



**UNIVERSITÉ DE  
TOULOUSE II – LE MIRAIL**

**IUFM DE  
MIDI-PYRÉNÉES  
ÉCOLE INTERNE DE  
L'UNIVERSITÉ DE  
TOULOUSE II  
LE MIRAIL**



**MASTER  
MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION :  
HÔTELLERIE RESTAURATION**

Parcours « production et ingénierie culinaires »

**MÉMOIRE DE DEUXIÈME ANNÉE**

*DE L'INTÉRÊT DE L'AUTOÉVALUATION,  
EN ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL.*

*Sous-titre :*

*L'autoévaluation développe-t-elle la réussite dans les apprentissages ?*

Présenté par :  
**Stéphane MRÉCHÈS**





**UNIVERSITÉ DE  
TOULOUSE II – LE MIRAIL**

**IUFM DE  
MIDI-PYRÉNÉES  
ÉCOLE INTERNE DE  
L'UNIVERSITÉ DE  
TOULOUSE II  
LE MIRAIL**



**MASTER  
MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION :  
HÔTELLERIE RESTAURATION**

Parcours « production et ingénierie culinaires »

**MÉMOIRE DE DEUXIÈME ANNÉE**

*DE L'INTÉRÊT DE L'AUTOÉVALUATION,  
EN ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL.*

*Sous-titre :*

*L'autoévaluation développe-t-elle la réussite dans les apprentissages ?*

Présenté par :  
**Stéphane MRÉCHÈS**



## ÉVALUATION DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION : HÔTELLERIE RESTAURATION  
Parcours « production et ingénierie culinaires »

**Nom et prénom :** Stéphane MRECHES

**Date de la Soutenance :** mardi 25 juin 2013

<b>TITRE DU MÉMOIRE</b>	De l'intérêt de l'autoévaluation, en enseignement professionnel
<b>DIRECTEUR DE MÉMOIRE</b>	<b>Monsieur Yannick MASSON</b>

### ÉVALUATION DU DOSSIER /10

<b>QUALITÉ DE LA DÉMARCHE :</b> <i>Clarté de la problématique – champ d'étude – cohérence globale</i>	
<b>QUALITÉ DES SOURCES :</b> <i>Intérêt – qualité – quantité – variété</i>	
<b>PERTINENCE DE LA RECHERCHE :</b> <i>Logique et formulation des hypothèses – qualité des outils d'analyse – qualité de la synthèse</i>	
<b>CLARTÉ DE LA DÉMONSTRATION :</b> <i>Lisibilité de la démarche – clarté du plan et du développement – réalisme du contenu – accessibilité.</i>	
<b>ESPRIT CRITIQUE :</b> <i>Prise de recul – qualité de l'analyse – prise en compte de la difficulté</i>	
<b>FORME :</b> <i>Organisation – mise en page – clarté de l'expression – respect des règles d'expression et d'organisation du document</i>	

### SOUTENANCE ORALE /10

<b>LANGAGES :</b> <i>Élocution – regard – postures – aisance</i>	
<b>SUPPORT INFORMATIQUE :</b> <i>Qualité du diaporama – maîtrise du vidéoprojecteur</i>	
<b>STRUCTURE :</b> <i>Accroche et finale soignées – pas de résumé du mémoire – clarté – originalité – argumentation</i>	
<b>RÉPONSE AUX QUESTIONS :</b> <i>Écoute – clarté – honnêteté – réactivité</i>	
<b>ATTEINTE DES OBJECTIFS</b>	
<b>ÉVALUATION GLOBALE</b>	TS          S          I          TI          Note :

### MEMBRES DU JURY

<b>NOM</b>			
<b>SIGNATURE</b>			



*« ...la récompense de l'étude, c'est de comprendre... »*

Proverbe du Talmud ; Berachoth - V<sup>e</sup> siècle.



## *Remerciements*

**A**U TERME de la rédaction de ce mémoire, je tiens à remercier toutes celles et tous ceux qui m'ont apporté une aide précieuse sans laquelle ce travail n'aurait pas pu voir le jour.

Je pense tout d'abord à M. Yannick MASSON, responsable du Département Hôtellerie Restauration Alimentation, Masters Métiers de l'Enseignement et de la Formation en Hôtellerie et directeur de mémoire qui par ses conseils et sa disponibilité m'a accompagné pendant toute la conception puis la réalisation de cet ouvrage.

Je remercie également :

- Messieurs Yves CINOTTI et Benoît JEUNIER qui m'ont beaucoup aidé dans l'approche méthodologique de cette recherche, ainsi que tous les autres membres de l'équipe enseignante de l'IUFM Midi-Pyrénées au sein de l'université de Toulouse II - Le Mirail.
- M<sup>mes</sup> Karine VIARD et Laurence BOYEAULT ainsi que de M. Christophe CIAVALDINI respectivement IEN et IA-IPR, économie-gestion en charge de l'« hôtellerie-restauration » dans l'académie d'Orléans-Tours, qui se sont prêtés de bonne grâce à une enquête qui s'est révélée de première importance pour mon travail d'investigation, mais aussi pour l'annotation en faveur de l'autoévaluation qu'ils ont bien voulu écrire dans le cadre de ce travail de recherche.
- M. Didier LEDER, proviseur du Lycée des Métiers de l'Hôtellerie et du Tourisme de Blois, qui a facilité mes déplacements à Toulouse, ainsi que tous ceux, collègues, étudiants et élèves qui ont participé aux expérimentations que je leur ai proposées.
- Le CERPET qui, sous l'impulsion de l'Inspection générale, à mis en place cette formation Master II « Métiers de l'Enseignement et de la Formation en Hôtellerie Restauration » à destination des professeurs en poste.

- M<sup>mes</sup> Linda ALLAL, Françoise CAMPANALE, Anne JORRO et MM. Fabrizio BUTERA, Jean CARDINET, Gérard FIGARI, Charles HADJI, Philippe MEIRIEU, Jean RAVESTEIN pour leurs conseils et leurs encouragements et plus particulièrement M. Jean ROUILLER pour la préface qu'il a eu l'amabilité de rédiger pour ce mémoire.
- M. Jean-Jacques LINHART pour ses conseils et son aide tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Enfin, je tiens à remercier tout particulièrement, mon épouse Ivette et mes deux enfants, Bryan et Lilian pour leur patience et leur soutien quotidien.

## Sommaire

---

<b>PRÉFACE</b> .....	<b>11</b>
<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>15</b>
<b>PRÉAMBULE</b> .....	<b>17</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>19</b>
<b>PARTIE I REVUE DE LITTÉRATURE, CADRAGE THÉORIQUE, APPROCHE EXPLORATOIRE DE LA THÉMATIQUE, QUESTION DE DÉPART</b> .....	<b>25</b>
CHAPITRE 1 - LE POINT SUR L'ÉVALUATION.....	27
CHAPITRE 2 - DE L'ÉVALUATION SOMMATIVE À L'AUTOÉVALUATION .....	40
CHAPITRE 3 - L'AUTOÉVALUATION.....	55
CHAPITRE 4 - PROBLÉMATISATION ET PISTES ÉCLAIRANTES. ....	71
<b>PARTIE II MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE, DÉMARCHE ANALYTIQUE</b> .....	<b>77</b>
CHAPITRE 1 - MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	79
<b>PARTIE III ANALYSE, PRÉSENTATION, INTERPRÉTATION, ET DISCUSSION DES RÉSULTATS</b> .....	<b>85</b>
CHAPITRE 1 - QUESTIONNAIRE SOUMIS AUX ENSEIGNANTS .....	87
CHAPITRE 2 - ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF .....	110
CHAPITRE 3 - EXPÉRIMENTATIONS <i>IN VIVO</i> .....	120
<b>CONCLUSION DE LA RECHERCHE</b> .....	<b>151</b>
<b>PARTIE IV PRÉCONISATIONS PÉDAGOGIQUES PRATIQUES NOUVELLES D'ENSEIGNEMENT DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL (MÉMENTO)</b> .....	<b>155</b>
Préambule .....	157
Mémento : Autoévaluation en travaux pratiques de cuisine .....	158
<i>Introduction</i> .....	158
CHAPITRE 1 - POURQUOI L'AUTOÉVALUATION ? .....	159
CHAPITRE 2 - LA MISE EN PLACE DE L'AUTOÉVALUATION .....	161
CHAPITRE 3 - COMMENT METTRE EN PLACE L'AUTOÉVALUATION EN TP ? .....	163
<i>Conclusion du mémento</i> .....	170
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE</b> .....	<b>175</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>179</b>
<b>GLOSSAIRE : L'ÉVALUATION EN FORMATION ET EN ÉDUCATION</b> .....	<b>187</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>191</b>
<b>INDEX DES AUTEURS</b> .....	<b>241</b>
<b>TABLE DES SCHÉMAS, TABLEAUX ET GRAPHIQUES</b> .....	<b>242</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	<b>243</b>



## Préambule

---

**L**A PLUPART des « entreprises » humaines, -et je considère que la rédaction de ce mémoire en est, modestement, une- ne sont pas dictées par une seule raison, voire par la Raison tout court, mais par un faisceau complexe de causes multiples qui, *in fine*, convergent vers un même but : mener à bien le projet, voire le défi que l'on s'est fixé. Ainsi, pourquoi ai-je choisi, dans le cadre de mes activités professionnelles, de conduire avec mes élèves une expérience fondée sur l'autoévaluation, puis surtout, de relater cette expérience dans le cadre d'un travail universitaire ?

A causes multiples, réponses multiples : les premières qui viennent à l'esprit concernent bien entendu la nécessité de dépoussiérer les pratiques en vigueur dans l'intérêt de tous, élèves et professeurs, d'offrir à de jeunes collègues des « pistes de réflexion » qu'ils pourront utiliser ultérieurement dans leurs classes. Cependant, à côté de ces raisons que je qualifierais de purement « techniques » ou « contingentes », il en est une, personnelle et intimement liée à mon vécu qui a fortement contribué à la décision que j'ai prise d'écrire ce mémoire. Je rappelle brièvement le cursus qui a été le mien dans la mesure où il est susceptible d'éclairer mon choix. Tout débute avec les difficultés que j'ai éprouvées, en tant qu'élève, par rapport au système qui était alors en vigueur. L'obligation d'apprendre certaines matières me semblait être une contrainte inutile, et, surtout, les notes m'apparaissaient comme des sanctions beaucoup plus que comme de simples « indicateurs » permettant de progresser. Ces difficultés à assumer l'école et ses contraintes ont été à l'origine de ma décision de quitter le collège dès la fin de la classe de troisième. Je me suis alors orienté vers la filière professionnelle, via le lycée professionnel Simone Weil de Dijon où, après 2 ans d'études, j'ai obtenu un CAP puis un BEP en « hôtellerie/restauration ». Après une courte expérience dans le milieu professionnel proprement dit, j'ai décidé de reprendre une formation pour, cette fois, apprendre le métier de pâtissier.

J'ai ensuite passé plusieurs années dans le circuit professionnel, années marquées notamment par le « Tour de France » que j'ai effectué dans le cadre du compagnonnage, en l'occurrence chez les « Compagnons Du Tour de France des Devoirs Unis ». Au terme de cette expérience particulièrement enrichissante, je suis retourné en formation ce qui m'a conduit à devenir à mon tour formateur dans une « Maison Familiale Rurale ». Par la suite, après un passage par le C.A.F.O.C. (Centre Académique de Formation Continue), j'ai été admis au CAPET avant de devenir professeur au Lycée des métiers de l'hôtellerie du Val de Loire, à Blois.

Actuellement mon activité d'enseignant va du CAP à la licence professionnelle (dans le cadre de l'université de Tours). J'interviens également auprès de diverses organisations publiques et privées.

Toutes ces expériences, qui, après ma formation en lycée professionnel, m'ont conduit à devenir professeur, en passant par l'exercice du métier de cuisinier et par divers stages de formation, m'ont évidemment incité à me poser un certain nombre de questions. Comment avais-je, tout au long de mon cursus, été moi-même évalué ? Quelles étaient mes pratiques pour évaluer mes élèves dans le cadre de mon activité d'enseignant ? Étaient-elles les bonnes ?... Au terme de ce questionnement personnel je n'ai pu que me rendre à l'évidence : tout mon « vécu », d'élève et d'enseignant, me prouvait, certes de façon empirique mais néanmoins particulièrement évidente, que le système d'évaluation imposé par l'institution n'était satisfaisant ni pour l'épanouissement des individus, élèves et professeurs, ni, et ceci est la conséquence logique de ce qui précède, pour une bonne acquisition des savoirs d'une part et de leur transmission de l'autre.

Voilà donc la raison (ou plutôt LES raisons) pour laquelle (lesquelles), j'ai été tenté de mettre en place, à l'occasion de la formation de certains groupes d'élèves, un système d'évaluation rompant aussi radicalement que possible avec celui encore en vigueur, tel que j'e l'ai « subi » en tant qu'élève puis en tant que professeur. Dans cette perspective, ma démarche est essentiellement fondée sur une pédagogie où les élèves auront davantage d'autonomie, ce qui les conduira à s'auto-analyser et, par là même, à s'autoévaluer.

Cette pédagogie cherchant à développer l'autonomie chez l'apprenant est utilisée chez les Compagnons du Tour de France depuis bien longtemps déjà. Elle est d'ailleurs inscrite depuis 2010 au patrimoine culturel immatériel de l'UNESCO comme « *réseau de transmission des savoirs et des identités par le métier* ». Je dois beaucoup à mes maîtres qui m'ont transmis leur savoir sans me sanctionner par des notes et je rejoins tout à fait Jean-Paul HAMEURY quand il écrit « *...la tâche d'un vrai maître consiste à enseigner les moyens de se passer de maître...* »<sup>1</sup>

C'est donc l'ensemble de ces réflexions, portant sur mon vécu en tant qu'élève, que compagnon puis en tant que professeur, qui m'a conduit à expérimenter des pratiques nouvelles avec mes élèves et à les relater dans ce mémoire.

J'espère ainsi apporter une modeste contribution à la « réforme » d'un système qui en a impérativement besoin et aider celles et ceux qui auront la patience de me lire, et je pense tout particulièrement à mes jeunes collègues, présents et futurs, à qui je souhaite par cette recherche leur permettre à mieux vivre leur métier.

---

<sup>1</sup> HAMEURY Jean-Paul. *Fragments*. Saint-Pierre-la-Vieille : Éditions, Atelier la Feugraie, 1994.

## INTRODUCTION

---

**L**ES PRATIQUES d'évaluation se généralisent de plus en plus et « *...tendent à envahir tous les domaines de la vie et toutes les institutions...* »<sup>2</sup> et, comme l'a écrit André Lévy<sup>3</sup>, « *... tout est ainsi objet d'évaluation, et tout le monde évalue en permanence les personnes, les biens, les services...* »<sup>3</sup> C'est particulièrement vrai dans le domaine qui nous occupe. Ainsi qu'elle que soit la forme par laquelle l'évaluation se manifeste, elle est aussi vieille que l'enseignement. Dans l'inconscient collectif, elle lui est incontestablement indissociable. Ainsi, il est (ou il semble) nécessaire pour l'enseignant de se donner des outils permettant de contrôler si l'essentiel des savoirs (au sens large) qu'il a voulu transmettre a été reçu. Le « message » qu'il émet vers un récepteur, l'élève, implique également pour ce dernier de savoir s'il a convenablement capté (dans le qualitatif et le quantitatif) les « informations » qui lui ont été transmises.

Or, cette relation forcément duale (évaluateur/évalué) soulève, comme toute relation humaine, un certain nombre de questions qui n'ont toujours pas trouvé de réponses susceptibles de satisfaire tous ceux qui sont impliqués dans le processus enseignement/évaluation. Processus qui implique non seulement le binôme de base enseignant/enseigné mais également de larges pans de la société (parents, institution, acteurs sociaux), d'où la complexité des problèmes liés à une pratique dont les enjeux pour notre pays sont aussi multiples que cruciaux. Il s'agit bien sûr de donner à tous les apprenants, de l'école élémentaire à l'université, les **Lumières**<sup>4</sup> (au sens historique du terme) qui leur permettront de devenir des citoyens pensants-responsables, mais aussi de répondre à la demande économique et aux contraintes du marché. Ce double objectif réunit deux concepts apparemment antinomiques : humanisme et économie ne faisant pas *a priori* bon ménage, tant les valeurs auxquelles ils renvoient peuvent paraître contradictoires. Cependant, dans la réalité, le « vécu » de l'enseignement, ces valeurs se doivent de devenir compatibles, ce qui complexifie encore la tâche de la transmission de tous les savoirs et de leur évaluation.

---

<sup>2</sup> LÉVY André. Les enjeux sociaux occultés de l'évaluation : généralisation des pratiques d'évaluation. Disponible sur : [http://www.pedagopsy.eu/evaluation\\_enjeux\\_sociaux\\_levy.htm](http://www.pedagopsy.eu/evaluation_enjeux_sociaux_levy.htm) (consulté le 21 juillet 2012)

<sup>3</sup> LÉVY André, Professeur émérite en psychologie sociale, Université de Paris 13.

<sup>4</sup> Le siècle des Lumières : mouvement philosophique, culturel et scientifique d'intellectuels dans les pays de culture européenne au XVIII<sup>e</sup> siècle dont le but était de réformer la société et de faire progresser les connaissances en encourageant la science et l'échange intellectuel, en s'opposant à la superstition, l'intolérance et les abus de l'Église et de l'État.

Toutefois, si l'on a toujours évalué, au sens large du terme, cette évaluation ne s'est traduite par une note chiffrée que dans un passé, qui, toutes proportions gardées, reste relativement récent.

Il n'est évidemment pas question ici de procéder à une étude exhaustive de l'histoire de l'évaluation ; on se contentera donc de souligner les grandes étapes du processus, de façon à comprendre comment nous avons géré un héritage culturel qui, en matière d'enseignement est, en occident, lié pour l'essentiel à la civilisation grecque et latine.

Durant l'antiquité gréco-romaine, la séparation entre « mauvais » et « bons » élèves se traduit par l'omniprésence des châtiments corporels : était puni physiquement l'individu qui, soit par son indiscipline, soit par sa paresse réelle ou supposée, ne répondait pas de manière satisfaisante aux règles fixées par le maître. Il n'était alors question que de châtiment, la récompense consistant uniquement à ne pas les subir. Pour faire court, les choses resteront en l'état jusqu'à la Renaissance ; jusqu'au moment où l'Humanisme remettra en cause les méthodes d'enseignement alors en vigueur pour promouvoir une « *institution des enfants* » fondée sur l'idée, pour nous très moderne, d'un échange réel entre le maître et le disciple, d'où sera banni toute violence physique. Ainsi Montaigne dénonce « ... *cette police*<sup>5</sup> *de nos collèges où l'on n'entend que cris d'enfants suppliciés et de maître enivrés en leur colère (...) les mains armées de fouets (...) Combien les classes seraient plus décentement jonchées de fleurs (...) que de tronçons d'osier sanglants...* -Puis, plus loin- ...*On doit ensucrer les viandes* (nourritures) *salubres à l'enfant* »<sup>6</sup>. La double métaphore des « *fleurs* » qui se substituent aux « *tronçons d'osier sanglants* » et de l'« *ensucrage des viandes* » (comprendre la nécessité de la récompense) renvoie directement au désir de remplacer la punition physique par des pratiques moins barbares qui mettent l'« *humanité* »<sup>7</sup> au centre du processus éducatif. Cette transition humaniste se fera progressivement, en particulier sous l'influence des Jésuites qui, un siècle après Montaigne et Rabelais<sup>8</sup> mettront en place un système d'évaluation méritocratique où les meilleurs

<sup>5</sup> "Police" : méthode d'enseignement.

<sup>6</sup> Montaigne : *Essais* 1, 26. *De l'institution des enfants*. In Collection Mitterrand. XVI<sup>e</sup> siècle, p 434.

<sup>7</sup> Le néologisme est du scientifique A. Jacquard : « *l'humanité, c'est ce trésor de compréhension, d'émotions et surtout d'exigences qui n'a d'existence que grâce à nous*(les hommes) ». Conférence de Mouscron du 5 mars 2007.

<sup>8</sup> Une génération avant Montaigne, Rabelais avait proposé de remplacer la « vieille école moyenâgeuse », exclusivement formelle, par un enseignement humaniste fondé sur la réflexion et l'expérience. On voit donc que, dès le début du XVI<sup>e</sup> siècle, la question, pour nous centrale, d'un apprentissage « intelligent » s'opposant à un enseignement purement mécanique et irréflecti est déjà posée. Lire à ce propos les pages particulièrement savoureuses consacrées à *l'éducation de Gargantua* (in *Gargantua*, ch.XXI, publié en 1542). On notera au passage combien il est intéressant de constater que les deux textes, *l'institution des enfants* et *l'éducation de Gargantua*, présentent un parallélisme de pensée qui montre, outre son importance, que la question de l'éducation est transversale dans la pensée humaniste.

seront récompensés par des « prix », puis peu à peu par un système de notation proche de ce que nous connaissons.

Ce n'est qu'en 1890 que la notation chiffrée devient obligatoire pour les compositions trimestrielles. « *La notation chiffrée vise notamment à affiner la hiérarchisation des résultats, en vue de faciliter la sélection d'une élite. Dans cet esprit, c'est la note sur 20 qui est privilégiée, plus pointue que celle sur 10, en vigueur à l'école primaire. Elle s'accompagne toujours de classements et de prix, avec une théâtralisation des résultats. La note chiffrée, c'est aussi un moyen de discipline jugé "très efficace" : l'arrêté de 1890 classe la mauvaise note parmi les punitions autorisées, aux côtés du devoir à refaire ou de la retenue...* »<sup>9</sup>.

Néanmoins, si la violence physique (tout du moins celle qui était institutionnalisée) a progressivement disparu, cela n'a pas eu pour conséquence de résoudre, loin s'en faut, tous les problèmes liés à la « récompense » et à son corollaire, la « sanction »<sup>10</sup>.

En effet, tous les ouvrages consacrés aux sciences de l'éducation que nous avons consultés soulignent, comme nous le verrons dans la première partie de ce mémoire, les multiples dégâts psychologiques ainsi que le manque d'efficacité liés au système d'évaluation encore en vigueur. Contrairement à ce que l'on pourrait supposer, la constatation n'est pas nouvelle. Dès les années 20, le psychologue suisse, spécialiste de l'éducation, Édouard Claparède<sup>11</sup> souligne que « *l'école veut tout hiérarchiser. Ce qui importe, c'est de différencier. Cette idée de hiérarchie provient de divers systèmes usités pour aiguillonner les écoliers : bonne ou mauvaises notes, rangs, punitions, concours, prix... Mais il est entendu que dans l'école de demain, tous ces expédients seront mis au rencart (...) L'intérêt, tel sera le grand levier qui dispensera des autres.* »<sup>12</sup>

Ainsi, cette idée majeure proposant de remplacer la note par le seul « aiguillon » de l'intérêt est, trois générations après Édouard Claparède, comme nous le verrons par la suite, transversale chez tous les auteurs que nous avons consultés.

Plus près de nous, cette critique de la hiérarchisation des individus, en l'occurrence ceux qui constituent le public scolaire, par la Sacro-Sainte Note, sera reprise, dans les années 70, par

<sup>9</sup> LELIÈVRE Claude. Que valent les notes. *Le Monde de l'Éducation* février 2006, n°344, pp 20-40.

<sup>10</sup> ROLLAND Marie-Claude, ROUSSEL Marie-Pierre, ARENILLA Louis et GOSSOT Bernard, *Dictionnaire de pédagogie*. Éditions Bordas Pédagogie, 2004. pp 239-241.

<sup>11</sup> CLAPARÈDE Édouard. 1873-1940 Médecin neurologue et psychologue suisse. Ses principaux centres d'intérêt furent la psychologie de l'enfant, l'enseignement et l'étude de la mémoire.

<sup>12</sup> MAULINI, Olivier (1996), Qui a eu cette idée folle, un jour d'inventer (les notes à) l'école ? Petite histoire de l'évaluation chiffrée à l'usage de celles et ceux qui désirent s'en passer, Genève, Association Agatha. Disponible sur <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-9601.pdf>, consulté le 12 mars 2012.

Michel Foucault pour qui elle est à la fois « *surveillance et sanction* »<sup>13</sup>. Ainsi l'examen (forcément noté) est « *un regard normalisateur, une surveillance qui permet de classer et de punir* »<sup>14</sup>. Il établit une visibilité à travers laquelle on différencie et on sanctionne les individus.

« *La note comme « punition-signé » va donc se substituer à la « punition-expiation » qui ne visait que le corps* »<sup>15</sup> Il n'en reste pas moins vrai, et c'est bien là que le bât blesse, qu'on reste encore et toujours dans une perspective de violence. Même si la violence faite aux élèves a changé de nature, même si la « punition » est différente, la « sanction » n'en reste pas moins aussi traumatisante qu'inefficace sur le plan de l'acquisition des savoirs. Cette constatation est, bien entendu, fondamentale, et constitue, comme nous le verrons par la suite, une remarque transversale dans tous nos ouvrages de référence.

On voit donc que, depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle, les choses, en matière d'évaluation, scolaire n'ont guère bougé, alors que parallèlement nos sociétés ont considérablement évolué.

En effet dans un monde occidental où la notion de participation est de plus en plus présente (on demande dans tous les domaines à ne plus être sujet passif, mais acteur de sa destinée), où l'émancipation est devenue la règle, ce décalage entre un enseignement aux pratiques encore partiellement figées et une société qui se veut de plus en plus participative, est de moins en moins supportable.

Il semble donc nécessaire de répondre aux attentes de la société par une remise en cause des pratiques d'enseignement et, pour ce qui nous concerne plus spécifiquement, des modalités d'évaluation, les deux allant d'ailleurs de pair. Ces changements souhaités et nécessaires pouvant se traduire, comme nous le verrons ultérieurement par la mise en place d'une pédagogie où l'élève est, avec l'enseignant « co-auteur » de ses apprentissages avec, à la clé, un nouveau mode d'évaluation, en l'occurrence l'autoévaluation qui accompagne, en suivant un certain nombre de modalités, le cheminement de l'élève dans ses apprentissages. Cette solution, à quelques divergences près, est celle préconisée par tous les auteurs que nous avons consultés, même si chacun s'accorde à dire qu'elle ne constitue pas une panacée et que le chemin pour y parvenir risque d'être semé d'embûches.

Il est également bien entendu que l'aiguillon d'un changement dû essentiellement aux seules évolutions de la société a été une condition nécessaire à la rédaction de ce mémoire. A-t-il été une condition suffisante ?

<sup>13</sup> FOUCAULT Michel. *Surveiller et punir*. Paris : Éditions Gallimard, 1975, p. 187.

<sup>14</sup> FOUCAULT Michel. L'évaluation du zéro à l'infini : une histoire de la note ... et de sa contestation. *Revue N'autre école*, hiver 2010, n° 25, p. 35.

<sup>15</sup> FOUCAULT Michel. *Ibid.*, p. 36.

Dans la même optique, ce choix d'un travail sur l'autoévaluation, sur une remise en cause du système de notation habituellement en vigueur et sur la tentative de le remplacer par un système apparemment plus juste et plus efficace est-il dû à des conditions purement techniques, contingentes, voire opportunistes ?

Les deux questions sont évidemment purement rhétoriques et appellent le même type de réponse, à savoir que l'expérience intime, le « trauma » de l'élève puis de l'enseignant confrontés l'un puis l'autre à un système « mal » vécu ont été prépondérants dans le choix de ce travail, (voir le « préambule »)

La rédaction de ce mémoire est donc la conséquence de deux phénomènes qui, bien que distincts se rejoignent et se nourrissent l'un à l'autre : la nécessité de répondre à l'évolution des mentalités d'une part et, d'autre part, la remise en cause de pratiques, conséquence d'un vécu « douloureux » purement personnel.

C'est dans cette optique nouvelle que nous avons conduit l'expérience qui fait l'objet de ce mémoire.

Pour mener à bien la tâche que nous nous sommes assignée, nous commencerons tout d'abord par faire le point sur les pratiques évaluatives en vigueur (en particulier sur celles imposées par l'institution), ainsi que sur un certain nombre d'ouvrages, essentiellement critiques, qui ont pour but de « repenser » l'évaluation telle qu'elle existe encore et proposent, afin de pallier défauts et dérives, des solutions alternatives.

Le corpus de textes consacré au sujet étant particulièrement étoffé (la réflexion sur l'évaluation, depuis les travaux de Philippe Meirieu<sup>16</sup>, même s'il n'en a pas été, loin s'en faut, l'initiateur a en effet été transversale dans la plupart des travaux consacrés aux sciences de l'éducation), il nous a été nécessaire de procéder à des choix. Ceci afin de ne pas hypertrophier la partie « théorique » et ne retenir que ce qui pourra « nourrir » l'expérience que nous mènerons « *in vivo* » auprès des élèves, expérience qui reste, bien entendu, l'intérêt principal de ce mémoire.

---

<sup>16</sup> MEIRIEU Philippe, né le 29/11/1949 à Alès, chercheur et écrivain français, spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie<sup>1</sup>. Il a été l'inspirateur de réformes pédagogiques (instauration des modules au lycée ainsi que des IUFM au début des années 1990). Disponible sur : [http://fr.wikipedia.org/wiki/Philippe\\_Meirieu](http://fr.wikipedia.org/wiki/Philippe_Meirieu), (consulté le 26 avril 2012).



# *PARTIE I*

*REVUE DE LITTÉRATURE,  
CADRAGE THÉORIQUE,  
APPROCHE EXPLORATOIRE DE LA THÉMATIQUE,  
QUESTION DE DÉPART.*



## Chapitre 1 -LE POINT SUR L'ÉVALUATION

### 1.1. Qu'est-ce qu'évaluer : définition du mot ; du sens général au sens particulier

**D**ANS son **DICTIONNAIRE HISTORIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE**<sup>17</sup>, Alain Rey nous donne du verbe «évaluer» la définition suivante : « *verbe dérivé par préfixation en «é» de l'ancien français valu «valeur, prix» (...) s'emploie à partir du XIV<sup>e</sup> siècle avec le sens de «déterminer le prix, la valeur de quelque CHOSE», qu'il a conservé. Par extension, il signifie «fixer approximativement» (une quantité, une distance, etc.) ou «estimer» (les qualités, les chances) d'une PERSONNE (...) Le verbe a aussi fourni (...) ÉVALUATEUR, ÉVALUATRICE(...) »*

L'évolution sémantique du mot est, pour la suite de notre propos, particulièrement significative. À partir de l'étymon «valu, valeur», on est passé de donner de la valeur à «*quelque chose*» à «*fixer approximativement*», pour aboutir à «*estimer*» une personne. On a donc «glissé» de la valeur ou de la mesure données à la «*chose*» à l'«*estimation*» (et dans «estimation» il y a «estime») que l'on fait des «êtres». De plus, l'adverbe «*approximativement*» renvoie au manque de fiabilité, voire à l'arbitraire de l'«opération». «Opération» qui implique nécessairement au minimum deux acteurs<sup>18</sup> : celui ou ceux qui «évaluent» et celui ou ceux qui «sont évalués», donc, syntaxiquement un ou plusieurs sujets actifs qui attribuent une «valeur» à un ou plusieurs «objets» passifs : «*le professeur -sujet- évalue ses élèves-objet*» Et c'est bien cette forme d'appréciation fondée sur des critères «approximatifs» donc fluctuants qui pose un problème que tous les ouvrages que nous avons lus et qui sont consacrés à l'évaluation soulèvent. On ne peut pas (ou plutôt on ne devrait pas), pour des raisons évidentes d'éthique élémentaire, pouvoir mesurer de l'«humain», lui attribuer une valeur plus ou moins arbitraire, comme on le ferait pour une simple chose. Or, le conflit est constant, qui oppose le désir d'être justes et vrais dans l'estimation que la plupart des professionnels de l'éducation font de leurs élèves aux contraintes institutionnelles et sociétales qui contrarient ce désir.

<sup>17</sup> REY Alain. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Éditeur : Le Robert, 1992.

<sup>18</sup> C'est d'ailleurs la même chose pour l'autoévaluation qui implique nécessairement une «dichotomie» de l'individu qui est sujet et objet comme lorsqu'il y a deux évaluateurs.

C'est bien pour tenter de résoudre ce conflit permanent entre « conscience » et « contraintes », entre ce qu'on « voudrait faire » et ce qu'on « doit faire », entre le conditionnel « si (...) je ferais... » et l'indicatif « je fais (...) » que de nombreux auteurs se sont penchés sur cette épineuse question de l'évaluation.

Ainsi, la première question qui se pose dès lors que l'on désire « faire le point » sur l'évaluation est la suivante : pourquoi évalue-t-on ? Avant de répondre à la question du « comment », qui fera l'objet d'une partie indépendante, il convient de rappeler de façon succincte que l'évaluation est une pratique à enjeux multiples et, nous l'avons brièvement évoqué, souvent contradictoires.

## 1.2. Pourquoi évalue-t-on ?

### *Aspects institutionnels et socio-psychologiques de l'évaluation : - Impacts et enjeux de l'évaluation.*

#### 1.2.1. Les aspects institutionnels de l'évaluation.

Dans le système éducatif qui est le nôtre, la finalité « ultime », qu'on nous pardonne le pléonasmе, de la plupart des « apprentissages » est la socialisation des individus, qui après avoir acquis les savoirs et les savoir-faire nécessaires, ou jugés tels, accéderont à ce qu'il est convenu d'appeler, dans le langage courant, une « situation ». Bien sûr, ce but ne s'atteint qu'en franchissant toute une série de paliers. Ainsi, chaque étape du processus d'apprentissage est marquée par l'obligation, pour l'apprenant, de répondre à un certain nombre d'exigences qui prouvent la validité de ses acquis. Cette « validation » (c'est d'ailleurs le terme officiellement employé) étant elle-même dépendante de règles strictes fixées par l'institution, qui, à son tour, obéit à un cadre « légal ». Dès le collège, passer d'une classe à l'autre implique que l'apprenant satisfasse aux acquis minimum fixés par le **BOEN**<sup>19</sup>. Cette évaluation/validation cherche alors, selon Jean-Jacques Bonniol « **à répondre à la demande institutionnelle de vérification et de contrôle** »<sup>20</sup>. Plus tard, tout du moins pour ceux qui auront franchi la barre du premier cycle, ce sera, à condition qu'ils n'aient pas été « réorientés » vers des filières moins « nobles », le lycée d'enseignement général avec, au bout de trois années d'études, le baccalauréat. Cet examen d'état, encore objet de nombreux fantasmes (***Passer ton bac d'abord !***), étant l'incontournable sésame, même s'il existe quelques rares solutions alternatives, permettant à ceux coiffés de leur « couronne de lauriers », d'accéder à

<sup>19</sup> BOEN : Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale.

