

Appréciations et extraits des débats autour du texte soumis

*COMMENT ÉVALUER LES ÉLÈVES, SANS LES
DÉCOURAGER, DANS UN CONTEXTE DE FORTE
PRESSION ÉVALUATIVE ?*
Essai de mise en pratique

Sébastien GIBERT

Version de la publication : juillet 2021

Évaluation ouverte et collaborative

Réacteur-rices : Lionel DECHAMBOUX, Lucie MOTTIER LOPEZ

Ce fichier présente l'appréciation globale des deux réacteur-rices avant leurs échanges avec l'auteur, puis des extraits des débats qui ont eu lieu autour du texte entre l'auteur et les deux réacteur-rices. Ces extraits ont été choisis d'entente entre elle et eux.

Appréciations globales à propos du texte de la prépublication

Lionel DECHAMBOUX

Ce texte, même s'il demande des ajustements, me paraît prometteur à plus d'un titre et je tiens à te féliciter, Sébastien, pour cela ! Prometteur d'une part, pour l'article en lui-même et d'autre part, pour ce qu'il laisse entrevoir comme ouverture vers une recherche doctorale. Ne sois pas dépité par le nombre de commentaires que j'ai pu mettre et qui visent sincèrement à te faire "profiter" d'éléments qui me paraissent importants lorsque l'on commence à imaginer son projet doctoral (et que j'ai pu éprouver il n'y a pas si longtemps...). Pour apporter des éléments plus synthétiques à mes commentaires disparates laissés tout au long du document, j' imagine que les axes d'améliorations suivants pourraient être avantageusement travaillés :

- un positionnement plus clair de l'auteur (même si ce positionnement est multiple), de ce texte et de l'étude dont il traite et ce, dès l'introduction,
- un choix plus restreint, resserré, mais réfléchi de concepts ayant trait à l'évaluation,





- une réflexion sur l'ancrage épistémologique qui s'expliciterait notamment dans la méthodologie,
- une présentation plus "percutante" des résultats.

Au-delà de cela, ce texte présente de belles qualités. Le contexte social rend absolument pertinentes les questions de recherche et la recherche entreprise, les données sont intéressantes, on sent un engagement sincère de l'auteur.

Encore bravo et bon courage pour la suite. Je reste à ta disposition pour toute demande (et notamment celles reliées à des commentaires éventuellement peu compréhensibles) !

Lucie MOTTIER LOPEZ

Cher Sébastien,

J'ai choisi d'effectuer moi-même la révision de ton texte et de ne pas le soumettre à un-e expert-e externe. L'autre rétroacteur de ton texte est Lionel Dechamboux qui a fait sa thèse sur l'évaluation formative. Du coup, tu n'as pas de rétroacteurs de doctorant-es EReD mais deux spécialistes de l'évaluation formative. Je t'explique ce choix éditorial : tu es le seul auteur/ autrice du numéro 3 de la revue à ne pas avoir déposé son canevas de thèse. Pour tous les autres, je les ai suivi-es de façon soutenue pour leur canevas et, pour certain-es, pour leur thèse qui est maintenant terminée. Comme je connais (en partie) ta grande expérience et culture scientifique, ça ne faisait aucun doute pour moi que tu allais pouvoir rédiger un article !

C'est le cas, ton texte est très bien et amorce je l'espère une thèse. Tout comme Lionel, tu constateras que j'ai rédigé de nombreux commentaires dans la perspective de ton canevas de thèse, avec l'idée de profiter de ce texte pour te transmettre des feedbacks comme une directrice de thèse le ferait (et non pas comme un-e expert-e externe). C'est pour cette raison que j'ai choisi d'être la rétroactrice de ton texte, c'est-à-dire de profiter de celui-ci pour reprendre des échanges entre toi et moi. C'est donc en ce sens que je te suggère de prendre connaissance de mes commentaires qui se veulent tous formatifs. Certains nécessiteront certainement que nous échangions par zoom si tu le veux bien. Surtout, ne renonce pas à cette écriture ! si tout n'est pas résolvable, on en discute et ce sera avec plaisir. Dans tous les cas, je suis toujours aussi enthousiasmée par la thématique qui est la tienne et j'espère sincèrement que tu auras les possibilités de mener à bien ce beau projet dont tu me parles déjà depuis 2016.

