)*

➤ Un outil non fiable car dépendant de plusieurs facteurs

Comme le souligne P. MERLE⁴⁸, la note dépendant en grande partie du correcteur : « Depuis plus de quatre-vingts ans, les travaux de docimologie (étude statistique des notes) ont largement montré que des copies corrigées par plusieurs correcteurs font l'objet de notes très différentes ». Ainsi, il n'est pas possible de construire l'idée d'une note exacte qui refléterai le niveau de compétences des élèves car chaque enseignant ne dispose pas du même barème ni des mêmes attentes. « La note permet seulement de distinguer des niveaux de compétences, de différencier les élèves excellents, bons, moyens ou faibles ». De plus, outre cette différence de notation entre les correcteurs, M. GATHER THURLER, G. PELLETIER et Y. DUTERCQ, en 2015⁴⁹ ajoutent qu'ils existent également des « différences de notation entre des établissements ruraux et des établissements de centre-ville ».

➤ « Un mauvais indicateur des progrès et des efforts de l'élève »⁵⁰

« Un nouveau défaut de la notation est sa tendance à évaluer un niveau, une performance et non un progrès ». Or, l'objectif des évaluations, c'est de pouvoir progresser au fur et à mesure de l'acquisition de compétences. Ici, la note d'un devoir à un instant T ne permet pas de faire apparaître cette progression. Quelqu'un qui obtiendrai 6/20 à une première évaluation, puis un 8/20 à une seconde portant sur les mêmes compétences permet de traduire un progrès. Or, ce

⁴⁸ Pierre Merle, « 14. L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ? », *Regards croisés sur l'économie* 2012/2 (n° 12), p. 218-230.

⁴⁹ Monica Gather Thurler, Guy Pelletier et Yves Dutercq, « Leadership éducatif ? », *Recherche et formation* [En ligne], 78 | 2015, mis en ligne le 30 mars 2015, consulté le 10 mai 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2401> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.2401

⁵⁰ Arthur Moinet. *La notation scolaire : inconvénients et alternatives*. Une synthèse des inconvénients de la note scolaire et des modes d'évaluation alternatifs. 2018. <hal-01700229>. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01700229/document>

n'est pas le cas pour l'élève puisqu'il retiendra seulement la note, qui n'est selon lui pas à la hauteur. Ainsi, les élèves en difficultés ne se sentent pas valoriser.

M. LUSSAULT nous dit « Un système avec moins de valeurs impose de plus expliquer les forces et faiblesses d'un travail. Cela renvoie à la nécessité qu'une évaluation ne soit jamais « muette » : pas exclusivement chiffrée mais explicative ». En effet, la note est souvent associée à un second outil de communication que sont les appréciations.

III. L'appréciation : « Une bonne intention parfois mal maîtrisée »⁵¹

C.HADJI rejoint ainsi M. LUSSAULT « la note n'est pas le problème principal : l'important c'est ce qu'on dit ». Il convient donc dans cette dernière partie de voir quelle place est accordée à cet outil de communication, et surtout quels sont ces intérêts et ces défauts.

A. Les appréciations comme levier des apprentissages auprès des élèves

a) Distinguer correction, appréciations et annotations

Lorsque l'on parle de correction, si l'on se réfère tout d'abord au dictionnaire en ligne *le Larousse*, il est défini comme suit : « Qualité de ce qui est correct, conforme aux règles » / « Action de rectifier une faute » / « Action de noter des copies d'examen ou de concours »⁵². A titre de comparaison, si l'on se réfère désormais au CNRTL, la correction désigne d'un point de vue pédagogique l'« Examen d'un devoir, d'une épreuve, relevé des erreurs qu'ils comportent, en vue d'estimer leur valeur et de les noter »⁵³. De fait, corriger une copie revient au sens littéral à souligner les erreurs que font les élèves car non conforme aux règles de l'épreuve dans le but de noter. Or, cette activité qui est constitutive du métier d'enseignant revêt pour la majorité de ces derniers un caractère « fastidieux », « démoralisant », « difficile et angoissant »⁵⁴.

Par annotation maintenant, il s'agit de « Remarques manuscrites notées en marge d'un texte », définition complétée par le Larousse qui ajoute une composante majeure « Action de faire des remarques sur un texte pour l'expliquer ou le commenter ».

⁵¹ Rapport - n° 2013-072 Juillet 2013, *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales* à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale Daniel CHARBONNIER Alain HOUCROT Christophe KERRERO Isabelle MOUTOUSSAMY Frédéric THOLLON IGEN.

⁵² <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/correction/19424>

⁵³ <http://www.cnrtl.fr/definition/correction>

⁵⁴ Delforce, B. (1986). Les professeurs face à la correction des copies : changer les images pour changer les usages. *Etudes de communication* (n°7), 21- 52

Par appréciation, pour terminer, il s'agit selon le dictionnaire *Larousse*, d'un « Jugement, remarque qui résulte d'un examen critique ». Elle est souvent associée à la note générale. Pour les élèves, il s'agit principalement d'un justificatif de leur note. Or, ce n'est pas réellement sa fonction première. En effet, si l'on se réfère aux travaux de B. DELFORCE⁵⁵, ce dernier distingue deux systèmes de correction nommer 1 et 2.

- **Le système 1** : « centré sur la sanction, le jugement ... des acquis, la note constitue l'élément dominant. L'appréciation générale vient expliciter/justifier celle-ci, les annotations portées en marge venant à leur tour, étayer/justifier l'appréciation servant de preuves ». Pour les élèves, ils ont pleinement conscience de faire partie de ce système. Les appréciations sont donc relayées au second rang car primauté à la note.
- **Le système 2** : « centré sur l'amélioration (...) ce sont les annotations qui deviennent l'élément central, que l'appréciation globale résume et hiérarchise pour mettre en relief quelques consignes d'amélioration. La note n'est plus qu'un élément supplémentaire non nécessaire ».

C'est sur ce dernier que l'on va poursuivre le développement afin de comprendre comment ces dernières : annotations et appréciations peuvent être considérées comme un levier des apprentissages.

b) Un outil au service des élèves, à la recherche de la progression et des apprentissages

Ce système 2 s'inscrit dans ce que l'on nomme aujourd'hui une évaluation positive, c'est-à-dire « une évaluation qui doit être conduite dans une posture positive, de bienveillance ». La correction est alors « un moment privilégié de formation » (DE VECCHI) durant lequel l'élève peut apprendre et rectifier ses erreurs sans perdre confiance en lui. Cela permet de lui faire prendre conscience qu'il est dans une démarche d'apprentissage, d'une construction de compétences et non dans une sanction. Dans ce cadre, les annotations et appréciations servent à cibler les erreurs mais aussi les points positifs afin de valoriser les progrès. Elles permettent et « doivent attirer l'attention sur des points précis et permettre de prendre conscience des progrès réalisés et à accomplir »⁵⁶.

⁵⁵ Ibid.

⁵⁶ Académie d'Orléans-Tours. *La correction comme levier des apprentissages*.

- Dans cette démarche d'évaluation positive, et en tenant compte de ce que nous dit P. MEIRIEU « Parce que comprendre est plus important que réussir, l'école est un lieu où l'on doit pouvoir se tromper sans risque », les appréciations doivent⁵⁷ :
 - Donner un avis sur le niveau global de la copie
 - Cibler les acquis et les réussites des élèves en fonction des capacités évaluées
 - Cibler les problèmes qui subsistent et identifier la nature de l'erreur
 - Renvoyer à un après : conseiller l'élève sur ce qu'il faut reprendre en proposant des pistes de remédiation

- Les annotations doivent⁵⁸ :
 - Indiquer des directions de travail
 - Donner les clés de lecture des annotations et symboles utilisés
 - Reconnaissance de réussites partielles
 - Annotations sélectives : ne pas mentionner toutes les erreurs, seulement celles que l'on juge utile de mentionner et en lien avec les priorités fixées par l'enseignant.

Toutefois, cet outil de communication peut avoir complètement l'effet inverse. O. et J. VESLIN disent ainsi « essayons de voir s'il n'y aurait pas, dans les annotations et appréciations mêmes portées sur les copies, des éléments qui ne favoriseraient pas précisément, voire qui freineraient, le comportement que nous souhaiterions obtenir chez l'élève », c'est-à-dire, adopter une démarche formatrice dans laquelle ces derniers se serviraient de nos outils pour progresser.

B. Un outil mal approprié par les élèves

a) D'un point de vue technique

Les enseignants utilisent les annotations et les appréciations pour que les élèves les utilisent, sinon pourquoi passer autant de temps sur une copie ? Ce n'est pas si simple que ça, car d'un point de vue technique, il peut être difficile pour eux de s'en saisir, et ce à bien des égards.

⁵⁷ Ibid.

⁵⁸ Académie de Toulouse. *L'évaluation : appréciations littérales, annotations.*

➤ Une difficulté de lecture et de compréhension

Il est vrai que la calligraphie d'un enseignant n'est pas toujours très claire et facile à comprendre, d'autant plus quand elle est doublée de difficultés de compréhension du vocabulaire employé. En effet, ce dernier peut être imprécis, trop vague, à l'égard des *biens, assez bien, très bien* ou encore des *lourd, gauche, maladroit, peu clair*, qui finalement ne ciblent pas réellement la réussite ou l'erreur. De fait, l'élève n'en tire pas de profit dans un objectif de progression.

➤ Des difficultés liées à une surabondance

Parfois, dans un souci de bien faire et dans une réelle volonté d'aider l'élève, les enseignants veulent tout corriger, ce qui engendre des copies surchargées. Cela soulève plusieurs difficultés : tout d'abord, l'élève va avoir du mal à cibler ce qui est réussi ou non ; également, et d'autant plus si cela est rédigé au stylo rouge, ils vont avoir tendance à s'imaginer que plus il y en a, moins ils ont réussi ; enfin si cette surabondance se conjugue à une mauvaise note, alors l'élève ne va pas en tenir compte, ni même les lire.

b) Une « grande » place accordée à l'erreur

Cet outil peut également ne pas être utilisé à sa juste valeur par les élèves car comme le dit M. CHAROLLES (1978)⁵⁹ « les annotations des enseignants sont souvent 'préthéoriques', s'attachant simplement à déprécier les erreurs de surface qu'ils rencontrent dans le texte, sans fournir aucune aide efficace à l'élève ». En effet, dans leur ouvrage, O. et J. VESLIN parlent d'annotations agressives de la part de certains enseignants qui seraient « lié à la lourdeur même de la tâche (...) car l'erreur de l'élève détient aussi le redoutable pouvoir de nier l'efficacité du maître, de remettre en cause un travail dont la qualité intrinsèque n'est rien si elle n'est confirmée par la réussite de celui qui apprend ». Ainsi, des appréciations dont le contenu seraient par exemple « fautes impardonnables », ou encore « travail inacceptable » souligné en rouge auraient pour conséquences de creuser un fossé entre l'enseignant et l'élève qui pourrait

⁵⁹ Cité dans : Capelle, C. (2010). Pratiques de correction sur copies d'examen et nouveaux usages instrumentés. *Archives Ouvertes*, 1-16. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00542664/document>

conduire à une certaine hostilité ; ou encore de démoraliser l'élève et ainsi engendrer l'inverse de l'effet désiré.

Au regard de cet éclairage scientifique et théorique, je me suis donc posée la question suivante : Quelle place les élèves (lycéens) accordent-ils aux appréciations, comme outil de communication dans le cadre des évaluations ? Et je suis partie du postulat que les appréciations sont mises à l'écart par les élèves au profit de la note.

Deuxième partie : Protocole de recherche et dispositifs mis en place pour l'expérimentation en classe

I. Méthodologie de ma recherche

A. Méthodologie initiale

Au cours des trois premiers mois de l'année scolaire, j'étais un peu dans le « flou » quant à ce que je devais réellement produire dans le cadre de ce mémoire de recherche. Une fois mon axe d'étude choisi, je me suis penchée sur comment je pourrais en parler et en faire « parler » les élèves. J'étais donc partie sur une base d'un ensemble de questionnaires qui seraient adressés à la fois aux élèves de mes classes en responsabilité et celles de mes tuteurs terrains. Mais également à l'ensemble des enseignants de mon établissement et des parents d'élèves afin de connaître le rapport qu'ils entretiennent avec mon axe d'étude et ainsi avoir le point de vue de différents acteurs.

A l'issue d'un séminaire de recherche en décembre, après un rapide tour de table des différents sujets de recherche de mes collègues, ces derniers ainsi que mon directeur de mémoire m'ont fait remarquer que le questionnaire n'est pas un moyen d'expérimenter et de vérifier mon hypothèse. Il faut que j'expérimente ma thématique et cibler davantage mon public. Je dois démontrer quelque chose par le biais de l'expérimentation, cela est le propre de la démarche de recherche⁶⁰.

Ainsi, me rendant compte que je m'étais éparpillée, ne me dirigeant pas dans la bonne direction, j'ai tenté de voir comment je pouvais le faire au sein de mes classes. C'est un de mes collègues qui m'a aidé à trouver la solution. Il m'a dit « tu sais, si tu veux voir si les appréciations comptent pour eux, tu n'as qu'à leur donner que la note et pas la copie, tu verras bien ce qu'ils vont dire ». C'est comme cela que le début de ma réflexion a commencé et que les phases de l'ébauche d'un protocole de recherche se sont construites.

⁶⁰ Annexe et table des figures : **Figure 5**

B. Protocole de recherche

a) De quoi s'agit-il ? Comment le construire pour qu'il soit efficace ?

Par protocole de recherche, il faut comprendre qu'il s'agit d'un document qui définit et décrit les conditions dans lesquelles la recherche doit être menée. Il permet ainsi au chercheur d'organiser son planning et ses idées en fonction de ce qu'il veut démontrer.

Sur les nombreuses recherches effectuées concernant la mise en place d'un protocole de recherche, il est apparu qu'il n'existe pas aujourd'hui une méthode propre et véritable à l'Histoire-Géographie, ni même aux sciences sociales. Ainsi, la plupart des sources utilisées relèvent du domaine médical. C'est sur ces dernières que je me suis appuyée afin de construire le propre protocole de recherche que j'exposerai par la suite (1.b2.).

Pour F. BOSSALI et onze associés médecins dans *Le protocole de recherche : étape indispensable du processus de recherche garantissant la validité des résultats*⁶¹, « Un protocole de recherche complet doit contenir les onze composantes suivantes : le titre ; l'introduction ; la problématique ; l'hypothèse ; les objectifs ; les généralités ; la méthode ; le calendrier ; le budget ; la bibliographie et la mention des liens d'intérêt ». En croisant avec une autre source provenant également du domaine médical, je me suis rendue compte qu'il ne devait pas se trouver les mêmes éléments. En effet, selon S. MASSICOT⁶², chercheur au centre hospitalier Universitaire de Grenoble, un bon protocole de recherche doit comporter 13 éléments « titre ; résumé ; sommaire ; justification de l'étude ; objectifs de l'étude ; population étudiée, échantillonnage ; plan expérimental ; traitements ou produits ; données recueillies ; méthode de mesure ; partie statistique ; déroulement de l'étude ; aspects réglementaires et législatifs ».

Ainsi, par soucis de clarté et de compréhension, comme il s'agit ici de sources médicales, nous avons décidé et fait le choix de s'appuyer sur leurs travaux mais de l'adapter dans le cadre de ce mémoire de recherche. Ainsi, les éléments que retenus pour construire le protocole de recherche sont les suivants : Un titre / Une introduction dans laquelle on retrouve ma question de départ, mon objectif principal et mon hypothèse de départ / L'échantillonnage et enfin le déroulement de l'étude qui comporte à la fois le calendrier prévisionnel, les

⁶¹ F.Bossali, *Le protocole de recherche : étape indispensable du processus de recherche garantissant la validité des résultats*, ALN Editions, Nancy, France. Repéré à :

http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/56336/HEGEL_2015_1_5.pdf

⁶² S.Massicot, UE Méthodologie de la Recherche clinique, CIC Grenoble, Février 2015. Repéré à :

http://www-sante.ujf-grenoble.fr/SANTE/cms/sites/medatice/home/ISM/docs/20110208101041/URC_SMassicotRedacProt.pdf

différentes étapes ainsi que leur déroulé, les objectifs secondaires et les outils utilisés.

Ainsi, nous avons fait le choix d'évincer certains aspects qui paraissent trop médical et hors cadre à savoir : le budget, la méthode de mesure, ou encore les aspects réglementaires et législatifs.

b) La conception de mon protocole de recherche⁶³

Comme le dit P. FUGIER, sociologue et maître de conférences en sciences de l'éducation, dans un article de la revue *Interrogations*⁶⁴ daté de 2009, il faut commencer tout protocole de recherche par « énoncer son projet de recherche » sous la forme d'une question de départ par laquelle le chercheur tente d'exprimer le plus exactement possible ce qu'il cherche à savoir, à élucider, à mieux comprendre⁶⁵ ». Ainsi, en faisant ce travail, il s'agit de délimiter à la fois son terrain d'étude mais aussi la population étudiée. Cette question de départ « se résume à l'articulation de plusieurs mots clés interrogatifs » : On trouve tout d'abord : « Quoi ? Quel est l'objet d'étude ? », dans ce mémoire, l'objet d'étude concerne les appréciations que les enseignants mettent sur les copies des élèves dans le cadre d'évaluations. Après avoir répondu à cela, il faut se demander « Qui ? Quelle est la population d'étude ? ». Pour ma part, il s'agit d'une classe de 33 Secondes générales et de 34 Premières en série Économique et Social, soit un total de 67 lycéens. Pourquoi ces classes ? Tout simplement, il s'agit des 2 classes que j'ai en responsabilité dans le cadre de mon année de titularisation. De fait, il est plus simple et aisé de recueillir les données. Il convient ensuite de répondre à l'interrogative « Quand ? Quelle période ? ». Il s'agit ici de la période de l'année scolaire en cours, à savoir 2017-2018 et plus particulièrement sur une période qui s'échelonne de Janvier à Mai. En effet, j'ai commencé ma première phase de ce protocole en janvier car ce dernier a été construit pendant les vacances de décembre à la suite d'un entretien avec mon directeur de mémoire concernant la façon dont je voulais procéder pour recueillir mes données. Cette question de départ doit aussi tenir compte « du contexte spatial dans lequel s'inscrit la population d'étude », même si pour moi, dans le cadre de mes recherches, cela n'a pas une importance capitale. Enfin il s'agit de répondre à l'interrogative « Comment ? à l'aide de quels outils ? », pour ma part, il s'agit de recueils

⁶³ Annexe n°1

⁶⁴ Fugier Pascal, « La mise en œuvre d'un protocole de recherche exploratoire en sociologie. Question de départ et quelques ficelles du métier », dans revue *Interrogations* ?, N°8. Formes, figures et représentations des faits de déviance féminins, juin 2009 [en ligne], <http://www.revue-interrogations.org/La-mise-en-oeuvre-d-un-protocole,172>

⁶⁵R. Quivy, L. Van Campenhoudt, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 2006 (1995), p.26

d'impressions et d'un questionnaire d'enquête, dispositifs qui seront développés par la suite (II.2.). La dernière question à se poser étant « Pour quoi ? Quels sont les objectifs et les finalités ? ». Il s'agit pour moi de comprendre quelle est la place accordée aux appréciations par les lycéens dans un contexte de mise en place progressive depuis quelques années d'une approche par compétences, notamment en cycle 4. Les appréciations permettant de cibler les acquis et les compétences des élèves dans chacun des exercices qui peuvent leur être soumis dans le cadre d'évaluations.

De fait ma question de départ, celle qui est à l'origine de la construction de mon protocole de recherche est la suivante : Dans un contexte de mise en place progressive d'une approche par compétences au sein du milieu scolaire, quelle place les lycéens accordent-ils aux appréciations lors de la remise des évaluations ? L'objectif principal découle directement de cette question, car il va s'agir pour moi de savoir si les appréciations sont plus importantes pour les élèves que la note. Ainsi, le déroulement de l'étude va permettre de conduire progressivement à élaborer une réponse à la question de départ.

Ce déroulement est construit en quatre phases distinctes qui sont conduites de janvier à mai. Il s'agit pour chacune des phases d'un calendrier prévisionnel avec un ordre de grandeur, car les évaluations n'ayant pas lieu au même moment dans les deux classes, il est difficile d'élaborer un calendrier avec des dates précises car il faut également tenir compte de ma programmation annuelle. Chacune de ces différentes phases comportent deux ou trois temps distincts :

- **Phase 1** : il s'agit de celle qui devrait le moins perturber les élèves en termes de changement de manière de procéder. En effet, durant celle-ci, les élèves une fois l'évaluation faite, reçoivent de la part de l'enseignant seulement la note qu'ils ont obtenue, ce dernier garde les copies pour les leurs remettre seulement un mois après avoir eu la note. L'objectif à travers cela est de voir au bout de combien de temps les élèves les réclament et pourquoi. L'important est dans les réponses qu'ils vont donner à ce pourquoi et dans leur attitude. De fait, l'outil qui me semble le plus pertinent est l'observation.
- **Phase 2** : La seconde phase peut être déconcertante pour les élèves car il s'agit de poursuivre ce qui a été fait au cours de la phase précédente. Il s'agit ici de rendre la copie aux élèves avec pour simple lien avec l'enseignant une note inscrite en rouge sur la copie sans aucune appréciations ni annotations. L'objectif étant ici de voir s'ils éprouvent de quelques manières que ce soit le besoin de trouver « autre chose » sur la copie. C'est-à-dire, ressentent-ils le besoin que cette note soit compléter par une appréciation globale ou bien une grille de compétence qui viendrait « justifier » la note.

Ainsi, avec ces deux premières phases, implicitement ils se posent déjà la question de leur rapport à l'appréciation et s'ils en éprouvent « l'utilité ».

- **Phase 3** : La troisième phase est différente car elle répond à la seconde. Cette fois-ci, il ne s'agit pas de donner la copie avec une note seulement, il s'agit de rendre la copie avec une grille de compétence et une appréciation sans la note. Cela a pour objectif de savoir cette fois le rapport qu'ils peuvent entretenir avec la note. Savoir si celle-ci leur semble nécessaire.

De fait, pour ces deux phases (2 et 3), l'outil qui me semble le plus pertinent est le recueil d'impression.

- **Phase 4** : Pour terminer avec ce protocole de recherche, la dernière phase consiste en une distribution d'un questionnaire d'enquête qui a pour objectif de leur faire approfondir la réflexion qu'ils ont commencé à mener à travers ces 3 phases, c'est-à-dire, quel statut et place pour l'appréciation, et par effet domino, quelle place pour la note.

II. Dispositifs / Outils

« Il faut donc bien comprendre que si aucun outil ne permet de tout dire, il n'empêche que certains outils permettent d'en dire plus que les autres concernant tel ou tel questionnement de départ »⁶⁶.

Afin de mener à bien ce protocole de recherche, je me suis principalement appuyée sur les impressions et les représentations des élèves au sujet de l'évaluation et les appréciations en général. En comparant les perceptions d'une classe de Seconde avec celles d'une classe de Première ES, l'objectif est de voir s'il y a des différences de représentations entre deux niveaux de classe qui n'ont pas le même degré d'objectif méthodologique et d'apprentissage scolaire.

Il convient tout d'abord de distinguer représentations et impressions avant de présenter mes 3 dispositifs de recherche.

⁶⁶ Ibid.

Pour commencer, les représentations des élèves comme le disent F. REYNAL et A. RIEUNIER - tous deux formateurs d'enseignants - dans *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, en 1997 renvoient «aux conceptions des apprenants et aux modèles implicites/explicites auxquels ils se réfèrent pour comprendre un évènement ou une situation ». Plus précisément, les représentations des élèves correspondent aux concepts déjà connus de l'élève ainsi qu'aux « modes d'approche ou règles d'action spontanées ou apprises, considérées comme valide jusqu'à ce qu'un nouvel apprentissage vienne les modifier durablement ». Les deux auteurs soulignent également qu'au fur et à mesure des recherches didactiques effectuées dans ce domaine, il est apparu qu'il n'était pas facile de changer les perceptions des apprenants car « celles-ci résistent aux efforts des enseignants, elles se modifient légèrement pour intégrer la situation nouvelle proposée par l'enseignant lors de son enseignement, mais fondamentalement elles demeurent quasi identiques et résistent aux tentatives extérieures de modification ». On peut donc se demander par exemple si le fait de changer de couleur pour rédiger les appréciations sur les copies des élèves a une influence sur les représentations des élèves concernant l'évaluation ou l'appréciation en général.

Par impressions maintenant, il faut comprendre qu'il s'agit selon D. HUME, philosophe du XVIIIème siècle, dans *Traité de la Nature Humaine, Livre I : de l'Entendement* en 1739, d'une sensation, d'un ressenti qui est le fruit « d'un résultat immédiat de l'expérience directe », elle est donc « reçue de l'extérieur ». Ici, dans le cadre de ce mémoire de recherche, il s'agit de ce que les philosophes appellent les impressions de réflexions. C'est-à-dire que « l'expérience directe, extérieure », ici le changement d'habitudes concernant les modalités de rendu des copies et d'appréciations (selon les différentes phases du protocole) provoque et amène une réflexion chez l'élève qui les poussent à se questionner sur la pratique.

Les outils qui vont être développés par la suite s'appuient sur ces 2 schèmes de pensées : à la fois les représentations et les impressions. Ils font partie de ce qu'en sciences humaines on appelle des « recueils d'informations ». DE KETEL et ROEGIERS, respectivement docteur en psycho pédagogie et docteur en sciences de l'Éducation, dans leur ouvrage paru pour la première fois en 1996⁶⁷ le définit comme étant un « processus organisé mis en œuvre pour obtenir des informations auprès de sources multiples en vue de passer d'un niveau de connaissance ou de représentation d'une situation donnée à un autre niveau de connaissance ou

⁶⁷ De Ketele, J-M & Roegiers, X. (1996, 5^e édition 2016). *Méthodologie du recueil d'informations*. De Boeck Université. Repéré à : <https://www.decitre.fr/media/pdf/feuilleter/9/7/8/2/8/0/7/3/9782807300378.pdf>

de représentation de la même situation, dans le cadre d'une action délibérée dont les objectifs ont été clairement définis, et qui donne des garanties suffisantes de validité ». Ainsi, le chercheur est amené à rechercher de l'information « lorsqu'il désire cerner de plus près une situation donnée » Ici, dans le cadre de ce mémoire, il s'agit de tester des hypothèses « scientifiques ».

A. L'observation

a) De quoi s'agit-il ?

L'observation est l'une des méthodes possibles pour effectuer un recueil d'informations. Au sens premier, dans son ouvrage intitulé *Observer pour éduquer* paru en 1980, DE KETELE le définit de la façon suivante : « Observer est un processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orienté par un objectif terminal ou organisateur et dirigé sur un objet pour en recueillir des informations ». Qu'elle soit libre ou non, pratiquer l'observation comporte toujours un objectif (même implicite) tel que se familiariser avec une situation ou bien observer un phénomène sous un maximum d'aspects possibles.

Ce qui fait la spécificité de cette méthode, « ce n'est pas la démarche elle-même, mais l'objet de la démarche »⁶⁸, ainsi elle se distingue de l'interview en un sens où elle « a pour objet principal des comportements observables » alors que l'interview a pour objet principal le discours du sujet. Autre spécificité, il s'agit « d'un acte à sens unique » qui se situe dans « le présent » et non « d'un acte de communication qui permet des retours en arrière ».

b) A quel moment elle intervient ?

L'observation est utilisée lors de la première phase du protocole de recherche. Il s'agit, comme le disent DE KETEL et ROEGIERS d'une « phase exploratoire qui va déboucher sur l'émission d'une hypothèse dans le cadre d'une recherche expérimentale ». En effet, comme décrit dans le II.B.b, cette phase est celle qui va le moins perturber les élèves en un sens où il s'agit seulement d'un bouleversement des habitudes de remise des copies dans cette matière. Ils l'auront au bout d'un mois au lieu d'une ou deux semaines habituellement. Ce qui est intéressant ici, c'est de voir si ce bouleversement est perturbant pour eux ou pas, et ainsi de comprendre pourquoi.

⁶⁸ Ibid.

B. Le « recueil d'impressions »

Il n'y a pas de définition concrète concernant cet outil. Il s'agit d'une méthode massivement utilisée dans le journalisme pour recueillir des informations. Elle est également très pratiquée par les enseignants de français notamment pour aborder des textes littéraires afin de susciter des horizons d'attente et inciter les élèves à vouloir le lire et l'étudier.

Dans le cadre de ce mémoire, il s'agit d'une méthode qui prend tout son sens et a son importance car, elle est utilisée durant les phases 2 et 3. Ces dernières, nous l'avons vu dans le II.B.b sont les phases les plus perturbatrices pour les élèves car elles viennent littéralement changer des habitudes qui sont parfois ancrées depuis longtemps (début du collège ou fin de l'école primaire pour certain). Ainsi, le recueil d'impressions a le mérite de saisir sur l'instant le ressenti de ces derniers face à ces bouleversements et permet d'appréhender les réflexions internes, celles qu'ils taisent le plus souvent en classe de peur de représailles par exemple. L'anonymat de ce recueil leur permet ainsi de se livrer plus facilement, sans contraintes, si ce n'est de faire appel à leur affect, chose que l'on demande très rarement dans le cadre des séances en classe, et qui peut être difficile pour certain, car, là encore, cela bouleverse des habitudes.

