



HAL
open science

L'évaluation guidée : outil-méthode pour allier évaluation et bienveillance afin de favoriser la réussite des élèves ainsi que la relation globale avec le professeur en milieu professionnel

Chloé Mongaburu

► To cite this version:

Chloé Mongaburu. L'évaluation guidée : outil-méthode pour allier évaluation et bienveillance afin de favoriser la réussite des élèves ainsi que la relation globale avec le professeur en milieu professionnel. Sciences de l'Homme et Société. 2024. dumas-04562629

HAL Id: dumas-04562629

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04562629>

Submitted on 29 Apr 2024

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

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

Université de Bordeaux

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

Académie de Bordeaux

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention second degré

Parcours CAPLP Option Biotechnologies

Santé-environnement

L'évaluation guidée :

Outil-méthode pour allier évaluation et bienveillance afin de favoriser la réussite des élèves ainsi que la relation globale avec le professeur en milieu professionnel.

Soutenu par : Chloé Mongaburu

Sous la direction de : Franck Tanguy

Remerciements

Avant tout, je tiens à remercier toutes les personnes qui ont participé à la rédaction de ce mémoire de recherche, surtout mon professeur, Franck Tanguy pour ces précieux conseils concernant la rédaction de cet écrit et la qualité de la formation dont nous avons bénéficié. Merci également à toute l'équipe pédagogique de l'INSPE de Mérignac pour la qualité de cette formation et leur accompagnement bien supérieur à mes attentes.

Mais aussi mes trois collègues de formation en master MEEF biotechnologies, santé-environnement pour cette entraide et cette bonne humeur qui a participé à notre épanouissement durant ces deux années de formation.

Enfin, je souhaite remercier ma tutrice de stage, Anne-Claire Bras, qui m'a fait confiance pour la mise en place de mes outils auprès de ces élèves, et qui en parallèle, m'a transmis sa motivation et de nombreux conseils quant au métier d'enseignant. Mes remerciements s'adressent également à tous les élèves ayant participé à cette expérimentation pour leur honnêteté et le temps qu'ils m'ont accordé, sans lesquels ce mémoire n'aurait pas vu le jour.

Table des matières

INTRODUCTION.....	5
PARTIE 1 : LES APPORTS THEORIQUES	8
1. Le développement global des élèves	8
1.1. La motivation	8
1.2. L'estime de soi	10
1.3. La bienveillance	11
2. La construction de l'élève dans l'institution scolaire.....	12
2.1. Le paradigme de l'apprentissage.....	12
2.2. L'enseignement que reçoit l'apprenant	13
2.3. Le lycée : un lieu de sociabilisation	14
3. L'évaluation	15
3.1. Les trois types d'évaluations : diagnostique, formative, sommative	15
3.2. L'évaluation positive.....	16
3.3. La note et ses effets sur l'élève	20
PROBLEMATIQUE.....	21
PARTIE 2 : METHODOLOGIE	22
1. Exposé de la méthode.....	22
1.1. Participants	22
1.2. Déroulement	22
1.3. Hypothèses	27
1.4. Limites de l'étude.....	29
1.5. Mesures effectuées	31
2. Résultats	35
2.1 Résultats du questionnaire à destination des élèves au sujet des évaluations	35
2.2 Résultats du questionnaire à destination des professeurs au sujet des évaluations....	38
2.3 Résultats de la première évaluation sommative guidée auprès des 1 Bac Pro ASSP	41
2.4 Résultats de la seconde évaluation sommative guidée auprès des 1 Bac Pro Mécanique	44
.....	44
PARTIE 3 : REFLEXION.....	47
1. Analyse des résultats	47
1.1 Analyse des résultats des questionnaires à destination des élèves et des professeurs	47
au sujet des évaluations	47
1.2 Analyse des résultats de la première évaluation sommative guidée auprès des 1 Bac	51
Pro ASSP.....	51
1.3 Analyse des résultats de la seconde évaluation sommative guidée auprès des 1 Bac Pro	55
Mécanique	55
2. Discussion	57
CONCLUSION.....	62

BIBLIOGRAPHIE	64
TABLE DES FIGURES	66
TABLE DES TABLEAUX	68
ANNEXES	69
Annexe 1a :.....	69
Annexe 1b :	69
Annexe 2 :	70
Annexe 3 :	72
Annexe 4 :	72
Annexe 5 :	74
Annexe 6 :	75
Annexe 7 :	76
Annexe 8 :	77
RESUME	78

INTRODUCTION

Passionnée d'enseignement depuis déjà quelques années, j'ai pris le temps d'observer et d'écouter mes camarades au cours de ma scolarité. Depuis aussi longtemps que je m'en souviens, je les revois avec leurs cahiers essayant de retenir les dernières informations avant une évaluation et d'entrer en classe loin d'être serein. Je revois également un camarade revenir d'une journée d'école et dire qu'il n'a pas réussi son contrôle car, tellement anxieux, il est resté tétanisé devant sa copie. Ou alors je me vois, moi-même, faire la moue au fond de la classe après avoir obtenu une mauvaise note et en vouloir à mon professeur.

Alors que l'élève est censé être au centre de ces apprentissages depuis la loi Jospin de 1989, je me demande comment se fait-il qu'en 2023 ces élèves subissent autant ces évaluations et en ont aussi peur. Comment se fait-il que des élèves préfèrent tricher que de se faire confiance ? On porte tellement d'importance à cette notation que le contenu ne prime plus. Cette pression de la note est entrée dans les mœurs car même l'entourage de l'élève y porte une grande attention. En fin d'année scolaire, il n'est pas rare que quelqu'un nous demande « combien as-tu eu de moyenne cette année ? » mais par contre personne nous demande les notions abordées durant cette année. La note, la moyenne semble primer sur les apprentissages.

C'est pourquoi je souhaite trouver mes solutions, mes méthodes afin de ne pas faire subir mes évaluations durant toute ma carrière, je veux faire en sorte d'avoir en face de moi des élèves motivés mais surtout acteurs de leurs apprentissages. Je cherche des méthodes pour faire comprendre aux élèves qu'une évaluation peut être bénéfique pour attester de leurs apprentissages, ils travaillent pour eux-mêmes et l'évaluation leur sert à savoir où ils en sont. Je cherche des solutions pour établir une relation globale avec le professeur, sans piège, sans surprise, une totale transparence. Je souhaite donc tout simplement parvenir à répondre à la question suivante :

L'évaluation guidée : est-ce un outil, une méthode pour allier évaluation et bienveillance afin de favoriser la réussite des élèves ainsi que la relation globale avec le professeur en milieu professionnel ?

Lors d'une évaluation les élèves sont autant évalués que l'enseignant, la réussite de celle-ci témoignera de la qualité d'enseignement, des méthodes pédagogiques. L'élaboration et la correction d'une évaluation sont également une épreuve pour l'enseignant car il doit penser à la rédaction d'une consigne claire tout en gardant en tête les compétences évaluées en milieu professionnel et cocher toutes les cases du référentiel. Vient ensuite l'étape de la correction, il

faut donc rester juste et traiter les élèves de manière égale sans laisser place à l'affect mais sans non plus être trop exigeante. Il ne faut pas non plus se laisser submerger par l'effet halo qui consiste à surévaluer une copie en fonction de l'élève ou au contraire par l'effet de contraste, il faut garder sa notation et ne pas changer de barème après avoir corrigé plusieurs « mauvaises » copies. Tous ces principes nous viennent de Henri Piéron¹. Le psychologue introduit en 1922 le terme de docimologie qui n'est qu'autre que l'étude des épreuves, des évaluations. André Antib, en étudiant les notes issues de ces évaluations, décrit la « constante macabre » comment se fait-il que, quels que soient le sujet et le correcteur, la proportion de mauvaises notes soit la même ?

Ensuite, selon Delphine Martinot², une bonne confiance en soi est primordiale dans le milieu scolaire, une image positive de soi permet de croire en soi, en ses capacités et par conséquent d'augmenter la persévérance de l'élève ainsi que sa motivation lorsque les tâches se corsent. L'élaboration d'une relation globale avec le professeur peut également aider l'élève à construire cette confiance en soi. Par relation globale, nous entendons une relation de confiance, une relation pédagogique...Ce lien entre la confiance en soi et la confiance en l'autre, en l'occurrence le professeur, a été étudié par Espinosa³. En plus de s'intéresser à la dimension de la motivation que décrit Rolland Viau, il semble important de se renseigner sur « le rôle que peuvent jouer les agents éducatifs (parents, enseignants, éducateurs, etc...) » (Benoit Galand 2006)⁴. En effet, l'enseignant est un acteur clé dans l'élaboration de cette relation de confiance avec sa classe et en adaptant ces pratiques pédagogiques d'enseignement.

Nous émettons l'hypothèse que la multiplication des évaluations guidées, couplée à l'élaboration d'une relation de confiance entre le professeur et sa classe pourrait grandement réduire ce stress perçu avant une évaluation. Ce mémoire a pour objectif de trouver les meilleurs moyens d'évaluer les élèves tout en restant bienveillant mais sans pour autant les simplifier. Il a pour but d'obtenir des solutions pour rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages afin de ne pas subir ces évaluations. Je cherche des solutions pour établir une relation de confiance, sans piège, sans surprise, une totale transparence. Nous pouvons déjà poser cinq hypothèses :

¹ Piéron, H, Laugier, H, Toulouse, E. (1934) *études docimologiques sur le perfectionnement des examens et concours*, conservatoire nationale des arts et métiers, Paris

² Martinot, D. (2001). *Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire*. Revue des sciences de l'éducation.

³ Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école*. Paris : Presses universitaires de France.

⁴ Galand, B. (2006). *Chapitre 13. Pratiques d'enseignement et adaptation scolaire des élèves*. Dans *(Se) motiver à apprendre* (pp. 145-158). Paris : Presses Universitaires de France.

- Sensibiliser les élèves sur les compétences attendues en milieu professionnel pourrait les aider à cibler ce qu'on attend d'eux.
- La multiplication des évaluations formatives les aiderait à intégrer les acquis de l'enseignement.
- La transparence sur les attendus pourrait également les aider à cibler ce qu'on attend d'eux en leur montrant peut-être clairement les référentiels en début de séquence.
- L'élaboration d'un climat bienveillant participerait à augmenter la motivation de l'apprenant ce qui participerait à l'amélioration de l'estime de soi en obtenant de meilleurs résultats.
- Les évaluations guidées pourraient être une solution à un bon nombre de problèmes.

Dans une première partie théorique, nous étudierons les éléments influençant le développement global des élèves à savoir, la motivation, l'estime de soi ainsi que la bienveillance. Puis nous verrons comment se construit l'élève dans l'institution scolaire avant de s'intéresser clairement à la définition de l'évaluation. Dans une seconde partie, une approche méthodologique nous permettra de questionner des méthodes d'évaluation afin de répondre à nos hypothèses. Pour finir, une dernière partie sera consacrée à l'analyse et à la critique des résultats obtenus afin de conclure cette étude.

PARTIE 1 : LES APPORTS THEORIQUES

1. Le développement global des élèves

1.1. La motivation

Nous ne considérerons pas la motivation comme un état mais, plutôt comme une construction, un construit (Houssaye, 1995). Ce construit dépend alors de certaines variables psychologiques sur lesquelles le professeur n'a pas forcément prise et parfois ces facteurs ne dépendent même pas de l'élève. Selon Jean Houssaye « une des fonctions de l'enseignant est de provoquer, susciter, diriger, maintenir et développer les motivations des élèves », pour ce faire, le professeur développera des stratégies dites motivationnelles afin de favoriser l'automotivation, l'autodétermination de l'apprenant afin qu'il perçoive son évolution et qu'il prenne confiance en lui, en son travail et en ses capacités⁵ : il s'agit de la dynamique motivationnelle (Viau, 2009).

1.1.1 Les deux types de motivations

Edward Deci et Richard Ryan (2000)⁶, cofondateur de la théorie de l'auto-détermination, ont mis en évidence deux grands types de motivations :

- La motivation intrinsèque est liée à l'intérêt que l'individu porte à l'activité à réaliser, à sa curiosité. L'individu a le choix.
- La motivation extrinsèque dépend des récompenses, donc d'une raison extérieure à l'activité en elle-même. Elle peut être liée à un renforcement positif comme de l'argent ou à un renforcement négatif avec une punition. Dans ce cas, l'individu n'a pas trop le choix.

Les recherches de Ryan et Deci ont permis d'affirmer que la motivation intrinsèque diminue le risque de décrochage au profit de la persistance.

1.1.2 La dynamique motivationnelle

Les manifestations de la dynamique motivationnelle, signes de motivation intrinsèque, sont bien souvent visibles. En effet, l'élève démontre son engagement cognitif par le biais du degré

⁵ Deyrich, M. (2005), « *Reconstruire la motivation avec des stratégies d'enseignement/apprentissage intégrant Internet* », *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIV N° 2, consulté le 07 mars 2023.

⁶ Ryan, R, Deci, E. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*/

d'effet mental qu'il fournit ainsi que l'élaboration de stratégies d'apprentissages. De par son intérêt, l'apprenant s'octroie du temps pour accomplir une activité, signe de persévérance. Pour finir, tous ces efforts auront permis à l'élève d'apprendre, le rendement n'est qu'optimal lorsque l'apprenant est profondément motivé.

Rolland Viau indique que des facteurs influent la motivation en contexte scolaire :

- Les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'apprenant
- Les facteurs relatifs à la société
- Les facteurs relatifs à l'école
- Les facteurs relatifs à la classe

Cependant, le professeur ne peut agir uniquement sur les facteurs relatifs à la classe en proposant par exemple des activités pédagogiques contextualisées, concrètes afin de donner du sens à l'élève. Pour qu'un élève s'intéresse réellement à une activité, il faut que celui-ci perçoive la valeur de cette dernière (*est-elle utile pour moi ?*) qui doit être adaptée à son niveau de compétence (*suis-je compétent ?*) tout en exerçant un certain contrôle (*ai-je un pouvoir sur cette activité ?*).

Le schéma élaboré par Rolland Viau ci-dessous, réunit les sources de la dynamique motivationnelle ainsi que les manifestations de cet intérêt.

La dynamique motivationnelle (Viau 2009)

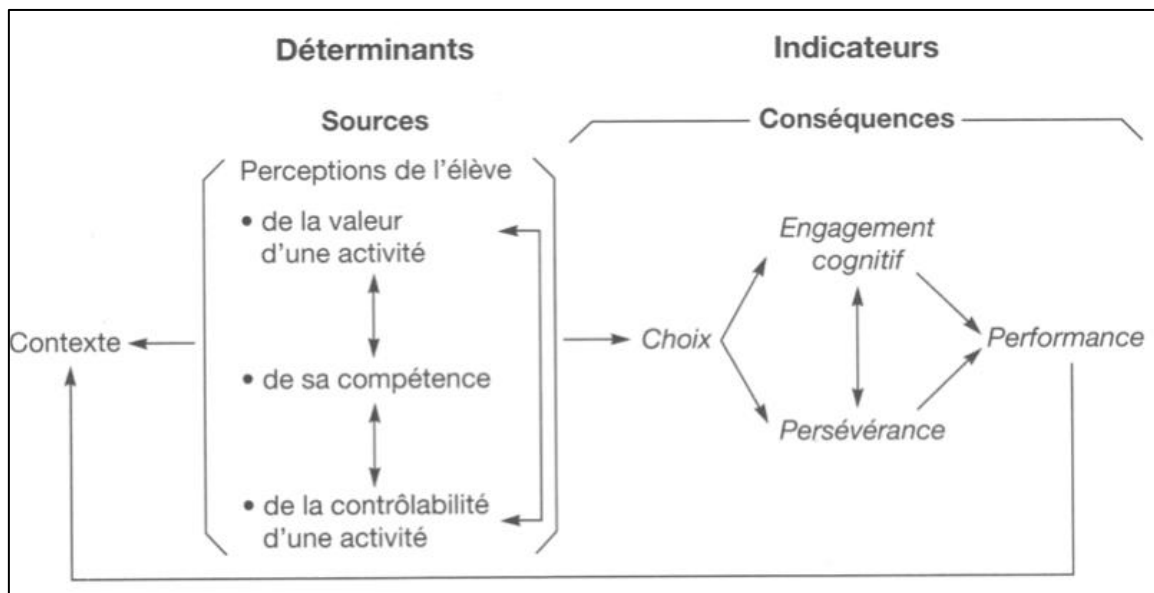


Figure 1 : La dynamique motivationnelle

Les facteurs liés à la classe et en particulier liés aux activités pédagogiques n'étant pas les seuls qui influencent la dynamique motivationnelle, la vie personnelle de l'élève ainsi que sa place dans la société constituent également des facteurs très importants.⁷

1.2. L'estime de soi

L'estime de soi est le sentiment que chacun a de sa propre valeur, cette qualité de base se construit dans l'enfance, mais ne cesse d'évoluer au cours de la vie en fonction des expériences, de l'environnement...

Nous venons de constater que la motivation agit considérablement sur la réussite scolaire mais qu'en est-il d'un pilier aussi imposant que l'estime de soi ? Selon Benoit Galand (2006) la réussite scolaire ou au contraire la succession d'échecs scolaires impacterait considérablement l'estime de soi. Bien souvent, le niveau de confiance en soi, d'estime de soi, n'est pas lié aux performances scolaires car cette construction initiale dépendrait de l'entourage dans lequel l'enfant a grandi durant les trois premières années de sa vie. Une fois scolarisé, les commentaires du professeur peuvent avoir un impact plus ou moins fort sur l'image qu'aura l'élève de lui-même. Cependant, il existe des apprenants ayant une faible confiance en soi et qui sont pourtant qualifiés de « bons élèves » et au contraire des élèves avec plus de difficultés qui ont pourtant une grande estime d'eux-mêmes. L'estime de soi est issue d'un grand nombre de notions dont le professeur n'y a aucune influence. Benoit Galand indique alors qu'une situation d'échec n'est pas directement en lien avec une faible estime de soi et nous invite à nous intéresser une notion présente dans le cadre scolaire : le sentiment d'efficacité qui se traduit par un sentiment de compétences, de confiance en ses compétences.

A des degrés différents, chaque élève a au moins une fois été confronté à une situation d'échec et/ou a déjà été classé. Les élèves de lycées professionnels ont déjà, pour la plupart, subi un classement à la sortie du collège pouvant mener à l'expression d'un sentiment de rejet, d'incompétence dans le milieu scolaire. Nous pouvons imaginer que cette sélection impacte positivement ou non l'estime de soi perçue par les élèves, nous pouvons deviner qu'un élève qui a confiance en lui et qui est souvent félicité s'aventurera facilement dans une activité et persévérera. Au contraire, nous pouvons facilement projeter qu'un élève qui a pour souvenirs de nombreux échecs, sera plus passif lors de la mise en activité, sans doute par manque de confiance en soi. Démontrer à chaque élève les progrès qu'ils ont faits, leur proposer des outils

⁷ Viau, R. (2009) *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : Edition Deboeck, 6^e édition 2009.

et des moyens pour progresser et ne pas se cantonner à une évaluation qui va, au final, classer l'élève dans le groupe semble être une solution proposée par Benoit Galand (2006). Nous pourrions penser qu'élaborer des formes de contrôles, d'évaluation qui font ressortir les compétences et non pas leur capacité à retenir des notions par cœur pourrait convenir à tous les élèves ? y compris ceux ayant une estime de soi bafouée.

1.3. La bienveillance

Depuis 2013, la notion de bienveillance, définie comme le « sentiment qui porte à vouloir du bien à autrui »⁸ par le dictionnaire de l'Académie Française fait partie intégrante des textes de loi de l'Education Nationale. En effet, le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation paru le 25 juillet 2013 stipule qu'une des compétences requises est d'« installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance »⁹. Par bienveillance, nous n'entendons pas seulement un moyen de panser des maux causés par les évaluations, des déceptions scolaires et périscolaires chez l'adolescent, mais plutôt une conduite à tenir afin d'établir une relation globale entre le professeur, l'élève ainsi que l'ensemble de la classe. Cette relation bienveillante passe par une relation de confiance, mais aussi une relation pédagogique et d'apprentissage. L'élève doit pouvoir faire entièrement confiance en son professeur et en tout point. Julien Masson définit cette bienveillance dans le milieu scolaire comme étant une « disposition favorable envers les élèves »¹⁰ (Masson, 2018). Il est primordial de différencier la bienveillance de la compassion et de la complaisance, exprimer de la pitié ou vouloir faire plaisir à ses élèves ne sont pas des témoins d'une quelconque bienveillance. Par bienveillance, il n'est aucunement question d'occulter les erreurs et les difficultés des élèves, mais plutôt de les faire progresser en les confrontant à ces obstacles et en leur donnant les clés de la réussite. La bienveillance et l'exigence sont alors indissociables.

« En résumé : la bienveillance est une attitude positive envers quelqu'un. Elle n'est pas de la compassion ni de la complaisance. Elle inclut l'exigence. » (Masson, 2018)

En France, l'école est obligatoire pour tout enfant âgé de trois à seize ans, certes pour acquérir un certain niveau de connaissance mais aussi pour apprendre des règles autres que celles inculquées dans le foyer natal. **L'école dispose de plusieurs rôles dont mener chaque**

⁸ Académie Française. (2019). *Bienveillance*. In Dictionnaire de l'Académie française.

⁹ Bulletin officiel, (2013) « *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* », Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013.

¹⁰ Masson, J. (2018). *Bienveillance et réussite scolaire*. Malakoff : Dunod

enfant à se découvrir et se forger son identité. En ce sens l'enfant se construit à travers l'élève au contact d'enseignants référents dans les établissements scolaires.

2. La construction de l'élève dans l'institution scolaire

2.1. Le paradigme de l'apprentissage

Deux paradigmes en lien avec la scolarité s'opposent, le paradigme de l'enseignant et le paradigme de l'apprenant. En 1802, Charlemagne instaure l'école militaire basée sur l'approche de l'enseignement basé sur un contexte cognitiviste à travers lequel l'enseignant est le maître des apprentissages. Depuis la loi Jospin ou loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 « l'éducation est la première priorité nationale »¹¹ ce qui sous-entend que l'on place l'élève au centre du système, il ne doit alors plus subir sa scolarité mais en être l'acteur principal. Cette théorie s'appuie sur le domaine du constructivisme ou théorie de l'apprentissage décrite par Jean Piaget. Selon lui, cette nouvelle approche s'intéresse aux activités de l'apprenant, des moyens mis en œuvre pour permettre à ces élèves de progresser et par progresser nous n'entendons pas une augmentation de la capacité cérébrale à emmagasiner des suites de mots mais bien d'être capable de raisonner, d'hypothétiser, de déduire. La théorie de l'apprentissage introduit le fait que l'intelligence n'est pas innée mais se construit.

