

Pour citer cet article : Gibert, S. (2020, prépublication). Comment évaluer les élèves, sans les décourager, dans un contexte de forte pression évaluative ? Essai de mise en pratique. *La Revue LEeE*, 3. <http://revue.leee.online/index.php/info/article/view/92>

COMMENT EVALUER LES ELEVES, SANS LES DECOURAGER, DANS UN CONTEXTE DE FORTE PRESSION EVALUATIVE ?

Essai de mise en pratique

Sébastien GIBERT

*Version de la prépublication : décembre 2020
Évaluation ouverte et collaborative*

Résumé

L'évaluation et la note paraissent parfois bien menaçantes aux élèves au point de déclencher des angoisses ou des comportements déviants. C'est particulièrement vrai quand les enjeux de ces évaluations sont importants pour la suite de leurs scolarités. Dans le contexte particulier d'une école française à l'étranger avec de forts enjeux, l'auteur a cherché à mettre en place des pratiques évaluatives en s'appuyant sur la littérature afin d'éviter les dérives constatées par les auteurs-rices. Ces pratiques, qui s'appuient sur des notes, proposent aux élèves de réinvestir la partie formative de l'évaluation, au lieu de la subir. Cette mise en pratique sera évaluée par les élèves eux-mêmes dont nous utiliserons les réponses récoltées à travers un questionnaire en faisant émerger leurs ressentis vis-à-vis de ce dispositif évaluatif.

Mots-clés : évaluation formative, notation, stress scolaire

Abstract

The assessment and the mark sometimes seem very threatening to the students until triggering fears or deviant behavior. This is especially true when the stakes of these assessments are important for the continuation of their school life. In the particular context of a French school abroad with high stakes, the author thought to install evaluative practices based on the literature in order to avoid the excesses noted by the authors. These practices, which are based on marks, offer students to reinvest the formative part of the assessment, rather than undergoing it. We will use the answers of the students themselves, collected through a survey to analyze this practical test.

Keywords: formative assessment, marking, school stress

1. Introduction

Certaines réflexions sur l'école en France (CNESCO, 2015 ; OCDE-PISA, 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, 2011 ; Merle, 1996 ; Perrenoud, 1998) pointent particulièrement le système d'évaluation comme une des sources de ce mal-être ressenti à l'école. En effet, ce système d'évaluation est basé en grande partie sur des notes 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 sommative qui permet de faire le bilan d'une séquence d'apprentissage, qui permet à l'enseignant·e de savoir si l'élève a acquis les objectifs d'apprentissage prévus.
- Une logique formative qui sert de repère à l'élève et lui permet de réguler son apprentissage mais qui sert aussi à l'enseignant·e qui doit adapter ses activités aux erreurs constatées

Or Felouzis (1997) met en avant la prédominance, dans les classes, d'une approche sommative de l'évaluation, par rapport à une logique formative qui permet aux élèves ou à l'enseignant·e de réguler l'apprentissage. Mais la logique sommative pose de nombreux problèmes et finit par perdre de son intérêt (Perrenoud, 1989). Par exemple, l'évaluation sommative confronte et compare sans arrêt les élèves de la classe entre elles et eux dans une logique de classement implicite (Antibi, 2014). Ainsi l'évaluation tient plus de la sanction (Perrenoud, 1989), avec des enjeux forts pour l'élève, tant au niveau individuel avec des conséquences positives ou négatives sur l'estime de soi (Chouinard, 2002), qu'au niveau social avec sa place dans le groupe ou dans la société (Périer, 2014). A la lumière de ces éléments, le moment de l'évaluation apparaît comme un facteur de stress majeur pour les élèves (Hadji, 2012), qui perturbe même le résultat de l'évaluation.

Cependant l'institution semble en avoir pris conscience. Ainsi la conférence de consensus du CNESCO sur l'évaluation (2014) a abouti à des programmes (2015-2016) qui mettent en avant une école bienveillante et demande de « privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès » (Bulletin officiel de l'Education Nationale, 2016, p. 1). De nombreuses recherches en docimologie (e.g.,



Demeuse et al., 2012) mettent en doute la pertinence des notes. Mais, malgré toutes ces recherches, l'abandon de la note est loin de faire l'unanimité (CNESCO, 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, pourtant ces questions restent d'actualité : Comment, avec les notes, ce qui est encore le cas dans de nombreux établissements ou systèmes scolaires, 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 ?

Dans un contexte particulièrement tendu au niveau des évaluations, que nous décrivons en détail par la suite, nous nous proposons de mettre en place des pratiques évaluatives qui s'appuient sur les notes, mais qui permettraient aux élèves de se réapproprier la dimension formative de l'évaluation et les remotiveraient à s'investir personnellement dans leurs apprentissages. Ce dispositif a été mis en place dans une école française à l'étranger, où les élèves subissent une forte pression évaluative, notamment, avec des conséquences importantes sur la poursuite de leur scolarité.

Après avoir fait un tour des concepts et des recherches qui nous ont guidé, nous décrivons le dispositif mis en place. Et enfin, nous évaluerons la pertinence de cette mise en pratique en donnant la parole aux élèves eux-mêmes, en proposant une analyse de leurs réponses à un questionnaire.

