

Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole



## Master 2

« Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Enseignant du Second Degré

## Mémoire

**La capacité doit amener l'apprenant à se former et non à se classer.**

Mise en œuvre d'un mode d'évaluation intermédiaire et alternatif sans remettre en cause la note finale.

**Romain DOUX**

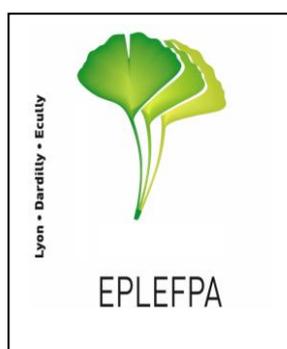
Jury :

- Yvan ABERNOT, ENSFEA : Directeur de mémoire

-

-

Mai 2018



## Sommaire

Introduction.....	1
1. Cadre théorique et questionnement.....	2
2. Recueil et traitement des données de terrain.....	23
3. Analyse et discussion des résultats de l'étude.....	35
Perspectives des suites de recherche.....	49
Limites et difficultés rencontrées durant ce travail.....	50
Conclusion : perspectives d'exploitation professionnelle.....	52
Bibliographie.....	54
Table des figures.....	56
Table des tableaux.....	56
Table des matières.....	57
Table des annexes.....	58

## Introduction

Depuis mes études supérieures je me suis toujours posé la question de l'utilité de la note ou plutôt sur les raisons pour lesquelles nous nous focalisons davantage sur celle-ci que sur l'objet d'apprentissage. Pourquoi les apprenants auxquels je faisais partie n'arrivaient pas à faire l'effort de se centrer essentiellement sur l'objet d'apprentissage ?

*« En tant que formateur-chercheur, ma pratique professionnelle infléchit sans aucun doute mes orientations de recherche. »* (J.M De Ketele, 1986)

Actuellement enseignant, je souhaite faire évoluer la perception de l'évaluation chez les apprenants et lui redonner (donner) son sens premier.

Quand nous savons que la notation est un acte dont l'objectivité est remise en question par un certain nombre de chercheurs, en évaluant les capacités nous ne savons pas si la note informe de l'acquisition ou non du savoir et savoir-faire visé. Il me semble qu'un savoir-faire n'est pas « monnayable », il devrait s'apprécier par des indicateurs de réussite.

Malheureusement, je n'ai pas la prétention de supprimer la note finale dans le cadre de ce mémoire car il me faudrait participer ou conduire un projet pédagogique ambitieux, tel que nous le verrons dans le cas du lycée agricole public d'Alençon-Sée. Par conséquent une échelle comportant quatre niveaux d'acquisition de la capacité sera mise en place dans le cadre de cette étude. Quant à la note finale, elle est conservée et une correspondance niveau/note est mise en place. Ainsi, je suppose que cet outil permettra à l'apprenant de se focaliser davantage sur l'objet d'apprentissage. L'idée qu'un apprenant travaille pour une note m'interroge et motive davantage l'évolution de mes pratiques pédagogiques.

Ce mémoire s'articule autour de trois parties principales. La première interroge l'évaluation et la note au sein du système pédagogique. L'exploration d'un projet expérimental au sein d'un établissement de formation agricole vient étayer davantage mon propre outil de recherche, modeste soit-elle.

La seconde partie s'attachera à décrire l'outil mis en œuvre au service de ma recherche ainsi que la description du protocole du recueil de données auprès des apprenants et enseignants participant. Aussi, cette partie s'attachera également à décrire le protocole du traitement et l'analyse des données. Enfin, la dernière partie permettra de montrer la pertinence de l'hypothèse de départ.

## 1-Cadre théorique

### 1.1 Evaluer, de quoi parle-t-on ?

Cette partie est destinée à définir l'évaluation en milieu scolaire et de comprendre son origine en essayant de la dissocier de la notation.

Comme le stipule Jacques WEISS dans son article « Evaluer plutôt que noter », « *au-delà de la question de la notation, il importe de s'interroger en priorité sur le sens de l'évaluation en milieu scolaire et de nous demander pour qui évaluer, pour quoi [...]* »

Cette assertion introduit donc le contenu de cette première partie. A travers celle-ci nous essayerons de dissocier la note de l'évaluation. En effet, « *l'évaluation consiste principalement en la représentation d'une production scolaire par une note.* » (Y.Abernot, 1988). Mais nous verrons que l'évaluation ne se résume pas à la mise en œuvre d'une notation. Elle est, dans le meilleur des cas, extrêmement utile dans la régulation pédagogique.

Dans cette partie nous définirons l'évaluation puis nous examinerons ses fonctions avant de présenter ses contradictions.

### 1.2 Terminologie de l'évaluation.

Dans le milieu scolaire, l'évaluation est basée sur une production attendue d'un apprenant pour une consigne donnée en vue de renseigner l'apprenant et le professeur. Françoise Campanale dans un cours de l'IUFM, emprunte le terme d'« *évaluation instituée* » à J.M Barbier pour qualifier les évaluations effectuées dans le cadre de la classe. Dans ce cours elle rajoute que « *l'évaluation sert à produire de l'information "éclairante" pour prendre des décisions* ». En théorie, l'évaluation est différente selon la nature des informations que l'enseignant attend. On distingue trois types d'évaluation pratiquée dans l'enseignement :

-**l'évaluation formative**, sur le terrain elle devrait servir à la régulation de l'apprentissage (C. Hadji ,1990)

-**l'évaluation sommative** sur le terrain devrait servir " *à faire l'inventaire*" des savoirs et savoir-faire acquis (C.Hadji, 1990). Elle précéderait à l'évaluation certificative (Contrôle Certificatif en cours de Formation dans l'enseignement agricole). Cette dernière est dite "externe" (Y.Abernot, 1988) puisque dans l'enseignement agricole elle s'inscrit dans une épreuve de l'examen final. Au regard de la définition, l'évaluation externe est pratiquée par une personne étrangère à la formation. Or, le CCF dans l'enseignement agricole est évalué par l'enseignant qui dispense l'enseignement, un professionnel du secteur (personne extérieur à

l'enseignement) y est parfois associé.

**-enfin l'évaluation normative**, sur le terrain elle sert à classer les apprenants par rapport aux autres (Hadji, 1990). Le conseil de classe est le lieu central de l'évaluation normative. Une appréciation est formulée sur la base d'un comparatif entre une « norme » (bons résultats, bons comportements) et entre la « performance » des apprenants. Une évaluation normative aboutie à une notation chiffrée.

Nous pourrions davantage préciser la fonction attribuée à chaque évaluation mais il est souhaitable de revenir sur deux mots : l'évaluation et le contrôle. En effet, la population éducative emploie ces deux termes avec toute l'ambiguïté qu'ils comportent. Le sens et la fonction sont bien distincts entre ces deux mots.

Françoise Campanale reprend les travaux d'Arduino et Berger lorsqu'ils ont formulé une distinction entre « évaluation » et « contrôle » dont voici la définition :

*« LE CONTROLE mesure des écarts entre des produits, des démarches et une norme extérieure, préétablie. Le contrôle est monoréférentiel. Il suppose un avant, un après. Il est régi par des critères de conformité, de logique, de cohérence. Il vérifie pour valider ou rejeter, corriger ou sanctionner. Il vise à normaliser. »*

Jean-Pierre Nossent<sup>1</sup>, nous éclaire davantage sur cette définition en stipulant que *« dans le champ pédagogique, l'idée de contrôle se réfère plutôt au modèle dominant qui présuppose que l'apprenant apprend ce que le maître enseigne et qu'il s'agit de remplacer le vide de l'ignorance du premier par le savoir du second. Il s'agit surtout de transmettre et de reproduire. »* Actuellement nous voyons aisément que le terme de « contrôle » n'est plus adapté à l'ère pédagogique dans laquelle nous sommes. L'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir. Néanmoins, dans l'ouvrage de Michel Barlow<sup>2</sup> nous fait remarquer que *« certains auteurs distinguent l'évaluation du contrôle lequel exprime la plus ou moins grande conformité du sujet évalué avec un modèle prédéfini. (Ainsi, « corriger les fautes » dans une dictée ne serait pas une évaluation mais un contrôle, le seul but de l'opération étant de montrer la distance entre le texte écrit par l'enfant et le modèle dicté). »*

Quant à l'évaluation, nous retiendrons la phrase de Jean-Pierre Nossent : *« Dans la logique de l'évaluation, on postule que tout un chacun (individu, groupe ou collectif) est **capable d'apprendre et de comprendre par soi-même** ce qui lui est utile. [...] L'évaluation est là pour*

---

<sup>1</sup> Jean-Pierre Nossent, inspecteur général de la culture et de l'éducation permanente en Belgique.

<sup>2</sup> « L'évaluation scolaire : décoder son langage » 1992

*stimuler et accompagner la construction des savoirs : il faut pousser les individus à user de leur propre intelligence car il faut l'expérimenter pour découvrir son pouvoir. »*

Par-là, l'évaluation s'inscrit dans le processus d'apprentissage (pendant la séquence pédagogique), elle sert à donner des indications sur les conditions de l'apprentissage, l'enseignant va concentrer le travail de l'apprenant sur le non acquis. En aucun cas, elle devrait faire l'objet d'une évaluation normative (mise en œuvre d'une note). A la fin d'une séquence pédagogique, une évaluation (sommatif, certificatif, examen) est établi pour « vérifier » (M. Barlow, 1992) l'acquisition du savoir par l'apprenant. Cette évaluation s'inscrit davantage dans une norme sociale et professionnelle lorsqu'il s'agit d'un diplôme à caractère professionnel. Cette évaluation comporte des critères, lesquels sont notés.

Maintenant, nous voyons davantage plus clair quant à la fonction de ces deux pratiques.

Sur le terrain des professeurs, nous confondons peut-être le rôle du contrôle et de l'évaluation. Peu importe, ce qui compte c'est que l'enseignant maîtrise les objectifs de l'évaluation. L'évaluation normative semble dominer, la note a largement conquis le terrain de l'évaluation formative. En réalité, il y a un problème de fond dans le monde pédagogique : la mise en place d'une note sur chaque type d'évaluation. Pour ma part, celui-ci est majeur dans notre métier. Le système de notation "oblige" les enseignants à mettre systématiquement une note sur chaque production, sans que la fonction de l'évaluation soit remise en question. La note fait l'objet d'une partie à part entière dans ce mémoire.

### **1.3 Contradiction de l'évaluation scolaire**

Les auteurs de l'ouvrage « L'évaluation, une menace ? »<sup>3</sup> indiquent que l'évaluation est « utilisée comme un outil de formation et comme un outil de sélection ». En effet, nous avons vu plus haut que l'évaluation doit ou devrait rendre service au processus d'apprentissage. Néanmoins, elle reste sélective car la forme normative reste centrale. La mise en place d'une note permet à l'Ecole de situer l'apprenant sur une moyenne de classe. La moyenne de l'élève est comparée à une « norme d'excellence, définie dans l'absolu ou incarnée par l'enseignant et les meilleurs élèves » (P.Perrenoud,1998). De ce fait, l'Ecole bâtie sur un système de notation sur une échelle de 21 degrés a excellé dans son rôle de sélection au détriment du premier rôle qui lui incombe : l'évaluation au service de l'apprentissage. Les auteurs de

---

<sup>3</sup> Butera, F. , Buchs, C. et Darnon, C. (2011). *L'évaluation, une menace*. Paris: PUF.

« *L'évaluation, une menace ?* » préconiseraient une piste de réflexion sur la suppression du rôle de sélection dans l'école obligatoire. Cette sélection serait réservée à des « *niveaux scolaires plus avancés* ». Ces mêmes auteurs pensent qu'il faudrait « *réduire l'utilisation d'évaluations normatives et promouvoir des formats d'évaluation moins discriminantes* ». Selon eux, le principe de sélection n'a laissé peu de place à des pratiques évaluatives et de contrôles qui ne s'intéressent pas au classement par rapport aux autres.

C'est dans cet esprit que je souhaite orienter la première partie de ce mémoire. Après avoir éclairé le rôle de l'évaluation scolaire en général, nous pouvons nous pencher sur l'évaluation par capacité. Nous comprendrons alors davantage la contradiction entre la note et l'acquisition de la capacité.

#### **1.4 L'évaluation capacitaire, de quoi parle-t-on ?**

« *Elle constitue donc un exercice difficile à la fois pour l'évaluateur et pour l'apprenant.* » Phrase tirée de la synthèse du groupe "évaluation" du CNEA (Conseil National de l'Enseignement Agricole) paru en mai 2016.

Avant de comprendre la nature de la difficulté de l'évaluation capacitaire dans l'enseignement agricole, revenons à l'origine de cette évolution pédagogique.

L'évaluation capacitaire a fait son entrée dans l'enseignement agricole en 2009, à partir de la rénovation de la voie professionnelle (communément appelé RVP). C'est à partir de là que le baccalauréat professionnel s'est construit sur trois années au lieu de quatre. La rénovation s'est accompagnée de l'élaboration de référentiels professionnels, de formation et de certification. Ces référentiels sont le socle de tous les scénarios pédagogiques des enseignants généraux et techniques. Les référentiels sont une prescription obligatoire dont l'interprétation est laissée aux équipes pédagogiques; néanmoins des documents d'accompagnement cadrent les objets d'apprentissages. Le référentiel professionnel renseigne l'enseignant technique sur les activités professionnelles et les situations professionnelles significatives (appelées compétences-clefs dans l'enseignement agricole) lesquelles englobent les capacités, citées dans le référentiel de certification. « *Les compétences-clefs d'un professionnel confirmé (expérimenté) se révèlent dans les situations professionnelles significatives du métier* », tirée de la présentation orale de Francine Randi, inspectrice de l'enseignement agricole, le 7 juillet 2015.

Dans l'enseignement agricole et particulièrement dans la formation des enseignants, la distinction entre la capacité et la compétence est plutôt claire. Nous reviendrons sur cette

notion par la suite.

L'évaluation par capacité a provoqué ou devrait encore engendrer des changements radicaux dans les méthodes d'évaluation et de contrôle. En effet, l'enseignant ne mesure plus un savoir ou un savoir-faire sans la mise en place d'une situation la plus proche professionnellement du secteur dans lequel est inscrit le diplôme. Francine Randi, dans la synthèse du CNEA, préconise aux enseignants « *de définir la situation d'évaluation à partir de la situation professionnelle de référence* ». La situation professionnelle de référence (ou situation professionnelle significative) est mentionnée et expliquée dans le référentiel professionnel du diplôme. Charge à l'enseignant de formuler un objet d'apprentissage à partir de la situation professionnelle significative.

#### **1.4.1 Capacités et compétences : saisir la sémantique.**

En fin de cycle, un élève est capable mais pas compétent. L'enseignement agricole a privilégié le terme "capacité" à "compétence", en effet il est important de se rappeler la différence sémantique de ces deux termes. Souvent, « *des rapports de synonymie sont souvent établis entre les termes de compétence et de capacité.* » souligne l'enquête menée par Jonnaert, Barette et al. (2004). Pourtant ces deux mots appartiennent à des niveaux sémantiques différents.

« *La compétence englobe la capacité, mais l'inverse n'est pas vrai. Les capacités sont constitutives d'une compétence, mais l'inverse n'est pas vrai non plus.* » (Jonnaert, Barette et al. , 2004).

Francine Randi rajoute « *le terme de compétences n'est utilisé que dans le référentiel professionnel car il s'applique à des professionnels en activité* ».

Il apparaît donc qu'un apprenant certifié "capable" deviendra "compétent" avec le temps passé au sein d'une organisation professionnelle dont l'activité est inhérente au diplôme obtenu.

Nous retiendrons donc la définition du terme "capacité" du ministère de l'Agriculture, « *une capacité exprime le potentiel d'un individu en termes de combinatoire de connaissances, savoir-faire et comportements* ». Néanmoins, un apprenant bénéficiant d'une activité professionnelle extra-scolaire dans le cadre d'une exploitation familiale, peut être considéré comme compétent sur un savoir-faire précis.

Francine Randi complète la définition par les propos suivants: « un apprenant ayant acquis les capacités visées d'un diplôme deviendra compétent en situation avec l'expérience ».

L'expérience relative à une reconnaissance de situations professionnelles dans un espace-temps passé, est bien là, le fossé qui sépare les deux mots du départ.

#### 1.4.2 Principes de mise en œuvre de l'évaluation capacitaire

Toujours selon l'inspectrice de l'enseignement agricole, l'évaluation capacitaire « *induit une évaluation porteuse de sens* ». Nous entendons par une évaluation "porteuse de sens" une évaluation pertinente, qui sache démontrer que l'apprenant ait atteint la capacité visée. Une évaluation qui s'appuie sur des tâches correspondantes à des situations professionnelles significatives.

Afin d'atteindre une objectivité des plus complètes ou du moins atteindre une subjectivité des plus faibles, l'évaluation capacitaire se traduit par une appréciation de l'évaluateur. Cette dernière est conditionnée par une grille d'évaluation critériée.

L'objectivité ou la subjectivité sont des caractéristiques pertinentes mais qui ne font pas l'objet d'une discussion dans ce paragraphe.

Les principes de l'évaluation capacitaire sont les suivants : (Francine Randi, 7 juillet 2015)

– « *évaluation non seulement sur le résultat d'une action mais aussi sur les raisonnements qu'elle sous-entend* ». En effet, Gerard Vergnaud, didacticien en mathématiques affirme l'assertion de l'inspectrice en mentionnant « *l'évaluation de la compétence appelle non seulement l'analyse du résultat de l'activité, mais aussi celle de l'organisation de l'activité.* » A partir de là, l'enseignant ne prend plus seulement en compte la production du référé (la production de l'apprenant) par l'évaluation des savoirs mobilisés mais également les raisonnements et les choix réalisés par l'apprenant. Ces raisonnements et ces choix ont dû faire l'objet d'une régulation au sein des évaluations formatives.

– « *vérification de l'adaptation du candidat à des contextes différents* ». En effet, la tâche devra être « inédite » Christophe Dierendonck, Even Loarer et al. (2014) afin que la capacité soit révélée atteinte par l'apprenant. Les mêmes auteurs pensent que l'évaluation sommative permettrait de contrôler l'atteinte de la capacité en mettant l'apprenant dans une tâche nouvelle, « *la tâche proposée ne peut être identique à une de celles qui ont été exploitées en apprentissage, sinon, elle ne sollicite chez l'élève que restitution : on perdrait dès lors en validité conceptuelle.* » L'un des rudiments principaux de la formation par capacité est bien la multiplicité des contextes nouveaux et non la répétitivité de contextes similaires qui permettent de mettre l'apprenant dans l'apprentissage de l'adaptation.

« *L'adaptation est indispensable dans une perspective de formation qualifiante* », souligne Francine Randi. L'apprenant atteint la capacité visée par la validation de son adaptation à mobiliser les mêmes savoirs dans un contexte nouveau.

Malgré ces bons principes, les enseignants éprouvent des difficultés à mettre en œuvre l'évaluation par capacité. La recherche d'une situation professionnelle « *pertinente pour révéler une compétence dans sa globalité* » (Francine Randi 2015) semble poser problème car le souci d'exhaustivité de la part des enseignants est récurrent dans l'enseignement technique. De plus, les enseignants semblent gênés de certifier un savoir et/ou savoir-faire alors que celui-ci s'inscrit dans une compétence, qui par définition s'installe par l'expérience. C'est le propos qu'a développé Francine Randi en 2015 dans la présentation orale du groupe CNEA<sup>4</sup>.

### **1.4.3 La controverse de l'évaluation capacitaire**

Dans la littérature nous retrouvons des auteurs qui défendent les intérêts de la capacité tandis que d'autres s'interrogent et exposent la contradiction de la capacité avec une école qui lutte contre les échecs et retards scolaires.

Pour Rey, Carette, Defrance et Kahn (2003), la capacité apparaît utile au sein du milieu scolaire car elle permettrait de trouver une finalité des savoirs. Ils défendent l'idée que la formation « *par référence à une tâche redonnerait de la finalité et du sens au savoir.* » Ces tâches permettraient de mettre en activité les élèves « *elle serait par conséquent une disposition à un "faire" et non pas à des connaissances, des représentations, des états physiques ou mentaux* » rajoutent les auteurs. Ainsi, les enseignants sont incités à multiplier les situations pédagogiques où l'apprenant est mis en activité de savoir-faire. Les pédagogies dites actives sont fortement prescrites pour ce type d'objectif.

Les auteurs vont plus loin, en disant que l'approche par capacité « *redonnerait à l'apprentissage sa dimension de transformation en profondeur du sujet.* » Ici, l'accent est mis sur le principe même de l'apprentissage, un individu est plus "savant" lorsqu'il a mémorisé un savoir nouveau, par métaphore il est transformé mentalement.

A contrario, des auteurs comme Marcel Crahay cité par Vincent Carette dans « *Evaluations en tension* » défend l'idée que la notion de compétence comporte « *un niveau d'exigences extrêmement élevé* » que certains élèves n'accéderont pas. Dans ce cas, pour Marcel Crahay,

---

<sup>4</sup> CNEA : Conseil National de l'Enseignement Agricole, Ministère de l'Agriculture

c'est « *l'aspect élitiste qu'induite la norme de la complexité* » alors que l'Ecole doit lutter contre les inégalités et l'échec scolaire.

