



HAL
open science

Développer l'autoévaluation en enseignement technologique hôtelier : nécessité ou futilité ?

Geoffrey Agliata

► To cite this version:

Geoffrey Agliata. Développer l'autoévaluation en enseignement technologique hôtelier : nécessité ou futilité ?. Education. 2019. dumas-02503769

HAL Id: dumas-02503769

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02503769>

Submitted on 10 Mar 2020

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

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



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

MASTER
MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA
FORMATION

Mention second degré

**Hôtellerie-restauration : Sciences et
Technologies Culinaires (CAPET)**

MÉMOIRE

**Développer l'autoévaluation
en enseignement technologique hôtelier :
nécessité ou futilité ?**

Auteur

Geoffrey AGLIATA

Directeur de mémoire

M. Yves CINOTTI : PRAG

Membres du jury de soutenance

M. Yves CINOTTI : PRAG

M. Adrien MÉLENDEZ : PRCE

Soutenu le
27/05/2019

Développer l'autoévaluation
en enseignement technologique hôtelier :
nécessité ou futilité ?

ÉVALUATION DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL

Nom et prénom : AGLIATA Geoffrey

Date de la soutenance : 27/05/2019

Titre	Développer l'autoévaluation en enseignement technologique hôtelier : nécessité ou futilité ?
Directeur de mémoire	M. Yves CINOTTI

ÉVALUATION DU DOSSIER /10

Revue de littérature : <i>Qualité, richesse, variété et intérêt des sources – mise en tension des sources – qualité de l'étude exploratoire éventuelle</i>	
Étude empirique : <i>Problématique et hypothèse(s) ou question de recherche claires et justifiées – Méthode(s) adaptée(s) – Analyse et discussion des résultats pertinentes</i>	
Préconisations : <i>Vécues, argumentées, réalistes, efficaces</i>	
Forme : <i>Respect des règles d'expression et des normes d'organisation et de mise en page du document</i>	

SOUTENANCE ORALE /10

Langages : <i>Élocution – regard – postures – aisance</i>	
Support informatique : <i>Qualité du diaporama – maîtrise du vidéoprojecteur</i>	
Structure : <i>Accroche et conclusion soignées – pas de résumé du mémoire – clarté – originalité</i>	
Réponse aux questions : <i>Écoute – clarté – honnêteté – réactivité</i>	

Note : /20

MEMBRES DU JURY

Nom		
Signature		

*"Évaluer, c'est créer : écoutez donc, vous qui êtes
créateurs ! C'est l'évaluation qui fait des trésors et des
joyaux de toutes choses évaluées."*

Friedrich NIETZSCHE

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier M. Yves CINOTTI pour pléthores de raisons : son écoute, son attention, sa grande disponibilité et bien d'autres qualités. Son implication dans ce mémoire, tant dans la forme en qualité de professeur de *méthodologie de recherches* que dans le fond en tant que directeur de recherche, m'a permis d'aller au-delà de mes capacités rédactionnelles. Je salue particulièrement ses conseils avisés et sa bienveillance qui m'ont aidés lors de l'élaboration de ce travail.

D'autre part, je remercie également l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'ESPE de Toulouse, et particulièrement M. Yannick MASSON et M. Adrien MELENDEZ, pour la qualité de leurs cours m'ayant servi de base lors de mes recherches et autres travaux.

Je terminerai en remerciant l'ensemble de mes élèves, collègues de promotion et autres personnes que j'ai pu solliciter, qui je l'espère sauront se reconnaître, pour leur patience, leur temps et leur contribution à ce travail, aussi minime soit-elle.

AVANT-PROPOS

Ce mémoire fut rédigé à partir d'un constat vécu dans le milieu scolaire et qui fut la source d'une certaine forme de déception : l'opinion de l'élève, dans la notation et l'évaluation, n'est que trop peu souvent sollicitée. Sans parler de frustration, il est vrai que la note m'est trop souvent, pour ne pas dire *toujours*, apparue comme une fin et non comme un moyen.

Toutefois, j'ai l'intime conviction qu'au-delà de simplement évaluer et juger un travail, l'évaluation peut devenir un moyen pour l'élève de se construire et de gérer son apprentissage de manière plus autonome.

C'est cette conviction qui m'a poussé, tout au long de ces deux années de Master, à chercher des réponses notamment par le biais d'un concept aussi connu que trop peu exploité : l'autoévaluation.

Le mémoire qui suit marque pour moi non pas la finalité d'un travail, mais le point de départ d'une quête de vérité.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	11
AVANT-PROPOS	13
SOMMAIRE	15
INTRODUCTION.....	15
PARTIE 1 - REVUE DE LITTÉRATURE, PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES	17
INTRODUCTION	18
CHAPITRE 1 - DES ÉVALUATIONS.....	19
CHAPITRE 2 - CRITIQUES DE L'ÉVALUATION.....	25
CHAPITRE 3 - L'AUTOÉVALUATION COMME RÉPONSE.....	29
CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE	38
PARTIE 2 - ÉTUDE EMPIRIQUE, MISE EN ŒUVRE, ANALYSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION	41
INTRODUCTION	42
CHAPITRE 1 - MÉTHODE DE VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES	43
CHAPITRE 2 - TERRAIN D'ÉTUDE, PRÉPARATION DE L'EXPÉRIMENTATION ET MODALITÉS D'ADMINISTRATIONS	46
CHAPITRE 3 - ANALYSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION	52
CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE	62
PARTIE 3 - PRÉCONISATIONS ET PISTES DE RÉFLEXION	65
INTRODUCTION	66
CHAPITRE 1 - INSTRUMENTALISER L'AUTOÉVALUATION EN TRAVAUX PRATIQUES DE CUISINE.....	67
CHAPITRE 2 - PROCESSUS DE MISE EN ŒUVRE EN ATELIER.....	74
CHAPITRE 3 - ÉVOLUTION DE L'AUTOÉVALUATION AU SEIN DE LA FORMATION STHR ET PISTES DE RÉPONSE POUR LA FORMATION BTS 80	
CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE	86
CONCLUSION GÉNÉRALE	87
BIBLIOGRAPHIE	90
TABLE DES ANNEXES.....	97
TABLE DES TABLEAUX	119
TABLES DES FIGURES	120
TABLES DES MATIÈRES	121

Introduction

ÉVALUATIONS SOMMATIVES, FORMATIVES, PRÉDICTIVES, CERTIFICATIVES, ... Comment se repérer dans tous ces modèles d'hétéroévaluations que nous avons côtoyés lors de notre scolarité plus ou moins lointaine ? De plus, l'évolution des modes de vie et la difficulté à s'insérer sur le marché du travail n'engendrent-elles pas la nécessité de faire évoluer nos pratiques évaluatives archaïques citées précédemment ?

À l'heure de la mondialisation, c'est aussi la montée de l'individualisme qui est constatable. Trop souvent, l'Homme vit pour lui-même, égoïstement, et semble beaucoup plus à l'aise dans la critique d'autrui que dans son autoanalyse. Pourtant, le réel progrès ne réside-t-il pas dans cette introspection si chère à Descartes ? C'est en partie dans ce contexte qu'a émergé une nouvelle forme d'évaluation, plus douce et plus réfléchie, centrée sur l'analyse, la réflexion et la régulation : l'autoévaluation.

En France, cette notion est apparue récemment. D'ailleurs, la volonté récente du système scolaire français de l'intégrer de manière effective dans ses pratiques est très claire. Bons nombres de pays l'ont d'ailleurs mis en œuvre tant elle semble être bénéfique pour tous les acteurs ; par exemple, en Irlande, les professeurs sont tenus d'intégrer une part d'autoévaluation !

Les disciplines technologiques en hôtellerie-restauration connaissent depuis 2015 un bouleversement suite à la réforme. Auparavant centré plutôt sur la technique et la connaissance, le nouveau référentiel vise, à termes, à former les futurs *managers* en hôtellerie-restauration. Or, un bon *manager* doit être capable de réfléchir quant à ses pratiques afin de les ajuster au mieux pour qu'il puisse s'intégrer dans cet immense édifice qu'est le monde de l'entreprise. L'autoévaluation s'inscrit alors pleinement dans cette optique d'autorégulation. De plus, la pratique de l'évaluation sommative demeure complexe lors des travaux pratiques de cuisine tant les objectifs d'apprentissage peuvent être nombreux. Un professeur peut aisément se retrouver avec une centaine de positionnements à observer au cours d'une seule séance !

L'autoévaluation étant déjà déployée de manière récurrente en maternelle et parfois en école élémentaire, il est navrant de constater que son application s'égrène au fur et à mesure que le niveau d'étude augmente. En lycée hôtelier, les valeurs sont calquées sur le modèle militaire et la place du jugement hiérarchique (le professeur) demeure encore trop importante. Nous avons

rarement constaté la mise en œuvre de l'autoévaluation en travaux pratiques et, lorsqu'elle l'était, elle devenait maladroite et ne respectait pas les codes qui la définissent.

Ces constats, aussi paradoxaux soient-ils, nous ont poussés à nous poser la question suivante : **l'usage de l'autoévaluation en milieu scolaire est-il pertinent ?** Trop souvent occultée au profit de modèles bien plus cartésiens, nous désirons savoir si l'autoévaluation présente une réelle utilité et, si oui, dans quelle mesure. Nous insistons sur la pertinence, car l'effort qu'elle semble demander dans sa mise en œuvre se doit d'être efficient et efficace.

L'étude de ce thème ne s'avère donc pas être une mince affaire, nous le verrons. Mais ce sujet, tant passionnant qu'inépuisable, semble s'adapter de manière parfaitement ajustée aux volontés de l'Éducation nationale. C'est également notre expérience en tant qu'élève, trop souvent jugé et jamais consulté, qui nous a poussé à nous aventurer dans un tel travail.

La question de départ posée précédemment sera la base de ce mémoire qui se structurera en trois parties distinctes, mais interdépendantes.

Dans un premier temps, nous effectuerons une synthèse des propos des chercheurs au travers d'une revue de littérature. D'abord axée sur l'évaluation au sens large, nous présenterons les biais qu'elle peut subir et démontrerons en quoi l'autoévaluation peut être une réponse aux problématiques que rencontrent les formes classiques d'hétéroévaluation. Cette revue, qui s'appuiera sur pléthore de sources tels que des ouvrages, des revues académiques, des articles, etc., permettra de générer une problématique en lien avec notre discipline (sciences et technologies culinaires) et des hypothèses de recherche.

La seconde partie du mémoire s'attardera sur l'administration d'une étude de terrain qui aura pour but de valider ou de réfuter les deux hypothèses formulées et de répondre à notre problématique. Nous présenterons et justifierons la mise en place de cette étude, ses modalités d'administration et les résultats obtenus.

Enfin, la dernière partie aura essentiellement pour but de proposer des méthodes et autres outils aux collègues désireux de mettre en œuvre l'autoévaluation durant leurs séances de travaux pratiques de cuisine. Nous proposerons également des pistes d'évolution de ces trames en fonction des niveaux de classes.

Partie 1 - Revue de littérature, problématique et hypothèses

INTRODUCTION

POUR LES ÉLÈVES, ALLER À L'ÉCOLE RIME AVEC APPRENTISSAGE et évaluation. Cette dernière y est d'ailleurs omniprésente (LECLERCQ *et al.*, 2004). Depuis qu'il existe, le système de notation est assimilé dans l'imaginaire collectif à l'aboutissement d'un travail, d'où l'enjeu qu'il représente tant aux yeux de l'apprenant qu'à ceux de ses parents.

Ce sujet s'inscrit dans un contexte en pleine mutation : la récente loi pour la refondation de l'École¹ préconise un abandon de la note-sanction au profit d'une évaluation dite « *positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles* ». Selon PAIR (2001), les différentes facettes de l'évaluation délivrées en France ainsi que leur qualité permettent de hisser l'Éducation nationale française parmi les meilleurs systèmes éducatifs au monde.

La place de l'enseignant est centrale ; l'évaluation fait partie de l'un des quatre éléments permettant de définir une discipline d'enseignement selon CHERVEL (1988), le BO² l'ayant même inscrit comme compétence. « *Enseigner, c'est évaluer.* »³ ; cette phrase illustre ainsi à merveille le propos précédent.

Toutefois, depuis quelques années, des évaluations novatrices font leur apparition dans le but de répondre à un système décourageant. Tentant de s'inscrire dans les nouveaux courants pédagogiques⁴, l'évaluation intégrant l'avis de l'élève pourrait apparaître comme une réponse au système évaluatif contemporain voulu par le ministère.

La revue de littérature qui suit tentera d'apporter une réflexion autour de ce questionnement singulier. Le premier chapitre proposera un panorama de l'évaluation d'aujourd'hui, dont les critiques seront présentées dans un second chapitre. Enfin, le dernier chapitre visera à présenter l'autoévaluation de manière générale. Cet ensemble permettra alors de déterminer une problématique et de générer des hypothèses auxquelles nous tenterons de répondre dans la suite de ce mémoire.

¹ LÉGIFRANCE. *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/zgtxj63>. (Consulté le 11-11-2017).

² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Bulletin officiel n° 29*, 22 juillet 2010, 124 p. [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y8q6nszq>. (Consulté le 08-11-2017).

³ MASSON Yannick. *Didactique disciplinaire*. Cours de master 1 MEEFHR, section HRA, ESPE de Toulouse, 2017.

⁴ *ibid.*

CHAPITRE 1 - DES ÉVALUATIONS

Avant de traiter de l'autoévaluation, il convient de la replacer dans son contexte : l'évaluation. Ce chapitre tentera de présenter cette notion avant d'en exposer son utilité, sa pertinence et son caractère polymorphe.

1.1. Tentative de définition et cadrage historique

Définir l'évaluation est complexe tant sont nombreuses les définitions proposées par la littérature. Étymologiquement parlant, ce terme viendrait de l'ancien français *valu* désignant la valeur additionnée du préfixe « é » par la suite. Son emploi remonte au XIV^e siècle et exprimait la « *valeur des choses* » (REY, 2011).

Selon LEGENDRE (1993), « *évaluer, c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des évènements* ». C'est aussi la mesure d'un degré d'adéquation entre des informations et des critères préétablis⁵, entre « *un acte par rapport à une référence* » et d'en juger la différence (MUSIAL *et al.*, 2012 ; LEGENDRE, 1993). Cette démarche a pour but de juger et de prendre une décision (DE KETELE, 1980) ; la notion de jugement peut être qualitative et/ou quantitative (LAFORTUNE et SAINT-PIERRE, 1996) quant à la prise de décision, elle est partagée par DE KETELE (1980). Ainsi, l'évaluation est un processus complexe de comparaison et de jugement visant à générer une action.

Pour comprendre l'évolution de l'évaluation, penchons-nous sur le passé : il semblerait que « *l'obsession d'évaluer* » soit une tendance moderne née aux alentours du XVII^e siècle, démocratisé depuis la scolarisation obligatoire en 1882 (PERRENOUD, 1989). À cette époque, l'évaluation est liée à la note⁶, reste purement sommative et mesure l'excellence (*ibid.*). L'apprenant est comparé au maître ou aux leaders de classe en vue d'effectuer un classement inter-élèves (PERRENOUD, 1989 ; BÉLAIR et COEN, 2015). Elle ne porte pas attention à la structuration de l'apprentissage et des connaissances (PERRENOUD, 1989) et apparaît tant comme un *salaire* récompensant le travail délivré qu'un moyen de discipline et de sanction jusqu'en 1960 (KOEDEL et WIEDER, 2014-2015). PIAGET modifiera ensuite le statut de l'élève ; celui-ci sera pourvu de connaissances acquises antérieurement. L'évaluation attachera dorénavant de l'importance aux procédures et deviendra un outil d'apprentissage invitant l'élève

⁵ UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN - INSTITUT DE PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE ET DES MULTIMÉDIAS. L'évaluation : une question de choix ? *Les cahiers de l'IPM*, 2003, n° 4, 29 p. [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y8ol4y58>. (Consulté le 18-10-17).

⁶ L'échelle de notation allant de 0 à 20 sera instaurée en 1890 en France (MAULINI, 1996).

à devenir acteur de sa formation. À ce sujet, PERRENOUD (1989) mentionnera que « *l'important n'est plus de fabriquer des hiérarchies, mais de savoir ce qu'il faut faire pour que l'élève progresse dans le sens des objectifs.* ». À la suite des travaux menés par BLOOM et ses collaborateurs dans les années 70, l'évaluation scolaire fera l'objet de nombreuses investigations (MOTTIER-LOPEZ et LAVEAULT, 2008) aboutissant à la pluralité des méthodes évaluatives que nous connaissons aujourd'hui.

De plus, une discipline scientifique analysant le déroulement des évaluations et l'attribution des notes en pédagogie verra le jour en 1922 grâce à PIÉRON ; c'est la docimologie. Il la définira comme « *l'étude systématique des examens* » qui passera d'une étude critique à un outil permettant d'amoindrir la subjectivité de l'évaluation. LECLERCQ *et al.* (2004) ajoutent que cette discipline contribue à « *l'art de bien évaluer* ».

1.2. Fonctions et intérêts

Évaluer présente de nombreux intérêts dans le système scolaire. Selon MUSIAL *et al.* (2012), il convient de distinguer trois acteurs : l'institution, l'enseignant et l'élève. PERRENOUD (1989) ajoutera d'autres protagonistes : les parents. L'évaluation doit donc être communément partagée afin de trouver tout son sens (GUILLON, 2004).

Pour l'institution scolaire, l'évaluation a une fonction sociale et institutionnelle ; elle permet d'ajuster les degrés d'exigence, de rédiger des référentiels, des directives *via* les circulaires administratives et d'élaborer des sujets d'examens. À cela, MUSIAL *et al.* (2012) ajoutent son caractère sélectif dans le cadre de concours.

Pour l'enseignant, aussi, les intérêts sont pluriels : CHEVALLARD⁷ (1986) parlera de « *marchandage entre le maître et ses élèves* ». En effet, la note permet de faire travailler les apprenants, de solliciter « *leur application, leur silence, leur concentration, leur docilité* » (*ibid.*), afin de valider leur année scolaire. En amont d'une séquence, elle permet de situer l'élève en s'appuyant sur ses prérequis⁸ *via* un diagnostic (DOUILLACH *et al.*, 2002 ; MUSIAL *et al.*, 2012). Au cours de la séquence ou après cette dernière, elle permet de vérifier le degré d'acquisition (GUILLON, 2004 ; DOUILLACH *et al.*, 2002). Bien que marginale et souvent décriée, l'une de ses fonctions est également de sanctionner, notamment par le biais d'évaluations surprises et de punir par la mauvaise note qu'elle peut entraîner. MUSIAL *et al.* (2012) accusent

⁷ Cité par PERRENOUD (1989).

⁸ L'évaluation dite *diagnostic* ou *d'orientation* s'applique exclusivement dans ce cas.

cette fonction d'être perverse et ajoutent qu'elle est souvent interdite en institutions scolaires car laissant planer, selon BUTERA *et al.* (2011), une « menace ». Elle permet enfin au professeur de réguler son enseignement (GUILLON, 2004).

La note a également de nombreux effets sur les élèves : elle va influencer leur investissement par le biais de la motivation⁹/démotivation. Elle apparaît alors comme un moteur (MERLE, 2007 ; MUSIAL *et al.*, 2012). Elle responsabilise (HESSE, 2006), permet de prendre conscience de son niveau en identifiant ses acquis et ses difficultés (MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, 2016) et d'ainsi réguler son apprentissage¹⁰ (*ibid.*) via un traitement de l'erreur (ASTOLFI, 2012), aidant l'élève à porter un regard critique sur son travail¹¹. Cette fonction régulatrice démontre l'aide à l'apprentissage que peut représenter l'évaluation. MUSIAL *et al.* (2012) iront plus loin en expliquant que cette fonction formative d'aide à l'apprentissage représente « la principale utilité de l'évaluation », valable notamment dans le cadre d'une disposition de l'apprenant au cœur du dispositif comme voulu par la République Française (2009). Le but ultime reste « la réussite de chacun » (MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, 2016) passant, entre autres, par la certification¹² (PERRENOUD, 1997).

Enfin, les parents ne sont pas à omettre ; la note leur permet de prévenir¹³, d'anticiper les échecs scolaires tant d'actualité ou de reconforter si les résultats sont bons (PERRENOUD, 1989).

Ainsi, nous pouvons en conclure que l'évaluation ne profite pas qu'aux élèves, mais à un ensemble d'intervenants interdépendants.

1.3. Pluralité des formes d'évaluation

Il existe une multitude de formes d'évaluation. MOTTIER-LOPEZ et LAVEAULT (2008) précise que « l'heure est au choix » ; une palette importante de dispositifs d'évaluation est mise à disposition des enseignants. DE KETELE (2006) les différencie selon leurs principales fonctions : préparer une action, l'améliorer ou la certifier. Les principales formes d'évaluation

⁹ Selon RYAN et DÉCI (2000), les motivations peuvent être d'ordre *intrinsèque*, c'est-à-dire résultant de comportements guidés par le plaisir et la satisfaction du travail, ou *extrinsèque*, visant à l'obtention d'une forme de récompense.

¹⁰ NUNZIATI Georgette. Pour construire un dispositif d'évaluation formative. *Cahiers pédagogiques*, 1990, vol. 280, p. 47-64.

¹¹ BRAU-ANTONY Stéphane. Comment donner du sens aux apprentissages. *EPS*, 1991, n° 232, p. 38-42.

¹² Opus cité note 3, p 18.

¹³ Aux sens d'empêcher et avertir.

sont les évaluations diagnostics, formatives, formatrices et sommatives. Le tableau suivant présente un descriptif sommaire de chacune d'elles.

Tableau 1 - Les principales formes d'évaluation et leurs caractéristiques

Formes d'évaluation	Caractéristiques
Diagnostic ou d'orientation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Précède l'action de formation, permet de vérifier le niveau et de savoir si les prérequis sont des pré-acquis, en vue de constituer des « <i>groupes de besoins</i> » (DOUILLACH <i>et al.</i>, 2002) ; ▪ Doit déboucher sur une action appropriée (PERRENOUD, 1989).
Formative	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intervient au cours d'une séquence d'enseignement ; ▪ Sous la responsabilité du maître (BONNIOL, 1981) ; ▪ Doit être intégrée au processus éducatif dans sa globalité (DOUILLACH <i>et al.</i>, 2002) ; ▪ Vise à récupérer des données de compréhension et à mettre en exergue les acquis et les difficultés¹⁴ (ALLAL, 1994) ; ▪ Informe tant l'enseignant, que l'apprenant du degré d'atteinte des objectifs fixés (RAYNAL et RIEUNIER, 2014) ; ▪ Ne donne jamais lieu à une note sur 20 (<i>ibid.</i>) et donc, à défaut de mesurer, améliore un fonctionnement (VIAL, 1995) ; ▪ Régule et améliore la qualité d'un apprentissage¹⁵, aide l'élève à apprendre et à se développer (PERRENOUD, 1991) ; ▪ Doit être pratiquée dans le cadre d'une pédagogie différenciée (ALLAL <i>et al.</i>, 1979).
Formatrice	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intervient au cours d'une séquence d'enseignement ; ▪ Sous la responsabilité de l'élève (BONNIOL, 1981) ; ▪ Aide l'apprenant à apprendre et se développer (PERRENOUD, 1991) ; ▪ « <i>Elle passe par l'appropriation des outils de l'évaluation par l'élève et donc privilégie l'autoévaluation et la co-évaluation</i> » (DOUILLACH <i>et al.</i>, 2002) ; ▪ Cible l'autoévaluation des élèves (CAMPANALE, 1997).
Sommative	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intervient en fin de séquence d'enseignement (DOUILLACH <i>et al.</i>, 2002) ; ▪ S'agit d'un bilan, d'un véritable jugement, d'une décision par contrôle (<i>ibid.</i> ; HESSE, 2006) ; ▪ Permet à l'élève de se positionner face à lui-même et à la classe¹⁶ ; ▪ Vérifie l'atteinte des objectifs et peut servir d'outil de décision pour l'orientation¹⁷.

¹⁴ ROUGIER Brigitte. *Différents types d'évaluation* [en ligne]. Disponible sur <http://www.sbssa.ac-versailles.fr/IMG/pdf/EVALUATIONS.pdf>. (Consulté le 21/10/17).

¹⁵ Opus cité note 5, p. 19.

¹⁶ Opus cité note 14, p 22.

¹⁷ Opus cité note 14, p 22.

Toutefois, d'autres formes existent, comme l'évaluation normative visant à comparer la performance d'un élève par rapport à une mesure étalon¹⁸ (KOEDEL et WIEDER, 2014-2015) ou l'évaluation critériée qui se rapproche de la précédente, mais dont les résultats sont comparés à des critères clairement explicités (*ibid.*). Enfin, l'évaluation certificative, inscrite dans le schéma des épreuves ponctuelles ou en CCF¹⁹, a pour but de comparer le niveau de l'élève aux exigences du référentiel et de délivrer un diplôme²⁰ dont l'utilité sera avérée lors d'une poursuite d'étude ou de la rentrée sur le marché du travail.

Nous pouvons donc constater qu'une multitude de formes d'évaluation existe et qu'il sera du ressort de l'enseignant de sélectionner l'une ou l'autre en fonction de sa situation au sein d'une séquence d'enseignement et de ses objectifs.

1.4. Évaluer, un acte concret ?

Évaluer est un acte concret visant à porter un regard critique sur plusieurs éléments : des prérequis, des compétences, des connaissances ou encore des capacités.

Il existe quatre façons d'évaluer un élève selon MUSIAL *et al.* (2012) :

- *Non-intrusive* : il s'agit d'évaluer pendant que l'élève apprend et travaille. L'évaluation n'est pas, dans ce cas, une tâche particulière réalisée par ce dernier. L'enseignant se verra allégé de la correction des copies.
- *Intrusive* : il s'agit de l'évaluation au sens premier du terme ; l'élève se consacre uniquement à réaliser une évaluation et arrête donc momentanément son apprentissage.
- *Standardisée* : s'apparente à l'intrusive, mais se base sur un outil d'évaluation standard de type *examen-blanc*. L'enseignant pourra situer son enseignement par rapport au standard.
- *L'autoévaluation* : elle implique les élèves dans le processus d'apprentissage et induit de nombreux intérêts qui seront exposés dans le chapitre 3.

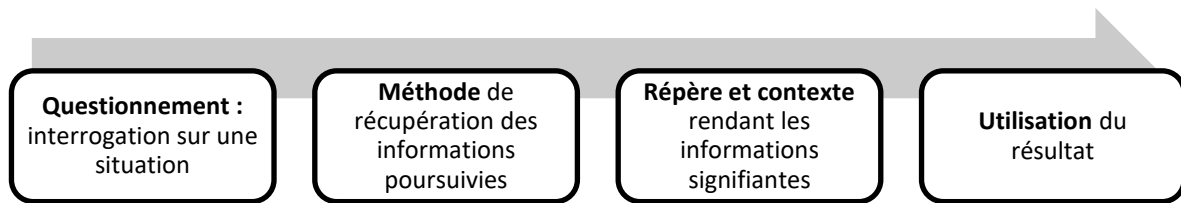
Selon GUILLON (2004) quelle que soit la façon sélectionnée ou la forme d'évaluation choisie, le processus évaluatif demeurera toujours identique et se décomposera en quatre parties :

¹⁸ En général, la moyenne du groupe-classe.

¹⁹ CCF : Contrôle en Cours de Formation.

²⁰ Opus cité note 14, p 22.

Figure 1 - Processus évaluatif selon GUILLOIN (2004)



Ce modèle semble unifier les différentes approches d'évaluation pouvant exister. À titre d'exemple, BERNARD²¹ (1990) propose un processus extrêmement similaire à celui de GUILLOIN (2004) basé sur non plus quatre, mais six étapes mettant en exergue son instrumentation :

1. détermination des objectifs ;
2. sélection des activités évaluées ;
3. récupération des informations ;
4. détermination des dimensions à évaluer et des critères ;
5. usage d'instruments validés en amont ;
6. établissement de procédures.



Nous avons tenté de parcourir de manière succincte l'ensemble des caractéristiques de l'évaluation. Toutefois, cette dernière semble faire l'objet de critiques dues à ses limites et à ses biais.

²¹ Cité par CAMPANALE et RAÏCHE (2008).

CHAPITRE 2 - CRITIQUES DE L'ÉVALUATION

Depuis sa création et surtout à ses débuts, la docimologie s'est attachée à remettre en question l'objectivité de la note. PIÉRON sera à l'initiative de ces recherches (LECLERCQ et *al.*, 2004). Aux États-Unis, en Angleterre et en Belgique, de nombreuses expérimentations ont permis de mettre en exergue le « *manque de fiabilité des notes scolaires* » (*ibid.*). PERRENOUD (1989) précise :

« Depuis qu'elle existe, l'école s'est accommodée d'échecs et d'inégalités, réputés faire partie de l'ordre des choses. Il importait certes que l'enseignement soit correctement dispensé et que les élèves travaillent, mais la pédagogie ne prétendait pas au miracle. L'évaluation ne pouvait que "révéler" l'inégalité des dons ».