Extraits des débats autour du texte soumis

1. Introduction

Certaines enquêtes sur l'école en France (CNESCO, 2015 ; OCDE, 2019) mettent en avant les difficultés ressenties par les élèves vis-à-vis d'un système scolaire jugé rigide et inégalitaire. Plusieurs auteurs (Antibi, 2014 ; Chouinard, 2002 ; De Vecchi, 2014 ; Hadji, 2021 ; Merle, 1996 ; Perrenoud, 1998) pointent particulièrement le système d'évaluation comme une des sources de ce mal-être ressenti à l'école. En effet, l'évaluation scolaire est basée en grande partie sur des notes chiffrées qui sont un moyen pour les enseignant-es d'évaluer la maîtrise de telle ou telle connaissance ou compétence de leurs élèves.



Ainsi, l'évaluation en France oscille entre plusieurs logiques :

- Une logique liée au système qui permet à l'enseignant-e de savoir si l'élève a acquis les connaissances ou les compétences prévues (évaluation sommative), qui permet de remplir le livret d'évaluation ou le bulletin (évaluation certificative), et qui permet de décider de son orientation (évaluation pronostique).
- Une logique formatrice qui sert de repère à l'élève et lui permet de réguler son apprentissage (évaluation formative), mais qui sert aussi à l'enseignant-e qui doit adapter ses activités aux erreurs constatées ou au profil des élèves (évaluation diagnostique).

Or Felouzis (1997) met en avant la prédominance, dans les classes, de cette logique du système, par rapport à la logique formatrice qui permet aux élèves de réguler leurs apprentissages ou à l'enseignant-e son enseignement. Mais cette logique institutionnelle pose de nombreux problèmes (Perrenoud, 1989). Par exemple, l'évaluation sommative finit par confronter et comparer sans arrêt les élèves de la classe entre elles et eux. Cela finit par se transformer en évaluation normative, définissant un classement implicite des élèves au sein du groupe-classe (Antibi, 2014). Ainsi l'évaluation apparaît plus aux yeux des élèves comme une sanction (Perrenoud, 1989), avec des enjeux forts, tant au niveau individuel avec des conséquences sur l'estime de soi (Chouinard, 2002), qu'au niveau social avec sa place dans le groupe ou dans la société (Périer, 2007). À la lumière de ces éléments, le moment de l'évaluation apparaît comme un facteur de stress majeur pour les élèves (Hadj, 2012), qui perturbe même le résultat de l'évaluation.

De nombreuses recherches en docimologie (Cardinet, 1991 ; Demeuse et al., 2004 ; Hadji, 2021 ; Mottiez Lopez, 2015) mettent en doute la fiabilité des notes. Malgré toutes ces recherches, l'abandon de la note est loin de faire l'unanimité (CNETCO, 2015), d'autant que l'institution et les enseignant-es sont bien en peine pour imaginer une nouvelle manière d'évaluer. Ce débat n'est pas nouveau, et ces questions restent d'actualité : comment, les notes, qui sont encore utilisées dans de nombreux systèmes scolaires, permettent-elles d'évaluer les élèves sans les décourager ? Comment leur permettre de percevoir la dimension formative de l'évaluation quand la note est le seul repère proposé de leur apprentissage ? La réponse tient peut-être dans la manière de les utiliser (Mottier Lopez & Laveault, 2008 ; Pasquini, 2021) et ce qu'elles représentent dans le contexte plus large de la séquence d'apprentissage. Cependant, l'institution semble en avoir pris conscience. Ainsi la conférence de consensus du CNETCO sur l'évaluation (2015) a abouti à des programmes (Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2015, 2016) qui mettent en avant une école bienveillante et demande de « privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès » (Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2016, p. 1).

Dans le contexte particulier d'une école française à l'étranger, que nous décrivons en détail par la suite, en dernière année de primaire (CM2), nous avons mis en place, en tant qu'enseignant, un dispositif d'apprentissage qui s'appuie sur les notes, mais qui permettrait aux élèves de se réapproprier la dimension formative de l'évaluation et les motiverait à s'investir personnellement dans leurs apprentissages.

Commenté [1]: Lionel DECHAMBOUX

Je pense que l'on devrait ajouter aussi avec la fonction pronostique de l'évaluation pour compléter ce tableau.

Commenté [2]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Est-ce qu'en France on parle explicitement de la fonction pronostique ?

Commenté [3]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Une question que je me pose, dans les textes français (lire lesquels), on ne parle que de l'ajustement aux erreurs des élèves ? et pas par exemple à des profils différents d'élèves ?