"La norme de complexité" vient du fait que, pour Marcel Crahay, trois conditions sont nécessaires pour former à la capacité. Nous les avons déjà rencontrées plus haut mais il est préférable d'y revenir afin de comprendre au mieux le concept de cette norme. En effet, la première condition c'est « *qu'il est nécessaire de présenter aux élèves des tâches inédites* ». L'intérêt des tâches inédites a été exposé précédemment. La seconde, « *est qu'il est nécessaire de proposer aux élèves des tâches complexes* », le terme complexe n'a pas été remarqué jusqu'alors. Il s'agit pourtant d'un point essentiel dans la construction du savoir, « *le caractère complexe est lié aux choix et à la combinaison de plusieurs procédures lors de la réalisation de tâches* » par l'apprenant. Et enfin la troisième condition : « *est qu'il faut présenter aux élèves des tâches complexes et inédites qui font appel à un ensemble de procédures effectivement apprises.* » Cette condition est pratiquée lors de situation-problèmes, génératrices d'une construction nouvelle d'un savoir.

Or, une tâche peut être rattachée à une « situation simple » et mobiliser des connaissances sans passer par une adaptation de l'individu. Dans ce cas, l'auteur met en garde l'Ecole qui généralise les tâches derrière « *la complexité inédite en norme.* »

Pour Crahay, la tâche complexe et inédite est plutôt rare dans la vie courante, il dit que « *la variabilité des situations exige seulement des micro-adaptations des schèmes pratiques et/ou conceptuels que nous possédons.* » Partant de ce postulat, il ne comprend pas pourquoi l'Ecole s'obstine à évaluer sur des situations complexes et inédites. « *Pourquoi évaluer les élèves dans des situations qui ne reproduiront pas nécessairement ?* ». Pour cet auteur, la notion de compétence renvoie à son caractère élitiste car « *le concept de compétence est une réintroduction de l'évaluation de l'intelligence qui jugera chaque apprenant sur un « savoir-faire bien mystérieux.* »

Par ce dernier paragraphe nous comprenons bien que la question de la capacité ne fait l'unanimité au sein des auteurs d'autorité. Il apparaît que l'évaluation capacitaire est une tâche complexe et plutôt inédite, en effet nous en apprenons davantage dans sa pratique. Il est difficile de ne pas être d'accord avec ce dernier auteur, néanmoins l'évaluation capacitaire est une prescription rendue obligatoire dans notre métier.

## 1.5 La note dans tous ses états.

Etudiant, nombreux de mes camarades me demandaient : « *alors t'as eu combien ?* », à mon tour j'ai moi-même posé cette question sans être pour autant adhérent à cette mesure. « *Focalisés sur les notes, les élèves s'intéressent moins à la connaissance ; pire ils s'en détournent.* » Merle, (2014). En effet, depuis, je n'ai jamais cessé de penser que la note substituait l'objet d'apprentissage. Cette prise de recul m'a emmené jusqu'ici, elle m'a permis de lire des auteurs qui donnent les limites de l'évaluation normative et par conséquent, de confirmer ma vision sur la notation. Lorsque nous remontons à son origine, nous comprenons que la note n'est pas qu'un simple chiffre. De plus, la note se "*fabrique*" Merle (2007), elle reflète des "*arrangements internes et externes*" à la classe. Nous y reviendrons plus bas.

Comme l'indique Butera (2011) « *le terme note se rapportera à l'évaluation normative, c'est à dire basée sur la comparaison des élèves [...] C'est l'évaluation qui sert au classement, aux décisions de redoublement et à la sélection.* » Néanmoins, l'évaluation formative au service de l'apprentissage, n'échappe pas à la notation, par conséquent les évaluations dans le milieu scolaire conduisent toutes au « *classement de l'élève dans la hiérarchie des groupes* », Maulini (2002).

Si les auteurs s'intéressent à la note c'est qu'elle est, selon certains d'entre eux, une « *menace pour l'élève* » Butera, (2011), et pour d'autres à contrario, la note est une mesure objective « *qui participe à la méritocratie républicaine* » Portzer, (2015).

Partant de ces opinions divergentes, essayons de comprendre pourquoi l'Ecole française met en œuvre des évaluations normatives à tout bout de champ. Pour cela, remontons aux origines historiques de la note.

Selon Olivier Maulini de l'Université de Genève (2002) l'origine des notes remonte dans la pédagogie compétitive des Jésuites. La religion est donc au cœur de l'origine des notes. Dans l'Europe du 16<sup>ème</sup> siècle, la Réforme protestante prône une vision différente de la religion, les Jésuites (Compagnie de Jésus, mère de la pédagogie compétitive) mettent en route une *reconquête* de la religion catholique. Les jésuites forment donc des écoles *gratuites* dans lesquelles ils dispensent entre autre des cours sur la morale théologique. Nous y voyons naturellement une forme d'endoctrinement mais les Jésuites comme le stipule Maulini en 1996 ont « *eu le mérite d'accompagner un vaste mouvement de scolarisation* », auprès du peuple. Les Jésuites souhaitent faire émerger une jeunesse instruite et disciplinée, mais leur

système est *élitiste*, il s'agit en fait de *privilégier les plus méritant et d'éliminer les autres*. C'est ainsi que des outils pédagogiques relatifs à la compétition et à la sélection sont mis en œuvre, « *ce qui permet de "juger" un élève, c'est son classement dans la hiérarchie des groupes.* » Le classement est instrumentalisé par des rangs, ce n'est qu'au 19<sup>ème</sup> siècle que l'école républicaine, opposée à l'école Jésuite, se réapproprie le système de classement. Rappelons que c'est en 1886 que l'école française est devenue laïque; c'est seulement quatre en plus tard, en 1890 que l'échelle de notation à vingt-et-un degrés est officialisée. La suite nous la connaissons tous, l'éternel débat sur la conservation ou la suppression de la notation de zéro à vingt.

### **1.5.1 Retour sur la note au 20<sup>ème</sup> siècle.**

D'autre part, Fabrizio Butera (2011) cite Alfie Kohn, piagétien, qui n'a fait ressortir aucunes recherches montrant des effets positifs de la note et qu'il explique que « *les notes sont une forme de pression externe à étudier et à s'engager dans des apprentissages, avec peu de chances d'induire les élèves et les étudiant à étudier par plaisir, intérêt [...]* ».

François Portzer, professeur agrégé et président du Syndicat National des Lycées et des Collèges (SNALC) est le seul auteur « pro-note » que j'ai pu trouver, interviewé en 2015 par les journalistes de *Cahiers Français* il défend l'idée de conserver la notation. Quant à Pierre Merle, lui aussi interviewé par les Cahiers Français la même année et pour le même débat, défend l'idée de revoir le système de notation en repensant l'évaluation dans son ensemble. Afin d'identifier la position de chacun, j'ai souhaité établir un tableau comparatif de leurs arguments.

Ce tableau est présenté en annexe n°1 : tableau comparatif des arguments tirés pour chaque interviewé dans l'article « Faut-il supprimer la notation à l'Ecole ? » Cahiers Français, n°386

#### Analyse du tableau

Portzer souhaite maintenir la notation car, selon lui, la note est un outil précis qui permet de situer l'apprenant dans son apprentissage à condition que l'évaluation comporte un barème précis. Pour lui la note est le seul moyen pour l'enseignant de ne pas prendre en compte l'origine sociale dans son évaluation. A contrario, Merle avance que de nombreuses études affirment que la note fait l'objet d'utilisation de biais sociaux. Pour Portzer la note est objective tandis que pour Merle la subjectivité est au cœur de cette échelle. Pour Portzer la note est un moyen de communication efficace envers les élèves et les parents, je rejoins son

point de vue tout en l'opposant à celui de Merle ; l'apprenant travaille pour la note<sup>5</sup> et non pour l'objet d'apprentissage. Sa seule motivation, c'est l'obtention d'une bonne note, et pourvu que ce soit la meilleure de la classe. Par-là, Merle stipule que la note est le moteur de la compétition entre élève, elle décourage et fait décrocher les plus faibles. Portzer n'apporte pas d'arguments sur la motivation et le classement par les notes. Les deux auteurs sont d'accord sur un critère commun, l'évaluation est nécessaire dans le processus d'apprentissage, mais pour Merle il faut réviser le sens des mots "évaluation" et "contrôle" et les insérer de manière intelligente dans la progression pédagogique. Après quelques années d'enseignement, je rejoins la position de Pierre Merle, l'évaluation normative n'est pas au service de l'apprentissage, il me semble qu'un moratoire devrait s'installer autour de l'évaluation chiffrée, dans l'espoir de redonner aux enseignants la possibilité de rénover leurs pratiques évaluatives. La création de ce tableau m'a permis de constater que les deux auteurs n'ont pas le même sens des priorités. L'un est penché sur la représentation et la valeur de la note au sein de la société républicaine, l'autre, penché davantage sur place de l'individu dans la classe et dans la société. Ce dernier est préoccupé par les méfaits de la note sur l'individu et je partage davantage cette vision que le conservatisme d'un code sociétal défendu par Portzer. Je me permets de partager mon opinion, car en tant qu'enseignant elle me tient particulièrement à cœur. J'ai une vision différente de la méritocratie de Portzer, il me semble que n'importe quel apprenant mérite de réussir avec un système d'évaluation et de contrôle digne de ce nom. Butera (2011) pense que la méritocratie dont le principe est de récompenser par une note les élèves dont l'accès aux ressources n'est pas une difficulté. Les classes sociales défavorisées sont donc laissées sur le côté, qui de surcroît sont victimes à leur égard de stéréotypes (« *par exemple que les enfants de classe sociale défavorisée sont moins intelligents que les enfants de classe sociale favorisée.* »)

Au bout de mes quelques années d'enseignement, partageant la vision de Merle, j'ai le sentiment que l'utopie la gagne. Face à notre système évaluatif habité principalement par le monstre des notes, la frustration de ne pas pouvoir changer les pratiques évaluatives me gagne au fil du temps.

Dans le précis de docimologie (De Landsheere, 1976), nous apprenons que le défaut d'objectivité des notes a été les premières préoccupations de la docimologie. En effet, cette dernière a émis un jugement négatif sur la notation « *en critiquant les modes de notation et en*

---

<sup>5</sup>L'annexe n°2, une lettre adressée aux parents d'un apprenant dans le cadre d'un rattrapage d'un contrôle. Cet exemple illustre davantage mon propos.

*montrant expérimentalement le manque de fidélité et de validité des examens.* » Pour mémoire, une évaluation est fidèle lorsque « *les copies de la série corrigée obtiennent les mêmes notes quel que soit le correcteur ou la date de correction* » (mémoire A.Combelles, 2017). Une évaluation valide c'est qu'elle a permis de mesurer uniquement ce qu'elle prétend mesurer, « *ainsi, lors de la correction d'une évaluation aucune variable externe à la production ne devrait entrer en ligne de compte* » (mémoire A.Combelles, 2017). En effet, « *on sait, depuis l'époque de la docimologie critique, que les notes ne sont pas fiables.* » (G.Figari et D.Remaud, 2014).

Comme nous le disions en préambule, les notes se « fabriquent » (Merle, 2007). Par fabrication nous entendons le terme d'"arrangement", en effet la note reste un chiffre malléable, il traduit implicitement une action volontaire cachée de la part de l'enseignant. Pour O.Rey et A. Feyfant (IFE, 2014) « *les notes sont aussi un outil essentiel pour asseoir l'autorité pédagogique de l'enseignant (ou sa popularité), ainsi que pour sanctionner ou gratifier des comportements en classe, au-delà de la vérification d'un acquis cognitif, voire attester d'une progression tout au long de l'année qui "valide" en quelque sorte le travail enseignant effectuée.* » Le problème de validité est clairement observé dans cet arrangement. Merle dans son ouvrage, évoque deux types d'arrangements, l'un « *interne* » en faveur de l'élève dans le but de façonner « l'autorité symbolique du professeur », l'autre « *externe* » en faveur de l'administration et des parents et aux collègues dont l'enjeu est de distribuer des notes en dessous ou au-dessus de la moyenne afin de classer les apprenants (les bons et les faibles). Merle rajoute qu'il existe « *une grande diversité de normes de notation* », j'ai donc envie d'affirmer que plus il y a de correcteurs plus il y a de normes.

Pour justifier ces arrangements, les chercheurs de l'IFE reprennent Merle en disant que « *la note semble être une obligation du métier d'enseignant : pour le passage dans la classe supérieure ; lors d'un devoir sur table, pour évaluer un apprentissage et rendre une note ; par une contrainte administrative* ». Les chercheurs stipulent qu'au-delà du pouvoir qu'elle confère aux enseignants, la note motive les apprenants. Butera (2011) dans son ouvrage s'interroge sur la motivation des apprenants par la note et affirme que cette dernière alimente davantage le « *but de performance* »<sup>6</sup> entraînant une compétition entre les apprenants (montrer que je suis meilleur que les autres) que celui de la « *maîtrise* » de l'objet d'apprentissage (désir d'apprendre et de comprendre par moi-même). La mémoire sémantique est tributaire de la qualité avec laquelle nous avons étiqueté le souvenir. Privilégier l'envie, le

---

<sup>6</sup> Terme tiré de l'article « Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiants : la situation particulière du désaccord avec autrui. Revue Française de pédagogie, n°155, avril-mai-juin 2006.

plaisir à l'acquisition de la « meilleure note » pression et vecteur de stress. Au final, Butera (2011) rajoute que « *les notes mesurent la performance et non l'apprentissage* », et que l'attribution de la note est tributaire du « *niveau général de la classe* ». Nous voyons-là une nouvelle fois, la fausse objectivité des notes.

Enfin, nous parlions plus haut de la nécessité de confronter l'apprenant à des tâches complexes et inédites dans l'évaluation par capacité, or cette complexité ne peut pas se résumer à « *une seule dimension, à un axe. Or, c'est exactement ce qui se passe lorsque l'on met une note.* » (R.Duvert, S.Connac et J-M Zakhartchouk, 2014).

Merle (2014) revient sur les biais sociaux qui rendent davantage les notes subjectives en rajoutant que « *l'évaluation par compétences n'est pas une solution miracle.* » En effet, l'évaluation par capacité « *n'échappe pas aux biais sociaux mis en évidence dans l'évaluation notée* ». Dans ce cas il est nécessaire d'admettre qu'une part de subjectivité dans l'appréciation des évaluations existe, d'autant plus grande si l'évaluation n'est pas critériée (Y.Abernot, 1988). Pour ce même auteur, la note est objective quand elle mesure des « *savoirs comptabilisables dont on connaît l'unité* »

Puis nous retiendrons que Pierre Merle plaide en faveur d'une évaluation synchronisée au rythme du processus d'apprentissage de l'apprenant, de ce fait, l'évaluation par capacité peut être une pratique intéressante à condition qu'elle soit « *menée dans le cadre des équipes pédagogiques.* ».

Dans ce dernier paragraphe, si dans l'absolu nous ne pourrions se passer des notes, les auteurs de l'article de l'IFE reprennent Merle en faisant état d'un certain nombre de préconisations pour rendre l'évaluation normative plus objective :

- recours aux barèmes pour limiter les aléas ;
- préférer les épreuves communes souvent plus équitables ;
- préserver l'anonymat scolaire et social de l'élève ;
- favoriser un usage "encourageant" de la note ;
- contractualiser et expliciter les pratiques d'évaluation ;
- distinguer évaluation formative, sommative et certificative ;
- améliorer la cohérence entre socle commun, programmes, enseignements et évaluations
- et s'inspirer d'échelles de notations d'autres pays qui s'avèrent moins décourageantes.

Et nous rajouterons « rendre attractif l'objet d'apprentissage pour stimuler la mémoire sémantique. »

J'ai souhaité mentionner ces différents points car pour certains, ils me sont fondamentaux dans le cadre de ma mission d'enseignant, je m'efforce donc de les respecter.

Gardons en tête les arguments décrits dans les parties précédentes et essayons de nous projeter dans l'expérience menée actuellement par un lycée agricole public sur la suppression de la note.

## **1.6 La suppression de la note : cas du lycée agricole public d'Alençon-Sées (Normandie)**

### **Présentation**

En 2016, L'EPL Alençon-Sée en Normandie a répondu à un appel à projet de la DGER dans le cadre de la note de service de 2015<sup>7</sup>, qui permet d'inscrire les lycées agricoles dans un dispositif d'innovation pédagogique. L'EPL d'Alençon-Sée a donc exprimé un besoin de réflexion autour de ses pratiques évaluatives dans le cadre de la rénovation du BTSA. L'expérimentation touche donc quatre filières de BTSA.

Action prescriptive du ministère en 2010, le diplôme BTSA est passé en évaluation par capacité. La rénovation du système d'évaluation a été le point de départ de cette expérimentation grandeur nature.

C'est au moment de la deuxième rencontre nationale de l'innovation pédagogique dans l'enseignement agricole<sup>8</sup> que j'ai découvert le projet pédagogique de l'EPL Alençon-Sée. En effet, cette expérimentation actuellement en cours de réalisation est en accord avec le thème de recherche de ce mémoire. Un établissement de formation agricole où une réflexion de fond est menée sur les pratiques évaluatives dont la suppression de la note est l'un des outils mis en œuvre, attise ma curiosité et forme cette dernière partie. Dans le cadre de mon métier, je souhaiterais fortement participer activement à ce genre d'expérimentation. Ces quelques points justifient donc mon choix du cas de l'EPL d'Alençon-Sée dans cette dernière partie.

Le projet a démarré en septembre 2016, il s'étendra jusqu'en 2019 qui sera l'heure du bilan. Dans l'attente de ce bilan final, quelques résultats apparaissent déjà au bout d'un an. Ces résultats sont mentionnés dans un document rédigé par le lycée et consultable sur le site internet « Pollen<sup>9</sup> » dont l'objectif est le partage et la mutualisation des expérimentations; ce mémoire en est donc la preuve. Avant d'observer quelques résultats probants, nous allons comprendre pourquoi et comment l'EPL a souhaité mettre en place une expérimentation basée essentiellement sur la suppression de la note.

---

<sup>7</sup> DGER/ SDPFE/2015-974 du 16/11/2015

<sup>8</sup> 9 et 10 novembre 2017 AgroSup Dijon/Eduter

<sup>9</sup> Pollen : pollen.chlorofil.fr

## **Origine du projet**

Le document stipule que l'arrivée de l'évaluation certificative par capacité « *n'a pas conduit à une remise en cause des modes d'évaluation pratiqués depuis une vingtaine d'année.* » De plus, l'équipe pédagogique est consciente des limites de la note puisqu'elle reprend les paroles de l'ex doyen de l'inspection de l'enseignement agricole, Hervé Savy (2013) « *si l'on accentue l'utilisation de dispositifs d'évaluation basés sur une logique capacitaire et critériée, l'utilité de la note devient beaucoup moins évidente, a fortiori celle de la notation chiffrée.* » A partir de là, l'équipe d'Alençon-Sée s'est penchée sur la problématique suivante : « ***comment valoriser des parcours de formation professionnelle de qualité en s'affranchissant des notes d'évaluation traditionnels, pour une meilleure estime de soi et une meilleure insertion professionnelle et sociale.*** »

L'idée n'est pas de jeter toutes les pratiques à la poubelle mais bien d'évaluer leurs places et leur efficacité en vue de les améliorer ou de les supprimer.

La première phase de l'expérimentation (2016-2017) consistait à établir un diagnostic de la situation en place afin de proposer des pistes de travail, des quelques situations relevées nous retiendront les plus pertinentes :

***1-la distinction entre les évaluations diagnostiques, formatives et sommatives est floue ainsi que l'alignement entre évaluations formatives et certificatives est faible dans certains cas : les savoirs sont plutôt évalués en formatif pour contrôler le travail alors que les savoir-faire intégratifs sont plutôt évalués lors des contrôles certificatifs.***

***2-le président-adjoint de jury fait remarquer des lacunes sur l'identification des capacités, le manque de cohérence entre les parties d'un même contrôle et l'absence de grilles d'évaluations individuelles pour certains contrôles.***

***3-une équipe peu formée à l'évaluation en général, les membres reconnaissent un déficit de formation continue à l'évaluation en particulier depuis la rénovation du BTSA (d'après un sondage effectué auprès des enseignants de l'EPL Alençon-Sée, 91% estime avoir besoin de formation formelle sur l'évaluation).*** Les enseignants ne se sentent pas formés ni soutenus dans leur rôle d'évaluateur, 91% d'entre eux affirment que le ministère ne les a pas formés. Néanmoins les échanges entre pairs ont permis de compenser ce déficit de formation mais les enseignants ressentent le besoin d'avoir des informations officielles et suffisamment claires quant aux pratiques évaluatives.