<sup>20</sup> BONNIOL Jean-Jacques. Entre les deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité ? *Bulletin de l'A.D.M.E.E.* 1988, n° 3, p. 6.

l'université ou de présenter les concours d'entrée dans les prestigieuses grandes écoles. Viendra enfin le temps des Brevets, Diplômes, Licences, CAPES, et autres Doctorats et Agrégations, le tout officialisé par l'État, venant récompenser ceux qui auront pu aller jusqu'au bout de ces cycles longs. Quant à ceux ayant été réorientés ou ayant volontairement opté pour une formation plus courte, la filière professionnelle par exemple, ils seront, comme les autres, soumis à la certification officielle de leurs savoirs et savoir-faire pour pouvoir exercer la profession qu'ils auront choisie ou, dans bien des cas, que l'on aura choisie pour eux. (*cf.* le rôle des conseillers d'orientation).

Or, de la sixième à l'université, du lycée professionnel au Brevet de technicien supérieur, l'évaluation des résultats des apprenants se traduit dans tous les cas par l'intermédiaire d'une note « chiffrée », allant, le plus souvent de 0 à 20. La réussite étant, la plupart de temps, (exception faite des concours), liée à l'obtention de la « Sacro-Sainte » moyenne. Cette omniprésence/omnipotence de la note « couperet » est bien entendu un facteur d'anxiété pour les « notés » mais aussi pour les « notants » qui y sont également soumis, sans aucune échappatoire possible, tant le système la rend obligatoire. Ainsi « *...le professeur sait évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences (...) le professeur connaît les principes et outils de validation et de certification (...) il est capable de pratiquer la validation des acquis...* »<sup>21</sup> Ces extraits d'un arrêté du Journal Officiel définissant « *les compétences à acquérir par les professeurs* » est sans aucune ambiguïté et l'utilisation de l'indicatif (*sait, connaît, est capable de*) est, à cet égard significatif : le professeur est « tenu » de posséder les compétences indiquées dès lors qu'il enseigne. Notons également que tous les professeurs sont contraints de « renseigner » les bulletins trimestriels par une note ; qu'elle soit justifiée par une appréciation plus ou moins lapidaire ne change rien à l'affaire. Tous les examinateurs et/ou correcteurs ont l'obligation, lors des examens ou concours, d'attribuer une note, faute de quoi ils s'exposent à des sanctions de la part de leur hiérarchie. Ce cadre institutionnel, incontournable et extrêmement contraignant, fondé sur une notation dont on a depuis bien longtemps dénoncé l'arbitraire a forcément des impacts sur ceux (professeurs/formateurs, élèves/étudiants) qui doivent s'y conformer. De ce système dépend en effet non seulement l'avenir professionnel des « apprenants », mais aussi, au delà de l'aspect matériel des choses, l'image qu'ils ont d'eux-mêmes par rapport à la société qui les entoure. Quant aux professeurs, les doutes que cette pratique leur inspire font l'objet de nombreux questionnements, individuels et collectifs.

C'est cet aspect de l'évaluation, dont l'analyse dépend non seulement de la pédagogie, mais aussi de la socio-psychologie que nous traiterons dans les paragraphes qui suivent (si tant est, d'ailleurs, que « pédagogie » et « psychologie » soient totalement dissociables).

---

<sup>21</sup> Arrêté du 12 juin 2010 paru au Journal Officiel du 18 juillet 2010 : *Définition des compétences à acquérir par les professeurs.*

### 1.2.2. Les aspects socio-psychologiques de l'évaluation

Nous parlerons tout d'abord des « acteurs » en présence. Nous les avons brièvement évoqués dans la partie qui précède, pour dire combien les contraintes institutionnelles étaient souvent mal vécues par les uns comme par les autres, qu'ils soient « évaluateurs » ou « évalués ». Qu'en est-il dans les faits ?

L'évaluation telle qu'elle est pratiquée (nous allons dire « imposée ») est-elle une « *menace* »<sup>22</sup>, avec toutes les connotations négatives liées au mot, comme le suggèrent certains auteurs ? Compromet-elle, par ses aspects autoritaires, non seulement le bon déroulement de l'apprentissage en tant qu'acquisition de connaissances, mais aussi l'image que tous les acteurs du processus ont d'eux-mêmes ?

Si l'on se réfère aux ouvrages que nous avons lus traitant la question de l'évaluation, et qui, pour la plupart d'entre eux privilégient l'impact qu'elle a sur les individus, on ne peut qu'être frappé par une constatation qui s'impose d'emblée : tous les auteurs, sans exception, quoiqu'à des degrés divers, dénoncent les dérives, voire la perversité du système.

Cette prise de position fortement marquée idéologiquement, souvent inspirée par les recherches de Philippe Bourdieu dans lesquelles il s'efforce de montrer que le système d'enseignement exerce un « *pouvoir de violence symbolique* »<sup>23</sup>, ou celles de Michel Foucault<sup>24</sup>, peut être, comme toutes les idéologies d'ailleurs, contestée, voire contestable. Elle n'en reflète pas moins un véritable malaise qui, au delà du domaine circonscrit de la sphère éducative, affecte la société tout entière.

### 1.2.3. Les enseignants.

Nous l'avons déjà dit, et même si cela peut sembler réducteur, voire caricatural, force est de constater que, dans le système institutionnalisé, l'enseignant a le statut de « sujet » actif qui impose (et ce, plus ou moins volontairement) les positions pédagogiques et didactiques que lui dictent les instructions officielles à des élèves (là aussi le mot doit être pris dans son sens le plus large) « objets ». Ce dirigisme, et plus exactement la « *dérive autoritariste* »<sup>25</sup> est l'objet de tous les questionnements et de toutes les critiques.

<sup>22</sup> BUTERO Fabrizio, BUCHS Céline, DARNON Céline. *L'évaluation, une menace*. Paris : PUF, 2011.

<sup>23</sup> BOURDIEU Philippe, PASSERON Jean-Claude. *La reproduction - Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Les éditions de Minuit, 1970.

<sup>24</sup> FILLOUX Jean-Claude. Étude critique : Michel Foucault et l'éducation. *Revue française de pédagogie*. 1992 Volume 99, pp. 115-120.

<sup>25</sup> BÉRANGER Patrick, PAIN Jacques L'autorité et l'école : fin de système. *Migrants-Formation*, 1998, n° 112, mars, pp. 151-156.

### L'enseignant « deus IN machina »

Dans toutes les mythologies, occidentales ou non, Dieu, quel que soit le nom qu'on lui donne, représente l'autorité suprême. S'y référer, même si l'on est parfaitement athée est, on le sait, une métaphore usuelle, presque un cliché, aux connotations fortement marquées qui renvoient à un être à la fois « *omniscient et omnipotent* »<sup>26</sup>. En utilisant cette métaphore pour désigner le professeur comme celui qui sait tout, celui qui peut tout, on est évidemment dans le domaine de l'hyperbole, cette exagération volontaire étant là pour souligner que l'enseignant, soumis aux impératifs de l'institution est contraint d'imposer son savoir (les contenus de sa discipline) et son jugement (ses notes, expression de son pouvoir) à un public qui ne peut pas le remettre en cause. Ainsi, dans l'espace « dramatisé » de la classe, le professeur est-il souvent perçu comme le « deus IN machina », celui qui sature la scène de sa présence et de son pouvoir divins.

Dans son ouvrage intitulé : **ORGANISER LA FORMATION : LE PARI SUR L'AUTOÉVALUATION**<sup>27</sup>, l'auteur, Michel Vial, pour critiquer le dirigisme du « formateur », nous parle de la « *posture démiurgique* » (...) de « *celui qui a le projet insensé de modeler l'autre, de créer un être à son image* »<sup>28</sup>. Outre la modalisation (projet insensé) qui condamne sans appel la position de certains formateurs (de tous ?), l'utilisation du mot « démiurge » et, surtout la référence biblique qui suit : « *créer un être à son image* »<sup>29</sup> sont sans ambiguïté : trop souvent le « *maître* » (le mot est de l'auteur) a, comme s'il était Dieu, l'ambition d'exercer sa toute puissance sur ses « disciples ». Michel Vial « filera » d'ailleurs la métaphore, voire l'hyperbole, plus avant dans son ouvrage. Ainsi on trouvera, toujours dans la même perspective de critique des pratiques évaluatives, l'assimilation du maître au « *Grand Horloger* »<sup>30</sup>. Puis, plus loin, l'auteur parlera du « *chercheur en évaluation (qui) ayant pris le point de vue de Dieu (...) se pose en Grand Timonier (...) comme celui qui peut séparer les eaux* »<sup>31</sup>. La redondance des 3 métaphores (le « *Grand Horloger* » étant l'image que Voltaire utilise pour parler de Dieu, et le « *partage des eaux* »<sup>32</sup> renvoyant une nouvelle fois à la Bible, crée, bien évidemment un effet d'insistance qui renforce la dénonciation de la dérive autoritariste extrême, et qui suscite une « *tentation démiurgique* »<sup>33</sup>, de certains praticiens.

<sup>26</sup> VAN DER LINDEN Jean-Luc, *Pour une révolution pédagogique*. Paris : éditions L'Harmattan, 2009, p. 43.

<sup>27</sup> VIAL Michel. *Organiser la formation, le pari sur l'auto-évaluation*. Paris : éditions L'Harmattan, 2000.

<sup>28</sup> VIAL Michel *Ibid.*, p.76.

<sup>29</sup> DIEU dit : "Faisons les hommes à notre image (...). Dieu créa l'homme à son image, il le créa à l'image de Dieu". Genèse, 1 : 26.

<sup>30</sup> VIAL Michel. *Organiser la formation, le pari sur l'auto-évaluation*. Paris : éditions L'Harmattan, 2000, p. 93.

<sup>31</sup> VIAL Michel *Ibid.*, p. 98.

<sup>32</sup> DIEU dit : "Qu'il y ait une étendue entre les eaux et qu'elle sépare les eaux d'avec les eaux". Genèse 1 : 6.

<sup>33</sup> MEIRIEU Philippe *La pédagogie au cœur des contradictions*. Disponible sur le site : <http://www.meirieu.com/COURS/pedagogieetcontradictions.pdf> p18. (Consulté le 1 août 2012).

On trouve le même type d'assimilation métaphorique du professeur à un Dieu évidemment tout puissant chez d'autres auteurs. Nous pensons tout particulièrement à Anne Jorro, dont la position idéologique est, par ailleurs, proche de celle de Michel Vial. Dans son ouvrage intitulé **L'ENSEIGNANT ET L'ÉVALUATION. DES GESTES ÉVALUATIFS EN QUESTION**,<sup>34</sup> elle écrit notamment : « *les résonnances morales de la faute nous plongent dans les profondeurs d'une culture théologico-juridique (...) la faute étant alors un péché appelant un châtement exemplaire. Cet héritage plutôt sombre consacre les mouvements de l'élève lorsque le travail scolaire est imprégné de morale... dans cet esprit, le savoir repose sur le socle de la toute puissance du savoir absolu* »<sup>35</sup>. Un peu plus loin dans l'ouvrage, on trouvera même tout un chapitre intitulé « *La rédemption par l'erreur* »...

Même si les termes employés par Anne Jorro sont globalement moins directs que ceux employés par Michel Vial, même si la métaphore se fait plus discrète, il n'en est pas moins vrai que l'idée va dans une direction semblable à celle que nous avons précédemment évoquée : une des dérives du système d'évaluation en vigueur est bien celle qui consiste à faire du formateur un être tout puissant. L'utilisation du mot « *faute* », assimilable au « *péché* », associé à « *rédemption* » est à cet égard significative : on rachète ses péchés en avouant, sa faute, en faisant son *mea culpa*. Les expressions toute *puissance, savoir absolu* (l'omnipotence et l'omniscience dont nous avons déjà parlé) renforcent cette idée.

Cette notion de « *toute-puissance de l'évaluation* »<sup>36</sup> est repérée comme l'un des dix non-dits du métier d'enseignant par Philippe Perrenoud ; Patrice Ranjard, quant à lui, dresse le portrait de l'évaluateur animé d'un désir de toute puissance en ces termes : « *Ce plaisir, c'est le plaisir du Pouvoir avec un grand P. L'enseignant est le maître absolu de ses notes. Personne au monde, ni son directeur, ni son inspecteur, pas même son ministre, ne peut rien sur les notes qu'il a mises. Car c'est en son âme et conscience qu'il les a mises. Avec son diplôme, on lui a reconnu la compétence de noter (ce qui ne manque pas de sel !). Sa conscience professionnelle est inattaquable. Dans sa tâche de notateur, il est tout puissant. Et cette maîtrise, c'est du pouvoir sur les élèves* »<sup>37</sup>

On notera également qu'Anne Jorro associe deux termes qu'elle pense être complémentaires. Notre culture (entendre par là un héritage plutôt négatif du passé) est à la fois *théologique et*

---

<sup>34</sup> JORRO Anne *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : Éditions De Boeck, 2000.

<sup>35</sup> JORRO Anne *Ibid.*, p. 21.

<sup>36</sup> PERRENOUD Philippe. *Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant*. Disponible sur : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1995/1995\\_04.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_04.html). (Consulté le 2 juin 2012).

<sup>37</sup> RANJARD Patrice. *Les enseignants persécutés*. PARIS : Éditions Robert Jauze. 1984. p. 94.

*juridique*. Cela signifie que les fondements de l'autocratie des « formateurs » sont à la fois de l'ordre de la morale « divine » et de la morale « civile ». On est dès lors sur le double plan du spirituel et du temporel. Concrètement, dans l'espace clos de la classe, l'autoritarisme du « *maître se traduit également par les manifestations physiques de son pouvoir : la voix et, surtout le regard* ». Anne Jorro, à ce propos, parle de vision « *panoptique* »<sup>38</sup>. Le terme mérite qu'on s'y arrête un instant.

Étymologiquement, le mot « *panoptique* » signifie « qui voit tout ». Il désigne d'abord un type d'architecture carcérale qui permettait la surveillance de tous les prisonniers, pour évoluer par la suite vers un sens plus général. Appliqué aux enseignants le « *panoptisme* » a une double fonction. D'une part il fait des élèves des « prisonniers » du regard du « maître » qui expient une faute relevant de la loi des hommes. D'autre part, seul Dieu peut avoir une vision VRAIMENT panoptique ; donc il en fait également des prisonniers de la loi divine. C'est l'œil qui poursuit Caïn jusque dans la tombe.

L'entrée, dans l'ouvrage d'Anne Jorro, de la métaphore juridique dans la critique du dirigisme sans remise en cause de l'enseignement institutionnalisé, est particulièrement significative. En effet elle permet d'introduire une nouvelle notion, soulignée par de nombreux auteurs : notre système évaluatif, s'il fait de l'enseignant un « deus IN machina », en fait aussi plus prosaïquement un magistrat (le mot à d'ailleurs la même étymologie que « maître-magister ») qui a le rôle d'un juge et, on le sait, le Droit nous parle de « l'autorité de la chose jugée », aussi incontestable que la loi divine.

La violence de la dénonciation doit cependant être nuancée. Nous avons déjà dit qu'elle est souvent de l'ordre de l'hyperbole donc relève d'un procédé rhétorique destiné à convaincre le destinataire du message. Dans la réalité des faits, rappelons que l'autoritarisme de l'enseignant est une attitude (Anne Jorro dirait une « *posture* »<sup>39</sup>) qui lui est imposée par l'institution, elle même dépendante d'une tradition culturelle. Même si certains usent et abusent du pouvoir qui leur est ainsi délégué, il n'en est pas moins vrai que ce dirigisme institutionnel crée chez beaucoup d'enseignants, et par effet de ricochet, chez la plupart des élèves un sentiment de malaise de par les dérives qu'il crée inéluctablement. C'est, nous le verrons à la fin de cette première partie, pour pallier ce malaise qu'on propose des solutions afin de mettre en place des formes d'évaluations alternatives, plus justes, plus humaines et moins contraignantes à la fois pour les enseignants et pour les enseignés.

---

<sup>38</sup> JORRO Anne. *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : Éditions De Boeck, 2000, p. 35.

<sup>39</sup> JORRO Anne. *Ibid.*, pp. 33-42.

#### 1.2.4. Les enseignés.

L'impact d'un système évaluatif où « *l'évaluation est toute puissante* »<sup>40</sup>, reposant sur l'autorité du « juge » qui fonde son pouvoir « sans appel » sur l'arbitraire de la note n'est évidemment pas sans conséquences sur les « prévenus ». Ces conséquences qui portent sur l'image que les élèves ont d'eux-mêmes, sur l'image qu'ils donnent d'eux-mêmes, sur la façon dont ils se perçoivent au niveau de leur intégration sociale, sont évidemment multiples et complexes. Nous nous contenterons donc d'en souligner les plus importantes en fondant l'essentiel de notre propos sur les ouvrages que nous avons lus.

##### 1.2.4.1. La mise en péril du moi.

Voir le regard que l'autre porte sur vous, la façon dont il vous ÉVALUE -et ceci dans tous les sens du terme, au-delà de la simple pratique scolaire- relève toujours de l'épreuve, même si ce regard se veut *a priori* bienveillant. Il n'est jamais facile d'être jugé. Cette difficulté à accepter, voire supporter, dans la plupart des cas, l'image que l'on a de vous et, par effet de reflet celle que l'on a de soi (l'autoévaluation de ses propres capacités) est, dans le système scolaire d'autant plus grande que les enjeux sont importants : passage d'une classe à l'autre, réussite à un examen, enjeux sociaux, etc. Nous ajouterons, pour terminer ce préambule, que le concept même d'évaluation ne peut exister que par rapport à une norme : « *ÉVALUER, c'est* (forcément) *COMPARER* »<sup>41</sup>, quel que soit le comparant. Dans le cas qui nous occupe, l'évaluation que tout apprenant peut faire de lui-même se fait essentiellement par rapport à deux comparants. D'une part par rapport à ses pairs, d'autre part par rapport à la norme institutionnelle incarnée par les professeurs. Notons enfin que la dichotomie pairs/professeurs est purement opératoire. Dans la réalité des faits (et des êtres) les deux comparants sont indissociables.

##### 1.2.4.2. La comparaison sociale

Dans l'ouvrage intitulé **L'ÉVALUATION, UNE MENACE ?**<sup>42</sup>, le chapitre consacré à la « *comparaison sociale* », part d'un postulat qui sert de base à la réflexion : « *L'évaluation de soi est un besoin fondamental chez l'être humain* »<sup>43</sup>, ce que Mark Alicke qualifie d'« *évaluation*

---

<sup>40</sup> PERRENOUD Philippe. *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe.* Paris : Éditions ESF. 1996, p. 77.

<sup>41</sup> DANVERS Francis, *700 mots-clefs pour l'éducation : 500 ouvrages recensés 1981-1991.* Éditions : Presses Universitaires du Septentrion. 1992, p. 117.

<sup>42</sup> BUTERA Fabrizio, BUCHS Céline, DARNON Céline : *L'évaluation, une menace ?* Paris : Éditions Presses Universitaires de France. 2011.

<sup>43</sup> BUTERA Fabrizio, *Ibid.*, pp. 15-17.

*instrumentale* »<sup>44</sup>. Ce point de vue exclusivement philosophique pourrait faire l'objet d'un débat, notamment en ce qui concerne la notion de « *besoin fondamental* », à laquelle nous préférierions d'ailleurs celle de « *nécessité sociale* ». Cependant, et pour être simple, nous dirons que ce postulat a le mérite de poser clairement le problème : on ne peut échapper à la comparaison avec l'autre. Ainsi, face à une tâche quelconque à accomplir, on va (en gros) se poser deux questions : Puis-je accomplir la tâche que l'on me donne ? Suis-je « bon » dans l'accomplissement de cette même tâche ? Si répondre à la première question paraît assez simple (j'essaie et je réponds à la question), répondre à la seconde est beaucoup plus complexe car elle met obligatoirement en jeu un processus comparatif : l'échelle de valeurs que l'on associe à la réussite de la tâche (du « très mauvais » à l'« excellent ») dépendant exclusivement d'une référence à une norme, qui (tout du moins dans notre type de société) est essentiellement de l'ordre du social comme le confirment les études menées par Muller, Fayant et Lastrego<sup>45</sup>. Ainsi, nouveau postulat à admettre cette fois sans restrictions « *on se compare à l'autre et cette norme nous est imposée* ». Notons cependant que, pour bien comprendre ce qui va suivre, l'« autre » doit être pris dans son sens le plus large. Ainsi, cette « *comparaison sociale* » qui, pour les auteurs du chapitre est automatique et pour Lisa Friedmann est « *un mécanisme psychologique fondamental* »<sup>46</sup> qui se fait soit par rapport à un référent identifiable (son voisin), soit par rapport à un référent absolu (Einstein). Pour les auteurs de l'article, la « *comparaison inévitable* » à meilleur que soi (reprise par Nicole Dubois et qualifiée, assez curieusement « *comparaison ascendante* (et) *comparaison descendante* »<sup>47</sup> si le comparé est perçu comme inférieur à soi) est une « menace » qui pèse sur l'image que l'on a de soi-même et, par conséquent sur la façon dont on s'évalue personnellement. Logiquement, on en déduira que, si la comparaison se fait par rapport à un référent supérieur, l'évaluation de soi tend vers le négatif, et qu'inversement, l'estime de soi augmente si le référent est inférieur. D'après les auteurs, les comparaisons dites « ascendantes » ont, outre le fait qu'elles ont tendance à diminuer l'estime que l'on a de soi, un impact négatif sur les affects des sujets qui lui sont confrontés. Ainsi, certaines études ont montré que la capacité d'attention, base de tout apprentissage, serait affectée par ce type de comparaison. Il faut cependant souligner que, parfois, les comparaisons ascendantes peuvent

---

<sup>44</sup> ALICKE Mark. *Revue internationale de psychologie sociale* 2007 n°20 pp11-29.

<sup>45</sup> FAYANT Marie-Pierre, LASTREGO Simona, MULLER Dominique. Éducation et comparaison sociale. In BUTERA Fabrizio, BUCHS Céline, DARNON Céline : *L'évaluation, une menace ?* Paris : Éditions Presses Universitaires de France. 2011, pp 15-24.

<sup>46</sup> FRIEDMANN Lisa. La course à la distinction - Se comparer aux autres. *Sciences Humaines*, Mars 2011, n° 224.

<sup>47</sup> DUBOIS Nicole. *Les effets de la comparaison sociale*. - UFR Connaissance de l'Homme - Laboratoire de Psychologie des Universités Lorraines - Université Nancy 2. Disponible sur : [http://www.canalu.tv/video/les\\_amphis\\_de\\_france\\_5/les\\_effets\\_de\\_la\\_comparaison\\_sociale.3079](http://www.canalu.tv/video/les_amphis_de_france_5/les_effets_de_la_comparaison_sociale.3079), (12<sup>ème</sup> minute de la vidéo).

être source d'inspiration, vous « tirer vers le haut ». Dans ce cas, le référent fonctionne comme un modèle qu'on s'efforce d'atteindre. Pour affiner ce qui précède, Céline Bagès et Delphine Martinot<sup>48</sup> soulignent que le modèle (le référent) peut être de plusieurs natures différentes : le « **modèle mentor** » qui guide et conseille (avec tout le dirigisme que cela implique), le « **modèle comportemental** », (celui qui se tient bien en classe, qui écoute, qui participe) et le « **modèle rôle** », celui à qui on s'efforce de ressembler (*cf* « le référent absolu » déjà mentionné). Ainsi la perception du modèle est à double tranchant : si la réussite du modèle est attribuée à un don (donc de l'ordre de l'inné), cela peut avoir des effets démoralisants sur ceux désirant s'identifier à lui, dès lors la menace est identitaire. Si, au contraire, sa réussite est attribuée aux efforts qu'il a fournis (on est désormais dans l'acquis), si l'on a conscience d'avoir la possibilité de lui ressembler, le modèle est susceptible d'améliorer, outre les performances, l'idée que l'on a de soi.

On notera également que, confrontés à un « **défi scolaire** »<sup>49</sup>, les élèves qui, à cause du jeu des comparaisons évoqué plus haut, ont tendance à sous-évaluer leurs compétences, peuvent avoir deux types d'attitude. Dans le premier cas, certains élèves s'efforceront de « relever le défi » quitte, en cas d'échec, à passer pour des « cancre ». Dans ce cas l'estime qu'ils se portent diminuera, non seulement à leurs propres yeux, mais également aux yeux des autres. La seconde attitude, de loin la plus courante, consistera à ne pas s'engager, à ne pas « relever le défi ». Cette attitude de retrait favorise bien entendu l'échec, avec tous les effets pervers, notamment sur le plan psychologique, que cela peut induire. (*cf* le titre de cette partie). Par ailleurs on a pu remarquer, et ce n'est pas une tautologie, que plus les élèves se sentent incompetents, plus leurs performances sont médiocres et que l'évaluation négative des compétences se traduit généralement par un décalage entre un potentiel RÉEL et l'évaluation (négative) qu'ils en font. Ainsi, plus le « différentiel » potentiel/évaluation est important, plus le sentiment d'incompétence est grand. Des études statistiques ont effectivement montré que cette tendance à la sous-évaluation a des effets particulièrement graves : elle affecte la concentration, la motivation, la participation, suscite un sentiment de honte et, *in fine*, favorise une image négative de soi. On comprendra alors que, si comme le soulignent. Thérèse Bouffard et Carole Vezeau « **le sentiment de compétence fait**

---

<sup>48</sup> BAGÈS Céline et MARTINOT Delphine : Qui inspire et qui menace des élèves : le rôle et l'explication de la réussite des modèles. In BUTERA Fabrizio, BUCHS Céline, DARNON Céline : *L'évaluation, une menace ?* Paris : Éditions Presses Universitaires de France. 2011, p. 106.

<sup>49</sup> DUMAS Florence et HUGET Pascal : Le double visage de la comparaison sociale à l'école. In BUTERA Fabrizio, BUCHS Céline, DARNON Céline : *L'évaluation, une menace ?* Paris : Éditions Presses Universitaires de France. 2011, pp. 96-97.

*partie des besoins psychologiques humains* »<sup>50</sup>, celui, inverse, d'incompétence peut constituer une grave menace pour l'estime que les individus ont d'eux-mêmes.

Ainsi, il conviendra (et cela fera l'objet d'une réflexion ultérieure), de combattre l'idée, totalement erronée, bien que fort répandue, qui consiste à croire que, plus les élèves ont le sentiment de leur incompétence, plus ils travaillent.

On notera également que l'image que les élèves ont de leurs performances scolaires dépend fortement du niveau global de l'établissement auquel ils appartiennent. Ainsi, un élève moyen aura tendance à s'autoévaluer positivement s'il se trouve dans un établissement où le niveau général est faible et à se sous-évaluer si le niveau est bon. Pour reprendre la métaphore particulièrement parlante de Florence Dumas et Pascal Huguet, mieux vaut être « *un grand poisson dans une petite mare, qu'un petit poisson dans une grande mare* »<sup>51</sup>. Donc, pour en revenir à ce qui précède : la performance de chacun se fait forcément par comparaison avec celle des autres. Dès lors qu'elle est négative, elle est susceptible de dégrader l'image que les individus ont d'eux-mêmes. La remarque est récurrente, voire redondante dans tous les ouvrages de référence mais souligne l'importance de l'impact sur le psychisme (et, par voie de conséquence, sur les résultats scolaires) de *l'auto-sous-évaluation*, ou plutôt de *l'auto-DÉ-évaluation* voire « *d'illusion d'incompétence ... qui ...se caractérise par un décalage négatif entre potentiel réel de l'élève et l'évaluation qu'il en fait...* »<sup>52</sup> poussant ainsi l'élève à ne reconnaître ses réussites que dans la perfection.

En effet, cette façon de se voir, de se percevoir, par rapport à un groupe (ou un référent unique) est essentiellement d'ordre « existentiel ». Dans ce cas, ce n'est pas l'estimation d'un quelconque « savoir-faire » que l'on met en jeu, mais celle de son « être » tout entier, ce qui a, bien évidemment, des conséquences autrement plus graves.

De tout ceci, on retiendra que, tel qu'il existe, évaluer est non seulement un geste difficile, mais aussi, selon Anne Jorro, un « *geste malaisé* » qui, on l'a vu concerne aussi bien celui qui en est à l'origine que celui qui le reçoit. Or, dans « malaisé », on trouve les mots « mal » et, surtout, « malaise » ; les deux ayant des connotations beaucoup plus négatives que l'adjectif « difficile » qui

---

<sup>50</sup> BOUFFARD Thérèse et VEZEAU Carole : Causes et conséquences de la sous-évaluation de ses compétences. In BUTERA Fabrizio, BUCHS Céline, DARNON Céline : *L'évaluation, une menace ?* Paris : Éditions Presses Universitaires de France. 2011, pp. 25-34.

<sup>51</sup> DUMAS Florence et HUGET Pascal. Op. cit., p. 36.

<sup>52</sup> BOUFFARD Thérèse, VEZEAU Carole, CHOUINARD Roch, MARCOTTE Geneviève. L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de pédagogie*, avril-mai-juin 2006, n° 155. Disponible sur : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/RF155-02.pdf>, consulté le 15 avril 2012.

renvoie davantage à des problèmes d'ordre ponctuel, éventuellement surmontables. Le malaise est une forme de gêne diffuse, de l'ordre de la psychopathologie, donc moins identifiable/quantifiable que la simple difficulté. Le geste évaluatif, son impact sur les affects, la « *menace identitaire* »<sup>53</sup> qu'il représente est donc au centre même du problème qui nous occupe.

Nous verrons par la suite, à travers l'analyse des différentes pratiques d'évaluation comment on peut tenter de passer du « malaise » à un état plus épanouissant pour tous les acteurs confrontés à une formation, qu'ils soient « formateurs » ou « formés », comment on peut passer de l'apprentissage de savoir-faire à l'acquisition d'un véritable savoir-être.

### 1.3. Les différentes formes d'évaluation

Si la finalité de l'évaluation n'est pas à remettre en cause puisqu'il est toujours nécessaire de faire le point sur ses propres acquis, en revanche la façon de procéder a fait, et ce depuis que l'évaluation (au sens large) existe, l'objet de multiples tentatives pour pallier les défauts qu'on lui prêtait. Sans refaire l'historique de la pratique, déjà évoqué par ailleurs on reviendra brièvement sur l'essentiel : à savoir sur le fait que l'évaluation sommative *stricto sensu* a été la cible privilégiée de la critique, d'où de multiples propositions alternatives tentant d'en corriger les dérives les plus apparentes. Rappelons que ce type d'évaluation reste l'épicentre de la contestation dans la mesure où elle est encore la norme dans la majorité des cas. Elle est ainsi élevée -involontairement ?- par certains à la hauteur d'un véritable mythe (« omniscience », « omnipotence » et « panoptisme » -se référer à la partie du mémoire consacrée à l'analyse de ces « dérives »- relèvent évidemment du fantasme). Par conséquent la métaphore mythologique est encore celle qui l'évoque de la façon la plus imagée, donc la plus parlante. Elle est à la fois le phœnix qui renaît de ses cendres, et, pour ceux qui la combattent, l'hydre dont les têtes tranchées repoussent aussitôt ou le rocher qui, laborieusement poussé par Sisyphe jusqu'au sommet de la colline retombe inexorablement à son point de départ. Pour tenter d'enrayer cet « éternel retour », on en est donc arrivé bon gré mal gré à une multitude de pratiques plus ou moins novatrices, donnant ainsi naissance à une sorte de « créature » protéiforme qu'il serait à la fois inutile et fastidieux d'analyser de façon exhaustive et détaillée dans le cadre restreint de ce mémoire. Cependant, pour être aussi complet que faire se peut, nous avons présenté dans l'annexe A (page 191) une taxinomie des principaux types d'évaluation en vigueur, offrant dans la mesure du possible un panorama simple et clair des pratiques les plus utilisées. Chacune de ces pratiques (qui, par ailleurs peuvent être complémentaires) ont une finalité différente :

---

<sup>53</sup> QUIAMZADE Alain et MUGNY Gabriel. Du contrat didactique à la menace identitaire. In BUTERA Fabrizio, BUCHS Céline, DARNON Céline : *L'évaluation, une menace ?* Paris : Éditions Presses Universitaires de France. 2011, p. 35.

à titre d'exemple le but poursuivi par l'évaluation *diagnostique* n'est pas le même que celui de l'évaluation *certificative*. Cependant, pour nous, l'essentiel de la réflexion qui est au cœur de ce mémoire ne se situe pas à ce niveau : *comment évalue-t-on ?* mais à celui de savoir *quelle est la personne qui évalue*.

Si nous mettons brièvement en perspective les différentes formes d'évaluations actuelles avec les ouvrages théoriques que nous avons analysés, une évidence s'impose : toutes les formes d'évaluation répertoriées (cf. annexe A, page 191), à l'exception notable de l'autoévaluation, font l'objet d'une sévère critique de la part des auteurs consultés. Pour eux, quel que soit le nom qu'on leur donne, les pratiques évaluatives ne sont, au mieux que des solutions cosmétiques, des palliatifs dérisoires (donc souvent tournés en dérision, par Anne Jorro en particulier) qui ne remettent que superficiellement en cause l'arbitraire de l'évaluation, représentée, encore et toujours par l'omnipotence de l'évaluateur, même si cette dernière est apparemment moins frontale qu'elle n'était naguère. Seule l'autoévaluation est exclue de cette vindicte qui, par ailleurs, nous semble légitime, à condition (comme pour les autres formes d'évaluation) qu'on sache ou qu'on veuille éviter la dérive autoritariste à laquelle elle n'échappe pas toujours.

## Chapitre 2 - DE L'ÉVALUATION SOMMATIVE À L'AUTOÉVALUATION

### 2.1. L'évaluation sommative.

#### 2.1.1. Définition

COMME NOUS L'AVONS VU dans la partie précédente, l'évaluation dite « sommative », définie dans le **BO**<sup>54</sup>, est une nécessité imposée par l'institution et nul ne peut échapper à cette contrainte qui ponctue la vie scolaire, que ce soit du côté des élèves ou du côté des enseignants. Il n'en est pas moins vrai que tous les auteurs qui se sont penchés sur la question en dénoncent les aspects négatifs. L'impact psychologique induit par ce type d'évaluation est dû à de multiples facteurs relatifs à sa pratique. La partie qui va suivre tentera d'en faire un répertoire « analytique » dans la perspective de mieux les comprendre avant de suggérer un système évaluatif alternatif permettant d'en pallier (tout du moins en partie) les principales dérives.

#### 2.1.2. L'arbitraire de la note

*A priori*, une évaluation **sanctionnée**<sup>55</sup> par une note se veut objective, égalitaire et impartiale, surtout si elle est attribuée à des copies anonymées comme c'est le cas pour les examens d'État et les concours. L'évaluateur « honnête » (et on peut supposer qu'ils le sont tous) fonde alors sa notation à partir d'une grille de « **critères objectifs** »<sup>55</sup> (même si cette grille est purement mentale) qu'il applique de la même façon à tous les élèves qu'il doit noter.