Selon ce dernier, l'évaluation souffre, depuis toujours, d'une déresponsabilisation de la part de l'École. KOEBEL et WIEDER (2014-2015) avancent alors que des erreurs systémiques ont pu rendre caduque le système de notation. Nous allons voir dans ce chapitre ce qu'il en est réellement.

2.1. Limites constatées

L'évaluation sommative est la première cible. Selon VIAL (2000), elle serait survalorisée, au détriment des autres formes présentées précédemment. PERRENOUD (1989) insiste sur le fait que cette forme est une « *mesure obsessionnelle de l'excellence* » et TOURNEUR (1985) ajoute que cette dernière se voit réduite au jugement de valeur de l'élève ou à la notation en termes de classement, lorsqu'elle n'est pas liée à l'exercice d'un pouvoir utilisé par le maître avec abus. Son objectivité et son impartialité sont remises en cause par LECLERCQ et *al.* (2004). Il semblerait que l'école soit également fréquentée par les élèves davantage pour récolter des notes que pour apprendre réellement (*ibid.*), notes représentant bien souvent une menace pour ces derniers (BUTERA *et al.*, 2011).

Toutefois, les évaluations formatives et formatrices ne semblent pas épargnées : leur mise en place se confronte à des obstacles tant matériels qu'institutionnels²² (PERRENOUD, 1989). Les modèles formatifs proposés aux enseignants sont insuffisants ou trop complexes (*ibid.*) d'autant plus que la formation de ces derniers « *ne traite que peu d'évaluation, et moins encore d'évaluation formative* » (THURLER et PERRENOUD, 1988) et semble donc lacunaire. Elles

²² PERRENOUD précise ces obstacles : effectifs trop importants, programmes surchargés, peu de place laissée à la pédagogie différenciée, des horaires scolaires inadaptés, etc.

apparaissent alors comme une tâche additionnelle, venant en plus du système évaluatif imposé par l'institution et obligeant l'enseignant à gérer un double système pouvant le dissuader de le mettre en place (PERRENOUD, 1989). Enfin, bien que mise en place, son optimisation n'est pas toujours constatée du fait d'un manque de communication des critères ou d'un laxisme quant à la sollicitation de l'avis des élèves²³.

Tentons de comprendre maintenant les sources de ces limites.

2.2. Diversité des sources de biais

MUSIAL *et al.* (2012) nous précisent qu'il est essentiel de prendre connaissance des biais inhérents à l'évaluation. Trois sources de ces biais coexistent (LECLERCQ *et al.*, 2004).

La première serait institutionnelle et sociétale : l'établissement scolaire peut influencer sur le niveau des résultats et des évaluations (*ibid.*). « Dans nos sociétés férues de diplômes, l'obligation de résultat privilégie une approche comparative, normative, hiérarchisant les excellences »²⁴. Nous constatons dès lors toute l'ampleur de la notation et de ses biais.

Seconde source : les élèves. Quelques correcteurs ont tendance à octroyer des notes plus élevées aux élèves issus des milieux favorisés (POURTOIS, 1978). Étonnamment, l'apparence physique²⁵ peut intervenir dans la note également (MERLE, 1998), tout comme le niveau scolaire de l'élève ou le statut que ce dernier peut avoir dans la classe (LECLERCQ *et al.*, 2004).

Enfin, l'enseignant lui-même peut être source de biais, d'abord, car il bénéficie d'une liberté pédagogique accrue au sein de la classe (*ibid.*). MERLE (1996) souligne des « arrangements » et « bricolages » quotidiens des notes, de manière volontaire ou non. Ils peuvent être de natures :

- internes : modifications destinées à la classe et aux élèves pour maintenir un certain climat de classe ou encourager, restaurer une autorité, conserver une moyenne habituelle, ne pas entraver l'orientation, céder aux pressions des élèves avoir (LECLERCQ *et al.*, 2004) ;

²³ Opus cité note 11, p. 21.

²⁴ PILLONEL Maryse, ROULLER Jean. Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant. *Cahiers pédagogiques*, 2001, vol. 393 [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/yb4dmsm3>. (Consulté le 3-11-2017).

²⁵ Un élève estimé « plus beau » par l'enseignant peut se voir valorisé.

Développer l'autoévaluation en enseignement technologique hôtelier : nécessité ou futilité ?

- externes : destinées à la direction de l'établissement, aux personnes y travaillant et aux parents d'élèves (*ibid.*) ;
- pour soi : ici, ce sont l'histoire et la personnalité du correcteur qui sont en cause (*ibid.*). La générosité et la sévérité sont inhérentes à chaque correcteur (ABERNOT, 1988) et ce dernier peut vouloir se donner différentes images²⁶.

D'autres effets peuvent venir influencer sur le correcteur (DE LANDSHEERE, 1971 ; MUSIAL et *al.*, 2012) : les effets de *stéréotype* visant à maintenir un jugement sur un élève quelle que soit son évolution, ceux de *halo* comparant les copies entre elles et non par rapport aux critères, ceux de *contamination*, de *tendance centrale* ayant pour objet la réduction de l'écart entre la plus forte note et la moins forte afin de ne pas avoir l'impression de sous ou surévaluer, l'effet de *sévérité ou d'indulgence* et l'effet *d'ordre de correction*.

Ainsi, de nombreuses conséquences découlent de ces biais et sont aisément observables. La note apparaît donc comme un système perverti, dénué de sens tant sa stigmatisation est importante. Angoisse, phobie et décrochage scolaire sont des exemples de conséquences pouvant trouver leurs sources dans la notation.

Nous pouvons alors nous questionner quant aux moyens de remédiation envisagés.

2.3. Vers une amélioration du système évaluatif ?

L'évolution de la docimologie a poussé les chercheurs à proposer des solutions plutôt qu'à constater des dérives, l'idée principale étant d'amoindrir au maximum la subjectivité de la note tout en ne rejetant aucune forme d'évaluation (LECLERCQ et *al.*, 2004).

L'une des clefs de la réussite serait de différencier l'enseignement et donc de s'intéresser à l'élève (CLAPARÈDE, 1920). MASSON²⁷ avance, quant à lui, l'autoévaluation²⁸. D'autres sont partisans d'une suppression de la note au profit d'un système par lettre, par couleur, etc. Par exemple, le système finlandais se focalise sur la motivation de ses élèves et délivre donc un enseignement dépourvu de note jusqu'à 12 ans²⁹. Une autre idée serait d'accroître le degré d'engagement des formés en les impliquant directement dans la définition et la sélection des critères évalués

²⁶ Opus cité note 3, p. 18.

²⁷ Opus cité note 3, p. 18.

²⁸ MASSON propose d'autres solutions : l'évaluation critériée, le contrôle continu, l'appréciation qualitative, la double correction, l'évaluation par lettre, etc.

²⁹ STUDENY Christophe. *L'auto-évaluation comme levier de changement : l'exemple finlandais*, septembre 2010, 9 p. [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y7jismcu>. (Consulté le 26-10-2017).

(MOTTIER-LOPEZ et LAVEAULT, 2008), propos complétés par GENTHON (1991) insistant sur « *la construction d'une compréhension partagée des outils d'évaluation avec les élèves et d'une signification de l'évaluation au travers de procédures participatives* » ; en somme une appropriation de ces derniers.

Selon LAFORTUNE (2002), il faudrait, pour accompagner le changement dans l'évaluation, déployer un moyen questionnant l'élève sur son propre processus métacognitif et réflexif. LAFORTUNE (*ibid.*) propose également un dernier moyen : l'autoévaluation et l'auto-observation s'insérant dans la démarche précédente et conduisant à une certaine forme d'autonomie.



C'est ainsi que, l'autoévaluation apparaissant comme *solution* à tous ces maux et autres biais, nous introduisons la dernière partie de ce chapitre.

CHAPITRE 3 - L'AUTOÉVALUATION COMME RÉPONSE

Plusieurs auteurs s'accordent à dire que l'autoévaluation peut être une réponse aux biais. L'émergence de la pensée complexe depuis deux décennies a poussé l'enseignement à penser autrement l'éducation et la formation (BERBAUM, 1982). Le professeur se doit, dans le cadre de ses compétences évaluatives, de s'enquérir de *feed-back* visant à rendre l'apprenant attentif à son processus d'apprentissage³⁰ (MORRISSETTE, 2010). De plus, l'adoption d'une pédagogie plus active, l'émergence de l'autonomie dans la construction des apprentissages et l'octroi des connaissances³¹ sont des sujets d'actualité pouvant passer par l'instauration de l'autoévaluation dans les établissements scolaire (MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, 2016).

L'autoévaluation ne pourra être mise en œuvre qu'en l'intégrant au processus d'apprentissage (LAFORTUNE et SAINT-PIERRE, 1994) et en passant par « *une diminution progressive des formes classiques d'hétéroévaluation* » (BÉLAIR, 1999). Elle aura pour finalité le développement optimal des compétences adaptatives si chères à notre société actuelle³², en somme une meilleure intégration professionnelle et sociale.

Nous pouvons ainsi en déduire que l'autoévaluation est un sujet d'actualité apporté comme réponse aux tendances actuelles. Mais quelles sont réellement ses intérêts ? Quoi autoévaluer ? Comment la mener ? Présente-t-elle des limites ? Nous allons à présent tenter de répondre à ces questions.

3.1. Origines, définition et confusions possibles

BLACK et WILLIAM³³ (1998) affirment que l'autoévaluation est une branche de l'évaluation formative. Mais cette dernière, ne semblant s'attacher qu'à sa fonction « *d'auto-constat de réussite ou d'échec* » privant l'élève d'une opération d'évaluation et donc d'une recherche de sens (CAMPANALE, 1997), se rapprocherait plutôt de l'évaluation formatrice³⁴. Il s'agit de l'une des trois façons d'impliquer un élève dans l'évaluation, au côté de l'évaluation mutuelle et de la

³⁰ Opus cité note 29, p. 27.

³¹ Opus cité note 24, p. 26.

³² Opus cité note 24, p. 26.

³³ Cité par le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007).

³⁴ Opus cité note 10, p. 21.

co-évaluation citées par ALLAL (1999) et regroupe pléthores de pratiques pouvant inclure l'autocorrection, l'auto-observation ou encore l'auto-notation (*ibid.*).

La littérature présente l'autoévaluation comme une capacité, une stratégie, un processus mental, ou un trait de personnalité³⁵, n'existant pas et étant simplement un « *hologramme de l'évaluation* » (VIAL, 2002). SCALLON³⁶ (2004) précise qu'il s'agit d'une « *appréciation, réflexion critique de la valeur de certaines idées, travaux, situations, démarches, cheminements éducatifs, en termes qualitatifs, à partir de critères déterminés par l'étudiant lui-même* ». L'autoévaluation se distingue de l'autotest, de l'autoexamen et de l'autocorrection dans la mesure où son but est d'apporter une réflexion, une appréciation et un jugement construit (*ibid.*). LAVEAULT (1999) élargira cette notion en mentionnant l'importance de la régulation motivationnelle en plus de celles cognitives et métacognitives et la désignera comme « *ensemble de pratiques d'auto - régulation qui se différencient par le niveau de contrôle exercé par le formé* » (LAVEAULT, 2005). Elle apparaît donc comme un dialogue de « *soi à soi* » (CAMPANALE, 1997) abondé par l'intervention d'un tiers³⁷, provoquant une interrogation sur sa pratique par « *recul, distanciation et décentration* » (*ibid.*), visant à aider l'élève à mieux se connaître (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007) et à prendre des décisions.

Cette notion ne doit pas se cantonner uniquement à l'auto-analyse, à l'auto-bilan, à l'auto-questionnement ou à l'autocontrôle (VIAL, 2002) ; elle est en adéquation avec toutes ces notions (VIAL, 2000) et en particulier des deux dernières (VIAL, 2002).

En somme, retenons qu'il s'agit d'un processus au sein duquel l'élève est l'acteur principal, visant à apporter un regard critique sur son propre travail par rapport à des critères qu'il s'est fixé, en vue de réaliser une introspection qui aboutira à une meilleure connaissance de lui-même, de ses lacunes et donc à des remédiations. Il s'agit d'un processus développé par l'élève pour lui-même.

³⁵ TESSARO Walther. *Évaluation certificative et régulations*. Cours d'enseignement primaire (FEP), domaine approfondissement disciplinaire et en sciences de l'éducation, IUFE - Université de Genève, 2014.

³⁶ Cité par SAINT-PIERRE (2004 a).

³⁷ VIAL (2002) précise que l'autoévaluation n'est pas une méthode au sein de laquelle l'enseignant est le maître. L'élève est son propre maître.

3.2. Intérêts pour chacun des acteurs

DOYON et LEGRIS-JUNEAU³⁸ (1996) avancent que trois acteurs interviennent dans ce concept d'autoévaluation : les élèves, les enseignants et les parents. Nous allons voir l'intérêt du concept pour les deux premiers et leur rôle respectif, les parents restant spectateurs.

3.2.1. L'élève : l'acteur principal

Pratiquer l'autoévaluation s'apprend³⁹ et demande donc une initiation (SCALLON, 2004 ; VIAL, 2000 ; VIAL, 2002 ; DONNADIEU, GENTHON et VIAL, 1998 ; BLACK et WILLIAM, 1998) visant à la maîtrise, à termes, de cette pratique. Ce savoir est une « *puissance d'auto-formation et d'auto-éducation* » d'après DE KETELE (1986).

Sa pratique profite à l'élève de nombreuses manières. Elles :

- permet de « *répondre aux problèmes de justice et de justesse* » dans la notation (KOEDEL et WIEDER, 2014-2015) ;
- vise à développer l'humain et à être constructrice de sens (VIAL, 2000 ; VIAL, 2002) ;
- développe l'estime et la confiance en soi^{40 41} (ROLHEISER-BENNETT *et al.*, 2000 ; DOYON et LEGRIS-JUNEAU, 1996), la prise de conscience⁴² de soi (JALBERT, 1997) et de son action par le biais d'un regard introspectif⁴³ (CHAMOND et PLESSALA, 2011-2012 ; LEGENDRE, 1993) ;
- aiguise l'esprit critique⁴⁴ comme voulu par le MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE (2017) ;
- accroît la motivation de l'apprenant (LECONTE-BEAUPORT, 1997 ; MUSIAL *et al.*, 2012 ; CHEL *et al.*, 2011) ;

³⁸ Cité par Cox (2015-2016).

³⁹ Opus cité note 11, p. 21.

⁴⁰ Opus cité note 35, p. 30.

⁴¹ LAUZON Nicole, *L'autoévaluation* [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y9xkz6zw>. (Consulté le 5-11-2017).

⁴² Opus cité note 29, p. 27.

⁴³ Opus cité note 24, p. 26.

⁴⁴ La notion d'*esprit critique*, selon POREAU (2013) est liée à la *liberté intellectuelle* d'une part, et à l'*éducation* d'autre part, d'où le rôle de l'école.

- amplifie les notions d'autonomie⁴⁵ (DELORME, 1987 ; SAINT-PIERRE, 2004 *a* ; SAINT-PIERRE, 2004 *b* ; DOYON et LEGRIS-JUNEAU, 1996), de liberté et d'initiatives pédagogiques⁴⁶ ;
- renforce la compréhension des critères d'évaluation (JALBERT, 1997 ; HERBERT, 1998) de par leur activité dans le choix de ces derniers ;
- pousse à la prise de conscience⁴⁷ de l'habileté métacognitive⁴⁸ et permet de la développer (LAFORTUNE et SAINT-PIERRE, 1994 ; REY *al.*, 2003 ; MUSIAL *et al.*, 2012 ; BLACK et WILLIAM, 1998 ; SAINT-PIERRE, 2004 *b*) ;
- synthétise les acquis et en dresse un bilan au regard des objectifs préalablement fixés⁴⁹ ;
- implique un jugement sur soi et sur son travail (LEGENDRE, 1993)⁵⁰ et invite à une réflexion plus accrue quant aux apprentissages⁵¹ et aux savoirs (CARDINET, 1988) visant à prendre conscience du déséquilibre entre ce que l'individu envisage et ce qu'il réalise (SAUSSEZ et ALLAL, 2007) ;
- permet de s'autoréguler.

L'autoévaluation apparaît donc bel et bien comme bénéfique et est, en somme, un « *cycle continu et permanent d'amélioration* »⁵². Elle sollicite l'élève en amont, pendant et en aval de chaque séance.

3.2.2. L'enseignant, un protagoniste moteur

VIAL (2000) introduit l'enseignant en précisant que parler de l'autoévaluation, c'est « *désigner comment le formateur s'y prend pour que l'autoévaluation devienne objet d'apprentissage du formé* ». Il doit stimuler l'apprenant et lui accorder une autonomie suffisante (DE VECCHI, 2011).

⁴⁵ Il convient de distinguer l'autonomie de la dépendance et de la contrainte : ces deux derniers privent l'individu de sa liberté. Selon TOURAINE (1984), l'indépendance se distingue de l'autonomie, car autrui ne faisant pas partie de l'équation.

⁴⁶ Opus cité note 24, p. 26.

⁴⁷ Opus cité note 24, p. 26.

⁴⁸ LAFORTUNE et DEAUDELIN (2001) définissent la métacognition ainsi : « *regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action afin de planifier, évaluer, ajuster et vérifier son processus d'apprentissage* ».

⁴⁹ Opus cité note 41, p. 31.

⁵⁰ Cité par LAFORTUNE et SAINT-PIERRE (1994).

⁵¹ *ibid.*

⁵² Opus cité note 41, p. 31.

Il doit alors déployer six attitudes (VIAL, 2002) :

Figure 2 - Les six attitudes de l'enseignant durant l'autoévaluation selon VIAL (2002)



Il a donc un rôle de guide, invitant le sujet à réfléchir sur son travail de manière autonome⁵³. Enfin, SAINT-PIERRE (2004 a) précise que, pour que la mise en œuvre de l'autoévaluation soit optimale, l'enseignant doit veiller à prendre certaines précautions : clarification des objectifs pour les deux parties, assurance que la démarche soit comprise, construction d'une situation intégrée au cours et rigoureuse et enfin, don d'une image exemplaire de l'enseignant qui se montrera transparent.

3.3. Mener une autoévaluation

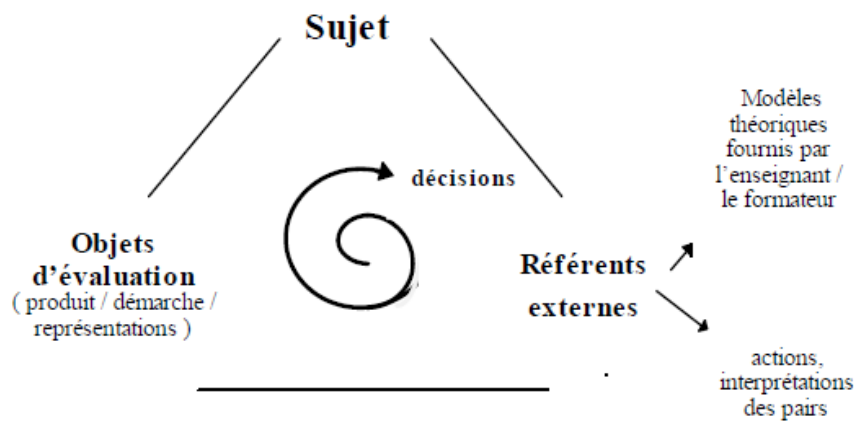
Bien qu'exigeant une initiation, l'autoévaluation se déploie de manière complète surtout dans les classes de niveau élevé⁵⁴ (terminale) et tiendra compte de la capacité des élèves à s'autoévaluer (cf. Annexe A p. 98). De nombreuses notions peuvent être autoévaluées par l'élève selon SAINT-PIERRE et al. (2004), donnant comme exemples « *la qualité d'un produit, d'une activité, d'un projet ; l'efficacité d'un processus, d'une démarche ; les caractéristiques personnelles, ses points forts, ses points faibles, ses comportements, ses réactions, ses capacités, sa contribution, son intégration, [...]* ».

CAMPANALE (1997) décrit une situation d'autoévaluation intégrant l'élève (sujet), l'objet d'évaluation et les référents (professeur principalement), liés de manière interdépendante et contribuant à l'émergence de décisions. Nous pouvons la résumer au travers du schéma suivant.

⁵³ Opus cité note 24, p. 26.

⁵⁴ Opus cité note 3, p 18.

Figure 3 - Structure d'une situation d'autoévaluation d'après CAMPANALE (1997)



Pour mener cette autoévaluation⁵⁵, il sera nécessaire d'abord d'allouer des plages horaires spécifiques et de proposer des activités : apprentissage, observation, échange, comparaison, confrontation réflexion, etc. (SAINT-PIERRE, 2004 a). Il convient de tenir compte de deux aspects fondamentaux : la démarche en elle-même et son instrumentation (SAINT-PIERRE et al., 2004). Une démarche exhaustive d'autoévaluation comprendrait huit étapes (*ibid.*) :

1. s'approprier⁵⁶ les objectifs établis (BONNIOL et GENTHON, 1989 ; LAVEAULT et MILES, 2008), en faisant participer les élèves aux outils d'évaluation par exemple (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007).
2. échanger sur la nature des tâches et activités permettant le déploiement et l'exercice de la compétence ciblée ainsi que sur la production demandées (*ibid.*).
3. décortiquer des exemples visant à mettre en exergue la typicité d'un produit ou d'un objectif réussi.
4. formuler et s'approprier les critères.
5. exécuter le travail (ici l'autoévaluation au sens noble s'exécute).
6. comparer le travail réalisé à celui attendu.
7. user de réflexion, d'un regard critique et juger son travail. Il est possible ici de proposer une activité interactive entre les élèves. La rétroaction devra être précise sous forme de commentaires (*ibid.*).

⁵⁵ Ou déployer une habileté d'autoévaluation.

⁵⁶ Opus cité note 11, p. 21.

8. s'autoréguler.

Nous observons donc que la démarche est précise et détaillée. DOYON et LEGRIS-JUNEAU (1996) s'accordent avec SAINT-PIERRE et *al.* (2004) en proposant un cheminement plus simplifié en quatre étapes illustrées dans la figure suivante.

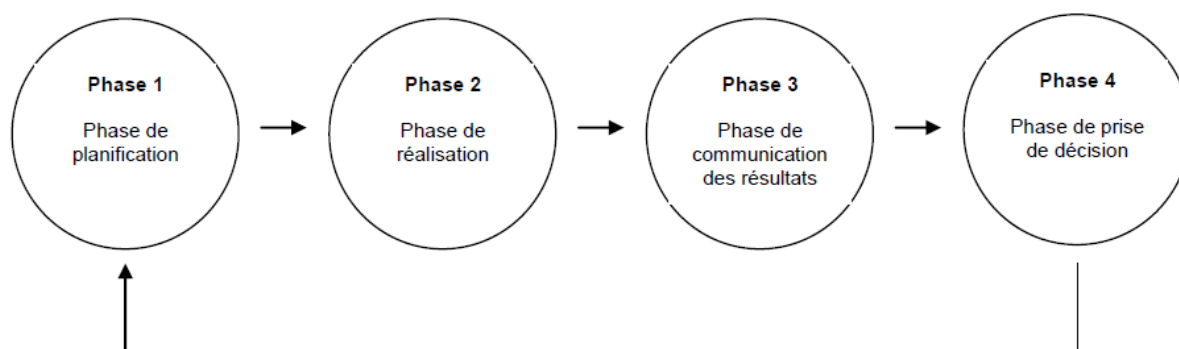


Figure 4 - Processus d'autoévaluation décrit par DOYON et LEGRIS-JUNEAU (1996)

Quant à l'instrumentation, elle peut être polymorphe. Les outils s'inspirent de ceux déjà proposés dans les autres formes d'évaluation, couplés aux stratégies pédagogiques mettant en œuvre le développement métacognitif et la réflexion (SAINT-PIERRE et *al.*, 2004). Ils peuvent être aussi variés que les interventions pédagogiques (SAINT-PIERRE, 2004 *a*) et prennent donc plusieurs formes :

- la grille d'évaluation⁵⁷ : les élèves se situent par rapport à une production. Il conviendra de veiller à ce qu'elle permette, au-delà de l'autocontrôle, l'auto-questionnement (CAMPANALE, 2005) ;
- la liste de contrôle ou *check-list* : doit être élaborée en amont de la grille d'évaluation et être précise (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007). DE PERETTI (1985) ajoute qu'elle « se présente sous forme d'une liste de propositions ou d'objectifs couvrant un ou plusieurs domaines clairement délimités » ;
- la copie-type : sert à « appuyer la compréhension des élèves » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007) et d'étalon de mesure lors de l'autoévaluation ;
- le portfolio ou dossier d'apprentissage (SAINT-PIERRE, 2004 *a*) : c'est un recueil de travaux dument choisis conjointement par l'élève et le professeur (JALBERT, 1997 ;

⁵⁷ Le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007) cite SADDLER et ANDRADE (2004) qui préconisent quelques pistes concernant leurs utilisations : les utiliser face à des copies-types, les modifier en fonction des préconisations des apprenants, faire évaluer un travail modèle, rédaction avec un vocabulaire simple, être lisibles et intuitifs.

MORRISSETTE, 2010) pour exposer les connaissances et le savoir-faire d'un élève (JALBERT, 1997 ; FORGETTE-GIROUX et SIMON, 1998) ;

- le plan de travail hebdomadaire : permet aux élèves de bénéficier de plages horaires dédiées à l'organisation de leur apprentissage et au travail autonome (COX, 2015-2016).

L'intégration du numérique dans ces outils peut être judicieux dans la mesure où il permet, au-delà de faire progresser l'élève, de s'accoutumer toujours plus à l'utilisation des outils numériques (AUDET, 2011).

Il existe ainsi de nombreux instruments que l'on veillera à déployer selon les objectifs prédéfinis.

3.4. Difficultés de mise en pratique

Comme tout système, celui de l'autoévaluation a ses limites. Tout d'abord, les mêmes *bricolages* que ceux de l'évaluation sont observables (VIAL, 2002). Il convient également de préciser que le déploiement d'un tel processus se doit de respecter chacune des phases décrites précédemment, notamment au niveau de la mise en place des objectifs, des standards à atteindre, etc. (SAINT-PIERRE, 2004 *a*). Il est nécessaire de veiller à l'approbation des élèves, à leur motivation, à la proposition d'instruments adaptés et clairs.

De nombreuses études ont mis en exergue les limites de l'autoévaluation : l'effet Dunning-Kruger⁵⁸ présenté par TOURMEN (2015) qui fera l'objet d'une de nos hypothèses, la surestimation due à un manque de connaissances de soi chez les jeunes enfants (ROSS, 2006) ou à une peur de la note chez les plus âgés (DUNNING et *al.*, 2004), la difficulté à placer des mots sur des expériences (LOARER et PIGNAULT, 2010). Les jeunes enseignants rencontrent des difficultés dans la formulation des questions et dans l'adaptation des instruments selon les objectifs fixés (CAMPANALE, 2005). Enfin, l'autoévaluation peut manquer de réalisme selon BISHOP⁵⁹.



⁵⁸ Il s'agit d'un phénomène de distorsion de la réalité ; l'individu se méprend sur son niveau. En général, les individus les plus compétents se sous-estiment tandis que ceux moins compétents font le contraire.

⁵⁹ BISHOP Nancy. Grading actors : a student evaluation system based on effort and improvement. *Teaching Theatre*, 1994, vol. 5, n° 2, p. 3-7. Cité par LAVEAULT et MILES (2008).

Développer l'autoévaluation en enseignement technologique hôtelier : nécessité ou futilité ?

L'enseignant devra veiller, tout au long du déploiement d'une activité autoévaluative, à prendre en considération l'ensemble des limites et des biais évaluatifs afin de proposer aux élèves des outils qui leur seront bénéfiques tant sur le plan personnel que professionnel.

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

Cette revue de littérature, aussi humble soit-elle, a permis de présenter une vision actuelle de l'évaluation, notamment en France. Après l'avoir introduit en traitant de son histoire à sa mise en pratique en passant par ses formes et ses fonctions (chapitre I), nous avons exposé les limites qu'elle présentait et les critiques auxquelles elle faisait face (chapitre II). Il est nécessaire de retenir que l'enseignant se doit, aujourd'hui, de placer l'élève au cœur du processus évaluatif.

Selon la littérature, il semblerait que l'autoévaluation puisse constituer une réponse à divers biais et à cette volonté de disposition centrale de l'élève « *car la seule évaluation qui fasse évoluer véritablement un individu est l'autoévaluation : c'est le seul moyen de progresser et de se constituer soi-même en autrui* » (MEIRIEU, 1987). Trop souvent laissée de côté (VIAL, 2002), son caractère encore rare trouverait ses sources dans le fait que « *les formateurs manquent d'outils, d'éveils, de vigilance, de sensibilisation à l'importance de ce type d'apprentissage* » (*ibid.*).