« L'objectif principal de l'éducation dans les écoles devrait être la création des hommes et des femmes qui sont capables de faire de nouvelles choses, pas simplement répéter ce que d'autres générations ont fait ; des hommes et des femmes qui sont créatifs, inventifs et découvreurs, qui peuvent être critiques, vérifier et ne pas accepter tout ce qu'on leur offre. »
(Piaget)

Jean Piaget est parti du principe que les apprenants ne sont pas vides de connaissances, ils pensent savoir et c'est à l'enseignant de restructurer, de reconstruire, c'est ce que Piaget nomme la dynamique d'adaptation. Cette dynamique est basée sur des processus d'assimilation et d'accommodation, lors de la phase d'assimilation l'apprenant se confronte à la réalité, c'est à ce moment qu'aura lieu la déconstruction de ce qu'il pensait savoir. Ensuite, aura lieu la phase d'accommodation, l'élève a compris que ses connaissances étaient biaisées et est apte à recevoir la vérité, à reconstruire. Cette dynamique d'adaptation nous permet de restructurer cognitivement nos apprentissages tout au long de notre vie.¹²

¹¹Loi d'orientation sur l'éducation (n°89-486 du 10 juillet 1989)

¹² Piaget J. (1937) *La construction du réel chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé.

2.2. L'enseignement que reçoit l'apprenant

Le rôle principal de l'apprenant est d'apprendre à réfléchir, d'apprendre à être actif de son évolution. Pour ce faire, les élèves sont alors à la recherche de sens qui lui conférerait sa motivation, essentielle pour recevoir les informations et construire ses savoirs. Afin d'apprendre, il faut d'abord passer par la phase de reconstruction afin de reconstruire sur des bases neutres et solides. L'élève doit être apte à envisager que son point de vue ne reflète pas forcément la vérité et doit accepter cette déconstruction, nous retrouvons encore la notion de confiance. En effet, l'apprenant doit accorder une confiance aveugle en son professeur afin d'accepter ses paroles et y croire sans crainte. Une fois la phase de déconstruction acceptée par l'élève, la phase de reconstruction peut débuter. Cette phase nécessite des activités à travers lesquelles l'élève va construire lui-même ces connaissances. Cependant, cette étape peut être plus ou moins longue selon les élèves et peut être parsemée de nombreuses erreurs qui doivent également être acceptées par l'élève. S'accorder le droit de se tromper et le reconnaître est une qualité complexe que l'apprenant doit acquérir au fil de sa scolarité. Pour ce faire, le travail didactique et pédagogique préalable de l'enseignant est essentiel ainsi que sa présence durant le cours.

Tout au long de sa carrière, l'enseignant reste un étudiant car il doit être en quête perpétuelle de savoir et à la recherche de la parfaite méthode afin que les élèves s'adonnent à un conflit socio-cognitif nécessaire à la déconstruction-reconstruction. De plus, l'enseignant doit se tenir informé des différents troubles que peuvent présenter les élèves afin de les appréhender le mieux possible et d'adapter son contenu à chaque élève.

Le professeur est également à la poursuite de mécanismes d'enseignement qui lui correspondent le plus. Les mécanismes d'enseignement sont les méthodes mises en place afin d'allier la pédagogie et les stratégies de gestion utilisées pour enseigner au sein d'une classe. Ce choix est propre à l'enseignant. Par exemple, il a le choix des outils utilisés. On a :

- L'enseignement direct : ce sont typiquement les cours magistraux avec un professeur en face de ces élèves qui déverse son savoir.
- L'enseignement indirect : est un processus d'apprentissage dirigé par l'élève, le but est que les élèves participent activement.
- L'enseignement interactif : le cours est construit sur des débats, des jeux de rôle etc entre les élèves ou entre les élèves et le professeur.
- L'enseignement expérimental : les élèves apprennent à expérimenter, réfléchir, retenir des leçons et mettre de côté certaine chose afin d'émettre des hypothèses.

- L'étude indépendante : il s'agit de l'auto perfectionnement des apprenants en élaborant du travail personnel.

Le triangle didactique est avant tout représenté par un triangle équilatéral. Au sommet, on retrouve l'enseignant et à la base, les savoirs d'un côté et les élèves de l'autre. Selon Jean Houssaye, il faudrait un parfait équilibre, donc l'enseignant qui transmet son savoir au regard de l'élève. Entre les savoirs et les apprenants, existe de relation d'apprentissage, ensuite pour enseigner, il existe une relation didactique entre les savoirs et le professeur et pour finir entre celui-ci et ces élèves existe une relation pédagogique.

Si l'on remonte dans l'histoire de l'éducation, c'est Adolphe Ferrière qui a commencé, au début du XX^{ème} siècle, à théoriser l'élève au centre de l'apprentissage : « l'éducation nouvelle ». Il a milité pour un meilleur apprentissage, c'est-à-dire que l'enseignant ne déverse plus son savoir, il doit apprendre comment enseigner, comment « fonctionne » un élève et surtout comment l'aider à apprendre. Même si l'enseignant doit chercher tout au long de sa carrière à atteindre ou du moins s'approcher de cet équilibre, nous sommes bien conscients qu'un jeune enseignant, fraîchement diplômé, sera plus proche de ces savoirs que de la pédagogie et au contraire, un enseignant en fin de carrière sera plus loin des savoirs mais par contre il aura acquis une belle expérience pédagogique et sur le triangle il se retrouvera alors plus proche des élèves.

2.3. Le lycée : un lieu de sociabilisation

L'Ecole est certes un lieu d'instruction mais également d'éducation et par éducation nous entendons également d'éducation à la vie en société. Les établissements scolaires, en l'occurrence, les lycées ont pour objectifs de socialiser les apprenants et favoriser leur intégration.

Tout d'abord, il est primordial de définir la socialisation. Un Homme qui se sociabilise apprend à vivre en société, il acquiert la capacité d'établir des relations sociales grâce aux codes sociaux. Intervient ensuite la notion de socialisation qui n'est qu'autre que la mise en pratique de la socialisation, ce sont les méthodes mises en place par un individu pour entrer en contact avec un autre individu. La sociabilisation sous-entend un apprentissage préalable d'un comportement à adopter pour répondre aux attentes d'autrui.¹³

¹³ Riutort, P. (2013). *La socialisation : Apprendre à vivre en société*. Dans : Premières leçons de sociologie (pp. 63-74). Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France.

La socialisation et la sociabilisation ont lieu dans deux milieux bien distincts, à savoir le lieu de naissance, de vie et l'École. Nous considérerons deux sociabilisations :

- La sociabilisation primaire qui débute à la naissance de l'enfant et se prolonge jusqu'à ce que l'enfant quitte le logement de naissance. Les codes sociaux sont dans ce cas instruits par les parents, les représentants légaux. Il est établi que cette socialisation est la plus importante, déterminante, ce que sont les premiers codes sociaux qu'aura appris l'enfant.
- La sociabilisation secondaire débute à trois ans, soit l'âge obligatoire du début de la scolarité et se prolonge jusqu'à la fin de la scolarité de l'apprenant. Dans ce cas, les codes sociaux sont instruits par les enseignants

L'apprentissage du « savoir-être » en société à l'École suit le modèle théorique de l'égalité des chances. En effet, si tous les élèves d'une même génération reçoivent les mêmes informations, les mêmes codes sociaux, ils se retrouveront plus facilement sur le même pied d'égalité sans laisser place au statut social, ni aux caractéristiques religieuses, éthiques... En étant scolarisé, un enfant n'apprend pas seulement à s'intégrer dans le monde professionnel car des valeurs essentielles lui sont instruites afin de s'intégrer culturellement mais aussi socialement.

Afin de se rendre compte de son niveau d'apprentissage l'apprenant a besoin d'être évalué : l'apprentissage est inévitablement corrélé à l'évaluation

3. L'évaluation

3.1. Les trois types d'évaluations : diagnostique, formative, sommative

L'évaluation, dans le milieu scolaire, peut être définie comme la comparaison entre le niveau de l'élève (connaissance et/ou compétence) à un moment donné au niveau attendu par l'Éducation Nationale à ce même moment.

Bien souvent, lorsque le terme « évaluation » est employé, la notation résonne. Il existe cependant, trois formes d'évaluation définies dans le bulletin officiel numéro 33 publié le 20 septembre 2007¹⁴.

« - *Évaluation diagnostique : évaluation intervenant au début, voire au cours d'un apprentissage ou d'une formation, qui permet de repérer et d'identifier les difficultés*

¹⁴ Bulletin officiel n°33 du 20 septembre 2007

rencontrées par l'élève ou l'étudiant afin d'y apporter des réponses pédagogiques adaptées.

- *Évaluation formative : évaluation intervenant au cours d'un apprentissage ou d'une formation, qui permet à l'élève ou à l'étudiant de prendre conscience de ses acquis et des difficultés rencontrées, et de découvrir par lui-même les moyens de progresser.*
- *Évaluation sommative : évaluation intervenant au terme d'un processus d'apprentissage ou de formation afin de mesurer les acquis de l'élève ou de l'étudiant. » (B.O, 2007)*

Lors d'évaluation diagnostique et formative, les élèves ne se sont pas spécialement prévenus et ne rendent souvent même pas compte qu'ils sont évalués, car il n'y a pas de note finale et le format est souvent différent du format classique : une feuille et un stylo. De nos jours, les évaluations formatives prennent, bien souvent, la forme de questions à choix multiples (QCM), d'auto-évaluation, de co-évaluation et plus récemment de quizz interactif type Kahoot. Ce type d'évaluation peut être perçu comme un jeu, un amusement alors que l'annonce d'une évaluation sommative prend souvent un ton sérieux, presque dramatique. En effet, les apprenants prennent le temps de souligner, surligner la date d'une évaluation sommative, annonce qui se succédera d'une annotation bien visible sur Pronote, par exemple puis d'une note que les parents attendent avec impatience. Au final, l'évaluation sommative, qui peut être certificative, est pour la plupart du temps synonyme de stress.

3.2. L'évaluation positive

Selon Bourdieu, même si une classe dispose du meilleur enseignant et reçoit le meilleur enseignement, l'évaluation fera apparaître les inégalités, ainsi, l'évaluation laisse apparaître les différences entre les apprenants si l'on ne différencie pas, n'adapte pas les évaluations. Nous sommes dans une époque où l'on accorde l'égalité des chances à chaque élève, une évaluation doit alors être adaptée à chaque élève afin de faire ressortir le meilleur de chaque élève, il s'agit du principe de l'évaluation positive.

Evaluer positivement c'est accepter d'observer, l'écouter ses élèves tout en prenant en compte les nombreux facteurs extérieurs à l'Ecole qui peuvent les perturber. Nous ne connaissons uniquement nos élèves dans le cadre scolaire mais il faut bien penser qu'ils ont une vie extérieure avec des problèmes extérieurs qu'ils n'abandonnent pas en passant le portail du lycée.

Si nous considérons les variables gérables par l'enseignant, nous savons que l'attitude d'un professeur durant une évaluation peut totalement perturber un élève. Par exemple, il suffit

d'un sourire ou d'un hochement de tête positif de la part de son professeur pour être en confiance et au contraire, un professeur oppressant qui ne cesse de circuler dans la classe ou encore un commentaire septique peut véritablement déstabiliser un élève et lui faire perdre ses moyens.

L'évaluation positive repose sur un fondement essentiel : la communication. En effet, dans toute l'histoire de l'Ecole, un zéro sur vingt n'a jamais aidé un élève à monter en compétences. Par contre, élucider avec l'élève la cause de cette mauvaise note et, par exemple, proposer une session de rattrapage peut éviter cette sanction contreproductive, car oui, un zéro est bel et bien perçu comme une sanction.

Florence Robine justifie ces propos en affirmant que « Quelle que soit la forme que prennent l'évaluation et sa traduction (notation, validation de compétences, etc.) et quelle que soit la finalité qu'on lui attribue, elles doivent être conçues comme un moyen de faire progresser les élèves, d'analyser les processus d'apprentissage, de les faciliter et de les réguler... » (Robine, 2014)¹⁵. Cependant, l'adolescent, période de construction d'identité, minée de confusion expose l'apprenant à une gestion d'émotion qui est, parfois, physiologiquement impossible. En effet, l'adolescence est une période critique de la régulation émotionnelle, de par l'élagage synaptique et la myélinisation jusqu'à 25 ans. A l'adolescence, des connexions se font et se défont entre le centre inhibiteur dans le cortex préfrontal et le système limbique qui est le centre des émotions, ce qui induit une instabilité émotionnelle. Cette période sensible de la régulation émotionnelle est plus communément appelée : la crise de l'adolescence. Il est alors impossible pour un apprenant de cet âge de réguler son émotion face à l'annonce d'une évaluation notée, d'une mauvaise ou d'une bonne note. Une chose est sûre, l'importance de la réussite scolaire est corrélée au stress lié aux évaluations. De plus, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République numéro 2013-596 du 8 juillet 2013 appelle à faire évoluer les modalités d'évaluation des élèves afin d'éliminer la notation-sanction en se tournant vers « une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensibles par les familles. En tout état de cause, l'évaluation doit permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève. »¹⁶

¹⁵ Florence, R. (2014), *Evaluation positive et bienveillante est consubstantielle de la pédagogie*

¹⁶ Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République

Afin d'aborder l'évaluation avec une approche la plus positive possible, différentes formes d'évaluations positives sont retrouvées afin que l'enseignant ait le choix en fonction de la classe, des difficultés etc. Parmi elles, l'évaluation par degré de confiance, l'évaluation par compétences, l'évaluation par degré d'aide mais aussi l'évaluation différenciée qui consiste à adapter les exercices pour chaque élève d'une classe ou encore l'auto-évaluation individuelle ou collective qui permet aux apprenants un sentiment de contrôle des apprentissages.

3.2.1 L'évaluation par contrat de confiance

Imaginée par André Antibi (2014)¹⁷ afin de rivaliser contre la constante macabre, phénomène mis en avant par le pourfendeur de l'échec scolaire. La constante macabre désigne le fait que peu importe le niveau scolaire, la matière ou autre, la répartition des notes suit inlassablement la courbe de Gauss avec un tiers de mauvaises notes, un tiers de notes moyennes et un tiers de bonnes notes. Cette répartition répétitive serait induite par la manière de construction d'évaluation qu'ont les professeurs en créant des questions dédiées à chacun des tiers, une question pour ralentir le/la meilleur(e) élève, ajuster les barèmes, etc. Un élève se trouvant dans les deux premiers tiers, et plus particulièrement dans le tiers des mauvaises notes, sans évoluer dans la courbe, peut voir sa motivation et sa confiance en soi entachée voire même détruite à cause d'une évaluation le plaçant en situation d'échec.

Pour pallier ce phénomène, l'André Antibi présenta l'évaluation par contrat de confiance (l'EPCC). Ce type d'évaluation consiste en une extrême transparence par le professeur du contenu de son évaluation, que ce soit sur la notation, les notions, le type d'exercice... In fine, l'élève doit appréhender sereinement l'évaluation, ne doit pas être surpris ni déçu par son professeur. Ces évaluations sont constituées de trois étapes ; à savoir, une annonce du programme clair et précise avec la description des exercices, ensuite une série de questions-réponses en lien avec l'aspect disciplinaire en répondant clairement aux interrogations des élèves et pour finir, après l'évaluation une correction. Grâce à ce type d'évaluation, chaque élève a une chance de réussite, la relation de confiance élève-enseignant croît ainsi que leur confiance en eux-mêmes. Au final, si le contrat est respecté par les deux partis, l'élève se verra récompensé par son travail et le professeur par le bonheur de cet élève qui gagne en confiance, en compétence et en connaissance.

¹⁷ André, A. (2003) *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?*

Nous pourrions totalement envisager une EPCC associée à une évaluation par compétence.

3.2.2 L'évaluation par compétences

Enseigner par compétence signifie enseigner aux élèves la capacité de mobiliser des connaissances, des méthodes appropriées à une situation. Lors d'évaluation par compétence le professeur ne se contente plus d'attribuer des points à une question qu'il juge juste ou fausse, il évalue des compétences à travers divers exercices. Avant la mise en place de l'évaluation par compétence, si un élève avait une mauvaise réponse mais un bon raisonnement, il pouvait être pénalisé, lors d'évaluation par compétence, la réponse finale importe peu, c'est la méthodologie qui est évaluée, la capacité à réfléchir. La compréhension globale est privilégiée à un apprentissage par cœur. La notion de compétence est officielle car elle apparaît dans le Bulletin Officiel numéro 17 du 23 avril 2015¹⁸ qui stipule que le socle commun identifie les connaissances et compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire. Selon ce modèle, la compétence et la connaissance sont indissociables.

3.2.3 L'évaluation par degré d'aide

N'importe quel élève mal préparé à une évaluation s'est déjà retrouvé face à une feuille blanche, incapable d'y écrire le moindre mot. Un élève mal préparé n'est pas forcément un élève qui n'a pas appris sa leçon, certains sont tellement anxieux à l'idée d'être évalué qu'ils en perdent tous leurs moyens et ne parviennent plus à mobiliser leurs connaissances pourtant fondées. L'évaluation par degré d'aide a pour objectif de rassurer l'élève en cas de syndrome de la page blanche. Pour ce faire, l'enseignant peut mettre en place des aides, des clés, des pistes pour aider l'élève, cela peut-être un document supplémentaire, une notion de cours ou seulement une reformulation d'une consigne. L'apprenant a parfois besoin d'une marque d'humanité pour reprendre confiance et s'engager lors d'une évaluation.

Si la note est à ce point une source de conflit, nous pourrions nous demander pourquoi note-t-on les élèves ? Cependant, dans le cas du lycée, les écoles post-baccalauréat examinent les résultats des évaluations certificatives dans le cadre du baccalauréat, les révélés de notes et dans une moindre mesure les appréciations. En effet, un premier tri est effectué en fonction des notes puis une sélection a lieu au regard des appréciations ou d'un entretien.

¹⁸ Bulletin Officiel n°17 du 23 avril 2015

3.3. La note et ses effets sur l'élève

« *Tout ce qui est appris est donc perçu comme le moyen d'arriver à une note, favorisant la compétition et limitant entraide et solidarité. La note renforce les jugements dangereux quand ils sont négatifs et découragent ceux qui ont toujours des mauvaises notes* » (De Vecchi, 2011)¹⁹. Nous pouvons nous questionner sur la légitimité de l'importance attribuée à la note. Encore aujourd'hui, de nombreuses évaluations sont créées de façon à valoriser les élèves qui apprennent leur leçon et à pénaliser les élèves qui commettent des erreurs. Comment se fait-il qu'une erreur soit sanctionnée alors que l'Ecole doit instruire, or sans erreurs, il est impossible d'apprendre. L'objectif de ce questionnement n'est pas le supprimer ou de blâmer le fait de noter, mais plutôt, de trouver un système d'évaluation qui reflète réellement le niveau de l'élève, une évaluation basée sur les acquis, les compétences et non pas le nombre d'erreurs. De plus, la note ne reflète aucunement le contenu d'une copie.

Afin que l'élève se situe par rapport au niveau attendu, la multiplication d'évaluation formative semble appropriée. Avant d'être confronté à une évaluation sommative, une évaluation formative va aider l'élève à cibler ce que l'enseignant attend de lui, d'appliquer ce qu'il a appris mais elle va également lui permettre de se positionner.

Bien que certains apprenants adorent les notes d'autres craignent tellement cette fraction qu'ils préfèrent tricher. Pourquoi ? Tout d'abord, nous pouvons supposer que l'interdit attire, il est vrai que durant une évaluation les professeurs passent leur temps à scruter les moindres faits et gestes des élèves ce qui peut inciter les élèves à développer diverses techniques comme une sorte de challenge. Ensuite, existe les élèves qui ont tellement peur d'obtenir une mauvaise note, qu'ils préfèrent tricher, dans ce cas, nous pouvons interroger le manque de transparence et d'information sur le contenu de l'évaluation.

¹⁹ Matthieu, M. (2019), « *Évaluer sans dévaluer. Pluralité et subjectivité des élèves au sein de l'école française* ».

PROBLEMATIQUE

La somme des recherches et des apports théoriques des grands didacticiens nous laisse à penser que la peur de l'enseignant et la peur de la note qui définirait l'avenir d'un apprenant au sein de son lieu d'instruction, de sociabilisation nuit à sa motivation. Au regard, de la diversité des élèves en milieu professionnel la compétence en matière d'adaptabilité du professeur doit être à son maximum afin d'offrir non seulement une égalité des chances aux apprenants mais une équité totale. De ce fait, l'évaluation par degré d'aide semble être une solution. Tout d'abord, elle offrirait aux élèves la chance de rendre un travail, en effet, le stress évaluatif peut causer une perte totale de moyens à un élève jusqu'au point de rendre feuille blanche, l'évaluation par degré d'aide pâlerait à ce phénomène. De plus, cette évaluation est associable à une évaluation par contrat de confiance, en éliminant la surprise à la découverte du sujet, mais aussi, à une évaluation par compétence. De ce fait, il est légitime de se poser la question suivante :

L'évaluation guidée : est-ce un outil, une méthode pour allier évaluation et bienveillance afin de favoriser la réussite des élèves ainsi que la relation globale avec le professeur en milieu professionnel ?

- Sensibiliser les élèves sur les compétences attendues en milieu professionnel pourrait les aider à cibler ce qu'on attend d'eux.
- La multiplication des évaluations formatives les aiderait à intégrer les acquis de l'enseignement.
- La transparence sur les attendus pourrait également les aider à cibler ce qu'on attend d'eux en leur montrant peut-être clairement les référentiels en début de séquence.
- L'élaboration d'un climat bienveillant participerait à augmenter la motivation de l'apprenant ce qui participerait à l'amélioration de l'estime de soi en obtenant de meilleurs résultats.
- Les évaluations guidées pourraient être une solution à un bon nombre de problèmes.

PARTIE 2 : METHODOLOGIE

1. Exposé de la méthode

1.1. Participants

Une évaluation, quelle qu'elle soit, a pour objectif d'évaluer les apprenants mais le professeur étant un perpétuel apprenant, est également évalué. En effet, la qualité de ses enseignements, de son travail didactique ainsi que sa pédagogie seront évalués lors de l'évaluation de ses élèves. Ainsi, cette étude ne concerne pas seulement les élèves mais également les professeurs.

Etant étudiante en deuxième année de master, le lycée des métiers La Morlette à Cenon m'accueille pour un stage filé. De ce fait, mon étude portera sur une classe de première baccalauréat professionnel (Bac Pro) Accompagnement Soins et Services à la Personne (ASSP). Cette promotion de 30 élèves est composée de filles allant de 16 ans à 18 ans. Lors de ce stage, j'ai constaté la diversité des élèves de par leurs milieux socio-économiques (bien souvent : C1 à E), leur langue maternelle et leurs difficultés (élèves en situation de handicap, élèves dys, troubles du comportement...).

1.2. Déroulement

Cette étude aura lieu principalement en salle de classe classique lors d'un créneau d'une heure prévue pour l'enseignement de la prévention-santé-environnement (PSE).

Cette étude abordera trois axes :

- l'installation d'un climat bienveillant,
- réduire, voire éliminer le stress avant évaluation,
- la création d'une évaluation par degré d'aide la plus transparente et la moins anxiogène possible.

Ces trois axes ont pour objectif d'offrir le droit aux apprenants d'apprendre dans des conditions optimales, ils sont dans l'Ecole de la bienveillance et non pas l'Ecole de la réussite immédiate. Nous nous devons de leur donner le droit de se tromper, d'apprendre de leurs erreurs afin de ne plus les commettre et de monter en compétences.