Or, il y a déjà longtemps que la docimologie<sup>56</sup> a montré, à travers de nombreuses études<sup>57</sup>, que l'objectivité de la note était un concept fallacieux, voire totalement erroné. Pierre Merle évoque

---

<sup>54</sup> Bulletin Officiel, Arrêté du 27 août 1992 Terminologie de l'Éducation, J.O. du 11 septembre 1992 et B.O. n° 35 du 17 septembre 1992. Disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006079939> (consulté le 24 avril 2013).

<sup>55</sup> RAYNAL Françoise et RIEUNIER Alain. Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive. Paris : Éditions ESF. 2010, p. 187.

<sup>56</sup> PIÉRON Henri, *Examens et docimologie*. Paris : Éditions PUF- 1963. La docimologie est la science de la pratique du contrôle des connaissances. Elle est née à Paris il y a un siècle et à l'époque, il s'agissait d'appliquer aux évaluations traditionnelles de l'enseignement les méthodes de l'analyse statistique (calcul de la moyenne, de l'écart-type...). Par la suite le terme est régulièrement utilisé notamment par Henri Piéron dans les années 60.

<sup>57</sup> LECLERCQ Dieudonné, NICAISE Julien, DEMEUSE Marc. *Docimologie critique : des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves*. Liège : Les Éditions de l'Université de Liège. 2004, pp. 273-292.

à ce sujet le degré « *d'incertitude de la notation professorale* »<sup>58</sup> en s'interrogeant sur le « *comment définir* » des moyens permettant de la limiter afin de ne pas tomber dans « *le fétichisme de la note* »<sup>59</sup>.

On ajoutera au passage qu'avant même qu'existe la « science des notes » tous les acteurs étaient conscients de l'arbitraire de l'évaluation sommative. Les enseignants se voilant souvent la face pour ne pas entamer leur bonne conscience, les élèves attribuant souvent un échec au « *prof qui note à la tête du client* ». Combien de fois, en tant qu'élève puis en tant qu'enseignant, avons-nous entendu cette remarque qui traduit, de façon imagée mais parlante, le dépit de ceux qui se sentent victimes d'une injustice, qu'elle soit réelle ou supposée. Cet « *arbitraire de la note* » est une réalité concrète complexe, déterminée par des paramètres multiples comme l'indique Pierre Merle dans son ouvrage **LES NOTES : SECRETS DE FABRICATION**<sup>60</sup>. Notre but n'étant évidemment pas de procéder à une analyse exhaustive du phénomène, nous nous contenterons d'en évoquer les dimensions les plus significatives.

Dans son ouvrage intitulé **L'ENSEIGNANT ET L'ÉVALUATION**, Anne Jorro souligne longuement les failles et les dérives qu'elle considère comme étant inhérentes à l'évaluation sommative.

La seconde partie de son livre, consacrée aux « *imaginaires quotidiens de l'évaluation* »<sup>61</sup>, distingue quatre types d'évaluateurs ayant pour chacun d'entre eux une approche différente concernant leur façon d'évaluer (on notera au passage que l'emploi du mot « imaginaire » est loin d'être innocent : il est de l'ordre de l'idéal, de la fiction donc de la subjectivité). Le premier de ces « *imaginaires* » est celui dit de la « *performance* », et est pratiqué par celui que l'auteur(e) appelle l'enseignant « *contrôleur* » pour qui seul compte le résultat quantifiable, donc quantifié par une note. Cet « *imaginaire de la performance* » s'inscrit dans une logique « industrielle », observable et quantifiable. Il ne s'agit dès lors que de fabriquer un « bon produit ». Ainsi se rapproche-t-on de la performance sportive où seul le résultat, la « perf », est pris en compte. Il faut alors évaluer un « score », matérialisé par l'attribution d'une note.

Or qui dit note dit « mesure », la mesure se faisant obligatoirement par rapport à une norme. Ce concept est ancré dans nos civilisations, en particulier depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle avec le système métrique qui l'a uniformisé. La mesure concerne tous les domaines de notre vie (temps, coûts, longueurs, poids, volumes etc.), y compris le domaine scolaire où le quotidien est rythmé par la

---

<sup>58</sup> MERLE Pierre, *L'évaluation des élèves : enquête sur le jugement professoral*, Paris, PUF, 1996.

<sup>59</sup> MERLE Pierre, À quoi servent les notes. *Revue Sciences Humaines* 2006, n° hors série spécial n°5.

<sup>60</sup> MERLE Pierre, *Les notes. Secrets de fabrication*. Paris : Éditions PUF. 2007.

<sup>61</sup> JORRO Anne, *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : Éditions De Boeck, 2000, p. 51.

note qui, par sa sécheresse, « **rigidifie le sens** »<sup>62</sup>. Alors qu'elle se veut neutre et rationnelle, donc conforme à la Raison, elle est, paradoxalement, chargée de valeurs : c'est un jugement, souvent sans appel, avec toute la subjectivité que cela implique. Quels sont dès lors, les critères qui « légitiment » ce jugement, qui lui donnent, comme nous l'indique l'étymologie du mot : force de loi ? À l'origine ils partent de « bonnes intentions ». Ils se veulent égalitaires ; tous les élèves y sont soumis de la même manière : on doit atteindre une cible (montrer des savoirs et des savoir-faire) et on est noté en fonction de la distance qui sépare le résultat obtenu du but préalablement fixé. Tout ceci étant théoriquement bel et bien quantifiable de façon objective, la notation de zéro à vingt qui prévaut dans notre système scolaire offrant apparemment suffisamment de souplesse pour permettre une appréciation nuancée (contrairement aux systèmes en vigueur dans les pays anglo-saxons où le barème allant de A à D, semble offrir moins de souplesse). Or, comme chacun le sait, « l'enfer est pavé de bonnes intentions ». La métaphore est devenue cliché mais elle n'en traduit pas moins les nombreuses dérives qui viennent polluer la prétendue objectivité de la note.

Ainsi, en complément des « réserves » (et le mot est faible) formulées par Anne Jorro, sur lesquelles nous reviendrons d'ailleurs, trouve-t-on une critique en règle de l'évaluation sommative dans la plupart des ouvrages que nous avons lus sur ce sujet.

Ces critiques récurrentes et transversales dans la « littérature » consacrée à l'évaluation, présentent, comme on peut s'en douter, bien des points communs, tout du moins pour ce qui est de la dénonciation du caractère autoritaire et subjectif de la note. Pour Charles Hadji, cette note, qui reste dominante dans notre système d'évaluation, est « **prodigieuse ... et ... impérialiste** »<sup>63</sup>. Les deux adjectifs, modalisés de façon quasi-hyperbolique, sont sans ambiguïté : non seulement la note s'impose et domine sans partage (**impérialiste**), mais en plus elle est extraordinaire et considérable (**prodigieuse**). Michel Vial, quant à lui, déplore une « **survalorisation du sommatif** »<sup>64</sup>. Malgré l'existence de certains ouvrages qui tentent de lui donner une caution scientifique, la note reste donc soumise à un système d'attribution peu fiable, dont la subjectivité dépend de facteurs multiples (cf. annexe A , partie IV « **les éléments parasites de l'évaluation** » page 196) qui peuvent, dans bien des cas être pratiquement indépendants de ce que l'on pourrait nommer la « conscience » de l'évaluateur comme l'ont souligné de nombreuses études<sup>65</sup>. Ainsi Anne Jorro, pour en revenir à elle, souligne l'arbitraire de certains critères par ailleurs déterminants

---

<sup>62</sup> JORRO Anne. *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : Éditions De Boeck, 2000, p. 63.

<sup>63</sup> HADJI Charles : *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : éditions ESF, 1989, p. 91.

<sup>64</sup> VIAL Michel. *Organiser la formation, le pari sur l'auto-évaluation*. Paris : éditions L'Harmattan, 2000, p. 97.

<sup>65</sup> PERETTI André, BONIFACE Jean, LEGRAND Jean-André, *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*. Paris : éditions ESF, 1998, p 45.

pour l'attribution des notes. À titre d'exemple, une copie sera « jugée » différemment selon qu'elle est en début ou en fin de pile. Ou bien on établira un jugement comparatif d'un devoir à l'autre. Ou bien encore le correcteur sera influencé par ce que l'auteur(e) appelle des « **éléments-chocs** »<sup>66</sup> : une « **idée géniale** »<sup>48</sup> qui, tout à coup, « **illumine** » la copie ou, à l'inverse, un trop grand nombre de fautes d'orthographe qui l'« **assombrissent** » au détriment de ses autres qualités... A cela, il faut ajouter l'humeur du correcteur, l'influence que peuvent avoir sur lui des prises de position idéologiques, etc. Ainsi André Antibi, chercheur en didactique, affirme « **...qu'inconsciemment les enseignants s'arrangent toujours, sous la pression de la société, pour mettre un certain pourcentage de mauvaises notes..** ». Ce pourcentage est ce qu'il nomme « **la constante macabre** »<sup>67</sup> Il dénonce ainsi « **... à la fois le poids excessif de la note et la systématisation des mauvaises notes dans le système éducatif français qui sélectionne par l'échec avec comme conséquence le découragement et l'exclusion de nombreux élèves...** ».

On a, bien sûr, pour pallier ces failles dont tout le monde a conscience, proposé des solutions, telles que l'instauration de sessions de « repêchage », de « commissions d'harmonisation »... louables intentions certes, mais qui ne sont que du « replâtrage », des pis-aller qui ne résolvent en rien le problème de fond puisque, *in fine*, on aboutit toujours à une note « chiffrée ». Autre faille dénoncée comme étant susceptible d'altérer l'objectivité du jugement : celle qui consiste à considérer la moyenne dans une perspective « centripète ». Elle sert alors d'étalon arbitraire auquel on se réfère plus ou moins consciemment pour l'attribution de la note.

Par ailleurs, on l'a dit et redit, l'enseignant est le « **maître absolu de ses notes** » (Michel VIAL. 2000). Cet absolutisme n'est pas sans poser quelques cas de conscience à bon nombre d'évaluateurs qui tentent de les résoudre, en particulier dans le quotidien de la classe, par des stratégies de « **bricolage** »<sup>68</sup>. À titre d'exemple, tel « prof sympa » établira avec la classe tout entière ou avec tel ou tel élève une relation de marchandage pour l'attribution des notes ou bien pondérera ses jugements à l'aide de critères plus ou moins flous pour donner l'image d'une personne juste. Outre que ces « ajustements » sont, même s'ils procèdent d'une bienveillance réelle, un tantinet démagogiques (mais quel enseignant n'est pas amené à l'être peu ou prou ?) ils restent toujours de l'ordre de l'arbitraire et ne remettent en rien le système en cause. Au mieux essaient-ils, plus ou moins adroitement d'en tempérer la dureté. Les « **bricolages/marchandages** » dont parle Anne

---

<sup>66</sup> JORRO Anne. *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : Éditions De Boeck, 2000, p. 67

<sup>67</sup> ANTIBI André, *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?*, Toulouse éditions Math'Adore, 2003.

<sup>68</sup> JORRO Anne. , *Ibid.*, p. 67.

Jorro ne sont pas sans rappeler la subtilité théologique des jésuites : face aux impératifs dictés par le « grand horloger » (*cf.* la partie du mémoire consacrée aux aspects psycho-sociologiques de l'évaluation), on trouve « **certaines arrangements avec le ciel** »<sup>69</sup>, on fait du cas par cas, on adapte, en dépit du principe théorique de l'objectivité de la note.

De façon tout aussi radicale, on trouve dans **L'ÉVALUATION, UNE MENACE ?**, une partie entière intitulée « **La menace des notes** »<sup>70</sup>. On est passé d'une question (une menace ?) à une affirmation qui ne souffre d'aucune ambiguïté : l'évaluation sommative constitue bel et bien un danger qui met les élèves en péril. Cette partie de l'ouvrage, que l'on peut considérer comme étant complémentaire de ce que nous avons vu précédemment, a également le mérite de traiter le problème de façon systématique, moins « périphérique » que ce que nous avons lu par ailleurs.

Ainsi, après avoir constaté que le débat sur les notes était transversal dans les pays francophones, au point même d'occuper l'espace politique, les auteurs se proposent d'analyser de façon critique les arguments utilisés par les défenseurs de la note.

Le premier des arguments avancés par les sectateurs du sommatif est bien entendu celui de la note considérée comme permettant la « mesure » efficace et fiable des apprentissages. Argument réfuté par différents auteurs pour les raisons que nous avons vues précédemment et sur lesquelles nous ne reviendrons pas. Le second argument, qui semble aussi enraciné dans les mentalités que le premier est celui selon lequel la note favoriserait l'adaptation des élèves au système économique-professionnel qui sera ultérieurement le leur, système dicté par la loi du marché, elle-même soumise aux règles régissant la compétition. Or certains auteurs ont souligné le caractère erroné de cet argument. En effet, ils montrent que l'incitation à la compétition conduit à « **moins apprendre et à avoir des comportements anti-sociaux** »<sup>71</sup>. Sans doute faut-il comprendre que d'une part la compétition ne se soucie que du résultat final, ce qui peut décourager ceux qui, à tort ou à raison se sentent incapables de l'atteindre et que, d'autre part, elle attise les rivalités et crée des situations conflictuelles voir « **des tensions favorisant les conduites d'agression** »<sup>72</sup>. On peut cependant se demander si, quelle que soit la forme d'évaluation pratiquée, (y compris l'autoévaluation), on peut échapper à la comparaison avec l'autre qui est soit valorisante soit dévalorisante, ce qui induit nécessairement des sentiments de supériorité ou de jalousie. Nous reviendrons ultérieurement sur

---

<sup>69</sup> Molière. Don Juan. Acte V.

<sup>70</sup> BUTERA Fabrizio. La menace des notes. In BUTERA Fabrizio, BUCHS Céline, DARNON Céline : *L'évaluation, une menace ?* Paris : Éditions Presses Universitaires de France, 2011, p 45.

<sup>71</sup> BUTERA Fabrizio, *Ibid.*, p. 48.

<sup>72</sup> BÈGUE Laurent. L'évaluation comme tension favorisant les conduites d'agression. In BUTERA Fabrizio, BUCHS Céline, DARNON Céline : *L'évaluation, une menace ?* Paris : Éditions Presses Universitaires de France, 2011. p 147.

ce point. En outre, l'argument avancé consistant à dire que l'évaluation sommative favorisant la compétition fonctionne comme une préparation à l'adaptation au monde économique est un concept erroné : ce type de pratique favoriserait la fraude, la « *triche* »<sup>73</sup> (sic !) créant ainsi « *des élèves qui, au lieu de chercher la bonne réponse, préfèrent se cacher ou copier, par peur d'être stigmatisés s'ils se trompent* »<sup>74</sup>, et cela non seulement à l'école mais aussi dans la vie « adulte », comportement immoral s'il en est !

Parmi les « idées reçues » et qui, comme telles, sont largement répandues, celle qui consiste à croire que les notes sont le symbole du mérite est particulièrement bien enracinée dans les mentalités. L'idée force serait que, pour pallier les inégalités sociales, le système méritocratique de l'évaluation sommative récompenserait les élèves par rapport à leurs résultats, et rien d'autre. Dans cette perspective, les notes seraient le symbole d'une distribution juste. Or, et c'est une constatation d'ordre quasi-tautologique, les notes, loin de gommer les inégalités, ont, au contraire, l'effet inverse. À savoir qu'elles les rendent encore plus visibles, créant par là-même une « *menace* » qui pèse sur les élèves les plus défavorisés (comprendre : par rapport aux savoirs, mais, surtout socialement, les deux allant souvent ensemble), ce qui entrave leurs performances. Conséquence logique : les notes, qui se veulent (se voudraient) le symbole impartial et incontestable du mérite ne sont, *in fine*, qu'un obstacle nuisant aux résultats.

Argument final avancé par ceux qui considèrent le système sommatif comme positif : « *sans les notes, les élèves ne travailleraient pas (...)* *mes élèves ne travaillent que pour les notes. Ils ne feront plus rien sans cette motivation* »<sup>75</sup> Mais, en réalité, est-ce eux qui imposent ce système, ou est-ce nous ? Si les élèves accordent une telle importance aux notes ne serait-ce pas, tout simplement, parce que, depuis le début de leur scolarité, tout est organisé pour qu'ils soient persuadés, en fin de compte, que la seule appréciation objective est le jugement "objectif" qu'exprime la note donnée par le professeur ? Néanmoins Philippe Meirieu affirme « *...quand une équipe d'enseignant se met d'accord pour renoncer au fétichisme des notes, elle s'aperçoit assez vite que les élèves parviennent fort bien à s'en passer...* »<sup>76</sup>

On utilise, pour justifier les notes, la métaphore-cliché de « la carotte et du bâton » (avec toutes les connotations dévalorisantes qui y sont liées : c'est l'envie de la carotte et la crainte du

---

<sup>73</sup> PULFREY Caroline. Promotion de soi et triche. In BUTERA Fabrizio, BUCHS Céline, DARNON Céline : *L'évaluation, une menace ?* Paris : Éditions Presses Universitaires de France, 2011, pp 177-185.

<sup>74</sup> Lu sur le site de Philippe MEIRIEU. Regard sur l'école. Dossier du journal "Le Monde" du 14 septembre 2005 disponible sur : <http://www.ec49.org/assises/IMG/pdf/8-documents.pdf> p. 1. (consulté le 7 juin 2012).

<sup>75</sup> Réflexion lu sur le site de Philippe MEIRIEU. La classe au quotidien. Disponible sur : <http://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/notes.htm> (consulté le 7 juin 2012).

<sup>76</sup> MEIRIEU Philippe. La classe au quotidien. Disponible sur : <http://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/notes.htm> (consulté le 7 juin 2012).

bâton qui font avancer les ânes, et c'est d'un bonnet d'âne qu'on affublait les mauvais élèves), cliché illustré par Daniel FAVRE : « *Penseignant qui pense que la bonne ou la mauvaise note peut favoriser l'apprentissage, tels la carotte et le bâton, ignore le plus souvent qu'il applique une théorie béhaviorisme de la motivation.* »<sup>77</sup> Cet avis quasi-consensuel, repose sur l'engouement que les élèves éprouvent pour les notes. Engouement que tout enseignant a pu maintes fois constater et qui se traduit lors de la remise d'un devoir par des interpellations diverses du type « *le travail compte-t-il pour le bulletin ?* »<sup>78</sup> ou par une indifférence totale aux annotations et conseils qui accompagnent la copie : la note, une fois reçue, le reste (l'essentiel) ne compte plus. Cependant rien ne prouve que cet engouement soit productif ; il dépend exclusivement de l'expression institutionnelle et sociale de la note. Effectivement, contrairement à l'idée communément admise les notes ne sont pas, comme nous l'avons vu précédemment, un facteur réellement motivant. Elles auraient plutôt tendance à avoir l'effet contraire : décourager bien des élèves, en particulier les plus fragiles socialement.

Donc les notes ne sont ni le signe d'une « **Mesure** » objective, ni une préparation efficace aux lois du « **Marché** » ni davantage le symbole d'un quelconque « **Mérite** », pas plus qu'elles sont un facteur de « **Motivation** ». À ces quatre « M », symboles erronés des idées reçues concernant les prétendues vertus de la note, on en ajoutera un cinquième :

- le « **M** » de la **MENACE** que les notes représentent pour la plupart des élèves.<sup>79</sup>

Le constat est accablant : telle qu'elle existe et perdure, l'évaluation sommative en vigueur dans notre système éducatif ne semble pas satisfaire un nombre significatifs d'acteurs, enseignants ou enseignés, même si certains s'en accommodent. Que ce soit sur le plan de l'efficacité de la transmission/évaluation des connaissances ou sur celui de l'épanouissement des élèves, et, dans bien des cas, des professeurs, la note semble inefficace, voire, comme on a pu le constater à maintes reprises, contre-productive et « menaçante ». Menaçante certes, mais, selon toute évidence, institutionnellement peu menacée. Pour pallier ces défauts majeurs, dont la frustration qu'ils engendrent n'est pas le moindre, il semble indispensable, faute de pouvoir changer radicalement les impératifs institutionnels en supprimant les notes (ce qui d'ailleurs ne va pas sans poser de problèmes) de trouver des solutions susceptibles d'introduire davantage de justice et d'efficacité

---

<sup>77</sup> FAVRE Daniel, Du bon usage des neurosciences en pédagogie - Le cerveau récompense l'apprentissage, *Cahiers Pédagogiques*, janvier 2007, n°449.

<sup>78</sup> VIAU Rolland, article « L'évaluation source de motivation ou démotivation ? » *Revue Québec français*, 2002, n°127, p. 78.

<sup>79</sup> BUTERA Fabrizio. La menace des notes. In BUTERA Fabrizio, BUCHS Céline, DARNON Céline : *L'évaluation, une menace ?* Paris : Éditions Presses Universitaires de France, 2011, p. 51.

dans notre système éducatif. Des expériences de suppression des notes ont déjà été tentées en Suisse romande<sup>80</sup>. Elles se sont, pour diverses raisons, révélées peu concluantes, et on est revenu à la notation traditionnelle. Dans le même ordre d'idée, on a, en France, dans le courant des années 70, remplacé (dans certains établissements « pilotes ») la notation sur 20 par une grille allant de A à D, semblable à celle utilisée dans les pays Anglo-saxons, en particulier aux États-Unis. Comme pour l'exemple précité, l'expérience a été rapidement abandonnée... car « **...les professeurs se sont mis à mettre des A+, des B++, des C--, cela ne rimait plus à rien !...** »<sup>81</sup>

Tâche difficile que celle qui consiste à imaginer des « stratégies de contournement » permettant de concilier (ou d'essayer de le faire), des impératifs *a priori* antinomiques, tout en répondant à la double nécessité d'offrir un enseignement non seulement efficace sur le plan du savoir, mais aussi (surtout ?) sur celui du « savoir-être ».

De nombreuses tentatives sont ou on été mises en place pour tenter de répondre à ce double impératif, avec plus ou moins de succès. Quelles sont-elles ? En quoi présentent-elles des améliorations par rapport au système en vigueur ? Sont-elles perfectibles ? C'est à ce triple questionnement que nous nous efforcerons de répondre dans les parties qui vont suivre.

---

<sup>80</sup> BUTERA Fabrizio. La menace des notes. In BUTERA Fabrizio, BUCHS Céline, DARNON Céline : *L'évaluation, une menace ?* Paris : Éditions Presses Universitaires de France, 2011, p 45.

<sup>81</sup> ANTIBI André. « Évaluation des élèves : la constante macabre, ça suffit ! », EDUCPRO.FR. Disponible sur : <http://www.letudiant.fr/educpros/entretiens/andre-antibi-chercheur-en-didactique-la-constante-macabre-ca-suffit.html> (consulté le 29 juillet 2012).

## 2.2. L'évaluation formative

### *Préambule sur l'évaluation formative*

*Évaluation formative, formatrice, pédagogie par objectifs, les trois expressions, même si l'on peut penser qu'elles présentent des différences, aboutissent à des pratiques évaluatives à peu près semblables. L'adjectif « formative » que nous avons choisi répond à une double nécessité : celle de trouver un terme générique pour les qualifier et celle de ne pas trop atomiser une réflexion qui doit rester synthétique afin de ne pas « hypertrophier » la partie théorique du mémoire. De plus, ce type d'évaluation n'est qu'une étape menant à l'essentiel ; c'est la raison pour laquelle nous avons décidé de ne pas trop nous étendre sur le sujet.*

La partie qui précède nous a montré la nécessité de réformer la pratique largement décriée de l'évaluation sommative « *stricto sensu* », celle qui ne considère que le résultat final, la « somme ». On va dès lors tenter de promouvoir un système moins arbitraire, plus conforme au respect des sensibilités de chacun et davantage axé sur une approche « raisonnée » de l'acquisition des savoirs. La note restant cependant incontournable pour les raisons institutionnelles que l'on sait, il faudra donc tenter de faire en sorte qu'elle soit comprise par le « noté » et qu'elle corresponde à un véritable processus d'accompagnement de l'acquisition du ou des savoir(s) et non plus un « couperet » sanctionnant un prétendu manque de connaissances et/ou de savoir-faire.

Dans cette perspective on a alors imaginé un système évaluatif fondé sur des critères plus souples, de façon à ce que l'évaluation participe véritablement à la formation des « apprenants ». Ainsi « *est formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer* »<sup>82</sup>

Cependant, comme le souligne Philippe Perrenoud, « *les enjeux de l'évaluation scolaire, dans le registre narcissique, dans celui des rapports sociaux, aussi bien qu'en ce qui touche à ses conséquences, orientation, sélection, certification, sont trop grands pour qu'aucun système de notation (...) puisse faire durablement l'unanimité* ». <sup>83</sup> Sage parole, qui traduit bien l'étendue et la complexité du problème. Ainsi nous verrons que l'évaluation formatrice/formatrice, même si elle semble *a priori* présenter un progrès certain par rapport au système sommatif, n'en n'est pas pour autant exempte de défauts (d'ailleurs souvent semblables à

---

<sup>82</sup> PERRENOUD Philippe. : Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative, *Mesure et évaluation en éducation*, 1991, vol. 13, n° 4, p. 49.

<sup>83</sup> PERRENOUD Philippe. *L'évaluation des élèves : De la fabrication de l'excellence à la régulation*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université, 1998. p. 5.

ceux dénoncés dans la partie précédente), largement critiqués par la plupart des auteurs. La question que soulève la remarque de Philippe Perrenoud est donc de savoir si, quel que soit le système adopté, on peut imaginer une forme d'évaluation qui, sans faire « **durablement l'unanimité** » serait suffisamment consensuelle pour créer une sorte de *modus vivendi* afin que tous, élèves, parents d'élèves, enseignants, institution, puissent y trouver leur compte. Nous verrons comment, l'évaluation formative, toute perfectible qu'elle soit, constitue cependant une étape entre un « départ sommatif » dont on a souligné les travers et une « arrivée » où les élèves sont les acteurs majeurs de leur évaluation.

### 2.2.1. Définitions de l'évaluation formative.

Selon Françoise Raynal et Alain Rieunier l'évaluation formative à « ***pour but d'informer l'apprenant et l'enseignant, du degré d'atteinte des objectifs. Cette évaluation ne doit pas donner lieu à l'attribution d'une note sur 20*** »<sup>84</sup>.

La première remarque que l'on peut faire quant au choix de l'adjectif « formatif » associé à « évaluation » est qu'il renvoie directement à une fonction du domaine des « apprentissages ». Dès lors, on n'est plus, comme dans le « sommatif » dans la perspective de la « note-sanction », mais dans celle où le système évaluatif a un but précis : FORMER les apprenants. La polysémie du mot n'est cependant pas sans ambiguïté : s'agit-il de leur donner une FORME (auquel cas on retomberait dans la dérive autoritariste maintes fois dénoncée) ou de leur permettre d'acquérir une FORMATION ? Même si la réponse semble évidente, nous verrons que les pratiques sont loin de lever toutes les ambiguïtés et que les dérives sont nombreuses. Pourrait-on penser, comme Michel Vial, qu'il faudrait préférer au mot « **formative** » l'adjectif « **formatrice** »<sup>85</sup>, renvoyant *a priori* à une pratique moins contraignante ? Ce type d'évaluation n'est-il qu'un avatar, un replâtrage plus ou moins hypocrite du sommatif ?

C'est à cette double question que nous allons tenter de répondre.

---

<sup>84</sup> RAYNAL Françoise et RIEUNIER Alain. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris, ESF Éditeur. 2010, p. 187.

<sup>85</sup> VIAL Michel. *Organiser la formation, le pari sur l'auto-évaluation*. Paris : éditions L'Harmattan, 2000, p. 102.

## 2.2.2. Pratiques et limites

### 2.2.2.1. Les pratiques

Alors que dans « *P'évaluation sommative la note est la marque (contestée) d'un bilan* »<sup>86</sup>, elle se veut, dans la pratique formative, le reflet d'une étape : l'apprentissage devant dès lors se présenter comme une succession d'acquis qu'il conviendra de « certifier » par une série de notes intermédiaires. C'est la raison pour laquelle on peut également parler, concernant ce type de pratique, de « pédagogie par objectifs », chaque objectif atteint permettant d'en viser un nouveau, ceci jusqu'à l'acquisition d'un savoir global.

Voyons maintenant ce que dit la « littérature » consacrée à l'évaluation de ce type de pratique.

Dans le troisième chapitre de son ouvrage intitulé **LE PARI SUR L'AUTOÉVALUATION**, Charles Hadji rappelle le fait que « *tout évaluateur est soumis à des choix toutefois limités par le contexte politique et social* » : c'est une évidence que nous avons déjà signalée. Cependant, cette quasi-tautologie sert de base à la mise en place d'une taxinomie des différentes pratiques évaluatives. Ainsi l'auteur distingue trois fonctions, trois « rôles » assignés à l'évaluation. Nous passerons sur le premier (« *inventaire* » -des connaissances et acquisitions-) qui concerne exclusivement la pratique sommative. Par contre les deux suivants se rattachent plus ou moins directement à l'évaluation formative. Il s'agit de la fonction « *diagnostique* »<sup>87</sup> qui consiste à situer l'élève par rapport aux savoirs requis et la fonction « *pronostique* » qui a pour but de guider l'élève dans la perspective d'une réussite ultérieure. Ces deux fonctions ayant un objectif distinct. Pour la première, le « *diagnostic* » établi permet de réguler l'apprentissage, de guider l'apprenant en lui proposant un certain nombre de « remèdes » (nous reviendrons ultérieurement sur les connotations « médicales » du mot). Quant à la seconde, la mise en place d'un « *pronostic* » est censée aider l'élève dans ses choix futurs, l'évaluateur devenant alors un orienteur qui « prédit » l'avenir scolaire des évalués, d'où l'emploi par Charles Hadji de l'adjectif « *prédictive* » pour qualifier cette fonction, complémentaire de la première. Dans la pratique, ces deux fonctions débouchent sur des tâches distinctes : dans le premier cas il s'agit de permettre à l'élève d'améliorer ses apprentissages et dans le second de lui donner la possibilité de se situer par rapport à une orientation future. Une série de contrôles permettant, dans un cas comme dans l'autre, de « faire le point » sur la progression dans l'acquisition des savoirs, soit dans une perspective à court terme (fonction « diagnostique »), soit dans un but plus éloigné (fonction « pronostique/prédictive »).

---

<sup>86</sup> SCALLON Gérard. *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec : Les presses de l'université Laval. 1991. Chapitre 2.4.11. p. 78.

<sup>87</sup> HADJI Charles : *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : éditions ESF, 1989, p. 56.

Même si l'on peut penser que la première de ces fonctions est plus directement du ressort de l'évaluation formative que la seconde, il n'en est pas moins vrai qu'au niveau de la pratique *in vivo*, la procédure reste la même. En effet, on retombe toujours dans le dilemme de la note, même si son attribution se fonde sur des intentions différentes de celles qui président à la pratique du sommatif.

#### 2.2.2.2. *Les limites*

Toutefois, même si ce type d'évaluation semble plus proche de l'intérêt des élèves et paraît constituer un progrès par rapport au sommatif, on peut se poser la question de savoir s'il modifie de façon sensible le rapport enseignants/enseignés, ce qui est, bien plus que les pratiques ponctuelles d'ordre essentiellement pédagogique, au centre même du questionnement sur l'impact psychologique de toute évaluation.

Pour tenter d'y répondre, on reviendra dans un premier temps sur les termes employés pour désigner le rapport qui unit formateurs et formés. Il est évident que « **diagnostiquer** » et « **pronostiquer/prédire** » ne sont pas, et il s'en faut de beaucoup, des mots neutres. Ces deux verbes actifs impliquent des sujets (au sens grammatical du terme) directement « actants. » Qui « diagnostique » ? Qui « prédit » ? Les deux questions sont purement rhétoriques. Voyons pourquoi.

Dans le sens habituel du mot, « diagnostic » signifie littéralement « **détermination d'une maladie -d'un état- d'après ses symptômes ... par extension, il indique une conclusion prospective d'une situation critique** »<sup>88</sup>

« Maladie », situation « critique », les deux termes sont particulièrement éloquents. Dans la perspective d'une évaluation « diagnostique », *l'a priori* est évident, qui considère *de facto* l'élève à évaluer comme un patient qu'il convient de soigner. Cette mission curative est, on l'aura compris celle du professeur, qui, après avoir identifié des « symptômes, » proposera des « remèdes ». Rappelons au passage qu'il y a contiguïté de sens entre « remède » et « remédiation » -remettre au milieu- et que même si étymologiquement ils n'ont que leur préfixe en commun, la coïncidence est significative.

Quant au « **pronostic** » et à la « **prédiction** » (les deux mots étant en gradation ascendante) leur charge sémantique est encore plus grande. En effet, le premier de ces deux termes renvoie à « **la connaissance de ce qui doit arriver** »<sup>89</sup> et le second à « **l'action de dire à l'avance** ». Ainsi la mission du professeur rejoint celle du devin, de l'oracle. Il est celui qui non seulement anticipe

---

<sup>88</sup> REY Alain. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Éditeur Le Robert, 1992.

<sup>89</sup> REY Alain. *Ibid.*

l'avenir mais aussi celui qui traduit cette anticipation en paroles (« pre-dicare » : dire avant). On passe du médecin au prophète (*cf. la position démiurgique* de l'évaluateur évoquée dans la première partie du mémoire).

Dans un cas comme dans l'autre on est proche des critiques déjà formulées à propos de l'évaluation sommative. Même si les intentions sont louables, le professeur reste le seul maître du jeu, il est celui dont l'autorité de « soignant » est dominante, celui dont les prophéties ont force de loi et ne sauraient par conséquent être remises en cause. On rejoint alors le professeur *omniscient et omnipotent* dont nous avons déjà parlé. Dans cette perspective, force est de constater que l'évaluation formative telle que nous l'avons évoquée n'est qu'une solution « cosmétique » aux problèmes posés par le sommatif. L'élève reste l'objet passif de son évaluateur et, par conséquent, ne participe en rien au processus évaluatif. On reste à la surface des choses, sans toucher à l'essentiel.

Dans le même ordre d'idées, Anne Jorro parle de l'attitude « *curative* » (on est toujours dans la métaphore médicale) de celui qui adopte, pour évaluer ses élèves, la « *posture du pisteur-talonneur* »<sup>90</sup>.

Comment comprendre cette métaphore, *a priori* incongrue, pour désigner un enseignant/évaluateur ? Dans un premier temps, on notera que les termes employés ont des charges sémantiques fortement négatives. Le « pisteur » est celui qui traque le gibier qui, le suit à la trace. Il en va d'ailleurs de même pour le « talonneur », avec en plus des connotations qui renvoient à l'idée de harcèlement : il est, littéralement, sur les talons de celui qu'il « piste ». L'ironie sous-jacente rend la charge encore plus mordante, qui consiste à stigmatiser les pratiques de l'enseignant qui se présente comme un « *entraîneur* » possédant « *une vision de l'élève* » « *et sachant anticiper ses cheminements* ». Louables intentions certes, mais qui, *in fine* débouchent sur des pratiques évaluatives à peu près semblables à celles du « *contrôleur* »<sup>91</sup>, celui qui s'en tient au sommatif. En effet, et on retrouve ici quasiment au mot près les critiques formulées par Michel Vial, en mettant en application l'évaluation formative, le pisteur talonneur est un « *prophète* » qui anticipe les résultats de ses élèves (*cf. la fonction prédictive citée plus haut*) On reste, comme on peut le constater dans la métaphore de l'enseignant/démiurge. Comme Dieu, il suit « l'élève » Caïn sans le lâcher d'une semelle. Bref, quoi que pétri de conscience professionnelle et de bonne volonté, il reste un simple « *gestionnaire de l'évaluation* »<sup>91</sup> et les rapports d'autorité qu'il instaure avec ses élèves ne diffèrent pas sensiblement de ceux mis en place par l'évaluation sommative.