L'objectif à travers ces recueils est de mettre les élèves face à ces changements et les inciter à se questionner sur ces derniers.

C. Le questionnaire d'enquête

a) De quoi s'agit-il ?

Il s'agit d'une autre méthode de recueil des informations en vue de comprendre et d'expliquer les faits. GHIGLIONE⁶⁹ le définit de la manière suivante : « Réaliser une enquête, c'est interroger un certain nombre d'individus en vue d'une généralisation ». Ce dernier distingue 3 objectifs majeurs au questionnaire d'enquête :

⁶⁹ Ghiglione, R. (1987). *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales*. Paris : Dunod

- **L'estimation** : « il s'agit d'une collecte de données ». Il faut comprendre par-là que les réponses sont certes individuelles, mais l'objet n'est pas l'individu en soi. Il nous intéresse en ce qu'il est représentatif d'un groupe plus large. De fait, élaborer un questionnaire, c'est produire des chiffres. En cela, on touche aux limites du questionnaire qui ne décrit jamais exhaustivement une pratique ou un fait. VILATTE en 2007 nous dit que les données sont soumises « à des transformations, dont les principales sont la sélection des éléments jugés pertinents ou encore la lecture seulement d'une partie des données »⁷⁰.
- **La description** : « il s'agit de retirer des informations qui décrivent les phénomènes observés »
- **La vérification d'une hypothèse** : « il s'agit ici d'une démarche déductive, le questionnaire devient un outil pour confirmer ou infirmer une ou plusieurs hypothèses ».

Ainsi, l'enquête par questionnaire vise, à l'aide de représentations d'une population cible, à vérifier ou non les hypothèses de la recherche effectuée.

b) La conception du questionnaire

Le questionnaire soumis aux Secondes et aux Premières est strictement identique, cela permettra une comparaison et une analyse plus aisée lors de la Phase 4 du protocole de recherche. Il se structure de la manière suivante. On trouve tout d'abord la thématique de recherche qui est suivi d'une consigne de 4 lignes incluant des remerciements et garantissant l'anonymat des participants. S'en suit un tableau avec 10 questions respectant la logique/méthode de l'entonnoir, c'est-à-dire que l'on part de questions générales pour ensuite, progressivement rentrer dans le détail en abordant des points plus précis. Les 10 questions posées ont plusieurs objectifs.

⁷⁰ Vilatte, J-C, (2007). *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*. Formation « Évaluation », Université d'Avignon.

Tout d'abord, avec les deux premières questions, j'ai souhaité voir si les élèves savent définir, de manière générale, l'évaluation - l'épreuve auquel ils sont soumis régulièrement tout au long de leur scolarité - mais également le vocabulaire employé couramment en classe. Il s'agit ainsi de faire une mise au point et de les questionner sur leurs représentations et sur ce qui semble de prime abord, des acquis depuis le cycle 3.

Ensuite, avec les questions 3, 4, 5, 6, 7, et 8 il s'agit de conduire l'élève à se questionner sur son propre rapport à sa copie et à l'enseignant. En effet, il s'agit à travers ces questions de mettre en lumière le lien que les élèves entretiennent et arrivent à construire avec l'enseignant et sa façon de « faire comprendre » et dresser un constat concernant les apprentissages méthodologiques et de connaissances. C'est-à-dire, ont-ils l'impression d'être jugé, vivre l'évaluation comme une contrainte, ou au contraire, ont-ils l'impression qu'il s'agit d'un exercice bienveillant visant à l'appropriation progressive des méthodes attendues au lycée ?

Enfin, les deux dernières questions (q.9 et 10), permettent de mettre en exergue le rapport qu'ils entretiennent avec la note, et si cela a un rapport avec le contexte familial, proche. Ainsi, en comparant la première question aux 2 dernières, on peut mettre en relation les représentations que les élèves ont de cette tâche : l'évaluation avec ce qu'ils en attendent, à savoir une notation ou une appréciation. Même s'il conviendra de nuancer cette lecture binaire.

Je me suis longuement interrogée sur la forme que devait prendre ce questionnaire. J'ai tout d'abord opté pour un format portrait, mais, la succession des questions laissait peu de place aux réponses des élèves, je craignais que cela contraigne leurs réponses et leur rappel le format que peut prendre une évaluation. J'ai donc choisi le format paysage et l'insertion d'un tableau, qui certes, peut contraindre les réponses, mais qui selon moi ressemble moins à la forme d'une évaluation, donc diminue autant que possible les craintes et favorise la concentration.

III. Limites

S.EHRLICH, spécialiste de psychologie éducative expérimentale a dit en 1985 « *La représentation est comme la météorologie. Délicatement éthérée, elle est source d'espérance inquiète et de quelques satisfactions. Elle rend des services sans être véritablement fiable. On entrevoit vaguement comment elle se construit. On ne voit pas du tout comment elle fonctionne. Et on est presque certain qu'elle existe vraiment* ». Ainsi, il soulève par là une des limites à un de mes outils de recherche : le questionnaire d'enquête. En effet, si j'ai opté pour cette méthode en termes de recueil de données, c'est parce que cela semble être le meilleur moyen de cerner

les représentations des élèves sur ce sujet sans que d'autres facteurs ne viennent influencer la pensée des élèves. On aurait aussi pu réaliser des entretiens oraux et individuels mais je redoutais deux choses : la première que les élèves ne se livrent pas complètement face à moi-même, leur enseignante. La deuxième, ici qui fait appel à des contraintes d'ordre temporel et technique. Plusieurs limites peuvent être soulevées. En effet, comme les entretiens oraux et individuels, il se peut que l'échantillonnage manque de franchise et s'abstienne de ne pas répondre ce qu'il pense réellement soit sous peine de « mal » répondre ou bien parce qu'ils ne le souhaitent pas. De plus, comme les réponses font appels aux représentations des élèves et que ces dernières leurs sont propres et interne, elles peuvent être difficiles à transmettre sous forme écrite. Cette dernière limite peut aussi s'appliquer à mon deuxième outil qui est le recueil d'impressions. En effet, comme il s'agit de sensations, de ressentis qui sont provoqués par quelque chose d'externe, dans le cadre de ce mémoire, par un changement des habitudes de restitution des évaluations, il est souvent difficile de le transmettre à autrui de manière manuscrite.

Ainsi, les données recueillies sont des données subjectives car elles font appel à l'affect.

Une dernière limite qui peut être soulevée dans le cadre de mon protocole de recherche et de mon dispositif d'expérimentation est qu'il s'agit d'une recherche qui s'appuie sur un petit échantillon (67 lycéens), de fait, il je ne dirai pas que les résultats sont représentatifs de tous les élèves de lycée.

Troisième partie : Analyse des données recueillies pendant et après les différentes phases du protocole de recherche

Avant de commencer l'analyse des données recueillies, il semble important de préciser que toutes les impressions, les remarques ou encore les réactions consignées en annexe et sur lesquelles je vais m'appuyer dans cette partie, sont retranscrites fidèlement, et ce jusqu'à la faute d'orthographe près. Il s'agit donc des mots exacts des élèves.

A travers cette phase d'analyse, l'objectif principal est de savoir si les appréciations sont plus importantes pour les élèves que la note lors de la remise des évaluations. Mon hypothèse de départ étant que ces derniers accordent une plus grande place à la notation. C'est ce que nous allons tenter de voir au travers de cette analyse.

I. Phase 1⁷¹ : Des comportements différents face à la remise tardive des copies

Cette première phase de mon protocole de recherche s'est déroulée de Décembre à Janvier pour la classe de première et de Janvier à Février pour la classe de seconde. Les premières ont eu comme devoir une composition (la deuxième de l'année) le vendredi 22 Décembre de 9h à 11h05, ce juste avant les vacances scolaires. Les secondes ont également eu une composition (la première de l'année), le mercredi 17 Janvier de 11h05 à 12h, c'est-à-dire au retour des vacances. Dans les 2 cas, les notes relatives à ces devoirs ont été mises moins d'une semaine plus tard sur la plateforme « pronote » accessible en ligne de chez eux. Les copies en elles même ont été rendu pour les 2 classes 28 jours plus tard, soit le vendredi 19 Janvier en fin de séance pour les premières, et le mercredi 14 Février pour les secondes, également en fin de séance.

Je parle de remise tardive des copies dans ma matière : Histoire-Géographie car ils ont pris l'habitude depuis le début de l'année de les recevoir dans les 2 semaines qui suivent le devoir. Ainsi, à travers cette première phase, j'ai cherché à voir si les copies étaient réclamées, si oui au bout de combien de temps et pourquoi. De fait, durant les 28 jours qui séparent l'évaluation de la restitution des copies, j'ai noté et consigné mes observations en termes de comportement, c'est-à-dire « l'ensemble des réactions observables chez un individu placé dans son milieu de vie et dans des circonstances données »⁷² ; et de remarque, à savoir « le fait d'exprimer une opinion sur un fait, un point particulier afin d'attirer l'attention, de le faire prendre en considération »⁷³ sur un cahier dont j'ai retranscrit les observations⁷⁴ sur informatique. L'avantage de ces dernières est qu'elles permettent d'appréhender une réalité vécue, plutôt que d'en obtenir un écho qui serai déformé par les représentations. De plus, le fait que les élèves ne soient pas au courant que je les « observe », leur permet de s'exprimer librement, sans jugement.

⁷¹ Annexes n° 2 et n°4

⁷² <http://www.cnrtl.fr/definition/comportement>

⁷³ <http://www.cnrtl.fr/definition/remarque>

⁷⁴ Annexes n°2 et n°4

A. Une distinction de niveau

→ Observations durant les 28 jours

La première chose qui peut paraître étonnant si on regarde de plus près les observations faites durant cette période, est que les secondes n'ont en aucun cas manifesté la volonté d'obtenir leur copie après avoir reçu les notes, alors qu'il s'agit de la première composition de l'année, voire même de leur scolarité. Cela peut s'expliquer me semble-t-il par le contexte. En effet, durant cette période, il y a eu le lancement d'une tâche en histoire sur le Thème 4 « *Nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne* » dont l'objectif final était la restitution de leurs recherches à l'oral. Exercice nouveau pour eux qui les a perturbés. Cela peut donc être une des raisons possibles.

A l'inverse, si les élèves de la classe de seconde n'ont pas manifesté le souhait de récupérer leur copie, les élèves de première eux ont adopté une attitude très différente. En effet, à la suite du devoir, ils ont eu une période de vacances, suivie d'une période de 2 semaines durant lesquelles ils n'ont cessé de les réclamer, adoptant tout d'abord un comportement d'impatience dû il me semble à l'habitude prise en classe depuis le début de l'année, puis un agacement devant ma non réaction face à leurs remarques.

→ Observations durant la restitution des copies

Cette distinction entre niveau se confirme avec la remise des copies. En effet, si l'on se penche tout d'abord sur la classe de Seconde, on peut dire que la copie n'était qu'une formalité car une grande majorité d'entre eux, soit les $\frac{3}{4}$ de la classe ne se souvenait plus de cette évaluation. Ils auraient pu en prendre connaissance, relire le sujet, me poser des questions, mais rien de tout cela. La copie a été directement rangée dans les affaires des élèves sans un coup d'œil. Peut-être que l'approche de la fin des cours était plus importante. Au vu des réactions et des comportements, on peut se demander si la copie papier leur est réellement utile. On peut également tirer la conclusion suivante : la note leur est suffisante (←→) car aucune manifestation d'une volonté d'obtenir les copies.

Seconde

| Remarques/Réactions | Comportement(s) |
|---|---|
| <p>« Madame, c'est quoi ce devoir ? » « On l'a fait quand déjà ? » « Ah c'était ça ! » « Je ne m'en souvenais plus du tout »</p> | <p>. Pour la grande majorité des élèves, la copie a été directement rangé dans le sac, le cahier ou le classeur, sans même y jeter un coup d'œil.</p> |
| <p>« Mais de toute façon on a eu les notes donc c'est bon ! » . « Par contre, c'est quand même bien d'avoir les copies parce qu'on va avoir une composition après les vacances ! » . « On va encore devoir en refaire une ?! » . « Je me rappelle, c'était difficile cette épreuve. »</p> | <p>. Quelques filles (3 élèves sur une classe de 33), ont tout de même pris le temps de relire le sujet et lire l'appréciation générale de la copie distribuée.</p> |

On ne peut pas dresser le même constat concernant la classe de Première. En effet, après 2 semaines à réclamer les copies papier jour après jour, la restitution est vécue comme un soulagement pour une très grande majorité de la classe qui a pris le temps de ré-ouvrir la copie, relire le sujet et lire attentivement l'appréciation générale et les annotations malgré l'approche imminente de la fin de la séance.

B. Une distinction selon le genre au sein d'une même classe

Nous venons de voir que les élèves de Première étaient plus concernées par la remise des copies que les élèves de Seconde que ce soit pendant la phase d'attente de restitution que la restitution en elle-même. De fait, je vais me pencher maintenant plus précisément sur la classe de Première et particulièrement le clivage très marqué au sein de celle-ci concernant la nécessité de recevoir cette copie ou non. Comme cela était flagrant, j'ai fait une distinction entre les Filles (F) et les Garçons (G).

| Semaine | Jours | Remarques/Réactions |
|--------------------|----------------|---|
| Retour de vacances | Mercredi 10/01 | <p>« Madame, vous nous rendez les copies ? » (F)</p> <p>« On s'en fiche on a eu les notes sur pronote » (G)</p> <p>« Oui c'est vrai ça peut attendre » (G)</p> <p>« On les aura dans la semaine quand même ? » (F)</p> |
| | Jeudi 11/01 | <p>« Vous avez les copies ? » (F)</p> <p>« Mais arrêtez de vous plaindre, on a le notes » (G)</p> <p>« Oui mais on veut savoir où on a faux ! » (F)</p> <p>« Nous on veut s'améliorer contrairement à d'autres ! » (F)</p> <p>« Arrêtez, vous savez qu'au final, sur le bulletin c'est la note qui compte pas ce qui est écrit dessus ou la copie en elle-même, sachant que certains les mettent à la poubelle » (G)</p> <p>« Oui mais une partie de la classe veut s'améliorer et se préparer comme il faut au bac. Et je te signal/rappel que la composition au bac c'est plus de la moitié du temps ! » (F)</p> <p>« Oui fin, tes parents ils regardent quoi sincèrement ? la note ou ce qui est sur la copie ? parce que c'est la note qui compte le plus ! ils s'en fichent du reste ! » (G)</p> |

| | | |
|-----------|------------------------------|---|
| | | <p>« Oui mais pas moi, parce que je fais ça pour moi et pas mes parents alors je veux progresser moi, pas pour les autres ni mes parents » (F)</p> <p>« On les aura quand on les aura au pire ». (G)</p> |
| | Vendredi 12/01 | <p>« Toujours pas de copies madame ? ». (F)</p> <p>« A croire que vous avez noté au pli parce que si vous avez les notes pourquoi ne pas donner les copies ? c'est ridicule ». (G)</p> |
| Semaine 2 | Mercredi 17/01 & Jeudi 18/01 | <p>« Madame, les copies ? » (F)</p> <p>« Ça serait bien de les avoir parce qu'on a devoir la semaine prochaine donc pour s'améliorer c'est maintenant, pas la veille » (F)</p> <p>« Surtout que j'ai eu une mauvaise note donc il faut que je voie ou j'ai foiré pour ne pas recommencer vendredi prochain ». (F)</p> <p>« Madame rendez leur, sinon elles vont faire que se plaindre » (G)</p> |

Plusieurs constats :

(Attention, il ne s'agit pas d'en faire une généralité, il s'agit de la tendance générale de la classe et non d'une représentation de tous les élèves)

. Ce sont les F qui manifestent dès l'entrée en classe une volonté de recevoir les copies. Ce sont elles qui en font la demande et en exprime un besoin. On peut sentir une certaine inquiétude qui se lie à travers cette demande. ➡

. Des G préoccupés par la note uniquement. Cela se retrouve dans chaque parole qu'ils prononcent. □

. L'appel aux parents et à leurs attentes pour les G. ▲

. Des F préoccupées non pas par la note mais par l'idée d'une progression et d'une amélioration au fil des devoirs. On a l'idée d'une non reproduction des erreurs. —

. Crainte du baccalauréat pour les F et ces attentes. ■

Pour résumer et si on caricature, la copie est une nécessité pour la majeure partie des F de la classe (mais également pour quelques garçons qui ne se sont pas exprimés mais qui ont été soulagé de la recevoir) dans l'optique d'une progression et d'une amélioration pour les devoirs futurs. Tandis qu'il s'agit d'une formalité pour certains G qui se seraient bien contenté de la note uniquement, ou tout du moins expriment nettement le non intérêt de la recevoir (« sachant que certains les mettent à la poubelle »).

C. Des copies qui paraissent nécessaires à l'approche d'un futur devoir

Quoi qu'il en soit, dans les 2 classes, la copie papier devient un outil indispensable à l'approche d'un futur devoir. En effet, malgré une non manifestation chez les Secondes de la recevoir, elle semble tout de même importante. Au retour des vacances, le mercredi 14 mars, la date de la prochaine composition a été annoncée, à savoir le 21 mars. Si elles avaient été rangées sans un regard à la restitution le mercredi 14 Février, les élèves se sont empressés de la ressortir et la lire pour ensuite poser des questions concernant majoritairement la méthode de l'épreuve.

Pour ce qui est des Premières, après restitution, je leur ai demandé pourquoi il était important pour eux d'avoir la copie sachant que le prochain devoir était une analyse de document. Si l'on se réfère à l'analyse menée précédemment (I.B.) et aux remarques suivantes, on peut voir que même si l'épreuve change, ce qui est important pour eux (majoritairement les F), c'est la méthode générale de l'écrit, l'objectif étant ainsi de progresser et de s'améliorer en ne commettant pas les mêmes erreurs.

- « Madame, pour la mise en forme, savoir si on a bien organisé la copie » (F)
- « Et puis la méthode de l'introduction ça reste une introduction et comme c'est la vitrine du devoir, il faut le travailler ! ». (F)
- « A rien » (G)

Le fait pour les élèves de Seconde de ressortir la copie de leurs affaires ainsi que les remarques générales des élèves de Première nous permettent de dire que la copie est un outil indispensable à l'approche d'un devoir futur. Toutefois, une minorité d'élèves seulement (3 sur 33 en Seconde et une majorité de F en Première, soit une quinzaine) souhaitent la consulter et prendre connaissance de l'appréciation générale et des annotations dans l'optique d'un progrès général pour le futur, mais également personnellement.

Au terme de cette première phase du plan expérimental, nous pouvons dire que les objectifs secondaires du plan expérimental sont atteints car nous avons pu appréhender au bout de combien de temps les copies étaient réclamées et dans quel but. Ainsi, la tendance générale qui se dégage des 2 classes est que la note demeure l'outil de communication le plus important, notamment pour une large majorité des Secondes, mais également pour les G de Première. La copie sur laquelle l'appréciation est rédigée n'est qu'accessoire (sauf pour une minorité, notamment les F de Première), mais elle devient importante s'il est fait mention d'un devoir futur auquel cas la lire permet de ne pas reproduire les mêmes erreurs.

Face à ce constat, la 2^{ème} phase du plan expérimental va nous permettre de venir confirmer ou infirmer la tendance générale qui s'est dégagée lors de la 1^{ère} phase. En effet, si la copie, et l'appréciation générale qui s'y trouve n'est qu'accessoire, alors pourquoi la mettre ? Une note devrait suffire finalement ?

II. Phase 2⁷⁵ : Des appréciations comme justification de la note pour les élèves ?

Cette seconde phase du plan expérimental s'est déroulée de Janvier à Février pour la classe de première et en Mars pour la classe de seconde. Les premières ont eu comme devoir une analyse de document⁷⁶ le vendredi 26 Janvier de 9h à 11h05. Les secondes ont eu une composition⁷⁷ (la deuxième de l'année), le mercredi 21 Mars de 11h05 à 12h. Dans les 2 cas, la remise des copies s'est effectuée rapidement (reprise des habitudes prises depuis le début de l'année) à savoir 19 jours plus tard pour les premières et 7 jours pour les secondes. Il s'agit de copies « vierges » sur lesquelles on ne trouve que la note inscrite en rouge⁷⁸. Dès restitution, il a été demandé de ne pas faire de commentaires à haute voix mais de prendre un bout de papier afin de noter les impressions, interrogations face à cette pratique nouvelle. Il leur a été précisé que cela était anonyme, donc qu'il fallait dire tout ce qui passait par la tête. Il a également été donné comme consigne d'indiquer G ou F au dos (afin de pouvoir mener une analyse comparative au sein de chaque classe, mais également venir confirmer ou infirmer les résultats de la Phase 1 dans le cas des premières).

⁷⁵ Annexes n°7 et n°10

⁷⁶ Annexe n°8

⁷⁷ Annexe n°11

⁷⁸ Annexes n°9 et n°12

Première

Filles

- . « Fait un vide sur la copie car on ne sait pas nos erreurs ni les bonnes choses. »
- . « C'est vuc, l'impression de rien avoir fait ! et impression de pas voir été corrigé. Note à la tête du client »
- . « inutile, on ne sait pas où on se trompe, à oublier tout de suite »
- . « On ne sait pas ce qui est bien ou mauvais et on ne sait pas ce qui est à améliorer On dirait que vous avez noté comme ça, sans avoir inspecter »
- . « C'est pas super, on ne peut pas savoir où c'est faux. On ne sais pourquoi il faudra des appréciations. J'aime pas ».
- . « On ne sait pas ce qui est faux donc dur de pouvoir s'améliorer sur ce qui est faux et pou ne pas recommencer ses erreurs ».
- . « Je n'aime pas car on ne peut pas savoir si on a mis de bon éléments ou pas »
- . « Inutile, on ne voit pas nos erreurs. Oublier cette idée »
- . « On ne voit pas nos fautes, on ne peut pas savoir ce qui est bon, mauvais, et à revoir. On a l'impression que cela n'a pas été bien corrigé. C'est beaucoup mieux avec les corrections ».
- . « Cela ne permet pas de savoir quels sont nos erreurs. Et ce qu'on doit continuer pour permettre de progresser. »
- . « Je n'aime pas, on ne sais pas où sont nos erreurs sur la copie. On a aucune justification sur notre note ».
- . « La note semble injustifiée, on ne sait pas où sont les erreurs ».
- . « Pas de commentaire, on ne sais pas ce qu'il y a de faux ou bon. Voter dur »
- . « On ne peut pas savoir si on a fait des erreurs. Peut être noté à la tête On ne peut pas progresser si on ne sait pas les fautes qu'on a fait ».
- . « Je trouve ça nul, on ne sait pas ce qu'il y a à revoir pour nous corriger »
- . « On ne peut pas savoir les points forts et points faibles sur notre copie »
- . « Je n'aime pas, on ne sait pas si nous avons bien cerné le sujet ou non, encore même que vous ne corrigeriez pas les fautes d'orthographe c'est pas grave, mais il faut quand même nous dire si on a fait un bon truc ou pas. S'il vous plait ne le refaite pas ».

Garçons

- . « Nul, on ne connaît pas nos erreurs, c'est nul nul nul »
- . « Pourquoi ? Moi je veux savoir ce que j'ai raté. Je veux savoir pourquoi je suis abonné aux 8/20. Bref c'est pas si grave mais j'aime pas »
- . « Ca pue la merde, c'est inutile comment peut on s'améliorer on ne sait même pas ou on a eu faux ».
- . « pas de correction, décevant, on ne sait pas ce qui est bon et faux. A ne pas reproduire »
- . « C'est nul, on ne sait pas où nous avons fait des erreurs et on ne peut pas savoir les erreurs à corriger »
- . « change rien car ce qui compte c'est la note »
- . « on ne sait pas ce qui n'est pas bien »
- . « C'est plutôt nul car on dirait sue vous notez à nos têtes et on ne voit pas nos erreurs »
- . « inutile, ça sert à rien de savoir sa note sans savoir où on a loupé on peut pas travailler de que l'on a loupé sans corrections »
- . « ce n'est pas bien, on ne sait pas ce qui est bien ou pas bien »
- . « cela ne me gêne pas, mais c'est gênant pour pouvoir s'améliorer la prochaine fois ! »
- ? « on ne sait pas où on a faux. C'est inhabituel et un peu destabilisant »

OBSERVATIONS durant les deux jours suivants

- « Madame, on va vraiment garder nos copies comme ça ? »
- « Madame, vous ne pouvez pas reprendre nos copies pour dire ce qui va ou pas ? »
- « Ça ne se fait vraiment pas de faire ça »
- « C'est votre boulot en plus ! Nous on a fait une épreuve pendant 2h alors vous pouvez bien nous mettre des trucs sur notre copie »
- « Mes parents ne sont pas contents ! »

Seconde

Filles

- . « pas d'appréciation, de commentaire / pas de correction et pas de notation sur les différentes parties / on ne peut pas prendre en compte nos erreurs et comprendre pourquoi l'on a faux »
- . « pourquoi il n'y a pas de commentaire sur nos copies ? on ne sait pas la ou il y a des erreurs »
- . « aucune annotation ni commentaire sur la copie. On ne peut pas comprendre nos erreurs ni progresser »
- . « déçu, très déçu car j'ai beaucoup réviser et c'est très perturbant de ne pas avoir de commentaire »
- . « déçu, on travaille mais on a pas les résultats attendus, c'est démotivant »
- . « il n'y a pas de barème, pas de correction sur le devoir, pas de commentaires, on ne sait pas du coup ce qu'il y a de bien ou pas, ou ce qu'il y a à retravailler »
- . « pas de commentaie, on ne peut pas savoir ce qui est bien et pas bien et ce qu'on doit améliorer pour le prochain test »
- . « il n'y a aucune correction, juste la note. Il n'y a pas d'appréciation non plus. On ne sait pas ce qui a été réussi ou pas, on a aucune justification de la note et donc on peut pas comprendre nos erreurs »
- . « pas de commentaire, donc on ne sait pas ce qu'il faut améliorer les points à revoir »
- . « decus de ma note, je ne sais pas mes erreurs »
- . « vu qu'il n'y a pas de barème ni commentaire on ne sait pas sur quoi on est réellement noté. Sinon pour ma note, je suis contente car j'ai travaillé »
- . « j'ai aimé le fonctionnement du devoir mais j'aurais aimé avoir une appréciation »
- . « c'est dérangeant, on ne sait pas où il manque des choses ou ce qu'il faut améliorer ce qui est bien réussi, etc... »
- . « frustrant on ne veut pas s'améliorer »
- . « comment je peux m'améliorer si je ne sais pas ce que j'ai mal fait »
- . « Il n'y a d'appréciation, de correction, pas de grille d'évaluation, elle a été rendu comme quand je l'ai donné, juste avec une note / le fait de ne pas avoir de conseil c'est frustrant car on ne sait pas l'avis du professeur »

- . « je suis très contente de ma note, mais il n'y a aucun commentaire je suis un peu déçu, j'aimerais connaître les petites erreurs ».
- . « on ne peut pas comprendre nos erreurs »
- . « on ne sait pas ce que l'on a réussi ou pas, c'est difficile pour s'améliorer. »

Garçons

- . « ho mon Dieu, je suis choqué, je m'y attendais pas. Ce qui me choque c'est qu'il y a pas d'appréciation, cela me stresse car je n'ai pas l'avis du professeur »
- . « la seule chose qui me choque c'est qu'il n'y a pas de traces de crayons rouges et de gros commentaires. Il n'y a pas de commentaires et donc je ne sais pas trop ou j'ai perdus des points »
- . « pas de commentaire du mal à me corriger »
- . « incompréhension / ou son nos erreurs ? »
- . « sans commentaires, il n'y a pas de correction »
- . « il n'y a pas de commentaire, pas de correction à côté de chaque partie. Le fait de ne pas avoir de commentaire n'aide pas à comprendre ou sont les problèmes, on ne sait pas ce qui est bon ou faux »
- . « la mauvaise note, comprend pas les erreurs »
- . « comment on peut noter sans corriger ? pas de commentaire = on ne sais pas nos erreurs et on ne peut pas changer »
- . « aucun commentaire de la part du professeur, je ne sais pourquoi j'ai cette note, pourquoi je n'ai pas plus ou pourquoi pas moins. On dirait que la note est peut être totalement arbitraire. Sans justification, sentiment d'injustice »
- . « heureux d'avoir la moyenne, j'étais pas sur de l'avoir. Mais il n'y a pas de rouge dans la copie. Vous êtes sur qu'il n'y a pas d'erreurs ? c'est bizarre d'avoir une copie limite pas corrigé. Juste une note »
- . « cela m'étonne pas trop cette note »
- . « on ne comprend pas notre note »
- . « pas de commentaire. On ne peut pas savoir ce que le professeur pense de notre copie et si notre devoir était bien ou pas ».