Pour ce faire, avant d'évaluer, je souhaite établir un climat bienveillant dans mes classes. Nous savons que les élèves sont en quête de reconnaissance, de responsabilité donc je souhaite être transparente et consacrer ma toute première séance à la présentation de mon mémoire, de mes objectifs et de leur expliciter qu'ils seront mes sujets d'études.

Ensuite, durant cette première séance, il aurait été intéressant d’aborder l’importance des verbes dans les consignes grâce à la taxonomie de Bloom²⁰ ainsi que les compétences de PSE²¹.

Taxonomie de Bloom

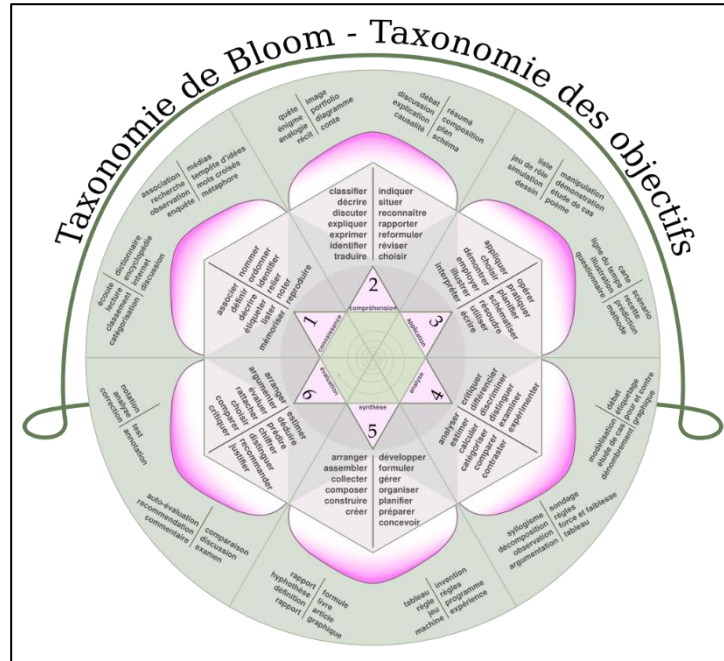


Figure 2: La roue de la taxonomie de Bloom

Principes de l’évaluation par compétences en PSE

Pour rappel, les six compétences du programme de PSE en CAP (arrêtés du 3-4-2019 publiés au BO spécial n° 5 du 11 avril 2019) sont développées dès la première année et investies tout au long du parcours de formation de l’élève selon une approche spiralaire :

- C1 - Traiter l’information;
- C2 - Appliquer une méthode d’analyse dans une situation donnée;
- C3 - Mettre en relation un phénomène physiologique, un enjeu environnemental, une disposition réglementaire, avec une mesure de prévention;
- C4 - Proposer une solution pour résoudre un problème lié à la santé, l’environnement ou la consommation;
- C5 - Argumenter un choix;
- C6 - Communiquer à l’écrit et à l’oral avec une syntaxe claire et un vocabulaire adapté.

Figure 3: Eduscol - document d’accompagnement pour l’évaluation certificative par compétences en PSE

Ces notions, qui sont plutôt à destination des enseignants semblent totalement compréhensibles par les élèves et leur présentation serait bénéfique. En effet, une consigne

²⁰ Wikipédia, l’encyclopédie libre. (2022). *Taxonomie de Bloom*.

²¹ Ministère de l’Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (2022) Dans Eduscol : *document d’accompagnement pour l’évaluation certificative par compétences en PSE*.

débutant par « *nommer* » n'aura pas le même coût cognitif, la même attente en termes de compétence qu'une consigne débutant par « *analyser* ». Ensuite, les élèves doivent être acteurs de leurs apprentissages, c'est pour cela qu'une transparence vis-à-vis des compétences de PSE est souhaitable. Comme pour les verbes des consignes, être capable de repérer la compétence que requiert une activité peut les aider à cibler ce qu'il faut faire et ce que l'on attend d'eux.

Pour finir, étant partisane de l'auto-évaluation, les élèves pourraient s'auto-évaluer sur les compétences à la fin des évaluations afin de voir leur évolution tout au long de l'année, voire tout au long de leur cursus. Par la suite, toujours dans le but d'instaurer un climat bienveillant, il est profitable de valoriser la prise de parole, la participation des apprenants, d'écouter et considérer chaque élève et leurs questions, réprimander le moindre manque de respect lors d'une prise de parole afin que chacun soit libre de s'exprimer, de se tromper et de réussir. Pour ce faire, une grille de participation a été élaborée (cf. *annexe 1*). Cette grille ne permet pas seulement de valoriser les élèves qui lèvent la main mais elle permet de valoriser tout signe d'engagement cognitif ou de bonne volonté. De ce fait, un élève qui démontre un certain engagement cognitif en suivant le cours sera valorisé, cela peut s'attester en ayant son matériel, en se tenant correctement, en étant attentif même sans participer oralement. Dans le même sens, cette grille permet d'évaluer la présence de formule de politesse classique : « bonjour », « merci », « s'il vous plaît » et « au revoir ». Enfin, pour faciliter la communication, la mise en place d'un langage signé pour expliciter la nature de la prise de la parole serait intéressant :

- main gauche levée : « j'ai la réponse »
- main droite levée : « j'ai une question »
- les bras levés croisés : « stop, je suis perdue »

Pour finir, je déposerai sur une plateforme éducative type Pronote, deux questionnaires ; le premier à destination de mes élèves (cf *annexe 2*) et le second à destination des enseignants de l'EPL (cf *annexe 3*). Ce questionnaire a pour objectif de faire état du regard que portent les élèves et les professeurs sur les évaluations. Qu'est-ce qu'une évaluation ? Est-ce que les professeurs ponctuent-ils toujours leurs évaluations par une note ? Les élèves prennent-ils autant au sérieux les évaluations notées et non notées ? Comment les évaluations sont-elles pensées ? Quel type et sous quel format ? Est-ce qu'une évaluation est stressante pour un élève ? Est-ce qu'une évaluation non notée procure le même stress qu'une évaluation notée ? L'évaluation guidée est-elle familière aux enseignants ? Ces questionnaires permettent de récolter les différentes perceptions, définitions et aspirations d'une évaluation ainsi que de

mesurer le niveau de stress évaluatif avant, pendant et après une évaluation. Ces questionnaires sont constitués de questions à réponse courte, de questions à choix multiple (QCM), de questions à choix simple (QCS) ainsi que d'échelle de Likert.

La mesure de l'utilité et du bénéfice de ces méthodes pour mettre les élèves en confiance afin qu'ils apprennent dans les meilleures conditions possibles sera permis par une évaluation. En effet, si une évaluation est en majorité réussie dans une classe, nous pouvons supposer que les élèves ont au préalable compris, appris et ont confiance en la notation.

Ensuite, concernant le deuxième axe visant à réduire le stress évaluatif, je vérifierai la compréhension du cours en multipliant les évaluations formatives avec des outils de type Kahoot à la fin des séances. En effet, nous savons qu'il faut comprendre pour apprendre et apprendre pour comprendre. De plus, je leur mettrai à disposition une préparation à l'évaluation, appelée « Prépa' éval' » avec des outils du type Quizinière, reprenant les notions importantes et des exercices du même type que ceux prévus à l'évaluation sommative. Cette préparation à l'évaluation sera non obligatoire mais accordera un point bonus si elle est faite. Cet outil sera corrigé avant l'évaluation afin que les élèves rectifient leurs apprentissages avant l'évaluation, de plus, cela permettra au professeur de revenir sur certaines notions si celles-ci ont été mal assimilées par plusieurs élèves. Par la suite, avant de laisser les apprenants en autonomie, il me semble important de lire l'intégralité du sujet avec eux et de reformuler les consignes pour les rassurer et répondre à toutes questions concernant les consignes.

Comme précédemment, les discussions avec les élèves formeront un outil de mesure central tout comme les résultats qu'ils obtiennent en s'entraînant ou non avec la Prépa' éval'.

Pour finir, je fais le choix d'élaborer des évaluations par compétences, par contrat de confiance et par degré d'aide en incluant une auto-évaluation à la fin. Désireuse d'être la plus transparente possible, la préparation aux évaluations sera basée sur le principe de l'EPCC c'est-à-dire que les exercices/activités de l'évaluation seront bien évidemment du même type que ceux vus en classe, les notions évaluées seront explicitées au préalable afin d'éliminer toutes surprises négatives et toute source de stress. Dans le même sens, proposer différents niveaux d'aide permettra de pallier le syndrome de la page blanche. Pour chaque exercice, il existe trois niveaux d'aide, les aides de niveau 1 offrant une aide moins importante qu'une aide de niveau 3, par conséquent l'utilisation d'une aide de niveau 1 pénalisera moins l'apprenant que l'utilisation de niveau 3 (*cf annexe 4*). L'objectif à court terme est que tous les élèves puissent faire tous les exercices de l'évaluation, puis, à long terme que les élèves n'aient plus besoin des aides ou alors de niveau 1. Ce type d'évaluation est pour moi une **évaluation guidée** et pas

seulement guidée lors de l'épreuve, l'accompagnement se fait surtout en amont grâce au climat bienveillant, une transparence totale ainsi des degrés d'aides durant l'évaluation si l'apprenant en a besoin.

Inévitablement, la mesure de l'intérêt de ce type d'évaluation se fera grâce aux auto-évaluations avec le regard que porte l'apprenant sur ce qu'il rend, par la fréquence de l'utilisation des degrés d'aides et le niveau de celles-ci, mais surtout par l'évolution des résultats de chaque élève.

Tableau recensant les outils mis en place et les moyens de mesures utilisés selon les axes

Axe	Outils	Mesure
Analyse initiale	<ul style="list-style-type: none"> ● Avis des élèves sur l'évaluation ● Avis des élèves sur l'évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> ● Analyse du questionnaire élève ● Analyse du questionnaire professeur
Installation d'un climat bienveillant	<ul style="list-style-type: none"> ● Première séance : présentation mémoire, taxonomie de Bloom, compétences. ● Valorisation de la parole/sanction des manques de respect ● Codification des prises de paroles 	<ul style="list-style-type: none"> ● Discussion ● Evolution des résultats ● Evolution des réponses de l'échelle de stress
Réduire voire éliminer le stress avant évaluation.	<ul style="list-style-type: none"> ● Multiplication des évaluations formatives ● Prépa' éval' ● Lecture du sujet et reformulation 	<ul style="list-style-type: none"> ● Discussion ● Evolution des résultats ● Nombre d'élèves s'exerçant avec les Prépa' éval'
La création d'une évaluation par degré d'aide la plus transparente et la moins anxiogène possible.	<ul style="list-style-type: none"> ● EPCC ● Evaluation par degré d'aide ● Evaluation par compétence ● Auto-évaluation → Evaluation guidée 	<ul style="list-style-type: none"> ● Discussion et questionnaire oral ● Evolution des résultats ● Effet des aides ● Evolution des réponses des auto-évaluations

Tableau 1: Outils à mettre en place pour l'expérimentation

1.3. Hypothèses

Afin de mener cette expérimentation à bien, il est important de respecter la méthode expérimentale en formulant notre hypothèse théorique et l'hypothèse opérationnelle en fonction des outils et des facteurs constituant l'expérience.

→ Hypothèses théoriques

L'hypothèse que l'évaluation guidée est bénéfique peut être émise mais en l'état elle ne peut être vérifiée. La vérification de cette hypothèse se fait par une mesure sur le terrain grâce aux outils précédemment présentés.

Afin de mesurer leur état de stress correctement, un constat des différentes variables à prendre en compte doit être établi.

Il existe quatre types de variables à savoir :

- La variable indépendante (VI) qui est la condition que l'on modifie, que l'on fait varier lors d'une expérimentation. Elle est appelée indépendante car l'état d'aucune autre variable ne peut l'affecter.
- La variable dépendante (VD) qui constitue ce que l'on mesure dans l'expérience. On évalue ses variations dues aux changements de la variable indépendante
- La variable parasite (VP) qui va influencer la mesure de la variable dépendante. Cette variable parasite peut nous être totalement hors de contrôle, il s'agit alors de variable parasite non contrôlée (VPnC). *A contrario*, cette variable peut être contrôlée par l'expérimentateur, la variable est alors une variable parasite contrôlée (VP).

Maintenant que les types de variables sont explicités il est important de détailler chacune des variables.

Pour les variables dépendantes (VD), il n'existe qu'une seule variable que l'on soit en capacité de mesurer et il s'agit du stress (VDs) perçu chez les élèves avant, pendant et après les évaluations. Pour cela, les échelles d'évaluation de stress permettront d'évaluer le stress évaluatif, avant de commencer l'épreuve, et une fois terminée.

Ensuite, la variable indépendante (VI) principale est la motivation (VIm), c'est sur ce paramètre que l'on va jouer, cependant, comme vu précédemment, il existe la motivation intrinsèque (VImi) et la motivation extrinsèque (VIme). Les paramètres de motivation intrinsèque contrôlable par l'enseignant sont surtout des paramètres liés à la pédagogie, en effet, créer des enseignements qui interpellent les élèves de par son sens (VImi₁), son utilité (VImi₂) et son aspect concret (VImi₃) donnera à l'apprenant une impression de contrôle de ces apprentissages. Nous sommes, ici encore, dans une dynamique de placer l'élève au centre de

ses apprentissages. Ensuite, la motivation extrinsèque oscillera également grâce à l'utilisation d'outils pédagogiques (VIme), offrant un contexte de classe avec un stress atténué. Tout d'abord, les Prépa' éval' via l'outil Quizinière offre aux élèves une opportunité de s'entraîner à l'évaluation en dehors de l'enceinte de l'établissement, sans stress et sans notation, de plus, la transparence que délivre cet outil est en accord avec l'EPCC et améliore la relation de confiance professeur/élève. La multiplication des évaluations formatives et la relecture/reformulation de l'évaluation vont également dans ce sens. Ensuite, la grille de participation (*cf. annexe 1a et 1b*) valorisant les « bons comportements » et sanctionnant les manques de respect ainsi que la codification de la prise de parole permettent d'introduire un climat de classe bienveillant et respectueux. Enfin, les degrés d'aides durant l'évaluation offrent la possibilité à tous les élèves d'avoir une évaluation adaptée et adaptable en fonction de leur besoin (en plus des outils mis en place en cas de PAP ou de PAI) et d'éliminer le stress provenant d'un possible « trou de mémoire » conduisant à une feuille blanche.

Pour finir, il existe bien entendu des variables parasites durant cette étude dont certaines peuvent être contrôlables (VPC). En effet, pour réaliser la Prépa' éval' il n'est pas obligatoire que tous les élèves aient un accès à internet (VPC₁) mais ce problème peut être contrecarré par un accès à une salle informatique. Ensuite, afin que les bénéfices de cette préparation à l'évaluation soient notables il est nécessaire que les élèves aient accès à un retour via l'outil Quizinière ce qui implique une date limite (VPC₂) de remise afin que le professeur ait le temps de corriger. Puis, la motivation et le stress ressenti peuvent être influencés par l'âge de l'élève (VPC₃) (son degré de maturité), ainsi, l'étude portera sur des élèves âgés de seize à dix-huit ans en excluant les élèves en dehors de cet intervalle. Enfin, il existe aussi des variables parasites pour lesquelles l'enseignant n'a aucune prise (VPnC), à savoir, le temps de travail personnel de l'élève (VPnC₁) et l'heure à laquelle ce travail est effectué (VPnC₂). En effet, malgré tous les efforts possibles de la part de l'enseignant, l'élève reste maître de sa motivation. Pour finir, le nombre d'élèves (VPnC₃) et même le nombre de filles et de garçons étudié (VPnC₄) pour cette étude est totalement hors de contrôle du professeur ainsi que les besoins éducatifs spécifiques (VPnC₅) de chaque élève (s'il y en a).

Tableau répertoriant les différentes variables de l'étude

Types de variables		Variables
Variables dépendantes (VD)		- Le stress (VDs)
Variables indépendantes (VI)		- La motivation (VIm) - Intrinsèque (VImi) - Extrinsèque (VIme) VImi ₁ : le sens du contenu VImi ₂ : le concret VImi ₃ : l'utilité VIme : les outils pédagogiques
Variables parasites (VP)	Contrôlées (VPC)	- L'accès à internet (VPC ₁) - La date de remise de la Prépa' éval' (VPC ₂) - L'échelle d'âge (VPC ₃)
	Non contrôlées (VPnC)	- Le temps de travail personnel (VPnC ₁) - L'heure de réalisation de la Prépa' éval' (VPnC ₂) - Le nombre d'élèves (VPnC ₃) - Le nombre de garçons et filles (VPnC ₄) - Les besoins éducatifs spécifiques des élèves (VPnC ₅)

Tableau 2:Tableaux des variables

→ Hypothèse opérationnelle

Cette hypothèse nous permettra d'opérationnaliser notre hypothèse théorique en traduisant nos concepts théoriques impliqués sur le plan des différents observables. Dans le cadre de notre méthode, la mesure effectuée du stress chez l'élève sera plus ou moins élevée sous l'influence du facteur « motivation ».

En effet, **l'hypothèse opérationnelle = VD x VI**

Nous pouvons dès lors supposer que la motivation impactera positivement le stress ressenti chez l'élève. En effet, si le professeur parvient à justifier du sens et de l'utilité des activités tout en les rendant concrètes, la motivation intrinsèque se verra augmenter. Par contre, au vu du nombre de VP, VIme sera plus facilement évaluable que VImi.

1.4. Limites de l'étude

Dans le cadre de ce mémoire, certains outils prévus ne pourront être mis en place dû à mon statut de stagiaire qui ne m'accorde pas la liberté pédagogique nécessaire pour cela.

En effet, concernant l'analyse initiale, j'ai pu faire passer les questionnaires aux élèves et aux professeurs. Puis concernant le premier axe, l'année scolaire ayant déjà débuté, la première séance consacrée à la présentation du projet, la présentation de la taxonomie de Bloom ainsi que des compétences de PSE n'a pu être assurée, bien que les élèves y ont été préalablement bien informés de par leur enseignante. De plus, malgré son probable intérêt, il m'est difficile d'établir un climat bienveillant avant d'évaluer car le système de codification de la prise de parole ainsi que la valorisation de celle-ci grâce à la grille de participation n'ont pu être mis en place. Cependant, les manques de respect sont naturellement sanctionnés par l'enseignante référente.

Ensuite, afin d'assurer la mise en place du deuxième axe, l'élaboration des Prépa' éval' ainsi que la lecture et la reformulation du sujet dans la mise en autonomie sera maintenu. Seul le bénéfice de la multiplication des évaluations formatives ne pourra être mesuré pour les mêmes raisons, je ne possède pas de liberté pédagogique totale.

Pour finir, il aurait été préférable d'analyser le potentiel bénéfique des évaluations guidées en mettant en place ce type d'évaluation sur au moins une année scolaire auprès d'au moins une promotion. Cependant, je n'en ai pas eu la possibilité, en effet je n'ai pu mettre en place qu'une seule évaluation portée sur la fonction d'affiche en PSE. Cette première évaluation n'était pas totalement une évaluation guidée car elle comportait une échelle de stress pré-évaluation, une auto-évaluation finale, des degrés d'aides et il s'agissait d'une EPCC notée par compétences cependant nous ne retrouvons pas de Prépa' éval' ni d'évaluations formatives durant l'enseignement.

Une collègue enseignant au lycée Automobile de Beau de Rochas situé à Bordeaux, a accepté de mettre au point une évaluation guidée que j'ai confectionné et d'évaluer ces élèves avec celle-ci. Manon Fournier a alors évalué deux classes de première année de Bac Pro, la première classe de 1 Bac Pro maintenance de véhicule est composée de 9 garçons et la deuxième classe est une classe de 1 Bac Pro réparation de carrosserie, Moto de 9 élèves est composée de 8 garçons et 1 fille. Lors de cette séquence divisée en 4 séances, trois évaluations formatives (Kahoot) ont été réalisées. Ensuite, l'évaluation guidée comprenait une échelle de stress pré-évaluation, une auto-évaluation finale, des degrés d'aides et il s'agissait d'une EPCC notée par compétences préparée *via* une Prépa' éval'.

Tableau recensant les outils mis en place et les moyens de mesures utilisés en fonction des axes

Axe	Outils	Mesure
Analyse initiale	<ul style="list-style-type: none"> ● Avis des élèves sur l'évaluation ● Avis des élèves sur l'évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> ● Analyse du questionnaire élève ● Analyse du questionnaire professeur
Installation d'un climat bienveillant	<ul style="list-style-type: none"> ● Première séance : présentation mémoire, taxonomie de Bloom, compétences. ● Valorisation de la parole/sanction des manques de respect ● Codification des prises de paroles 	<ul style="list-style-type: none"> ● Discussion ● Evolution des résultats ● Evolution des réponses de l'échelle de stress
Réduire voire éliminer le stress avant évaluation.	<ul style="list-style-type: none"> ● Multiplication des évaluations formatives ● Prépa' éval' ● Lecture du sujet et reformulation 	<ul style="list-style-type: none"> ● Discussion ● Evolution des résultats ● Nombre d'élèves s'exerçant avec les Prépa' éval'
La création d'une évaluation par degré d'aide la plus transparente et la moins anxiogène possible.	<ul style="list-style-type: none"> ● EPCC ● Evaluation par degré d'aide ● Evaluation par compétence ● Auto-évaluation ➔ Evaluation guidée 	<ul style="list-style-type: none"> ● Discussion et questionnaire oral ● Evolution des résultats ● Effet des aides ● Evolution des réponses des auto-évaluations

Tableau 3: Les outils mis en place sont en noir et les outils qui n'ont pas pu être mis en place sont en orange.

1.5. Mesures effectuées

- Questionnaire à destination des élèves sur les évaluations

Comme tous les autres outils mis en place, ce sont 30 élèves féminins de première année de Bac Pro ASSP qui ont été soumis à ce questionnaire (*cf. annexe 2*) en début d'année scolaire (septembre). Le questionnaire comporte 8 questions dont 3 questions à réponse courte, 2 questions à choix multiples (QCM) et 2 échelles. Ce questionnaire aborde deux axes principaux, le regard que portent les élèves sur l'évaluation en questionnant le rôle, la nécessité, l'utilité (VDmi₂ et VDmi₃) ; puis le possible stress (VDs) perçu lors des évaluations, qu'elles soient notées ou non.

Forcément, je ne contrôle pas le nombre d'élèves (VPnC₃) dans cette classe ni le nombre de filles et de garçons dans cette classe (VPnC₄). La seule variable parasite contrôlable est l'âge des élèves (VPC₃) mais le groupe étudié est homogène sur ce point.

Tout d'abord, les questions numéro 2, 5 et 6 traitent le premier axe et les questions 3,4 et 7 étudient la question du possible stress. La question numéro 2 interroge les élèves sur leur définition de l'évaluation « qu'est-ce que l'évaluation ? » et la question 5 questionne leur avis sur l'utilité de cette dernière « selon vous, à quoi sert une évaluation ? » (VImi₁, VImi₂ et VImi₃). Ensuite dans le même sens les réponses à la question 6, une question à choix multiples, permettent de recenser plus précisément le regard porté par les apprenants sur la nécessité et le rôle de les évaluer. Pour cela, ils ont le choix entre quatre propositions : on peut apprendre sans évaluation, on ne peut pas apprendre sans évaluation, une évaluation est bénéfique, une évaluation est une punition.