***4- l'évaluation par capacités : une nouveauté mal comprise.*** Le langage commun de l'évaluation reste basé sur les modules de formation plutôt que sur les capacités. Les

*enseignants ont adapté leurs pratiques pédagogiques sans toutefois remettre en cause les fondamentaux de l'évaluation par objectifs. La rénovation du diplôme insiste davantage sur les savoir-faire que sur les connaissances fondamentales. Cette évolution est déconcertante pour l'enseignant qui passe progressivement d'un rôle de médiateur vertical des savoirs (il transmet lui-même le savoir) vers un rôle de médiateur horizontal (il crée des situations favorables à l'accès au savoir).*

**5- des projets d'établissement et de filière aux volets pédagogiques timides.** L'équipe pédagogique fait remontée une absence de projet sur l'évaluation dans le projet d'établissement, ce qui ne lui laissait pas assez de marge de manœuvre pour innover.

### **Démarche du projet.**

La démarche de l'expérimentation collective consiste à mettre en place des outils d'évaluation des capacités professionnelles et sociales en s'affranchissant de la note lors des évaluations diagnostiques, formatives et sommatives. Le CCF quant à lui reste noté.

Dans le document, l'équipe pédagogique montre bien sa volonté de « *perturber pour innover* », en effet pour elle, « *l'expérimentation est une innovation en elle-même, elle est une forme de perturbation des habitudes pour progresser. Cette forme de perturbation est une rupture, une remise en question de l'évaluation, elle nécessite donc une interpellation de chacun sur ses pratiques.* »

Par ailleurs, l'équipe pédagogique souligne que l'absence de note « *n'est pas une fin en soi mais un moyen de perturber, de questionner nos pratiques en obligeant à changer nos pratiques.* » Mais pour cette même équipe la note n'est finalement pas l'outil le plus compliqué à repenser, comparé à l'ensemble du « *processus d'évaluation et d'apprentissage.* »

### **Phasage du projet**

**2016-2017 :** appropriation collective de l'expérimentation, définition de la démarche d'expérimentation notamment par la mise en œuvre d'un diagnostic sur les pratiques évaluatives, mise en place d'outils innovants tels que la suppression de la note sur les évaluations formatives et le bulletin semestriel sans note.

**2017-2018 :** poursuite de la mise en œuvre de la démarche

**2018-2019 :** poursuite de la mise en œuvre de la démarche et bilan de l'atteinte des objectifs.

## Schéma de fonctionnement du projet.

L'équipe pédagogique oriente leur expérimentation vers trois finalités :

- ancrage (ou ne pas décrocher)
- être fier de ce que l'on sait faire
- réussir son BTS

Ensuite, l'équipe a identifié trois principaux objectifs tournés essentiellement sur l'évolution des pratiques évaluatives et la posture de l'enseignant. Aussi, l'équipe pédagogique n'a pas pour souhait de limiter leurs actions sur la durée du projet, c'est pourquoi un objectif intitulé « pérenniser les actions » apparaît dans le tableau ci-dessous. Pour mesurer l'atteinte des objectifs, l'équipe a également pensé à identifier des indicateurs de réussite. Le tableau ci-dessous présente les différents objectifs de l'expérimentation, ces derniers sont divisés en indicateurs qui répondent à une ou plusieurs finalités.

Objectifs pour 2019		Finalités		
		Ne pas décrocher	Être fier de ce que l'on sait faire	Réussir son BTS
<b>Mieux connaître les capacités à valider</b>	Adapter les grilles certificatives à l'évaluation par capacité		✓	✓
	Décrire les situations d'évaluation professionnelles et sociales concrètes		✓	✓
	Rédiger un guide de l'évaluation pour les étudiants		✓	✓
<b>Mieux former à travers une évaluation formative sans note</b>	Procéder à des évaluations diagnostiques	✓		✓
	Mieux aligner les évaluations formatives sur les capacités			✓
	Évaluer sans note	✓	✓	
<b>Mieux former en conseillant les étudiants</b>	Être bienveillant	✓	✓	
	Compiler les évaluations informelles		✓	
	Utiliser des bulletins semestriels synthétiques	✓		
	Recentrer le conseil de classe sur les conseils aux étudiants	✓		✓
<b>Pérenniser les actions</b>	Travailler collectivement, en équipe			
	Modifier ses pratiques pédagogiques	✓		✓
	Tirer une plus-value de l'expérimentation			

**Tableau 1** : tableau qui présente la cohérence entre finalités et objectifs de l'expérimentation (tiré du bilan 2017)

## 2016-2017 : les premiers résultats.

**Tableau 2** : situation de l'atteinte des objectifs au bout de la 1<sup>ère</sup> année d'expérimentation (tiré du bilan 2017)

Objectifs		Indicateurs	2017
<b>Mieux connaître les capacités à valider</b>	Adapter les grilles certificatives	O1 – Grilles capacitaires Adhoc	
	Décrire les situations d'évaluation	O2 – Situations d'évaluation décrites	
	Rédiger un guide de l'évaluation	O3 – Guide d'évaluation rédigé	
<b>Mieux former à travers une évaluation formative sans note</b>	Procéder à des évaluations diagnostiques	O4 – Évaluations diagnostiques	
	Mieux aligner les évaluations formatives	O5 – Alignement pédagogique	
	Évaluer sans note	O6 – Abandon des notes formatives	
<b>Mieux former en conseillant les étudiants</b>	Être bienveillant	O7 – Appréciations bienveillantes	
	Compiler les évaluations informelles	O8 – Livret de l'étudiant	
	Utiliser des bulletins synthétiques	O9A – Bulletins sans notes O9B – Bulletins lisibles	
	Recentrer le conseil sur les conseils	O10 – Conseils de classe	
<b>Pérenniser les actions</b>	Travailler en équipe	P1 – Présence aux réunions	
	Modifier ses pratiques	P2 – Nouvelles pratiques pédagogiques	
	Tirer une plus-value de l'expérimentation	P3 – Plus-value	

Finalités	Indicateurs	2017
<b>Ne pas décrocher</b>	F1A – Indice de découragement F1B – Taux moyen d'absences/étudiant F1C – Taux de présentation à l'examen	
<b>Être fier de soi</b>	F2 – Indice d'estime de soi	
<b>Réussir l'examen</b>	F3A – Réussite au BTS F3B – Taux de notes >10 aux épr. terminales F3B – Moyenne relative aux épr. terminales	

Légende du tableau de bord



Les objectifs sont **atteints**  
*Ça y est ! On a réussi.*

Les objectifs sont **presque atteints**.  
*On n'est plus très loin.*



Les objectifs sont **en cours d'être atteints**  
*On est sur la bonne voie, on avance*

Les objectifs sont **loin d'être atteints**  
*On patine ou on n'a pas commencé*

Nous n'apporterons pas les arguments qui justifient l'appréciation pour chaque indicateur mais au regard du tableau nous retiendrons la principale réussite relative à l'objet d'étude ce mémoire. Nous constatons que la suppression des notes a aisément été satisfaite. « *En juillet 2017, 14% des enseignants ont évalué sans note au premier semestre (les deux coordonnateurs). Ce taux a atteint 100% des enseignants au second semestre, à partir d'une décision collective* ». L'évaluation normative a été remplacée par un système d'évaluation à quatre paliers. L'échelle à quatre niveaux (1 et 2 la capacité n'est pas validée, 3 et 4 la capacité est atteinte. C'est le même outil que j'ai mis en place avec mes deux classes dans le cadre de ce mémoire, nous y reviendrons dans la partie de l'analyse. D'un point de vue capacitaire, nous remarquons que l'équipe pédagogique est en train de basculer les évaluations formatives et sommatives (indicateur 05) sur les modèles des grilles d'évaluation des certificatifs. L'utilisation de critère et d'indicateurs semblent incontournables dans les grilles d'évaluations par capacité. Cet indicateur de réussite m'intéresse davantage car cette année j'ai moi-même mis en place ces nouveaux modèles d'évaluation, nous y reviendrons dans la partie deuxième partie de ce mémoire.

Au-delà de ces premiers résultats le bilan fait état des conditions dans lesquelles l'équipe pédagogique a travaillé pour atteindre certains indicateurs. Pour l'heure il apparaît déjà clairement que le travail en équipe est primordial voire obligatoire. Si nous devions conduire cette expérimentation dans nos établissements il serait judicieux de suivre les quelques points suivants :

*1-l'expérimentation a été conduite par un animateur commun à toutes les filières, en effet il nous semble logique qu'une personnalité volontaire motivé et motrice soit à la tête de ce dispositif.*

*2-une démarche de projet où ont été définis des objectifs et des indicateurs mesurés lors de sondage auprès des enseignants et des apprenants.*

*3-l'importance de la posture de l'animateur (mise en confiance, bienveillance : vient en appui aux collègues en apportant par exemple un regard positif sur l'évolution des pratiques de la filière). Ce savoir-faire est relatif à la personnalité de la personne et de ses expériences passées.*

*4-des temps de concertation important avec les étudiants et les enseignants pour favoriser les échanges de pratiques, paradoxalement l'indicateur « plus-value » montre une mise en œuvre chronophage pour les enseignants.*

*5-le savoir-faire des coordonnateurs, en effet il semblerait difficile d'imaginer un jeune coordonnateur (moindre regard sur les capacités du diplôme, moindre expérience dans la mise*

en place du ruban pédagogique et dans le management d'équipe et de projet). La formation des coordonnateurs dans la démarche projet me semblerait très utile afin d'être efficace.

*6-une stabilité des équipes*, en effet lorsque les équipes changent rapidement (contractuels, mobilité des titulaires, nouveau coordonnateur...) il est difficile d'insérer des nouvelles personnes en cours de projet.

*7-une démarche soutenue par le projet d'établissement, la direction et l'inspection notamment dans le rôle de conseil.*

## **Question de recherche et hypothèses.**

Dans cette étude de recherche nous partons du constat que la prescription de l'évaluation capacitaire se traduit le plus souvent par une note sur une échelle de vingt et un degrés.

Après avoir défini les différentes modalités d'évaluation notamment l'évaluation par capacité, entrée par la rénovation de la voie professionnelle dans l'enseignement agricole, nous avons interrogé la note dans le processus d'apprentissage.

A ce propos, au regard de l'expérience acquise par l'auteur de ce mémoire, nous constatons également que les apprenants se focalisent davantage sur la note que sur l'objet d'apprentissage. Cette situation est gênante car pour l'auteur la capacité doit amener l'apprenant à se former dans le cadre de son parcours scolaire et non à se comparer par rapport à ses camarades. Nous comprenons également que le conseil de classe, via la note, permet de classer les apprenants. Quid de la situation des savoirs et des savoir-faire chez l'apprenant?

Pour les raisons stipulées dans l'introduction, la note finale est maintenue dans le cadre de cette étude. Par conséquent, motivé par l'objet de recherche, un outil intermédiaire est mis en œuvre dans cette étude, c'est l'échelle à quatre niveaux d'acquisition :

**Niveau 1** : non acquis, **niveau 2** : insuffisamment acquis, **niveau 3** : acquis malgré une maîtrise perfectible, **niveau 4** : acquis parfaitement. Une note est attribuée pour chaque niveau.

C'est pourquoi notre question de recherche est la suivante :

**Peut-on trouver des modes d'évaluation intermédiaires et alternatifs sans remettre en cause la note finale ?**

Pour tenter de répondre à cette problématique nous émettons quelques hypothèses :

**Hypothèse 1** : L'apprenant est déjà inscrit dans une différenciation des évaluations dont chaque rôle est respecté par l'enseignant.

**Hypothèse 2** : l'échelle à quatre niveaux d'acquisition permet de focaliser davantage l'apprenant sur son apprentissage que sur la note.

**Hypothèse 3** : l'apprenant souhaite supprimer la note et être évalué sur une échelle à quatre niveaux. **Hypothèse 3 bis** : l'enseignant souhaite supprimer la note et faire évoluer les pratiques évaluatives.

## **2-Recueil et traitement de données de terrain.**

Dans cette seconde partie nous aborderons dans un premier temps la description de la pratique évaluative (échelle de quatre niveaux d'acquisition) mise en œuvre auprès des apprenants. Dans un second temps nous aborderons les méthodologies adoptées dans le cadre l'élaboration des questionnaires ainsi qu'à leur traitement avant de passer à l'analyse.

### **Contexte de la population d'étude**

Enseignant en sciences et techniques horticoles depuis quatre ans au lycée horticole public de Lyon-Dardilly, les différentes mesures mises en œuvre dans le cadre de cette étude s'effectueront sur la population suivante :

-1 classe de terminale Baccalauréat Professionnel Agricole spécialisée en productions horticoles comptant **12 apprenants**.

-1 classe de première année de Brevet de Technicien Supérieur Agricole Technico-commercial spécialisée en jardin et végétaux d'ornements comptant **18 apprenants**.

L'échantillon total s'élève donc à 30 apprenants. Après avoir relancé plusieurs fois ces derniers, à la réception des questionnaires nous comptabilisons **22 questionnaires au total**.

Une demande de participation à l'étude a été lancée auprès de 10 collègues enseignants. L'idée était de mettre en place l'échelle à quatre niveaux d'acquisition auprès de leurs apprenants. Nous y reviendrons plus bas.

### **Durée de l'étude**

Au regard d'un temps d'étude assez court, cet outil a été mise en place à partir du 5 février 2018. Quant aux questionnaires, la distribution était prévue à partir du 26 mars 2018 et la récupération à partir de la semaine suivante soit le 2 avril 2018.

## **2.1 Méthodologie employée pour recueillir les données de terrain**

### **2.1.1 L'échelle à quatre niveaux d'acquisition**

L'ENSFEA<sup>10</sup>, l'école dans laquelle nous sommes, évalue ses étudiants par le biais d'une échelle de valeur comportant quatre niveaux d'acquisition. De mon point de vue en tant qu'étudiant, cette échelle m'est apparue pertinente aux yeux de l'évaluation capacitaire. En effet elle m'a permis d'oublier la note. Cependant ma position envers les notes et l'expérience

---

<sup>10</sup> ENSFEA : Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole, université Auzeville-Tolosane

professionnelle acquise dans le milieu du professorat ont entraîné sans doute mon adhésion à mettre en place cette échelle auprès de mes étudiants.

Niveaux	Valeur appréciative	Notes finales correspondantes dans le bulletin
1	Capacité non acquise	5 (ou 0 si le travail n'est pas rendu ou absence injustifiée)
2	Capacité insuffisamment acquise	10
3	Capacité acquise malgré une maîtrise perfectible	15
4	Capacité acquise parfaitement	20

**Tableau 3** : présentation de l'échelle de valeur à quatre niveaux

Comme nous l'avons fait remarquer dans le questionnement, la note finale est conservée, par conséquent elle n'est pas indiquée sur la grille d'évaluation mais sur le bulletin trimestriel pour les BAC PRO et semestriel pour les BTSA. Concernant le choix des notes finales, un pas de 5 points est respecté à chaque niveau, de ce fait le démarrage s'effectue à 5. En effet, un pas de 10 points entre le niveau 1 et 2 me paraissait trop important.

Cette échelle a été mise en œuvre dans les évaluations sommatives et certificatives. Du changement a été observé dans mes pratiques évaluatives cette année. Au regard du cadre théorique dans lequel s'inscrit cette étude il m'était difficile de ne pas respecter les rôles différents attribués aux évaluations. Ainsi un échange oral avec mes apprenants a permis d'expliquer les évaluations formatives, sommatives et certificatives avec un discours un tant soit peu abordable. Les évaluations formatives comme elles l'indiquent, servent à « former », dans ce cas elles n'ont pas fait l'objet de l'apposition d'un niveau.

#### **Bilan du nombre d'évaluations passées avec l'échelle de valeur :**

Terminales Bac Pro PH	1 <sup>ère</sup> Année de BTSA TC JVO
-3 évaluations sommatives -2 évaluations sommatives concernant la rédaction du dossier SPV de stage (Situations Professionnelles Vécues). -2 CCF <sup>11</sup> (Contrôle Certificatif en cours de Formation).	-5 évaluations sommatives Pas de CCF en première.

<sup>11</sup> Le CCF est arrivé au milieu des années 1980 dans l'enseignement agricole. Ce CCF est un examen qui atteste une capacité, comptant dans l'obtention du diplôme. Les apprenants sont convoqués au même titre que les épreuves terminales.

Dans le souci de rendre l'évaluation plus objective et davantage valide, les grilles d'évaluation ont fait l'objet d'un travail sérieux. La réflexion s'est davantage portée sur l'identification des critères et des indicateurs. Pour mémoire, les critères permettent de mesurer une partie de la capacité et les indicateurs décrivent la mesure du critère.

**L'annexe n°3** présente une grille d'évaluation lors d'une évaluation sommative et lors d'un contrôle certificatif en BAC PRO.

Comme nous l'ont fait remarquer Ardoino et Berger dans la terminologie de l'évaluation page 4, une distinction s'opère entre le mot évaluation et contrôle. Dans le tableau précédent nous devrions donc mentionner le mot « contrôle » à la place d'évaluation. Conscient que nous devrions faire cet effort sémantique, nous nous tiendrons au mot évaluation.

La grille d'évaluation s'est vue apparaître le mot « remédiations », en effet ce mot m'est apparu plus approprié dans le processus d'apprentissage. La première lettre du mot « école » c'est la lettre « e », par transposition nous y voyons également celle du mot « erreur » ; partant du principe que l'erreur forme l'école, elle est donc prise en considération dans le mot « remédiation » qui me paraît plus bienveillant.

L'échelle de valeur à quatre niveaux a fait l'objet d'une feuille explicative en direction des apprenants et des enseignants participants. Elle se trouve en **annexe n°4**. Elle a été distribuée à partir du 5 février.

### **Problèmes rencontrés dans l'échantillon de l'étude.**

Comme stipulé dans l'introduction de cette partie, 10 collègues enseignants supplémentaires ont été sollicités, malheureusement seulement 2 d'entre eux se sont portés volontaires. De plus, après avoir expliqué le dispositif en réunion, seulement une seule évaluation par enseignant a fait l'objet de celui-ci. Par manque de recul, j'ai fait le choix de ne pas distribuer de questionnaires aux apprenants de mes collègues. Néanmoins l'une des deux enseignantes est professeure d'anglais, elle a mis en place une auto-évaluation sur un exercice, nous pourrions étudier ce dispositif mais ce n'est pas l'objet de cette étude. Aussi les deux enseignantes ont répondu aux questionnaires « enseignant », par conséquent nous y reviendrons dans l'analyse.

Sans apporter une conclusion trop hâtive nous pourrions déjà nous poser la question quant à la compréhension de la mise en œuvre de l'échelle de valeur à quatre niveaux. Nous y reviendrons plus tard.

### **2.1.2 Les questionnaires d'enquête.**

Afin de recueillir des données quantitatives et qualitatives des enquêtes dactylographiées ont été élaborées en direction des apprenants de l'échantillon et des deux enseignantes participantes. Ces questionnaires visent à recueillir verbalement la perception des apprenants sur l'évaluation en général, l'évaluation capacitaire et la perception sur l'échelle de valeur à quatre niveaux. Quant au questionnaire à destination des enseignantes, ceux-ci portent davantage sur la sémantique de l'évaluation, la perception de la capacité dans l'évaluation et de la compatibilité de la note dans l'évaluation.

Il semblerait que les questionnaires (apprenant et enseignant) soient orientés sur des questions d'opinion de la population.

Nous imaginons que ces enquêtes puissent faire apparaître un certain nombre de réponses relatives à nos hypothèses de départ afin de les valider ou de les invalider.

Nous resterons bien entendu très modestes quant à la portée scientifique des questions et des réponses. Par conséquent, nous nous efforcerons naturellement d'identifier les limites de ces outils de recueil.

#### **➤ Elaboration du questionnaire « apprenant »**

L'**annexe n°5** présente le questionnaire à destination des apprenants de l'échantillon.

Le questionnaire est en format A4 recto-verso comportant trois pôles de questions. Chaque pôle correspond à un thème précis. La version papier permet aux apprenants de prendre le temps nécessaire pour répondre aux questions. Aussi, elle permet un traitement des réponses

a posteriori. Le questionnaire a été distribué à la fin de la période d'étude, soit le 26 mars comme il l'a été stipulé plus haut.

Les trois thèmes présents dans le questionnaire sont les suivants :

-pôle 1 correspond au système d'évaluation en général

-pôle 2 correspond à la définition de la capacité

-pôle 3 correspond à l'échelle de valeur à quatre niveaux et de la suppression de la note

Afin de comprendre les intentions de recherche, il m'est apparu judicieux de justifier le choix des questions à l'aide d'un tableau.