Plusieurs idées se dégagent par leur redondance au terme de cette première partie de la seconde phase :

- L'erreur, ce qui n'a pas été dans le devoir
- Ce qui a été réussi dans le devoir
- **Perspective de l'après, les prochains devoirs (s'améliorer)**
- Un sentiment d'injustice

A partir de cela, les données ont été recensées dans 2 tableaux concernant respectivement la classe de Première, puis la classe de Seconde. L'objectif de ces derniers étant de pouvoir avoir une meilleure visibilité des réponses des élèves dans le but de les comparer.

| Classe de Première, 29 élèves ont rendus leurs impressions sur 34 | | | |
|--|---------------------------|----------------------------|-------------------|
| | Filles (17 élèves) | Garçons (12 élèves) | Total (29) |
| Présence du statut de l'erreur | 16 | 11 | 27 |
| Présence de la réussite | 5 | 1 | 6 |
| Idée d'une amélioration | 4 | 3 | 7 |
| Présence d'un sentiment d'injustice | 6 | 1 | 7 |

| Classe de Seconde, 32 élèves ont rendus leurs impressions sur 33 | | | |
|---|---------------------------|----------------------------|-------------------|
| | Filles (19 élèves) | Garçons (13 élèves) | Total (32) |
| Présence du statut de l'erreur | 14 | 9 | 25 |
| Présence de la réussite | 5 | 2 | 7 |
| Idée d'une amélioration | 8 | 2 | 10 |
| Présence d'un sentiment d'injustice | 5 | 1 | 6 |

A. Une appréciation pour comprendre les points forts et points faibles

Comment faire passer aux élèves le message que l'erreur⁷⁹ est positive alors que dans l'évaluation sommative, elle est là pour sanctionner et juger ?

Que l'on se place en classe de 2nde ou bien en classe de 1^{ère}, ce qui ressort et est marquant dans le ressenti des élèves est la prédominance du statut de l'erreur sur toutes les autres idées, qu'il s'agisse aussi bien des F que des G. Le mot « erreur » est apparu 27 fois (/29) en 1^{ère} et 25 fois (/32) en 2nde. Cela fait écho à ce que l'on a mentionné plus haut (Partie I. III.B.b) à savoir que les appréciations accordaient une grande place à l'erreur. Ici, les appréciations ne sont pas présentes, mais ce que l'on peut dire et constater c'est qu'il s'est opéré, en quelque sorte, une intériorisation de ce statut de l'erreur chez les élèves. Intériorisation qui a été progressive depuis le début de leur scolarité. L'évaluation est alors vue comme une sanction, car c'est la première chose qu'ils cherchent à savoir. Si on caricature, les élèves pourraient très bien dire « Qu'est-ce-que je n'ai pas réussi encore qui vienne justifier cette note ? », cette dernière venant alors sanctionner l'erreur à proprement dite et non valoriser les réussites. L'erreur est donc vécue comme négative et non appréciée à sa juste valeur, à savoir un outil pour se corriger, dans le but de s'améliorer.

C'est en ce sens que la présence de la réussite (« ce qui est bien réussi ») est minoritaire chez les élèves : 6 en 1^{ère} dont 5 F et 7 en 2nde dont 5 F. Si on se place à l'échelle plus réduite des classes, ce critère est plus présent chez les F que chez les G. Ainsi, chez ces élèves, on retrouve une volonté de connaître et reconnaître ses erreurs dans une optique d'amélioration. Il est important de rappeler que faute et erreur ne sont pas synonymes. Par faute, G. DOCA linguiste spécialiste des langues romanes, « les fautes sont liées à la performance, on a la possibilité de faire soi-même la correction parce qu'on connaît les règles » tandis que « les erreurs sont liées à la compétence, on les fait de façon inconsciente et involontaire, faute de connaissance suffisante de la règle ».

Cette idée de progrès et d'une amélioration pour la suite est majoritairement présente, nous l'avons vu, chez les F des 2 niveaux bien que plus importante chez les F de 2nde. Cela soulève un paradoxe. En effet, nous avons vu en phase 1 que les F de 1^{ère} étaient préoccupées par ces problématiques, or cela ne se reflète pas nécessairement dans les chiffres

⁷⁹ Pour aller plus loin sur l'erreur : Sophie Cormier. L'évolution du rapport à l'erreur d'enfants scolarisés en maternelle : étude de réactions et attitudes d'élèves de quatre à cinq ans confrontés à l'erreur. Education. 2016. <dumas- 01384195>. Repéré dans <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01384195/document>
Toussaint, A-C. (2013), *L'importance de l'erreur : vers un apprentissage responsable*, Lycée Ermesinde à Mersch (LEM)

de cette phase : seulement 4 sur 17 F, sur l'ensemble de la classe. A l'inverse, 2nde, la copie ne s'était pas révélée nécessaire, alors qu'ici, les chiffres montrent que 8 F sur 19 cherchent à comprendre ce qui va ou pas pour progresser. Il est possible de trouver des explications à cela. En effet, les 2nde viennent de terminer la deuxième composition de l'année et les exigences s'intensifient, notamment en vue de la classe de 1^{ère}. L'objectif étant de les amener progressivement à la rédaction d'une composition entière, enjeu qu'ils commencent à cerner maintenant qu'ils ont intégré les exigences du lycée. De fait, il semble important pour eux de partir sur de « bonnes bases » et de comprendre tout de suite ce qui n'a pas été. A l'inverse, ce qui peut venir expliquer ces chiffres en 1^{ère} est qu'il ne s'agit majoritairement pas d'erreurs mais de fautes car la méthode (la règle selon G. DOCA) est connue depuis l'année précédente, cela, ils en ont conscience. Ils savent d'eux-mêmes (pour la plupart) ce qu'il faut changer ou travailler pour s'améliorer.

Quoi qu'il en soit, cette phase et le ressenti des élèves viennent appuyer les arguments de C. HADJI (Partie 1, II.B.b) à savoir que la note a une faible valeur informative, elle ne permet pas aux élèves de comprendre et savoir s'il a fait des progrès ou non. Ainsi, ces derniers expriment le besoin qu'elle soit complétée par autre chose (« commentaires » ; « appréciations » ; « correction ») afin de cerner les points forts et les points faibles, ce qui en d'autres termes reviendra à justifier la note obtenue.

B. Une appréciation comme reconnaissance du travail fourni

Parmi les impressions des élèves, nous retrouvons celui de l'injustice 7 fois chez les 1^{ère} (dont 6 des élèves concernés sont des F) et 6 fois chez les 2nde (dont 5 sont des F). Ainsi, on peut relever qu'il s'agit dans sa grande majorité d'un sentiment féminin. Peut-être que nous pouvons émettre l'hypothèse que les filles, à cet âge de l'adolescence, sont plus aptes à dévoiler leurs sentiments et ressentis.

Si l'on se réfère aux expressions employées par ces élèves des 2 classes, nous retrouvons des mots comme « arbitraire » ; « aucune justification » ; « noté à la tête » ; « impression de n'avoir rien fait ». Derrière cela, transparait l'idée que la note apposée sur la copie dépend de la seule volonté, du libre arbitre de l'enseignant, qui, à sa guise, déciderai de la réussite ou non de ces derniers. Caché derrière cette première idée, cela fait surgir un malaise plus profond, à savoir, celui d'être vu comme un tout, un élève parmi tant d'autre dans une classe d'une trentaine.

Ainsi, à travers cela, l'appréciation viendra non seulement justifier la note, mais surtout elle permet de montrer aux élèves que l'on a bien vu la copie, et que l'on a pris le temps de s'y attarder pour relever les points forts et les points faibles, ce qui en soi constitue une reconnaissance de leur travail. De fait, l'appréciation permettra une prise en compte individuelle de l'élève.

C. La grille d'évaluation⁸⁰, une plus-value pour les élèves ?

A la suite de cette première partie (moment où ils reçoivent les copies avec seulement la note) de la phase 2, j'ai décidé de les laisser attendre un petit moment soit respectivement 2 jours pour les 1^{ère} et le lendemain pour les 2nde, afin que ceux-ci puissent se questionner sur cette pratique nouvelle. J'ai décidé de ne pas attendre une semaine de peur que cela ne soit plus « frais » et d'actualité dans leur tête, donc que « l'expérience » perde tout son sens. Ainsi, à l'aide des impressions recueillis⁸¹, j'ai effectué un regroupement des idées majeures qui s'y dégagent afin de comprendre si l'utilisation d'une grille d'évaluation était pertinente pour eux, ou si la méthode dite « classique » (à savoir, note + appréciation globale + annotations) suffisait pour avoir une vision d'ensemble des compétences acquises et à travailler.

| L'INTERET D'UNE GRILLE D'EVALUATION DU POINT DE VUE DES ELEVES ⁸² | | | |
|--|-------------------------------|------------------------------|---------------------|
| | 2 nd e (31 élèves) | 1 ^{ère} (20 élèves) | Totale (/51 élèves) |
| OUI | 20 | 16 | 36 |
| . Sous conditions (une grille + sur la copie) | 2 | 3 | 5 |
| . Cerner les attentes de l'enseignant | 0 | 3 | 3 |
| . Comprendre plus facilement les erreurs et les réussites dans un but d'amélioration et de progrès | 15 | 6 | 21 |
| . Sans justification | 3 | 4 | 7 |
| NON | 2 | 4 | 6 |
| Sans intérêt | 2 | 0 | 2 |
| Pas de lien avec le sujet | 7 | 0 | 7 |

⁸⁰ Annexes n°13 et n°14

⁸¹ Annexe n°15

⁸² Ibid.

➤ **Plusieurs constats peuvent être fait à partir de ce tableau :**

- Sur 51 impressions recueillies, environ $\frac{3}{4}$ des élèves, deux classes confondues estiment que la grille d'évaluation a un intérêt et est un bon outil pour compléter la note.
- Parmi ces élèves, $\frac{2}{3}$ estiment qu'il s'agit d'un bon outil car cela permet de leur faire comprendre plus facilement les points forts et les points faibles afin de progresser et s'améliorer. Plus de la moitié de ces derniers se trouve être des élèves de 2nde. Là encore, on peut émettre l'hypothèse qu'ils sont en train d'intégrer les exigences du lycée et donc que la note obtenue ne correspond pas aux mêmes degrés d'attente que le collège (un 14 en lycée, et un 14 au collège n'auront pas les mêmes valeurs), derrière cela, on aurait donc la manifestation d'un besoin de compréhension.
- A l'inverse, la grille n'a pas d'intérêt pour 6 élèves, dont 4 se trouvent être des élèves de 1^{ère}. Ici, il est difficile d'interpréter ces chiffres car il n'y a pas de distinction entre G et F, contrairement à ce que l'on a vu précédemment (II.A.). Peut-être que cela aurait été judicieux, dans la mesure où l'on aurait pu confirmer ou infirmer l'idée émise, à savoir que les G sont moins préoccupés par la justification de la note (par l'appréciation) que les F.

Au terme de cette deuxième phase du plan expérimental, nous pouvons également dire que l'objectif secondaire est atteint car nous avons pu appréhender le besoin plus ou moins explicite chez les élèves d'avoir « quelque chose » en plus sur la copie que la note. Cette dernière, inscrite seule ne leur suffit pas, on retrouve un besoin de justification. De fait, la tendance générale qui se dégage des 2 classes est que finalement, ce qui compte, ce n'est pas tant que ça soit sur la copie. Finalement, peu importe le support, il faut qu'ils puissent trouver des outils (dont l'appréciation) qui permettent de cibler, à un instant T, l'acquisition des compétences et l'avancée dans les apprentissages des différents éléments attendus.

III. Phase 3⁸³ : Une note qui reste indispensable malgré des appréciations et une grille d'évaluation ?

Cette troisième phase du plan expérimental s'est déroulée de Février à Mars pour la classe de 1^{ère} et d'Avril à Mai pour la classe de 2^{nde}. Les 1^{ères} ont eu comme devoir une composition le vendredi 16 Février de 9h à 11h05. Les 2^{ndes} ont eu une analyse de document⁸⁴ le mercredi 25 Avril de 11h05 à 12h. Dans les 2 cas, la remise des copies s'est effectuée assez tardivement, soit 26 jours plus tard pour les 1^{ères}, en fin de séance ; et 21 jours plus tard pour les 2^{ndes} (en début de séance), faisant suite aux vacances de Printemps.

A l'inverse de la précédente phase, cette fois, il n'y a pas de notes. Il s'agit de copies sur lesquelles on trouve des annotations, une appréciation globale et une grille d'évaluation, rédigées en vert.

Dès restitution, il a été demandé de ne pas faire de commentaires à haute voix mais de prendre un bout de papier afin de noter les impressions, interrogations face à cette pratique nouvelle. Il leur a été précisé que cela était anonyme, donc qu'il fallait dire tout ce qui passait par la tête.

A. Des élèves mis à mal dans leurs habitudes

Si la phase 2 a bouleversé les élèves, c'est bien celle-ci qui a été la plus perturbante pour eux, mais c'est elle qui m'a permis de mieux comprendre et interroger leur rapport à la note et à l'appréciation.

Pourquoi je dis qu'elle a été bouleversante ? Cela se lit à travers le vocabulaire et les expressions employées⁸⁵.

| | 2^{nde} (29 élèves) | 1^{ère} (30 élèves) | Total (59) |
|-------------------|------------------------------------|------------------------------------|-------------------|
| Perturbant | 10 | 2 | 12 |
| Stressant | 2 | 0 | 2 |
| Vexant | 1 | 3 | 4 |
| Décevant | 1 | 0 | 1 |
| Total | 16 | 5 | 19 |

⁸³ Annexe n°16 et n°18

⁸⁴ Annexe n°19

⁸⁵ Annexe n°21

A travers ce tableau, nous pouvons dire qu'environ $\frac{1}{4}$ des élèves de 2nde et 1^{ère} confondu ont été « chamboulé » dans leurs habitudes. Parmi eux, une très large majorité d'élèves de 2nde. Ce qui ressort davantage encore, c'est la majorité des élèves qui se sont retrouvés perturbés, déstabilisés par cette pratique, parmi eux, une majorité de 2nde.

Tous ces adverbes recensés permettent de montrer à quel point un changement de pratique peut affecter les élèves, encore plus celle-ci. En effet, ce lexique n'a pas été retrouvé dans les impressions des élèves durant la Phase 2. Cela est donc significatif et révélateur de leurs habitudes. On peut dire que la note revêt une importance supérieure aux appréciations.

Là encore, il aurait été judicieux de distinguer G et F afin de voir si cela a eu le même impact, mais également, on aurait pu ajouter une autre variable, chez les 2nde notamment, qui est celle des élèves ayant étudié dans un collège qui pratique les « classes sans notes ». Par ce biais, on aurait pu voir si ces élèves avaient été impacté par ce changement soudain de pratique.

Suite à la rédaction de leurs impressions, j'ai demandé qu'ils se notent à l'aide de tous les éléments présents en leur possession (la copie avec l'appréciation globale, les annotations et la grille d'évaluation). Comme nous avons vu précédemment que les appréciations sont un outil pour les élèves de justification de la note, il s'agit par-là de voir si cela fonctionne dans le sens inverse. C'est-à-dire que nous allons tenter de voir ce qui leur a permis de mettre la note, ou au contraire voir si les appréciations ne sont qu'un artifice qui ne leur permet pas de « s'évaluer » en s'attribuant une note.

B. Des appréciations qui permettent aux élèves de s'auto-noter ?

➤ *L'auto-notation ressentie par les élèves*

Première

IMPRESSIONS

- . « je trouve que c'est nul qu'on a pas la note »
 - . « je n'aime pas cette méthode, je la trouve inutile »
 - . « une perte de temps »
 - . « la feuille avec les appréciations sont très utiles »
 - . « je trouve que ce n'est pas bien car ce n'est pas nous qui devons noter les copies »
 - . « on peut se donner une idée de la note, mais inutile »
 - . « je trouve ça bien le tableau avec les remarques, mais sans la note c'est nul »
 - . « c'est nul, vraiment nul, j'attendais ma note depuis les vacances »
 - . « je préférerais avoir la note directement, le tableau avec les commentaires est très pratique et c'est complet. Les commentaires sur la copie sont également bien »
 - . « je préfère avoir ma note tout de suite »
 - . « nul et perturbant »
 - . « nul »
 - . « c'est très bizarre, on se demande combien on a eu »
 - . « je trouve ça incohérent, ce n'est pas juste »
 - . « pas de note donc on ne sait pas si on a bien travaillé ou pas »
 - . « c'est frustrant et cela nous oblige à lire très attentivement les appréciations et à avoir un esprit critique sur notre devoir. Je préfère avoir une note et une appréciation détaillée »
 - . « on ne sait pas quoi en penser »
 - . « cela permet d'avoir un esprit critique envers soi même mais c'est frustrant de ne pas avoir sa note »
 - . « Inutile »
 - . « On ne sait pas notre note donc la qualité de notre travail »
 - . « sachant que l'on a seulement les appréciations, il est difficile de se juger »
 - . « c'est bien de pouvoir juger par nous même »
 - . « je trouve que c'est moins bien car on ne peut pas estimer notre note, il faut qu'on lise nos appréciations et on a juste une appréciations, pas la note exacte »
-
- . « Nul, il faut au moins une note »
 - . « avec les appréciations, nous voyons à peu près la note »
 - . « Plutôt bien »
 - . « Il n'y a pas de note alors cela n'évalue pas notre travail. Les compétences sont importantes car 2 personnes peuvent avoir la même note mais pas les mêmes compétences »
 - . « pas étonné, je ne maîtrisais pas du tout le sujet »
 - . « il y a bcp de remarques mais cela ne m'étonne pas car les connaissances n'étaient pas maîtrisés »
 - . « on préfère avoir déjà notre note. Le tableau est une bonne idée. Autant nous demander de nous noter le jour où on fait la composition »

Légende :

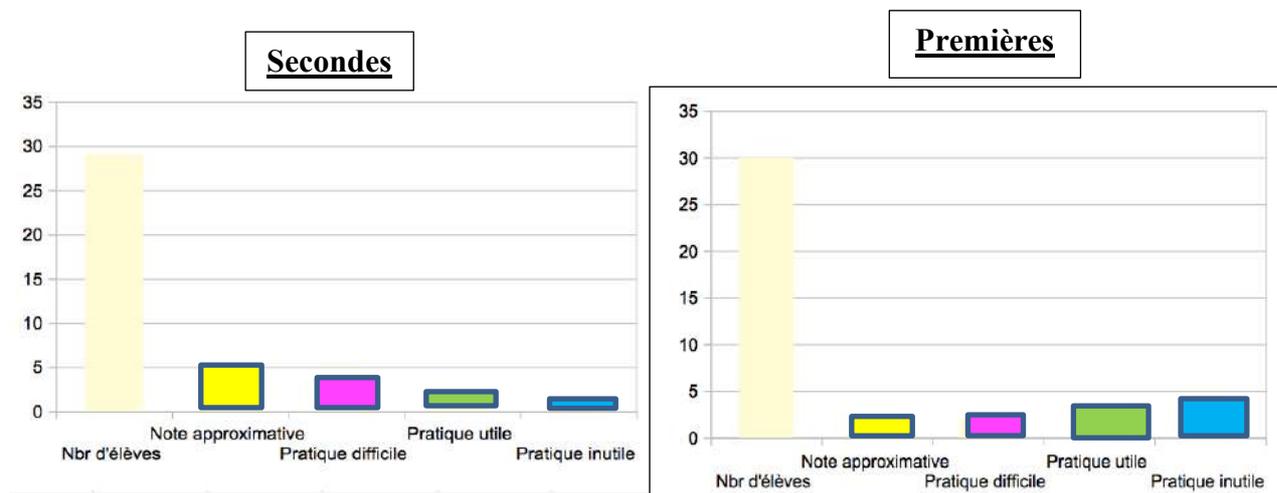
- Des appréciations qui permettent de « voir à peu près la note »
- Difficile d'accoler une note
- Une méthode qui permet de réellement prendre en compte les appréciations
- Une auto-notation inutile

Seconde

IMPRESSIONS

- . « Cela ne me perturbe pas car les appréciations sont bien détaillées et qui nous donnent une idée de la note »
- . « Stressant de pas avoir de note mais après je m'attends pas à une bonne note, c'est l'habitude »
- . « Je n'aime pas le fait de ne pas avoir de note et cela me vexé le fait que l'on dise que mes connaissances sont fragiles alors que j'avais travaillé »
- . « J'aime moins cette méthode car l'on ne sait pas la note directement, malgré les remarques, je trouve cela difficile de savoir la note. La couleur verte n'est pas dérangeante ».
- . « je pensais avoir fait quand même un peu mieux »
- . « ne pas avoir de note me perturbe »
- . « Je préfère avoir la note et les appréciations ensemble. La couleur verte me fait penser à une correction, donc ce qu'il faut améliorer »
- . « c'est perturbant de ne pas avoir de note car deviner la note seulement à l'aide d'une appréciation est difficile, même s'ils sont détaillés »
- . « c'est perturbant de ne pas avoir de note mais les commentaires sont précis »
- . « perturbant pour la note »
- . « c'est perturbant qu'il n'y ai pas de notes car même avec les appréciations, on ne peut pas vraiment savoir combien vaut notre contrôle car on interprète pas forcément les commentaires comme il faut. Le vert ou le rouge pour la correction ne change pas grand-chose pour moi. »
- . « déçu j'ai travaillé 3h pour faire ça. J'ai plus d'espoir pour la suite et j'aime pas ce contexte, c'est-à-dire de pas savoir de note car ça ne sert à rien de se notée alors que vous avez déjà une note je pense »
- . « je n'aime pas beaucoup le principe de ne pas recevoir sa note sur le même cours »
- . « Un peu troublée, la note permet de se situer mais grâce au bareme on peut à peu près se situer. »
- . « Juste avec l'appréciation je sais qu'il faut que je m'améliore et que j'ai eu une note banale. Je trouve que c'est mieux sans note que sans appréciations ».

- . « Je m'attendais à ça. Ça fait bizarre »
- . « C'est bien de nous laisser nous noter seul pour nous laisser comprendre nos erreurs et se rendre compte de notre niveau. »
- . « cela nous permet de mieux apprendre de nos erreurs en lisant les appréciations ».
- . « j'aurai préféré avoir ma note directement avec la copie »
- . « j'aurai du plus travailler la méthode vu en cours et plus réviser le cours ce que je n'ai pas assez fait »
- . « selon moi, une heure n'était pas suffisante. Je préfère cette correction puisque nous savont se qui va et se qui ne va pas sur notre copie. La couleur verte me fait penser à une correction. »
- . « Pourquoi il n'y a pas de note ? »
- . « Ne pas avoir de note me perturbe un peu »
- . « avoir une grille d'évaluation peut nous aider à deviner notre note, ça aide. Ne pas avoir de note sur la copie est très perturbant ».
- . « il faut que je retravaille sur les méthodes »
- . « c'est déstabilisant de ne pas avoir de note, c'est plus compliqué de ce situé »
- . « Un contrôle difficile pour moi car j'ai du mal à rassembler mes connaissances et je mélange tous avec le stress, je préfère largement des questions sur le cours. Ne pas avoir de note me donne du mal à me situer, mais avec les appréciations ça me donne une petite idée. Le vert ne change rien ».
- . « le vert ne me dérange pas »
- . « le fait de ne pas avoir la note alors que l'on a les appréciations met très mal à l'aise, dans une position inconfortable. J'ai très peur d'avoir une note en dessous de ce que j'ai mit. Une pression supplémentaire est appliqué car j'accorde beaucoup d'importance à cette note ».



On constate tout d'abord que seulement 1/3 des élèves de chaque classe s'est exprimé sur cette pratique de l'auto-notation à partir des appréciations. Ainsi, on peut opérer une corrélation des résultats avec le III.A. En effet, les élèves qui se sont exprimés sur cette pratique, correspondent à 90% des cas aux mêmes que ceux qui se sont sentis perturbés par cette phase, notamment en 2nde. Parmi ces derniers, cette méthode apparaît certes difficile mais comme étant un bon moyen pour prendre réellement en compte les appréciations de l'enseignant. A l'inverse, une majorité des élèves de 1^{ère} qui se sont exprimés estiment que cela est inutile et n'apporte rien. Il aurait été intéressant de savoir s'il s'agit plutôt de G ou de F, afin de voir si cela vient vérifier ou non les résultats du I.B., comme quoi les G sont en majorité intéressés par la note et pas par le reste. Or, comme ici, il y a tout sauf la note, cela peut être une explication possible aux résultats.

Ce qui ressort également de ces résultats, c'est que les appréciations ne permettent pas une exactitude de la note, mais seulement une approximation. L'appréciation permettant aux élèves d'être dans « une fourchette » de la note.

➤ Résultats de l'auto-notation⁸⁶

| | 2 nd e (33 élèves) | 1 ^{ère} (34 élèves) | Total (67) |
|---------------------------------------|-------------------------------|------------------------------|------------|
| Sur-noter (>1,5 pts au-dessus) | 8 | 2 | 10 |
| Fourchette (0,5 à 1,5 pts) | 20 | 25 | 45 |
| Sous-noter (>1,5 en dessous) | 5 | 7 | 12 |

⁸⁶ Annexe n°22

Le tableau nous montre que les $\frac{3}{4}$ des élèves des 2 classes ont réussi, à l'aide des éléments à leur disposition à avoir une note similaire à l'enseignant, de fait, on peut dire que les appréciations sont assez proches de la réalité et reflètent « l'esprit » de la note. Toutefois, il faut relever que 10 élèves ont estimé, au vu des appréciations que la note était supérieure à celle émise par l'enseignant et 12 ont estimé une note inférieure. Nous allons tenter de le comprendre, à l'aide d'exemples en classe de 2^{nde}. Je ne prendrai ici que des exemples de cette classe car à la suite de la reprise des copies, cela m'a interpellé. De fait, j'ai ajouté une variable à la phase 3 du plan expérimental : au moment de la restitution des copies, j'ai demandé à 5 élèves pour lesquelles leur note et la mienne n'était pas cohérente de me dire, toujours sur feuille, ce qui les avait guidés afin d'apposer cette note.

Il s'agit de 3 élèves qui ont surestimé la copie. Ci-dessous, les grilles d'évaluation associées à leurs impressions.

Élève n°1

16,75/20

(13,5)

GRILLE EVALUATION - Analyse d'un document -

| NOM | BAREME | | | REMARQUES |
|--|--|---|-------|---|
| | Attendus | + | +/- - | |
| INTRODUCTION 5 6,75/8 | Accroche | x | | Une introduction avec une bonne accroche et des connaissances qui introduisent bien le document étudié. Pensez à ne pas oublier de le remettre dans son contexte → pourquoi 1794 ? que se passe-t-il / et le lier avec le sujet → pourquoi parle-t-on de démocratie ? |
| | Présentation du document | x | | |
| | Analyse du sujet | x | x | |
| | Remise du document dans son contexte | | x | |
| | Annnonce d'une problématique (axe de réflexion sur le sujet) | x | | |
| | Annnonce du plan (en s'aidant de la consigne) | x | | |
| DEVELOPPEMENT Méthode de l'analyse de document Connaissances (qualité argumentative) 8,5 10/12 | Vous savez utiliser le tableau de la méthode de l'analyse de doc | x | | La méthode est comprise et acquise. Je pense que vous avez marqué du temps pour terminer. Vous devez davantage travailler les explications. En effet, elles manquent d'approfondissement, et donc de détails. Δ, il y a des confusions dans vos connaissances qui doivent être consolidées. |
| | Les lignes sont citées | x | | |
| | La reformulation n'est pas de la paraphrase | x | | |
| | Les connaissances apportées sont en lien avec le document (pas de HS) | x | | |
| | Vos explications s'appuient sur un vocabulaire précis et détaillé. | | x | |
| REDACTION (-2) | Vos explications permettent de répondre à la consigne posée. | | x | |
| | Maîtrise de la langue française | x | | |
| | Utilisation d'une expression écrite et un vocabulaire historique adapté. | x | | B |

« Je n'ai pas pris en compte le fait que je n'avais pas fait assez d'analyse, du coup ça a baissé, vu qu'il y avait beaucoup de + dans mon barème j'étais plutôt optimiste sur ma note »

Constat :

- Écart de 3,25 pts
- Sur-notation induite par les nombreux + (acquis) dans le barème
- Des appréciations (remarques) pas assez explicites car l'élève ne les a pas pris en compte.

Élève n°2

10,5
20

(6,1)

GRILLE EVALUATION - Analyse d'un document -

| | BAREME | | | REMARQUES |
|---|--|---|-------|--|
| | Attendus | + | +/- - | |
| INTRODUCTION (4) / 8 | Accroche | x | | Une introduction maladroite, cela manque de liaisons entre les \neq parties qui sont déconnectées les unes des autres. De plus, vous devez intégrer l'analyse du sujet à votre présentation du doc. Vous devez désormais travailler les liens au sein de l'ensemble, vous savez ce qu'il faut faire. |
| | Présentation du document | x | | |
| | Analyse du sujet | | x | |
| | Remise du document dans son contexte | | x | |
| | Annonce d'une problématique (axe de réflexion sur le sujet) | x | | |
| | Annonce du plan (en s'aidant de la consigne) | x | | |
| DEVELOPPEMENT Méthode de l'analyse de document | Vous savez utiliser le tableau de la méthode de l'analyse de doc | | x | La méthode de l'épreuve n'est pas acquise. Votre colonne explication est une colonne reformulation car vous vous contentez de résumer ce que vous avez relevé. Or, vous devez dans l'analyse (= explication) apporter des connaissances précises : dates, faits, afin "d'éclairer" le document et le rendre compréhensible par quelqu'un qui ne connaîtrait pas le sujet. Or ici, il n'y a pas... vous ne faites pas de liens avec la consigne... |
| | Les lignes sont citées | x | | |
| | La reformulation n'est pas de la paraphrase | | x | |
| | Les connaissances apportées sont en lien avec le document (pas de HS) | | x | |
| Connaissances (qualité argumentative) (2,5) / 12 | Vos explications s'appuient sur un vocabulaire précis et détaillé. | x | | |
| | Vos explications permettent de répondre à la consigne posée. | | x | |
| REDACTION (-2) | Maîtrise de la langue française | x | | |
| | Utilisation d'une expression écrite et un vocabulaire historique adapté. | x | | |

« Déçus comme d'habitude, on travaille sans récompense ... et surtout que dans le barème j'ai plus de + que de - ... »

Constat :

- Écart de 4 pts
- Sur-notation induite par les + (acquis) dans le barème (7 contre 6 -)
- La note est perçue comme une récompense par l'élève qui n'a pas pris en compte les points positifs que l'on trouve dans la colonne remarques.

