

UNIVERSITE JEAN JAURES



**École supérieure du
professorat et de
l'éducation**



Master première année

« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »

Parcours « Sciences et Technologies Culinaires »

L'ÉVALUATION POSITIVE

Présenté par :

Florian GUITHON

Année Universitaire : **2015 – 2016**

Sous la direction de : **Yannick MASSON**

ÉVALUATION DU MEMOIRE PROFESSIONNEL

Nom et prénom : GUTHON Florian

Date de la soutenance : 09/05/2016

TITRE	L'ÉVALUATION POSITIVE
DIRECTEUR DE RECHERCHE	YANNICK MASSON

Évaluation du dossier /10

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

Soutenance orale /10

LANGAGES : <i>Élocution – regard – postures – aisance</i>	
SUPPORT INFORMATIQUE : <i>Qualité du diaporama – maîtrise du vidéoprojecteur</i>	
STRUCTURE : <i>Accroche et conclusion soignées – pas de résumé du mémoire – clarté – originalité</i>	
RÉPONSE AUX QUESTIONS : <i>Écoute – clarté – honnêteté – réactivité</i>	

ATTEINTE DES OBJECTIFS					
ÉVALUATION GLOBALE	TS	S	I	TI	Note : /20

Membres du Jury

Nom			
Signature			

L'ÉVALUATION POSITIVE

*« ... Le vrai génie réside dans l'aptitude
à évaluer l'incertain, le hasardeux, les informations
conflictuelles... »*

Winston Churchill

REMERCIEMENTS

AVANT DE DEBUTER cette note de synthèse je souhaiterais remercier l'ensemble des personnes qui ont contribué de près ou de loin à l'élaboration de ce mémoire. De plus, je souhaite adresser mes plus sincères remerciements à l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'ESPE pour ses apports techniques, théoriques et méthodologiques qu'elle a su nous transmettre.

Je tiens donc à saluer M. MASSON, pour son implication en tant que maître de mémoire. Il a su par la pertinence de ses conseils me guider et m'aiguiller sur le bon raisonnement à adopter.

Par ailleurs, je remercie chaleureusement, M. CINOTTI pour la méthodologie qu'il a pu nous apporter. Son enseignement m'a permis de réaliser cette note de synthèse dans les meilleures conditions possibles.

Je tiens à remercier tout particulièrement l'ensemble des interlocuteurs avec qui j'ai pu échanger tout au long des recherches que j'ai menés. A savoir M. LATAPIE, MME. NAVARIN, M. CUQ qui ont été de très bons conseils.

Enfin ces remerciements seraient incomplets s'ils ne s'adressaient pas à ma femme, CHARLENE qui a su me soutenir depuis le début de mon cursus scolaire.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE	8
PARTIE 1 - REVUE DE LITTERATURE, CADRAGE THEORIQUE, PROBLEMATIQUE	9
L'ÉVALUATION	10
CHAPITRE 1. L'ÉVALUATION AU CŒUR D'UN SYSTEME	10
CHAPITRE 2. LES DIFFERENTES FORMES DE L'ÉVALUATION	13
CHAPITRE 3. DE L'INTERET DE LA NOTATION	21
CHAPITRE 4. L'ÉVALUATION POSITIVE	28
LA MOTIVATION.....	34
CHAPITRE 1. LA MOTIVATION EN CONTEXTE SCOLAIRE.....	34
CHAPITRE 2. LES DIFFERENTS TYPES DE MOTIVATION	36
CHAPITRE 3. FOCUS SUR LA MOTIVATION INTRINSEQUE	38
CHAPITRE 4. CORRELATION ENTRE ÉVALUATION ET MOTIVATION	39
CHAPITRE 5. PROBLEMATISATION ET HYPOTHESES :	40
CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE.....	42
PARTIE 2 - MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE ET ÉTUDE DE TERRAIN	44
CHAPITRE 1. METHODOLOGIE DE RECHERCHE	45
CHAPITRE 2. RESULTATS OBTENUS.....	55
CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE	73
PARTIE 3 - PRECONISATIONS PEDAGOGIQUES, PRATIQUES NOUVELLES D'ENSEIGNEMENT ET GUIDE PRATIQUE	78
CHAPITRE 1. POURQUOI L'ÉVALUATION POSITIVE ?	80
CHAPITRE 2. MISE EN PLACE DE L'ÉVALUATION POSITIVE	82
CHAPITRE 3. MISE EN PLACE DE LA CO-EVALUATION.....	92
CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE.....	107
CONCLUSION GÉNÉRALE	108
BIBLIOGRAPHIQUE	109
TABLE DES ANNEXES	111
TABLE DES TABLEAUX.....	134
TABLE DES FIGURES.....	135
TABLE DES MATIERES	136

INTRODUCTION GENERALE

TOUT D'ABORD, dans le climat actuel où l'ennui scolaire et l'échec scolaire font beaucoup parler d'eux, il me semble judicieux de comprendre les facteurs qui peuvent jouer sur la motivation scolaire des élèves et quel rôle à l'évaluation sur celle-ci. Il est donc essentiel de savoir comment l'évaluation agit sur la motivation. La compréhension de l'action de la motivation sur la mémoire peut en effet avoir des implications importantes dans le cadre de toute formation notamment en milieu scolaire.

Afin d'émettre une question de départ, le travail en amont a été de se positionner du côté de « l'élève ». Durant mon cursus scolaire, j'ai moi-même rencontré ce problème de démotivation dû aux évaluations que j'ai pu recevoir. C'est pourquoi, j'ai effectué des recherches plus approfondies entre le lien corrélant la motivation à l'évaluation.

Les différents ouvrages, thèses, essais et mémoires que j'ai pu lire et étudier, m'ont permis de constituer ma note de synthèse. Le but premier était de définir une question de départ soulevant un problème récurrent que les professeurs d'aujourd'hui et de demain sont amenés à rencontrer. La question de départ est : **les Évaluations impactent elle la motivation des élèves ?**

Dans la première partie de ce mémoire, je présenterai une revue de littérature sur le sujet de l'Évaluation. Plusieurs aspects y sont traités. Une réflexion a donc été menée autour de plusieurs axes qui seront les fondements de mes recherches ultérieures.

La deuxième partie est principalement centrée sur plusieurs études et essais mené sur le terrain. Plus loin dans le mémoire, seront présentées la problématique ainsi que les hypothèses qui seront les éléments moteurs de cet ouvrage.

La troisième et ultime partie constituera un ensemble de préconisations qui pourraient être mises en place au sein des classes des professeurs et futurs professeurs désireux d'appliquer une évaluation dite « Positive »

PARTIE 1 - REVUE DE
LITTERATURE,
CADRAGE THEORIQUE,
PROBLEMATIQUE

L'ÉVALUATION

Chapitre 1. L'Évaluation au cœur d'un système

Aujourd'hui, forcé est de constater que trop d'enfants quittent encore le système scolaire sans même une qualification et sans maîtriser les fondamentaux que sont ceux cités par le socle commun. Un enseignement efficace n'est plus seulement dans la transmission de connaissances mais s'apparente davantage à un métier complexe, exigeant de composer avec les savoirs à enseigner et à apprendre aux élèves avec des imprévus, différentes cultures ... La Docimologie étudie la pertinence de l'évaluation et la valeur des notes. Les psychologues et chercheurs se questionnent sur l'amélioration de l'évaluation dans le système scolaire depuis les années 1920.

1.1 Un cadre institutionnel

L'évaluation scolaire est un sujet qui fait régulièrement débat et qui intéresse toute une société. Les pratiques d'évaluation qui ne sanctionnent que les lacunes sans valoriser parallèlement les acquis et les progrès de l'élève génèrent des effets négatifs : incompréhension par les élèves et leurs familles de ce qui est attendu, opacité de la note si elle n'est pas assortie d'une explicitation, sentiment de dévalorisation, découragement propre à induire le décrochage scolaire, - stigmatisation des élèves en difficulté, etc.

La **loi du 8 juillet 2013** d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République a affirmé : « le principe d'une évolution nécessaire des modalités de l'évaluation, afin d'éviter une notation-sanction à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles. En tout état de cause, l'évaluation doit permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances, des compétences ainsi que la progression de l'élève »¹.

¹ EDUCATION NATIONALE. *Loi d'orientation et de programmation* [en ligne]. Disponible sur <http://bit.ly/1WURLAQ>. (Consulté le 10-09-2015)

L'enseignement n'a pas pour but final l'évaluation. Cette dernière permet aux élèves d'identifier leurs points d'échec et de réussite afin de pouvoir progresser scolairement.

La ministre de l'éducation NAJAT VALLAUD-BELKACEM énonce sur le site du gouvernement « qu'il est nécessaire que les pratiques d'évaluation:

- ☞ fassent référence à des attendus clairement définis ;
- ☞ soient fondées sur un travail d'équipe disciplinaire et interdisciplinaire ;
- ☞ tiennent compte des nouveaux cycles de trois ans rythmant la scolarité obligatoire ;
- ☞ développent l'utilisation des outils numériques comme supports.

Au terme de la scolarité obligatoire, il est également souhaitable que l'évaluation des acquis d'un élève permette d'esquisser son profil de compétences et l'aide à choisir une orientation »².

1.2 L'évaluation est-elle obligatoire ?

De nos jours, l'évaluation scolaire est indispensable, obligatoire et décisive dans le processus d'apprentissage de chaque élève. Cette évaluation est transmise par des notes chiffrées qui sont signifiantes que ce soit pour l'élève, les enseignants et même les parents. Ces notations récompensent, sanctionnent, valorisent mais surtout indiquent les progrès que peut faire un élève. Certes, elles instaurent un classement de tous les élèves mais reflètent la réalité de la vie sociale à laquelle les élèves se confronteront dans leur vie d'adulte. Les efforts dont font preuve les élèves doivent être récompensés et seule l'évaluation est porteuse de sens.

Par ailleurs, cette notion de notation permet aux enseignants de connaître les acquis ou les non acquis des élèves. L'éducation nationale transmet à chaque enseignant les acquis que doivent avoir les élèves d'une classe à la fin de l'année scolaire et instaure à cette politique d'évaluation scolaire l'objectif de les mesurer. Gérard DE VECCHI (2014, p. 19) dans son ouvrage « Evaluer sans dévaluer » se pose d'innombrables questions sur le sujet de l'évaluation. Parmi les questions les plus pertinentes : « Pourquoi évaluer ; Quoi évaluer ; Comment évaluer ; Qui doit on évaluer ? ».

² EDUCATION NATIONALE. *Rentrée des classes 2014-2015* [en ligne]. Disponible sur <http://bit.ly/1B8KAev>. (Consulté le 11-09-2015)

Par ailleurs, lorsque l'on considère la multiplicité des tâches éducatives (de la préparation aux épreuves jusqu'à la rencontre avec les parents), le poids horaire que l'on y consacre témoigne de la place importante qu'occupe l'évaluation dans notre système scolaire. Il est évident que celle-ci est l'une des tâches les plus lourdes à gérer par l'enseignant.

Il est vrai que de nos jours le mot « évaluer » n'as plus aucun sens concret mais il ne faut sans doute pas oublier qu'évaluer signifie avant tout donner de la valeur...

Chapitre 2. Les différentes formes de l'évaluation

Aujourd'hui, l'évaluation est à la mode. On en utilise de toutes sortes (individuelle, collective, certificative, sommative, formative, formatrice, diagnostique, critériée, informative ...). D'après DE VEECHI (2014, p. 51), l'évaluation doit se pratiquer à plusieurs étapes de l'apprentissage :

- **avant** pour repérer les acquis et les obstacles;
- **pendant** pour suivre, aider et former (*ibid*);
- **après** pour mesurer le degré de maîtrise (*ibid*).

Bien évidemment, la notion d'évaluation peut être décrite différemment. La spécialiste BELAIR (1999, p. 28), caractérise l'évaluation comme « une action ponctuelle, administrative surtout représentée par des résultats quantitatifs, soumise à la communauté enseignante ou familiale, et entachée d'interprétations diverses souvent peu justes et équitables autant envers l'évalué que de la part de l'évaluateur ».

Le professeur RENE AMIGUES propose une autre définition de l'évaluation, « D'origine anglo-saxonne, l'action d'évaluer consiste à fournir des informations utiles pour éclairer une prise de décision »³. Mais c'est aussi selon MACCARIO un « acte qui consiste à émettre un jugement de valeur à partir d'un recueil d'informations sur l'évolution ou le résultat d'un élève, en vue de prendre une décision »⁴.

PERRENOUD (1998, p. 109), détermine une définition basée sur deux piliers majeurs. Pour lui évaluer c'est dans un premier temps « créer une hiérarchie d'excellence qui définira la progression d'un élève dans son cursus scolaire ». Puis dans un second temps, évaluer c'est « privilégier une façon d'être en classe afin de valoriser des formes et des normes d'excellences » (*ibid*).

³ HESSE MARYSE. *Les impacts de l'évaluation scolaire sur les élèves*, n°105, 4 p. [en ligne]. Disponible sur <http://bit.ly/1OPvTAX>. (Consulté le 24-11-2015)

⁴ *ibid*.

En d'autres termes, GOMBART (2006, p. 4) définit l'évaluation comme « un acte de fin de séance dont le rôle est la sanction ». L'évaluation serait donc un moyen de vérifier les acquis des élèves après une période plus ou moins longue.

FENOUILLET (2003, p. 173) dénonce « qu'un enseignant peut utiliser l'évaluation à des niveaux motivationnels ». Le professeur peut donc se servir des notes comme des carottes pour récompenser ou des coups de bâtons pour punir.

La notation négative sanctionne non seulement les performances mais avant tout l'élève. Celui-ci est alors tenté d'abandonner (phénomène de décrochage scolaire).

Aujourd'hui la notion d'évaluation prend tout son sens. Il est vrai que la question qui se pose de nos jours est la suivante : La notation est-elle essentielle au sein du système scolaire ?

2.1 Les Formes de l'évaluation

Celle-ci prend donc plusieurs formes :

🔗 **L'évaluation diagnostique** ➡ Mise en lumière par le ministère en 1989, elle a pour but de repérer le niveau de départ d'un élève notamment par ses connaissances. Celle-ci est très souvent effectuée en début de séquence d'apprentissage lors de la première séance. Cette évaluation va par conséquent repérer, avec rigueur, le niveau de départ des élèves, leurs connaissances, leurs représentations sous-jacentes sur un thème précis et ainsi connaître le niveau initial réel des élèves et non celui supposé. Elle pourra permettre à l'enseignant de revoir ses objectifs ou de mieux les organiser en fonction des résultats.

🔗 **L'évaluation formatrice** ➡ elle a pour but de permettre à l'élève de s'approprier son apprentissage, d'anticiper et de planifier ses actions et enfin de pouvoir s'autogérer dans ses erreurs. Cette évaluation à fonction pédagogique éducative se déroule au cours d'une période d'enseignement.

Son but est de permettre à l'élève de:

- ☞ s'approprier les critères de réussite et de réalisation ;
- ☞ d'anticiper et de planifier ses actions ;
- ☞ d'autogérer ses erreurs.

Elle se rapproche très sensiblement de l'évaluation formative. Si nous devons comparer l'évaluation formative et l'évaluation formatrice, la différence la plus perceptible se situerait dans l'implication encore plus importante de l'élève dans le processus d'évaluation (formatrice).

🔗 **L'évaluation critériée** ➡ elle consiste à définir des normes. Gérard DE VECCHI (2014, p. 53) affirme qu'elle consiste à comparer les productions des élèves à des normes. L'enseignant possède très souvent, lorsqu'il corrige des évaluations, un corrigé écrit ou dans sa tête qui permet de fixer des critères de notation. Il faut que l'ensemble de ces référents soient explicites et bien identifiés. La mise en place de contrat de formation s'identifie exactement comme une évaluation critériée. Elle permet à l'élève de connaître tous les points pour avoir la meilleure note. Le principe de transparence est réellement mis en avant.

🔗 **L'évaluation sommative** ➡ C'est l'évaluation la plus courante. Elle a pour but de contrôler, vérifier, orienter l'élève dans son apprentissage. Celle-ci réside dans l'attribution d'un bilan chiffré à chaque élève généralement en fin d'apprentissage d'une séquence. Sa fonction est essentiellement intentionnelle et doit répondre à des critères d'uniformisation. BELAIR (1999, p. 102) caractérise l'évaluation sommative comme « un geste soulevant et suscitant un stress ». Pour elle, l'évaluation sommative a plus de chance de créer peur et angoisse qu'une évaluation formative (*ibid*).

GOMBART (2006, p. 11) affirme qu'elle a une fonction essentiellement institutionnelle. Il révèle qu'« elle vise à contrôler, vérifier, orienter, sélectionner ou tout simplement informer les partenaires du système éducatif (parents, autres professeurs et administration...) ».

Cette évaluation révèle donc deux dimensions: « **la 1ère** est celle de la « certification », les élèves reçoivent une note chiffrée qui dépend du niveau de compétences atteint » (*ibid*).

La « **2ème** dimension « pédagogique » est, quant à elle, plus favorable aux apprentissages, elle permet selon MEIRIEU de concevoir de nouvelles stratégies d'enseignement et d'apprentissage à partir des difficultés et des erreurs rencontrées » (*ibid*).

🔗 **Évaluation formative** ➡ Elle se déroule quant à elle au cours d'une période d'enseignement. Elle est un moyen pour l'enseignant de recueillir des informations sur les apprentissages réalisés et sur les difficultés rencontrées par les élèves dans l'optique de réguler et d'optimiser son enseignement.

Elle favorise autant le processus de transmission par l'enseignant que le processus d'acquisition de l'élève des contenus d'enseignement. L'évaluation formative est placée sous la responsabilité de l'enseignant, elle fait partie du processus éducatif car elle permet un réajustement de l'action pédagogique.

Selon Linda ALLAL (1991, p. 151), elle se déroule en 3 étapes:

- ☞ recueil d'informations ;
- ☞ interprétation (*ibid*) ;
- ☞ régulation (*ibid*) .

Elle est essentielle si l'enseignant souhaite identifier les difficultés que rencontrent les élèves et ainsi modifier et moduler son enseignement lorsque que les effets escomptés ne sont pas atteints.

Cette forme d'évaluation est également bénéfique du côté de l'élève dans la mesure où il peut prendre conscience des difficultés qu'il rencontre et des étapes ou des obstacles qui lui restent à franchir pour s'engager dans une démarche d'apprentissage efficace.

Roland ABRECHT (1991, p. 25) cite G.Landsheere « L'évaluation formative a pour but de dresser un état d'avancement de reconnaître ou et en quoi un élève éprouve une difficulté et de l'aider à le surmonter. Cette évaluation ne se traduit pas en notes et encore moins en scores. Il s'agit d'une information en retour pour l'élève et pour le maitre ».

L'évaluation apparait aujourd'hui comme un élément incontournable qui lutte contre l'échec scolaire. Les différentes formes d'évaluation étudiées précédemment sont un véritable levier pour les apprentissages qui doivent être intégrés à part entière dans ces processus d'enseignements.

2.2 Le Constat choquant

2.2.1 La Réalité que l'on préfère ignorer

Dans son ouvrage « Evaluer sans dévaluer », Gérard DE VEECHI, révèle plusieurs résultats qui font froid dans le dos. Il exprime à travers l'ensemble de ces tests, la dispersion des notes lors des corrections d'examens. Il conclut essentiellement que la mise en place d'un barème de notation devient illusoire quand dans « une réponse peu claire », certains enseignants y trouveront un bon raisonnement alors que d'autres y liront un raisonnement faux. Comment expliquer que sur le même sujet l'évaluation présente des différences ? André ANTIBI dans son ouvrage « La Constance Macabre » l'explique. Il en déduit que dans la tête des enseignants doivent se former continuellement, lors des évaluations, une courbe en cloche (courbe de Gauss). Cela signifie que pour chaque le maître une partie des élèves doit se trouver en échec. Beaucoup d'enseignants encore affirment : « Qu'une bonne épreuve ne doit pas aboutir qu'à des bonnes notes et qu'un élève normal ne doit pas pouvoir répondre à toutes les questions que l'on peut lui poser ? » (ANTIBI, 2003, p. 58).

2.2.2 L'enjeu de demain

Notre culture se définit très souvent par une pédagogie de l'échec. N'oublie-t-on pas un peu trop facilement qu'évaluer c'est avant tout donner de la valeur ? Gérard DE VEECHI (2014, p. 7) affirme « qu'au lieu de mesurer les progrès l'évaluation des élèves s'intéresse beaucoup plus à l'échec débouchant sur une logique de compétition et de sélection ». D'après lui, 95% des enseignants déclarent évaluer seulement pour mesurer les acquis des élèves dans une logique d'évaluation sommative.

D'après une célèbre citation d'Albert JACQUARD « le gavage est venu avant l'appétit et a provoqué l'écoeurement »⁵.

De nos jours, certaines pratiques d'évaluation rendent difficilement compte des progrès des élèves et de la nature de leurs erreurs. En effet, elles induisent parfois des classements perçus comme dévalorisants, stigmatisant. Elles portent donc atteinte à l'estime de soi et génèrent un découragement face à la tâche. Le véritable problème des élèves français peut être pour certains

⁵ LE FIGARO. *Evene* [en ligne]. Disponible sur <http://bit.ly/1Qnv7iW>. (Consulté le 18-03-2015).

la timidité. Il est clair que beaucoup d'entre eux n'osent pas répondre à des questions sous peine d'être jugés par l'enseignant et par leurs autres camarades. Existe-t-il un avenir pour l'école sans système de notation ? L'usage des notes peut-il être supprimé de notre système scolaire ? Les réponses à ces questions doivent être l'enjeu de demain.

2.3 Focus sur l'évaluation formative

Il faut tout d'abord faire une réelle différence et bien distinguer une évaluation sommative d'une évaluation formative. Gérard DE VECCHI (2014, p. 45), l'exprime à travers le tableau ci-dessous :

EVALUATION SOMMATIVE	EVALUATION FORMATIVE
☞ Contrôle des résultats	☞ Formation et dépassement d'obstacles
☞ En fin d'apprentissage	☞ Tout au long de l'apprentissage
☞ Vise surtout les contenus	☞ Intègre aussi les compétences
☞ Induit, notation, validation, parfois sanction et sélection	☞ Tournée vers une pédagogie de la réussite
☞ Ne porte que sur les élèves	☞ Aussi miroir pour l'enseignant

TABLEAU 1 - L'EVALUATION FORMATIVE

Depuis les années 70, la logique de la régulation des apprentissages s'ouvre et laisse place à une évaluation devenant formative. Plusieurs chercheurs, professeurs, psychologues se sont penchés sur la question. Ils tentent tous de donner une définition à cette forme d'évaluation. Avant, on utilisait les mots « contrôle, interrogation, sanction ou récompense » qui se traduisait par des notes et des classements. Maintenant, on parle d'évaluation qui dans la majorité des cas doit être formative ou de l'ordre de l'autoévaluation. Les mots changent ... plus difficilement les pratiques !

2.3.1 Définitions

Débutons par l'explication de BELAIR (1999, p. 108) qui interprète l'évaluation formative dans une approche humaniste. En effet, dans l'enseignement actuel la place de l'élève est prépondérante car chaque élève possède un style, un héritage culturel et une perception des choses différente. Par conséquent, l'enseignant prend alors un rôle d'éducateur (à l'écoute, disponible) plutôt que celui d'un professeur (attribution de connaissances, pouvoir autoritaire).

BELAIR (*ibid*) va plus loin en citant un de ses collaborateurs Gayet qui affirme que « l'élève est en quête de savoir ». Par conséquent l'évaluation formative est traduite avant tout par l'autoévaluation et la co-évaluation. Cette notion d'autoévaluation est également citée par MACCARIO (2000, p. 54). Ce dernier va plus loin en expliquant que l'enseignant doit cesser d'être seul détenteur de l'évaluation et ainsi laisser place d'interaction et d'échange.

ABRECHT (1991, p. 25) évoque LANDSHEERE qui définit l'évaluation formative comme un « état d'avancement et reconnaît en quoi l'élève éprouve une difficulté et de l'aider à la surmonter ». De plus CARDINET (1986, p. 153) complète ces propos en affirmant que « l'enseignant doit mettre en place des procédures qui vont permettre à l'élève de progresser dans son apprentissage ».

2.3.2 Les Lignes de force

Selon ABRECHT (1991, p. 36), il existe plusieurs lignes de force de l'évaluation formative :

- ☞ elle s'adresse à l'élève, c'est lui qu'elle veut concerner ;
- ☞ elle l'implique dans son apprentissage par la conscience qu'il doit apprendre (*ibid*) ;
- ☞ elle cherche l'adaptation à une situation individuelle (*ibid*) ;
- ☞ elle révèle les difficultés pour les paliers et non les sanctionner (*ibid*) ;
- ☞ elle aide l'élève par des retours d'informations multiples à s'orienter efficacement (*ibid*) .

A l'intérieur de plusieurs contextes pédagogiques et selon la nature des matières enseignées, l'évaluation formative pourra prendre des avenues fort différentes. Le docteur en sciences de l'éducation SCALLON (2000, p. 249) a un doute sur le degré de confiance que l'on peut accorder à l'autonomie d'un élève. Il est vrai que cet aspect importantest à prendre en compte dans la mise en place d'une évaluation formative. PERRENOUD s'associe à ses dires « l'évaluation formative doit se forger ses propres instruments qui vont du test critère jusqu'à l'observation en situation » (1998, p. 183). Ils proclament que « l'évaluation formative ne dispense en aucun cas les enseignants à mettre des notes ou des appréciations. Donc la fonction principale est d'informer les parents sur les acquis de leurs enfants » (*ibid*).

Enfin SCALLON est sceptique quant à la pratique de l'évaluation formative. Pour lui, elle « risque fort de présenter des difficultés insurmontables si elle n'est pas suffisamment différenciée des pratiques de l'évaluation sommative » (2000, p. 249).

L'évaluation formative s'inscrit aujourd'hui comme cheval de bataille de l'ADMEE⁶ (Association Européenne pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Education). Cette méthode d'évaluation est au cœur des tentatives de pédagogies différenciées et d'individualisation des parcours de formation. L'évaluation formative participe au renouveau global de la pédagogie et centre l'apprenant sur la création de situation d'apprentissage.

⁶ ADMEE EUROPE. *Disposition générales* [en ligne]. Disponible sur <http://bit.ly/1FX7ABN>. (Consulté le 16-03-2015).

Chapitre 3. De l'intérêt de la notation

3.1 Les effets pervers de l'évaluation

L'évaluation scolaire a néanmoins des effets pervers dans ce processus d'enseignement. Certaines recherches ont montré clairement que les évaluations, peuvent entraîner un phénomène de démotivation chez l'élève. Il est vrai que la valeur des notes ne corrèle en rien sur la réalité du travail réalisé et les obstacles rencontrés. Selon, Gérard DE VECCHI (2014, p. 8) les parents ne demandent pas à leur enfant : « Qu'as-tu appris aujourd'hui ? Mais plutôt « As-tu eu de bonnes notes à l'école ? ». Pour DE VECCHI, un enseignant qui relève des copies dont les notes sont très basses qualifie ses élèves de nuls. Cet enseignant se pose-t-il la question de sa part de responsabilité ?

BOURDIEU a affirmé en 1966, que même si l'enseignement est correctement transmis et que les élèves travaillent, l'inégalité des aptitudes était révélée par l'évaluation. Ainsi, l'évaluation crée des disparités entre les élèves. L'enseignant qui construit un outil pour répondre à des objectifs, pour vérifier ou encore, pour contrôler l'acquisition d'un savoir, peut se voir confronté à un autre type d'angoisse liée à la non-réussite des élèves. La Docimologie met en lumière d'autres anomalies dont l'évaluation est responsable. Les notes dépendent du correcteur et de l'élève lui-même. Certains paramètres comme le degré de fatigue, la représentation que l'enseignant ce fait de chaque élève, le temps imparti rendent l'évaluation moins relative et peu significative.

3.1.1 Point de vue des enseignants

Les enseignements étaient plus ou moins pertinents dans leur pratique puisque les élèves n'ont pas ou peu assimilé les connaissances et compétences demandées. La non-réussite renvoie l'image d'un enseignement peu approprié pour l'enseignant ?

De nos jours, notre système et notre culture poussent les enseignants à construire la réussite de chaque élève mais toute notre culture est construite sur une pédagogie de l'échec en particulier lorsqu'il s'agit de l'évaluation. Pourquoi ne pas tenter d'entrer dans une pédagogie de la réussite ?

Gérard DE VEECHI s'associe avec André ANTIBI pour qualifier certaines pratiques de constance macabre. Ils vont plus loin en citant que « cette pratique décourage et fabrique de l'échec scolaire. Certains qui auraient été moyens dans une classe se retrouvent en échec dans une autre, tout

simplement parce que le professeur doit mettre des mauvaises notes pour être crédible »(VEECHI, 2014, p. 59) En revanche ANTIBI ne déplore pas que les mauvaises note doivent être remplacées par l'attribution de la moyenne à tous, il regrette seulement que certains enseignants soient obligés de mettre des notes de façon à faire osciller leur moyenne de classe afin que celle-ci ne soit pas trop élevée. DE VEECHI propose de contrer cet effet pervers de l'évaluation en établissant une notation par objectifs.

3.1.2 Point de vue des élèves

Les connaissances n'ont pas été acquises et suffisamment travaillées. Cette non réussite entrainera un sentiment de démotivation pour l'élève mais également un manque de confiance en soi. Force est de constater que l'élève ne travaille pas pour apprendre mais pour avoir de bonnes notes.

Dans cette optique, l'erreur est perçue comme une faute et beaucoup d'élèves préfèrent ne rien dire ou faire que de risquer de se tromper. L'évaluation incite à la comparaison parfois au classement. Il est évident que plusieurs enquêtes ont été menées pour prouver que les devoirs ou les interrogations de manière générale attisent une compétition entre les élèves. Certains enseignants pensent même que celle-ci se trouve être un facteur stimulant de réussite scolaire. Cependant, devons-nous nous intéresser aux meilleurs et délaisser les moins bons ?

Dans son ouvrage « Evaluer sans dévaluer », Gérard DE VEECHI différencie la compétition de l'émulation. Il affirme que cette dernière n'est plus une lutte contre les autres mais contre soi-même (DE VEECHI, 2014, p. 40). Toutefois, plusieurs auteurs rejoignent DE VEECHI sur ce point de vue et vont plus loin avec leurs témoignages. Ils affirment que l'élève n'apprend pas seul contre les autres mais avec les autres, par les autres et pour les autres. In fine, il faut faire particulièrement attention de ne pas trop récompenser les élèves.

Une nouvelle fois, plusieurs auteurs tels que DECI et RYAN, FENOUILLET, DE VEECHI se réunissent pour affirmer qu'attribuer 18/20 à tous les élèves conduit à évaluer négativement. La récompense pour des élèves qui réussissent se traduit par un jugement pour les élèves qui échouent. En effet, la récompense pour les uns se transforme en peine pour les autres élèves.

3.2 La Moyenne et les notes

« La moyenne est-elle très révélatrice ? » (DE VECCHI, 2014, p. 66). Cet auteur dévoile que pour lui celle-ci n'est que foutaise. Deux élèves ayant obtenu la même moyenne l'un avec un 15 et 5 et l'autre avec un 9 et 11, n'ont pas pour autant le même profil ! Il dévoile par ailleurs à juste titre qu'un élève qui a eu 10/20 contente toute l'assemblée (ses parents, lui-même et les professeurs), mais cela signifie-t-il que l'élève ne sait que 50% des tâches qu'on lui a demandé? Pour plusieurs auteurs, la moyenne n'est en aucun cas porteuse de sens. La plupart des élèves se contenterait d'avoir « juste » la moyenne pour satisfaire tout le monde comme le décrit Gérard DE VECCHI. Le ministère complète ces propos en ajoutant que l' « On est loin de l'élève acteur de sa formation, loin du sens des apprentissages et d'un rapport fructueux au savoir »⁷

3.2.1 Faut-il tout évaluer ?

Il est vrai qu'il est assez difficile pour un enseignant de savoir quoi évaluer, à quel moment. Cependant certains indicateurs vont lui permettre d'être guidé et d'évaluer au bon moment. L'important comme l'exprime DE VECCHI dans son ouvrage est « d'évaluer par étape » (2014, p. 79). Un élève n'est pas une machine est n'assimile que petit à petit. Beaucoup trop d'enseignants veulent tout évaluer dans une séquence, ce n'est pas possible. Comme le déclare cet auteur « On ne peut pas s'intéresser à tout en même temps » (*ibid*). L'essentiel est la fixation d'objectif précis afin que l'élève puisse jauger le degré de travail qui lui reste à parcourir pour y arriver. Notre société ne souhaite plus former des adolescents à restituer les choses, mais à s'adapter aux contraintes de la vie. Comme le dit si bien André ANTIBI « L'élève est capable de recracher une leçon lors de l'évaluation mais va-t-il savoir résoudre un problème pour autant ? » (2003, p. 102). Evaluer oui mais à bon escient.

3.2.2 Mettre fin à la note ?

Beaucoup d'auteurs ont entrepris une démarche dans laquelle ils se mobilisent pour une école sans note. Est-ce réellement possible ? FENOUILLET et DE VECCHI se rejoignent sur le fait que la note peut être considérée comme un frein auprès de certains élèves. Certaines notes parfois

⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?*, 2005, 45 p. [en ligne]. Disponible sur <http://bit.ly/1Uz4F98>. (Consulté le 9-01-2016)

mettent les évalués dans une angoisse permanente. La peur de ne pas y arriver mais surtout la peur ne pas satisfaire les parents.

Les parents sont mis en cause dans le fait que les notes à l'école soient conservées. Pourquoi ? Beaucoup de parents ne questionnent leur enfant que sur leurs résultats (As-tu eu de bonnes notes aujourd'hui ? etc..). Les notes rassurent les parents, mais rassurent uniquement les parents qui ne suivent pas ou peu la scolarité de leurs enfants. Et si les mauvaises notes traduisaient un message ? Une façon pour l'adolescent de s'exprimer et de dire à ses parents « Je ne vais pas bien ». « La notation peut traduire d'innombrables choses et la supprimer peut être compliqué » comme l'avoue André ANTIBI (2003, p. 35).

3.3 Les effets connus à l'origine de ce phénomène

L'effet HALO est un phénomène qui peut être très présent dans le système scolaire d'aujourd'hui. Celui-ci est défini par MOISSET et AL (2002, p. 252) de la manière suivante : « l'évaluateur évalue une personne à partir d'une impression favorable ou défavorable qui concerne une seule dimension du travail ou du comportement de cette personne. ». C'est une sélection d'informations faite par l'enseignant sur un élève lors d'une première impression et cet évaluateur cherchera à confirmer cette impression. Le professeur, influencé par des caractéristiques de présentation (soin, écriture, orthographe) surestime ou sous-estime la note.

Cet effet HALO peut avoir des effets négatifs notamment si en évaluant un élève, l'enseignant prend en compte d'autres dimensions que le seul travail de l'élève (sexe, écriture, comportement...) Dans ce cas, l'enseignant n'est pas parvenu à faire de distinction entre les points forts et les points faibles de l'élève évalué le halo ayant contaminé l'évaluation et la perception de l'enseignant.

Par conséquent, l'effet HALO aura des répercussions car l'enseignant n'étant pas objectif sur uniquement le travail effectué par l'élève, il aura soit surestimé, soit sous-estimé sa note.

L'effet PYGMALION peut largement influencer sur le travail et les résultats de certains élèves. Cet effet a pour but premier de prouver que le jugement que peut se faire un enseignant d'un élève peut avoir des répercussions fortes et significatives dans sa manière d'enseigner.

Il a été prouvé dans plusieurs expériences menées par Robert ROSENTHAL⁸, professeur à l'université de Californie que lorsqu'on croit que tous les élèves d'une même classe sont compétents et sont motivés, l'enseignant saura mieux apprécier les travaux et fera progresser l'ensemble du groupe. Au contraire, lorsque l'enseignant se persuade qu'un ou plusieurs élèves sont mauvais alors l'effet PYGMALION prend sens. Ces élèves deviennent moyens voire mauvais. L'enseignant se cache derrière une fausse image qu'il l'empêche d'avancer. Alors, au lieu de s'improviser sauveur il s'avère être persécuteur.

L'évaluation scolaire met en évidence le contrôle, la mesure, la vérification des connaissances apprises et acquises en classe. Celle-ci, indique au corps enseignant si les élèves se sont bien appropriés les connaissances enseignées par le professeur, sous forme de cours, de travaux pratiques ... Les corrections des copies qui correspondent à une valeur de référence pour l'enseignant vont permettre à celui-ci de positionner les élèves dans son enseignement et dans le travail scolaire effectué.

Grâce à l'évaluation, l'élève peut cibler son orientation par les notes obtenues. En effet, ces dernières l'éclairent sur ses capacités, sur ses motivations, ses intérêts, ses goûts. Par ailleurs, l'évaluation permet d'éclairer également le professeur sur le niveau de l'élève et affine son profil tout au long de l'année à travers ses capacités, ses compétences, ses lacunes et ses difficultés scolaires.

3.3.1 Les Parades existantes

En France, le modèle appliqué n'est sans doute pas le meilleur. Beaucoup, d'autres nations telles que le Canada et la Finlande sont nettement plus avancées que le système français. A travers mes lectures, j'ai pu relever un témoignage d'une élève ayant connu les deux systèmes (Français et Finlandais). Elle confiait dans celui-ci, qu'en France les enseignants souhaitent que les élèves apprennent les choses par cœur. Inutile à son sens. A l'inverse, en Finlande la façon d'apprendre et d'enseigner est totalement différente. L'élève finlandais est acteur de sa formation et il utilise le professeur comme un élément ressource. L'enjeu est tel qu'aujourd'hui trouver des parades à

⁸ LE PSYCHOLOGUE. *L'effet Pygmalion* [en ligne]. Disponible sur <http://bit.ly/1L6rILT>. (Consulté le 12-02-16).

l'évaluation sanctionnant l'élève est primordial. Evaluer sans dévaluer n'est-ce pas démagogique ?

« La notation est souvent présentée comme un besoin incontournable » affirme Gérard DE VEECHI (2014, p. 65). Est-ce un besoin inné, un droit héréditaire ? De nos jours des outils d'évaluation divers et variés ont remplacé la simple note (Evaluation par lettres, par smiley, par appréciations qualitatives) mais l'évaluation chiffrée demeure le support roi.

A - *LE CONTROLE CONTINU*

Le contrôle continu est une évaluation permanente qui s'exerce tout au long de l'apprentissage.

L'élève peut assimiler les connaissances qui sont divisées en plusieurs parties. Ces dernières sont sujettes à une épreuve d'évaluation écrite chacune. En ce qui concerne la correction de ces évaluations, l'autocorrection est pratiquée que ce soit de manière individuelle ou groupée. Afin de pouvoir remédier aux lacunes, difficultés rencontrées par les élèves, des exercices de remédiation sont mis en place. Le contrôle continu se rapproche de l'évaluation formative.

Cependant, des notions bien maîtrisées permettent à l'élève d'avoir une progression linéaire et continue sur toute l'année scolaire. Ainsi, le contrôle continu repère plus facilement les lacunes des élèves et essaye d'apporter plus rapidement des solutions aux échecs puisqu'il instaure un enseignement linéaire sur toute l'année. Les lacunes étant révélées, une remédiation à celles-ci peut être mise en œuvre de façon plus efficace.