Dans un second temps, c'est le deuxième axe qui est traité par les autres questions. Cet axe traite via des échelles leur niveau de stress évaluatif selon le fait de noter ou non une évaluation. Ces échelles concernent les questions 3 « sur une échelle de 1 à 5, à quel niveau de stress vous situez-vous avant une évaluation notée ? » et 4 « sur une échelle de 1 à 5, à quel niveau de stress vous situez-vous avant une évaluation non notée ? » (VDs).

Pour finir, la question à choix multiples numéro 7, « de quoi avez-vous le plus peur en évaluation ? » (VDs), questionne également les causes de la peur perçue durant les évaluations.

- Questionnaire à destination des professeurs sur les évaluations

Ce questionnaire de 10 questions, ayant été réalisé par 21 professeurs (*cf. annexe 3*) comporte 3 questions à réponses courtes (questions 3, 5 et 6), 3 QCM (questions 7,8 et 9), 2 questions de types « cases à cocher » par oui ou par non et enfin, les deux premières questions permettent de recenser le public ciblé par le professeur en question et la matière/discipline enseignée.

A travers ce questionnaire, c'est tout l'abord l'avis, le point de vue du professeur qui est questionné selon différents axes. Tout d'abord le questionnaire les questionne sur leur définition de l'évaluation en question 3, « Qu'est-ce qu'une évaluation ? » et le rôle de celle-ci via les questions 6, « Selon vous, à quoi sert une évaluation ? » (VImi₁, VImi₂ et VImi₃) et 8 qui est une question à choix multiples permettent de recenser plus précisément le regard porté par les professeurs sur la nécessité et le rôle de les évaluer. Pour cela, ils ont le choix entre quatre

propositions : on peut apprendre sans évaluation, on ne peut pas apprendre sans évaluation, une évaluation est bénéfique, une évaluation est une punition.

Ensuite, avec les questions 4 et 5 ; j'ai voulu recenser les méthodes de notations en demandant aux enseignants si oui ou non « Vos évaluations sont-elles toujours ponctuées par une note chiffrée ? » et « Si non, par quoi d'autre ? » (VIme).

Puis j'ai questionné leur point de vue sur la motivation, la prise au sérieux des élèves en fonction du type d'évaluation, notée ou non notée. Pour cela ; la question 7 est une QCM « Vos élèves prennent-ils autant au sérieux une évaluation non-notée qu'une notée ? » (VDs). Ici les professeurs ont le choix entre trois réponses, soit ils travaillent autant pour les deux, soit ils travaillent plus s'ils sont notés ou alors ils travaillent moins s'ils sont notés.

Ensuite, les dernières questions ciblent le travail des enseignants, car la question 9 est aussi une QCM « Quel(s) type(s) d'évaluation(s) faites-vous ? » (VIme) en ayant le choix entre diagnostique ; formative et sommative. Pour finir, la question 10 interroge leur connaissance de l'évaluation guidée « Connaissez-vous le principe d'évaluation guidée ? » (VIme).

- Première évaluation sommative guidée auprès des 1 Bac Pro ASSP

Comme énoncé précédemment, j'ai mené une séquence d'enseignements auprès des 1 Bac Pro ASSP, sur le module A7 de PSE « Les pratiques alimentaires ». A l'issue de cette séquence les élèves ont été évalués sur la compétence C6 du référentiel de PSE « C6 – Communiquer à l'écrit et à l'oral avec une syntaxe claire et un vocabulaire adapté » et sur une compétence transversale « gérer des informations, s'organiser dans son activité de travail, travailler en groupe ou en équipe ». Cette évaluation consistait au traitement d'un ensemble de documents (environ 8) en groupe de 4/5 élèves imposés sur un régime alimentaire également imposé. Les groupes devaient alors s'organiser pour lire les documents, les traiter et les exploiter pour produire une affiche que l'on puisse exposer à la cantine du lycée. Afin de répondre aux critères d'une évaluation guidée cette évaluation comportait de nombreux éléments. Tout d'abord, il s'agissait d'une évaluation par contrat de confiance (VDs et VImi) car une feuille complète de recommandations bien claires et précises leur était donnée avec, au verso, la grille de notation explicitement présentée (*cf annexe 4*), comme énoncé ci-dessus, les élèves étaient évalués par compétences. Sur cette même feuille, se trouvaient les échelles, l'échelle de stress (VDs) avant l'évaluation que les élèves devaient remplir juste après l'annonce des consignes et l'échelle d'autoévaluation à remplir lors du rendu de l'affiche. Pour finir, deux degrés d'aides ont été prévus (VIme). Etant donné qu'avec la feuille de consigne

extrêmement détaillée aucune aide supplémentaire ne pouvait être apportée, ces degrés d'aides sont alors portés sur le contenu des documents divisés en corpus. Il y avait 2 degrés d'aides possibles par corpus (environ 4/5 corpus dans l'ensemble des documents). En effet, le premier degré d'aide consistait à surligner les mots, les termes importants dans les documents afin de cibler leur attention sur des points précis. Ensuite, le second degré d'aides donnait la possibilité aux élèves de recevoir des questions bien précises pour les aider à comprendre le document en question (*cf annexe 5*). De ce fait, pour cette évaluation je n'ai malheureusement pas pu mettre en place d'évaluations formatives ni de Prépa' éval'.

- Seconde évaluation sommative guidée auprès des 1 Bac Pro Mécanique

Lors de la seconde évaluation sommative guidée réalisée sur les élèves de ma collègue de Beau de Rochas d'avantage d'outils concernant l'évaluation guidée ont été mis en place. En effet, ma collègue avait de sa propre initiative sensibilisé les élèves sur les compétences du référentiel de PSE et sur l'importance des verbes dans les consignes sans forcément énoncer le terme de taxonomie de Bloom (VI_{me}). Ensuite, elle ne codifie pas la prise de parole mais valorise par le biais d'encouragements Pronote les élèves respectueux et sanctionne immédiatement tout manque de respect afin d'instaurant un climat serein et bienveillant (VDs).

Ensuite, même si je n'étais pas à l'origine de la construction de la séquence d'enseignement, celle-ci comportait des évaluations formatives et un bon nombre des critères de l'évaluation guidée sont respectés. A l'issue de la séquence d'enseignement sur le module A7 des pratiques alimentaires, les élèves ont pu s'exercer via une Prépa' éval' (VI_{me}, VI_{mi} et VDs) que j'avais confectionné (*cf annexe 6*). Ensuite, cette évaluation par compétence respectait les bases de l'EPCC (VDs) en relisant et reformulant le sujet avant la mise en autonomie, en exposant les compétences requises à chaque question ainsi que le barème de notation. Les deux échelles de stress (VDs) et l'autoévaluation étaient présentes sur le sujet et des degrés d'aides (VDs et VI_{me}) avaient été prévus. Cette évaluation comportait 4 exercices (*cf annexe 7*). L'exercice n°1 était une analyse de situation que les élèves devaient analyser via un QQQCP, pour cela un seul degré d'aide était proposé, il s'agissait de surligner les termes à cibler (*cf annexe 8*). Ensuite, l'exercice n°2 ne comportait pas de degré d'aide car il s'agissait de questions basées sur les apprentissages, par contre, deux degrés étaient proposés pour l'exercice 3 qui était aussi une analyse de documents, une analyse d'étiquette alimentaire, ici le premier degré d'aide était un mot clé « source de protéine » et le second était des questions précises afin de bien comprendre et analyser le document. Pour finir, la question 4 imposait une

réflexion cognitivement coûteuse car il s'agissait de proposer des solutions pour cela un seul degré d'aide était proposé avec des questions, ici encore, très précises pour les guider dans leur réflexion.

Bien qu'un bon nombre des outils prévus initialement n'ont pu être mis en place, l'échantillon mis en place pourrait nous permettre de nous faire une idée sur les potentiels bénéfiques de ce type d'évaluation, l'évaluation guidée. Après avoir répertorié les outils mis en place, il est important de présenter les résultats obtenus avant de les analyser.

2. Résultats

2.1 Résultats du questionnaire à destination des élèves au sujet des évaluations

Premièrement, les deux réponses aux questions à réponses courtes (2 et 5) sont traitées dans un diagramme circulaire. Ci-dessous, se trouve tout d'abord le diagramme correspondant à la question numéro 2 qui est : « qu'est-ce que l'évaluation ? » et puis celui qui correspond à la question numéro 5 qui est : « selon vous, à quoi sert une évaluation ? ».

Graphique de l'analyse de la définition de l'évaluation

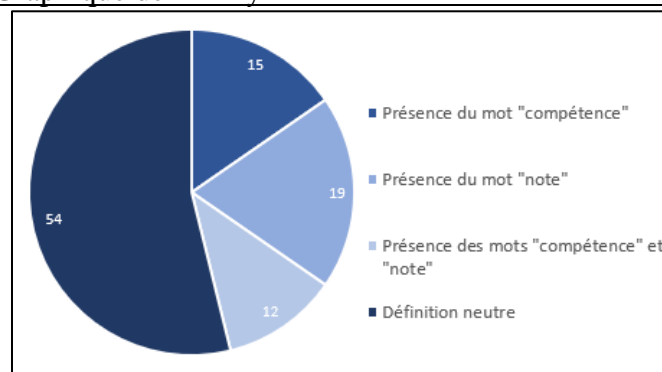


Figure 4: Diagramme circulaire traitant la question 2, « qu'est-ce que l'évaluation ? » (VIm1, VIm2 et VIm3)

Graphique de l'analyse du rôle de l'évaluation

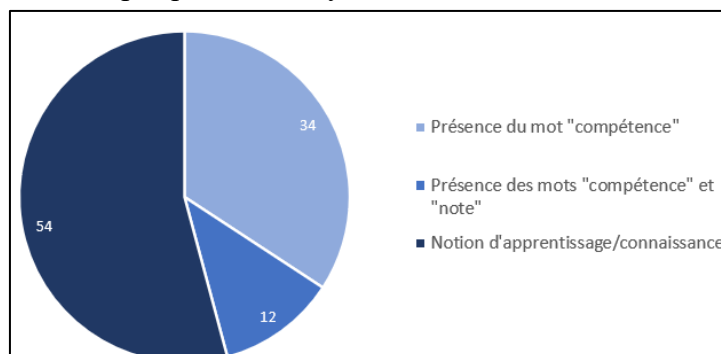


Figure 5: Diagramme circulaire traitant la question 5, « selon vous, à quoi sert une évaluation ? ». (VIm1, VIm2 et VIm3)

Dans le même sens, les réponses à la QCM numéro 6 permettent de mieux cibler leur point de vue quant aux bénéfices d'une évaluation.

Diagramme condensant le regard porté par les élèves sur l'évaluation

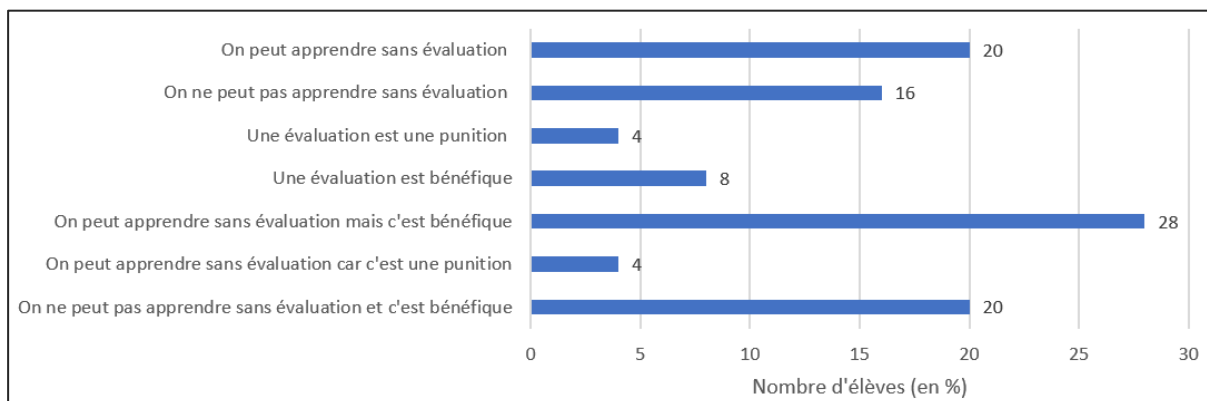


Figure 6: Diagramme en bâton traitant la question 6, « Cochez-la (ou les) phrases qui vous correspondent. » (VImi1, VImi2 et VImi3)

Ensuite, pour traiter le second axe (via les questions 3 et 4) les deux réponses aux échelles de stress en fonction de la notation des évaluations sont traitées dans le diagramme en bâton ci-dessous. Ce diagramme permet de comparer les niveaux de stress perçus par les élèves en cas d'évaluation notée et en cas d'évaluation non notée. A la suite de cette question, une courte justification était demandée avec l'idée de déterminer les paramètres à l'origine de ce niveau de stress perçus. Les réponses sont condensées dans les deux diagrammes circulaires suivants.

Diagramme comparant le stress évaluatif perçus par les élèves selon l'évaluation

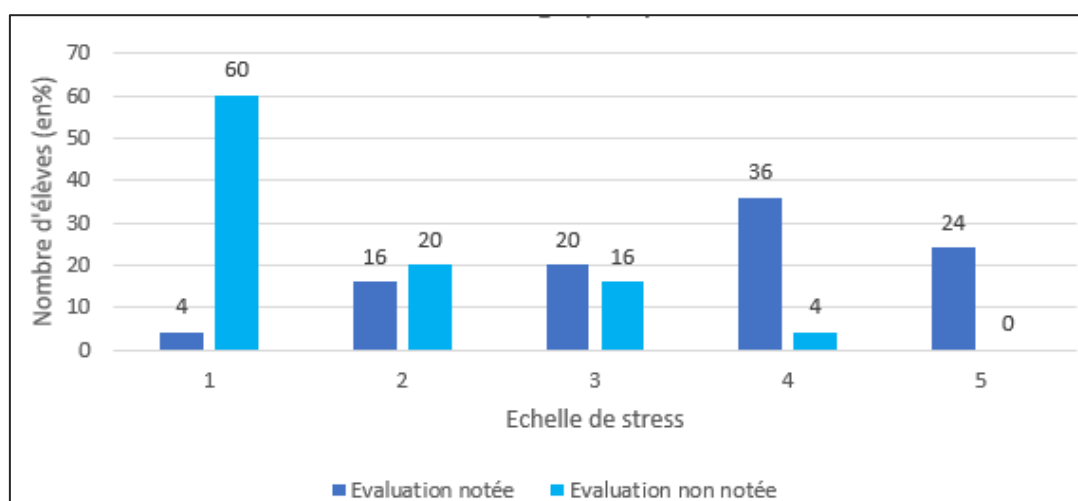


Figure 7: Diagramme en bâton comparant les réponses aux questions 3 « Sur une échelle de 1 à 5, à quel niveau de stress vous situez-vous avant une évaluation notée ? » et 4 « Sur une échelle de 1 à 5, à quel niveau de stress vous situez-vous avant une évaluation non-notée ? ».

Le niveau de stress est croissant, le niveau 1 correspond à l'état "non stressé" et le niveau 5 "extrêmement stressé". (VDs)

Diagramme circulaire traitant les raisons du stress perçu lors d'évaluation notée

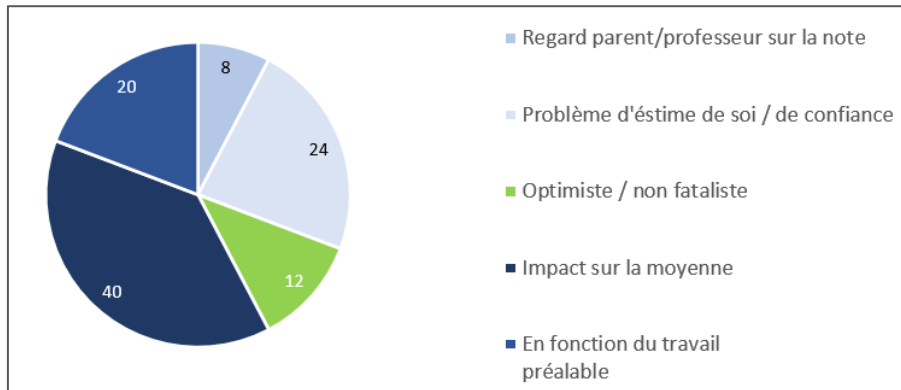


Figure 8: Diagramme circulaire traitant la question 3 (VDs)

Diagramme circulaire traitant les raisons du stress perçu lors d'évaluation non notée

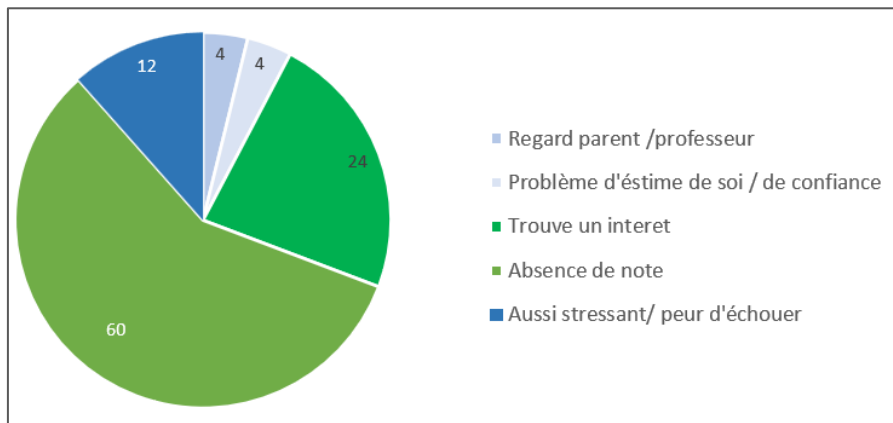


Figure 9: Diagramme circulaire traitant la question 4 (VDs)

Pour finir, le diagramme ci-dessous condense les réponses obtenues à la QCM numéro 7 questionnant les sources de la peur évaluative.

Diagramme condensant les raisons du sentiment de peur perçu lors des évaluations

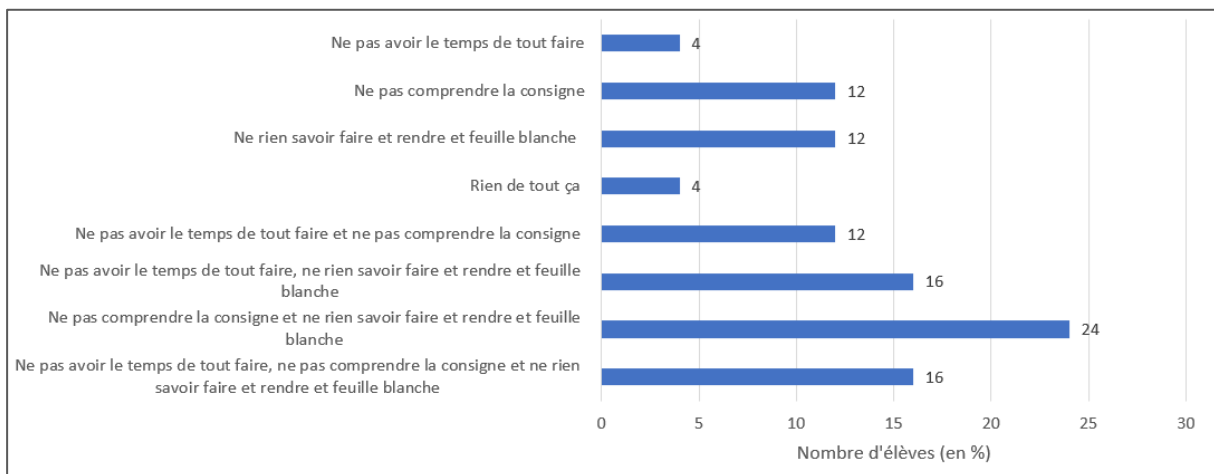


Figure 10: Diagramme en bâton traitant la question 7, « De quoi avez-vous le plus peur en évaluation ? » (VDs)

2.2 Résultats du questionnaire à destination des professeurs au sujet des évaluations

Ce questionnaire à destination des enseignants m'a permis de recenser 21 réponses de professeurs de différentes disciplines enseignant en lycée professionnel et en lycée technologique.

Premièrement, les réponses aux questions à trois courtes (3, 5 et 6) et à la question 4 sont traitées dans les diagrammes circulaires. Ci-dessous, se trouve tout d'abord le diagramme correspondant à la question numéro 3 qui est : « qu'est-ce qu'une évaluation ? », puis ce par quoi elle est ponctuée avec les questions 4 et 5 « vos évaluations sont-elles toujours ponctuées par une note chiffrée ? » « si non, par quoi d'autre ? » et puis celui qui correspond à la question numéro 6 qui est : « selon vous, à quoi sert une évaluation ? ».