---

<sup>90</sup> JORRO Anne *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : Éditions De Boeck, 2000, p. 36-38.

<sup>91</sup> JORRO Anne. *Ibid.*, pp. 36-38.

De plus, cette pratique ne remet en cause ni la commande institutionnelle, ni les référents propres à chaque discipline, elle est, par conséquent, décrite comme « *réductrice* » et « *atomisante* », ce qui renvoie à une pratique pédagogique fragmentée, voire fragmentaire ne permettant pas aux apprenants d'avoir une vision synthétique, pour, en aval, avoir la possibilité de porter un regard critique raisonné sur les disciplines qu'ils apprennent, ce qui devrait être un des principaux buts de toute éducation. On est donc, concernant l'évaluation formative, dans une perspective « mécaniste » qui ne dit pas son nom, mais qui au niveau de l'impact qu'elle a sur les élèves, semble n'apporter aucun progrès notable. Elle reste « *une menace* », en dépit des louables intentions qu'elle affiche.

En conclusion de la partie qui précède, on retiendra que, même si le recours à l'évaluation formative se présente *a priori* comme plus raisonné, plus juste, voire moins directiviste que l'évaluation sommative, force est de constater que, dans la totalité des ouvrages consultés, le bilan est largement négatif. En effet, dans ce type de pratique, le professeur définit seul ses attentes, impose ses normes et, finalement, reste l'unique maître du jeu, les élèves quant à eux demeurant de simples sujets. En réponse aux questions que nous nous étions posées au début de cette partie nous dirons donc que l'évaluation formative ne diffère qu'en surface de la pratique sommative. Pour reprendre la métaphore que nous avons déjà utilisée, elle n'est qu'un simple « replâtrage » et ne résout en rien le problème de fond. On a sans doute « colmaté quelques brèches », mais il s'en faut de beaucoup que le mur ait été reconstruit et la question reste ouverte : peut-on imaginer puis mettre en place un type d'évaluation fondé sur un modèle plus souple, moins « formaté », et en fin de compte, sur une vision où, pour reprendre le beau néologisme d'Albert Jacquart, prévaudrait l'« *humanité* ? »<sup>92</sup> C'est en effet ce concept philosophique qui domine la réflexion portant sur un nouveau type d'évaluation : il faut repenser tout le processus, faire en sorte que « *l'auteur de l'apprentissage soit le formé* » (Michel Vial) et, surtout, qu'on aille du savoir au savoir-faire pour « *déboucher sur du savoir-être* » qui est, toujours selon Michel Vial, l'objectif de tout enseignement. Le glissement sémantique du mot « savoir » est, dans la perspective qui nous occupe, particulièrement significatif : on passe du sens premier d'« accumulation de connaissances » -le savant étant celui qui en SAIT plus que le « vulgus»- à une dimension métaphysique : comment construire une éthique apprenant à se comporter en humain. Le

---

<sup>92</sup> JACQUARD Albert *L'Héritage de la liberté, de l'animalité à l'humanité*. Paris : Éditions Seuil, 1986.

professeur n'étant plus dès lors celui qui se contente « *d'instruire* », mais celui qui, en plus, à la mission « *d'éduquer et de former* »<sup>93</sup>.

Comment atteindre cet objectif ? La réponse est quasi-unanime : seule, et à certaines conditions, l'autoévaluation en est capable. D'où la nécessité de « *parier* »<sup>94</sup> sur elle, ce qui implique nécessairement une prise de risque. Les pratiques liées à l'autoévaluation permettent-elles d'atteindre les objectifs « humanistes » que l'on attend d'elles ? Le pari est-il gagné ? Le risque encouru valait-il la peine qu'on le prenne ? Questions complexes et multiples auxquelles la partie qui va suivre s'efforcera de donner quelques éléments de réponse.

---

<sup>93</sup> Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel - Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997 (BO N° 22 du 29 Mai 1997).

<sup>94</sup> VIAL Michel. *Organiser la formation, le pari sur l'auto-évaluation*. Paris : éditions L'Harmattan, 2000, p.37

## Chapitre 3 -L'AUTOÉVALUATION

### Préambule :

**L'**AUTOÉVALUATION trouve ses sources dans les travaux de Piaget<sup>95</sup> et depuis les années 90 « *tout un courant s'intéresse au développement des capacités d'autoévaluation des apprenants (Georgette Nunziati, Jean-Marie De Ketele, Linda Allal, Léopold Paquay, Françoise Campanale, Anne Jorro...)* et aux stratégies visant la mise en œuvre des modalités d'autoévaluation de la part de chaque catégorie d'acteurs du système éducatif »<sup>96</sup>.

Si l'on se réfère à la double étymologie de ce mot composé (ou non), la définition qu'on peut en donner est relativement simple : s'auto-évaluer, c'est mesurer/peser la « valeur » que l'on s'attribue personnellement. Le mot « valeur » recouvre bien évidemment un vaste champ de significations allant du domaine de l'intime (on s'évalue sur le plan éthique par exemple) à celui des possibilités ponctuelles que l'on possède ou non concernant l'accomplissement d'une tâche précise. Dans tous les cas, on procède à un questionnement sur soi-même, que ce questionnement soit rétrospectif ou non. Or, la grande difficulté liée à la réponse est que questionnement intime et questionnement ponctuel (le second paraissant *a priori* moins compromettant que le premier) sont consubstantiels. Ainsi s'interroger sur ses compétences dans un domaine qui peut sembler futile (une contre-performance dans une activité de loisir par exemple) peut avoir des répercussions négatives fortes sur notre « registre narcissique ». Il va donc de soi que s'évaluer sur le plan scolaire procède de cette double interrogation : puis-je (ai-je pu) accomplir la tâche que l'on me demande (m'a demandé) d'effectuer ? Quelle est l'image de moi-même que va me renvoyer ma « performance » par rapport à ce qui est attendu ? Les enjeux liés à la réponse sont tellement importants, sur le plan personnel, social, relationnel, qu'on ne saurait se contenter d'une définition lapidaire, voire simpliste de l'autoévaluation telle que celle que nous avons proposée précédemment et qui ne peut, au mieux que constituer une base de réflexion. Aussi convient-il d'affiner et de compléter cette définition en la mettant en relation avec son objet, « le milieu scolaire », pour mieux en cerner les pratiques et déboucher ensuite sur leur analyse. Il faut d'abord insister sur le fait que s'auto-évaluer à l'école revêt un caractère particulier puisqu'il y a nécessairement deux acteurs, ce qui n'est pas forcément le cas

<sup>95</sup> PIAGET Jean. La prise de conscience, réussir et comprendre, Paris, PUF. 1974.

<sup>96</sup> CAMPANALE Françoise. Quelques éléments fondamentaux sur l'évaluation. Disponible sur : <http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/evaluationcampeval.pdf> Consulté le 22 avril 2012, p11

dans tous les types d'autoévaluation : l'élève (les élèves) d'une part, le professeur de l'autre. Le(s) premier(s) devant répondre aux attentes du second. Le problème sera de savoir quels types de rapports ils vont établir entre eux dans l'acquisition et la certification des savoirs et des savoir-faire.

Si l'on se réfère aux auteurs que nous avons consultés, on peut constater que, logiquement, chacun d'eux à sa propre conception de l'autoévaluation. Il n'est évidemment pas question pour nous d'établir un catalogue des définitions proposées mais de trouver un dénominateur commun, « l'idée-force » qui les fédère.

Ainsi, d'après l'ouvrage collectif « **L'ACTIVITÉ ÉVALUATRICE RÉINTERROGÉE** », l'autoévaluation est « **une analyse personnelle des situations vécues et leur interprétation en référence à des valeurs ou/et à des projets** »<sup>97</sup>, cette auto-analyse permettant de « **gérer son action en fonction de normes librement choisies** », la LIBERTÉ des choix étant ici synonyme d'AUTONOMIE. Ce concept d'autonomie (étymologiquement « **celui qui est régi par ses propres lois** »<sup>98</sup>), indissociable de celui de liberté (originellement « **qui dépend de soi, n'est soumis à aucune autorité** ») est *de facto* le « dénominateur commun » évoqué précédemment qui structure les différentes conceptions de l'autoévaluation, ce qui est parfaitement logique, si l'on considère que la critique des systèmes en cours portait essentiellement sur leur aspect autoritariste et contraignant. Ainsi, pour Charles Hadji, « **une des conditions de l'autoévaluation est l'appropriation par le sujet d'un référent absolument légitime à ses yeux** »<sup>99</sup>. Ce qui signifie que l'évalué est non seulement son propre évaluateur mais qu'il est en plus, l'auteur ou le co-auteur des critères selon lesquels il s'évalue (*cf.* « **les normes librement choisies** » évoquées précédemment). Ce concept se retrouve de façon transversale dans les ouvrages consacrés à l'autoévaluation. Ainsi, pour Michel Vial, un des dispositifs à mettre en place consiste à imaginer une « **structure qui vise à remplir une fonction d'apprentissage** », un « **agencement d'actes de formation ayant pour but de faire construire quelque chose par le formé** »<sup>100</sup>. Cette idée d'une éducation « **participative** », voir « **d'autonomisation** »<sup>101</sup> ou « **l'élève se pose des questions sur le sens de ce qu'on lui demande** » (et non exclusivement sur ses résultats) rompt radicalement avec les pratiques antérieures, maintes fois dénoncées, où l'évaluateur était à la fois le maître absolu des normes et du jugement final. Un tel changement radical d'habitudes culturelles profondément

<sup>97</sup> DARRAS Élisabeth, PAQUAY Léopold, SAUSSEZ Frédéric. Les représentations de l'autoévaluation. In FIGARI Gérard, ACHOUCHE Mohammed ; *L'activité évaluative réinterrogée*. Bruxelles : éditions De Boeck Université. 2001. p. 120.

<sup>98</sup> REY Alain. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Éditeur : Le Robert, 1992.

<sup>99</sup> HADJI Charles : *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : éditions ESF, 1989, p. 112.

<sup>100</sup> VIAL Michel. *Organiser la formation, le pari sur l'auto-évaluation*. Paris : éditions L'Harmattan, 2000, p. 135.

<sup>101</sup> BÉRANGER Patrick, PAIN Jacques L'autorité et l'école : fin de système. *Migrants-Formation*, 1998, n° 112, mars, p. 144.

ancrées dans la conscience collective ne va pas sans poser de multiples problèmes. Quelles sont les dispositifs à mettre en place pour que les rapports maître-élève(s) ne s'inscrivent plus dans un schéma figé qui naguère paraissait immuable ? (le *magister* et le *discipulus* de la pédagogie « classique »). Ces dispositifs constituent-ils réellement un progrès dans l'acquisition des savoirs et des savoir-être (répondant ainsi au double but d'*instruire* et d'*éduquer*) Existe-t-il des dérives où l'autoévaluation ne serait qu'une solution superficielle et retomberait finalement dans les pièges du « sommatif-formatif » ?

Questions complexes auxquelles nous espérons que la partie qui va suivre fournira quelques éléments de réponse.

### 3.1. Les acteurs de l'autoévaluation

#### 3.1.1. Les enseignants

Comme nous l'avons vu dans le préambule, l'autoévaluation est, dans le milieu scolaire, une activité duale. On pourrait alors penser qu'elle met en relation des élèves qui portent sur leurs pratiques un regard « critique » d'une part et un professeur qui les « accompagne » dans leurs apprentissages, d'autre part, sans pour autant remettre en cause ses propres pratiques. Or, selon Anne Jorro, la dualité de l'autoévaluation implique que, si l'on veut que les élèves s'autoévaluent, il faut s'évaluer soi-même en tant qu'enseignant, ce que la plupart des professeurs refusent de faire en adoptant « *une stratégie de repli, voire de déni de leur propre activité* »<sup>102</sup>. Ainsi, ils mettraient en place des « *postures réflexives* » (l'adjectif renvoie au réflexe de sauvegarde et non à la réflexion) consistant essentiellement à se montrer incapables de faire preuve d'objectivité dès qu'il s'agit d'avoir un regard distancié sur leurs propres pratiques. Ces « *postures réflexives* » allant de l'enseignant qui s'évalue par rapport à une norme rigide à celui qui le fait de façon à préserver l'image qu'il a de lui-même pour en arriver au « raconteur d'histoires » qui narre son vécu professionnel de façon anecdotique, avec tout le déficit d'objectivité que cela implique. Ainsi des expériences pratiquées sur le terrain ont montré que dans la majorité des cas « *les sujets sont dominés par certains facteurs, leurs affects par exemple qui les empêchent de procéder à une auto-analyse débouchant sur la fonction critique régulatrice* »<sup>103</sup> qui serait la seule valable dans le processus auto-évaluatif. De plus, la régulation est (serait) faiblement investie par les praticiens, ce qui signifie que même si les enseignants ont conceptualisé leurs pratiques, cela n'a pas souvent pour conséquence de les modifier.

---

<sup>102</sup> JORRO Anne. Réflexivité et autoévaluation dans les pratiques enseignantes. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 2005, vol 27, n°2, pp. 33-47.

<sup>103</sup> JORRO Anne. *Ibid.*, p. 2.

Pour pallier ces « réflexes » qui, on l'aura compris, sont de l'ordre de « l'auto-défense narcissique », il convient de ne pas redouter l'autoévaluation, mais de la comprendre comme étant une étape conduisant à un processus dynamique de régulation des pratiques professionnelles. Il s'agit donc, *in fine*, d'adapter et réadapter constamment sa pensée en évitant de se « scléroser » dans des « **postures** » trop rigides. Cela implique bien entendu une remise en cause radicale des pratiques courantes d'enseignement. On est très loin du professeur omniscient/omnipotent, du « **deus in machina** » dont il a été question dans le premier chapitre de ce mémoire.

Bien que la fonction de cette partie soit plus « descriptive » que critique, on est quand même amené à se poser quelques questions concernant la conception de l'autoévaluation des enseignants telles que nous venons de la présenter. On est dans une « posture idéologique » « idéale » qui touche au « moi » intime des individus, à leur personnalité propre. C'est une évidence que de dire qu'il est difficile de se remettre en cause, surtout si cette remise en cause doit être systématique. Peut-on également, en toute circonstance, dominer ses affects ? Car comme le souligne Linda ALLAL « **c'est la personne avec ses affects qui est en jeu dans l'autoévaluation** »<sup>104</sup> Peut-on en toutes circonstances dominer ses affects ? Est-ce possible dans le contexte si particulier de l'enseignement ? Sans doute peut-on « tendre vers » une auto-analyse critique objective, mais il nous paraît plus réaliste de penser que dans la pratique on est nécessairement amené à concilier une « posture idéale » avec les impondérables de la nature humaine.

En dépit de ces réserves, qu'il nous a cependant semblé nécessaire de faire, on peut néanmoins penser que, dans la perspective de l'autoévaluation, les enseignants sont amenés à appliquer le fameux et célèbre « **connais-toi toi-même** » socratique<sup>105</sup> et à se contraindre à régulièrement « réviser leur copie » en fonction des demandes et attentes des élèves dans un souci de travail coopératif auquel tous participent en tant qu'« acteurs agissant », autant que faire se peut, dans un souci d'écoute mutuelle. Dans ce cas, quels « dispositifs » mettre en place ? Ils vont évidemment de pair avec ceux destinés aux élèves : chacun s'auto-évaluant dans la dynamique du processus d'acquisition des savoirs. Nous ajouterons, pour terminer cette sous-partie, que s'auto-évaluer pour les enseignants rentre aussi dans le projet transversal de remettre l'« humain », l'« humanité » au centre du projet éducatif. En abandonnant ainsi son rôle auto-proclamé de « démiurge », en faisant le deuil de son pouvoir, l'évaluateur devient un simple « conseiller », position peut-être moins flatteuse pour son « ego » mais sans aucun doute plus profitable à ses élèves.

---

<sup>104</sup> ALLAL Linda Cf. Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In DEPOVER C, NOËL B. *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Bruxelles : Éditions De Boeck, 1999. pp. 35-56.

<sup>105</sup> « **Connais-toi toi-même** », inscription placée sur le fronton du temple de Delphes dont Socrate en avait fait sa devise.

### 3.1.2. Les enseignés

C'est bien entendu à dessein que nous avons intitulé cette partie « **Les acteurs de l'évaluation** ». Le mot « acteur » étant à comprendre dans le sens de « celui qui joue un rôle » donc qui a, pour reprendre l'expression familière, « un rôle à jouer », mais aussi dans celui d'« actant » qui, lui, renvoie à la participation directe du processus éducatif.

C'est, en principe, à travers l'autoévaluation que ce statut d'élément actif pourra être atteint, avec les bénéfices que cela implique tant sur le plan des apprentissages *stricto sensu* que sur la construction des savoir-être. La « littérature » concernant l'autoévaluation étant particulièrement riche, nous nous contenterons, toujours dans le souci de synthétiser notre propos, d'en dégager les axes les plus pertinents, en particulier ceux qui structurent de façon transversale les analyses des différents auteurs de notre corpus. Nous en distinguerons trois : une approche raisonnée de l'acquisition des connaissances, l'apprentissage de l'autonomie<sup>106</sup> et la construction du savoir-être. La trichotomie est ici purement opératoire, les trois axes étant fortement imbriqués, voire consubstantiels. À noter également que nous avons tenté de « hiérarchiser » ces trois axes en partant de celui qui est de l'ordre des savoirs/savoir faire pour terminer par ce qui est du domaine du « moi », de la construction d'une personnalité indépendante. On passe ainsi de remarques qui partent de ce qui appartient plutôt au domaine de la pédagogie/didactique pour parvenir à une réflexion de l'ordre de la psychologie/philosophie. Ce passage du concret à l'abstrait, du mesurable (pas nécessairement au sens docimologique du terme) au non mesurable, se retrouve dans tous nos ouvrages de référence.

## 3.2. Une approche raisonnée de l'acquisition des connaissances.

Nous avons vu dans la première partie de ce mémoire qu'un des reproches récurrents que l'on pouvait adresser aux formes « traditionnelles » d'enseignement était celui qui consistait (en particulier à cause des programmes rendus obligatoires par l'institution), à « gaver » les élèves de connaissances sans se préoccuper outre-mesure de savoir s'ils avaient compris ce qu'ils étaient censé apprendre. Le propos doit bien sûr être nuancé, mais il n'en traduit pas moins une réalité concernant le quotidien de beaucoup d'élèves.

Comme l'écrit Philippe Meirieu, « **ce qui est déterminant dans un apprentissage, c'est, paradoxalement le déjà-là ou plus précisément les points d'appui auxquels, dans et par le sujet qui apprend, viennent s'articuler des savoirs et des savoir-faire nouveaux** »<sup>107</sup>. Sans ces

---

<sup>106</sup> PILLONEL Marlyse, ROUILLER Jean. Faire appel à l'autoévaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant. *Les Cahiers Pédagogiques*. Avril 2001, n°393.

<sup>107</sup> MEIRIEU Philippe. *Apprendre...oui, mais comment*. Paris : ESF éditeur. 1987. p. 129.

« *points d'appui* », sans ce « *déjà-là* » qui font souvent cruellement défaut aux élèves, on en arrive à une situation, elle aussi paradoxale, où l'on apprend sans comprendre, ce qui aboutit à une restitution mécanique des savoirs, à ce phénomène de psittacisme auquel tout enseignant et tout élève a été confronté à un moment donné de son quotidien scolaire. Ainsi, celui qui ne voulait pas passer pour un âne devait se comporter comme un perroquet. Qu'on ne s'y trompe pas ; la métaphore animale n'est pas ici employée avec le seul désir de faire un bon mot, elle reflète la deshumanisation (vs l'humanité) à laquelle sont soumis les apprenant vis à vis de connaissance qui les dépassent mais qu'on les contraint à avoir (cf. la métaphore de la carotte et du bâton), faute de quoi leur avenir scolaire est fortement compromis.

Ainsi, ce que nous appelons une « approche raisonnée de l'acquisition des connaissances » commence par la « métacognition », donc par la faculté qu'a un individu de s'interroger sur les processus mentaux qui le conduisent au savoir : « *Veux-tu que je t'enseigne le moyen d'arriver à la connaissance ? Ce qu'on sait* (cf. le « *déjà là* » de Philippe Meirieu), *savoir que l'on sait, ce qu'on ne sait pas, savoir qu'on ne le sait pas : c'est savoir véritablement* »<sup>108</sup>. Parole de sage, qui rejoint par ailleurs le fameux adage socratique « *connais-toi toi-même* », mais qui montre bien que, dans cette perspective, seule l'autoévaluation peut conduire à satisfaire cette exigence fondamentale. Pour Linda Allal<sup>109</sup>, il s'agit d'une réflexion métacognitive, qui enclenche des autorégulations : qu'est-ce que je sais, qu'est-ce que je sais faire ? Comment je m'y prends ? Qu'est-ce que je peux modifier ? Il s'agit dès lors pour l'apprenant de connaître son fonctionnement cognitif, de l'évaluer, en bref d'avoir une réflexion critique sur son activité. À partir de là, il aura la possibilité d'avoir un regard distancié sur ses actions et pourra agir pour les modifier en fonction d'objectifs précis ; « *L'apprenant met en œuvre des opérations mentales sur sa propre cognition, certaines d'entre elles produisent des connaissances, (...) d'autres produisent des actions dans le but de réguler ses apprentissages* »<sup>110</sup> comme le souligne Bernadette Noël.

Ce « je réfléchis à ce que je fais -ai fait et doit faire- puis j'applique » peut paraître de l'ordre du simple bon sens (qui semblait et semble par ailleurs encore absent de bien des pratiques.). La méthode « auto-cognitive » n'échappe cependant pas à certaines dérives, dès lors qu'elle est instrumentalisée par les enseignants comme le précise Linda Allal « *...on parle de la métacognition*

<sup>108</sup> CONFUCIUS, Entretiens du Maître avec ses disciples, Éd. Mille et une nuits, p. 15. Cité par « Wikipédia ». Article « métacognition » [http://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9tacognition#cite\\_note-0](http://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9tacognition#cite_note-0) (consulté le 10 juillet 2012)

<sup>109</sup> ALLAL Linda, MICHEL Yvan. Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite. In ALLAL Linda, BAIN Daniel, PERRENOUD Philippe. *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel : éditions Delachaux et Niestlé. 1993. pp. 239-264.

<sup>110</sup> NOËL Bernadette. L'autoévaluation comme composante de la métacognition : essai d'opérationnalisation. In FIGARI Gérard, ACHOUCHE Mohammed ; *L'activité évaluative réinterrogée*. Bruxelles : éditions De Boeck Université. 2001. p. 111.

*comme s'il s'agissait d'un phénomène extérieur au processus de la pensée de l'élève, comme si la métacognition était un outil pédagogique dont l'enseignant pouvait se servir pour stimuler l'apprentissage des élèves.»*<sup>111</sup>. La confusion qui s'établit dès lors entre ce qui devrait rester de l'ordre de l'intime, et ce qui devient un « outil » manipulé par le professeur ôte bien évidemment tout son intérêt à la métacognition dans la mesure où, *a priori*, « ***l'intervention de l'enseignant n'est pas nécessaire aux élèves pour construire une démarche auto-cognitive*** »<sup>111</sup>.

On aura de nouveau recours à l'étymologie pour bien cerner le sens premier du verbe. Comprendre (cum-prehendere) signifie originellement prendre/saisir (prehendere) avec (cum), et c'est bien cette valeur de partage qui est importante dans la relation entre professeur et élève.

On doit donc comprendre que la métacognition ne s'apprend pas par le truchement d'un professeur qui y conduirait ses élèves, mais qu'elle doit être induite par des pratiques qui permettent de l'inscrire naturellement dans le schéma de pensée des individus, de façon à ce qu'elle devienne une sorte de réflexe (même si cette remarque peut sembler réductrice), sinon on retombe dans la dérive « directiviste », dans « l'outil pédagogique » précédemment évoqué. Ainsi, Linda Allal souligne cette dérive en citant certaines propositions émanant de revues spécialisées dans lesquelles on conseille par exemple de « ***pratiquer la métacognition avec les élèves*** »<sup>111</sup> ou bien de les « ***initier à la métacognition*** »<sup>111</sup>, ce qui semble être un contre sens : peut-on initier à la pensée, la pratiquer comme on initie à un « objet d'étude » précis ou comme on pratique une quelconque technique ? La question est purement rhétorique et les mécanismes mentaux qui mènent à la métacognition ne peuvent évidemment pas être appris aux élèves comme on leur apprend à multiplier ou à soustraire. Faute de l'avoir compris on court le risque que « ***le processus métacognitif chez l'apprenant en fonction des attentes évaluatives de l'enseignant (se réduise) à un apprentissage de stratégies payantes.*** »<sup>112</sup>. Dans ce cas de figure la perspective de faire des élèves des individus autonomes (ou plutôt que les élèves le deviennent par eux-mêmes) disparaît au profit d'un bénéfice (stratégies payantes) immédiat et fallacieux.

En bref l'idéal est de faire « de la métacognition » comme Monsieur Jourdain<sup>113</sup> « faisait » de la prose sans le savoir (tout du moins sans le consciencier systématiquement et sans que cela fasse l'objet d'une démarche pédagogique spécifique).

---

<sup>111</sup> ALLAL Linda : la métacognition en perspective. In l'activité évaluative réinterrogée. In FIGARI Gérard, ACHOUCHE Mohammed. *L'activité évaluative réinterrogée*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université. 2001. p. 143.

<sup>112</sup> PILLONEL Marlyse, ROUILLER Jean. Faire appel à l'autoévaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant. Cahiers pédagogiques. avril 2001, n°393 p. 3.

<sup>113</sup> MOLIÈRE. *Le Bourgeois gentilhomme*, acte II, scène IV.

Cependant, ces dérives qui permettent d'instrumentaliser une pratique raisonnée des apprentissages, ne doivent pas faire oublier que les ouvrages consultés sont unanimes sur l'importance primordiale de « *gérer son action* »<sup>114</sup> en procédant à « *une analyse personnelle des situations vécues et leur interprétation en référence à des valeurs ou /et à des projets* »<sup>114</sup>. Dans la pratique, cela conduit à mettre en place « *un mécanisme* »<sup>115</sup> consistant à « *réfléchir sur l'expérience, à comprendre ce qui s'est passé et à en tirer quelques leçons pour l'avenir* »<sup>115</sup>. À ce propos, on notera que le mot « mécanisme » employé par Philippe Perrenoud est particulièrement significatif. Le terme peut *a priori* avoir des connotations négatives renvoyant à une activité mentale de l'ordre de l'automatisme, donc du non-réfléchi. Or, nous l'avons vu dans les lignes qui précèdent, c'est précisément cet aspect « réflexe », ce « sans le savoir » qui est la condition primordiale d'une métacognition à la fois personnelle, donc sans intervention extérieure dirigiste, et réellement opérationnelle. On peut néanmoins s'étonner qu'une pareille démarche fondée sur l'expérience et qui a été théorisée dès le XIX<sup>e</sup> siècle (*cf.* Claude Bernard et ses travaux sur la médecine expérimentale<sup>116</sup>) n'aient pas prévalu depuis longtemps dans les pratiques éducatives. Sans doute faut-il voir dans ce déni un des nombreux effets pervers des rapports autoritaires entre enseignants et enseignés qui n'autorisaient pas ces derniers à avoir une réflexion critique sur leur activité d'apprenants.

Quoi qu'il en soit, avoir une pratique raisonnée de ses propres pratiques (et ce dans tous les domaines) est la condition *sine qua non* de l'autoévaluation et cette condition semble faire l'unanimité. La métacognition (qui dans le domaine spécifique des sciences de l'éducation est une démarche d'ordre épistémologique) constitue la prémisse (au sens philosophique de terme) incontournable de la démarche auto-évaluative et conduit logiquement à l'autonomie qui est la seconde étape du processus.

---

<sup>114</sup> HOFFMANS-GOSSET. Cité par DARRAS Élisabeth, PAQUAY Léopold, SAUSSEZ Frédéric. Les représentations de l'autoévaluation. In FIGARI Gérard, ACHOUCHE Mohammed ; *L'activité évaluative réinterrogée*. Bruxelles : éditions De Boeck Université. 2001, p. 120.

<sup>115</sup> PERRENOUD Philippe. Cité par DARRAS Élisabeth et *al. Ibid.* p. 120.

<sup>116</sup> BERNARD Claude, 1813-1878, médecin et physiologiste français est considéré comme l'un des principaux initiateurs de la démarche expérimentale hypothético-déductive, formalisée souvent (et parfois rigidifiée) dans l'enseignement par « OHERIC » pour : « Observation - Hypothèse - Expérience - Résultat - Interprétation - Conclusion ». Disponible sur [http://fr.wikipedia.org/wiki/Claude\\_Bernard](http://fr.wikipedia.org/wiki/Claude_Bernard) (consulté de 18 juillet 2012).

### 3.3. L'apprentissage de l'autonomie

Être autonome, comme nous l'avons déjà dit, signifie à l'origine « être régi par ses propres lois ». Or, il est bien évident que dans tout État policé (et l'Éducation nationale est un microcosme qui fonctionne de la même façon qu'un état), chaque individu ne peut pas faire sa loi et est forcément soumis à des règles communes, ce qui signifie que l'acception première du mot doit être revue dans un sens restrictif. Pour le définir on se référera à ce qu'en disent les auteurs de l'article « **Les représentations de l'autoévaluation** »<sup>117</sup> : être autonome (dans le domaine des apprentissages), c'est « **agir en fonction de normes librement choisies** »<sup>118</sup>. De cette définition, on retiendra deux mots-clés : d'une part la norme qui en l'occurrence renvoie à « la loi » et, d'autre part, l'adverbe librement, qui, quant à lui, signifie que cette même loi n'est pas imposée, mais fait l'objet d'un consensus entre deux parties. On est dès lors dans un processus démocratique (vs autocratique) qui est la base incontournable de la liberté. Donc, être autonome au niveau de ses apprentissages, c'est aussi apprendre à devenir un citoyen libre mais également responsable, but de toute éducation bien comprise.

Ceci posé, comment, dans un cadre aussi normé que celui de l'institution éducative, devient-on autonome ?

Rappelons d'abord que le concept implique l'idée d'affranchissement : or on s'affranchit nécessairement par rapport à quelque chose (une contrainte institutionnelle ou sociétale par exemple) et/ou par rapport à quelqu'un (le représentant de l'institution). En l'occurrence pour nous les choses ont le mérite d'être parfaitement claires : pour l'élève, devenir autonome, c'est prendre de la distance (sinon s'affranchir totalement) par rapport aux contraintes institutionnelle et à leurs représentants les plus immédiats : les professeurs. Mais ce désir de liberté ne peut se concrétiser que dans une relation consensuelle où le détenteur de l'autorité et/ou son représentant décident de céder tout ou partie de leurs prérogatives. Ainsi, le formateur doit « **faire son travail de deuil de modéliser l'autre** »<sup>119</sup> et « **l'action pédagogique doit changer de nature et ne plus être une violence qui change l'autre, entame son intimité, tente de le séduire ou de faire pression sur lui.** »<sup>120</sup>

Comme on le voit, les termes employés ont des connotations particulièrement fortes. La métaphore du deuil implique que celui qui en est victime accepte la « mort » de son autorité. Quant

---

<sup>117</sup> DARRAS Elisabeth, PAQUAY Léopold, SAUSSEZ Frédéric. Les représentations de l'autoévaluation. In FIGARI Gérard, ACHOUCHE Mohammed ; *L'activité évaluative réinterrogée*. Bruxelles : éditions De Boeck Université. 2001, p. 119.

<sup>118</sup> DARRAS et Al, *ibid.* p. 120.

<sup>119</sup> VIAL Michel. *Organiser la formation, le pari sur l'auto-évaluation*. Paris : éditions L'Harmattan, 2000, p. 178.

<sup>120</sup> PERRENOUD Philippe, Cité par PILLONEL Marlyse, ROUILLER Jean. L'autoévaluation, une pratique prometteuse mais paradoxale. *Éducateur*, 2001 ; n° spécial 15. pp. 30-32.

au mot « violence » il va encore plus loin puisqu'il renvoie directement à une contrainte psychologique inacceptable que les enseignants feraient subir aux enseignés. Cette « violence » étant par ailleurs, d'après Philippe Perrenoud, consubstantielle à l'action pédagogique à laquelle elle est liée « par nature ». L'emploi de l'indicatif « est » ne laisse, à ce propos, aucune place au doute. Donc l'autonomie de l'élève passe nécessairement par l'abandon de désir de « *re-faire l'autre* » (effet « Pygmalion » bien connu) et par la mise en place d'une nouvelle action pédagogique qui ne serait plus fondée sur la violence. Cette « refonte » en profondeur ne va évidemment pas, puisqu'elle affecte des pratiques solidement ancrées dans les esprits, sans « effets indésirables » comme nous le verrons à la fin de cette partie. Mais d'abord, pour permettre à ses élèves d'être autonomes, quelle(s) posture(s) le professeur doit-il adopter ?

Avant même de parler de dispositions pratiques spécifiques, nous pensons que tout changement de mentalité passe par un changement de langage ; on s'accorde généralement sur le fait que le langage précède la pensée. Dans cette perspective, s'affranchir des concepts, c'est aussi s'affranchir des mots qui les nomment. Ainsi la relation de maître (*magister* qui a donné magistral) à disciple (*discipulus* comme dans discipline) qui impliquait une forte hiérarchisation des rapports doit-elle céder la place à un vocabulaire moins négativement connoté.

Ainsi, dans son livre **L'ENSEIGNANT ET L'ÉVALUATION**, Anne Jorro oppose à la posture du « *contrôleur* » et à celle du « *pisteur-talonneur* » (le premier représentant l'évaluation sommative et le second l'évaluation formative), les postures du « *conseiller* » et du « *consultant* ». La première remarque que l'on peut faire concernant le choix de ces deux mots et tout d'abord qu'ils sont connotés de façon positive et, ensuite, qu'ils renvoient tous les deux à des pratiques où l'élève « gère » en partie ou en totalité son « action pédagogique », donc fait preuve d'autonomie.