Dans une interview consacrée au Dauphiné Libéré Emmanuel ETHIS, le président de l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse répond aux avantages et inconvénients du contrôle continu de la manière suivante : « Cette évaluation régulière permettra aux étudiants de se "réajuster" tout au long de l'année pour atteindre le niveau requis. L'évaluation en cours de semestre permet les discussions avec l'enseignant sur les points à parfaire. »⁹ Il affirme que grâce au système du contrôle continu l'étudiant peut se rendre compte de son niveau et ainsi faire des efforts sur ses points faibles.

⁹ ETHIS Emmanuel. *Le Dauphiné : Contrôle continu : "Il n'y a que des avantages pour les étudiants"*, 11 septembre 2009, n°14 [en ligne]. Disponible sur <http://bit.ly/1QtDuL1>. (Consulté le 16-02-16).

Ensuite, il insiste dans son interview sur le fait que cette évaluation continue a un impact sur la manière de travailler des étudiants. En effet, la charge de travail est mieux répartie avec ce type d'évaluation.

Par ailleurs, ce mode d'évaluation a fait ses preuves puisqu'il permet une plus grande réussite des élèves.

B - EVALUATION PAR LETTRES

Une évaluation qui a le vent en poupe ces dernières années. A travers un article publié sur le site internet *La nouvelle république* Béatrice BOSSARD explique que celle-ci représente « un enjeu ambitieux: évaluer ce que l'élève a acquis comme compétence plutôt que de sanctionner des exercices par des chiffres qui peuvent décourager l'élève lorsqu'ils sont peu élevés ».¹⁰

Elle poursuit en affirmant que « Pour les élèves, on s'aperçoit que cela aide surtout ceux qui sont moyens et qui ont l'impression de mieux réussir. Les bons élèves veulent des notes, pour ceux qui ont des NA partout, ce n'est pas forcément mieux ».¹¹

Une nouvelle fois, Mme. BOSSARD renseigne que « Certains professeurs estiment en effet que le système des notes s'avère plus juste car la marge de manœuvre est plus fine. Certains en arrivent à jouer sur la nuance A + ou A-, ou encore à ajouter le mode expert. Ce qui est sûr, c'est que la mise en pratique est très complexe. Comment être sûr que dans un autre contexte, la compétence a été bien acquise? » Les notes n'ont donc pas disparu des bulletins de notes des élèves ».¹²

Bien trop souvent de nombreux enseignants essayent de trouver des parades aux évaluations chiffrées qui pour eux sont signes de sanctions pour l'élève. Ils déplorent que l'évaluation négative soit appliquée dans bien trop d'établissements et que l'enjeu de demain soit de trouver un remède palliatif. L'évaluation dite positive serait sans doute un levier d'amélioration sur lesquels les professeurs pourraient jouer.

¹⁰ LA NOUVELLE REPUBLIQUE. *Évaluation positive : Un plus pour les collégiens moyens* [en ligne]. Disponible sur <http://bit.ly/1GXf8AE>. (Consulté le 16-03-2015).

¹¹ *Ibid*

¹² *Ibid*

Chapitre 4. L'Évaluation positive

Tout d'abord, il faut bien être conscient qu'évaluer ce n'est pas contrôler à un instant précis pour éventuellement sélectionner plus tard. La démarche d'évaluer consiste à être sans cesse à l'écoute, observer, vérifier, aider... un travail de tous les instants.

D'une manière générale, on mesure très souvent mal l'impact que peuvent avoir certaines attitudes des maitres à l'égard de l'évaluation qu'elle soit positive ou négative. Quand celle-ci est positive elle induit chez l'élève un sentiment de satisfaction et de fierté.

DEMAILLY (2001, p. 28) a observé que certaines conditions doivent être réunies dans la définition et la mise en œuvre de l'évaluation pour que celle-ci soit perçue positivement:

- ☞ l'évaluation se développe de manière participative avec une forte association des personnels enseignants ;
- ☞ les objectifs de l'évaluation sont démocratiques (par opposition à l'évaluation autoritaire) (*ibid*) ;
- ☞ les promoteurs du projet présentent une capacité de conviction et manifestent un volontarisme certain (*ibid*).

L'évaluation positive a plusieurs rôles qui sont cités par l'ensemble des protagonistes. Elle a pour rôle avant tout de faire de l'évaluation un outil de progrès, de supprimer tout le stress lié à celle-ci. Cette approche selon SALVATIERRA¹³ permet également de limiter les risques liés à l'estime de soi à la démobilitation voir au décrochage. De surcroît, Florence ROBINE se réfère à la loi du **8 Juillet 2013** basée sur l'orientation et la programmation pour la refonte de l'école de la République afin d'affirmer que « l'évaluation doit évoluer vers une évaluation positive simple et lisible »¹⁴. Elle se doit de valoriser les progrès, encourager les initiatives et mesurer le degré d'acquisition des élèves. Il s'agit donc d'un enjeu déterminant pour la réussite des élèves.

¹³ EDUSCOL. *Vers une évaluation positive* [en ligne]. Disponible sur <http://bit.ly/1QyhkV>. (Consulté le 16-03-2015).

¹⁴ EDUCAVOX. *L'évaluation positive et bienveillante est consubstantielle de la pédagogie* [en ligne]. Disponible sur <http://bit.ly/1Et6OH8>. (Consulté le 16-03-2015).

Conformément aux idées précédentes, BOSSARD exprime l'évaluation positive comme « un enjeu ambitieux »¹⁵. Elle doit participer le climat de classe et permettre à chaque élève de gagner en concentration et confiance en soi.

Nombre d'enseignants privilégient déjà cette évaluation positive favorisant la réussite de tous les élèves. L'évaluation est au service des apprentissages et doit permettre à chaque élève de progresser par une connaissance objective de ses acquis et aux professeurs de mieux adapter les aides et les approfondissements aux besoins constatés.

L'évaluation positive se caractérise par un élément primordial : **le discours**. Il est important de prendre conscience que tous zéros, heures de retenue, blâmes, avertissements ne résolvent en rien les difficultés des élèves. Evaluer positivement c'est aussi prendre le temps d'accepter que parfois l'élève peut être contrarié ou ne soit pas dans son meilleur jour. Dans ce cas précis, il est inutile de le sanctionner ou de le rabaisser davantage. Il est vrai qu'un enfant n'accroche pas ses problèmes en dehors de la classe au porte manteau. L'enseignant est donc contraint de parfois réviser son seuil d'exigence et se montrer beaucoup plus persévérant. Enfin, il doit se résigner à être efficace sur le long terme.

Face, à un élève en échec deux types de stratégies peuvent être adoptées :

- ☞ **La première** : noter l'élève pour ce qu'il vaut (bonne note = bon élève, mauvaise note = mauvais élève).
- ☞ **La seconde** est très différente. Gérard DE VEECHI (2014, p. 33) affirme que « celle-ci ne doit être naitre teintée d'aucun jugement négatif ». L'enseignant est forcé de constater l'erreur mais il doit faire en sorte d'apporter des remédiations. Il doit mentionner avant tout les acquis et les points positifs de l'élève. Cela demande en effet de l'exigence car pour accepter l'erreur le maitre doit exiger.

L'évaluation positive doit faire en sorte que l'élève réussisse à résoudre des problèmes seuls. S'il n'y parvient pas alors l'aide de l'enseignant est nécessaire. « Aider c'est en faire le moins possible » (DE VEECHI, 2014, p. 34) mais suffisamment pour que l'élève réussisse.

¹⁵ LA NOUVELLE REPUBLIQUE. *Évaluation positive : Un plus pour les collégiens moyens* [en ligne]. Disponible sur <http://bit.ly/1GXf8AE>. (Consulté le 16-03-2015).

4.1 Définitions

De nos jours, tous les enseignants évaluent positivement les élèves. Il est rare qu'un enseignant utilise l'évaluation à des fins négatives. Néanmoins, la notion d'évaluation positive va plus loin. Dans une interview, SALVATIERRA¹⁶ la décrit comme « une action qui a pour volonté de considérer l'évaluation comme un élément essentiel de la notation ». Elle admet que « l'évaluation positive doit mettre fin à l'évaluation chiffrée qui a pour but de sanctionner ou récompenser un élève »¹⁷. Celle-ci, vient compléter l'évaluation formative qui elle a pour but d'apprendre sans perdre l'estime de soi ni la confiance... D'après l'interviewée, cette approche permettrait de supprimer la compétition entre les pairs.

Par ailleurs, Florence ROBINE spécialiste de l'évaluation, atteste qu'il s'avère nécessaire de qualifier, par des notations explicatives et appréciations, les acquis de chaque élève pour leur permettre de progresser¹⁸.

Pour compléter cet argumentaire, BOSSARD¹⁹ ajoute qu'une évaluation dite « positive » a pour but de remplacer les notes sur 20 par des appréciations « acquis » ; « en cours d'acquisition » ; « non acquis » pour l'enseignement des plus petits, elle émet l'idée d'annoter à l'aide de couleurs les copies (gommette verte, orange, rouge).

Il ne faut pas oublier que les adolescents sont en période de construction et souvent cette dernière est confuse pour eux. Il est donc important en tant qu'enseignant de se rendre compte que l'évaluation scolaire ainsi que les appréciations ont une importance émotionnelle pour eux, et celle-ci n'est pas à négliger.

En effet, une bonne note avec une bonne appréciation renforcera la volonté qu'aura l'élève à travailler mais également cela le valorise et lui permet de prendre de l'assurance.

A contrario, une mauvaise note additionnée à une appréciation négative engendrera une mauvaise estime de soi par la dévalorisation de cette note mais pourra également le démotiver.

¹⁶ EDUSCOL. *Vers une évaluation positive* [en ligne]. Disponible sur <http://bit.ly/1Et6lza>. (Consulté le 16-03-2015).

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ Florence ROBINE. *L'évaluation positive et bienveillante est consubstantielle de la pédagogie*, 2014, 1 p. [en ligne]. Disponible sur <http://bit.ly/24Bo1P6>. (Consulté le 23-11-2015).

¹⁹ LA NOUVELLE REPUBLIQUE. *Évaluation positive : Un plus pour les collégiens moyens* [en ligne]. Disponible sur <http://bit.ly/1GXf8AE>. (Consulté le 16-03-2015).

Le Ministère de l'Éducation Nationale a mené une étude sur les appréciations : « les appréciations et les notes demeurent des références fortes au collègue. Une grande majorité des professeurs interrogés déclare que les élèves attachent surtout de l'importance à la note, veulent la comprendre et qu'ils n'y sont jamais indifférents et les trois quarts d'entre eux désignent en premier lieu les appréciations écrites, puis la note chiffrée comme reflétant le mieux le niveau d'acquisition des élèves ». ²⁰ L'évaluation positive a été instaurée pour contrer les effets pervers de l'évaluation.

4.2 Erreur ou faute ?

On confond très généralement la faute et l'erreur. Ces deux notions sont pourtant à dissocier car très différentes. L'évaluation positive fait cette différence qui a le mérite d'être expliquée.

L'erreur est lorsqu'un élève se trompe. Si l'enseignant ne fait que la constater elle reste une erreur mais devient une faute lorsqu'il la juge. D'après Gérard DE VEECHI (2014, p. 35), « il ne s'agit pas seulement d'un problème de langage mais d'une manière de la recevoir, d'un état d'esprit perçu très différemment par les élèves ». Prenons exemple des ordinateurs utilisés scolairement. Ils mettent l'élève en situation d'évaluation positive, puisqu'ils ne sanctionnent pas, ils se contentent uniquement de signaler l'erreur. Ils envoient un message de félicitations en cas de réussite et d'encouragement en cas d'erreur.

4.3 Les Limites

Pédagogiquement parlant, vérifier si certains objectifs ont été atteints n'est pas seulement légitime mais indispensable. D'après Gérard DE VEECHI (2014, p. 30) « il ne faut pas perdre de vue qu'à travers des évaluations chaque enseignant met chaque élève face à ce qu'il a de plus profond en lui-même ». Cela ne signifie en aucun cas qu'évaluer positivement doit être systématique. Une évaluation négative doit permettre à chaque élève de construire sa propre personnalité.

²⁰ HESSE MARYSE. *Les impacts de l'évaluation scolaire sur les élèves*, n°105, 2 p. [en ligne]. Disponible sur <http://bit.ly/1OPvTAX>. (Consulté le 24-11-2015)

L'évaluation positive a néanmoins certaines limites. Le constat est tel que la journaliste BOSSARD dénonce que « les élèves en réussite veulent une notation »²¹. Une évaluation dite "positive" pour laquelle les traditionnelles notes sur 20 sont remplacées par des appréciations "acquis", "en cours d'acquisition" ou "non acquis", voire des gommettes de couleurs verts, orange, rouge annotant les copies telles des feux tricolores.

Comment faire la part des choses entre les élèves en réussite et les élèves en échec ? De plus, comme beaucoup d'auteurs, journalistes, et scientifiques le dénoncent il est compliqué de supprimer entièrement la notation. En d'autres termes, l'ensemble des diplômes fonctionne par le passage d'un examen noté. Comment se dérouleraient les examens de fin d'études si la notation n'existait plus ?

4.4 Préconisations

Dans son ouvrage, Gérard DE VEECHI (2014, p. 61-62), propose quelques pistes d'amélioration pour tendre vers une évaluation cohérente. Il différencie à travers son ouvrage l'évaluation à court et à long terme. « Il est vrai qu'à y réfléchir pourquoi l'évaluation doit elle être définitive ? Pourquoi un élève qui effectue une bonne correction et qui acquiert un nouveau savoir ne voit-il pas sa note modifier ? ». A travers de longue page DE VEECHI exprime son sentiment de colère et d'indignation face à l'évaluation. Il propose l'application **de notes évolutives** qui par définition peuvent être améliorées. De plus il affirme « Dans notre culture pédagogique, ce sont les notes à court terme qui sont mise. L'évaluation à long terme renvoie à un savoir qui se construit dans le temps ; c'est celui qui devient opérationnel et qui est rarement pris en compte » (*ibid*).

Dans un second temps, il est clair que l'enseignant doit définir tout particulièrement ses **objectifs d'apprentissage** en toute transparence avec les élèves. Il faut également avoir un dialogue lorsque les évaluations se passent mal et qu'une disparité des notes se fait ressentir. De plus Gérard DE VEECHI (2014, p. 74) propose la mise en place « d'épreuve à étages » qui consistent à solidifier largement les acquis avant de penser pouvoir aller plus loin.

²¹ LA NOUVELLE REPUBLIQUE. *Évaluation positive : Un plus pour les collégiens moyens* [en ligne]. Disponible sur <http://bit.ly/1GXf8AE>. (Consulté le 16-03-2015).

Aller vers une **Co- et une autoévaluation**. D'autres pays adoptent déjà ce système là où l'élève est placé en parfaite autonomie.

On ne peut parler d'évaluation positive sans parler **d'appréciations qualitatives**, mais l'enjeu est de ne pas les mettre de façon aléatoire. Celles-ci doivent être construites intelligemment dans le but de faire ressortir en évidence les points et réponses exacts. On abordera les réponses fausses comme des éléments à approfondir ou l'élève devra travailler pour gagner en performance. Ce qui compte comme le souligne DE VEECHI (2014, p. 87) « ce n'est pas seulement le type d'outil utilisé pour évaluer mais la manière de l'utiliser ».

Il expose encore bien d'autres pistes comme les pourcentages de réussites, les courbes de progrès en remplacement de la moyenne, les contrats négociés, corrections avec remédiation etc.

L'évaluation par compétences est aussi décrite comme une piste de solutions très forte. François - Marie GERARD (2009, p. 79), à travers son guide pratique, explique « qu'il est très important d'évaluer des compétences qui impliquent des mises en situations ». Beaucoup d'auteurs ont écrit sur le sujet et la majorité d'entre eux se réunissent pour affirmer qu'il est essentiel de former nos étudiants sur des connaissances réutilisables. DE VEECHI (2014, p. 119) va plus loin en admettant que « définir des critères de réussites est indispensable ». Ces critères vont ainsi se transformer en « critère d'évaluations » ou chaque élève pourra évaluer lui-même sa prestation.

POUR CONCLURE

Il est important de souligner que de nombreuses disparités existent. Comme le décrit Gérard DE VEECHI (2014, p. 117) « L'évaluation véhicule avant tout une image de rigueur scientifique par l'utilisation de chiffres et de moyennes ». Il faut rester cependant méfiant quant aux résultats. Des solutions existent et commencer à se mettre en place. L'évaluation positive est au cœur du processus. Cependant d'innombrables auteurs sont tout à fait contre l'évaluation chiffrée. DE VEECHI (2014, p. 75) les contre en affirmant « Qu'il est indispensable d'évaluer, et s'il faut éliminer les notes il faudra les remplacer par autre chose de plus précis et de plus pertinent ». Il faut mettre « l'accent sur la mise en place d'un apprentissage utile et l'évaluer de compétences réutilisables dans des situations réelles rencontrées dans la vie » (DE VEECHI, 2014, p. 92).

LA MOTIVATION

Chapitre 1. La Motivation en contexte scolaire

Roland VIAU déclare que la motivation en contexte scolaire est influencée par de nombreuses variables qui sont reliées entre elles. Il décrit que la motivation est parasitée par un ensemble de

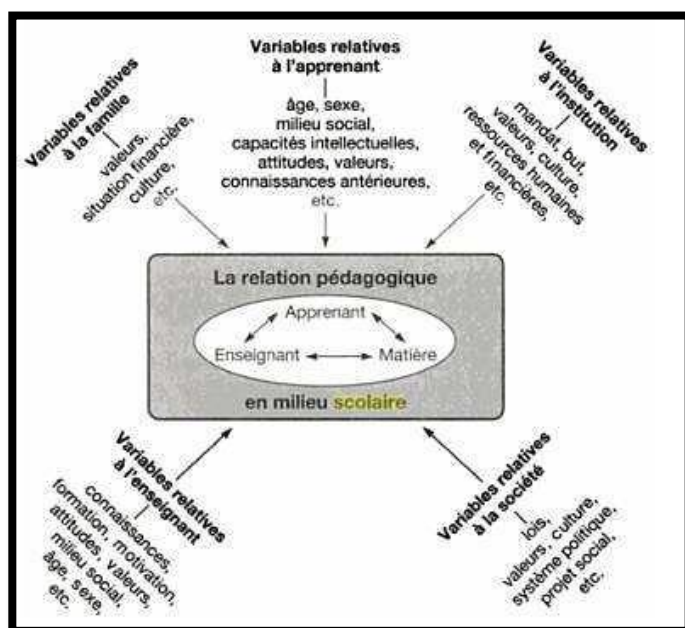


FIGURE 1 - LES VARIABLES PEDAGOGIQUES

facteurs qu'il démontre à travers le schéma ci-contre (VIAU, 2003, p.9).

Cet auteur s'est inspiré des travaux de DUNKIN ET BIDDLE (1974) et de ceux de KNOFF ET BATSCHÉ (1991).

A Travers son ouvrage « Motivation en contexte scolaire » VIAU affirme que l'apprenant est tenu d'accomplir une tâche. « L'élève doit acquérir des connaissances, traiter l'information que l'enseignant lui transmet lors des

activités d'apprentissage » (VIAU, 2003, p.14). Il est inutile de rappeler que chaque apprenant est totalement différent et progresse à des rythmes inégaux. Il faut donc adapter sa pédagogie à la population à laquelle on fait face.

1.1 La Motivation : Une caractéristique individuelle

A travers son œuvre Roland VIAU cite d'innombrables auteurs qui sont les précurseurs des études sur la motivation. Il relaie une information de Snow (1987), et avoue que dans le passé, les enseignants croyaient qu'il était possible de concevoir des séquences d'apprentissages sans tenir compte des caractéristiques individuelles de chaque élève. VIAU (2003, p. 17) explique que « cela pourrait être vrai pour des apprentissages simples tels qu'apprendre à marcher ou à compter

mais dans le cas d'apprentissages complexes il a été constaté qu'il était important de prendre en compte les caractéristiques individuelles de chaque élève ».

Beaucoup d'enseignants se rejoignent sur le fait que motiver leurs élèves est très important. Mais forcé est de constater que trop peu d'entre eux sont en mesure de le faire car ils n'assimilent pas le concept de motivation. Plusieurs types de motivations sont donc à la portée des professeurs pour qu'ils puissent adapter au mieux leurs séquences pédagogiques.

Chapitre 2. Les différents types de motivation

2.1 Le point de vue des Pédagogues

Des théories variées de la motivation ont été dénombrées par de nombreux chercheurs en sciences de l'éducation. Par exemple, LIEURY et AL. (2013, p. 124) répertorient plusieurs théories qui traitent des différentes motivations existantes.

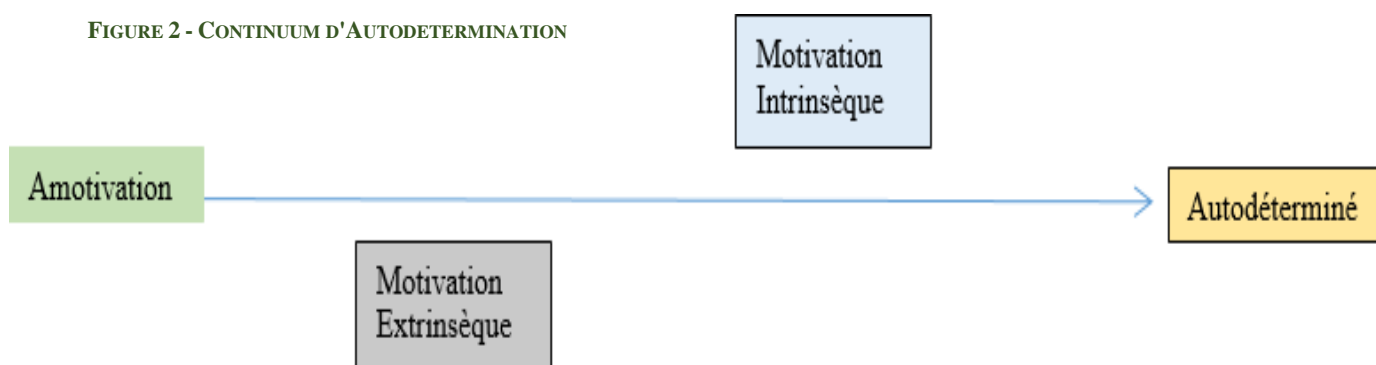
2.1.1 La motivation cognitive

Ces deux auteurs citent HARLOW (*ibid*) qui développe la motivation cognitive comme une expérience dont la récompense est symbolisée par une stimulation cognitive. Celle-ci, a été démontrée sur des singes (primates qui possèdent le comportement se rapprochant le plus de celui de l'homme). D'autre part, la théorie de HULL (1943), traite du développement d'une motivation qui va à l'encontre de celle HARLOW. Prénommée « L'EFFET CRESPI » (*ibid*), cette théorie démontre qu'attribuer trop de récompenses à quelqu'un peut le démotiver dans le sens où il sera difficile pour lui d'obtenir mieux. Cela signifie qu'un élève qui obtient un 18 sur 20 aura énormément de difficultés à décrocher une note supérieure à celle-ci ce qui entrainera le phénomène d'amotivation.

2.1.2 La théorie de l'amotivation

Elle est décrite par Deci et Ryan (*ibid*), qui expliquent les différentes motivations sur un continuum d'autodétermination.

FIGURE 2 - CONTINUUM D'AUTODETERMINATION



Source : Lieury et al. , 2013, p. 136

2.1.3 Théorie de l'auto-efficacité et théorie de l'assignation d'un but

LIEURY et AL. (2013, p. 140) citent la théorie de BANDURA qui consiste pour l'enseignant à fixer les objectifs proches pour permettre à l'élève d'avoir un sentiment d'auto efficacité très élevé. Plus la motivation de l'élève est forte, plus le but est proche. A contrario, LOCKE (*ibid*) décrit qu'un étudiant qui réussit mieux est un étudiant qui s'est fixé des objectifs très lointains et par conséquent un but plus grand. Ce philosophe et sociologue américain, définit la théorie de l'assignation d'un but où il précise ses propos en utilisant le terme « d'impact motivationnel » (*ibid*). (Lorsqu'un individu doit atteindre un but difficile et spécifique on observe une augmentation des performances).

2.1.4 Les autres théories

Dans son ouvrage « Motivation, mémoire et pédagogie », FENOUILLET (2003, p. 183) dévoile l'existence de nombreuses théories telles que :

- 🔗 **Théorie de la motivation de NICHOLLS** : « La difficulté de la tâche est jugée à partir de la performance des autres. L'individu qui démontre une grande habileté et doit réussir là où les autres échouent».
- 🔗 **Théorie d'hygiénique D'HERZBERG** : « Il existe deux grandes catégories de facteurs motivationnels : ceux qui sont propres à tous les êtres vivants (facteurs d'hygiènes) et ceux qui sont particuliers à l'homme (facteurs internes) » (*ibid*).
- 🔗 **théorie de l'équité d'ADAMS** : « L'individu évalue des compétences par un mécanisme de comparaison sociale » (*ibid*).
- 🔗 **Théorie des 3 besoins de MC CLELLAND** : « Il existe 3 besoins qui prédominent chez l'individu : le besoin de performance ou d'accomplissement, le besoin de pouvoir et le besoin d'affiliation » (*ibid*).
- 🔗 **Le modèle d'accomplissement d'ATKINSON** : « L'individu face à une activité à 2 motivations. La première est l'attrance vers le succès et la deuxième est l'évitement de l'échec » (*ibid*).

Après avoir défini l'ensemble des théories de la motivation, attelons-nous à définir précisément les deux principales que sont la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

Chapitre 3. Focus sur la motivation intrinsèque

Chaque activité ou discipline d'enseignement peut être ennuyeuse ou passionnante selon le rapport que l'on entretient avec elle. Ce rapport est fortement influencé, voire déterminé par la relation humaine, la relation pédagogique et la manière d'être de l'enseignant en particulier.

3.1 Motivation intrinsèque

Celle-ci est interprétée de différentes manières par différents acteurs. LIEURY et AL. (2013, p. 117) définissent cette motivation comme une « volonté produite de l'intérieur ». L'élève éprouve donc du plaisir à faire une activité sans être récompensé. A travers, l'explication de Coubertin²²: « Chaque difficulté rencontrée doit être l'occasion d'un nouveau progrès » nous pouvons expliquer que la motivation intrinsèque est définie par l'accomplissement, la stimulation, le dépassement de soi, l'excitation ...Trois formes principales sont à distinguer à savoir :

- 🔗 **une motivation** liée à la stimulation c'est-à-dire qu'on motive grâce aux sensations fortes professionnelles ;
- 🔗 **une motivation** liée à la connaissance qui est stimulée grâce au plaisir d'apprendre de nouvelles choses ;
- 🔗 **une motivation** liée à l'accomplissement qui est caractérisée par un sentiment de relever des défis.

LIEURY et AL. (2013, p. 125) citent DECI ET RYAN qui exposent leur point de vue en affirmant que la compétition est une motivation extrinsèque car il y a quelque chose à gagner (argent, lot, cadeau...). Ainsi, si un étudiant assiste à un cours car il pense que l'enrichissement intellectuel et le développement personnel le motivent alors on sera dans une situation de motivation intrinsèque. De plus, VALLERAND et AL., démontrent que « la motivation intrinsèque est significativement liée aux performances et à la satisfaction du travail »²³. Plusieurs articles universitaires constatent que les évaluateurs donnent la préférence tant au niveau du recrutement que de l'évaluation aux salariés intrinsèquement motivés. « Cette appréciation positive intervient même si leurs performances objectives sont de niveaux très moyens »²⁴.

²² CITATION CELEBRE. *Citation de Pierre de Coubertin* [en ligne]. Disponible sur <http://bit.ly/1JzEBmr>. (Consulté le 08-02-2015).

²³ VALLERAND ET AL. *Educational Psychologist* [en ligne]. Disponible sur <http://bit.ly/1ytiDuN>. (Consulté le 12-08-2015).

²⁴ LOUCHE ET ADAM. *Cairn info* [en ligne]. Disponible sur <http://bit.ly/1Tc1YLd>. (Consulté le 14-02-2016).

Chapitre 4. Corrélation entre Évaluation et Motivation

Tout l'intérêt de ce mémoire est de pouvoir étudier la relation qui peut exister entre l'évaluation d'une part et la motivation d'autre part. Après, un certain nombre de recherches sur ces deux éléments corrélants, nous sommes en mesure d'affirmer qu'un lien existe et qu'il reste non identifiable.

En revanche, plusieurs auteurs se sont penchés sur l'expérimentation des classes sans note. Beaucoup trop d'élèves sont contraints de travailler et travaillent uniquement pour la note et ils le déplorent. Ces expérimentations mettent en lumière le facteur démotivant de l'évaluation. Il est vrai que les scientifiques, évoquent les pratiques de l'évaluation classique comme un frein au développement cognitif des élèves. Les chercheurs ont bien identifié un lien de réciprocité entre ces deux paramètres.

A travers les nombreuses conférences²⁵ de Jean Marc MONTEIL, plusieurs idées paraissent redondantes. En effet, le cheval de bataille de ce dernier consiste à expliquer certains comportements que peuvent avoir les élèves face à des situations diverses et variées. Il est vrai, qu'il démontre par un ensemble de graphiques complexes qu'il existe une corrélation entre la façon d'évaluer et la motivation. Il va plus loin en affirmant que les élèves mis en situation de réussite avec visibilité sont voués à la réussite. Il met un point d'honneur à dire que les contextes sont extrêmement importants et que l'histoire propre de chaque individu doit être prise en compte.

Il dévoile qu'un élève chroniquement en échec ne doit en aucun cas être mis en visibilité lorsqu'il réussit. Il avoue que pour l'individu c'est « un véritable effondrement »²⁶ car il y a une attention qui est consommée par la situation qui vient de lui être faite. Autrement dit lorsqu'un élève est en échec, et qu'il vient d'obtenir un succès il faut lui permettre de s'habituer au succès. Si on ne lui permet pas de s'habituer au succès la situation est un peu trop lourde pour lui.

²⁵ MONTEIL, Jean-Marc. [Ajouté le 13/04/2015]. Les « Victimes » de l'évaluation de Jean-Marc Monteil [enregistrement vidéo] In : Canopé Innovation. *Youtube*, [Format MP4, 12.'25''].

Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=LgRQxi7TvDI> (Consulté le 03/03/2016).

²⁶ *Ibid*

Chapitre 5. Problématisation et Hypothèses :

5.1 Problématisation

Les pages précédentes nous ont permis d'émettre un constat à un instant « T » sur les problèmes de l'évaluation et bien d'autres. L'enjeu de ce mémoire est donc de faire des recherches plus approfondies et plus précises en prenant en compte divers paramètres que sont les classes, les élèves, la filière dans laquelle on enseigne. La première partie de ce mémoire nous renseigne qu'il est forcé de constater qu'un lien corrélant existe entre évaluation et motivation. En revanche d'autres paramètres pourraient être discutables si l'on se trouve dans un lycée professionnel ou technologique et bien d'autres encore. Parfois encore trop catégorisée, la filière cuisine s'apparente à une voie prise « par dépit ». En effet, à la sortie de 3^{ème} encore trop d'élèves sont envoyés en filière professionnalisante au regard de leurs notes soit disant trop faibles, et pourtant... La notion de revalorisation des enseignements prend alors tout son sens. Plusieurs choses ont en effet été mises en place, notamment la question de l'évaluation positive qui éveille énormément de curiosité, notamment, la mienne. Avec les nombreuses questions que nous avons pu nous poser tout au long de ce préambule, une problématique précise et concise en émane.

5.1.1 Problématique posée

Comment l'évaluation formative positive renforce-t-elle la motivation intrinsèque de l'élève en lycée technologique ?

5.2 Formulation des hypothèses

Afin de pouvoir répondre au plus près à cette problématique, deux hypothèses se sont présentées comme piliers majeurs de l'étude de terrain menée. Le pari était de mettre en lumière deux paramètres centraux de cette étude, les appréciations qualitatives et la co-évaluation.

5.2.1 Hypothèses

- ☞ L'évaluation positive engendre une meilleure estime de soi chez les élèves.
- ☞ La co-évaluation, processus intégré à l'évaluation formative engendre une meilleure estime de soi chez les enseignés.

POUR CONCLURE

Toute cette réflexion, sur les thèmes de la motivation et de l'évaluation, m'ont amené à plusieurs conclusions. Depuis le départ, l'école a pour tâche d'apporter des enseignements identiques à tous les élèves. L'enseignant se trouve être au cœur de ce système. Il a pour rôle essentiel de transmettre ses connaissances, son savoir et bien évidemment motiver ses élèves à apprendre.

La manière d'enseigner a beaucoup changé au cours des années. Dans le contexte scolaire actuel, il est plus difficile d'appréhender les élèves et surtout de les motiver comme nous avons pu le démontrer dans ce dossier.

L'enseignant d'aujourd'hui doit trouver les clés pour motiver ses élèves et pour cela il doit dynamiser ses cours. C'est pour cela qu'il est important que l'enseignant accompagne ses élèves dans leur apprentissage en leur montrant qu'ils peuvent progresser.

Par ailleurs, dans cette étude nous avons pu comprendre qu'il est difficile en tant que pédagogue de motiver tous les élèves d'une même classe. Par conséquent, la motivation du professeur sera de ce fait indispensable pour motiver ses élèves sans pour autant lui garantir des résultats.

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE

A ce jour, l'évaluation se trouve faussée dans notre société qui note tout, que ce soit des jeux télévisés ou des ministres notés par leur président. Pour chaque prestation que nous achetons, par exemple, on nous demande d'analyser sa valeur et de traduire celle-ci par une note. La notation semble être le seul moyen à utiliser !

En ce qui concerne l'enseignement d'aujourd'hui, on se rend compte que les notations ont un sens pour les parents, pour les enseignants mais pas forcément pour les élèves qui sont pourtant au cœur de celles-ci. La notation est de nos jours, le reflet des performances individuelles des élèves et de la compétition entre les élèves en oubliant la principale valeur de l'évaluation : mesurer les acquis des élèves.

L'enseignement doit se recentrer sur ce que les élèves apprennent. Comme nous l'avons vu l'évaluation doit être porteuse de valeur, c'est-à-dire donner à l'élève les moyens de connaître son potentiel et de l'aider à progresser.

En effet, en étant valorisante et encourageante elle se révèle plus formatrice puisqu'elle aide les élèves à comprendre leurs difficultés et leurs réussites. Ainsi ils peuvent progresser. L'évaluation doit être présente avant, pendant et en fin d'apprentissage. Ainsi, elle sera intégrée à l'apprentissage aussi bien pour l'enseignement (évaluateur) que par l'élève (évalué). Il s'agit de valoriser et d'encourager l'apprentissage des élèves et ainsi de jouer sur leur motivation intrinsèque.

Par ailleurs, il est évident que la motivation doit être au cœur des processus d'apprentissage. Comme nous l'avons analysé précédemment beaucoup trop d'enseignants ne comprennent pas son importance.

On a pu remarquer à travers l'argumentaire, qu'il existait différentes formes de motivations. L'enjeu de ce mémoire est d'arriver à comprendre quel facteur peut permettre à l'évaluation

d'influer positivement sur la motivation des élèves. L'évaluation est plutôt considérée comme un levier favorisant la démotivation. Un comble !

En donnant de la valeur, on remarque qu'évaluer ne se contente plus de seulement noter, sanctionner et récompenser les élèves. Néanmoins, l'évaluation n'est pas neutre et il faut en être bien conscient. Il est difficile pour les enseignants de simplement donner confiance aux élèves et de les aider à progresser en évaluant, sachant que beaucoup de professeurs ne souhaitent que l'apprentissage de connaissances. Les enseignants de nos jours doivent changer leur manière d'évaluer à travers leur type d'évaluation pour écarter ce caractère sanction de la notation. Ainsi, les professeurs, les parents mais surtout les élèves auront un regard différent sur l'évaluation, un regard plus positif.

Le lien exprimé entre l'évaluation et la motivation existe mais leurs rôles restent à appréhender ainsi que leurs limites. A travers cette note de synthèse, nous avons pu observer les différentes fonctions de l'évaluation ainsi que celles de la motivation. Toutes ces lectures ont permis d'établir une problématique qui sera le fil conducteur de mon mémoire. C'est un sujet d'actualité qui est traité dans cet argumentaire.

PARTIE 2 - MÉTHODOLOGIE
DE RECHERCHE ET ÉTUDE
DE TERRAIN

Chapitre 1. Méthodologie de recherche

1.1 L'échelle de l'estime toulousaine E.T.E.S

Plusieurs échelles ont été étudiées, nous avons par la suite sélectionné deux échelles qui étaient les plus pertinentes au regard du sujet étudié. Il est vrai que l'échelle de Rosenberg est très générale mais elle peut, bien sûr être adaptée. Nous avons choisi l'échelle Toulousaine de l'estime de soi qui agit sur cinq axes majeurs (Social, émotionnel, scolaire, physique et le futur). Parmi ces cinq « soi » que représente cette échelle nous en sélectionnerons uniquement quatre qui nous semblent les plus seyants au regard de l'étude menée.

1.1.1 Explication de l'échelle toulousaine (ETES)

« Ce test se compose d'un questionnaire de 60 affirmations que l'enfant valide ou invalide selon une échelle allant de 1 à 5 (« 1= pas du tout d'accord ; 5 = « tout à fait d'accord »). Ces affirmations correspondent à 5 domaines : le SOI EMOTIONNEL, le SOI SOCIAL, le SOI SCOLAIRE, le SOI PHYSIQUE et le SOI FUTUR ou PROJECTIF. »²⁷

« Ces composantes sont testées par 12 items chacune arrangées de façon aléatoire (elles sont présentées mélangées pour l'enfant qui remplit le questionnaire). Par exemple, les Items correspondant au SOI EMOTIONNEL sont 1, 6, 11, 16, 18, 21, 31, 35, 40, 44, 49, et 54. C'est la somme des scores obtenus à chacun des items qui permet de calculer le Score Général d'estime de soi. Celui-ci peut donc s'analyser en 5 scores partiels suivant les totaux obtenus pour le soi émotionnel, le soi social, le soi physique et le soi projectif. »²⁸

« Ces scores sont des indices de l'image valorisée ou dévalorisée que le sujet a de lui-même. Chaque sous-dimension est comptabilisée sur 60 et le Score Général est donné sur 300. Dans les items, on distingue ceux formulés positivement et ceux formulés négativement. Par exemple, l'item 6 « je me sens bien dans ma peau » est positif. Et l'item 1 « je me mets facilement en colère » est négatif. Quand l'item est positif, on reporte directement la réponse. Par exemple, à l'item 6, si le sujet répond 1, on cote 1 et s'il répond 5, on cote 5. Quand l'item est négatif, il s'agit d'un item inversé, il faut donc reporter la réponse inverse. Par exemple, à l'item 1, si le sujet répond 1, on cote sa réponse 5, s'il a répondu 2, on cote 4 ... s'il répond 5, on cote sa réponse 1. »²⁹.