Commenté [4]: Sébastien GIBERT

Plus que de "fonctions", c'est bien de "logiques" que je perçois dans les écrits des auteurs :

- une logique "sommative" : pour classer les élèves, les orienter, faire le bilan final (?) d'un apprentissage (évaluation sommative), les certifier (évaluation certificative), remplir les livrets d'évaluation, définir si ils sont en échec ou en réussite.

- une logique "formative" : permettre aux élèves de savoir où ils sont (évaluation pronostique), si leurs représentations ou leurs schèmes sont adaptés (évaluation formative), permettre une rétroaction efficace et individualisée de l'enseignant.

Il faudrait sans doute alors choisir d'autres mots pour les définir ces logiques et éviter la confusion avec les fonctions de l'évaluation.

Ce serait plutôt une logique "systémique" où l'évaluation est plutôt orientée pour le fonctionnement du système (classer, orienter, informer). Mais je persiste à penser que la logique "formative" est le bon mot qui serait orientée vers le processus d'apprentissage de l'élève (pronostique, rétroaction, mise en évidence des erreurs). Qu'en pensez-vous ?

Commenté [5]: Sébastien GIBERT

Pour compléter la réflexion de Lucie, il y a peu de réflexions en France, y compris dans la formation initiale sur les différents profils des élèves : L'"élève" est un individu fantasmé par les enseignants, une représentation éthérée. C'est sans doute une partie du problème.

Commenté [6]: Lionel DECHAMBOUX

Ces deux dernières phrases devraient être soit précisées soit nuancées. En effet, Antiby évoque ici une évaluation normative (comparaison des élèves entre eux) qui ne pas recoupe pas totalement l'évaluation sommative stricto sensu. On prend souvent cette perspective normative pour disqualifier toute évaluation sommative, je trouve ça dommage (et pas tout à fait exact, encore une fois).

Commenté [7]: Sébastien GIBERT

Je suis totalement d'accord et le raccourci mérite d'être explicité.

Commenté [8]: Lionel DECHAMBOUX

Et d'autant plus que certains auteurs (Pasquini par ex.), mettent en avant que c'est peut-être davantage la construction de l'évaluation que la note en tant que telle qui pose problème.

Commenté [9]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Raison supplémentaire d'exploiter la remarque de Lionel à propos des travaux qui montrent que la note scolaire, à certaines conditions, peut être constructive (Pasquini, son livre de sa thèse vient de sortir).

Commenté [10]: Sébastien GIBERT

Je viens de le commander.



Cette mise en œuvre prolonge notre métier d'enseignant en classe et une réflexion, entamée depuis plusieurs années avec mes collègues du groupe « Evaluation, Régulation et Différenciation des apprentissages dans les systèmes d'enseignement » (EReD) de l'université de Genève, en vue d'un projet de thèse. Cet article apparaît ainsi comme une étude exploratoire d'un questionnement plus vaste autour de la notion récente d'« évaluation positive » (Eduscol, 2020).

Après avoir puisé dans la littérature des concepts et évoqué des résultats de recherches, nous décrivons le dispositif que nous avons mis en place en tant qu'enseignant dans notre classe. Enfin, nous essayerons de percevoir la pertinence de cette mise en pratique en donnant la parole aux élèves, en proposant une analyse de leurs réponses à un questionnaire. Enfin nous décrivons quelques évolutions d'élèves que nous avons observées lors de leur appropriation de la démarche. Ainsi, à travers ce dispositif, nous essayons de dépasser le clivage simpliste entre une évaluation notée, symbole de l'évaluation sommative, et une conception formative de l'apprentissage.

2. Une évaluation notée en question

2.1 Qu'entend-on par la note ?

...

2.2 Les dérives de l'évaluation-notation

...

2.2.2. Une notation anxiogène

La notation peut entraîner un stress généralisé où la **note** s'est transformée petit à petit en un instrument de « destruction de la personne humaine » (Hadji, 2021, p. 195). C'est un système où la peur d'échouer ou de se tromper paralyse l'élève, ayant des conséquences sur son bien-être à l'école (OCDE, 2019). L'évaluation devient alors menaçante car elle peut affecter l'image de soi. L'utilisation excessive d'une évaluation normative symbolisée par la note ou une perception négative de l'erreur aurait des conséquences durables auprès des élèves y compris devenus adultes (Senik, 2014, citée par Hadji, 2021). La pression de réussite ou de performance scolaire s'accroît dangereusement dans un système scolaire qui ressemble de plus en plus à une compétition provoquant « une anxiété de performance » chez les élèves moyens ou en difficulté, mais aussi chez les premiers de classe qui cherchent à se maintenir en haut du classement coûte que coûte (Hadji, 2021, p. 170). Ces remarques ne sont pas récentes et ne dépendent pas d'un système scolaire particulier. C'est aussi le constat accablant que fait Chouinard (2002) au Canada, Cardinet en Suisse (1991) ou Ames (1992) et Brookhart & DeVoge (1999) aux États-Unis qui