Le « *conseiller* » est celui qui permet à l'élève de construire des compétences, un « *expert disciplinaire* » qui peut adapter ses savoirs didactiques. Il sait interroger les élèves sur leurs difficultés et s'évalue (comprendre qu'il se remet en question de façon permanente) autant qu'il évalue l'autre. Il est également capable d'improvisation pour accompagner les apprenants dans leur cheminement personnel. « *Il s'inscrit dans un rapport d'aide en fonction de cas particuliers. Il différencie ses conseils, puise dans l'étendue de son savoir des éléments qu'il proposera en fonction de l'interaction élève-tâche-enseignant* »<sup>121</sup>

Quant au « *consultant* », il est le complément du précédent. Il est capable d'organiser le lien entre l'individu (par nature complexe) et l'institution scolaire. C'est, d'après l'expression de Michel Foucault, « *un éveilleur de l'âme* », à l'écoute de ses élèves, donc sachant se taire pour leur permettre de libérer leur parole. « *...comme il promeut la circulation de la parole, il l'entend, la*

---

<sup>121</sup> JORRO Anne *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : Éditions De Boeck, 2000, pp.39-40.

*reconnaît au point de ne pas imposer ses propres visions, mais présente son point de vue comme une voix parmi d'autres ...»<sup>122</sup>.*

On est, bien évidemment dans deux postures idéales, celle du « **consultant** » étant par ailleurs humainement supérieure à celle du « **conseiller** ». On peut néanmoins se demander si cette « fragmentation » des rôles n'est pas purement démonstrative et si, dans la pratique les enseignants n'adoptent pas (soit de leur plein gré soit contraints par l'institution), tour à tour, ou en les « mixant » ces différentes attitudes.

On retrouve, sous une forme à peu près semblable la relation nécessaire autonomie/autoévaluation chez pratiquement tous les auteurs du corpus. Citons à titre de nouveaux exemples ce qu'en dit Charles Hadji : « **L'une des hypothèses sur lesquelles repose l'idée d'évaluation est que l'élève apprend d'autant mieux qu'il devient autonome. La représentation des buts et l'appropriation des critères sont, à la fois, les instruments et la marque d'une conquête de l'autonomie** »<sup>123</sup>. La remarque, outre le fait qu'elle est liée à une pratique raisonnée de l'apprentissage (« **appropriation des critères** ») est particulièrement intéressante en ce qu'elle affecte directement à l'autonomie des vertus pédagogiques certaines (on apprend mieux). Donc, si l'on fait la somme de ce qui précède, l'autonomie des apprenants a une double vertu : elle permet de dépasser (ou d'abolir) les anciens clivages maître-élève(s) d'une part et, d'autre part, elle favorise l'apprentissage. On notera toutefois que la dichotomie est purement opératoire, les deux, dans la réalité de l'appropriation des connaissances, allant évidemment de pair.

Ainsi, si « **parler de l'autonomie de l'élève relève souvent du défi** »<sup>124</sup>, si elle est une « **conquête** » (les deux mots renvoyant à la nécessaire provocation, voire à la lutte que cela implique), elle n'en reste pas moins une des conditions nécessaire, sinon suffisante, de l'autoévaluation : « **L'autonomie de l'élève se trouve dans la marge de manœuvre que lui accorde l'enseignant à travers les processus de l'autoévaluation** »<sup>125</sup>

On pourrait multiplier les exemples à l'envi, tant les auteurs prônant une réforme en profondeur du système évaluatif s'accordent sur ce point. Cependant, ces prises de position pédagogiques, pour idéales qu'elles soient, ne sont par pour autant exemptes de dérives qui en altèrent le sens, en les ramenant, comme on l'a déjà dit, à des solutions d'ordre cosmétique qui ne diffèrent des anciennes pratiques que par l'apparence.

---

<sup>122</sup> JORRO Anne. *Ibid.*, pp. 39-40.

<sup>123</sup> HADJI Charles : *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : Éditions ESF, 1989, p. 172.

<sup>124</sup> RAVENSTEIN Jean. *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique*, Bruxelles Éditions De Boeck, 1999, p. 9.

<sup>125</sup> RAVENSTEIN Jean Op.cit, p. 11.

### 3.4. Le savoir être

#### *Préambule*

*Faute d'avoir trouvé une définition précise du savoir-être dans les ouvrages que nous avons consultés (même si l'on comprend à peu près le concept, mais les « à peu près » ne sont pas intellectuellement satisfaisants), nous en proposerons une dans les paragraphes qui suivent. Alors que les savoirs et les savoir-faire restent dans le « mesurable », le « quantifiable », alors qu'il existe des solutions pratiques qui permettent aux élèves de mieux comprendre ce qu'ils sont censés apprendre et de s'autogérer, le savoir-être échappe par définition à toute évaluation normée. Il est évident qu'on ne mesure pas de l'humain et qu'on reste en l'occurrence dans le domaine des intentions et des hypothèses. Dès lors, parler de savoir-être relève davantage de la psychologie et de la philosophie que de la pédagogie, même si ces différentes sciences-humaines sont forcément liées.*

*Peut-on donner une définition du savoir-être (qui de tous les savoirs est indubitablement, tout du moins sur le plan éthique, le plus important) ? La tâche est malaisée mais il convient néanmoins de définir un cadre qui servira de base à notre réflexion.*

Le savoir-être est le troisième et dernier volet du triptyque que nous avons consacré à l'autoévaluation, après « l'apprentissage raisonné » et « l'autonomie ». Comme dans la Trinité, il procède des deux premiers auquel, dans la perspective d'une autoévaluation « idéale », il est consubstantiel. Il possède en outre une dimension spirituelle (L'Esprit) primordiale qui s'ajoute à la matérialité des deux premiers dont il est l'aboutissement.

Sans entrer plus avant dans un débat philosophique complexe, il convient cependant de rappeler que depuis Descartes, la conscience d'être passe par la pensée. C'est le fameux « **Je pense donc je suis** »<sup>126</sup>. Si « être », c'est « penser », cela signifie que le savoir-être est un savoir-penser, un savoir SE penser, donc une faculté propice au développement d'une réflexion autonome portant sur son « moi ». L'analyse de sa propre pensée renvoie à la métacognition, et la métacognition à l'autonomie, donc à une certaine forme de liberté. Ainsi, la boucle et bouclée et l'on comprend pourquoi la trichotomie opérationnelle que nous avons adoptée est composée d'éléments qui se complètent. Au terme de cette courte démonstration, on pourra donc proposer la définition suivante : dans une perspective d'apprentissage, enseigner le savoir-être consiste à mettre en place une forme d'éducation qui donnera aux apprenants les moyens de développer une pensée autonome, dans le respect d'eux-mêmes et des autres et qui leur permettra, ultérieurement, de devenir des citoyens libres et responsables. Ainsi faut-il : « **viser le développement maximum de la**

---

<sup>126</sup> DESCARTES René. Discours de la méthode. 1637.

*personnalité de chacun et au plus haut niveau de ses possibilités dans une école qui ne serait pas seulement celle du savoir mais aussi celle du savoir-faire (...) pour aboutir enfin à ce qu'on appelle maintenant le savoir-être comme couronnement de la formation humaine*<sup>127</sup>

La métaphore du « **couronnement** » associée à l'adjectif « **humaine** » est particulièrement significative en ce qu'elle renvoie à la suprématie du savoir-être sur toutes les autres formes de savoirs. Ainsi, l'« école » devient le lieu privilégié où, pour reprendre une expression désuète, mais significative, on « fait ses humanités ». Or, comment peut-on enseigner « l'usage du monde » qui nous entoure ? Comment peut-on apprendre à respecter l'altérité, si ce n'est en la respectant soi-même dans les rapports que l'on est amené à entretenir avec les élèves, ou comme on l'a vu à maintes reprises, en faisant le « deuil » de toutes les « postures » autoritaires, en devenant un « consultant » et non plus un « maître » ? Il est évident qu'il n'y a ni recettes-miracles ni dispositifs formatés à mettre en place pour ouvrir les élèves à l'humanité, pour être des « éveilleurs d'âmes » puisqu'on est dans le domaine de l'affectif qui, par définition échappe à toute normalisation. Comment peut-on « **réinjecter de l'humain, du rêve, de la poésie et du désir** »<sup>128</sup> dans le processus de formation si ce n'est en dépassant le stade du simple raisonnable sinon en « **élargissant notre raison dans le va et vient entre le rationalisme et tout le reste** »<sup>128</sup>. Il convient donc, pour aller vers « **tout le reste** » d'avoir « **un cœur qui a des raisons que la raison ne connaît point** »<sup>129</sup>. Dans cette perspective, il faut donc se garder de tomber dans « **deux excès : exclure la raison, n'admettre que la raison** »<sup>128</sup>. Comment parvenir à cette pondération entre rationalisme et affectif, à « **une façon d'être ou l'autoévaluation est un dialogue toujours possible qu'on ne peut programmer** »<sup>128</sup> ? La multiplicité des facteurs, essentiellement humains, la complexité des enjeux font que, en passant des intentions aux actes, on assiste souvent à la mise en place d'une autoévaluation « dénaturée », programmée, qui finit par occulter les aspects humanistes du « savoir-être », qui auraient dû être son but principal, son « couronnement ».

---

<sup>127</sup> GLOTON Robert, cité par Michel. VIAL. *Organiser la formation, le pari sur l'auto-évaluation*. Paris : éditions L'Harmattan, 2000, pp. 37-38.

<sup>128</sup> VIAL Michel. *Organiser la formation, le pari sur l'auto-évaluation*. Paris : éditions L'Harmattan, 2000, p. 72.

<sup>129</sup> PASCAL Blaise. *Pensées*. 1669 (posthume).

### 3.5. L'autoévaluation, dérives et paradoxes

Les dérives liées à une pratique mal comprise de l'autoévaluation sont signalées par une grande partie des auteurs de notre corpus de référence et vont, pour l'essentiel dans le même sens. En gros, on aménage l'autoévaluation de façon telle qu'on en revient, *in fine*, à une pédagogie de la réussite. « **Dans ce contexte, l'autoévaluation n'a pas d'existence propre (...) elle fait produire à l'élève des informations qui permettront au maître de modifier le dispositif.** »<sup>130</sup> (On notera au passage que, pour stigmatiser cette dérive où le directivisme professoral s'exerce encore, Michel Vial réemploie la dichotomie « *maître/élève* »). Pour illustrer à nouveau une des dérives de l'autoévaluation (et ce dans un registre relativement proche du précédent), prenons l'exemple tiré d'une expérience conduite *in vivo*. Dans l'article « **les représentations de l'autoévaluation** »<sup>131</sup>, les auteurs racontent qu'ils ont proposé à un groupe d'apprenants (en l'occurrence des élèves infirmières) de donner leur avis sur des grilles d'autoévaluation qui leur avaient été proposées. Leur jugement a été sans appel : ces grilles ont été massivement ressenties négativement, le principal reproche qui leur était fait étant le trop grand dirigisme du formateur. On peut donc en conclure que, paradoxalement l'autoévaluation est, dans certains cas, une évaluation sommative qui ne dit pas son nom et qui a un résultat contraire à ce qui était initialement prévu. Ce paradoxe est également dénoncé par Marylise Pillonel et Jean Rouillier qui soulignent que, dès lors que l'on passe à des pratiques « raisonnées » où les élèves se posent des questions sur leurs apprentissages, ce questionnement, cette prise de conscience peut les amener à avoir une image dévalorisante d'eux-mêmes. Cette vision négative pouvant les conduire à adopter des « postures » leur permettant de cacher leurs doutes, leurs faiblesses, leurs lacunes. Ainsi, « **la tentation est grande pour l'étudiant d'user de stratégies d'évitement pour fuir une conscientisation critique dérangeante** »<sup>132</sup>. Dès lors, le paradoxe est encore plus flagrant : l'apprenant est tenté de ne plus être lui-même et de se conformer à ce qu'il pense qu'on attend de lui. On l'« invite » à la franchise, à la liberté de parole, mais cette invitation est injonctive et fonctionne donc comme un ordre auquel il tentera d'« obéir ». Dans cette perspective, la dérive est flagrante. L'autoévaluation, qui se voulait « espace de liberté », devient alors, paradoxalement, une contrainte ou l'évaluateur, parfois (souvent ?) en dépit de sa bonne volonté, redevient un « maître ». Dès lors, « **l'autoévaluation n'est qu'une mise en demeure de répondre à une conformité. Le formateur dans ce cas, n'a pas conduit sur lui-**

<sup>130</sup> VIAL Michel. *Organiser la formation, le pari sur l'auto-évaluation*. Paris : éditions L'Harmattan, 2000, p. 93.

<sup>131</sup> DARRAS Élisabeth, PAQUAY Léopold, SAUSSEZ Frédéric. Les représentations de l'autoévaluation. In FIGARI Gérard, ACHOUCHE Mohammed ; *L'activité évaluative réinterrogée*. Bruxelles : éditions De Boeck Université. 2001. pp. 122-123

<sup>132</sup> PILLONEL Marlyse, ROUILLER Jean. L'auto-évaluation : une pratique prometteuse mais paradoxale. *Éducateur*. 2001 n° spécial 15. pp. 30-32.

*même le travail de deuil de ses désirs de RE-faire l'autre*<sup>133</sup> L'expression « *mise en demeure* » associée au « *désir de refaire l'autre* » renvoie à nouveau à la dénonciation transversale de l'enseignant « *pygmalion* »<sup>134</sup>, à celui qui a « *une posture démiurgique* »<sup>135</sup>, etc. Comme on peut le voir, en dénonçant les dérives de l'autoévaluation, on retrouve, dans des termes pratiquement semblables, celles qui étaient adressées à l'évaluation sommative. Ainsi, comme nous l'avons déjà dit à plusieurs reprises, l'autoévaluation « injonctive » n'est qu'un « replâtrage, une solution cosmétique » qui ne résout en rien le problème de fond.

Nous avons déjà évoqué (cf. « L'apprentissage de l'autonomie » et « le savoir-être ») les solutions permettant de prévenir les dérives, nous rappelons en bref qu'elles consistent à éviter les postures figées, à promouvoir l'imagination individuelle, à tenir compte de la diversité des élèves « *...sans cette philosophie de l'apprentissage, l'apprenant comprend très rapidement que le mouvement auto-évaluatif n'est qu'un simulacre dont il ne retirera aucun bénéfice* »<sup>136</sup>.

Comme le souligne Michel Vial, le formateur risque d'être « *exalté par la rationalisation des procédures des tâches pour que le formé s'auto-évalue...* », de vouloir « *...toujours mettre en chantier la route solide, droite, obligatoire devant conduire à la réussite ; ce qui aboutit au résultat inverse, à un assujettissement aux normes, par dérive de logique...* ». *Décidément, former, ce n'est pas montrer la route, ni le cap, ni le nord : ce n'est pas d'abord l'établissement du référentiel pour le contrôle mais la mise en circulation a des régimes différents, d'actes de communication, dans une relation humaine, à la recherche du sens* »<sup>137</sup>.

Cependant, en dépit des dérives que nous venons de souligner, la réflexion sur l'autoévaluation nous a permis de mettre en évidence la nécessité de promouvoir un nouveau type d'évaluation, même si, répétons-le, il n'y a pas de solution-miracle. Un des principaux enseignements que l'on peut tirer de cette partie sur l'autoévaluation et d'avoir mis en lumière une « réaction en chaîne » : l'apprentissage raisonné conduit à l'autonomie même si « *toute l'autonomie ne se trouve pas dans cette dimension régulatrice de l'apprentissage* »<sup>138</sup>.

<sup>133</sup> PILLONEL Marlyse, ROUILLER Jean. L'auto-évaluation : une pratique prometteuse mais paradoxale. *Éducateur*. 2001 n° spécial 15. pp. 30-32.

<sup>134</sup> TROUILLOUD David, SARRAZIN Philippe. Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs, *Revue Française de Pédagogie*, octobre-novembre-décembre 2003, n° 145, p. 89.

<sup>135</sup> MEIRIEU Philippe Le choix d'éduquer - Éthique et pédagogie éditions ESF 2007 chapitre 7

<sup>136</sup> PILLONEL Marlyse, ROUILLER Jean. *Ibid.* pp. 30-32.

<sup>137</sup> VIAL Michel, L'autoévaluation comme auto-questionnement *Les Cahiers de l'année*. 1997, n°12, p. 154.

<sup>138</sup> RAVESTEIN Jean. Autonomie de l'élève et régulation du système didactique. Bruxelles : Éditions DE BOECK 1999.

Être autonome, c'est être libre et avoir conscience de cette liberté : c'est une des principales composantes du savoir-être qui permet de devenir un citoyen responsable respectueux de lui-même et des autres. À noter que l'histoire ne s'y est pas trompée. Les acteurs de la liberté (premier mot de notre devise républicaine) conquise en 1789, ont posé comme principe intangible que l'instruction était une des principales conditions de l'émancipation des peuples, inspirés en cela par les philosophes des Lumières qui les avaient précédés de peu. Au XIX<sup>e</sup> siècle<sup>139</sup>, l'armée des « *hussards noirs de la République* »<sup>140</sup> viendra concrétiser sur le terrain ce désir d'une école pour tous, gratuite, laïque et obligatoire.

---

<sup>139</sup> Siècle des « Lois de Jules Ferry », dont la plus marquante rend l'enseignement primaire gratuit en France le 16 juin 1881.

<sup>140</sup> Surnom donné aux instituteurs publics sous la III<sup>e</sup> République. La métaphore est de Charles Péguy, lui-même ancien élève de l'école normale. Écrit dans *L'Argent* en 1913.

## Chapitre 4 -PROBLÉMATISATION ET PISTES ÉCLAIRANTES.

### 4.1. Problématisation.

**L**ES PAGES qui précèdent nous ont permis de faire le point sur les problèmes transversaux liés à l'évaluation ainsi que sur divers moyens proposés pour les résoudre. Nous sommes toutefois restés dans la généralité sans aborder les questions qui se posent dès lors qu'il s'agit d'évaluer un public spécifique, à savoir celui d'un lycée professionnel et technologique où l'on enseigne les métiers de l'hôtellerie et de la restauration.

En effet, force est de constater, même s'il faut nuancer, que les élèves des lycées professionnels et technologiques ont souvent été contraints de « choisir » par défaut cette filière à cause de la faiblesse de leurs résultats et/ou de leur inadaptation présumée à un enseignement « long ». C'est, comme nous l'avons vu dans la première partie de ce mémoire, la conséquence, par ailleurs souvent négative, de l'orientation dite « prédictive ». Ces lycéens sont ce que Danièle Douillach, Yves Cinotti et Yannick Masson appellent les « *nouveaux lycéens* » qu'ils opposent (ou comparent) à deux autres catégories : les « *vrais* » et les « *bons* » lycéens.<sup>141</sup> Cette opposition/comparaison est particulièrement significative puisqu'elle souligne le fait que le public « nouveau » des lycées professionnels ne s'inscrit pas dans la norme valorisante d'un public « vrai » ou « bon » mais dans une sorte de marge, d'écart, qui complexifie la tâche des enseignants. Cette forme de marginalisation est d'ailleurs fort bien expliquée par Xavier Molénat « ... *les Lycées professionnels et technologiques ont été conçus à l'origine pour former une « élite ouvrière », l'enseignement professionnel s'est peu à peu transformé en « voie de garage », et reste rarement choisi par les élèves qui se retrouvent le plus souvent par défaut dans ces filières... »*.<sup>142</sup>

La conséquence logique de cette marginalisation, véritable ou ressentie comme telle, est, naturellement, que les élèves des lycées professionnels et technologiques, majoritairement issus des classes les plus modestes de la population, se sentent exclus des filières dites « nobles », celles qui rassemblent les « bons » et, surtout les « vrais » lycéens. Cette impression réelle ou supposée de « déclassement » social engendre un sentiment de frustration qui se traduit souvent par un rejet de

---

<sup>141</sup> DOUILLACH Danièle, CINOTTI Yves, MASSON Yannick. *Enseigner l'hôtellerie-restauration*. Paris : Éditions Jacques Lanore, 2002. p. 15.

<sup>142</sup> MOLÉNAT Xavier Lycée professionnel : une pédagogie spécifique ? *Sciences humaines* novembre 2005, n°165.

l'école, une grande méfiance par rapport à l'institution tout entière ou bien par des comportements asociaux ou sexistes.

Une des autres particularité du lycée professionnel est la prééminence du savoir-faire sur les autres « types de savoirs ». Prééminence « naturelle » puisqu'on se trouve précisément dans une filière où on apprend un métier « manuel » avec des techniques concrètes de réalisation. Ceci n'exclut évidemment pas l'acquisition d'une culture générale puisque le français, les mathématiques, les langues étrangères sont aussi enseignés en lycée professionnel. Cependant, quand on sait combien, dans l'inconscient collectif, le travailleur manuel est dévalorisé par rapport à l'intellectuel, au « col-blanc », on comprend que cette nouvelle différence par rapport aux filières générales n'améliore pas l'image que les « nouveaux » lycéens peuvent parfois avoir d'eux-mêmes malgré une « *rénovation de la voie professionnelle ... en revalorisant l'enseignement professionnel* »<sup>143</sup>.

Pour terminer, nous aborderons brièvement une dernière particularité du lycée professionnel, sans doute marginale par rapport à celles que nous avons relevées dans les lignes qui précèdent, mais qui mérite cependant d'être mentionnée. Le lycée professionnel, et plus spécifiquement, pour ce qui nous concerne, celui où l'on forme aux métiers de l'hôtellerie et de la restauration implique nécessairement un certain nombre de contraintes spécifiques d'ordre purement matériel (nécessité d'une tenue *ad-hoc*, règles strictes de propreté, utilisation de produits, d'instruments et d'appareils divers au maniement parfois délicat, voire dangereux : couteaux, fours, plaques de cuisson...) qui peuvent avoir une incidence négative non négligeable sur la façon dont les élèves « vivent » l'enseignement qu'on leur dispense. À titre d'exemple, on ne demandera pas à un « vrai » lycéen de montrer une hygiène irréprochable ou d'avoir les cheveux courts...<sup>144</sup>

Tous ces paramètres, qu'ils soient d'ordre socio-psychologique ou simplement matériel, montrent à l'évidence que le « nouveau » lycéen n'est pas un lycéen « comme les autres » et que cette différence est globalement vécue comme contraignante et, surtout, discriminatoire. Il convient donc, pour nous, enseignants des lycées professionnels, de gommer ces différences en valorisant les élèves qui nous sont confiés, de façon à ce qu'ils ne se sentent pas, à tort ou à raison, mis sur une « voie de garage », mais retrouvent fierté et confiance en eux-mêmes dans et à travers les tâches qu'ils accomplissent.

Un des moyens d'y parvenir, nous semble donc être l'autoévaluation, non pas comme un « toilettage » plus ou moins adroit de l'évaluation sommative, mais comme un processus

---

<sup>143</sup> BO n° 5 du 29 janvier 2009. *Rénovation de la voie professionnelle*.

<sup>144</sup> Cf. Ouvrage de Danièle DOUILLACH, Yves CINOTTI et Yannick MASSON. *Enseigner l'hôtellerie-restauration*. Paris : Éditions Jacques Lanore, 2002.

dynamique d'échanges qui remet l'individu au cœur de processus éducatif en en faisant l'acteur de son propre enseignement.

Toutefois entre l'intention et la réalisation, le chemin peut être long et semé d'embûches, aussi convient-il de bien cerner le problème en envisageant toutes les questions qui se posent pour parvenir à une solution, voire des solutions, acceptable(s) par tous et profitable(s) pour tous.

Ainsi, dans la mesure où la première partie de notre réflexion a porté sur les problèmes liés à l'évaluation et sur la nécessité de parvenir à les résoudre par la mise en place d'un système auto-évaluatif, la question qui se pose maintenant à nous est la suivante : l'autoévaluation débouche-t-elle, dans le domaine qui nous occupe, sur un meilleur apprentissage ? Permet-elle aux apprenants d'améliorer de façon significative leurs savoirs et leurs savoir-faire ? Leur savoir-être en sort-il renforcé ? Parallèlement, permet-elle aux enseignants, par une remise en cause permanente de leurs pratiques, de déboucher sur un enseignements plus efficace et plus « humain » ? L'investissement, en terme de temps, consacré à la mise en place d'un système évaluatif plus complexe que le « sommatif » est-il humainement et techniquement rentable ? En un mot, pour reprendre une expression triviale mais qui traduit bien le « fond » du questionnement, « le jeu en vaut-il la chandelle » pour tous les « acteurs » en présence : enseignants et enseignés, mais aussi administration et partenaires sociaux ? C'est au terme d'une série d'expériences menée auprès de nos élèves, avec toutes les aléas et les difficultés que cela comporte que nous tenterons de répondre à ces questions, en tenant compte de la complexité inhérente à ce type d'entreprise

## 4.2. Formulation des hypothèses

### 4.2.1. Thème de départ

Le processus d'évaluation en enseignement professionnel et technologique.

### 4.2.2. Problématisation

L'autoévaluation est-elle une forme d'évaluation favorisant de meilleurs apprentissages en travaux pratiques de cuisine dans un lycée professionnel et technologique hôtelier.

### 4.2.3. Hypothèses de recherche

#### 4.2.3.1. *Hypothèse générale*

- L'autoévaluation développe la réussite dans les apprentissages

#### 4.2.3.2. *Hypothèses opérationnelles*

- L'autoévaluation « dirigée » comparée à l'évaluation sommative engendre de meilleurs résultats.
- L'autoévaluation « totale » comparée à l'évaluation sommative engendre de meilleurs résultats.
- L'autoévaluation est applicable dans les séquences de travaux pratiques de cuisine, quel que soit le niveau de classe

#### 4.2.3.3. *Hypothèse alternative aux hypothèses de recherche*

- L'autoévaluation ne participe pas systématiquement à la réussite dans les apprentissages.

Notre problématique ayant été clairement définie, il nous faudra dès lors confirmer ou infirmer les hypothèses que nous avons émises en nous appuyant sur le « protocole d'investigation » que nous avons mis en place. Pour ce faire, nous garderons comme référent essentiel les théories concernant l'autoévaluation que nous avons puisées chez différents auteurs.

C'est au terme de cette réflexion que nous pourrons mesurer l'impact réel de cette pratique sur la réussite de nos élèves

## Conclusion de la première partie

---

**É**VALUER, c'est porter un jugement et plus précisément un jugement de valeur (cf. l'étymologie du mot) sur les autres ou sur soi-même. Or, si, pour reprendre le mot d'Anne Jorro, (s') évaluer, juger est un « *geste malaisé* »<sup>145</sup>, être évalué-jugé est inconfortable et périlleux. Jean Cardinet en a d'ailleurs fait le titre d'un ouvrage où il stigmatise cette notion de jugement du geste évaluatif préférant définir l'évaluation comme « *un apport d'information en retour sur le résultat des actions passées, qui permet au sujet d'adapter la suite de ses actions par rapport à son but* »<sup>146</sup>. Le geste évaluatif dans le domaine de l'éducation a, relativement à cette mise en danger des individus, une importance toute particulière tant les enjeux de tous ordres (psychologiques, sociétaux, économiques) sont graves.

C'est précisément à cause de cette importance sur l'être et sur le devenir des apprenants que les méthodes d'évaluation font depuis longtemps déjà l'objet d'un questionnement individuel ou collectif, répondant en cela à la demande des professionnels de l'éducation mais également à celle des élèves eux-mêmes qui, bien souvent, ne se « retrouvent » pas dans la façon dont on apprécie leurs performances. La première cible des critiques, celle pour laquelle il y a vraiment consensus chez tous les chercheurs en sciences de l'éducation est bien entendu l'évaluation sommative dont on ne cesse de dénoncer les côtés arbitraires avec les « dégâts collatéraux » que l'on sait sur les élèves et leur façon d'apprendre. Cependant, en dépit des critiques, force est de constater que, pour des raisons institutionnelles maintes fois évoquées, le « sommatif » est encore la règle à laquelle sont soumis évalués mais aussi évaluateurs. Pour pallier les défauts inhérents au système, on a eu recours à des solutions alternatives qui permettraient *a priori* d'avoir des pratiques évaluatives moins figées et moins opaques pour les élèves, découlant elles-mêmes de pratiques d'enseignement différentes. Ainsi, « *peut-on s'efforcer (...) d'introduire dans la classe plus de rigueur et de souplesse à la fois, d'instaurer une relation, des dispositifs, des systèmes de régulation qui facilitent les apprentissages. Et rien ne doit nous faire renoncer à ce bricolage quotidien, même si, parfois, il nous apparaît dérisoire au regard de l'ampleur des problèmes scolaires* ».<sup>147</sup> Et c'est précisément pour répondre à cette quête de tous les jours, pour rendre les apprentissages plus faciles et plus profitables et leur « certification » moins aléatoire, qu'après des expériences souvent peu concluantes (l'évaluation formative en est un bon exemple), on en arrive maintenant à promouvoir l'autoévaluation, apparemment seule capable, sinon de résoudre tous les

<sup>145</sup> JORRO Anne *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : Éditions De Boeck, 2000, p. 143.

<sup>146</sup> CARDINET Jean. Évaluer sans juger. *Revue Française de pédagogie*, 1989, n° 88, pp. 41-52.

<sup>147</sup> MEIRIEU Philippe. *Apprendre...oui, mais comment*. Paris : ESF Éditeur, 1987, p. 160.

problèmes, du moins de les atténuer. Toutefois, là aussi, la tâche est « *malaisée* » et les bonnes intentions se muent parfois en bonne conscience dès lors que, comme on l'a vu, l'autoévaluation n'est qu'un « ripolinage » superficiel qui ne résout en rien le problème de fond.

Mais, quelles que soient les dérives et/ou les dysfonctionnements, quelle que soit la pesanteur d'une institution encore massivement « rivée » au sommatif, l'autoévaluation a au moins le mérite d'essayer de faire évoluer les choses... » *Certes, l'histoire prend son temps et les institutions évoluent lentement. Certes, celui qui s'essaye à faire quelque chose mesure vite à quel point les choses résistent.* »<sup>148</sup>

Cette recherche de nouvelles méthodologies d'évaluation et donc de notation est bien au cœur d'un problème franco-français comme l'a rappelé, lors de la rentrée scolaire 2012, le ministre de l'Éducation nationale en constatant la même chose que Philippe Meirieu « *les institutions évoluent lentement* ». Vincent Peillon, s'est d'ailleurs positionné clairement concernant le sujet épineux de la suppression des notes. Il affirme qu'il n'est pas favorable leur suppression mais à une « *évolution* » de sorte que la note engendre « *un encouragement et pas un découragement* ». Et de rajouter « *...il faut qu'il y ait une évolution de la façon dont nous notons, parce que la note doit pouvoir être aussi un encouragement et pas un découragement, parce que les élèves de France, à part les petits Japonais, sont les plus malheureux au monde...* » Le ministre estime qu'il faut trouver un autre système d'évaluation « *...qui encourage à progresser et pas qui décourage et conduit à provoquer l'échec...* » et « *...donc il n'y a pas de suppressions des notes, il y a beaucoup de procédures (possibles), il faut faire évoluer notre façon de noter, cela vaut pour les élèves et pour les professeurs qui sont toujours notés comme les élèves...* »<sup>149</sup>.

Il n'en est pas moins vrai que, pour reprendre une maxime célèbre, « *Point n'est besoin d'espérer pour entreprendre, ni de réussir pour persévérer* »<sup>150</sup>.

C'est précisément dans cette volonté d'entreprise que, bien que le chemin soit long et les embûches nombreuses, une nouvelle philosophie de l'enseignement pourra s'imposer et vaincre les vieux clivages.

---

<sup>148</sup> MEIRIEU Philippe. *Apprendre...oui, mais comment*. Paris : ESF Éditeur, 1987, p. 163.

<sup>149</sup> PEILLON Vincent. Peillon contre la suppression des notes mais favorable à leur "évolution". LE MONDE.FR du 28.08.2012. Disponible sur : [http://www.lemonde.fr/education/article/2012/08/28/peillon-contre-la-suppression-des-notes-mais-favorable-a-leur-evolution\\_1752154\\_1473685.html](http://www.lemonde.fr/education/article/2012/08/28/peillon-contre-la-suppression-des-notes-mais-favorable-a-leur-evolution_1752154_1473685.html), (consulté le 10 octobre 2012)

<sup>150</sup> Charles le Téméraire, duc de Bourgogne (1433-1477).

## *PARTIE II*

### *MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE, DÉMARCHE ANALYTIQUE.*



## Chapitre 1 -MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

### 1.1. La démarche de l'analyse probatoire

COMME NOUS L'AVONS DIT à plusieurs reprises, l'essentiel du travail qui nous reste à accomplir va consister maintenant à vérifier la validité des hypothèses que nous avons émises concernant la pratique de l'autoévaluation. La tâche qui nous incombe va donc être d'apporter la ou les preuve(s) concrète(s) montrant que le « pari » que nous avons engagé a été gagné ou perdu même si ce concept de « gain ou de perte » doit être nuancé ultérieurement. D'où l'adoption d'une démarche opératoire dite « analyse probatoire » qui, précisément, prouvera l'exactitude des hypothèses que nous avons avancées.

Cette analyse probatoire se déroulera selon un processus logique qui aura donc pour finalité de confirmer ou d'infirmer, en totalité ou en partie, par la recherche sur le « terrain » et l'expérimentation auprès des élèves, la justesse des concepts que nous avons pour l'essentiel puisés chez les « théoriciens » de l'évaluation. En bref il va nous falloir dès lors, passer de la théorie à la pratique.

Dans un premier temps, notre tâche consistera à conduire un travail d'investigation auprès des « acteurs », enseignants et inspecteurs concernés par notre discipline. Ensuite, à la lumière des résultats obtenus lors de cette double enquête, nous pourrons mettre au point, en l'affinant autant que faire se peut, une méthode d'autoévaluation que nous expérimenterons auprès des élèves dont nous avons la charge. Ce n'est qu'au terme de cette double démarche (enquêtes et expérimentations) que nous pourrons procéder à une analyse des résultats obtenus pour en tirer des conclusions relatives au bien-fondé de l'autoévaluation, étant bien entendu que nous éviterons de fournir des réponses trop manichéennes. Ainsi, les premières questions que nous avons soumises à notre réflexion ont été les suivantes :

- Quel est l'objet exact de notre étude ? (définition et limites du champ d'investigation)
- Auprès de qui pourra-t-on conduire nos enquêtes ?
- Comment concevrons-nous nos outils d'exploration et, en particulier les questionnaires que nous soumettrons à différents « acteurs » de l'éducation ?
- De quelle façon analyserons-nous les résultats obtenus ?
- Quelle « stratégie » d'ordre pédagogique pourra-t-on mettre en place à partir de ces résultats ?

## 1.2. Les enquêtes

Notre première enquête a été conduite à partir d'un questionnaire soumis à un panel de professeurs intervenant dans notre discipline. Le questionnaire soumis aux enseignants a évidemment pour objectif de recueillir un nombre significatif de données statistiques concernant la pratique de l'autoévaluation dans notre discipline. Ces données devant nous permettre, après analyse, d'affiner le passage de la théorie à la réalisation « *in vivo* » dans les classes dont nous avons la charge

Pour compléter cette première enquête, nous avons prévu un entretien avec les représentants de l'« institution », à savoir deux inspectrices et un inspecteur d'académie (IA/IPR) intervenant dans notre discipline. Cet entretien aura pour objectif de les questionner sur l'évaluation en général et sur l'autoévaluation en particulier et, par conséquent, sur la pertinence et les modalités de mise en place de notre projet.