²⁷ *Ibid.*

²⁸ *Ibid.*

²⁹ *Ibid.*

1.2 Démarche globale

Le but de cette étude de terrain est de démontrer l'impact de plusieurs paramètres de l'évaluation sur l'estime de soi des élèves. L'objectif était donc de mettre en place une étude quantitative comparative entre les deux questionnaires distribués aux élèves, à savoir avant la mise en place du processus et après. Le travail s'échelonne donc sur plusieurs mois. Il est vrai, qu'à travers de nombreuses recherches sur le thème, plusieurs outils (échelle) sont à notre disposition pour mesurer la motivation intrinsèque des élèves. L'Echelle de Rosenberg³⁰, qui divise l'estime en trois parties, mais également l'échelle toulousaine³¹ de l'estime de soi qui est beaucoup plus approfondie. A la fin de celle-ci les résultats ont par conséquent été recueillis et analysés, ce qui a permis, entre autre, d'établir un constat de départ. A la suite de celui-ci, plusieurs actions ont été mises en place en totale adéquation avec mes deux hypothèses. Un questionnaire a donc été attribué aux élèves en aval de cette étude afin de voir si l'estime de soi avait évolué ou non. Il est inévitable qu'il faille particulièrement s'attarder sur le comparatif des deux études que nous avons dressées. La structure du plan opéré a été clairement définie et respectée :

*1^{er} Constat estime de soi → Analyse des résultats et interprétations → Mise en place d'actions
→ 2^{ème} Constat estime de soi → Analyse des résultats et interprétations → Comparatifs des
deux analyses répertoriées et corrélation avec les actions mises en place.*

1.3 Hypothèse n°1

1.3.1 Etude de terrain

L'étude de terrain de cette première hypothèse, fut consacrée à la mise en place d'outils, aussi nombreux qu'ils soient pour parvenir à répondre au plus proche de l'affirmation posée. Cette enquête traite de la suppression de l'ensemble des aspects négatifs de l'évaluation afin de mettre en évidence l'impact favorable ou non sur la motivation. A travers ce paragraphe nous allons exposer les actions retenues pour parvenir à émettre un jugement. La modification de la notation en cours de technologie est l'un des axes majeurs de notre investigation. Celle-ci passe par un changement de discours qui s'oriente vers de l'accompagnement et de l'aide à la progression, par

³⁰ IRBMS. *Échelle de l'estime de soi de Rosenberg*, 2004, 4 p. [en ligne]. Disponible sur <http://bit.ly/22GLujt>. (Consulté le 28-03-2016).

³¹ ACADEMIE DE TOULOUSE. *Échelle toulousaine de l'estime de soi ETES*, 2005, 1 p. [en ligne]. Disponible sur <http://bit.ly/1ZG2eCh>. (Consulté le 28-03-2016).

une suppression partielle de la notation en la substituant à une grille mettant en lumière les points positifs et les points à améliorer des élèves. La suppression également des gestes simples (annihilant le stylo rouge etc.) inscrit notre démarche dans une volonté totale de réussite. Le deuxième axe s'oriente vers la mise en place en travaux pratiques d'une grille d'évaluation par compétences qui permet de positionner l'élève dans son apprentissage. L'ensemble de ces critères sera abordé et traité dans les actions menées.

A - LYCEE

Cette étude s'est effectuée au « Lycée hôtelier de l'Occitanie » à Toulouse, au cours de l'année 2015 – 2016. Cet établissement hôtelier possède de nombreuses formations professionnalisantes. Mon étude de terrain est uniquement basée sur les élèves en section technologique. Un secteur qui doit permettre aux étudiants de poursuivre leurs scolarités vers un BTS.

B - PROFIL SOCIOLOGIQUE DES REpondANTS

Les deux questionnaires ont été administrés sur une même classe d'élève de terminale bac technologique. Ces étudiants ont suivi un cursus de trois années de formation dont celle-ci est la dernière. Cette classe de terminale se compose de 33 élèves divisés en 2/3 de filles (70 %) et 1/3 de garçons (30 %). Ce parcours forme essentiellement aux métiers de l'hôtellerie et de la restauration, ce qui explique une telle disparité au niveau de l'effectif. En revanche, il faut être prudent quant à l'analyse donnée à ce panel, car aucune étude n'existe sur ce sujet.

Comme l'a parfaitement dit Anne BONNARD « Enseigner n'est-ce pas plutôt apprendre de ce qu'est un élève pour permettre à l'élève d'apprendre ce qui est ? »³². En effet, il est clair que bien connaître ses propres élèves est essentiel afin que l'enseignant puisse adapter ses pratiques en fonction.

³² RECHERCHE EDUCATIONS. *Le profil des élèves*, 2014, 4 p. [en ligne]. Disponible sur <http://bit.ly/1ov2Pcc>. (Consulté le 28-03-2016).

Les répondants sont eux âgés entre 17 et 19 ans. Ils seront tous de potentiels bacheliers en fin d'année.

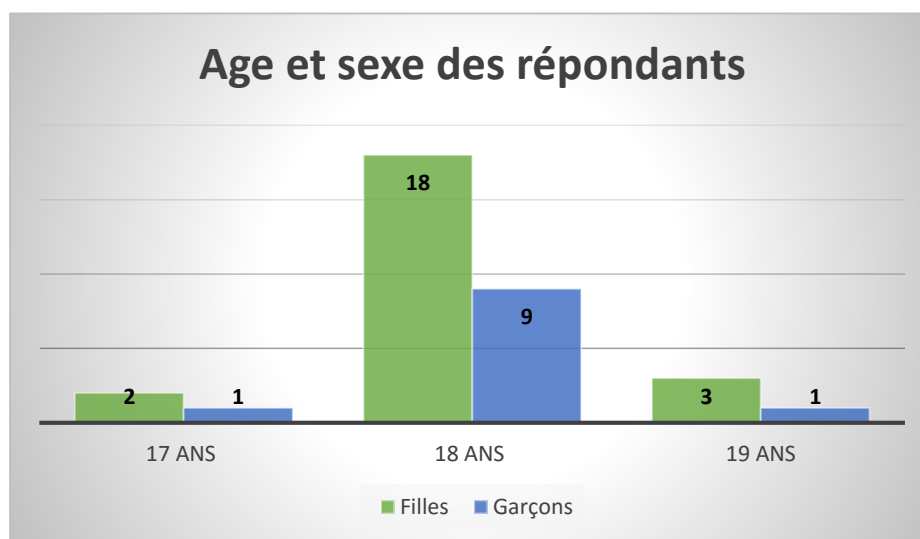


FIGURE 3 : AGE ET SEXE DES REpondANTS

C - ADMINISTRATION DU QUESTIONNAIRE

Le questionnaire leur a été administré sur support papier, en cours de technologie. Des explications leur ont été données quant à la manière de remplir ce questionnaire et la façon de l'interpréter. Des précisions, également, ont été apportées sur le fait que celui-ci restera purement anonyme. Les répondants ont rempli cette étude avec sérieux et assiduité. 100 % des réponses ont pu être exploitables.

UN QUESTIONNAIRE VIERGE EST PRESENT EN ANNEXE

1.3.2 Actions menées

Le bilan met en lumière un réel manque d'estime de soi de la part des élèves. Les représentations qu'ils ont d'eux-mêmes se traduisent inévitablement par une motivation intrinsèque insuffisante. Pour parvenir à pallier à ce phénomène plusieurs expériences ont été mises en place. Certains axes ont été privilégiés afin de pouvoir répondre au mieux à cette déficience.

- ☞ Suppression du zéro dans la notation ;
- ☞ Mise en place d'appréciations qualitatives ;
- ☞ Mise en place d'une évaluation par compétences en Travaux pratiques.

La mise en œuvre d'une évaluation positive au sein d'un groupe classe ne doit en aucun cas annihiler l'ensemble de ces paramètres. Les axes fonctionnent lorsqu'ils sont mis en place conjointement. Tel est l'enjeu que nous allons essayer de développer dans les paragraphes suivants.

A - SUPPRESSION DU ZERO ET APPRECIATIONS QUALITATIVES AU CŒUR DU PROCESSUS

Dans un temps assez restreint, l'objectif fut de bannir le « 0/20 » de notre notation. Comme décrit par plusieurs auteurs, cette note reflète une sanction vis-à-vis de l'élève. L'évaluation positive va totalement à l'encontre de ces facteurs qui démotivent. La mise en place de cette première action fut relativement simple à appliquer et à expliquer. Une phase d'explication auprès des élèves est cependant nécessaire afin qu'ils puissent comprendre le but de cette action. Notre objectif de départ était clair et défini. Supprimer l'ensemble des aspects négatifs de l'évaluation devait avoir un impact réel sur le comportement des élèves ainsi que sur leurs motivations. Plusieurs actions ont été menées de front car le temps octroyé pour mon étude était assez restreint.

L'évaluation s'est donc vue totalement modifiée. Les simples notes attribuées aux élèves à la suite de questionnement de fin de séance ont également été supprimées. Premier constat qui a été marquant : une majorité des élèves fut complètement perturbée par le fait de ne plus recevoir de note. Il est vrai de celle-ci constitue pour l'élève un moyen de repère et d'équilibre au sein du système scolaire. Nous avons donc mis en place en remplacement de la notation traditionnelle, un tableau remis à l'élève avec l'ensemble des points positifs de sa présentation et l'ensemble des points à **AMELIORER**. Le terme employé est assez fort et précis. L'élève peut donc se positionner non plus à travers une note peu représentative, mais par un ensemble de points qu'il devra prendre en compte pour progresser.

Le fonctionnement est lourd à mettre en place en terme de correction, mais assez pratique pour l'élève. Au bout d'un mois, plusieurs éléments ont été également modifiés :

- ☞ L'utilisation du stylo rouge, qui, encore trop souvent, est interprété comme un signalement de l'erreur ;
- ☞ Le discours positif, qui fut un des éléments centraux de cette étude. Tout le langage négatif que l'on peut souvent employer à l'égard des élèves a complètement été supprimé.

Nous sommes forcés de constater qu'encore trop d'enseignants, mettent en avant en premier lieu l'erreur avant de gratifier le travail réalisé. Tous ces paramètres ont fait, que notre pratique s'est inscrite dans une démarche positive d'évaluation. Après avoir été très affectés par le changement de mode de travail, les élèves étaient plutôt contents de voir que l'enseignant ne blâmait plus mais encourageait.

Un réel constat s'est alors observé. Les « bons élèves » de base ont été lourdement perturbés par le fait qu'ils ne recevaient plus de note. Pour eux, la notation était synonyme de récompense, et donc leur motivation extrinsèque était grande. En revanche, ce qui se produit dans ce genre de situation c'est que l'élève ne travaille plus pour lui mais pour ce graal qu'est la note. A contrario, les élèves « moins bons » dans la matière se sont réjouis à l'idée de ne plus être sanctionné et rabaissé. Ils avaient, alors, envie d'apprendre et leur vision de la matière s'est transformée.

Ainsi certains d'entre eux ne venaient plus en cours de technologie avec le moral au plus bas. Ces élèves se sont alors créés une motivation intrinsèque plus forte que les autres. Les résultats de cette étude seront présentés plus tard dans le mémoire. Ce sont ces chiffres qui nous permettront d'avoir une vision plus critique du travail effectué.

B - L'ÉVALUATION PAR COMPÉTENCES EN TRAVAUX PRATIQUES

Mon étude ne s'est pas cloisonnée au cours de technologie. Afin que l'enquête soit plus pertinente nos actions se sont alors prolongées en travaux pratiques. Plusieurs grilles d'évaluation étaient déjà mises en place. Cela permettait d'évaluer l'élève sur un ensemble des techniques en lui administrant une note chiffrée selon plusieurs critères.

Lors de cette année de formation plusieurs actions avaient déjà été mises en place à savoir, une semaine avant le TP, l'envoi de lien vidéos qu'ils devaient visionner afin de préparer au mieux les techniques évaluées du jour. Cette mise en place fut appréciée et réclamée par l'ensemble du groupe. Cela, permettant aux élèves de se positionner visuellement face à la technique et d'appréhender mieux l'évaluation.

Dans la continuité de cette étude de terrain, nous avons mis en place une nouvelle grille d'évaluation par compétences. Les élèves ressentent une certaine frustration une nouvelle fois, car la note permet le classement pour eux. Après avoir recensé plusieurs avis, ils n'arrivent pas à savoir s'ils ont fait les choses bien ou au contraire mal. De toute évidence cette seconde pratique

n'a pas créé l'engouement de ses utilisateurs. Tout l'enjeu résidait dans le débriefing de fin de séance, avec une prise en charge individuelle des élèves. Les explications données à l'élève sont primordiales et lui permettent d'assimiler le processus de notation.

Cette grille d'évaluation par compétences s'accompagne une nouvelle fois d'un discours positif qui met en confiance et permet au jeune cuisinier de prendre conscience de la marge de manœuvre à adopter pour la suite. Au terme de ce mois d'expérimentation, la plupart des étudiants de ce groupe, ont été très réceptifs à cette démarche et souhaitent continuer à être évalués de cette manière. Pour une minorité en revanche, le fait de repartir de TP avec une note leur manque, car ils n'arrivent en aucun cas à émettre une autocritique sur leur propre travail. Il semblait congru de porter cette action durant une année scolaire afin de voir si oui ou non, la mise en place de cette grille d'évaluation par compétence renforçant la motivation.

1.4 Hypothèse n°2

1.4.1 Etude de terrain

Dans cette seconde hypothèse, nous avons souhaité mettre en lumière un autre point majeur de l'évaluation positive : la Co-évaluation. Il est clair que ce paramètre est pleinement ancré dans le processus de l'évaluation. Elle permet à élève de s'impliquer davantage dans sa notation et d'être acteur de sa formation. L'objectif étant d'instaurer un processus d'autoévaluation dans ses pratiques. Avant de mettre en place ce type d'action, il est obligatoire de passer par la co-évaluation afin que l'étudiant puisse en comprendre tous les rouages. L'évaluation formative met en avant cet outil dans sa globalité.

Pour s'autoévaluer, l'élève possède un contrat de formation, reçu une semaine à l'avance, qui lui fournit une liste de critères sur lesquels il sera évalué. En complément de celle-ci des vidéos lui était fournies afin de visualiser les techniques en amont et de mieux appréhender l'évaluation. Pour que celle-ci soit plus tangible, deux espaces sont réservés d'une part à l'élève mais d'autre part à l'enseignant. Comme le décrit parfaitement François CLOUTIER « C'est à la lumière de la comparaison des deux jugements que l'analyse critique se fait »³³.

³³ FRANÇOIS CLOUTIER. *Les effets d'une co-évaluation sur le degré de réalisme d'élèves de cinquième année du primaire*, 1997, 13 p. [en ligne]. Disponible sur <http://bit.ly/1RDMBcE>. (Consulté le 28-03-2016).

Il convient donc d'expliquer et de guider l'élève dans son jugement afin de donner à l'évaluation davantage de pertinence. L'enseignant évalue donc à travers cette méthode le réalisme et le bien fondé du jugement qu'il porte envers ses évaluations. Cette co-évaluation permettra à l'élève de gommer en partie ses mauvaises décisions et mauvaises techniques. Il y aura donc discussion entre les deux parties afin d'envisager « un réinvestissement sur les points forts, et une régulation sur les points faibles »³⁴. Le but de cet outil est de faire prendre conscience aux élèves de leur attitude pessimiste ou optimiste.

De la même manière que la première hypothèse mon étude de terrain s'est réalisée en deux temps. Un premier constat sur l'estime de soi d'après l'échelle toulousaine a été réalisé en amont de la mise en place de la co-évaluation. Une enquête en aval a été administrée aux élèves afin de récolter l'ensemble des résultats pour analyse.

A - LYCEE

Cette étude s'est effectuée au « Lycée hôtelier de l'Occitanie » à Toulouse, au cours de l'année 2015 – 2016. Cet établissement hôtelier possède de nombreuses formations professionnalisantes. Mon étude de terrain est uniquement basée sur les élèves en section technologique. Un secteur qui doit permettre aux étudiants de poursuivre leur scolarité vers un BTS.

B - PROFIL SOCIOLOGIQUE DES REpondANTS

Les deux questionnaires ont été administrés sur une même classe d'élève de première bac technologique. Pour une question de praticité et de cohérence, l'étude a uniquement porté sur un groupe de 12 élèves, que nous avons en responsabilité. Les résultats de cette expertise seront donc à prendre avec précaution. Ces élèves possèdent un niveau assez homogène dans l'ensemble. Un gros travail en amont a été fait auprès de ce groupe afin d'habituer les élèves à notre méthode d'évaluation. Ce groupe classe de 12 se divise : 1/3 de filles (33 %) et 2/3 de garçons (67 %). Une dominance d'élèves masculins qui risque d'être assez significative sur les résultats. La co-évaluation a été acceptée par l'ensemble du groupe et a généré un engouement sans faille. Il était cependant inévitable de leur expliquer comment fonctionnait un tel procédé et quelles étaient nos attentes en tant qu'enseignants.

³⁴ *Ibid.*

Les répondants sont eux âgés entre 17 – 18 ans. L'ensemble des élèves a un avis favorable au passage en terminale pour leur dernière année de formation en bac technologique.

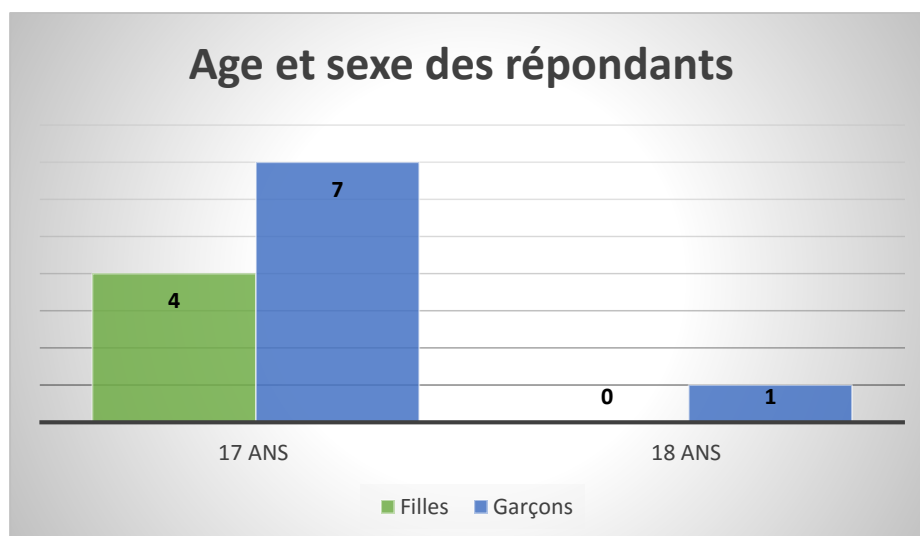


FIGURE 4 : AGE ET SEXE DES REpondANTS

C - ADMINISTRATION DU QUESTIONNAIRE

Le questionnaire leur a été administré sous format papier, en cours de travaux pratiques en fin de séance. Des explications leur ont été données quant à la manière de remplir ce questionnaire et la façon de l'interpréter. Des précisions, également, ont été apportées sur le fait que celui-ci restera purement anonyme. Les répondants ont rempli cette étude avec sérieux et assiduité. 100 % des réponses ont pu être exploitables.

1.4.2 Actions menées

A - LE CONTRAT DE FORMATION

Conjointement en début d'année, nous avons décidé de mettre en place des contrats de formations, outils tous nouveaux pour ce groupe de première technologique. La phase d'explication était donc nécessaire. Un constat a été fait sur cette première période de formation avec l'utilisation de ce contrat. Les élèves se sont alors pris de motivation quant à la recherche qu'ils devaient faire chaque semaine. En effet cela demande un travail assez conséquent en amont du TP. Il leur était demandé de remplir une fiche de préparation de TP pour les inciter à planifier leurs travaux dans le temps. De plus le contrat de formation leur était distribué une semaine en avance, avec des liens vidéo, portant sur les techniques, qu'ils devaient consulter.

Cette démarche est réalisée avec l'objectif de réussite des élèves. Grâce à l'ensemble de ces outils, les élèves pouvaient alors arriver plus apaisés en travaux pratiques cuisine. Un point positif que nous avons pu relever au cours de chaque séance est l'engouement qu'ils avaient à nous montrer qu'ils savaient faire. Par ce type d'évaluation, la motivation intrinsèque de chaque étudiant était sollicitée.

B - LA CO-EVALUATION

Dans l'optique de valider ou d'invalider mon hypothèse, la modification du contrat de formation était par conséquent obligatoire. J'ai donc pu remarquer que ce groupe d'élèves était très attaché à ce document. Il était donc impossible de le retirer complètement. Les modifications apportées à cette grille d'évaluation sont nombreuses. Une ligne fait aujourd'hui partie intégrante du fichier, la co-évaluation. La méthode de fonctionnement concernant la préparation des TP elle ne change pas. En revanche le groupe classe, travaille en complète autonomie durant les 5 heures de production, avec clairement, des phases de démonstration sur les techniques d'apprentissage. L'enseignant évalue et émet plusieurs axes d'amélioration et en fin de production, un entretien individuel est réalisé afin d'échanger sur le travail effectué.

Le constat qui est assez redonda auprès de chaque élève, est la peur de se surévaluer. Pour ces jeunes l'autocritique est assez compliquée à gérer, et pourtant celle-ci est primordiale. Dans une démarche d'apprentissage moderne, l'élève doit être un véritable acteur de sa formation. Nous, enseignants d'aujourd'hui, devons-nous efforcer de former une jeunesse qui est capable d'analyser et prendre du recul au regard d'une situation problème.

En annexe sera présentée l'évolution de ce document de sa base à sa finalité.

Chapitre 2. Résultats obtenus

2.1 Hypothèse n°1

2.1.1 Résultats en amont

Nous allons présenter au sein de cette partie les résultats obtenus après analyse du questionnaire réalisée en amont. Le constat est très clair et permet de visualiser les caractéristiques individuelles de chaque élève. L'enjeu est d'observer si cette motivation intrinsèque, traduite par l'estime de soi, augmente au regard de la mise en place d'une évaluation positive.

QUESTIONNAIRE 1	GLOBALE	SOCIAL	SCOLAIRE	EMOTIONNEL	PHYSIQUE	FUTUR
ECHELLE	/300	/60	/60	/60	/60	/60
FILLES	164.39	33.00	32.57	32.35	32.35	34.13
GARÇONS	171.60	32.90	36.20	32.00	35.80	34.70

TABLEAU 2 : ESTIME DE SOI EN AMONT

L'échelle toulousaine nous a permis de recenser un ensemble de résultats que nous analyserons par axes. Dans la partie suivante, un examen global plus précis sera effectué, et chaque pilier sera aussi analysé

2.1.2 Constat et analyse

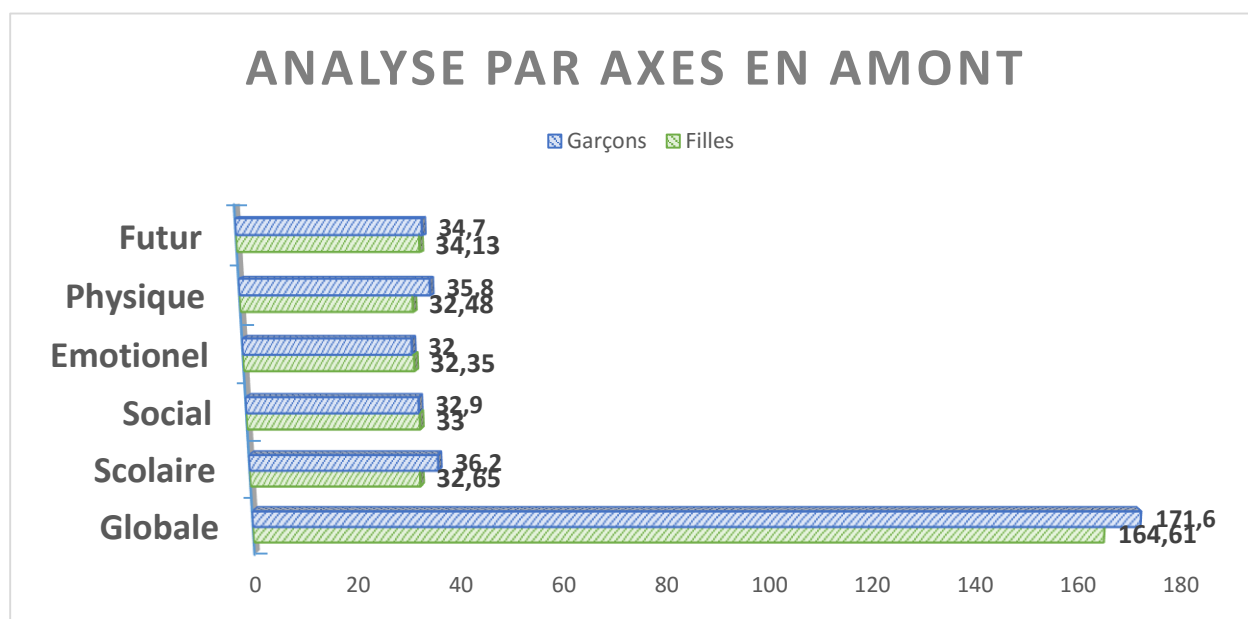


FIGURE 5 : ANALYSE DES AXES EN AMONT

Les résultats sont assez troublants mais à la fois démonstratifs sur certains points. Ce tableau nous dévoile en effet, qu'il n'existe pas une réelle disparité entre les filles et les garçons. Ces résultats ne sont obtenus qu'à partir de moyennes, qui, comme l'ont exprimé plusieurs auteurs, ne sont que peu révélatrices. Les chiffres nous permettent d'élaborer plusieurs constats visibles. Les filles obtiennent des résultats globaux légèrement inférieurs à ceux des garçons (- 4.20 %).

Dans l'ensemble l'estime de soi des élèves de terminale est assez moindre, ce qui révèle un manque réel de confiance en soi traduit, dans les différents axes étudiés, par les chiffres. Quelques indicateurs méritent cependant plus d'attention. A l'exemple du « soi scolaire » qui démontre, que les adolescents sont plus attachés à l'image que portent les tiers sur eux, mais également ils affirment être plus attachés aux notes que les filles.

Un constat intéressant pour la mise en place de nos actions. L'objectif sera donc d'observer si l'intégration, par divers biais, de l'évaluation positive à un réel impact sur l'estime de soi et la motivation intrinsèque des répondants.

A - FOCUS SUR LE « SOI SCOLAIRE »

Il est important d'analyser les résultats des axes qui nous seront le plus utiles dans la mise en place de nos actions. En effet les chiffres nous dévoilent, un écart très faible entre ces deux

composantes.

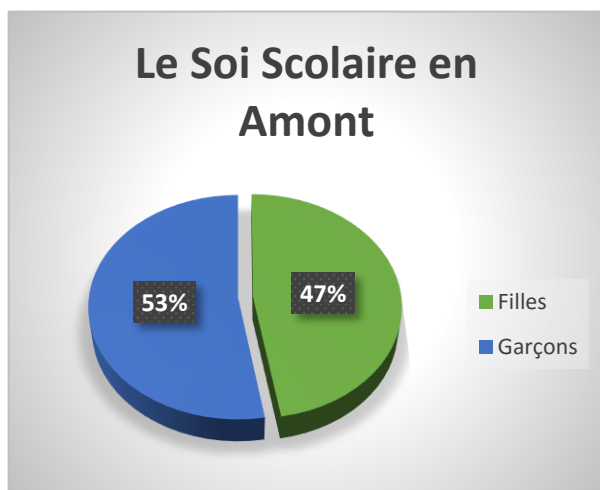


FIGURE 6 : LE SOI SCOLAIRE EN AMONT

Ce graphique permet d'interpréter et de visualiser plus largement les scores obtenus à l'issue de ce premier questionnaire. En effet il dévoile qu'en général, sur une classe de 33 élèves de terminale, les garçons sont « plus » motivés scolairement parlant. De nombreuses questions pourraient être posées quant aux recherches des causes de ces troublants résultats.

B - FOCUS SUR LE « SOI EMOTIONNEL »

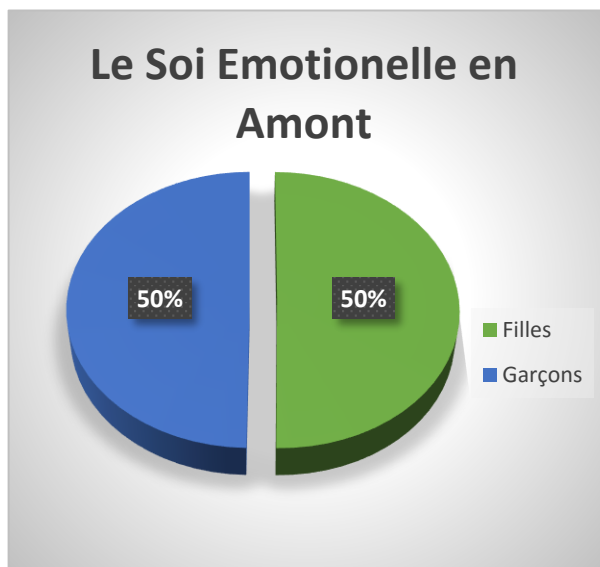


FIGURE 7 : LE SOI EMOTIONNEL EN AMONT

L'estime de soi du point de vue émotionnel n'est pas réellement significative. En effet les répondants sont mitigés. Le « soi émotionnel » est exactement le même chez les élèves filles que chez les élèves garçons. L'analyse de ce graphique nous permet de mettre en lumière une certaine fébrilité du point de vue émotionnel chez les élèves. Ce qui peut s'expliquer par cette phase de transition humaine dans laquelle ils se trouvent : L'ADOLESCENCE.

C - FOCUS SUR LE « SOI FUTUR »

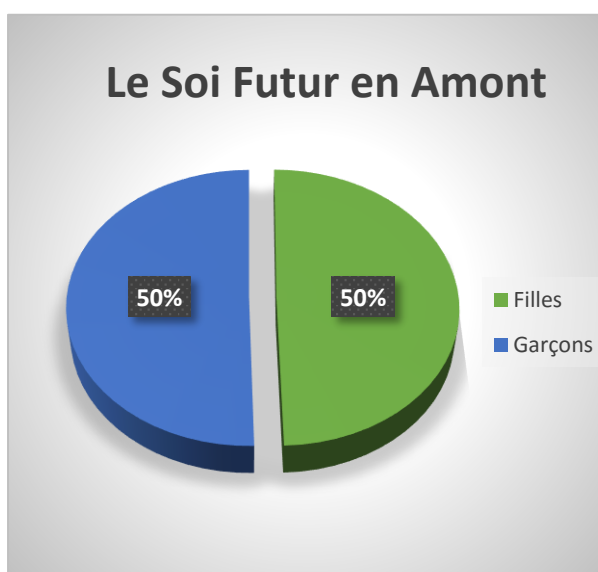


FIGURE 8 : LE SOI FUTUR EN AMONT

Il est aussi possible d'analyser avec plus de précision le « soi futur ». Il est clair qu'il est très compliqué pour un élève de terminale de pouvoir se projeter dans sa propre vie future. Les répondants sont une nouvelle fois très incertains quant à la suite qu'ils souhaitent donner à leur vie professionnelle. Les garçons et les filles, en revanche, s'affirment en manifestant catégoriquement leurs ambitions pour l'avenir. L'ensemble du groupe classe est prévenant et réservé sur le sujet.

2.1.3 Résultats en aval

Après la mise en place de ce projet, il convient d'analyser l'ensemble des résultats obtenus au cours de ce deuxième questionnaire. Durant ce mois d'expérimentation, nous avons pu remarquer visuellement quelques changements du point de vue comportemental chez certains élèves. Moins de stress lors des évaluations, plus de confiance en soi. Les élèves appréhendent mieux les activités réalisées lors des cours donnés etc. L'enjeu est alors de corrélérer l'aspect perceptible de l'expérimentation avec les résultats quantitatifs obtenus.

QUESTIONNAIRE 1	GLOBALE	SOCIAL	SCOLAIRE	EMOTIONNEL	PHYSIQUE	FUTUR
ECHELLE	/300	/60	/60	/60	/60	/60
FILLES	190.91	39.74	39.57	41.04	38.87	39.83
GARÇONS	199.40	38.00	40.00	40.50	40.50	39.60

TABLEAU 3 : ESTIME DE SOI EN AVAL

Ainsi l'ensemble des axes seront étudiés afin d'émettre un constat plus précis. L'importance de ces actions résidera dans la confrontation des scores reçus lors des deux questionnaires (Amont, Aval). Ils seront exprimé prochainement dans une partie intitulée « Évolution des résultats ».

2.1.4 Constat et analyse

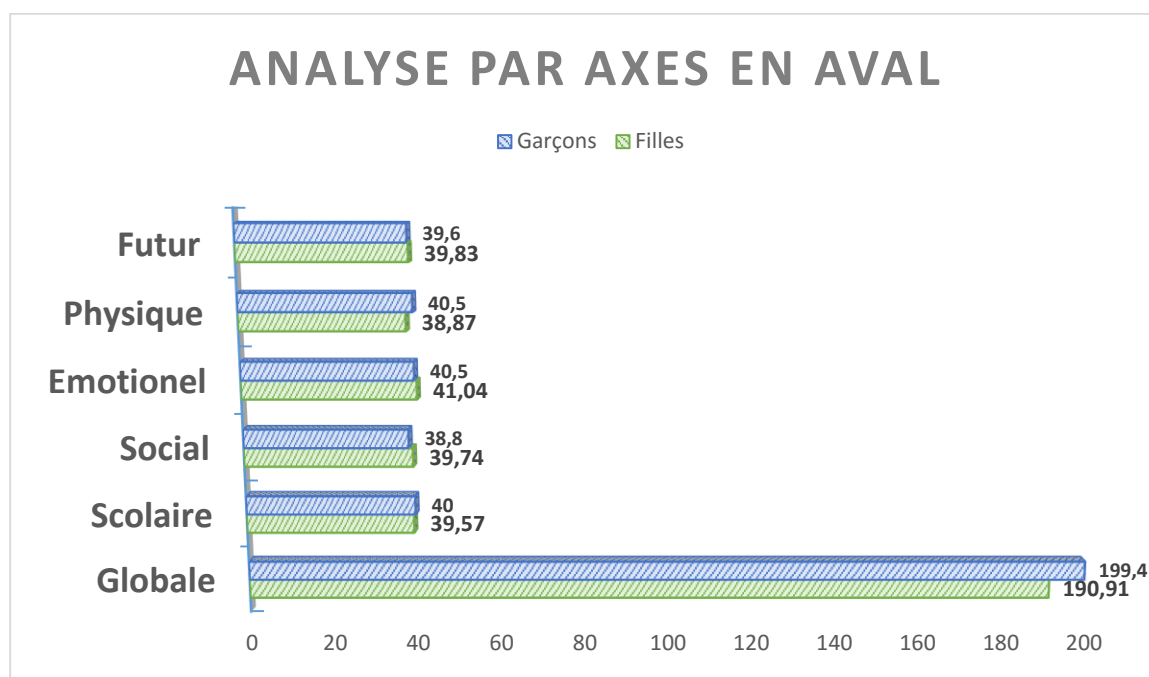


FIGURE 9 : ANALYSE DES AXES EN AVAL

Ce graphique dévoile que les garçons possèdent toujours une estime d'eux-mêmes relativement plus forte que les filles (4 %). A première vue l'ensemble des indicateurs sont assez équilibrés avec certaine dominance. Globalement les filles sont plus attachées à l'estime sociale que les garçons. Ce résultat peut s'expliquer par le fait qu'être bien entouré les conforte et leur permet d'exister dans la société. Plus attachées à leurs apparences que les garçons, les filles montrent une réelle attache à leur estime sociale. Les critères approfondis dans les points précédents se doivent également d'être analysé avec plus d'attention.

A - FOCUS PAR AXES

L'analyse par axes ne s'avère donc pas très révélatrice. Les résultats sont très homogènes et ne présentent donc aucune disparité entre les filles et les garçons. Plusieurs axes sont presque parfaitement équivalents, à l'image du soi scolaire qui révèle que les étudiants sont assez à l'aise en classe. De plus ils savent maîtriser leur émotion et attacher de l'importance aux contenus que l'enseignant peut leur transmettre. Le « soi émotionnel » démontre lui aussi que ces élèves de terminale arrivent à gérer leurs émotions et à être par conséquent plus efficaces. Les garçons affirment savoir davantage maîtriser ces émotions qui parasitent leur apprentissage. Enfin ce deuxième questionnaire dévoile que ces étudiants arrivent à se projeter dans leur vie professionnelle à hauteur de **67 %**.

2.1.5 Évolution des résultats

A présent il est donc très intéressant en vue d'une validation ou invalidation de notre étude de mettre en confrontation plusieurs paramètres. Cette mise de front est nécessaire afin de comparer l'ensemble des résultats avant et après la mise en place d'actions. Tout d'abord il est essentiel de présenter sous forme de tableau l'ensemble des chiffres recueillis au cours de l'ensemble de l'étude.

COMPOSANTE	GLOBALE		SOCIAL		SCOLAIRE		EMOTIONNEL		PHYSIQUE		FUTUR	
	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G
QUESTIONNAIRE 1	164.61	171.60	33.00	32.90	32.65	36.20	32.35	32.00	32.48	35.80	34.13	34.70
QUESTIONNAIRE 2	190.91	199.40	39.74	38.80	39.57	40.00	41.04	40.50	38.87	40.50	39.83	39.60
ÉVOLUTION (%)	15.98	16.20	20.42	17.93	21.17	10.50	26.88	26.56	19.68	13.13	16.69	14.12

TABLEAU 4 : ÉVOLUTION DES RESULTATS SOUS FORMAT TABLEAU

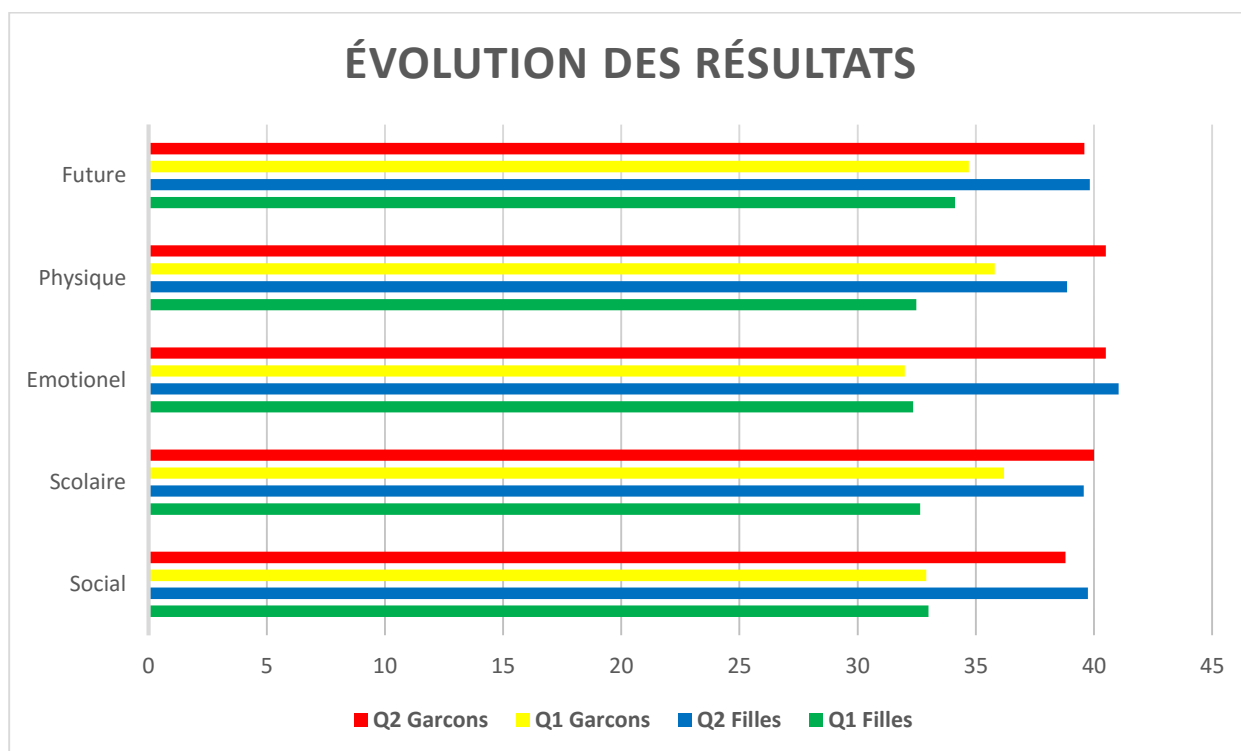


FIGURE 10 : ÉVOLUTION DES RESULTATS (SOUS FORMAT GRAPHIQUE)

Le graphique nous présente très clairement que l'ensemble des composantes à augmenter. En revanche cette représentation met plusieurs points en lumière. Les filles et les garçons ont vu, tous deux, leur estime de chaque composante évoluer de manière assez conséquente. Les étudiantes obtiennent une estime sociale plus forte que les garçons au cours du second questionnaire, qui prouve que la mise en place de l'évaluation positive les rassure, car elles se sentent d'avantage entourées et soutenues dans leurs apprentissages.