<b>Pôle 1</b>	<b><u>Le système d'évaluation en général.</u></b>
<b>Intention</b>	Connaître la perception de l'évaluation par l'apprenant. Ce pôle permet de recueillir des données afin de valider ou non l'hypothèse n°1 « l'apprenant est déjà inscrit dans une différenciation des évaluations dont chaque rôle est respecté par l'enseignant ».
<b>Questions</b>	-Pour vous, qu'est-ce qu'une évaluation ? -Pour vous, qu'est-ce qu'un contrôle ?
<b>Intention</b>	Savoir si l'apprenant fait la différence entre ces deux termes. Si oui, quelle définition il en fait. Vérifier de ce fait si la représentation est cohérente par rapport à la définition retenue par l'enseignement agricole, en référence au cadre de théorie de ce mémoire.
<b>Question</b>	-Généralement, où sont placées vos évaluations et/ou contrôle ?
<b>Intention</b>	Connaître le moment à laquelle l'évaluation est habituellement faite.
<b>Question</b>	Selon vous, est ce qu'une évaluation en début de chapitre vous permettrait de savoir ce qu'il faut apprendre ? (oui/non) Pourquoi ?
<b>Intention</b>	Connaître l'opinion de l'apprenant vis-à-vis d'une évaluation diagnostic.
<b>Pôle 2</b>	<b><u>Définition de la capacité.</u></b>
<b>Intention</b>	Savoir si l'apprenant a conscience du système pédagogique dans lequel il est. Ce pôle de question n'est pas relative directement aux hypothèses de départ. Néanmoins, elles permettent de céder à la curiosité de l'auteur de l'étude quant à la vérification de la connaissance des capacités par les apprenants.
<b>Question</b>	-Avez-vous déjà entendu parler de « capacité » par vos enseignants ? (oui un peu, oui souvent, non pas du tout) -si la réponse est oui ou non, pour vous qu'est-ce qu'une capacité ?
<b>Intention</b>	Savoir si l'apprenant a déjà entendu parler d'une capacité par ses enseignants. Si oui quelle définition il est fait. Vérifier de ce fait si la représentation est cohérente par rapport à la définition retenue par l'enseignement agricole.
<b>Questions</b>	-Pensez-vous être conscient qu'à la fin de votre formation, vous devez « être capable de » ? (oui/non) -Pensez-vous que l'enseignement agricole vous prépare à des capacités ? (Oui un peu, oui complètement, non pas du tout)
<b>Intention</b>	Insister davantage sur la perception de la capacité par l'apprenant. Vérifier que l'apprenant a bien conscience de sa formation par capacité. Connaître son opinion sur une partie du système de formation agricole.
<b>Pôle 3</b>	<b><u>L'échelle de valeur à quatre niveaux et suppression de la note.</u></b>
<b>Intention</b>	Connaître l'avis général des apprenants vis-à-vis d'un changement des pratiques évaluatives. Ce pôle de questions permet de valider ou non les hypothèses 2 « l'échelle à quatre niveaux d'acquisition permet de focaliser davantage l'apprenant sur son apprentissage que sur la note. » et 3

	« l'apprenant souhaite supprimer la note et être évalué sur une échelle à quatre niveaux. »
<b>Question</b>	<i>-Est-ce que l'échelle des 4 niveaux vous a-t-elle permis de vous concentrer davantage ce sur quoi vous êtes en train d'apprendre ? (Oui un peu, oui complètement, non pas du tout) Si la réponse est oui ou non, pourquoi ?</i>
<b>intention</b>	Connaître le ressenti de l'apprenant vis-à-vis du dispositif mis en œuvre dans ses évaluations. Recueillir des données afin de participer à la validation ou non de l'hypothèse n°2.
<b>Question</b>	<i>-Souhaiteriez-vous que l'enseignement agricole supprime la note ? (oui/non) Si la réponse est oui ou non, pourquoi ?</i>
<b>Intention</b>	Connaître la perception de la note par l'apprenant. Connaître l'opinion de l'apprenant vis-à-vis de l'éventuelle suppression de la note. Recueillir des données afin de participer à la validation ou non de l'hypothèse n°3.

**Tableau n° 4** : définition des intentions de recherche au regard du questionnaire « apprenant ».

A travers le tableau nous remarquons deux types de questions :

**-questions fermées** permettant d'analyser un tri à plat afin d'en dégager des données chiffrées, notamment pour des statistiques. A ce titre, il serait souhaitable que l'échantillon de la population étudiée soit plus conséquent.

**-questions ouvertes** permettant d'analyser également un tri à plat afin d'en dégager des mots-clés. Ces derniers permettront à leur tour de dégager des données chiffrées.

Les questions ouvertes sont en nombre plus important car elles permettent d'exploiter davantage la perception et l'opinion des apprenants.

#### ➤ **Elaboration du questionnaire « enseignant ».**

L'**annexe n°6** présente le questionnaire à destination des enseignants de l'échantillon.

Le questionnaire comporte 1.5 pages sur un format papier A4. Le questionnaire contient également trois pôles de questions. Chaque pôle correspond à un thème précis. La version papier permet aux enseignants de prendre le temps nécessaire pour répondre aux questions. Aussi elle permet un traitement des réponses a posteriori. Le questionnaire a été distribué à la fin de la période d'étude, soit le 26 mars comme il l'a été stipulé plus haut.

Les trois thèmes présents dans le questionnaire sont les suivants :

- pôle 1 correspond au système d'évaluation en général ;
- pôle 2 correspond à la définition de la capacité ;
- pôle 3 correspond à l'échelle de valeur à quatre niveaux et de la suppression de la note ;

Les pôles sont identiques afin d'être en cohérence avec les hypothèses de départ, par contre des changements sont observés dans la rédaction des questions pour lesquelles les intentions sont différentes. En effet, je souhaitais connaître davantage la perception et les opinions de mes pairs dans le cadre de cette étude.

Afin de comprendre les intentions de recherche, il m'est apparu judicieux de justifier le choix des questions à l'aide d'un tableau.

**Tableau n°5 :** définition des intentions de recherche au regard du questionnaire « enseignant ».

<b>Question d'identité</b>	Discipline générale/ discipline professionnelle Durée d'expérience dans l'enseignement agricole Fonctions annexes : coordonnateur de filière/ président-adjoint de jury/ autre
<b>Intention</b>	Ces questions peuvent permettre de montrer une dépendance entre les pratiques évaluatives, notamment celle de l'évaluation par capacité et le « statut » de l'enseignant.
<b>Pôle 1</b>	<b><u>Le système d'évaluation en général.</u></b>
<b>Intention</b>	Connaître la perception de l'évaluation par les enseignants. Ce pôle permet de recueillir des données afin de valider ou non l'hypothèse n°1 « l'apprenant est déjà inscrit dans une différenciation des évaluations dont chaque rôle est respecté par l'enseignant ». Ces questions reflètent le contenu du cadre théorique particulièrement la partie « contradiction de l'évaluation scolaire ».
<b>Question</b>	-Pour vous, y-at-il une différence entre évaluation et contrôle ? (oui/non) pourquoi ? -Si vous faites une différence entre évaluation et contrôle : A quoi sert l'évaluation ? A quoi sert le contrôle ?
<b>Intention</b>	Connaître le niveau de maîtrise de la sémantique des évaluations par les enseignants. Connaître la définition qu'ils en font dans le cas où une différence est mentionnée. Recueillir des données afin de participer à la validation ou non de l'hypothèse n°1.
<b>Pôle 2</b>	<b><u>Définition de la capacité.</u></b>
<b>Intention</b>	Vérifier si l'enseignant connaît l'évaluation par capacité et comment il l'a met en place. Ce pôle de question n'est pas en relation directe avec les hypothèses de départ. Néanmoins, elles permettent de céder à la curiosité de l'auteur de l'étude quant à la vérification de la connaissance des capacités par les apprenants.
<b>Question</b>	-Parlez-vous des capacités à vos élèves ? Si oui, comment vous les présentez et à quel rythme ? Si non, pourquoi ?
<b>Intention</b>	Connaître la fréquence à laquelle la capacité revient dans le discours pédagogique et vérifier si l'enseignant possède une « culture » de la capacité. Montrer également l'importance de ce mode d'évaluation pour l'enseignant.
<b>Question</b>	-Pensez-vous maîtriser l'évaluation/contrôle par capacité ?

	(oui un peu, oui complètement, non je peine à la mettre en place) Si oui, comment la mettez-vous en place ? Si non, selon vous, qu'est-ce qui vous bloque ?
<b>Intention</b>	Connaître l'aisance de l'enseignant vis-à-vis de la mise en œuvre de l'évaluation capacitaire. Connaître une ou des pratique(s) d'évaluation par capacité.
<b>Pôle 3</b>	<b><u>L'échelle de valeur à quatre niveaux et suppression de la note.</u></b>
<b>Intention</b>	Identifier la perception de la note par les enseignants, leur opinion sur l'échelle à quatre niveaux et connaître leur niveau d'ouverture quant à une éventuelle suppression de la note. Ce pôle de questions permet de valider ou non les hypothèses 2 « l'échelle à quatre niveaux d'acquisition permet de focaliser davantage l'apprenant sur son apprentissage que sur la note. » et 3bis « l'enseignant souhaite supprimer la note et faire évoluer les pratiques évaluatives »
<b>Question</b>	-Pensez-vous que la note est compatible avec l'évaluation par capacité ? (oui un peu, oui complètement, non pas du tout) Si oui ou non pourquoi ?
<b>Intention</b>	Connaître la position de l'enseignant au regard de la question. Recueillir des données qui participeront à la validation ou non de l'hypothèse n° 3bis.
<b>Question</b>	-Pensez-vous que la note est un outil au service de l'acquisition d'un savoir ? (oui/non) Si oui, en quoi est-elle un service ? Si non, en quoi est-elle problématique ?
<b>Intention</b>	Connaître la position et les arguments de l'enseignant au regard de la question. Recueillir des données afin de valider ou non l'hypothèse n° 3bis.
<b>Question</b>	-Que pensez-vous de l'échelle à 4 niveaux d'acquisition ? (acquis/non acquis) -Pensez-vous qu'elle permet à l'apprenant de se focaliser davantage sur l'objet d'apprentissage ? (oui un peu, oui complètement, non pas du tout) Si oui ou non pourquoi ?
<b>Intention</b>	Connaître l'opinion de l'enseignant au regard de l'outil proposé et utilisé. Recueillir des données afin de participer à la validation ou non de l'hypothèse n° 2.
<b>Question</b>	-Selon vous que faudrait-il changer dans la mise en œuvre de cette échelle ?
<b>Intention</b>	Connaître des améliorations non imaginées par l'auteur de l'étude.
<b>Question</b>	-Selon-vous faudrait-il remettre en question la notation dans l'enseignement par capacité ? (oui je pense, non pas du tout) Si oui ou non pourquoi ?
<b>Intention</b>	Connaître l'opinion et les arguments des enseignants au regard de la question. Recueillir des données afin de participer à la validation ou non de l'hypothèse n°2.
<b>Question</b>	-D'une manière générale, faudrait-il changer quelque chose dans le système d'évaluation de l'enseignement agricole ? Oui/ Non pourquoi ?

<b>Intention</b>	Connaître le niveau d'ouverture de l'enseignant au regard d'une question générale sur le système d'évaluation. Recueillir des données afin de participer à la validation ou non de l'hypothèse n°3bis.
------------------	--

Les raisons pour lesquelles la présence de questions ouvertes et fermées sont exposées dans la partie précédente correspondante à l'élaboration du questionnaire « apprenant ».

## 2.2 Méthodologie employée pour traiter les données de terrain

### ➤ Questionnaire « apprenants »

Ce questionnaire comporte des questions fermées et des questions ouvertes dont les raisons ont été exposées plus haut.

Pour les questions fermées nous utiliserons le logiciel Excel et plus particulièrement la fonction du tri à plat croisé dynamique. La représentation graphique a été adoptée afin que la lecture en soit plus aisée et plus efficace lors de l'analyse.

A la réception des questionnaires un numéro leur est attribué, celui-ci est reporté dans la première colonne de la feuille « Excel ». Pour des raisons de place ces feuilles ne sont pas présentées dans ce mémoire.

Ensuite une question par colonne est respectée.

Les questions fermées du questionnaire sont toutes des questions à choix unique. Par conséquent, la réponse est directement reportée en face du numéro du questionnaire.

Le questionnaire comporte au total 9 questions réparties dans 3 pôles thématiques. La répartition des questions ouvertes et fermées est la suivante :

<b>Pôle 1</b>	<b>L'évaluation en générale</b>
Q1.1	Question ouverte.
Q1.2	Question ouverte.
Q1.3	Question ouverte.
Q1.4	Question fermée à choix unique (oui/non). Question ouverte (opinion).
<b>Pôle 2</b>	<b>La capacité</b>
Q2.1	Question fermée à choix unique (échelle de valeur). Question ouverte (perception).
Q2.2	Question fermée à choix unique (oui/non).

Q2.3	Question fermée à choix unique (échelle de valeur).
<b>Pôle 3</b>	<b>L'échelle de valeur à quatre niveaux et la suppression de la note</b>
Q3.1	Question fermée à choix unique (oui/non) Question ouverte (opinion).
Q3.2	Question fermée à choix unique (oui/non) Question ouverte (opinion)

**Tableau n°6** : nature des questions mentionnées dans le questionnaire « apprenant ».

A la réception, les questionnaires sont parcourus une première fois pour contrôler l'absence de réponses. En cas d'absence, sur le graphique « excel » la réponse est stipulée « vide ».

Après une lecture plus approfondie, les réponses qui semblent hors-sujet sont repérées par les lettres « HS » sur le graphique « excel ». Ces cas particuliers feront l'objet d'une avancée de raisons hypothétiques dans la prochaine partie.

Les questionnaires sont anonymes et ne comportent pas de questions relatives à l'identité. Seulement, pour des raisons d'organisation pour la réception, le niveau de la classe est coché. Par conséquent il n'y a pas d'analyse quant à la dépendance entre deux variables aléatoires.

Les deux niveaux de classes étant proches, je n'ai pas souhaité montrer une dépendance entre le niveau de classe et les réponses recueillies.

Quant aux questions ouvertes, elles font l'objet d'un double traitement à plat :

-le premier consiste en une lecture des réponses afin d'assembler celles qui se ressemblent. Les ressemblances forment des thématiques. Bien entendu nous admettons une subjectivité quant au regroupement des réponses par ressemblance. Pour l'heure, je ne maîtrise pas une méthodologie plus objective pour traiter ce type de questions.

-le second consiste à sortir des données chiffrées à l'aide du logiciel « Excel » illustrées par des histogrammes.

### ➤ **Questionnaires « enseignant ».**

Compte tenu du nombre restreint de l'échantillon « enseignant », les données ne permettront pas de dégager une validation certaine des hypothèses de départ. Par conséquent les deux questionnaires réceptionnés feront l'objet d'un traitement sans l'aide d'« excel ».

Le questionnaire « enseignant » comporte au total 11 questions réparties dans 3 pôles thématiques.

Les questions fermées du questionnaire sont toutes des questions à choix unique. La répartition des questions ouvertes et fermées est la suivante :

<b>Pôle 1</b>	<b>Le système d'évaluation en général.</b>
Q1.1	Question fermée à choix unique (oui/non). Question ouverte (opinion).
Q1.2	Question ouverte (définition). Si l'interviewé a répondu oui à la question précédente.
<b>Pôle 2</b>	<b>Définition de la capacité.</b>
Q2.1	Question fermée à choix unique (oui/non). Question ouverte (opinion).
Q2.2	Question fermée à choix unique (échelle de valeur). Question ouverte (définition).
<b>Pôle 3</b>	<b>L'échelle de valeur à quatre niveaux et suppression de la note.</b>
Q3.1	Question fermée à choix unique (échelle de valeur). Question ouverte (opinion).
Q3.2	Question fermée à choix unique (oui/non). Question ouverte (opinion).
Q3.3	Question ouverte (opinion).
Q3.4	Question fermée à choix unique (échelle de valeur). Question ouverte (opinion).
Q3.5	Question ouverte (opinion).
Q3.6	Question fermée à choix unique (oui/non). Question ouverte (opinion).
Q3.7	Question fermée à choix unique (oui/non). Question ouverte (opinion).

**Tableau n°7** : nature des questions du questionnaire « enseignant ».

Si l'échantillon « enseignant » avait été plus conséquent, comme prévu au départ, un test d'indépendance entre la variable « identité » et les réponses apportées aurait pu faire l'objet d'un traitement statistique à l'aide de  $\chi^2$  (khi-deux) afin de montrer que l'expérience et/ou les fonctions annexes de l'enseignant ont un impact sur les pratiques évaluatives.

### **2.3 Méthodologie employée pour analyser les données de terrain**

Après avoir identifié la méthodologie de traitement des données nous abordons dans cette dernière partie celle destinée à l'analyse des données des questionnaires « apprenant » afin de valider ou non les hypothèses proposées à la fin du cadre théorique.

Montrer que l'échelle de valeur à quatre niveaux d'acquisition permet de focaliser davantage

l'apprenant sur l'objet d'apprentissage que sur la note, c'est l'objectif de ce mémoire.

La manière la plus cohérente qui me soit venue à l'esprit est d'analyser les données, pôle par pôle et question par question. Nous nous appuierons sur les graphiques croisés dynamiques pour interpréter les résultats et formuler une réponse. Ces résultats seront croisés avec les éléments théoriques rédigés dans la première partie de ce mémoire. Les réponses serviront donc à valider ou non les hypothèses exposées à la fin du cadre théorique.

Pour chaque question analysée nous ne manquerons pas de donner les limites tant sur le fond que la forme de la question et sur le choix des thèmes identifiés pour le traitement des questions ouvertes. Les perspectives des suites de recherche seront quant à elles exposées à la fin de la partie 3. Quant aux deux questionnaires destinés aux enseignants, un tableau me permettra d'analyser les réponses et d'apporter une piste vers la validation ou non des hypothèses.

### 3-Analyse et discussion des résultats de l'étude.

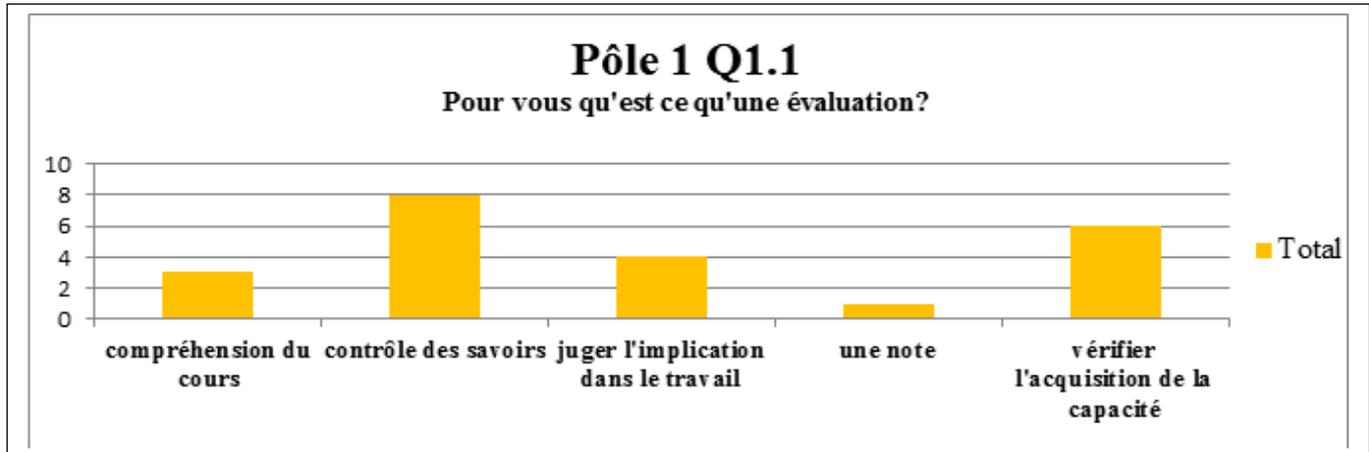
#### 3.1 Données tirées du questionnaire « apprenant ».

Comme il l'a été stipulé dans la méthodologie d'analyse, nous allons aborder les résultats pôle par pôle puis question par question.

##### 3.1.1 Analyse des résultats des questions du pôle 1 : le système d'évaluation en général.

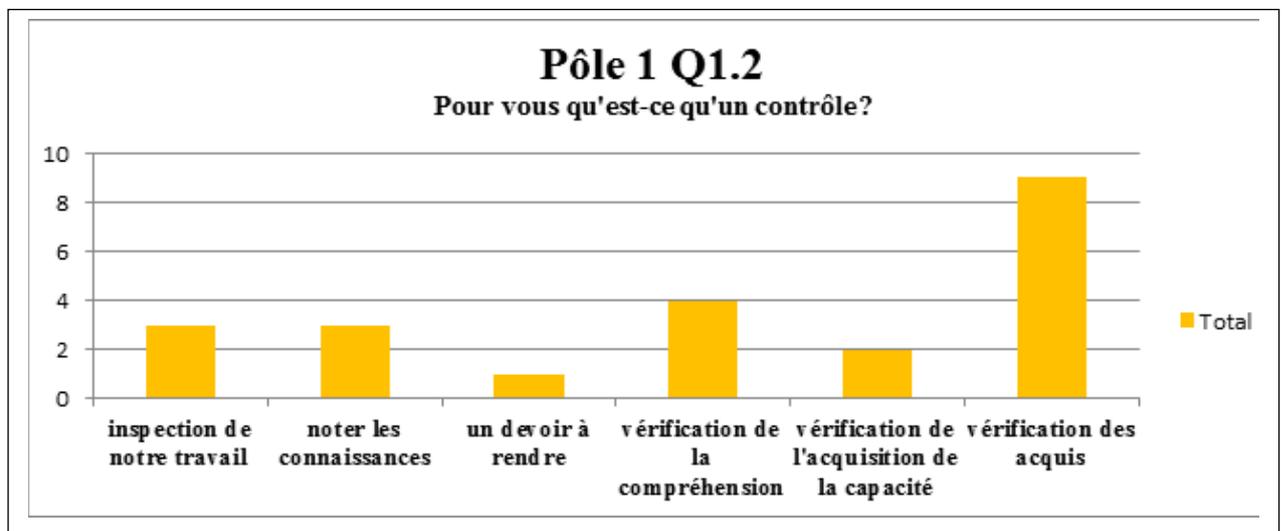
###### Question 1.1

Figure 1 : graphique représentant les réponses à la question Q1.1.