2. Une évaluation notée en question

2.1 Les dérives de l'évaluation-notation

Faut-il avoir peur de l'évaluation ? C'est en ces termes que Charles Hadji (2012) évoque les dérives de la notation dans son ouvrage éponyme. Il décrit ainsi trois pièges auxquels s'exposent l'évaluation sommative et la note : Une notation anxieuse, toute puissante, et sélective.

2.1.1. Une notation anxieuse

La notation peut entraîner un stress généralisé où la note s'est transformée petit à petit en un instrument de « torture pédagogique » (Gumbel, cité par Hadji, 2012). 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-PISA, 2018). L'évaluation devient alors menaçante car elle peut affecter l'image de soi. C'est aussi le constat accablant que fait Chouinard (2002) au Canada, ou Ames (1992) et Brockhart (1999) aux États-Unis qui cherchent à définir ce mal-être des élèves en faisant une synthèse de plusieurs champs de recherche :

- *Des recherches sociologiques* : L'élève se rend vite compte que l'école n'est pas qu'un lieu d'apprentissage. C'est aussi un lieu où on le scrute, le juge, l'évalue dans le cadre institutionnel : jamais ses capacités, ses intelligences n'ont été autant remises en question qu'à l'école. Ces miroirs lui renvoient sans arrêt une image, dans un nombre de domaines considérable : langage, capacités motrices, capacités artistiques, compétences



mathématiques, culture générale, compétences sociales etc. (Tardif cité dans Chouinard, 2002). Ce regard insistant peut devenir pesant. Car, au-delà de la réussite ou de l'échec scolaire, c'est bien une partie du destin de l'enfant à travers le jugement scolaire, qui se joue, comme si « la valeur individuelle était indexée à la valeur scolaire de l'individu » (Périer, 2007, p. 95).

- *Des recherches psychologiques* : Certain-es élèves ne supportent pas ce regard et en ressortent même blessés. Cela a des conséquences directes sur leur estime de soi. Elles et ils accumulent ainsi des sentiments négatifs qui finissent par transformer leur rapport à l'école : le but n'étant plus d'apprendre à l'école, mais surtout d'éviter la dépréciation de soi. Ces mécanismes arrivent très tôt à l'école, parfois dès la première année de scolarisation (Chouinard, 2002).
- *Des recherches psycho-cognitives sur la motivation* : Les modèles sur la motivation scolaire dépassent largement la question du « j'ai envie/je n'ai pas envie ». L'engagement dans la tâche de l'élève dépend de deux variables principales : son but et son intérêt. Il existe trois buts scolaires (Chouinard et al., 2008) : Un but de maîtrise, où « l'élève vise à acquérir de nouvelles compétences et les notions abordées en classe. », des buts de performance, où « l'importance est mise sur les notes, aux récompenses et à la reconnaissance sociale » et un but d'évitement, où l'élève cherche « à tout prix à atténuer l'impact négatif d'un échec sur l'estime de soi ». Ainsi, les modèles sur la motivation (Bandura, 1986) montrent l'importance pour un élève de la perception qu'elle ou il a de sa propre compétence : c'est un des éléments essentiels de son engagement dans la tâche. Ce sentiment que la tâche proposée soit réalisable est même plus fort que sa compétence réelle (Vollmeyer & Rheinberg, 2004). Dans le cas où la perception de leur compétence est défaillante par une mauvaise estime de soi, les élèves peuvent développer des stratégies d'évitement, pour « minimiser les risques de dépréciation personnelle » (Harter cité dans Chouinard, 2002), visant uniquement les activités rentables scolairement pour elles et eux, ou liées à l'obtention d'une note. Certain-es vont finir par exprimer du désintérêt ou de l'opposition au lieu d'exprimer leurs difficultés pour expliquer de mauvais résultats (Wigfield & Eccles cités dans Chouinard, 2002). Repli sur soi, comportements asociaux, et absentéisme sont autant de comportements qui montrent une perte graduelle et continue de la motivation (Chouinard, 2002). Les élèves finissent par apprendre comment s'adapter, et à survivre à cette école, en développant un « curriculum caché » (Perrenoud, 1993), parfois très éloigné des principes que veut enseigner l'école : tricher, paraître occupé, faire semblant, etc.

2.1.2. Une notation toute puissante

Une autre dérive consiste à percevoir la notation comme « une toute puissance de la quantification » (Hadji, 2012). L'individu est devenu une moyenne. On se contente de quelques indicateurs numériques pour définir un individu et en déterminer sa valeur. La courbe de Gauss est cette « constante macabre » que dénonce Antiby (2014). Pour de Landsheere (cité dans Demeuse et al., 2004), la courbe de Gauss est un passage obligé des sciences humaines et se retrouve dans de nombreuses distributions d'aptitudes et de qualités humaines, qui caractérisent la majorité d'individus moyens. Ces tests servent à classer les individus en les comparant les un-es aux autres. Ce qui n'est *a priori* pas la finalité de l'école. Dans cette logique, l'évaluation finale d'un-e élève dépend en réalité de sa position relative dans le groupe classe (Crahay, 2000). Cette toute puissance du chiffre se retrouve dans de nombreuses dimensions de notre société : les statistiques qui décident de la bonne santé ou de la maladie de notre économie, les palmarès des universités qui comptabilisent le nombre de Prix Nobel



qui y enseignent, pour en y déterminer la qualité. Pourtant plus d'un siècle d'études docimologiques n'a cessé de démontrer la subjectivité de la note. La notation d'une copie relève donc plus d'une « transaction didactique » (Bressoux & Pansu, 2003, p. 24) qu'une « simple apposition de note » (Demeuse, et al., 2004, p. 279). Ainsi pour Chevillard (cité dans Bressoux & Pansu, 2003, p. 25) « L'attribution d'une note n'est pas un acte de mesurage, ni même une tentative [...] de parvenir à une telle mesure. ». Cela « relève de processus et de procédures au croisement des contraintes sociales et des biographies des élèves et des maîtres. » (Merle, 1996, p. 306).