Graphique de l'analyse de la définition de l'évaluation

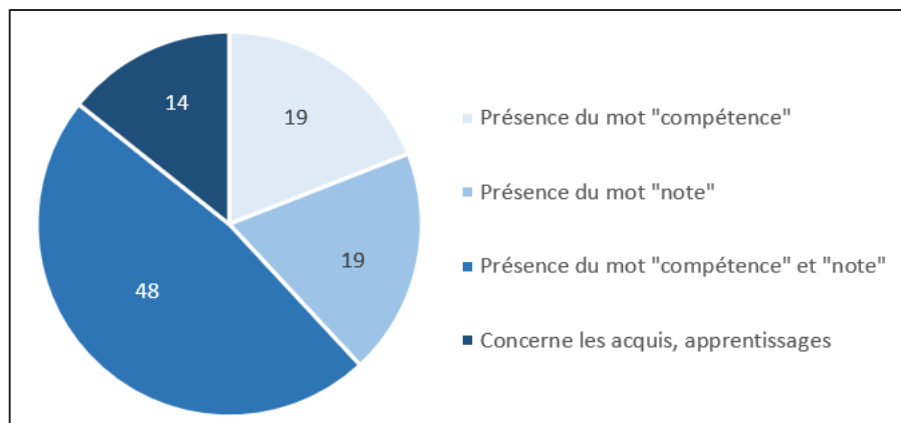


Figure 11: Diagramme circulaire traitant la question 3, « qu'est-ce qu'une évaluation ? » (VIm₁, VIm₂ et VIm₃)

Graphique recensant les moyens de notations des évaluations

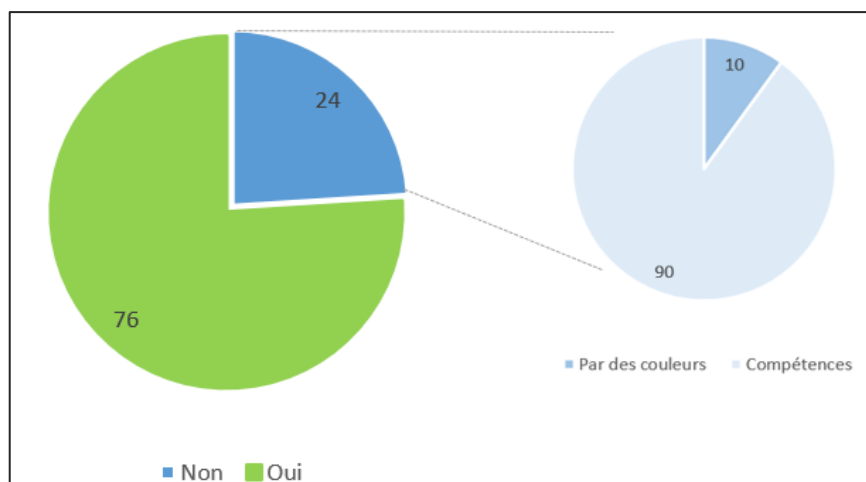


Figure 12: Diagramme circulaire traitant les questions 4 et 5 « vos évaluations sont-elles toujours ponctuées par une note chiffrée ? » « si non, par quoi d'autre ? » (VIm_e)

Graphique de l'analyse du rôle de l'évaluation

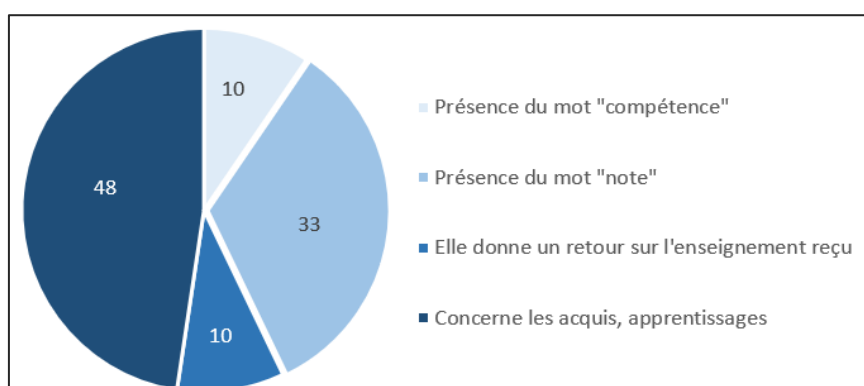


Figure 13: Diagramme circulaire traitant la question 6, « selon vous, à quoi sert une évaluation ? » (VIm1, VIm2 et VIm3)

Dans le même sens, les réponses à la QCM numéro 8 permettent de mieux cibler leur point de vue quant aux bénéfices d'une évaluation.

Diagramme condensant le regard porté par les professeurs sur l'évaluation

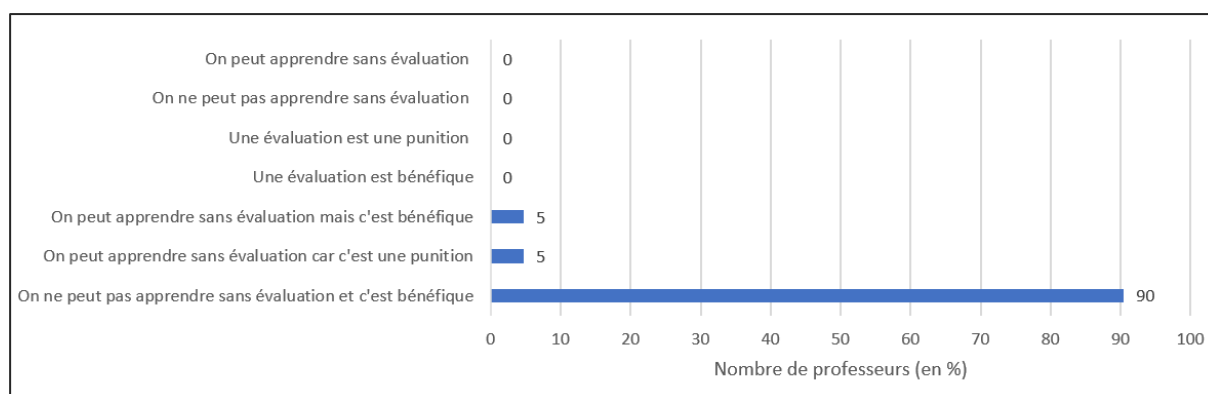


Figure 14: Diagramme en bâton traitant la question 8, « Cochez-la (ou les) phrases qui vous correspondent. » (VIm1, VIm2 et VIm3)

Ensuite, la question numéro 7 interroge le sentiment sérieux perçu chez les élèves en fonction de si une évaluation est notée ou non notée.

Graphique de l'estimation du sérieux des élèves en fonction de la notation

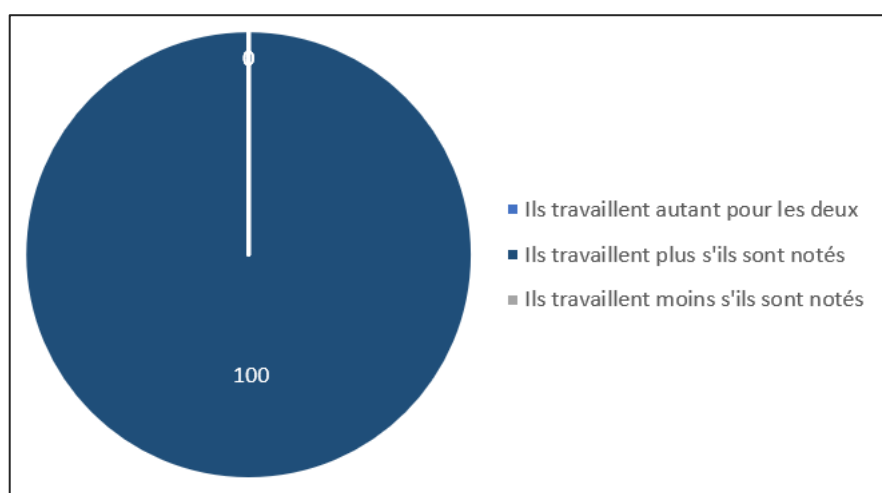


Figure 15: Diagramme circulaire analysant la question 7 « vos élèves prennent-ils autant au sérieux une évaluation non-notée qu'une notée ? » (VDs)

Pour finir, les deux dernières questions abordent les types d'évaluations choisis par les enseignants pour évaluer leurs élèves. D'abord, la QCM de la question 9 nous indique quels types d'évaluations les professeurs ont l'habitude de préparer. Le diagramme circulaire ci-dessous recense les différentes réponses.

Graphique recensant les types d'évaluations choisis par les professeurs

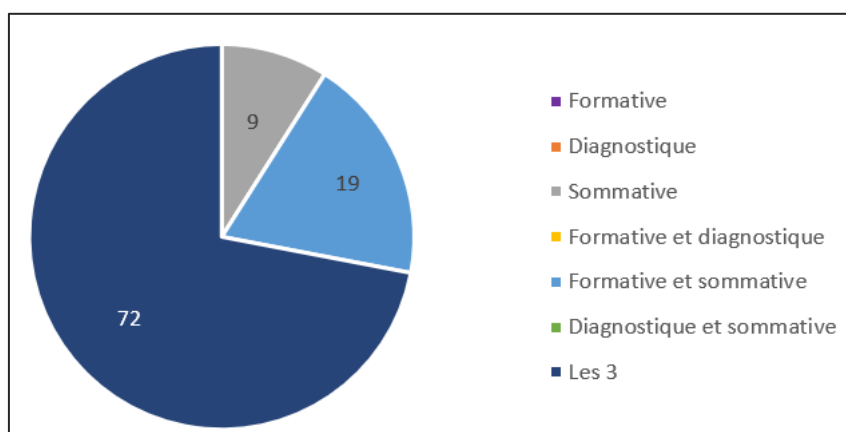


Figure 16: Diagramme circulaire analysant la question 9 « Quel(s) type(s) d'évaluation(s) faites-vous ? » (VIme)

Pour finir, le graphique en anneau obtenu grâce aux réponses à la dernière question (10) nous permet de nous rendre compte de la renommée de l'évaluation dite guidée.

Graphique recensant le nombre de professeurs connaissant l'évaluation guidée

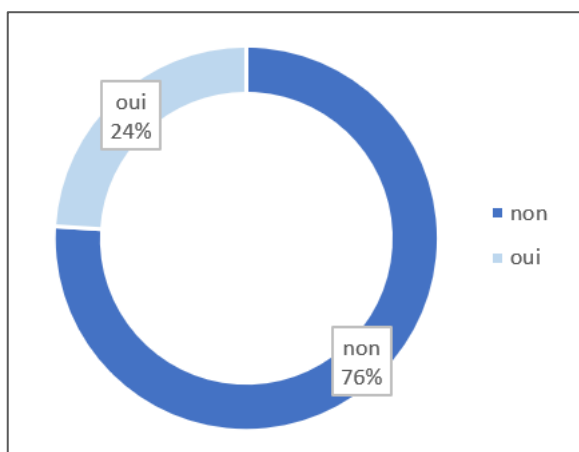


Figure 17: Graphique en anneau analysant la question 10 « Connaissez-vous le principe d'évaluation guidée ? » (VIme)

2.3 Résultats de la première évaluation sommative guidée auprès des 1 Bac Pro ASSP

Comme énoncé précédemment, pour cette première évaluation guidée tous les outils n'ont pu être mis en place. En effet, il s'agit de la confection d'affiches à exposer à la cantine ainsi, les créations sont évaluées par compétences. Les compétences évaluées sont la compétence C6 du référentiel de PSE « communiquer à l'écrit et à l'oral avec une syntaxe claire et un vocabulaire adapté » et sur une compétence transversale « gérer des informations, s'organiser dans son activité de travail, travailler en groupe ou en équipe ». Ensuite, les codes de l'EPCC (VDs et VImi) sont respectés car les élèves ont accès à la grille de notation et à une liste de critères à respecter pour réussir. Puis, nous retrouvons une échelle de niveau de stress avant-évaluation (VDs) à compléter après la lecture du sujet et une deuxième échelle d'auto-évaluation à compléter lors du rendu de l'affiche. Pour finir, chaque corpus qui compose l'ensemble des documents comporte deux degrés d'aides (VIme) pour accompagner les élèves qui en ont besoin. Les Prépa' éval' (VIme, VImi et VDs) n'ont pu être mis en place car il ne s'agit pas d'évaluation type devoir sur table. Lors de cette première évaluation, 27 élèves étaient présentes.

Afin de me rendre compte de l'effet de fournir aux élèves la grille de notation détaillée j'ai posé aux élèves quelques questions que regroupe le tableau ci-dessous.

Tableau récapitulatif du ressenti des élèves face à une EPCC

	Nombre d'élèves		Fraction des élèves	
	Oui	Non	Oui	Non
<i>Avez-vous lu la grille ?</i>	27	0	100 %	0 %
<i>Vous a-t-elle servie ?</i>	25	2	93 %	7 %
<i>Vous-a-t-elle rassurée ?</i>	26	1	96 %	4 %
<i>Vous-a-t-elle stressé ?</i>	1	26	4 %	96 %

Tableau 4: Tableau récapitulatif des réponses aux élèves à des questions sur leur avis face à l'EPCC (VDs et VImi)

Ensuite, avant de commencer à travailler, les élèves ont complété une échelle de gradation du niveau stress perçu avant de débiter l'évaluation. Cette échelle comprend 5 niveaux allant du niveau 0 « serein » au niveau 4 « extrêmement stressé » illustré ci-dessous. A la suite, les réponses obtenues sont répertoriées dans le diagramme circulaire.

Echelle de gradation du niveau de stress perçu avant l'évaluation

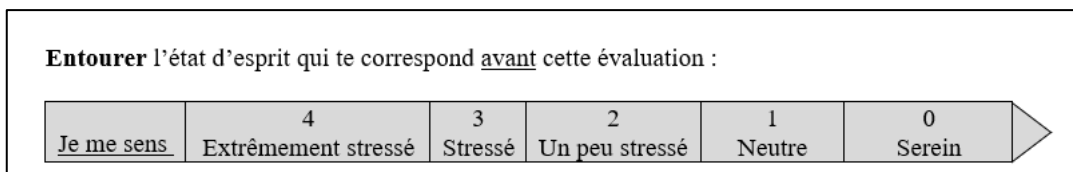


Figure 18: Echelle de gradation du niveau de stress perçu par les élèves avant la mise en autonomie (VDs)

Graphique recensant le niveau de stress perçu par les élèves avant l'évaluation

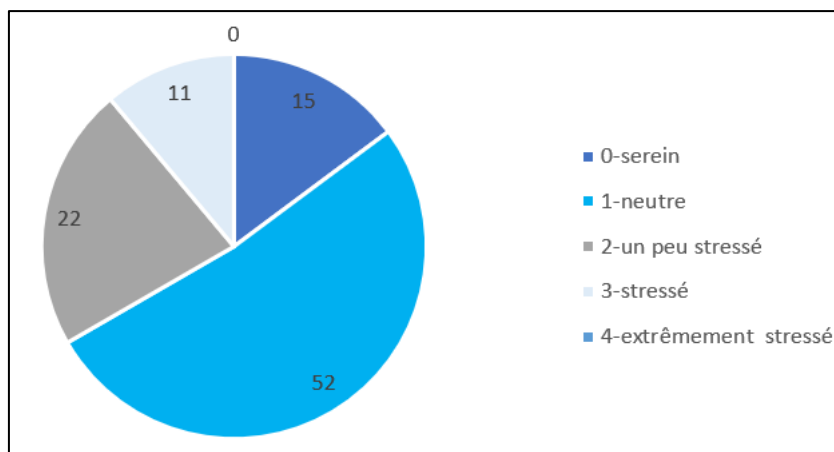


Figure 19: Diagramme circulaire répertoriant les réponses aux échelles de stress avant-évaluation (VDs)

Ensuite, au cours de l'évaluation, les différents groupes ont eu accès à des degrés d'aides, par souci d'équité, chaque utilisation d'aide est pénalisante. Il existe 2 degrés d'aides, l'utilisation d'une aide de degré 1 impute 0,5 point à la note finale et 1 point pour une aide de degré deux, ainsi, un groupe utilisant les deux degrés d'aide pour chacun des corpus, il y en 4

par livret de document, perd au maximum 6 points. Lors de cette évaluation, aucun degré d'aide (VIme) n'a été demandé.

Une fois le temps imparti terminé, les différents groupes ont rendu leurs affiches et ont complété l'auto-évaluation présente sur la feuille de notation avant de la rendre à son tour. Ci-après, se trouve l'auto-évaluation que les élèves ont dû remplir ainsi que le digramme circulaire recensant les réponses.

Echelle de gradation du niveau de stress perçu avant l'évaluation

Entourer l'état d'esprit qui te correspond après cette évaluation :




<u>Auto-évaluation</u>	 Je n'ai pas réussi	 J'ai à peu près réussi	 Je pense avoir tout réussi
------------------------	---	---	---

Figure 20: Echelle d'auto-évaluation des élèves à la fin de l'évaluation

Graphique recensant le niveau de satisfaction du travail des élèves à la fin de l'évaluation

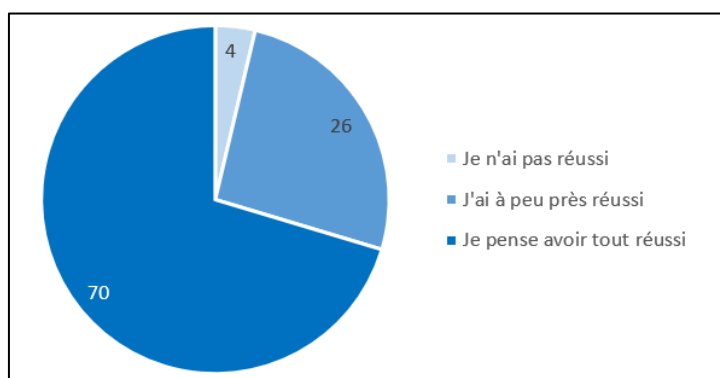


Figure 21: Diagramme circulaire répertoriant les réponses aux auto-évaluations après avoir remis le travail

Pour finir, le tableau ci-dessous présente les résultats obtenus en cataloguant l'évaluation de la compétence C6 des différents groupes ainsi que la note obtenue en fonction de cette compétence et du respect des critères requis pour la présentation de l'affiche.

Tableau regroupant les notes et les niveaux de compétences des différents groupes

Groupe	1	2	3	4	5	6	7
Note	15	17,25	20	19	16	14	14,25
Compétence C6	Maitrisée	Maitrisée	Maitrisée	Maitrisée	Maitrisée	Acquise	Acquise

Tableau 5: Tableau regroupant les notes et les niveaux de compétences (C6) des différents groupes.

2.4 Résultats de la seconde évaluation sommative guidée auprès des 1 Bac Pro Mécanique

Comme énoncé précédemment, pour évaluation guidée tous les outils n'ont pu être mis en place. En effet, il s'agit d'une évaluation sommative liée au module A7- les pratiques alimentaires de PSE. 2 classes de mêmes niveaux mais de filières différentes ont réalisé cette évaluation, ayant suivi le même enseignement avec la même enseignante, j'ai fait le choix pour cette étude de rassembler les résultats obtenus dans les 2 classes de 9 élèves afin d'avoir un échantillon de 18 élèves. Cette évaluation par compétences traduite ensuite en note chiffrée respectent également les codes de l'EPCC (VDs et VImi) car les élèves ont accès à la grille de notation par compétences, au barème et les compétences requises pour chaque question est mentionnée. Ensuite, nous retrouvons une échelle de niveau de stress avant-évaluation (VDs) à compléter après la lecture du sujet et une deuxième échelle d'auto-évaluation à compléter lors du rendu du devoir. Pour finir, cette évaluation composée de 4 exercices et 3 d'entre eux disposent de degrés d'aides (VIme) pour accompagner les élèves qui en ont besoin. Les exercices 1 et 4 disposent d'un niveau d'aide et l'exercice 3 possèdent 2 niveaux d'aides. Les Prépa' éval' (VIme, VImi et VDs) ont pu être mis en place et 5 élèves sur 18 s'y sont exercés.

Ensuite, avant de commencer à travailler, les élèves ont complété l'échelle de gradation du niveau stress perçu avant de débiter l'évaluation. Pour rappel, cette échelle comprend 5 niveaux allant du niveau 0 « serein » au niveau 4 « extrêmement stressé ». A la suite, les réponses obtenues sont répertoriées dans le diagramme circulaire.

Graphique recensant le niveau de stress perçu par les élèves avant l'évaluation

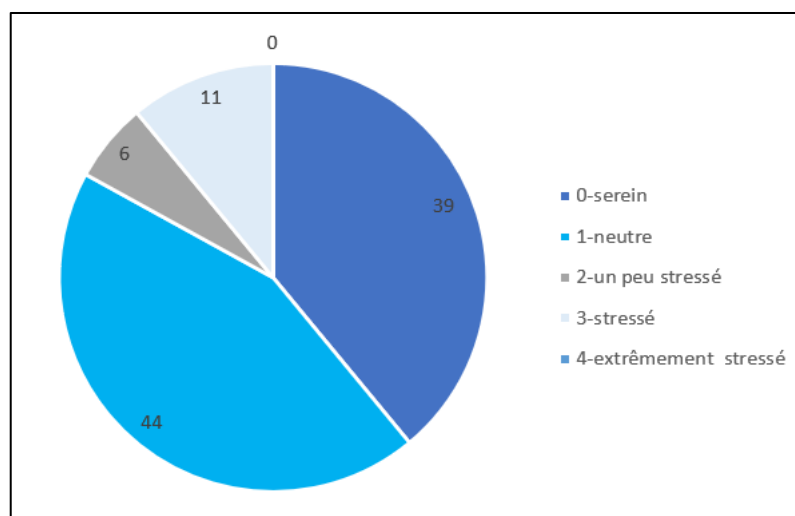


Figure 22: Diagramme circulaire répertoriant les réponses aux échelles de stress avant-évaluation (VDs)

Ensuite, au cours de l'évaluation, les différents groupes ont eu accès à des degrés d'aides, par souci d'équité, chaque utilisation d'aide est pénalisante. L'utilisation d'une aide de degré 1 impute 0,5 point à la note finale et 1 point pour une aide de degré deux, ainsi, un élève utilisant tous les degrés d'aides perd au maximum 2,5 points. Lors de cette évaluation, aucun degré d'aide (VIme) n'a été demandé.

Une fois l'évaluation terminée, les élèves ont complété l'auto-évaluation, pour rendre compte des résultats, le diagramme circulaire ci-dessous recense les réponses.

Graphique recensant le niveau de satisfaction du travail des élèves à la fin de l'évaluation

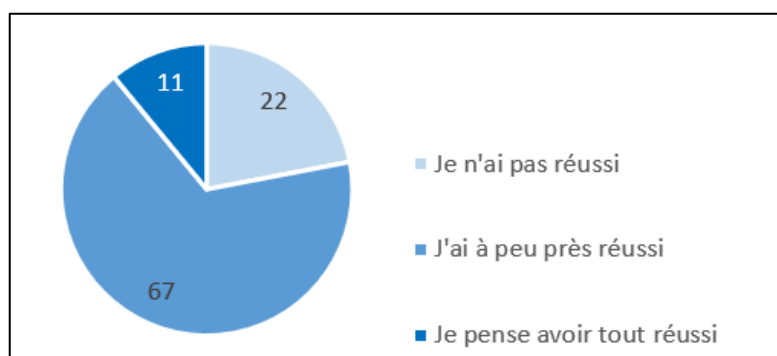


Figure 23: Diagramme circulaire répertoriant les réponses aux auto-évaluations après avoir remis le travail

Pour finir, le tableau ci-dessous présente les résultats obtenus à l'évaluation sommative en fonction des résultats issus des Prépa' éval'

Tableau comparant les résultats de l'évaluation sommative à ceux de la Prépa' éval'

Note	18,5	16	16	16	15,5	15,5	15	15	14,5	14	13,5	13,5	12,5	11,5	11,5	11	10,5	9,5
Prépa' éval'	100 %	83 %	80 %	nf	75 %	nf	nf	90 %	nf	nf	nf	nf	nf	nf	nf	nf	nf	nf
Moyenne élèves qui se sont entraînés : 16,2																		
Moyenne élèves qui ne se sont pas entraînés : 13,0																		

Tableau 6: Tableau regroupant les résultats de la Prépa' éval" et les notes de l'évaluation sommative. nf signifie : non fait.

Les résultats obtenus à l'issue de la mise en place des différents outils doivent être analysés afin de conclure quant aux hypothèses émises précédemment. Pour rappel, nous avons supposé que sensibiliser les élèves sur les compétences attendues en milieu professionnel pourrait les aider à cibler ce qu'on attend d'eux mais aussi que la transparence sur les attendus pourrait également les aider à cibler ce qu'on attend d'eux en leur montrant clairement les référentiels en début de séquence. Ensuite, que la multiplication des évaluations formatives les aiderait à intégrer les acquis de l'enseignement et enfin que l'élaboration d'un climat

bienveillant participerait à augmenter la motivation de l'apprenant ce qui participerait à l'amélioration de l'estime de soi en obtenant de meilleurs résultats. De ce fait, une hypothèse théorique en ressort « les évaluations guidées pourraient être une solution à un bon nombre de problèmes ». Tout ce raisonnement nous mène à une hypothèse opérationnelle, « la motivation impactera positivement le stress ressenti chez l'élève ».