Élève n°3

GRILLE EVALUATION - Analyse d'un document -

(11) 14/20

| | BAREME | | | REMARQUES |
|--|--|---|-------|---|
| | Attendus | + | +/- - | |
| INTRODUCTION 6/8 (2) | Accroche | X | | Une introduction avec une très bonne accroche et des connaissances qui permettent de bien introduire le document étudié. Toutefois, il faut insister sur le contexte du doc : que se passe-t-il en 1794 ? Qui est Robespierre ? Il faut également lier votre propos avec le sujet (la consigne énoncée). Votre problématique doit être en lien avec ce sujet. → A RETRAVAILLER. |
| | Présentation du document | X | | |
| | Analyse du sujet | | X | |
| | Remise du document dans son contexte | | X | |
| | Annnonce d'une problématique (axe de réflexion sur le sujet) | | X | |
| DEVELOPPEMENT Méthode de l'analyse de document 7 Connaissances (qualité argumentative) 8/12 | Vous savez utiliser le tableau de la méthode de l'analyse de doc | | X | La méthode de l'épreuve n'est pas encore totalement maîtrisée... il y a des confusions entre explication et reformulation. Δ à ne pas extrapoler → prendre un mot du texte et lui faire "dire" ce que vous voulez. Veillez à toujours rester en lien avec le sujet et le contexte du document. Demandez vous pourquoi il dit ça à ce moment. Δ à la chronologie des événements. Au moment du document, le roi est mort. |
| | Les lignes sont citées | X | | |
| | La reformulation n'est pas de la paraphrase | | X | |
| | Les connaissances apportées sont en lien avec le document (pas de HS) | | X | |
| REDACTION 1/12 | Vos explications s'appuient sur un vocabulaire précis et détaillé. | | X | T.B |
| | Vos explications permettent de répondre à la consigne posée. | | X | |
| | Maîtrise de la langue française | X | | |
| | Utilisation d'une expression écrite et un vocabulaire historique adapté. | X | | |

« Avec les remarques de l'introduction et le peu de correction sur la feuille, je pensais avoir mieux réussi, malgré le barème mitigé. Et pour le développement, je savais que je ne m'en étais pas très bien sortie ».

Constat :

- Écart de 3 pts
- Sur-notation induite par des annotations peu présentes sur la copie et par des appréciations positives.

→ Que faut-il tirer de ces exemples ? (Résultats qui ne prétendent pas à l'exhaustivité)

- Le regard de ces élèves se pose en premier lieu sur le barème et les croix indiquant le degré d'acquisition d'une compétence. Dans le cas des 2 premiers élèves, s'il y a une majorité dans le + (acquis) alors il n'y a pas besoin de se tourner vers les appréciations qui les accompagnent. Tout comme avec la note dans les précédentes phases, l'appréciation est ici relayée au second plan, elle vient la encore « justifier » le barème.
- Lorsque les appréciations sont positives, alors la note et le barème doit l'être également. Cela permet de dire que les élèves assimilent le fait que cela doit être soit noir (appréciations négatives = notes et compétences négatives), soit blanc (appréciations positives = notes positives et compétences acquises). Il n'y a pas de juste milieu, c'est-à-dire, que l'élève n'arrive pas à intégrer que l'on puisse trouver des points positifs dans une copie qui obtiendrai une faible note.
- La note est une finalité, une récompense du travail. Si elle n'est pas bonne, alors le travail qu'ils ont mené en amont n'est pas correct et non reconnu. Or, la reconnaissance peut transparaître dans les appréciations (mais l'élève reste focalisé sur la sacro-sainte note).
- Les appréciations ne sont parfois pas assez explicites car 2 élèves (1 et 3) n'ont pas réussi à « décoder » l'idée que l'enseignant à chercher à faire passer. Il y a donc une incompréhension entre l'élève et l'enseignant.

Nous avons vu en phase 2 que pour la majorité des élèves, la note seule ne suffit pas, elle doit être accompagnée d'un outil qui viendrai « l'éclairer ». Inversement, dans cette phase 3, nous avons vu que l'appréciation et la grille d'évaluation seules ne suffisent pas non plus pour ces derniers. Elle doit être accompagnée par une note qui viendrai les légitimer. De fait, le rapport à la note est omniprésent chez les élèves, elle est même une nécessité.

IV. Phase 4⁸⁷ : Quel bilan ?

Cette dernière phase du plan expérimental s'est déroulée directement après la fin de la phase 3. Il semble approprié de la placer à cet instant car cela est encore dans les mémoires des élèves. Ainsi, le questionnaire a été distribué en classe de 1^{ère}, le vendredi 16 mars en fin d'heure. Ils ont eu pour consigne de le remplir anonymement et le plus fidèlement possible à l'aide de leurs représentations sur le thème (appréciation et évaluation), et de le rendre quand cela était fait. Concernant les 2^{ndes}, le questionnaire a été distribué également en fin d'heure, le jeudi 29 mars.

A terme, 13 questionnaires me sont revenus chez les 1^{ères}, et 32 chez les 2^{ndes}.

A. Lien entretenu par les élèves avec l'évaluation et son vocabulaire

➤ L'évaluation, une souffrance ? (Q.1)

Première

| | |
|---|--|
| <p>Quelle définition ? (Retranscription des réponses des élèves)</p> | <ul style="list-style-type: none"> . Réviser ses connaissances . Tester les connaissances . Déterminer le niveau . Retranscription de connaissances . Test de connaissances . Vérifier les connaissances . Voir si on a appris le cours . Rassembler ses connaissances . Où en sont nos connaissances . Si on a compris le cours . Réviser . Des connaissances |
| <p>Ressenti</p> | <ul style="list-style-type: none"> . Angoissant . Pression continue . Challenge . Stress . Une comparaison . Stress . Dérangeant |

Constat :

. Pour les élèves de cette classe qui ont répondu, l'évaluation = **connaissances** (8/12), c'est-à-dire relatif à l'apprentissage d'une séquence.

. 5/7 estiment que l'évaluation est une souffrance, tout du moins, **une source de stress** qui peut pour certains être vécu comme un véritable traumatisme.

⁸⁷ Annexe n°23

Seconde

| | |
|---|--|
| <p>Quelle définition ? (Retranscription des réponses des élèves)</p> | <ul style="list-style-type: none"> . Regarder notre niveau . Voir ce que l'on a réussi et nos erreurs . Compréhension des connaissances / cibler nos faiblesses . Tester nos compétences . Évaluer nos compétences . Évaluer nos connaissances et compétences . Sert à savoir si on a compris le cours . Bilan des connaissances / Évaluer mon savoir / Test de connaissances . Mise en situation pour vérifier si on a bien appris . Évalue les connaissances / Bilan de nos connaissances / Prof sache nos connaissances . Contrôler nos compétences . Évaluer nos compétences (*2) / Évaluer mes compétences (*2) . C'est une note de notre travail . Situer notre niveau / Savoir notre niveau . Sert à confirmer ou acquérir des compétences |
| <p>Ressenti</p> | <ul style="list-style-type: none"> . Énervant de se dire qu'il y a toujours une note derrière le travail . Objectif à dépasser . Moment stressant . Parfois stressant . Je la ressens comme un poids . Je la ressens bien . Je stress beaucoup . Un stress |

- Si pour les élèves de 1^{ère} l'évaluation est synonyme de connaissances, cela est moins le cas chez les 2^{nde} (9/25) qui privilégient les compétences comme synonyme (9/25). Dimension qui n'est pas du tout présente chez les 1^{ères}. Peu estiment qu'il s'agit d'un exercice bienveillant. Principalement un exercice qui vient sanctionner la présence ou non de connaissances.

- Peu d'élèves se sont penchés sur la deuxième partie de la question n°1 qui est celle du ressenti : 7/13 en 1^{ère} et 8/32 en 2^{nde}. Toutefois, lorsque ce dernier est mentionné, c'est pour exprimer une souffrance⁸⁸ dans la plupart des cas (4/8 en 2^{nde} et 5/7 en 2^{nde}).

⁸⁸ Pour aller plus loin, P.Renaud, *Mémoire de recherche : le stress lié à l'évaluation*, ESPE Amiens, 2014-2016. Repéré à http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/Memoires_MEEF_2016/37/3/Amiens_PerrinneRenaud_607373.pdf

➤ Une non / in compréhension entre élèves et enseignant ? (O.2)

Première

Quelles différences faites-vous entre : correction / appréciations / copie ?
 Correct° serait une copie idéale
 Appréciat° serait un avis, un conseil
 Annotat° serait des remarques

Quelles différences faites-vous entre : correction / appréciations / annotations sur une copie ?
 c'est ce qu'on aurait dit écrit, faire...
 elles servent à juger le travail (positivement et/ou négativement)

Quelles différences faites-vous entre : correction / appréciations / annotations sur une copie ?
 La correction c'est lorsque dans une copie le professeur corrige quelque chose de faux, les annotations ce sont les notes présentes dans les marges qui permettent de voir quel est le problème et les appréciations ce sont ce que le professeur pense de la copie en général.

Quelles différences faites-vous entre : correction / appréciations / annotations sur une copie ?
 Correction = réponse à la question
 Appréciation = avis sur l'évaluation
 Annotations = conseils

Quelles différences faites-vous entre : correction / appréciations / annotations sur une copie ?
 correct° c'est un devoir corrigé par un professeur. annotations sur une copie : avis d'un prof. appréciations : avis

Seconde

Quelles différences faites-vous entre : correction / appréciations / annotations sur une copie ?
 - Une correction donne les bonnes informations
 - Une appréciations permet de comprendre la note
 - Une Annotations nous indique les bonnes ou mauvaise réponses

Quelles différences faites-vous entre : correction / appréciations / annotations sur une copie ?

Quelles différences faites-vous entre : correction / appréciations / annotations sur une copie ?
 Aucune

Quelles différences faites-vous entre : correction / appréciations / annotations sur une copie ?
 correction : corriger complet de l'évaluation avec un professeur.
 appréciation : argument qui justifie l'ensemble de notre travail et la note.
 annotation sur une copie : cela nous permet de mieux voir nos erreurs ou mauvaise réponse

Quelles différences faites-vous entre : correction / appréciations / annotations sur une copie ?
 La correction sert à mettre en évidence mes erreurs.
 L'appréciation sert plutôt à valoriser les bons points.
 (Je ne voit pas vraiment ce que sont les annotations)

Quelles différences faites-vous entre : correction / appréciations / annotations sur une copie ?
 Je ne fait pas la différence

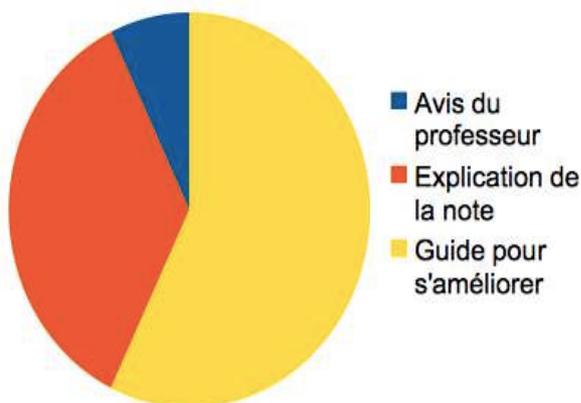
- On observe à travers ces 11 réponses d'élèves de deux classes qu'il y a autant de définitions, pour un même vocabulaire, qu'il y a d'élèves.
- Les élèves de 2nde arrivent moins bien à faire la différence entre ces termes.
- De fait, cela est problématique, car ces derniers sont confrontés depuis le début de leur scolarité à ce vocabulaire qui est partagé par l'ensemble de la communauté enseignante. S'ils en ont une vague idée, il persiste toutefois, au-delà du cycle 4, des incompréhensions, voire des impossibilités à définir le vocabulaire couramment utilisé. Cela peut être un frein dans la bonne communication entre élèves et enseignants.

B. Quelle place pour l'appréciation ?

➤ Des appréciations importantes pour les élèves ? (Q.4)

Première

Sur les 12 élèves qui ont rendu le questionnaire, 11 répondent oui à la question 4 : « *les appréciations sont-elles importantes pour vous ?* ». Ce qui est intéressant, c'est de comprendre pourquoi et de se pencher sur la justification.

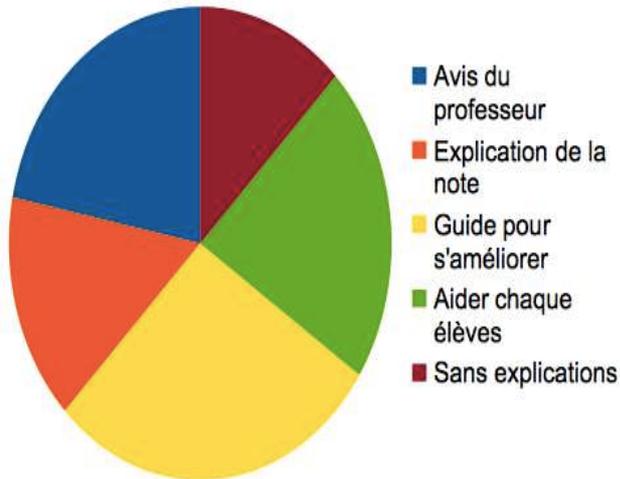


. Pour un peu plus de la moitié des réponses, ce qui ressort est que l'appréciation est un moyen pour les élèves de progresser. Car, l'enseignant, après avoir examiné attentivement la copie, cible les points forts et points faibles en donnant des clés pour s'améliorer.

. Toutefois, l'autre réponse dominante, consiste à dire que l'appréciation est un outil pour expliquer la note. Cela vient confirmer l'analyse faite plus haut, à savoir que pour certains élèves, l'appréciation est seulement un outil de justification d'une note qui sera la finalité du travail effectué.

Seconde

Sur les 32 élèves qui ont rendu le questionnaire, 30 répondent oui à cette même question.



. Un outil comme justification de la note : idée moins présente pour ce niveau scolaire.

. Toutefois, on retrouve la même réponse dominante : moyen de s'améliorer.

. 2 variables se sont ajoutées :

- « L'aide pour chaque élèves » : l'appréciation permet de prendre en compte les particularités de chacun, donner des conseils plus personnels.
- « Sans explications » : difficulté pour certain de se prononcer. Cela peut être dû à des difficultés à définir de quoi il s'agit (IV.A.)

➤ La couleur de rédaction de l'appréciation à-t-elle le même impact ? (Q.6)

Première

je préfère en rouge car tu analyses mieux et en vert tu as l'impression que c'est toi qui corriges.

oui car c'est la même chose écrite

Ces appréciations ont-elles le même impact sur vous si elles sont rédigées en vert en rouge ? Justifiez. Pas vraiment mais c'est vrai que depuis tout petit on a du rouge quand c'est négatif et du vert pour le positif, mais personnellement ça ne me perturbe pas.

en rouge ? Justifiez. Pas énormément mais généralement la correction se fait en vert et les appréciations en rouge.

en rouge ? Justifiez. Non, le rouge fait + sérieux, le vert donne l'impression que c'est les élèves qui corrigent.

le rouge fait plus autoritaire mais peu m'importe

Seconde

en rouge ? Justifiez.
Non, Pour moi le vert est pour les corrections.

en rouge ? Justifiez.
Non, elles n'auront pas le même impact à première vue, pour ma part puisque je suis habitué au rouge depuis longtemps.

en rouge ? Justifiez.
Elles ont le même impact dans toutes les classes
t'en que c'est différents de la couleur d'écriture.

en rouge ? Justifiez.
Non, mais le vert fait + penser à la correction ce qui faut savoir, le rouge est plutôt pour les notes etc.

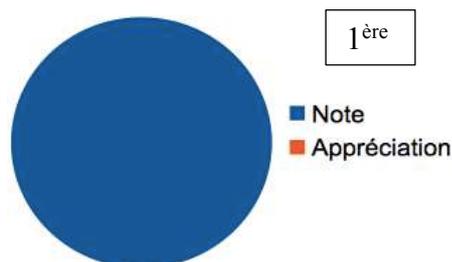
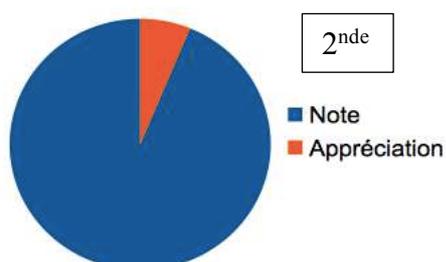
en rouge ? Justifiez.
Non, ça ne m'impact pas même si depuis tous petits, on nous a habitué au rouge.

- A travers les réponses des élèves, ce qui ressort dans sa globalité est que la couleur de rédaction de l'appréciation n'a pas d'impact sur eux.
- Toutefois, on observe que la couleur permet d'instaurer un rapport hiérarchique : le rouge étant une couleur réservée aux enseignants et le vert aux élèves. (). Idée principalement présente chez certaines élèves de 1^{ère}.
- On observe également une intériorisation des pratiques enseignante. Le vert étant et demeurant la couleur de la correction et le rouge celle des notes et du relevé par l'enseignant des éventuelles erreurs et remarques. —

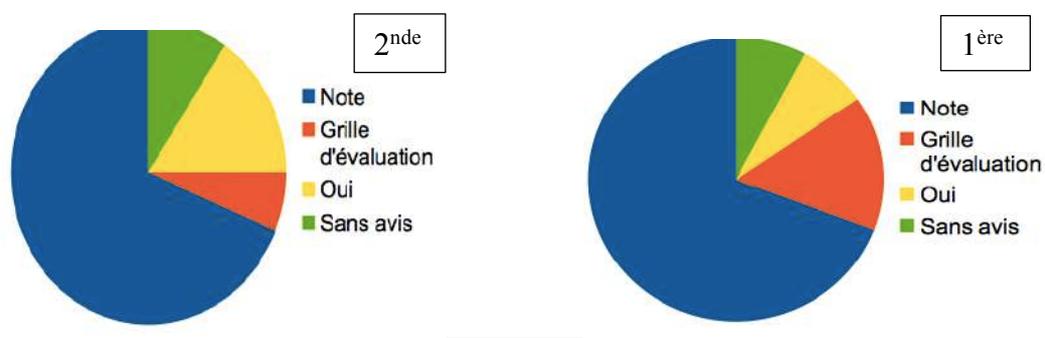
C. Quel rapport de force (ou pas) entre note et appréciation ?

- Une note définitivement plus importante que l'appréciation pour les élèves ? (Q.3, Q.5 et Q.9)

⇒ Q.3 : « Lorsque l'on vous rend une copie, que regardez-vous en premier ? »



⇒ **Q.5** : « Les appréciations vous suffisent-elles, ou avez-vous besoin qu'elles soient accompagnées ? »



Pour la majorité des élèves, 2nde comme 1^{ère}, les appréciations ne se suffisent pas à elles-mêmes. La note demeure nécessaire, voire indispensable.

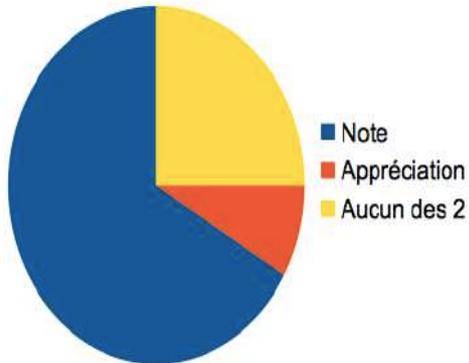
⇒ **Q.9** : « Quel crédit accordez-vous à la note ? Est-elle plus ou moins importante que les appréciations ? Justifiez. »

| | 2 nd e (/32 élèves) | 1 ^{ère} (/13 élèves) | Total (/45 élèves) |
|---|--------------------------------|-------------------------------|--------------------|
| Une note plus importante | 27 | 11 | 38 |
| Bulletin-Moyenne de l'année | 22 | 11 | 33 |
| Récompense-Fierté | 5 | 0 | 5 |
| Une note moins importante | 5 | 2 | 7 |
| Avec l'appréciation on peut avoir une idée de la note | 1 | 1 | 2 |
| N'aide pas à progresser | 4 | 1 | 5 |

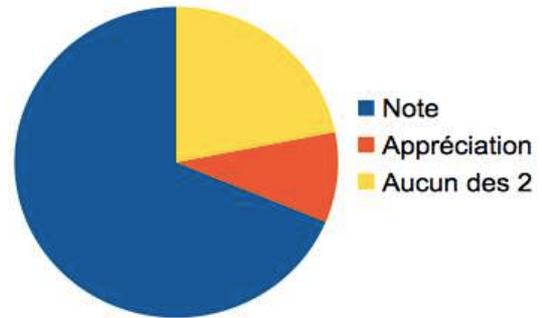
Pour plus des $\frac{3}{4}$ des élèves, la note demeure plus importante que les appréciations. Comme justification de cela, le bulletin trimestriel qui ne prend en compte que la moyenne des notes obtenues et non le recensement des appréciations émises par les enseignants à chaque devoir. Toutefois, parmi ceux qui ont dit que la note était moins importante, on retrouve l'idée que cette dernière ne permet pas de cibler les points forts et points faibles, de fait, il est difficile de savoir ce qui doit être retravaillé dans une perspective de progression.

➤ Un rapport de force induit par la famille ? (Q.10)

Première



Seconde



L'omniprésence de cette question de la note chez les élèves comme finalité et récompense du travail mené est aussi et peut être le résultat de la représentation des évaluations que se font les familles. Puisque, pour elles, évaluation est synonyme de note (environ $\frac{3}{4}$ des réponses à la Q.10 des élèves de 2^{nde} et 1^{ère}).

CONCLUSION

En définitive, au terme de cette étude, que peut-on admettre quant à ma question de départ qui était : « *Dans un contexte de mise en place progressive d'une approche par compétences au sein du milieu scolaire, quelle place les lycéens accordent-ils aux appréciations lors de la remise des évaluations ?* », dont je rappelle, l'objectif principal était de questionner le rapport qu'entretiennent les élèves à l'appréciation, en comparaison à la note.

- On admet que l'appréciation est un outil de communication dont la place est moins importante que la note.
- On admet que la note est un outil indispensable et nécessaire du point de vue des élèves, mais qu'elle ne peut se suffire à elle-même.
- On admet également que l'appréciation seule ne peut se suffire. Elle doit obligatoirement être accompagnée d'une note.
- On admet que l'appréciation est un outil qui permet de justifier la note.
- On admet que l'appréciation permet une prise en compte individuelle de l'élève ce qui pressent une reconnaissance du travail fourni.
- On admet que les G sont davantage préoccupés par les notes que les F (qui sont davantage soucieuses d'une progression des acquis qui peut être permise par la lecture des appréciations)
- On admet que les 2^{nde} sont davantage soucieux d'une acquisition de compétences et non de connaissances.
- On admet qu'une grille d'évaluation est un « + » dans une copie, mais quelle n'est pas nécessaire.
- On admet pour finir que la note et l'appréciation ne vont pas l'un sans l'autre. Peut-être est-ce une question d'habitude pour les élèves ainsi que les parents ?

En outre, il serait possible de continuer et d'enrichir ce travail de recherche en s'intéressant - toujours aux appréciations - mais cette fois, dans le cadre des bulletins scolaires et à l'importance qu'ont prises ces dernières avec la mise en place de la plateforme « Parcoursup » pour les élèves de Terminale et l'instauration d'une « Fiche Avenir » sur laquelle les enseignants peuvent émettre des avis sur les candidatures. Avis qui vont reposer sur les appréciations de l'année.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages usuels

- PICOCHÉ, J. (1992), *Dictionnaire étymologique du français*, Paris, dictionnaire le Robert.
- RAYNAL, F. et REUNIER, A. (2014), *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris, ESF éditeur.
- RAYOUX, P. et VAN ZANTEN, A. (2011). *Les 100 mots de l'éducation*, PUF

Ouvrages scientifiques

- BARLOW, M. (2003). *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*, ESF.
- CARRE, F. (dir.). (1996). *Les appréciations scolaires, des mots pour écrire*, Montbéliard, France : CRDP de Franche-Comté.
- DE VECCHI, G. (2016). *Évaluer sans dévaluer*. Paris, France : Hachette Éducation.
- DURKHEIM, E. (1938), *L'évolution pédagogique en France*, P.U.F.
- HADJI, C. (1989), *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, E.S.F.
- MACCARIO, B. (1996). *L'école à l'heure de l'évaluation*, Sedrap Éducation.
- MEYER, G. (1995). *Évaluer : Pourquoi ? Comment ?* Paris, France : Hachette Éducation.
- VESLIN, O., VESLIN, J. (1992). *Corriger des copies, évaluer pour former*. Paris, France : Hachette Éducation.

Articles et revues scientifiques

- BONNIOL, J.J, GENTHON, M. L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation. *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, n°79, 1989. Décrire les pratiques d'évaluation des écrits, sous la direction de Gilbert Turco et Hélène Romian. pp. 106-115. Repéré à https://www.persee.fr/doc/reper_0755-7817_1989_num_79_1_1987
- CANARD, E., LEVRESSE, E., GUITTARD, F., ELIE, J-P. (2015). Évaluation des élèves : la dictature du Bac. *La revue de l'éducation* (n°3).
- CAPELLE, C. (2010). Pratiques de correction sur copies d'examen et nouveaux usages instrumentés. *Archives Ouvertes*, 1-16. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00542664/document>
- DELFORCE, B. (1986). Les professeurs face à la correction des copies : changer les images pour changer les usages. *Études de communication* (n°7), 21- 52. Repéré à <http://journals.openedition.org/edc/3245?gathStatIcon=true&lang=en>
- MACCARIO, B. Barbier (Jean-Marie). (1986). L'Évaluation en formation. *Revue française de pédagogie*, volume 77. pp. 80-83. Repéré à https://www.persee.fr/doc/rfp_0556_7807_1986_num_77_1_2408_t1_0080_0000_2

- MERLE, P. (2012/2) L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ? *Regards croisés sur l'économie* (n° 12), p. 218-230. DOI 10.3917/rce.012.0218
- MERLE, P. (1998). L'évaluation des élèves, enquête sur le jugement professoral. *Revue française de pédagogie*, volume 122, Recherches en psychologie de l'éducation. pp. 181-183. Repéré à https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1998_num_122_1_3010_t1_0181_0000_2
- MOINET, A. (2018). *La notation scolaire : inconvénients et alternatives*. Une synthèse des inconvénients de la note scolaire et des modes d'évaluation alternatifs. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01700229/document>
- NOSENT, J.P. (Mars 2010). *Évaluation ou contrôle : repères pour l'éducation permanente*, Analyse n°63. Repéré à http://www.ihoes.be/PDF/JP_Nossent-Evaluation_Controlle.pdf
- PERRENOUD, P. (1991). *Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative*. Repéré à https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_12.html
-

Publications académiques

- Inspection Pédagogique Régionale, Académie de Poitiers. (2017). *Guide pratique de l'évaluation*.
- Académie de Nancy-Metz. *J'évalue, je note les élèves*.
- Académie d'Orléans-Tours. *La correction comme levier des apprentissages*.
- Académie de Grenoble. *Annoter des copies : Comment ? Pourquoi ?*
- Académie de Toulouse. (2013). *L'évaluation : appréciations littérales, annotations*.

Mémoires de maîtrise

- LOMENEDE, B. (2010). *De la note à l'évaluation, la tradition au service de la sélection* (Mémoire de Master 1^{ère} année, Université de Rouen, France). Repéré à : <http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/memoiresM1/textes/Bruno.Lomenede.pdf>
- PERONNE, J. (2017). *Le système de notation français en question : quelques expérimentations au collège*. (Mémoire de maîtrise, Université de Lille 3, France). Repéré à : <http://www.reseau-espe.fr/sites/default/files/u373/peronne-gourdin-lnf-memoire.pdf>

TABLES ET ANNEXES DES FIGURES

FIGURE 1 : Types d'évaluation et finalités **P.76**
FIGURE 2 : Échelle descriptive globale **P.77**
FIGURE 3 : Échelle descriptive analytique **P.77**
FIGURE 4 : Le cercle de l'Effet Pygmalion **P.78**
FIGURE 5 : La roue de la science **P.78**

FIGURE 1

| | Evaluation Diagnostique <i>(a lieu avant la séquence)</i> | Evaluation Formative <i>(a lieu pendant la séquence)</i> | Evaluation Sommative <i>(a lieu après la séquence)</i> | Evaluation Certificative | Evaluation Normative | Evaluation Critériée |
|----------------------|--|--|--|-------------------------------------|---|--|
| L'élève | Repérer ses lacunes et ses points forts | Etre informé précisément sur ses difficultés et ses acquis Eviter d'aller à l'échec | Faire reconnaître ses compétences | Valider ses compétences | Connaître son niveau par rapport aux autres | Repérer son niveau par rapport aux cibles |
| L'enseignant | Orienter, réguler son enseignement Différencier | Etre informé de l'état d'apprentissage de chaque élève Adapter son enseignement | Avoir une vue objective de son enseignement | Valider son enseignement | Classer | Se situer par rapport aux objectifs d'enseignement |
| L'institution | Mieux connaître ses élèves Choisir le cas échéant Adapter les attentes | Favoriser la réussite des apprentissages Diminue l'échec | Orienter | Orienter Délivrer le diplôme | Sélectionner | Adapter les attentes |

Dans, Canard, E., Levresse, E., Guittard, F., Elie, J-P. (2015). Evaluation des élèves : la dictature du Bac.
La revue de l'éducation (n°3).