2.1.3. Une notation sélective

Enfin Hadji (2012) évoque une dernière dérive : celle de l'endoctrinement idéologique. Le système scolaire est devenu un instrument de sélection, dédié à la compétitivité, à l'image d'un marché-roi. La classe devient le lieu de la concurrence, de la performance, de l'excellence, du mérite et de l'efficacité. Au quotidien, les élèves sont sans cesse comparés et classés grâce à l'évaluation continue, incarnée par l'enseignant·e et les meilleur·es élèves de la classe (Perrenoud, 1998). Cette évaluation notée a toutes les apparences de l'équité : les élèves ont suivi la même séquence d'apprentissage, sont évalués par la même épreuve, dans les mêmes conditions, en référence aux mêmes programmes. Elles collent donc parfaitement à l'idéal républicain d'une école juste et équitable. Cependant en traitant les élèves égales et égaux en devoirs et en droits, comme le proclame Bourdieu (1966), l'école est profondément injuste, car elle omet la notion de capital culturel, que met clairement en évidence les postulats de Burns (Astolfi, 1995). Les compétences, les connaissances et une culture, acquises en très grande partie hors du système scolaire qui dépendent en grande partie du milieu social d'origine, définissent ce capital culturel. Là encore, pour Perrenoud (1998), c'est la notion de décision d'orientation qui justifie la mise en place de ce classement : il fonde le groupe de celles et ceux qui seront autorisés à poursuivre leur scolarité normalement et celles et ceux qui seront orientés dans d'autres filières. Ainsi une évaluation classique en classe suscite des erreurs et les sanctionne avec des notes. Cette évaluation fonctionne à chaque fois comme un mini concours, qui classe et renforce la hiérarchie implicite de la classe (Antibi, 2014).

Pour Hadji (2012), ces dérives ne sont pas des fatalités. En prendre conscience et les reconnaître avec lucidité dans une pratique quotidienne de l'évaluation est déjà un premier pas pour les éviter. Car il existe une autre vision de l'évaluation qui lui rend son principe premier : l'évaluation formative.

2.2 Les principes d'une évaluation pédagogiquement utile

Pour Hadji (2012), il est important de rendre à l'évaluation son intention initiale qui est d'être au service des élèves. Car l'objectif premier de l'école est bien de favoriser 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, 2012).



2.2.1. Vers une évaluation formative

Une autre logique consiste à utiliser l'évaluation comme moyen de régulation et de remédiation des apprentissages. 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. Témoin du « théorème en acte » (Vergnaud, 1997) appliqué par l'élève, l'erreur donne de précieux renseignements sur les processus conscients ou non qui sont en jeu chez l'élève quand elle ou il fait ses exercices. L'erreur éclaire parfois ainsi la boîte noire de l'élève. 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). Tous et toutes 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 ou échecs aux exercices systématiques. Mais une petite révolution serait de rendre explicite cette évaluation formative, de la rendre consciente aux yeux des élèves et aux familles en développant des outils évaluatifs axés sur cette logique de feed-back. 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 initie le concept de parcours différenciés de l'élève.

Cette évaluation doit 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). Ainsi, ce type d'évaluation doit prendre du sens pour les élèves eux-mêmes. 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 si souvent avec les dérives. C'est bien une démarche métacognitive qui est recherchée où l'élève prend du recul par rapport à son propre travail en se décentrant de son action pour s'interroger. Cette implication de l'élève réaffirme l'importance de considérer l'élève de manière individuelle, mais aussi l'importance des aspects psychologiques de l'apprentissage (Mottier Lopez, 2015). Ainsi nous devons considérer aussi dans ce processus d'autoévaluation des dimensions telles que les stratégies motivationnelles, ou le sentiment d'efficacité personnelle. C'est pourquoi l'évaluation formative insiste sur la nécessité de faire prendre conscience des réussites ou des progrès. Cette activité évaluative cherche donc à préserver l'estime de soi des élèves : ce sentiment préalable, nécessaire aux élèves pour qu'elles et ils se sentent capables de réussir un travail demandé et finalement s'engager dans la tâche scolaire.

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 est que 95% des élèves doivent maîtriser les matières enseignées (Hadji, 2012).