De plus le soi émotionnel vient confirmer que ces filles de terminale gèrent mieux leurs émotions face à des situations problème que les garçons. Ce graphique dévoile que certaines tendances se sont alors inversées sur certains axes.

A - AUGMENTATION CLAIRE DE L'ESTIME DE SOI

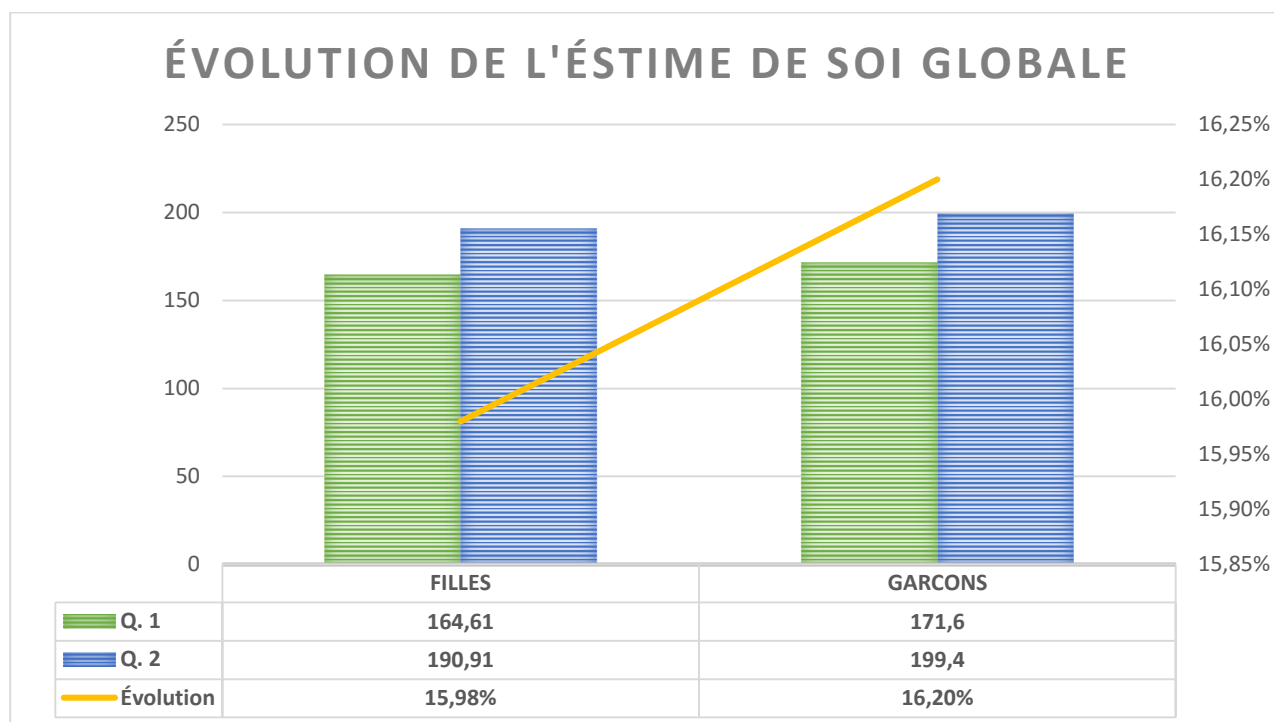


FIGURE 11 : ÉVOLUTION DE L'ESTIME DE SOI GLOBALE

Il est clair que ces résultats prouvent une nouvelle fois que l'estime de soi globale a réellement augmenté. Les chiffres parlent d'eux même puisque les filles obtiennent une évolution de près de **16 %** de leur estime de soi. Les garçons, eux, voient également leur représentation d'eux-mêmes se bonifier puisqu'une évolution de **16,20 %** est repérable.

B - ÉVOLUTION PAR PROFIL (FILLES)

COMPOSANTE	GLOBALE	SOCIAL	SCOLAIRE	EMOTIONNEL	PHYSIQUE	FUTUR
FILLE (F)	F	F	F	F	F	F
QUESTIONNAIRE 1	164.61	33.00	32.65	32.35	32.48	34.13
QUESTIONNAIRE 2	190.91	39.74	39.57	41.04	38.87	39.83
ÉVOLUTION (%)	15.98	20.42	21.17	26.88	19.68	16.69

TABLEAU 5 : ÉVOLUTION FILLES EXPRIMEE SOUS FORMAT TABLEAU

Le constat est assez frappant. Chez les filles l'ensemble des composantes évolue positivement. L'axe le plus représentatif est le soi émotionnel qui progresse de **26.88 %**. Le soi scolaire également est en hausse de **21.17 %** qui atteste que les étudiantes ont une représentation de l'école qui a changé. Après discussion avec certaines d'entre elles, le fait de ne plus marquer leurs travaux par une note leur donne davantage confiance et leur redonne l'envie d'apprendre.

Notre objectif d'évaluer positivement les élèves à travers de nombreux outils a eu un impact sur la motivation intrinsèque de ces jeunes filles.

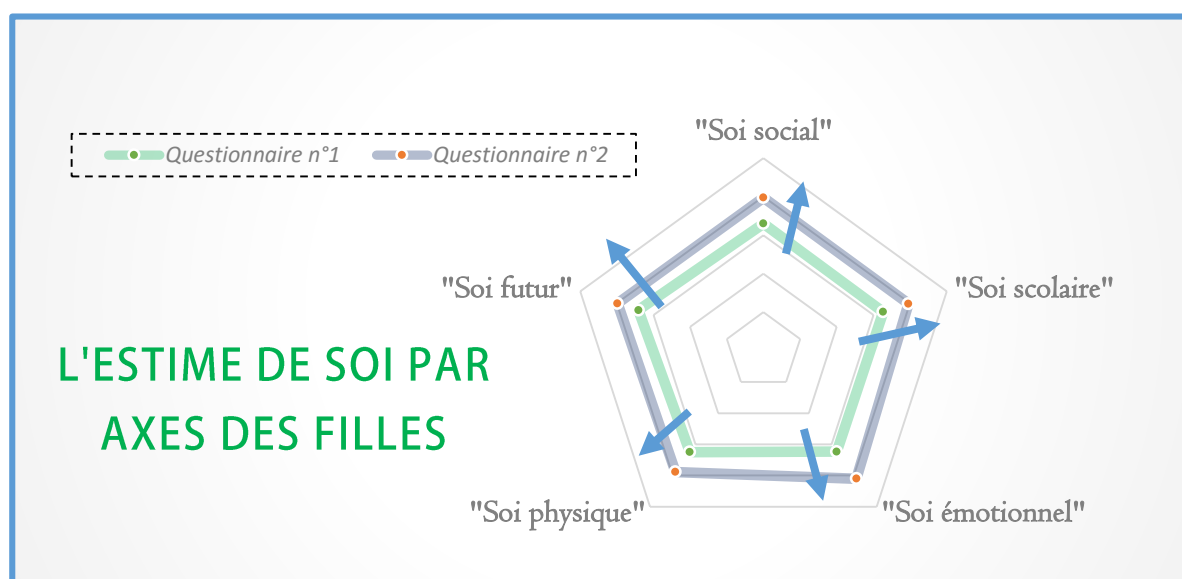


FIGURE 12 : L'ESTIME DE SOI PAR PROFIL DES FILLES

La représentation de l'évolution par un graphique de type profil démontre que l'ensemble des axes étudiés est en parfaite augmentation. Comme décrit auparavant, les filles ont été sensibles à la mise en application de l'évaluation positive au sein de leur classe.

C - ÉVOLUTION PAR PROFIL (GARÇONS)

COMPOSANTE	GLOBALE	SOCIAL	SCOLAIRE	EMOTIONNEL	PHYSIQUE	FUTUR
GARÇONS (G)	G	G	G	G	G	G
QUESTIONNAIRE 1	171.60	32.90	36.20	32.00	35.80	34.70
QUESTIONNAIRE 2	199.40	38.80	40.00	40.50	40.50	39.60
ÉVOLUTION (%)	16.20	17.93	10.50	26.56	13.13	14.12

TABLEAU 6 : ÉVOLUTION GARÇONS EXPRIMÉE SOUS FORMAT TABLEAU

Les garçons de cette classe de terminale ont également été sensibles à ce changement réalisé au cours de ce dernier mois. Plusieurs axes sont assez représentatifs et attestent que ces étudiants ont réagi positivement à la mise en application de l'évaluation positive. Depuis le premier questionnaire réalisé en amont, l'estime de soi émotionnelle a subi une augmentation notable de **26.56 %**. En revanche, scolairement parlant, l'évaluation positive a provoqué moins d'émoi chez les garçons (**↗ 10.50 %**) que chez les filles (**↗ 21.17 %**). De plus ces étudiants accroissent leur estime d'eux-mêmes de façon moins remarquable que les filles.

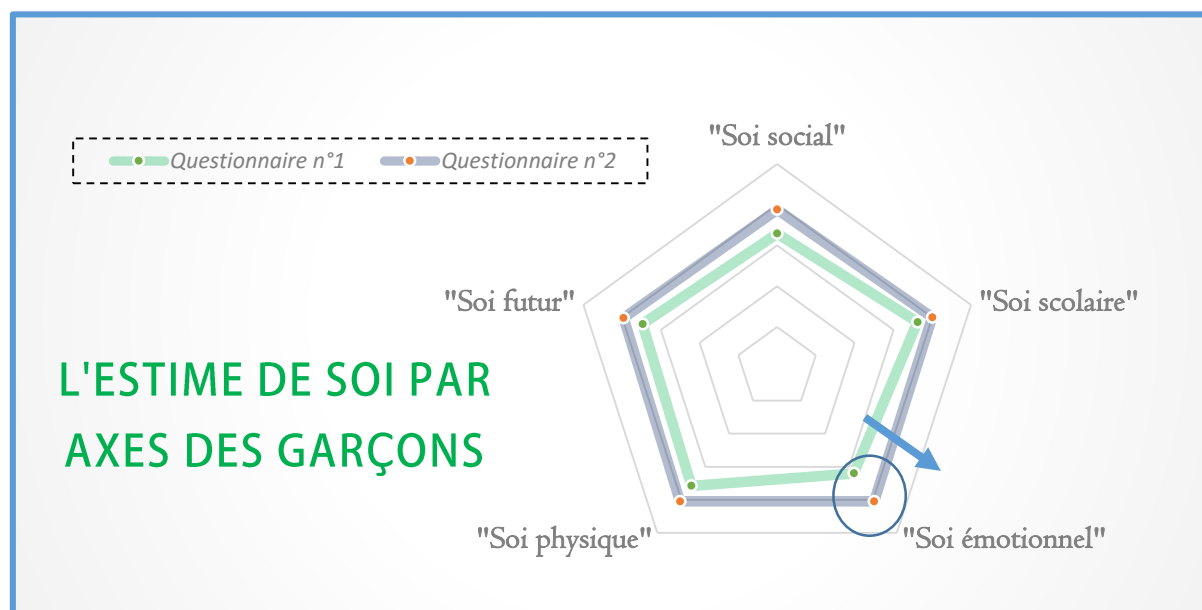


FIGURE 13 : L'ESTIME DE SOI PAR PROFIL DES GARÇONS

La représentation de l'évolution par graphique confirme, en effet, que la mutation de l'estime de soi a bien opéré mais de façon moins significative que la gent féminine.

2.2 Hypothèse n°2

2.2.1 Résultats en amont

Au sein de cette seconde hypothèse, les objectifs généraux sont identiques. La démarche méthodologiques reste la même en revanche les outils mis en place sont totalement différents. Un autre aspect de l'évaluation positive réside dans la mise en place d'une co-évaluation dans les apprentissages. Le but étant de faire un « point » sur l'estime que ces élèves de première possédaient d'eux-mêmes en amont de l'action mise en place. Au cœur de cette hypothèse, les résultats obtenus à l'issue du premier questionnaire sont les suivants.

QUESTIONNAIRE 1	GLOBALE	SOCIAL	SCOLAIRE	EMOTIONNEL	PHYSIQUE	FUTUR
ECHELLE	/300	/60	/60	/60	/60	/60
FILLES	182.25	38.25	37.75	36.75	35.25	34.25
GARÇONS	188.88	39.00	36.38	39.88	36.00	37.63

TABLEAU 7 : ESTIME DE SOI EN AMONT

Par le biais de l'échelle toulousaine, nous avons pu récolter un ensemble de résultats encore peu représentatifs pour notre seconde étude. En revanche nous pouvons désormais affirmer que parmi les 12 élèves interrogés 100 % de leur réponse sont exploitables.

2.2.2 Constat et analyse

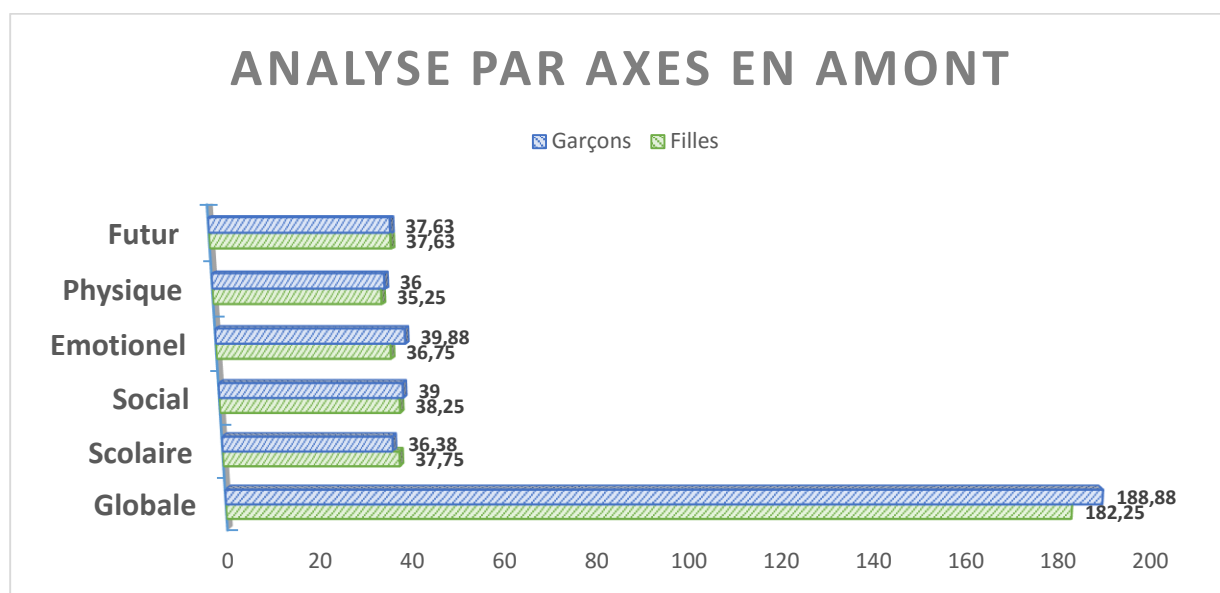


FIGURE 14 : ANALYSE DES AXES EN AMONT

Ce graphique nous dévoile, dans l'ensemble, que plusieurs des composantes sont légèrement supérieures à la moyenne. L'estime de soi globale chez les filles est inférieure de seulement **5 points** à celle des garçons. Ces étudiantes attachent plus d'importances aux résultats scolaires que les jeunes garçons de première. En effet un écart de **3.63 %** est visible, et témoigne d'une insuffisante estime que les étudiants ont d'eux-mêmes. A contrario, les garçons attestent qu'ils savent, à hauteur de **7.85 %** de plus que les filles, mieux gérer leurs émotions. Par conséquent, ils contrôlent et régulent davantage leurs caractères, parfois impulsifs, que les filles.

De plus une nouvelle fois, les garçons de cette classe de première bac technologique, ont une image d'eux plus valorisée que les filles. Plusieurs facteurs, en effet, peuvent être à l'origine de ces résultats et pourraient être l'objet d'une étude prochaine.

A - FOCUS SUR TROIS COMPOSANTES

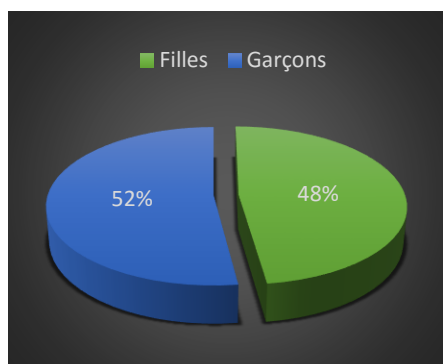


FIGURE 17 : "SOI ÉMOTIONNEL" EN AMONT

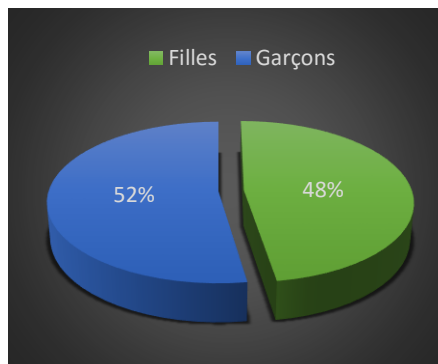


FIGURE 15 : "SOI FUTUR" EN AMONT

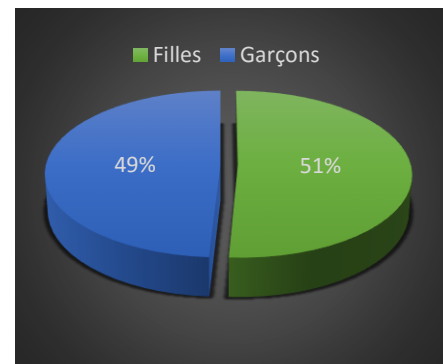


FIGURE 16 : "SOI SCOLAIRE" EN AMONT

Afin d'avoir une étude plus pertinente, nous analyserons plus en détails 3 composantes que sont les soi scolaire, émotionnel et futur. Ces graphiques par secteurs divisent les résultats obtenus par les filles et les garçons. Pour les axes, émotionnel et futur, les étudiants s'imposent en démontrant qu'ils savent davantage se projeter dans leur vie professionnelle proche que les jeunes filles. En clair, **52 %**, des garçons accordent une importance certaine aux orientations qu'ils souhaitent donner à leur vie alors que les filles sont plus réservées sur le sujet (**48 %**). A l'inverse ces étudiantes imposent leurs point de vue et attestent à hauteur de **51 %**, être plus affectées par les résultats scolaires que les garçons.

Après avoir expliqué la mise en place de la co-évaluation au sein des séances de travaux pratiques, l'ensemble du groupe nous paraît intéressé et impatient d'être acteurs de leurs notations.

2.2.3 Résultats en aval

Au sein de cette seconde partie, il convient d'analyser les résultats au cours du deuxième questionnaire sans prendre en compte les scores obtenus en amont de la mise en place de la co-évaluation. L'échelle toulousaine nous permet d'évaluer la motivation intrinsèque au regard de l'estime de soi des élèves. Une nouvelle fois l'analyse n'est pertinente que lorsque l'ensemble des axes sont analysés conjointement et corrélés entre eux afin d'émettre objectivement des réponses aux hypothèses posées.

QUESTIONNAIRE 1	GLOBALE	SOCIAL	SCOLAIRE	EMOTIONNEL	PHYSIQUE	FUTUR
ECHELLE	/300	/60	/60	/60	/60	/60
FILLES	206.50	42.75	42.25	43.25	38.75	39.50
GARÇONS	206.63	41.38	40.13	43.63	40.00	41.50

TABLEAU 8 : ESTIME DE SOI EN AVAL

Après récolte des résultats, une forte estime de soi est constatable. En effet les filles et les garçons obtiennent une estime d'eux-mêmes quantifiable à hauteur de **69 %**. De plus chacune des composantes représente plus de **65 %** du global attribué à chaque axe. Ces sous-ensembles permettent d'affirmer qu'au cours de ces deuxièmes questionnaires les élèves possèdent une motivation grandissante à l'image des scores obtenus grâce à l'échelle toulousaine de l'estime de soi.

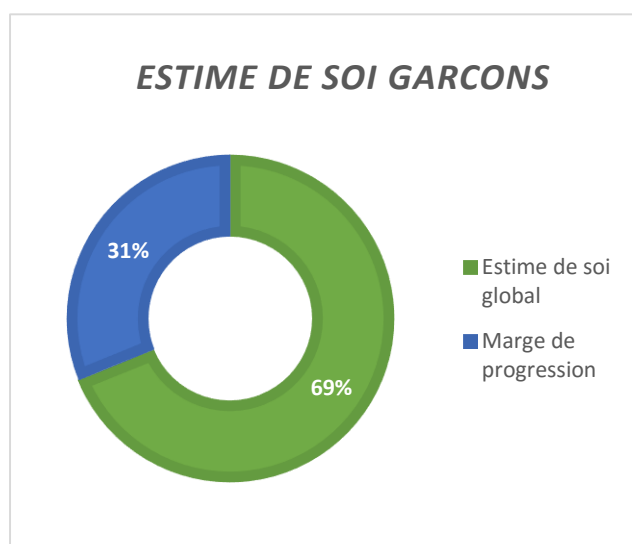


FIGURE 18 : ESTIME GLOBALE GARÇONS EN AVAL

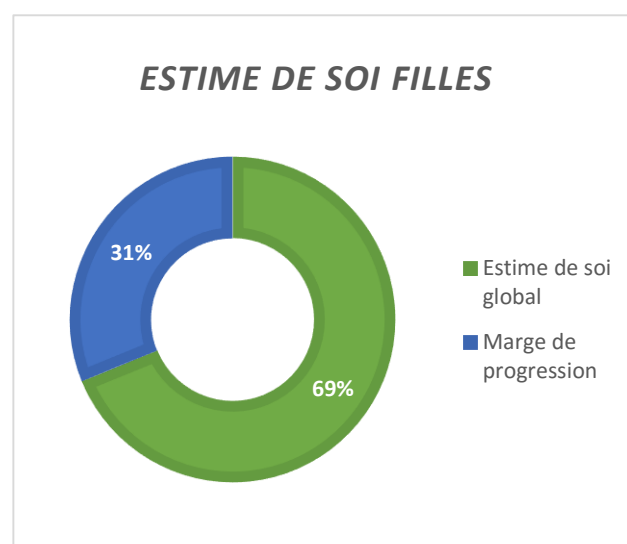


FIGURE 19 : ESTIME GLOBALE FILLES EN AVAL

2.2.4 Constat et analyse

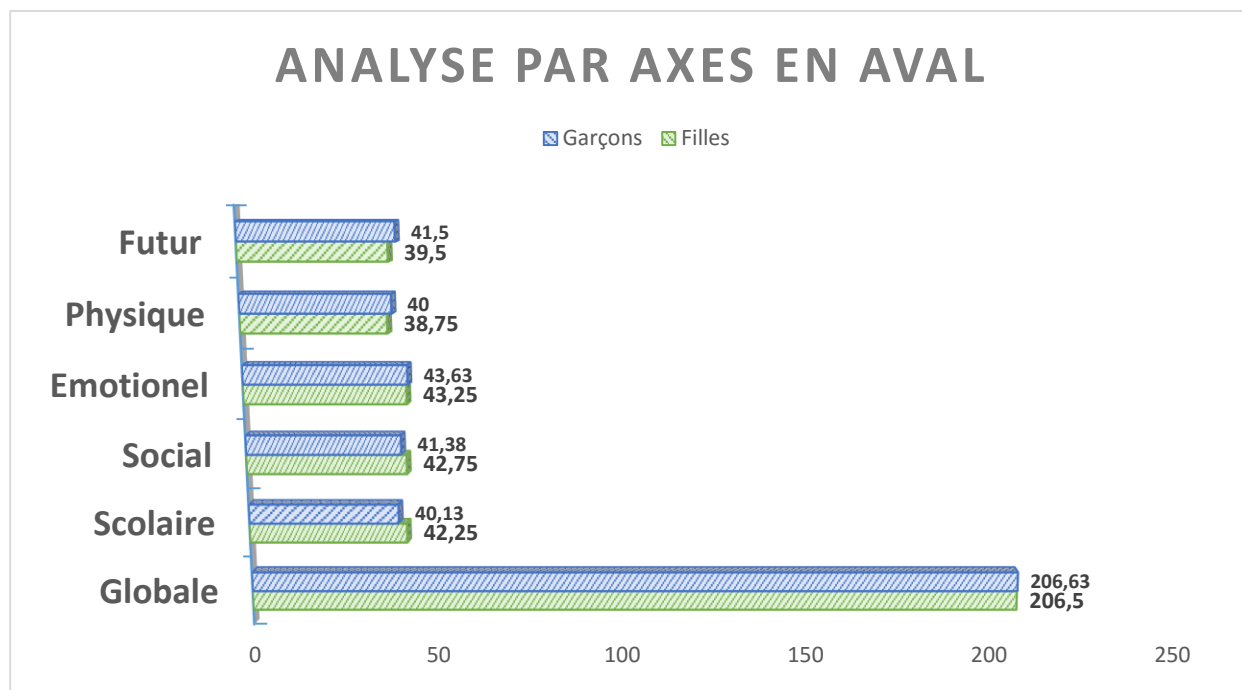


FIGURE 20 : ANALYSE DES AXES EN AVAL

Cette représentation par l'histogramme vertical affirme que les deux composantes filles / garçons sont sensiblement très proches sur certains résultats. En d'autres termes, l'axe de l'estime globale est parfaitement identique chez les deux sexes. Une estime très forte, comme explicitée auparavant. Cependant plusieurs piliers majeurs de notre étude nous révèlent plusieurs choses. En effet l'estime de soi sociale et scolaire prédominent chez les filles qui présentent environ **4 %** de plus que chez les garçons. Ces résultats nous dévoilent que ces jeunes étudiantes sont majoritairement plus sensibles à leur image que les étudiants. De plus, les notes ont un réel impact pour elles car elles affirment être motivées intrinsèquement par la matière. Or les garçons arrivent davantage à se projeter dans leurs vies futures que les filles (**4.80 % de plus**).

A - FOCUS PAR AXES

L'analyse par axes démontre que dans l'ensemble le niveau d'estime de soi des élèves de première baccalauréat technologique est assez homogène. Chaque composante ne présente que guère de disparité puisque les résultats oscillent entre **60 et 70 %** d'estime (tous axes confondus). De surcroit, il est surprenant de retrouver des élèves si-jeunes qui possèdent un taux d'estime émotionnel d'environ **44 points**. Plusieurs paramètres peuvent en être à l'origine qui ne seront pas explicités dans notre étude. Il convient d'analyser avant tout si la co-évaluation a agi favorablement sur l'estime des élèves. La corrélation entre les deux questionnaires, présentée dans l'argumentaire suivant, en témoignera.

2.2.5 Évolution des résultats

Tout d'abord, il est indispensable de présenter l'ensemble des résultats obtenus à l'issue des deux questionnaires et de les confronter. Le tableau suivant répertorie les scores et les divise par axes et par sexes. L'analyse ultérieure permettra, ou non, de valider notre hypothèse n°2. Une question peut alors se poser en amont de la présentation : *La co-évaluation a-t-elle renforcé l'estime de soi des élèves de première ?*

COMPOSANTE	GLOBALE		SOCIAL		SCOLAIRE		EMOTIONNEL		PHYSIQUE		FUTUR	
	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G
FILLE (F) / GARÇONS (G)												
QUESTIONNAIRE 1	182.25	188.88	38.25	39.00	37.75	36.38	36.75	39.88	35.25	36.00	34.25	37.63
QUESTIONNAIRE 2	206.50	206.63	42.75	41.38	42.25	40.13	43.25	43.63	38.75	40.00	39.50	41.50
ÉVOLUTION (%)	13.31	9.40	11.76	6.09	11.92	10.31	17.69	9.40	9.93	11.11	15.33	10.30

FIGURE 21 : ÉVOLUTION DES RESULTATS (SOUS FORMAT TABLEAU)

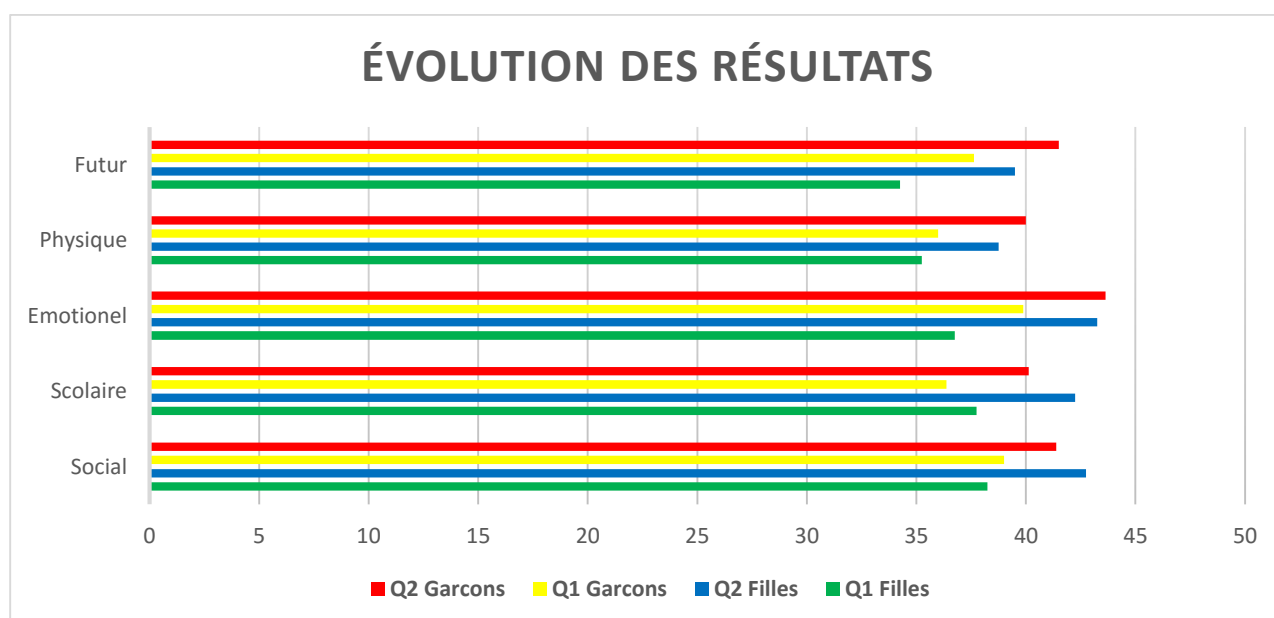


FIGURE 22 : ÉVOLUTION DES RESULTATS (SOUS FORMAT GRAPHIQUE)

Le graphique nous permet de visualiser très clairement que l'ensemble des chaque axes augmente. En revanche, les scores démontrent que les filles ont été beaucoup plus réceptives à la mise en place de la co-évaluation au sein des travaux pratiques. Les pourcentages en sont la preuve indéniable. A l'image du soi émotionnel qui augmente chez les filles de **17.69 %** alors que les garçons témoignent d'une augmentation inférieure à **10 %**. Nous pouvons traduire l'ensemble de ces résultats par une prise de conscience des étudiantes, que la gestion des émotions est un point essentiel en cuisine pour pouvoir progresser. De plus la présence de contrat de formation rassure les étudiants et leur permet d'anticiper l'évaluation. La notion de co-évaluation a été relativement appréciée, car le dialogue entre les professeurs et l'élève leur permet de prendre conscience que l'école, en général, n'est pas là pour sanctionner mais au contraire aider. Cette analyse est en totale adéquation avec les scores obtenus sur le soi scolaire qui témoigne d'une évolution de **11.92 %**. Les garçons, eux, ont été réceptifs à la mise en place d'un tel outil, mais ne présentent pas une augmentation aussi marquée que les étudiantes (**↗ 10.31 %**).

Analysons à présent s'il y a eu augmentation de l'estime de soi globale, durant le mois test.

A - AUGMENTATION CLAIRE DE L'ESTIME DE SOI

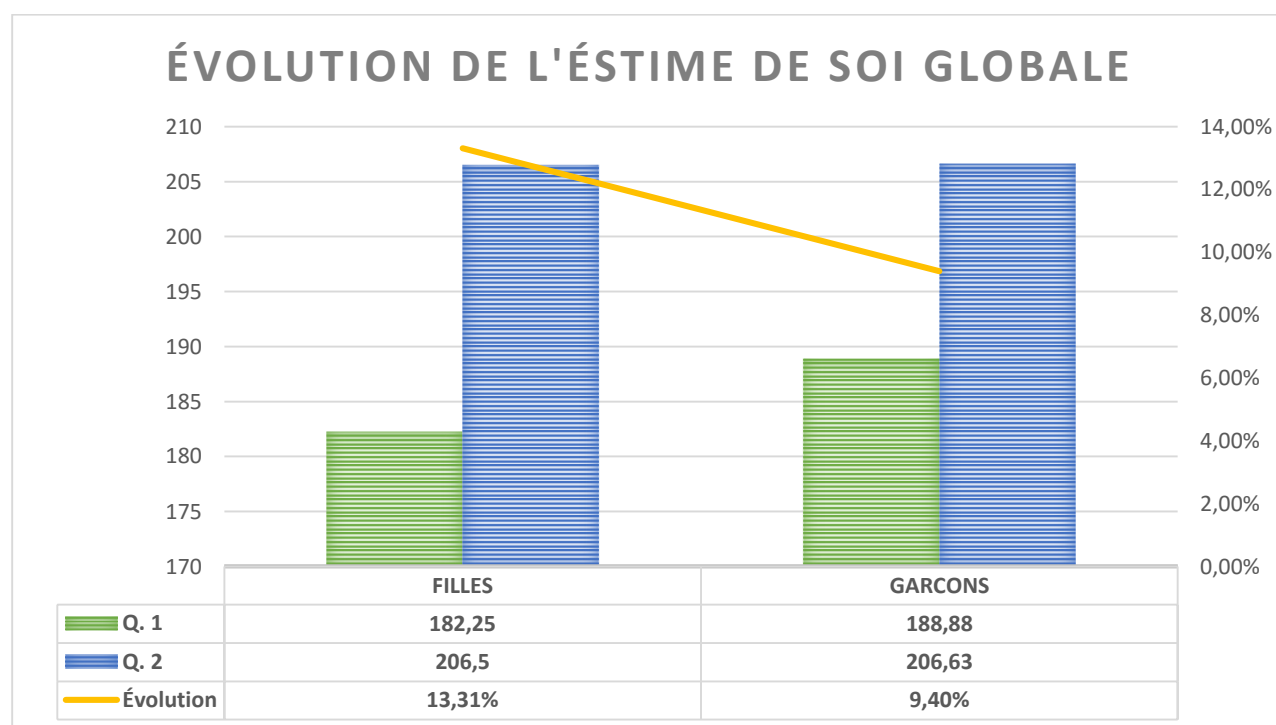


FIGURE 23 : ÉVOLUTION DE L'ESTIME DE SOI GLOBALE

Il est clair que ces résultats prouvent une nouvelle fois que l'estime de soi globale a réellement augmenté. Ce graphique est assez intéressant à analyser. Nous pouvons voir parfaitement que les deux sexes ont vu leur estime de soi augmenter considérablement à la suite de la mise en

place de la co-évaluation. Comme cela a été affirmé précédemment, l'évolution des filles est considérable alors que les garçons ne titularisent que seulement **9.40 %** d'évolution entre les deux questionnaires. Ce qui est parfaitement explicable du fait que les étudiants possédaient, déjà en amont, des résultats supérieurs aux étudiantes (**3.5 % de plus**).

B - ÉVOLUTION PAR PROFIL (FILLES)

COMPOSANTE	Globale	Social	Scolaire	Emotionnel	Physique	Futur
FILLE (F)	F	F	F	F	F	F
QUESTIONNAIRE 1	182.25	38.25	37.75	36.75	35.25	34.25
QUESTIONNAIRE 2	206.50	42.75	42.25	43.25	38.75	39.50
ÉVOLUTION (%)	13.31	11.76	11.92	17.69	9.93	15.33

TABLEAU 9 : ÉVOLUTION FILLES EXPRIMÉE PAR TABLEAU

Notre objectif d'évaluer positivement les élèves à travers de nombreux outils a eu un impact sur la motivation intrinsèque de ces jeunes filles. En effet, tous les axes ont évolué à hauteur de plus de **10 %**. Nous pouvons donc constater qu'après mise en place du projet les filles obtiennent une augmentation de leur estime globale à hauteur de **13.31 %**. La composante qui nous intéresse le plus est le soi scolaire qui a évolué de **11.92 %**. Cela nous dévoile que le regard que possédaient les filles de l'école a changé considérablement. En travaux pratiques la co-évaluation a permis de réguler et prendre prise sur les apprentissages afin de considérer davantage les séquences de travaux pratiques. En effet, l'estime scolaire des étudiantes prouve une nouvelle fois qu'elles se sentent davantage impliquées dans leurs processus de notation, car celle-ci passe avant tout par un dialogue entre deux parties : l'enseignant et l'élève.

D'autre part, ces filles, qui restaient réservées sur le fait de pouvoir se projeter dans leur proche vie professionnelle, obtiennent une augmentation de leur estime de près de **16 %**. Une évolution marquante, qui s'analyse à travers la mise en place de la co-évaluation. Ces jeunes filles ont su entrevoir plusieurs pistes d'évolution dans leurs techniques. Elles peuvent alors dresser un état des lieux sur les points acquis et au contraire, cette notation détermine les points qu'il reste à

acquérir. De ce fait, l'ensemble des élèves ne trouve pas ou plus, dans l'évaluation, le coté régressif qu'elles y percevaient avant.

Le tableau précédent peut également s'exprimer grâce à une représentation par profil afin de pouvoir visuellement mieux comprendre chaque évolution.