FIGURE 2

COMPÉTENCE : Pratiquer une démarche scientifique

| Niveau de maîtrise | Description du niveau de maîtrise |
|--------------------|--|
| Niveau 1 | Je sais suivre un protocole expérimental, un programme de construction mathématique, une notice d'utilisation d'instruments de mesure ou l'observation, en respectant les consignes de sécurité. Je sais décrire ce que j'observe, donner le résultat de ma mesure. |
| Niveau 2 | Je sais suivre un protocole expérimental en respectant les consignes de sécurité. Je sais utiliser le résultat expérimental afin d'en tirer une conclusion. Je sais rendre compte de l'expérience réalisée sous la forme demandée (schéma, texte, graphique, ...). |
| Niveau 3 | Afin de résoudre une problématique, je sais réaliser une démarche scientifique mais partiellement : je formule une hypothèse ou je conçois une expérience / j'exploite des principes mathématiques ou j'exploite une observation. Je sais utiliser les résultats expérimentaux afin de valider ou pas mon hypothèse. Je sais communiquer pour décrire la démarche mise en œuvre, en utilisant le langage approprié. |
| Niveau 4 | Afin de résoudre une problématique, ma démarche scientifique est complète : je sais formuler une hypothèse et je conçois un processus (expérience, observation, utilisation de principes mathématiques, étude statistique, ...), afin de valider ou pas cette hypothèse. Je sais communiquer pour décrire et justifier la démarche mise en œuvre, en utilisant le langage approprié. |

(Source : extrait du référentiel de compétences du collège Reine Sancia, Sauveterre, cycle 4)

Groupe des formateurs, inspecteurs et chefs d'établissement interdégré, ZAP des Gaves, *Echelle Descriptive Globale / Echelle Descriptive Analytique*. Repéré dans http://webtab.ac-bordeaux.fr/zap-des-gaves/fileadmin/ZAP-ORTHEZ/fichiers_publics/Fichiers_4ecole_college/Formation-cycle3_2016/EHELLE_DESCRIPTORIE_GLOBALE_ET_ANALYTIQUE.pdf

FIGURE 3

COMPÉTENCE : Pratiquer une démarche scientifique

| Critères | Repère 1 | Repère 2 | Repère 3 | Repère 4 |
|-------------------------|---|--|---|---|
| Formuler une hypothèse | Je sais choisir une hypothèse, une observation, dans une liste proposée. | Je sais formuler une hypothèse. | Je sais formuler une hypothèse cohérente avec la situation étudiée. | Je sais utiliser chacun de ces critères pour réaliser complètement une démarche scientifique. |
| Stratégie | Je sais choisir les éléments de la stratégie à adopter, dans une liste proposée. | Je sais établir partiellement une stratégie à adopter. | Je sais établir totalement une stratégie à adopter. | |
| Exploiter les résultats | Je sais décrire ce que j'observe et/ou donner le résultat de ma manipulation. | Je sais utiliser les résultats obtenus pour en tirer une conclusion. | Je sais utiliser la conclusion pour valider ou invalider l'hypothèse de départ. | |
| Communiquer | Je sais rendre compte partiellement de la démarche suivie sous la forme demandée. | Je sais décrire l'ensemble de la démarche suivie sous la forme demandée. | Je sais décrire l'ensemble de la démarche suivie en utilisant un langage approprié. | |

(Source : extrait du référentiel de compétences cycle 4, collège Reine Sancia, Sauveterre)

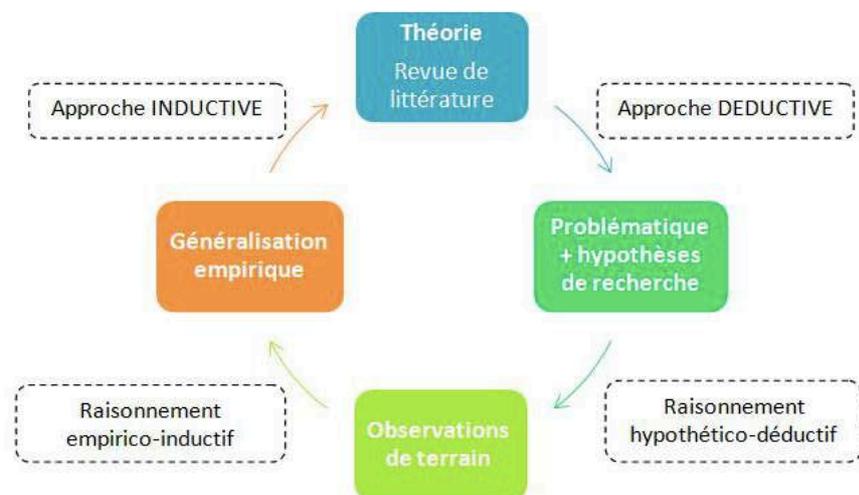
FIGURE 4



Académie de Bordeaux. *Effet Pygmalion*. Repéré à : <https://ent2d.ac-bordeaux.fr/disciplines/hotellerie/2018/01/15/effet-pygmalion/>

FIGURE 5

La démarche de recherche



Cf. : *La roue de la science* – d'après WALLACE, cité par V. Schoeb, 2012

<http://www.scriptor.fr/boite-outils/formaliser/methodologie-du-memoire-de-recherche>

TABLES DES ANNEXES

| | |
|--|--------------|
| ANNEXE 1 : Mon protocole de recherche | P.80 |
| ANNEXE 2 : Phase 1 du protocole expérimental, classe de 1 ^{ère} | P.83 |
| ANNEXE 3 : Exemple de copie « classique », classe de 1 ^{ère} , Phase 1 | P.85 |
| ANNEXE 4 : Phase 1 du protocole expérimental, classe de 2 ^{nde} | P.89 |
| ANNEXE 5 : Sujets de la composition du mercredi 17 Janvier, 2 ^{nde} | P.90 |
| ANNEXE 6 : Exemple de copie « classique », classe de 2 ^{nde} , Phase 1 | P.91 |
| ANNEXE 7 : Phase 2 du protocole expérimental, classe de 1 ^{ère} | P.93 |
| ANNEXE 8 : Sujet de l'analyse de documents du vendredi 26 Janvier, 1 ^{ère} | P.95 |
| ANNEXE 9 : Exemple de copie « vierge », classe de 1 ^{ère} , Phase 2 | P.96 |
| ANNEXE 10 : Phase 2 du protocole expérimental, classe de 2 ^{nde} | P.97 |
| ANNEXE 11 : Sujet de la composition du mercredi 21 Mars, 2 ^{nde} | P.100 |
| ANNEXE 12 : Exemple de copie « vierge », classe de 2 ^{nde} , Phase 2 | P.100 |
| ANNEXE 13 : Grilles d'évaluation, classe de 1 ^{ère} , Phase 2 | P.101 |
| ANNEXE 14 : Grilles d'évaluation, classe de 2 ^{nde} , Phase 2 | P.103 |
| ANNEXE 15 : Construction du tableau d'analyse | P.105 |
| ANNEXE 16 : Phase 3 du protocole expérimental, classe de 1 ^{ère} | P.107 |
| ANNEXE 17 : Exemple de copie « sans notes », classe de 1 ^{ère} , Phase 3..... | P.109 |
| ANNEXE 18 : Phase 3 du protocole expérimental, classe de 2 ^{nde} | P.114 |
| ANNEXE 19 : Sujet de l'analyse de document du mercredi 25 Avril, 2 ^{nde} | P.116 |
| ANNEXE 20 : Exemple de copie « sans notes », classe de 2 ^{nde} , Phase 3..... | P.117 |
| ANNEXE 21 : Construction du tableau d'analyse | P.121 |
| ANNEXE 22 : Exemple de grilles d'évaluation, 2 classes confondues | P.123 |
| ANNEXE 23 : Questionnaire distribué aux élèves | P.125 |
| ANNEXE 24 : Exemples de questionnaires avec les réponses des élèves | P.126 |

MON PROTOCOLE DE RECHERCHE

Mémoire de recherche MEEF 2nd degré parcours Histoire-Géographie

**L'APPRECIATION DANS LES EVALUATIONS AU LYCEE EN HISTOIRE-
GEOGRAPHIE**

TITRE

Investigateur principal et à l'origine du projet : Soline AUBRY

Professeure-Stagiaire au Lycée Duplessis Mornay

INTRODUCTION

- ⇒ Question de départ¹ : Dans un contexte de mise en place progressive d'une approche par compétences au sein du milieu scolaire, quelle place les lycéens accordent-ils aux appréciations lors de la remise des évaluations ?
 - ⇒ L'objectif principal de ce protocole est de savoir si les appréciations sont plus importantes pour les élèves que la note.
 - ⇒ Hypothèse de départ : Les élèves accordent une plus grande place à la notation.
-

ECHANTILLONNAGE

- ⇒ La population étudiée : une classe de Secondes à 33 élèves / une classe de Premières ES à 34 -> Soit une population totale de 67 élèves qui ont entre 15 et 17ans.
-

¹ Fugier Pascal, « La mise en œuvre d'un protocole de recherche exploratoire en sociologie. Question de départ et quelques ficelles du métier », dans *revue / Interrogations*, N°8. Formes, figures et représentations des faits de déviance féminins, juin 2009 [en ligne], <http://www.revuc-interrogations.org/La-mise-en-oeuvre-d-un-protocole.172> (Consulté le 2 mai 2018).

⇒ Plan expérimental

| Calendrier prévisionnel | Différentes phases | Déroulé | Objectifs secondaires | Outils |
|-------------------------|------------------------|---|---|-----------------------|
| DEROULEMENT DE L' ETUDE | 1 ^{ère} phase | <p>Donne aux élèves <u>seulement la note</u> (en classe ou via elyco la semaine suivante) <u>sans les copies.</u></p> <p><u>Remise des devoirs au bout de 1 mois</u> (copie classique, avec note, appréciation, annotations)</p> | <p>Voir au bout de combien de tps les copies sont réclamées, si elles le sont.</p> <p>Pourquoi ? Que souhaitent-ils regarder sur ces dernières ?</p> | Observation |
| | 2 ^{nde} phase | <p>Donne la <u>copie avec seulement la note en rouge en haut</u>, sans annotations ni appréciations (copies vierges)</p> <p><u>Remise copies rapide</u> (moins de 2 semaines après)</p> <p><u>Distribution 2 jours plus tard de la grille d'évaluation</u> sur laquelle on trouve les remarques générales de la copie, l'appréciation.</p> | <p>Réactions à « chaud » devant une copie « vierge » avec seulement une note</p> <p>Éprouvent-ils le besoin d'appréciations, annotations sur la copie ?</p> | Recueil d'impressions |
| | 3 ^{ème} phase | <p>Donne la <u>copie sans notes mais avec des annotations et appréciations sur la copie + grille évaluation.</u> (Correction en vert)</p> <p>Demande « d'après les appréciations + la grille d'évaluation à quelle note / ou fourchette de note cela correspond ».</p> <p>Une semaine après, donne mes notes</p> | <p>Est-ce que la couleur avec laquelle on corrige a de l'importance ?</p> <p>Réactions ? Besoins de notes ? Pourquoi ?</p> <p>Voir si leurs notes correspond avec les miennes</p> <p>Qu'est-ce qui vous a aidé à mettre la note ?</p> | Recueil d'impressions |

| | | | | |
|-------------|------------------------|---|--|-------------------------|
| Avril à Mai | 4 ^{ème} phase | Distribution d'un questionnaire d'enquête à la suite de la fin de la 3 ^{ème} phase. Ce dernier a commencé à être rempli en classe, puis à terminer à la maison. | Connaitre le statut, la place accordée aux appréciations. | Questionnaire d'enquête |
| Mai | Conclusion | A la suite des 4 phases, comparaison entre les 2 niveaux. | → Synthèse pour savoir si le niveau scolaire et la filière joue quelque chose dans l'importance accordée aux appréciations et annotations et pourquoi. | |

1^{ère} phase du plan expérimental (1^{ère})

CONTEXTE

- Composition faite le vendredi 22 Décembre de 9h à 11h05, avec pour sujet « *Les deux Guerres Mondiales, des Guerres Totales* ». Il s'agit de la deuxième composition de l'année.
- Les notes ont été mises sur la plateforme « pronote » une semaine plus tard, soit le vendredi 29 Décembre, en fin de matinée.
- Les copies ont été rendu seulement le vendredi 19 Janvier, soit 28 jours plus tard (durant lesquels il y a eu deux semaines de vacances), tandis qu'habituellement, le délai fixé est d'environ deux semaines maximum. Elles ont été remises en fin de séance, c'est-à-dire à 10h45. Il s'agit de copies que je qualifie de « classique », sur laquelle on trouve l'appréciation générale, une note, ainsi que des annotations inscrites en rouge. (Annexe n°3)
- Après le retour des vacances, durant cette période, il y a eu la reprise de la séquence H4 intitulé « *Genèse et affirmation des régimes totalitaires* » commencée le mercredi 20 Décembre. Devoir, analyse de documents sur cette séquence le vendredi 26 Janvier de 9h à 11h05.
- A la remise des copies, nous venions de débiter la séquence G5 intitulé « *Les dynamiques des espaces productifs dans la mondialisation* ».

OBSERVATIONS durant les 2 semaines après les vacances

| Semaine | Jours | Remarques/Réactions | Comportement |
|--------------------|-----------------------|--|---|
| Retour de vacances | Mercredi 10/01 | <ul style="list-style-type: none"> . « Madame, vous nous rendez les copies ? » (F) . « On s'en fiche on a eu les notes sur <u>pronote</u> » (G) . « Oui c'est vrai ça peut attendre » (G) . « On les aura dans la semaine quand même ? » (F) | . Impatience, car à peine entré en classe que les réactions fusent. |
| | Judi 11/01 | <ul style="list-style-type: none"> . « Vous avez les copies ? » (F) . « Mais arrêtez de vous plaindre, on a les notes ! » (G) . « Oui mais on veut savoir où on a faux ! » (F) . « Nous on veut s'améliorer contrairement à d'autres ! » (F) . « Arrêtez, vous savez qu'au final, sur le bulletin c'est la note qui compte, pas ce qui est écrit dessus ou la copie en elle-même, sachant que certains les mettent à la poubelle » (G) . « Oui mais une partie de la classe veut s'améliorer et se préparer comme il faut au bac. Et je te signal/rappel que la composition au bac c'est plus de la moitié du temps ! » (F) . « Oui fin, tes parents ils regardent quoi sincèrement ? la note ou ce qui est sur la copie ? parce que c'est la note qui compte le plus ! ils s'en fichent du reste ! » (G) | <ul style="list-style-type: none"> . Impatience à l'entrée dans la classe. Avant même de rentrer, je les ai entendus en parler dans le couloir. . Débat houleux entre les élèves en début de séance sur la nécessité d'avoir les copies ou pas. |

| | | | |
|----------------------|---|--|--|
| | | . « Oui mais pas moi, parce que je fais ça pour moi et pas mes parents alors je veux progresser moi, pas pour les autres ni mes parents » (F) « On les aura quand on les aura au pire ». (G) | |
| | Vendredi 12/01 | . « Toujours pas de copies madame ? ». (F) . « A croire que vous avez noté au pif parce que si vous avez les notes, pourquoi ne pas donner les copies ? c'est ridicule ». (G) | . <u>Désolance</u> de savoir qu'il n'y a toujours pas les copies. . Agacement |
| Semaine 2 | Mercredi 17/01 & Jeudi 18/01 | . « Madame, les copies ? » (F) . « Ça serait bien de les avoir parce qu'on a devoir la semaine prochaine donc pour s'améliorer c'est maintenant, pas la veille » (F) . « Surtout que j'ai eu une mauvaise note donc il faut que je voie ou j'ai foiré pour ne pas recommencer vendredi prochain ». (F) . « Madame rendez leur, sinon elles vont faire que se plaindre » (G) | . Agacement . Désespérance de la part d'une partie des garçons face aux réactions des filles. |

OBSERVATIONS durant la restitution des copies

| Réactions/Remarques | Comportement |
|---|---|
| . « Enfin, on les aura attendus très longtemps ! » (G) . « Merci Madame » (F) . « Ne nous refaites plus ce <u>coup-là</u> , en plus à une semaine du devoir » (F) | . Soulagement pour la majorité de la classe |

➔ Mon intervention après la restitution des copies et les remarques des élèves : « *Je suis d'accord avec vous, mais le prochain devoir c'est une analyse de documents, alors pourquoi ce devoir-ci et mes appréciations vont vous servir ?* »

- « Madame, pour la mise en forme, savoir si on a bien organisé la copie » (F)
- « Et puis la méthode de l'introduction ça reste une introduction et comme c'est la vitrine du devoir, il faut le travailler ! ». (F)
- « A rien » (G)

22/12/17

Composition histoire

14
20

⚠ à la présentation de votre copie, il est difficile de distinguer vos 7 sous parties. N'oubliez pas votre problématique en introduction.
La méthode est tout de même reprise. Vos connaissances sont solides et bien organisées. On attend tout de même + de détails et d'approfondissement de certaines idées.
⚠ à votre orthographe.

TB pour l'accroche.

TB

Cette partie n'est pas nécessaire

La 1^{ère} et la 2^{ème} Guerre Mondiale sont les conflits les plus destructeurs de notre histoire, la 1^{ère} est responsable de 9 millions de morts, quant à la 2^{ème} c'est 60 millions de morts dont plus de la moitié sont des civils. En effet, le point commun de ces deux guerres c'est qu'elles sont considérées comme totales : tous les moyens sont mis en œuvre afin de détruire totalement l'ennemi que ce soit des moyens économiques, militaires, financiers, scientifiques et même culturels. La première Guerre Mondiale fait entrer en conflit la triple alliance contre la triple entente. L'Autriche-Hongrie, l'Allemagne et l'Italie vont affronter la France, le Royaume Uni et la Russie.

⚠ Nous commençons par traiter la première guerre pour enchaîner par la suite sur la deuxième Guerre mondiale.
il manque la TB avant le plan

L'héritier de l'Autriche-Hongrie est assassiné à Sarajevo avec le prétexte des alliances, tout débâche une guerre mondiale.

En 1914, les Français partent pour la guerre, personne ne s'attend à un conflit aussi violent, ils pensent partir pour 2 mois : le début de la guerre est une guerre de mouvement, les deux pays pensent que ce sera rapide et lancent des assauts. Fin 1914, les soldats s'entrent dans les tranchées et attendent les assauts. Les tranchées sont dur, les soldats vivent dans la boue, le froid et l'ennui pour tenir, les lettres véritables béquilles pour les soldats. La première Guerre mondiale peut être considérée comme totale, de nombreux soldats sont engagés, la France fait même venir des soldats venant des colonies pour former des régiments, ils sont souvent envoyés en 1^{er} ligne. La France utilise les scientifiques, les ingénieurs afin de créer de nouvelles armes, les usines travaillent afin de créer des munitions, des obus pour utiliser massivement lors des conflits.

Approfondir cette idée

des exemples

Détaillez davantage

IB cette idée
bis il faut approfondir

L'arrière est impliqué dans cette guerre, la propagande lancée et dirigée par l'État permet de récolter de l'argent pour la guerre, la nourriture est envoyée aux soldats, tout le pays, les civils et les militaires sont impactés par cette guerre.

Bien d'avoir fait
une transition

La guerre se finit en novembre 1918 et laisse en gâche avec de la guerre.

Att qui?

Seulement?

la deuxième Guerre mondiale débute en 1939 avec

Pour comprendre la deuxième Guerre mondiale, il faut remonter en 1933 avec le début du nazisme. Hitler, homme charismatique dirigeant l'Allemagne prétend que les Allemands sont de race supérieure (race aryenne) et ont besoin d'un espace vital plus grand. Les autres races sont considérées comme inférieures. Hitler garde un goût amer de la défaite de la 1^{ère} Guerre mondiale mais surtout de la défaite de Versailles considérées comme un "Diktat". ^{MB} il révoque le traité de Versailles et ne tient pas compte des autres traités, les autres pays cédant devant ses exigences. Hitler est arrivé dans un pays détruit par la guerre, le "diktat" fut considéré comme une humiliation. Le chômage est élevé, pas de croissance économique... Avec sa politique de guerre, il élimine le chômage et ^{forme} une grande armée. En 1939, l'Allemagne envahit la Pologne et c'est le début de la seconde Guerre mondiale. Les Français s'entèrent derrière la ligne Maginot et adopta une position de défense. Les Allemands ont une technique nommée la "Blitz Krieg" la guerre éclair, une combinaison d'attaque avec des chars et des avions. La France est prise, débute une longue période d'occupation. La propagande est très utilisée dans les deux pays. En Allemagne, les Allemands sont persuadés d'être justes et que leur leader a raison. Tout est contrôlé par l'état, la communication, la presse, la radio.

eulement dans
2 pays?

claire → La seconde Guerre mondiale est aussi connue pour l'implication importante des civils dans cette guerre. Tout d'abord, les Allemands se pensant supérieurs ont des ennemis définis par leur idéologie : les homosexuels, les handicapés, les Juifs. Ils tiennent pour responsable les Juifs de la défaite en 1918. Des camps de concentration sont créés afin d'envoyer les races inférieures, les ennemis politiques d'Hitler, les Juifs, les Tziganes. En 1935, les lois de Nuremberg privent de droits les Juifs de nombreux droits. En 1941, c'est le début de la "Shoah par balles", des régiments sont choisis pour assassiner des Juifs en masse. En 1941, la

Conférence de Wannsee a été le choix de la "solution finale" les Juifs sont exterminés industriellement dans des camps d'extermination. Mais à l'arrière-ils utilisent du Zyklon B gaz développé afin de tuer facilement. Nous pouvons voir l'implication des scientifiques. L'armée est aussi impliquée, les femmes travaillent à l'arrière afin de fabriquer les munitions : "les munitionnelles".

Qui ?

Il manque un autre aspect de l'implication des civils dans la guerre.

La seconde Guerre mondiale était une guerre totale les Allemands ont tous mis en place afin de respecter leur idéologie. Pas seulement les Allemands.

Pour conclure, les deux guerres mondiales étaient des guerres totales, tous a été mis en place afin de gagner avec comme obstacle, la vie qu'elles ont arraché à des millions de personnes.

Conclusion trop brève qui ne permet d'appréhender le concept de Guerre Totale.

1^{ère} phase du plan expérimental (2^{nde})

CONTEXTE

- Composition faite le mercredi 17 Janvier de 11h05 à 12h, avec pour consigne de rédiger intégralement l'introduction, les conclusions intermédiaires ainsi que la conclusion générale sur un sujet au choix (Annexe n°5).
-
- Les notes ont été mises sur la plateforme « pronote » une semaine plus tard, soit le samedi 20 Janvier, en début d'après-midi.
-
- Certains d'entre eux, qui n'avaient pas pu y avoir accès chez eux durant le week-end me l'ont demandé en classe, le mercredi 24 Janvier, en début d'heure, avant que la séance ne démarre.
-
- Les copies ont été rendu seulement le mercredi 14 Février, soit 28 jours plus tard, tandis qu'habituellement, le délai fixé est d'environ deux semaines maximum. Elles ont été remises en fin de séance, c'est-à-dire à 10h45. Il s'agit de copies que je qualifie de « classique », sur laquelle on trouve l'appréciation générale, une note, ainsi que des annotations inscrites en rouge. (Annexe n°6)
-
- Durant cette période, il y a eu le lancement de la tâche complexe en histoire sur le thème 4 « Nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne », durant laquelle ils ont travaillé, par groupe, au CDI. Au terme de celle-ci, ils devront composer sur un sujet soumis (mais ils n'ont pas connaissance de la date).

OBSERVATIONS
Durant ces 28 jours

- Aucune questions, ni remarques à soulever concernant les copies ou les notes alors que c'est la première composition de l'année, même de leur scolarité.
- Absorbés par le travail de la tâche complexe. Ils étaient surtout inquiets pour l'oral à présenter le Jeudi 15 Février ou le mercredi 21 Février (selon les groupes), et non par la composition qui les attendait à la suite de cet oral.

OBSERVATIONS
Durant la restitution
des copies

| Remarques/Réactions | Comportement(s) |
|--|---|
| <p>. « Madame, c'est quoi ce devoir ? » . « On l'a fait quand déjà ? » . « Ah c'était ça ! » . « Je ne m'en souvenais plus du tout » . « Mais de toute façon on a eu les notes donc c'est bon ! » . « Par contre, c'est quand même bien d'avoir les copies parce qu'on va avoir une composition après les vacances ! » . « On va encore devoir en refaire une ?! » . « Je me rappel, c'était difficile cette épreuve. »</p> | <p>. Pour la grande majorité des élèves, la copie a été directement rangé dans le sac, le cahier ou le classeur, sans même y jeter un coup d'œil.</p> <p>. Quelques filles (3 élèves sur une classe de 33), ont tout de même pris le temps de relire le sujet et lire l'appréciation générale de la copie distribuée.</p> |

Au retour des vacances, le mercredi 14 mars, la date de la composition a été annoncée (à savoir, le 21 mars) en début d'heure, à la suite de l'entrée en classe, soit 11h05. A ce moment, ils ont ressorti les copies et ont posé des questions concernant majoritairement la méthode de l'épreuve, et ce qu'ils devaient retravailler.

ANNEXE N°5 : Sujets de la composition du mercredi 17 Janvier, 2^{de}

Devoir Histoire n°3 : Thème 3, Sociétés et cultures de l'Europe médiévale du XI^e au XIII^e siècle

Vous traiterez **AU CHOIX** :

SUJET 1

→ Composition : **Les villes médiévales en Occident du XI^e au XIII^e s**

Consigne : Vous traiterez le sujet suivant : **les villes médiévales en Occident du XI^e au XIII^e s** en ne rédigeant intégralement que l'introduction, les conclusions intermédiaires et la conclusion générale du sujet.

Méthode à suivre pour réussir votre devoir dans le temps imparti :

Compte tenu du temps dont vous disposez et de ce que nous avons fait à ce jour sur la méthode de la composition, vous suivrez la problématique et le plan suivants :

Pb : **Comment s'affirme le monde des villes entre le XI et le XIII siècle ?**

- I/ Un essor urbain spectaculaire
- II/ Les villes conquièrent leur liberté
- III/ Des sociétés urbaines qui s'affirment

- **Etape 1** : Au brouillon, classez vos connaissances dans chacune des 3 parties en faisant émerger des sous-parties (10 min maximum)
- **Etape 2** : Au brouillon toujours, rédigez votre introduction (10 min maximum)
- **Etape 3** : Recopiez votre introduction rédigée, sautez 2 lignes, puis, à l'aide de vos connaissances et des sous parties que vous avez constitué durant l'étape 1, rédigez la conclusion du I, puis du II, et enfin la conclusion générale du sujet. (Pensez à vous relire régulièrement)

Vous rendrez à la fin de l'heure votre devoir rédigée ainsi que votre brouillon.

SUJET 2

→ Composition : **La chrétienté médiévale du XI^e au XIII^e s**

Consigne : Vous traiterez le sujet suivant : **la chrétienté médiévale du XI^e au XIII^e s** en ne rédigeant intégralement que l'introduction, les conclusions intermédiaires et la conclusion générale du sujet.

Méthode à suivre pour réussir votre devoir dans le temps imparti :

Compte tenu du temps dont vous disposez et de ce que nous avons fait à ce jour sur la méthode de la composition, vous suivrez la problématique et le plan suivants :

Pb : **Comment l'Eglise organise-t-elle la société médiévale entre le XI^e et XIII^e s ?**

- I/ Un monde de croyants encadré par l'Eglise
- II/ Un monde encadré par l'Eglise
- III/ Une Eglise puissante qui punit les déviances

Composition d'Histoire

19
20

Un excellent travail. Des connaissances très solides, bien utilisées et au service d'une méthode que vous vous êtes bien appropriée. Il faut retravailler les conclusions intermédiaires en y ajoutant la transition vers la partie suivante.

→ Sujet 2 : La Chrétienté médiévale du XI^e au XIII^e s.

5,5
6

Au Moyen-Âge, du XI^{ème} au XIII^{ème} siècle, l'Église qui est une institution, cherche à étendre et affirmer son pouvoir sur l'Europe Médiévale qui est déjà en grande partie baptisée dans la Chrétienté, représentant ce qui compose le christianisme, une religion monothéiste. B
En effet, le but des croyants de cette société est d'obtenir le salut.

Alors comment l'Église organise-t-elle la société Médiévale entre le XI^{ème} et le XIII^{ème} siècle ?

Dans un premier temps, nous verrons comment l'Église encadre ses croyants, puis nous verrons comment l'Église encadre le Monde, et enfin nous verrons comment cette Église, puissante, punit les déviations. B

2,5
3

L'Église encadre les croyants en faisant respecter les rites et croyances, elle accompagne les laïcs de la naissance avec le baptême, jusqu'à la mort avec l'extrême onction. Elle dresse des "bibles sur pierre" pour que les croyants soient avertis des règles à respecter comme pour le tympan des églises expliquant le Jugement Dernier. Elle offre aussi aux fidèles la possibilité de se confesser, et d'accomplir sa pénitence. Pensez d'annoncer la partie suivante

3/3
L'Église encadre le monde en découplant le paysage, ainsi, les territoires sont découverts en diocèses et en paroisses. L'Église exerce aussi la vie de la société au sein des évêques. Tout les dimanche à alors lieu la messe. Enfin, les villages sont construits autour des églises, ce qui met en valeur, rappelant la puissance de cette Église.