PARTIE 3 : REFLEXION

1. Analyse des résultats

1.1 Analyse des résultats des questionnaires à destination des élèves et des professeurs au sujet des évaluations

Bien qu'ils ciblent un public différent, les deux questionnaires traitent le même sujet : l'évaluation et le regard porté sur celle-ci. De ce fait, les réponses obtenues dans les deux questionnaires seront analysées en parallèle, en comparant les réponses obtenues par les élèves à celles obtenues par les professeurs, en effet, la majeure partie des questions sont similaires dans les deux feuillets.

Tout d'abord, au vu des réponses des enseignants nous allons analyser les formes d'évaluation choisies, quatre questions ciblaient cela (4,5,9 et 10). Le questionnaire reflète une préférence majeure pour la ponctuation des évaluations par une note chiffrée, en effet, 76 % de l'échantillon l'affirme contre 24 % qui disent ne pas ponctuer automatiquement ces dernières par une note chiffrée mais aussi par des compétences (90 %) ou des couleurs (10 %). Bien que la préférence pour la valeur chiffrée soit évidente, ces valeurs sont à nuancer car parmi les enseignants qui donnent *in fine* une note chiffrée aux élèves, il se peut qu'une partie d'eux convertisse une notation par compétence en note chiffrée. Ensuite, nous savons qu'il existe quatre grands types d'évaluations, à savoir, l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative, l'évaluation sommative et l'évaluation certificative. L'évaluation diagnostique semble négligée car bien que 73 % des professeurs affirment évaluer les élèves via les trois premiers types d'évaluations, 19 % indiquent évaluer grâce à des évaluations formatives et sommatives et 9 % avec seulement des évaluations sommatives. Nous pouvons nous interroger cette légère négligence, est-ce dû à un manque de connaissances sur ce sujet ? un manque d'outils ? ou encore un manque de temps ? Pour finir, une dernière question très vaste interrogée les professeurs sur leur connaissance de l'évaluation guidée, à cela, 76 % ont répondu que non. Evidemment, cette valeur semble justifiée car les enseignants n'ont pas mon idée de l'évaluation guidée, de ce fait, ils ne pouvaient pas savoir ce qu'il se cachait derrière ce terme. Cependant, 24% ont répondu oui, ce qui est intéressant car même s'ils ne voient pas la même chose que moi derrière ce terme, cela signifie qu'ils mettent au point des évaluations qu'ils qualifient de guidée.

A présent, nous allons comparer les réponses des élèves à celles des professeurs. Tout d'abord, il est nécessaire d'analyser la définition et le rôle d'une évaluation selon les deux

partis. Pour cela, le tableau ci-dessous permet de comparer la définition de l'évaluation des élèves et celle des enseignants.

Tableau comparatif des avis sur la définition de l'évaluation

	Professeurs	Elèves
Présence du mot « compétence »	19 %	15 %
Présence du mot « note »	19 %	19 %
Présence du mot « compétence » et « note »	48 %	12 %
Notion d'acquis/apprentissage	14 %	
Autre (neutre)		54 %

Tableau 7: Tableau comparatif des réponses obtenues par les élèves et par les enseignants à la question « qu'est-ce qu'une évaluation ? »

A l'image de l'analyse du choix du type d'évaluation des professeurs, nous pouvons confirmer notre hypothèse que les professeurs convertissent sans doute une évaluation par compétence en note chiffrée. En effet, 48 % des définitions des professeurs contiennent à la fois le mot « note » et le mot « compétence ». Cependant, 14% excluent ces termes et n'abordent que les notions d'évaluations d'apprentissages, d'acquis. Au vu de la diversité des définitions de l'évaluation des professeurs, les élèves semblent confus, bien que 46 % d'entre eux intègrent les mots « note » et/ou compétence », 54 % ne parviennent pas à définir ce qu'est qu'une évaluation. Or, nous savons qu'une activité, quelle qu'elle soit, doit présenter un sens (VImi₁) et une utilité (VImi₃) au regard de l'élève pour le motiver, subséquemment un élève qui ne sait pas ce qu'est une évaluation ne pourra refléter l'ampleur des capacités qu'il possède. Nous pouvons à présent analyser la perception du rôle, de l'utilité des évaluations en comparant l'avis des professeurs à celui des élèves grâce au tableau ci-dessous.

Tableau comparatif des avis sur le rôle de l'évaluation

	Professeurs	Elèves
Présence du mot « compétence »	10 %	34 %
Présence du mot « note »	33 %	
Présence du mot « compétence » et « note »		12 %
Donne un retour sur l'enseignement reçu	10 %	
Notion d'acquis/apprentissage	48 %	54 %

Tableau 8: Tableau comparatif des réponses obtenues à la question « A quoi sert une évaluation ? »

Paradoxalement aux résultats obtenus précédemment, 48 % des professeurs de l'échantillon affirment que les évaluations servent à évaluer les notions apprises et acquises. Inévitablement, si c'est ce qui est pensé par leurs professeurs, les élèves associent également l'évaluation à un moyen d'évaluer leurs apprentissages. D'un autre côté, 34 % des élèves associent l'évaluation à un moyen de faire état de leurs compétences. Il semble alors judicieux de mettre au point un des outils qui avait été pensé, à savoir, une séance d'enseignement destinée à l'explication des compétences et leur importance en milieu professionnel.

Manifestement, la note chiffrée occupe une place considérable dans la notion de l'évaluation, je me suis alors demandée quel effet cela pouvait avoir sur la motivation (VIm) et sur le stress (VDs) des élèves. En effet, si cette note est si importante, on peut se demander si elle suscite la motivation intrinsèque (VImi) de l'élève qui cherche, à travers cette note, à se surpasser et à estimer son travail ou si au contraire elle ne permet pas seulement de susciter la motivation extrinsèque (VIme) de l'élève qui ne cherche qu'à avoir une « bonne » note. Effectivement, selon les 21 professeurs interrogés, ils affirment à l'unanimité que les élèves travaillent davantage pour une évaluation notée que pour une évaluation non notée. Ce constat se semble se confirmer en interrogeant les élèves, comme l'illustrent les courbes de tendances ajoutées au graphique ci-dessous, le stress perçu par les élèves croît si l'évaluation est notée et au contraire, ce stress évaluatif décroît lorsque celle-ci ne l'est pas.

Diagramme comparant les stress évaluatif perçu par les élèves lors d'une évaluation notée et non notée

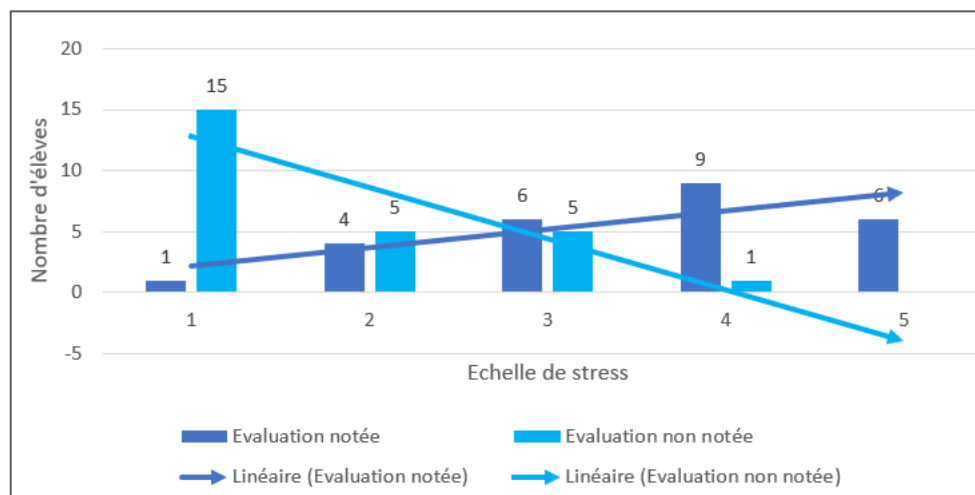


Figure 24 : Diagramme en bâton comparant les réponses aux questions 3 « Sur une échelle de 1 à 5, à quel niveau de stress vous situez-vous avant une évaluation notée ? » et 4 « Sur une échelle de 1 à 5, à quel niveau de stress vous situez-vous avant une évaluation non notée ? »

Au vu de ces résultats, il est nécessaire de se questionner quant à la source de ce stress évaluatif perçu par les élèves lorsqu'ils travaillent pour une note. Pour cela, le tableau ci-dessous recense les différentes réponses des élèves.

Tableau comparatif du niveau de stress perçu par les élèves en fonction du type d'évaluation

	Notée	Non-notée
Regard parent/professeur	8 %	4 %
Problème d'estime de soi/de confiance	24 %	4 %
En fonction du travail préalable	20 %	
Impact sur la moyenne	40 %	
Absence de note		60 %
Optimiste/non fataliste	12 %	
Aussi stressant/peur d'échouer		12 %
Trouve un intérêt		24 %

Tableau 9: Tableau comparatif des réponses obtenues par les élèves « pourquoi ressentez-vous ce niveau de stress ? »

Ce tableau traduit l'impact et la place que prend la note, en cas de travail noté 40 % des élèves affirment être stressés à cause de l'impact qu'aura cette note sur la moyenne et si le travail n'est pas noté, 60 % indiquent ne pas ressentir de stress car l'évaluation n'est pas notée. Ensuite, il est profitable de remarquer de 24 % des élèves de l'échantillon trouvent tout de même un intérêt aux évaluations non-notées. Paradoxalement, le taux d'élèves stressé par un manque de confiance ou d'estime de soi est considérable (24 %), de ce fait le travail imaginé pour installation du climat bienveillant afin de pallier ce problème semble nécessaire et à engager.

Pour finir, étant donné que l'évaluation semble autant effrayer les élèves, nous pouvons nous interroger quant à leur avis sur l'utilité de ces dernières, en effet, selon les élèves et les professeurs est-il indispensable d'évaluer ? Le tableau ci-dessous recense les réponses obtenues.

Tableau comparatif des avis sur l'utilité de l'évaluation

	Professeurs	Elèves
On ne peut pas apprendre sans évaluation et c'est bénéfique	90 %	20 %
On peut apprendre sans évaluation car c'est une punition	5 %	4 %
On peut apprendre sans évaluation mais c'est bénéfique	5 %	28 %
On peut apprendre sans évaluation		20 %
On ne peut pas apprendre sans évaluation		16 %
Une évaluation est bénéfique		8 %
Une évaluation est une punition		4 %
Trouve un intérêt		24 %

Tableau 10: Tableau comparatif des avis des professeurs et des élèves sur l'utilité des évaluations

Il est remarquable que presque tous les professeurs interrogés stipulent qu'on ne peut pas apprendre sans évaluation car évaluer est bénéfique pour les élèves. D'un autre côté, les avis divergent davantage pour les élèves. En effet, 40 % pensent qu'on ne peut apprendre sans évaluation et 28 % indiquent qu'évaluer est bénéfique mais pour 52 % des élèves, on peut apprendre sans évaluation bien que 28 % affirment tout de même qu'évaluer est bénéfique.

Ainsi, les résultats obtenus sur l'avis holistique des professeurs et des élèves sur l'évaluation divergent. Les élèves semblent seulement soucieux de l'évaluation car ils ne savent peut-être pas les aborder, seul le travail de l'enseignant peut œuvrer dans ce cas. C'est pour cela que les résultats de l'évaluation guidée doivent être analysés.

1.2 Analyse des résultats de la première évaluation sommative guidée auprès des 1 Bac Pro ASSP

Les élèves de cette classe n'ont pas l'habitude de travailler en groupe, et encore moins de faire des affiches en groupes imposés, cela a alors provoqué certaines réactions d'élèves qui avaient besoin d'être rassurés. Lors de cette première évaluation guidée, nous avons pris le temps de bien expliquer les critères d'évaluations et de réussite en lisant la grille de notation et en lisant les consignes, les deux feuilles ont ensuite été distribuées pour que les différents groupes aient accès à cela. La plupart des élèves étaient attentives à ce moment-là, j'avais ainsi émis l'hypothèse que cela les rassurait. Effectivement, mon impression s'est révélée juste, car 100 % des élèves affirment avoir relu cette grille, 96 % indiquent qu'elle les a rassurées et 93 % assurent s'en être servie pour confectionner leur affiche, certaines m'ont également affirmé

qu'être autant guidée les motivaient car elles avaient les clés pour réussir. Selon ces valeurs, l'EPCC semble être un réel atout pour guider les élèves et susciter leur motivation intrinsèque. Cependant, 4 % d'entre elles déclarent avoir été stressé par cette grille détaillée, car la liste des consignes, recommandations et la grille de notation formaient une page recto-verso. Selon elles, le grand nombre d'informations étaient stressant, effectivement, traitant autant d'information pour créer une évaluation parait difficile c'est pour cela que nous avons lu cette feuille tous ensemble pour reformuler les phrases.

Tous les degrés d'aides avaient été préparés mais aucun groupe ne les a utilisés, de ce fait, aucun résultat n'est à analyser. Pour expliquer cela, je pense que tout d'abord, ce type d'évaluation n'est pas approprié aux degrés d'aides si une personne du groupe avait besoin d'aide, une personne plus à l'aise avec le document en question l'aidait. Ensuite, lorsque j'ai expliqué le principe des degrés d'aides j'ai ressenti un rejet de ces aides en entendant des élèves dire « non, je ne veux pas perdre de point, on n'en prend pas ». En plus, du type d'évaluation qui n'était pas totalement approprié à cela, je pense qu'un travail préalable sur ces degrés d'aides est nécessaire, cela rejoint ce qui a été prononcé précédemment, les évaluations guidées doivent être instaurées sur du long terme pour prouver leurs efficacités.

Pour finir, le tableau ci-dessous, répertorie les résultats obtenus par les différents groupes (note et compétence) ainsi que les réponses aux échelles, l'échelle de niveau de stress avant-évaluatif et l'auto-évaluation. Nous voyons que les notes les plus faibles correspondent aux groupes maîtrisant moins bien la compétence C6.

Tableau regroupant les résultats et les réponses aux échelles des différents élèves

Groupe	Elève	Note	C6	Stress avant évaluation	Auto-évaluation
1	A	15	Maîtrisée	1-Neutre	Je pense avoir tout réussi
	B			3-Stressé	Je pense avoir tout réussi
	C			1-Neutre	Je pense avoir tout réussi
2	A	17,25	Maîtrisée	0-Serein	Je pense avoir tout réussi
	B			0-Serein	Je pense avoir tout réussi
	C			1-Neutre	Je pense avoir tout réussi
	D			2-Un peu stressé	Je pense avoir tout réussi
3	A	20	Maîtrisée	3-Stressé	Je n'ai pas réussi
	B			1-Neutre	Je pense avoir tout réussi
	C			1-Neutre	J'ai à peu près réussi
	D			2-Un peu stressé	Je pense avoir tout réussi
4	A	19	Maîtrisée	1-Neutre	J'ai à peu près réussi
	B			1-Neutre	Je pense avoir tout réussi
	C			0-Serein	Je pense avoir tout réussi
	D			1-Neutre	Je pense avoir tout réussi
5	A	16	Maîtrisée	2-Un peu stressé	J'ai à peu près réussi
	B			1-Neutre	J'ai à peu près réussi
	C			2-Un peu stressé	J'ai à peu près réussi
	D			1-Neutre	Je pense avoir tout réussi
6	A	14	Acquise	2-Un peu stressé	Je pense avoir tout réussi
	B			1-Neutre	Je pense avoir tout réussi
	C			1-Neutre	Je pense avoir tout réussi
	D			1-Neutre	J'ai à peu près réussi
7	A	14,25	Acquise	3-Stressé	Je pense avoir tout réussi
	B			1-Neutre	Je pense avoir tout réussi
	C			0-Serein	Je pense avoir tout réussi
	D			2-Un peu stressé	J'ai à peu près réussi

Tableau 11: Tableau regroupant les résultats et les réponses aux échelles des différents élèves

Ensuite, il est naturel de se demander comment s'auto-évaluent les élèves stressés au départ et inversement. Le diagramme en bâton ci-après, nous illustre le fait que le stress peut

impacter le travail, 15 % des élèves se sentait un peu stressé après la lecture des consignes et affirment penser avoir à peu près réussi. Ces 15 % font partie des groupes 5 et 7 et ont obtenu la note de 16 et 14,25, ainsi leur auto-évaluation était vraie, on peut se demander si cela est dû à un manque de motivation et donc d'investissement, à un stress dû à un travail de groupe imposé ou alors à une activité complexe. Ensuite, que les élèves au préalable sereins et neutres pensent avoir, presque tous (15 % et 37 %), tout réussi. Ici encore, les hypothèses sont les mêmes, on peut supposer que l'EPCC a réduit le stress, que le travail de groupe les rassure ou alors tout simplement qu'ils ont surpassé les difficultés de compréhension des documents et sont donc fiers de leur affiche.

Diagramme en bâton analysant le stress initial perçu par les élèves à leur auto-évaluation finale

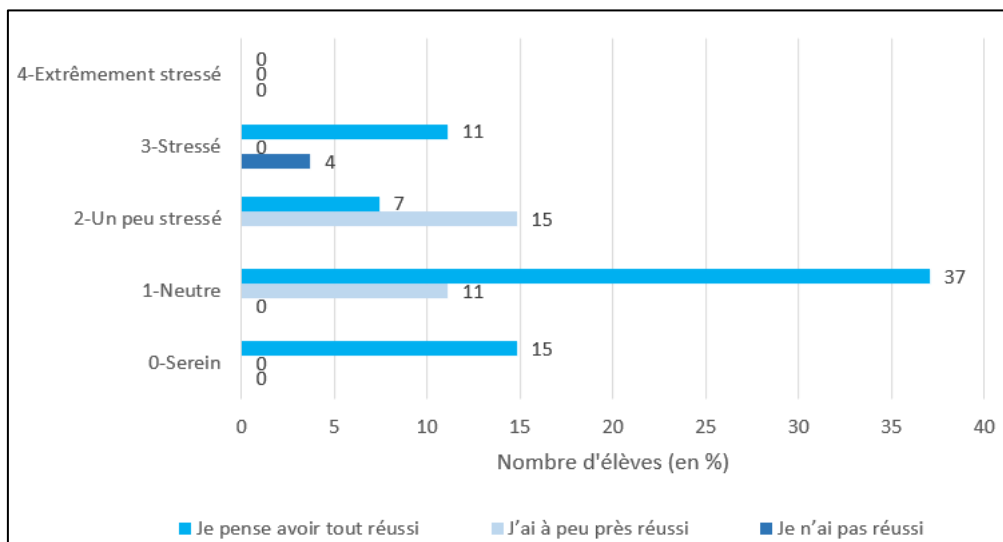


Figure 25: Diagramme en bâton comparant le stress initial perçu par les élèves à leur auto-évaluation finale

Ainsi, cette première évaluation guidée semble montrer les bénéfices de l'EPCC sur le stress perçu chez les élèves en impactant leur motivation intrinsèque. En ce sens, la réponse à la question 7 du questionnaire à destination des élèves « de quoi avez-vous le plus peur en évaluation ? » indique que 24 % de l'échantillon a peur de ne pas comprendre la consigne en évaluation.

Cependant, les aides n'ont pas été utilisées donc nous ne pouvons pas conclure quant à leurs effets, mais un temps d'explication plus long de ces outils doit être accordé afin de présenter les réels atouts de cet outil qui n'est pas là pour les pénaliser, mais pour les aider, les accompagner et palier le problème de la page plage. En effet, dans le questionnaire à destination des élèves, les réponses à la question 7 « de quoi avez-vous le plus peur en évaluation », 26 %

des élèves indiquent avoir peur de rendre feuille blanche et 40% affirment avoir peur de rendre feuille blanche car ils ont peur de ne pas comprendre les consignes.

1.3 Analyse des résultats de la seconde évaluation sommative guidée auprès des 1 Bac Pro Mécanique

Au vu du peu d'évaluation guidée mise en place, il est nécessaire de nuancer les résultats obtenus qui peuvent être vus à la baisse. En effet, aucune évaluation totalement guidée avec tous les outils imaginés au préalable n'a abouti, de plus, pour obtenir des résultats significatifs, il aurait fallu expérimenter ce type d'évaluation durant au moins une année scolaire. De ce fait, il faut émettre d'hypothèse que l'analyse des résultats qui suit peut-être biaisée par cela.

Pour cette évaluation, tous les degrés d'aides avaient été préparés mais aucun élève ne les a utilisés, de ce fait, aucun résultat n'est à analyser. Pour expliquer cela, je pense que, contrairement à l'évaluation précédente qui consistait à créer des affiches, ce type d'évaluation est approprié aux degrés d'aides mais lorsque le principe des degrés d'aides a été expliqué, le même rejet de cet outil s'est fait ressentir. Ainsi, ma conclusion reste la même, je pense qu'un travail préalable sur ces degrés d'aides est nécessaire et les évaluations guidées doivent être instaurées sur du long terme pour prouver leurs efficacités.

Par contre, certains élèves se sont exercés *via* la Prépa' éval' et ils ont tous répondu à l'échelle d'évaluation de stress avant l'évaluation et à l'auto-évaluation. Le tableau ci-dessous recense l'ensemble des données obtenues.

Ensuite, il est naturel de se demander comment s'auto-évaluent les élèves stressés au départ et inversement. Le diagramme en bâton suivant le tableau, nous illustre le fait que le stress peut impacter le travail, seuls les élèves sereins (6 %) ou neutres (6 %) pensent avoir tout réussi, donc aucun élève ressentant un quelconque stress semble fier et sûr de son travail. De même, il est notable que seulement 12 % de l'échantillon affirment cela, contre 67 % qui pensent avoir à peu près réussi cette évaluation et 22 % qui pensent ne pas l'avoir réussi.

Tableau regroupant l'ensemble des données de la 2^{ème} évaluation guidée

Classe	Elève	Note	Stress avant évaluation	Auto-évaluation	Prépa' éval'
1	A	16	0-serein	J'ai à peu près réussi	83 %
	B	9,5	3-stressé	J'ai à peu près réussi	<i>nf</i>
	C	11,5	1-neutre	Je n'ai pas réussi	<i>nf</i>
	D	12,5	0-serein	Je n'ai pas réussi	<i>nf</i>
	E	13,5	1-neutre	J'ai à peu près réussi	<i>nf</i>
	F	14	1-neutre	J'ai à peu près réussi	<i>nf</i>
	G	15	0-serein	Je pense avoir tout réussi	<i>nf</i>
	H	18,5	1-neutre	J'ai à peu près réussi	100 %
	I	15,5	0-serein	J'ai à peu près réussi	75 %
2	J	15	1-neutre	J'ai à peu près réussi	90 %
	K	10,5	1-neutre	Je n'ai pas réussi	<i>nf</i>
	L	11	0-serein	Je n'ai pas réussi	<i>nf</i>
	M	16	1-neutre	J'ai à peu près réussi	80 %
	N	14,5	0-serein	J'ai à peu près réussi	<i>nf</i>
	O	15,5	1-neutre	Je pense avoir tout réussi	<i>nf</i>
	P	11,5	0-serein	J'ai à peu près réussi	<i>nf</i>
	Q	13,5	3-stressé	J'ai à peu près réussi	<i>nf</i>
	R	16	2-un peu stressé	J'ai à peu près réussi	<i>nf</i>

Tableau 12: Tableau regroupant les résultats et les réponses aux échelles des différents élèves. nf signifie : non fait.