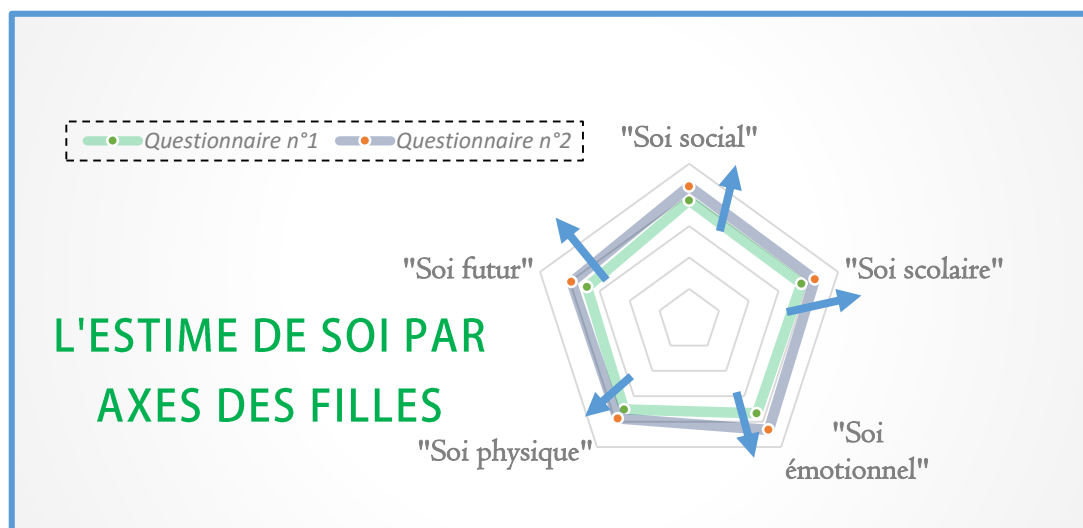


FIGURE 24 : L'ESTIME DE SOI PAR PROFIL DES FILLES

Ce tracé en « toile d'araignée » nous indique que deux composantes ont distinctement plus évolué que les autres. D'ailleurs l'ensemble des soi social, scolaire et physique ont évolué de façon plutôt similaire et coordonnée. La co-évaluation a donc agi, chez les filles, en premier lieu sur leurs capacités à gérer leurs émotions à travers des problèmes donnés. Leurs projets futurs se voient également être en pleine mutation.

C - ÉVOLUTION PAR PROFIL (GARÇONS)

COMPOSANTE	GLOBALE	SOCIAL	SCOLAIRE	EMOTIONNEL	PHYSIQUE	FUTUR
GARÇONS (G)	G	G	G	G	G	G
QUESTIONNAIRE 1	188.88	39.00	36.38	39.88	36.00	37.63
QUESTIONNAIRE 2	206.63	41.38	40.13	43.63	40.00	41.50
ÉVOLUTION (%)	9.40	6.09	10.31	9.40	11.11	10.30

TABLEAU 10 : ÉVOLUTION GARÇONS EXPRIMÉE EN TABLEAU

De ce tableau émane, une différence assez marquante avec l'étude des filles réalisée auparavant. Il est vrai que l'ensemble des axes chez ces étudiants est en parfaite évolution et présente des scores remarquables. Essayons de corrélérer les résultats obtenus par les deux sexes. L'augmentation de l'estime globale des jeunes hommes ne reste significative qu'au regard de celles des filles. (Garçons ↗ **9.40 %** ; Filles ↗ **13.31 %**). De prime abord, le constat est tel, que l'on ne peut qu'affirmer que ces garçons ont été beaucoup moins réceptifs à la mise en place de la co-évaluation au sein de leurs séquences de travaux pratiques. Il faut tout de même relever que certains axes évoluent plus que d'autres. Au regard de l'estime de soi future qui présente une augmentation de **10.30 %** entre le questionnaire distribué en amont et en aval. Même s'il est légèrement inférieur de **5 points** par rapport aux filles il ne doit pas rester insignifiant.

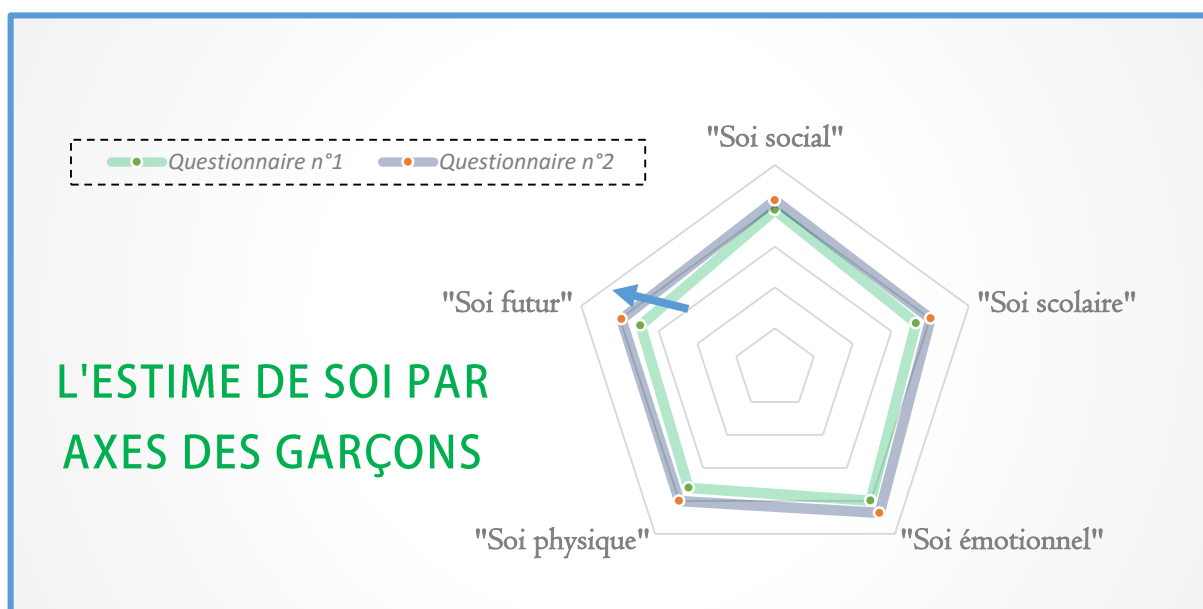


FIGURE 25 : L'ESTIME DE SOI PAR PROFIL DES GARÇONS

Par voie de conséquence, le graphique nous montre que ces garçons de première baccalauréat professionnelle s'affirment davantage sur les points de leurs projections futures. En revanche le soi scolaire n'augmente que peu **10.31 %**. Ces chiffres après analyse, nous transmettent une image moins précise et nous obligent à rester prudents quant à l'efficacité qu'a eue la co-évaluation sur l'estime de soi de ces élèves garçons.

CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE

1.1 Analyses et discussions

1.1.1 Analyses et constats au regard des hypothèses

A - *PREAMBULE*

Au termes de ces deux expérimentations, plusieurs réponses ont été apportées afin de répondre au plus près à nos hypothèses. Tout d'abord rappelons-nous qu'un postulat de départ a été posé : ***Comment l'évaluation formative positive renforce-t-elle la motivation intrinsèque de l'élève en lycée technologique ?***

Par la suite, pour répondre aux besoins de nos recherches, avons appliqué deux hypothèses fondatrices qui nous permettent de répondre au plus près à la problématique. En effet les recherches se sont axées au préalable, principalement sur l'approfondissement et la découverte de chacune des composantes du postulat.

Plusieurs auteurs ont donc été des piliers majeurs à la bonne réalisation de cette étude. Force est de constater, par ailleurs, que nombreux d'entre eux déplorent de gros problèmes en termes d'évaluation. Notre démarche s'est donc établie au regard de l'ensemble des lectures que nous avons pu faire. Il allait de soi de se poser beaucoup de questions quant au système de notation mis en place aujourd'hui dans nos classes mais plus largement au sein du système éducatif français. D'où la nécessité de trouver des solutions « novatrices » afin de palier au mieux à sa déficience.

De nos jours, il convient, de faire de l'évaluation, non plus un objet malsain qui blesse mais au contraire un facteur d'épanouissement, qui favoriserait les apprentissages des élèves. En tout état de cause, comme l'exprime Claude ALLEGRE « L'Éducation nationale est un mammoth » qu'il est compliqué de faire avancer. Mais à petite échelle si, nous professeurs, ne mettons pas en place de nouvelles choses et n'essayons pas d'apporter, a notre niveau, une pierre à l'édifice alors oui le système national sera un poids pour nos élèves.

Toute notre recherche s'est donc axée sur la mise en place d'une évaluation positive, enjeu majeur des prochaines années. Le début de celle-ci s'est donc orienté de 2 manières totalement complémentaires. Il convenait de disséquer l'ensemble des paramètres qui rendaient l'évaluation négative et de mettre en place quelques outils (bien trop nombreux pour tout expérimenter) qui viennent palier à ces difficultés.

L'objectif était donc de mesurer si l'ensemble des facteurs mis en place arrivait à renforcer la motivation intrinsèque des élèves. Après beaucoup de recherche et de temps passé à chercher quels outils étaient le plus appropriés afin de mesurer cette motivation, deux échelles se sont alors présentées à nous. L'échelle de ROSENBERG qui nous paraissait très pertinente mais peu idoine aux actions souhaitées. L'échelle TOULOUSAINE s'est alors mise en évidence, car elle nous permettait d'analyser plusieurs composantes de la motivation à travers un questionnaire basé sur l'estime de soi. Celui-ci a donc été administré à un panel assez restreint à savoir une classe de trente-trois élèves de terminale baccalauréat technologique et à un groupe de 12 élèves de première baccalauréat technologique.

Il est clair, que la mise en place d'outils portant haut les couleurs de l'évaluation positive, n'a de sens que si ces outils sont accompagnés d'une explication claire et précise. Cette démarche n'est en aucun cas un acte isolé mais doit être réalisé en toute transparence avec les tiers.

Au regard des attentes que l'on avait fondées sur cette étude plusieurs résultats se sont alors présentés à nous, afin que l'on puisse avec une certaine objectivité analyser les répercussions de nos actions sur les élèves.

1.1.2 Résultats recueillis (Hypothèse n°1)

A - RAPPEL DES FAITS

L'hypothèse n°1 consistait à savoir si l'utilisation d'un langage positif approprié, la suppression partielle de la notation et la suppression également des gestes simples (annihilant le stylo rouge etc.) favorisaient la motivation intrinsèque de l'élève. Cette étude a été réalisée par plusieurs outils que nous avons pu présenter dans l'argumentaire suivant.

B - VALIDER OU INFIRMER

Après dépouillement et analyse de l'ensemble des résultats des questionnaires administrés nous pouvons affirmer que l'ensemble des paramètres décrits précédemment renforce la motivation intrinsèque des élèves. Il était également important de savoir si les filles et les garçons étaient réceptifs conjointement à ce genre d'action. Il en ressort que, en effet, ces deux sexes réagissent positivement aux évaluations qui leur ont été données. Le facteur temps est également à prendre en compte pour nous permettre d'avoir une analyse plus complète. La mise en action de l'évaluation positive n'a été réalisée que pendant un mois.

C'est pour cela qu'il nous faut prendre ces résultats avec relativement de précaution et de recul. Une expérience sur le long terme serait davantage pertinente et permettrait d'obtenir des résultats beaucoup plus concis que ceux obtenus. Néanmoins, nous sommes forcés de constater que l'estime de soi des élèves et en parfaite augmentation suite aux nouvelles formes d'évaluation reçues. A posteriori, après discussion avec ces répondants, nous ressentons une réelle motivation, en termes d'implication dans la matière, en aval de mise en place de l'évaluation positive.

Ces élèves arrivent mieux à percevoir leurs erreurs et n'ont plus l'impression d'être sanctionnés mais au contraire aidés dans leurs apprentissages. Leur regard a quelque peu changé, malgré leurs débuts très réfractaires, affirment-ils. Ces étudiants n'ont plus le sentiment d'être poussés vers l'échec mais plus d'être soutenus dans la difficulté.

1.1.3 Résultats recueillis (Hypothèse n°2)

A - RAPPEL DES FAITS

Dans cette seconde hypothèse, nous avons souhaité mettre en lumière un autre point majeur de l'évaluation positive : la Co-évaluation. En partant du même postulat de départ, il convenait de savoir si la mise en place de cet outil auprès de jeunes élèves en travaux pratiques renforçait leur motivation intrinsèque. De la même manière que la première hypothèse mon étude de terrain s'est réalisée en deux temps. Un premier constat sur l'estime de soi d'après l'échelle toulousaine a été réalisé en amont de la mise en place de la co-évaluation. Une enquête en aval a été administrée aux élèves afin de récolter l'ensemble des résultats pour analyse.

B - VALIDER OU INFIRMER

Cette étude nous a conduits à récolter un ensemble de résultats qui ont pour la plupart puis être exploitables à **100 %**. Au regard des chiffres et statistiques établis, nous sommes en mesure d'affirmer une nouvelle fois que la co-évaluation, processus intégré à l'évaluation positive, renforce indéniablement la motivation intrinsèque des élèves. La mise en place d'un tel outil, auprès de jeunes de première baccalauréat technologique, nécessite en amont une grosse explication afin d'intégrer pleinement ce processus dans les mœurs.

De plus, nous constatons que les filles sont davantage sensibles à ce genre d'actions que les garçons. Une nouvelle fois, nous sommes en mesure de rappeler que l'étude n'a malheureusement porté que sur un groupe de **12 élèves**. Par manque de temps, nous n'avons pu développer, nos actions sur plusieurs classes. Il aurait été pertinent de déployer ces agissements à plus grande échelle, afin d'avoir un retour en plus grand nombre qui aurait permis une exploitation plus concrète des résultats.

En revanche, le constat est présent, ce qui nous a permis de valider cette seconde hypothèse. Plusieurs limites ont cependant été relevées qui seront davantage approfondies dans une troisième partie intitulée « Préconisations pédagogiques ». La co-évaluation a permis à ces élèves de s'affirmer sur plusieurs plans comme étudiés par l'échelle toulousaine. Les élèves affirment qu'ils en ressortent « grandis ». Ils nous confient, pour la plupart d'entre eux, que leur légère « anxiété » « à venir en TP a complètement disparu.

Celle-ci avait pour cause, la peur de ne pas réussir et d'être catégorisés comme « nuls » (ce sont les mots que ces élèves ont employé). L'enseignant, à travers ce genre d'évaluation permet aujourd'hui à l'élève de s'exprimer et de montrer son désaccord. En revanche, *in fine*, l'enseignant garde le contrôle sur l'évaluation. Cette co-évaluation doit être les prémices de l'autoévaluation qui permettra à l'élève d'autocritiquer son travail et de l'évaluer.

1.2 Discussion au regard de la revue de littérature

Pour que cette étude soit complète, il nous est nécessaire de confronter nos résultats à l'ensemble des auteurs étudiés dans la première partie. DE VEECHI est l'un des auteurs prédominant sur notre sujet. Il affirme à travers l'ensemble de ses ouvrages que « L'évaluation à long terme renvoie à un savoir qui se construit dans le temps ; c'est celui qui devient opérationnel et qui est

rarement pris en compte » Gérard DE VEECHI (2014, p. 61-62). En effet on constate que dans nos pratiques l'élève retient les choses uniquement quand il les comprend, l'apprentissage par cœur n'aidera pas l'élève à ré exploiter ses propres connaissances. Cet avis est parfaitement relayé par André ANTIBI « L'élève est capable de recracher une leçon lors de l'évaluation mais va-t-il savoir résoudre un problème pour autant ? » (2003, p. 102). Evaluer oui mais à bon escient.

Le ministère dénonçait que l'évaluation actuelle allait à l'encontre de son ambition et affirmait « On est loin de l'élève acteur de sa formation, loin du sens des apprentissages et d'un rapport fructueux au savoir »³⁵. L'évaluation positive mise en place a justement permis de mettre l'élève au centre des apprentissages et de lui permettre de progresser au lieu de régresser. Cette étude nous a prouvé que l'affirmation de De Veechi « Ce n'est pas seulement le type d'outil utilisé pour évaluer mais la manière de l'utiliser » est vraie. L'enseignant a énormément de moyens mis à sa disposition pour permettre aux élèves d'avancer. Tout l'enjeu est de savoir comment et dans quel but les utiliser.

Notre but à tous est de vouloir le meilleur pour chaque élève. Nous avons prouvé qu'à travers plusieurs moyens l'on pouvait redynamiser la motivation de chacun d'entre eux. Nos avis convergent vers la description que SALVATIERRA³⁶ a faite de l'évaluation positive. Elle la décrit comme « une action qui a pour volonté de considérer l'évaluation comme un élément essentiel de la notation ». Il faut cependant bien faire la distinction entre évaluation et notation qui sont deux termes complètement différents.

Notre objectif était donc de prouver qu'il existe une corrélation entre motivation et évaluation. Nous l'avons prouvé à travers le dernier paragraphe en affirmant que l'évaluation positive avait un réel impact sur l'estime de soi. Il est vrai que, VALLERAND et AL., avait démontré que « la motivation intrinsèque est significativement liée aux performances et à la satisfaction du travail »³⁷. Après cette étude nous pouvons le rejoindre en affirmant également que l'évaluation positive possède de réels atouts afin d'accentuer les performances intrinsèques des élèves.

³⁵ MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?*, 2005, 45 p. [en ligne]. Disponible sur <http://bit.ly/1Uz4F98>. (Consulté le 9-01-2016)

³⁶ EDUSCOL. *Vers une évaluation positive* [en ligne]. Disponible sur <http://bit.ly/1Et6lza>. (Consulté le 16-03-2015).

³⁷ VALLERAND ET AL. *Educational Psychologist* [en ligne]. Disponible sur <http://bit.ly/1ytiDuN>. (Consulté le 12-08-2015).

PARTIE 3 - Préconisations
pédagogiques, pratiques nouvelles
d'enseignement et guide pratique

PREAMBULE

L'écriture d'une troisième et dernière partie de ce mémoire présente essentiellement, en termes de recherches, un certain nombre de préconisations concrètes destinées aux futurs enseignants qui désirent mettre en place l'évaluation positive au sein de leur pratique. Cet ensemble induit la mise en place d'actions qui seront énumérées sous forme de mémento. De plus, il est essentiel de proposer des conseils qui resteront abordables et applicables par tous. En d'autres termes, il conviendra de donner des pistes, des champs d'application, des conseils aux futurs collègues qui souhaitent inscrire leur pratique dans une démarche tournée vers l'avenir. Ce guide pratique présentera les grandes lignes ainsi que les documents mis en place durant l'étude effectuée. Par ailleurs, celui-ci ne se veut ni dogmatique ni contraignant. Chacun pourra à sa guise le modifier et le voir évoluer ou l'adapter à ses pratiques.

Cette ultime partie présentera en revanche un certain nombre de redondances qui seront cependant nécessaires à la compréhension de celle-ci. Or, ce cadrage théorique que nous souhaitons mettre en place se verra digeste et pourra être utilisé en totale indépendance au regard du reste de l'étude.

Il est vrai que ce mémento est l'aboutissement d'un long travail de recherche qui nous a permis d'obtenir de réels résultats aussi pertinents soient-ils. Dans un premier temps après l'élaboration d'un postulat général nous avons pu amorcer une réflexion divisée en trois parties. Celle-ci nous a donc permis de légitimer, sur le plan théorique, notre hypothèse de départ et de développer l'ensemble des outils qui nous permettent d'en tirer de réels bénéfices en termes de motivation chez les élèves. Ce mémento aura donc pour but de présenter, par le biais d'outils, notre démarche de façon la plus claire possible. Nous insistons sur le fait que cette troisième partie doit servir uniquement de mode d'emploi aux futurs collègues qui souhaitent appliquer l'évaluation positive et la co-évaluation dans leur pratique.

Celle-ci s'amorcera en plusieurs parties distinctes, la première partie traitera de la mise en place d'ensemble d'outils qu'un enseignant peut utiliser pour s'inscrire dans la démarche d'évaluateur positif. La seconde mettra en avant le processus de co-évaluation qui fut l'objet d'une étude approfondie étudiée dans la seconde partie.

Chapitre 1. Pourquoi l'évaluation positive ?

1.1 Une pratique tournée vers l'avenir

L'enseignant qui souhaite inscrire son apprentissage de la manière la plus positive qu'elle soit, doit prendre connaissance d'un ensemble de paramètres qui sont distinctement définis par l'évaluation positive. Il est clair que chacun d'entre nous, doit faire le distinguo entre l'évaluation « ancienne » que certains d'entre nous ont pu recevoir et l'évaluation « moderne » qui est tournée vers l'avenir. Celle-ci passe en effet par des projets de lois qui explicitent clairement que l'école de demain doit viser à rendre l'élève « acteur » de sa formation. Les cours magistraux doivent, en effet, laisser place à une interactivité sans faille, qui permettra aux élèves de retrouver et de donner un sens à leur apprentissage. En d'autres termes, il convient à tous de ne plus blâmer par la note mais bien au contraire de faire en sorte qu'elle puisse permettre à chaque élève de retrouver une part de positif dans celle-ci.

Comme nous avons pu le découvrir à travers de nombreux arguments développés précédemment un certain nombre d'auteurs ont décrit l'évaluation comme un moyen mis à disposition des enseignants pour juger l'élève au regard de ses capacités. L'évaluation positive remet totalement en cause ce processus et souhaite le moderniser tant bien que mal. A travers ces expérimentations, nous avons privilégié la mise en place de seulement quelques outils qui nous paraissaient les plus judicieux au regard de notre étude. En effet, bien d'autres sont décrites comme parties prenantes du processus d'évaluation positive mais le temps et les moyens mis à notre disposition pour la mettre en place, étaient réduits et moindres. Pour aller plus loin, il serait ainsi pertinent d'approfondir chaque paramètre afin que l'étude soit davantage complète dans sa globalité.

1.2 Postulat opérationnel de départ

Le choix d'un tel sujet s'est effectué par un constat observé en classe. Après le retour de plusieurs enseignants qui affirmaient avoir des élèves travaillant pour et seulement pour la note, nous avons trouvé pertinent de comprendre pourquoi ces individus n'étaient motivés qu'extrinsèquement. En 2016, avoir un tel constat atteste que l'école a encore à apprendre et doit apporter par ailleurs certaines modifications en vue d'une amélioration prochaine. L'Éducation Nationale est un « mammouth » où il est difficile d'instaurer de nouveaux choix et pratiques.

C'est un sujet très intéressant qui a éveillé en nous une curiosité certaine. Cette dernière s'explique par des questionnements tels que : Pourquoi ces élèves ne travaillent-ils que pour la note ? Pourquoi ces individus ne trouvent-ils pas d'intérêt dans les cours qu'ils reçoivent ? Pourquoi sommes-nous obligés d'apporter une « récompense » aux élèves qui eux travaillent ?

Encore bien d'autres questions se sont posées à travers ce sujet. Celles-ci étaient résumées en un postulat de départ qui a été très clairement défini. Pour conclure l'évaluation positive a été l'axe majeur de notre réflexion. Après avoir exposé dans ce préambule, quelques grandes lignes théoriques, nous allons présenter dans une seconde partie les moyens que nous avons eus à notre disposition pour obtenir de tels résultats.

Chapitre 2. Mise en place de l'évaluation positive

2.1 Un langage modifié et adapté

En tant qu'enseignant le langage que l'on utilise est très important au regard des élèves. En effet, il est indispensable d'utiliser un discours qui respire le respect et l'honnêteté. Nous nous devons d'être exemplaires vis-à-vis des élèves qui très souvent nous identifient comme référents qu'ils veulent suivre. Il est vrai que pour la plupart d'entre eux réussir se résume à simplement avoir de bonnes notes. L'enjeu des professeurs est de démontrer que le plaisir qu'ils peuvent prendre à étudier procure une sensation de satisfaction complète. Par ailleurs, il n'est plus à prouver que le langage utilisé par nos jeunes évolue indéniablement avec le temps. Il est riche de constater que nos aïeux utilisaient très couramment un langage soutenu avec beaucoup de délicatesse et de politesse.

En revanche, il serait malhonnête d'affirmer que cette jeunesse côtoie quotidiennement le langage familier ou encore l'argot. Parfois même un discours frôlant l'irrespect. L'enjeu de cette sous partie est non de prouver que ces jeunes ont tort, ou à juste titre, raison d'utiliser ce genre de dialectes, mais au contraire de prouver une nouvelle fois que l'utilisation d'un langage approprié pour transmettre des savoirs a un impact réel sur l'attention des étudiants. Chacun d'entre nous se doit d'avoir un regard critique sur ses pratiques.

Il est forcé de constater qu'encore beaucoup d'enseignants évaluent leurs élèves à travers des grilles de notations strictes et portent un jugement sur le travail réalisé par chacun des élèves. L'adolescent en période de pleine mutation accorde beaucoup d'importance aux mots et au sens des phrases. Il est vrai que parfois à travers les jugements que l'on a pu porter sur eux en leur octroyant de mauvaises notes, un mauvais commentaire ; une mauvaise appréciation les dévalorise. Pourquoi afficher sur une copie les mentions « à revoir » ? Pourquoi mettre sur une copie les mentions « Passable » ? Pourquoi voir apparaître sur une copie la mention « très bien » ?

Pensons-nous en inscrivant de tels commentaires l'impact que celui-ci peut avoir sur les élèves ? Bien souvent il est forcé de reconnaître que non ... Il est donc indéniable qu'un problème existe

sur le plan moral lorsqu'on effectue des évaluations. A travers, l'ensemble de l'étude menée en amont, nous avons pu observer concrètement qu'annihiler ces aspects négatifs dont regorge l'évaluation, une amélioration de la motivation se fait ressentir. Comme le prouve ce mémoire, aucune composante de l'évaluation positive n'est indissociable. Cet appareil d'évaluation prend ses pleins pouvoirs lorsqu'il est administré et effectué en parfaite harmonie.

Après avoir donc attesté qu'en changeant d'attitude en remplaçant un langage négatif par un langage positif et tourné vers la progression (et non la régression), l'élève comprend que cette note n'a plus pour but de le juger mais à l'inverse de le pousser vers la réussite. Nous vous proposons alors à travers le tableau suivant un guide nommé « le guide du langage » qui peut permettre aux enseignants désireux de mettre en place de telles actions au sein de leurs classes et d'en absorber quelques informations.

Celui-ci ne reste qu'exhaustif quant à son référencement. En complément, chaque évaluateur peut adapter cette grille à sa pratique. Celle-ci sera alors beaucoup plus pertinente dans un but d'utilisation proche. Ce guide référence un ensemble de mots que chaque enseignant peut utiliser dans un but concret de mise en place de l'évaluation positive. En effet, l'enseignant peut alors trouver un certain nombre de phrases ou de mots qui une fois dits ne sanctionnent pas l'élève mais à l'inverse le réconfortent dans ses choix de réponses.

Il est primordial de mentionner les points positifs avant les négatifs. Nous sommes sûrs qu'encore beaucoup d'enseignants pratiquent l'inverse. De plus, les points négatifs que l'on relève dans chaque copie seront alors mentionnés en points à améliorer ou pistes à approfondir.

	<u>EVALUATION NEGATIVE</u>	<u>EVALUATION POSITIVE</u>
➤ Pour exprimer le négatif	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Erreur ☞ A revoir ☞ Incohérent ☞ Pas acquis ☞ Pas clair ☞ Non appris ☞ Incorrect ☞ Inexact ☞ Maladroit ☞ Mal dit ☞ Hors sujet 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ A préciser ☞ A compléter ☞ Manque certains éléments ☞ A affiner ☞ Certaines lacunes ☞ Manque de cohésion ☞ A détailler ☞ A définir ☞ A déterminer ☞ A améliorer ☞ A étoffer
➤ Pour exprimer le positif	<ul style="list-style-type: none"> ☞ ☞ Excellent ☞ Très bien ☞ Bien ☞ Passable ☞ Insuffisant ☞ Très insuffisant 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Très bien les notions sont bien acquises ☞ Excellent le cours est bien appris ☞ Insuffisant certains critères sont à compléter ☞ Très insuffisant certains points ne sont pas maîtrisés ou compris
➤ Pour exprimer l'accompagnement	<ul style="list-style-type: none"> ☞ ☞ Non, ce n'est pas la règle apprise ☞ Non, la procédure n'est pas correcte ☞ Non, il ne faut pas faire de cette manière ☞ Non, cela n'est pas correct ☞ Non, tes propos sont hors sujet 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ ☞ La procédure utilisée est à compléter ☞ Le sujet est à préciser ☞ Les propos sont à affiner ☞ Les réponses sont à détailler davantage ☞ Essayer de déterminer les points à améliorer
➤ Pour exprimer l'encadrement	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Soulever les points négatifs ☞ Repérer les points à revoir ou inexacts ☞ Essayer de faire ressortir néanmoins quelques aspects positifs 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Soulever les points qui sont à étoffer, affiner dans la copie ☞ Définir les pistes d'amélioration qui sont à prévoir ☞ Masquer les lacunes pour déterminer les aspects positifs des réponses de l'élève

TABLEAU 11 : GUIDE DU LANGAGE

2.2 Évaluer sans dévaluer

Dans un second temps, il convient d'étudier une nouvelle grille d'évaluation. Celle-ci remplace la notation traditionnelle. Certains affirmaient en effet que de nos jours, l'évaluation prodiguée à nos jeunes n'était que peu réfléchie et peu administrée de façon intelligente.

Plusieurs recensements ont dévoilé que la note permettait de savoir si un élève avait acquis le cours. En revanche, celle-ci ne prend pas en compte le travail et les difficultés de chaque élève. En d'autres termes, comment se permettre de juger un étudiant à l'instant T (en lui attribuant un 5/20) alors que celui-ci a pu passer plusieurs heures à travailler et à étudier sur le sujet.

Est-ce faire preuve réellement d'honnêteté de réagir ainsi ? Encore bien d'autres questions peuvent être posées sur ce sujet qui n'apporteront aucune plus-value à ce thème. A l'image de ANDRE ANTIBI qui qualifiait dans son ouvrage *La constance Macabre* qu'une évaluation ne peut être que des chiffres que l'on donne à des élèves sans même pouvoir justifier le travail fourni en amont.

Après mûres réflexions, et comme expliqué dans le prologue, il est peu correct de qualifier un travail de passable ou d'insatisfaisant que lorsque la note est faible. Nous conviendrons cependant qu'il est très difficile à chaque enseignant de prendre en compte le cursus, le travail des élèves en amont. C'est alors que l'on rentre dans une phase de sans retour où l'issue est peu grande.

En revanche, à travers le projet décrit en partie 2, nous avons pu observer que la mise en place d'un outil nous permettant en quasi-totalité de supprimer la note avec la mise en exergue des points positifs et des points à améliorer de chaque élève nous permet d'obtenir une motivation intrinsèquement plus grande. Dans la peur d'être redondant, l'enseignant occupe alors une place centrale dans l'apprentissage de chaque élève.

Ce jeune n'apprendra plus pour apprendre mais pour comprendre. Comprendre que chaque situation est différente et se concentrer sur une seule et même application n'est qu'une faute.

De nos jours, nous devons tous (et d'autant plus dans la filière technologique) former des têtes bien construites capables de résoudre le moindre problème. Plusieurs parcours créés par l'inspecteur général MR MICHEL LUGNIER s'offrent aux élèves qui souhaitent avoir un parcours

plus professionnel, plus engagé dans la profession. En enseignant dans ce type de formation, le lycée hôtelier technologique, il ne suffit plus de remontrer qu'un geste et d'attendre sa reproduction mais il faut expliquer pourquoi l'on fait ce geste.

A travers ces courtes explications, nous montrons l'impact d'une telle mise en place (**cf grille d'évaluation**) sur la motivation de nos jeunes.

Via cette grille d'évaluation l'évalué trouvera ainsi des pistes d'amélioration de ses prestations ce qui lui permettra d'avoir un regard plus critique sur les copies qu'il peut rendre. Chaque professeur demande à ses élèves de réaliser des travaux sérieux et assidus en toute transparence. Par conséquent, nous en tant qu'enseignants avons le devoir de réciprocité. En d'autres termes, donner des explications claires et justifiées sur les prestations de chaque élève est un devoir. Nous souhaitons que chaque enseignant puisse trouver des pistes d'amélioration grâce à cette grille d'évaluation.

2.3 Suppression du stylo rouge

Il n'est pas anodin de trouver encore beaucoup de copies corrigées au stylo rouge dans le système scolaire actuel. Un paramètre qui peut paraître peu utile et judicieux à étudier. En revanche il est très facile d'en connaître et d'en visualiser les conséquences. Effectivement, cette composante ne mérite pas une étude exploratoire approfondie mais les résultats nous renseignent plutôt sur plusieurs éléments.

Après dépouillement mais surtout dialogue avec nos interlocuteurs les plus proches (élèves) ceux-ci dévoilent que l'encre rouge les renvoie à une image négative. Afin de renforcer et surtout de crédibiliser nos propos, sa mise en place n'était que peu contraignante et c'est pourquoi nous devons l'effectuer. Dans un futur proche, il serait intéressant de mener un débat plus fondé sur ce sujet.

Ce cours argumentaire ne nécessite pas de plus amples explications. C'est pour cela, que nous présentons sur la page suivante la grille d'évaluation que nous avons mise en place dans notre classe de terminale afin de pouvoir affirmer notre postulat opérationnel numéro 1.

<p><u>Nom :</u></p> <p><u>Prénom :</u></p> <p><u>Classe :</u></p> <p><i>Observations générales :</i></p>		
Points Forts qui prédominent	Points forts à approfondir	Points à travailler (à améliorer)
<p align="center"><i><u>Questions après correction à poser au professeur :</u></i></p> 		

TABLEAU 12 : GRILLE D'ÉVALUATION EN TECHNOLOGIE

2.4 Évaluation par compétences en travaux pratiques

2.4.1 Eclairage sur quelques notions essentielles

Avant d'argumenter sur ce sujet, il convient d'expliquer quelques notions fondatrices de cette action. L'évaluation par compétences est une somme de notions très complexes et très pointues à mettre en application. Au préalable, au cours de la première partie, nous avons défini clairement les formes d'évaluations et leurs caractéristiques individuelles mais il nous reste cependant à éclairer le terme « Compétence ».

Un certain nombre de grands auteurs ont écrit de passionnants ouvrages sur le sujet. Non seulement en France, mais également nous avons pu voir que le Québec s'intéresse aussi à cette pratique. En effet, GERARD SCALLON au travers de ses écrits définit la compétence comme « la possibilité pour un individu de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes » (SCALLON, page 105). Ses propos sont renforcés par le gouvernement québécois (2001, page 4-5), qui explicite que la compétence « est un savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources ». MR SCALLON s'est intéressé à définir plus précisément les termes donnés par l'université québécoise. Par conséquent, il décrit le savoir agir comme « la capacité de recourir aux acquis scolaires comme aux acquis issus de la vie courante » (page 105). Par ailleurs, pour lui, la mobilisation et l'utilisation efficace de ressources consiste à être habilité intellectuellement et à avoir accès aux contenus notionnels qui permettent de solliciter l'intérêt des élèves grâce à l'aide de ses pairs.

En conclusion, la compétence en cuisine est pour nous enseignants une notion majeure que l'on doit prendre en compte. Il est indispensable de faire la différence entre la notion de performance et la notion de compétence. Il est vrai qu'un élève performant dans une tâche sera peut-être peu habile à l'adapter à une situation différente que celle donnée initialement. En d'autres termes, il convient d'évaluer les élèves sur la capacité et le potentiel observable ou non qu'ils possèdent dans le but de répondre à un problème donné. En aucun cas, l'évaluation positive ne préconise une évaluation sur des techniques précises mais davantage sur des compétences généralistes qui permettront aux élèves de constituer un savoir-faire solide qui répondra aux exigences du métier.

2.4.2 Mise en place de l'action

Pour être au cœur de l'évaluation positive, nous devons mettre en place une nouvelle grille d'évaluation par compétences applicable en terminale baccalauréat technologique. Comme avant toute intégration d'un nouvel outil, il convient de passer par une phase explicative afin de permettre aux élèves de comprendre le but et le fonctionnement de cette démarche.

Comme décrit précédemment, l'évaluation positive ne doit en aucun cas être un acte isolé mais plutôt conjoint. Cette notion de réalisation conjointe prendra tout son sens dans le paragraphe suivant qui présentera la mise en place de la co-évaluation. L'évaluation par compétences consiste dans un premier temps à distribuer un livret technique aux élèves afin qu'ils puissent cocher ou non l'ensemble des techniques qu'ils assimilent ou non. Ce livret nous permet de faire un état des lieux qui positionne l'élève dans un acte bilanciel.

Une fois ces livrets recensés, il convient à l'enseignant de mettre en place l'évaluation par compétences. Celle-ci passe par la création d'une grille évaluative qui permet à l'enseignant « de juger » les travaux des élèves en les positionnant par compétences. Lors de sa mise en place l'élève retrouvera alors une certaine authenticité pour son évaluation.

Certains praticiens démontrent que l'évaluation par compétences peut s'observer uniquement dans l'action. C'est pourquoi, nous avons fait le choix de mettre en application celle-ci dans nos séances de travaux pratiques. Il était indispensable pour nous de prouver à travers cet argumentaire que deux notions pourtant semblables possèdent un sens complètement différent : l'évaluation et la notation. Pour beaucoup d'entre nous, la différence est moindre et évaluer un élève consiste à lui donner une note ce qui n'est pas forcément une règle ou une généralité.

L'évaluation par compétences omet les notes et préconise une utilisation bienveillante de l'évaluation. Celle-ci dévoile que l'utilisation des notes chiffrées engendre très souvent des effets pervers non négligeables comme cité dans la première partie.

La mise en place d'une évaluation par compétences dans une classe de terminale doit se faire de manière succincte et brève. Au cours d'un TP de quatre heures, il est inutile de vouloir évaluer une dizaine de compétences. Cinq compétences suffisent. Certaines peuvent être redondances si elles sont considérées par l'enseignant comme prioritaires. Effectivement, nombre d'entre nous juge nécessaire de vouloir évaluer une quantité de techniques obtenir une évaluation crédible.

Mais à quoi bon ! Il est préférable d'informer l'élève chaque semaine sur une quantité restreinte de compétences qu'il pourra alors digérer jusqu'à la semaine suivante. A vouloir trop en faire, on ne centralise plus le savoir mais au contraire nous le noyons.

Il faut noter un point essentiel de ce processus : l'enseignant doit inévitablement définir au préalable des compétences claires et précises pour l'élève. Ce protagoniste sera averti une semaine à l'avance sur les compétences qui seront évaluées, avec un ensemble de vidéos pour l'aider à anticiper cette évaluation. Cet acteur est alors placé dans une situation d'apprentissage positive où chaque compétence est parfaitement exposée. Cela lui permet donc d'avoir une lecture verticale sur sa progression. Nous présenterons dans le tableau suivant une grille d'évaluation par compétences mise en place au cours d'une séance de travaux pratiques.

Avant de présenter cette grille d'évaluation, il est important de faire le point sur ce type d'évaluation qui contrairement aux avis reçus permet une grande souplesse. Ce type d'évaluation formative permet en effet d'évaluer individuellement chaque élève au regard du travail qu'il fournit. Celle-ci est mise en application dans l'intérêt de l'élève et uniquement dans son intérêt car elle lui permet d'appréhender différemment chaque séance de travaux pratiques. En d'autres termes, l'élève ne travaille plus pour l'obtention d'une note mais au contraire dans le but de sa propre évaluation et d'une progression dans ses apprentissages. Qu'importe la note qu'il obtiendra (puisque l'annihilation de la note n'est nullement possible), l'importance est que cet étudiant puisse repartir de TP avec la sensation d'avoir appris sur ses propres erreurs.

Ce travail qui a été mis en place ne peut être pertinent que s'il est réalisé sur une année entière. Néanmoins, nous pouvons d'ores et déjà constater à travers l'ensemble des résultats obtenus en partie 2. Nous relevons donc une estime de soi qui évolue positivement au regard de la mise en place de cette démarche. Cela traduit que l'évaluation par compétences permet de motiver intrinsèquement ces élèves qui affirment être davantage sensibles aux remarques que l'enseignant peut apporter.