Commenté [11]: Lucie MOTTIER LOPEZ

La note chiffrée ou toute note quelle qu'elle soit. Je pense qu'il faudra clarifier quelque part dans le texte ce que tu entends pas "note" : une note peut également être qualitative par exemple.

Commenté [12]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Super pour la référence plus récente ! Si jamais, Charles Hadji vient de sortir un livre sur une évaluation constructive.

Commenté [13]: Lucie MOTTIER LOPEZ

C'est bien de donner à voir cette brève comparaison entre les pays. Si tu veux introduire la Suisse, tu pourrais citer Cardinet - c'était une préoccupation cruciale pour lui. Je pense qu'il l'écrivait déjà vers la fin des années 1970.



cherchent à définir ce mal-être des élèves en faisant une synthèse de plusieurs champs de recherche :

...

2.1.2. Une notation toute puissante

...

2.1.3. Une notation sélective

...

2.2. Les principes d'une évaluation pédagogiquement utile

Pour Hadji (2012), il est important de rendre à l'évaluation un objectif primordial qui est d'être au service des élèves. Car il lui semble essentiel que l'école favorise les apprentissages scolaires du plus grand nombre et non de trier ou de sélectionner l'élite des étudiant-es. Cette finalité sociale détermine les usages que font les enseignant-es de cette évaluation (Hadji, 2021).

2.2.1. Vers une évaluation formative

Une autre logique consiste à utiliser l'évaluation comme moyen de régulation des apprentissages (Mottier Lopez, 2015). À la différence d'une logique de classement qui traite l'erreur comme une faute, dans une logique formative, l'erreur est intéressante, voire essentielle au processus d'apprentissage. Ainsi « l'erreur devient un outil pour enseigner » (Astolfi, 2014). Elle donne de précieux renseignements sur les processus conscients ou non qui sont en jeu chez l'élève quand elle ou il fait ses exercices. Elle éclaire parfois ainsi la « boîte noire » de l'élève. Comme la pointe émergée de l'iceberg, l'essentiel est caché. Dans cette logique, l'évaluation donne des informations à celle ou celui qui pilote les apprentissages, mais aussi à celle ou celui qui apprend : c'est la notion de **feed-back** (Favre, 2015 ; Hattie & Timperley, 2007, cités par Georges & Pansu, 2011). Les enseignant-es ont cette part intuitive d'évaluation formative (Perrenoud, 1998) à travers les interventions des élèves (questions, réponses fournies à l'oral, etc.), ou leurs réussites et leurs échecs aux exercices systématiques. Le défi est de rendre explicite cette évaluation formative, aux yeux des élèves et aux familles en développant des outils évaluatifs axés sur cette logique. On ne traite pas de la même manière celle ou celui qui tousse et celle ou celui qui a le nez qui coule : en classe, on ne devrait pas proposer les mêmes activités si les erreurs sont différentes. Cela justifie la notion de parcours différenciés de l'élève (Perrenoud, 2014).

Cette évaluation peut donc aussi avoir du sens pour les élèves et pas seulement pour l'enseignant-e qui organise l'apprentissage. Elle correspond plus à une autorégulation des apprentissages. En effet, seul-e l'élève est en mesure de réguler ses apprentissages (Mottier Lopez, 2015), l'enseignant-e ne peut que le ou la soutenir. Elles et ils doivent devenir des acteur-rices de leur propre évaluation et ne pas seulement la subir, par un regard externe de l'enseignant-e, comme cela se pratique souvent dans les dérives mentionnées précédemment. C'est une démarche où l'élève prend du recul par rapport à son propre

Commenté [14]: Lucie MOTTIER LOPEZ

C'est très bien de citer Hadji, mais je te suggère d'ajouter quelques autres auteurs dans cette introduction. Car cela donne une fausse impression de voix unique alors que c'est loin d'être le cas. Bloom déjà annonçait cette intention dans sa pédagogie de maîtrise, malgré toutes les critiques qui lui ont été formulées depuis.