Cette forme d'évaluation, excroissance de l'évaluation formatrice, semble pourtant proposer de nombreux avantages tant pour l'élève que pour le professeur : elle est constructrice de sens, promotrice de l'estime et de la confiance en soi, affine l'esprit critique, motivante et permettant l'autonomie, bienfaitrice pour l'habileté métacognitive, introspective et autorégulatrice (cf. 3.2.1 L'élève : l'acteur principal, p.31) . Que de qualités pour une notion tant efficace qu'intangible !

L'ensemble de ces recherches nous invite à présent à formuler la problématique suivante : **les élèves de baccalauréat technologique STHR⁶⁰ sont-ils capables de s'autoévaluer en travaux pratiques de cuisine ?** Car si l'autoévaluation est un concept peu déployé de manière générale, il l'est encore moins dans les séances de travaux pratiques de cuisine en baccalauréat STHR. De surcroît, le choix de travailler sur la capacité des élèves et non pas sur les retombées de l'autoévaluation s'inscrit dans une volonté cartésienne de mise en place de ce concept. Or, avant de la déployer, il serait intéressant, dans un souci de prudence, de savoir si les élèves en sont capables et si oui, dans quelle mesure.

⁶⁰ Sciences et Technologies en Hôtellerie-Restauration

Développer l'autoévaluation en enseignement technologique hôtelier : nécessité ou futilité ?

Afin d'étudier cette problématique, nous avons fait le choix de formuler deux hypothèses :

- hypothèse 1 : plus l'élève pratique l'autoévaluation, plus sa capacité à s'autoévaluer de manière objective augmente (afin de savoir si l'autoévaluation demande un apprentissage) ;
- hypothèse 2 : moins l'élève est expérimenté en cuisine, plus il a tendance à se surestimer à l'occasion d'une autoévaluation et inversement (afin de vérifier l'effet DUNNING-KRÜGER).

La seconde partie de ce mémoire sera consacrée à la mise en œuvre d'une étude de terrain. Les résultats en découlant permettront alors de valider ou réfuter les hypothèses formulées précédemment et de savoir si les élèves sont réellement capables de s'autoévaluer en travaux pratiques de cuisine après une période d'adaptation.

Partie 2 - Étude empirique, mise en œuvre, analyse des résultats et discussion

INTRODUCTION

LA NÉCESSITÉ DE DÉPLOYER L’AUTOÉVALUATION ne semble plus faire l’ombre d’un doute. Après avoir présenté succinctement les modes d’hétéroévaluations actuels, nous avons abordés leurs limites et leurs biais. La majeure partie des auteurs s’accorde à dire que les avantages du concept autoévaluatif sont pléthoriques et que l’amélioration d’un système évaluatif vieillissant peut passer par cette solution.

Encore trop peu déployée ou mis en place de manière maladroite, de surcroît en travaux pratiques du fait d’un manque de temps ou d’informations, l’autoévaluation apparaît comme une solution à tous les maux engendrés par les formes classiques d’évaluations.

Dans la continuité de la revue de littérature, nous allons à présent aborder notre étude empirique qui se penchera sur l’analyse de la capacité des élèves à s’autoévaluer en tentant de répondre aux deux hypothèses formulées en conclusion de la première partie.

Dans le premier chapitre, nous aborderons la méthode de vérification des hypothèses retenue dans cette étude en tentant de la justifier. Un second chapitre sera consacré à la définition du terrain d’étude, aux modalités de préparation et d’administration de l’expérimentation. Enfin, le dernier chapitre viendra présenter les résultats obtenus. Ils feront l’objet d’une analyse approfondie et seront alors discutés par le prisme de la problématique et des hypothèses.

L’ensemble de ce travail ouvrira alors la porte à des préconisations qui seront présentées dans la troisième et dernière partie de ce mémoire.

CHAPITRE 1 - MÉTHODE DE VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

Avant de nous lancer dans l'expérimentation au sens propre du terme, ce premier chapitre sera consacré à la présentation de la méthode de vérification des hypothèses retenues. Cette dernière sera justifiée afin d'en montrer tout l'intérêt et l'anticipation de plusieurs biais sera mise en évidence.

1.1. Expérimentation de terrain

Le choix semblait évident : il était nécessaire de réaliser une étude empirique, s'appuyant sur l'expérience et l'observation. Il n'était donc pas question de se baser sur la théorie ou sur un quelconque raisonnement. Le but principal était simplement d'analyser, au sein d'une population donnée et d'un échantillon déterminé que nous présenterons dans la suite de ce dossier, la capacité des élèves à s'autoévaluer.

L'idée première avait été d'administrer un questionnaire d'ordre qualitatif auprès de différents professeurs de cuisine de baccalauréat STHR. Toutefois, leurs avis ou leurs points de vue quant à l'autoévaluation n'avaient que peu d'intérêts dans le cadre de la problématique et des hypothèses. Le but n'était pas de comprendre un phénomène, mais de mettre en évidence des lois et des principes transférables par le biais d'une démarche hypothético-déductive. Ainsi, la recherche quantitative devenait l'unique solution.

Cette dernière vise d'ailleurs à « *expliquer les phénomènes par une investigation empirique systémique des phénomènes observables par la collecte de données numériques, analysées à travers des méthodes fondées sur des techniques mathématique, statistique ou informatique* »⁶¹. Comme cette définition l'indique, elle implique une collecte et des analyses de données qui se doivent d'être purement et simplement quantifiables (et donc numériques !).

La validation ou la réfutation des hypothèses doit ainsi être l'aboutissement d'une recherche expérimentale quantitative permettant de mettre en évidence la capacité ou non des élèves à s'autoévaluer. Il s'agit de savoir d'une part si le facteur *temps* agit sur la capacité de l'élève à s'autoévaluer de manière objective et d'autre part de valider ou réfuter l'effet Dunning-Kruger. Mais quelle expérimentation choisir ?

⁶¹ M@n@gement. *Méthodes quantitatives* [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y2s3czb7>. (Consulté le 04-03-2019).

La plus adaptée semblait être l'expérimentation de terrain (expérience scientifique prenant place dans le monde réel) du fait de la présence de variables indépendantes (la temporalité ou l'expérience) et d'une variable dépendante (la note que chaque élève s'attribuera). Déjà, ce type d'expérimentation permettrait d'entraver l'effet Hawthorne⁶², les élèves étant dans des conditions beaucoup plus réelles que lors d'une expérimentation en laboratoire.

Ainsi, cette dernière prendrait la forme suivante : deux groupes (classes de 2STHR et de 1STHR) participeraient, durant cinq semaines, à l'expérimentation sans le savoir. À l'occasion de chaque séance, un objectif évalué serait en réalité autoévalué au regard d'une *check-list* critériée. Le positionnement de chacun des élèves serait comparé à celui octroyé par le professeur (de manière confidentielle afin de respecter le principe de l'autoévaluation) dont la note servira de base, de référence, d'étalon de mesure.

L'analyse des écarts entre les *notes-élèves* et les *notes-professeur*, par un jeu de calculs de moyennes et d'écart-types, permettra en outre de comprendre si, dans le temps, l'objectivité de l'élève augmente ou pas et ainsi de savoir si l'autoévaluation demande un apprentissage. De plus, la récolte et le traitement des données permettraient également de valider ou réfuter l'effet DUNNING-KRÜGER formulé de l'hypothèse n°2 en comparant les tendances à la surestimation ou à la sous-estimation de chacun des deux niveaux de classe.

Ainsi, grâce à une seule et unique étude empirique, basée sur une analyse quantitative au travers d'une expérimentation de terrain, au sein de deux classes de niveaux différents, les deux hypothèses pourront être étudiées.

1.2. Biais envisageables et moyens de remédiations proposés

Une expérimentation de terrain est sujette à divers biais que le chercheur se doit de connaître afin d'éviter le manque de validité⁶³.

Vous trouverez ci-dessous un tableau récapitulatif des principaux biais pouvant être rencontrés, leur retranscription au sein de notre expérimentation ainsi que les moyens de remédiations envisagés en amont.

⁶² L'effet Hawthorne avance que, parfois, les résultats ne sont pas dus aux facteurs expérimentaux mais sont influencés par le fait que les sujets ont conscience de participer à une expérience. Cet effet se traduit en général par une plus grande motivation de leur part.

⁶³ CINOTTI Yves. *Méthodologie de recherche*. Cours de Master 2 MEEFHR, section HRA, ESPE de Toulouse, 2019.

Tableau 2 - Anticipation des biais de l'expérimentation de terrain et moyens de remédiations proposés

Biais	Retranscription dans l'expérimentation	Moyens de remédiations
Variables indépendantes non- considérées dans la situation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présence de stage, vacances ou évènements non-annoncés au sein du lycées. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vérification des évènements auprès de l'administration, établissement d'un rétroplanning anticipant les vacances et autres évènements.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Absences d'élèves importantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Déplacement de l'expérimentation à une date ultérieure.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manque de temps. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Définition d'un scénario de cours permettant la mise en œuvre aisée de l'autoévaluation (budget-temps alloué).
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expérimentation trop complexe ou mal comprise. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Protocole expérimentale précis et explicité en amont des expérimentations ; ▪ Fiche d'autoévaluation distribuée avec le contrat de formation une semaine auparavant.
Échantillon peu représentatif		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Choix de travailler sur deux groupes de niveaux différents, constitués de 11 élèves chacun.
Effet Hawthorne		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ne révéler à aucun moment l'objet de l'étude ; ▪ Mettre en place l'autoévaluation de manière naturelle.
Outil de mesure non fiable	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trop d'autoévaluation ou d'évaluation le même jour. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Échelonner l'expérimentation de terrain sur cinq semaines afin de laisser à l'élève le temps d'assimiler le but et le principe de l'autoévaluation.

Source personnelle

Nous pouvons d'emblée voir que beaucoup de biais peuvent interférer dans l'expérimentation. L'ensemble des moyens de remédiation proposés pour chacun a permis d'anticiper pléthore de contraintes et de rendre l'étude beaucoup plus fiable et significative.



Nous avons ainsi sélectionné et justifié dans ce premier chapitre le choix de la méthode de vérification des hypothèses en tentant de présenter les moyens ayant permis de la rendre la plus juste possible. À présent, penchons-nous sur la définition du terrain d'étude, la préparation de l'expérimentation et ses modalités d'administration.

CHAPITRE 2 - TERRAIN D'ÉTUDE, PRÉPARATION DE L'EXPÉRIMENTATION ET MODALITÉS D'ADMINISTRATIONS

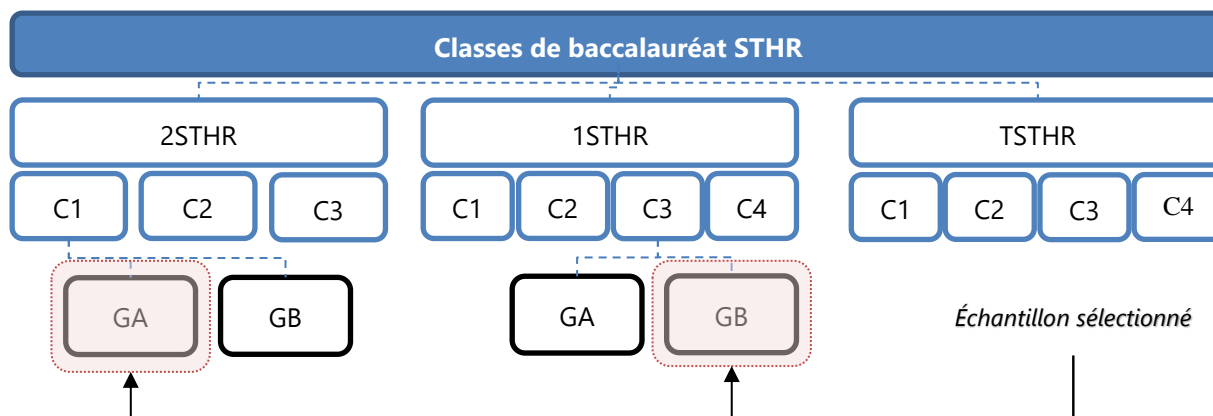
Après avoir brièvement présenté et justifié la méthode sélectionnée pour la validation des hypothèses, nous allons définir de la manière la plus précise possible le terrain d'étude. La préparation de l'expérimentation sera décrite dans ses moindres détails et les modalités d'administration de l'étude de terrain seront abordées afin de cerner la totalité de son cadre.

2.1. Définition du terrain d'étude

La population globale correspond à la totalité des élèves de baccalauréat STHR en France (classes de seconde, de première et de terminale). Le cadre d'échantillonnage principal correspond, pour des raisons pratiques et matérielles, à l'ensemble des lycéens étudiant au sein du lycée des métiers de l'hôtellerie et du tourisme de Toulouse (lycée d'Occitanie) dans ces niveaux de classe, soit environ 230 élèves.

Toutefois, il semblait nécessaire de sélectionner une méthode d'échantillonnage réaliste ; de ce fait, nous avons décidé de cadrer cette population en utilisant la méthode dite « *de convenance* »⁶⁴. Les répondants ont ainsi été choisis en fonction de leur disponibilité et de leur présence. De ce fait, l'échantillon correspond à l'ensemble des classes que nous avons à notre charge à l'occasion des travaux pratiques de cuisine. Le schéma ci-dessous représente la méthode d'échantillonnage décrite précédemment :

Figure 5 - Identification de l'échantillon du lycée d'Occitanie



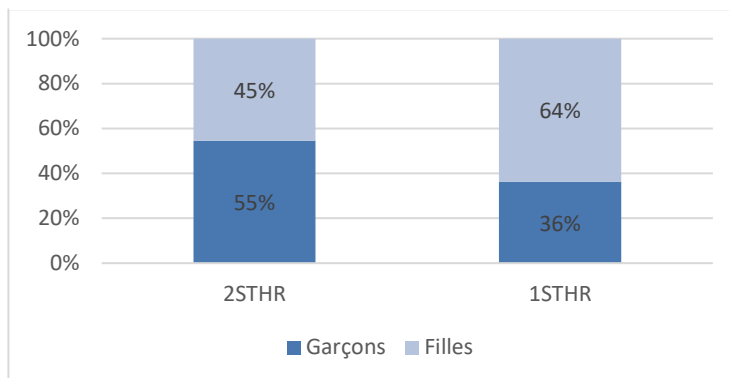
Source personnelle

⁶⁴ Opus cité note 63, p. 44.

L'échantillon se compose, comme les figures précédente et ci-dessous le montrent, des :

- 2STHR1 groupe A : composé de 11 élèves (dont cinq filles et six garçons âgés de 15 à 16 ans) ;
- 1STHR3 groupe B : composé de 11 élèves également (dont sept filles et quatre garçons âgés de 16 à 17 ans).

Figure 6 - Répartition hommes/femmes au sein des groupes composant l'échantillon



Source personnelle

Cet échantillon représente ainsi un total de 22 sujets (soit près de 10 % des élèves inscrits en baccalauréat STHR au lycée d'Occitanie). À noter que la parité a été respectée. Il semblait important de mener cette expérimentation auprès de nos propres élèves, car cette dernière s'étalera sur plusieurs séances. Très chronophage, il n'aurait pas été possible de demander à un collègue de libérer sa classe à raison d'une demi-heure pendant cinq séances. De plus, ce choix permet également d'amoinrir l'effet Hawthorne, les élèves se doutant encore moins qu'ils participent à une expérience dans le cadre d'un mémoire.

Notre échantillon étant désormais défini précisément, abordons la partie concernant la préparation de l'expérimentation.

2.2. Préparation de l'expérimentation

Cette partie abordera succinctement les éléments ayant permis d'administrer par la suite l'étude de terrain.

DOYON et LEGRIS-JUNEAU (1996) suggèrent une phase de planification que nous avons respectée. Ainsi, en amont de l'administration de l'étude, il nous semblait nécessaire de présenter le concept autoévaluatif aux élèves en insistant sur ses intérêts et ses modalités de mise en œuvre au sein des séances. Ceci n'a pas été fait de manière empirique ; SAINT-PIERRE (2004 a) explique que le professeur se doit d'être le plus clair et précis possible quant aux objectifs et aux bienfaits de l'autoévaluation. Pour s'inscrire dans cette démarche, nous avons décidé de réaliser un tutoriel, que vous trouverez en Annexe B p. 99, ayant été distribué et explicité auprès des sujets deux semaines avant le début des expérimentations.

Par la suite, nous avons conçu l'ensemble des fiches d'autoévaluation à destination des élèves. Le choix des techniques autoévaluées a été fait de manière réfléchie et logique : les élèves ne devaient pas s'autoévaluer sur une technique qui n'avait pas été vue. De ce fait, afin d'amoin-drir la subjectivité du positionnement de l'élève et de le rendre aisé, nous avons choisi des techniques simples qui ont déjà été étudiées plusieurs fois au cours de l'année ou de leur formation. Un exemple de fiche d'autoévaluation est fourni dans la seconde page du tutoriel en Annexe B p. 99 : elle met en évidence la volonté de rendre l'autoévaluation la plus fiable possible en décortiquant les critères techniques et ceux de réussite du produit fini (sous la forme d'une *check-list* préconisée par DE PERETTI (1985)) que les élèves doivent alors cocher ou non selon leur degré de réussite. La somme des critères donne un positionnement (*smiley*) qui sera traduit en note.

Enfin, toujours d'après les recommandations de DE PERETTI (1985), nous avons conçu une grille d'évaluation à destination du professeur-observateur dans laquelle il devra inscrire la note qu'il attribuera de manière indicative à l'élève et qui servira de base pour le calcul des écarts. Cette grille est consultable en Annexe C p. 101 ; la zone verte correspond à la note que ce dernier octroiera à chaque élève, mais ne sera pas prise en compte dans la note finale.

Grâce au recueil des notes permis par la grille de notation du côté du professeur et par la fiche d'autoévaluation du côté des élèves, des comparaisons pourront être menées en analysant les évolutions des notes et des écarts-types. Vous l'avez compris, il s'agit d'une observation structurée ; nous savons à l'avance ce que nous recherchons et les observations seront réalisées sur la base de ces catégories d'observations prédéfinies. Toutefois, cette méthode peut être sujette à divers biais⁶⁵ que nous avons tenté d'anticiper :

Tableau 3 - Anticipation des biais inhérents à l'observation structurée (source personnelle)

Biais	Moyens de remédiations
Lorsque les sujets savent qu'ils sont observés, ils n'ont pas le même comportement	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observation dans les mêmes conditions qu'une évaluation sommative technique.
Les observateurs ne sont jamais parfaitement fiables	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observation armée à l'aide d'une grille ; ▪ Ne pas être acteur de l'expérimentation et laisser faire les élèves.
Les informations sont nombreuses et simultanées, donc difficiles à noter	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Noter immédiatement ; ▪ Utiliser l'observation fractionnée (la moitié du groupe passe sur un poste linéaire et inversement) → possible dans la cuisine d'initiation.

⁶⁵ Opus cité note 63, p. 44

Les étapes permettant de déployer l'étude de terrain ont été présentées. Nous pouvons constater que plusieurs documents, qu'ils soient pédagogiques ou didactiques, ont été créés et explicités aux élèves dans le but d'amoinrir certains biais et de recueillir aisément les données les plus objectives et réalistes possibles. Passons à présent aux modalités d'administration de l'étude de terrain.

2.3. Modalités d'administration de l'expérimentation de terrain

Cette ultime partie du chapitre 2 présentera les modalités d'organisation et d'administration de l'étude de terrain.

2.3.1. Échéancier

D'abord, effectuons un cadrage temporel ; les 10 expérimentations (cinq par niveau de classe) se sont déroulées entre le 12/12/2018 et le 23/01/2019. Vous trouverez ci-dessous un tableau récapitulant l'ensemble des dates où ont été menées les études. À noter que celui-ci tient compte des différentes contraintes calendaires dont nous avons parlé précédemment.

Tableau 4 - Dates des différentes expérimentations

Groupe	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5
2STHR1 Groupe A	12/12/2018	19/12/2018	09/01/2019	16/01/2019	23/01/2019
1STHR3 Groupe B	10/01/2019	17/01/2019	24/01/2019	14/02/2019	21/02/2019

Source personnelle

Elles ont été menées au sein des cuisines d'initiation du lycée d'Occitanie (cuisine n°1, cuisine n°2 et pâtisserie n°128), étant entièrement équipées pour la réalisation des études.

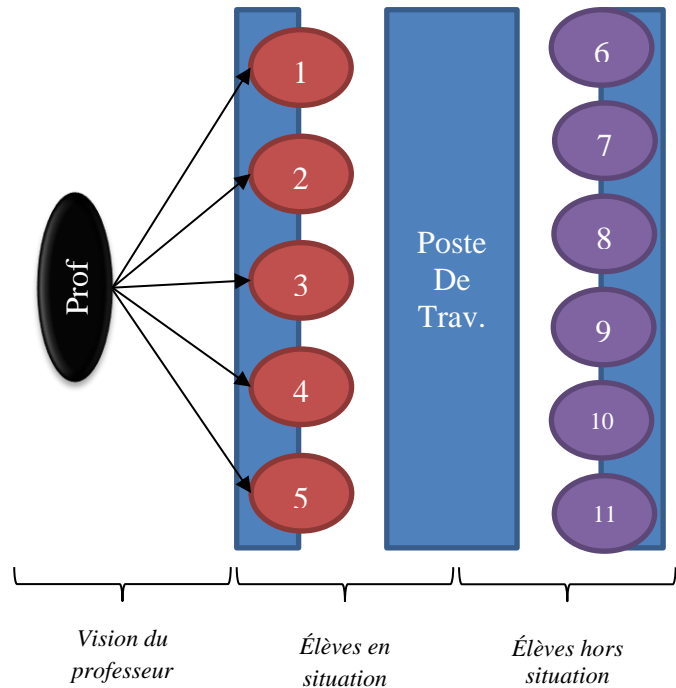
2.3.2. Méthodologie de l'administration

Une semaine avant chaque séance, un dossier contenant le contrat de formation, la fiche d'autoévaluation critériée, la préparation de TP et les fiches techniques accessoires était distribué (cf. Annexe D p. 102). Chaque élève se devait de prendre connaissance des critères de notation, des exigences et des tolérances.

Le jour J, au cours du TP, venait le moment de l'autoévaluation ; chaque élève réalisait, sur un poste linéaire, la technique autoévaluée pendant que le professeur-observateur évaluait pour

lui-même. La moitié du groupe réalisait la technique pendant que l'autre poursuivait la production afin de permettre à l'observateur de réduire le biais et de se concentrer sur la notation (cf. Figure 7 ci-contre). À la fin de la technique, les élèves devaient cocher les cases présentes dans la grille d'autoévaluation (cf. Figure 8) au regard :

Figure 7 - Configuration de l'atelier facilitant la vision du professeur



Source personnelle

- des critères édictés dans ces mêmes cases ;
- du produit référent s'il y en avait un ;
- d'une démonstration technique et/ou d'une vidéo mise à disposition.

Une fois les cases cochées, les élèves additionnaient le nombre de critères atteints et entouraient leur positionnement comme l'illustre la figure ci-dessous :

Figure 8 - Modalités de remplissage de la fiche d'autoévaluation

1) Je coche les cases que j'ai respectées

2) J'entoure mon smiley au regard du nombre de critères respectés

CISELER UN OIGNON				
J'ai (cocher les cases)	Technique :		Résultat :	
	<input type="checkbox"/> Utilisé un éminceur <input type="checkbox"/> Ciselé d'un geste ample en faisant un balancier <input type="checkbox"/> Bien fait attention à protéger mes doigts		<input type="checkbox"/> Ciselé très fin (2 mm maxi.) <input type="checkbox"/> Taillé de manière régulière (pas de gros morceaux) <input type="checkbox"/> Réalisé la tâche en moins de 3 minutes	
Entourer le smiley	0 critères ☹	De 1 à 2 critères ☹	De 3 à 4 critères 😊	De 5 à 6 critères 😊😊
Comment m'améliorer ?	Mon taillage était trop gros et irrégulier. De plus, j'ai utilisé un couteau d'office. La prochaine fois, je veillerai à utiliser un éminceur aiguisé et à tailler le plus fin possible.			

Source personnelle

Développer l'autoévaluation en enseignement technologique hôtelier : nécessité ou futilité ?

Enfin, à l'issue de la séance, durant la phase de synthèse, les élèves recherchaient les moyens de remédiations possibles à l'aide de leurs camarades et du professeur et les inscrivaient dans la zone « *Comment m'améliorer ?* » (cf. figure ci-dessus). Ils remettaient au professeur leur dossier de préparation de TP contenant leur contrat de formation, leur fiche d'autoévaluation et leur préparation de TP.

Le professeur s'occupait, en aval, de corriger les préparations de TP et de compléter le contrat de formation en reportant :

- les notes issues de leur autoévaluation (dans le respect du principe autoévaluatif) ;
- les autres notes issues du professeur.

Les données récoltées *via* la grille de notation par le professeur ainsi que le positionnement des élèves, traduit en note (chaque *smiley* correspondant indirectement à un nombre de point précis), étaient reportées dans un tableau. Les évolutions des notes et des écarts-types, calculées sur la base de ces données, seront alors analysées afin de traiter les hypothèses.

Ainsi furent récoltées les données tout au long de ces dix séances d'expérimentation. Le chapitre 3 s'attardera sur la présentation des résultats obtenus, leur analyse et leur discussion. Tentons désormais de valider ou réfuter nos hypothèses afin de répondre à notre problématique.

CHAPITRE 3 - ANALYSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Nous avons terminé de décrire la méthode de vérification des hypothèses ainsi que le terrain d'étude, la préparation de l'expérimentation et ses modalités d'administration. Nous allons à présent nous pencher, dans un premier temps, sur la présentation des méthodes de calculs retenues et les résultats qui en découlent. Puis, nous consacrerons une seconde partie à l'analyse approfondie de ces résultats afin de répondre à nos hypothèses.

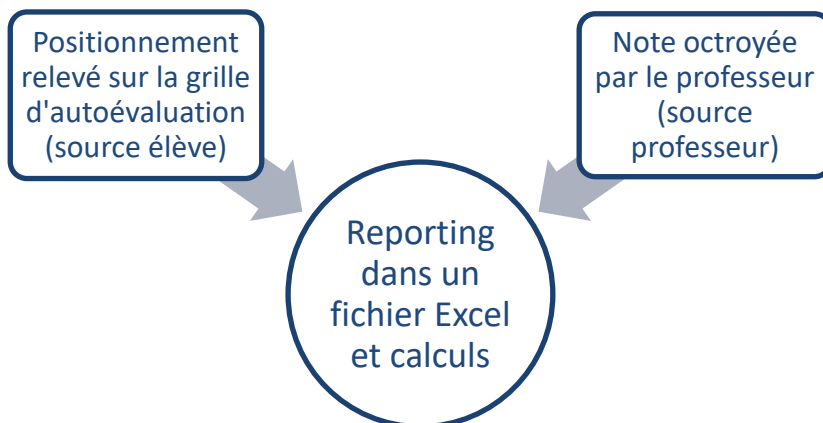
3.1. Résultats obtenus

3.1.1. Précision sur la récolte des données quantitative

Bien que nous ayons déjà partiellement abordé cette partie précédemment, nous allons tout d'abord expliquer comment a été réalisée la récolte des données.

Les documents permettant cette tâche ont déjà été présentés (cf. Partie 2 - 2.3.2 - Méthodologie de l'administration, p. 49). Toutefois, il convient de préciser certains aspects de ces notes afin de mieux comprendre leurs sources. La figure suivante retranscrit les modalités de récolte des données :

Figure 9 - Les sources des données



Source personnelle

Nous n'allons pas revenir sur les notes *professeur*, dont la récolte a été effectuée par observations des élèves en atelier à l'occasion de chaque technique autoévaluée par le biais d'une grille de notation (cf. Annexe C p. 101). Toutefois, nous désirons préciser la manière dont ont été obtenues les notes *élève*.

Développer l'autoévaluation en enseignement technologique hôtelier : nécessité ou futilité ?

Pour ce faire, appuyons-nous sur l'Annexe E page 110 ; cette dernière présente une grille d'autoévaluation complétée par une élève de 1STHR3. Après avoir coché quatre cases en lien avec les critères de réussite de la technique, elle a entouré son positionnement au regard du nombre de critères atteints. À ce moment de l'autoévaluation, nous parlons d'un *positionnement* et non d'une note, afin de ne pas obliger l'élève à se focaliser sur cette dernière (qui pourrait également être une source de pression et donc de biais). Ce positionnement a dû faire l'objet d'une traduction en note de la part du professeur afin de mener l'analyse quantitative. Dans le but de faciliter le travail et de rendre cette fameuse note la plus objective possible, chacune des techniques était évaluée sur trois points. De ce fait, le barème retenu fut le suivant :

Tableau 5 - Barème correspondant au positionnement de l'élève

Positionnement	Nombre de critères atteints	Note équivalente
☹	Aucun	0/3
☺	Un à deux	1/3
😊	Trois à quatre	2/3
😄	Cinq à six	3/3

Source personnelle

Ce système de traduction, à six critères, a été utilisé pour l'ensemble des autoévaluations qui, rappelons-le, ont été menées sur des techniques simples. Ainsi, la note de l'élève en question, dont le positionnement « 😊 » correspondait à quatre critères, fut de 2/3.