Grille d'évaluation par compétences – Classe de Terminale

<u>Légendes pour les niveaux :</u>		EVALUATION 1				EVALUATION 2				EVALUATION 3			
A : Acquis ECA + : En cours d'acquisition plus ECA : En cours d'acquisition NA : Non-acquis													
COMPETENCES GENERALES	COMPETENCES OPERATIONNELLES	NA	ECA	ECA+	A	NA	ECA	ECA+	A	NA	ECA	ECA+	A

TABLEAU 13 : GRILLE D'EVALUATION PAR COMPETENCES (TP)

Chapitre 3. Mise en place de la co-évaluation

3.1 Le contrat de formation

Avant de commencer cette deuxième partie il convient d'expliquer plus en détails certains termes qui ne sont pas évidents à définir. En effet le contrat de formation n'est pas un outil connu de tous. Il est essentiel de décrire les fonctions de ce document ainsi que son fonctionnement. Après discussions avec de nombreux interlocuteurs sur ces sujets, plusieurs notions différentes ressortent qui méritent, il est vrai, plusieurs éclaircissements.

3.1.1 Eclairage sur quelques notions essentielles

Didactiques, pédagogiques, égalité, équités, évaluation et notation sont des notions pourtant similaires dans l'apparence mais totalement différentes dans le fond. La didactique traite essentiellement des angles qui s'offrent à l'enseignant pour construire ses cours alors que la pédagogie, elle, est l'art d'animer un cours et de le gérer. Le contrat de formation lui s'ancre parfaitement dans une démarche didactique, qui permet à l'élève d'avoir le pouvoir sur l'issue de la notation. Dans ce cas, on parle de notation et non d'évaluation. En effet le jeune repart de TP avec une note chiffrée. Le document distribué une semaine en amont du TP permet aux élèves de rechercher l'ensemble des techniques sur lesquelles ils seront alors notés. Cette grille d'évaluation est conçue de telle sorte qu'elle présente aux jeunes, les exigences à respecter pour avoir une pleine maîtrise de la technique mais aussi des paramètres qu'il faudra prendre en compte pour ne pas échouer.

Les contrats de formations ont donc été mis en place à la rentrée de septembre 2016 et ont été accompagnés d'une phase d'explication. Très souvent ce document est un élément nouveau pour les élèves. Dès le départ, le document est accepté par l'ensemble du groupe classe. Ce contrat est une aide à la réussite et place l'élève dans une situation où les craintes (peur de ne pas savoir, crainte de ne pas y arriver etc.) sont totalement inhibées. La séance de travaux pratiques est présentée en toute transparence. La mission de l'école surtout en milieu professionnel et technologique est de rendre en priorité les élèves autonomes mais avant tout adaptables. En d'autres termes, nous enseignants, devons faire de ses jeunes ces futurs professionnels capables de s'adapter dans de nombreuses entreprises. Il faut leur donner la possibilité d'explorer un champ élargi de techniques leur permettant d'être opérationnels dans divers secteurs d'activité.

3.1.2 Mise en place de l'action

La mise en place du contrat de formation a été effectuée uniquement sur une classe : les premières baccalauréat technologique. Pour une première approche nous n'avons pas souhaité porter l'action à plus grande échelle. Dans un premier temps ce document est très facile en ce qui concerne la compréhension et peu contraignant quant à sa mise en application.

En effet, le tableau recense l'ensemble des techniques du TP et les classes en techniques d'apprentissage obligatoirement accompagné d'une démonstration mais les classes aussi en technique de renforcement et d'évaluation. Celui-ci a été modifié tout au long de l'année car nous avons pu remarquer une amélioration du niveau technique. Par conséquent, il était logique d'impliquer davantage l'élève dans cet outil.

Chaque contrat de formation était donc accompagné par des liens vidéo permettant aux étudiants de visualiser les techniques conformes avant l'évaluation. Ces atouts appréciés à l'unanimité, accompagnent l'élève et le rassurent. En fin d'année l'outil de pilotage des séances de travaux pratiques s'est vu allégé de contenu. Chacun devait alors rechercher pour chaque technique évaluée les degrés d'exigences que l'on pouvait attendre pour admettre une technique conforme.

Le processus d'amélioration de ce document n'est pas anodin mais très subtilement réfléchi. La mise en forme continue de ces outils permet une adaptation de l'élève au fur et à mesure. La surcharge immédiate perturbe ses élèves qui sont fragiles émotionnellement parlant. Comme peuvent le démontrer les résultats obtenues à l'issue de l'étude menée et présentée dans la seconde partie, l'estime de soi émotionnelle reste instable mais tend à s'affirmer avec une telle mise en place.

Que peut-on constater ? En clair, tout l'enjeu de notre étude était de savoir si les outils qui s'inscrivent parfaitement dans une démarche d'évaluation positive, renforce la motivation ou au contraire la laisse inchangée. En d'autres termes la mise en place d'un tel outil aussi performant permet, en outre, de renforcer la motivation intrinsèque par le pouvoir sécurisant qu'il procure. A travers un prochain paragraphe intitulé « implication des étudiants » nous présenterons le changement radical et assez marqué du comportement de ces élèves « cobaye » qui ont suivi la mise en place au cœur de son exécution.

A - *IMPLICATION DES ETUDIANTS*

☞ **En amont :**

Au début de l'année scolaire lors de la présentation du déroulement de leur deuxième année de formation, il convenait de présenter également aux élèves les outils que l'enseignant allait utiliser pour parvenir à ses objectifs. Il est en effet, très important que le professeur définisse clairement ses objectifs afin qu'il puisse avoir une vision complètement linéaire du travail qu'il va effectuer. Chaque élève fut intrigué et pris de curiosité pour ce nouveau document. Nous donnons à présent quelques conseils et pistes à aborder en ce qui concerne l'explication

- ✓ Définir tout d'abord clairement le but de la mise en place d'un tel document (Progression de la technicité sur une année, annihilation du stress, travail en toute transparence avec l'évaluation, pédagogie de la réussite) ;
- ✓ Expliquer le fonctionnement (comment rechercher les informations, où les trouver, comment les analyser) ;
- ✓ Eclairer chaque élève sur les échéances et les sanctions en cas de non préparation (amener son contrat à chaque TP, préparer sa séance à l'aide d'un document d'organisation simple, importance de la propreté dans un document professionnel) ;
- ✓ Lui présenter également les modalités d'évaluation (comment l'enseignant va évaluer, explications de la finalité ou des enjeux de l'entretien individuel, rendu des contrats).

Une méthodologie assez lourde mais qui est néanmoins nécessaire. Chaque étape à un but précis dans la construction et la mise en place de ce processus d'évaluation. Une fois les « fondations » bien assises, seulement quelques réglages seront à apprécier.

☞ **Pendant :**

Au cours de l'année quelques embûches sont venues joncher notre parcours. A savoir la mise en technique d'évaluation des techniques totalement inconnues par les élèves. Telle était notre difficulté en début d'année. Ne pas connaître le passé de ses élèves (culinairement parlant). Il est important de réaliser donc une évaluation diagnostique qui permet de situer le niveau du groupe classe. De plus il serait judicieux de distribuer l'ensemble des techniques étudiées au cours de

l'année afin que l'élève puisse alors cocher ou non ce qui relève de l'apprentissage ou du renforcement. Par conséquent, nous avons dû quelques semaines après son lancement faire un réajustement en identifiant concrètement l'ensemble des techniques d'apprentissage, de renforcement et par conséquent des techniques d'évaluation. Ainsi les contrats de formations ce sont vu paraître d'avantage pertinent. A chaque TP les élèves étaient motivés et avaient envie de montrer ce qu'ils savaient faire. Les élèves les plus discrets se sont alors révélés car ils étaient sûrs de leur technique.

Chaque étudiant exprimait le souhait qu'on l'interroge. Il exprimait le souhait également d'être chef et de pouvoir diriger un TP. Des libertés que nous avons bien évidemment permises en encadrant l'ensemble du déroulé de chaque séance. Le constat fondamental que nous pouvons faire c'est notamment que l'implication de l'ensemble du groupe classe a évolué considérablement.

☞ **En aval :**

Avec le recul, nous pouvons affirmer que l'intégration du contrat de formation dans nos pratiques a réellement changé l'attitude (point de vue comportemental) des élèves. L'ensemble de nos propos est renforcé par les résultats très nets que nous avons obtenus à l'issue de l'étude menée sur l'estime de soi (voir partie 2). En d'autres termes, chaque élève pu trouver son intérêt au travers de ce document. Un niveau hétérogène persiste en revanche même si chacun d'entre eux a véritablement progressé. De simples outils tels que le contrat de formation permettent au professeur de dynamiser son groupe classe et de créer une certaine émulation où tout le monde trouve son compte.

Parallèlement à cette pratique, nous avons installé progressivement la co-évaluation. Cette notion nouvelle, nous a permis une nouvelle fois de faire évoluer ce contrat de formation. Avant de présenter les préconisations concernant la mise en place de la co-évaluation dans nos pratiques, il est essentiel de présenter un contrat de formation utilisé dans le cadre d'une séance de travaux pratiques portant sur « Blanc de seiche à l'américaine et riz pilaf ». Ce document n'est en aucun cas figé et peut être adapté à d'autres types d'enseignements. Nous présentons une trame, qui, nous le concevons, n'est pas parfaite en terme de rédaction mais apporte un côté pratique non-négligeable.

CONTRAT DE FORMATION

Nom :

*Menu*Classe : 1^{ère} BTN*Blanc de seiche à l'américaine*

Date : Semaine 46

Riz safrané

TECHNIQUES MISES EN ŒUVRE DURANT LA SÉANCE	PRÉREQUIS ESSENTIELS	OBJECTIFS OPÉRATIONNELS		
		APPRENTISSAGE	RENFORCEMENT	ÉVALUATION
PLAT				
→ Habiller blancs de seiche		✓		
→ Emincer blanc de seiche	✓			✓
→ Cardinaliser les étrilles		✓		
→ Réaliser une sauce américaine	✓		✓	
→ Lié une sauce au beurre manié	✓		✓	✓
→ Ciseler un oignon	✓			
→ Réaliser un riz pilaf			✓	✓
→ Egrainer le riz + beurre			✓	

TECHNIQUES ÉVALUÉES	INDICATEURS DE PERFORMANCE				NOTE
	Très insuffisant ☹️	Insuffisant ☹️	Bien 😊	Très bien 😊😊	
Lié une sauce au beurre manié	Technique non conforme Quantité pas respecté <input type="text" value="0"/>	Technique insuffisante Présence de morceau <input type="text" value="1"/>	Technique conforme Sauce peu lié ou trop liée <input type="text" value="2"/>	Technique maîtrisée Liaison parfaite, justesse des goûts <input type="text" value="3"/> <input type="text" value="4"/>	4
Emincer blanc de seiche	Technique non conforme, morceau grossier, mauvais positionnement des doigts, gestuelle tremblante <input type="text" value="0"/>		Technique maîtrisée Régularité, gestuelle sûre, rapidité <input type="text" value="5"/>		5
Réaliser un riz pilaf	Aucune maîtrise technique <input type="text" value="0"/>	Maîtrise insuffisante Coloration des oignons, oubli du bouquet garni, pas de papier sulfurisé <input type="text" value="1"/> <input type="text" value="2"/>	Technique conforme Technique maîtrisée sur suer, ciselage grossier, 1 oubli sur la méthode <input type="text" value="3"/> <input type="text" value="4"/>	Technique maîtrisée Finesse du ciselage, méthode respecter a 100% <input type="text" value="5"/>	5

CAPACITÉS ÉVALUÉES	INDICATEURS DE PERFORMANCE				NOTE
	Très insuffisant ☹️	Insuffisant ☹️	Bien 😊	Très bien 😊😊	
Hygiène et ponctualité	hygiène non conformes, élèves arrivée en retard <input type="text" value="0"/>	Pas de lavage de main régulier, phase de nettoyage peu respecté <input type="text" value="1"/>	Lavage des mains, poste propre malgré des erreurs <input type="text" value="2"/>	Hygiènes irréprochables <input type="text" value="3"/>	3
Comportement et organisation	Comportement inadapté Aucune organisation <input type="text" value="0"/>	Quelques remarques Poste mal organisé <input type="text" value="1"/>	Attitude conforme Poste organisé <input type="text" value="2"/>	Comportement et organisation exemplaires <input type="text" value="3"/>	3

OBSERVATIONS ET SYNTHÈSE GÉNÉRALE	Note

TABLEAU 14 : CONTRAT DE FORMATION

3.2 La Co-évaluation en travaux pratiques

Faut-il préciser avant d'argumenter sur le sujet que la co-évaluation n'est qu'une étape de l'autoévaluation. En effet celle-ci n'est qu'une phase transitoire qui doit amener l'élève à s'autocritiquer et à porter un jugement sur lui-même objectif et censé. L'ensemble des données qui en découlent servent à l'élève à porter une opinion sur ses propres progrès mais également sur les progrès de ses camarades.

De nombreux auteurs ont défini la co-évaluation comme un outil d'évaluation dynamique facilitant le dialogue et la négociation. Par ailleurs, celle-ci est décrite par un schéma représentatif qui atteste des pouvoirs et des interactions entre enseignants et élèves.

		Guidage ciblé		Guidage ouvert		
Enseignant		explique, présente, incite, donne des consignes	fait lire, sollicite éléments présents comme référence externe à l'élève	pose des Q ouvertes ou ciblées sur des éléments qu'il attend	pose des Q ouvertes, fait expliciter des réponses, fournit des étayages ciblés	En plus, sollicite échanges entre élèves
					● Co-évaluation	● Autoévaluation
Elèves		écoutent	lisent ou citent éléments présents	apportent des réponses de <u>restitution</u>	donnent des réponses variées de développement, explicitent raisonnement, s'auto-évaluent	En plus, prennent initiatives (pose Q à pair, contredit, formule hypothèse)

D'après Mottier Lopez, 2012

FIGURE 26 : INTERACTION ENSEIGNANTS - ELEVES

Comme le démontre parfaitement ce tableau, diffusé par L'UNIVERSITE DE GENEVE, la co-évaluation n'est intégrée que lorsque l'élève est parfaitement impliqué dans son processus d'évaluation. Le guidage ouvert de la part de l'enseignant se traduit par conséquent par une réflexion réflexive plus poussée.

De plus, GERARD FIGARI (2001, p. 125) définit la co-évaluation comme « une forme de renouvellement des savoirs indispensables et qui renforcent l'aptitude des praticiens à questionner collectivement les conditions de leur activité ». Pour compléter ses collaborateurs renforcent son idée en affirmant : « que ce dispositif permet de confronter les élèves à des sujets dont ils doivent tirer les enseignements qui viennent changer leur habitudes de travail » (ibid).

3.2.1 Eclairage sur quelques notions essentielles

Il faut que nous fassions très clairement la différence réelle entre une démarche co-évaluative et une autoévaluation, pourtant similaire dans la forme mais que peut dans le fond. En revanche ce sont deux méthodes très efficaces sur le plan de l'évaluation formative. Alors quelle différence peut-on faire entre ces deux notions ? La co-évaluation est un moyen très précieux de donner du sens à l'évaluation. En effet, cet outil permet de faire appel à la capacité réflexive de chaque élève et de lui permet de porter un jugement sur son travail. Un double avis est alors opéré par l'enseignant qui garde le pouvoir d'évaluateur. A contrario, l'autoévaluation, elle, est totalement libre et donne les pleins pouvoirs à celui qui l'effectue. Vous comprendrez très bien qu'une hiérarchisation des tâches est importante et qu'en aucun cas l'élève ne doit se retrouver directement en position d'auto évaluateur.

Par ailleurs, il est nécessaire de différencier 3 situations de co-évaluation. Lorsque l'élève s'autocritique et donne une note à son travail sans contrôle en aval, l'étudiant est alors dans une situation d'autoévaluation stricte. La co-évaluation peut être réalisée entre des pairs similaires. En d'autres termes, lorsque deux élèves réalisent conjointement une co-évaluation celle-ci prend la forme d'évaluation mutuelle. Pour terminer, la co-évaluation entre des pairs différents enseignants-élèves est totalement intégrée dans l'étude que nous avons menée.

L'importance avant tout d'instaurer une telle démarche dans ses pratiques est d'inciter chaque élève à faire partie intégrante de l'évaluation, en l'impliquant sur de nombreux paramètres :

- ⊗ Elaboration des critères de réussite de façon conjointe (avant les critères d'évaluation étaient fixés uniquement par l'enseignant) ;
- ⊗ Permettre à l'élève de prendre du recul sur sa pratique et d'observer intelligemment sa progression ;
- ⊗ Pouvoir d'acceptation de la critique.

Cette dernière remarque est assez visible chez les jeunes adolescents qui n'acceptent que peu la critique. En pleine phase de mutation à chaque remarque d'un pair quel qu'il soit : professeur, parent, le jeune se sent constamment agressé et « attaqué » dans son estime émotionnelle. Pour terminer, la co-évaluation est présentée comme un concept basé sur la distanciation de l'élève au regard de sa technicité afin de lui permettre une nouvelle fois d'analyser des réussites ou ses erreurs commises.

Pour aller plus loin, la démarche formative est interprétée comme un cheminement clair et précis. A savoir, il est important de sélectionner des exemples concrets. La mise en situation permet une comparaison entre plusieurs paramètres et permet également d'émettre des justifications et des commentaires pertinents. Par la suite, il convient d'observer le progrès afin que l'élève *in fine* puisse avoir un retour réflexif sur ses pratiques.

3.2.2 Mise en place de l'action

Au cours de ce mois expérimental deux actions ont été menées de front. En début d'année, le contrat de formation s'est installé de manière assez fluide dans les pratiques, et au cours du dernier mois la co-évaluation a fait son intrusion. Celle-ci est donc passée par une modification du contrat de formation caractérisé par un allègement de celui-ci. Au cours de chaque séance de travaux pratiques l'élève devait par lui-même recherché les exigences qu'il fallait respecter pour valider une technique. Ce travail de recherche amène petit à petit l'élève à avoir de la réflexion et à lui permettre d'analyser un ensemble d'informations qu'internet peut lui offrir.

A juste titre, l'enseignant ne se doit plus de conter un cours puisque l'élève trouve aujourd'hui l'information comme le professeur. Ce dernier prend donc un rôle d'accompagnateur et de « coach » quant à sélectionner et trier les bonnes informations. A certains moments, la co-évaluation présentait les limites quant à son déroulement. En effet, chaque élève possède sa personnalité et l'interprétation de la co-évaluation est totalement différente d'un individu à un autre. Nous expliquerons au cours du paragraphe suivant les bornes que cette mise en place peut prendre.

Pour clôturer ce sous chapitre, nous pouvons attester que cette mise en place de la co-évaluation, si elle respecte l'ensemble des préconisations citées, est un outil performant qui permet de faire grandir chaque élève.

A - **PRECONISATIONS CONSEILLEES**

En ce qui concerne la mise de en place de la co-évaluation plusieurs paramètres doivent être pris en compte pour permettre à cet outil d'être exploitable à **100 %**. Nous présentons une liste de conseils pratiques qui reste bien entendue non exhaustive.

- ⇒ **Des critères rigoureusement définis** : L'idéal est de fixer ces critères de façon conjointe. L'élève est donc acteur de son évaluation et n'est donc pas surpris par l'issue de celle-ci.
- ⇒ **Minimisation du jugement de la personne au détriment du jugement de la production** : Ce conseil s'applique davantage à une co-évaluation entre élèves. Il n'est pas inintéressant de savoir que parfois, lors de co-évaluation entre élèves, les jeunes ont tendance à évaluer une personne au détriment d'une production. C'est par conséquent à l'enseignant d'insister sur le fait que chacun adopte une réflexion descriptive logique et réfléchie plutôt qu'un jugement affectif.
- ⇒ **Pratiquer la co-évaluation en fréquence régulière** : Plus l'élève pourra pratiquer la co-évaluation plus il sera à même de fournir plus objectivement un jugement sur sa production. Il n'est pas nécessaire de rappeler que la co-évaluation ne doit pas être une finalité mais au contraire une étape du processus d'autoévaluation.
- ⇒ **Eviter d'évaluer « l'effort »** : L'enseignant doit donc trouver un juste milieu afin de prendre en compte les moyens mis en œuvre pour arriver aux résultats. La co-évaluation doit être totalement égalitaire afin que la note discutée soit impartiale et ne traite que du résultat. L'erreur est alors un outil d'amélioration et qui s'inscrit pleinement dans le bon fonctionnement de l'autoévaluation. L'importance n'est pas de signaler uniquement l'erreur et de la sanctionner mais au contraire de discuter des causes de l'erreur et d'en trouver les apports solutionnants.
- ⇒ **Pratiquer la double finalité** : La double finalité est la formation entre deux notions : apprendre et réussir. La co-évaluation est une sorte de « mise à nu » de l'élève puisqu'elle est une démarche socialisée. Les formateurs endossent un rôle d'évaluateurs certificatifs qui accompagnent l'élève dans sa notation.

Nous tenons à préciser que cette liste reste non-exhaustive et tend à être complétée. Chaque enseignant désireux de mettre en place de telles actions au sein de ses pratiques aura donc à sa disposition quelques conseils pour intégrer l'outil dans des conditions optimales.

B - LES LIMITES DE LA CO-EVALUATION

La co-évaluation apporte énormément d'avantages comme nous avons pu les citer précédemment. En revanche, il réside dans sa mise en place quelques limites que l'enseignant devra prendre en compte pour un bon déroulement de ce processus.

- ⊗ **Problème d'ordre organisationnel :** signifie que les entretiens individuels de fin de séance sont assez lourds en terme de temps.
- ⊗ **Contrainte lors des co-évaluations de groupes :** nécessité de faire intervenir un co-évaluateur de la même discipline et par conséquent d'instaurer des agencements de classe particuliers.
- ⊗ **Etre bienveillant face au « chantage affectif » :** les élèves ont tendance à vouloir plaider la cause de l'enseignant. Il faut par conséquent rester bienveillant quant à l'élaboration d'une note et permettre l'égalité parfaite.
- ⊗ **Savoir identifier les 6 profils d'élèves en terme de co-évaluation :** comme le démontre GERARD FIGARI (2011, p. 126), il existe plusieurs profils d'élève en terme de co-évaluation. Tout d'abord, nous avons pu remarquer que pour des élèves, s'improviser comme « exploreurs, qui cherchent une voie d'accès à la profession et qui parlent de ces problèmes et des solutions à apporter ». Dans un second temps, l'élève « agneau qui se montre dans son plus simple appareil et qui joue franc-jeu » (ibid). Ce portrait d'étudiants modèles est très rarement constaté dans nos classes. Enfin, Gérard FIGARI caractérise comme « jardinier, un élève qui taille ce qui doit être coupé, qui soigne ce qui doit encore mûrir et qui présente ce qui est à point » (2001, p. 126).

CONTRAT DE FORMATION

Nom :

*Menu*Classe : 1^{ère} BTN*Forêt Noire*

Date : Semaine 46

TECHNIQUES MISES EN ŒUVRE DURANT LA SÉANCE	PRÉREQUIS ESSENTIELS	OBJECTIFS OPÉRATIONNELS		
		APPRENTISSAGE	RENFORCEMENT	ÉVALUATION
PLAT				
→ Réaliser une génoise		✓	✓	✓
→ Réaliser une crème chantilly			✓	✓
→ Détailler une génoise en disque		✓		
→ Réaliser un montage d'une forêt noire		✓		
→ Puncher un biscuit			✓	
→ Réaliser un sirop aromatisé			✓	✓
→ Réaliser des copeaux de chocolat		✓		
→ Décorer au gré du candidat		✓		

TECHNIQUES ÉVALUÉES	INDICATEURS DE PERFORMANCE				NOTE	
	Très insuffisant ☹	Insuffisant ☹	Bien ☺	Très bien ☺☺		
Réaliser une génoise	0	2		4	4	
Co évaluation	0	2		4		
Réaliser une crème chantilly		0		3	3	
Autoévaluation		0		3		
Réaliser un sirop aromatisé (goût et équilibre des saveurs)	0	1	2	3	4	4
Autoévaluation	0	1	2	3	4	
Préparation du TP (fiche)	Aucune 0	Passable 1	Bonne 2	Très Bonne 3	3	
CAPACITÉS ÉVALUÉES	INDICATEURS DE PERFORMANCE				NOTE	
	Très insuffisant ☹	Insuffisant ☹	Bien ☺	Très bien ☺☺		
Hygiène	Hygiène non conforme, 0	Pas de lavage de main régulier, phase de nettoyage peu respecté 1		Hygiènes irréprochables 2	2	
OBSERVATIONS ET SYNTHÈSE GÉNÉRALE					Note	

TABLEAU 15 : GRILLE DE CO-EVALUATION

C - IMPLICATION DES ETUDIANTS

Une des difficultés majeures, que l'on a rencontré lors de la mise en place de cette action, est la représentation étonnée des élèves. Expliquons-nous. La co-évaluation révèle quelques constats frappants. En outre, la première remarque que nous pouvons affirmer, concerne les représentations que les élèves se font d'eux même. Lors de l'entretien de fin de séance, où l'enseignant échange avec l'élève, nous nous apercevons très rapidement que la majorité d'entre eux se sous-estiment.

En effet, beaucoup de paroles entendues décrivent leurs techniques comme faibles, non précises, mal acquises. Une nouvelle fois, l'enjeu de notre étude était bien évidemment d'observer si la co-évaluation avait un réel impact sur la motivation intrinsèque de chaque élève. Au regard des résultats obtenus, nous pouvons affirmer que l'estime de soi a augmenté non significativement. Afin de ne pas être trop redondant dans nos écrits, nous renverrons chaque individu désireux d'en savoir plus à la partie 2 du mémoire.

Les élèves affirment aujourd'hui que la co-évaluation est un moyen pour eux de s'exprimer. Certains identifiaient parfois la pratique cuisine comme une « dictature » où seule le chef référent avait le droit de parole. Une dimension qui a totalement disparu des mœurs et qui a effectivement, laissé place à une représentation beaucoup plus positive. Les élèves révèlent donc un bilan constructif à l'issue de cette expérimentation. En clair, chaque élève en tire d'immenses avantages. En particulier le fait que chacun d'entre eux sont obligés de réfléchir de façon analytique à la nature des performances et à les appliquer à leurs propres productions.

Un début prometteur et révélateur, qui confirme en outre, les lectures que nous avons pu faire à ce sujet. La co-évaluation est un véritable outil qui joue sur les performances des élèves et permet d'éveiller leur sens de l'autocritique. De nos jours, un individu ne sachant pas se remettre en question est une personne complètement fermée sur ses possibilités d'évolutions. Chacun d'entre nous se doit d'apprendre et de se former continuellement, ce n'est qu'un service que l'on peut rendre à cette jeunesse qui nous écoute.

D - UNE ESTIME DE SOI EN RECONSTRUCTION

Après ces longs argumentaires, à présenter une étude complète sur l'évaluation positive, plusieurs comparatifs me permettent à ce jour d'émettre un bilan précis et complet dans l'ensemble. En effet, après avoir mis en place de nombreux outils caractérisant l'évaluation positive, nous avons remarqué que sur les deux publics étudiés l'estime de soi était en constante évolution. Cette étude aurait pu bien entendu être davantage exploitée et précise. En d'autres termes, chaque projet peut être étayé un nombre de fois incalculable. L'objectif n'était pas d'exploiter de nombreuses pistes mais d'être concis afin de répondre au mieux à notre postulat de départ.

Les chiffres nous dévoilent qu'une augmentation claire de l'estime de soi a été repérée autant chez les filles que chez les garçons. Nous avons fait le choix de mettre en parallèle les résultats des deux sexes mais également de corrélérer les résultats obtenus à l'issu du questionnaire réalisé en amont puis en aval. Peut-on aujourd'hui affirmer que l'évaluation positive a un réel impact sur l'estime de soi ? A notre sens, il serait primaire d'émettre un bilan sans aucune faille. En revanche, avec le temps et les moyens mis à notre disposition, nous avons à notre hauteur pu démontrer que l'estime des élèves était sensible à l'évaluation et que celle-ci joue sur la motivation intrinsèque de chacun.

3.3 Préconisations des experts

Dans le but d'avoir un avis plus précis sur le sujet, l'introduction d'expert dans cette dernière partie se présentait comme indispensable. Plusieurs interrogations se sont alors posées, l'enjeu de ces entretiens semi-directs était de rencontrer ces experts afin qu'ils puissent me compter les actions qu'ils ont mis en place dans leurs classes mais surtout d'avoir un ressenti après coup. Trois enseignants ont eu l'extrême gentillesse de répondre à nos questions de manière la plus cordiale qu'il soit. La restitution des entretiens ont donc été réalisés en aval et sont présents en annexes. Il en convient donc de rassembler les dits en essayant de les harmoniser afin que ceux-ci émanent d'un seul et même constat. Une dizaine de question leurs ont ainsi été posées qui ont été orientées de façon logique et réfléchi. Elles seront donc présentées dans des sous parties.

3.3.1 Moyens et méthodes mis en œuvre

Les trois techniciens interrogés ont été formels sur cette première question. Ils se rejoignent sur le fait qu'avoir des effectifs de classe réduit (20 élèves par classe) est un atout majeur qui a un effet très positif pour chacun. Beaucoup d'entre eux ont mis en place des projets qui soient ascendants ou descendants, des voyages scolaires, l'utilisation de la pédagogie différenciée etc. En clair des activités qui ont permis de souder les élèves entre eux et par conséquent d'avoir une émulation de classe beaucoup plus importante.

A chaque entretien nous avons pu relever que chacun avait mis en place l'évaluation positive dans des établissements où l'équipe pédagogiques était motivée et très impliqué. Un seul et même discours est le maître mot. Ils ont lourdement insisté sur le fait que la cohésion de l'équipe est primordiale. C'est ainsi qu'ils ont pu, conjointement, créer une évaluation plus formelle en répertoriant l'ensemble des compétences transversales qu'ils jugeaient essentielles.

3.3.2 Les effets pervers de l'évaluation positive

Comme il faut s'en douter l'évaluation positive n'est pas le phénomène miracle. Effectivement, les enseignants attestent à l'unanimité qu'il est difficile de maintenir une motivation sans pression des notes et qu'il est également important que le cadre familial soit adhérent à ce genre de pratiques. De ces entretiens, il en ressort qu'il existe une difficulté à mettre en place cette évaluation avec des élèves à parcours « compliqué ». Pour terminer, il existerait un problème majeur concernant l'orientation. Ces experts tous issus du premier degré affirment qu'en fin de troisième se pose la contrainte liée à l'orientation. En effet, les notes étaient un moyen significatif permettant d'orienter chaque élève. Mais alors nous souhaitons prouver que ce principe est totalement erroné. En clair, cela signifie-t-il qu'un élève ayant obtenu une moyenne de 18/20 sera plus destiné au métier d'ingénieur plutôt qu'un métier de cuisinier ? Ou au contraire ayant des difficultés à l'école sera-t-il inévitablement destiné aux métiers peu gratifiants ?

3.3.3 Évolutions et résultats obtenus

Après de nombreux mois d'expérimentations voire quelques années, les experts ont pu constater une amélioration concrète de l'estime de soi. A leur niveau, celle-ci était traduite par une implication et par des initiatives prises sur le travail. Il en convient de dire que l'évaluation positive n'est pas un miracle en soi mais elle met en confiance l'élève qui est plus à même à

participer oralement. D'autre part, ce changement a été vécu comme un bénéfice essentiel en termes de détachement vis-à-vis de l'apprentissage.

Plus simplement, ces enseignants se rejoignent pour dire que les élèves sont de plus en plus volontaires et la question d'ambition refait alors surface. A l'image des résultats obtenus en partie 2, la capacité que les élèves ont à se projeter dans leur vie professionnelle future en ressort alors grandie. Comme décrit partiellement, dans les argumentaires précédents, chaque élève a une image totalement différente de l'école et il en convenait de dire que la majorité d'entre eux avant la mise en place de l'évaluation positive, possédait une vision négative. Depuis, les élèves ne sentent plus l'apprentissage comme une « chose subie ». En partie comme l'on dévoilait les interviewés, beaucoup d'élèves souhaitaient quitter le système scolaire qu'ils jugeaient démotivant et trop injuste.

3.3.4 Conseils des experts

Plusieurs outils nous ont été décrits comme importants et fiables pour mettre en place l'évaluation positive. En effet, ces trois protagonistes s'accordent à dire qu'un travail d'équipe associé à un dialogue précis et clair est indispensable. Par ailleurs, les effectifs trop denses des classes sont un réel frein à la mise en place de cette évaluation. L'enseignant doit alors partager ses expériences, accepter la critique mais avant tout se détacher du pouvoir transmissif que son métier lui obligeait de faire il y a quelques années.

Une grille d'évaluation commune est indispensable pour donner du sens, cette méthode doit être bien évidemment associée à des répertoires de compétences cités par les référentiels. Il est important de ne pas oublier que l'élève doit être totalement adhérent à ce mode de fonctionnement. Ne pas avoir peur de tester et d'expérimenter doit être le maître mot de chaque enseignant de demain.

Le travail collaboratif entre professeurs, élèves et parents doit être important et simple. En d'autres termes, il convient de mettre en place un système totalement transparent afin de faciliter les interactions avec les pairs. L'évaluation positive fait la part belle à l'écoute et met l'élève au centre de son apprentissage. Supprimer les réticences et les inquiétudes, lâcher prise et laisser davantage primer les solutions et l'innovation, doivent faire partie du quotidien des enseignants. Prendre en compte les progrès et les contextes d'évaluation sont les objectifs phares de cette mise en place.

CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE

A ce stade d'avancement, ce mémoire a présenté un ensemble de préconisations qui peuvent être utiles aux futurs enseignants riche de vouloir pratiquer l'évaluation positive. L'évaluation par compétences, la suppression partielle des notes, l'emploi d'un langage positif adapté, la mise en place de la co-évaluation, sont un ensemble qui accentuent la motivation des élèves. L'évaluation positive dans sa globalité a pour but d'accompagner l'élève à passer du stade de dépendant particulièrement infantilisant à un stade d'individu autonome et réfléchi. Encore trop d'élèves ont une vision négative de l'école et nous pensons que la mise en place de l'évaluation positive dans les établissements pourrait en partie redorer cette image.

L'étude menée, à l'échelle étudiée, nous amène à conclure que l'estime de soi des jeunes est très sensible à la nouveauté. Tout d'abord, le fait d'apporter quelque chose de neuf, casse cette monotonie de l'école et leur permet d'être davantage accrocheur. Beaucoup de collègues se joignent à nous pour affirmer que chaque élève est différent. Nous l'avons clairement vu lorsque nous avons étudiés les deux sexes en parallèle. De plus, les filles et les garçons ne sont pas sensibles sur les mêmes axes. Il est vrai qu'émotionnellement parlant, les étudiantes sont davantage sensibles que les garçons.

Pour terminer, cette courte conclusion de ce mémento, nous nous accorderons à dire que l'évaluation positive, par les outils quelle offre, a un impact réel sur la motivation de nos jeunes. Plus particulièrement, celle-ci se traduit par une volonté interne qualifiée de motivation intrinsèque d'un point de vue purement technique. En effet, aucune forme de récompense n'est alors proposée aux élèves. L'épanouissement scolaire est alors l'expression qui en ressort clairement. Chaque élève a pu apprendre sur lui-même et a pu également découvrir des facettes différentes que l'école pouvait lui offrir.

Rien que de plus significatif de terminer cet argumentaire par une citation de HADji (1997) qui cite qu' « il est certainement très utile d'ouvrir les yeux des enseignants. Ne serait-il pas plus utile d'ouvrir les yeux des élèves eux-mêmes ? ».

CONCLUSION GÉNÉRALE

Afin de conclure, ce mémoire a eu un double impact qui sera présenté distinctement. Cette étude menée en plusieurs temps a été un travail de longue haleine. Tout d'abord, basé sur de simples recherches et lectures qui m'ont permis de découvrir un sujet totalement inconnu au départ. Par la suite, de nombreux échanges avec mon maître de mémoire, j'ai en effet établi un plan généraliste mais précis à la fois. Tout l'enjeu de cette étude était de répondre au plus proche à notre postulat initial défini de façon claire et logique. Une problématique qui fût le fil conducteur de la démarche adoptée. Semée d'embûches j'ai su réagir et adapter les résultats et réponses obtenus au contexte que nous avons mis en place.

1.1 Les apports personnels

Les apports personnels furent nombreux tout au long de cette étude. Tout d'abord, un sentiment de fierté m'envahit. De plus, mener ses expériences au sein de mes classes m'a permis de prendre davantage d'assurance en termes de gestion de classes. Gérer les incidents, palier au manquement, accomplir cette mission n'a pas été de tout repos. Ce tout, m'a changé personnellement puisqu'il a su renforcé en moi la confiance qui avait quelque peu disparût. De plus, j'ai vu le rapport que j'entraînais avec mes élèves changer. Tout en gardant cette barrière, j'ai su être proche d'eux et endosser mon rôle d'accompagnateur. J'ai donc pris plaisir à effectuer cette étude et à expérimenter mes choix au travers des occasions qui s'offraient à moi.

1.2 Les apports professionnels

Cette année en tant que professeur stagiaire m'a permis de me construire professionnellement. Une équipe soudée et à l'écoute m'a aidé à m'affirmer et à faire de mes expériences une priorité. En effet, de nombreux moyens ont été mis à ma disposition pour parvenir à répondre au plus près à mon étude : les aménagements d'emploi du temps, des rencontres avec certains de mes collègues ... L'appui et le soutien que j'ai pu recevoir au cours de cette année, ont été pour moi un accélérateur d'un point de vue professionnel. Cette étude, comme je l'ai cité précédemment, m'a aidé à adopter un côté proximal avec mes étudiants. Le discours ainsi que l'écoute était placés au centre de mes apprentissages et furent pour moi les maîtres mots qui résument à eux seuls cette année.

BIBLIOGRAPHIQUE

Ouvrages :

- 🔗 **ABRECHT** Roland. *L'évaluation Formative : Une analyse critique*. Bruxelles : Editions De Boeck, 1991, 144 p.
- 🔗 **ALLAL** Linda. *Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation*. Bruxelles : Editions De Boeck, 1991, 158 p.
- 🔗 **ANDRE** Bernard. *Motivation pour Enseigner : Analyse transactionnelle et pédagogie*. Paris : Editions Hachette, 1999, 125 p.
- 🔗 **ANTIBI** André. *La Constante Macabre*. Paris : Editions Math'Adore, 2003, 160 p.
- 🔗 **BELAIR** Louise. *L'évaluation dans l'école : nouvelles pratiques*. Paris : Editions ESF, 1999, 125 p.
- 🔗 **CARDINET** Jean. *Évaluation scolaire et pratique*. Bruxelles : Editions De Boeck, 1986, 268 p.
- 🔗 **DEMAILLY** Lise. *Évaluer les politiques éducatives*. Bruxelles : Editions De Boeck, 2001, 227 p.
- 🔗 **DE VEECHI** G. *Évaluer sans dévaluer*. Paris : Editions Hachette Éducation, 2014, 176 p.
- 🔗 **FENOUILLET** Fabien. *Motivation, Mémoire et Pédagogie*. Paris : Editions L'Harmattan, 2003, 214 p.
- 🔗 **FIGARI** Gérard., **ARCHOUCHE** M. *L'activité évaluative réinterrogée*. Bruxelles : Editions De Boeck, 2001, 402 p.
- 🔗 **GERARD** François - Marie. *Évaluer les compétences : Guide pratique*. Bruxelles : Editions De Boeck, 2009, 191 p.
- 🔗 **LIEURY** A., **FENOUILLET** F. *Motivation et réussite scolaire*. 3^{ème} édition. Paris : Editions Dunod, 2013, 192 p.