Diagramme en bâton analysant le stress initial perçu par les élèves à leur auto-évaluation finale

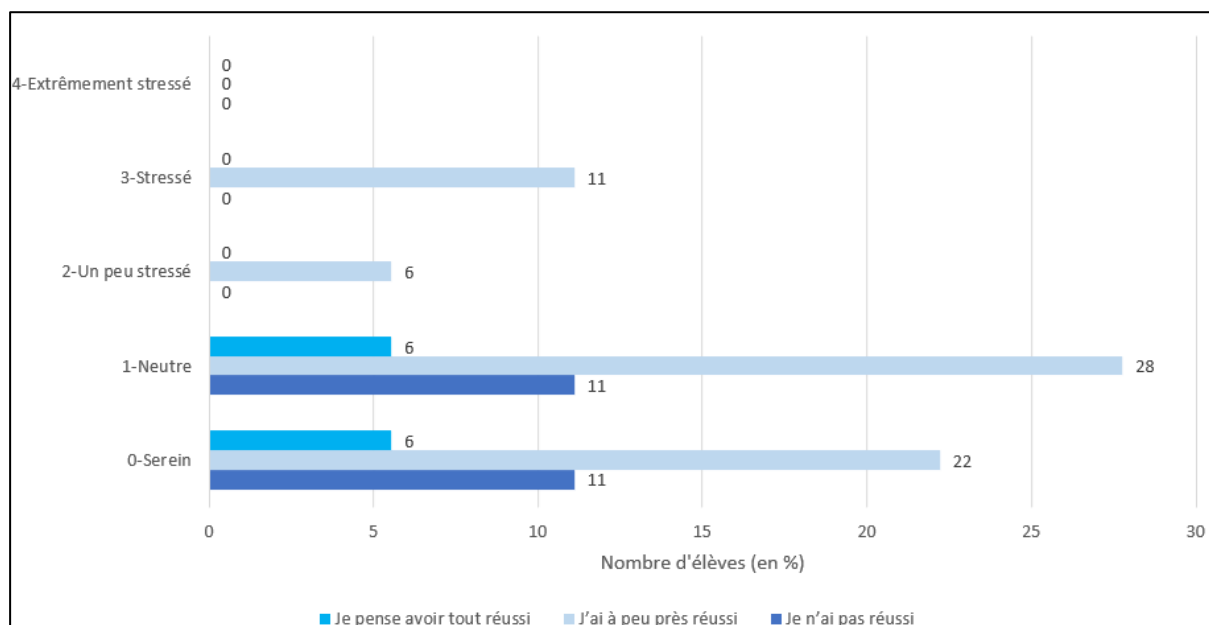


Figure 26: Diagramme en bâton comparant le stress initial perçu par les élèves à leur auto-évaluation finale

En comparaison aux résultats obtenus après la première évaluation, les élèves estiment avoir moins bien réussi cette évaluation, cela peut être dû au format plus « ludique » avec les affiches, ou encore le sérieux et l'engagement peut être mis en question. Ce sérieux et cet engagement témoin d'une motivation intrinsèque est illustré par le nombre d'élèves s'étant exercé sur la Prépa' éval'. Les 5 élèves qui se sont entraînés ont obtenu une bonne note à l'évaluation sommative avec une moyenne de 16,2, alors que pour les élèves qui n'ont pas utilisé cet outil on obtient une moyenne de 13. De plus, les 5 élèves ont abordé cette évaluation sommative plus sereinement, en effet 2 élèves déclarent se sentir serein et les 3 autres sont « neutre », ensuite, à l'issue de l'évaluation les 5 élèves pensent avoir à peu près réussi cette évaluation. De ce fait, même si des élèves qui ne se sont pas entraînés avec les Prépa' éval' ont réussi cette évaluation et l'ont abordé sereinement, tous les élèves ayant utilisés cet outil étaient plus rassurés et ont réussi cette évaluation guidée.

Ainsi, cette deuxième évaluation guidée semble montrer les bénéfices des Prépa' éval' sur le stress perçu chez les élèves en impactant leur motivation intrinsèque.

2. Discussion

Précédemment, nous avons émis l'hypothèse théorique que l'évaluation guidée est bénéfique. La vérification de cette hypothèse se fait par une mesure sur le terrain grâce aux outils précédemment présentés. De ce fait, l'hypothèse opérationnelle émise nous a permis d'opérationnaliser notre hypothèse théorique en traduisant nos concepts théoriques impliqués

sur le plan des différents observables. Ainsi, nous avons émis comme hypothèse opérationnelle que la motivation impactera positivement le stress ressenti chez l'élève. En effet, si le professeur parvient à justifier du sens et de l'utilité des activités tout en les rendant concrètes, la motivation intrinsèque se verra augmenter. Ainsi, **l'hypothèse opérationnelle = VD x VI**, donc la mesure effectuée du stress chez l'élève sera plus ou moins élevée sous l'influence du facteur « motivation ». Par contre, au vu du nombre de VP, VI_{me} sera plus facilement évaluable que VI_{mi}.

En résumé, les questionnaires à destination des élèves et des professeurs questionnant leur regard sur l'évaluation nous ont permis de faire état de la place que prend la note. En effet, 76% des professeurs interrogés ponctuent leurs évaluations par une note chiffrée car selon eux les élèves travaillent plus sérieusement s'ils sont notés. Ainsi, la note suscite une forme de motivation chez l'élève, mais suscite-t-elle une motivation intrinsèque ou extrinsèque ? Les réponses apportées par les élèves affirment que la note suscite, malheureusement, une motivation extrinsèque.

En effet, nous avons vu que le taux de stress ressenti croît si l'évaluation est notée, selon 40% des élèves ce stress est dû à l'impact qu'a cette note sur leur moyenne et désastreusement, 24% des élèves indiquent avoir peur de la note par manque de confiance, d'estime de soi. Nous pouvons en déduire que la note chiffrée induit considérablement le stress perçu par l'élève, de plus, nous savons qu'en situation de stress nos facultés ne se sont pas à leurs sommets, par conséquent le travail noté peut ne pas refléter le potentiel de l'élève qui sera diminué par ce stress. Au contraire, la motivation extrinsèque stimulée par la note ne sera pas retrouvée lors d'évaluation non notée, en effet seul 24% des élèves y trouvent un intérêt. Ainsi, l'impact de la note est si important, qu'elle influe sur le regard que porte l'élève sur lui-même, comme si la note reflétait sa personne. Il est alors urgent de rappeler aux élèves que la note fait état de leur compétence à un moment donné, la note « juge » l'élève et non pas l'adolescent. Ainsi, le travail sur la taxonomie de Bloom et sur les compétences en milieu professionnel qui n'a pas été fait doit être mis en place pour dédramatiser la note. Selon les élèves un enseignement et un apprentissage sont totalement possibles sans évaluer, sans faire état de leur travail. Ce constat, non inattendu, semble pourtant contredire la recherche, de ce fait, nous pouvons imaginer que les élèves pensent cela car ils ont *in fine* peur de l'évaluation. En effet, des élèves sûrs d'eux et sûrs de leurs travaux pourraient réussir aisément de telles évaluations. Malgré l'avis des élèves, il n'est aucunement question de supprimer l'évaluation car elle fait partie intégrante des apprentissages, d'ailleurs, 100% des professeurs interrogés l'attestent. Ainsi, un travail peut

être fait sur le fond et la forme de ces dernières. A propos du fond, 48% des professeurs indiquent que l'évaluation fait état des compétences pour obtenir une note ainsi, 46% des élèves pensent la même chose. Mais, 14% des professeurs affirment que l'évaluation fait état des connaissances et des acquis. Ainsi, 54% des élèves semblent perdus et ne savent pas à quoi sert une évaluation, cela peut alors expliquer la peur des élèves face à l'évaluation car l'inconnu effraye et surtout le fait que selon eux l'évaluation n'est pas indispensable. Ainsi, afin de susciter préférentiellement la motivation intrinsèque et lésiner la motivation extrinsèque, il est important de sensibiliser les élèves quant aux rôles, à l'utilité (VImi₁ et VImi₃) d'évaluer pour rendre tout cela concret (VImi₂). Pour finir, la forme doit être ajustée car même si 72% des professeurs utilisent les trois types d'évaluation (diagnostique, formative et sommative), nous observons que l'évaluation diagnostique est légèrement mise de côté car 19% des professeurs n'évaluent qu'avec des évaluations formatives et sommatives et 9% uniquement avec des évaluations sommatives. Ainsi, la multiplication des évaluations formatives et diagnostiques peut aider à intégrer les acquis de l'enseignement et dédramatiser l'évaluation. Enfin, la forme de l'évaluation sommative est à travailler et peut prendre la forme d'évaluation guidée.

L'évaluation guidée n'a pu être expérimentée que deux fois et avec deux promotions différentes ainsi les résultats sont à modérer. Cependant, la faible fréquence et le peu d'outils mis en place reflètent des résultats positifs. En effet, la transparence de l'EPCC rassure les élèves en réduisant un stress (VDs), ainsi, en ayant les clés pour réussir et en sachant ce qui est attendu, 96% des élèves affirment aborder plus sereinement l'évaluation.

Ensuite, si j'avais pu mettre en place cette évaluation toute l'année, l'objectif était d'analyser la fréquence d'utilisation des aides et surtout leurs effets. Malheureusement, l'esprit de compétition et la peur de perte de point prennent le dessus et les élèves ont choisi d'écarter les degrés d'aides. Cependant, c'est un mal pour un bien car aucun élève a rendu feuille blanche, aucun élève n'a sauté de question donc ils se sont tous fait confiance et ont tous essayé de rendre quelque chose. Au final, les degrés d'aides servent surtout à rassurer les apprenants « si je ne sais rien faire, j'ai des degrés d'aides ».

De même, les échelles de niveau de stress et les auto-évaluations sont à analyser sur une année scolaire entière, en installant le climat bienveillant avec des évaluations guidées l'objectif est de réduire le stress perçu par les apprenants au fil de l'année scolaire. Ici encore, cela n'a pas pu être vérifié mais le peu de résultats récoltés ont permis de corréler le stress perçu à la peur de ne pas savoir faire et à la peur de ne pas comprendre la consigne, ainsi, nous savons

que l'EPCC contrecarre ce problème et en mettant en place tous les outils de l'évaluation guidée, le stress perçu diminuera.

Pour finir, peu d'élèves se sont exercés grâce aux Prépa' éval', mais le peu de résultats obtenus montrent l'intérêt de cet outil, les élèves qui se sont entraînés ont réussi l'évaluation sommative. Cependant, le nombre d'élèves qui s'y sont exercés est faible, tout comme le reste, il s'agit d'une question d'habitude. Ici, cela leur a été proposé une seule fois et cela ne venait pas de leur professeur. Ainsi, les résultats sont bons, mais la mise en place de Prépa' éval' depuis l'entrée en seconde donnera des résultats plus significatifs et meilleurs.

En conclusion, un bon nombre d'hypothèses théoriques sont vérifiées, en effet, sensibiliser les élèves sur les compétences attendues en milieu professionnel pourrait les aider à cibler ce qu'on attend d'eux. Par la suite, la multiplication des évaluations formatives les aiderait à intégrer les acquis de l'enseignement. Ensuite, la transparence sur les attendus aide les élèves à cibler ce qu'on attend d'eux en leur montrant clairement les référentiels en début de séquence. Enfin, les évaluations guidées semblent être une solution à un bon nombre de problèmes.

De ce fait, malgré le peu d'outils mis en place et les résultats obtenus, notre hypothèse opérationnelle est vérifiée, la motivation impacte positivement le stress ressenti chez l'élève. En justifiant du sens et de l'utilité des activités/évaluations tout en les rendant concrètes, la motivation intrinsèque de l'apprenant croît.

N'omettons pas les limites de l'étude et de la méthode, en effet, bien que les variables parasites contrôlables soient écartées, les variables parasites non contrôlées subsistent. Effectivement, les élèves concernés avaient un accès à internet (VPC₁) pour les Prépa' éval', une date limite (VPC₂) avait été fixée pour le rendu des Prépa' éval' et cette date a été respectée. Ensuite, l'âge (VPC₃) des élèves influençant leur degré de maturité est épargné en n'étudiant que des élèves âgés de seize à dix-huit ans. D'un autre côté, le temps de travail personnel de l'élève (VPnC₁) et l'heure à laquelle ce travail est effectué (VPnC₂) n'est pas contrôlable et peu influencer grandement la qualité de travail. En effet, malgré tous les efforts possibles de la part de l'enseignant, l'élève reste maître de sa motivation. Pour finir, le nombre d'élèves (VPnC₃) et même le nombre de filles et de garçons étudié (VPnC₄) pour cette étude est totalement hors de contrôle du professeur ainsi que les besoins éducatifs spécifiques (VPnC₅) de chaque élève.

A l'image des conclusions tirées par Elodie Feugas²² à l'issue de ces travaux de recherches sur les « Les effets d'une évaluation plus juste et compréhensible sur le sentiment de compétences des élèves » qui abordait à la fois l'EPCC et l'évaluation par compétences, ce type d'évaluation semble intéressant, mais ce n'est pas scientifiquement prouvable en si peu de temps. Il faudrait, en effet, élaborer ce projet sur, au moins, une année scolaire pour en prouver les bénéfices.

²² Feugas, E. (2021) *Les effets d'une évaluation plus juste et compréhensible sur le sentiment de compétences des élèves*. Education. 2021. (dumas-03349129)

CONCLUSION

Chaque apprenant se construit au sein de l'institution scolaire, il apprend certes des notions et acquiert des compétences, mais il s'y développe et se sociabilise en formant le citoyen, la personne qu'il sera. En effet, l'école est un lieu d'instruction et d'éducation à la vie en société, car l'apprentissage du "savoir-être" en société favorise l'égalité des chances et l'intégration culturelle et sociale.

A l'école, le rôle principal de l'apprenant est d'apprendre à réfléchir et être actif dans son évolution. Cela est facilité par la motivation intrinsèque mais susciter cette motivation n'est pas simple car les facteurs qui influencent la motivation des élèves sont variés et peuvent provenir de leur vie personnelle, de la société, de l'école ou encore de la classe. Le professeur doit alors la susciter en proposant des activités pédagogiques concrètes et adaptées qui ont du sens et une utilité aux yeux des élèves.

Nous savons que sans évaluation il n'y a pas d'apprentissages, en effet, l'évaluation scolaire compare le niveau de l'élève à celui attendu, avec trois formes : diagnostique, formative et sommative. Au cours de l'expérimentation, nous avons remarqué que le système d'évaluation basé sur les notes favorise la compétition et limite l'entraide et la solidarité. Les erreurs sont sanctionnées au lieu d'être perçues comme une occasion d'apprendre, ainsi, une évaluation basée sur les acquis et les compétences, plutôt que sur le nombre d'erreurs, serait plus juste. De plus, une multiplication des évaluations formatives aiderait les élèves à se situer par rapport au niveau attendu. Pour éviter les inégalités causées par l'évaluation scolaire mises en évidence par Bourdieu, il est nécessaire d'adapter les évaluations. Les enseignants doivent alors utiliser les différents types d'évaluations et de mettre au point des évaluations positives à savoirs, des EPCC, des évaluations par compétences et des évaluations par degré d'aide. Tout cela dans le but d'encourager les progrès et de valoriser les élèves tout en prenant en compte leurs difficultés et en favorisant une communication transparente afin d'améliorer leur estime de soi.

L'évaluation guidée est alors un outil permettant d'allier évaluation et bienveillance, notion faisant partie intégrante des textes de loi de l'Education Nationale.

En résumé, cette étude visait à vérifier l'hypothèse théorique selon laquelle l'évaluation guidée est bénéfique. Les résultats obtenus montrent que l'évaluation notée suscite une motivation extrinsèque plutôt qu'intrinsèque chez les élèves, et entraîne un niveau de stress plus élevé. Les questionnaires ont également révélé que les élèves sont souvent confus quant à l'utilité de l'évaluation. Pour remédier à ces problèmes, il est suggéré de sensibiliser les élèves

aux compétences attendues en milieu professionnel, de multiplier les évaluations formatives et diagnostiques, de clarifier les attentes et de mettre en place des évaluations guidées. Cependant, il convient de noter les limites de cette étude, notamment le nombre d'élèves et le temps imparti pour cette expérimentation. Il faudrait réaliser une étude sur une année scolaire complète pour confirmer les bénéfices de l'évaluation guidée.

Ce travail de recherche m'a permis de me rendre compte de la complexité d'évaluer des élèves qui ont peur de cela. Elle m'a permis de prendre du recul sur ce que je souhaitais évaluer et comment je souhaitais le faire en procurant le moins de stress possible aux élèves. Bien que légèrement fructueuse, j'avais omis l'esprit de compétition présent en lycée et la recherche du moindre point gagné. Ainsi, je compte continuer d'expérimenter l'évaluation guidée en qui je crois mais il est nécessaire d'engager un cheminement avec les élèves sur cet esprit de compétition qui leur est néfaste, et le reflet d'eux-mêmes qu'ils octroient à la vision de leur note. Je me demande alors pourquoi les relations inter-camarades influent-elles autant les résultats scolaires ? Afin d'y apporter des réponses, je compte étoffer mon projet d'évaluation guidée en y ajoutant des notions de psychologie sociale et des sciences de l'éducation qui répondent à ce deuxième questionnement.

BIBLIOGRAPHIE

- 1-Pieron H., Laugrier J., Toulouse E. et Xeinberg D. (1934) *études docimologiques sur le perfectionnement des examens et concours*, conservatoire nationale des arts et métiers, Paris
- 2-Martinot, D. (2001). *Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire*. Revue des sciences de l'éducation, 27(3), 483–502.
- 3-Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école*. Paris : Presses universitaires de France.
- 4-Galand, B. (2006). *Chapitre 13. Pratiques d'enseignement et adaptation scolaire des élèves*. Dans : Benoît Galand éd., (*Se motiver à apprendre* (pp. 145-158). Paris : Presses Universitaires de France.
- 5-Marie-Christine Deyrich (2005), « *Reconstruire la motivation avec des stratégies d'enseignement/apprentissage intégrant Internet* », *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIV N° 2, consulté le 07 mars 2023. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/2896> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.2896>
- 6-Ryan, R, Deci, E. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*/
- 7-Viau, R. (2009) *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : Edition Deboeck, 6° édition 2009.
- 8-Académie Française. (2019). *Bienveillance*. In Dictionnaire de l'Académie française.
- 9-Bulletin officiel, (2013) « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation », Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013.
- 10-Masson, J. (2018). *Bienveillance et réussite scolaire*. Malakoff : Dunod
- 11-Loi d'orientation sur l'éducation (n°89-486 du 10 juillet 1989)
- 12-Piagetn J. (1937) *La construction du réel chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- 13-Riutort, P. (2013). *La socialisation : Apprendre à vivre en société*. Dans : Premières leçons de sociologie (pp. 63-74). Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France.

14-Bulletin officiel n°33 du 20 septembre 2007

15-Florence, R. (2014), *Évaluation positive et bienveillante est consubstantielle de la pédagogie*

16-Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 *d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République*

17-Antibi, A. (2003) *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?*

18-Bulletin Officiel n°17 du 23 avril 2015

19-Matthieu, M. (2019), « *Évaluer sans dévaluer. Pluralité et subjectivité des élèves au sein de l'école française* ».

20- Wikipédia, l'encyclopédie libre. (2022). *Taxonomie de Bloom*.

21-Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (2022) Dans Eduscol : *document d'accompagnement pour l'évaluation certificative par compétences en PSE*

22-Simon, E (2015). *L'évaluation par compétences*. {dumas-01271625}

23-Dolan, L. (2019) *L'évaluation notée en milieu scolaire : en quoi l'évaluation notée peut-elle susciter la motivation de l'apprenant ?* Education. 2019. {dumas-02511318}

24- Gierer-Voynet, J. (2021) *Concilier évaluation et bienveillance : une solution au stress des élèves ?* Education. 2021. {dumas-03282586}

25- Feugas, E. (2021) *Les effets d'une évaluation plus juste et compréhensible sur le sentiment de compétences des élèves*. Education. 2021. {dumas-03349129}

26- Gotin, G. (2018) *L'évaluation par compétences au lycée : du prescrit à la démarche dans les pratiques d'enseignement*. Sciences de l'Homme et Société. 2018. {dumas-02127916}

27- Martinot, D. (2001). *Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire*. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483–502. <https://doi.org/10.7202/009961ar>

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : La dynamique motivationnelle	9
Figure 2: La roue de la taxonomie de Bloom.....	23
Figure 3: Eduscol - document d'accompagnement pour l'évaluation certificative par compétences en PSE.....	23
Figure 4: Diagramme circulaire traitant la question 2, « qu'est-ce que l'évaluation ? » (VImi ₁ , VImi ₂ et VImi ₃)	35
Figure 5: Diagramme circulaire traitant la question 5, « selon vous, à quoi sert une évaluation ? ». (VImi ₁ , VImi ₂ et VImi ₃)	35
Figure 6: Diagramme en bâton traitant la question 6, « Cochez-la (ou les) phrases qui vous correspondent. » (VImi ₁ , VImi ₂ et VImi ₃)	36
Figure 7: Diagramme en bâton comparant les réponses aux questions 3 « Sur une échelle de 1 à 5, à quel niveau de stress vous situez-vous avant une évaluation notée ? » et 4 « Sur une échelle de 1 à 5, à quel niveau de stress vous situez-vous avant une évaluation non- notée ? ».	36
Figure 8: Diagramme circulaire traitant la question 3 (VDs).....	37
Figure 9: Diagramme circulaire traitant la question 4 (VDs).....	37
Figure 10: Diagramme en bâton traitant la question 7, « De quoi avez-vous le plus peur en évaluation ? » (VDs)	37
Figure 11: Diagramme circulaire traitant la question 3, « qu'est-ce qu'une évaluation ? » (VImi ₁ , VImi ₂ et VImi ₃)	38
Figure 12: Diagramme circulaire traitant les questions 4 et 5 « vos évaluations sont-elles toujours ponctuées par une note chiffrée ? » « si non, par quoi d'autre ? » (VIme)	38
Figure 13: Diagramme circulaire traitant la question 6, « selon vous, à quoi sert une évaluation ? » (VImi ₁ , VImi ₂ et VImi ₃)	39
Figure 14: Diagramme en bâton traitant la question 8, « Cochez-la (ou les) phrases qui vous correspondent. » (VImi ₁ , VImi ₂ et VImi ₃)	39
Figure 15: Diagramme circulaire analysant la question 7 « vos élèves prennent-ils autant au sérieux une évaluation non-notée qu'une notée ? » (VDs).....	40
Figure 16: Diagramme circulaire analysant la question 9 « Quel(s) type(s) d'évaluation(s) faites-vous ? » (VIme).....	40

Figure 17: Graphique en anneau analysant la question 10 « Connaissez-vous le principe d'évaluation guidée ? » (VIme)	41
Figure 18: Echelle de gradation du niveau de stress perçu par les élèves avant la mise en autonomie (VDs).....	42
Figure 19: Diagramme circulaire répertoriant les réponses aux échelles de stress avant-évaluation (VDs)	42
Figure 20: Echelle d'auto-évaluation des élèves à la fin de l'évaluation	43
Figure 21: Diagramme circulaire répertoriant les réponses aux auto-évaluations après avoir remis le travail	43
Figure 22: Diagramme circulaire répertoriant les réponses aux échelles de stress avant-évaluation (VDs)	44
Figure 23:Diagramme circulaire répertoriant les réponses aux auto-évaluations après avoir remis le travail.....	45
Figure 24 : Diagramme en bâton comparant les réponses aux questions 3 « Sur une échelle de 1 à 5, à quel niveau de stress vous situez-vous avant une évaluation notée ? » et 4 « Sur une échelle de 1 à 5, à quel niveau de stress vous situez-vous avant une évaluation	49
Figure 25: Diagramme en bâton comparant le stress initial perçu par les élèves à leur auto-évaluation finale	54
Figure 26: Diagramme en bâton comparant le stress initial perçu par les élèves à leur auto-évaluation finale	57

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1:Outils à mettre en place pour l'expérimentation	26
Tableau 2:Tableaux des variables	29
Tableau 3:Les outils mis en place sont en noir et les outils qui n'ont pas pu être mis en place sont en orange.....	31
Tableau 4: Tableau récapitulatif des réponses aux élèves à des questions sur leur avis face à l'EPCC (VDs et VImi).....	42
Tableau 5:Tableau regroupant les notes et les niveaux de compétences (C6) des différents groupes.	43
Tableau 6: Tableau regroupant les résultats de la Prépa' éval" et les notes de l'évaluation sommative. nf signifie : non fait.....	45
Tableau 7:Tableau comparatif des réponses obtenues par les élèves et par les enseignants à la question « qu'est-ce qu'une évaluation ? »	48
Tableau 8:Tableau comparatif des réponses obtenues à la question « A quoi sert une évaluation ? »	48
Tableau 9:Tableau comparatif des réponses obtenues par les élèves « pourquoi ressentez-vous ce niveau de stress ? »	50
Tableau 10:Tableau comparatif des avis des professeurs et des élèves sur l'utilité des évaluations.....	51
Tableau 11:Tableau regroupant les résultats et les réponses aux échelles des différents élèves	53
Tableau 12: Tableau regroupant les résultats et les réponses aux échelles des différents élèves. nf signifie : non fait.	56

ANNEXES

Annexe 1a :

Grille de participation – document professeur

par période																																					
Nom élève	Je montre de l'intéret		J'ai mon matériel		Je me tiens bien		J'ai lu une consigne		J'ai levé la main		Politesse		TOTAL	Manque de respect		TOTAL																					
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	
A	0 ou 1		0 ou 1		0 ou 1		0 ou 1		0 ou 1		0 ou 1		.../20	0 ou -1		.../20																					
B																																					
C																																					
...																																					