2.2.2. Des évaluations différentes et des intentions différentes

Certaines pratiques pédagogiques et évaluatives accentuent les dérives de l'évaluation : inciter les enfants à la compétition, comparer les élèves entre elles et eux, présenter les tâches scolaires comme faciles, adopter une attitude culpabilisante envers les erreurs, afficher les meilleurs travaux, mettre en place un tableau d'honneur



etc. Une évaluation formelle selon un calendrier ou un programme d'étude détourne les élèves de l'apprentissage et des tâches scolaires afin qu'elles et ils se consacrent uniquement aux activités notées (Ames, 1992). Chouinard (2002) met en évidence un lien important entre certaines pratiques et modalités d'évaluation et un engagement dans la tâche scolaire, la persévérance, ainsi que des bénéfices pour l'estime de soi. Il propose ainsi une synthèse de recherches sur le thème à travers ce tableau :

Pratiques pédagogiques et évaluatives favorables à l'engagement et à la persévérance	Pratiques pédagogiques et évaluatives défavorables à l'engagement et à la persévérance
Valoriser le dépassement de soi et l'effort	Valoriser le rendement et le résultat
Faire appel à des pratiques évaluatives critériées et individualisées	Adopter des pratiques évaluatives normatives
Varier et différencier les méthodes évaluatives	Évaluer tous les élèves de la même façon et sans varier les méthodes
Évaluer en privé	Rendre publics les résultats de l'évaluation
Donner le droit de se reprendre	Évaluer sans appel
Recourir à l'évaluation afin de signaler aux élèves leurs progrès	Recourir à l'évaluation afin uniquement de signaler aux élèves leurs difficultés
Évaluer les élèves de façon formelle lorsqu'elles ou ils sont prêt·es	Évaluer selon le calendrier de l'école ou des conseils de classe
Adopter une approche positive de l'erreur et des difficultés	Adopter une attitude culpabilisante à l'endroit des erreurs et des difficultés
Proposer fréquemment des activités ne faisant l'objet d'aucune forme d'évaluation	Abuser de l'évaluation formelle des apprentissages

Les éléments de ce tableau serviront de réflexion à la mise en œuvre du processus d'évaluation formative que nous souhaitons développer en classe.

2.2.3. Des avis controversés sur la notation

Entre nos 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, 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 des élèves et des familles et elle permet des comparaisons (Hadji, 2012).

Cependant l'utilisation de la note est loin de faire l'unanimité. Lors de la conférence nationale sur l'évaluation, le jury du CNESECO (2015), dans sa recommandation n° 3 du rapport, évoque la notation chiffrée. Au-delà des propos, nous remarquons que les débats ont été animés. Ainsi les recommandations n'ont pas pu faire l'objet d'un consensus au point que chaque proposition a été votée séparément. La question est donc délicate. Ainsi, la très grande majorité des membres du jury, s'appuyant sur les recherches en docimologie, se sont prononcés pour l'abandon de la note chiffrée « ne traduisant qu'imparfaitement la réalité des compétences maîtrisées ». Pourtant, il existe plusieurs dispositifs d'évaluation qui essaient de s'émanciper de l'impérialisme de la note (Hadji, 2012), comme, par exemple, l'évaluation par compétences au collège, l'évaluation par contrat. Mais certaines familles, certains enseignant·es ne s'y retrouvent pas, tant le dispositif est éloigné de leur culture scolaire. Cela a été aussi



le cas, par exemple, de la réforme du Canton de Genève qui, après avoir aboli les notes en 1990, a été obligée de les remettre sous la pression de la population en 2006.

Notre essai de mise en pratique, que nous développerons plus tard, essaye, cependant, d'être cohérent par rapport au système institutionnel en vigueur, aux représentations des familles, et des élèves eux-mêmes. Nous utiliserons donc les notes mais en nous inspirant des pratiques favorisant l'implication des élèves (Chouinard, 2002), afin de développer une vision formative de l'évaluation.

3. Les questions de recherche

Comment évaluer sans dévaluer ? (De Vecchi, 2011) C'est bien le propos de notre essai de mise en pratique. Dans un contexte de forte pression évaluative, comment éviter les dérives d'une évaluation notée que décrivent de nombreux auteurs ? Dans une volonté forte de rendre à la note sa valeur informative, Est-ce que les élèves peuvent réinvestir la dimension formative de l'évaluation ? Redonneront-elles-ils du sens à la note ? Enfin, est-ce que les élèves au lieu de subir l'évaluation notée, vont redevenir acteur·rices de leur apprentissage en s'impliquant plus par choix ? Ce sont toutes ces questions auxquelles nous allons essayer de répondre à travers cet essai de mise en œuvre en classe.

4. Le cadre méthodologique

4.1 Le contexte de notre recherche

Le contexte de cet essai est très particulier. Il se déroule dans une classe de CM2, d'une école française à l'étranger. C'est la dernière année de cette école, et les élèves se préparent à intégrer d'autres établissements qui accepteront leurs candidatures sur présentation de leurs bulletins scolaires et de leurs moyennes. En effet, tout le système d'évaluation scolaire de ce pays fonctionne sur des notes et des moyennes trimestrielles. Alors, même si l'évaluation des classes élémentaires dans le système scolaire français se passe de notes depuis de nombreuses années, les élèves de cette école ont des évaluations notées. Si l'évaluation est institutionnellement liée aux compétences avec la généralisation du livret de suivi unique (LSU), la direction a dû mettre en place un système de notes, pour que les élèves puissent poursuivre leur scolarité dans les autres établissements scolaires du pays. La course à la meilleure moyenne est d'autant plus forte que les établissements scolaires visés par la suite, sont particulièrement exigeants et sélectifs. Dans un fort contexte de concurrence, il faut avoir la meilleure moyenne possible pour être admis dans un établissement réputé.