Commenté [15]: Lionel DECHAMBOUX

Je trouve intéressant de placer ici la notion de feedback et non pas d'emblée comme le message de l'enseignant-e adressé à l'élève. Il me semble que c'est plus juste de le penser comme une information rendue "disponible" par le biais de l'évaluation (ici formative).



travail en se décentrant de ses résultats pour s'interroger sur le « comment ». Cette implication de l'élève réaffirme l'importance de considérer l'élève de manière individuelle, et l'importance des aspects psychologiques de l'apprentissage (Mottier Lopez, 2015). Ainsi nous, enseignant-es, en classe, devons considérer aussi dans ce processus d'autoévaluation des dimensions telles que les stratégies motivationnelles, ou le sentiment d'efficacité personnelle, ces croyances de l'élève sur sa propre capacité à mobiliser les ressources pour accomplir les tâches scolaires (Bandura, 1986, cité par Chouinard, 2002). C'est pourquoi l'évaluation formative insiste sur la nécessité de faire prendre conscience des réussites, des progrès ou des difficultés. C'est le principe d'autoévaluation de l'élève qui est recherché. C'est cette prise de conscience, ce « dialogue de soi à soi » (Mottier Lopez, 2015, p. 85) qui va permettre l'autorégulation de ses propres processus d'apprentissage.

Les pratiques évaluatives formatives et bienveillantes pourraient participer à la réussite du plus grand nombre, à l'image d'une pédagogie de maîtrise dont l'idée forte était que 85% à 90% des élèves devaient maîtriser les matières enseignées (Bloom, 1979 cité par Hadji, 2012).

2.2.2. Des évaluations différentes et des intentions différentes

...

2.2.3. Vers une réconciliation ?

Entre les deux logiques évaluatives, la note prend une place tout à fait prépondérante. Elle tient dans l'inconscient collectif une place tout à fait à part, au point d'incarner pour beaucoup, l'école même. Elle constitue même « une véritable forme objectivée de la valeur scolaire » (Bressoux & Pansu, 2003, p. 25). De plus, la grande majorité des systèmes scolaires fonctionnent sur ces notions de notation et de moyennes trimestrielles ou annuelles. La note est un repère familier pour les élèves et les familles, car elle permet des comparaisons (Hadji, 2012).

...

3. Le questionnement de recherche

...

4. Le cadre méthodologique

4.1 Le contexte de notre étude

...

4.2 Un dispositif évaluatif formatif centré sur des épreuves notées

...

4.2.1 L'explicitation des objectifs

...

Commenté [16]: Lionel DECHAMBOUX

Là encore, je me "méfierai" du nombre de boîte à ouvrir. Tu fais ici référence au SEP de Bandura ? Je n'ai, à titre personnel rien contre, mais le lien entre évaluation formative et SEP demande peut-être à être explicité ou à être appuyé par une référence ?

Commenté [17]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Je suis ici pleinement d'accord et c'est cela qui fait que la note, même critériée, constructive au sens de Pasquini, conserve cette propriété de pouvoir faire des comparaisons, qu'on le veuille ou non. La pression évaluative du coup demeure...

Commenté [18]: Lionel DECHAMBOUX

C'est vrai qu'au-delà des dogmes, grands principes, qualité de l'évaluation, etc. le nombre semble nous enjoindre à cette comparaison. Elle le permet en tout cas...



4.2.2 La formalisation de la trace écrite

...

4.2.3 L'évaluation-pour-de-faux

...

4.2.4 La correction partagée ou la recherche du hashtag-qui-tue¹

...

4.2.5 L'individualisation des parcours

...

4.2.6 L'évaluation-pour-de-vrai-N°1

...

4.2.7 Des ateliers de remédiation avec des entretiens d'explicitation

...

4.2.8 L'évaluation-pour-de-vrai-N°2

Nous souhaitons aussi leur permettre de se reprendre (Chouinard, 2002). Beaucoup d'élèves vivent comme une véritable injustice une mauvaise note alors qu'elles ou qu'ils ont travaillé parfois durement pour préparer l'évaluation. Certain-es élèves sont en cours d'acquisition de la notion et l'évaluation n'arrive pas au bon moment. Donc une semaine après l'évaluation-pour-de-vrai, elles ou ils peuvent en repasser une autre. Seule la meilleure note des deux évaluations-pour-de-vrai est conservée, comme référence de l'évaluation sommative finale. Elles ou ils peuvent ainsi s'essayer sans risque plusieurs fois.