###### Question 1.2

Figure2 : graphique représentant les réponses à la question

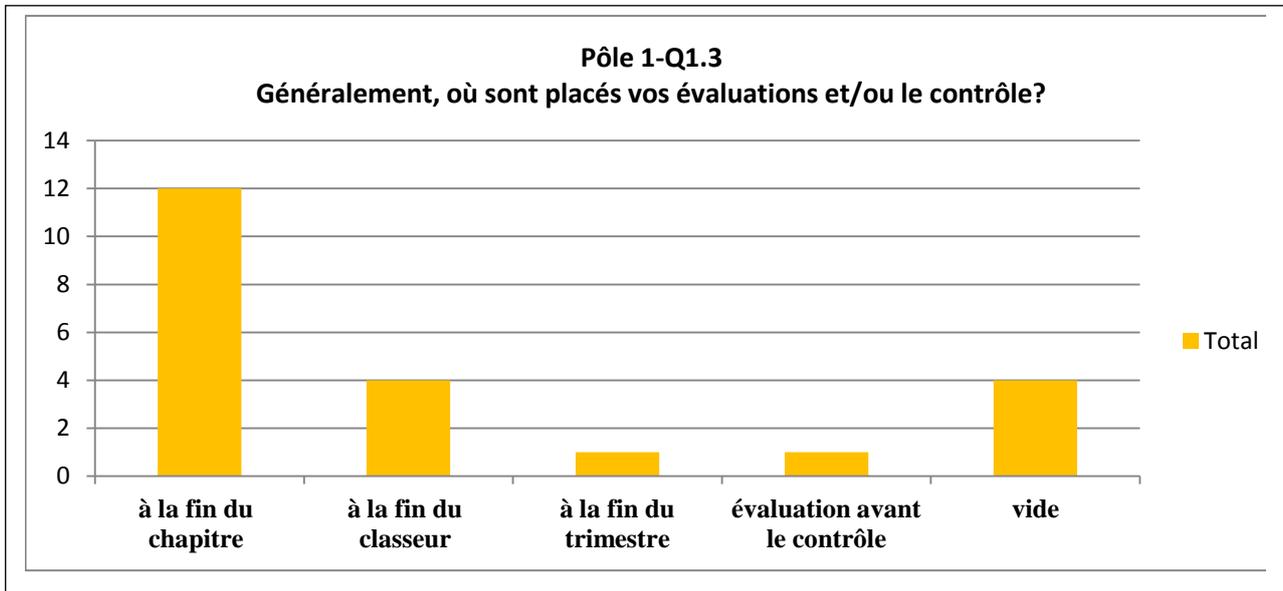


Porter à notre connaissance si les apprenants font la différence entre « évaluation » et « contrôle » était l'objectif de cette question. Au regard des thématiques retenues nous remarquons aisément le nombre de perceptions différentes. Cependant elles restent cohérentes par rapport aux définitions mentionnées dans le cadre théorique. Le mot « vérification » est présent dans les deux résultats, en effet, l'enseignant procède bien à une vérification de la

compréhension du cours, une vérification des prérequis, une vérification de l'acquisition d'un savoir nouveau et d'une capacité. Néanmoins, les résultats ne montrent pas une différence entre les deux mots de départ, ces résultats montrent bien que les apprenants sont habitués à entendre les deux mots.

**Question 1.3**

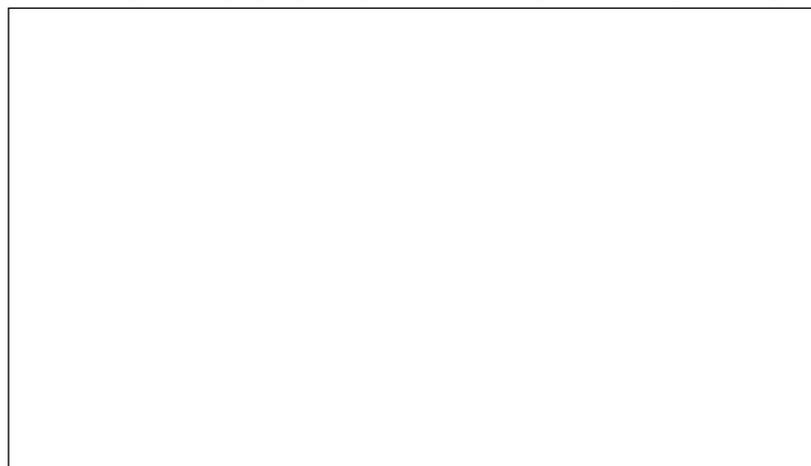
*Figure 3 : graphique représentant les réponses à la question Q1.3*



La thématique « à la fin du classeur » a été repérée à 4 reprises sur 22 questionnaires. Il est évident que la question posée n'est pas assez explicite, l'évaluation n'a pas été attribuée au positionnement dans la progression pédagogique. De plus, 4 élèves n'ont pas répondu à la question, n'ayant pas de raisons valables au moment de l'analyse, nous supposons que la question n'a pas été comprise. Au-delà de ces écueils nous constatons, sans surprise, que l'évaluation ou le contrôle est placé à la fin d'un chapitre. Par contre, 5 élèves parmi les 12 représentés graphiquement ont émis une distinction entre le contrôle et l'évaluation. En effet, contre toute attente, ils ont stipulé que le contrôle se situait en milieu de chapitre, constat est en cohérent avec la définition observée dans le cadre théorique.

**Question 1.4**

*Figure 4 : graphique représentant les réponses à la question Q1.4 (oui/non)*



Plus de la moitié des apprenants interrogés souhaitent procéder à une évaluation en début de chapitre, ce résultat est encourageant dans le cadre d'un système d'évaluation différencié.

Figure 5 : graphique représentant les réponses à la question Q1.4 (raisons pour oui)

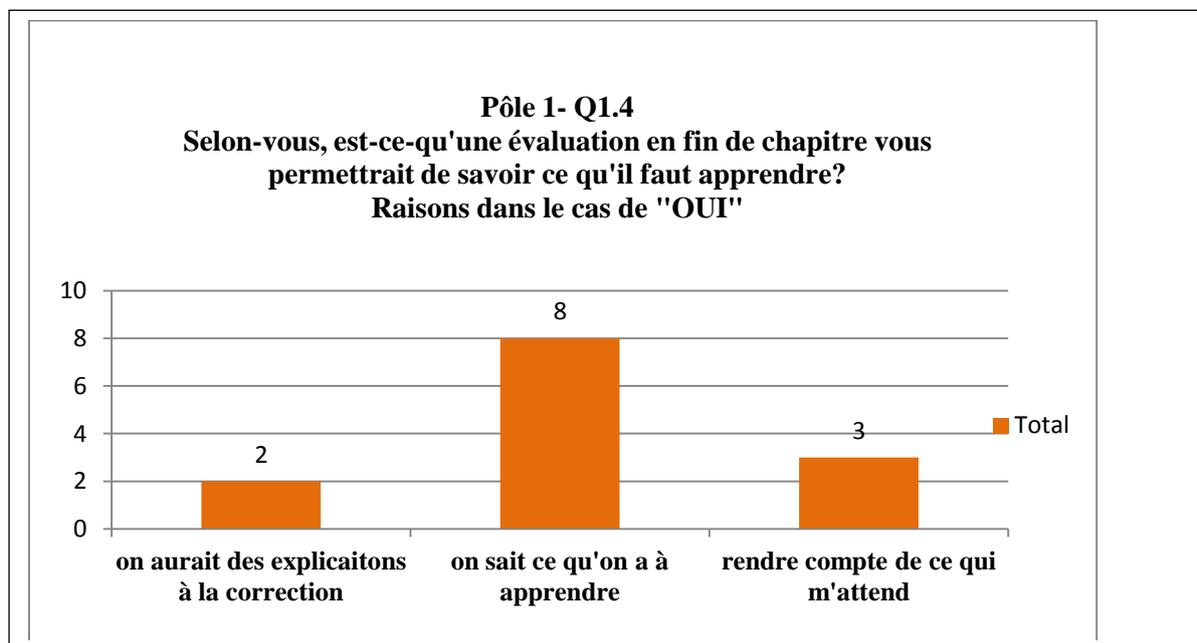
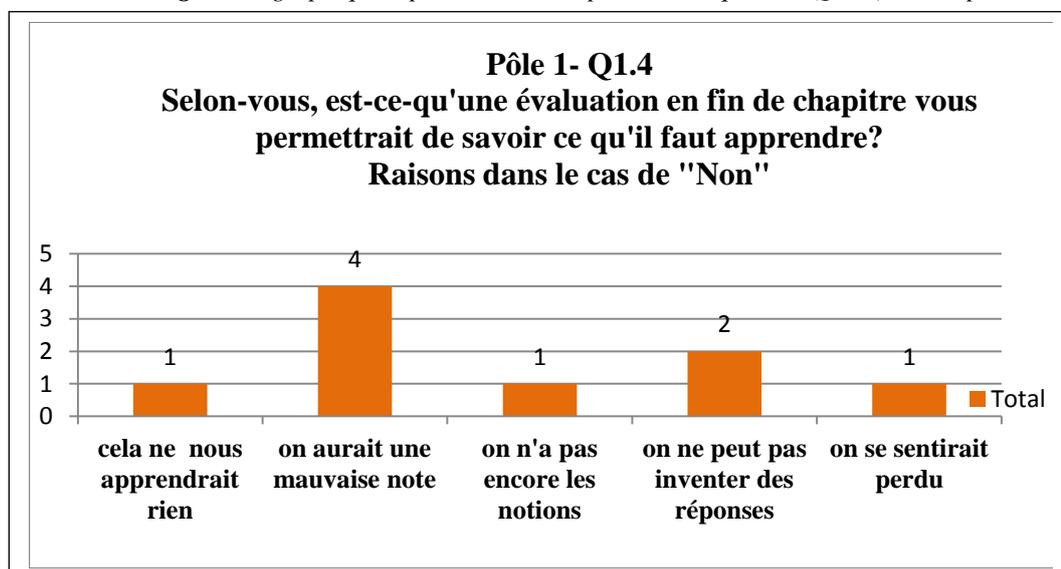


Figure 6 : graphique représentant les réponses à la question Q1.4 (raisons pour non)



13 élèves sur 22 pensent qu'une évaluation diagnostique (ou évaluation portant sur le contenu du cours à venir) leur permettrait d'axer leur travail dans la séquence pédagogique en cours. « On sait ce qu'on a à apprendre » est la thématique la plus représentative de ce résultat. Néanmoins, pour les apprenants qui pensent le contraire, les raisons sont plus diversifiées. La peur d'avoir une « mauvaise note » est ressortie à 4 reprises, symptôme qui permet de

comprendre rapidement que ces apprenants travaillent pour avoir une note, une « bonne note ». La peur, reflet du « conscient collectif » qui consiste à croire que la note donne la valeur de l'individu. Cette peur est le symptôme de traumatismes vécus dès la première année de scolarisation par le jugement qu'est la note.

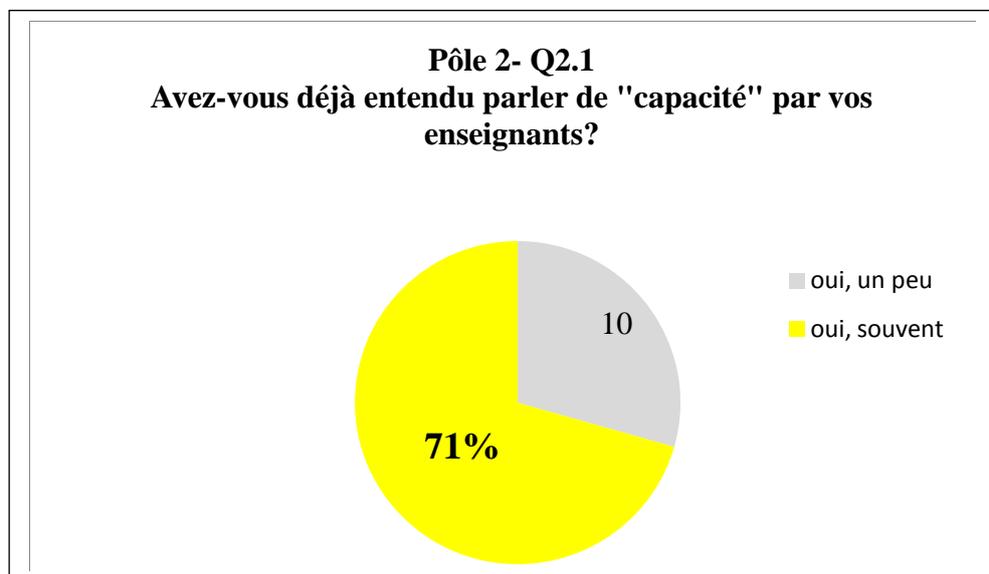
La thématique retenue « on ne peut pas inventer des réponses » est intelligente car cela suppose que les apprenants ne connaissent pas le rôle d'une évaluation diagnostique, du moins nous supposons que l'enseignant ne la pratique pas.

Au regard de ces premiers résultats, nous pouvons admettre que les apprenants ont conscience de l'importance d'un dispositif d'évaluation et /ou de contrôle mais celui-ci est relié d'emblée à un contrôle de vérification (Barlow). La régulation de l'apprentissage, (jargon professionnel) n'est mentionnée par les apprenants, l'évaluation n'est pas vue comme une aide.

D'un point de vue général nous ne pouvons valider l'hypothèse n°1 à savoir que « l'apprenant est déjà inscrit dans une différenciation des évaluations dont chaque rôle est respecté par l'enseignant ». Cependant, les résultats en faveur d'une évaluation positionnée au début sont encourageants.

### 3.1.2 Analyse des résultats des questions du pôle 2 : la définition de la capacité.

**Question 2.1** Figure 7 : graphique représentant les réponses à la question Q2.1 (échelle de valeur)

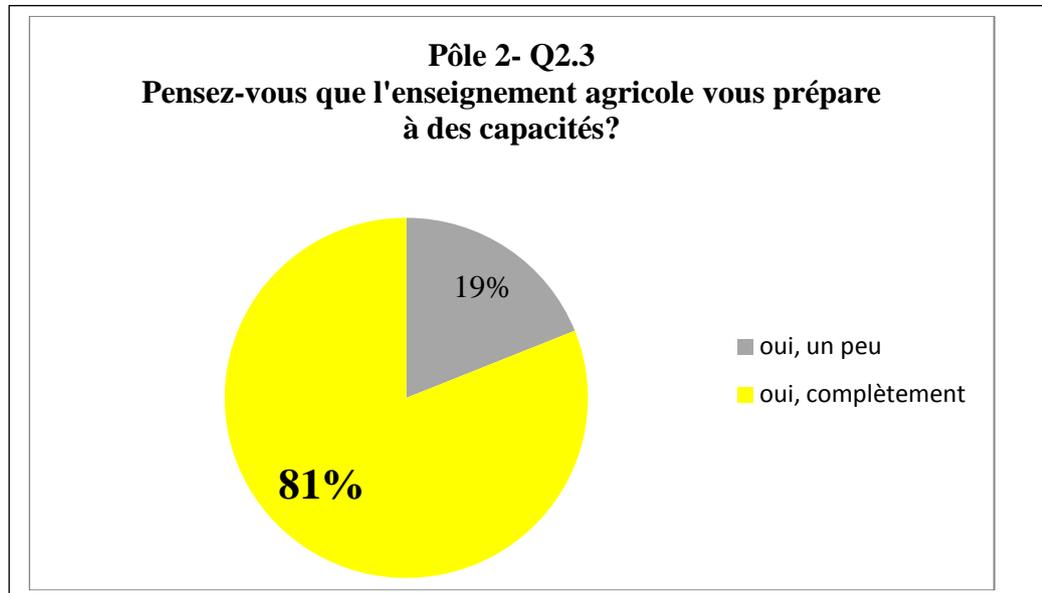


Toute la population a déjà entendu parler des capacités. 71% en sont même très conscients. Les résultats raisonnent avec le système d'évaluation par capacité prescrite par l'enseignement agricole, confère cadre théorique. Les données à la question 2.2 (non

représentée graphiquement) confirment à 100% que leur formation conduit à une validation de capacités. De plus, d'après le graphique ci-dessous près de 81 % des apprenants pensent que l'enseignement agricole les prépare sérieusement à la formation par capacité.

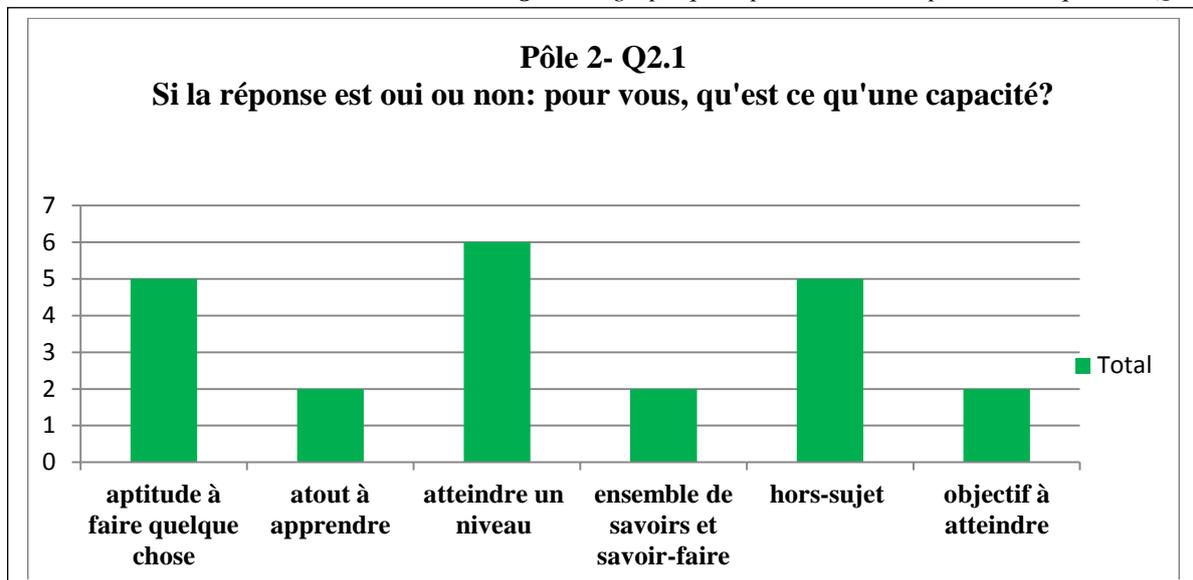
**Question 2.3**

*Figure 8 : graphique représentant les réponses à la question Q2.3*



Nous rappelons que l'intention de recherche était de savoir quelle définition de la capacité apportaient les apprenants. Le graphique ci-dessous nous en donne un aperçu.

*Figure 9 : graphique représentant les réponses à la question Q2.1*



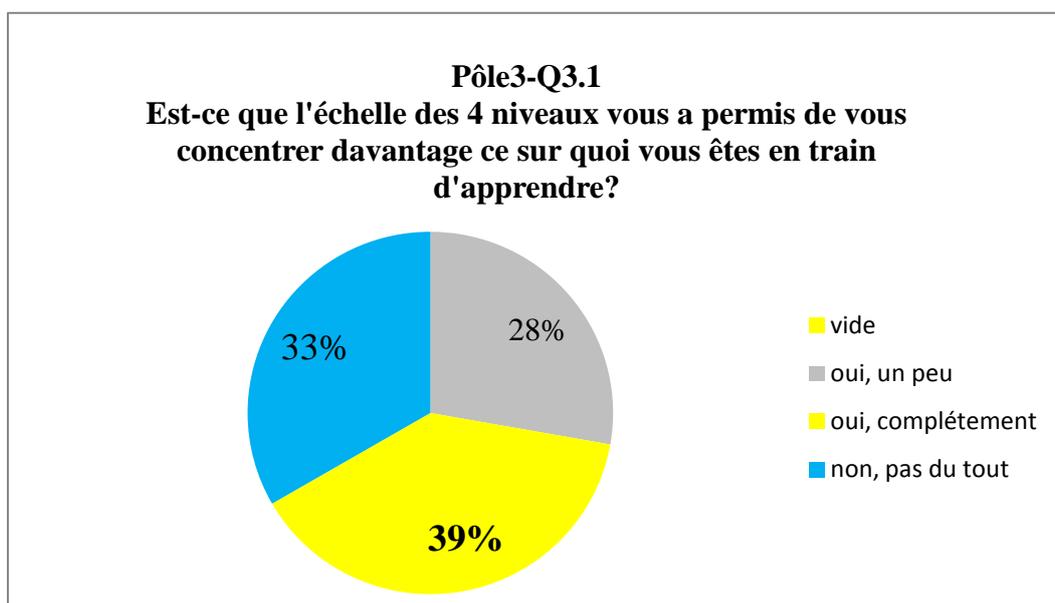
Lorsque nous reprenons la définition mentionnée dans le cadre théorique « une capacité exprime le potentiel d'un individu en termes de combinatoire de connaissances, savoir-faire et comportements », nous constatons que seulement 2 élèves sur 22 sont très proches de la définition du ministère de l'Agriculture. La thématique « aptitude à faire quelque chose » m'a

plu car la capacité est reliée à une situation professionnelle (Francine Randi).