## 1.3. Les expérimentations sur le terrain

Ce n'est qu'à la suite des enquêtes (le questionnaire soumis aux professeurs et l'entretien avec le corps d'inspection de l'Éducation nationale) que seront mises en place, sur le terrain, trois expérimentations *in vivo*. C'est bien là l'étape ultime de notre recherche, à savoir, les expérimentations auprès de nos élèves et de nos collègues qui nous permettront de vérifier, tout du moins peut-on l'espérer, la validité (ou non) de nos hypothèses opérationnelles :

- *L'autoévaluation « dirigée » comparée à l'évaluation sommative engendre de meilleurs résultats.*
- *L'autoévaluation « totale » comparée à l'évaluation sommative engendre de meilleurs résultats.*
- *L'autoévaluation est applicable dans les séquences de travaux pratiques de cuisine, quel que soit le niveau de classe*

Ce n'est qu'au terme de ces expériences, de leur analyse, de l'interprétation que nous en ferons ainsi que de la discussion que nous mènerons que nous pourrons répondre de façon affirmative ou négative (en tout ou partie) à l'hypothèse générale : « ***L'autoévaluation développe***

*la réussite dans les apprentissages*» ou à l'hypothèse alternative : « *l'autoévaluation ne participe pas systématiquement à la réussite dans les apprentissages* ».

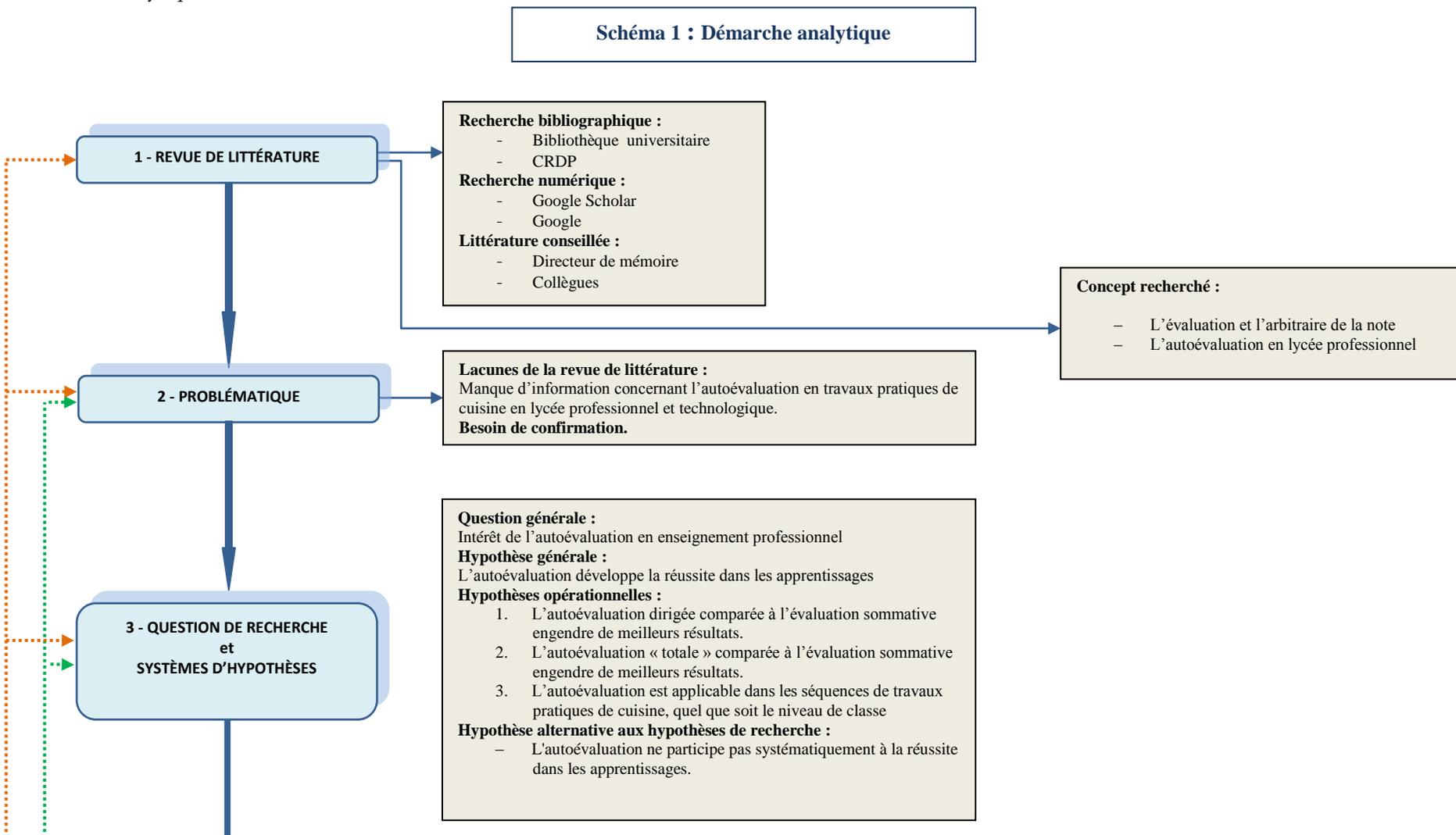
Cette démarche logique doit permettre de répondre à notre question de départ qui demeure fondamentale pour notre recherche : peut-on considérer que « *l'autoévaluation est une forme d'évaluation favorisant de meilleurs apprentissages en Travaux Pratiques de cuisine dans un lycée professionnel et technologique hôtelier* ».

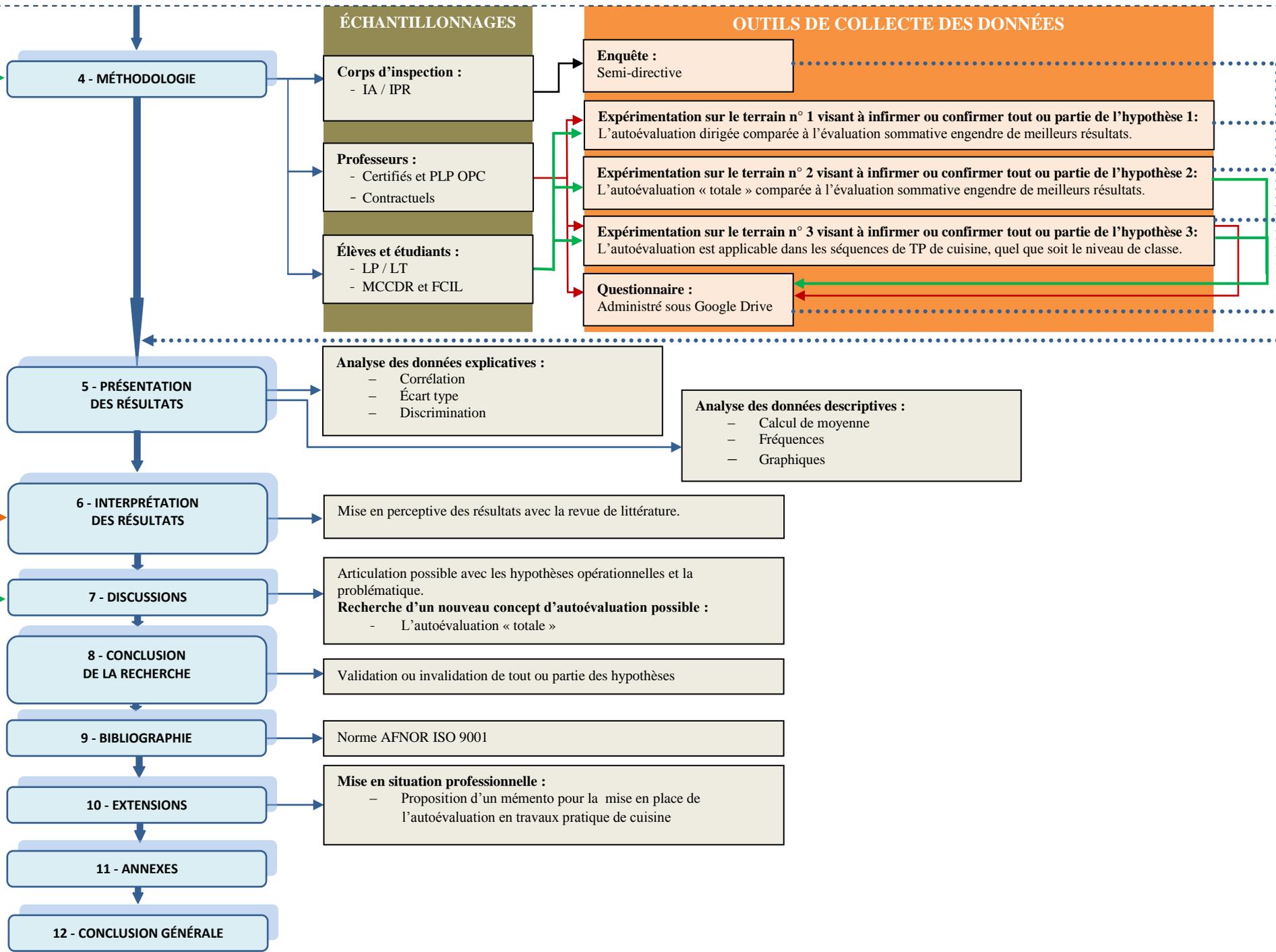
Note aux lecteurs :

*Afin de ne pas alourdir notre corpus par des « redites » inutiles, les modalités nécessaires à la mise en place des enquêtes et des expérimentations seront présentées de façon méthodique et détaillée dans la partie III de ce mémoire.*

## 1.4. La démarche analytique.

La démarche analytique doit permettre de situer et d'identifier les principales articulations propres à notre recherche « hypothético-déductive ». Afin de démontrer l'approche scientifique de notre recherche. Nous présentons, ci-dessous, une figure schématisée de notre démarche analytique.







## *PARTIE III*

*ANALYSE,  
PRÉSENTATION,  
INTERPRÉTATION,  
ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.*



## Chapitre 1 -QUESTIONNAIRE SOUMIS AUX ENSEIGNANTS

### Préambule :

*Au risque de nous répéter, rappelons que notre objectif constant sera de confronter les résultats obtenus lors de cette enquête aux hypothèses de travail qui sont les nôtres concernant l'autoévaluation. Après avoir détaillé le mode opératoire de la mise en place du questionnaire nous procéderons, dans un premier temps, à une synthèse « ordonnée » des résultats afin d'en dégager les principales lignes directrices. Cette synthèse sera ultérieurement mise en rapport avec nos propres hypothèses qui, rappelons-le sont, sur le plan théorique, en grande partie fondées sur les ouvrages relatifs à l'évaluation qui servent de base à notre réflexion. Cette confrontation entre le « vécu » de nos collègues et un cadre théorique devant ultérieurement nous permettre de valider ou d'invalidier les bases théoriques de travail initialement mises en place afin de faire évoluer notre réflexion.*

*Dans un deuxième temps, et l'essentiel est évidemment là, cette analyse/interprétation/discussion des résultats de notre questionnaire puis de notre enquête auprès des corps d'inspection devront être exploitée dans la perspective de la mise en place d'expérimentations auprès des élèves dont nous avons la charge afin de décrire un projet pédagogique précis sous la forme d'un memento.*

**L**E QUESTIONNAIRE (annexe B, page 200) que nous avons soumis à nos collègues comporte un total de 13 questions se répartissant de la façon suivante : 8 sont des questions « fermées » et 5 sont des questions « ouvertes ». Il nous a en effet semblé nécessaire d'adopter cette double démarche dans la mesure où, si les questions « fermées » facilitent le traitement/analyse des réponses, elles n'offrent pas la même liberté de parole (donc une plus grande richesse d'interprétation) que les questions dites « ouvertes ». Notons également qu'avant sa rédaction définitive, le questionnaire a été testé par des collègues et par MM Masson et Jeunier, intervenants à l'IUFM de Toulouse, et reformulé à la suite de leurs observations.

Ce questionnaire<sup>151</sup> a été envoyé par courriel aux 152 établissements adhérents de l'AFlyHT<sup>152</sup>, aux responsables région du réseau ANPCR<sup>153</sup> (environ 200 adhérents), à 128 structures de formation hôtelière référencées sur le site « <https://www.lhotellerie-restauration.fr/ecole-formation/ecole-hoteliere-et-formation-en-hotellerie-restauration.asp> », à Monsieur Joseph Le Gal,

<sup>151</sup> Disponible sur : <https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dFQ1V1zR0t6RXYxNmE3ZnlQU2tRTUE6MA> consulté le 19 mai 2012.

<sup>152</sup> AFlyHT : Association Française des Lycées de l'Hôtellerie et du Tourisme.

<sup>153</sup> ANPCR : Association Nationale des Professeurs de Cuisine et Restaurant des CFA.

Président de l'ANEPHOT<sup>154</sup> (56 adhérents), à Monsieur Freddy Thiburce, directeur des cercles culinaires CNIEL<sup>155</sup> (49 établissements adhérents), et à 68 collègues professeurs de cuisine. Toutes les personnes destinataires de ce courriel étaient invitées à le diffuser le plus largement possible. Le questionnaire a également été mis en ligne sur le site national de ressources en hôtellerie-restauration<sup>156</sup> de l'Éducation nationale.

Il nous paraissait effectivement indispensable d'interroger un nombre significatif de collègues enseignant l'« hôtellerie-restauration » pour avoir une « image » aussi précise que possible de leurs pratiques évaluatives, en particulier de celles concernant l'autoévaluation. Au terme de cette collecte, nous avons procédé à l'analyse des résultats obtenus, cette analyse devant permettre une confrontation d'idées utiles à la mise en place de notre projet auprès des élèves.

Au terme de sa diffusion, on peut estimer que notre formulaire d'enquête a été envoyé à un total approximatif 800 collègues. À partir de ce nombre d'envois supposés, nous avons recueilli 92 réponses, soit une proportion légèrement supérieure à 10 %, ce qui nous semble bien peu par rapport aux problèmes que notre questionnaire évoquait. On peut, bien entendu, se poser des questions sur les causes de cet insuccès relatif et tenter d'apporter quelques éléments de réponse. Il est tout d'abord possible d'évoquer tout ce qui est d'ordre strictement matériel concernant la diffusion et la transmission des questionnaires : les listes de diffusion ont-elles pu se croiser, rendant le nombre d'établissements contactés difficile à comptabiliser ? Les questionnaires ont-ils été convenablement distribués aux collègues concernés, etc. ? Quoi qu'il en soit, l'essentiel n'est certainement pas là et les raisons majeures de la faiblesse quantitative des réponses sont sans doute très majoritairement imputables aux collègues que nous avons sollicités. Sont-ils « saturés » par le nombre de questionnaires de tous ordres qu'ils reçoivent pendant l'année scolaire ? Est-ce une question de manque de temps ? Ou est-ce plus simplement que l'autoévaluation ne les inspire guère, voire pas du tout. Si l'on en croit la plupart des ouvrages théoriques que nous avons consultés sur le sujet, qui constatent -et déplorent- la « frilosité » de la plupart des enseignants par rapport à l'autoévaluation, cette dernière hypothèse semble la plus vraisemblable. C'est également la plus préoccupante dans la mesure où l'on peut supposer que la faiblesse du nombre de réponses est due à une méconnaissance de la pratique de l'autoévaluation. On peut également supposer que cette pratique ne suscite qu'un faible intérêt, ou bien que les collègues concernés sont « effrayés » par un système de notation qui rompt avec leurs habitudes et remet en cause leur statut de « maître » par rapport aux élèves (voir, sur

<sup>154</sup> ANEPHOT : Association Nationale des Écoles Privées d'Hôtellerie et de Tourisme.

<sup>155</sup> CNIEL : Centre National Interprofessionnel de l'Économie Laitière.

<sup>156</sup> Site national de ressources en hôtellerie-restauration de l'Éducation nationale disponible sur : <http://www.hotelier-restauration.ac-versailles.fr> (consulté le 16 juillet 2012).

cette remise en cause de l'« *omnipotence de l'enseignant* », la partie théorique de ce mémoire). On remarquera par ailleurs (et nous nous contenterons pour l'instant de cette simple constatation, quitte à y revenir ultérieurement) que les enseignants qui ont répondu à notre enquête sont très majoritairement issus de la filière « enseignant en cuisine » (un seul en fait n'appartient pas à cette catégorie). On notera toutefois que le questionnaire étant anonyme, il était difficile de savoir de façon précise à quelle catégorie professionnelle exacte appartenaient les collègues ayant répondu à notre sondage.

Les résultats obtenus lors de cette enquête seront dans un premier temps analysés et interprétés question par question. Cette procédure devant nous permettre ultérieurement de confronter certaines réponses afin d'établir les liens pouvant exister de l'une à l'autre et d'en tirer les conséquences utiles à la mise en place de notre future pratique évaluative.

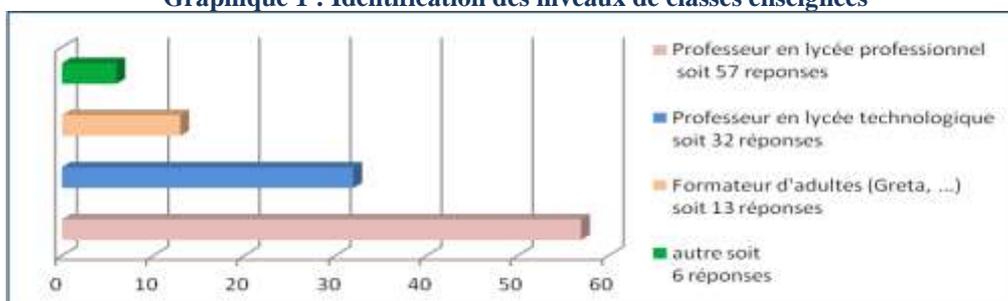
### 1.1. Question n°1 :

#### Identification des niveaux de classes enseignées

Nombre de réponses au questionnaire: 92

Nombre de réponses exploitables : 91

**Graphique 1 : Identification des niveaux de classes enseignées**



La première question portait sur le champ d'intervention des collègues que nous avons contactés : enseignaient-ils dans un lycée technologique ou professionnel, intervenaient-ils au GRETA, ou dans un autre type d'établissement ? Nous avons ainsi recueilli 92 réponses. Au vu de ces réponses nous avons pu constater que ce sont majoritairement les professeurs des lycées professionnels qui ont renseigné notre questionnaire. Bien qu'il soit difficile d'en tirer des conclusions définitives, on peut supposer que les professeurs intervenant dans des lycées professionnels, plus proches des réalités pratiques de « terrain » que leurs homologues d'autres établissements se sentaient davantage concernés par une pratique évaluative concernant les T.P. Cependant, il est bien évident que cette interprétation reste de l'ordre de l'hypothèse que seules des questions plus approfondies auraient permis de vérifier.

## 1.2. Question n°2.1 :

### La pratique de l'autoévaluation en Travaux Pratiques de cuisine

Nombre de réponses au questionnaire: 92

Nombre de réponses exploitables : 91

La seconde question a été formulée de la façon suivante : ***Pratiquez-vous l'autoévaluation en TP cuisine ?*** L'analyse statistique des résultats (cf. tableau 1) met en évidence le fait que l'autoévaluation est, dans le domaine qui nous occupe, pratiquée par un nombre relativement limité d'enseignants, bien que 38,4 % de réponses positives ne soit pas une proportion négligeable. Cette constatation nous conduit à nous interroger sur les raisons qui font de l'autoévaluation une pratique assez largement minoritaire. D'où la question 2.2 additionnelle suivante que nous avons posée à nos collègues : ***Si vous ne pratiquez pas l'autoévaluation en travaux pratiques de cuisine, pouvez vous m'indiquer pourquoi ?***

## 1.3. Question n°2.2 :

### Raisons de la « non pratique » de l'autoévaluation en cuisine

Nombre de réponses au questionnaire: 92

Nombre de réponses exploitables : 66

Cette question « ***si vous ne pratiquez pas l'autoévaluation en travaux pratiques de cuisine, pouvez vous m'indiquer pourquoi ?*** » ne concernait bien évidemment que 60 % environ des professeurs interrogés et offrait un choix de réponses (13 possibilités -voir tableau n° 1 ci-après) suffisamment large à notre sens pour permettre à chacun de trouver une réponse correspondant à ses motivations personnelles, qu'elles soient d'ordre strictement pédagogique ou d'ordre plus personnel. Nous ajoutons que les personnes interrogées avaient la possibilité de fournir plusieurs réponses, les raisons de la non-pratique de l'autoévaluation pouvant obéir à des facteurs multiples .

Sur 92 réponses recueillies, 66 nous ont paru exploitables. Rappelons brièvement que les 13 questions que nous avons posées peuvent être regroupées en 5 grandes rubriques concernant les principaux thèmes abordés, à savoir :

- la formation des enseignants à l'autoévaluation,
- son adaptabilité (niveaux de classe, compatibilité avec les exigences de l'examen, etc.),
- les modifications du rôle et des prérogatives de l'enseignant qu'elle peut entraîner,
- l'augmentation de la charge de travail des professeurs consécutive à sa pratique,
- l'intérêt qu'elle suscite.

Au vu des réponses, on constate que près des deux tiers des personnes interrogées imputent leur absence de pratique de l'autoévaluation à l'incapacité supposée des élèves à s'autoévaluer. Viennent ensuite, dans une proportion moindre, mais cependant non-négligeable les difficultés à adapter cette pratique en raison de divers critères et, en proportion presque égale, l'absence de formation qui rend l'autoévaluation difficile à mettre en place. Les autres raisons évoquées par les professeurs interrogés sont majoritairement d'ordre technique et il serait fastidieux de toutes les évoquer ici. Notons cependant qu'une seule réponse avance sans ambiguïté la crainte de voir dans la pratique de l'autoévaluation une perte d'importance pour le professeur.

À la lumière de ces diverses constatations, et, en synthétisant, quels « enseignements » peut-on en dégager ? Tout d'abord que les professeurs interrogés imputent leur non-pratique de l'autoévaluation aux élèves eux-mêmes qu'ils jugent **incapables de s'autoévaluer correctement** (sic). Si l'on met cette remarque en perspective avec les écrits théoriques sur lesquels se fonde notre réflexion, on constate qu'elle est en conformité quasi-totale avec ce qu'avancent nos auteurs : le professeur ne fait, *a priori*, pas confiance aux élèves et, par conséquent, refuse de leur déléguer, ne serait-ce qu'en partie, son pouvoir d'attribuer des notes, donc d'évaluer. On ne peut qu'être frappé par la contradiction « profonde » qu'il y a entre cette raison majoritairement invoquée et le fait que seules quatre des personnes interrogées mettent en avant la perte d'autorité et/ou d'importance que signifierait pour elles la pratique de l'autoévaluation. Comment expliquer ce paradoxe ? Sans vouloir faire de la psychologie à bon compte, il paraît évident que les mots « autorité », « importance », « pouvoir » ne font plus partie, et ce déjà depuis longtemps d'un vocabulaire « politiquement correct » acceptable aussi bien par les élèves et leurs parents que par l'institution (voir, à ce propos, les « précautions oratoires » prises par les professeurs pour renseigner les bulletins scolaires). Cependant, et même sans y regarder de très près, l'évidence saute aux yeux. Si les enseignants ignorent ou rejettent l'autoévaluation c'est d'abord parce qu'ils veulent rester les maîtres du jeu et régner sans partage sur le pouvoir d'évaluer. Rejeter la faute sur l'« autre » ne change rien à l'affaire : le fond reste rigoureusement semblable, même si le vocabulaire qui le traduit use de l'euphémisme. Ce rejet, ces craintes sont, nous l'avons déjà dit (*cf.* Anne Jorro, Michel Viard, Charles Hadji etc.) et nous en reparlerons ultérieurement essentiellement dus à des pesanteurs historico-culturelles profondément ancrées dans nos pratiques éducatives et qui, consciemment ou non, freinent la mise en place de pratiques novatrices qui viendraient bousculer des habitudes ou des comportements qui, pour beaucoup, paraissent immuables.

Par conséquent, et relativement à la mise en place de notre projet, la première tâche qui nous incombera sera de dépasser des clivages qui nous paraissent obsolètes et contre-productifs pour promouvoir un système évaluatif dans lequel l'élève aura notre confiance et sera, au minimum, co-

## QUESTIONNAIRE SOUMIS AUX ENSEIGNANTS

Question n 2.2 :

Raisons de la « non pratique » de l'autoévaluation en cuisine

auteur, sinon auteur à part entière de ses évaluations. Dans cette perspective, nous adhérons donc pour une large part aux idées novatrices concernant l'autoévaluation telles que nous les avons puisées chez nos auteurs de référence.

Les autres raisons mises en avant par les collègues que nous avons interrogés pour expliquer cette absence de pratique, voire ce refus de l'autoévaluation, sont d'ordre plus factuel (difficulté d'adaptation, manque de formation, surcharge de travail) et, par conséquent, constituent des obstacles plus faciles à franchir que ceux dus au « poids de la tradition » qui poussent la plupart de professeurs à refuser de déléguer leur(s) pouvoir(s)

**Tableau 1 : Raisons de la « non pratique » de l'autoévaluation en cuisine**

Questions	Nombre de réponses
Certains apprenants ne sont pas capables de s'autoévaluer correctement	39
L'autoévaluation n'est pas adaptée à tous les niveaux de classe	31
Manque de connaissances et de formation concernant l'autoévaluation	28
L'autoévaluation peut être source de conflit au sein du groupe d'apprenants	16
Méthode d'évaluation pas ou peu utilisée en TP de cuisine	15
L'autoévaluation demande un gros travail d'analyse des notations apprenant-professeur	15
L'apprenant passe trop de temps à compléter les documents d'autoévaluation durant le TP	15
Je n'ai jamais essayé et je ne vois pas trop comment commencer	14
Pour l'enseignant l'auto évaluation demande beaucoup de travail de préparation en amont, surtout au niveau des documents-papiers	12
L'autoévaluation n'est pas ou peu évoquée par le corps d'inspection	12
Les apprenants ne sont pas demandeurs	11
C'est au professeur d'évaluer	8
Autres	6
L'autoévaluation ne correspond pas aux attentes de l'examen visé	6
L'élève s'évalue, le professeur évalue... la gestion des écarts pose problème	5
Source de conflit entre apprenant et professeur	4
Peu d'intérêt à pratiquer l'autoévaluation en TP	4
Le professeur peut perdre de son autorité s'il laisse l'apprenant s'autoévaluer	3
Je ne savais pas que l'on pouvait pratiquer l'autoévaluation en cuisine	2
Le professeur perd de son importance	1

***Remarque aux lecteurs :***

*A partir de la question qui suit, et jusqu'à la question 9 incluse, le questionnaire s'adresse quasi-exclusivement à des enseignants qui pratiquent l'autoévaluation en T.P.*

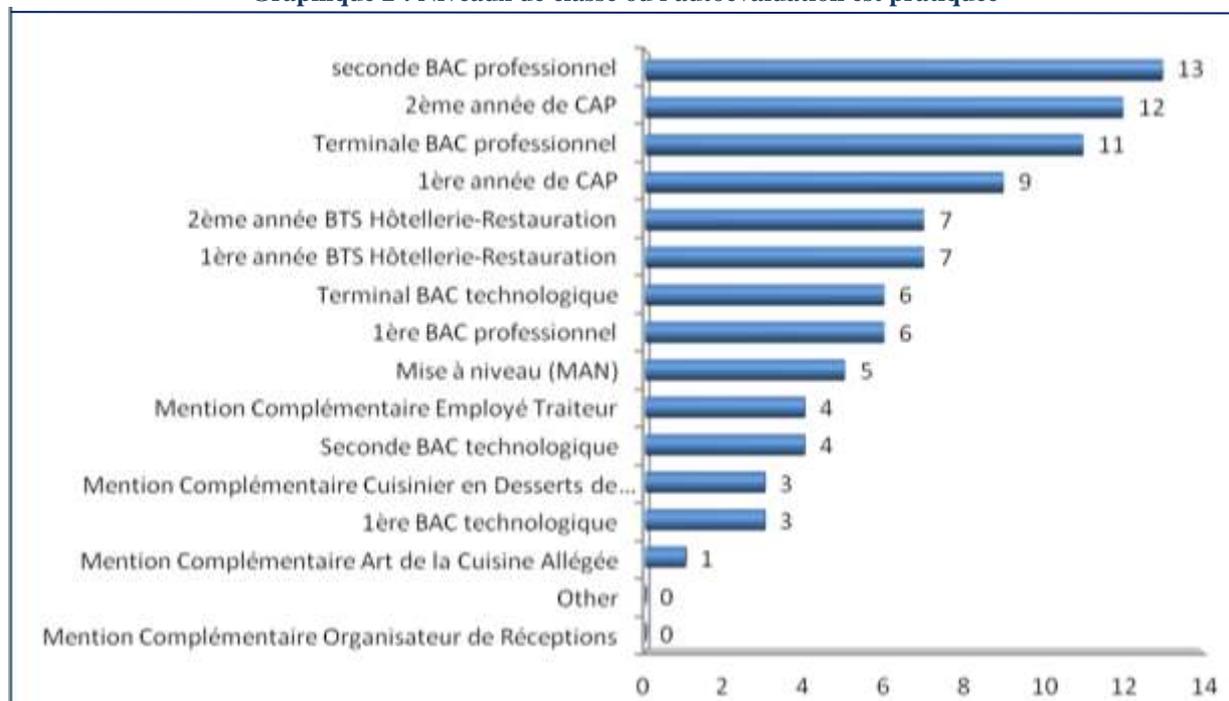
## 1.4. Question n°2.3 :

## Niveaux de classe où l'autoévaluation est pratiquée

Nombre de réponses au questionnaire: 92

Nombre de réponses exploitables : 40

**Graphique 2 : Niveaux de classe où l'autoévaluation est pratiquée**



La question N° 2.3. se présentait comme suit: ***Si vous pratiquez l'autoévaluation en TP de cuisine, pouvez-vous m'indiquer sur quels niveaux de classe ?*** Suivait un choix exhaustif offrant 16 possibilités incluant tous les niveaux susceptibles d'être concernés par l'autoévaluation.

Au vu du graphique n°2, on constate que, si la ventilation de la pratique de l'autoévaluation concerne en gros tous les niveaux, l'essentiel est concentré sur les 2 années de CAP et sur les classe de seconde et de terminale des baccalauréats professionnels., les BTS étant, quant à eux, sensiblement moins concernés. Que peut-on déduire de ces constatations (étant bien entendu qu'il est difficile d'interpréter des données concernant une pratique où le professeur est libre de ses choix) ?

Que l'autoévaluation est plus facile à mettre en place dans des classes pré-baccalauréat avec des élèves plus jeunes ? Que les élèves de BTS sont moins réceptifs à ce type de pratique ? On est à nouveau confronté à une certaine forme de paradoxe par rapport à la théorie de l'autoévaluation qui voudrait que les élèves les plus âgés soient davantage à même de s'autogérer. Quels « enseignements » peut-on tirer de ces résultats par rapport à notre projet ? Sans doute qu'il faudrait, idéalement, éviter tout type de « discrimination » et systématiser la pratique de l'autoévaluation en l'étendant à tous les niveaux, même si, techniquement (par exemple dans la perspective de la préparation à un examen ) cela peut poser problème.

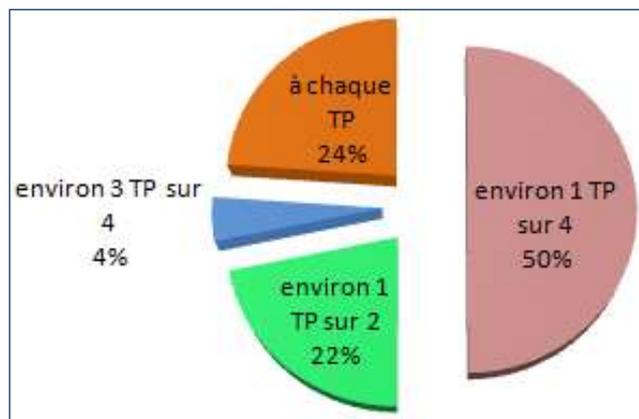
### 1.5. Question n°3 :

#### Fréquence de la pratique de l'autoévaluation en travaux pratiques

Nombre de réponses au questionnaire: 92

Nombre de réponses exploitables concernant cette question : 41

**Graphique 3 : Fréquence de la pratique de l'autoévaluation en travaux pratiques**



Cette question portait donc sur la fréquence de la mise en place de l'autoévaluation en TP de cuisine, pour l'année scolaire 2011-2012.

La moitié des personnes interrogées (voir graphique n°3) déclare pratiquer l'autoévaluation une fois sur 4 séances de TP. Le reste se répartissant approximativement à part égale

entre ceux qui la pratiquent à chaque TP et ceux qui ne la pratiquent qu'une fois sur deux. Comment analyser ces résultats en allant au delà de la simple constatation ? On peut émettre l'hypothèse que, même si l'autoévaluation est pratiquée dans certaines classes, cette pratique reste majoritairement sporadique puisque un quart seulement des professeurs ayant répondu à notre questionnaire déclare la pratiquer à chaque séance de T.P. On doit, dès lors, sans pour autant émettre un jugement exagérément critique s'interroger sur l'efficacité d'un système « mixte » qui paraît *a priori* aller à l'encontre de la « philosophie » même de l'autoévaluation. On peut également supposer que cette pratique non-systématique répond à une volonté de la mettre en place de façon progressive ou encore de l'adapter seulement à certains exercices à objectifs pédagogiques précis. Toutefois, si nous nous référons à nos lectures, il semble évident que les systèmes de « demi-mesure » sont globalement à éviter, et ce pour de multiples raisons qui ont par ailleurs été évoquées dans la partie théorique de ce mémoire. Ainsi, sans pour autant nous retrancher de façon rigide derrière la philosophie du « tout ou rien », il nous semble que, si nous voulons qu'elle remplisse pleinement ses objectifs, l'autoévaluation (même si l'on peut imaginer des périodes de tâtonnements dans sa mise en place), doit être pratiquée de façon systématique, ce qui, nous l'avons vu, est loin d'être le cas chez les enseignants qui ont eu le « courage » de l'utiliser dans leurs classes.

## 1.6. Question n°4 :

### Mode opératoire de l'autoévaluation en cuisine

Nombre de réponses au questionnaire: 92

Nombre de réponses exploitables : 40

Cette question n°4 « *pouvez-vous de façon synthétique m'expliquer votre mode opératoire pour mettre en œuvre l'autoévaluation en travaux pratiques de cuisine* » est de première importance puisque qu'elle porte sur des réalisations concrètes et qu'on peut supposer que les réponses que nous avons collectées seront susceptibles d'offrir sinon des modèles, du moins des axes de réflexion pour la mise en place pratique de l'autoévaluation dans les classes dont nous avons la charge.