Les trois évaluations différentes sont assez rapides et pas forcément identiques dans la forme. L'idée est d'observer si les élèves remplissent les objectifs attendus, si elles ou ils peuvent aussi transférer les apprentissages réalisés (Perrenoud, 2014). Ce suivi de l'apprentissage avec ces repères notés a aussi l'avantage de mettre en évidence les progrès des élèves, dans un temps suffisamment court, pour que l'élève perçoive l'intérêt de ses efforts d'attention, de compréhension, de travail, sur ses résultats. La note se transforme de l'expression d'une hiérarchie implicite des élèves de la classe à une comparaison individuelle entre l'état-donné initial et l'état-but final pour l'élève, passant ainsi d'un cadre de référence normatif à un cadre critérié et autoréférencé.

4.2.9 Pour résumer

...

4.3 Récolte et traitement des données

Les évaluations notées produisent de nombreuses données quantitatives. Nous aurions pu choisir d'analyser ces données en comparant les progressions chiffrées des élèves entre les trois évaluations, ou noter l'évolution des moyennes entre les trois moments d'évaluation. Les résultats sont très explicites et montrent de vraies progressions chez tous les élèves, qui

¹ Cette expression, employée par un élève en début d'année, est devenue générique depuis pour les élèves de la classe.



Commenté [19]: Lionel DECHAMBOUX

Cette façon de construire le processus évaluatif me fait penser qu'il y aurait peut-être un intérêt à l'ancrer conceptuellement dans l'évaluation-soutien d'apprentissage (ESA) ? C'est une suggestion évidemment.



participent sans doute à leur prise de conscience sur l'influence de leur engagement vis-à-vis de leurs progrès. Cependant, notre démarche cherche plutôt à mettre en avant les perceptions des élèves vis-à-vis des évaluations notées et un éventuel changement dans leur rapport à celles-ci. L'impact sur la motivation ou la démotivation des élèves « transite à travers les perceptions et l'interprétation subjective que les élèves font des messages provenant du contexte scolaire. [...] C'est bien l'interprétation qu'en fait l'élève qui affecterait ses propres conceptions, positionnement et engagement dans les apprentissages » (Issaieva & Crahay, 2010, p. 32). C'est pourquoi, dans cet article, nous nous sommes plutôt attachés à collecter et analyser des données qualitatives, à travers les perceptions des élèves sur les évaluations notées. Cette étude exploratoire cherche à déterminer si le rapport des élèves à l'évaluation et à la note change d'un état initial à la mise en route du dispositif, à un état intermédiaire, après un trimestre de pratique.

Ce dispositif cherche à prendre le contre-pied des dérives de l'évaluation notée, que nous avons citées précédemment, et que les élèves perçoivent : évaluation normative pour sanctionner, définir leurs qualités ou leurs défauts, faire un bilan ou les sélectionner (Issaieva & Crahay, 2010). Nous avons donc choisi de laisser la parole aux élèves à travers un questionnaire très simple, que nous avons anonymisé, sans caractère obligatoire. Il a été proposé en deux temps :

- Dans les premiers jours de l'année scolaire, en classe, les élèves ont répondu à la question « Que penses-tu des évaluations ? ».
- Dans un second temps, après plus d'un trimestre de pratique, les élèves ont répondu à des questions sur les différents moments évaluatifs décrits précédemment « Que penses-tu des évaluations-pour-de-faux ? », « Que penses-tu des évaluations-pour-de-vrai-N°1 ? » et « Que penses-tu des évaluations-pour-de-vrai-N°2 ? ».

Les questions étaient volontairement ouvertes, leur laissant la possibilité de rédiger leurs propres phrases et en les déculpabilisant vis-à-vis de l'orthographe.

Un fois les questionnaires collectés, nous avons analysé les réponses des élèves croisant des fragments de réponse en les regroupant par catégorie sémantique en thèmes et sous-thèmes, selon un principe d'analyse de contenu (Bardin, 1991, cité par Blanchet & Gotman, 2007) notant essentiellement les idées récurrentes, présentes dans plusieurs réponses. Dans la présentation des résultats, nous n'avons retenu, à chaque fois, que quelques exemples représentatifs, à notre avis, des réponses des élèves. Les 24 élèves de la classe ont répondu au questionnaire.

...

Commenté [20]: Lucie MOTTIER LOPEZ

= donc ta question de recherche ?