C'est de cette manière que nous avons récolté l'ensemble des notes et les avons reportés dans plusieurs tableaux aux côtés des notes *professeur*. Vous retrouverez l'ensemble de ces tableaux de *reporting* en :

- Annexe F page 111 pour le groupe de seconde 2STHR1 A ;
- Annexe G page 112 pour le groupe de première 1STHR3 B.

Étudions désormais les méthodes de calcul retenues pour les analyses.

3.1.2. Méthodes de calcul retenues

Afin de valider ou de réfuter les hypothèses, nous avons opté pour des calculs d'écarts au niveau de deux données essentielles : les écarts de notes et les écarts d'écart-type dans le temps.

Concernant le calcul des écarts de notes, la méthode retenue a été la suivante : la note de chaque élève fixée à l'occasion des diverses autoévaluations était comparée à la note *étalon* du

professeur (les surestimations apparaissent en police d'écriture verte et les sous-estimations en police d'écriture rouge dans les tableaux de *reporting*). Les moyennes des écarts de notes ont été calculées de cette manière à chaque séance (cf. figure ci-dessous).

Tableau 6 - Écarts moyens de note des 2STHR1 A et des 2STHR1 A en fonction des TP

TP	2STHR1 A	1STHR3 B
1	+ 0.68	- 0.18
2	+ 0.32	- 0.23
3	+ 0.09	+ 0.13
4	+ 0.09	- 0.09
5	- 0.10	- 0.09

Source personnelle

Les écarts-types ont également été calculés à l'occasion de chaque séance. Le tableau ci-dessous inventorie les résultats obtenus :

Tableau 7 - Évolution des écarts-types en 2STHR1A et en 1STHR3B

TP	2STHR1 A	1STHR3 B
1	0.75	0.81
2	0.60	0.47
3	0.80	0.69
4	0.49	0.49
5	0.52	0.30

Source personnelle

Il nous semblait primordial d'aborder cette partie concernant les méthodes de calculs retenues afin de comprendre d'où proviennent les résultats. Nous pouvons désormais nous consacrer à leur analyse et à leur interprétation.

3.2. Analyses, discussion des résultats et rétrospection

L'ensemble des données quantitatives nécessaires ont pu être collectées durant la période séparant les vacances de Noël de celles d'hiver. Les analyses ont ainsi pu être menées à la suite de cette période. L'idée de cette partie est de donner une réponse à nos différentes hypothèses de recherches. Pour cela, nous nous pencherons d'abord sur la première avant de traiter la seconde. Enfin, une troisième partie abordera un constat que nous n'avions pas imaginé en amont des expérimentations.

3.2.1. L'autoévaluation demande-t-elle un apprentissage ?

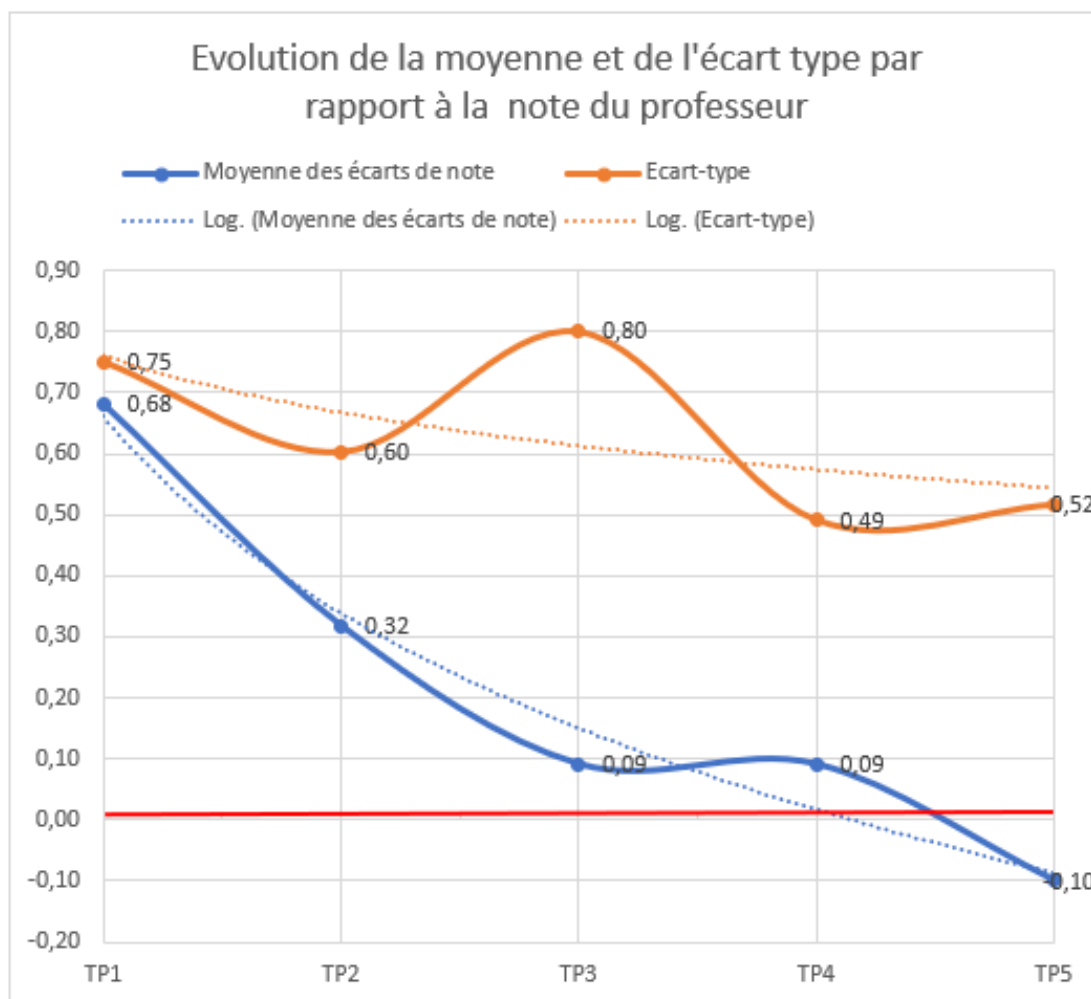
Rappelons d'abord notre première hypothèse : plus l'élève pratique l'autoévaluation, plus sa capacité à s'autoévaluer de manière objective augmente. Cette dernière avait été formulée afin de savoir si l'autoévaluation exigeait un apprentissage ou non.

Afin d'y répondre, nous avons utilisé les données collectées et les avons traitées de manière à faire ressortir le plus précisément possible l'évolution des résultats. Nous allons, dans un souci de précisions, développer deux parties : la première traitera du groupe de seconde 2STHR1 A et la deuxième du groupe de première 1STHR3 B.

ANALYSE DE LA CLASSE DE SECONDE 2STHR1 A

Le graphique suivant a été choisi afin de mettre en évidence d'une part l'évolution des écarts moyens de notes et d'autres part celle des écarts-types au fil des séances.

Figure 10 - Évolutions moyennes des écarts de notes et de l'écart-type en 2STHR1 A



Source personnelle

Étudions d'abord les écarts de notes (courbe bleue) : nous pouvons constater que, lors du premier TP en situation d'autoévaluation, l'écart moyen entre les notes des élèves et celles octroyées par le professeur s'élevait à + 0.68 points. Sachant que le barème de la technique était de 3, cela représente une surestimation de 40.47 % par rapport à la moyenne des notes du professeur (1.68 point).

L'évolution démontre une tendance à la réduction de cet écart. La courbe de tendance logarithmique en pointillé illustre parfaitement ce propos. Ainsi, à l'occasion du dernier TP, l'écart n'est plus de 0.68 point, mais - 0.10 point, témoignant d'une très légère sous-estimation. Les notes des élèves sont alors inférieures de 3.85 % par rapport à celles délivrées par le professeur. Nous constatons ainsi qu'avec le temps, les notes des élèves se sont rapprochées de celles *étalons* établies par le professeur. D'une surestimation de + 40.47 %, le déploiement de l'autoévaluation a permis à ce groupe d'élève de réduire la subjectivité en passant à - 3.85 %.

Toutefois, l'analyse précédente est incomplète, car ne prenant en compte que les écarts de notes. Il convient ainsi, pour l'approfondir, d'analyser l'évolution des écarts-types. Ici, nous allons nous attarder sur l'évolution de la dispersion des notes autour de celle *étalon* établie à l'occasion de chaque séance de travaux pratiques par le professeur. D'emblée, nous constatons qu'au premier TP, l'écart-type s'élevait à 0.75 ; par rapport à un barème de 3, nous pouvons conclure que les notes étaient relativement dispersées et que l'objectivité laissait ainsi à désirer. Bien que sinusoïdale, l'évolution, comme le démontre la courbe de tendance, témoigne d'un resserrement des notes des élèves autour de celle du professeur. Nous passons ainsi de 0.75 au TP 1 à 0.52 d'écart-type au TP 5. Cela signifie simplement que, l'écart-type ayant tendance à diminuer au fur et à mesure de la mise en œuvre de l'autoévaluation, la capacité des élèves à s'évaluer de manière objective a augmenté, et même mieux ; l'autoévaluation a permis de lutter contre la forte hétérogénéité initiale !

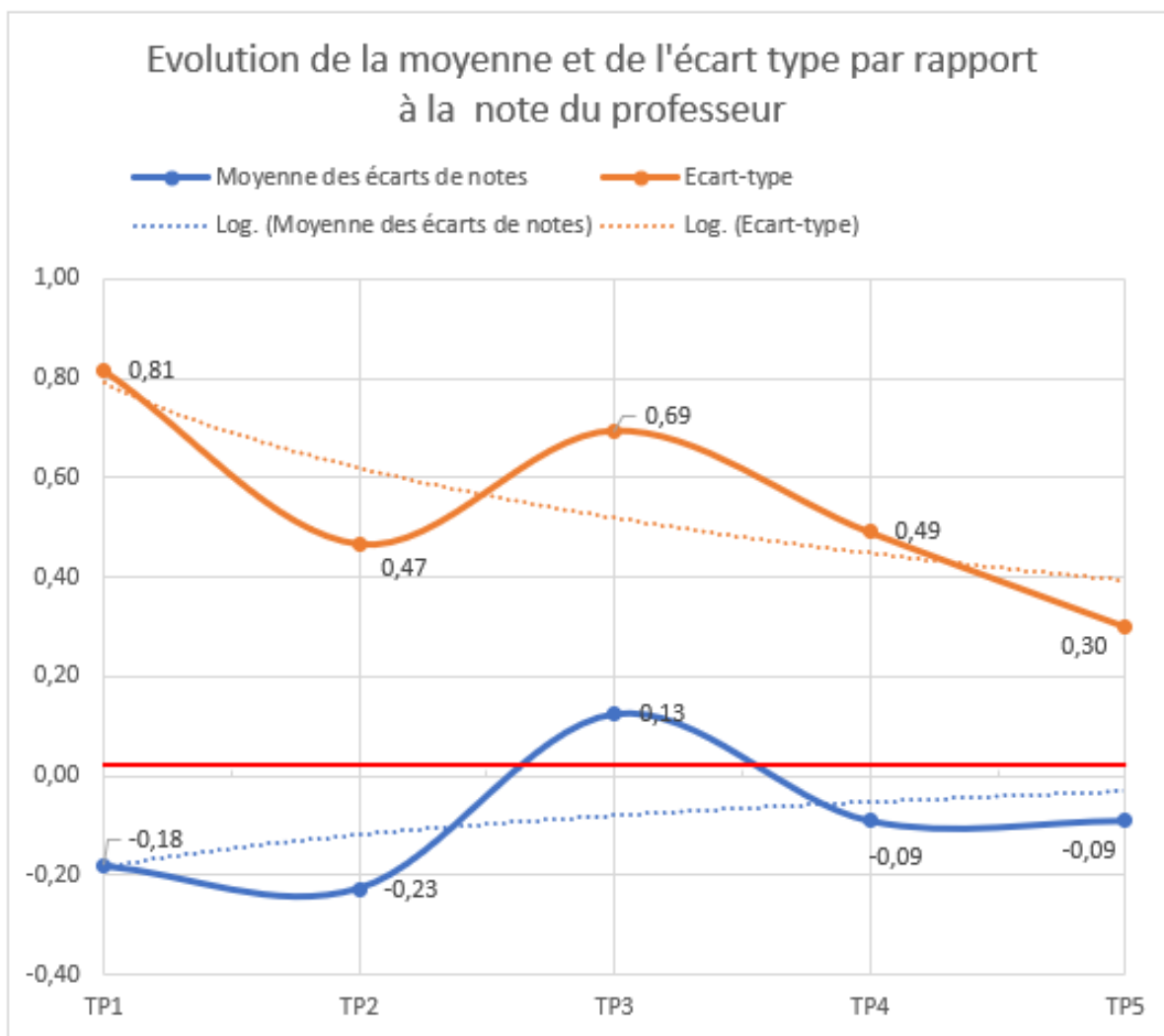
Ainsi, la combinaison entre l'analyse de l'évolution des écarts de note et celle des écarts-types met en évidence le fait qu'en classe de seconde, une pratique régulière de l'autoévaluation permet à l'élève d'acquérir de l'objectivité vis-à-vis de son niveau.

Tentons maintenant de voir si ces propos sont valables au niveau du groupe de première 1STHR3 B.

ANALYSE DE LA CLASSE DE PREMIÈRE 1STHR3 B

Le graphique suivant, réalisé dans le même esprit que celui démontrant l'évolution des écarts moyens de notes et des écart-type en classe de seconde, représente l'évolution de ces indicateurs en classe de première.

Figure 11 - Évolutions moyennes des écarts de notes et de l'écart-type en 1STHR3 B



Source personnelle

Une fois n'est pas coutume, commençons par analyser l'évolution des écarts de note. Le premier TP témoigne d'une sous-estimation de 0.18 point en moyenne par rapport à la note *référence* du professeur. Cette dernière s'élevant à 2.36 points, nous pouvons observer une sous-estimation de 7.62 %. Ce chiffre nous semble relativement convenable par rapport à l'écart important obtenu lors du premier TP avec la classe de seconde (+ 0.68 point). Nous pouvons d'emblée observer le caractère plutôt objectif de la classe de première STHR. Toutefois, l'étude de l'évolution de ces écarts, bien que formant une courbe relativement sinusoïdale, démontre

que cette tendance à l'objectivité augmente (voir courbe de tendance). Ainsi, l'écart moyen de note se réduit petit à petit pour atteindre seulement $- 0.09$ point au TP 5. Nous passons d'un écart de $- 7.62 \%$ à $- 3.60 \%$. Le déploiement de l'autoévaluation tout au long de l'étude de terrain a ainsi permis de diviser la subjectivité par deux et d'atteindre quasiment la note du professeur.

Complétons cette analyse avec l'étude des écarts-types. S'élevant à 0.81 lors du premier TP, ce dernier à tendance, au fil des séances, à diminuer (*cf.* courbe de tendance Figure 11) pour atteindre 0.30 lors du dernier TP. Ainsi, le même constat qu'en classe de seconde peut être apporté ici : la dispersion des notes autour de celle *étalon* ayant diminué, la capacité des élèves à s'autoévaluer de manière objective a augmenté ; l'autoévaluation a encore une fois permis de lutter contre la forte hétérogénéité initiale.

Ici, la combinaison entre l'analyse de l'évolution des écarts de note et celle des écarts-types met à nouveau en évidence le fait que la pratique de l'autoévaluation permet de réduire la subjectivité et l'hétérogénéité.

RÉPONSE À L'HYPOTHÈSE N° 1

Cette première analyse des chiffres permet de valider l'hypothèse n° 1 ; en effet, plus l'élève pratique l'autoévaluation, plus sa capacité à s'autoévaluer de manière objective augmente. L'autoévaluation demande ainsi un apprentissage. Que ce soit en classe de seconde ou de première, nous avons pu assister à une diminution des écarts moyens de notes et des écarts-types dans le temps, même si, au niveau de la classe de première, ces derniers étaient moins importants qu'en classe de seconde.

Clôtons cette première analyse en précisant que l'autoévaluation, du fait de son apprentissage, permet une meilleure objectivité de l'élève. Elle confirme alors les propos des nombreux chercheurs (SCALLON, 2004 ; VIAL, 2000 ; VIAL, 2002 ; DONNADIEU, GENTHON et VIAL, 1998 ; BLACK et WILLIAM, 1998) qui s'accordaient d'une seule et même voix à dire que l'autoévaluation demande une initiation, un apprentissage visant à la maîtrise de cette pratique à plus ou moins long terme. De plus, la hausse de l'objectivité semble répondre à la volonté du MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE (2017) d'aiguiser l'esprit critique des élèves.

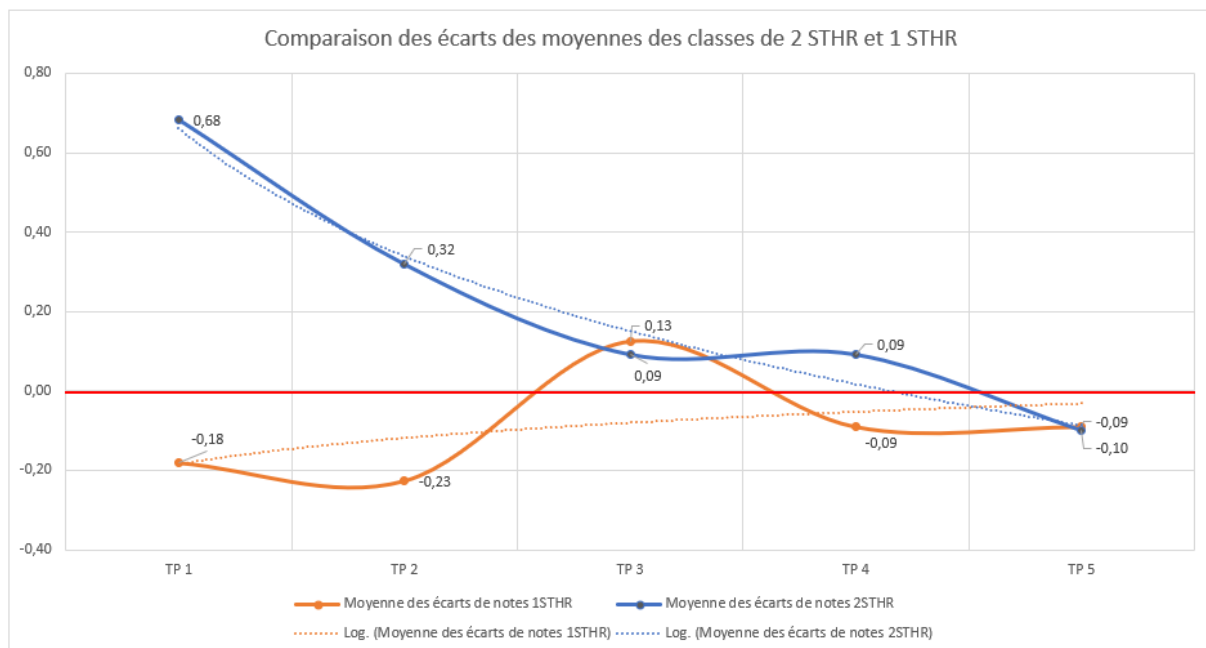
3.2.2. Quid l'effet DUNNING-KRÜGER ?

L'effet DUNNING-KRÜGER, rappelons-le, met en évidence le fait que moins l'élève est expérimenté, plus il a tendance à se surestimer à l'occasion d'une autoévaluation et inversement. Nous avons circonscrit ces propos dans le cadre des TP de cuisine afin de vérifier s'ils étaient valables dans une telle situation. Ainsi a été imaginée la seconde hypothèse.

ANALYSE

Pour tenter d'y répondre, nous avons décidé de recouper les deux graphiques précédents en un seul. Le but était de mettre en évidence les différences de résultats entre le groupe de seconde 2STHR1 A et celui de première 1STHR3 B. La figure suivante présente ces résultats.

Figure 12 - Graphique comparatif des écarts moyens de notes entre les 2STHR1 A et les 1STHR3 B en fonction du temps



Source personnelle

D'abord, focalisons-nous sur le groupe de seconde (courbe bleue). Nous pouvons constater, dès le premier TP, que la tendance est à la surestimation. En effet, leur note moyenne est plus élevée de 0.68 point par rapport à celle du professeur. Le temps permet de réduire cette surestimation, comme nous l'avons vu dans la partie précédente.

Le groupe de première (courbe orange) semble, au contraire, faire l'objet d'une sous-estimation dès le premier TP. Bien que relativement faible (- 0.18 point), elle est tout de même présente et se réduit avec le temps pour se rapprocher de la note *référence* fixée par le professeur.

Toutefois, lors des troisième, quatrième et cinquième séances, les écarts se sont fortement resserrés et s'équilibrent. Nous pouvons constater qu'avec une pratique régulière de l'autoévaluation, ces effets de sous-estimation ou de surestimation ont tendance à se résorber ; les notes des élèves semblent s'équilibrer de plus en plus autour de celle de référence.

RÉPONSE À L'HYPOTHÈSE N° 2

Cette seconde analyse permet de valider l'hypothèse n° 2 : sans avoir pratiqué l'autoévaluation auparavant, un élève peu expérimenté en cuisine aura tendance à se surestimer tandis qu'un élève plus expérimenté se sous-estimera.

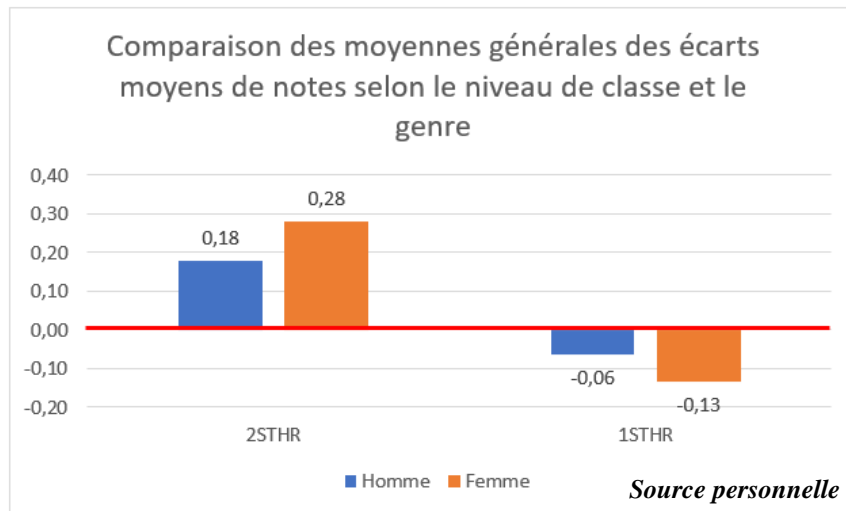
Ainsi, moins l'élève est expérimenté, plus il a tendance à se surestimer à l'occasion d'une autoévaluation et inversement. L'effet DUNNING-KRÜGER présenté par TOURMEN (2015) semble donc valable en travaux pratiques. ROSS (2006) avançait également que la surestimation pouvait apparaître chez un public plus jeune du fait d'un manque de connaissance de soi ; ce propos est tout à fait valide au regard de notre analyse. Toutefois, la même surestimation pouvant apparaître chez un public plus âgé du fait d'une peur de la note (DUNNING et *al.*, 2004) n'a pas été constatée ici. Ceci peut s'expliquer du fait d'une autoévaluation par *positionnement*, et non pas par *notes*, déployée à l'occasion de l'étude de terrain, dans une volonté de réduire la subjectivité.

3.2.3. Le genre a-t-il un impact sur la capacité des élèves à s'autoévaluer ?

Bien que l'ensemble de nos hypothèses ait été traité, les résultats obtenus nous ont poussés à nous poser une question qui n'avait pas été envisagée en amont de l'étude : le genre a-t-il un impact sur la capacité des élèves à s'autoévaluer ?

Pour répondre à cette question, nous avons décidé de réaliser, pour chaque groupe, un calcul basé sur les résultats en fonctions des genres *homme* ou *femme*. Les données ayant servi de base de calcul sont consultables en Annexe H page 113. La méthode de calcul est simple : pour chaque groupe et chaque genre, nous avons effectué la moyenne générale des écarts de notes. La figure suivante présente les résultats obtenus.

Figure 13 - Comparaison des moyennes des écarts moyens de notes selon le niveau de classe et le genre



Nous pouvons effectuer plusieurs constats :

- Bien que la tendance générale aille à la surestimation en 2STHR, la moyenne des écarts des hommes est bien inférieure à celle des femmes (- 0,10 point). Ainsi, les femmes auraient une plus forte tendance à la surestimation en classe de seconde.
- Bien que la tendance générale aille à la sous-estimation en classe de 1STHR, la moyenne des écarts des hommes en 1STHR demeure toujours inférieure à celle des femmes (+ 0,07 point). Ainsi, dans des classes plus expérimentées, les femmes auraient plus tendance à se sous-estimer que les hommes.

Nous pouvons avancer, avec toute la retenue nécessaire, qu'il est probable que les femmes soient beaucoup plus susceptibles que les hommes de se surestimer lorsqu'elles sont peu expérimentées et de se sous-estimer lorsqu'elles le sont plus. Ainsi, l'objectivité de la femme au regard de l'autoévaluation serait moins forte que celle des hommes, plus enclin à se juger de manière objective.

De ce fait, l'accompagnement dans le processus autoévaluatif devrait certainement être mené de manière plus importante auprès des femmes.

Toutefois, la littérature ne mentionne à aucun endroit l'impact du genre sur la capacité à s'autoévaluer. C'est dans un souci de prudence que nous préférons formuler cette remarque au conditionnel. Cette dernière aurait le mérite d'être étudiée de manière beaucoup plus approfondie auprès d'un échantillon bien plus conséquent. Répliquer l'expérimentation nous paraît être plus sage avant de tirer des conclusions trop hâtives.

CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE

La seconde partie de ce mémoire fut consacrée à notre étude empirique. Dans un premier chapitre, nous nous sommes attardés sur la méthode de vérification sélectionnée dans le but d'étudier, de la manière la plus précise possible, les hypothèses. Certains biais inhérents à l'expérimentation de terrain ont pu être anticipés afin d'administrer une étude fiable et cohérente. Dans un second chapitre, nous avons circonscrit notre terrain d'étude et nommé l'échantillon avant de présenter les modalités d'administration de cette étude. Enfin, le troisième chapitre a permis de traiter les hypothèses en recueillant des chiffres utiles et en les analysant.

Il en ressort dans un premier temps, comme notre hypothèse n°1 le stipulait, que l'autoévaluation demande un apprentissage. En effet, plus l'élève la pratique de manière régulière, plus sa capacité à s'autoévaluer de manière objective augmente. Il semblerait également que cette méthode permette de réduire les inégalités de niveau au sein d'un groupe qui était, au départ, plus hétérogène. L'esprit critique de l'élève semble ainsi s'aiguiser, s'affiner avec le temps.

De plus, nous avons pu observer l'effet DUNNING-KRÜGER faisant l'objet de notre seconde hypothèse ; un élève peu expérimenté aura tendance à se surestimer au début de la mise en place de l'autoévaluation tandis qu'un élève qui l'est plus aura tendance à faire l'inverse. Cet effet semble provenir d'un manque de connaissances de soi, qui s'estompe au fur et à mesure que l'autoévaluation est mise en œuvre.

Nous pensons que les résultats auraient été encore plus probants si nous avions comparé une classe de seconde STHR à une autre de terminale BTS. De plus, la durée de notre étude étant relativement restreinte (cinq semaines par groupe), il aurait été intéressant de constater ces tendances sur une durée plus longue.

Nous pouvons revenir à notre problématique qui était, rappelons-le, la suivante : les élèves de baccalauréat technologique STHR sont-ils capables de s'autoévaluer en travaux pratiques de cuisine ? La réponse est oui. Les deux hypothèses nous ont permis de mettre en évidence qu'ils en sont tous capables, après une période d'apprentissage et d'adaptation. Sa pratique permet de diminuer la disparité des niveaux et donc de favoriser la réussite des élèves (homogénéité). C'est un concept qui permet à tous de réussir.

Développer l'autoévaluation en enseignement technologique hôtelier : nécessité ou futilité ?

Ainsi, l'autoévaluation est un outil non pas futile, mais nécessaire car ne présentant que des avantages. La partie 3 de ce mémoire apportera des pistes de réflexion permettant aux enseignants intervenant en baccalauréat STHR de mettre en œuvre ce concept durant les séances de travaux pratiques.