À suivre

4/4
Pour finir l'Église punir aussi les déviances et l'hérésie, qui est une remise en cause des dogmes, les principes fondamentaux du christianisme, par des croisades, expéditions militaires au nom de l'Église et des inquisitions, tribunaux religieux. L'Église contrôle et organise la société en éduquant les fidèles à la religion. En marquant le paysage, et en s'assurant du respect des dogmes. En étant, en somme présente sur plusieurs fronts. Comment alors, la société du Moyen-Âge va chercher à gagner en liberté ? ✓

IB l'aveux !

+1 respect consignes

+1 maîtrise de la langue

2^{nde} phase du plan expérimental (1^{ère})

CONTEXTE

- Analyse de documents faite le vendredi 26 Janvier de 9h à 11h05, avec pour consigne (Annexe n°8)
- Les copies ont été rendues le mercredi 14 Février, soit 19 jours plus tard, en début de séance, c'est-à-dire à 10h05.
- Il s'agit de copies avec seulement la note inscrite en rouge. On y trouve aucune appréciation générale, ni aucunes annotations. Il s'agit d'une copie « vierge ». (Annexe n°9) |
- Une proposition de correction a été mise le jour même sur la plateforme pronote.
- Dès restitution des copies, je leur ai demandé de ne pas faire de commentaires à haute voix, mais de prendre un bout de papier, une feuille afin de noter leurs impressions, interrogations. J'ai précisé qu'il s'agissait de remarques anonymes mais que j'avais besoin qu'ils indiquent Garçon ou Fille au dos.
- 2 jours plus tard, le vendredi 16 Février, en fin d'heure, soit 10h40, remise d'une grille d'évaluation.

IMPRESSIONS

Filles

- . « Fait un vide sur la copie car on ne sait pas nos erreurs ni les bonnes choses. »
- . « C'est vue, l'impression de rien avoir fait ! et impression de pas voir été corrigé. Note à la tête du client »
- . « inutile, on ne sait pas où on se trompe, à oublier tout de suite »
- . « On ne sait pas ce qui est bien ou mauvais et on ne sait pas ce qui est à améliorer. On dirait que vous avez noté comme ça, sans avoir inspecter »
- . « C'est pas super, on ne peut pas savoir où c'est faux. On ne sais pourquoi il faudrai des appréciations. J'aime pas ».
- . « On ne sait pas ce qui est faux donc dur de pouvoir s'améliorer sur ce qui est faux et pou ne pas recommencer ses erreurs ».
- . « Je n'aime pas car on ne peut pas savoir si on a mis de bon éléments ou pas »
- . « Inutile, on ne voit pas nos erreurs. Oublier cette idée »
- . « On ne voit pas nos fautes, on ne peut pas savoir ce qui est bon, mauvais, et à revoir. On a l'impression que cela n'a pas été bien corrigé. C'est beaucoup mieux avec les corrections ».
- . « Cela ne permet pas de savoir quels sont nos erreurs. Et ce qu'on doit continuer pour permettre de progresser. »
- . « Je n'aime pas, on ne sais pas ou sont nos erreurs sur la copie. On a aucune justification sur notre note ».
- . « La note semble injustifiée, on ne sait pas ou sont les erreurs ».
- . « Pas de commentaire, on ne sais pas ce qu'il y a de faux ou bon. Voter dur »
- . « On ne peut pas savoir si on a fait des erreurs. Peut etre noté à la tête. On ne peut pas progresser si on ne sait pas les fautes qu'on a fait ».
- . « Je trouve ça nul, on ne sait pas ce qu'il y a a revoir pour nous corriger »
- . « On ne peut pas savoir les points forts et points faibles sur notre copie »
- . « Je n'aime pas, on ne sait pas si nous avons bien cerné le sujet ou non, encore même que vous ne corrigeriez pas les fautes d'orthographe c'est pas grave, mais il faut quand même nous dire si on a fait un bon truc ou pas. S'il vous plait ne le refaite pas ».

Garçons

- . « Nul, on ne connaît pas nos erreurs, c'est nul nul nul »
- . « Pourquoi ? Moi je veux savoir ce que j'ai raté. Je veux savoir pourquoi je suis abonné aux 8/20. Bref c'est pas si grave mais j'aime pas ».
- . « Ça pue la merde, c'est inutile, comment peut on s'améliorer on ne sait même pas ou on a eu faux ».
- . « pas de correction, décevant, on ne sait pas ce qui est bon et faux. A ne pas reproduire »
- . « C'est nul, on ne sait pas ou nous avons fait des erreurs et on ne peut pas savoir les erreurs à corriger »
- . « change rien car ce qui compte c'est la note »
- . « on ne sait pas ce qui n'est pas bien »
- . « C'est plutôt nul car on dirait sue vous notez à nos têtes et on ne voit pas nos erreurs »
- . « inutile, ça sert à rien de savoir sa note sans savoir où on a loupé, on peut pas travailler ce que l'on a loupé sans corrections »
- . « ce n'est pas bien, on ne sait pas ce qui est bien ou pas bien ».
- . « cela ne me gêne pas, mais c'est gênant pour pouvoir s'améliorer la prochaine fois ! »
- ? « on ne sait pas ou on a faux. C'est inhabituel et un peu destabilisant »

OBSERVATIONS durant les deux jours suivants

- « Madame, on va vraiment garder nos copies comme ça ? »
- « Madame, vous ne pouvez pas reprendre nos copies pour dire ce qui va ou pas ? »
- « Ça ne se fait vraiment pas de faire ça »
- « C'est votre boulot en plus ! Nous on a fait une épreuve pendant 2h alors vous pouvez bien nous mettre des trucs sur notre copie »
- « Mes parents ne sont pas contents ! »

IMPRESSIONS à la remise de la grille d'évaluation

- . « Merci pour ces précisions ! Je préfère lorsque les comptes rendus des devoirs sont sous forme de grilles car cela nous permet de mieux nous y retrouver notamment pouvoir ou on en ai par rapport aux attendus. Et les points par partie sont notés clairement contrairement aux notes/commentaires sur les copies. Par contre, le mieux serait de la donner en même temps que la copie pour ne pas nous laisser attendre »
- . « Je préfère que ce sois sous forme de grille pour bien détaillé nos erreurs »
- . « le fait de l'avoir sur la grille permet de mieux savoir ce qu'il y a à modifier mais avoir quelque chose sur sa copie est important pour se repérer. »
- . « je préfère la feuille avec le barème »
- . « je préfère avoir le barème et les appréciations sur sur feuille à part car on y prête + attention »
- . « je préfère que ça soit directement sur la copie »
- . « Les 2 ensembles c'est le top : à la fois sur la copie et sur une grille. Car sur la copie ça montre que vous l'avez regardé, mais la grille est bien car on ne prend pas le temps de regarder nos copies chaque fois et quand on veut réviser, pas besoin de reprendre toutes la copie, juste à prendre la grille en fonction des attentes selon les épreuves ».
- . « Je préfère les remarques sur la grille d'évaluation avec le barème puisque nous pouvons voir nos erreurs, ce que nous permet pas dans sur la copie. »
- . « j'aime bien la grille mais je préfère une correction « traditionnelle » permettant de savoir ou sont les fautes exactement »
- . « je préfère avoir une correction sur ma copie car je peux voir directement ou j'ai fait mes fautes. Par contre la grille d'évaluation est plus approfondie donc les 2 ».
- . « je préfère avoir la grille plutôt que ce soit sur la copie comme ça on voit avec détails comment on a été noté ».

- . « je préfère la grille tout simplement parce que sur la grille, on voit mieux nos erreurs, je pense et ce que l'on doit éviter la prochaine fois ».
- . « si l'appréciation n'est pas sur la copie ce n'est pas important, l'appréciation avec le barème permet de voir ce qu'il faut améliorer précisément → c'est bien »
- . « je pense, les 2 comme ça cela se complète »
- . « je préfère que les remarques soient faites sur une grille, comme pour l'analyse de docs car on voit comment vous nous avez noté avec tout le barème et des remarques pour chaque parties du devoir ».
- . « la grille est plus précise que lorsque vous surlignez dans les copies par exemple car on ne sait pas ce qui ne va pas quand vous faites ça. La grille permet de savoir en détails nos points faibles ».
- . « appréciation sur copie directement »
- . « je préfère quand les appréciations sont sous forme de grille mais quand même avec une appréciation générale sur la copie ».
- . « bcp mieux avec la grille »
- . « j'aime bien la grille »

ANNEXE N°8 : Sujet de l'analyse de documents du vendredi 26 Janvier, 1^{ère}

Devoir d'Histoire n°3 : Etude critique de deux documents

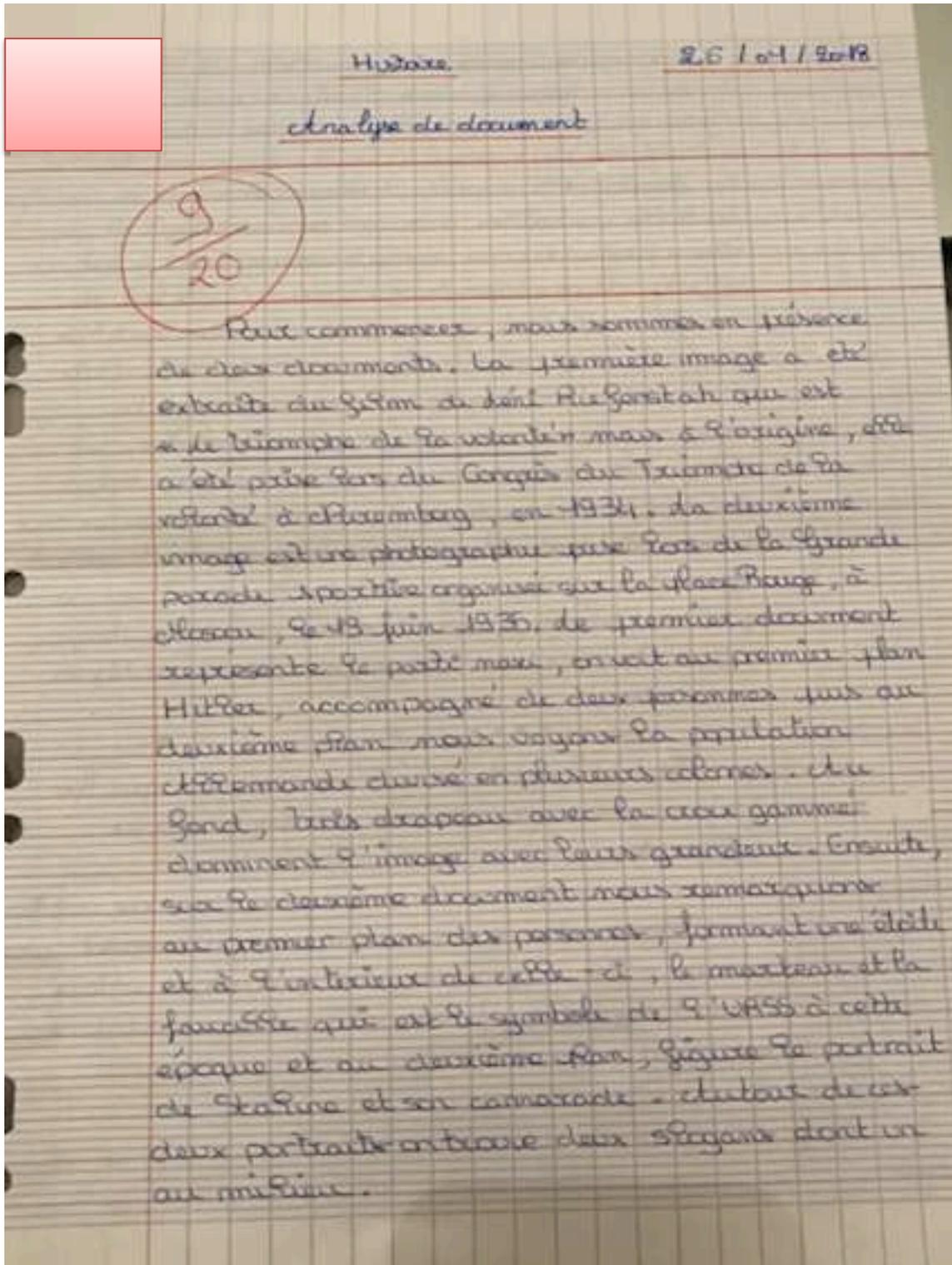
CONSIGNE : Après avoir présenté ces deux documents en les replaçant dans leur contexte respectif, vous direz en quoi ils sont représentatifs des idéologies et des pratiques des régimes totalitaires.



DOCUMENT 1. Hitler (au centre) lors du Congrès du « Triomphe de la Volonté » (Nuremberg, 1934) Image extraite du film de Léni Riefenstahl, *Le triomphe de la Volonté* (1935) .



DOCUMENT 2. Grande parade sportive organisée sur la place Rouge, à Moscou, le 13 juin 1935. On peut lire les slogans : « Vive le guide du grand parti communiste, le meilleur ami des gymnastes, le camarade Staline (à droite du portrait de Staline). » Prêt pour le travail et la défense (au milieu des portraits).



Phase 2 du plan expérimental (2^{nde})

CONTEXTE

- Composition faite le mercredi 21 Mars de 11h05 à 12h, avec pour consigne (Annexe n°11)
- Les copies ont été rendues le mercredi 28 Mars, soit 7 jours plus tard, en début de séance, c'est-à-dire à 9h10.
- Il s'agit de copies avec seulement la note inscrite en rouge. On y trouve aucune appréciation générale, ni aucunes annotations. Il s'agit d'une copie « vierge ». (Annexe n°12)
- Une proposition de correction a été mise le jour même sur la plateforme pronote.
- Dès restitution des copies, je leur ai demandé de ne pas faire de commentaires à haute voix, mais de prendre un bout de papier, une feuille afin de noter leurs impressions, interrogations. J'ai précisé qu'il s'agissait de remarques anonymes mais que j'avais besoin qu'ils indiquent Garçon ou Fille au dos.
- Le lendemain, le jeudi 29 Mars, en fin d'heure, soit 9h45, remise d'une grille d'évaluation.

Filles

IMPRESSIONS

. « pas d'appréciation, de commentaire / pas de correction et pas de notation sur les différentes parties / on ne peut pas prendre en compte nos erreurs et comprendre pourquoi l'on a faux »
. « pourquoi il n'y a pas de commentaire sur nos copies ? on ne sait pas la ou il y a des erreurs »
. « aucune annotation ni commentaire sur la copie. On ne peut pas comprendre nos erreurs ni progresser »
. « déçu, très déçu car j'ai beaucoup réviser et c'est très perturbant de ne pas avoir de commentaire »
. « déçu, on travaille mais on a pas les résultats attendus, c'est démotivant »
. « il n'y a pas de barème, pas de correction sur le devoir, pas de commentaires, on ne sait pas du coup ce qu'il y a de bien ou pas, ou ce qu'il y a à retravailler »
. « pas de commentaire, on ne peut pas savoir ce qui est bien et pas bien et ce qu'on doit améliorer pour le prochain test »
. « il n'y a aucune correction, juste la note. Il n'y a pas d'appréciation non plus. On ne sait pas ce qui a été réussi ou pas, on a aucune justification de la note et donc on peut pas comprendre nos erreurs »
. « pas de commentaire, donc on ne sait pas ce qu'il faut améliorer, les points à revoir »
. « decus de ma note, je ne sais pas mes erreurs »
. « vu qu'il n'y a pas de bareme ni commentaire on ne sait pas sur quoi on est réellement noté. Sinon pour ma note, je suis contente car j'ai travaillée »
. « j'ai aimé le fonctionnement du devoir mais j'aurais aimé avoir une appréciation »
. « c'est dérangent, on ne sait pas où il manque des choses ou ce qu'il faut améliorer, ce qui est bien réussi, etc ... »
. « frustrant, on ne peux pas s'améliorer »
. « comment je peux m'améliorer si je ne sais pas ce que j'ai mal fait »
. « Il n'y a d'appréciation, de correction, pas de grille d'évaluation, elle a été rendu comme quand je l'ai donné, juste avec une note / le fait de ne pas avoir de conseil c'est frustrant car on ne sait pas l'avis du professeur »

. « je suis très contente de ma note, mais il n'y a aucun commentaire je suis un peu déçu, j'aimerais connaître les petites erreurs »
. « on ne peut pas comprendre nos erreurs »
. « on ne sait pas ce que l'on a réussi ou pas, c'est difficile pour s'améliorer. »

Garçons

. « ho mon Dieu, je suis choqué, je m'y attendais pas. Ce qui me choque c'est qu'il y a pas d'appréciation, cela me stresse car je n'ai pas l'avis du professeur »
. « la seule chose qui me choque c'est qu'il n'y a pas de traces de crayons rouges et de gros commentaires. Il n'y a pas de commentaires et donc je ne sais pas trop ou j'ai perdus des points »
. « pas de commentaire, du mal à me corriger »
. « incompréhension / ou son nos erreurs ? »
. « sans commentaires, il n'y a pas de correction »
. « il n'y a pas de commentaire, pas de correction à côté de chaque partie. Le fait de ne pas avoir de commentaire n'aide pas à comprendre ou sont les problèmes, on ne sait pas ce qui est bon ou faux »
. « la mauvaise note, comprend pas les erreurs »
. « comment on peux noter sans corriger ? pas de commentaire = on ne sais pas nos erreurs et on ne peut pas changer »
. « aucun commentaire de la part du professeur, je ne sais pourquoi j'ai cette note, pourquoi je n'ai pas plus ou pourquoi pas moins. On dirait que la note est peut être totalement arbitraire. Sans justification, sentiment d'injustice »
. « heureux d'avoir la moyenne, j'étais pas sur de l'avoir. Mais il n'y a pas de rouge dans la copie. Vous êtes sur qu'il n'y a pas d'erreurs ? c'est bizarre d'avoir une copie limite pas corrigé. Juste une note »
. « cela m'étonne pas trop cette note »
. « on ne comprend pas notre note »
. « pas de commentaire. On ne peut pas savoir ce que le professeur pense de notre copie et si notre devoir était bien ou pas ».

OBSERVATIONS durant l'heure et le jour suivant

Un groupe de 4 filles sont venues me voir à la fin de la deuxième heure du mercredi, soit 12h :

- « Madame, on ne va vraiment pas avoir autre chose que la note ? »
- « C'est vraiment très déstabilisant »
- « Vous pourriez reprendre ma copie pour mettre du rouge s'il vous plait »

- . « Je trouve ça différent mais mieux »
- . « Assez difficile pour moi car je m'exprime mal et que j'ai du mal à retenir le cours sans porté ? »
- . « C'est inutile de rendre la grille aussi longtemps après avoir rendu le devoir, on est sortie du contexte et cela donne moins envie de voir où sont nos erreurs. La fiche est certainement bien détaillé mais c'est trop tard, la note est passé. Je préfère recevoir les deux en même temps »
- . « J'ai approfondi des connaissances que je n'ai pas pu exploitées à cause du manque de temps »
- . « L'appréciation est bien détaillée »
- . « Pertinent d'avoir la note détaillée, avec les acquis »
- . « J'apprécie bien les remarques en tableau. Ça aide beaucoup + »
- . « A cause du temps, je n'ai pas pu écrire tout ce que je savais sur le sujet »
- . « Bonne méthode de correction : plus facile à comprendre nos erreurs »
- . « C'est plus décourageant de voir ce qu'il y a écrit alors qu'on a travaillé »
- . « Je suis plus heureux avec le barème je peux voir où je dois m'améliorer et où je suis déjà assez compétent »
- . « Permet de connaître ses erreurs et de faire des progrès »
- . « Ça me fait ni chaud ni froid d'avoir la grille d'évaluation après la copie. Je m'attendais à ce genre de remarque »
- . « Très contente de ma notes, et j'ai compris mes erreurs »
- . « Je pense que donner la correction une semaine après le contrôle sert justement à se questionner sur le contenu de notre devoir, de pouvoir faire notre propre correction sans les commentaires du professeurs. La grille est plus détaillée dont les commentaires aussi, ce qui peut nous aider à voir nos points forts et faibles ».
- . « Barème très détaillé, agréable à lire, permet de comprendre où se situe nos erreurs, les conseils sont plutôt encourageant »
- . « Ça aide à mieux comprendre ce qu'il faut améliorer, où on se situe. »
- . « Pour développé plus je n'arrive pas à être assez rapide pour noté plus il me faudra 2h »
- . « Je n'ai pas l'habitude d'être évalué comme ça (avoir le barème après) je préfère tout avoir en même temps »
- . « J'ai bien aimé le système de grille »
- . « J'aime bien cette méthode car ça nous permet d'avoir des appréciations approfondie et individuel et cela nous encourage à faire mieux ou continuer à faire des progrès »
- . « Plus précis sous forme de tableau on comprend des point positifs et négatifs de notre devoir »
- . « Je comprend les appréciations et l'introduction je n'y arrive pas trop »
- . « Je comprend ma note, je n'est rien à redire »

- . « D'un côté, je préfère avoir les commentaires en même temps que ma copie, mais sur la grille c'est plus détaillé donc c'est mieux / le détail du barème est utile / 1h c'est un peu juste pour avoir le temps de tout faire »
- . « C'est perturbant de ne pas avoir nos appréciations dès le début. Mais les notes correspondent au travail rendu. Avoir une grille permet en revanche de mieux pouvoir se corriger et de s'améliorer »
- . « Oui la grille c'est important, on est moins perdu et puis on connais les points à améliorer »
- . « la grille est mieux que juste un commentaire sur la copie car on peut plus facilement comprendre ce qui est bien ou pas bien. Nous avons pas eu assez de temps »
- . « je suis content des appréciations »
- . « la grille nous permet de mieux comprendre nos erreurs & se qui est demandé »
- . « Je ne pensais pas avoir aussi bien réussi la mise en page de l'introduction. J'ai eu plus de mal à lier toutes les notions car il y avait beaucoup de choses à mettre et il n'y avait pas assez de temps »

ANNEXE N°11 : Sujet de la composition du mercredi 21 Mars, 2^{de}

Devoir Histoire n°4 : Thème 4, Nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne

→ Composition : **L'approfondissement des connaissances du monde et des Hommes par les Européens du XV^e au XVIII^e siècle.**

Consigne : Vous traiterez le sujet suivant : **L'approfondissement des connaissances du monde et des Hommes par les Européens du XV^e au XVIII^e siècle** en ne rédigeant intégralement que l'introduction, une sous-partie entière de votre choix et la conclusion générale du sujet. Pour le reste, vous ferez apparaître sur votre copie le titre de vos sous parties ainsi que les grandes idées que vous auriez développées si vous aviez eu le temps nécessaire.

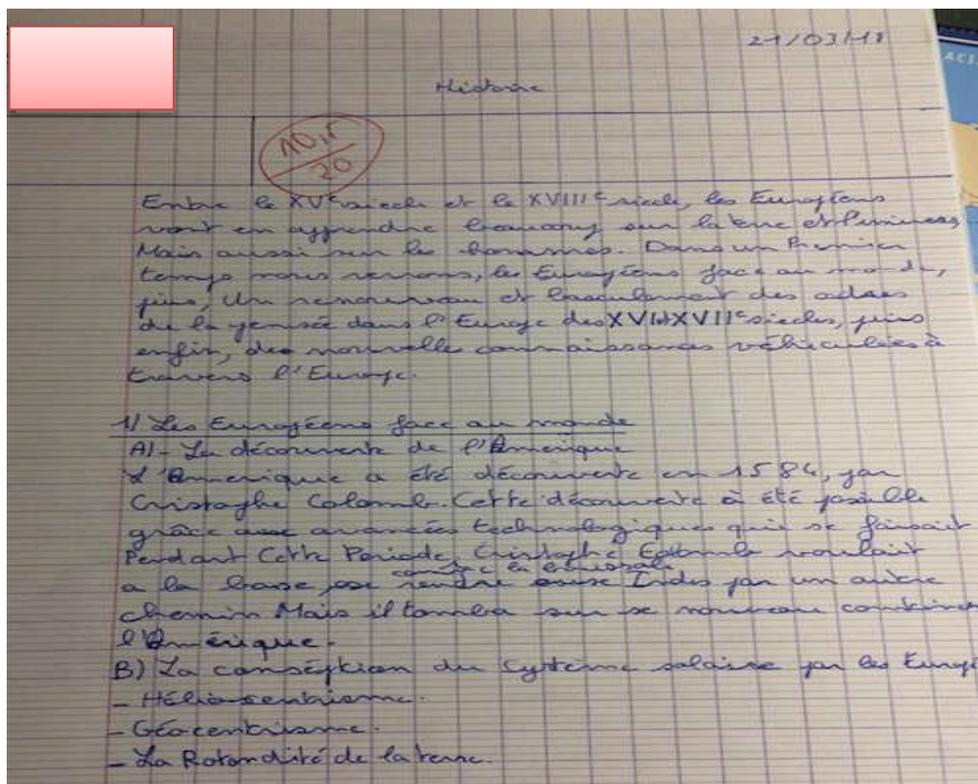
Méthode à suivre pour réussir votre devoir dans le temps imparti :

Compte tenu du temps dont vous disposez et de ce que nous avons fait à ce jour sur la méthode de la composition, vous suivrez la problématique et le plan suivants :

Pb : Comment les Européens approfondissent-ils leurs connaissances du monde et des Hommes entre le XV^e et le XVIII^e s ?