Je suis d'accord avec la remarque de Lionel ci-après, représentations, croyances, conceptions, etc. En fonction de ton choix, il faudra introduire dans une partie de l'article une clarification terminologique

Commenté [21]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Autre question de recherche ? Dans quelle mesure les pratiques expérimentées engagent-elles une transformation du rapport des élèves ... ou quelle est la perception des élèves des pratiques d'évaluation expérimentées ? Dans quelle mesure considèrent-ils qu'elles ont transformé leur rapport à l'évaluation ? ... il faut que je lise la suite, mais juste pour montrer comment j'infère tes questions de recherche ici.

Commenté [22]: Lionel DECHAMBOUX

Du coup, je suis intéressé, en tant que lecteur, de connaître ces questions. Peut-être les indiquer ou mettre le questionnaire en annexe ?

Commenté [23]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Absolument



5. L'analyse des réponses aux questionnaires

5.1 « Que penses-tu des évaluations ? »

...

5.2 « Que penses-tu des évaluations-pour-de-faux ? »

Ces réponses correspondent au second temps du questionnaire, après plus d'un trimestre de pratique quotidienne du dispositif et des évaluations régulières. Ainsi pour la quasi-totalité des élèves, l'évaluation-pour-de-faux est perçue positivement par les élèves. Ce nouveau dispositif évaluatif est une information qui explicite l'état-but à atteindre : « Je pense que c'est bien, car ça nous aide pour comprendre l'évaluation » ; « ça te fait une idée des exercices que tu vas avoir » ; « parce que ça nous explique un peu ce qu'on va faire aux évaluations » ; « Bien, [...] pour qu'on sache la difficulté et comment c'est » ; « Elle m'aide à me préparer pour les vraies » ; « C'est bien parce que ça nous prépare pour la vraie ».

Pour d'autres élèves, cette évaluation-pour-de-faux met aussi en évidence clairement la différence entre l'état-but à atteindre et un l'état donné (Allal et al., 1993). Elle sert à réguler son apprentissage : « ça entraîne beaucoup » ; « Elles servent à savoir où est-ce qu'on en est par rapport aux attentes du maître » ; « C'est bien parce tu peux voir où tu as des difficultés » ; « Je trouve ça très bien, car on sait après sur quoi il faut s'améliorer ».

Pour certain-es élèves, c'est l'intérêt de se tester sans risque qui prédomine : « J'apprécie les évaluations parce qu'on a une chance d'avoir une meilleure note » ; « Oui parce que c'est bien d'avoir 2 chances et 1 chance au crayon » ; « Puisque ça me laisse plus d'une seule chance » ; « C'est bien parce que c'est la première chance, mais pour de faux ».

Enfin, pour plusieurs élèves, cette évaluation-pour-de-faux n'a aucun intérêt, preuve qu'un travail non noté dans le bulletin, ne les engage pas : « ça ne sert à rien » ; « C'est bien, [...], mais des personnes ne le prennent pas au sérieux ».

5.3 « Que penses-tu de l'évaluation-pour-de-vrai-N°1 ? »

...

5.4 « Que penses-tu de l'évaluation-pour-de-vrai-N°2 ? »

Cette seconde possibilité d'améliorer sa note, est perçue très positivement par l'ensemble des élèves : « J'adore parce qu'on peut se rattraper quand on a une mauvaise note » ; « C'est bien parce que ça te permet d'avoir une meilleure note parce que des fois tu rates ton évaluation » ; « Très bien parce que si on ne réussit pas pour la première, ça nous laisse une

Commenté [24]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Avant la partie 5 : Résultats de l'analyse

Avant cette partie 5, il faut présenter comment tu as analysé les réponses des élèves.

- Une analyse de contenu (références)
- Regroupement des extraits de réponses en des catégories ? (= analyse de contenu) ou en des thèmes (= analyse thématique)
- Ces catégories / thèmes étaient-elles prédéfinies par toi avant l'analyse du corpus ou les as-tu laissées émerger ?
- Puis, à propos des élèves : combien d'élèves ont répondu aux questionnaires / ou combien de questionnaires as-tu analysés ?

Commenté [25]: Lucie MOTTIER LOPEZ

J'insère ici mon commentaire mais cela concerne toute la partie 5. Quand tu lis les extraits des réponses des élèves, que donnent-ils à voir ?