Partie 3 - Préconisations et pistes de réflexion

INTRODUCTION

A LA LECTURE DE LA LITTÉRATURE ET AU REGARD DES RÉSULTATS de notre étude de terrain, les multiples bienfaits de l'autoévaluation ne font plus l'ombre d'un doute ; développer l'estime et la confiance en soi, aiguiser l'esprit critique, accroître la motivation, amplifier l'autonomie en renforçant la compréhension des critères d'évaluation par leur appropriation, etc. Nous avons cherché à savoir si ce concept était applicable en travaux pratiques de cuisine et en effet, l'étude de terrain présentée dans la partie 2 de notre mémoire témoigne de la capacité des élèves à s'autoévaluer après une période d'adaptation plus ou moins longue. Cette dernière vise à réduire la subjectivité de leur positionnement, pouvant relever tant d'une surestimation que d'une sous-estimation.

Au regard de ces conclusions, la mise en œuvre de l'autoévaluation en travaux pratiques semble nécessaire et ne peut que présenter des avantages à tous les niveaux. Cette troisième et dernière partie de notre mémoire présentera une méthode, basée sur la littérature et sur l'expérience, permettant de déployer l'autoévaluation dans un tel contexte. Rédigée de manière pragmatique, elle vise à proposer aux collègues, désireux de déployer un tel concept, une méthode, des documents et des tutoriels explicatifs. Nous précisons ici que tous les supports qui seront présentés auront pour but de mettre en œuvre l'autoévaluation de manière simple et efficace, tout en assurant une autonomie suffisante aux élèves et une réduction de leur subjectivité quant à leur réel niveau. Bien entendu, il ne s'agira ici que d'une *méthode* parmi tant d'autres ; d'autres pourront être tout autant valables pourvu qu'elles respectent l'esprit du concept autoévaluatif.

Nous étudierons dans un premier chapitre les documents choisis pour instrumentaliser l'autoévaluation. Nous verrons que ces derniers se basent sur des outils que les professeurs se doivent d'avoir déjà proposé aux élèves à l'occasion de chaque séance. Le second chapitre s'attardera sur le processus de mise en œuvre de l'autoévaluation en travaux pratiques de manière chronologique. Enfin, un dernier chapitre proposera des pistes d'évolution des trames proposées en fonction du niveau de classe et du degré de maîtrise de l'autoévaluation des élèves.

CHAPITRE 1 - INSTRUMENTALISER L'AUTOÉVALUATION EN TRAVAUX PRATIQUES DE CUISINE

Ce premier chapitre aura pour but de présenter les instruments utiles à la mise en œuvre de l'autoévaluation en travaux pratiques de cuisine. Issus de la recherche et des enseignements prodigués à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation, nous avons pris le soin d'adapter ces documents aux contraintes de la discipline afin de les rendre les plus pertinents et intuitifs possibles. Le but n'était pas de complexifier la mise en place de l'autoévaluation, déjà difficile comme le précise PERRENOUD (1989), mais de la rendre aisée. Nous aborderons respectivement l'utilité du contrat de formation, de la fiche d'autoévaluation et les modalités d'intégration de l'autoévaluation dans un livret de formation.

1.1. Le contrat de formation : pierre angulaire de l'édifice

Dans une logique de transparence liée à l'évaluation et à l'autoévaluation (SAINT-PIERRE, 2004 *a*), il est nécessaire de clarifier les objectifs vers lesquels doivent tendre les élèves. Ainsi, la mise en place d'un contrat de formation dans lequel apparaît de manière visible et lisible l'autoévaluation nous semble primordiale pour envisager la mise en place du concept autoévaluatif en travaux pratiques de cuisine. L'autoévaluation doit ainsi s'inscrire dans le cadre d'une pédagogie dit *de contrat*.

Cette dernière se définit comme « *une nouvelle relation pédagogique entre le professeur et l'élève : ils s'engagent réciproquement à travailler ensemble. Elle se traduit d'abord par la clarification des objectifs de formation en vue d'inventer de nouvelles modalités d'apprentissage et d'évaluation. Elle reconnaît que les élèves ont des droits et des devoirs. L'exercice des devoirs constitue un apprentissage à la citoyenneté.* » (DOUILLACH et al., 2002, p. 25-26). Cette définition permet de confirmer que le contrat de formation permet une clarification des objectifs. Ici, nous ne parlons pas de contrat social, didactique ou autres, mais de contrat pédagogique. Apparue en France dans les années 1960, elle trouve ses origines dans un contexte politique développant la régulation contractuelle des rapports sociaux enclin à rationaliser les démarches pédagogiques et à faire collaborer tous les partenaires au processus de l'acquisition des savoirs de façon responsable et autonome par des contrats (PRZESMYCKI, 1994).

Nous préconisons sa mise en place car elle présente de nombreux avantages au-delà de la transparence : rendre l'élève acteur de sa formation, accroître son autonomie en lui octroyant la

possibilité de mieux se préparer par l'anticipation, faciliter l'immersion professionnelle, améliorer la socialisation, etc. (DOUILLACH et *al.*, 2002, pp. 25-26).

Le contrat de formation que nous privilégions (*cf.* Annexe I p. 114) est une adaptation de celui proposé par GUTHON (2015-2016, p. 96). Il se structure en cinq zones :

- Zone 1 : mise en évidence des champs d'application qui permettront d'atteindre les objectifs. Les fiches techniques s'y rapportant seront mises à disposition à la fin de dossier de préparation de TP.
- Zone 2 : sont présentés ici l'ensemble des objectifs de la séance, qu'ils soient *d'apprentissage*, de *renforcement* ou *d'évaluation*. Le but est de donner à l'élève une visibilité globale sur la séance.
- Zone 3 : cette zone est dédiée à la clarification des objectifs d'évaluation. Chaque technique évaluée (au nombre de trois au maximum) fait l'objet d'une description approfondie. Les indicateurs de performance sont énumérés le plus précisément possible afin de s'inscrire dans une démarche de transparence et de donner de l'objectivité à la note. Notons que chaque technique ici évaluée ne donne pas lieu à une note mais à un positionnement sous forme de *smiley*, permettant ainsi d'éviter la focalisation de l'élève sur la note. L'ensemble des positionnements sera ainsi traduit en une seule note dans la zone 3. L'objectif autoévalué sera toujours indiqué par le biais d'une *toque*, ses exigences seront beaucoup plus détaillées dans la grille d'autoévaluation que nous présenterons par la suite.
- Zone 4 : inspirée de la zone 3, cette zone 4 permet de mettre en évidence les capacités évaluées lors de la séance. Sa structure reste la même que la zone 3 (indicateurs, positionnement, notation globale, etc.).
- Zone 5 : cette zone fait apparaître la note totale de la séance pour chaque élève. Son intérêt réside surtout dans les observations qui doivent être formulées ; elles se doivent d'être constructives ! Il ne suffit pas ici d'inscrire « *Un bon TP dans l'ensemble* » mais de positionner l'élève en le valorisant et en lui donnant également, autant que possible, des conseils bienveillants pour progresser. La structure de ce *feedback* peut être double :
 - en cas de niveau de performance élevé, utiliser la technique du *feedforward* emprisonnant un conseil entre deux observations positives ;
 - en cas de niveau de performance peu élevé ou trop faible par rapport aux attentes, privilégier la technique dite « AID » (Action-Impact-Demande) : reprendre les

actions négatives basées sur les faits, en présenter l'impact et formuler une demande d'action claire et précise.

Le contrat de formation présenté ci-dessus nous paraît intuitif et très facile d'utilisation. Il permet de clarifier les objectifs tout en intégrant l'autoévaluation. Toutefois, nous désirons apporter une précision : bien que les zones marquées par des *toques* correspondent aux critères autoévalués, seul le professeur sera en droit de les compléter. Expliquons-nous : le positionnement de l'élève issu de la fiche d'autoévaluation ne pourra pas être reporté dans le contrat par ce dernier. Cette volonté de notre part s'explique par le fait que le contrat de formation doit rester un document officiel aux yeux des parents d'élèves. Le fait que le professeur le complète lui-même permet de valider le positionnement de l'élève. Ainsi, nous conseillons à l'enseignant de garder le contrôle total de ce document qui sera restitué, par la suite, à l'élève.

Le contrat de formation apparaît donc comme la pierre angulaire de cet immense édifice que peut représenter de prime abord l'autoévaluation. Nous verrons dans le chapitre 2 que son utilisation apparaîtra dans chacune des étapes de la mise en œuvre de l'autoévaluation en atelier. Il s'agit ainsi d'un document aux rôles multiples : ceux de suivi, de synthèse et d'information.

1.2. La fiche d'autoévaluation : un outil propre à l'élève

Le second document qui nous semble indispensable est la fiche d'autoévaluation. Il s'agit d'un outil de travail destiné uniquement à l'élève. Ce document reprend la ou les techniques autoévaluées visibles dans le contrat de formation. Nous allons voir la manière dont il a été construit afin d'autonomiser l'autoévaluation de l'élève et de la rendre la plus objective possible.

Figure 14 - Fiche d'autoévaluation préconisée



Je m'autoévalue !

Ligne 1		CISELER UN OIGNON			
Ligne 2	J'ai (cocher les cases)	Technique : <input type="checkbox"/> Utilisé un éminceur <input type="checkbox"/> Ciselé d'un geste ample en faisant un balancier <input type="checkbox"/> Bien fait attention à protéger mes doigts		Résultat : <input type="checkbox"/> Ciselé très fin (2 mm maxi.) <input type="checkbox"/> Taillé de manière régulière (pas de gros morceaux) <input type="checkbox"/> Réalisé la tâche en moins de 3 minutes	
Ligne 3	Entourer le smiley	0 critères ☹️	De 1 à 2 critères 😐	De 3 à 4 critères 😊	De 5 à 6 critères 😄
Ligne 4	Comment m'améliorer ?				

Source personnelle

Cette fiche, aussi simple soit-elle, est en réalité le fruit d'un travail de réflexion. Détaillons sa structure afin de mieux comprendre ses composantes :

- Ligne 1 : il s'agit du rappel de la technique autoévaluée, issue du contrat de formation.
- Ligne 2 : l'ensemble des critères de réussite sont ici listés sous la forme d'une *check-list*. Ces derniers sont également issus du contrat de formation, mais sont beaucoup plus détaillés. Parmi les nombreux moyens permettant d'instrumentaliser de manière pragmatique l'autoévaluation avancés par les chercheurs, le format *check-list* nous semblait être le plus approprié de par sa facilité de compréhension, sa précision, sa rapidité de mise en œuvre et son impartialité. Elle se doit de contenir un nombre pair de critères afin de faciliter le décompte des points. Comme une technique ne peut être évaluée uniquement sur le résultat final, nous avons choisi de structurer cette partie en deux zones bien distinctes : la première se focalise sur la technique, son cheminement et sa méthodologie, tandis que la seconde se concentre uniquement sur le résultat final. Bien entendu, la répartition des critères entre la technique et le résultat peut varier en fonction de l'objectif d'apprentissage autoévalué. De plus, le degré d'exigence pourra également croître au sein de cette liste au fur et à mesure que le niveau de classe augmente (le critère *temps* ne sera par exemple pas proposé en classe de seconde STHR). Cette méthode permet à l'élève de comprendre que le cheminement est tout aussi important que le résultat final.

Ainsi, au regard de son travail, l'élève coche les critères acquis lors de la réalisation de la

Développer l'autoévaluation en enseignement technologique hôtelier : nécessité ou futilité ?

technique. Notons qu'il serait envisageable de pondérer certains critères plus importants.

- Ligne 3 : cette ligne a pour but d'extraire un positionnement. Oui, nous parlons bien de positionnement et non pas de points ! Le rapport à la note est parfois complexe du point de vue de l'élève. Il est difficile et dévalorisant de s'octroyer un zéro à un objectif. De ce fait, afin d'entraver la peur de la note chez les plus âgés comme décrit par DUNNING et *al.* (2004) et d'augmenter l'objectivité de l'élève, nous avons fait le choix d'opter pour un positionnement sous forme de *smiley* (dans la même veine que le contrat de formation). L'élève additionne ainsi le nombre de critères atteints et entoure le positionnement correspondant.
- Ligne 4 : cette ligne est obligatoire et est la plus importante, c'est pourquoi nous avons choisi de la faire apparaître dans notre fiche d'autoévaluation. En effet, l'autoévaluation, ne peut se cantonner à l'auto-analyse ou à l'auto-bilan mais doit aller plus loin en proposant un auto-questionnement selon VIAL (2002). Constaté des lacunes sur les objectifs autoévalués est une bonne chose, toutefois, l'autoévaluation ne peut s'arrêter là, car elle serait inutile et inefficace. De ce fait, la ligne 4 vise à parfaire la mise en œuvre de ce concept en obligeant l'élève à opérer à une rétrospection ; c'est son esprit critique qui doit le pousser à trouver des solutions à ses lacunes. Cette phase de réflexion et de retour sur son travail est primordiale ; constater un problème est chose aisée, en trouver la solution l'est beaucoup moins. Ainsi, l'élève doit, dans cette partie, réfléchir aux moyens permettant de ne plus commettre d'erreur et les retranscrire sur le papier. Il formule des préconisations par lui-même pour lui-même ; il s'autorégule.

Comme nous pouvons le voir, ce document, semblant simplissime de prime abord, a été conçu de manière réfléchi et construite au regard de la littérature et des contraintes de la discipline. Ses facilités de compréhension et d'utilisation ont pu être constatées lors de l'administration de l'expérimentation de terrain. Rappelons également que cette fiche est uniquement à destination de l'élève : il s'agit de son outil de travail. Le professeur n'interviendra pas (sauf pour corriger quelques fautes d'orthographe ou pour apporter d'autres préconisations). Il se servira de ce positionnement afin de compléter le contrat de formation présenté précédemment.

1.3. Proposition d'intégration dans un livret de formation

Ce troisième instrument n'a pas été déployé lors de nos expérimentations. Néanmoins, nous pensons que sa mise en place s'avère utile. En effet, afin de donner du sens et une cohérence globale à la formation (ici, nous parlerons uniquement de la formation STHR), il nous semble important de proposer à chacun des élèves un livret de formation. Précisons nos propos.

Ce livret, conçu par l'ensemble de l'équipe pédagogique, accompagnerait les élèves jusqu'au terme de leur formation en baccalauréat STHR. Il contiendrait :

- le règlement de la discipline ;
- la fiche d'évaluation de la tenue du livret ;
- les rotations dans les ateliers et la progression ;
- le tutoriel « *L'autoévaluation : pourquoi et comment ?* » (cf. Annexe B p. 99) ;
- l'ensemble des dossiers de préparation de TP (cf. Annexe D p. 102) incluant les contrats de formation, les fiches d'autoévaluation, les préparations de TP, les ordonnancements horaires et les fiches techniques ;
- les dossiers de synthèse ;
- le règlement de l'examen terminal de STC ;
- la fiche de suivi de l'acquisition des compétences.

C'est sur ce dernier point que nous voulons en venir. Bien que la grille de notation du baccalauréat se focalise uniquement sur des capacités (au nombre de six, cf. Annexe J p. 115), nous pouvons nous rendre compte que la capacité n° 4 s'appuie de manière très explicite sur des « *techniques* ». L'approche par compétence n'étant pas d'usage depuis la nouvelle réforme de 2015, nous pensons toutefois qu'il serait utile, pour le bien de l'élève, de mettre en place une fiche de suivi de l'acquisition dédites compétences. Cette dernière lui permettrait de suivre son évolution de manière précise, le tout étant traduit, à terme, en « *capacités* » comme voulue par le nouveau référentiel.

Concrètement, cette fiche (dont un extrait vous est présenté en Annexe K p. 116), jointe à la fin du livret de formation, serait complétée par l'élève de manière autonome. À l'issue de chaque séance en atelier, il viendrait colorier, au regard de la légende, son positionnement. Il pourrait alors constater, au fil des séances de la formation, son évolution. Il s'agirait d'un document de synthèse sur lequel il pourra s'appuyer afin de mettre en évidence les lacunes sur lesquelles il se doit de travailler afin d'être prêt pour l'examen. Bien entendu, il convient de ne pas omettre

Développer l'autoévaluation en enseignement technologique hôtelier : nécessité ou futilité ?

le fait que l'autoévaluation sera présente (encadrée en rouge dans la légende). Intégrer les positionnements autoévalués nous semble être un moyen de motiver l'élève à compléter ce document et de lui permettre de prendre du recul sur son réel niveau.



L'instrumentalisation de l'autoévaluation en travaux pratiques de cuisine, pouvant sembler lourde et chronophage, n'est en vérité qu'une tâche aisée. Le professeur de STC du XXI^e siècle se devant d'être transparent au regard de la formation et des critères d'évaluation, l'usage d'un contrat de formation est obligatoire. De ce fait, l'instrumentalisation ne passe que par l'adaptation de ce contrat et par la construction de fiches d'autoévaluation. Les positionnements pourraient alors être reportés dans une fiche de suivi de l'acquisition des compétences. Nous pouvons constater que la majeure partie du travail concerne plutôt l'élève, qui se doit de s'autoévaluer et de compléter cette fiche de suivi.

L'ensemble des outils, adaptés ou créés, permet ainsi de déployer l'autoévaluation conformément aux recommandations de la littérature. Ils apparaissent comme étant peu chronophages et surtout efficaces, permettant d'assurer une adaptabilité rapide des élèves.

À présent, nous allons nous pencher sur la manière de déployer l'autoévaluation dans le temps auprès des classes suivant une formation en baccalauréat STHR.

CHAPITRE 2 - PROCESSUS DE MISE EN ŒUVRE EN ATELIER

Après avoir défini, présenté, analysé et justifié les instruments nécessaires à la mise en place de l'autoévaluation en travaux pratiques de cuisine, nous allons porter notre étude sur le processus de mise en œuvre de cette démarche. En somme, nous allons chercher à étudier la manière permettant d'arriver au déploiement de l'autoévaluation de manière optimale.

Pour cela, nous nous sommes appuyés sur une base sûre et vérifiée ; la méthode décrite conjointement par DOYON et LEGRIS-JUNEAU (1996) et SAINT-PIERRE et *al.* (2004) (*cf.* Partie 1 - 3.3, p. 33). Nous aborderons ainsi ce chapitre de manière chronologique ; la démarche sera présentée de son explication aux élèves jusqu'à la synthèse reportée dans la fiche de suivi des compétences.

2.1. Présentation du concept et information aux élèves

Avant de nous plonger dans la mise en œuvre de l'autoévaluation au sens strict du terme, nous avons remarqué qu'il convenait d'abord de présenter l'intérêt de cette méthode d'évaluation formatrice aux élèves. En effet, elle doit être comprise et désirée. Souvent, nous pouvons constater des déploiements instantanés, ne laissant pas à l'élève le temps de comprendre son utilité. Et c'est justement là que réside tout l'intérêt de l'autoévaluation ; en prenant le temps, en début d'année, de présenter cette méthode de travail singulière pour eux, cela permettrait d'une part de les faire adhérer à la démarche tout en les aidant, d'autre part, à mieux en saisir les enjeux. De ce fait, une présentation en début de formation s'impose au professeur désireux d'user de ce genre de pratique.

Il inscrit alors son action dans les valeurs que prône originellement l'autoévaluation ; la transparence, l'objectivité, le désir de s'élever, d'aiguiser son esprit critique tant mis en avant par le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

Ainsi, nous conseillons, dès la première séance de l'année consacrée à la présentation de la discipline, aux modalités de travail, à la vérification de l'emploi du temps, etc., de présenter également le concept autoévaluatif aux élèves par le biais d'un bref tutoriel que nous avons rapidement abordé précédemment (*cf.* Partie 2 - 2.2, p. 47). Ce tutoriel, disponible en Annexe B p. 99, a déjà été expérimenté et semble avoir porté ses fruits. Bien que perfectible selon nous, il a permis d'une part d'atteindre les objectifs visés par ce document, et d'autre part de responsabiliser les élèves en leur faisant prendre conscience que l'autoévaluation était une

chose sérieuse et bénéfique pour eux. Il a également pour but de veiller à l'approbation des élèves ainsi qu'à leur motivation.

Commentons ce dernier brièvement : le chapeau introductif présente très succinctement une définition de l'autoévaluation (les caractères en gras permettent de saisir les mots clé). Il permet de faire prendre conscience à l'élève de son utilité. La suite de ce tutoriel présente, de manière chronologique, la façon d'utiliser les documents que nous avons explicités dans le chapitre précédent. Il s'agit ainsi d'un guide, permettant aisément à l'élève de comprendre comment et pourquoi utiliser ces documents.

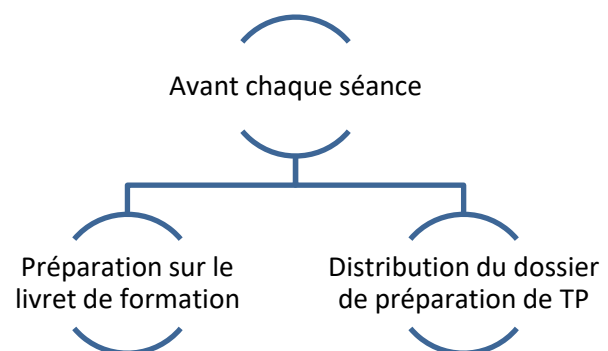
Nous tenions également à rendre ce guide très simple en nous fixant une limite de deux pages afin de ne pas rendre complexe sa compréhension et son utilisation. Dans un souci de clarté et de transparence, nous avons aussi fait le choix d'illustrer et de légender le plus possible ce document afin qu'il soit visuel et parlant pour les élèves. Il vise, pour finir, à accélérer la période d'adaptation à l'autoévaluation en vue d'augmenter l'objectivité de leur positionnement le plus rapidement possible. Ce document pourra également leur être utile tout au long de leur formation ; il s'agira d'un tutoriel de référence.

2.2. En amont de chaque séance : l'appropriation des critères

Rentrons à présent dans la mise en œuvre effective de ce processus. Tout d'abord, il convient d'annoncer les critères d'évaluation (incluant l'autoévaluation) à l'avance afin que l'élève soit en mesure de se les approprier et de les comprendre (SAINT-PIERRE et al., 2004).

Ici, deux solutions s'offrent à nous : comme nous l'avions évoqué auparavant, l'idéal serait de distribuer, dès le début de la formation, le *livret de formation* contenant tous les documents nécessaires (cf. Partie 3 - 1.3, p. 72) afin d'éviter d'avoir à délivrer les cours au compte-goutte. Cela faciliterait le travail du professeur et de l'élève, qui auraient pour simple support ce livret. Toutefois, sa mise en place demande du temps, même si tout professeur se doit de tendre vers ce livret au fur et à mesure de l'avancée de sa carrière. L'autre solution serait de distribuer les documents de

Figure 15 - Préparation avant chaque séance : deux solutions



Source personnelle

préparations de TP une semaine à l'avance ; c'est cette option qui avait été retenue pour mettre en œuvre nos expérimentations et que nous allons approfondir ici, celle du livret ayant déjà été présentée auparavant.

Ce *dossier de préparation* se doit, *a minima*, de contenir le contrat de formation et la grille d'autoévaluation. Depuis la réforme de 2015, la durée effective des TP ayant diminué, il ne nous paraît plus envisageable de ne pas demander de travail aux élèves en amont. Nous préconisons alors d'administrer également un questionnaire portant sur les objectifs d'apprentissage de la séance, qui serait corrigé en début de séance et qui permettrait d'introduire le cours. Les fiches techniques pourront également être fournies dans ce dossier. La trame que nous proposons est disponible en Annexe D p. 102. Bien entendu, cette dernière est évolutive et devra être adaptée au contenu de chaque séance de l'année.

Mais quel est le rôle de l'élève ? D'abord, il devra compléter le questionnaire et préparer son TP au regard des fiches techniques et des différentes recherches qui peuvent lui être demandées. Mais ici, ce n'est pas cela qui nous intéresse. Il devra surtout prendre connaissance de l'ensemble des objectifs de la séance *via* le contrat de formation et notamment des objectifs d'évaluation qui y sont explicités afin de se préparer au mieux. Il prendra également connaissance du ou des objectif(s) autoévalué(s) et des critères qu'il doit atteindre *via* la fiche d'autoévaluation.

En bref, ce document a pour but de rendre les critères d'évaluation plus transparents en permettant aux élèves d'en prendre connaissance et de se les approprier à l'avance. Il vise à développer leur autonomie et à les rendre réellement « *acteur de leur formation* ». Nous avons également constaté que ce contrat de formation, synthèse des objectifs de la séance, permettait de façonner une relation vertueuse avec les parents d'élèves ; en effet, ce document leur permet, au fil des TP, d'apprécier le comportement et l'évolution de leur enfant. Cette précision, sortant du contexte de l'autoévaluation, nous semblait toutefois nécessaire pour montrer toute l'utilité de la mise en place de ces instruments.

La présentation du concept autoévaluatif aux élèves ainsi que la transmission des critères d'évaluation et d'autoévaluation s'intègrent dans la phase 1 dite « *de planification* » décrite dans le modèle DOYON et LEGRIS-JUNEAU (1996) (*cf.* Figure 4, p. 35).

2.3. Durant les séances

Nous poursuivons notre processus de mise en œuvre de l'autoévaluation. Nous nous appuyons sur la technique utilisée lors des expérimentations, qui semble avoir porté ses fruits.

La littérature conseille de marquer des temps bien distincts pour l'autoévaluation (SAINT-PIERRE, 2004 *a*). Toutefois, cela semble difficile durant les séances de travaux pratiques pour une seule et simple raison : chaque élève avance de manière individuelle lors de la production, à son rythme. Ainsi, lors des TP d'application où la production est commercialisée, il nous semble difficile de respecter ce conseil qui pourrait toutefois être respecté lors des TP d'initiation (notamment sur les niveaux de classe peu expérimentés). Néanmoins, au regard de la transparence des critères et de la volonté d'autonomiser au mieux les élèves, nous pensons qu'il est facultatif de marquer un temps d'arrêt pour se concentrer sur l'autoévaluation en classe de Terminale. Cela enlèverait du caractère « *professionnel* » des TP d'application. Simplement, le professeur se devra de rappeler, comme à chaque début de séance, les critères d'évaluation et d'autoévaluation que devront atteindre les élèves. De cette manière, chacun gère, à son rythme, son autoévaluation en la réalisant et en la complétant quand bon lui semble.

Arrive le moment où l'élève se focalise sur la technique autoévaluée : censé avoir les critères de réussite en tête, rien ne l'empêche d'en prendre à nouveau connaissance pour se rassurer et s'en imprégner. L'idée est de conduire ces derniers à la réussite et non pas à l'échec ! Il réalise alors sa technique, de manière autonome. Puis, à l'issue de cela, il vient cocher les critères de réussite qu'il a réellement atteints (*cf.* Annexe E p. 110).

Nous avons pu constater que la notion de subjectivité était la principale source de biais dans l'autoévaluation des élèves et qu'il était long et fastidieux de la réduire. De ce fait, afin de se rapprocher de l'objectivité, les élèves pourraient comparer leur production à un produit référent mis à disposition sur le poste du professeur ou à une vidéo présentant la technique et son résultat (ou les deux). D'ailleurs, l'intégration du numérique, voulue par le MEN et énoncé dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, semble ici prendre tout son sens : en plus d'être utile à l'autoévaluation, elle permet aux élèves de « *s'acculturer toujours plus à l'utilisation des outils numériques* » (AUDET, 2011). De ce fait, la combinaison de ces deux supports et des critères listés dans la fiche d'autoévaluation permet à l'élève d'être plus objectif et autonome.

Les cases sont cochées et additionnées afin de faire ressortir un positionnement directement à l'issue de la technique. Ce dernier ne laisse ainsi aucune place à l'interprétation, toujours dans un souci de réduire les biais et de lutter contre la subjectivité. Le professeur se rendra tout de même disponible pour résoudre quelques situations d'incompréhension s'il y a lieu. Il enfile ici un costume d'animateur et d'accompagnateur plutôt que celui d'évaluateur.

Ici, c'est la phase 2, dite « *de réalisation* », du modèle DOYON et LEGRIS-JUNEAU qui est déployée. Nous sommes, pour le moment, uniquement dans l'auto-constat. L'auto-analyse, l'auto-questionnement et l'autorégulation vont alors faire leur entrée.

2.4. À l'issue et en aval de la séance : le devenir de la note

2.4.1. Phase de synthèse

La séance de travaux pratiques arrive à son terme ; il est temps d'aborder la synthèse. Dans un premier temps, les objectifs d'apprentissage pourraient être repris afin de valider oralement leur acquisition avant de compléter le document de synthèse fourni par le professeur.

Dans un second temps, ce sont les objectifs d'évaluation qui pourront être abordés. Celui autoévalué clôturera la synthèse de la séance. Voici comment nous proposons d'aboutir la mise en œuvre de la démarche autoévaluative : chaque élève reprend son positionnement et rédige un commentaire dans la dernière partie de la fiche d'autoévaluation. Il y précise :

- les erreurs commises ;
- les solutions à apporter.