Comme convenu dans la méthodologie de traitement, ces résultats ne sont pas pris en considération pour valider une hypothèse. Néanmoins pour l'auteur du mémoire, ils confirment que la capacité n'est pas franchement perçue comme elle devrait l'être. Des progrès quant aux discours élaborés par les enseignants sont à effectués.

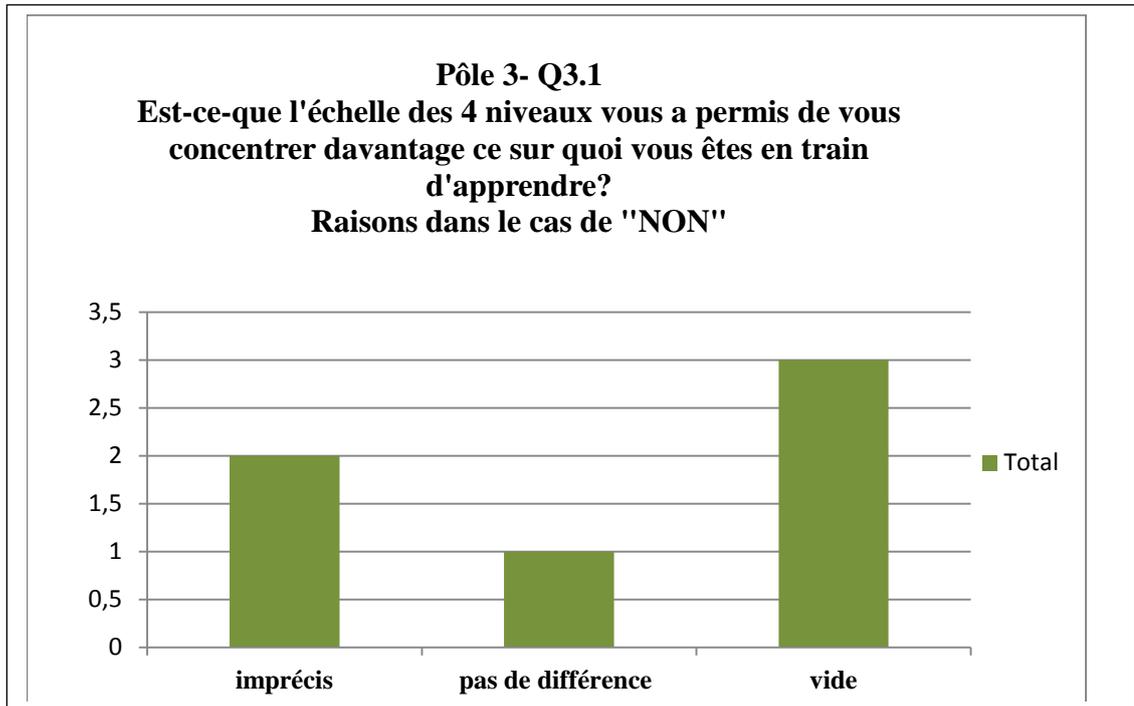
### 3.1.3 Analyse des résultats des questions du pôle 3 : l'échelle de valeur à quatre niveaux d'acquisition et la suppression de la note.

**Question 3.1** *Figure 10* : graphique représentant les réponses à la question Q3.1 (échelle de valeur)



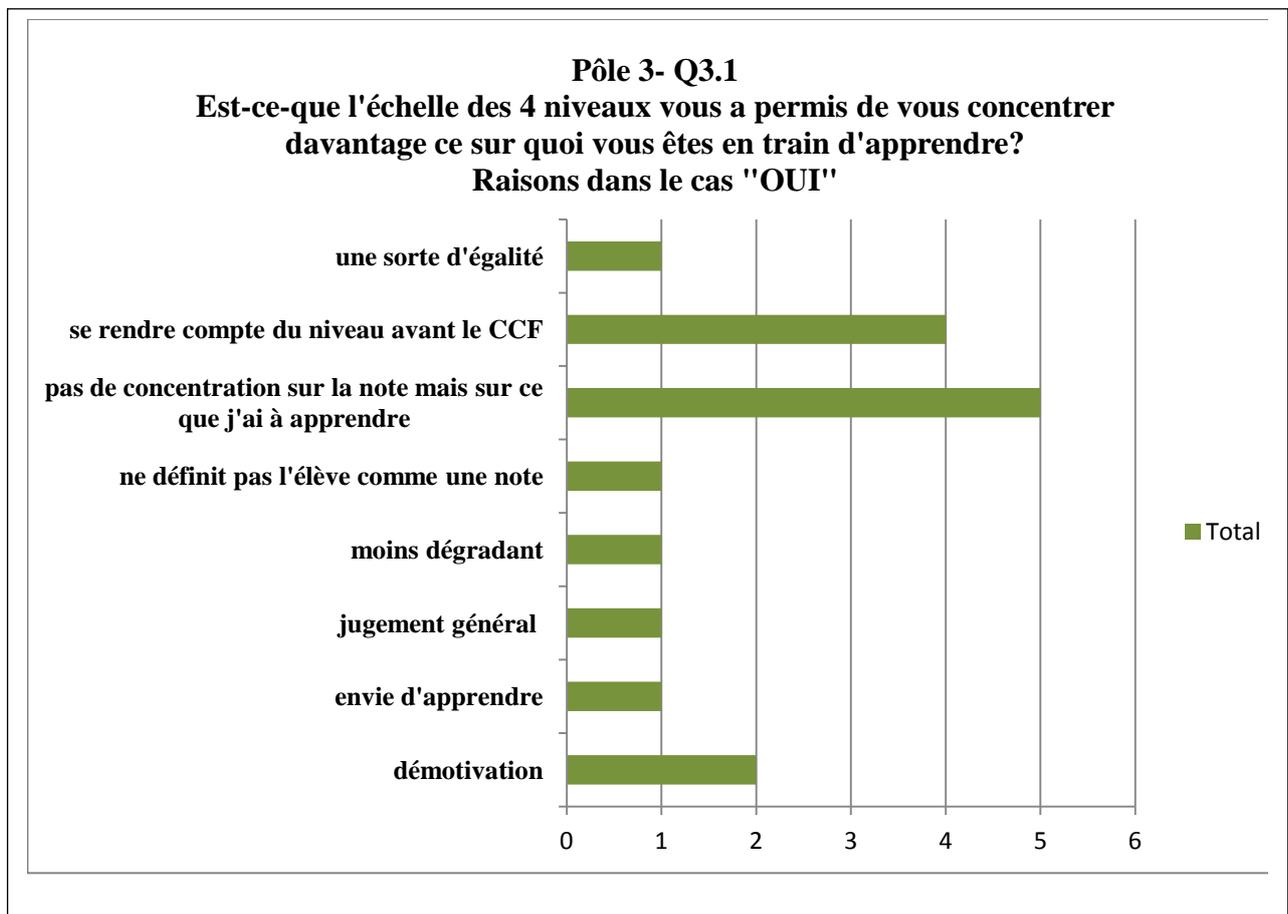
Nous constatons que plus d'un tiers des apprenants sont convaincus que l'échelle des 4 niveaux a permis une concentration sur leur apprentissage. Il est donc motivant de connaître les raisons pour lesquelles 33% des apprenants ne sont absolument pas convaincus de cet outil. Le graphique ci-dessous fait ressortir que 2 apprenants sur 6, trouvent l'outil beaucoup moins précis que la note. Pour Portzer dont les arguments en faveur du maintien de la notation, perçoit également cette précision, de ce fait je m'attendais à ce résultat. Il faut noter que 3 apprenants n'ont pas répondu à cette question. Si 1 apprenant ne voit pas de différence flagrante entre les notes et l'échelle de valeur c'est que la note est conservée au final. Néanmoins, je m'attendais davantage à cette réponse. Aussi, le nombre de situations évaluatives est possiblement pas assez conséquent.

Figure 11 : graphique représentant les réponses à la question Q3.1 (raisons pour non)



Maintenant, interprétons les opinions positives émises sur l'échelle à 4 niveaux d'acquisition.

Figure 12 : graphique représentant les réponses à la question Q3.1 (raisons pour oui)



Les raisons exposées confirment donc les effets de la note sur les apprenants repris par Pierre Merle dans l'article analysé tiré de la revue Cahier Français n°386. Au moins 6 apprenants montrent que l'outil mis en œuvre permet de diminuer la stigmatisation d'une mauvaise note, leur image d'eux même est meilleure et permet de ce fait une amélioration des conditions d'apprentissages. La motivation d'apprendre ressort.

La thématique qui m'a davantage montrée que l'échelle permet à l'apprenant de se focaliser davantage sur l'objet d'apprentissage est la suivante « pas de concentration sur la note mais sur ce que j'ai à apprendre ». Pour ma part, cette phrase résonne comme une petite victoire, elle participerait à la validation de l'hypothèse n° 2.

Un apprenant à faire ressortir cette phrase assez révélatrice de la conscience du rôle de la note au sein de la classe et de la société en général « l'échelle ne définit pas l'élève comme une note », ces mots ont été repris en intégralité.

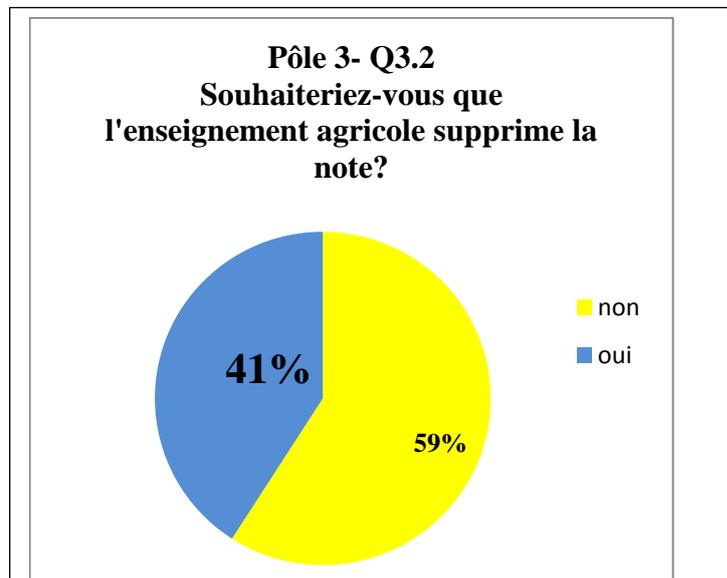
L'expérimentation de l'EPL Alençon-Sées fait mentionner qu'une enquête auprès de 11 enseignants avait fait ressortir que 4 d'entre eux trouvaient que la notation favorisait la stigmatisation et que 3 d'entre eux la trouvait démotivante/ décourageante. Leurs résultats viennent confirmer les nôtres.

Au regard des résultats plutôt satisfaisants en faveur de l'objectif de l'échelle à quatre niveaux, nous pouvons valider l'hypothèse n°2 à savoir qu'elle « permet de focaliser davantage les apprenants sur l'objet d'apprentissage ». Ici, en l'occurrence l'objet d'apprentissage est un savoir et savoir/faire relatif à une capacité générale et professionnelle.

Maintenant observons les réactions quant à l'idée de supprimer la note dans l'enseignement agricole, c'est l'objet de la dernière question du questionnaire.

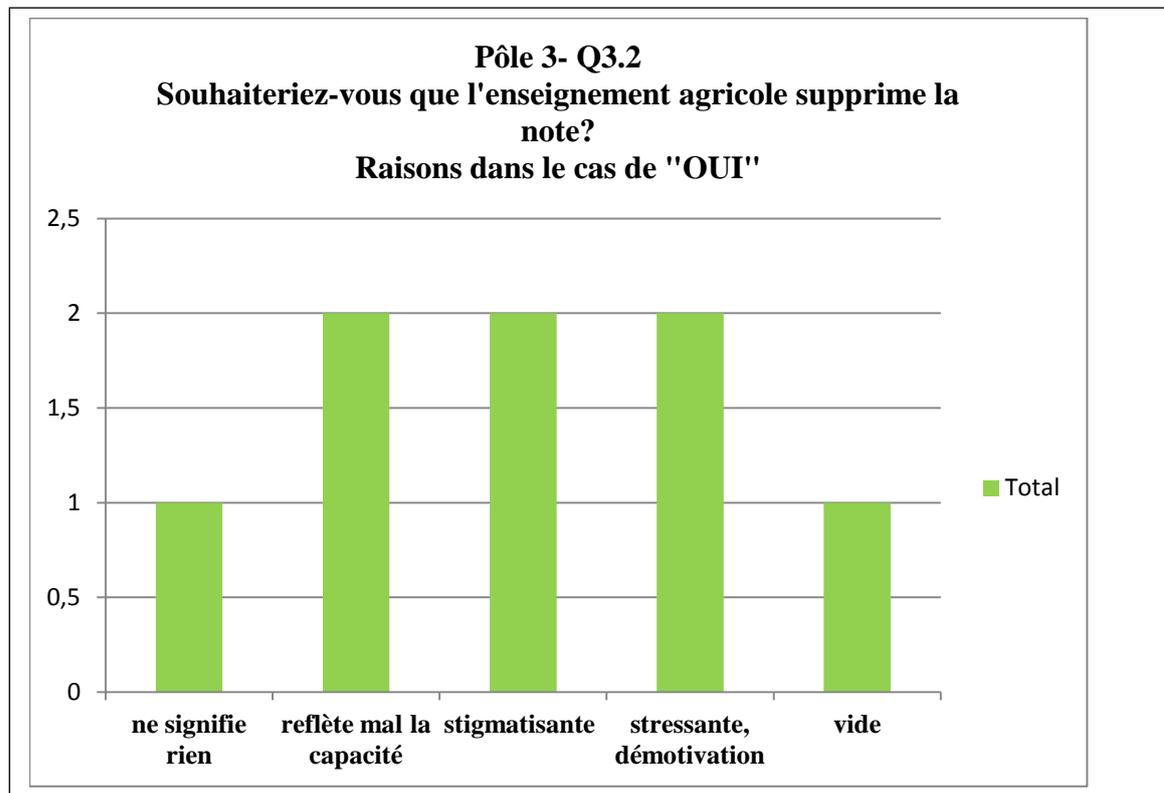
### Question 3.2

Figure 13 : graphique représentant les réponses à la question Q3.2 (oui/non)



Malgré des résultats plutôt favorables au maintien d'un outil alternatif, la suppression de la note n'est pas unanime : 59% des interviewés souhaitent conserver la note. Penchons-nous immédiatement sur les raisons de ce constat étonnant pour ma part, au regard des réponses à la question précédente. Analysons premièrement les raisons pour lesquelles les apprenants souhaitent supprimer la note (8 en faveur de la suppression) :

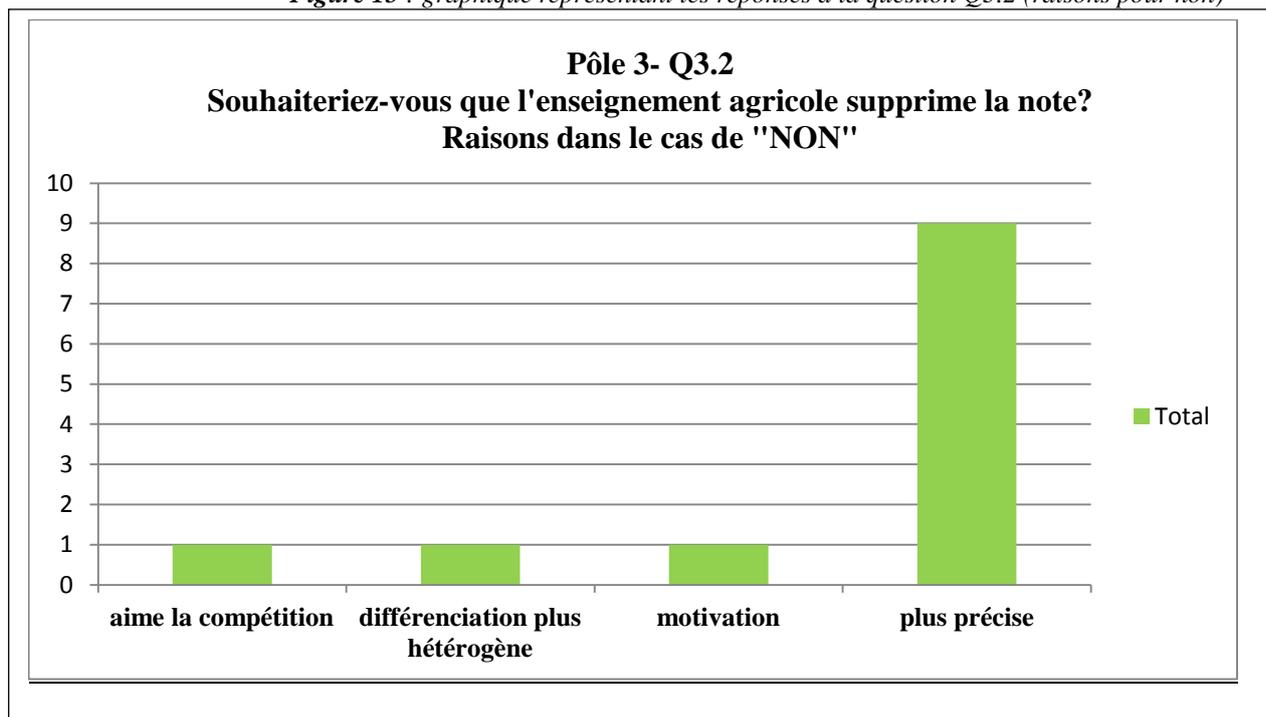
*Figure 14 : graphique représentant les réponses à la question Q3.2 (raisons pour oui)*



Nous retrouvons ici les qualificatifs que nous avons déjà eu plus haut : la note est stigmatisante, stressante car il faut « atteindre la moyenne ». Pour 2 apprenants sur 8 favorables à la suppression, la note « ne reflète pas la capacité » ; en somme elle n'est pas compatible avec l'idée que se font les apprenants de cette dernière. La phrase qui m'a davantage touchée est la suivante : « la note ne signifie rien », l'apprenant ajoute que « *dans une entreprise la note ne signifie rien, c'est la capacité et le travail qui comptent* ». Il me semble que cet individu ait déjà doté d'un certain recul sur le système d'évaluation dans le milieu scolaire. Malheureusement il n'est pas représentatif de sa population.

Avec le graphique ci-dessous nous allons pouvoir confirmer ce que Merle disait à propos de la motivation de l'obtention d'une bonne note.

Figure 15 : graphique représentant les réponses à la question Q3.2 (raisons pour non)



En effet pour 2 apprenants la note motive, pour l'un, elle motive dans le travail pour l'autre elle motive dans la compétition. Comme nous l'avons vu dans la première partie de ce mémoire, Merle stipule que la note est le moteur de la compétition entre élève, elle décourage et fait décrocher les plus faibles. Nous rajoutons que l'apprenant travaille pour la note et non pour l'objet d'apprentissage. Sa seule motivation, c'est l'obtention d'une bonne note, et pourvu que ce soit la meilleure de la classe.

Partant de ce constat, je ne suis pas réellement surpris que ces qualificatifs ne soient pas représentatifs de la population étudiée. En effet, je connais la population étudiée, je peux avancer modestement que la compétition n'est pas de rigueur auprès de ces derniers. Néanmoins, ces résultats confortent l'idée défendue par Portzer lorsqu'il avance que les notes sont plus « précises », elles renseignent plus précisément l'apprenant et les parents. Elles renseignent sur quoi ? Nous avons réagi à cette question dans le cadre théorique.

Paradoxalement ces résultats permettent d'affirmer que les apprenants sont globalement favorables à la limitation de l'évaluation normative en conservant l'échelle des valeurs à quatre niveaux. Mais ils ne sont pas favorables à la suppression de la note car cette dernière est jugée comme un indicateur encore trop précis. Bien évidemment il faut une nouvelle fois soulignée que la note est conservée dans le cadre de cette étude, ce n'est pas le cas chez les normands. Nous pouvons donc confirmer ce que Butera (2011) disait « les notes mesurent la performance et non l'apprentissage », et que l'attribution de la note est tributaire du « niveau

*général de la classe* ». Par conséquent nous pouvons valider qu'une partie de l'hypothèse 3, à savoir que « la majorité de la population souhaite être évaluée sur une échelle de valeur à quatre niveaux » **MAIS** « ne souhaite pas supprimer la notation ».