- I/ Les Européens face au monde (XV-XVI^e)
- II/ Un renouveau et basculement des cadres de la pensée dans l'Europe des XVI et XVII^e s
- III/ De nouvelles connaissances véhiculées à travers l'Europe (XVII-XVIII^e)

ANNEXE N°12 : Exemple de copie « vierge », classe de 2^{de}, Phase 2



ANNEXE N°13 : Grilles d'évaluation, classe de 1^{ère}, Phase 2

| GRILLE EVALUATION - Etude critique de document(s) - | | | | | |
|---|--|--|-------|--|--|
| | BAREME | | | REMARQUES | |
| | Attendus | + | +/- - | | |
| INTRODUCTION | Accroche | X | | Très bonne introduction. Une clarté dans la rédaction & des concepts bien compris & définis! | |
| | Présentation des documents | X | | | |
| | Remise dans le contexte | X | | | |
| | Annonce de la problématique | X | | | |
| | Annonce du plan | X | | | |
| Total des points introduction : <u>6/6</u> | | | | | |
| DEVELOPPEMENT | Développement rigoureusement construit et organisé en plusieurs parties | X | | Sur la forme = une copie bien structurée et organisée qui permet au 1 ^{er} cap d'œil de cibler vos arguments. | |
| | Présence de sous parties | X | | | |
| | Qualité argumentative | Les documents sont replacés dans le contexte | X | | Sur le fond = Les documents sont bien utilisés & mis en relation. Votre analyse est pertinente et permet de comprendre très facilement ces affiches de propagande. Toutefois, vous pouvez passer encore + loin l'analyse notamment lorsque vous parlez du "drapeau nazi" → vous pouvez indiquer sa signification par exemple. |
| | | Vous utilisez les documents : description + analyse | | X | |
| | | Le propos s'appuie sur les documents (et non l'inventaire des connaissances) | X | | |
| | | Confrontation des documents (et non 1 partie, 1 doc) | X | | |
| Apport d'un regard critique (intérêt(s), limite(s)) | | X | | | |
| Total des points du développement : <u>10/11</u> | | | | | |
| CONCLUSION | Réponse à la problématique | X | | Ne pas oublier l'impact de ces docs ont pu avoir & vas en revoir pour ouvrir le sujet | |
| | Impact de l'affiche | | X | | |
| | Ouverture (facultatif) | | X | | |
| Total des points de la conclusion : <u>2/3</u> | | | | | |
| REDACTION | Maîtrise de la langue française | X | | Malus (jusqu'à 2 points) : / | |
| | Utilisation d'une expression écrite correcte et un vocabulaire historique adaptés | X | | | |
| APPRECIATION GLOBALE | <u>18/20</u> Une épreuve que vous maîtrisez totalement! Continuez ainsi, votre qualité de travail est excellente! | | | | |

+ : Maîtrise totale, acquis
 +/- : En cours d'acquisition (pas totalement acquis, manque des éléments)
 - : Pas du tout acquis

GRILLE EVALUATION - Etude critique de document(s) -

| | BAREME | | | REMARQUES |
|----------------------|---|--|---|---|
| | Attendus | + | +/- - | |
| INTRODUCTION | Accroche | X | | <p>Sur la forme: vous respectez les règles de présentation, les éléments sont présents.</p> <p>⚠ Aller à la ligne pour annoncer votre PB = plan pour aérer la rédaction.</p> <p>Sur le fond: vous ne définissez pas ce qu'est un régime totalitaire! Hitler n'est pas...</p> |
| | Présentation des documents | X | | |
| | Remise dans le contexte | | X | |
| | Annnonce de la problématique | X | | |
| | Annnonce du plan | X | | |
| | | | | Total des points introduction: <u>6,5/6</u> <i>Redondant</i> |
| DEVELOPPEMENT | Développement rigoureusement construit et organisé en plusieurs parties | | X | <p>Sur la forme, la copie est bien structurée en 2 gdes parties. Pensez à faire des sous-parties par organiser + précisément vos idées.</p> |
| | Présence de sous parties | | X | |
| | Qualité argumentative | Les documents sont replacés dans le contexte | X | <p>Sur le fond, plusieurs choses.</p> <ul style="list-style-type: none"> - la description des docs est trop brève, vous occultez de nombreux éléments. - Votre analyse est très superficielle quand elle est présente. Vous annoncez une idée sans la approfondir. Par ex. "3 drapeaux Allemand", "endocritinement des masses". On attend que vous alliez au bout des choses. |
| | | Vous utilisez les documents: description + analyse | X | |
| | | Le propos s'appuie sur les documents (et non inventaire des connaissances) | X | |
| | | Confrontation des documents (et non 1 partie, 1 doc) | X | |
| | | Apport d'un regard critique (intérêt(s), limite(s)) | X | |
| | | | | Total des points du développement: <u>5/11</u> |
| CONCLUSION | Réponse à la problématique | X | <p>Votre conclusion est trop brève et ne permet pas réellement de répondre à la problématique. Impact des docs?</p> | |
| | Impact de l'affiche | X | | |
| | Ouverture (facultatif) | X | | |
| | | | | Total des points de la conclusion: <u>0,5/3</u> |
| REDACTION | Maîtrise de la langue française | X | <p>⚠ à votre orthographe!</p> | |
| | Utilisation d'une expression écrite correcte et un vocabulaire historique adapté | X | | |
| | | | | Malus (jusqu'à 2 points): <u>-0,5</u> |
| APPRECIATION GLOBALE | <p><u>9,5/20</u> Cette épreuve est comprise, vous vous appuyez bien sur les documents. Toutefois, il faut approfondir davantage et avoir un apport de connaissances + important pour que l'on puisse comprendre ces docs.</p> | | | |

+ : Maîtrise totale, acquis
 +/- : En cours d'acquisition (pas totalement acquis, manque des éléments)
 - : Pas du tout acquis

ANNEXE N°14 : Grilles d'évaluation, classe de 2nde, Phase 2

GRILLE EVALUATION – Composition –

| | Attendus | BAREME | | | REMARQUES |
|--|--|------------------------|-----|---|---|
| | | + | +/- | - | |
| Respect de la consigne | L'introduction, une sous-partie et une conclusion sont bien entièrement rédigés. | x | | | T.B |
| Total des points | | Respect de la consigne | | | Sur 1,5 |
| CONSTRUCTION DE LA COPIE | | Accroche / 0,5 | | | x |
| Introduction | Définition des mots-clés du sujet - Européens /1 | | x | | <p>Si la méthode de la composition dans son ensemble est maîtrisée, il y a des choses à revoir, notamment en ce qui concerne l'introduction qui semble être votre point faible. Plusieurs choses :</p> <ul style="list-style-type: none"> - il manque l'essentiel, à savoir la liste des mots clés, mais surtout la réponse du sujet dans son contexte → pourquoi ces bases chronologiques ? quel intérêt ? cela doit être précisée dans votre intro. - j'en comprend pas votre problématique → est bien dit le sujet énoncé ? Quel lien entre votre problématique & le plan énoncé ? |
| | Approfondissement des connaissances du monde / des Hommes /1 | x | | | |
| | XV-XVIII : remise dans le contexte /2 | | | | |
| Plan / Développement | Annnonce de la problématique /1 | | x | | |
| | Annnonce du plan /1 | x | | | |
| | Développement rigoureusement construit et organisé en plusieurs parties /1 | x | | | |
| | Présence des titres de sous-parties /2 | x | | | |
| Conclusion | Réponse à la problématique / 1,5 | x | | | |
| | Ouverture (facultative) +0,5 | | | | |
| Total des points construction de la copie : | | | | | |
| COMPREHENSION DU SUJET | Cohérence des idées et lien avec le sujet (pas de Hors-sujet). /2 | x | | | De bons titres de sous-parties qui traduisent bien vos idées. |
| Total des points de compréhension du sujet : | | | | | 2 / 2 |
| CONNAISSANCES | Capacité à sélectionner des connaissances et ne pas « ressortir » le cours /2 | x | | | Des connaissances solides, maîtrisées, il est dommage que votre plan ne soit pas équilibré. Pensez à approfondir par des dates, des de fs... |
| | Utilisation de connaissances et d'exemples précis (même si sous forme de tirets, non rédigés) /3,5 | | x | | |
| | Actualité, culture générale (bonus + 1) | | | | |
| Total des points de connaissances : | | | | | 4 / 5,5 |
| REDACTION | Maîtrise de la langue française | | | | |
| Malus (jusqu'à 2 points) | | | | | |

+ = Acquis / +/- = en cours d'acquisition / - = non acquis

APPRECIATION GLOBALE : Un bon travail, des connaissances solides au service d'une construction rigoureuse dans le plan. C'est dans la rédaction maintenant qu'il faut gagner en rigueur car c'est là où vous avez + de difficultés.

10,5

GRILLE EVALUATION - Composition -

| | BAREME | | | REMARQUES |
|--|--|------------------------|-------|--|
| | Attendus | + | +/- - | |
| Respect de la consigne | L'introduction, une sous-partie et une conclusion sont bien entièrement rédigés. | x | | T.B. |
| Total des points | | Respect de la consigne | | 1,5 / 1,5 |
| CONSTRUCTION DE LA COPIE | | | | |
| Accroche / 0,5 | | x | | |
| Introduction | Définition des mots-clés du sujet - Européens /1 - Approfondissement des connaissances du monde / des Hommes /1 - XV-XVIII : remise dans le contexte /2 | x | | |
| | Annnonce de la problématique /1 | x | | |
| | Annnonce du plan /1 | x | | |
| Plan / Développement | Développement rigoureusement construit et organisé en plusieurs parties /1 | x | | |
| | Présence des titres de sous-parties /2 | x | | |
| Conclusion | Réponse à la problématique / 1,5 | x | | |
| | Ouverture (facultative) +0,5 | x | | |
| Total des points construction de la copie : | | 5,5 / 11 | | |
| COMPREHENSION DU SUJET | Cohérence des idées et lien avec le sujet (pas de Hors-sujet). /2 | x | | Δ à la cohérence de vos sous parties avec les grandes parties. Le A du II n'a pas de lien ici. |
| Total des points de compréhension du sujet : | | 1 / 2 | | |
| CONNAISSANCES | Capacité à sélectionner des connaissances et ne pas « ressortir » le cours /2 | x | | |
| | Utilisation de connaissances et d'exemples précis (même si sous forme de tirets, non rédigés) /3,5 | x | | |
| | Actualité, culture générale (bonus +1) | x | | |
| Total des points de connaissances : | | 2,5 / 5,5 | | |
| REDACTION | Maîtrise de la langue française | | | |
| Malus (jusqu'à 2 points) | | | | |

+ = Acquis / +/- = en cours d'acquisition / - = non acquis

APPRECIATION GLOBALE : La méthode de la composition doit être retravaillée, principalement l'introduction qui est votre point faible. Il faut aussi consolider vos connaissances car il y a beaucoup de confusions.

ANNEXE N°15 : Construction du tableau d'analyse

Classe de 1^{ère}

IMPRESSIONS à la remise de la grille d'évaluation

. « Merci pour ces précisions ! Je préfère lorsque les comptes rendus des devoirs sont sous forme de grilles car cela nous permet de mieux nous y retrouver notamment pouvoir ou on en ai par rapport aux attendus. Et les points par partie sont notés clairement contrairement aux notes/commentaires sur les copies. Par contre, le mieux serait de la donner en même temps que la copie pour ne pas nous laisser attendre »

. « Je préfère que ce soit sous forme de grille pour bien détaillé nos erreurs »

. « le fait de l'avoir sur la grille permet de mieux savoir ce qu'il y a à modifier mais avoir quelque chose sur sa copie est important pour se repérer. »

. « je préfère la feuille avec le barème »

. « je préfère avoir le barème et les appréciations sur feuille à part car on y prête + attention »

. « je préfère que ça soit directement sur la copie »

. « Les 2 ensembles c'est le top : à la fois sur la copie et sur une grille. Car sur la copie ça montre que vous l'avez regardé, mais la grille est bien car on ne prend pas le temps de regarder nos copies chaque fois et quand on veut réviser, pas besoin de reprendre toutes la copie, juste à prendre la grille en fonction des attentes selon les épreuves ».

. « Je préfère les remarques sur la grille d'évaluation avec le barème puisque nous pouvons voir nos erreurs, ce que nous permet pas dans sur la copie. »

. « j'aime bien la grille mais je préfère une correction « traditionnelle » permettant de savoir où sont les fautes exactement »

. « je préfère avoir une correction sur ma copie car je peux voir directement où j'ai fait mes fautes. Par contre la grille d'évaluation est plus approfondie donc les 2 ».

. « je préfère avoir la grille plutôt que ce soit sur la copie comme ça on voit avec détails comment on a été noté ».

. « je préfère la grille tout simplement parce que sur la grille, on voit mieux nos erreurs, je pense et ce que l'on doit éviter la prochaine fois ».

. « si l'appréciation n'est pas sur la copie ce n'est pas important, l'appréciation avec le barème permet de voir ce qu'il faut améliorer précisément → c'est bien »

. « je pense, les 2 comme ça cela se complète »

. « je préfère que les remarques soient faites sur une grille, comme pour l'analyse de docs car on voit comment vous nous avez noté avec tout le barème et des remarques pour chaque parties du devoir ».

. « la grille est plus précise que lorsque vous surlignez dans les copies par exemple car on ne sait pas ce qui ne va pas quand vous faites ça. La grille permet de savoir en détails nos points faibles ».

. « appréciation sur copie directement »

. « je préfère quand les appréciations sont sous forme de grille mais quand même avec une appréciation générale sur la copie ».

. « bcp mieux avec la grille »

. « j'aime bien la grille »

Légende (concernant les impressions des 2 classes) :

- Oui sous conditions (grille + sur copie)
- Oui pour cerner les attentes de l'enseignant
- Oui pour comprendre plus facilement les erreurs et les réussites
- Oui sans justification
- Non
- Sans intérêt
- Non pris en compte dans le tableau car HS

- . « Je trouve ça différent mais mieux »
- . « Assez difficile pour moi car je m'exprime mal et que j'ai du mal à retenir le cours sans porté ? »
- . « C'est inutile de rendre la grille aussi longtemps après avoir rendu le devoir, on est sorti du contexte et cela donne moins envie de voir où sont nos erreurs. La fiche est certe bien détaillé mais c'est trop tard, la note est passé. Je préfère recevoir les deux en même temps »
- . « J'ai approfondi des connaissances que je n'ai pas pu exploitées à cause du manque de temps »
- . « L'appréciation est bien détaillée »
- . « Pertinent d'avoir la note détaillé, avec les acquis »
- . « J'apprécie bien les remarques en tableau. Ça aide beaucoup + »
- . « A cause du temps, je n'ai pas pu écrire tout ce que je savais sur le sujet »
- . « Bonne méthode de correction : plus facile à comprendre nos erreurs »
- . « C'est plus décourageant de voir ce qu'il y a écrit alors qu'on a travaillé »
- . « Je suis plus heureux avec le barème je peux voir où je dois m'améliorer et où je suis déjà assez compétent »
- . « Permet de connaître ses erreurs et de faire des progrès »
- . « Ça me fait ni chaud ni froid d'avoir la grille d'éval après la copie. Je m'attendais à ce genre de remarque »
- . « Très contente de ma notes, et j'ai compris met erreurs »
- . « Je pense que donner la correction une semaine après le contrôle sert justement à se questionné sur le contenu de notre devoir, de pouvoir faire notre propre correction sans les commentaires du professeurs. La grille et plus détaillé dont les commentaires aussi, ce qui peut nous aidé a voir nos points forts et faibles ».
- . « Barème très détaillé, agréable à lire, permet de comprendre où se situe nos erreurs, les conseils sont plutôt encourageant »
- . « Ça aide a mieux comprendre ce qu'il faut améliorer, où on se situe. »
- . « Pour développé plus je n'arrive pas à être assez rapide pour noté plus il me faudrai 2h »
- . « Je n'ai pas l'habitude d'être évalué comme sa (avoir le barème après) je préfère tout avoir en même temps »
- . « j'ai bien aimé le système de grille »
- . « j'aime bien cette méthode car sa nous permet d'avoir des appréciations approfondie et individuel et cela nous encourage à faire mieux ou continuer à faire des progrès »
- . « Plus précis sous forme de tableau on comprend des point positifs et négatifs de notre devoir »
- . « Je comprend les appréciations et l'introduction je n'y arrive pas trop »
- . « Je comprend ma note, je n'est rien a redire »
- . « D'un côté, je préfère avoir les commentaires en même temps que ma copie, mais sur la grille c'est plus détaillé donc c'est mieux / le détail du barème est utile / 1h c'est un peu juste pour avoir le temps de tout faire »
- . « C'est perturban de ne pas avoir nos appréciations dès le début. Mais les notes correspondent au travail rendu. Avoir une grille permet en revanche de mieux pouvoir se corriger et de s'améliorer »
- . « Oui la grille c'est important, on est moins perdue et puis on connais les points a amélioré »
- . « la grille est mieux que juste un commentaire sur la copie car on peut plus facilement comprendre ce qui est bien ou pas bien. Nous avons pas eu assez de temps »
- . « je suis content des appréciations »
- . « la grille nous permet de mieux comprendre nos erreurs & se qui est demandé »
- . « Je ne pensais pas avoir aussi bien réussi la mise en page de l'introduction. J'ai eu plus de mal à lier toutes les notions car il y avait beaucoup de choses à mettre et il n'y avait pas assez de temps »

3^{ème} phase du plan expérimental (1^{ère})

CONTEXTE

- Composition faite le vendredi 16 Février de 9h à 11h05, avec pour sujet « *Les espaces productifs dans la mondialisation* »
- Les copies ont été rendues le mercredi 14 Mars, soit 26 jours plus tard, en fin de séance, c'est-à-dire à 10h40.
- Il s'agit de copies sur lesquelles on trouve des annotations, une grille d'évaluation ainsi qu'une appréciation générale, rédigées en vert. Mais il n'y a pas de notes (Annexe n°17)
- Dès restitution des copies, je leur ai demandé de ne pas faire de commentaires à haute voix, mais de prendre un bout de papier, une feuille afin de noter leurs impressions, interrogations, comme pour le devoir précédent. J'ai précisé qu'il s'agissait de remarques anonymes. Ici, sans distinctions F/G.
- Puis, à l'aide des remarques, de l'appréciation et de la grille d'évaluation sur laquelle on trouve les attendus en termes de note, je leur ai demandé de « noter » leur copie pour le vendredi 16 Mars, afin qu'ils puissent avoir le temps de reprendre la copie, de la relire,
- J'ai repris les copies en fin d'heure, pour « comparer » leur note, à la mienne. Puis leur en ai fait part.

IMPRESSIONS

- . « je trouve que c'est nul qu'on ai pas la note »
- . « je n'aime pas cette méthode, je la trouve inutile »
- . « une perte de temps »
- . « la feuille avec les appréciations sont très utiles »
- . « je trouve que ce n'est pas bien car ce n'est pas nous qui devons noter les copies »
- . « on peut se donner une idée de la note, mais inutile »
- . « je trouve ça bien le tableau avec les remarques, mais sans la note c'est nul »
- . « c'est nul, vraiment nul, j'attendais ma note depuis les vacances »
- . « je préférerais avoir la note directement, le tableau avec les commentaires est très pratique et c'est complet. Les commentaires sur la copie sont également bien »
- . « je préfère avoir ma note tout de suite »
- . « nul et perturbant »
- . « nul »
- . « c'est très bizarre, on se demande combien on a eu »
- . « je trouve ça incohérent, ce n'est pas juste »
- . « pas de note donc on ne sait pas si on a bien travaillé ou pas »
- . « c'est frustrant et cela nous oblige à lire très attentivement les appréciations et à avoir un esprit critique sur notre devoir. Je préfère avoir une note et une appréciation détaillée »
- . « on ne sait pas quoi en penser »
- . « cela permet d'avoir un esprit critique envers soi même mais c'est frustrant de ne pas avoir sa note »
- . « Inutile »
- . « On ne sait pas notre note donc la qualité de notre travail »
- . « sachant que l'on a seulement les appréciations, il est difficile de se juger »
- . « c'est bien de pouvoir juger par nous même »
- . « je trouve que c'est moins bien car on ne peut pas estimer notre note, il faut qu'on lise nos appréciations et on a juste une appréciations, pas la note exacte »

- . « Nul, il faut au moins une note »
- . « avec les appréciations, nous voyons à peu près la note »
- . « Plutôt bien »
- . « Il n'y a pas de note alors cela n'évalue pas notre travail. Les compétences sont importantes car 2 personnes peuvent avoir la même note mais pas les mêmes compétences »
- . « pas étonné, je ne maîtrisais pas du tout le sujet »
- . « il y a bcp de remarques mais cela ne m'étonne pas car les connaissances n'étaient pas maîtrisées »
- . « on préfère avoir déjà notre note. Le tableau est une bonne idée. Autant nous demander de nous noter le jour où on fait la composition »

ANNEXE N°17 : Exemple de copie « sans notes », classe de 1ère, Phase 3
(Insertion de la grille d'évaluation sur laquelle on trouve la note de l'élève au crayon de papier et la mienne apposée par la suite en vert)

Vendredi 16 février.

géographie

Devoir de géographie n°3 : sur le thème 2 - Aménager et développer le territoire français -

COMPOSITION

- **Les espaces productifs français dans la mondialisation**

Aujourd'hui, la France est la 5^{ème} puissance économique mondiale derrière les Etats Unis, la Chine, le Japon et l'Allemagne. de puissance économique d'un pays dépend fortement de la place du pays dans la mondialisation, qui est la mise en relation des différentes parties du monde par notamment le commerce mais aussi d'autres moyens de communication. Or, la France dispose de nombreux atouts. Carrefour entre l'Europe et le reste du monde, elle a une place de premier choix quant aux échanges de fret. Nous allons nous demander : En quoi les espaces productifs français sont-ils intégrés dans la Mondialisation ? Nous y répondrons en 3 parties. Avec, comme première partie, les espaces productifs français. Deuxième partie, les éléments qui font de la France une grosse puissance. Puis finalement en troisième partie, les espaces productifs reliés à la Mondialisation.

De prime abord, avec votre plan, vous déconnectez les 2 parties du sujet : Espaces prod. ET Mondialisation.

↑
il faut les mettre en lien.

Vous annoncez une PB avec un mot clé non définis, c'est un problème.

Annonce de
du ①
sauter une ligne
ap.

(En France, il existe des espaces productifs* très divers. /
→ En effet, la France dispose d'un territoire très hétérogène avec des
fleuves, des plaines, des montagnes, ... De plus son climat y
est doux. C'est pour cette raison que l'agriculture ou plus généralement
le secteur primaire est très varié. De la culture intensive en Bretagne avec
l'élevage, dans le bassin parisien pour les céréales, dans le bordelais avec les vignobles.
Mais aussi de la polyculture comme dans le centre, l'Auvergne, les Landes, le Creus, ...
Il y a aussi les grandes industries qui se nomment le secteur secondaire.
(primaire en rapport avec la terre, secondaire: transformation des matières premières)
pas nécessairement

une autre idée?
donc autre
sans partie?

En France, les grandes industries se trouvaient dans les anciens bassins miniers
Nord-est de la France mais aujourd'hui l'industrie tend à se développer
dans le cœur et périphérie de la métropole (Sud-Ouest).

autre idée?
Pas besoin de
mais rappeler
tout ça.

Le secteur tertiaire est le dernier des 3 secteurs productifs. Le dernier
rassemble tous les services. En France se sont les fonctionnaires, le café, le droit, ...
Mais ces 3 secteurs ne se portent pas tous de la même
manière. En effet, certains sont en déclin au profit d'autres secteurs.
C'est le cas avec le secteur secondaire, les industries du nord de la France
soviétistes et n'ont pas su s'adapter aux innovations, elles ont été dépassées
par les concurrentes étrangères. Le secteur primaire est un petit peu
délicat en France, le nombre d'agriculteurs a chuté drastiquement
depuis les années 2000 qui dans le XX^{ème} a été le secteur porteur. En revanche
on peut constater que les exploitations ont parallèlement
augmentées leur taille. Le secteur qui se porte le mieux, c'est le 3^{ème} secteur
tertiaire, en effet, il est à lui seul $\frac{2}{3}$ des actifs en France.

Définir dès
l'intro! même
si vous pouvez
y revenir dans
votre dev.

* espace productif: espace de production des secteurs d'activités (tertiaire / secondaire / primaire)

II?

La France a tout de même quelques produits qui permettent de faire sa renommée. Pour que la France soit correctement intégrée à la mondialisation, il faut qu'elle puisse vendre et commercer avec le reste du monde. Pour se faire, elle a des spécialités mondialement connues (la cuisine par exemple) mais qui peuvent s'exporter. La France est le 2^{ème} exportateur de vin mondial derrière l'Italie. Elle exporte également beaucoup de volailles notamment le poulet. Avec l'Allemagne, ce sont les 2 grands producteurs de céréales européens. Reconue aussi pour sa viande, le marché est assez important (il devrait augmenter avec la levée de l'embargo chinois). Les spécialités françaises se font connaître dans tout le reste du monde et les importations ne cessent d'augmenter. L'exportation du fameux champagne a atteint un nouveau record de 5 milliards cette année. Comme aussi pour ses fromages, le comté est très demandé sur le port des américains.

sans partie?

(Toutes ces exportations sont possibles grâce à la conservation du savoir faire français. Avec notamment des appellations géographiques protégées ou autre certification pour la qualité du produit.

sans partie?

(La France fait aussi partie des leaders mondiaux notamment dans le domaine des nouvelles technologies, hautes technologies, nano/micro-technologie,

Dev cet exemple?

Des pôles de compétitivité ^{insérer directement la def.} sont concentrés, chercheurs, industries et universités pour trouver des innovations. Sont très réputés comme celui de Grenoble qui est 3^{ème} pôle de compétitivité mondiale derrière le Silicon Valley. Des gros techpôles sont répartis (même s'ils concentrent beaucoup de micro-technologies) celui de Toulouse est très connu, il accueille notamment la conception d'Airbus (projet Européen). Dev cet idée - exemple.

Annexe III ?

lien avec "les espaces productifs".

La France est un carrefour de communication, elle se doit de développer ses infrastructures afin de pouvoir commercer avec le reste du monde. Elle dispose de grands ports comme le Havre et Dunkerque par exemple, afin de pouvoir recevoir les marchandises arrivant en grande quantité car 80% du transport mondiale effective par voie maritime avec les porte-conteneurs. Arrivée des modes américains et symbole de la 3^{ème} industrialisation. La France qui est le pays le plus visité au monde, se doit de pouvoir accueillir les passagers. En 1954; Paris - Charles de Gaulle ouvre ses portes pour pouvoir désengorger celui d'Orly. 20 ans plus tard, c'est le 9^{ème} aéroport au monde avec une superficie de 32 km² et une capacité de 80M de passagers. Ce hub européen (point où se concentrent de nombreuses compagnies aériennes, s'applique au gros aéroport), est également un pôle multimodal (lieu où sont regroupés différents moyens de transport pouvant circuler vers de nombreuses destinations) avec l'arrivée d'une ligne à grande vitesse, le passage de l'autoroute A1, une desserte de car, un aéroport et des TER. La France ne cesse de développer ses moyens de transport avec 14000 km de autoroute, + de 1000 km de us fière. Les trains s'occupent de 5% du transport de marchandise et de passagers. Grâce aux investissements dans les moyens de transports, la France est interconnectée au reste du monde.

C'est de cela que votre développement devrait traiter.

ils sont tous intégrés ?

Aujourd'hui la France est très bien connectée au reste du monde grâce à ces infrastructures présentes dans la 3D (les 3 dimensions: mer, terre, air). Ses espaces productifs ne sont pas tous connectés de la même manière mais l'Etat investit sans cesse pour que tout le territoire soit correctement desservi. Certains secteurs sont parmi les premiers mondiaux notamment dans les micro-technologie, cela permet à la France d'être une actrice incontournable sur les nouvelles technologies et donc de pouvoir gagner de l'argent. Les espaces productifs sont donc intégrés dans la Mondialisation grâce aux commerce et autres axes de communication. Quels sont les pays délaissés de la mondialisation ?

à intégrer dans le dev → le 1^{er} de votre sujet!
Ce n'est pas une ouverture!

parque elle a une haute

GRILLE EVALUATION – Composition –

| | | BAREME | | | REMARQUES | |
|---|--|---|------|-----|---|---|
| | | Attendus | + | +/- | | - |
| CONSTRUCTION DE LA COPIE | Accroche | X | | | Votre introduction ne permet pas de cerner les enjeux du sujet, ni de montrer que vous l'avez compris. De + il manque la def d'espace productif qui est central pour le sujet, il doit être lié à celui de mondialisation. Δ sur la forme : - intro: pas de "avant d'annoncer la problématique, ni le plan." - Annonce du plan à revoir → trop maladroit. - Pour ce qui est de votre copie, il faut revoir son organisation → Vos annonces de parties n'en sont pas vraiment. - On ne distingue pas de sous-parties... Pour la conclusion, idem. | |
| | Introduction | Définition des mots-clés du sujet | | X | | |
| | | Annnonce de la problématique | X | | | |
| | | Annnonce du plan | | X | | |
| | Plan / Développement | Développement rigoureusement construit et organisé en plusieurs parties | X | | | |
| Présence de sous-parties | | | X | | | |
| Transition | | | X | | | |
| Annnonce des différentes parties | | | X | | | |
| Plan équilibré | | X | | | | |
| Conclusion | Réponse à la problématique | | X | | | |
| | Ouverture | | X | | | |
| Total des points construction de la copie : 5,5 / 9 | | | | | | |
| COMPREHENSION DU SUJET | Cohérence et lien avec le sujet | | X | | vos ≠ parties? le sujet est difficilement cerné. Δ à l'utilisation abusive des parenthèses, vous n'en avez pas besoin... Tout doit être inséré dans votre... | |
| | Argumentation | Appuie sur des exemples exploités et non pas illustratifs | | X | | |
| | | Mise en évidence des enjeux du sujet | | X | | |
| Total des points de compréhension du sujet : 1,5 / 3 points | | | | | | |
| CONNAISSANCES | Utilisation des notions de la séquence | | X | | Pour ce qui est des connaissances, vous n'apportez pas bcp de voc, mise à part. Pole de comp, technopole, hub, pole multimodale. De + vos exemples sont illustratifs et non exploités, donc peuvent être supprimés. | |
| | Utilisation d'un vocabulaire spécifique au sujet | | X | | | |
| | Capacité à sélectionner des connaissances et ne pas « ressortir » le cours | | X | | | |
| | Actualité, culture générale | | X | | | |
| Total des points de connaissances : 4 3,5 / 8 | | | | | | |
| REDACTION | Maitrise de la langue française | | -0,5 | | Δ aux majuscules et pluriels. Encore trop d'erreurs Malus (jusqu'à 2 points) | |

10/20 (10) APPRECIATION GLOBALE : La méthode globale de la composition doit être retravaillée, notamment sur la forme. Il faut mettre en lien les 2 composantes du sujet, sinon vous passez à côté. Pensez à cela pour la prochaine fois.

3^{ème} phase du plan expérimental (2^{nde})

CONTEXTE

- Analyse d'un document faite le mercredi 25 Avril de 11h05 à 12h, avec pour consigne et sujet (Annexe n°19)
- Les copies ont été rendues le mercredi 16 Mai, après deux semaines et demi de vacances, soit 21 jours plus tard, en début de séance, c'est-à-dire à 8h.
- Il s'agit de copies sur lesquelles on trouve des annotations, une grille d'évaluation ainsi qu'une appréciation générale, rédigées en vert. Mais il n'y a pas de notes (Annexe n°20)
- Dès restitution des copies, je leur ai demandé de ne pas faire de commentaires à haute voix, mais de prendre un bout de papier, une feuille afin de noter leurs impressions, interrogations, comme pour le devoir précédent. J'ai précisé qu'il s'agissait de remarques anonymes. Ici, sans distinctions F/G.
- Puis, à l'aide des remarques, de l'appréciation et de la grille d'évaluation sur laquelle on trouve les attendus en termes de note, je leur ai demandé de « noter » leur copie pour l'heure suivante (car ils ont un trou dans leur emploi du temps qui leur permet de le faire).
- J'ai repris les copies en fin d'heure (soit 11h45), pour « comparer » leur note, à la mienne. Puis leur en ai fait part, le lendemain, jeudi 17 mai à 8h. J'ai par la suite « sélectionné » 5 élèves pour lesquelles leur note et la mienne n'était pas cohérente. De fait, sur une feuille, je leur ai demandé de me « justifier » la note qu'ils avaient mise.