De plus, cette école ne comporte qu'une classe par niveau, donc au sein particulier d'une micro-culture de classe pesante, les élèves se suivent pendant toute leur



scolarité, ce qui exacerbe la compétitivité entre les mêmes élèves d'une année sur l'autre. Les enseignants ont beau essayer de minimiser l'importance d'une note, les élèves et les familles sont particulièrement tendues au moment des évaluations ou du bulletin trimestriel, se comparant les un·es les autres, recalculant les moyennes à la main. Nous retrouvons ainsi beaucoup de dérives signalées par certains auteur·rices (Clinciu, et al., 2008) qui rendent ces évaluations particulièrement menaçantes :

- Ces évaluations peuvent avoir un impact important sur leur avenir.
- Ces évaluations se passent durant plus d'une année sollicitant de nombreuses ressources personnelles et familiales avec un groupe classe très stable pendant quasiment six ans. Certains éléments de la micro-culture de classe, même si elle est remise en question par le changement de professeur·es, ont le temps de s'installer et dans une hiérarchie implicite (Perrenoud, 1998) qui pèse sur ces rapports entre élèves.
- Enfin, ces évaluations se déroulent dans un fort climat concurrentiel qui conditionne leurs inscriptions dans des établissements très sélectifs et souhaités pour la suite de leur scolarité.

Nous constatons donc dans cette classe, une motivation scolaire organisée et centrée sur la note et non sur l'apprentissage, des larmes et du découragement en cas de mauvais résultats, des angoisses visibles chez certain·es élèves avant les évaluations, des pertes de moyens pendant, des conflits entre élèves qui comparent leurs résultats après, une implication forte des parents au point que les élèves perdent tout autonomie dans leur travail personnel, et des élèves qui trichent ou « bachotent », etc. Peu important les moyens, seuls comptent le résultat, la note, la moyenne.

De la même manière, nous avons des élèves excellent·es dans les exercices systématiques qui s'investissent complètement dans des apprentissages situés, mais qui ont beaucoup de mal pour transférer ou réinvestir des compétences dans des situations nouvelles. L'enseignement est sectorisé, clôturé en matières, en domaines, voir en exercices-types.

Il fallait donc proposer une manière d'évaluer qui prenne le contre-pied de ces difficultés et qui s'appuie sur des éléments apportés par les constats et les recherches précédemment cités.

4.2 Des dispositifs évaluatifs formatifs centré sur les notes : des évaluations pour-de-faux et pour-de-vrai.

Le premier dispositif avait trois objectifs :

- motiver les élèves à s'impliquer dans l'apprentissage,
- les rendre autonomes par rapport à cet apprentissage,
- qu'elles et ils aient le droit de se reprendre.

Concrètement, en mathématiques et en français, sur les notions proposées par les programmes scolaires (Bulletin officiel de l'Education nationale, 2015), après les séances de découverte d'une notion, et après la formalisation, les élèves vont avoir une évaluation-pour-de-faux. Cette évaluation diagnostique leur donne une indication importante sur les critères de réussite et les attendus de l'enseignant·e. Mais cela les renseigne aussi sur l'état de leurs connaissances ou de leurs compétences concernant la notion travaillée en mathématiques ou en français. C'est cet écart entre



les attentes et leurs compétences que traduit cette première note. C'est l'objectif surveillance de l'évaluation : l'élève contrôle ses compétences ou ses connaissances en s'informant en retour entre un état-but à atteindre et un état donné (Allal et al., 1993). Mais elle devient explicite avec l'évaluation-pour-de-faux qui est corrigée au crayon de papier. La correction cherche à mettre en évidence les différentes représentations des élèves avec un important travail d'analyse des erreurs, comme le suggèrent les principes de l'évaluation formative (Mottier Lopez, 2015). Nous nous attachons au fonctionnement cognitif de l'élève plus qu'au résultat : Les interactions envisagées cherchent plutôt à mettre en évidence les représentations, les stratégies, les erreurs des élèves (Allal, cité dans Mottier Lopez, 2015). Les parents ne sont pas prévenus et les élèves ne sont pas obligés de leur notifier leurs résultats, si elles ou ils le souhaitent.

Les élèves corrigent et travaillent la semaine suivante pour être prêts à l'évaluation-pour-de-vrai. C'est la partie ajustement où l'élève adapte ses actions afin de réduire l'écart à l'état-but. Pendant ce temps de travail intermédiaire, les élèves fonctionnent en atelier au choix, où elles ou ils peuvent choisir des exercices qui ressemblent à ceux de l'évaluation, demander l'aide de celles et ceux qui ont réussi, dans une forme de tutorat, avec la volonté d'impliquer les élèves dans leur apprentissage, comme le suggèrent les travaux d'Allal (cités par Mottier Lopez, 2015). Cette liberté dans la manière d'ajuster leur action participe à la responsabilisation des élèves dans leurs apprentissages.