### 3.2 Données tirées du questionnaire « enseignant ».

Comme nous l'avons stipulé dans la méthodologie d'analyse, un tableau va nous aider à interpréter les données recueillies auprès des deux enseignants participants.

**Tableau n° 8 :** tableau d'analyse des données tirées du questionnaire « enseignant ».

<b>Questions d'identité</b>	
Enseignant 1	-discipline générale (anglais) 35 ans d'expérience -coordinateur de filière, conseiller pédagogique, mission de coopération internationale
Enseignant 2	-discipline générale (économie) 22 ans d'expérience -coordinateur de filière, président-adjoint de jury BTSA TC
<b>Interprétations</b>	Nous pouvons déjà constater que le statut de coordonnateur leur confère une connaissance solide des capacités générales et professionnelles par la mission de mise en œuvre du plan d'évaluation de la filière. L'expérience montre également un recul important des pratiques de l'évaluation. La présidence de jury amène forcément une compétence de plus quant à la formation obligatoire des président-adjoints dans l'évaluation par capacité.
<b>Pôle 1</b>	<b>Le système d'évaluation en général.</b>
<b>Question 1.1</b>	<b>Pour vous, y'a-t-il une différence entre évaluation et contrôle ? (oui/non, pourquoi)</b>
Enseignant 1	Non, dans les 2 cas ce sont des « photos » à l'instant T des compétences et connaissances.
Enseignant 2	Oui, Le contrôle permet de vérifier l'acquisition des connaissances au fur et à mesure des chapitres et l'évaluation celle d'une progression sur un ensemble de chapitres. Elle est plus globale et estime plusieurs compétences acquises ou non par l'apprenant.
<b>Interprétations</b>	Il semblerait qu'une distinction s'opère entre « évaluation » et « contrôle » pour l'enseignante n°2. Est-ce dû au fait de son expérience de président-adjoint de jury. Il faudrait étendre l'étude sur une population beaucoup plus conséquente d'enseignants et plus particulièrement les enseignants président-adjoint de jury. Le terme « photo » est assez juste je trouve car l'évaluation permet effectivement de renseigner l'apprenant et l'enseignant à un moment donné dont le but est de réguler.
<b>Question 1.2</b>	<b>Si vous faites une différence entre évaluation et contrôle : -à quoi vous sert l'évaluation/ le contrôle ?</b>
Enseignant 1	Pas de différence.

Enseignant 2	-à quoi vous sert l'évaluation ? Elle permet de voir si l'apprenant a acquis les notions relatives à un référentiel donné. -à quoi vous sert le contrôle ? Il est ponctuel et permet de constater l'acquisition progressive des notions apprises au fur et à mesure du cours.
<b>Interprétations</b>	Chez l'enseignant n°2, au regard de la définition donnée dans le cadre théorique le rôle de l'évaluation et du contrôle est maîtrisé. Cependant l'enseignant connaît leurs rôles mais l'enquête ne précise pas si la mise en œuvre de ses pratiques évaluatives respecte ces définitions.
<b>Pôle 2</b>	<b>Définition de la capacité.</b>
<b>Question 2.1</b>	<b>Parlez-vous des capacités à vos élèves ?</b>
Enseignant 1	Oui, je leur explique qu'en langue on distingue expression et compréhension et l'écrit/ l'oral. Donc des CCF distincts.
Enseignant 2	Oui, en fonction des chapitres, j'évalue la progression de l'élève, sa capacité à apprendre des définitions et à les appliquer dans des exercices
<b>Interprétations</b>	Sans surprises, les deux enseignants les communiquent à leurs apprenants, ils connaissent les capacités auxquels sont rattachés leurs modules.
<b>Question 2.2</b>	<b>Pensez-vous maîtriser l'évaluation/ contrôle par capacité ? (oui un peu, oui complètement, non je peine à la mettre en place) Si oui, comment la mettez-vous en place. Si non qu'est ce qui bloque ?</b>
Enseignant 1	Oui, un peu. Des activités complémentaires mais distinctes (un élève peut réussir en expression orale et ne pas maîtriser la compréhension écrite). J'insiste sur le fait qu'on peut « rater » l'une et réussir l'autre (se rattraper).
Enseignant 2	Oui complètement, car j'ai pu travailler sur les capacités à atteindre lorsque j'ai eu des classes de CAPA en formation professionnelle en début de carrière. En fonction des exercices proposés, on définit des critères à atteindre et validons si l'apprenant par sa réponse avait acquis ou non la compétence.
<b>Interprétations</b>	Nous voyons davantage la mise en œuvre de l'évaluation par capacité par l'enseignant n°2. La définition de critères est effectivement un élément fondamental dans l'évaluation par capacité. L'enseignant n°1 montre une bienveillance totale auprès de ses apprenants, il ne montre pas d'effet de stéréotypie dans le cas où un apprenant ne valide qu'une seule capacité.
<b>Pôle 3</b>	<b>L'échelle de valeur à 4 niveaux et suppression de la note.</b>
<b>Question 3.1</b>	<b>Pensez-vous que la note est compatible avec l'évaluation par capacité ? (oui un peu, oui complètement, non pas du tout) Si oui ou non, pourquoi ?</b>
Enseignant 1	Oui un peu, je trouve toujours du positif à mettre en avant dans la restitution, je propose des pistes d'amélioration.
Enseignant 2	Non pas du tout. La capacité à atteindre suppose que l'on ait une vision plus large et que l'on prenne en compte les particularités de chaque apprenant, à son rythme et en fonction de sa progression.
<b>Interprétations</b>	L'opinion est beaucoup plus tranchée chez l'enseignant n°2. Il me semble que l'expérience en tant que président-adjoint permet de justifier cette assertion. En effet, au regard du cadre théorique, l'enseignant n°2 montre une certaine connaissance de l'évaluation par capacité.
<b>Question 3.2</b>	<b>Pensez-vous que la note est un outil au service de l'acquisition d'un savoir ? (oui/non) Si oui, en quoi est-elle un service ? Si non, en quoi est-elle problématique ?</b>

Enseignant 1	Oui, l'élève a besoin de repères, la note peut-être une stimulation à l'effort d'apprentissage.
Enseignant 2	Oui, Elle est facile à mettre en place et répond à des critères généraux fixés par l'enseignant et pour lesquels on laisse peu de place à la différence, au savoir-faire et au savoir être. Et non, elle est problématique car elle peut sanctionner des élèves qui mettent plus de temps à acquérir des connaissances ou ont un mode de fonctionnement qui sort du cadre.
<b>Interprétations</b>	Les deux enseignants rejoignent les conclusions de Portzer, ils pensent que la note est un outil précis et facile à mettre en place. Néanmoins, l'enseignant n°2 exprime une limite à la note et a bien conscience que la note peut « sanctionner », « blesser » l'apprenant en difficulté et qui possède un rythme d'apprentissage propre à lui mais qui est comparé à celui des autres.
<b>Question 3.3</b>	Que pensez-vous de l'échelle à 4 niveaux d'acquisition ?
Enseignant 1	C'est très bien pour les « flash test », les mini interro. C'est trop vague pour les CCF ou examen.
Enseignant 2	Cela me paraît plus juste et équitable pour évaluer la progression des apprenants selon leur personnalité et leurs particularités.
<b>Interprétations</b>	Pour l'enseignant n°1 la note reste le meilleur outil pour rendre compte du niveau de l'apprenant. L'enseignante n°2 rejoint davantage les propos en faveur d'une évaluation plus objective qui laisse moins de place aux biais exposés dans le cadre théorique.
<b>Question 3.4</b>	<b>Pensez-vous qu'elle permet à l'apprenant de se focaliser davantage sur l'objet d'apprentissage ? (oui un peu, oui complètement, non pas du tout)</b>
Enseignant 1	Oui un peu, il faut prendre le temps de corriger, la correction est formative.
Enseignant 2	Oui complètement. L'apprenant n'a plus peur de la note et se consacre davantage à atteindre les objectifs fixés en fonction de sa vitesse d'apprentissage et de ses propres capacités.
<b>Interprétations</b>	Il faut rappeler que les enseignants ont mis en œuvre une seule fois l'échelle de valeur. Néanmoins l'enseignante n°2 perçoit déjà les objectifs fixés par cet outil. Les résultats sont encourageants.
<b>Question 3.5</b>	<b>Selon-vous, que faudrait-il changer dans la mise en œuvre de cette échelle ?</b>
Enseignant 1	Bien préciser quel est l'objectif à atteindre (ex : vocabulaire spécifique, point de grammaire précis, expression orale définie, compréhension d'un texte donné).
Enseignant 2	L'essentiel est de bien définir les niveaux intermédiaires (en cours d'acquisition par exemple).
<b>Interprétations</b>	Cette question était importante pour moi car elle me permettait de connaître des pistes d'amélioration auxquelles je n'aurai pas pensé. D'autre part, L'enseignante n°1 laisse supposer que l'élaboration des critères d'évaluation reste un point sur lequel une formation pourrait combler.
<b>Question 3.6</b>	<b>Selon-vous, faudrait-il remettre en question la notation dans l'enseignement par capacité ? (oui je pense, non pas du tout).</b>
Enseignant 1	Non pas du tout. Une évaluation n'est pas une sanction si elle est construite avec bienveillance (exercices à plusieurs niveaux) ; on peut obtenir 20+ si on dépasse les objectifs ; on n'obtient que 0 si on rend copie blanche.

Enseignant 2	Non pas du tout. Ils constituent un autre mode d'évaluation très intéressant pour les élèves en échec scolaire ou en manque de confiance en soi.
<b>Interprétations</b>	Je ne comprends pas les propos de l'enseignant n°2, ils semblent paradoxaux car les notes participent à l'échec scolaire et au manque de confiance en soi. Au regard des réponses, je ne sais pas si l'enseignante n°1 a conscience des méfaits de la note sur certains apprenants. Mais encore une fois nous remarquons sa bienveillance et ce critère me paraît déjà fondamental.
<b>Question 3.7</b>	<b>D'une manière générale, faudrait-il changer quelque chose dans le système d'évaluation de l'EA ? Oui/Non, pourquoi ?</b>
Enseignant 1	Oui, une « bonne note » ne signale pas un « bon élève » (bon= qui fait des efforts, travaille, participe malgré des difficultés et des résultats parfois décevants).
Enseignant 2	Oui. Pour permettre à chacun de progresser à son rythme et d'être conscient de ce qu'il sait faire, ce qu'il doit encore travailler pour être meilleur et pour progresser en toute confiance. Cela aussi pour pouvoir dire à son futur employeur « je suis capable de ... » et non plus je vau <sup>x</sup> 10, 15 ou 20.
<b>Interprétations</b>	L'enseignant n°1 nous montre qu'il faut toujours accompagner une note d'une appréciation afin de la justifier. L'enseignante n°2 est prête pour supprimer la note et passer sur une évolution des pratiques évaluatives.

L'échantillon n'est pas assez conséquent pour valider l'hypothèse 3 bis « les enseignants souhaitent supprimer la note et faire évoluer leurs pratiques évaluatives ».

Néanmoins, nous pourrions montrer aux enseignants la perception de la note par les apprenants via un questionnaire similaire à celui que propose cette étude. Un renforcement de la formation par capacité serait pertinent. Plus largement, je dirai même qu'une prise de conscience des pratiques évaluatives doit être engagée afin de remettre (ou de mettre) l'évaluation au service de l'apprentissage et non au classement.

## Perspectives des suites de recherche.

A la suite de cette étude il serait judicieux de la conduire avec une ampleur plus conséquente. En effet, il serait intéressant de conduire cette expérience dans les mêmes conditions que celles menée par l'EPL d'Alençon-Sées en Normandie.

Comme nous l'avons vu, la mise en œuvre de l'échelle de valeur à quatre niveaux dans mon établissement s'est concentrée uniquement sur mes deux classes. Au regard de l'expérience vécue et décrite par nos collègues normands, il serait pertinent que tous les enseignants d'une même filière (par exemple le BAC PRO) participent au même projet. De plus, la durée de l'expérience sur deux années consécutives permettrait d'obtenir des résultats plus significatifs. Après une définition plus rigoureuse de l'objet de recherche et des méthodologies employées, cette étude pourrait faire l'objet d'une entrée en thèse, au delà des six mois dont nous disposons.

### **Tableau n°9 : perspectives de recherche post étude.**

<b>Hypothèse 1</b>	<b>L'apprenant est déjà inscrit dans une différenciation des évaluations dont chaque rôle est respecté par l'enseignant.</b>
Etat de la validité	Non validée, mais la mise en place d'une évaluation diagnostique est prometteuse.
Poursuite	Augmenter la taille de l'échantillon apprenant afin de confirmer ce résultat. Augmenter la taille de l'échantillon enseignant afin d'avoir une vue plus conséquente sur les pratiques évaluatives.
<b>Hypothèse 2</b>	<b>L'échelle à quatre niveaux d'acquisition permet de focaliser davantage l'apprenant sur son apprentissage que sur la note.</b>
Etat de la validité	Validée
Poursuite	Finally l'idée n'est pas de proposer un échantillon plus conséquent mais de contracter un projet d'équipe pédagogique avec une durée correspondante à celle du diplôme afin de confirmer l'intérêt porté par l'échelle de valeur à quatre niveaux.
<b>Hypothèse 3</b>	<b>L'apprenant souhaite supprimer la note et être évalué sur une échelle à quatre niveaux.</b>
Etat de la validité	Validée sur la partie échelle à quatre niveaux. La note ne souhaite pas être supprimée.
Poursuite	Pour confirmer la validité il serait souhaitable d'augmenter la taille de l'échantillon apprenant et enseignant afin de mettre en place l'outil sur l'ensemble des situations évaluatives (diagnostiques, formatives, sommatives, certificatives) dans chaque module de la filière. Il serait souhaitable de mesurer à nouveau l'opinion sur la suppression de la note avant et après la mise en place de l'outil.
<b>Hypothèse 3bis</b>	<b>L'enseignant souhaite supprimer la note et faire évoluer les pratiques évaluatives.</b>
Etat de la validité	Non validée mais théoriquement la taille de l'échantillon et le manque d'indépendance à deux variables ne permettent de prononcer une validation.
Poursuite	En prenant en compte au moins l'ensemble des enseignants de la filière concernée par l'étude.
<b>Poursuite générale</b>	D'une manière générale il serait pertinent de mesurer l'opinion des enseignants et des apprenants en pré et post étude afin de mesurer l'efficacité pédagogique de la différenciation des pratiques évaluatives et la mise en place de l'échelle à quatre niveaux sans oublier de l'accompagner d'une suppression totale de la note.

## **Limites et difficultés rencontrées durant cette étude.**

### **La durée de l'étude.**

La mise en place de l'échelle de valeur à quatre niveaux d'acquisition est ambitieuse au regard du temps qui nous est imparti. En effet, le nombre de situations évaluatives est limité jusqu'à la date butoir finale du mémoire. Le délai de recherche est très court, la mise en place de l'outil a démarré le 5 février 2018 pour se terminer le 6 avril 2018 avec la distribution des questionnaires. Néanmoins l'échelle de valeur à quatre niveaux est toujours d'actualité auprès de mes apprenants.

La stabilisation de la problématique, les recherches bibliographiques et la réflexion autour de l'outil mis en place ont certainement contribué à cette situation.

### **L'outil : l'échelle à quatre niveaux d'acquisition.**

Je me suis appuyé sur la récente expérience de l'EPL Alençon-Sées qui a supprimé la notation à 21 degrés au sein de plusieurs filières de formation or, de mon côté je n'ai pas pu supprimer cette note. Par conséquent nous pouvons admettre que les réponses aux questions de l'enquête soient biaisées au regard de la problématique soulevée par cette étude.

### **La taille de la population de l'échantillon.**

Comme nous avons pu le voir dans la méthodologie de recueil des données, un échantillon de dix enseignants aurait dû participer à cette étude. Après avoir sollicité les collègues à deux reprises, je n'ai eu malheureusement que deux réponses favorables. A l'heure actuelle je n'ai pas de raisons pertinentes à fournir, cependant je peux avancer la raison hypothétique suivante : l'outil aurait provoqué une angoisse quant au changement des pratiques de l'enseignant en cours d'année. Partant de cette raison, il n'est pas difficile de se mettre à leur place.

Quant à la population des apprenants elle devait être plus conséquente (75 apprenants interviewés). En effet, les deux enseignantes participantes auraient dû mettre en place l'échelle de valeur à quatre niveaux à chaque évaluation. Malheureusement elle ne l'ont fait qu'une seule fois. Pensant que leurs apprenants n'auraient pas eu assez de recul pour répondre au questionnaire je me suis donc concentré uniquement sur mes apprenants. Par conséquent, la portée des résultats ne sera pas aussi importante par rapport à la population prévue au

départ. Néanmoins je suis tout de même satisfait d'avoir pu expérimenter cet outil avec mes deux classes.

### **La méthodologie de recueil et traitement des données.**

L'étude et l'analyse de données auraient pu faire l'objet d'un traitement par le logiciel Sphinx. Je n'ai pas eu assez de temps pour me former à ce logiciel. Néanmoins au regard d'une taille d'échantillon moins important qu'au départ, le logiciel Excel a permis de formuler des données manipulables. La méthodologie de traitement des données m'a amené à consulter des tutoriels quant à l'enregistrement et du traitement des réponses avec Excel.

## **Conclusion : perspectives d'exploitation professionnelle.**

« La capacité devrait amener l'apprenant à se former et non à se classer » cette assertion n'est pas seulement le titre de ce mémoire mais le guide de mon projet pédagogique dans lequel je m'efforce de m'inscrire depuis mon entrée dans l'enseignement agricole.

La note est un outil de langage rapide, dire que « j'ai acquis, je n'ai pas acquis » n'est pas aussi court que « j'ai eu 14 ou 2 ». De surcroît, ce qui compte c'est le salaire : la note. Cela revient à dire qu'il faille réinterroger le système d'évaluation dans son ensemble afin que le salaire soit qualitatif.

La perception, le rôle et les effets de la note sur l'apprenant et l'enseignant dans une pédagogie où la différenciation, l'individualisation et la formation pas capacité sont de rigueur, m'ont ouvert une piste d'étude très intéressante.

Pour l'auteur, l'étude part du principe que la note n'est pas compatible avec cette pédagogie, une formulation de trois hypothèses est donc donnée pour répondre à la problématique. Leur validation passe par la mise en œuvre d'un outil alternatif à la note dont l'objectif est de mesurer que l'apprenant se focalise davantage sur l'objet d'apprentissage. L'échantillon d'étude est représenté par deux classes professionnelles agricoles publiques en formation initiale dont l'enseignant est l'auteur de ce mémoire.

Compte tenu des limites et des contraintes exposées dans ce mémoire, l'étude n'a pas permis de valider toutes les hypothèses de départ. Cependant, toutes portent à croire que l'échelle de valeur à quatre niveaux d'étude est compatible avec l'évaluation par capacité.

D'une manière générale, il serait intéressant de retenir que l'apprenant doit trouver des raisons suffisantes, une plus-value à son investissement. La note, en est une, mais reste source de frustration au travers de la peur de la mauvaise note. L'expérience démontre que la confiance donnée par l'enseignant et l'optimisation de l'attractivité de l'objet d'apprentissage constituent l'intérêt personnel d'investissement le plus efficace.

Néanmoins, au-delà des pures questions de recherche, ce travail de mémoire m'a permis de solidifier ma posture d'enseignant en mettant en place des évaluations plus objectives avec la mise en place de grille d'évaluation critériée sans barème. Dans le cadre théorique, nous avons cité les remarques suggestives de Pierre Merle quant aux pratiques préconisées pour rendre plus objectives les évaluations normées, je m'y tiendrai.

L'échelle à quatre niveaux d'acquisition est actuellement en cours et restera dans mes pratiques évaluatives. Cependant, à la suite de cette étude l'envie de faire évoluer mes pratiques évaluatives ne me quitte plus. Des lectures et des formations supplémentaires sur les évaluations diagnostiques, l'autoévaluation, le portfolio, seraient les bienvenus.

Enfin, le travail de mémoire est pour moi un temps accordé pour vérifier ce que je pense, ce que j'avance ; toujours à la recherche de la vérité, il me procure du bien.