C'est très exactement à ce moment-là que l'autoévaluation prend tout son sens ! Souvent limitée à l'auto-constat, l'analyse réflexive est la clef de voûte de ce modèle. Au regard de ses erreurs, l'élève doit alors formuler, dans un premier temps et de manière individuelle, ses recommandations afin de résoudre ses erreurs. Il répond à la question : « *comment aurais-je pu faire pour obtenir le meilleur positionnement ?* ». Cet exercice peut parfois apparaître comme difficile comme nous l'avons constaté lors de nos expérimentations, notamment pour les élèves peu expérimentés. C'est ainsi que, dans un second temps, s'ils n'ont pas réussi à trouver la solution de manière autonome, ils pourraient questionner leurs camarades qui n'ont peut-être pas réalisé la même erreur. Cette méthode permettrait, au-delà de débloquer une situation, de renforcer les notions d'entraide, de fraternité et d'esprit d'équipe. Parfois, l'aide des camarades peut être insuffisante, les élèves ayant du mal à « *placer des mots sur des expériences* »

Développer l'autoévaluation en enseignement technologique hôtelier : nécessité ou futilité ?

(LOARER et PIGNAULT, 2010) ; le professeur pourra alors intervenir pour apporter des moyens de remédiations. Toutefois, son intervention ne devra pas devenir une habitude et devra rester mesurée. Au lieu d'apporter la solution de manière intégrale, il aidera l'élève dans son raisonnement en posant des questions qui lui permettront d'aboutir à la solution. De cette manière, la réflexion de l'élève sera quand même sollicitée ! Ce cheminement cérébral permettra alors à ce dernier de prendre conscience des éléments qu'il devra mettre en œuvre la fois prochaine pour ne plus commettre les mêmes erreurs et progresser !

Les dossiers de préparation de TP sont enfin ramassés et ceux permettant de préparer le cours suivant sont distribués.

2.4.2. Devenir des documents

Le professeur complète le contrat de formation après avoir corrigé la préparation de TP. Il reporte ses notes et traduit, selon la méthode que nous avons vue en Partie 2 - 3.1.1, le positionnement émis par l'élève dans son autoévaluation. Le suivi est donc total.

Il appartiendra à l'élève de compléter, au regard du contrat de formation qui lui sera remis, la fiche de suivi de l'acquisition des compétences.

Nous répondons ici aux phases 3 (dite « *de communication des résultats* ») et 4 (dite « *de prise de décision* ») du modèle DOYON et LEGRIS-JUNEAU.



Tous les documents que nous avons présentés et tout le processus de mise en œuvre visent à assurer une traçabilité dans la scolarité de l'élève. Chaque outil sera précieusement conservé, et l'élève pourra s'y reporter quand bon lui semble (pour préparer un TP, réviser son examen, etc.).

Ainsi, la démarche autoévaluative est totale : la méthode décrite ci-dessus propose des outils simples offrant la possibilité de pallier les biais inhérents à l'autoévaluation (effet DUNNING-KRUGER, surestimation, peur de la note, etc.). Elle ne se cantonne pas à l'auto-constat trop souvent observé lors de la mise en place de ce concept. Basé sur les modèles proposés par la littérature et sur les résultats issus de l'expérimentation, ce processus permet de répondre aux objectifs poursuivis par l'autoévaluation, de manière simple et efficace.

CHAPITRE 3 - ÉVOLUTION DE L'AUTOÉVALUATION AU SEIN DE LA FORMATION STHR ET PISTES DE RÉPONSE POUR LA FORMATION BTS

Les préconisations que nous avons apportées jusqu'à présent sont bel et bien tangibles. Nous pensons néanmoins qu'elles sont rigides. Cela s'explique notamment par notre volonté de nous appuyer sur un seul exemple de mise en œuvre. Ainsi, les deux premiers chapitres de cette partie se sont appliqués à proposer ce que nous appelons une « *base* ». Nous comprenons alors que ce troisième et ultime chapitre de notre mémoire aura pour but de prendre de la hauteur et de s'attarder sur les modulations que doit subir cette « *base* » de travail afin de s'adapter à chaque niveau de classe.

Dans un premier temps, nous expliquerons pourquoi, selon nous, la mise en place de l'autoévaluation ne peut et ne doit pas être une démarche isolée dans un lycée hôtelier. Ensuite, nous aborderons les thèmes de la graduation de l'autonomie et du choix des critères d'autoévaluation, avant de conclure sur une partie traitant d'une potentielle autonomie totale.

3.1. Politique globale au sein d'un lycée

Au cours de nos recherches, synthétisées dans la première partie de ce mémoire, nous avons découvert une donnée qui permettait de comprendre pourquoi la mise en place d'un système autoévaluatif dans l'enseignement pouvait s'écrouler ou ne pas susciter l'adhésion des élèves. En effet, SAINT-PIERRE (2004 *a*) avance le fait que l'autoévaluation doit être menée de façon continue et de surcroît de manière collective⁶⁶ afin de ne pas entraver la mise en œuvre de cette pratique.

Au regard de cette recommandation, qui nous semble tout à fait fondée et logique, nous pouvons émettre une double condition qui permettrait à l'autoévaluation de subsister, de faire sens pour les élèves et d'atteindre les objectifs qu'elle vise :

- l'autoévaluation ne doit pas être déployée de manière ponctuelle ;
- l'autoévaluation ne doit pas être proposée aux élèves de façon isolée par un professeur.

Nous allons nous attarder sur ces deux éléments que nous recommandons, car la réussite des élèves en dépend.

⁶⁶ Cité par BASTIE (2016), p. 15.

3.1.1. Du caractère continu de l'autoévaluation

Nous l'avons compris, l'autoévaluation ne peut faire l'objet d'une mise en œuvre ponctuelle ; elle se doit de s'inscrire dans la durée pour prendre tout son sens ! Comme nous l'avons vu lors de nos expérimentations, la maîtrise de cette pratique demande une période d'apprentissage plus ou moins longue. Mais, finalement, l'autoévaluation n'est-elle pas qu'un prétexte à l'apprentissage de capacités comme l'esprit critique, l'objectivité du jugement, la lucidité, etc. ? Si tel est le cas, alors l'élève inscrit plutôt sa démarche dans un *apprentissage éternel* de sa personne. Cette vision de l'autoévaluation renforce le fait qu'elle se doit d'être continue pour faire sens.

Au regard de ce constat, il nous semble sage et réaliste de proposer une mise en place de l'autoévaluation sur l'ensemble de la formation STHR (de l'entrée en seconde jusqu'à la fin de la terminale). Cette préconisation nous semble fondée, d'autant plus que l'élève aura, le jour de l'examen, à produire oralement un auto-constat, un auto-questionnement et une auto-rectification quant à sa production. L'apprentissage de l'autoévaluation, inscrit ici dans une dimension plutôt critique, ne pourra que l'aider à surmonter cette phase orale.

Toutefois, nous pensons que l'autoévaluation peut et doit également être mise en avant dans les classes de BTS MHR⁶⁷. La nouvelle réforme, entrée en vigueur en 2018, ne vise plus réellement à former des cuisiniers, des hôteliers ou des serveurs, mais plutôt à façonner les *managers* de ces domaines. L'aspect pratique étant plutôt occulté, c'est celui théorique et réflexif qui y est désormais mis en avant. Un bon *manager* est une personne sachant adopter un regard critique sur son travail en vue de l'améliorer constamment, avec le soutien et l'adhésion de ses équipes. C'est un poste clé où la remise en question doit être perpétuelle.

Ainsi, l'autoévaluation continue semble s'inscrire dans le paysage dessiné par ces nouveaux référentiels.

3.1.2. Autoévaluation : un travail d'équipe

Les propos de SAINT-PIERRE (2004 *a*) insistent également sur l'isolation comme étant un facteur d'échec de l'autoévaluation. En effet, ce concept ne peut pas être cohérent aux yeux des élèves si l'ensemble de l'équipe pédagogique (d'abord en cuisine) ne décide pas, d'un commun accord,

⁶⁷ Brevet de Technicien Supérieur – Management en Hôtellerie Restauration

de mettre en place les outils et le système permettant aux élèves, au fil des TP et des années, de s'autoévaluer.

Pour qu'elle puisse prendre tout son sens et avoir l'espoir d'atteindre tous les objectifs qu'elle invoque, l'autoévaluation doit faire l'objet d'une adhésion collégiale. Concrètement, tous les professeurs de la discipline doivent s'engager à sa mise en place en utilisant les mêmes outils (par exemple ceux ayant été proposés précédemment). Si nous enfilons un instant le costume de l'élève, nous nous rendons compte que ce propos n'est pas extravagant : comment l'autoévaluation peut-elle être efficace si elle n'est déployée qu'une année sur deux ? Ou ponctuellement ? Ou de manière différente selon les professeurs ? Nous pensons que cela n'est pas cohérent.



En prenant un certain recul sur notre sujet et sur nos pratiques quotidiennes, nous avons pu constater que la mise en œuvre l'autoévaluation n'était pas une chose aisée. Pour qu'elle soit efficace et efficiente, les instruments et le processus décrits respectivement dans les chapitres 1 et 2 de cette troisième partie doivent s'inscrire dans une politique d'une part continue au sein de la formation, et d'autre part dans l'ensemble des cours des professeurs STC (voire des autres disciplines).

3.2. Gradation de l'autonomie et choix des points à autoévaluer

La méthode que nous avons présentée, vous l'avez compris, n'est pas figée et doit évoluer en fonction du niveau de classe. MASSON précisait d'ailleurs que l'autoévaluation était surtout une pratique à proposer en classe de terminale STHR⁶⁸. Au regard des résultats de nos expérimentations et de nos recherches, nous préférons nuancer ce propos en avançant plutôt le fait que l'autoévaluation doit être déployée dès la classe de seconde de façon graduelle.

Par conséquent, il conviendra de tenir compte de la capacité des élèves à s'autoévaluer ainsi que de leurs prérequis. Cette capacité va croître après chaque TP, après chaque année. Nous comprenons alors le caractère évolutif que doit revêtir l'autoévaluation :

- En classe de seconde, nous proposons ainsi une entrée en matière simple : au début, pourquoi ne pas leur demander de s'autoévaluer quant à la tenue professionnelle, dont les

⁶⁸ Opus cité note 3, p. 18.

Développer l'autoévaluation en enseignement technologique hôtelier : nécessité ou futilité ?

composantes seraient énumérées sous la forme d'une *check-list* ? En cours d'année, il sera alors possible de basculer sur une technique, comme nous l'avons présenté dans notre dossier.

- En classe de première, deux options sont possibles : s'autoévaluer sur une technique complexe (marquer un ragoût en cuisson, mener une cuisson braiser, désosser une volaille à cru, etc.) ou alors sur deux techniques simples.
- En classe de terminale, nous pouvons tout d'abord imaginer un prolongement de l'autoévaluation proposée en classe de première. Toutefois, nous pensons qu'il serait judicieux de non plus les faire réfléchir quant à une ou plusieurs techniques, mais à une capacité. Ce propos se justifie par la raison suivante : l'examen du baccalauréat technologique STHR ne se focalise pas sur des techniques, mais sur des capacités. Proposer cela permettrait ainsi aux élèves de mieux cerner et assimiler les attentes de l'examen. Toutefois, nous recommandons d'en traiter qu'une seule par séance, leur analyse étant relativement complexe.

Ainsi, nous pouvons voir que l'évolution de l'autoévaluation peut reposer sur l'augmentation du nombre de techniques, sur leur difficulté ou sur la notion de *capacité*. Au-delà de s'inscrire dans une démarche de développement de l'autonomie et de l'esprit critique, elle permet de mieux préparer les élèves à leur certification.

D'ailleurs, la littérature fait émerger une idée intéressante : pourquoi ne pas laisser aux élèves le loisir de sélectionner leur propre technique ou capacité autoévaluée, selon leurs propres critères ? Cela pourrait être mis en place durant la phase de synthèse précédant le cours en question. La décision pourrait alors être collégiale et l'implication de l'apprenant serait renforcée, tout comme la compréhension et l'assimilation des critères d'autoévaluation !

Enfin, de nombreuses notions peuvent être autoévaluées (SAINT-PIERRE et *al.*, 2004). Au-delà d'une dimension sommative sur laquelle nous avons axé notre étude, il est envisageable de déployer également l'autoévaluation sur les objectifs d'apprentissage ou de renforcement, sur les préparations de TP, sur la tenue du classeur (d'ailleurs mis en œuvre durant cette année de stage), etc. Commencer par cela en classe de seconde permettrait de mettre en place l'autoévaluation de manière graduelle.

L'autoévaluation ne doit pas être figée, mais doit évoluer au fil de l'évolution du niveau des élèves. Elle doit les accompagner, les guider et les aider à progresser. Nous avons proposé ici des pistes permettant d'assurer cette graduation afin qu'elle mène, à terme, à l'autonomie.

3.3. Vers une autonomie totale ?

Durant cette année de stage, nous avons pu observer la manière dont certains collègues de la discipline mettaient en place l'autoévaluation durant les travaux pratiques de cuisine.

Un professeur du lycée des métiers d'Occitanie nous a d'ailleurs confié ses documents (cf. Annexe L p. 117) afin que nous puissions nous appuyer dessus dans le cadre de notre étude. Il travaille essentiellement avec les classes de terminale BTS option B intitulée « *Génie Culinaire et Arts de la Table* ». L'objet de cette partie ne sera pas de commenter ses supports d'autoévaluation, mais de répondre à la question suivante ; doit-on rendre les élèves et/ou étudiants totalement autonomes ?

En analysant de plus près les documents du professeur en question, nous pouvons constater qu'en BTS, bien que l'autonomie au niveau de l'autoévaluation soit importante, elle n'est pas totale ; le professeur conserve un pouvoir sur la note.

Il est vrai que l'autoévaluation vise à développer cette notion centrale d'autonomie. Rendre les élèves totalement autonomes est un objectif, mais nous pensons qu'il demeure illusoire et utopique pour plusieurs raisons dont la principale réside dans le fait que, matériellement, cela ne serait pas possible dans notre discipline. L'autoévaluation est un concept très chronophage ; plus le pouvoir de l'élève est grand, plus son travail sur son autoévaluation sera important et prendra du temps. Le temps est le facteur dont nous manquons cruellement en atelier, et leur demander de réaliser ce travail en dehors des cours n'aurait que peu d'intérêt, le constat devant être fait immédiatement.

De plus, comme le démontrent les documents du professeur de l'Occitanie, la note ne doit pas être à la seule disposition de l'élève, même si celui-ci est expérimenté. Le professeur se doit de garder une part, même infime, de contrôle afin de préserver sa posture. Rappelons-le, l'évaluation fait partie de l'un des quatre éléments permettant de définir une discipline d'enseignement selon CHERVEL (1988). Le professeur ne doit ainsi pas se soustraire de son rôle d'évaluateur et de symbole d'objectivité.

Développer l'autoévaluation en enseignement technologique hôtelier : nécessité ou futilité ?

Sa participation dans la notation permettra à l'élève de continuer à progresser par le biais d'un avis externe et professionnel. Nous partageons ainsi la vision de ce professeur pour toutes ces raisons.



L'autoévaluation doit conduire à l'autonomie dans le fond. Toutefois, dans la forme, elle ne doit pas, selon nous, soustraire le professeur à son rôle d'évaluateur, de guide et de tuteur. Il est bien entendu obligatoire d'accroître l'autonomie au fur et à mesure de l'avancée des élèves dans leur formation, mais leur proposer un nombre de critères d'autoévaluation trop important retirerait de la qualité aux observations formulées, faute de temps. Nous pensons qu'il convient de mieux se concentrer sur un nombre de points plus restreint, mais de les analyser en profondeur en formulant de réelles analyses réflexives. L'autonomie est certes un idéal, mais cette liberté doit être restreinte afin que puisse émerger l'entièreté des bienfaits de l'autoévaluation en séances de travaux pratiques.

CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE

Cette troisième est dernière partie de notre mémoire a tenté de proposer aux collègues désireux de déployer l'autoévaluation dans leurs pratiques et plus précisément durant les travaux pratiques de cuisine des outils, une méthodologie et des évolutions possibles.

Nous avons tout d'abord porté notre étude sur les moyens d'instrumentaliser l'autoévaluation. Il en ressort que la charge de travail qu'elle pourrait demander de prime abord s'avère bien moins importante ; le contrat de formation, qui devrait déjà être proposé aux élèves, doit faire l'objet d'une simple adaptation. La fiche d'autoévaluation est, quant à elle, indispensable. Toutefois, la structure que nous proposons et ses modalités d'utilisations témoignent d'une relative aisance dans son utilisation, tant pour l'élève que pour le professeur. Enfin, nous avons avancé l'importance du suivi des évaluations et des autoévaluations instrumentalisés au travers d'une fiche de suivi des compétences.

Puis, nous nous sommes penchés sur la méthodologie devant permettre au professeur de la mener dans de bonnes conditions. Il en ressort que, pour qu'elle soit mise en œuvre de manière optimale, le travail doit suivre un processus partant de l'amont du TP pour aller jusqu'à son aval. Ainsi, en combinant la méthode et les outils, les préconisations quant à la mise en œuvre de l'autoévaluation semblent complètes.

Nous avons enfin souhaité aborder un point capital dans un troisième chapitre : l'évolution de cette autoévaluation au fil de la formation. Il en ressort que sa mise en place de manière isolée ou discontinue n'a aucun sens et que seule l'adhésion de la totalité de l'équipe pédagogique (de cuisine dans un premier temps) tout au long de la formation peut donner un sens à cette pratique. Cela permettrait d'élever, au fur et à mesure, l'autonomie de l'élève dans l'autoévaluation en lui octroyant plus d'objectifs autoévalués ou d'une difficulté accrue. Quoi qu'il en soit, nous pensons qu'une autonomie totale ne peut avoir de sens du fait d'une surcharge de travail confiée à l'élève et d'une perte de contrôle sur la note de la part du professeur.

L'ensemble de ces préconisations, rédigé dans un souci de pragmatisme et de réalisme professionnel, devrait permettre à tout professeur de déployer, s'il le désire, l'autoévaluation au sein de ses séances de TP en baccalauréat STHR. Toutefois, il n'appartiendra qu'à lui de faire évoluer ces documents selon ses besoins.

Conclusion générale

ARRIVÉ AU TERME DE LA RÉDACTION DE CE MÉMOIRE, tentons de reprendre ses grands axes afin d'en émettre une synthèse. Une question, à l'initiative de ce sujet, nous a tout d'abord traversé l'esprit ; **l'usage de l'autoévaluation en milieu scolaire est-il pertinent ?** À défaut de vouloir aller trop vite en besogne en analysant l'impact de l'autoévaluation, notre intention initiale était claire ; nous voulions savoir si ce fameux concept, tant prodigué par l'Éducation nationale depuis quelques années, était utile.

La littérature nous a permis de répondre par l'affirmative à cette question en avançant le fait qu'elle bénéficiait d'un nombre très conséquent d'avantages, tant pour l'élève que pour le professeur. Toutefois, l'un des principaux freins à sa mise en place semble être la capacité des élèves à s'autoévaluer. En effet, l'objectivité n'est pas une chose aisée et l'autoévaluation peut souffrir de ce biais. C'est ainsi que nous avons formulé la problématique suivante : **les élèves de baccalauréat technologique STHR sont-ils capables de s'autoévaluer en travaux pratiques de cuisine ?** Nous avons alors émis deux hypothèses :

- plus l'élève pratique l'autoévaluation, plus sa capacité à s'autoévaluer de manière objective augmente ;
- moins l'élève est expérimenté en cuisine, plus il a tendance à se surestimer à l'occasion d'une autoévaluation et inversement.

Après l'étude de terrain menée auprès de nos élèves de seconde et de première STHR, nous avons pu tirer les conclusions suivantes : les deux hypothèses s'avèrent valides.

En effet, la pratique régulière de l'autoévaluation permet de réduire la vision subjective que les élèves peuvent avoir d'eux-mêmes. Leur positionnement s'avère plus juste et leur esprit critique s'aiguise. De plus, l'effet DUNNING-KRÜGER s'est avéré réel ; un élève peu expérimenté aura tendance à se surestimer tandis qu'un autre, plus expérimenté, aura tendance à faire l'inverse. Toutefois, là aussi, le facteur *temps* permet d'amoindrir cet effet comme nous avons pu le constater lors de nos expérimentations.

Au regard de ces résultats, la réponse à notre problématique semble couler de source : **oui, les élèves de baccalauréat STHR sont capables de s'autoévaluer de manière objective !** Seul un manque d'entraînement et de pratique de l'autoévaluation pourrait les empêcher d'en être totalement capables ! Pourquoi s'en priver ?

L'autoévaluation est donc bénéfique à plusieurs niveaux et les élèves semblent aptes à la pratiquer après une période d'adaptation plus ou moins importante. Alors, comment la déployer au travaux pratiques au niveau STHR ?

Tout d'abord, nous avons voulu répondre à cette question en présentant les trois outils principaux permettant de la mettre en œuvre : un contrat de formation adapté, une fiche d'autoévaluation et enfin une fiche de suivi de l'acquisition des compétences. Au travers d'un tutoriel, nous nous sommes ensuite attardés sur la méthodologie, présentée de façon chronologique, permettant de mettre en place l'autoévaluation au sein des séances de travaux pratiques de cuisine. Cette méthodologie intègre tout naturellement les outils présentés, qui travaillent alors de concert afin de réduire le plus rapidement possible le caractère subjectif de l'autoévaluation. En somme, ces préconisations permettent d'une part de mettre en place l'autoévaluation, mais également de rendre son déploiement aisé tout en assurant une période d'adaptation la plus courte possible. Pour aller plus loin, nous avons aussi fait le choix de préconiser sa mise en œuvre de manière continue, tout au long de la formation, autour d'un travail d'équipe (car l'isolation engendrera un impact insignifiant sur les élèves). Enfin, nous avons vu que l'autoévaluation doit s'adapter au niveau des élèves et doit donc être graduée, mesurée et ciblée.

Toutes ces préconisations concourent à la bonne mise en place du concept autoévaluatif en travaux pratiques de cuisine, mais également à aiguïser l'esprit critique de l'élève. La finalité de ce modèle contemporain demeurera toujours la suivante : développer de manière optimale des compétences adaptatives si chères à notre société actuelle⁶⁹ visant, en somme, à une meilleure intégration professionnelle et sociale. Voilà l'enjeu de fond de l'autoévaluation, correspondant à l'objectif premier que l'Éducation nationale se fixe pour chacun des enfants de la République.

Nos études ont permis de proposer, avec toute l'humilité dont nous devons faire preuve, ces préconisations bien que nous ayons conscience des limites de nos recherches. Une comparaison entre des élèves en classe de seconde et d'autres en classe de terminale STHR aurait été beaucoup plus significative, une expérimentation plus poussée dans le temps auprès d'un échantillon plus important aurait donné des résultats plus fiables, etc. Mais déjà, nous avons pu avoir une ébauche quant à cette capacité qui réside en chacun des élèves.

⁶⁹ Opus cité note 24, p. 26.

Cette étude met en exergue d'autres chemins qui auraient le mérite d'être explorés ; nous avons brièvement abordés l'impact du genre sur la capacité à s'autoévaluer en Partie 2 - 3.2.3. Bien que notre étude de terrain ne se soit pas initialement penchée sur le sujet, il semblerait que les femmes rencontrent plus de difficulté avec la notion d'objectivité. Ce constat, que nous avançons avec toute la retenue nécessaire, aurait le mérite d'être étudié de manière beaucoup plus approfondie.

Une seconde piste d'étude serait d'essayer de comprendre comment mettre en œuvre l'autoévaluation en travaux pratiques de cuisine en classe de BTS MHR. Car, pour faire sens, elle se doit d'être poursuivie jusqu'au terme de la scolarité de l'élève et au-delà. L'autoévaluation est une des nombreuses capacités que doivent posséder et maîtriser les *managers* de demain. Ce concept prend alors encore plus de sens dans cette nouvelle réforme que connaît actuellement le BTS.

BIBLIOGRAPHIE

- ABERNOT** Yvan. *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris : Bordas, **1988**, 128 p.
- ALLAL** Linda et al. *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Lang, **1979**, 23 p.
- ALLAL** Linda. Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. in Depover C. et al., *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Bruxelles : De Boeck Université, **1999**, 351 p.
- ALLAL** Linda. *Vers une pratique de l'évaluation formative. Matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université, **1994**, 158 p.
- ASTOLFI** Jean-Pierre. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF, **2012**, 125 p.
- AUDET** Lucie. Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne. *Le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD)*, **2011**, 109 p. [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y9nfp5vr>. (Consulté le 31-10-2017).
- BASTIE** Clément. *Motivation et progrès des élèves grâce à l'autoévaluation. Comment inscrire l'autoévaluation dans la motivation et l'apprentissage des élèves ?* Écrit scientifique réflexif de diplôme universitaire, Grenoble : ESPE de Grenoble, **2016**, 41 p. [en ligne]. Disponible sur <http://tinyurl.com/y3pg8dc4>. (Consulté le 04-04-2019).
- BÉLAIR** Louise, **COEN** Pierre-François. *Évaluation et autoévaluation : quels espaces de formation ?*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, **2015**, 288 p.
- BÉLAIR** Louise. *L'évaluation dans l'école : nouvelles pratiques*. Paris : ESF, **1999**, 125 p.
- BERBAUM** Jean. *Étude systémique des actions de formation*. Paris : Presses universitaires de France, **1982**, 389 p.
- BERNARD** Huguette. Élaborer un processus d'évaluation des enseignements : six étapes à respecter. *Mesure et évaluation en éducation*, **1990**, vol. 13, n° 2, p. 47-67.
- BLACK** Paul, **WILLIAM** Dylan. Inside the black box : raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, vol. 80, n° 2, **1998**, p. 139-148.
- BONNIOL** Jean-Jacques, **GENTHON** Michèle. L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation. *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, **1989**, vol. 79, n° 1, p. 106-115.
- BONNIOL** Jean-Jacques. *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Bordeaux : Université Bordeaux II, **1981**, 530 p.
- BUTERA** et al. *L'évaluation, une menace ?*. Paris : Presses Universitaires de France, **2011**, 192 p.

- CAMPANALE** Françoise, **RAÏCHE** Gilles. L'évaluation dans la formation supérieure et professionnelle. *Mesure et évaluation en éducation*, **2008**, vol. 31, n° 3, p. 35-59 [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/yaeq5c9r>. (Consulté le 30-10-2017).
- CAMPANALE** Françoise. Autoévaluation et transformations de pratiques pédagogiques. *Mesure et évaluation en éducation*, **1997**, vol. 20, n° 1, p. 1-24 [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y8rnrud7>. (Consulté le 15-10-2017).
- CAMPANALE** Françoise. La grille de critères pour autoévaluer : norme à respecter ou outil évolutif pour progresser ?. *18^e colloque international de l'ADMEE-Europe : Comment évaluer ? Outils, dispositifs et acteurs*, 24-26 octobre **2005**, 9 p. [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y9ey2ssl>. (Consulté le 3-11-2017).
- CARDINET** Jean. La maîtrise, communication réussie. in Hubermann M., *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Paris & Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, **1988**, p. 155 - 195.
- CHAMOND** Ludivine, **PLESSALA** Sarah. *Évaluer pour permettre l'implication de l'élève dans son apprentissage*. Mémoire de master sciences de l'éducation, Grenoble : IUFM de Grenoble, **2011-2012**, 44 p.
- CHEL** Fredi et al. *Questions sur l'apprentissage-QsA : un instrument pour le diagnostic pédagogique aux niveaux secondaires I et II*. Lausanne : LEP, **2011**, 117 p.
- CHERVEL** André. L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, **1988**, p. 59-119 [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y9ap74hv>. (Consulté le 08-11-2017).
- CHEVALLARD** Yves. Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. in De Ketele J.-M. et al., *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles : De Boeck, **1986**, pp. 31-59.
- CLAPARÈDE** Édouard. *L'école sur-mesure*. Lausanne-Genève : Payot, **1920**, 44 p.
- COX** Heidi. *Les instruments d'autoévaluation, des outils pour favoriser le développement des stratégies d'autorégulation*. Mémoire de HES, St-Maurice : Haute école pédagogique du Valais, **2015-2016**, 75 p.
- DE KETELE** Jean-Marie. La recherche en évaluation : propos synthétiques et prospectifs. *Mesure et évaluation en éducation*, **2006**, vol. 29, n° 1, p. 99-118.
- DE KETELE** Jean-Marie. *L'évaluation du savoir-être*. Bruxelles : De Boeck, **1986**, p. 179-208.
- DE KETELE** Jean-Marie. *Observer pour éduquer*. Berne : Peter Lang, **1980**, 214 p.
- DE LANDSHEERE** Gilbert. *Évaluation continue et examens : précis de docimologie*. Bruxelles : Labor/Fernand Nathan, **1971**, 238 p.
- DE PERETTI** André. *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*. 3^{ème} édition. Lyon : Institut national de recherche pédagogique, **1985**, 1028 p.
- DE VECCHI** Gérard. *Évaluer sans dévaluer*. Paris : Hachette éducation, **2011**, 175 p.