Annexe 1b :

Grille d'auto-évaluation de participation – document élève

par période															
Nom élève	Je montre de l'intéret		J'ai mon matériel		Je me tiens bien		J'ai lu une consigne		J'ai levé la main		Politesse	TOTAL	Manque de respect		TOTAL
	0 ou 1		0 ou 1		0 ou 1		0 ou 1		0 ou 1		0 ou 1	.../20	0 ou -1		.../20
S1															
S2															
S3															
S4															
S5															
S6															
S7															
															Moyenne .../20

Annexe 2 :

Questionnaire à destination des élèves

Questionnaire à destination des élèves

Bonjour, je suis en M2 MEEF Biotechnologies et dans le cadre de mon mémoire de recherche je souhaite connaître votre avis quant aux évaluations. Merci du temps que vous m'accordez !!

- 1- Je suis en :
- 1^{ère} année CAP
 - 2^{ème} année CAP
 - 2nd Bac Pro
 - 1^{ère} Bac Pro
 - 1^{er} Bac Pro

Nom de la filière :

2- Qu'est-ce qu'une évaluation ?

.....
.....
.....

3- Sur une échelle de 1 à 5, à quel niveau de stress vous situez-vous avant une évaluation notée ?
(Entourez le numéro)



Pourquoi ?

4- Sur une échelle de 1 à 5, à quel niveau de stress vous situez-vous avant une évaluation NON-notée ?
(Entourez le numéro)



Pourquoi ?

5- Selon vous, à quoi sert une évaluation ?

.....
.....
.....
.....
.....

6- Cochez-la (ou les) phrases qui vous correspondent.

- On peut apprendre sans évaluation
- On ne peut pas apprendre sans évaluation
- Une évaluation est une punition
- Une évaluation est bénéfique

7- De quoi avez-vous le plus peur en évaluation ?

- Ne pas avoir le temps de tout faire
- Ne pas comprendre la consigne
- Ne rien savoir faire et rendre feuille blanche
- Rien de tout ça

8- Avez-vous autre chose à dire ?

.....
.....
.....
.....

Merci d'avoir pris le temps de répondre !

Annexe 3 :










Questionnaire à destination des professeurs



<https://forms.gle/iqXXLPQywoBLzagx8>

Annexe 4 :

Exemple grille de notation d'une évaluation guidée

Consignes et Règles à suivre (C)													
Nom :	Prénom :												
Consignes :													
Identifier , après avoir lu les documents, les informations essentielles en les surlignant.													
Élaborer une affiche portant sur une pratique alimentaire.													
<ul style="list-style-type: none">- Indiquer le nom de la pratique alimentaire.- Identifier si la pratique alimentaire est subie ou choisie.- Définir le régime en question.- Développer les points positifs et négatifs de cette pratique alimentaire concernant la santé, la société et l'environnement.- Distinguer les aliments à consommer : "sans restriction", "avec modération", ou "à éviter". (découper et coller sur l'affiche)													
Règles :													
<ul style="list-style-type: none">- L'affiche est en format A3.- L'affiche est colorée et imagée.- L'affiche ne contient pas de phrases (sauf pour la définition), seulement des mots clés.- L'affiche ne contient pas de fautes d'orthographe.- L'affiche contient une écriture soignée, lisible de loin.- L'affiche contient un titre, le nom de ses créateurs.- L'affiche contient les informations essentielles à la compréhension.- L'affiche contient une définition simple du régime imposé.- L'affiche présente quel type de pratique alimentaire est concernée ici (subie ou choisie)- L'affiche contient, dans le cas d'un régime <u>choisi</u>, les points positifs et négatifs de cette pratique alimentaire au sujet de la santé (enjeux sanitaires), de l'environnement (enjeux environnementaux) et pourquoi ces personnes font ce choix (enjeux sociétaux).- L'affiche contient des aliments triés en catégories: "sans restriction", "avec modération", ou "à éviter", en fonction de la pratique alimentaire.													
Entourer l'état d'esprit qui te correspond <u>avant</u> cette évaluation :													
<table border="1"><tr><td>Je me sens</td><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr><tr><td></td><td>Extrêmement stressé</td><td>Stressé</td><td>Un peu stressé</td><td>Neutre</td><td>Serein</td></tr></table>		Je me sens	4	3	2	1	0		Extrêmement stressé	Stressé	Un peu stressé	Neutre	Serein
Je me sens	4	3	2	1	0								
	Extrêmement stressé	Stressé	Un peu stressé	Neutre	Serein								
Entourer l'état d'esprit qui te correspond <u>après</u> cette évaluation :													
<table border="1"><tr><td>Auto-évaluation</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td>Je n'ai pas réussi</td><td>J'ai à peu près réussi</td><td>Je pense avoir tout réussi</td></tr></table>		Auto-évaluation					Je n'ai pas réussi	J'ai à peu près réussi	Je pense avoir tout réussi				
Auto-évaluation													
	Je n'ai pas réussi	J'ai à peu près réussi	Je pense avoir tout réussi										

Grille évaluation BAC PRO

Classe : 1 ASSP Groupe : / Nom de l'élève :	Compétences évaluées : <ul style="list-style-type: none"> • C6 - Communiquer à l'écrit et à l'oral avec une syntaxe claire et un vocabulaire adapté • Compétence transversales - Travailler en groupe ou en équipe • Compétence transversales - S'organiser dans son activité de travail
---	---

Critères	
Noms des élèves	..... / 0,25
Originalité : format/couleur/dessin/image	..... / 0,5
Peu de mot	..... / 0,75
Titre	..... / 0,5
Orthographe / lisibilité / propreté	..... / 3
Total A	...../5
Définition de la pratique alimentaire	..... /5
Le mot « subi » ou «choisi»	..... /1
L'affiche contient des aliments triés en catégories: "sans restriction", "avec modération", ou "à éviter", en fonction de la pratique alimentaire.	..... /4
Présentation brève d'un exemple de pathologie qui contraint une personne à adopter ce régime alimentaire OU Présentation brève des points positifs et négatifs de cette pratique alimentaire au sujet de la santé (enjeux sanitaires), de l'environnement (enjeux environnementaux) et pourquoi ces personnes font ce choix (enjeux sociétaux).	..... /5
Degrés d'aides (aide n°1 = - 0,5, aide n°2 = -1, par document)	-/- 6
Total B	...../15
Total A + B	...../20

Compétences évaluées : C6	Positionnement			
Communiquer à l'écrit avec une syntaxe claire et un vocabulaire adapté	NT	I	A	M

Compétences évaluées : C6		Positionnement			
Communiquer à l'oral avec une syntaxe claire et un vocabulaire adapté		NT	I	A	M
Non verbal	Posture				
	Attitude générale positive (sérieux, concentrés et impliqué)				
Verbal	Utiliser un vocabulaire adapté et diversifié				
	S'exprimer clairement à l'oral				
	L'élucution / intonation				
Total		NT	I	A	M

Annexe 5 :

Exemple des degrés d'aides associés à l'évaluation sommative des 1 BP ASSP

Degré d'aide n°1

1

Le régime hyperprotidique

Corpus 1 - Source : Nutrition et Alimentation, Bac Pro ASSP, Hachette Technique, 2018

20 L'adaptation des menus à un régime

- Un régime alimentaire est une adaptation de l'alimentation : la personne ne doit pas arrêter de manger, elle doit mieux manger en fonction de sa pathologie (hypercholestérolémie, diabète, hypertension artérielle...) ou de son état physiologique (personnes âgées, femmes enceintes...).
- L'alimentation doit cependant être la plus variée possible, garantir un bon équilibre et assurer un apport convenable entre les différents nutriments.
- En fonction des pathologies, il faut manger différemment. Par exemple :
 - pour les problèmes d'hypercholestérolémie, il faut éviter les graisses saturées (régime hypolipidique) ;
 - pour les problèmes de cicatrisation, il convient d'augmenter la ration de viande ou équivalent et de produits laitiers.

DOCUMENT 1 Le régime hyperprotidique ou régime hyperprotéiné

- Ce régime s'adresse aux personnes ayant des escarres ou des plaies chroniques ainsi qu'aux personnes dénutries, quelle qu'en soit la cause (vieillesse, maladie).
- Dans une ration équilibrée, les protéines représentent 15 % de la ration totale (1 g de protéine/kg/jour), tandis que dans un régime hyperprotidique, ils en représentent 20 %. Une alimentation à base de fruits de mer, de poissons, de viandes, d'œufs, de produits laitiers, de légumes secs ou de céréales est donc à privilégier.
- L'apport de protéines stimule l'action des globules rouges et diminue la fonte musculaire, tout en renforçant les os et les articulations. Il compense les pertes azotées, favorise la régénération tissulaire et améliore les fonctions immunitaires.
- Certains acides aminés peuvent être apportés par des aliments et boissons enrichis. Il existe aussi pour les sujets ayant besoin d'une alimentation à texture modifiée, des repas complets hyperprotidiques, en poudre ou prêts à l'emploi.


Corpus 2 - Source : Nutrition et Alimentation, Bac Pro ASSP, Foucher 2018

DOC 4 Le régime hyperprotidique

Le régime hyperprotidique est prescrit en cas de dénutrition, de sarcopénie* (souvent le cas de la personne âgée) et pour la réparation plastique en cas d'escarres, de plaies graves et de brûlures. Il est conseillé d'augmenter la consommation de tous les aliments riches en protéines.

* Fonte de la masse musculaire.

Poisson - Viande Légumes secs



Degré d'aide n°2

HYPERPROTIDIQUE

CORPUS 1

- Que cherche-t-on à favoriser avec un régime hyperprotidique ? (%)
- Quels sont les aliments recommandés ?
- Quel est le but de ce régime ?

CORPUS 2

- Qui est concerné par ce régime ?
- Quels sont les nutriments que nous augmentons ?

CORPUS 3

- Quel est le but de ce régime ?
- Dans quel cas est-il prescrit ?
- Où puise-t-on ces nutriments ?

CORPUS 4

- Pourquoi faut-il consommer davantage de protéines en vieillissant ?
- A quoi servent les protéines ?
- Dans quel cas ce régime est-il prescrit ?

MALADIE

- Brièvement, qu'est-ce que la sarcopénie ?
- Quels sont les causes de cette pathologie ?
- Quels sont les traitements envisagés ?

Annexe 6 :

Prépa' éval' associé à l'évaluation sommative des 1 BP de Beau De Rochas

Diffusion - A7-Les pratiques alimentaires ✕

La diffusion est accessible par le code **5PBYNY**



[COPIER LE LIEN](#)

[OK](#)

<https://www.quiziniere.com/diffusions/5PBYNY>

Annexe 7 :

Evaluation sommative des 1 BP de Beau de Rochas

PSE	EVALUATION	Durée: 30mins	
Les pratiques alimentaires – Module A7			
Nom: _____		Prénom : _____	
Classe : _____		Note: _____	
1ère			

Evaluation par compétences – BAC PRO :

C1 : Traiter une information
 C2 : Appliquer une démarche d'analyse à une situation donnée
 C3 : Expliquer un phénomène physiologique, un enjeu environnemental, une disposition réglementaire, en lien avec une mesure de prévention.
 C4 : Proposer une solution pour résoudre un problème
 C5 : Argumenter un choix
 C6 : Communiquer à l'écrit avec une syntaxe claire et un vocabulaire adapté

Niveaux de maîtrise :

NM : Non maîtrisée
 IM : Insuffisamment maîtrisée
 M : Maîtrisée
 BM : Bien maîtrisée

Grille d'évaluation

Questions	Barème	Compétences	Niveaux de maîtrise			
			NM	IM	M	BM
Toutes	Non notée	C1				
Q1.1	1	C2				
Q1.2	3	C2				
Q2.1	1,5	C3				
Q2.2	1,5	C3				
Q2.3	1,5	C3				
Q3.1	2	C5				
Q3.2	2	C5				
Q3.3	2	C5				
Q3.4	1,5	C5				
Q4.1/Q4.2	2	C4				
Toutes	2	C6				

1

Entourer l'état d'esprit qui te correspond avant cette évaluation :

Je me sens	4	3	2	1	0
	Extrêmement stressé	Stressé	Un peu stressé	Neutre	Serein

1- Analyse de situation (C2)

Paul, titulaire d'un Bac pro Gestion Administration, apporte son déjeuner tous les jours car il n'y a aucune possibilité de restauration sur son lieu de travail. Il ne prend pas le temps de cuisiner et ne se soucie ni de son équilibre alimentaire, ni de sa digestion parfois difficile. Il achète le plus souvent des plats cuisinés bio car il est sensible à la protection de l'environnement. Un reportage télévisé sur les aliments ultra-transformés lui a fait prendre conscience des risques sanitaires encourus par une consommation excessive de ces produits. Il décide donc de modifier ses pratiques alimentaires et d'être plus vigilant quant au choix des denrées alimentaires

1-1. **Formuler** le problème posé dans la situation.

.....

1-2. **Identifier** des éléments de la situation en renseignant le tableau.

Quoi ? Quelle est l'origine du problème ?	.....
Qui ? Qui est concerné ?	.....
Comment ? Quel comportement a favorisé l'apparition du problème ?	.....
Pourquoi ? Quelle est la conséquence du problème ?	.....

2- Quelques connaissances (C3)

2-1. **Donner** une définition simple de la digestion.

.....

2-2. **Nommer** les organes de l'appareil digestif correspondant à la description.

2

a) Il assure le brassage et le mélange des aliments et produit le suc gastrique :

b) Il fait suite à l'estomac et occupe la plus grande partie de la cavité abdominale :

c) Il participe à la digestion en produisant de la bile :

2-3. **Définir** l'absorption intestinale.

.....

3 – A partir de document (C5).

Document 1 : Deux propositions de formules pour le dîner dans une brasserie

<p style="text-align: center;">Menu 1</p> <p>Salade piémontaise (pommes de terre, saucisses, mayonnaise) + Rumsteck, salade, frites + Assiette de fromage</p> <p>→ Total : 4 979 g eq CO₂ et 876 kcal (ou 3 660 kJ)</p>	<p style="text-align: center;">Menu 2</p> <p>Velouté de légumes + Omelette aux légumes + Salade de fruits</p> <p>→ Total : 517 g eq CO₂ et 776 kcal (ou 3 243 kJ)</p>
--	---

3-1. A partir du **document 1**, **Justifier** le menu que Paul doit choisir sachant qu'il se préoccupe avant tout de l'environnement.

.....

3-2. **Expliquer** la différence d'impact environnemental entre les menus 1 et 2.

.....

3-3. **Justifier** pourquoi l'étiquette présentée dans le **document 2** correspond à un produit ultra-transformé.

.....

Document 2

Saucisses de volaille

INGRÉDIENTS : Viande de poulet (69 %), eau, peau de poulet, gras de poulet, sirop de glucose, fibre de pois, fibre de blé, sel, arômes, arômes de fumée, fumée liquide, stabilisants : E450-E451, antioxydants : E300-E316, acidifiant : E575, protéines de pois, correcteur d'acidité : E331, épices, saccharose, conservateur : E250, dextrose.

Traces de **gluten, lait, œuf, soja.**

3-4. **Expliquer** pourquoi Paul ne peut choisir un tel produit, contrairement à ses convictions.

.....

3

4- Proposer des solutions (C4).

4-1. **Proposer** deux conseils à Paul pour éviter d'acheter des produits ultra-transformés.

.....

4-2. **Proposer** deux conseils à Paul concernant l'achat de produits alimentaires qui auront un faible impact environnemental.

.....

Entourer l'état d'esprit qui te correspond après cette évaluation :

Auto-évaluation	Je n'ai pas réussi	J'ai à peu près réussi	Je pense avoir tout réussi
-----------------	--------------------	------------------------	----------------------------

Annexe 8 :

Exemple des degrés d'aides associés à l'évaluation sommative des 1 BP de Beau de Rochas

Degré d'aide	
1- Analyse de situation	
<p>Paul, titulaire d'un Bac pro Gestion Administration, apporte son déjeuner tous les jours car il n'y a aucune possibilité de restauration sur son lieu de travail. Il ne prend pas le temps de cuisiner et ne se soucie ni de son équilibre alimentaire, ni de sa digestion parfois difficile. Il achète le plus souvent des plats cuisinés bio car il est sensible à la protection de l'environnement. Un reportage télévisé sur les aliments ultra-transformés lui a fait prendre conscience des risques sanitaires encourus par une consommation excessive de ces produits. Il décide donc de modifier ses pratiques alimentaires et d'être plus vigilant quant au choix des denrées alimentaires</p>	
Si utilisation : -0,5point	
2- Quelques connaissances (pas d'aide car purement connaissances)	
3- A partir du document	
Niveau 1	Source de protéine ?
Niveau 2	<ul style="list-style-type: none"> - Quels aliments sont sources de pollution ? Comparaison des ressources énergétiques nécessaires à l'élevage/la production de ces aliments. - Posez-vous la question des éléments qui peuvent être présent dans votre réfrigérateur et ceux qui ne peuvent pas y être. Quels sont les éléments ? - Quels sont les éléments qui vont à l'encontre du bien être environnemental ?
Si utilisation : -0,5point ou -1point	
4- Proposer des solutions	
<ul style="list-style-type: none"> - Quand vous allez faire les courses, comment pouvez-vous éviter d'aller au rayon des produits ultra-transformés ? - Quand Paul à un produit entre les mains, comment peut-il savoir s'il à un faible ou un fort impact environnemental ? une des solutions se trouvent bien souvent dans votre poche. 	
Si utilisation : -0,5point	
Utilisation aide n°1 : -0,5 par utilisation ?	
Utilisation aide n°2 : -1 par utilisation ?	
Si l'élève utilise tout il perd maximum 2,5 point	

RESUME

Ce mémoire a pour ambition de traiter de l'évaluation guidée qui est un outil-méthode conçu pour allier évaluation et bienveillance afin de favoriser la réussite des élèves ainsi que la relation globale avec le professeur en milieu professionnel. Cet outil-méthode a été expérimenté auprès de trois classes de premières années de Bac Pro. Dans un premier temps trois axes principaux que sont, le développement global des élèves, la construction de ces derniers dans l'institution scolaire et la définition de l'évaluation avec son impact sur les élèves ont mis en exergue des aspects théoriques nécessaires à l'élaboration de cet outil-méthode. A cette première partie, s'ajoute une description de la mise en œuvre de l'expérimentation qui aurait dû être mise en place et des outils qui eux ont pu être mis en place afin d'apporter des réponses à la problématique suivante : l'évaluation guidée : est-ce un outil, une méthode pour allier évaluation et bienveillance afin de favoriser la réussite des élèves ainsi que la relation globale avec le professeur en milieu professionnel ? Ensuite, l'analyse des résultats obtenus permet de donner des réponses à cet outil-méthode. Bien que non suffisant, les résultats obtenus sont favorables quant à la réduction du stress évaluatif profitable à l'augmentation de la motivation intrinsèque des apprenants. Cela permettrait alors aux élèves de se préparer dans les meilleures conditions aux évaluations guidées en les abordant sereinement et confiant.

Mots clés : bienveillance, lycée professionnelle, évaluation guidée, EPCC, motivation

The aim of this dissertation is to deal with guided assessment, which is a tool-method designed to combine assessment and benevolence in order to promote student success and the overall relationship with the teacher in vocational school. This tool-method was tested in three first-year vocational baccalaureate classes. Initially, three main themes, namely the overall development of pupils, the construction of pupils within the educational institution and the definition of assessment and its impact on pupils, highlighted the theoretical aspects necessary for the development of this method-tool. This first part is supplemented by a description of the implementation of the experiment that should have been set up and the tools that were put in place in order to provide answers to the following question: guided assessment: is this a tool, a method for combining assessment and benevolence in order to promote student success and the overall relationship with the teacher in vocational school? Next, an analysis of the results obtained provides some answers to this tool-method. Although not sufficient, the results obtained are favorable in terms of reducing the stress involved in assessment and increasing

learners' intrinsic motivation. This would enable students to prepare for guided assessments in the best possible conditions, by approaching them calmly and confidently.

Key words: benevolence, vocational school, guided assessment, EPCC, motivation