Nous souhaitons aussi leur permettre de se reprendre. Beaucoup d'élèves vivent comme une véritable injustice une mauvaise note alors qu'elles ou ils ont travaillé parfois durement pour préparer l'évaluation. Certaines élèves sont en cours d'acquisition de la notion et l'évaluation n'arrive pas au bon moment : les représentations ne sont pas encore finalisées ou transformées. Donc une semaine après l'évaluation-pour-de-vrai, elles ou ils peuvent en repasser une autre, avec entre-temps des ateliers de remédiation pour les élèves qui le souhaitent. Seule la meilleure note des deux évaluations-pour-de-vrai est conservée pour la moyenne. Elles ou ils peuvent ainsi s'essayer sans risque. Les trois évaluations différentes sont assez rapides et pas forcément identiques dans la forme. L'idée est d'observer si les élèves maîtrisent les compétences, si elles ou ils peuvent aussi les transférer. 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 lui-même.

Ces différentes pratiques demandent une adaptation pour les élèves, peu habitués à ces différentes notes. Il leur faut un peu de temps pour ajuster leur attitude vis-à-vis des notes et les percevoir comme des repères d'apprentissage et non plus comme des sanctions. Mais nous avons dû beaucoup expliquer aux parents, qu'il a fallu convaincre lors d'une réunion en début d'année, et parfois lors de rendez-vous individuels. Nous aurons l'occasion de revenir sur leurs objections lors de la discussion finale.



4.3 Récolte et traitement des données

Les évaluations notées nous donnent 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. Cependant, notre démarche cherche plutôt à mettre en avant les représentations des élèves vis-à-vis des évaluations notées et un éventuel changement. C'est pourquoi, dans cet article, nous nous sommes plutôt attachés à collecter et analyser des données qualitatives.

Ces pratiques évaluatives cherchent à transformer le rapport des élèves à l'évaluation et à la note. C'est pourquoi les données qualitatives prennent de l'importance dans le bilan intermédiaire de cette mise en pratique. Cet essai cherche à prendre le contre-pied des dérives observées par les différents auteur·rices que nous avons cité·es précédemment, alors que le contexte scolaire est soumis à une forte pression évaluative. Nous avons donc choisi de laisser la parole aux élèves à travers un questionnaire anonyme en deux temps, leur demandant leur avis sur ces manières d'évaluer. Dans les premiers jours de l'année scolaire, les élèves ont répondu à la question « Apprécies-tu les évaluations ? » et dans un second temps, après plus d'un trimestre de pratique. Les élèves ont répondu à des questions sur le dispositif évaluatif décrit précédemment. Les questions étaient ouvertes, leur laissant la possibilité de rédiger leurs propres phrases et en les déculpabilisant vis-à-vis de l'orthographe. L'analyse de leurs réponses sera l'axe principal de notre bilan.

5. L'analyse des données

Nous nous sommes attachés à faire une analyse de contenus des réponses des élèves en les regroupant par thème, notant essentiellement les idées redondantes présentes dans plusieurs réponses. Nous avons retenu à chaque fois, quelques exemples représentatifs des réponses. Nous avons bien conscience que cette analyse repose en partie sur des critères subjectifs, mais cela nous semble assez explicite pour essayer de répondre à notre propos.

5.1 « Apprécies-tu les évaluations ? »

Leur avis est assez partagé. Si, sans surprise, une partie des élèves se sent menacée par les évaluations, une autre à peu près équivalente y perçoit un intérêt pour leur apprentissage.

Pour beaucoup, c'est le stress qui prédomine : « *Des fois, c'est stressant.* » ; « *Non, parce que je stresse pendant l'évaluation.* » ; « *Pas trop, je stresse un peu.* ». D'autres mettent en avant la difficulté supposée de l'évaluation, qui semble plus difficile que les activités de découverte ou les exercices d'application : « *Un petit peu dur.* » ; « *ça va parce qu'elles sont assez dures.* ». Certains élèves répondent avec un certain fatalisme, comme si c'était une question de hasard, indépendante d'eux : « *Pas vraiment, car les notes sont parfois mauvaises et bonnes.* » ; « *Des fois, oui, des fois,*



non. ». Enfin ce qui ressort, c'est aussi une grande peur de la mauvaise note, par anticipation : *« ça me stresse qu'il y ait une mauvaise note dans mon bulletin. »*. Ces réponses semblent mettre en évidence la menace que ressentent les élèves au moment de l'évaluation.

Pour d'autres élèves, ils perçoivent déjà un intérêt formatif à l'évaluation : *« Oui, parce que c'est bien de voir ce qu'on sait faire et ce qu'on ne sait pas faire. »* ; *« Je me fixe des objectifs. »*. Nous sommes vraiment dans le volet information de l'évaluation formative où les élèves perçoivent le nécessaire feed-back, de leurs apprentissages.

Dans un autre registre, nous percevons l'importance qu'a prise la note dans leur conception de l'école. Pour ces élèves, nombreux, l'évaluation notée est la justification même de leur travail scolaire : *« J'aime bien parce que ça nous oblige à apprendre. »* ; *« Je les apprécie car c'est ce qu'on révise. »* ; *« J'aime beaucoup tester mes limites. »* ; *« Lorsque j'apprends que je vais avoir une évaluation, je me fixe un objectif. »* ; *« Oui, parce que ça fait réfléchir. »*. On travaille pour avoir de bonnes notes.