- ✎ **MACCARIO** Bernard. *L'école l'heure de l'évaluation Tous niveaux*. Paris : Editions SEDRAP, 2000, 158 p.
- ✎ **MOISSET J.-L., PLANTE J., TOUSSAINT P.** *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire Broché*. Presse de l'Université du Québec, 2005, 437 p.
- ✎ **PERRENOUD** Philippe, *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages : entre deux logiques*. Bruxelles : Editions De Boeck Université, 1998, 219 p.
- ✎ **SCALLON** Gérard. *L'évaluation formative des apprentissages*. Bruxelles : Editions De Boeck, 2000, 449 p.
- ✎ **VALLERAND R., THILL E.** *Introduction à la psychologie de la motivation*. Paris : Editions Etudes Vivantes, 1993, 674 p.
- ✎ **VIAU** Roland. *La Motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : Editions De Boeck, 2003, 197 p.

Article académique :

- ✎ **FENOUILLET** Fabien. La motivation à l'école. *Cité des sciences et de l'industrie*, 1999, n°10, p. 3 [en ligne]. Disponible sur <http://bit.ly/1zPQ0yo>. (Consulté le 24-03-2015).

Mémoire :

- ✎ **GOMBART** Eric. Mémoire professionnel : Comment l'évaluation peut-elle servir les apprentissages scolaires ?. Mémoire de l'IUFM de Bourgogne. Bourgogne : IUFM, 2006, 34 p.

TABLE DES ANNEXES

ANNEXE A - QUESTIONNAIRE VIERGE ELEVES	112
ANNEXE B - QUESTIONNAIRE AMONT TTH 1 (EBAUCHE DES 10 PREMIERS ELEVES)	115
ANNEXE C - QUESTIONNAIRE AVAL TTH 1 (EBAUCHE DES 10 PREMIERS ELEVES).....	118
ANNEXE D - QUESTIONNAIRE AMONT 1TH 2 (EBAUCHE DES 10 PREMIERS ELEVES).....	121
ANNEXE E - QUESTIONNAIRE AVAL 1TH 2 (EBAUCHE DES 10 PREMIERS ELEVES)	124
ANNEXE F - ENTRETIEN ERIC LATAPIE	127
ANNEXE G - ENTRETIEN ISABELLE NAVARIN.....	129
ANNEXE H - ENTRETIEN SEBASTIEN CUQ.....	131

QUESTIONNAIRE E.T.E.S.

Consignes :

Dans les pages qui suivent, vous trouverez une série d'affirmations.

Vous lirez attentivement chacune des phrases.

Vous préciserez pour chacune d'elles si ce qui est demandé correspond à votre façon d'être et de réagir.

C'est à dire si c'est tout à fait vous ou pas du tout vous.

Vous trouverez 5 chiffres :

1 : Pas du tout d'accord

2 : Un peu d'accord

3 : Moyennement d'accord

4 : D'accord

5 : Tout à fait d'accord

Pour chacune des phrases, **entourez le chiffre** qui vous correspond le mieux.

Efforcez-vous de répondre à toutes les phrases.

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
Items					
1. Je me mets facilement en colère.	1	2	3	4	5
2. Quand je discute avec mes parents, en général, ils me comprennent.	1	2	3	4	5
3. Je me décourage facilement en classe.	1	2	3	4	5
4. Mon visage et mon corps plaisent facilement.	1	2	3	4	5
5. J'arriverais à être bien moi-même si plus tard je fais ce qu'il me plaît.	1	2	3	4	5
6. Je me sens bien dans ma peau.	1	2	3	4	5
7. Les autres doutent de moi.	1	2	3	4	5
8. Je serai content(e) de moi si j'arrive à faire de grandes choses dans ma vie.	1	2	3	4	5
9. Je me sens maladroit(e) et je ne sais pas quoi faire de mes mains.	1	2	3	4	5
10. Mes professeurs sont satisfaits de moi.	1	2	3	4	5
11. Je me trouve énervé(e) et tendu(e).	1	2	3	4	5
12. Je suis très attaché(e) à mes amis.	1	2	3	4	5
13. J'ai du mal à m'organiser pour faire mes devoirs d'école.	1	2	3	4	5
14. Je suis fier(e) de mon corps.	1	2	3	4	5
15. La seule chose qui compte dans la vie c'est de gagner beaucoup d'argent.	1	2	3	4	5

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
Items					
16. Je suis rarement intimidé(e).	1	2	3	4	5
17. J'évite de penser à ce que je ferais plus	1	2	3	4	5
18. Je suis souvent inquiet(e).	1	2	3	4	5
19. Je trouve que mon corps est bien fait.	1	2	3	4	5
20. Je ne réussis pas en classe parce que je ne travaille pas assez.	1	2	3	4	5
21. En général, je suis sûr(e) de moi.	1	2	3	4	5
22. Je fais attention à ce que les autres me disent, en bien et en mal.	1	2	3	4	5
23. Pour me sentir mieux, il m'arrive de prendre quelque chose qui me donne de l'énergie comme du chocolat, du café, des boissons fortes...	1	2	3	4	5
24. En classe, je comprends vite.	1	2	3	4	5
25. Je voudrais être le(la) plus fort(e) et le(la) plus apprécié(e).	1	2	3	4	5
26. J'aime être interrogé(e) en classe.	1	2	3	4	5
27. Je me trouve trop gros(se).	1	2	3	4	5
28. J'aime les activités de groupe.	1	2	3	4	5
29. Les mauvais résultats scolaires me découragent facilement.	1	2	3	4	5
30. J'accorde de l'importance à ma présentation et aux habits que je porte.	1	2	3	4	5
31. Je suis content(e) de moi.	1	2	3	4	5
32. On s'ennuie en ma compagnie.	1	2	3	4	5
33. J'ai assez de capacités physiques pour m'adapter rapidement à n'importe quel sport.	1	2	3	4	5
34. Je me débrouillerais tout(e) seul(e) le plus tard possible.	1	2	3	4	5
35. Le plus souvent, je pense ce que je dois faire avant d'agir.	1	2	3	4	5
36. Je me dispute souvent avec les autres.	1	2	3	4	5
37. Je pense que tout le monde devrait s'inscrire à un club ou un groupe de son choix.	1	2	3	4	5
38. En classe, quand je ne comprends pas je n'ose pas le dire.	1	2	3	4	5
39. Je voudrais faire partie d'un groupe qui aide les personnes malheureuses et en difficulté.	1	2	3	4	5
40. Je passe facilement du rire aux larmes.	1	2	3	4	5
41. Je suis gêné(e) quand on me regarde lorsque je fais du sport.	1	2	3	4	5

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
Items					
42. Je retiens bien ce que j'apprends.	1	2	3	4	5
43. Il m'est difficile de croire en quelque chose ou en quelqu'un.	1	2	3	4	5
44. Je suis une personne qui voit les choses de façon heureuse.	1	2	3	4	5
45. Je me sens bien uniquement quand je suis seul(e).	1	2	3	4	5
46. J'ai confiance en mon avenir.	1	2	3	4	5
47. J'ai tendance à me faire trop de souci pour ma santé.	1	2	3	4	5
48. En classe, les autres aiment être tout le temps avec moi.	1	2	3	4	5
49. J'ai l'impression de faire moins bien les choses que les autres.	1	2	3	4	5
50. J'aime qu'on me remarque et qu'on me félicite dans un groupe.	1	2	3	4	5
51. Je fais peu d'efforts pour mieux travailler.	1	2	3	4	5
52. Mon visage et mon corps ne plaisent pas beaucoup.	1	2	3	4	5
53. Il me semble que les autres écoutent et font ce que je dis.	1	2	3	4	5
54. J'ai peur et je pleure quand on me fait des reproches.	1	2	3	4	5
55. Mon but principal est de faire un métier qui me plaise.	1	2	3	4	5
56. J'attends que les autres décident et agissent en premier dans un groupe.	1	2	3	4	5
57. Je suis content(e) de la façon dont mon corps se développe.	1	2	3	4	5
58. Dans un groupe, je me sens seul(e).	1	2	3	4	5
59. Construire une vie de famille est un but pour moi.	1	2	3	4	5
60. Je suis fier de mes résultats scolaires.	1	2	3	4	5

ANNEXE B - QUESTIONNAIRE AMONT TTH 1 (EBAUCHE DES 10 PREMIERS ELEVES)

QUESTIONNAIRE E.T.E.S. ETUDIANT			RESULTATS DES ETUDIANTS-												PERIODE DU 01/03/2016 AU 15/04/2016											
			élève 1 / homme		élève 2 / Femme		élève 3 / Femme		élève 4 / Femme		élève 5 / Femme		élève 6 / homme		élève 7 / Femme		élève 8 / homme		élève 9 / homme		élève 10 / Femme					
1--> Tout à fait en désaccord 2--> Plutôt en désaccord 3--> Moyennement d'accord 4--> Plutôt en accord 5--> Tout à fait en accord			1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2				
Soi émotionnel			Questionnaire																							
items positifs	6.	Je me sens bien dans ma peau	3		4		2		1		1		3		2		3		2		3		2		1	
	16.	Je suis rarement intimidé(e)	2		1		1		2		2		3		5		4		1		4		1		2	
	21.	En général, je suis sûr(e) de moi	4		3		3		3		4		4		1		5		3		3		3		3	
	31.	Je suis content(e) de moi	4		3		3		3		3		4		1		4		2		4		2		4	
	35.	Le plus souvent, je pense ce que je dois faire avant d'agir	2		2		5		2		5		3		2		3		1		4		1		4	
	44.	Je suis une personne qui voit les choses de façon heureuse	3		2		2		2		2		3		3		3		4		3		4		2	
items négatifs	1.	Je me mets facilement en colère	1		2		4		1		3		4		1		4		1		4		1		1	
	11.	Je me trouve énervé(e) et tendu(e)	2		1		2		4		1		4		2		3		1		1		1		1	
	18.	Je suis souvent inquiet(e)	5		1		3		5		2		3		1		2		1		2		1		2	
	40.	Je passe facilement du rire aux larmes	1		1		1		2		4		3		1		3		2		5		5		5	
	43.	J'ai l'impression de faire moins bien les choses que les autres	2		3		3		3		3		4		2		2		5		4		4		4	
	54.	J'ai peur et je pleure quand on me fait des reproches	3		3		1		4		2		4		1		1		1		5		5		5	
total soi émotionnel / 60			32	0	26	0	30	0	32	0	32	0	42	0	22	0	37	0	24	0	34	0	34	0	34	0
Total filles "soi émotionnel" / 60			32,35	0,00																						
Evolution en nombre / pourcentage FILLES			-32,35	-100%																						
Total garçon "soi émotionnel" / 60			32,00	0,00																						
Evolution en nombre / pourcentage GARCONS			-32,00	-100%																						
Soi social			Questionnaire																							
items positifs	2.	Quand je discute avec mes parents, en général, ils me comprennent	3		1		2		1		1		4		2		3		3		3		3		3	
	12.	Je suis très attaché(e) à mes amis	4		2		1		3		2		3		2		4		1		4		1		4	
	22.	Je fais attention à ce que les autres me disent, en bien et en mal	3		2		3		1		3		2		2		4		1		2		2		2	
	28.	J'aime les activités de groupe	4		3		2		1		2		4		1		3		2		3		2		3	
	50.	J'aime qu'on me remarque et qu'on me félicite dans un groupe	4		5		1		2		4		2		2		4		2		4		2		4	
	53.	Il me semble que les autres écoutent et font ce que je dis	2		1		2		1		2		4		1		3		3		3		2		2	
items négatifs	7.	Les autres doutent de moi	2		4		4		5		1		1		1		2		2		2		3		3	
	32.	On s'ennuie en ma compagnie	4		2		3		2		2		4		2		3		1		2		2		2	
	36.	Je me dispute souvent avec les autres	4		4		2		1		4		2		3		4		2		4		2		4	
	45.	Je me sens bien uniquement quand je suis seul(e)	2		3		4		4		2		3		1		2		2		2		2		2	
	56.	J'attends que les autres décident et agissent en premier dans un groupe	1		2		1		4		2		4		2		2		1		4		4		4	
	58.	Dans un groupe, je me sens seul(e)	2		4		3		4		3		4		3		3		3		3		2		2	
total soi social / 60			35	0	33	0	28	0	29	0	28	0	37	0	22	0	37	0	23	0	35	0	35	0	35	0
Total filles "soi social" / 60			33,00	0,00																						
Evolution en nombre / pourcentage FILLES			-33,00	-100%																						
Total garçon "soi social" / 60			32,90	0,00																						
Evolution en nombre / pourcentage GARCONS			-32,90	-100%																						

		élève 1		élève 2		élève 3		élève 4		élève 5		élève 6		élève 7		élève 8		élève 9		élève 10	
Soi scolaire		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Questionnaire																					
items positifs	10. Mes professeurs sont satisfaits de moi	2		2		2		2		3		4		2		4		3		4	
	24. En classe, je comprends vite	3		3		2		3		3		3		2		3		4		3	
	26. J'aime être interrogé(e) en classe	4		1		3		3		5		4		2		2		3		3	
	42. Je retiens bien ce que j'apprends	1		3		2		2		3		4		3		4		4		3	
	48. En classe, les autres aiment être tout le temps avec moi	2		2		2		2		1		2		2		2		2		3	
	60. Je suis fier de mes résultats scolaires	3		3		2		3		2		4		3		4		3		3	
items négatifs	3. Je me décourage facilement en classe	1		3		5		1		3		3		3		3		4		4	
	13. J'ai du mal à m'organiser pour faire mes devoirs d'école	1		3		2		2		2		2		2		5		3		2	
	20. Je ne réussis pas en classe parce que je ne travaille pas assez	2		4		2		2		1		2		1		3		4		4	
	29. Les mauvais résultats scolaires me découragent facilement	3		4		3		2		2		4		2		4		3		4	
	38. En classe, quand je ne comprends pas je n'ose pas le dire	4		3		2		2		2		4		2		2		4		3	
	51. Je fais peu d'efforts pour mieux travailler	4		2		1		2		2		4		2		4		2		3	
total soi scolaire / 60		30	0	33	0	28	0	26	0	29	0	40	0	26	0	40	0	39	0	39	0
Total filles "soi scolaire" / 60		32,57	0,00																		
Evolution en nombre / pourcentage FILLES		-32,57	-100%																		
Total garçon "soi scolaire" / 60		36,20	0,00																		
Evolution en nombre / pourcentage		-36,20	-100%																		
Questionnaire																					
Soi physique		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
items positifs	4. Mon visage et mon corps plaisent facilement	1		2		2		2		2		4		2		3		4		4	
	14. Je suis fier(e) de mon corps	1		2		2		3		2		3		2		3		3		3	
	19. Je trouve que mon corps est bien fait	2		3		3		3		2		4		3		3		4		4	
	30. J'accorde de l'importance à ma présentation et aux habits que je porte	4		4		3		4		4		4		5		4		4		3	
	33. J'ai assez de capacités physiques pour m'adapter rapidement à n'importe quel sport	2		4		4		5		3		3		3		4		3		2	
	57. Je suis content(e) de la façon dont mon corps se développe	2		4		2		2		1		4		1		4		4		3	
items négatifs	9. Je me sens maladroit(e) et je ne sais pas quoi faire de mes mains	3		3		2		3		2		3		2		3		4		4	
	23. Pour me sentir mieux, il m'arrive de prendre quelque chose qui me donne de l'énergie comme du chocolat, du café, des boissons fortes...	4		4		5		2		4		4		5		3		4		4	
	27. Je me trouve trop gros(se)	1		2		2		2		4		2		2		2		3		2	
	41. Je suis gêné(e) quand on me regarde lorsque je fais du sport	2		3		1		2		4		2		3		3		2		2	
	47. J'ai tendance à me faire trop de souci pour ma santé	4		5		2		2		2		4		1		3		4		2	
	52. Mon visage et mon corps ne plaisent pas beaucoup	1		2		2		2		2		2		2		3		4		4	
total soi physique / 60		27	0	38	0	30	0	32	0	32	0	39	0	31	0	38	0	43	0	37	0
Total filles "soi physique" / 60		32,35	0,00																		
Evolution en nombre / pourcentage FILLES		-32,35	-100%																		
Total garçon "soi physique" / 60		35,80	0,00																		
Evolution en nombre / pourcentage		-35,80	-100%																		

Questionnaire		élève 1		élève 2		élève 3		élève 4		élève 5		élève 6		élève 7		élève 8		élève 9		élève 10	
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Soi projectif																					
items positifs	8. Je serai content(e) de moi si j'arrive à faire de grandes choses dans ma vie	4		4		3		3		3		4		3		3		3		3	
	37. Je pense que tout le monde devrait s'inscrire à un club ou un groupe de son choix	4		3		5		3		2		4		5		4		4		3	
	39. Je voudrais faire partie d'un groupe qui aide les personnes malheureuses et en difficulté	2		2		1		1		2		2		1		2		4		4	
	46. J'ai confiance en mon avenir	2		4		2		1		2		4		3		3		4		3	
	55. Mon but principal est de faire un métier qui me plaise	4		4		3		3		3		4		3		5		4		4	
	59. Construire une vie de famille est un but pour moi	4		3		2		2		3		2		4		2		3		4	
items négatifs	5. J'arriverais à être bien moi-même si plus tard je fais ce qu'il me plaît	1		3		3		5		3		3		2		3		3		3	
	15. La seule chose qui compte dans la vie c'est de gagner beaucoup d'argent	1		5				4		3		3		2		4		2		2	
	17. J'évite de penser à ce que je ferais plus tard	3		2		2		3		2		4		3		4		4		3	
	25. Je voudrais être le(la) plus fort(e) et le(la) plus apprécié(e)	2		3		4		4		2		4		3		4		3		1	
	34. Je me débrouillerais tout(e) seul(e) le plus tard possible	4		2		1		1		1		2		1		3		4		4	
	43. Il m'est difficile de croire en quelque chose ou en quelqu'un	1		3		2		1		2		3		4		1		2		4	
total soi projectif / 60		32	0	38	0	28	0	31	0	28	0	39	0	34	0	38	0	40	0	38	0
Total filles "soi projectif" / 60		34,13	0,00																		
Evolution en nombre / pourcentage FILLES		-34,13	-100%																		
Total garçon "soi projectif" / 60		34,70	0,00																		
Evolution en nombre / pourcentage		-34,70	-100%																		
TOTAL GENERAL / 300		156	0	168	0	144	0	150	0	149	0	197	0	135	0	190	0	169	0	183	0
Total global filles / 300		164,39	0,00																		
Evolution en nombre / pourcentage FILLES		-164,39	-100%																		
Total global garçon / 300		171,60	0,00																		
Evolution en nombre / pourcentage		-171,60	-100%																		

ANNEXE C - QUESTIONNAIRE AVAL TTH 1 (EBAUCHE DES 10 PREMIERS ELEVES)

QUESTIONNAIRE E.T.E.S. ETUDIANT		RESULTATS DES ETUDIANTS-																				PERIODE DU 01/03/2016 AU 15/04/2016																			
		élève 1 / homme		élève 2 / Femme		élève 3 / Femme		élève 4 / Femme		élève 5 / Femme		élève 6 / homme		élève 7 / Femme		élève 8 / homme		élève 9 / homme		élève 10 / Femme																					
Questionnaire		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2																				
6.	Je me sens bien dans ma peau	3	4	4	3	2	3	1	3	1	3	3	3	2	3	3	3	2	2	1	4																				
16.	Je suis rarement intimidé(e)	2	3	1	2	1	4	2	3	2	3	3	4	5	3	4	3	1	2	2	3																				
21.	En général, je suis sûr(e) de moi	4	5	3	5	3	5	3	3	4	3	4	4	1	5	5	4	3	5	3	5																				
31.	Je suis content(e) de moi	4	4	3	4	3	4	3	3	3	3	4	4	1	3	4	5	2	2	4	4																				
35.	Le plus souvent, je pense ce que je dois faire avant d'agir	2	4	2	3	5	3	2	3	5	5	3	5	2	2	3	4	1	1	4	4																				
44.	Je suis une personne qui voit les choses de façon heureuse	3	3	2	3	2	3	2	3	2	2	3	3	3	4	3	3	4	4	2	3																				
1.	Je me mets facilement en colère	1	4	2	1	4	5	1	4	3	4	4	4	1	4	4	4	1	1	1	4																				
11.	Je me trouve énervé(e) et tendu(e)	2	5	1	4	2	3	4	5	1	3	4	4	2	5	3	3	1	2	1	5																				
18.	Je suis souvent inquiet(e)	5	3	1	4	3	3	5	3	2	2	3	3	1	3	2	5	1	1	2	3																				
40.	Je passe facilement du rire aux larmes	1	2	1	2	1	3	2	3	4	5	3	3	1	4	3	3	2	2	5	3																				
49.	J'ai l'impression de faire moins bien les choses que les autres	2	4	3	5	3	1	3	4	3	2	4	5	2	2	2	2	5	5	4	4																				
54.	J'ai peur et je pleure quand on me fait des reproches	3	2	3	4	1	2	4	4	2	1	4	4	1	5	1	3	1	2	5	4																				
total soi émotionnel / 60		32	43	26	40	30	39	32	41	32	36	42	46	22	43	37	42	24	29	34	46																				
Total filles "soi émotionnel" / 60		32,35	41,04																																						
Evolution en nombre / pourcentage FILLES		8,70	26,88%																																						
Total garçon "soi émotionnel" / 60		32,00	40,50																																						
Questionnaire		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2																				
2.	Quand je discute avec mes parents, en général, ils me comprennent	3	4	1	2	2	3	1	3	1	3	4	5	2	3	3	4	3	3	3	4																				
12.	Je suis très attaché(e) à mes amis	4	5	2	4	1	3	3	4	2	4	3	3	2	1	4	4	1	2	4	4																				
22.	Je fais attention à ce que les autres me disent, en bien et en mal	3	3	2	4	3	4	1	5	3	2	2	3	2	3	4	4	1	2	2	4																				
28.	J'aime les activités de groupe	4	4	3	3	2	4	1	4	2	3	4	4	1	5	3	4	2	2	3	4																				
50.	J'aime qu'on me remarque et qu'on me félicite dans un groupe	4	4	5	4	1	4	2	3	4	5	2	5	2	3	4	3	2	2	4	5																				
53.	Il me semble que les autres écoutent et font ce que je dis	2	2	1	5	2	5	1	3	2	1	4	2	1	2	3	3	3	3	2	3																				
7.	Les autres doutent de moi	2	4	4	3	4	3	5	3	1	3	1	4	1	4	2	3	2	5	3	3																				
32.	On s'ennuie en ma compagnie	4	3	2	3	3	4	2	3	2	2	4	4	2	4	3	5	1	3	2	3																				
36.	Je me dispute souvent avec les autres	4	4	4	5	2	4	1	4	4	4	2	3	3	3	4	4	2	2	4	4																				
45.	Je me sens bien uniquement quand je suis seul(e)	2	3	3	4	4	2	4	3	2	5	3	5	1	2	2	3	2	2	2	3																				
56.	J'attends que les autres décident et agissent en premier dans un groupe	1	3	2	2	1	2	4	3	2	4	4	4	2	3	2	3	1	1	4	4																				
58.	Dans un groupe, je me sens seul(e)	2	3	4	3	3	3	4	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	2	2	3																				
total soi social / 60		35	42	33	42	28	41	29	41	28	39	37	46	22	36	37	43	23	29	35	44																				
Total filles "soi social" / 60		33,00	39,74																																						
Evolution en nombre / pourcentage FILLES		6,74	20,42%																																						
Total garçon "soi social" / 60		32,90	38,80																																						
Evolution en nombre / pourcentage		5,90	17,93%																																						

Questionnaire	élève 1		élève 2		élève 3		élève 4		élève 5		élève 6		élève 7		élève 8		élève 9		élève 10	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
10. Mes professeurs sont satisfaits de moi	2	3	2	3	2	3	2	5	3	3	4	4	2	3	4	4	3	3	4	3
24. En classe, je comprends vite	3	5	3	3	2	4	3	3	3	2	3	4	2	2	3	3	4	2	3	5
26. J'aime être interrogé(e) en classe	4	3	1	4	3	3	3	4	5	5	4	5	2	5	2	3	3	5	3	3
42. Je retiens bien ce que j'apprends	1	3	3	4	2	4	2	3	3	2	4	3	3	3	4	5	4	3	3	4
48. En classe, les autres aiment être tout le temps avec moi	2	3	2	3	2	2	2	2	1	4	2	3	2	3	2	2	2	2	3	3
60. Je suis fier de mes résultats scolaires	3	5	3	5	2	5	3	5	2	2	4	3	3	3	4	3	3	2	3	5
3. Je me décourage facilement en classe	1	3	3	4	5	4	1	3	3	5	3	4	3	3	3	3	4	3	4	3
13. J'ai du mal à m'organiser pour faire mes devoirs d'école	1	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	5	2	3	2	2	2	4
20. Je ne réussis pas en classe parce que je ne travaille pas assez	2	3	4	5	2	3	2	3	1	3	2	5	1	2	3	4	4	3	4	2
29. Les mauvais résultats scolaires me découragent facilement	3	4	4	4	3	5	2	4	2	3	4	4	2	5	4	5	3	3	4	4
38. En classe, quand je ne comprends pas je n'ose pas le dire	4	4	3	3	2	4	2	2	2	5	4	4	2	2	2	3	4	2	3	4
51. Je fais peu d'efforts pour mieux travailler	4	4	2	3	1	2	2	4	2	2	4	4	2	2	4	4	2	5	3	4
total soi scolaire / 60	30	43	33	44	28	42	26	40	29	38	40	45	26	35	40	41	39	35	39	44
Total filles "soi scolaire" / 60	32,65	39,57																		
Evolution en nombre / pourcentage FILLES	6,91	21,17%																		
Total garçon "soi scolaire" / 60	36,20	40,00																		
Evolution en nombre / pourcentage	3,80	10,50%																		
Questionnaire	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
4. Mon visage et mon corps plaisent facilement	1	2	2	3	2	4	2	3	2	2	4	4	2	5	3	4	4	5	4	3
14. Je suis fier(e) de mon corps	1	5	2	3	2	3	3	3	2	5	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
19. Je trouve que mon corps est bien fait	2	3	3	5	3	4	3	4	2	2	4	4	3	3	5	4	4	4	3	4
30. J'accorde de l'importance à ma présentation et aux habits que je porte	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	5	3	4	3	4	4	3	4
33. J'ai assez de capacités physiques pour m'adapter rapidement à n'importe quel sport	2	4	4	4	4	5	5	5	3	2	3	5	3	3	4	2	3	3	2	4
57. Je suis content(e) de la façon dont mon corps se développe	2	5	4	4	2	3	2	2	1	1	4	3	1	3	4	3	4	5	3	4
9. Je me sens maladroit(e) et je ne sais pas quoi faire de mes mains	3	3	3	3	2	4	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	4	4	4	3
23. Pour me sentir mieux, il m'arrive de prendre quelque chose qui me donne de l'énergie comme du chocolat, du café, des boissons fortes...	4	4	4	4	5	3	2	3	4	2	4	4	5	1	3	4	4	4	4	3
27. Je me trouve trop gros(se)	1	2	2	2	2	2	2	3	4	4	2	5	2	2	2	2	3	3	2	5
41. Je suis gêné(e) quand on me regarde lorsque je fais du sport	2	3	3	5	1	2	2	3	4	4	2	3	3	2	3	3	2	2	2	3
47. J'ai tendance à me faire trop de souci pour ma santé	4	5	5	4	2	5	2	2	2	5	4	4	1	5	3	2	4	4	2	3
52. Mon visage et mon corps ne plaisent pas beaucoup	1	2	2	2	2	4	2	3	2	2	2	2	2	4	3	3	4	4	4	3
total soi physique / 60	27	42	38	43	30	42	32	38	32	36	39	44	31	36	38	37	43	45	37	41
Total filles "soi physique" / 60	32,48	38,87																		
Evolution en nombre / pourcentage FILLES	6,39	19,68%																		
Total garçon "soi physique" / 60	35,80	40,50																		
Evolution en nombre / pourcentage	4,70	13,13%																		

Questionnaire	élève 1		élève 2		élève 3		élève 4		élève 5		élève 6		élève 7		élève 8		élève 9		élève 10	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
8. Je serai content(e) de moi si j'arrive à faire de grandes choses dans ma vie	4	5	4	4	3	5	3	4	3	4	4	3	3	3	3	4	3	4	3	3
37. Je pense que tout le monde devrait s'inscrire à un club ou un groupe de son choix	4	4	3	3	5	4	3	4	2	2	4	5	5	2	4	4	4	4	3	4
39. Je voudrais faire partie d'un groupe qui aide les personnes malheureuses et en difficulté	2	3	2	4	1	2	1	3	2	5	2	3	1	5	2	3	4	3	4	5
46. J'ai confiance en mon avenir	2	3	4	5	2	3	1	3	2	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	4
55. Mon but principal est de faire un métier qui me plaise	4	5	4	4	3	4	3	5	3	3	4	4	3	3	5	4	4	5	4	5
59. Construire une vie de famille est un but pour moi	4	4	3	4	2	2	2	3	3	4	2	4	4	4	2	4	3	4	4	3
5. J'arriverais à être bien moi-même si plus tard je fais ce qu'il me plaît	1	2	3	3	3	3	5	3	3	3	3	5	2	2	3	3	3	3	3	3
15. La seule chose qui compte dans la vie c'est de gagner beaucoup d'argent	1	2	5	3	4	4	5	3	4	3	2	2	2	4	5	2	3	2	2	
17. J'évite de penser à ce que je ferais plus tard	3	3	2	3	2	4	3	3	2	3	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4
25. Je voudrais être le(la) plus fort(e) et le(la) plus apprécié(e)	2	2	3	2	4	4	4	3	2	5	4	3	3	5	4	4	3	4	1	2
34. Je me débrouillerais tout(e) seul(e) le plus tard possible	4	4	2	5	1	2	1	4	1	1	2	4	1	2	3	3	4	3	4	5
43. Il m'est difficile de croire en quelque chose ou en quelqu'un	1	2	3	4	2	1	1	4	2	3	3	2	4	4	1	2	2	2	4	3
total soi projectif / 60	32	39	38	44	28	38	31	44	28	40	39	43	34	38	38	44	40	43	38	43
Total filles "soi projectif" / 60	34,13	39,83																		
Evolution en nombre / pourcentage FILLES	5,70	16,69%																		
Total garçon "soi projectif" / 60	34,70	39,60																		
Evolution en nombre / pourcentage	4,90	14,12%																		
TOTAL GENERAL / 300	156	209	168	213	144	202	150	204	149	189	197	224	135	188	190	207	169	181	183	218
Total global filles / 300	164,61	190,91																		
Evolution en nombre / pourcentage FILLES	26,30	15,98%																		
Total global garçon / 300	171,60	199,40																		
Evolution en nombre / pourcentage	27,80	16,20%																		

ANNEXE D - QUESTIONNAIRE AMONT 1TH 2 (EBAUCHE DES 10 PREMIERS ELEVES)

QUESTIONNAIRE E.T.E.S. ETUDIANT		RESULTATS DES ETUDIANTS-										PERIODE DU 01/03/2016 AU 15/04/2016									
1--> Tout à fait en désaccord 2--> Plutôt en désaccord 3--> Moyennement d'accord 4--> Plutôt en accord 5--> Tout à fait en accord		élève 1 / homme		élève 2 / Femme		élève 3 / Femme		élève 4 / Homme		élève 5 / Femme		élève 6 / homme		élève 7 / Femme		élève 8 / homme		élève 9 / homme		élève 10 / homme	
Soi émotionnel	Questionnaire	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
items positifs	6. Je me sens bien dans ma peau	2		5	1			5	2			5	4			3			3		
	16. Je suis rarement intimidé(e)	2		2	2			2	4			5	4			4			3		
	21. En général, je suis sûr(e) de moi	4		3		5		4	2			3	3			3			3		
	31. Je suis content(e) de moi	5		4		3		5	2			4	4			4			4		
	35. Le plus souvent, je pense ce que je dois faire avant d'agir	2		2		4		2	2			3	4			3			4		
	44. Je suis une personne qui voit les choses de façon heureuse	4		4		2		4	4			2	3			3			3		
items négatifs	1. Je me mets facilement en colère	2		2		3		2	5			4	4			4			4		
	11. Je me trouve énervé(e) et tendu(e)	2		5		1		4	2			3	3			4			3		
	18. Je suis souvent inquiet(e)	5		3		2		4	4			4	4			3			3		
	40. Je passe facilement du rire aux larmes	2		2		5		4	2			4	4			3			3		
	49. J'ai l'impression de faire moins bien les choses que les autres	5		1		5		2	2			4	4			3			2		
	54. J'ai peur et je pleure quand on me fait des reproches	4		1		2		2	2			3	4			4			3		
	total soi émotionnel / 60	39	0	34	0	35	0	40	0	33	0	44	0	45	0	41	0	38	0	42	0
	Total filles "soi émotionnel" / 60	36,75	0,00																		
	Evolution en nombre / pourcentage FILLES	-36,75	-100,00%																		
	Total garçon "soi émotionnel" / 60	39,88	0,00																		
	Evolution en nombre / pourcentage GARCONS	-39,88	-100,00%																		
Soi social	Questionnaire	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
items positifs	2. Quand je discute avec mes parents, en général, ils me comprennent	3		1		4		5	1			3	4			4			5		
	12. Je suis très attaché(e) à mes amis	3		3		3		4	3			5	5			2			5		
	22. Je fais attention à ce que les autres me disent, en bien et en mal	2		2		2		5	2			4	4			3			2		
	28. J'aime les activités de groupe	3		2		4		4	3			4	4			4			4		
	50. J'aime qu'on me remarque et qu'on me félicite dans un groupe	5		5		2		3	4			3	3			3			3		
	53. Il me semble que les autres écoutent et font ce que je dis	2		3		4		3	2			4	3			4			4		
items négatifs	7. Les autres doutent de moi	4		3		2		3	4			3	3			2			2		
	32. On s'ennuie en ma compagnie	2		2		4		3	2			3	3			4			4		
	36. Je me dispute souvent avec les autres	4		5		3		4	4			4	4			3			3		
	45. Je me sens bien uniquement quand je suis seule	3		2		3		3	3			3	3			2			2		
	56. J'attends que les autres décident et agissent en premier dans un groupe	2		4		4		3	2			3	5			2			3		
	58. Dans un groupe, je me sens seule	5		3		4		3	5			3	3			3			3		
	total soi social / 60	38	0	35	0	39	0	43	0	35	0	42	0	44	0	36	0	40	0	39	0
	Total filles "soi social" / 60	38,25	0,00																		
	Evolution en nombre / pourcentage FILLES	-38,25	-100,00%																		
	Total garçon "soi social" / 60	39,00	0,00																		
	Evolution en nombre / pourcentage GARCONS	-39,00	-100,00%																		

Soi scolaire		Questionnaire																			
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2				
items positifs	10. Mes professeurs sont satisfaits de moi	3		3	4	4		2	3		4	3		3	3		3				
	24. En classe, je comprends vite	3		2	3	3		5	5		3	4		5	3		3				
	26. J'aime être interrogé(e) en classe	2		4	4	3		3	3		4	3		3	3		3				
	42. Je retiens bien ce que j'apprends	3		3	5	4		3	4		3	2		3	3		3				
	48. En classe, les autres aiment être tout le temps avec moi	2		3	2	2		1	3		4	2		3	3		3				
	60. Je suis fier de mes résultats scolaires	3		3	4	3		3	3		3	2		3	3		3				
items négatifs	3. Je me décourage facilement en classe	3		3	3	3		3	3		3	3		3	3		3				
	13. J'ai du mal à m'organiser pour faire mes devoirs d'école	3		2	2	2		3	3		2	2		2	2		2				
	20. Je ne réussis pas en classe parce que je ne travaille pas assez	4		2	2	4		3	3		5	3		2	5		5				
	29. Les mauvais résultats scolaires me découragent facilement	5		5	4	5		2	4		3	3		3	3		3				
	38. En classe, quand je ne comprends pas je n'ose pas le dire	3		2	4	2		5	4		3	2		2	2		2				
	51. Je fais peu d'efforts pour mieux travailler	2		2	4	4		2	2		4	2		3	2		2				
total soi scolaire / 60		36	0	34	0	41	0	39	0	35	0	40	0	41	0	31	0	35	0	35	0
Total filles "soi scolaire" / 60		37,75	0,00																		
Evolution en nombre / pourcentage FILLES		-37,75	-100,00%																		
Total garçon "soi scolaire" / 60		36,38	0,00																		
Evolution en nombre / pourcentage		-36,38	-100,00%																		
Soi physique		Questionnaire																			
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2				
items positifs	4. Mon visage et mon corps plaisent facilement	3		3	3	4		3	3		5	2		3	3		3				
	14. Je suis fier(e) de mon corps	2		3	3	3		3	3		3	2		3	3		3				
	19. Je trouve que mon corps est bien fait	4		3	4	4		3	3		4	3		3	3		3				
	30. J'accorde de l'importance à ma présentation et aux habits que je porte	5		3	4	3		5	5		4	4		5	3		3				
	33. J'ai assez de capacités physiques pour m'adapter rapidement à n'importe quel sport	4		3	3	2		3	4		3	2		5	5		5				
	57. Je suis content(e) de la façon dont mon corps se développe	3		3	3	3		3	4		4	2		3	2		2				
items négatifs	9. Je me sens maladroit(e) et je ne sais pas quoi faire de mes mains	2		2	3	4		2	3		3	3		2	4		4				
	23. Pour me sentir mieux, il m'arrive de prendre quelque chose qui me donne de l'énergie comme du chocolat, du café, des boissons fortes...	3		1	3	5		1	3		4	3		1	4		4				
	27. Je me trouve trop gros(se)	2		2	5	2		2	2		2	2		2	2		2				
	41. Je suis gêné(e) quand on me regarde lorsque je fais du sport	2		2	2	2		1	3		2	2		2	3		3				
	47. J'ai tendance à me faire trop de souci pour ma santé	2		2	4	2		2	1		4	2		2	4		4				
	52. Mon visage et mon corps ne plaisent pas beaucoup	3		4	2	3		4	3		1	2		4	3		3				
total soi physique / 60		35	0	31	0	39	0	37	0	32	0	37	0	39	0	29	0	35	0	39	0
Total filles "soi physique" / 60		35,25	0,00																		
Evolution en nombre / pourcentage FILLES		-35,25	-100,00%																		
Total garçon "soi physique" / 60		36,00	0,00																		
Evolution en nombre / pourcentage		-36,00	-100,00%																		