La base de la mise en place pratique de l'autoévaluation, qui revient de façon transversale dans les réponses que nous avons recueillies est, comme nous pouvions nous y attendre, la définition de **critères** préalablement établis (le mot revient dans la moitié des réponses exploitables) servant de référence. Reste bien entendu la question centrale de savoir **qui** les établit. Or nous avons constaté que, dans une forte majorité de cas, c'est le professeur seul qui semble avoir choisi les critères proposés aux élèves. Nous disons bien « qui semble » car il y a en effet un certain nombre de réponses qui ne permettent pas de déterminer avec exactitude quel (s) en est (sont) l'(les) auteur (s), bien que certaines formulations et/ou l'emploi récurrent du mot « **exigence** » ne laissent guère planer le doute sur l'identité de celui qui les formule. Cependant le fait qu'une seule réponse mentionne sans ambiguïté la collaboration des élèves à l'élaboration des critères d'évaluation nous permet de penser que cette pratique reste marginale, voire exceptionnelle. Ce qui n'est pas sans poser problème tant il nous semble que laisser au seul professeur le choix des critères peut renvoyer à une forme de directivisme, voire d'autoritarisme contraire à l'esprit même de l'autoévaluation. Si l'on juge que les élèves ne sont pas capables de déterminer *a minima* les savoir-faire sur lesquels va porter l'évaluation, comment peut-on les supposer aptes à « réellement » s'autoévaluer ? Dans ce cas, l'autoévaluation n'est-elle pas qu'une solution cosmétique qui ne résout que très superficiellement le problème de fond ? (Se reporter sur ce sujet à la première partie du mémoire). Ce point ayant été soulevé, sinon résolu, reste à examiner la façon pratique dont ces critères sont transmis aux élèves. Dans une très forte majorité de cas, ils apparaissent sous forme de **tableaux**, de **fiches**, de **grilles** ou font l'objet d'un **contrat** passé entre le professeur et les élèves. Par ailleurs, notre question appelant des réponses « synthétiques », on comprendra qu'aucun des professeurs interrogés ne soit entré dans le détail du contenu des documents relatifs à l'autoévaluation qu'il transmet à sa (ses) classe(s). Dernier sujet à

aborder, celui de l'évaluation finale, de la « note » (qu'elle soit chiffrée ou apparaisse sous une autre forme). Qui l'attribue ? Comment se présente-t-elle concrètement ? Dans un nombre relativement important de cas l'attribution de la note est déterminée en commun au terme d'une « *discussion* » (sic) entre l'élève et le professeur (dans certaines situations, plus rares, d'autres élèves peuvent intervenir pour évaluer leurs pairs.). Quant à sa manifestation concrète, nous n'avons recueilli qu'un nombre limité de réponses l'indiquant de façon précise. Deux professeurs utilisent un système à base de lettres. Citons à titre d'exemple la procédure suivante : **M.** pour « *maîtrisé* », **E.C.A.** pour « *en cours d'acquisition* » et **N.N.** pour « *non maîtrisé* ». Cette façon de noter a au moins le mérite d'être fondée sur un système simple et clair, *a priori* plus facile à interpréter par l'élève qu'un note sur 20. Cela résout-il tous les problèmes ? La question mérite qu'on la pose. Un autre professeur procède de la façon suivante : chaque élève part avec un capital de 20 points. Si les critères présents dans sa grille d'évaluation ne sont pas respectés de façon satisfaisante, il perd 1 ou plusieurs points. Au final il se retrouve donc avec une évaluation « classiquement » sommative sur 20 ! En quoi est-il différent d'aller de 20 à 0 plutôt que de 0 à 20 ? Nous avouons ne pas très bien comprendre le sens de cette démarche. Ne retombe-t-on pas dans le travers qui consiste, selon l'expression triviale consacrée, à « faire du neuf avec du vieux » ? N'est-on pas à nouveau dans le « toilettage » que nous évoquions plus haut ? Bien sûr, et nous l'avons dit à plusieurs reprises, la tâche est « malaisée » et chacun essaie sans doute de faire de son mieux, mais il nous semble que si l'on veut respecter l'esprit (et c'est bien là l'essentiel) de l'autoévaluation, on doit éviter, sinon proscrire ce genre de pratique.

Au final, quels « enseignements » pouvons-nous tirer des réponses qui nous ont été fournies ? Tout d'abord nous pouvons constater que l'autoévaluation au sens strict n'est pratiquée que par 10 % environ des enseignants ayant renseigné notre questionnaire, certains autres mettant en place des systèmes mixtes de « co-évaluation » ou « d'évaluation mutuelle ». Cependant, le nombre de réponses difficiles, voire impossibles à classer s'élevant à près de 50 % (18 sur 40) montre à l'évidence que la pratique de l'autoévaluation est encore une pratique qui se cherche, qui n'a guère de vrai dénominateur commun, chacun agissant, au gré de ce qu'il pense être le mieux, à sa manière propre. Sans doute cela est-il dû à un manque de formation, voire à une absence de concertation entre professeurs qui, *in fine*, aboutit à des pratiques plus ou moins erratiques. Notre souhait étant en l'occurrence qu'il y ait, à tous les niveaux, une « vraie » politique de mise en place de l'autoévaluation permettant d'harmoniser les procédures. De plus, si l'on tente de « lire entre les lignes », on constate que bien des professeurs, même s'ils le formulent de façon implicite, ont du mal à se départir de leur rôle de « maître du jeu », principal obstacle, nous l'avons dit et redit, à la mise en place d'une autoévaluation qui prenne tout son sens. À titre d'exemple, citons celui de ce professeur qui procède

de la façon suivante pour l'attribution d'une note finale : « **son** (celle de l'élève) **évaluation compte à hauteur de 20 % dans la note finale et la mienne à hauteur de 80 %** ». Critiquer des collègues qui ont le mérite d'essayer quelque chose de nouveau serait ici hors de propos, voire indécent ; il n'en est pas moins vrai qu'on réalise, dès lors que l'on est confronté à certaines pratiques, l'écart qui existe entre les écrits théoriques relatifs à l'autoévaluation et son application dans les classes. Tenter de réduire cet écart sera donc la tâche qui nous incombera dès lors que nous passerons à la réalisation de notre projet.

### 1.7. Question n°5 :

#### Gestion de l'écart de la note professeur/élève

Nombre total de réponses du questionnaire: 92

Nombre de réponses à cette question : 41

Nombre de réponses exploitables : 40

La question n°5 « **pouvez-vous de façon synthétique m'expliquer comment vous résolvez les écarts entre la note que s'attribue l'apprenant et la note réellement méritée** » est, là encore, particulièrement importante puisqu'elle met en jeu deux « jugements » différents, sinon contradictoires. En effet, s'il y a « écart », il y a forcément différence d'appréciation concernant la valeur ou la pertinence du travail fourni et, par conséquent, dans la façon dont il est évalué. Dans la perspective d'une autoévaluation bien comprise cet « écart », si écart il y a, se doit d'être commenté (par l'élève et/ou par le professeur) afin qu'il soit justifié puis compris et admis par les deux parties en présence. D'autre part on peut supposer que ce concept d'« écart » est à prendre implicitement dans le sens où il est en la défaveur de l'élève. Cependant, dans la réalité des faits, on constate que deux réponses soulignent que, les élèves ayant parfois tendance à se sous-évaluer, il est nécessaire de « **corriger la note** » (sous-entendu, en l'augmentant).

Les réponses qui nous ont été fournies sont souvent assez floues et, parfois ne répondent pas vraiment de façon directe à la question posée. Un nombre non négligeable de professeurs ont tendance à expliquer la façon dont ils pratiquent l'autoévaluation sans aborder de front la notion d'« **écart** ». Il est donc nécessaire, dans ce cas de lire « entre les lignes » pour tirer partie de ce type de réponse. Ceci étant dit, on constate que dans une grande majorité d'entre elles, la gestion des écarts (si tant est qu'il y en ait, ce qui n'est pas toujours le cas), ne pose apparemment pas de problèmes majeurs. On remarque en particulier qu'aucun des enseignants ayant répondu à la question ne fait état

de conflits entre professeurs et élèves, comme on aurait pu le craindre dans ce cas de figure. Ainsi, le fait que les écarts d'évaluation ne génèrent pas de situations conflictuelles (si c'est le cas, personne ne le mentionne) semble donc indiquer que les parties prenantes ont trouvé un *modus vivendi* et, par là même un *modus operandi* satisfaisant pour tous (ou presque tous ?). Donc, pour en revenir au cas qui nous occupe, comment le « problème des écarts » est-il, dans la réalité de la classe, géré par les professeurs ? La question excluant, bien entendu, le cas, fort rare, de l'enseignant qui « **ne remet jamais en question l'évaluation de l'élève** (sic) », qu'en est-il pour les autres ? Dans la plupart des cas, la solution se trouve dans l'instauration d'un « **dialogue** », ou par l'intermédiaire d'une « **discussion** », les deux termes renvoyant à la possibilité pour chacun, élève et professeur, de justifier son point de vue en s'« **expliquant** », donc en produisant des arguments susceptibles de convaincre son interlocuteur. Jusqu'ici la partie semble équilibrée et la procédure répondre aux exigences d'une autoévaluation bien comprise et bien maîtrisée. Toutefois l'examen sémantique de certaines réponses nous montre que les choses ne sont pas aussi simples. En effet on trouve des réponses telles que : « **L'élève donne son appréciation ; s'il peut avoir des excuses valables (sic) je (le) récupère. » On constate dès lors que les « vieux démons » de l'autoritarisme, du professeur omnipotent qui seul pardonne les fautes (s'il y a **excuse**, il y a forcément culpabilité) sont loin d'être vaincus. Dans le même ordre d'idées on appréciera la réponse suivante : « **JE donnerai la note JUSTE si les arguments sont BONS** ». Le professeur reste donc le juge suprême, celui qui *in fine* décide de ce qui est « **juste** et **bon** ». Le confesseur se substitue dès lors à l'interlocuteur objectif. Ainsi l'élève doit « **prouver** » qu'il « **mérite** » sa note et, comme le souligne fort lucidement un des enseignants interrogés, « **la note attribuée au final sera celle du professeur** ». Tout au plus « **ils (les élèves) sont acteurs de leur note seulement à hauteur de 20 %** »**

Qu'on nous comprenne bien. Il n'est pas question pour nous d'ironiser sur certaines pratiques, mais de souligner que l'obstacle majeur à la mise en place d'une « vraie » autoévaluation reste la dérive autoritariste, qu'elle soit consciente ou non. Les collègues qui ont répondu à notre questionnaire ont le mérite d'expérimenter des voies nouvelles, avec toutes les difficultés et le surcroît de travail que cela implique et il faut leur en savoir gré. Toutefois leurs réponses nous montrent que tout n'est pas résolu et qu'il reste du chemin à parcourir pour parvenir à l'idéal, si toutefois il est possible de l'atteindre.

## 1.8. Question n°6 :

## Quels outils pour l'autoévaluation en TP de cuisine ?

Nombre total de réponses du questionnaire: 92

Nombre de réponses à cette question : 39

Nombre de réponses exploitables : 39

**Graphique 4 : Quels outils pour l'autoévaluation en TP de cuisine ?**



La question 6 portait sur les outils pour l'autoévaluation en TP de cuisine et se présentait de la façon suivante : *Avec quels moyens mettez-vous en place votre autoévaluation durant une séance de TP ?*

39 enseignants ont répondu à cette question « fermée ». Le choix était limité à 4 réponses possibles et portait quasi-exclusivement sur le type de « grille d'évaluation » utilisée par chacun.

Les réponses peuvent se diviser grossièrement en deux groupes : 51 % des professeurs interrogés fournissent à leurs élèves une grille d'évaluation critérée à partir de laquelle ils s'évaluent seuls, et 39 % une grille semblable qui fait l'objet d'une co-évaluation. Dans ce dernier cas, on peut supposer, bien que rien ne l'indique, que c'est le professeur (et non un des pairs de l'élève évalué) qui sert de co-évaluateur . Seuls 2 % des enseignants fournissent une « grille vierge » où l'apprenant indique lui-même les techniques à évaluer.

À la lecture de ces réponses, on pourrait penser qu'une courte majorité des personnes interrogées « joue le jeu » de l'autoévaluation en laissant les élèves décider en dernier ressort de leur note (quelle que soit la forme qu'elle prend). Or, là où le bât blesse, c'est au niveau du choix des critères. Qui les choisit ? Si le professeur est le seul à les établir, on en revient au problème que nous évoquions lors de l'analyse de la question 4, à savoir que dans ce cas, l'autoévaluation perd beaucoup de son sens puisqu'il s'agit pour l'élève, une fois encore, de répondre aux « *exigences* » formulées par le professeur. Quant à ceux qui, non contents de choisir les critères à satisfaire, co-évaluent (à quelle hauteur) les résultats, leur cas est encore plus limpide : ils ne délèguent aux élèves qu'une petite partie de la décision finale. Peut-on, dès lors, parler d'autoévaluation ? N'est-on pas dans la solution de

surface, dans le « toilettage » déjà maintes fois évoqué, que ce soit par nos auteurs de référence ou par l'analyse des réponses antérieures ? Le fait que 2 % seulement des enseignants pratiquent une autoévaluation « totale » (critères choisis puis évalués par les élèves) ne fait que confirmer cette impression. On retombe une nouvelle fois dans le même dilemme, à savoir comment concilier le désir d'émanciper les élèves, d'en faire les « auteurs » de leurs apprentissages, et la crainte de perdre tout pouvoir de décision. Dans la perspective d'une autoévaluation bien comprise et qui prenne tout son sens, il nous appartiendra de dépasser ce type de clivage.

### 1.9. Question n°7 :

#### Changements et résultats liés à la pratique de l'autoévaluation

Nombre total de réponses du questionnaire: 92

Nombre de réponses à cette question : 42

Nombre de réponses exploitables : 42

La question 7 concernait les résultats et les buts de l'autoévaluation et se présentait de la façon suivante : ***Suite à votre pratique de l'autoévaluation, avez-vous constaté des résultats ou des changements ? Si oui, lesquels ?***

Quarante-deux collègues ont répondu à cette question. Toutes les réponses sont exploitables, ce qui, compte-tenu de l'intitulé, paraît parfaitement logique.

Sur l'ensemble des professeurs ayant répondu à la question, une très forte majorité (38 sur 42) considère que l'autoévaluation a apporté des changements positifs dans un certain nombre de domaines. Cette quasi-unanimité se comprend aisément puisque, la question s'adressant exclusivement à des enseignants la pratiquant, on pouvait s'attendre à ce qu'ils ne remettent pas en cause de façon massive un *modus operandi* délibérément choisi. Ceci étant dit, et pour rester aussi près que possible de l'intitulé de la question, quels ***changements*** nos collègues ont-ils constatés au terme de leur expérience de l'autoévaluation ? Pour quatre d'entre eux la réponse se limite à peu de choses près au constat que cette pratique n'apporte « ***aucun changement*** », qu'elle « ***est inutile et ne sert pas à grand chose*** », la faute en étant imputable aux élèves « ***qui n'adhèrent pas*** » ou qui « ***ont peur des représailles*** » (de quel type de « représailles » ? Exercées par qui ? La réponse ne le mentionne pas). Donc, de ce côté, rien de nouveau ; nous avons déjà rencontré, et nous rencontrerons encore ce type d'avis négatif certes, mais qui reflète néanmoins des opinions qui ne doivent pas être sous-estimées.

Quant aux « ***changements*** », cette fois positifs, constatés dans la majorité des réponses, et bien qu'ils soient complémentaires, on peut, en synthétisant, les classer sous différentes rubriques. Le changement majeur concerne tout ce qui, de façon centripète, ramène au concept central d'autonomie de l'apprenant qui devient (le fait est souligné de façon transversale dans les réponses) « ***acteur de sa formation*** ».

Cette avancée fondamentale qui permet à l'élève de se libérer des contraintes qui, naguère, entravaient son épanouissement favorise une « **prise de conscience** » entraînant une meilleure « **compréhension** » du travail à accomplir. Ainsi, en étant plus libre, on est amené à s'interroger sur ses propres pratiques, cette incitation à la réflexion conduisant à une meilleure maîtrise de ses savoir-faire et, *in fine*, à une meilleure « **estime de soi** », donc à une valorisation de son savoir-être. Ce qui vaut pour les élèves vaut également pour les enseignants qui (même s'ils sont minoritaires à ce niveau) soulignent que la pratique de l'autoévaluation apporte des changements dans la relation qu'ils ont avec les élèves, fondée désormais sur davantage de « **confiance** » réciproque, l'un d'entre eux ajoutant que cela lui a permis d'avoir un regard plus « **lucide** » sur son travail de professeur.

Si l'on met, comme nous le faisons systématiquement, les données recueillies en perspective avec les écrits théoriques sur lesquels nous fondons notre réflexion, nous pouvons constater que les réponses qui nous ont été fournies à l'occasion de cette question 7 sont en adéquation quasi-parfaite avec les **changements** attendus résultant de la mise en place d'une autoévaluation bien comprise. Ainsi, par relation de cause à effet, on passe d'un rapport élèves-professeur fondé sur le respect et la compréhension, à des résultats améliorés, le tout aboutissant à une image de soi plus valorisante pour les uns comme pour les autres. L'évolution positive pouvant se traduire sous la forme une « équation » simple :

**AUTOÉVALUATION** = CONFIANCE mutuelle + davantage de SAVOIR-FAIRE + SAVOIR-ÊTRE bonifié

Donc, par rapport à une situation antérieure où l'élève était sous la tutelle (plus ou moins paternaliste et bienveillante) du professeur, l'autoévaluation, en modifiant en profondeur les rapports de l'un à l'autre, apporte bien un « changement » qui va dans le sens que nous souhaitons.

## 1.10. Question n°8 :

### Avantages et inconvénients liés à l'autoévaluation

Nombre total de réponses du questionnaire: 92

Nombre de réponses à cette question : 40

Nombre de réponses exploitables : 40

La question 8 portait sur la finalité de l'autoévaluation et se présentait ainsi : ***Pouvez-vous me faire part de vos remarques concernant les avantages et les inconvénients induits par l'autoévaluation, tant au niveau du professeur qu'au niveau de l'apprenant ?***

Cette question était pour nous fondamentale dans la mesure où l'on pouvait espérer qu'elle nous fournisse des informations concrètes fondées sur des expériences menées *in vivo*. Ainsi on peut

supposer qu'une synthèse des réponses fournies sera susceptible de nous aider, en nous offrant de nouvelles pistes de réflexion, à la mise en place d'une pratique future de l'autoévaluation. Cette partie de l'enquête nous permettra également de confronter les réponses fournies par nos collègues avec les écrits théoriques, comme nous le verrons en conclusion de l'analyse des résultats.

Quarante professeurs ont répondu à cette question. Sur ce nombre, sept indiquent ne pas avoir pratiqué l'autoévaluation en 2011-2012, mais donnent néanmoins leur avis sur ses avantages et ses inconvénients. On peut dès lors supposer (mais cela reste une supposition) qu'ils en ont fait l'expérience antérieurement à l'année scolaire concernée.

Par ailleurs les professeurs ayant répondu à la question se répartissent, selon le type d'établissement dans lequel ils exercent, en trois catégories :

Les professeurs enseignant dans un lycée technologique : 13

Les professeurs enseignant dans un lycée professionnel : 26

Les professeurs assurant une formation pour adultes dans le cadre du GRETA (ces derniers enseignants, à une exception près, conjointement dans le cadre d'un lycée...) : 8

Comment expliquer que les professeurs ayant renseigné le questionnaire sont, comme on peut le constater, majoritairement issus des lycées professionnels (26, contre 13 issus des lycées technologiques) ? On peut avancer l'explication suivante : l'enseignement dans les lycées professionnels serait plus près des réalisations concrètes, donc des savoir-faire, que celui des établissements technologiques, davantage tourné vers un enseignement à dominante théorique (se référer à la question 1). Dans cette perspective, et la question posée portant sur l'évaluation en travaux dits « *pratiques* », la répartition statistique en faveur des lycées professionnels se comprend aisément.

Il serait bien entendu fastidieux, voire inutile de procéder ici à une analyse détaillée réponse par réponse. Nous nous contenterons donc de procéder à une synthèse qui nous permettra de dégager, en les regroupant par affinités, les principales « lignes de forces » qui émanent de ce questionnaire. Tout d'abord, une première remarque s'impose : les avantages prêtés à la pratique de l'autoévaluation sont considérablement plus nombreux que les inconvénients qu'on lui suppose. La remarque est presque de l'ordre de la tautologie dans la mesure où une large majorité (33 sur 40) des enseignants ayant répondu au questionnaire pratiquant l'autoévaluation, il est logique qu'ils la jugent de façon plus positive que négative. Toutefois cela signifie que l'expérience qu'ils ont menée dans leur(s) classe(s) a été globalement concluante et que, implicitement, on peut supposer qu'elle sera reconduite. Notons également que sur les 40 réponses fournies, 10 d'entre elles indiquent ne voir que des avantages à l'autoévaluation contre une seule soulignant le contraire.

Si l'on procède à l'« inventaire » des avantages mis en avant par les professeurs ayant renseigné le questionnaire, on constate que celui soulignant le fait que l'élève devient « *acteur* » (sic ; le mot est

utilisé à 5 reprises) de sa formation dès lors qu'il pratique l'autoévaluation, revient de façon récurrente. La remarque est, pour nous, particulièrement chargée de sens, puisqu'elle reprend, au mot près, ce qui est avancé par les écrits théoriques : à savoir le fait que l'élève ne doit plus être un sujet passif qui subit ce que le professeur lui impose mais élément actif/dynamique de sa propre formation. À ce constat de base s'ajoute de façon égale, la remarque corolaire concernant la « **responsabilisation** » (re-sic) des élèves confrontés à l'autoévaluation. Il est effectivement évident que, dès lors qu'on est acteur de son apprentissage et « juge » de ses propres progrès (ou de ses échecs), dès lors que l'on n'est plus « sous tutelle », on est contraint d'assumer le fait de se prendre pleinement en charge. Viennent ensuite des remarques concernant le fait que l'autoévaluation permet aux élèves de « **développer leur esprit critique** », de mieux se « **juger** », d'« **apprendre à se remettre en question** », etc. Bref, si l'on tente de trouver un dénominateur commun à tout ce qui précède, on peut avancer le fait que l'autoévaluation permet aux élèves d'acquérir davantage d'« **autonomie** », même si le mot n'est employé qu'à une seule reprise. On notera pour terminer que les professeurs ayant répondu au questionnaire soulignent, entre autres avantages, ceux concernant le sentiment pour les élèves que l'autoévaluation est « **plus juste** » que l'évaluation classique et induit de meilleurs rapports entre enseignants et enseignés. Une seule réponse, et on ne s'en étonnera pas de la modicité du chiffre, avance sans ambiguïté comme étant un avantage le fait que le professeur qui pratique l'autoévaluation perd son statut de « **censeur** »(re-re sic) omnipotent.

Cependant nous savons depuis longtemps que toute médaille a son revers. Ainsi, côté inconvénients, les collègues ayant répondu à notre questionnaire avancent de façon récurrente (13 réponses) le fait que la pratique de l'autoévaluation demande un lourd investissement en matière de temps, ce qui peut la rendre difficile à gérer. Certaines réponses soulignent également le fait que l'autoévaluation peut générer un effet de rejet si les critères choisis (par le seul professeur ?) ne sont pas bien intégrés par les élèves. Un seul enseignant pense, que « **la note finale peut rester subjective** ». Réponse isolée, certes, mais néanmoins significative. Nous y reviendrons dans le cours de la synthèse que nous ferons de cette partie du questionnaire. Pour terminer sur ce point concernant les inconvénients, 4 réponses imputent directement aux seuls élèves la responsabilité de l'échec, total ou partiel, de la pratique de l'autoévaluation. Ainsi trouve-t-on des « **resquilleurs** », des élèves qui ne « **jouent pas le jeu** », des « **mauvais coucheurs** » ou, selon le même professeur, d'autres qui ont « **peur de la vengeance** » (sic !), sans que l'on sache exactement s'il s'agit de celle de leurs pairs ou de celle du professeur.

Enfin, une réponse, et c'est indubitablement la plus négative, souligne que les élèves sont « *incompétents pour juger* » et que l'autoévaluation génère des conflits, d'une part entre élèves et, d'autre part, entre élèves et professeur.

Ainsi, si l'on procède à une courte synthèse qui servira de conclusion à l'analyse de cette question n°8, on peut, globalement, dégager deux tendances. Celle, très largement majoritaire qui voit dans la pratique de l'autoévaluation un moyen de responsabiliser les élèves, de développer leur autonomie de mieux leur faire comprendre leurs propres processus d'apprentissage, etc. Bref, d'en faire des adultes responsables en développant aussi bien (voire mieux) leurs savoir-être que leurs savoir-faire. Pour ces professeurs, les inconvénients liés à l'autoévaluation sont plutôt d'ordre organisationnel, comme par exemple ceux relatifs à la gestion du temps. Or, on peut supposer que ces problèmes, même s'ils constituent des obstacles non négligeables, ne sont pas, à court ou à moyen terme, infranchissables. En tout cas, ils ne remettent pas en cause la « philosophie » de l'autoévaluation qui se fonde essentiellement, nous l'avons dit et redit, sur un changement radical des relations entre enseignants et enseignés.

Par contre, il n'en va pas de même pour les tenants de la seconde tendance représentée par les professeurs (4) qui ont une vision très négative de la pratique de l'autoévaluation. On ne s'étonnera d'ailleurs pas que les arguments qu'ils utilisent pour justifier leur point de vue imputent son échec aux seuls élèves qu'ils jugent (le mot n'est pas innocent) par ailleurs à l'aide d'un lexique aux connotations très dévalorisantes. Ainsi sont-ils comme nous l'avons vu plus haut, des « *resquilleurs* », des « *mauvais coucheurs* », « *incompétents pour juger* ». En l'occurrence, la dépréciation ne se fait pas sur des critères objectifs liés par exemple à l'absence de compétences pratiques des élèves incriminés, mais sur des appréciations d'ordre moral : ils trichent, ils ont mauvais caractère... On est ici, encore et toujours, confronté à des enseignants qui, consciemment ou non, n'acceptent pas de perdre leur pouvoir, de ne plus être, en totalité ou en partie, les maîtres du jeu.

Si l'on met en perspective ces différentes prises de position avec les théories émanant des « référents » en sciences de l'éducation qui se sont penchés sur l'autoévaluation, on est évidemment frappé par le fait que, pour eux, la dichotomie est la même. On a d'un côté ceux qui valorisent une autoévaluation favorisant l'épanouissement –au sens large - des individus, et de l'autre, une frange conservatrice réfractaire à tout changement qui se traduirait par une perte de pouvoir. Bien sûr, exposé de cette façon, ce constat peut paraître quelque peu manichéen, et il serait sans doute intellectuellement plus honnête de le nuancer. Cependant il souligne une nouvelle fois le fait que l'obstacle principal à l'application « décomplexée » de l'autoévaluation reste de l'ordre de l'« humain ». La tâche sera sans doute difficile et semée d'embûches, nous nous efforceront cependant de l'accomplir avec le moins d'états d'âme possible concernant les atteintes faites à notre ego.

Les enseignants sont-ils formés à l'autoévaluation ? et où sont formés les enseignants qui pratiquent l'autoévaluation ?

### 1.11. Question n°9.1 et 9.2 :

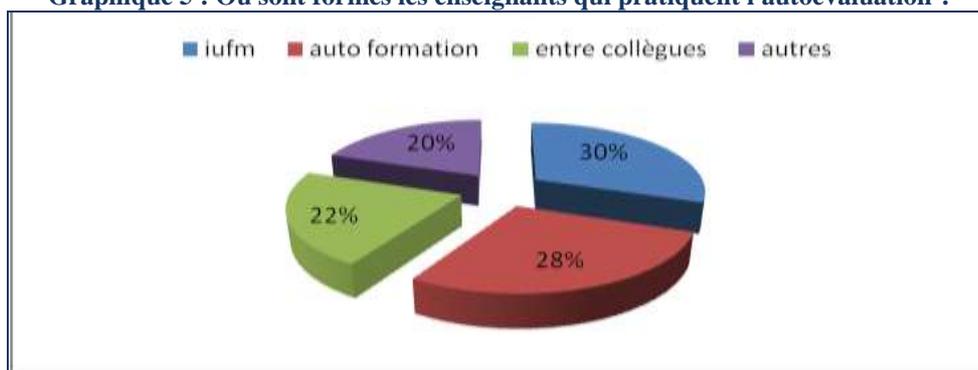
Les enseignants sont-ils formés à l'autoévaluation ? et où sont formés les enseignants qui pratiquent l'autoévaluation ?

Nombre total de réponses du questionnaire: 92

Nombre de réponses à cette question : 86

Nombre de réponses exploitables : 86

**Graphique 5 : Où sont formés les enseignants qui pratiquent l'autoévaluation ?**



Les questions 9.1 et 9.2 portaient sur la formation à l'autoévaluation et étaient formulées de la façon suivante : ***Avez-vous été formé à la pratique de l'autoévaluation ? Si oui, où avez-vous été formé ?***

En ce qui concerne la première question, sur 86 réponses exploitables, 66 indiquent une absence de formation totale à l'autoévaluation soit plus 72 % des personnes interrogées. Ce chiffre appelle deux commentaires. D'une part il souligne à l'évidence le peu de cas que l'on fait de cette pratique au niveau institutionnel. Quelles sont les raisons de cette absence d'intérêt ? Vaste question à laquelle nous avons déjà répondu en bonne partie en soulignant de façon récurrente les pesanteurs de tous ordres qui freinent, dans notre pays, la « réforme » en profondeur de notre système d'évaluation. Nous y reviendrons d'ailleurs lors de l'entretien que nous aurons avec les représentants de l'institution.

D'autre part ce manque de formation peut expliquer les hésitations, les doutes multiples que légitimement, peuvent éprouver ceux qui, malgré l'absence d'un cadre bien défini, mettent quand même l'autoévaluation en pratique. Le souhait que nous pouvons formuler est, qu'au niveau institutionnel on reconnaisse les avantages multiples de l'autoévaluation et que les futurs professeurs tout comme les enseignants confirmés soient formés systématiquement à sa pratique.

On peut évidemment regretter, sinon déplorer que les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres abordent trop peu tout ce qui est de l'ordre de l'évaluation en général et de l'autoévaluation en particulier. Ce fait rejoint d'ailleurs tout ce que nous avons pu constater concernant les multiples problèmes liés, dans notre système éducatif, à l'attribution de notes, qu'elles soient chiffrées ou non.

Ainsi les professeurs qui débutent leur carrière sont-ils mis directement « dans le bain » sans une formation initiale qui leur permettrait de gérer au mieux ce qui constitue une part importante, voire périlleuse, de leur métier, puisqu'elle concerne une partie non négligeable des rapports qu'ils entretiennent avec leurs élèves. On aboutit donc à une situation où les enseignants qui désirent faire évoluer les choses et promouvoir un système d'évaluation plus juste et plus efficace en sont réduits, faute d'une véritable formation institutionnalisée, à des solutions individuelles, comme l'autoformation ou les informations recueillies auprès des collègues. Ces « bricolages », aussi louables soient-ils, expliquent en partie que la pratique de l'autoévaluation puisse différer très visiblement d'un professeur à l'autre (voir à ce sujet d'autres parties du questionnaire enseignant). Il serait évidemment souhaitable que l'on pallie cette absence de cadre commun formel par la mise en place d'une formation concernant tous les enseignants, débutants ou confirmés.

### 1.12. Question n° 10 : Remarques et commentaires libres concernant l'autoévaluation

Nombre total de réponses du questionnaire: 92

Nombre de réponses à cette question : 50

Nombre de réponses exploitables : 48

La question 10 invitait les personnes interrogées à des observations libres et se présentait comme suit : ***Quels sont vos commentaires et remarques concernant l'autoévaluation ?***

48 professeurs ont répondu à cette question. Sur cet ensemble, 25 d'entre eux déclarent pratiquer l'autoévaluation, contre 23 qui ne la pratiquent pas.

Au vu de ces chiffres une première constatation s'impose : le nombre de réponses s'équilibre sensiblement entre les collègues qui pratiquent l'autoévaluation et ceux qui ne la pratiquent pas. Avant même que nous procédions à une analyse plus précise des réponses, on remarquera que, pour la première fois dans ce questionnaire, les enseignants n'appliquant pas l'autoévaluation dans leurs classes s'expriment dans une proportion pratiquement égale à ceux qui l'appliquent. Cela montre au moins une chose : on a à faire à un sujet sensible qui, apparemment, suscite encore une certaine forme de polémique ou appelle le débat. Pour quelles raisons ? La question étant totalement « ouverte », chacun avait donc la liberté de s'exprimer à sa guise, sans être contraint par des limites trop précises ; on peut donc supposer que l'analyse des arguments fournis par les uns et les autres nous permettra d'y répondre.

A part quelques rares réponses qui sont « à côté » de la question posée et ne proposent ni « ***commentaires*** » ni « ***remarques*** » concernant directement l'autoévaluation, l'ensemble des

professeurs interrogés se divise, comme on pouvait d'ailleurs s'y attendre, en deux groupes dont les opinions confirment en bonne partie les réponses que nous avons recueillies concernant la question n°8. On retrouve donc la dichotomie habituelle avantages/inconvénients, à cette différence près que, de par la plus grande liberté d'expression qui leur était offerte, les collègues ayant répondu à la question se sont davantage « lâchés » et ont apporté des réponses plus nuancées, moins manichéennes, qu'ils ne l'avaient fait auparavant. C'est évidemment cet aspect moins figé qui faisait l'intérêt de cette question.