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

Pour la quasi-totalité des élèves, c'est clairement un plus. Pour beaucoup, 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. »* ; *« Elles servent à savoir où est-ce qu'on en est par rapport aux attentes du maître. »*.

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, 1993).: *« C'est bien parce que ça nous prépare pour la vraie. »* ; *« ça entraîne beaucoup. »* ; *« Elle m'aide à me préparer pour les vraies. »* ; *« 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 certains 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 facultative pour de vrai N°2 ? »

Cette seconde possibilité d'améliorer sa note en cas d'échec est très appréciée : « *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 deuxième chance pour améliorer.* » ; *Cela nous donne la possibilité de nous rattraper ou améliorer quand nos premières notes sont déplorables.* ».

Pour d'autres élèves c'est la mise en évidence du progrès qui est intéressante : « *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.* ». L'existence de cette seconde chance, semble aussi rendre moins menaçante la première évaluation-pour-de-vrai, et du coup permet à certains élèves de moins angoisser lors des évaluations.

6. Discussion et perspectives

Même si le temps d'expérimentation semble court, les remarques des élèves nous donnent quelques éléments de réponses à nos questions de recherche.

6.1 Le volet informatif de l'évaluation

Certains élèves semblent avoir perçu l'intérêt de ces différentes pratiques évaluatives : comprendre les attentes de l'enseignant·e, voir où l'on se situe par rapport à ces attentes semblent être des bénéfices de l'évaluation-pour-de-faux. Ces différents temps d'évaluation semblent être autant de repères qui leur indiquent si leurs représentations, ou leurs connaissances sont suffisantes pour réussir. Le dispositif institutionnalisé en classe semble transformer le fatalisme initial de leur représentation en une mise en évidence de leurs difficultés ou de leurs erreurs. L'écart entre l'état-donné et l'écart-but devient explicite pour tous les élèves, mise en évidence par les notes successives et ne reste plus l'apanage implicite des meilleurs élèves (Hadj, 2012). Les différents moments évaluatifs leur renvoient un feedback attendu, nécessaire pour que les élèves sachent comment s'impliquer et agir pour réussir. Tout semble fonctionner comme si le but de performance (une meilleure notation) motivait les élèves à développer le but de maîtrise (Chouinard et al., 2008). La note-repère semble prendre le contre-pied d'une note perçue comme une sanction (Merle, 1996 ; BOEN, 2015).



6.2 Mettre en avant les progrès

Un second bénéfice semble être la perception explicite des progrès qu'il nous semble distinguer à travers leurs réponses : les notes qui évoluent positivement d'une évaluation à l'autre encouragent les élèves à s'impliquer dans leurs apprentissages au lieu de les subir. Cela se traduit par une volonté forte des élèves de se préparer au mieux, en participant activement aux corrections, en posant des questions à l'enseignant·e ou aux élèves qui savent en cas de non-compréhension, et cherchant à identifier de façon précise leurs erreurs ou leurs difficultés. Cela leur donne la preuve concrète de leur éducatibilité, celle dont elles ou ils doutent si souvent. Ce doute dans leurs compétences à apprendre est souvent à l'origine de leur fatalisme ou de leur résignation (Bouffard et al., 2004). La progression des notes au fur et à mesure des évaluations sur un temps court (3 semaines maximum) va parfois à l'encontre de leurs représentations sur l'apprentissage ou de leurs propres compétences. Les conceptions statiques de l'intelligence sont mises à mal au profit de conceptions dynamiques qui influencent positivement la représentation de leurs compétences propres et leurs performances (Bouffard et al., 2004). Cela répond à une motivation d'accomplissement et ne peut qu'améliorer leur image de soi. Une maman reçue en entretien me confiait que sa fille pensait jusqu'à cette année « être nulle en maths », mais que cela l'avait transformée d'avoir de bonnes notes dans cette matière et que cela avait changé son rapport aux mathématiques : elle commençait à aimer.

6.3 Des encouragements à essayer

Beaucoup 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 initiales 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. 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. Le statut de l'erreur semble avoir changé pour certain·es élèves.

6.4 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. Ce n'est pas très juste de garder la meilleure note et supprimer la plus basse. Même si beaucoup reconnaissent qu'une note n'est pas forcément l'expression de ce que l'on sait, tous et toutes cherchent à obtenir la meilleure moyenne possible.



Nous avons eu aussi du mal parfois à convaincre certains parents que le bénéfice d'un·e élève qui reprend confiance en elles ou lui est sans commune mesure :

- Elle ou il s'implique dans son apprentissage au lieu de le subir.
- Elle ou il cherche à progresser par elle-même ou lui-même, en s'impliquant dans tous les moments d'apprentissage en classe, au lieu d'être porté à bout de bras par ses parents
- Elle ou il préfère essayer de répondre, plutôt que de ne rien écrire, par peur de se tromper.
- Elle ou il craint moins la mauvaise note, car elle ou il sait pouvoir se reprendre.
- Elle ou il sait pouvoir progresser au lieu de se croire définitivement « mauvais·e », dans telle ou telle matière.