- DELORME** Charles. Évaluer autrement pour assurer une formation meilleure... est-ce possible ? *in* Delorme C. et al., *L'évaluation en questions*. Paris : ESF, **1987**, p. 17-35.
- DONNADIEU** Bernard, **GENTHON** Michèle, **VIAL** Michel. *Les théories de l'apprentissage : quel usage pour les cadres de santé ?* Paris : Elsevier Masson, **1998**, 128 p.
- DOUILLACH** Danièle et al. *Enseigner l'hôtellerie-restauration*. Paris : LT Jacques Lanore, **2002**, 144 p.
- DOYON** Cyril, **LEGRIS-JUNEAU** Raynald. *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages. 2^e édition*. Laval : Beauchemin, **1996**, 122 p.
- DUNNING** David et al. Flawed self-assessment : implications for health, education, and the workplace. *Psychological science in the public interest*, **2004**, vol. 5, n° 3, p. 69-106.
- FORGETTE-GIROUX** Renée, **SIMON** Marielle. L'application du dossier d'apprentissage à l'université. *Mesure et évaluation en éducation*, **1998**, vol. 20, n° 3, p. 85-103.
- GENTHON** Michèle. *Communiquer... quoi, pourquoi faire et comment, dans un processus d'évaluation. L'évaluation : problème de communication*. Cousset : DelVal, **1991**, p. 175-188.
- GUILLON** Claude. *Les évaluations scolaires*. Paris : Hachette Éducation, **2004**, 162 p.
- GUTHON** Florian. *L'évaluation positive*. Mémoire de master MEEFHR, Toulouse : ESPE de Toulouse, **2015-2016**, 140 p.
- HERBERT** Elizabeth A.. Lessons learned about student portfolios. *Phi Delta Kappan*, **1998**, vol. 79, n° 8, p. 583-585.
- HESSE** Maryse. Les impacts de l'évaluation scolaire sur les élèves. *8^e biennale de l'éducation*, **2006**, recherche n° 105, 5 p. [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y7eohpoo>. (Consulté le 16-10-17).
- JALBERT** Pierrette. Le portfolio scolaire une autre façon d'évaluer les apprentissages. *Vie pédagogique*, **1997**, vol. 103, p. 31-33 [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y9ehx2n6.pdf>. (Consulté le 2-11-2017).
- KOEBEL** Noan, **WIEDER** Coralie *L'évaluation à l'école est-elle au service de la réussite des élèves ?* Mémoire de master MEEF, Strasbourg : ESPE de Strasbourg, **2014-2015**, 68 p.
- LAFORTUNE** Louise, **DEAUDELIN** Colette. *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, **2001**, 208 p.
- LAFORTUNE** Louise, **SAINT-PIERRE** Lise. *L'affectivité et la métacognition dans la classe*. Montréal : Éditions Logiques, **1996**, 379 p.
- LAFORTUNE** Louise, **SAINT-PIERRE** Lise. Prendre en compte la métacognition et l'affectivité dans ses pratiques évaluatives. *Acte du 14^e colloque de l'AQPC*, 6-8 juin **1994**, 7 p. [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y87nwgb6>. (Consulté le 18-11-2017).

- LAFORTUNE** Louise. Une pratique réflexive pour accompagner l'évaluation. *Québec français*, **2002**, n° 127, p. 71-73 [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y92cfc6f>. (Consulté le 27-10-2017).
- LAVEAULT** Dany, **MILES** Carol. Utilité des échelles descriptives et différences individuelles dans l'autoévaluation de l'écrit. *Mesure et évaluation en éducation*, **2008**, vol. 31, n° 1, p. 1-29 [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/yays3ad6>. (Consulté le 05-11-2017).
- LAVEAULT** Dany. Autoévaluation et régulation des apprentissages. in Depover C. et al., *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles : De Boeck, **1999**, p. 57-79.
- LAVEAULT** Dany. Le jugement professionnel de l'enseignant : quel impact sur l'acte d'évaluer ? *Mesure et évaluation en éducation*, **2005**, vol. 28, n° 2, p. 93-114.
- LECLERCQ** et al. Docimologie critique : des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves. *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*. Liège : Les éditions de l'Université de Liège, **2004**, p. 273-292
- LECONTE-BEAUPORT** Marie-Florence. Penser autrement la fonction de contrôle de l'évaluation. *Acte du 17^e colloque de l'AQPC*, 4-6 juin **1997**, 5 p. [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y95gyy7w>. (Consulté le 18-11-2017).
- LEGENDRE** Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^e édition. Montréal/Paris : Guérin/Eska, **1993**, 1500 p.
- LOARER** Eden, **PIGNAULT** Anne. Analyser les acquis de l'expérience professionnelle des personnes faiblement qualifiées : quels repères méthodologiques ? in Paquay L. et al., *L'évaluation, levier du développement professionnel ?*. Bruxelles : De Boeck, **2010**, p. 209-224.
- MAULINI** Olivier. *Qui a eu cette idée folle un jour d'inventer les notes à l'école ?* Genève : Association Agatha, **1996**, 10 p.
- MEIRIEU** Philippe. Pédagogie et évaluation différenciées. in DELORME C. et al., *L'évaluation en questions*. Paris : éditions ESF, **1987**, p. 149-165.
- MERLE** Pierre. *Les notes. Secrets de fabrication*. Paris : Presses universitaires de France, **2007**, 192 p.
- MERLE** Pierre. *L'évaluation des élèves : enquête sur le jugement professoral*. Paris : Presses universitaires de France, **1996**, 338 p.
- MERLE** Pierre. *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris : Presses universitaires de France, **1998**, 128 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO**. *Accroître la capacité : l'autoévaluation des élèves*. Décembre 2007, édition spéciale du secrétariat n° 4, 8 p. [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/ycrvusrc>. (Consulté le 12-11-2017).

- MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE.** *Circulaire de rentrée 2016*, 14 avril **2016**, 22 p. [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/ydx5w2ah>. (Consulté le 13-9-2017).
- MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE.** *Circulaire de rentrée 2017*, 9 mars **2017**, 25 p. [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y9wgvh4q>. (Consulté le 15-9-2017).
- MORRISSETTE** Joëlle. Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, **2010**, vol. 33, n° 3, p. 1-27 [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/yd8tnh94>. (Consulté le 30-10-2017).
- MOTTIER-LOPEZ** Lucie, **LAVEAULT** Dany. L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développement, enjeux et controverses. *Mesures et évaluation en éducation*, **2008**, vol. 31, n° 3, p. 5-34 [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/yccjh28y>. (Consulté le 28-10-2017).
- MUSIAL** Manuel et *al.* *Comment concevoir un enseignement ?* Bruxelles : De Boeck, **2012**, 283 p.
- PAIR** Claude. *Forces et faiblesses de l'évaluation de système éducatif en France*, **2001**, 60 p. [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/yculbmqd>. (Consulté le 1-11-2017).
- PERRENOUD** Philippe. *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence scolaire à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques.* Bruxelles : De Boeck, **1997**, 219 p.
- PERRENOUD** Philippe. L'évaluation entre hier et demain. *Coordination*, **1989**, n° 35, p. 3-5 [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y95g84vu>. (Consulté le 18-10-17).
- PERRENOUD** Philippe. Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, **1991**, vol. 13, n° 4, p. 49.
- POREAU** Brice. *Entre science et religion, de l'esprit critique.* Hallennes-Lez-Haubourdin : TheBookEdition, **2013**, 109 p.
- POURTOIS** Jean-Pierre. Le niveau d'expectation de l'examineur est-il influencé par l'appartenance sociale de l'enfant ?. *Revue française de pédagogie*, **1978**, volume 44, pp. 34-37 [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/ya9s89ng>. (Consulté le 08-11-2017).
- PRZESMYCKI** Halina. *La pédagogie de contrat.* Paris : Hachette, **1994**, 191 p.
- RAYNAL** Françoise, **RIEUNIER** Alain. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive.* Issy-les-Moulineaux : ESF, **2014**, 424 p.
- RÉPUBLIQUE FRANÇAISE.** *Loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie*, 24 novembre **2009**, 22 p. [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y7mygxfa>. (Consulté le 16-10-2017).
- REY** Alain. *Dictionnaire historique de la langue française.* Paris : Le Robert, **2011**, 5253 p.

- REY Bernard et al.** *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck, **2003**, 159 p.
- ROLHEISER-BENNETT Noreen Carol et al.** *The portfolio organizer : succeeding with portfolios in your classroom*. Alexandria : ASCD, **2000**, 186 p.
- ROSS John A.** The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment Research et Evaluation*, vol. 11, n° 10, **2006**, p. 1-13 [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/zqmuwpu>. (Consulté le 09-11-2017).
- RYAN Richard M., DECI Edward L.** Intrinsic and extrinsic motivations : classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, **2000**, vol. 25, n° 1, p. 54-67.
- SADDLER Bruce, ANDRADE Heidi.** The writing rubric. *Educational Leadership*, **2004**, vol. 62, n° 2, p. 48-52.
- SAINT-PIERRE Lise, et al.** L'habileté d'autoévaluation comment la développer ?. *Actes du 24^e Colloque de l'AQPC*, **2004**, p. 159-169 [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y9ca95rv>. (Consulté le 18-11-2017).
- SAINT-PIERRE Lise.** Développer l'autonomie des élèves... Pourquoi moi ?. *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n° 3, **2004**, p. 23-28. (b)
- SAINT-PIERRE Lise.** L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer ?. *Pédagogie collégiale*, **2004**, vol. 18, n° 1, p. 33-38 [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y9dpxqbj>. (Consulté le 11-11-2017). (a)
- SAUSSEZ Frédéric, ALLAL Linda.** Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation ?. *Mesure et évaluation en éducation*, **2007**, vol.30, n° 1, p. 97-124.
- SCALLON Gérard.** *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck Université, **2004**, 342 p.
- THURLER Monica Gather, PERRENOUD Philippe.** *Savoir évaluer pour mieux enseigner, quelle formation des maîtres ?* Genève : Service de la recherche sociologique, **1988**, 12 p.
- TOURAINÉ Alain.** *Le retour de l'acteur : essai de sociologie*. Paris : Fayard, **1984**, 350 p.
- TOURMEN Claire.** L'évaluation des compétences professionnelles : apports croisés de la littérature en évaluation, en éducation et en psychologie du travail. *Mesure et évaluation en éducation*, **2015**, vol. 38, n° 2, p. 111-144 [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/ybu9azru>. (Consulté le 22-10-2017).
- TOURNEUR Yves.** La certification des compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, **1985**, vol. 7, n° 4, p. 5-20.
- VIAL Michel.** Conceptions de l'autoévaluation et fonction formation des cadres de santé. *Colloque national CEFIEC Montpellier*, **2002**, p. 20-30 [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y8gd7ul8>. (Consulté le 26-10-2017).

VIAL Michel. Nature et fonction de l'auto-évaluation dans le dispositif de formation. *Revue française de pédagogie*, **1995**, vol. 112, p. 69-76 [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/yb6bof8s>. (Consulté le 20-10-2017).

VIAL Michel. *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*. Paris : L'Harmattan, **2000**, 224 p.

TABLE DES ANNEXES

Annexe A - Continuum de développement de l'autoévaluation.....	98
Annexe B - Tutoriel sur la mise en œuvre de l'autoévaluation en TP à destination des élèves	99
Annexe C - Grille de notation du professeur adaptée à l'autoévaluation.....	101
Annexe D - Exemple de dossier de préparation de TP pour une classe de 1STHR (incluant l'autoévaluation).....	102
Annexe E - Exemple de fiche d'autoévaluation complétée par une élève de 1STHR3 A.....	110
Annexe F - Reporting des notes élèves et professeur du groupe 2STHR1 A.....	111
Annexe G - Reporting des notes élèves et professeur du groupe 1STHR3 B.....	112
Annexe H - Résultats obtenues selon les groupes et les genres.....	113
Annexe I - Contrat de formation adapté à l'autoévaluation.....	114
Annexe J - Grille d'évaluation du baccalauréat technologie - Épreuve de STC.....	115
Annexe K - Extrait de fiche de suivi de l'acquisition des compétences incluse dans le livret de formation.....	116
Annexe L - Exemple de fiches d'évaluation et d'autoévaluation mise en place en classe de terminale BTS option B (Génie Culinaire et Arts de la Table).....	117

Annexe A - Continuum de développement de l'autoévaluation

Autoévaluation : continuum de développement à l'intention du personnel enseignant

Étapes et conditions clés	Pour commencer	Pour aller plus loin	Pour consolider
Déterminer les critères	Les élèves réagissent aux critères établis par l'enseignante ou l'enseignant.	Les élèves choisissent des critères à partir d'une liste proposée par l'enseignante ou l'enseignant.	L'enseignante ou l'enseignant discute des critères avec les élèves.
Enseigner aux élèves comment appliquer les critères	Des exemples d'application des critères sont proposés.	La manière d'appliquer les critères est décrite.	Modélisation : des exemples et une description de la manière d'appliquer les critères sont fournis.
Fournir aux élèves une rétroaction sur leurs autoévaluations	L'enseignante, l'enseignant ou les camarades fournissent une certaine rétroaction.	Une rétroaction poussée est fournie par l'enseignante, l'enseignant ou les camarades.	Une réaction poussée et explicitement liée aux critères est fournie par l'enseignante, l'enseignant ou les camarades.
	Plusieurs aspects de l'autoévaluation de l'élève sont commentés.	Les commentaires sont précis; les points forts et les points à améliorer sont relevés.	De multiples sources de commentaires précis sont disponibles.
	L'élève a la possibilité de réagir à la rétroaction.	L'élève a la possibilité de justifier son autoévaluation auprès de l'enseignante, l'enseignant ou de ses camarades.	L'enseignante, l'enseignant ou les camarades discutent de l'autoévaluation.
Déterminer les objectifs	L'enseignante ou l'enseignant établit un objectif adapté à l'élève.	L'enseignante ou l'enseignant propose une liste d'objectifs possibles (en fonction de données précises) adaptés à l'élève.	L'élève établit des objectifs à partir de données précises; les objectifs sont adaptés à la fois à l'élève et à la tâche.
Normes de la salle de classe	Les élèves s'évaluent de temps à autre, généralement à la fin du cours.	Les élèves s'évaluent régulièrement, généralement au début ou à la fin du cours.	Les élèves s'évaluent régulièrement pendant toute la durée du cours, en utilisant une gamme d'outils.

Adapté de Rolheiser (2006).



D'après le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007)

Annexe B - Tutoriel sur la mise en œuvre de l'autoévaluation en TP à destination des élèves



L'autoévaluation : pourquoi et comment ?


L'autoévaluation est une méthode d'évaluation menée par l'élève pour lui-même ! Il s'agit d'adopter un point de vue critique et **objectif** sur son propre travail afin de déceler ses **points faibles** (s'il y a lieu !), de les **analyser** et de proposer des moyens de **remédiation**.

Il est nécessaire de préciser que l'autoévaluation n'a pas pour but de s'attribuer des notes ne correspondant pas à votre niveau : vous devez faire preuve de professionnalisme, d'honnêteté, de bon sens et d'objectivité ! Servez-vous ainsi de cette méthode pour progresser !

Comment celle-ci sera-t-elle concrètement déployée au sein des cours en atelier ? Suivez le guide !

I. En amont de la séance

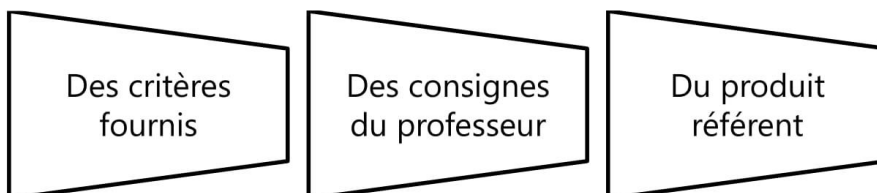
Je prends, comme à mon habitude, connaissance du « *contrat de formation* ». Les techniques et les capacités que vous devrez autoévaluées seront mises en évidence par la présence d'une petite toque.

TECHNIQUES ÉVALUÉES	INDICATEURS DE PERFORMANCE				NOTE
	T. insuffisant	Insuffisant	Bien	T. bien	
 Ciseler un oignon	Ne connaît pas la technique	Mauvais choix de matériel et/ou irrégulier		Bon matériel, dimension 2x2 mm	/9
	⊖	⊖	⊕	⊕ ⊕	
Tailler des fruits en dés	Ne connaît pas la technique	Taillage irrégulier et/ou mauvais choix de matériel et/ou fruit oxydé		Taillage régulier, sans perte, sans oxydation, bon choix de matériel	
	⊖	⊖	⊕	⊕ ⊕	
Réaliser un caramel	Caramel brûlé ou cristallisé	Caramel manquant de coloration et/ou mauvais choix de matériel et/ou technique mal maîtrisée		Caramel brun, bon choix de matériel, technique maîtrisée	
	⊖	⊖	⊕	⊕ ⊕	

II. Au cours de la séance

Je m'autoévalue dès que possible (à la fin de chaque technique autoévaluée) en complétant le document présent dans mon dossier de préparation de TP positionné à la suite du contrat de formation (nommé « *Je m'autoévalue !* »).

Je m'autoévalue au regard :





Tutoriel pour compléter le document

1) Je coche les cases que j'ai respectées

2) J'entoure mon smiley au regard du nombre de critères respectés

CISLER UN OIGNON				
J'ai (cocher les cases)	Technique :		Résultat :	
	<input type="checkbox"/> Utilisé un éminceur	<input type="checkbox"/> Ciselé d'un geste ample en faisant un balancier	<input type="checkbox"/> Ciselé très fin (2 mm maxi.)	<input type="checkbox"/> Taillé de manière régulière (pas de gros morceaux)
Entourer le smiley	0 critères ☹	De 1 à 2 critères ☹	De 3 à 4 critères ☹	De 5 à 6 critères ☹☹
Comment m'améliorer ?	<i>Mon taillage était trop gros et irrégulier. De plus, j'ai utilisé un couteau d'office. La prochaine fois, je veillerai à utiliser un éminceur aiguisé et à tailler le plus fin possible.</i>			

III. En fin de séance

Durant la synthèse, je recherche les moyens de remédiations possibles à l'aide de mes camarades et du professeur et je les reporte dans la zone « *Comment m'améliorer ?* ». Je remets au professeur, comme à mon habitude, mon dossier de préparation de TP contenant mon contrat de formation, ma fiche d'autoévaluation et ma préparation de TP.

Le professeur s'occupera de corriger ma préparation de TP et de compléter le contrat de formation en reportant :

- Les notes issues de votre autoévaluation
- Les autres notes présentes dans le contrat

Annexe C - Grille de notation du professeur adaptée à l'autoévaluation

Grille de notation													
Classe et groupe : 1STHR 3 B		Date : 10/01/2019				Référence : M4							
Barème	Elèves												
	Chabrier	José	Marin	Masella	Massip	Mathiez	Maurell	Mur	Rampoux	Rousset	Souletie		
TECHNIQUES EVALUEES													
<i>Ciseler (oignon) (autoévaluation)</i>	/3												
<i>Tailler en paysane</i>	/3												
<i>Glacer un oignon à brun</i>	/4												
Sous-total A	/10												
CAPACITES EVALUEES													
<i>Respecte hygiène, marche en avant et sécurité</i>	/3												
<i>Préparation des documents, matériel et tenue</i>	/4												
<i>Comportement professionnel</i>	/3												
Sous-total B	/10												
TOTAL	/20												



Référence
M4

Dossier de préparation de séance en atelier M4

Nom – Prénom :

Classe et groupe : 1STHR 3 B

Date : 10/01/2019

Référence : M4



Référence
M4

Contrat de formation

Potage de légumes bio (1)
Navarin d'agneau aux pommes bio (2)

TECHNIQUES MISES EN ŒUVRE DURANT LA SÉANCE		PRÉREQUIS ESSENTIELS	OBJECTIFS OPÉRATIONNELS		
			APPRENTISSAGE	RENFORCEMENT	ÉVALUATION
1	→ Réaliser un potage taillé	✓		✓	
	→ Tailler en paysanne (carotte, navet, pdt)	✓			✓
	→ Pocher à l'anglaise (légumes verts)	✓		✓	
2	→ Parer une viande		✓		
	→ Réaliser un ragoût à brun		✓		
	→ Ciseler (oignon)	✓			✓
	→ Tourner des pommes de terre	✓		✓	
	→ Glacer à brun (oignon grelot)	✓			✓

TECHNIQUES ÉVALUÉES	INDICATEURS DE PERFORMANCE				NOTE
	T. insuffisant	Insuffisant	Bien	T. bien	
Ciseler (oignon)	Ne connaît pas la technique ⊗	Mauvais choix de matériel et/ou irrégulier et/ou + de 10 % de perte ☹		Bon matériel, dimension 2x2 mm, perte - 10 % 😊😊	/9
Tailler en paysanne	Ne connaît pas la technique ⊗	Mauvais choix de matériel et/ou irrégulier et/ou + de 10 % de perte ☹	😊	Bon matériel, dimension 1 mm d'épaisseur, perte - 10 % 😊😊	
Glacer un légume à brun (oignon)	Ne connaît pas la technique ⊗	Légume trop/pas assez cuit et/ou manquant d'assaisonnement et/ou caramélisation insuffisante ou excessive et/ou mauvais matériel et/ou mauvaise technique ☹	😊	Légume cuit, assaisonné, caramélisation régulière, bon matériel et bonne technique 😊😊	

CAPACITÉS ÉVALUÉES	INDICATEURS DE PERFORMANCE				NOTE
	T. insuffisant	Insuffisant	Bien	T. bien	
Respecte hygiène, marche en avant et sécurité	Aucune hygiène, MEA et insécurité ⊗	Hygiène, MEA et sécurité peu respectées ☹	Hygiène, MEA et sécurité moyennement respectées 😊	Hygiène, MEA et sécurité respectées 😊😊	/11
Préparation des documents, matériel et tenue	Tenue et matériel incomplets ou pas de préparation ⊗	Préparation parfaite, tenue et matériel complets		Préparation conforme, tenue et matériel complets 😊😊	
Comportement professionnel	Comportement inapproprié, consignes non-respectées ⊗	Comportement parfait, respect des consignes parfaite ☹	😊	Comportement irréprochable, consignes respectées 😊😊	

OBSERVATIONS ET SYNTHÈSE GÉNÉRALE	NOTE
	/20



Référence
M4



Je m'autoévalue !

CISLER UN OIGNON				
J'ai (cocher les cases)	Technique :		Résultat :	
	<input type="checkbox"/> Utilisé un éminceur <input type="checkbox"/> Ciselé d'un geste ample en faisant un balancier <input type="checkbox"/> Bien fait attention à protéger mes doigts		<input type="checkbox"/> Ciselé très fin (2 mm maxi.) <input type="checkbox"/> Taillé de manière régulière (pas de gros morceaux) <input type="checkbox"/> Réalisé la tâche en moins de 3 minutes	
Entourer le smiley	0 critères ☹	De 1 à 2 critères ☹	De 3 à 4 critères 😊	De 5 à 6 critères 😊😊
Comment m'améliorer ?				



Référence
M4

Quizz du jour

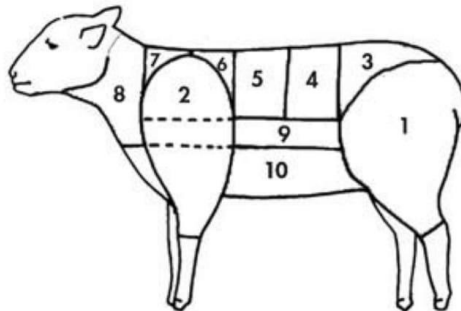
Q1

Compléter le tableau suivant en indiquant, pour chaque catégorie, une pièce de viande correspondante et un mode de cuisson adapté.

CATÉGORIES	PIÈCE DE VIANDE	MODE DE CUISSON ADAPTÉ
1 ^{ère} catégorie		
2 ^{ème} catégorie		
3 ^{ème} catégorie		

Q2

Compléter le schéma de la découpe de l'agneau ci-dessous en citant le nom des morceaux et en les colorisant en fonction de leur catégorie (code couleur au choix).



Morceaux :

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

Code couleur : 1^e catégorie 2^e catégorie 3^e catégorie

Q3

Citer 2 agneaux bénéficiant d'un label AOP et 1 bénéficiant d'un label IGP.

AOP (x 2) :

IGP :



Q4

Compléter le tableau suivant mettant en évidence les différences entre le ragout à brun et celui à blanc (une seule réponse possible).

	RAGOÛT À BLANC	RAGOÛT À BRUN
La viande est-elle raidie ou rissolée ?	<input type="checkbox"/> Raidir <input type="checkbox"/> Rissoler	<input type="checkbox"/> Raidir <input type="checkbox"/> Rissoler
La farine, après avoir singé, est-elle torréfiée ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
Le ragoût est-il mouillé avec un fond blanc ou brun ?	<input type="checkbox"/> Fond blanc <input type="checkbox"/> Fond brun	<input type="checkbox"/> Fond blanc <input type="checkbox"/> Fond brun
Le ragoût peut-il être tomaté ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non

Q5

Nommer les appellations des différentes tailles de pomme de terre tournées en précisant les dimensions.

1.
2.
3.
4.





Fiche de préparation de la séance

Ordonnancement logique	Code couleur :	VOCABULAIRE ET DÉFINITION
	<ul style="list-style-type: none">▪ Vert : phase souillée▪ Bleu : technique▪ Rouge : cuisson▪ Noir : nettoyage et envoi	
	<p>CROQUI(S) DU/DES DRESSAGE(S) LÉGENDE(S)</p>	



ANNEXE : FICHE TECHNIQUE DE FABRICATION

<p>POTAGE DE LÉGUMES Bio</p> <p>Recette pour 8 personnes</p>	
---	--

INGREDIENTS	Unité	Quantité	PROGRESSION
TECHNIQUE 1 : Réaliser le potage			
Poireaux bio	Kg	0.200	<ol style="list-style-type: none">1. Laver/éplucher les légumes2. Tailler les légumes : émincer les poireaux et le céleri, tailler en paysanne les carottes, navets, pdt et le chou3. Tailler des lardons et les blanchir 5 mins4. Marquer le potage en cuisson :<ul style="list-style-type: none">- Faire revenir les lardons au beurre- Ajouter poireaux, carottes, céleri et navets, faire suer- Mouiller avec 2l d'eau, saler- Porter à ébullition, ajouter le chou- Cuire durant 15 mins- Ajouter les pdt- Cuire 5 mins- Vérifier la cuisson des légumes/assaisonnement- Débarrasser en bain marie, à couvert
Céleri branche bio	Kg	0.100	
Carotte bio	Kg	0.200	
Navet bio	Kg	0.100	
Pomme de terre bio	Kg	0.500	
Choux vert	Kg	0.100	
Poitrine salée	Kg	0.125	
Beurre	Kg	0.050	

INGREDIENTS	Unité	Quantité	PROGRESSION
TECHNIQUE 2 : Réaliser la garniture			
Cerfeuil	Botte	1/4	<ol style="list-style-type: none">1. Tailler en tronçons de 5mm de longueur les haricots verts2. Cuire à l'anglaise les haricots et les petits pois3. Effeuille le cerfeuil
Haricots verts	Kg	0.050	
Petits pois	Kg	0.050	

INGREDIENTS	Unité	Quantité	PROGRESSION
TECHNIQUE 3 : Dressage			
			<ol style="list-style-type: none">1. Ajouter les légumes verts dans le potage2. Dresser en soupière3. Décorer avec les pluches de cerfeuil



Référence
M4

NAVARIN AUX POMMES BIO

Recette pour 8 personnes



INGREDIENTS	Unité	Quantité	PROGRESSION
TECHNIQUE 1 : Préparer les éléments pour l'agneau			
Epaule d'agneau bio	Kg	1.600	1. Parer et détailler l'épaule d'agneau 2. Ciseler l'oignon, tailler la carotte en Mirepois, éplucher et écraser l'ail
Oignon	Kg	0.250	
Carotte bio	Kg	0.250	
Ail	Gousse	4	

INGREDIENTS	Unité	Quantité	PROGRESSION
TECHNIQUE 2 : Marquer le ragoût en cuisson			
Huile	L	0.100	4. Rissoler la viande avec de l'huile 5. Ajouter la GA, suer 6. Dégraisser 7. Singer et torrifier au four quelques minutes 8. Ajouter le concentré de tomate 9. Mouiller à l'eau à hauteur, porter à ébullition 10. Ajouter l'ail, assaisonner 11. Cuire à couvert au four, 200°C, 30 à 40 mins 12. Au ¾ de sa cuisson : décanter la viande 13. Ajouter les pdt et cuire 14. Passer la sauce au chinois étamine sur le navarin 15. Vérifier l'assaisonnement 16. Terminer la cuisson à couvert
Concentré de tomate	Kg	0.050	
Farine	Kg	0.060	

INGREDIENTS	Unité	Quantité	PROGRESSION
TECHNIQUE 3 : Garniture et dressage			
Pommede terre bio	Kg	0.160	1. Tourner les pommes de terre, blanchir et égoutter sans rafraîchir 2. Glacer les oignons grelots à brun 3. Hacher le persil 4. Dresser le navarin en plat, disposer les pommes de terre et les petits oignons glacés, saupoudrer de persil haché
Persil	Botte	1/4	
Beurre	Kg	0.025	
Petit oignon grelot	Kg	0.250	
Sel/poivre/sucre	Kg	P.M.	