## Bibliographie

- Abernot, Y. (1996). *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris : Dunod.
- Barlow, M. (1992). *L'évaluation scolaire : décoder son langage*. Chronique Sociale de Lyon.
- Butera, F. , Buchs, C. et Darnon, C. (2011). *L'évaluation, une menace*. Paris: PUF.
- Castincaud, F. et J-M. Zakhartchouk. (2014). *L'évaluation Plus juste et plus efficace: comment faire?* Amiens: Canopé de l'Académie d'Amiens.
- Combelle, A. (2017). *Comparaison de l'influence de l'effet de position dans la distribution des notes entre les disciplines dites « normées » et « non normées »*. Mémoire de Master 2 Métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, enseignant du second degré. Document non publié, ENSFEA Auzeville-Tolosane.
- Darnon, C. , Buchs, C. et Butera, F. (2006). *Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiant : la situation particulière du désaccord avec autrui*. Revue française de pédagogie, n°155.
- De Ketelle, J-M. (1986). *L'évaluation : approche descriptive ou prospective ?*. Bruxelles : De Boeck Université.
- De Landsheere, G. (1976). *Evaluation continue et examens. Précis de Docimologie*. 4<sup>ème</sup> édition. Paris : Fernand Nathan.
- Dierendonck, C. , Loaver, E. et Rey, B. (2014). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Figari, G., Remaud, D. et Tournen, C. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation ou l'enquête évaluative*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Merle, P. ( 2007). *Les notes. Secrets de Fabrication*. Paris: Presse Universitaire de France.
- Merle, P. (2015). *La notation à l'école. Quels problèmes, quels changements possibles?* Cahiers Français, n°386, 80-85.
- Merle, P. (2015). *L'école française et l'invention de la note. Un éclairage historique sur les polémiques contemporaines*. Revue Française de Pédagogie, n° 193, 77-88.
- Motier, L. , Crahay, M. (2009). *Evaluation en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Portzer, F. (2015). *La notation chiffrée: un outil pédagogique au service de la justice sociale*. Cahiers Français, n° 386 (s. d.): 86-89.
- Rey, O. , et A Feyfant. (2014). *Evaluer pour (mieux) faire apprendre*. Dossier de veille de l'Ifé, n° n°94 (2014): 1-44.
- Weiss, J. (1996). *Evaluer plutôt que noter*. Revue internationale d'éducation de Sèvres, n°11,22-34.

## Sitographie

Campanale, F. (2001). *Quelques éléments fondamentaux sur l'évaluation. En ligne sur le site de l'IUFM de Grenoble*

<http://www.grenoble.iufm.fr/departement/ghs/campeval/>.

Chlorofil. (2016). Synthèse du groupe CNEA « évaluation ». En ligne

[www.chlorofil.fr/fileadmin/user\\_upload/diplomes/evaluation/1605-note-synthese.pdf](http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/diplomes/evaluation/1605-note-synthese.pdf).

Consulté le 20 septembre 2017.

DRAAF Normandie-EPL Alençon-Sées. (2017). *Expérimentation pédagogique. Valoriser les capacités individuelles pour tendre vers une meilleure estime de soi et une meilleure insertion professionnelle et civile. Etat des lieux et démarche bilan 2017*. En ligne sur le site de Pollen.

[pollen-chlorofil.fr/wp-content/uploads/formidable/10/pollen-2017-GPNGE-Bilan-pdf](http://pollen-chlorofil.fr/wp-content/uploads/formidable/10/pollen-2017-GPNGE-Bilan-pdf).

Nossent, J-P. (2010). *Evaluation ou contrôle : repères pour l'éducation permanente*. Analyse de l'IHOES, n°63, 15 mars 2010. En ligne [http://www.ihoes.be/pdf/JP\\_Nossent-Evaluation-contrôle.pdf](http://www.ihoes.be/pdf/JP_Nossent-Evaluation-contrôle.pdf).

Randi, F. (2015). Intervention de Mme Francine Randi, inspectrice de l'enseignement agricole, la certification par capacité : conséquences sur les modalités d'évaluation. En ligne sur [www.chlorofil.fr/fileadmin/user\\_upload/diplomes/evaluation/150707-certif-capacité-consequences-randi-pdf](http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/diplomes/evaluation/150707-certif-capacité-consequences-randi-pdf)

## Table des figures

Figure 1	graphique représentant les réponses à la question Q1.1
Figure 2	graphique représentant les réponses à la question Q1.2
Figure 3	graphique représentant les réponses à la question Q1.3
Figure 4	graphique représentant les réponses à la question Q1.4 (oui/non)
Figure 5	graphique représentant les réponses à la question Q1.4 (raisons pour oui)
Figure 6	graphique représentant les réponses à la question Q1.4 (raisons pour non)
Figure 7	graphique représentant les réponses à la question Q2.1 (échelle de valeur)
Figure 8	graphique représentant les réponses à la question Q2.3
Figure 9	graphique représentant les réponses à la question Q2.1
Figure 10	graphique représentant les réponses à la question Q3.1 (échelle de valeur)
Figure 11	graphique représentant les réponses à la question Q3.1 (raisons pour non)
Figure 12	graphique représentant les réponses à la question Q3.1 (raisons pour oui)
Figure 13	graphique représentant les réponses à la question Q3.2 (oui/non)
Figure 14	graphique représentant les réponses à la question Q3.2 (raisons pour oui)
Figure 15	graphique représentant les réponses à la question Q3.2 (raisons pour non)

## Table des tableaux

**Page 18, tableau n°1** : tableau qui présente la cohérence entre les finalités et les objectifs de l'expérimentation de l'EPL Alençon-Sée, bilan 2017.

**Page 19, tableau n°2** : situation de l'atteinte des objectifs au bout de la première année d'expérimentation de l'EPL Alençon-Sée, bilan 2017.

**Page 24, tableau n°3** : présentation de l'échelle de valeur à quatre niveaux d'acquisition.

**Page 28, tableau n°4** : définition des intentions de recherche au regard du questionnaire « apprenant ».

**Page 29, tableau n°5** : définition des intentions de recherche au regard du questionnaire « enseignant ».

**Page 32, tableau n°6** : nature des questions mentionnées dans le questionnaire « apprenant ».

**Page 33, tableau n°7** : nature des questions mentionnées dans le questionnaire « enseignant ».

**Page 45, tableau n°8** : tableau d'analyse des données tirées du questionnaire « enseignant ».

**Page 49, tableau n°9** : perspectives de recherche post étude.

## **Table des matières**

### **Sommaire**

Introduction.....	1
1. Cadre théorique et questionnement.....	2
2. Recueil et traitement des données de terrain.....	23
3. Analyse et discussion des résultats de l'étude.....	35
Perspectives des suites de recherche.....	49
Limites et difficultés rencontrées durant ce travail.....	50
Conclusion : perspectives d'exploitation professionnelle.....	52
Bibliographie.....	54
Table des figures.....	56
Table des tableaux.....	56
Table des matières.....	57
Table des annexes.....	58

## **Table des annexes**

- Annexe 1** : tableau comparatif des arguments tirés pour chaque interviewé dans l'article « Faut-il supprimer la notation à l'Ecole ? » Cahiers Français, n°386.....p59
- Annexe 2** : une lettre adressée aux parents d'un apprenant dans le cadre d'un rattrapage d'un contrôle. Cet exemple illustre davantage mon propos.....p61
- Annexe 3** : exemple de grilles d'évaluation capacitaire lors d'une évaluation sommative et certificative.....p62
- Annexe 4** : feuille explicative de la mise en œuvre de l'outil auprès des enseignants et des apprenants. ....p63
- Annexe 5** : questionnaire à destination des apprenants de l'échantillon..... p64
- Annexe 6** : questionnaire à destination des enseignants de l'échantillon.....p66

## Annexe n°1

**Tableau 1** : tableau comparatif selon la nature de l'argument défendu par chacun des auteurs. Arguments rapportés de l'article « Faut-il supprimer la notation à l'Ecole? »

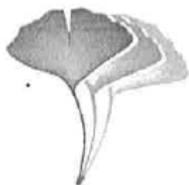
Nature de l'argument	"POUR LA CONSERVATION DES NOTES" Arguments défendus par F.PORTZER (pro-note)	"CONTRE LA CONSERVATION" Arguments défendus par P.MERLE (pour la révision du système de notation).
<b>Fidélité de l'évaluation normative</b>	-la notation chiffrée de 0 à 20 dispose de deux atouts: sa précision et son intelligibilité, le barème est beaucoup plus fin qu'une échelle de 1 à 5 -si on veut diagnostiquer sérieusement les difficultés rencontrées par un élève, il faut pouvoir disposer d'une échelle précise.	-notes ne mesurent pas de façon précise les compétences des élèves : -la note varie sensiblement en fonction du correcteur (ordre de correction et de contraste, effet de contamination, Y.Abernot, 1988)
<b>Origine sociale de l'élève</b>	-la suppression de la note renforcera la reproduction sociale au profit des élèves issus des milieux socialement les plus favorisés. - « conflit d'intérêt entre la FCPE et la SNALC » R.Doux, la FCPE, syndicat des parents d'élèves estime que le système de notation traumatise les élèves en les stigmatisant. -maintenir une notation chiffrée c'est garantir une mesure la plus objective possible du niveau des élèves qui ne tienne pas compte de leur milieu social. A l'inverse, la supprimer c'est laisser la porte ouverte à une école du lobbying où les pressions exercées par les parents les plus favorisés leur réserveront l'accès aux filières les plus attractives.	-la note influencée par des biais sociaux (âge, sexe, origine sociales...) démontrés par de nombreuses études. (Effet de stéréotypie, effet de halo, Y.Abernot, 1988)
<b>Information aux parents</b>	-la notation traditionnelle est compréhensible par tous et immédiatement parlante -les livrets de compétences ne permettent pas de se faire une idée précise du niveau de l'enfant et des difficultés qu'il rencontre	-la note informe de façon imprécise du niveau d'acquisition de compétences
<b>Motivation et réussite</b>	Mis à part une mauvaise interprétation ou un oubli involontaire de ma part, l'auteur ne mentionne pas d'arguments de cette nature.	-la note favoriserait une compétition entre élèves, indispensable à la motivation = au mieux la note encourage les bons élèves et décourage les autres. -les mauvaises notes créent une image scolaire de soi négative, qui favorisent une résignation acquise et un sentiment d'incompétence qui réduit la capacité à apprendre. -la compétition scolaire favorise l'individualisme égoïste et des comportements anti-sociaux (Butera et al. Repris par P.Merle).
<b>Classement des élèves</b>	Mis à part une mauvaise interprétation ou un oubli involontaire de ma part, l'auteur ne mentionne pas d'arguments de cette nature.	-les élèves (surtout les bons) souhaitent connaître leur niveau scolaire, savoir où ils se situent par rapport aux autres. -obsession du classement exerce un effet négatif sur la qualité de vie scolaire des élèves, la note est anxiogène. -le classement exerce des effets sur le niveau de ressources attentionnelles, ces dernières sont réduites chez les élèves classés en dessous de la moyenne de la classe.
<b>Apprentissage</b>	-évaluer des élèves ne consiste pas à jeter des copies dans un escalier, ni à noter à la tête du client, ni bien sûr à régler ses comptes : c'est l'une des étapes d'un processus pédagogique destiné à instruire les élèves et à les aider dans leur progression. -un contrôle portera toujours sur ce qui a été traité en classe et dès lors ne doivent pas surprendre les élèves. La notation de ce contrôle repose sur un barème strict qui est explicité aux élèves. -le contrôle permet à l'élève de comprendre où il a commis des erreurs et ainsi de les corriger lors d'un devoir ultérieur. -l'évaluation, qui repose sur une note ne peut être	-dans l'école française, l'omniprésence de la note indique à l'élève ce qui est essentiel et ce qui est accessoire ; mais les élèves ne sont pas forcément motivés par la connaissance, mais surtout par l'obtention d'une bonne note ou l'évitement d'une mauvaise

	malveillante dans la mesure où elle diagnostique les éventuels points faibles des élèves pour les corriger, mais souligne aussi leur résultats.	
<b>Missions de l'école</b>	<p>-il faut se méfier des comparaisons internationales... la Finlande ayant supprimé la notation en primaire et secondaire, les lycéens se voient passer un concours très sélectif et noté pour entrer en école supérieure.</p> <p>-croit-on encore dans la méritocratie républicaine comme fondement de l'ordre social dans un monde globalisé soumis au pouvoir de l'argent ?</p>	<p>-la note pervertit souvent les missions centrales de l'école -éducation et instruction- au profit d'une seule de ses fonctions, la sélection. Or, celle-ci n'a aucune raison d'intervenir avant la fin de la scolarité obligatoire.</p> <p>-la note et la sélection précoces contribuent à maintenir le système éducatif peu performant, inégal et décourageant pour tous les acteurs.</p>

**Annexe n°2**

Lettre adressée aux parents d'un apprenant dans le cadre  
d'un rattrapage d'un contrôle.

Lyon - Dardilly - Ecully



EPLEFPA



M.

**Notre référence :**

Dossier suivi par : -----

Poste : 403

Objet : rattrapage d'un contrôle non fait

Dardilly, le 16 mars 2016

Chère Madame, cher Monsieur ,

Mardi 01 mars votre fils **Guillaume** n'a pas pu participer au devoir surveillé en biologie. Le règlement intérieur de notre lycée prévoit qu'en cas d'absence à un devoir surveillé, un enseignant peut envisager un rattrapage le mercredi après midi. Il est important de considérer ce rattrapage comme une opportunité d'obtenir une note supplémentaire dans la moyenne trimestrielle. Dans ce cadre, votre fils devra se présenter à la vie scolaire le **mercredi 23 mars de 14h à 15h**. Un sujet de remplacement lui sera proposé.

Mes salutations respectueuses,

Romain DOUX, professeur de biologie  
, CPE référent

Nom candidat :

Lieu :

date :

**GRILLE D'ÉVALUATION DU CCF N°4 de l'épreuve E7 : MP4 DOSSIER TECHNIQUE**

**C11 : conduire un processus de production horticole durable en respectant le cahier des charges ou les consignes**

Capacité intermédiaire	Critères	Indicateurs	-/+	Remédiations
Elaboration d'un dossier écrit en vue de le communiquer	-rédiger un document professionnel écrit et complet	-présentation générale soignée -présence de tous les éléments constitutifs du dossier -données technico-économiques pertinentes -richesse et pertinence de la bibliographie -justesse du vocabulaire technique		
<b>C11.1 Mettre en œuvre un système de culture et les itinéraires techniques associés</b>	-présentation de la culture	-morphologie, stade de vente, cycle cultural -présentation de l'intérêt commercial		
	-analyse du système de culture	-identification du mode de conduite -explication du cahier des charges -caractérisation du système de culture		
	-analyse de l'itinéraire technique	-présentation des moyens de productions mis en œuvre -identification et explication des étapes de culture (de l'obtention du JP jusqu'à la 1 <sup>ère</sup> mise en marché)		
	-mise en œuvre des moyens de production	-identification des choix techniques -justification des choix techniques -interprétations de la documentation technique et/ou économiques		
<b>C11.2 Assurer le suivi cultural</b>	-mise en œuvre du suivi cultural	-identification et explication des techniques (pratiques) culturales		
<b>C11.3 Apprécier les effets des pratiques culturales sur l'environnement</b>	-approche de l'évaluation du processus de production	-appréciation de la culture dans son contexte -interprétation des résultats techniques et économiques -propositions d'ajustement		
	-mesure de la durabilité des pratiques culturales	-identification et explication des impacts des pratiques culturales sur l'environnement		
<b>Niveau :</b>	<b>Commentaire générale :</b>			

**Annexe n°3**  
 Exemple de grille d'évaluation capacitaire lors d'une évaluation certificative. (taille réduite)

#### Annexe n°4

Feuille explicative de la mise en œuvre de l'outil auprès des enseignants et des apprenants.

### MEMOIRE ROMAIN DOUX MASTER MEEF 2 (ENSFEA janvier 2018)

*Evaluation par capacité sans note : peut-on recentrer l'apprenant sur l'objet d'apprentissage par une échelle de niveau d'acquisition?*

### MISE EN ŒUVRE DE L'ECHELLE DE VALEUR A NIVEAUX D'ACQUISITION

#### ➤ Contexte

Les apprenants sont davantage focalisés sur la note que sur l'objet d'apprentissage. La capacité devrait amener l'apprenant à se former et non à se classer.

Or la note finale ne peut être supprimée.

**Question** : Est-ce qu'une échelle de niveaux d'acquisition permettrait de changer la perception des apprenants sur la note ?

#### ➤ Présentation de l'outil

Niveaux	Valeur	Notes finales correspondantes
1	Non acquis	5 (0 si travail non rendu)
2	Insuffisamment acquis	10
3	Acquis malgré une maîtrise perfectible	15
4	Acquis parfaitement	20

#### ➤ Méthodologie

-mise en œuvre de l'outil sur les évaluations d'une classe de votre choix (hors STAV) sur la période suivante : **du 5/02/18 au 6/04/18**

-questionnaires d'enquête auprès des enseignants et des apprenants.

Merci pour votre collaboration.

Annexe n°5

**Questionnaire à destination des apprenants de l'échantillon d'étude.**

Projet de mémoire Master 2  
techniques horticoles

M.DOUX, enseignant en

-Fiches de collecte de données-

**ELEVE**    seconde pro    1ère et Term Pro    BTS A (1et2)

*Dans le cadre de mon master dans l'enseignement agricole je travaille sur le thème de l'évaluation. Vous avez participé à la mise en place de l'échelle à 4 niveaux d'acquisition. Je souhaite vous solliciter pour connaître votre vision sur quelques questions.*

**Questionnaire anonyme. Répondre directement sur cette feuille.  
A rendre au plus tard le mercredi 4 avril.**

**Pôle 1**

-Q1.1 Pour vous, qu'est ce qu'une évaluation ?

-Q1.2 Pour vous, qu'est ce qu'un contrôle ?

-Q1.3 Généralement, où sont placés vos évaluations et/ou le contrôle ?

-Q1.4 Selon vous, est ce qu'une évaluation en début de chapitre vous permettrait de savoir ce qu'il faut apprendre?

Oui    Non

-Si la réponse est **oui**, pourquoi ?

-Si la réponse est **non**, pourquoi ?

**Pôle 2**

-Q2.1 Avez vous déjà entendu parler de « capacité » par vos enseignants ?

Oui, un peu            Oui, souvent            non, pas du tout

-Si la réponse est **oui**, pour vous qu'est ce qu'une capacité ?

-Si la réponse est **non**, pour vous qu'est ce qu'une capacité ?

-Q2.2 Pensez vous être conscient qu'à la fin de votre formation, vous devez « être capable de » ?

Oui            Non

-Q2.3 Pensez-vous que l'enseignement agricole vous prépare à des capacités ?

Oui, un peu            oui, complètement    non, pas du tout

### **Pôle 3**

-Q3.1 L'échelle des 4 niveaux vous a t'elle permis de vous concentrer davantage ce sur quoi vous êtes en train d'apprendre ?

Oui, un peu    oui, complètement    non, pas du tout

-Si la réponse est **oui**, pourquoi ?

-Si la réponse est **non**, pourquoi ?

-Q3.2 Souhaiteriez vous que l'enseignement agricole supprime la note ?

Oui            Non

-Si la réponse est **oui**, pourquoi ?

-Si la réponse est **non**, pourquoi ?

Merci d'avoir pris du temps pour répondre !

**Annexe n°6**

**Questionnaire à destination des enseignants de l'échantillon d'étude.  
(Pour des raisons de place évidentes, l'espace entre les questions a été supprimé.)**

Projet de Mémoire Master 2  
R.DOUX

-Fiche de collecte de données-

**ENSEIGNANT**

de discipline générale de discipline professionnelle

-durée d'expérience dans l'EA : -----

-fonctions annexes : coordinateur de filière PAJ autre :

**Pôle 1**

-Pour vous, y-a t-il une différence entre évaluation et contrôle ?  
Oui Non

-Si oui ou non, pourquoi ?

-Si vous faites une différence entre évaluation et contrôle :

-à quoi vous sert l'évaluation ?

-à quoi vous sert le contrôle ?

**Pôle 2**

-Parlez-vous des capacités à vos élèves ?  
Oui Non

-Si oui, comment vous les présentez **et** à quel rythme ?

-Si non, pourquoi ?

-Pensez-vous maîtriser l'évaluation/contrôle par capacité ?

Oui, un peu oui, complètement non, je peine à la mettre en place

-Si oui, comment la mettez-vous en place ?

-Si non, selon vous, qu'est ce qui vous bloque ?

### **Pôle 3**

-Pensez-vous que la note est compatible avec l'évaluation par capacité ?

Oui, un peu    oui, complètement    non, pas du tout

-Si oui ou non pourquoi ?

-Pensez-vous que la note est un outil au service de l'acquisition d'un savoir ?

Oui    Non

-Si oui, en quoi est-elle un service ?

-Si non, en quoi est-elle problématique ?

-Que pensez-vous de l'échelle à 4 niveaux d'acquisition ? (acquis, non acquis)

-Pensez-vous qu'elle permet à l'apprenant de se focaliser davantage sur l'objet d'apprentissage ?

Oui, un peu    oui, complètement    non, pas du tout

-Si oui ou non, pourquoi?

-Selon-vous, que faudrait-il changer dans la mise en œuvre de cette échelle ?

-Selon-vous, faudrait-il remettre en question la notation dans l'enseignement par capacité ?

Oui, je pense    Non, pas du tout

-Si oui ou non, pourquoi ?

-D'une manière générale, faudrait-il changer quelque chose dans le système d'évaluation de l'EA ?

Oui    Non

-Oui/Non, pourquoi ?

**Merci d'avoir pris du temps pour répondre aux questions !**