Ces changements d'attitudes nous semblent bien plus prometteurs que le temps conséquent passé à ces évaluations ou que quelques notes supprimées au milieu d'une multitude. Cependant nous avons bien conscience que ces observations sont courtes dans le temps (un trimestre) pour voir si ces attitudes sont durables, notamment dans leur poursuite de scolarité. Cela pourrait être un complément à cette réflexion avec un questionnaire complémentaire l'année prochaine pour ces élèves qui quittent l'école à la fin de l'année scolaire.

Références

- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de Maîtrise : processus de la régulation interactive, rétroactive et proactive. In M. Huberman (Ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (pp. 86-126). Delachaux et Niestlé.
- Allal, L., Bain, D., & Perrenoud, P. (Eds.) (1993). *Évaluation formative et didactique du français*. Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. In A. Van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 311-314). Presses Universitaires de France.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (Eds.) (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. De Boeck.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D.H. Schunk & J.L. Meece (Eds), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-347). Erlbaum.
- Antibi, A. (2014). *Contribution à la conférence nationale sur l'évaluation*. [http://cache.media.education.gouv.fr/file/Auditions_et_expertises/48/9/CONFERENCE_NATIONALE_A.ANTIBI_\(nov._2014\)_374489.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/Auditions_et_expertises/48/9/CONFERENCE_NATIONALE_A.ANTIBI_(nov._2014)_374489.pdf)
- Astolfi, J.P. (1995), *Essor des didactiques et des apprentissages scolaires*. Éducatons, janvier, 47
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 3, 325-347.



- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Presses Universitaires de France.
- Brookhart, S. M., & DeVoge, J. G. (1999). Testing a theory about the role of classroom assessment in student motivation and achievement. *Applied Measurement in Education*, 12(4), 409–425. https://doi.org/10.1207/S15324818AME1204_5
- Bouffard, T., Mariné, C. & Chouinard, R., (2004). Interdépendance des caractéristiques individuelles dans la motivation à apprendre. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (1), 3-8. <http://id.erudit.org/iderudit/011766ar>
- Bulletin officiel de l'Education Nationale (BOEN). Bulletin spécial n°11 du 26 novembre 2015 : annexe 2 – Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3). <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483Annexe2.htm>
- Bulletin officiel de l'Education Nationale (BOEN). Bulletin n°3 du 21 janvier 2016. <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo3/MENE1531422D.htm>
- Chouinard, R. (2002). *Évaluer, sans décourager*. [Conférence], Québec. https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/evaluer-sans-decourager-chouinard_1591274971111-pdf?ID_FICHE=586352&INLINE=FALSE
- CNESCO (2015). *Conférence de consensus sur l'évaluation : rapport final du jury*. https://sciences-cognitives.fr/wpfd_file/evaluation-article-rapport-conference-sur-levaluation-20140/
- Cliniciu, A., Pavalache-Ilie, M., Luca, M., & Cocorada, E. (2008). Analyse comparative du stress de l'évaluation. Communication au 20^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et équitable ?* De Boeck Université.
- Demeuse, M., Nicaise, J., & Leclercq, D. (2004). Docimologie Critique : des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves. In M. Demeuse (Ed.), *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation* (pp. 73-292). Les Éditions de l'Université de Liège.
- De Vecchi, G. (2014). *Évaluer sans dévaluer*. Hachette Education.
- Favre, D. (2015). *Cessons de démotiver les élèves, 19 clefs pour favoriser l'apprentissage*, 2nd éditions. Dunod.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Presses Universitaires de France.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* De Boeck supérieur.
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves – Enquête sur le jugement professoral*. Presses Universitaires de France.
- Mottier Lopez, L (2015). *Évaluations formative et certification des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement*. De Boeck Education.
- OCDE-PISA (2019). Bilan France. http://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FRA_FRE.pdf



- Périer, P. (2007). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat-école/familles en question. In G. Toupiol (Eds.), *Tisser des liens pour apprendre*. Éditions Retz.
- Perrenoud, P. (1989). La triple fabrication de l'échec scolaire. *Psychologie française*, 34 (4), 237-245.
- Perrenoud, P. (1993). *Curriculum : le formel, le réel, le caché*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. De Boeck.
- Tardif, J. (2007). La régulation par l'intermédiaire des situations d'apprentissage contextualisantes : une aventure essentiellement « prescriptive ». In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. De Boeck.
- Vergnaud, G. (Ed.) (1994). *Apprentissages et didactique, où en est-on ?* Hachette éditions.
- Vollemeyer, R., & Rheinberg, F. (2004). Influence de la motivation sur l'apprentissage d'un système linéaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (1), 91-104.

Remerciements

Je tiens à remercier ces élèves avec qui nous essayons chaque jour d'avancer ensemble vers une école plus juste et plus respectueuse, mes collègues doctorant-es du groupe EReD pour leurs pertinentes remarques et nos échanges toujours plus stimulants, enfin Céline Girardet et Lucie Mottier Lopez sans qui je n'aurais même pas eu l'idée d'écrire cet article.

Sébastien Gibert

Enseignant et Directeur d'établissements français à l'étranger, il a été formateur d'enseignants, il a enseigné la didactique des sciences ou des mathématiques à l'ESPE de Grenoble et il participe depuis plusieurs années à une réflexion sur l'évaluation positive au sein du groupe EReD de l'Université de Genève.