- des ressentis ? des perceptions ? des représentations ? etc. pour t'aider à clarifier ce que tu analyses (cf. commentaires sur "représentation")

Commenté [26]: Lionel DECHAMBOUX

Je trouve ces démarrages trop abruptes. Une petite explication de ce que tu analyses serait bienvenue je pense.



deuxième chance pour améliorer » ; « Cela nous donne la possibilité de nous rattraper ou améliorer quand nos premières notes sont déplorables ».

Pour d'autres élèves, l'aspect positif, c'est la mise en évidence de leur progrès : « Je trouve ça bien [...] que tu puisses voir les progrès que tu fais » ; « Je trouve ça super car c'est une deuxième chance pour changer sa note et d'en avoir une meilleure » ; « Si j'ai 17/20 à l'évaluation n°1, je pourrai peut-être avoir 18/20 » ; « ça me permet de toujours progresser ».

6. Discussion et perspectives

...

6.1 Une menace atténuée ?

...

6.2 Mettre en avant les progrès

...

6.3 Vers une autorégulation des apprentissages

...

6.4 Des encouragements à essayer

Beaucoup d'élèves perçoivent ces différentes évaluations comme des chances, et des moyens de minimiser les risques. Cette perception semble libérer les élèves d'un certain stress que l'on perçoit en comparant leurs réponses finales sur l'évaluation et ce que l'on retrouve dans la littérature (Chouinard 2002 ; Hadji, 2012). Nous pouvons pourtant penser tout à fait contre-intuitif de combattre le stress de la note en multipliant les évaluations notées. Mais ces différentes chances offertes semblent être une reconnaissance institutionnelle de leur droit à l'erreur, et de leur droit à apprendre, sans menace sur leur moyenne. Cela inscrit l'apprentissage dans un processus qui demande parfois du temps (« C'est parfois trop tôt »). La peur de faire des erreurs empêche parfois les élèves de répondre à certaines questions. Ne pas répondre peut être considéré comme une stratégie pour éviter de se déprécier (Chouinard, 2002). Avec ce dispositif évaluatif, le nombre de non-réponse a beaucoup diminué tout au long de ce trimestre d'observation.

Commenté [27]: Lionel DECHAMBOUX

Je trouve les données présentées intéressantes et susceptibles d'apporter des éléments de réponses à la question de recherche que tu auras choisie. Mais je trouve que tu pourrais renforcer l'aspect percutant de tes analyses en présentant peut-être un peu différemment celles-ci. J'imagine peut-être en présentant plus explicitement les catégories retenues ? En présentant des études de cas si c'est possible pour montrer justement chez certains élèves l'évolution des représentations dont tu parles ? Je ne sais ce que Lucie en pense ?

Commenté [28]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Mon avis : les extraits de "paroles" d'élève sont intéressants, je suis d'accord avec Lionel. Mais, en l'état, la partie "résultats de recherche" est trop mince pour que cet article puisse être considéré comme un article de recherche. Comme ta problématique est réellement intéressante, que le travail de la littérature que tu as fait mérite pleinement d'être publié, je trouverais dommage de ne pas parvenir à étoffer cette partie des résultats. Soit en organisant autrement, soit en exploitant d'autres extraits de réponse ou d'autres sources de données empiriques. Je propose que nous en parlions de vive voix !

Commenté [29]: Lionel DECHAMBOUX

Preuve, peut-être, que ce n'est pas tant la note le problème...

Commenté [30]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Dans le contexte des évaluations continues, à l'uni, avec Céline nous sommes en train justement de travailler sur ce paradoxe : diminuer la pression évaluative en évaluant mieux, autrement mais plus !



6.5 L'impérialisme de la note

Malgré notre volonté de changer leur regard sur l'objectif de l'école et les inciter à privilégier l'apprentissage aux résultats, les élèves restent en grande partie obnubilés par leurs moyennes. Certains enfants ne voient pas d'intérêt à s'investir dans une *évaluation-pour-de-faux* parce qu'elle ne sera pas dans le bulletin. Tous et toutes cherchent à obtenir la meilleure moyenne possible. « *Les notes sont au cœur de tout* » (Kevin, élève de seconde, cité par Pulfrey, 2011, p. 175).

...

6.6 Perspectives d'enseignant

...

6.7 Perspectives de recherche

...

Commenté [31]: Lionel DECHAMBOUX

En même temps, on ne peut leur en vouloir et cela n'empêche pas non plus une transformation de leur conception de l'évaluation qui ferait co-exister à la fois un intérêt pragmatique pour leur moyenne et une sensibilité à ce qui est proposé dans cette classe.