Je m'autoévalue !

CISELER UN OIGNON				
J'ai (cocher les cases)	Technique :		Résultat :	
	<input checked="" type="checkbox"/> Utilisé un éminceur <input checked="" type="checkbox"/> Ciselé d'un geste ample en faisant un balancier <input checked="" type="checkbox"/> Bien fait attention à protéger mes doigts		<input type="checkbox"/> Ciselé très fin (2 mm maxi.) <input type="checkbox"/> Taillé de manière régulière (pas de gros morceaux) <input checked="" type="checkbox"/> Réalisé la tâche en moins de 3 minutes	
Entourer le smiley	0 critères ☹	De 1 à 2 critères ☺	De 3 à 4 critères ☺	De 5 à 6 critères ☺☺
Comment m'améliorer ?	M'entraîner pour m'améliorer, ciseler plus fins et veiller à tailler de manière régulière.			

Développer l'autoévaluation en enseignement technologique hôtelier : nécessité ou futilité ?

Annexe F - Reporting des notes élèves et professeur du groupe 2STHRI A

DATE	CRITERES	BAREME	NOTE	ELEVES											SOMME	MOYENNE	VARIANCE	E. TYPE
				Joane	Sofia	Allan	Esteban CA	Esteban CE	Titouan	Clarisse	L. Baptiste	Lauren	Anais	Léo				
TP1	Coucher à la poche	/3	Elève	3,00	2,00	2,00	2,50	2,50	2,00	3,00	1,50	3,00	2,00	2,50	26,00	2,36	0,25	0,50
			Professeur	2,00	1,00	2,00	3,00	2,00	1,00	1,00	1,50	3,00	1,00	1,00	18,50	1,68	0,61	0,78
			Ecart	1,00	1,00	0,00	-0,50	0,50	1,00	2,00	0,00	0,00	1,00	1,50	7,50	0,68	0,56	0,75
TP2	Ciseler un légume (oignon)	/3	Elève	2,00	3,00	2,50	2,00	3,00	1,50	2,00	3,00	2,50	2,00	1,50	25,00	2,27	0,32	0,56
			Professeur	1,00	3,00	3,00	1,50	2,50	1,00	1,00	2,50	2,00	3,00	1,00	21,50	1,95	0,77	0,88
			Ecart	1,00	0,00	-0,50	0,50	0,50	0,50	1,00	0,50	0,50	-1,00	0,50	3,50	0,32	0,36	0,60
TP3	Cuire des œufs durs	/3	Elève	2,00	2,00	3,00	3,00	2,00	3,00	2,00	3,00	2,00	1,00	2,00	25,00	2,27	0,42	0,65
			Professeur	2,00	3,00	2,00	3,00	2,00	1,50	3,00	3,00	1,00	1,00	2,50	24,00	2,18	0,61	0,78
			Ecart	0,00	-1,00	1,00	0,00	0,00	1,50	-1,00	0,00	1,00	0,00	-0,50	1,00	0,09	0,64	0,80
TP4	Hacher une herbe (persil)	/3	Elève	3,00	3,00	1,50	3,00	2,00	3,00	2,00	2,50	2,50	3,00	2,00	27,50	2,50	0,30	0,55
			Professeur	2,00	2,00	1,50	3,00	2,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	2,00	26,50	2,41	0,34	0,58
			Ecart	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	-0,50	-0,50	0,00	0,00	1,00	0,09	0,24	0,49
TP5	Réaliser une sauce émulsionnée froide instable	/3	Elève	2,50	3,00	3,00	2,00	3,00	2,00	2,00	2,50	3,00	2,00	ABS	25,00	2,50	0,22	0,47
			Professeur	2,00	2,50	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	2,50	3,00	2,00	ABS	26,00	2,60	0,21	0,46
			Ecart	0,50	0,50	0,00	-1,00	0,00	0,00	-1,00	0,00	0,00	0,00	ABS	-1,00	-0,10	0,27	0,52

Source personnelle

Annexe G - Reporting des notes élèves et professeur du groupe 1STHR3 B

DATE	CRITERES	BAREME	NOTE	ELEVES											SOMME	MOYENNE	VARIANCE	E. TYPE
				Melody	Camille	Dorian	Dino	Sophie	Elie	Alexia	Fany	Romane	Maylis	Matthias				
TP1	Ciseler un légume (oignon)	/3	Elève	3,00	2,00	3,00	1,00	2,00	3,00	2,00	1,00	2,00	2,00	3,00	24,00	2,18	0,56	0,75
			Professeur	3,00	2,00	2,50	1,50	2,50	2,50	2,00	3,00	1,00	3,00	3,00	26,00	2,36	0,45	0,67
			Ecart	0,00	0,00	0,50	-0,50	-0,50	0,50	0,00	-2,00	1,00	-1,00	0,00	-2,00	-0,18	0,66	0,81
TP2	Ciseler en chiffonnade	/3	Elève	2,00	2,00	2,50	1,50	2,00	2,50	1,00	1,50	1,50	2,00	2,50	21,00	1,91	0,24	0,49
			Professeur	2,50	2,50	2,50	1,00	2,00	3,00	2,00	1,00	2,00	2,00	3,00	23,50	2,14	0,45	0,67
			Ecart	-0,50	-0,50	0,00	0,50	0,00	-0,50	-1,00	0,50	-0,50	0,00	-0,50	-2,50	-0,23	0,22	0,47
TP3	Sauter un quartier de fruit (pomme)	/3	Elève	2,00	3,00	ABS	2,00	ABS	ABS	3,00	2,00	2,00	3,00	3,00	20,00	2,50	0,29	0,53
			Professeur	2,00	3,00	ABS	1,50	ABS	ABS	3,00	3,00	2,50	2,00	2,00	19,00	2,38	0,34	0,58
			Ecart	0,00	0,00	ABS	0,50	ABS	ABS	0,00	-1,00	-0,50	1,00	1,00	1,00	0,13	0,48	0,69
TP4	Réaliser un caramel	/3	Elève	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	1,50	2,50	3,00	2,00	3,00	29,00	2,64	0,30	0,55
			Professeur	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	2,00	3,00	30,00	2,73	0,22	0,47
			Ecart	0,00	1,00	-1,00	0,00	0,00	0,00	-0,50	-0,50	0,00	0,00	0,00	-1,00	-0,09	0,24	0,49
TP5	Réaliser un appareil à crème prise	/3	Elève	2,00	3,00	2,50	2,50	1,50	3,00	3,00	3,00	2,50	1,00	2,50	26,50	2,41	0,44	0,66
			Professeur	2,00	3,00	3,00	3,00	1,50	3,00	3,00	3,00	2,00	1,00	3,00	27,50	2,50	0,55	0,74
			Ecart	0,00	0,00	-0,50	-0,50	0,00	0,00	0,00	0,00	0,50	0,00	-0,50	-1,00	-0,09	0,09	0,30

Source personnelle

Annexe H - Résultats obtenues selon les groupes et les genres

Groupe de 2STHR1 A

Élèves	Sexe	TP1	TP2	TP3	TP4	TP5	Moyenne	Écart Type
Joane	Femme	1,00	1,00	0,00	1,00	0,50	0,70	0,40
Sofia	Femme	1,00	0,00	-1,00	1,00	0,50	0,30	0,75
Allan	Homme	0,00	-0,50	1,00	0,00	0,00	0,10	0,49
Esteban CA	Homme	-0,50	0,50	0,00	0,00	-1,00	-0,20	0,51
Esteban CE	Homme	0,50	0,50	0,00	0,00	0,00	0,20	0,24
Titouan	Homme	1,00	0,50	1,50	0,00	0,00	0,60	0,58
Clarisse	Femme	2,00	1,00	-1,00	0,00	-1,00	0,20	1,17
L. Baptiste	Homme	0,00	0,50	0,00	-0,50	0,00	0,00	0,32
Lauren	Femme	0,00	0,50	1,00	-0,50	0,00	0,20	0,51
Anaïs	Femme	1,00	-1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,63
Léo	Homme	1,50	0,50	-0,50	0,00		0,38	0,74

Source personnelle

Groupe de 1STHR3 B

Élèves	Sexe	TP1	TP2	TP3	TP4	TP5	Moyenne	Écart Type
Melody	Femme	0,00	-0,50	0,00	0,00	0,00	-0,10	0,22
Camille	Femme	0,00	-0,50	0,00	1,00	0,00	0,10	0,55
Dorian	Homme	0,50	0,00		-1,00	-0,50	-0,25	0,65
Dino	Homme	-0,50	0,50	0,50	0,00	-0,50	0,00	0,50
Sophie	Femme	-0,50	0,00		0,00	0,00	-0,13	0,25
Elie	Homme	0,50	-0,50		0,00	0,00	0,00	0,41
Alexia	Femme	0,00	-1,00	0,00	-0,50	0,00	-0,30	0,45
Fany	Femme	-2,00	0,50	-1,00	-0,50	0,00	-0,60	0,96
Romane	Femme	1,00	-0,50	-0,50	0,00	0,50	0,10	0,65
Maylis	Femme	-1,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,71
Matthias	Homme	0,00	-0,50	1,00	0,00	-0,50	0,00	0,61

Source personnelle



Référence
M4

Contrat de formation

Zone 1 : Champs d'application

Potage de légumes bio (1)
Navarin d'agneau aux pommes bio (2)

TECHNIQUES MISES EN ŒUVRE DURANT LA SÉANCE	PRÉREQUIS ESSENTIELS	OBJECTIFS OPÉRATIONNELS		
		APPRENTISSAGE	RENFORCEMENT	ÉVALUATION
1	→ Réaliser un potage taillé	✓		✓
	→ Tailler en paysanne (carotte, navet, pdt)	✓		✓
	→ Pocher à l'anglaise (légumes verts)	✓		✓
2	→ Parer une viande		✓	
	→ Réaliser un ragoût à brun		✓	
	→ Ciseler (oignon)	✓		
	→ Tourner des pommes de terre	✓		✓
	→ Glacer à brun (oignon grelot)	✓		✓

Zone 2 : Objectifs de la séance

TECHNIQUES ÉVALUÉES	INDICATEURS DE PERFORMANCE				NOTE
	T. insuffisant	Insuffisant	Bien	T. bien	
Ciseler (oignon)	Ne connaît pas la technique	Mauvais choix de matériel et/ou irrégulier et/ou + de 10 % de perte		Bon matériel, 2x2 mm, per	
Tailler en paysanne	Ne connaît pas la technique	Mauvais choix de matériel et/ou irrégulier et/ou + de 10 % de perte		Bon matériel, 1 mm d'épais - 10 %	
Glacer un légume à brun (oignon)	Ne connaît pas la technique	Légume trop/pas assez cuit et/ou manquant d'assaisonnement et/ou caramélisation insuffisante ou excessive et/ou mauvais matériel et/ou mauvaise technique		Légume cuit, assaisonné, caramélisation régulière, bon matériel et bonne technique	

Zone 3 : clarification des objectifs d'évaluations

CAPACITÉS ÉVALUÉES	INDICATEURS DE PERFORMANCE				NOTE
	T. insuffisant	Insuffisant	Bien	T. bien	
Respecte hygiène, marche en avant et sécurité	Aucune hygiène, MEA et insécurité	Hygiène, MEA et sécurité peu respectées	Hygiène, MEA et sécurité moyennement respectées	Hygiène, MEA respect	
Préparation des documents, matériel et tenue	Tenue et matériel incomplets ou pas de préparation	Préparation parfaite, tenue et matériel complets		Préparation conforme, tenue et matériel complets	/11
Comportement professionnel	Comportement inapproprié, consignes non-respectées	Comportement parfait, respect des consignes parfaite		Comportement irréprochable, consignes respectées	

Zone 4 : capacités évaluées

OBSERVATIONS ET SYNTHÈSE GÉNÉRALE

Zone 5 : commentaires et note totale

Annexe J - Grille d'évaluation du baccalauréat technologie - Épreuve de STC

Annexe
Baccalauréat technologique : série STHR

Nom – Prénoms :		Établissement :		
Date de naissance :	Classe :	Session :		
N° d'inscription :		Commission d'interrogation :		
		Jour et heure :		
		1/1		
Épreuve de sciences et technologies culinaires (STC) Partie pratique - durée 2 heures				
Niveau de maîtrise	Non maîtrisée	Maîtrise insuffisante	Maîtrise correcte	Maîtrise satisfaisante
Capacités				
1 - Capacité à organiser son poste de travail en respectant les règles d'hygiène et de sécurité				
2 - Capacité à ordonnancer un processus de production culinaire sous contrainte de temps et d'espace				
3 - Capacité à répondre au sujet et aux problématiques scientifiques et culinaires proposées				
4 - Capacité à mettre en œuvre des techniques culinaires et à en expliciter les aspects scientifiques				
5 - Capacité à présenter une production culinaire conforme aux attentes des clients (présentation, créativité, dressage, grammage, qualités organoleptiques ...)				
6 - Capacité à justifier sa démarche et à expliciter son analyse de la situation proposée par le sujet				
Commentaires :				/ 20
La proposition de note ne doit en aucun cas être communiquée au candidat.				
Nom et prénom de l'examineur		Signature		

Annexe K - Extrait de fiche de suivi de l'acquisition des compétences incluse dans le livret de formation

FICHE DE SUIVI DE L'ACQUISITION DES COMPETENCES

Légende :



Entourer en rouge l'autoévaluation

Compétences principales	Techniques	Séances								
		1	2	3	4	5	6	7	8	...
Préparer des denrées en vue de leur utilisation culinaire	Eplucher un légume	NA	ECA	A	A	A	A	A	A	
	Concasser et hacher des herbes	ECA								
	Peler à vif des agrumes				ECA	A				
	Emincer des légumes		NA	A						
	Tailler en mirepoix, brunoise, paysanne									
	Tailler en julienne, en bâtonnets									
	Ciseler des oignons, échalotes									
	Tailler en chiffonnade									
	Escaloper des champignons									
	Lever des segments d'agrumes				NA	A				
								
								

Développer l'autoévaluation en enseignement technologique hôtelier : nécessité ou futilité ?

Annexe L - Exemple de fiches d'évaluation et d'autoévaluation mise en place en classe de terminale BTS option B (Génie Culinaire et Arts de la Table)

FICHE D'ÉVALUATION ET D'AUTO ÉVALUATION BTS TP N°2

Nom :

Classe et Groupe : **2TSB Gr. :**

Type de séance : **Travaux Pratiques Initiation**

Date :

CRITÈRES ÉVALUÉS		POSITIONNEMENT				COMMENTAIRES ET/OU OBSERVATIONS	
<i>Exigences</i>							
Conception Planification I	Clarté du document	0	1	2	3	Partie évaluée par le professeur de cuisine	
	Progression logique : enchaînement des tâches réalisable	0	1	2	3		
	Utilisation du vocabulaire professionnel	0	1	2	3		
	Utilisation de rationnelle de la matière d'œuvre	0	1	2	3		
	Pertinence de l'appellation	0	1	2	3		
	Conception et rédaction du plat ou de la partie créativité	0	1	2	3		
(Partie préparation écrite sur 18, soit 1/3 de la note totale) Sous total A :							
Partie Auto évaluée par l'étudiant	Réalisation II	Avoir un comportement et une attitude professionnelle, conformes aux attentes de la formation	0	1	2	3	Partie évaluée par le professeur de cuisine
		<u>Technique imposée n°1 : Réaliser une farce mousseline</u>	0	1	2	3	
		<u>Technique imposée n°2 : Réaliser une sauce à base d'écrevisse/volaïlle</u>	0	1	2	3	
		<u>Technique imposée n°3 : Réaliser une garniture à base de légumes secs</u>	0	1	2	3	
		Utilisation et valorisation optimales des produits proposés, les denrées données dans le panier en début de séance doivent être toutes utilisées	0	1	2	3	
		Choix du matériel, adapté à la technique ou au mode de cuisson imposé	0	1	2	3	
Organisation III	Organisation : dans le temps et dans l'espace	0	1	2	3		
	Organisation (II) : Envoi, ponctualité	0	1	2	3		
	Utilisation rationnelle des moyens : Froid, énergie, eau...	0	1	2	3		
	Hygiène et sécurité	0	1	2	3		
Légende phase I, II, III		0 aucune maîtrise	1 maîtrise insuffisante	2 maîtrise acceptable	3 maîtrise satisfaisante		
Présentation dégustation IV	Impression générale : (plat/assiette), respect des règles du dressage imposé ou originalité	0	1	2	3	Partie évaluée par le professeur de cuisine	
	Dispositions, harmonie, brillance, volumes, couleurs, formes.	0	1	2	3		
	Qualité des finitions, netteté des bordures...	0	1	2	3		
	Température des mets (et du contenant)	0	1	2	3		
	Appoints des cuissons (texture en bouche ...)	0	1	2	3		
	Assaisonnements...	0	1	2	3		
Légende phase IV		0 non commercialisable	1 consommable mais non commercialisable	2 commercialisable	3 qualité gastronomie		
Sous total B : /51							
Total A : + Total B = _____ (total) / 69/3,45							
= /20							

FICHE D'ÉVALUATION ET D'AUTO ÉVALUATION BTS TP N°3

Nom :

Classe et Groupe : 2TSB Gr. :

Type de séance : Travaux Pratiques Initiation

Date :

CRITÈRES ÉVALUÉS		POSITIONNEMENT				COMMENTAIRES ET/OU OBSERVATIONS
<i>Exigences</i>						
Conception Planification I	Clarté du document	0	1	2	3	
	Progression logique : enchaînement des tâches réalisable	0	1	2	3	
	Utilisation du vocabulaire professionnel	0	1	2	3	
	Utilisation rationnelle de la matière d'œuvre	0	1	2	3	
	Pertinence de l'appellation	0	1	2	3	
	Conception et rédaction du plat ou de la partie créativité	0	1	2	3	
(Partie préparation écrite sur 18, soit $\frac{1}{4}$ de la note totale) Sous total A :						
Réalisation II	Avoir un comportement et une attitude professionnelle, conformes aux attentes de la formation	0	1	2	3	
	<u>Technique imposée n°1 : Lever des filets de rouget</u>	0	1	2	3	
	<u>Technique imposée n°2 : réaliser un coulis de légumes</u>	0	1	2	3	
	<u>Technique imposée n°3 : Réaliser une garniture à base de pâte à nouille</u>	0	1	2	3	
	Utilisation et valorisation optimales des produits proposés, les denrées données dans le panier en début de séance doivent être toutes utilisées	0	1	2	3	
	Choix du matériel, adapté à la technique ou au mode de cuisson imposé	0	1	2	3	
Organisation III	Organisation : dans le temps et dans l'espace	0	1	2	3	
	Organisation (II) : Envoi, ponctualité	0	1	2	3	
	Utilisation rationnelle des moyens : Froid, énergie, eau...	0	1	2	3	
	Hygiène et sécurité	0	1	2	3	
Légende phase I, II, III		0 aucune maîtrise	1 maîtrise insuffisante	2 maîtrise acceptable	3 maîtrise satisfaisante	
Présentation dégustation IV	Impression générale : (plat/assiette), <i>respect des règles du dressage imposé ou originalité</i>	0	1	2	3	
	Dispositions, harmonie, <i>brillance, volumes, couleurs, formes.</i>	0	1	2	3	
	Qualité des finitions, <i>netteté des bordures...</i>	0	1	2	3	
	Température des mets (et du contenant)	0	1	2	3	
	Appoints des cuissons (<i>texture en bouche ...</i>)	0	1	2	3	
	Assaisonnements...	0	1	2	3	
Légende phase IV		0 non commercialisable	1 consommable mais non commercialisable	2 commercialisable	3 qualité gastronomie	
Sous total B : /51						
Total A : + Total B = _____ (total) / 69/3,45						
= /20						

Partie évaluée par le professeur de cuisine

Partie Auto évaluée par l'étudiant

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Les principales formes d'évaluation et leurs caractéristiques	22
Tableau 2 - Anticipation des biais de l'expérimentation de terrain et moyens de remédiations proposés.....	45
Tableau 3 - Anticipation des biais inhérents à l'observation structurée (source personnelle)..	48
Tableau 4 - Dates des différentes expérimentations.....	49
Tableau 5 - Barème correspondant au positionnement de l'élève	53
Tableau 6 - Écarts moyens de note des 2STHR1 A et des 2STHR1 A en fonction des TP.....	54
Tableau 7 - Évolution des écarts-types en 2STHR1A et en 1STHR3B	54

TABLES DES FIGURES

Figure 1 - Processus évaluatif selon GUILLON (2004).....	24
Figure 2 - Les six attitudes de l'enseignant durant l'autoévaluation selon VIAL (2002).....	33
Figure 3 - Structure d'une situation d'autoévaluation d'après CAMPANALE (1997)	34
Figure 4 - Processus d'autoévaluation décrit par DOYON et LEGRIS-JUNEAU (1996).....	35
Figure 5 - Identification de l'échantillon du lycée d'Occitanie	46
Figure 6 - Répartition hommes/femmes au sein des groupes composant l'échantillon.....	47
Figure 7 - Configuration de l'atelier facilitant la vision du professeur	50
Figure 8 - Modalités de remplissage de la fiche d'autoévaluation	50
Figure 9 - Les sources des données	52
Figure 10 - Évolutions moyens des écarts de notes et de l'écart-type en 2STHR1 A	55
Figure 11 - Évolutions moyens des écarts de notes et de l'écart-type en 1STHR3 B	57
Figure 12 - Graphique comparatif des écarts moyens de notes entre les 2STHR1 A et les 1STHR3 B en fonction du temps	59
Figure 13 - Comparaison des moyennes des écarts moyens de notes selon le niveau de classe et le genre	61
Figure 14 - Fiche d'autoévaluation préconisée.....	70
Figure 15 - Préparation avant chaque séance : deux solutions.....	75

TABLES DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	11
AVANT-PROPOS	13
SOMMAIRE	15
INTRODUCTION.....	15
PARTIE 1 - REVUE DE LITTÉRATURE, PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES	17
INTRODUCTION	18
CHAPITRE 1 - DES ÉVALUATIONS.....	19
1.1. <i>Tentative de définition et cadrage historique</i>	19
1.2. <i>Fonctions et intérêts</i>	20
1.3. <i>Pluralité des formes d'évaluation</i>	21
1.4. <i>Évaluer, un acte concret ?</i>	23
CHAPITRE 2 - CRITIQUES DE L'ÉVALUATION.....	25
2.1. <i>Limites constatées</i>	25
2.2. <i>Diversité des sources de biais</i>	26
2.3. <i>Vers une amélioration du système évaluatif ?</i>	27
CHAPITRE 3 - L'AUTOÉVALUATION COMME RÉPONSE.....	29
3.1. <i>Origines, définition et confusions possibles</i>	29
3.2. <i>Intérêts pour chacun des acteurs</i>	31
3.2.1. L'élève : l'acteur principal	31
3.2.2. L'enseignant, un protagoniste moteur	32
3.3. <i>Mener une autoévaluation</i>	33
3.4. <i>Difficultés de mise en pratique</i>	36
CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE	38
PARTIE 2 - ÉTUDE EMPIRIQUE, MISE EN ŒUVRE, ANALYSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION	41
INTRODUCTION	42
CHAPITRE 1 - MÉTHODE DE VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES	43
1.1. <i>Expérimentation de terrain</i>	43
1.2. <i>Biais envisageables et moyens de remédiations proposés</i>	44
CHAPITRE 2 - TERRAIN D'ÉTUDE, PRÉPARATION DE L'EXPÉRIMENTATION ET MODALITÉS D'ADMINISTRATIONS	46
2.1. <i>Définition du terrain d'étude</i>	46
2.2. <i>Préparation de l'expérimentation</i>	47
2.3. <i>Modalités d'administration de l'expérimentation de terrain</i>	49
2.3.1. Échéancier	49
2.3.2. Méthodologie de l'administration.....	49
CHAPITRE 3 - ANALYSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION	52
3.1. <i>Résultats obtenus</i>	52
3.1.1. Précision sur la récolte des données quantitative	52
3.1.2. Méthodes de calcul retenues	53
3.2. <i>Analyses, discussion des résultats et rétrospection</i>	54
3.2.1. L'autoévaluation demande-t-elle un apprentissage ?	55
3.2.2. Quid l'effet DUNNING-KRÜGER ?	59
3.2.3. Le genre a-t-il un impact sur la capacité des élèves à s'autoévaluer ?	60
CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE	62
PARTIE 3 - PRÉCONISATIONS ET PISTES DE RÉFLEXION	65
INTRODUCTION	66
CHAPITRE 1 - INSTRUMENTALISER L'AUTOÉVALUATION EN TRAVAUX PRATIQUES DE CUISINE.....	67
1.1. <i>Le contrat de formation : pierre angulaire de l'édifice</i>	67
1.2. <i>La fiche d'autoévaluation : un outil propre à l'élève</i>	69
1.3. <i>Proposition d'intégration dans un livret de formation</i>	72
CHAPITRE 2 - PROCESSUS DE MISE EN ŒUVRE EN ATELIER.....	74
2.1. <i>Présentation du concept et information aux élèves</i>	74
2.2. <i>En amont de chaque séance : l'appropriation des critères</i>	75

2.3.	<i>Durant les séances.....</i>	77
2.4.	<i>À l'issue et en aval de la séance : le devenir de la note.....</i>	78
2.4.1.	Phase de synthèse.....	78
2.4.2.	Devenir des documents.....	79
CHAPITRE 3 - ÉVOLUTION DE L'AUTOÉVALUATION AU SEIN DE LA FORMATION STHR ET PISTES DE RÉPONSE POUR LA FORMATION BTS 80		
3.1.	<i>Politique globale au sein d'un lycée.....</i>	80
3.1.1.	Du caractère continu de l'autoévaluation.....	81
3.1.2.	Autoévaluation : un travail d'équipe.....	81
3.2.	<i>Gradation de l'autonomie et choix des points à autoévaluer.....</i>	82
3.3.	<i>Vers une autonomie totale ?.....</i>	84
CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE.....		86
CONCLUSION GÉNÉRALE.....		87
BIBLIOGRAPHIE.....		90
TABLE DES ANNEXES.....		97
TABLE DES TABLEAUX.....		119
TABLES DES FIGURES.....		120
TABLES DES MATIÈRES.....		121

Développer l'autoévaluation en enseignement technologique hôtelier : nécessité ou futilité ?

RÉSUMÉ

L'objet de ce mémoire fut d'explorer dans un premier temps les formes classiques d'hétéroévaluation afin d'en comprendre les limites. Bien qu'encore peu mise en pratique, l'autoévaluation apparaîtra alors comme une solution tant ses bénéfices sont grands. À la suite de notre revue de littérature, nous avons cherché à savoir si les élèves de baccalauréat STHR étaient capables de s'autoévaluer de manière objective en travaux pratiques de cuisine. Une étude de terrain a alors été menée auprès de deux échantillons afin de savoir d'une part si la pratique régulière de l'autoévaluation permettait d'amoindrir la subjectivité et de savoir si, d'autre part, une insuffisance d'expérience engendrait une surestimation et inversement (effet DUNNING-KRÜGER). Ces deux hypothèses s'avèreront valides, démontrant que la capacité à s'autoévaluer s'acquiert avec le temps. Nous proposerons ainsi des outils et une méthodologie qui permettront aux professeurs de STC de mettre en œuvre de manière aisée et peu chronophage l'autoévaluation en travaux pratiques de cuisine. Ils seront accompagnés de précisions qui permettront de mieux comprendre comment la déployer notamment en termes de graduation de l'autonomie, de choix des critères et de politique globale.

MOTS-CLÉS : évaluation, autoévaluation, esprit critique, évaluation formatrice, autonomie.

Develop self-evaluation in hotel technology education : need or futility?

ABSTRACT

The purpose of this thesis was to first explore classical forms of hetero-evaluation in order to understand their limits. Although not yet put into practice, self-evaluation will appear as a solution as its profits are great. As a result of our literature review, we investigated whether STHR baccalaureate students were able to self-evaluate objectively in practical cooking assignments. A field study was then conducted with two samples in order to know, firstly, whether the regular practice of self-evaluation made it possible to reduce subjectivity, and whether, on the other hand, a lack of experience generated overestimation and vice versa (DUNNING-KRÜGER effect). Both assumptions will prove valid, demonstrating that the ability to self-evaluate is acquired over time. We will therefore propose tools and a methodology that will enable STC teachers to implement self-evaluation in practical and inexpensive cooking practical work. They will be accompanied by clarifications that will better understand how to deploy it in terms of graduation of autonomy, choice of criteria and overall policy.

KEYWORDS : *evaluation, self-evaluation, critical mind, formative evaluation, autonomy.*