Soi projectif	Questionnaire	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2		
items positifs	8. Je serai content(e) de moi si j'arrive à faire de grandes choses dans ma vie	5		3		5		5		5		4		5		5		3		5	
	37. Je pense que tout le monde devrait s'inscrire à un club ou un groupe de son choix	4		3		3		4		4		4		2		3		5			
	39. Je voudrais faire partie d'un groupe qui aide les personnes malheureuses et en difficulté	2		2		4		4		2		2		3		2		4		4	
	46. J'ai confiance en mon avenir	3		1		3		3		2		4		3		2		3		3	
	55. Mon but principal est de faire un métier qui me plaise	4		3		4		5		3		3		3		3		4		5	
	59. Construire une vie de famille est un but pour moi	4		2		2		2		1		2		3		3		2		5	
items négatifs	5. J'arriverais à être bien moi-même si plus tard je fais ce qu'il me plaît	2		2		2		2		4		2		3		2		4			
	15. La seule chose qui compte dans la vie c'est de gagner beaucoup d'argent	2		5		3		3		2		5		3		3		3		4	
	17. J'évite de penser à ce que je ferais plus tard	3		3		3		3		2		4		4		2		3		2	
	25. Je voudrais être le(la) plus fort(e) et le(la) plus apprécié(e)	2		5		1		2		2		3		2		2		2		3	
	34. Je me débrouillerais tout(e) seul(e) le plus tard possible	4		2		3		2		4		2		4		1		3		2	
	43. Il m'est difficile de croire en quelque chose ou en quelqu'un	1		2		2		2		2		3		2		4		2		2	
total soi projectif / 60		36	0	33	0	35	0	36	0	31	0	40	0	38	0	32	0	34	0	44	0
Total filles "soi projectif" / 60		34,25	0,00																		
Evolution en nombre / pourcentage FILLES		-34,25	-100,00%																		
Total garçon "soi projectif" / 60		37,63	0,00																		
Evolution en nombre / pourcentage		-37,63	-100,00%																		
TOTAL GENERAL / 300		184	0	167	0	189	0	195	0	166	0	203	0	207	0	169	0	182	0	199	0
Total global filles / 300		182,25	0,00																		
Evolution en nombre / pourcentage FILLES		-182,25	-100,00%																		
Total global garçon / 300		188,88	0,00																		
Evolution en nombre / pourcentage		-188,88	-100,00%																		

ANNEXE E - QUESTIONNAIRE AVAL 1TH 2 (EBAUCHE DES 10 PREMIERS ELEVES)

QUESTIONNAIRE E.T.E.S. ETUDIANT		RESULTATS DES ETUDIANTS-										PERIODE DU 01/03/2016 AU 15/04/2016													
		élève 1 / homme		élève 2 / Femme		élève 3 / Femme		élève 4 / Homme		élève 5 / Femme		élève 6 / homme		élève 7 /Femme		élève 8 / homme		élève 9 / homme		élève 10 / homme					
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2				
Soi émotionnel		Questionnaire																							
1--> Tout à fait en désaccord																									
2--> Plutôt en désaccord																									
3--> Moyennement d'accord																									
4--> Plutôt en accord																									
5--> Tout à fait en accord																									
items positifs	6. Je me sens bien dans ma peau	2	5	5	4	1	3	5	5	2	4	5	5	4	4	3	5	3	5	3	4				
	16. Je suis rarement intimidé(e)	2	4	2	3	2	3	2	4	4	4	5	5	4	3	4	4	3	4	4	4				
	21. En général, je suis sûr(e) de moi	4	4	3	4	5	5	4	4	2	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	5				
	31. Je suis content(e) de moi	5	5	4	5	3	4	5	5	2	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4				
	35. Le plus souvent, je pense ce que je dois faire avant d'agir	2	3	2	3	4	3	2	4	2	3	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3				
	44. Je suis une personne qui voit les choses de façon heureuse	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	2	3	3	5	3	5	3	4	3	3				
items négatifs	1. Je me mets facilement en colère	2	3	2	3	3	3	2	2	5	5	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4				
	11. Je me trouve énérvé(e) et tendu(e)	2	3	5	5	1	4	4	4	2	2	3	3	3	3	4	4	3	4	4	4				
	18. Je suis souvent inquiet(e)	5	5	3	4	2	4	4	5	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3				
	40. Je passe facilement du rire aux larmes	2	3	2	5	5	4	4	5	2	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3				
	49. J'ai l'impression de faire moins bien les choses que les autres	5	5	1	2	5	3	2	2	2	2	4	4	4	4	3	3	2	3	3	3				
	54. J'ai peur et je pleure quand on me fait des reproches	4	5	1	2	2	2	2	2	2	2	3	5	4	3	4	5	3	5	4	4				
total soi émotionnel / 60		39	49	34	44	35	42	40	46	33	40	44	47	45	47	41	46	38	46	42	44				
Total filles "soi émotionnel" / 60		36,75		43,25																					
Evolution en nombre / pourcentage FILLES		6,50		17,69%																					
Total garçon "soi émotionnel" / 60		39,88		43,63																					
Evolution en nombre / pourcentage GARCONS		3,75		9,40%																					
Soi social		Questionnaire																							
items positifs	2. Quand je discute avec mes parents, en général, ils me comprennent	3	5	1	3	4	4	5	5	1	3	3	4	4	4	4	4	5	5	3	4				
	12. Je suis très attaché(e) à mes amis	3	5	3	5	3	5	4	4	3	4	5	5	5	5	2	5	5	5	3	4				
	22. Je fais attention à ce que les autres me disent, en bien et en mal	2	4	2	4	2	4	5	5	2	3	4	4	4	4	3	4	2	2	4	5				
	28. J'aime les activités de groupe	3	4	2	3	4	4	5	3	3	4	3	4	5	4	4	4	4	4	5	5				
	50. J'aime qu'on me remarque et qu'on me félicite dans un groupe	5	5	5	5	2	2	3	4	4	4	3	3	3	3	3	4	3	5	4	4				
	53. Il me semble que les autres écoutent et font ce que je dis	2	3	3	3	4	4	3	2	2	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3				
items négatifs	7. Les autres doutent de moi	4	4	3	3	2	2	3	3	4	4	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3				
	32. On s'ennuie en ma compagnie	2	2	2	2	4	4	3	3	2	2	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4				
	36. Je me dispute souvent avec les autres	4	4	5	5	3	3	4	4	4	4	4	5	4	4	3	3	3	3	5	5				
	45. Je me sens bien uniquement quand je suis seule	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	1	2	2				
	56. J'attends que les autres décident et agissent en premier dans un groupe	2	2	4	4	4	4	3	3	2	2	3	3	5	5	2	1	3	3	2	1				
	58. Dans un groupe, je me sens seule	5	5	3	3	4	4	3	3	5	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3				
total soi social / 60		38	46	35	42	39	43	43	44	35	40	42	43	44	46	36	41	40	42	39	43				
Total filles "soi social" / 60		38,25		42,75																					
Evolution en nombre / pourcentage FILLES		4,50		11,76%																					
Total garçon "soi social" / 60		39,00		41,38																					
Evolution en nombre / pourcentage GARCONS		2,38		6,09%																					

Soi scolaire		Questionnaire																			
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
items positifs	10. Mes professeurs sont satisfaits de moi	3	4	3	4	4	4	4	4	2	3	3	5	4	5	3	4	3	4	3	3
	24. En classe, je comprends vite	3	4	2	5	3	4	3	5	5	3	5	5	3	3	4	3	5	2	3	3
	26. J'aime être interrogé(e) en classe	2	5	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3
	42. Je retiens bien ce que j'apprends	3	4	3	3	5	5	4	4	3	3	4	4	3	3	2	3	3	3	3	3
	48. En classe, les autres aiment être tout le temps avec moi	2	3	3	4	2	3	2	3	1	3	3	3	4	4	2	3	3	3	3	3
	60. Je suis fier de mes résultats scolaires	3	4	3	4	4	4	3	5	3	5	3	4	3	5	2	5	3	3	3	4
items négatifs	3. Je me décourage facilement en classe	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	13. J'ai du mal à m'organiser pour faire mes devoirs d'école	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2
	20. Je ne réussis pas en classe parce que je ne travaille pas assez	4	4	2	3	2	2	4	4	3	3	3	3	5	5	3	3	2	2	5	5
	29. Les mauvais résultats scolaires me découragent facilement	5	5	5	5	4	4	5	5	2	2	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3
	38. En classe, quand je ne comprends pas je n'ose pas le dire	3	3	2	3	4	4	2	2	5	5	4	4	3	3	2	2	2	5	2	5
	51. Je fais peu d'efforts pour mieux travailler	2	2	2	3	4	4	4	4	2	2	2	2	4	4	2	3	3	5	2	4
total soi scolaire / 60		36	44	34	44	41	43	39	46	35	38	40	43	41	44	31	37	35	39	35	41
Total filles "soi scolaire" / 60		37,75	42,25																		
Evolution en nombre / pourcentage FILLES		4,50	11,92%																		
Total garçon "soi scolaire" / 60		36,38	40,13																		
Evolution en nombre / pourcentage		3,75	10,31%																		
Soi physique		Questionnaire																			
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
items positifs	4. Mon visage et mon corps plaisent facilement	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	4	5	5	2	4	3	4	3	4
	14. Je suis fier(e) de mon corps	2	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3
	19. Je trouve que mon corps est bien fait	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	5	3	3
	30. J'accorde de l'importance à ma présentation et aux habits que je porte	5	5	3	5	4	4	3	3	5	5	5	5	4	4	4	4	5	5	3	3
	33. J'ai assez de capacités physiques pour m'adapter rapidement à n'importe quel sport	4	4	3	4	3	3	2	2	3	4	4	4	3	3	2	4	5	5	5	5
	57. Je suis content(e) de la façon dont mon corps se développe	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	2	4	3	3	2	3
items négatifs	9. Je me sens maladroit(e) et je ne sais pas quoi faire de mes mains	2	2	2	3	3	3	4	4	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	4	4
	23. Pour me sentir mieux, il m'arrive de prendre quelque chose qui me donne de l'énergie comme du chocolat, du café, des boissons fortes...	3	3	1	3	3	3	5	5	1	5	3	3	4	4	3	3	1	3	4	4
	27. Je me trouve trop gros(se)	2	3	2	3	5	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3
	41. Je suis gêné(e) quand on me regarde lorsque je fais du sport	2	2	2	3	2	2	2	3	1	3	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3
	47. J'ai tendance à me faire trop de souci pour ma santé	2	2	2	3	4	4	2	3	2	3	1	3	4	4	2	3	2	2	4	4
	52. Mon visage et mon corps ne plaisent pas beaucoup	3	3	4	4	2	2	3	3	4	4	3	4	1	1	2	3	4	2	3	2
total soi physique / 60		35	38	31	40	39	36	37	39	32	40	37	41	39	39	29	38	35	39	39	41
Total filles "soi physique" / 60		35,25	38,75																		
Evolution en nombre / pourcentage FILLES		3,50	9,93%																		
Total garçon "soi physique" / 60		36,00	40,00																		
Evolution en nombre / pourcentage		4,00	11,11%																		

Soi projectif	Questionnaire	élève 1		élève 2		élève 3		élève 4		élève 5		élève 6		élève 7		élève 8		élève 9		élève 10	
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
items positifs	8. Je serai content(e) de moi si j'arrive à faire de grandes choses dans ma vie	5	5	3	3	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	3	4	5	5
	37. Je pense que tout le monde devrait s'inscrire à un club ou un groupe de son choix	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	5	4	3	2	3	3	3	5	5
	39. Je voudrais faire partie d'un groupe qui aide les personnes malheureuses et en difficulté	2	2	2	2	4	4	4	4	2	4	2	5	3	3	2	3	4	4	4	4
	46. J'ai confiance en mon avenir	3	3	1	3	3	3	3	3	2	4	4	4	3	3	2	3	3	3	3	3
	55. Mon but principal est de faire un métier qui me plaise	4	4	3	3	4	4	5	5	3	3	3	4	3	3	3	4	4	4	5	5
59. Construire une vie de famille est un but pour moi	4	4	2	2	2	2	2	5	1	4	2	4	3	3	3	5	2	5	5	5	
items négatifs	5. J'arriverais à être bien moi-même si plus tard je fais ce qu'il me plaît	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4	4	2	4	3	3	2	2	4	3	
	15. La seule chose qui compte dans la vie c'est de gagner beaucoup d'argent	2	5	5	4	3	5	3	3	2	5	5	5	3	3	3	3	3	3	4	4
	17. J'évite de penser à ce que je ferais plus tard	3	5	3	3	3	3	3	3	2	2	4	4	4	4	2	3	3	3	2	2
	25. Je voudrais être le(la) plus fort(e) et le(la) plus apprécié(e)	2	2	5	4	1	3	2	2	2	3	3	3	2	3	2	2	2	2	3	3
	34. Je me débrouillerais tout(e) seul(e) le plus tard possible	4	4	2	2	3	3	2	2	4	4	2	3	4	3	1	3	3	4	2	3
	43. Il m'est difficile de croire en quelque chose ou en quelqu'un	1	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	5	2	3	4	4	2	4	2	3
total soi projectif / 60		36	42	33	34	35	39	36	40	31	45	40	50	38	40	32	41	34	41	44	45
Total filles "soi projectif" / 60		34,25	39,50																		
Evolution en nombre / pourcentage FILLES		5,25	15,33%																		
Total garçon "soi projectif" / 60		37,63	41,50																		
Evolution en nombre / pourcentage		3,88	10,30%																		
TOTAL GENERAL / 300		184	219	167	204	189	203	195	215	166	203	203	224	207	216	169	203	182	207	199	214
Total global filles / 300		182,25	206,50																		
Evolution en nombre / pourcentage FILLES		24,25	13,31%																		
Total global garçon / 300		188,88	206,63																		
Evolution en nombre / pourcentage		17,75	9,40%																		

Entretien Eric Latapie

- **Quels ont été les moyens mis en place pour évaluer positivement vos élèves ?**
Classe à effectif réduit (21 élèves)
Équipe pédagogique constituée uniquement de collègues volontaires

- **Quelles ont été les méthodes d'évaluation qui ont dû être changées pour mettre en place cette évaluation positive ?**
Concertation pour définir des compétences transversales évaluables indifféremment dans n'importe quelle discipline.

- **En combien de temps, avez-vous pu remarquer des effets positifs ou négatifs sur la motivation des élèves ?**
À partir de début octobre (le temps de prendre la mesure du nouveau dispositif d'évaluation), d'établir un lien de confiance entre la classe et l'équipe même si d'année en année, la notoriété de la classe réduisait ce temps d'appropriation.

- **Quels ont été les effets négatifs que vous avez pu constater avec cette forme d'évaluation ?**
Ce système n'a pas permis globalement une remise au travail massive à la maison.

- **Quelle évolution avez-vous pu observer sur les résultats scolaires de vos classes ?**
Les résultats n'ont pas augmenté aussi significativement que la confiance en soi, l'estime de soi et la motivation manifestée en classe, du fait de ce que j'ai dit à la question précédente à savoir le travail personnel.

- **Quels ont été les résultats obtenus vis-à-vis de la motivation des élèves ?**
*Les élèves se mettent au travail plus volontiers en classe, au fur et à mesure que les semaines passent, certains se redonnent une ambition (en début d'année, 75% des élèves souhaitent poursuivre leur formation par un CAP par l'apprentissage, au moment de la phase des vœux d'orientation fin mai, 75 % souhaitent poursuivre en Bac Pro voire en 2^{nde} GT).
*Non pas que nous dévalorisons la formation CAP en alternance mais en « grattant un peu » les élèves souhaitaient simplement quitter un système qu'ils jugeaient injuste et démotivant.**

- La pratique de cette évaluation se trouve-t-elle être un succès sur la motivation intrinsèque des élèves ?

Je ne peux pas me prononcer fermement sur ce point n'ayant pu avoir à observer que 3 contingent de 20 élèves mais le fait que ponctuellement ils prenaient des initiatives sur du travail à faire me pousserait à dire qu'il y peut y avoir du mieux sur la motivation intrinsèque.

- Que préconisez-vous pour mettre en place l'évaluation positive ?

Il est nécessaire que :

Chaque enseignant se sensibilise à la bienveillance vis-à-vis des élèves

Accepte de partager ses expériences

Doit accepter que ses collègues puissent porter un regard critique sur ses cours,

Accepte de sortir régulièrement du mode transmissif

...

... tout en maintenant un cadre concernant la vie en collectivité, le respect, le travail, ...

- Quels ont été les outils nécessaires à la mise en place de cette évaluation ?

Une grille commune afin que toutes les actions de l'équipe trouvent du sens et de la cohérence du point de vue des élèves. Un bandeau unique pour les documents d'évaluation afin que les élèves aient une même grille de lecture quelle que soit la discipline

Beaucoup de concertation (souvent informelle autour d'un café ...)

- Que conseillez-vous aux enseignants qui souhaitent instaurer ce type d'évaluation ?

Accepter de lâcher prise et de laisser davantage de place aux élèves pour permettre de s'exprimer, de proposer des solutions, d'innover,

- Suite aux résultats que vous avez pu obtenir, avez décidé de continuer ce type d'évaluation à l'avenir ?

Il est difficile de mettre en place ce genre d'évaluation sans note dans un système qui base tout sur les notes ...

Je continue à me comporter comme si j'évaluais sans note tout en pratiquant une évaluation plus traditionnelle. Espérons que la réforme du Brevet aidant, nous ayons davantage la possibilité de mettre en place des façons d'évaluer plus innovantes.

Entretien Isabelle Navarin

- Quels ont été les moyens mis en place pour évaluer positivement vos élèves?

Classe expérimentale de 3ème évaluée sans notes, une vingtaine d'élèves sélectionnés à la fin de 4ème, ayant en commun difficultés d'apprentissage, démotivation, voire situation de décrochage scolaire. Cadre d'expérimentation aussi important que mise en place du sans note : équipe motivée et volontaire, recrutement des élèves à partir d'entretien de motivation avec profs de l'équipe, accent mis sur l'accompagnement à la réalisation du parcours d'avenir (construire son projet professionnel), 3 stages dans l'année.. Projet d'un voyage à Paris etc..

- Quelles ont été les méthodes d'évaluation qui ont dû être changées pour mettre en place cette évaluation positive ?

Concertation entre les différentes disciplines pour mettre en place un tableau d'évaluation avec compétences transversales. Compétences scolaires mais aussi extrascolaires utiles pour vie professionnelle (travailler en équipe, s'investir dans un projet, s'exprimer à l'oral..)

- En combien de temps, avez-vous pu remarquer des effets positifs ou négatifs sur la motivation des élèves ?

Effets constatés au bout d'un trimestre, même si tous les élèves n'ont pas changé leur façon de travailler et de s'investir. Amélioration nette de l'estime de soi.

- Quels ont été les effets négatifs que vous avez pu constater avec cette forme d'évaluation ?

Difficile de maintenir la motivation, le sens de l'effort, sans la « pression de la note » pour certains. Importance de l'influence des familles qui adhèrent ou pas au type d'évaluation. Mais expérimentation menée sur un an, avec des élèves au parcours scolaire chaotique, donc difficile de lutter contre des postures installées depuis des années. Il aurait fallu mener l'expérimentation sur plusieurs années pour avoir assez de recul.

- Quelle évolution avez-vous pu observer sur les résultats scolaires de vos classes ?

- *Progrès à l'écrit à condition d'encadrer les apprentissages, de simplifier les exigences et que l'élève fournisse un minimum de travail. Progrès à l'oral, par exemple pour la préparation de l'épreuve d'histoire des arts, liée à amélioration de l'estime de soi. Plus facile de prendre la parole dans un groupe à partir du moment où l'élève ne se sent plus catalogué dans les « faibles », ceux qui ont toujours des mauvaises notes.*
- **Quelles sont les limites de cette évaluation que vous avez pu remarquer ?**

Manque d'ambition des meilleurs élèves, peu de changement sur l'élève en rupture scolaire ou présentant problèmes personnels

- **Quels ont été les résultats obtenus vis-à-vis de la motivation des élèves ?**

Capacité à se projeter dans la vie professionnelle, implication dans un projet. L'école n'est plus « subie », mais un lieu où l'on peut se sentir bien, qui permet de s'affirmer et de découvrir ses capacités.

- **Que préconisez-vous pour mettre en place l'évaluation positive ?**

Évaluation positive n'est pas la solution miracle. Pas d'amélioration sans classes dédoublées ou aux effectifs allégés, tutorat, accompagnement personnalisé : élèves moyens à faibles noyés dans classes à 30, l'évaluation positive ne changera rien à la situation, si c'est la seule mesure mise en place.

- **Quels ont été les outils nécessaires à la mise en place de cette évaluation ?**

Tableau de compétences transversales, concertation importante et régulière de l'équipe, remédiation.

- **Que conseillez-vous aux enseignants qui souhaitent instaurer ce type d'évaluation ?**

Le faire pour tous les niveaux, dialoguer avant avec élèves et les parents pour expliquer et prendre en compte leurs inquiétudes et leurs réticences. Faire un bilan avant de reconduire l'évaluation, auto-évaluation des élèves, avis des parents.

- **Quels sont les paramètres à prendre en compte afin d'évaluer positivement ?**

Niveau des élèves, complexité des tâches demandées, progressivité des apprentissages.

Entretien Sébastien Cuq

Nous avons mené au collège Honoré de Balzac une expérimentation de classe sans note sur un niveau de troisième. Cette classe comptait une vingtaine d'élèves, tous volontaires ainsi que leur famille. Nous les recevions en juin précédent la rentrée afin d'exposer clairement les enjeux.

- Quels ont été les moyens mis en place pour évaluer positivement vos élèves?

Chaque professeur a réfléchi au contenu de ses évaluations, puis nous avons élaboré une cartouche commun distribué régulièrement lors d'une séquence d'évaluation plus formelle. Le recours à l'auto-évaluation était plus généralisé.

Nous avons passé pas mal d'heures à réfléchir aux compétences fondamentales (disciplinaires et transversales) en appui du programme et du socle.

- Quelles ont été les méthodes d'évaluation qui ont dû être changées pour mettre en place cette évaluation positive ?

J'ai beaucoup travaillé avec mon collègue de Technologie (Eric Latapie) et nous avons réfléchi à comment évaluer de manière transversale les compétences. Différents projets, comme entre autres la création d'une mini-entreprise, nous permettait de voir évoluer les élèves dans des situations très concrètes mais faisant appels à des compétences travaillées en cours.

De toute manière c'est toute la méthode pédagogique qui doit être changée en évaluant par compétences. Les enjeux aux yeux des élèves ne sont plus les mêmes.

- En combien de temps, avez-vous pu remarquer des effets positifs ou négatifs sur la motivation des élèves ?

Variable selon les profils d'élèves. Mais globalement la posture a été très rapidement positive pour l'ensemble des élèves. Ils ne se sentaient plus résumés à leur moyenne (souvent mauvaise dans les classes antérieures).

- Quels ont été les effets négatifs que vous avez pu constater avec cette forme d'évaluation ?

Parfois le regard des élèves des autres classes (notés) qui jugeaient avec condescendance ce dispositif pour « cas soc... ». D'où un certain repli de la classe au sein du collège mais par contre un sentiment de cohésion et de groupe plus renforcé dans cette classe, seule à bénéficier de ce dispositif.

- Quelle évolution avez-vous pu observer sur les résultats scolaires de vos classes ?

On n'a pas fait de miracle. Mais on a changé pour une majorité d'entre eux le regard qu'ils portaient sur eux-mêmes. Tous sont sortis du collège en se disant qu'après tout, ils étaient pas plus nuls que d'autres mais qu'avec de l'investissement ils étaient capables.

- Quelles sont les limites de cette évaluation que vous avez pu remarquer ?

Problèmes lors du traitement de l'orientation en fin de troisième qui prend en compte uniquement les notes et des bonus ou malus chiffrés. Il a donc fallu « convertir » en notes chiffrées le travail sur l'évaluation par compétences.

- Quels ont été les résultats obtenus vis-à-vis de la motivation des élèves ?

Bénéfice essentiel : un détachement affectif vis à vis de l'apprentissage et surtout de son évaluation. On n'apprend plus en vue du contrôle mais pour autre chose. Donc un rapport au savoir beaucoup plus sain et non hiérarchisé (« attention, ceci tombera au contrôle mais ceci non ... »).

- La pratique de cette évaluation se trouve-t-elle être un succès sur la motivation intrinsèque des élèves ?

Il faudrait le leur demandé à eux. Nous avons fait un sondage auprès des élèves et des familles. Globalement les retours étaient positifs. Mais notre public était un public en souffrance scolaire ou du moins ne se retrouvait pas dans un enseignement traditionnel. Donc on ne leur renvoyait plus leur « nullité » (dixit les élèves). Pour les élèves très scolaires (futurs prépas ou autres), le rapport à la note est essentiel car ce type d'élève est en compétition et a donc besoin de repère basiques. Donc pour eux il y a un risque de perte d'ambition.

- Que préconisez-vous pour mettre en place l'évaluation positive ?

Un travail d'équipe et un dialogue clair et précis sur les objectifs et les compétences avec les élèves.

- Quels ont été les outils nécessaires à la mise en place de cette évaluation ?

Nous avons créé en équipe un référentiel de compétences transversales que chaque collègue déclinaient dans sa discipline en l'adaptant à son programme et surtout au socle de compétences. Puis, en tant que prof principal, un travail de collecte auprès de mes collègues me permettait d'en établir une synthèse discutée en conseil de classe en présence de l'élève.

- Que conseillez-vous aux enseignants qui souhaitent instaurer ce type d'évaluation ?

De travailler en équipe, de tenter et d'expérimenter sans être trop ambitieux et de s'appuyer sur des expérimentations déjà menées afin de ne pas perdre trop de temps. Les outils doivent être le plus simple possible afin de faciliter le dialogue avec les élèves et les familles. Les principales critiques viennent en majorité des collègues accrochés à l'évaluation par note car cela confère une forme d'autorité mais surtout cela oblige à remettre complètement à plat ses pratiques pédagogiques.

- Quels sont les paramètres à prendre en compte afin d'évaluer positivement ?

Les objectifs doivent être à mon avis clairs et il faut tenir compte des progrès ainsi que des différents contextes d'évaluation. Ne pas se limiter à l'évaluation standardisée de l'exercice à résoudre en temps limité (cela peut être de l'oral, de la présentation d'exposé, de l'implication dans un projet). La prise d'initiative, la créativité, la restitution d'un travail, la communication Sont à prendre en compte.

- Suite aux résultats que vous avez pu obtenir, avez décidé de continuer ce type d'évaluation à l'avenir ?

J'enseigne actuellement en lycée et en BTS. Je pense que ce type d'évaluation aurait toute sa place : en lycée en seconde car beaucoup d'élèves, de par la fluidité des parcours se retrouvent en seconde générale alors qu'ils n'ont rien à y faire et aussi en BTS car ces structures sont de plus en plus ouvertes aux BTS qui arrivent avec un niveau et une posture face au travail totalement défaillant et contre-productif.

TABLE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 - L'EVALUATION FORMATIVE -----	18
TABLEAU 2 : ESTIME DE SOI EN AMONT -----	55
TABLEAU 3 : ESTIME DE SOI EN AVAL -----	58
TABLEAU 4 : ÉVOLUTION DES RESULTATS SOUS FORMAT TABLEAU -----	59
TABLEAU 5 : ÉVOLUTION FILLES EXPRIMEE SOUS FORMAT TABLEAU -----	61
TABLEAU 6 : ÉVOLUTION GARÇONS EXPRIMEE SOUS FORMAT TABLEAU -----	62
TABLEAU 7 : ESTIME DE SOI EN AMONT -----	64
TABLEAU 8 : ESTIME DE SOI EN AVAL -----	66
TABLEAU 9 : ÉVOLUTION FILLES EXPRIMEE PAR TABLEAU -----	70
TABLEAU 10 : ÉVOLUTION GARÇONS EXPRIMEE EN TABLEAU -----	71
TABLEAU 11 : GUIDE DU LANGAGE -----	84
TABLEAU 12 : GRILLE D'EVALUATION EN TECHNOLOGIE -----	87
TABLEAU 13 : GRILLE D'EVALUATION PAR COMPETENCES (TP) -----	91
TABLEAU 14 : CONTRAT DE FORMATION -----	96
TABLEAU 15 : GRILLE DE CO-EVALUATION -----	102

TABLE DES FIGURES

FIGURE 1 - LES VARIABLES PEDAGOGIQUES-----	34
FIGURE 2 - CONTINUUM D'AUTODETERMINATION -----	36
FIGURE 3 : AGE ET SEXE DES REpondANTS-----	48
FIGURE 4 : AGE ET SEXE DES REpondANTS-----	53
FIGURE 5 : ANALYSE DES AXES EN AMONT -----	55
FIGURE 6 : LE SOI SCOLAIRE EN AMONT -----	56
FIGURE 7 : LE SOI EMOTIONNEL EN AMONT-----	57
FIGURE 8 : LE SOI FUTUR EN AMONT -----	57
FIGURE 9 : ANALYSE DES AXES EN AVAL -----	58
FIGURE 10 : ÉVOLUTION DES RESULTATS (SOUS FORMAT GRAPHIQUE) -----	60
FIGURE 11 : ÉVOLUTION DE L'ESTIME DE SOI GLOBALE -----	61
FIGURE 12 : L'ESTIME DE SOI PAR PROFIL DES FILLES -----	62
FIGURE 13 : L'ESTIME DE SOI PAR PROFIL DES GARÇONS -----	63
FIGURE 14 : ANALYSE DES AXES EN AMONT -----	64
FIGURE 16 : "SOI FUTUR" EN AMONT -----	65
FIGURE 15 : "SOI SCOLAIRE" EN AMONT-----	65
FIGURE 17 : "SOI EMOTIONNEL" EN AMONT -----	65
FIGURE 18 : ESTIME GLOBALE GARÇONS EN AVAL -----	66
FIGURE 19 : ESTIME GLOBALE FILLES EN AVAL -----	66
FIGURE 20 : ANALYSE DES AXES EN AVAL -----	67
FIGURE 21 : ÉVOLUTION DES RESULTATS (SOUS FORMAT TABLEAU) -----	68
FIGURE 22 : ÉVOLUTION DES RESULTATS (SOUS FORMAT GRAPHIQUE) -----	68
FIGURE 23 : ÉVOLUTION DE L'ESTIME DE SOI GLOBALE-----	69
FIGURE 24 : L'ESTIME DE SOI PAR PROFIL DES FILLES -----	71
FIGURE 25 : L'ESTIME DE SOI PAR PROFIL DES GARÇONS -----	72
FIGURE 26 : INTERACTION ENSEIGNANTS - ELEVES -----	97

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE	8
PARTIE 1 - REVUE DE LITTERATURE, CADRAGE THEORIQUE, PROBLEMATIQUE	9
L'ÉVALUATION	10
CHAPITRE 1. L'ÉVALUATION AU CŒUR D'UN SYSTEME	10
1.1 <i>Un cadre institutionnel</i>	10
1.2 <i>L'évaluation est-elle obligatoire ?</i>	11
CHAPITRE 2. LES DIFFERENTES FORMES DE L'ÉVALUATION	13
2.1 <i>Les Formes de l'évaluation</i>	14
2.2 <i>Le Constat choquant</i>	17
2.2.1 La Réalité que l'on préfère ignorer	17
2.2.2 L'enjeu de demain	17
2.3 <i>Focus sur l'évaluation formative</i>	18
2.3.1 Définitions	18
2.3.2 Les Lignes de force.....	19
CHAPITRE 3. DE L'INTERET DE LA NOTATION	21
3.1 <i>Les effets pervers de l'évaluation</i>	21
3.1.1 Point de vue des enseignants	21
3.1.2 Point de vue des élèves	22
3.2 <i>La Moyenne et les notes</i>	23
3.2.1 Faut-il tout évaluer ?	23
3.2.2 Mettre fin à la note ?.....	23
3.3 <i>Les effets connus à l'origine de ce phénomène</i>	24
3.3.1 Les Parades existantes	25
A - Le Contrôle Continu	26
B - Evaluation par lettres	27
CHAPITRE 4. L'ÉVALUATION POSITIVE	28
4.1 <i>Définitions</i>	30
4.2 <i>Erreur ou faute ?</i>	31
4.3 <i>Les Limites</i>	31
4.4 <i>Préconisations</i>	32
LA MOTIVATION.....	34
CHAPITRE 1. LA MOTIVATION EN CONTEXTE SCOLAIRE.....	34
1.1 <i>La Motivation : Une caractéristique individuelle</i>	34
CHAPITRE 2. LES DIFFERENTS TYPES DE MOTIVATION	36

2.1	<i>Le point de vue des Pédagogues</i>	36
2.1.1	La motivation cognitive	36
2.1.2	La théorie de l'amotivation.....	36
2.1.3	Théorie de l'auto-efficacité et théorie de l'assignation d'un but.....	37
2.1.4	Les autres théories	37
CHAPITRE 3.	FOCUS SUR LA MOTIVATION INTRINSEQUE	38
3.1	<i>Motivation intrinsèque</i>	38
CHAPITRE 4.	CORRELATION ENTRE ÉVALUATION ET MOTIVATION	39
CHAPITRE 5.	PROBLEMATISATION ET HYPOTHESES :	40
5.1	<i>Problématisation</i>	40
5.1.1	Problématique posée	40
5.2	<i>Formulation des hypothèses</i>	40
5.2.1	Hypothèses	40
CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE		42
PARTIE 2 - MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE ET ÉTUDE DE TERRAIN		44
CHAPITRE 1.	METHODOLOGIE DE RECHERCHE	45
1.1	<i>L'échelle de l'estime toulousaine E.T.E.S.</i>	45
1.1.1	Explication de l'échelle toulousaine (ETES).....	45
1.2	<i>Démarche globale</i>	46
1.3	<i>Hypothèse n°1</i>	46
1.3.1	Etude de terrain.....	46
A -	Lycée.....	47
B -	Profil sociologique des répondants	47
C -	Administration du questionnaire.....	48
1.3.2	Actions menées	48
A -	Suppression du zéro et appréciations qualitatives au cœur du processus	49
B -	L'évaluation par compétences en travaux pratiques.....	50
1.4	<i>Hypothèse n°2</i>	51
1.4.1	Etude de terrain.....	51
A -	Lycée.....	52
B -	Profil sociologique des répondants	52
C -	Administration du questionnaire.....	53
1.4.2	Actions menées	53
A -	Le contrat de formation.....	53
B -	La co-évaluation.....	54
CHAPITRE 2.	RESULTATS OBTENUS.....	55
2.1	<i>Hypothèse n°1</i>	55
2.1.1	Résultats en amont.....	55
2.1.2	Constat et analyse	55

A - Focus sur le « Soi scolaire »	56
B - Focus sur le « Soi émotionnel »	57
C - Focus sur le « Soi futur »	57
2.1.3 Résultats en aval	57
2.1.4 Constat et analyse	58
A - Focus par axes	59
2.1.5 Évolution des résultats	59
A - Augmentation claire de l'estime de soi	61
B - Évolution par profil (Filles)	61
C - Évolution par profil (Garçons)	62
2.2 Hypothèse n°2	63
2.2.1 Résultats en amont	63
2.2.2 Constat et analyse	64
A - Focus sur trois composantes	65
2.2.3 Résultats en aval	65
2.2.4 Constat et analyse	67
A - Focus par axes	67
2.2.5 Évolution des résultats	68
A - Augmentation claire de l'estime de soi	69
B - Évolution par profil (Filles)	70
C - Évolution par profil (Garçons)	71
CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE	73
1.1 Analyses et discussions	73
1.1.1 Analyses et constats au regard des hypothèses	73
A - Préambule	73
1.1.2 Résultats recueillis (Hypothèse n°1)	74
A - Rappel des faits	74
B - Valider ou Infirmer	75
1.1.3 Résultats recueillis (Hypothèse n°2)	75
A - Rappel des faits	75
B - Valider ou Infirmer	76
1.2 Discussion au regard de la revue de littérature	76
PARTIE 3 - PRECONISATIONS PEDAGOGIQUES, PRATIQUES NOUVELLES D'ENSEIGNEMENT ET GUIDE PRATIQUE	78
CHAPITRE 1. POURQUOI L'ÉVALUATION POSITIVE ?	80
1.1 Une pratique tournée vers l'avenir	80
1.2 Postulat opérationnel de départ	80
CHAPITRE 2. MISE EN PLACE DE L'ÉVALUATION POSITIVE	82
2.1 Un langage modifié et adapté	82
2.2 Évaluer sans dévaluer	85

2.3	<i>Suppression du stylo rouge</i>	86
2.4	<i>Évaluation par compétences en travaux pratiques</i>	88
2.4.1	Eclairage sur quelques notions essentielles	88
2.4.2	Mise en place de l'action	89
CHAPITRE 3.	MISE EN PLACE DE LA CO-EVALUATION	92
3.1	<i>Le contrat de formation</i>	92
3.1.1	Eclairage sur quelques notions essentielles	92
3.1.2	Mise en place de l'action	93
A -	Implication des étudiants	94
3.2	<i>La Co-évaluation en travaux pratiques</i>	97
3.2.1	Eclairage sur quelques notions essentielles	98
3.2.2	Mise en place de l'action	99
A -	Préconisations conseillées	100
B -	Les limites de la co-évaluation	101
C -	Implication des étudiants	103
D -	Une estime de soi en reconstruction	104
3.3	<i>Préconisations des experts</i>	104
3.3.1	Moyens et méthodes mis en œuvre	105
3.3.2	Les effets pervers de l'évaluation positive	105
3.3.3	Évolutions et résultats obtenus	105
3.3.4	Conseils des experts	106
	CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE	107
	CONCLUSION GÉNÉRALE	108
1.1	<i>Les apports personnels</i>	108
1.2	<i>Les apports professionnels</i>	108
	BIBLIOGRAPHIQUE	109
	TABLE DES ANNEXES	111
	TABLE DES TABLEAUX	134
	TABLE DES FIGURES	135
	TABLE DES MATIERES	136

Résumé

LE MILIEU SCOLAIRE actuel s'avère être un lieu d'apprentissage où il y a une réelle corrélation entre deux notions très importantes : la motivation et l'évaluation. La motivation qui est un facteur crucial dans l'explication des performances scolaires, se trouve être également une des raisons qui stimule le désir d'apprendre des élèves. Par conséquent, l'enseignant joue un des rôles principaux dans cette stimulation puisqu'il est le porte-parole de son apprentissage. De nos jours l'évaluation est un concept qui pose problème mais reste indispensable pour faciliter les apprentissages. En effet, elle renvoie une image négative aux élèves et parents qui peuvent considérer celle-ci comme une punition alors qu'elle permet aux enseignants d'évaluer et de certifier les acquis de son apprentissage. Néanmoins, certains enseignants ont des avis qui divergent. Au cœur de ce mémoire réside une réflexion structurée sur le thème traitant de la corrélation entre l'évaluation et la motivation. L'école peut-elle exister sans note ? Tel sera l'enjeu des prochaines décennies.

MOTS CLES : PEDAGOGIE, MOTIVATION, ÉVALUATION, APPRENTISSAGE, ENSEIGNEMENT ...

Positive assesement is a source of motivation for pupils

Abstract

TODAY'S SCHOOL appears to be a place of learning in which there is a real correlation between two very important concepts: motivation and assessment. Motivation is a fundamental factor which can explain school performance and is also one of the reasons which stimulates the desire to learn for students. Consequently, teachers play a leading part in the process of stimulation because they are learning voices of his own knowledge. Nowadays, assessment is a concept which causes a problem but remains essential to facilitate learning. Indeed, it conveys a negative image to the students and their parents who may consider it as a punishment whereas it enables teachers to assess their levels of attainment. However, some teachers do not agree on this point. In all of this issue lies a structured reflection on the theme who dealing with the correlation between the evaluation and motivation. At the core of this summary lies a well-structured reflection dealing with the link between assessment and motivation. Can school still exist without assessment? It will be a matter of great concern in the coming decades.

KEYWORDS : PEDAGOGY, MOTIVATION, ASSESSMENT, LEARNING, TEACHING ...