IMPRESSIONS

- . « Cela ne me perturbe pas car les appréciations sont bien détaillées se qui nous donnent une idée de la note »
- . « Stressant de pas avoir de note mais après je m'attends pas à une bonne note, c'est l'habitude »
- . « Je n'aime pas le fait de ne pas avoir de note et cela me vexe le fait que l'on dise que mes connaissances sont fragiles alors que j'avais travaillé »
- . « J'aime moins cette méthode car l'on ne sait pas la note directement, malgré les remarques, je trouve cela difficile de savoir la note. La couleur verte n'est pas dérangeante ».
- . « je pensais avoir fait quand même un peu mieux »
- . « ne pas avoir de note me perturbe »
- . « Je préfère avoir la note et les appréciations ensemble. La couleur verte me fait penser à une correction, donc ce qu'il faut améliorer »
- . « c'est perturbant de ne pas avoir de note car deviner la note seulement à l'aide d'une appréciation est difficile, même s'ils sont détaillés »
- . « c'est perturbant de ne pas avoir de note mais les commentaires sont précis »
- . « perturbant pour la note »
- . « c'est perturbant qu'il n'y ai pas de notes car même avec les appréciations, on ne oeut pas vraiment savoir combien vaut notre contrôle car on interprète pas forcément les commentaires comme il faut. Le vert ou le rouge pour la correction ne change pas grand-chose pour moi. »
- . « déçu j'ai travaillé 3h pour faire ça. J'ai plus d'espoir pour la suite et j'aime pas ce contexte, c'est-à-dire de pas savoir de note car ça ne sert à rien de se notée alors que vous avez déjà une note je pense »
- . « je n'aime pas beaucoup le principe de ne pas recevoir sa note sur le même cours »
- . « Un peu troublée, la note permet de se situer mais grâce au bareme on peut à peu près se situer. »
- . « Juste avec l'appréciation je sais qu'il faut que je m'améliore et que j'ai eu une note banale. Je trouve que c'est mieux sans note que sans appréciations ».

- . « Je m'attendais à ça. Ça fait bizarre »
- . « C'est bien de nous laisser nous noter seul pour nous laisser comprendre nos erreurs et se rendre compte de notre niveau. »
- . « cela nous permet de mieux apprendre de nos erreurs en lisant les appréciations ».
- . « j'aurai préféré avoir ma note directement avec la copie »
- . « j'aurai du plus travailler la méthode vu en cours et plus réviser le cours ce que je n'ai pas assez fait »
- . « selon moi, une heure n'était pas suffisante. Je préfère cette correction puisque nous savont se qui va et se qui ne va pas sur notre copie. La couleur verte me fait penser a une correction. »
- . « Pourquoi il n'y a pas de note ? »
- . « Ne pas avoir de note me perturbe un peu »
- . « avoir une grille d'évaluation peut nous aider à deviner notre note, ça aide. Ne pas avoir de note sur la copie est très perturbant ».
- . « il faut que je retravaille sur les méthodes »
- . « c'est déstabilisant de ne pas avoir de note, c'est plus compliqué de ce situé »
- . « Un contrôle difficile pour moi car j'ai du mal à rassembler mes connaissances et je mélange tous avec le stress, je préfère largement des questions sur le cours. Ne pas avoir de note me donne du mal à me situer, mais avec les appréciations sa me donne une petite idée. Le vert ne change rien ».
- . « le vert ne me dérange pas »
- . « le fait de ne pas avoir la note alors que l'on a les appréciations met très mal à l'aise, dans une position inconfortable. J'ai très peur d'avoir une note en dessous de ce que j'ai mit. Une pression supplémentaire est appliqué car j'accorde beaucoup d'importance à cette note ».

REACTIONS des 5 élèves suite à la restitution de ma note

- « je pensais avoir réussi ce contrôle mais je me suis embrouiller sur mes idées »
- « je n'ai pas pris en compte le fait que je n'avais pas fait assez d'analyse, du coup ça a baissé, vu qu'il y avait beaucoup de + dans mon barème j'étais plutôt optimiste sur ma note »
- « Decus comme d'habitude, on travaille sans récompence ... et surtout que dans le barème j'ai plus de + que de - ... »
- « avec les remarques de l'introduction et le peu de correction sur la feuille, je pensais avoir mieux réussi, malgré le barème mitigé. Et pour le développement, je savais que je ne m'en étais pas très bien sortie ».
- « La méthode n'étant pas très bien comprise et acquis, je pensais cela aller me penaliser. Je n'ai pas trop mis des choses de cour pour expliquer » |

DEVOIR d'HISTOIRE N°4 : LA RÉVOLUTION FRANÇAISE, L'AFFIRMATION d'un nouvel univers politique (1789-1804)

- CONSIGNE : Après avoir replacé le document dans son contexte, expliquez pourquoi la démocratie ne peut être appliquée en 1793, en quoi cela justifie la Terreur, selon Robespierre.

Nous voulons remplir les vœux de la nature, accomplir les destins de l'humanité, tenir les promesses de la philosophie. [...] Quelle nature de gouvernement peut réaliser ces prodiges ? Le seul gouvernement démocratique ou républicain. Mais, pour fonder et pour consolider parmi nous la démocratie, il faut terminer la guerre de la liberté contre la tyrannie, et traverser heureusement les orages de la Révolution. [...] Au-dehors tous les tyrans vus comme ennemis, au-dedans tous les amis de la tyrannie conspirant, il faut étouffer les ennemis intérieurs et extérieurs de la République, ou périr avec elle : or, dans cette situation, la première maxime de votre politique doit être qu'on conduise le peuple par la raison, et les ennemis du peuple par la terreur. [...]

La terreur n'est autre chose que la justice prompte, sévère, inflexible ; elle est donc une émanation de la vertu ; elle est moins un principe particulier qu'une conséquence du principe général de la démocratie, appliqué aux plus pressants besoins de la patrie.

Il n'y a de citoyens dans la République que les républicains. Les royalistes, les conspirateurs ne sont, pour elle, que des étrangers [...]. Le gouvernement de la République est le despotisme de la liberté contre la tyrannie.

Robespierre, discours à la Convention, 17 pluviôse an II (13 février 1794)

Méthode à suivre pour réussir votre devoir

- 1) Rédiger une introduction comprenant : une accroche, une présentation du document et du sujet en le contextualisant, ainsi qu'une problématique et une annonce du plan
- 2) Pour le développement, reproduisez et complétez le tableau afin d'appliquer la méthode d'analyse critique de document.

| Citation | Reformulation | Explication |
|----------|---------------|-------------|
| | | |

ANNEXE N°20 : Exemple de copie « sans notes », classe de 2nde, Phase 3
(Insertion de la grille d'évaluation sur laquelle on trouve la note de l'élève au crayon de papier et la mienne apposée par la suite en vert)

256418

Contrôle Histoire

Vous devez retravailler les méthodes afin de gagner en rigueur et structurer vos idées. Vous avez des connaissances, mais elles ne sont pas assez solides, elles doivent être en lien avec le document et non l'inverse, le doc ne doit pas être un prétexte pour énoncer vos connaissances.

Accroche maladroite Installés la Terreur à la place d'une démocratie n'est pas envisageable pour plusieurs causes, après le 14 juillet 1789 on se passe la prise de la Bastille les événements comme les systèmes politiques s'enchaînent. La démocratie veut dire que le peuple décide, vote, ~~mais~~ avant la Révolution française, le roi Louis XIV n'avait pas convoqué les états généraux depuis 1614, le pouvoir n'appartient qu'au roi car ils étaient sous l'Ancien Régime. En 1793 les choses se ~~perse~~ les Montagnards qui sont très révolutionnaires imposent leurs idées d'où la Terreur. Robespierre ~~est~~ écrit son discours à la Convention (qui fait partie de la première République créée en 1791) le 5 février 1794. Quelles choses ont été mises en place pour régler ces différents? La démocratie ne pourra être appliquée pour les raisons qui se trouvent dans le tableau ~~si~~ dessous.

| Citation | Reformulation | Explication |
|---|---|--|
| <p>Les "promesses de la philosophie"</p> | <p>Fait référence aux philosophes qui ont affirmé leurs idées en 1789.</p> <p>Quels philosophes? Seulement en 1789?</p> | <p>En 1789 plusieurs philosophes affirment leurs idées comme Diderot → créateur de l'Encyclopédie veut des droits de l'Homme.</p> <p>Montesquieu lui veut diviser les trois ordres et abolir les privilèges → noblesse</p> <p>Non, sépare le clergé des 3 pouvoirs. Hors états</p> |
| <p>LS "Terminer la guerre de la Liberté contre la tyrannie"</p> | <p>Les tyrans seuls</p> | <p>des tyrans sont tous ceux qui veulent garder leurs pouvoirs et privilèges (le roi, la noblesse...)</p> <p>à la guerre il parle de l'Autriche quand la France leur a déclaré la guerre</p> <p>quand? pourquoi?</p> |
| <p>LS "Traverser heureusement les orages de la Révolution"</p> | | <p>14 juillet 1789 → prise de la Bastille (Louis XVI n'en faisait qu'à sa tête, il jouait un double jeu) →</p> <p>ici Hov. Sijet. C'est un discours de 1789. Quels sont les...</p> |

| Citations | (Reformulation) | Explications |
|--|--|--|
| | | <p>20 juin 1789 -> serment du jeu de plume</p> <p>août 1789 -> Déclaration des droits de l'Homme.</p> |
| <p>L6 "les tyrans vous cernent"</p> <p>L7 "étouffer les ennemis intérieurs et extérieurs de la République"</p> | <p>Powell, H.S A cette date, le Roi est mort. Il faut tester ce qu'il faut centrer sur 1793-1794.</p> <p>A cette date les Girondins ne sont plus au pouvoir.</p> | <p>Louis XVI veut garder son pouvoir. Ils demandent aux pays voisins comme l'Angleterre et la Suède de l'aider. Se sent les ennemis extérieurs alors que les ennemis intérieurs sont les Feuillants et les Girondins jusqu'à ce qu'ils changent de camps et bien d'autres.</p> |
| <p>L9 "conduit le peuple par la raison, et les ennemis du peuple par la terreur."</p> | <p>restent sur la date du document</p> | <p>les Montagnards sont à la tête des révolutionnaires ils mettent en place par la suite après la convention un directoire et enfin un consulat. Ils vont voter des lois afin de punir ceux qui vont à l'encontre des idées posées.</p> |

GRILLE EVALUATION - Analyse d'un document -

9
20

| NOM | BAREME | | | REMARQUES |
|---|--|-------|-------|---|
| | Attendus | + | +/- - | |
| INTRODUCTION 48 | Accroche | X 0,5 | | La méthode de l'introduction doit être retravaillée. Elle est un peu "faillie" → il n'y a pas de lien logique dans l'enchaînement des idées donc il est difficile de suivre votre raisonnement. Vous ne devez pas oublier de remettre le document dans contexte : Pourquoi 1794? Quel lien avec le sujet? Qui est Robespierre? Δ votre problématique doit être en lien avec la consigne. Ici, de quels différents parlez-vous? La méthode de cette épreuve n'est pas acquise... Vos explications manquent de détails. Il faut approfondir davantage avec des dates, des defs, ... Vous avez des connaissances mais elles ne sont pas assez solides, de plus vous devez utiliser celles en lien avec le sujet & le doc soumis. Ici vous êtes dans le H.S car vous vous + Δ a votre expression écrite & orthographe qui peuvent nuire à la compréhension générale de vos propos + écartez du document. |
| | Présentation du document | 1,5 X | | |
| | Analyse du sujet | 1 X | | |
| | Remise du document dans son contexte | | X | |
| | Annnonce d'une problématique (axe de réflexion sur le sujet) | 0,5 X | | |
| DEVELOPPEMENT Méthode de l'analyse de document Connaissances (qualité argumentative) 615 72 | Vous savez utiliser le tableau de la méthode de l'analyse de doc | 1,5 X | | |
| | Les lignes sont citées | X 1,5 | | |
| | La reformulation n'est pas de la paraphrase | | X 1 | |
| | Les connaissances apportées sont en lien avec le document (pas de HS) | 0,5 X | | |
| REDACTION -1 1-2 | Vos explications s'appuient sur un vocabulaire précis et détaillé. | 1,5 X | | |
| | Vos explications permettent de répondre à la consigne posée. | 1 X | | |
| | Maîtrise de la langue française | | X | |
| | Utilisation d'une expression écrite et un vocabulaire historique adapté. | | X | |

Seconde

IMPRESSIONS

. « Cela ne me perturbe pas car les appréciations sont bien détaillées se qui nous donnent une idée de la note »
. « Stressant de pas avoir de note mais après je m'attends pas à une bonne note, c'est l'habitude »
. « Je n'aime pas le fait de ne pas avoir de note et cela me vexé le fait que l'on dise que mes connaissances sont fragiles alors que j'avais travaillé »
. « J'aime moins cette méthode car l'on ne sait pas la note directement, malgré les remarques, je trouve cela difficile de savoir la note. La couleur verte n'est pas dérangeante ».
. « je pensais avoir fait quand même un peu mieux »
. « ne pas avoir de note me perturbe »
. « Je préfère avoir la note et les appréciations ensemble. La couleur verte me fait penser à une correction, donc ce qu'il faut améliorer »
. « c'est perturbant de ne pas avoir de note car deviner la note seulement à l'aide d'une appréciation est difficile, même s'ils sont détaillés »
. « c'est perturbant de ne pas avoir de note mais les commentaires sont précis »
. « perturbant pour la note »
. « c'est perturbant qu'il n'y ai pas de notes car même avec les appréciations, on ne peut pas vraiment savoir combien vaut notre contrôle car on interprète pas forcément les commentaires comme il faut. Le vert ou le rouge pour la correction ne change pas grand-chose pour moi. »
. « déçu j'ai travaillé 3h pour faire ça. J'ai plus d'espoir pour la suite et j'aime pas ce contexte, c'est-à-dire de pas savoir de note car ça ne sert à rien de se notée alors que vous avez déjà une note je pense »
. « je n'aime pas beaucoup le principe de ne pas recevoir sa note sur le même cours »
. « Un peu troublée, la note permet de se situer mais grâce au bareme on peut à peu près se situer. »
. « Juste avec l'appréciation je sais qu'il faut que je m'améliore et que j'ai eu une note banale. Je trouve que c'est mieux sans note que sans appréciations ».

. « Je m'attendais à ça. Ça fait bizarre »
. « C'est bien de nous laisser nous noter seul pour nous laisser comprendre nos erreurs et se rendre compte de notre niveau. »
. « cela nous permet de mieux apprendre de nos erreurs en lisant les appréciations ».
. « j'aurai préféré avoir ma note directement avec la copie »
. « j'aurai du plus travailler la méthode vu en cours et plus réviser le cours ce que je n'ai pas assez fait »
. « selon moi, une heure n'était pas suffisante. Je préfère cette correction puisque nous savent se qui va et se qui ne va pas sur notre copie. La couleur verte me fait penser à une correction. »
. « Pourquoi il n'y a pas de note ? »
. « Ne pas avoir de note me perturbe un peu »
. « avoir une grille d'évaluation peut nous aider à deviner notre note, ça aide. Ne pas avoir de note sur la copie est très perturbant ».
. « il faut que je retravaille sur les méthodes »
. « c'est déstabilisant de ne pas avoir de note, c'est plus compliqué de ce situé »
. « Un contrôle difficile pour moi car j'ai du mal à rassembler mes connaissances et je mélange tous avec le stress, je préfère largement des questions sur le cours. Ne pas avoir de note me donne du mal à me situer, mais avec les appréciations ça me donne une petite idée. Le vert ne change rien ».
. « le vert ne me dérange pas »
. « le fait de ne pas avoir la note alors que l'on a les appréciations met très mal à l'aise, dans une position inconfortable. J'ai très peur d'avoir une note en dessous de ce que j'ai mit. Une pression supplémentaire est appliqué car j'accorde beaucoup d'importance à cette note ».

- Perturbant
- Vexant
- Stressant
- Décevant

Première

IMPRESSIONS

- . « je trouve que c'est nul qu'on ai pas la note »
 - . « je n'aime pas cette méthode, je la trouve inutile »
 - . « une perte de temps »
 - . « la feuille avec les appréciations sont très utiles »
 - . « je trouve que ce n'est pas bien car ce n'est pas nous qui devons noter les copies »
 - . « on peut se donner une idée de la note, mais inutile »
 - . « je trouve ça bien le tableau avec les remarques, mais sans la note c'est nul »
 - . « c'est nul, vraiment nul, j'attendais ma note depuis les vacances »
 - . « je préférerais avoir la note directement, le tableau avec les commentaires est très pratique et c'est complet. Les commentaires sur la copie sont également bien »
 - . « je préfère avoir ma note tout de suite »
 - . « nul et perturbant »
 - . « nul »
 - . « c'est très bizarre, on se demande combien on a eu »
 - . « je trouve ça incohérent, ce n'est pas juste »
 - . « pas de note donc on ne sait pas si on a bien travaillé ou pas »
 - . « c'est frustrant et cela nous oblige à lire très attentivement les appréciations et à avoir un esprit critique sur notre devoir. Je préfère avoir une note et une appréciation détaillée »
 - . « on ne sait pas quoi en penser »
 - . « cela permet d'avoir un esprit critique envers soi même mais c'est frustrant de ne pas avoir sa note »
 - . « Inutile »
 - . « On ne sait pas notre note donc la qualité de notre travail »
 - . « sachant que l'on a seulement les appréciations, il est difficile de se juger »
 - . « c'est bien de pouvoir juger par nous même »
 - . « je trouve que c'est moins bien car on ne peut pas estimer notre note, il faut qu'on lise nos appréciations et on a juste une appréciations, pas la note exacte »
-
- . « Nul, il faut au moins une note »
 - . « avec les appréciations, nous voyons a peu près la note »
 - . « Plutôt bien »
 - . « Il n'y a pas de note alors cela n'évalue pas notre travail. Les compétences sont importantes car 2 personnes peuvent avoir la même note mais pas les mêmes compétences »
 - . « pas étonné, je ne maîtrisais pas du tout le sujet »
 - . « il y a bcp de remarques mais cela ne m'étonne pas car les connaissances n'étaient pas maîtrisés »
 - . « on préfère avoir déjà notre note. Le tableau est une bonne idée. Autant nous demander de nous noter le jour où on fait la composition »

Annexe n°22 : Exemples de grilles d'évaluation

18/20

18
GRILLE EVALUATION - Composition -

| NOM | BAREME | | | REMARQUES |
|---|--|---|-----|-----------|
| | Attendus | • | •/- | |
| CONSTRUCTION DE LA COPIE Introduction 3,5 | Accroche | x | | |
| | Définition des mots-clés du sujet | x | | |
| | Annnonce de la problématique | x | | |
| | Annnonce du plan | x | | |
| | Total des points construction de la copie : 11/14 | | | |
| Plan / Développement 3 | Développement rigoureusement construit et organisé en plusieurs parties | x | | |
| | Présence de sous-parties | x | | |
| | Transition | x | | |
| Conclusion 1,5 | Annnonce des différentes parties | x | | |
| | Plan équilibré | x | | |
| Total des points de compréhension du sujet : 2/3 | | | | |
| COMPREHENSION DU SUJET Argumentation 2 | Réponse à la problématique | x | | |
| | Ouverture | x | | |
| | Total des points de compréhension du sujet : 2/3 | | | |
| | Total des points de connaissances : 8/8 | | | |
| CONNAISSANCES 8 | Utilisation des notions de la séquence | x | | |
| | Utilisation d'un vocabulaire spécifique au sujet | x | | |
| | Capacité à sélectionner des connaissances et ne pas « ressortir » le cours | x | | |
| | Actualité, culture générale | x | | |
| Total des points de connaissances : 8/8 | | | | |
| REDACTION | Maitrise de la langue française | x | | |
| | Total des points de connaissances : 8/8 | | | |
| Malus (jusqu'à 2 points) | | | | |

Une très bonne introduction! Le sujet et ces enjeux sont bien liés. Elle est une bonne vitrine de votre savoir!

Sur la structure de votre devoir, rien à redire. Copie bien organisée « équilibrée ». dommage qu'il manque la transition entre votre I et II. A travailler pour encore vos améliorations.

Cartes en introduction, les enjeux semblent liés, mais vous devez lier d'un côté vos 2 parties, par conséquent les 2 parties du sujet.

Vous réutilisez bien les plus notions et vocabulaire des séquences la mise en lien de ces dernières est appréciée. Pour aller encore + loin, vos analyses pourraient porter sur les espaces, ne sont pas tous intégrés de la même façon TB connaissances extérieures

La méthode de la composition n'a plus de secret pour vous!

APPRECIATION GLOBALE : Une copie très bien structurée « aérée » au service d'un propos cohérent « en lien avec le sujet ». Toutefois, vous n'insistez pas assez sur le fait que peu importe le secteur d'activité, la mondialisation crée des contrastes de dynamiques entre eux. ceux TB intégrés ceux qui sont moins intégrés.

GRILLE EVALUATION - Composition -

13

12

| NOT | BAREME | | | REMARQUES |
|--|--|---|-----|-------------------------------|
| | Attendus | * | */- | |
| CONSTRUCTION DE LA COPIE | Introduction | Accroche | X | |
| | | Définition des mots-clés du sujet | X | |
| | | Annnonce de la problématique | X | |
| | | Annnonce du plan | X | |
| | Plan / Développement | Développement rigoureusement construit et organisé en plusieurs parties | X | |
| | | Présence de sous-parties | X | |
| | | Transition | X | |
| | | Annnonce des différentes parties | X | |
| | | Plan équilibré | X | |
| | Conclusion | Réponse à la problématique | | X |
| Ouverture | | | X | |
| Total des points construction de la copie : | | | | (7/9) B |
| COMPREHENSION DU SUJET | Cohérence et lien avec le sujet | | X | |
| | Argumentation | Appuie sur des exemples exploités et non pas illustratifs | X | |
| | | Mise en évidence des enjeux du sujet | | X |
| Total des points de compréhension du sujet : | | | | (-7/3) corrigés par la mondia |
| CONNAISSANCES | Utilisation des notions de la séquence | | | |
| | Utilisation d'un vocabulaire spécifique au sujet | | | |
| | Capacité à sélectionner des connaissances et ne pas « ressortir » le cours | | | |
| | Actualité, culture générale | | | |
| Total des points de connaissances : | | | | (3/3) B |
| REDACTION | Maîtrise de la langue française | | | |
| | | | | Malus (jusqu'à 2 points) |

APPRECIATION GLOBALE : La méthode de la composition est bel et bien acquise. Toutefois, c'est sur l'analyse du sujet qu'il faut travailler maintenant → passez + de tps sur votre brouillon.

Annexe n°23 : Questionnaire distribué aux élèves

EVALUATIONS ET APPRECIATIONS

Dans le cadre de mon mémoire de recherche professionnelle, je vous soumetts ce questionnaire afin de connaître vos impressions et avis concernant la thématique de l'évaluation et plus particulièrement des appréciations et annotations sur les copies. Cela est à but strictement professionnel, de ce fait, ce questionnaire garantit l'anonymat le plus total. Je vous prie de le remplir le plus fidèlement possible et selon vos propres représentations. Je vous remercie par avance de votre participation qui va me permettre d'avancer dans mes recherches.
Si l'espace laissé pour chaque question n'est pas suffisant, vous pouvez le faire au dos.

| | |
|--|--|
| <p>Qu'est-ce-que l'évaluation pour vous ? A quoi cela sert-il ? Comment la ressentez-vous ?</p> | <p>Ces appréciations ont-elles le même impact sur vous si elles sont rédigées en vert en rouge ? Justifiez.</p> |
| <p>Quelles différences faites-vous entre : correction / appréciations / annotations sur une copie ?</p> | <p>Les annotations sur vos copies sont-elles nécessaires ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?</p> |
| <p>Lorsque l'on vous rend une copie, que regardez-vous en premier et pourquoi ?</p> | <p>La lecture de l'appréciation générale passe-t-elle avant ou après les annotations ? Pourquoi ?</p> |
| <p>Les appréciations sur vos copies sont-elles importantes pour vous ? Justifiez.</p> | <p>Quel crédit accordez-vous à la note ? Est-elle plus ou moins importante que les appréciations ? Justifiez.</p> |
| <p>Ces appréciations vous suffisent-elles ou avez-vous besoin qu'elles soient accompagnées d'une note ? D'une grille d'évaluation ? Justifiez.</p> | <p>Lorsque vous rentrez chez vous après avoir reçu un devoir, vos familles demandent-elles la note ou les appréciations ? Pourquoi ?</p> |

EVALUATIONS ET APPRECIATIONS

Dans le cadre de mon mémoire de recherche professionnelle, je vous soumetts ce questionnaire afin de connaître vos impressions et avis concernant la thématique de l'évaluation et plus particulièrement des appréciations et annotations sur les copies. Cela est à but strictement professionnel, de ce fait, ce questionnaire garantit l'anonymat le plus total. Je vous prie de le remplir le plus fidèlement possible et selon vos propres représentations. Je vous remercie par avance de votre implication et de votre participation qui va me permettre d'avancer dans mes recherches. Si l'espace laissé pour chaque question n'est pas suffisant, vous pouvez le faire au dos.

| | |
|---|--|
| <p>Qu'est-ce que l'évaluation pour vous ? A quoi cela sert-il ? Comment la ressentez-vous ?</p> <p>L'évaluation est pour moi un contrôle qui porte sur un ou plusieurs sujet abordé en cours. Il sert à guider un point sur nous, afin que l'on voit si l'on a bien compris le cours. Cela nous permet de nous évaluer et de voir les points forts et faibles de notre travail.</p> <p>Quelles différences faites-vous entre : correction / appréciations / annotations sur une copie ?</p> <p>Correction : fait d'apporter des modifications, de corriger.</p> <p>Appréciations : Remarque, conseils apporté par le prof, de qui domine l'élève vue d'ensemble sur le devoir.</p> <p>Annotations sur une copie : Détails apporté sur une copie.</p> <p>Lorsque l'on vous rend une copie, que regardez-vous en premier et pourquoi ?</p> <p>Lorsque l'on me rend une copie, je regarde en premier le mot car elle me permet de voir ce que veut l'élève ; et parce que la correction de ma propre copie générale.</p> | <p>Ces appréciations ont-elles le même impact sur vous si elles sont rédigées en vert ou en rouge ? Justifiez.</p> <p>Oui, la couleur pour moi n'a pas d'importance. On se concentre plus sur les appréciations et la note qu'elle aura.</p> <p>Les annotations sur vos copies sont-elles nécessaires ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?</p> <p>Oui pour moi les annotations sur une copie sont nécessaires car on sait plus en détail les choses qui sont bien sur notre copie et ce qui va mieux ou moins bien. Les appréciations sont générales.</p> <p>La lecture de l'appréciation générale passe-t-elle avant ou après les annotations ? Pourquoi ?</p> <p>La lecture de l'appréciation générale passe avant les annotations car j'ai besoin d'avoir une vue d'ensemble sur mon devoir avant de voir plus en détail avec les annotations.</p> |
| <p>Les appréciations sur vos copies sont-elles importantes pour vous ? Justifiez.</p> <p>Oui, car ce sont des conseils à prendre en compte afin de s'améliorer pour les prochains contrôles.</p> | <p>Quel crédit accordez-vous à la note ? Est-elle plus ou moins importante que les appréciations ? Justifiez.</p> <p>La note pour moi est très importante car cela compte dans mon classement générale. Par contre la plus importante car ce sont les appréciations car ce sont grâce à elles que l'on va s'améliorer.</p> |
| <p>Ces appréciations vous suffisent-elles ou avez-vous besoin qu'elles soient accompagnées d'une note ? D'une grille d'évaluation ? Justifiez.</p> <p>Il faut que les appréciations soient accompagnées d'une note pour voir ce que veut notre professeur. Et d'une grille d'évaluation afin de voir sur quels critères nous devons motiver sur ce qui il faut revoir / améliorer pour la prochaine fois.</p> | <p>Lorsque vous renvoyez chez vous après avoir reçu un devoir, vos familles vous demandent-elles la note ou les appréciations ? Pourquoi ?</p> <p>Ma famille me demande la note avant les appréciations.</p> |

* Je trouve cela utile.

RESUMES

FRANÇAIS :

Mots clés : APPRECIATION, NOTE, EVALUATION, LYCEE

Dans un contexte de mise en place progressive d'une approche par compétences au sein du milieu scolaire, ainsi que la tendance à la suppression des notes dans certains collèges depuis quelques années, je me suis demandée ce qu'il advenait des appréciations. J'en ai donc fait mon objet de recherche. Ce mémoire propose d'analyser la place qu'occupe ces dernières chez les élèves lors de la remise des évaluations. L'objectif à travers cela est de savoir si les appréciations sont plus importantes pour les élèves que la note. L'hypothèse de la recherche étant que le dispositif de classes sans note est trop récent, et donc que les élèves accordent une plus grande place à la notation. Nous ferons tout d'abord un point scientifique sur le sujet avant de travailler sur les impressions et représentations des élèves de deux classes de Lycée (2^{nde} et 1^{ère}). A travers cela, il s'agira de conforter ou infirmer l'hypothèse de départ, et auquel cas, comprendre pourquoi à travers l'analyse des données recueillies.

ENGLISH :

Key words : APPRECIATION, NOTE, EVALUATION, LYCEE

In a context of gradual implementation of a competency-based approach in the school environment, as well as the trend of the deletion of grades in some colleges in recent years, I wondered what happened to the assessments. So I did my research. This thesis proposes to analyze the place occupied by these last ones at the pupils during the delivery of the evaluations. The goal through this is to know if the ratings are more important to the students than the grade. The hypothesis of the research being that the device of classes without a note is too recent, and therefore that the students give a greater place to the notation. We will first make a scientific point on the subject before working on the impressions and representations of the students of two classes of High School (2nd and 1st). Through this, it will be a question of reinforcing or invalidating the initial hypothesis, and in which case, understanding why through the analysis of the collected data.