La relative absence de manichéisme que nous évoquions plus haut se retrouve en effet dans un certain nombre de réponses énigmatiques du type « *c'est* (l'autoévaluation) *toujours facile pour certains, difficile pour d'autres* » ou bien, dans celles, relativement nombreuses qui utilisent le « *oui, mais...* ». On remarque aussi une « *bonne chance* » et un « *bon courage* » dont, outre qu'ils ne répondent pas à la question posée, on ne sait s'ils traduisent un véritable encouragement ou dissimulent une certaine ironie... On trouve également un groupe de professeurs qui déclare ne pas la pratiquer mais être intéressé par l'autoévaluation, ce qui pourrait être interprété comme le reflet d'une certaine évolution des mentalités. Quoi qu'il en soit, si l'on analyse les réponses moins ambiguës, le reste se répartit en détracteurs (minoritaires) de la pratique dont les arguments sont, à peu de choses près, les mêmes que ceux que nous rencontrons depuis que nous avons entrepris cette enquête, à savoir, les « *conflits* » que l'autoévaluation peut générer, « *l'incompétence* (des élèves) *pour juger* », le « *manque de maturité des apprenant* ». À cela, on ajoutera l'éternelle crainte de la perte de pouvoir qui se traduit par un redondant « *je garde le contrôle de la notation* ». Quant aux partisans de l'autoévaluation, s'ils utilisent eux aussi, le type d'arguments que nous connaissons déjà pour défendre leur pratique ; ils le font toutefois avec un enthousiasme auquel nous n'étions pas habitué et qui frise parfois l'éloge. En effet, à côté des habituelles remarques concernant la « *responsabilisation* » des élèves, ou la modification des « *rapports dans le bon sens* », ou le moyen d'obtenir « *de meilleurs résultats* », l'autoévaluation est pour certains une « *très bonne méthode* », un « *excellent moyen* », ; elle permet « *un excellent contact avec les élèves* » ... nous laisserons le mot de la fin à un collègue qui déclare même que « *C'est capital !* ». Ces derniers témoignages, qui vont du superlatif à l'hyperbole, ont pour nous, une signification toute particulière : ils montrent à l'évidence combien l'autoévaluation peut être « porteuse » dès lors qu'elle est pratiquée sans préjugés, avec foi et enthousiasme. Ainsi, alors que les détracteurs de la pratique utilisent, au mot près, toujours les mêmes arguments, ses partisans adoptent, quant à eux, une posture véritablement enthousiaste qui constitue à nos yeux le principal intérêt de cette partie de l'enquête en ce qu'elle est un encouragement à la mise en application de notre projet.

### 1.13. Synthèse et conclusion du questionnaire

Au terme de cette enquête menée auprès de nos collègues, que pouvons-nous retenir des réponses qui nous ont été fournies, soit en les mettant en perspective avec les écrits théoriques, soit pour en extraire la « substantifique moelle » qui « nourrira » notre pratique future ?

Tout d'abord que l'autoévaluation reste assez largement marginale (se reporter à la question 2) et que, dès lors qu'on la pratique, c'est le plus souvent de façon sporadique (voir question 3) et plutôt avec de jeunes élèves qu'avec des apprenants plus matures. Au delà de la simple constatation, il est possible de déduire des réponses que nous avons recueillies un certain nombre d'éléments permettant de les interpréter.

Dans un premier temps, on peut avancer que le nombre restreint d'enseignants recourant à l'autoévaluation s'explique par le manque de formation (initiale ou continue) à sa pratique. Raison contingente qui pourrait suffire à elle-même si elle n'était pas que la partie visible de l'iceberg. En effet, même si ce n'est que rarement invoqué de façon directe, il est facile de déduire d'un nombre significatif de réponses que, si l'on ne pratique pas l'autoévaluation c'est, en fait, parce que l'on suppose que les élèves sont incapables de s'autoévaluer, ce qui, on le sait, revient à dire qu'on ne leur fait pas confiance et qu'on désire garder la mainmise sur l'évaluation. Cette crainte de la perte de pouvoir, qu'elle soit explicite ou, le plus souvent implicite, est transversale dans la plupart des réponses qui nous ont été fournies et correspond à tout ce que nous avons lu sur le sujet (se reporter à la première partie du mémoire). Le principal obstacle à une pratique sinon généralisée, du moins plus étendue de l'autoévaluation reste les atteintes réelles ou supposées à l'ego des enseignants qui ne supportent pas de voir le « pré carré » de leur autorité mis à mal par une forme d'évaluation dont ils ne sont plus les maîtres. Cette réaction, sans doute blâmable, reste cependant « humaine » et ne peut être corrigée que par un véritable travail sur soi-même, qui est le point de naissance indispensable à la mise en place d'une autoévaluation qui prenne tout son sens.

Tâche toujours difficile, mais que nous nous efforcerons de mener à bien dans la réalisation de notre projet.

Si l'on analyse dans un deuxième temps, en les synthétisant, les réponses émanant des professeurs pratiquant l'autoévaluation, on constate que les choses ne sont pas aussi simples qu'on pourrait le supposer au premier abord. En effet, on constate, outre le fait que cette pratique est souvent sporadique, qu'elle est essentiellement fondée sur des critères établis unilatéralement par les enseignants et que, *in fine*, dans une très forte proportion de cas, c'est le professeur qui régule les écarts (voir question n°5) et attribue la note, même si, parfois, l'élève participe

(« modestement ») à cette attribution. Bref, on ne peut que constater, au vu de toutes ces réponses, que la pratique de l'autoévaluation est encore une pratique qui se cherche, et que, faute d'un cadre clairement défini, chacun s'y rend encore en ordre dispersé. Il est bien sûr souhaitable que les professeurs puissent garder un espace de liberté dans leur enseignement ; cependant, nous pensons pour notre part que, si l'on veut généraliser l'autoévaluation, il serait bon qu'elle soit définie par des règles communes à tous, tout en offrant une certaine souplesse dans leur application.

Pour terminer et nuancer ce constat un peu pessimiste, on retiendra les réponses, certes assez peu nombreuses, mais significatives, des enseignants qui constatent, souvent avec enthousiasme, les « bienfaits » de l'autoévaluation, tant sur le plan de l'acquisition des savoirs (« faire » et « être ») que sur celui des rapports entre élèves et professeurs, les deux étant d'ailleurs intimement liés. Cette posture est éminemment « porteuse » et ne peut que nous conforter dans la mise en place de notre projet.

## Chapitre 2 -ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

COMME NOUS L'AVIONS indiqué dans la présentation de notre méthodologie de recherche et suite au questionnaire soumis aux enseignants, nous avons mis en place un entretien auprès des représentants de l'institution. Les lignes qui vont suivre concernent cet entretien. On trouvera en annexe D (page 207) les « minutes » complètes de cette rencontre, telles qu'elles ont été enregistrées par nos soins. L'entretien ayant été mené en bonne partie à « bâtons rompus », chaque participant improvisant ses réponses, on pardonnera les approximations de langage, syntaxiques ou autres, inhérentes à ce type de démarche.

### 2.1. Entretien avec les corps d'inspections en charge de l'hôtellerie-restauration

Ce second travail d'investigation a donc été mené simultanément auprès de trois inspecteurs de l'Éducation nationale, M<sup>mes</sup> Karine Viard et Laurence Boyeault ainsi que de M. Christophe Ciavaldini IA-IPR économie-gestion en charge de l'« hôtellerie-restauration » dans l'académie d'Orléans-Tours. Il s'est déroulé le mardi 27 novembre 2012 au Lycée des Métiers de l'Hôtellerie et du Tourisme de Blois. Notons au passage qu'il nous semblait important que cette enquête intervienne en deuxième position car elle devait se fonder en partie sur celle conduite auprès de nos collègues « *lambda* » dans le but d'en préciser et d'en affiner les résultats.

Le choix des participants, en l'occurrence trois représentants de l'institution, nous a été dicté par deux raisons complémentaires. D'une part, donner une caution officielle à l'expérience que nous menons et, d'autre part (et l'essentiel se situe bien évidemment là) profiter de leurs connaissances et de leurs conseils en tant que spécialistes de la didactique, de la pédagogie et des problèmes liés à l'évaluation.

Cette enquête a été menée sous la forme d'un entretien, prévu pour une durée allant de 30 à 45 minute, et conduit selon la méthode dite « semi- directive ».

Qu'est-ce qu'un entretien « semi-directif » ? Avant d'aborder la teneur des questions posées à nos interlocuteurs, il convient de donner une définition précise de ce type de démarche dans le but d'éclairer les raisons qui nous ont conduits à choisir cette forme d'enquête et de souligner les avantages et les inconvénients liés à cette méthode d'investigation.

L'entretien dit « semi-directif », fonctionnant davantage sur le qualitatif que sur le quantitatif, doit logiquement venir en complément de l'enquête qui, comme nous l'avons vu, a été menée auprès d'un échantillonnage de collègue intervenant, partout en France, dans la même discipline que la nôtre.

Quelles sont les particularités liées à ce type d'entretien ? Il diffère de l'entretien « non directif », totalement « ouvert », en ce qu'il porte sur un ou plusieurs thèmes précis préalablement définis. Ce cadre préalable, « restreignant » la liberté de parole de celui (ou de celle) qui est interrogé(e) justifie donc l'emploi du terme « semi-directif » qui le désigne. La conséquence logique de cette restriction, est que, contrairement à l'entretien libre, totalement ouvert, le semi-directif permet d'éviter que la « conversation » ne prenne, au fil des échanges, un chemin de plus en plus sinueux et finisse par dévier vers des thèmes qui s'éloignent, voire totalement différents de ceux qui font partie de notre étude.

Si l'on se réfère aux indications fournies par nos sources<sup>157</sup>, l'entretien semi-directif passe d'abord et c'est là, bien évidemment, une procédure incontournable par une phase d'élaboration qui consiste à établir un « guide d'entretien ». Ce « guide d'entretien » constituant une trame, une sorte de « fil d'Ariane » permettant de conduire la conversation sans trop dévier des thèmes que nous souhaitons aborder.

En ce qui nous concerne, ce guide a été élaboré avec pour objectif d'amener progressivement les personnes interrogées à aborder les thèmes faisant l'objet de notre recherche ; en l'occurrence ceux liés à l'autoévaluation. On glisse alors d'une attitude non directive à questionnement moins ouvert, plus dirigiste. Donc, *in fine*, plus facile à interpréter.

Cette phase d'élaboration terminée, on peut alors passer à l'entretien proprement dit. Sans entrer dans de fastidieux détails, on aura alors pour consigne permanente, lors de la « conversation » conduite avec nos interlocuteurs, et quelle que soit la méthode suivie pour l'élaboration du guide, d'alterner des phases de non-directivité à des phases plus directives. Cette procédure est indispensable dans la mesure où elle permet de recadrer l'entretien de façon constante vers les thèmes qui nous concernent tout en laissant à nos interlocuteurs une certaine liberté de parole.

Cette technique d'investigation permet de bien cerner les thèmes centraux du sujet et, par conséquent d'éviter, comme nous l'avons déjà dit, d'aboutir à une forme de « conversation » où l'on finirait par perdre de vue l'essentiel du débat. Elle permet également de comparer les réponses obtenues d'une personne à l'autre pour, lors de la phase analytique, tirer les conséquences des divergences/concomitances d'idées et de positions que nous aurons pu observer. En revanche trop de directivisme pouvant avoir pour effet de réduire la spontanéité des réponses et/ou la liberté de parole de l'« interviewé(e) », voire de le (la) mettre dans une situation embarrassante, il est nécessaire pour que cet entretien soit efficace, de concilier souplesse et directivisme, ce qui est une tâche relativement complexe.

---

<sup>157</sup> Cours de Monsieur Yves CINOTTI, MASTER MEFHR, IUFM de Toulouse, année scolaire 2012/2013.

**Le guide d'entretien** (cf. annexe C, page 205)

Comme nous l'avons vu précédemment, ce « guide » sert de fil conducteur aux échanges menés avec les interlocuteurs que nous avons choisis. Il doit nous permettre d'aborder le thème central qui nous occupe, en l'occurrence l'autoévaluation, à travers une série de sous-thèmes ou thèmes secondaires/associés convergeant vers le thème principal. Parmi ces thèmes associés, nous tenterons d'aborder celui concernant les formes actuelles d'évaluation ainsi celui de la note et de l'évolution de la notation. Nous tenterons également d'évoquer des questions plus directement liées à l'autoévaluation, telles que celles relatives à l'autonomie des élèves, à leur motivation, aux contraintes que cette pratique implique ainsi qu'aux expériences que nous souhaitons mener. Notons que pour être efficaces, ces entretiens devront permettre de libérer autant que faire se peut la parole de nos interlocuteurs, condition nécessaire pour qu'ils puissent éventuellement -et c'est le souhait que nous formulons- nous ouvrir des perspectives, des « pistes de réflexion » auxquelles nous n'avions pas pensé jusque là. C'est la raison pour laquelle il nous faudra utiliser avec toute la souplesse possible ce guide qui peut paraître *a priori* rigide et directiviste. Consigne malaisée dans la mesure où elle n'est pas codifiable au préalable et laisse beaucoup de place à l'imprévu, mais consigne nécessaire puisque elle devrait permettre la spontanéité de la parole de « l'autre » avec toute la richesse d'idées que cela implique.

C'est au terme de cette collecte d'idées que nous pourrons nous livrer à un travail d'analyse et de synthèse en vue d'une utilisation ultérieure auprès de nos élèves.

Conformément aux principes énoncés dans le paragraphe qui précède, notre « guide d'entretien » a donc été conçu dans la perspective d'aborder les thèmes qui nous occupent tout en laissant à nos interlocuteurs la possibilité de s'exprimer sans être trop contraints par un « carcan » de questions essentiellement directivistes. Pour atteindre cet objectif, les questions que nous avons soumises à nos interlocuteurs sont les suivantes :

- ***Que pensez-vous de la façon dont sont évalués les élèves dans le système scolaire français ?***
- ***Avez-vous reçu des recommandations émanant de l'institution concernant l'évaluation ?*** (Cette question se fonde en partie sur une remarque faite par M. V. Peillon qui s'est, en début d'année scolaire, exprimé sur l'évaluation en disant qu'il n'était pas favorable à la suppression des notes mais à une évolution du système de notation.)
- ***Et, plus particulièrement, qu'observez-vous dans les lycées professionnels et technologiques relativement aux pratiques évaluatives ?***

- ***Vous arrive-t-il d'avoir des demandes d'aide ou de conseils venant de professeurs concernant l'évaluation (et plus particulièrement l'autoévaluation) en TP ?***
- ***Au cours de vos inspections attachez –vous beaucoup d'importance au fait de savoir comment sont évalués les élèves ?***(question associée/secondaire : « *Vous arrive-t-il alors de contester la façon dont les professeurs évaluent leurs élèves ? Si oui, quelle est la teneur la plus fréquente de vos observations ?* »)
- ***Que pensez-vous de l'autoévaluation ?*** (cette question, évidemment fondamentale, devant nécessairement être fractionnée en questions secondaires « associées » afin de cerner au mieux le problème)
  - ***L'avez-vous déjà vu pratiquer « in situ » ?***
  - ***Selon vous, peut-on considérer que certains niveaux de classe sont plus particulièrement que d'autres, prédisposés à la pratique de l'autoévaluation ?***
  - ***Pensez-vous que la pratique de l'autoévaluation est suffisamment enseignée dans les IUFM ?*** Cette dernière question se fonde sur le fait que, en réponse au questionnaire que nous avons soumis à des collègues professeurs de cuisine, 38 % ont répondu qu'ils pratiquaient l'autoévaluation et que, sur ce pourcentage, 20 % seulement disent avoir été formés à cette pratique (cf. la partie relative à l'enquête conduite auprès de nos collègues).

### 2.1.1. Conformité aux règles et exigences de la conduite de l'entretien semi-directif.

Au terme de l'entretien, et si l'on procède à un rapide examen statistique du temps de parole de chacun on constate que, si l'on en excepte logiquement la présentation, celui des personnes interrogées domine largement. Ce qui signifie que, dans le cadre défini par le « guide », chacun a pu s'exprimer durant 48 minutes, de manière libre et nuancée en suivant les interventions pondérées du « conducteur » de l'entretien. On remarque également, à l'écoute de l'enregistrement sonore auquel nous avons procédé, que les réponses aux questions posées ont été spontanées, qu'il n'y a pas eu de blocage ou d'hésitations et qu'aucune n'a été « retoquée » par les inspecteurs, ce qui semblerait signifier qu'elles ont été jugées pertinentes. De plus, l'entretien s'est déroulé suivant une progression logique conforme à nos attentes telles qu'elles figurent dans le guide qui nous a servi de fil conducteur. Nous ajouterons également que la cordialité de la rencontre a été pour nous, sur le plan psychologique tout du moins, d'une grande aide et d'un grand réconfort.

### 2.1.2. Contenu, analyse et interprétation de l'entretien.

Les problèmes liés à l'évaluation en général ayant été abordés d'entrée, il ressort de cet entretien que la « condamnation » de l'évaluation sommative semble faire l'unanimité chez les trois personnes interrogées. En effet, à la question « **Que pensez-vous de l'évaluation en France ?** » la réponse donnée par M. Ciavaldini, qui résume l'opinion de ses collègues, est sans ambiguïté : « **En France, on est très (...) attaché à la note et c'est bien là le problème** ». Problème évidemment fondamental que celui lié à l'évaluation chiffrée et qui, comme on le verra par la suite revient de façon récurrente tout au long de l'entretien. On notera cependant, et c'est là un point important, que condamner l'évaluation sommative ne signifie pas condamner nécessairement toute forme d'évaluation « unilatérale » (donc conduite par le professeur seul). Ainsi, pour Mme Viard, « **Une évaluation-diagnostic, qui permettra ensuite d'orienter les actions de formation (...) est indispensable. (...) Ça devrait être la base de la formation...** » L'utilisation de conditionnel « **devrait** » soulignant par ailleurs le regret que cette démarche considérée par Mme Viard comme « **naturelle** » (sic) soit, dans les faits, peu pratiquée : « **(...) on la voit très peu... Moi je la rencontre très peu finalement...** ».

Conséquence de ce qui précède : l'évaluation telle qu'elle est actuellement pratiquée est globalement peu, voire pas du tout satisfaisante, d'où la nécessité de mettre en place d'autres modes opératoires, ce qui ne va pas sans poser un certain nombre de problèmes.

La suite logique de ce constat débouche sur une question concernant les consignes institutionnelles données au corps des inspecteurs à propos de l'évaluation. Cette question : « **(...) avez-vous des recommandations qui viendraient de l'institution concernant l'évaluation** » se fonde essentiellement sur une remarque faite par M. V. Peillon qui dit en substance : « **Je ne suis pas favorable à la suppression des notes mais à une évolution du système de notation** ». Cette remarque faite par M. le ministre est évidemment d'une importance primordiale dans la mesure où, elle implique de nouveaux critères de notation. Pour nos interlocuteurs, ces nouveaux critères sont essentiellement liés à l'évaluation des compétences, qui, selon M. Ciavaldini, se ferait « **(...) au travers d'une grille, par exemple où la note serait la résultante d'un profil qui serait visible grâce à cette courbe.** » Même approche pour Mme Viard qui propose qu'on maintienne « **(...) effectivement l'approche par compétences et la note.** » On voit donc que, comme on pouvait le supposer, les représentants de l'institution suivent les recommandations de leur ministre de tutelle. La façon de noter évolue, mais l'évaluation chiffrée perdure. Cette permanence de la note étant essentiellement due, selon Mme Viard et M. Ciavaldini, à des habitudes culturelles qu'il est difficile de changer. Ainsi « **(...) on demande aux professeurs**

*d'évaluer des compétences d'un côté et puis, ensuite, de poser des notes après (...) et c'est cette double approche qui pose problème en France* » ; ou bien « *mais c'est vraiment une démarche habituelle finalement que de mettre des notes* » ; ou encore : « *C'est très ancré dans notre pays et je comprends bien les propos de Vincent Peillon à ce sujet* ».

Ainsi, en ce qui concerne l'institution, le constat est clair : même si l'on se pose beaucoup de questions sur la pertinence et le bien-fondé de l'évaluation chiffrée, *in fine*, la note n'est pas, et ce pour des questions d'ordre essentiellement culturel, vraiment menacée (bien que, pour certains elle soit une *menace*<sup>158</sup> ou un *problème*<sup>159</sup>). Seules les modalités d'attribution doivent être revues pour aller vers davantage de justice et d'équité.

Ce point étant éclairci, nous avons ensuite posé à nos interlocuteurs une question sur la façon dont les inspecteurs interviennent auprès des professeurs, par rapport à leur façon d'évaluer. Tout en exprimant le regret qu'il soit « *très rare que l'on nous demande des informations sur les façons de mener des évaluations* », Mme Viard répond en indiquant que la tendance est, comme l'avait précisé auparavant son confrère, de conseiller aux enseignants une « *approche par compétences* ». Elle déplore cependant qu'en travaux pratiques ce *modus operandi* se mette souvent en place à partir de « *grilles d'évaluation qui portent sur des critères (dont) les élèves n'ont pas connaissance....(ils) ont connaissance d'une note globale mais n'ont pas d'information concernant les points d'évaluation* ». Si l'on met cette remarque critique en perspective avec les écrits théoriques qui servent de base à notre réflexion, on constate que Mme Viard souligne une des dérives maintes fois dénoncée par les auteurs : certaines pratiques évaluatives qui se veulent innovantes ne sont dans la réalité des faits qu'un simple toilettage, une solution cosmétique qui ne supprime en rien l'incompréhension des élèves face à « l'arbitraire de la note. »

Dans le droit fil de ce qui précède, nous demandons à nos interlocuteurs si, lors de leurs missions d'inspection, il leur arrive d'être « *sollicités(...)* *sur le domaine de l'évaluation* ». Concernant cette éventuelle demande de conseils, la réponse de M. Ciavaldini est particulièrement éloquente : « *Je vous répondrai de manière très succincte : jamais !* » Cette dernière remarque entraîne naturellement la question de savoir quelles sont les raisons qui font que les professeurs sont peu demandeurs de conseils concernant l'évaluation. Une fois de plus, la réponse de nos trois interlocuteurs est unanime. Si les professeurs ne sont pas « demandeurs » c'est tout simplement qu'ils craignent qu'on vienne sur « *leur pré carré* » (M. Ciavaldini) ou qu'on « *bouscule les habitudes* » (Mme Boyeault), ce qui « *pose beaucoup de questions* » (Mme Viard). On est

<sup>158</sup> BUTERA Fabrizio, BUCHS Céline, DARNON Céline : *L'évaluation, une menace ?* Paris : Éditions Presses Universitaires de France, 2011.

<sup>159</sup> cf. les propos de M. Ciavaldini cités dans les pages qui précèdent.

effectivement là au cœur du problème. Si les choses évoluent peu ou mal en matière d'évaluation, si un système sommatif qui ne dit pas son nom perdure dans la majorité des cas, c'est avant tout pour des raisons d'ordre culturel. On a d'une part les professeurs qui ont peur de perdre le pouvoir que leur confère l'attribution des notes et, d'autre part, les pesanteurs institutionnelles qui semblent freiner toute innovation puis, en dernier lieu, les parents et les élèves qui restent apparemment très attachés au système en vigueur. « **Oui et c'est aussi l'institution qui réclame, tous les partenaires : les parents, l'élève, etc, etc.** » Le double « *etc* » de M. Ciavaldini résume à lui seul le chemin qui reste à parcourir pour réformer en profondeur des pratiques évaluatives marquées à tous les niveaux par un fort conservatisme. Si cette constatation fait l'unanimité chez nos interlocuteurs, rappelons qu'elle est également consensuelle pour les théoriciens de l'évaluation, que ce soit M<sup>mes</sup> Campanale, Jorro ou MM. Meirieu, Vial, Hadji, etc. (consulter sur ce propos la première partie de ce mémoire).

Ce constat terminé nous passons ensuite à la partie la plus importante de l'entretien ; à savoir celle concernant l'autoévaluation, en commençant par une double question : « **Que pensez-vous de l'autoévaluation ? L'avez-vous observée « in situ » en travaux pratiques ?** » D'après les réponses à cette dernière question fournies par nos interlocuteurs (seuls 2 sur 3 se sont exprimés), il apparaît que le recours à l'autoévaluation, en particulier en travaux pratiques est rare, voire rarissime (une seule observation *in situ*.) Si l'on procède à une brève analyse de ce constat on peut évidemment en conclure que les réticences observées par rapport à cette pratique évaluative sont en bonne partie dues à celles constatées précédemment concernant le bouleversement des habitudes ancrées dans notre culture. Même si, comme nous le verrons ultérieurement cette raison n'est pas unique.

Après que nos interlocuteurs nous ont confirmé que l'on pouvait recourir à l'autoévaluation dans tous les niveaux de classe à condition de l'adapter à la tranche d'âge choisie, nous orientons le débat sur les difficultés ou les pièges liés à cette pratique. Suit donc une longue intervention personnelle où nous abordons le problème de la co-évaluation, celui de l'élaboration des grilles d'évaluation, celui de l'attribution des notes, pour terminer par la question cruciale de la formation. Nous rappelons alors qu'au terme de l'enquête menée auprès de nos collègues, tant au niveau local qu'au niveau national, il apparaît qu'un nombre dérisoire de professeurs a été formé à l'autoévaluation, y compris dans les IUFM. C'est ce dernier point qui sera repris par nos interlocuteurs qui soulignent de façon unanime qu'ils n'ont pas été formés eux-mêmes à cette pratique et qu'elle n'est apparemment pas enseignée dans les instituts de formation. Au terme de ce constat, on en vient à une analyse des causes de ce désintérêt que l'on impute une nouvelle fois (la

remarque est transversale dans cet entretien) aux difficultés à sortir des habitudes d'évaluation. Non seulement le professeur a peur de « *perdre son pouvoir* » (M. Ciavaldini), « *d'être dépossédé* » (Mme Viard), mais, en plus, les élèves eux-mêmes sont réticents quant à la légitimité d'une note attribuée au terme d'une autoévaluation. Ainsi Mme Viard constate qu'« *(elle) n'a pas le sentiment que cela soit quelque chose de reconnu, pour en avoir discuté avec les jeunes. Quant on parle de l'autoévaluation, c'est un peu la « note-cadeau » (...) qui n'a pas valeur d'évaluation au même titre que (celle) préparée par le professeur (...) il y a vraiment, au niveau de la culture, une approche très particulière de l'autoévaluation.* »

Après avoir rappelé combien les élèves comme les professeurs éprouvent de difficultés à avoir un regard rétrospectif sur leur propres pratiques « *Les jeunes ont beaucoup de mal à avoir ce recul (...) sur leurs pratiques... D'où une difficulté d'auto-analyse des pratiques ...même de la part des profs* » l'entretien se termine en réaffirmant la possibilité, déjà évoquée au début, d'utiliser l'autoévaluation pour évaluer les compétences. Pour Mme Viard comme pour M. Ciavaldini, il n'y a « *pas d'obstacle* » à mettre en place cette pratique. On constate cependant que, même si les choses sont en cours d'évolution, la partie n'est pas encore tout à fait gagnée. Ainsi Mme Viard se déclare « *plutôt optimiste par rapport à cet avenir de l'approche par compétences* » tout en se demandant « *si c'est (pour) aujourd'hui ou demain* » et en soulignant « *qu'il y a encore un accompagnement à mettre en place et à renforcer.* »

Nous laisserons M. Ciavaldini avoir le mot de la fin : certes, les pratiques évoluent et « *si un jour on peut s'affranchir de la note, eh bien, là, il n'y aura plus aucun obstacle, ou, du moins, très peu d'obstacles.* » Ainsi la « boucle est bouclée » et nous terminons par où nous avons commencé : à savoir par la mise en avant du poids de l'évaluation chiffrée. Rappelons à ce propos la remarque faite par ce même M. Ciavaldini au tout début de cet entretien: « *En France, on est très attaché à la note et c'est bien là le problème* »

## 2.2. Synthèse et conclusion des entretiens

Au terme de cet entretien il nous semble que trois points essentiels sont à retenir. Tout d'abord le fait qu'il y a eu entre nous et les trois personnes que nous avons interrogées une véritable convergence de vues en ce qui concerne les bénéfices de la pratique de l'autoévaluation, tant pour l'acquisition des savoirs que pour celle des savoir-faire et des savoir-être. En effet, au cours de cet entretien, nous n'avons remarqué aucune divergence notable entre nous et nos interlocuteurs. Ce point était évidemment fondamental dans la mesure où, d'une part, il nous conforte dans le bien-fondé de la mise en pratique de notre projet, et où, d'autre part il en constitue une forme de « caution » légale. Cette reconnaissance de légitimité, l'absence de désaccord entre nous et les trois représentants de l'institution, le fait qu'ils n'aient manifesté aucune réticence a bien sûr constitué pour nous une forme d'encouragement à poursuivre notre projet. Cette base étant acquise, le deuxième point à retenir concerne les difficultés liées à la mise en place de l'autoévaluation. Nous commencerons par évoquer celle qui, *in fine*, peut paraître la moins importante (bien qu'on puisse penser qu'elle découle de la seconde) à savoir l'absence quasi-totale de formation des enseignants à la pratique de l'autoévaluation, y compris dans les IUFM. La seconde difficulté, soulignée de façon transversale dans le courant de l'entretien (voir les paragraphes qui précèdent) concerne l'obstacle que constitue la pesanteur de la tradition. En effet, pour reprendre brièvement ce qui nous avons déjà constaté, une grande partie, largement majoritaire, des acteurs de l'éducation, qu'ils soient enseignants ou enseignés font preuve de grandes réticences dès qu'il s'agit d'autoévaluation. Les professeurs craignent de perdre le pouvoir que leur confère le droit d'être les seuls à évaluer leurs « disciples » et les élèves eux-mêmes doutent de la légitimité d'une évaluation dont ils seraient uniquement responsables. Ainsi, du ministre aux élèves, en passant par les professeurs et les parents, la note, fortement ancrée dans notre culture nationale, n'est pas vraiment menacée, en dépit du mal que certains en pensent. À partir de ce constat, et faute de pouvoir agir en profondeur en la supprimant, il est donc nécessaire de revoir ses critères d'attribution. Ainsi, lors de l'entretien, il a été souvent question d'« **évaluation des compétences** » à partir d'une grille dont, pour schématiser, professeur et élèves seraient les co-auteurs. Cette grille permettant en dernier lieu d'attribuer une note, mais en se fondant sur des critères clairement définis et librement choisis, ce qui permettrait, autant que faire se peut, d'éviter l'arbitraire, maintes fois dénoncé, de l'évaluation sommative. On aboutirait également, en suivant cette procédure, à un apprentissage progressif de l'autonomie, une des bases de l'acquisition

raisonnée des différents savoirs que beaucoup -cf. la première partie de ce mémoire- appellent de leurs vœux.

Si l'on met les remarques qui précèdent en perspective avec les écrits théoriques qui ont servi de base à notre réflexion, on constate, là aussi, un grand nombre de points de convergence avec ce que pensent nos interlocuteurs : nécessité d'éradiquer l'évaluation sommative et les dérives qui lui sont propres, limiter le pouvoir discrétionnaire de l'enseignant omnipotent et omniscient, permettre une meilleure acquisition des différentes formes de savoirs par le biais d'un raisonnement autonome, etc. Le consensus porte également sur le constat soulignant les difficultés à mettre en place un nouveau système essentiellement dues aux « pesanteurs » de la tradition. On notera cependant que l'unanimité ne se fait pas sur tous les points. En effet certaines procédures, en particulier celle concernant l'évaluation-diagnostic<sup>160</sup>, préconisée par nos interlocuteurs, est fortement critiquée par nos auteurs de référence<sup>161</sup> qui font globalement preuve, et pour autant qu'on puisse en juger au terme d'un entretien de 48 minutes, de beaucoup plus de radicalité dans leurs choix que les représentants de l'institution. Il en va de même pour ce qui concerne l'évaluation des compétences, procédure qui, bien qu'elle soit reconnue par certains, est loin de faire l'unanimité. Enfin, il n'y a pas, pour les raisons que nous avons évoquées plus haut, de remise en cause radicale de la note par les inspecteurs (inspectrices) que nous avons interrogé(e)s, alors qu'elle est rejetée par les « néo-théoriciens » de l'évaluation.

Quels enseignements tirer de ce qui précède ? Outre le fait que cet entretien confère une certaine légitimité à notre démarche et conforte les prises de position idéologiques fondées sur notre approche théorique de la question, il nous a également donné quelques pistes pratiques, même si la brièveté de cette rencontre n'a pas permis de les approfondir. À nous de mettre ultérieurement à profit ce terreau favorable auprès de nos élèves.

---

<sup>160</sup> Cf. en particulier l'ouvrage d'Anne Jorro (*L'enseignant et l'évaluation*. 2000. pp 36-38) dans lequel l'auteure assimile l'évaluateur qui « diagnostique » (et qui, après avoir « diagnostiqué » ; adopte une « posture curative ») au « pisteur -talonneur » qui traque les élèves sans relâche.

<sup>161</sup> Cf. l'ouvrage de Charles Hadji (*L'évaluation, règles du jeu*. 1989), dans lequel, en schématisant, l'auteur considère ce type de pratique comme une forme d'évaluation sommative plus ou moins déguisée

## Chapitre 3 -EXPÉRIMENTATIONS *IN VIVO*

**N**OUS SOMMES maintenant parvenus à l'étape ultime de notre recherche : à savoir les expérimentations auprès de nos élèves qui nous permettront de vérifier, tout du moins peut-on l'espérer, la validité de l'hypothèse qui fonde notre réflexion. Ce n'est qu'au terme de ces expériences que nous pourrons répondre à la question fondamentale: peut-on considérer que l'autoévaluation, telle que nous l'avons définie (tout d'abord dans sa philosophie puis, de façon moins théorique, en lui donnant un cadre d'application) est, comme nous le supposons, une pratique efficace permettant plus de justice et d'équité dans l'évaluation ? Au delà des problèmes de « notation » *stricto sensu*, permet-elle d'améliorer l'acquisition des connaissances par le biais de relations enseignants/enseignés fondées sur davantage de compréhension et de confiance mutuelles ? Enfin, les « savoir-être » des individus en sortent-ils renforcés ? Rappelons que les modalités (cadre théorique et pratique) nécessaires à la mise en place de ces expérimentations auprès des élèves se fondent sur une double recherche. Tout d'abord celle qui, à travers les ouvrages qui nous avons lus, nous a permis d'avoir une vue d'ensemble sur les problèmes de tous ordres liés à l'évaluation. Ensuite, sur les enquêtes que nous avons conduites auprès de nos collègues et du corps d'inspection que nous avons jugées indispensables pour aborder le problème -et son éventuelle solution- de façon plus concrète. Ce n'est qu'en mettant en perspective l'analyse que nous ferons des expérimentations *in vivo* et cette double recherche préalable que nous pourrons répondre aux questions que pose l'autoévaluation.

Ne nous y trompons cependant pas. Parvenir au but que nous nous sommes assigné suppose, sinon une « révolution des esprits », au moins un véritable changement de mentalité pour toutes les personnes concernées par le processus éducatif et il nous faudra sans doute surmonter bien des difficultés. Ainsi, les réponses que nous fournirons seront forcément nuancées ; nous en sommes encore au stade de l'expérimentation et il nous faudra vaincre les réticences et les hésitations qui sont le propre de toute expérience. On peut ainsi supposer qu'ultérieurement certains ajustements seront nécessaires pour parvenir à des solutions pleinement satisfaisantes.

Avant d'en venir au compte-rendu puis à l'analyse des expérimentations que nous avons conduites *in vivo*, nous allons, dans les lignes qui suivent, reprendre brièvement quelques notions fondamentales concernant l'autoévaluation afin d'explicitier notre démarche.

Françoise CAMPANALE, Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'IUFM de Grenoble, définit l'autoévaluation comme étant un « *processus (...) qui amène un sujet à interroger, réguler, transformer son action...donc un auto-questionnement, un dialogue de soi à soi* » que l'on pourrait schématiser de la façon suivante : on part d'un dédoublement volontaire du « moi ». Mon « moi » A interroge mon « moi » B sur ce qu'il a fait et tire des conclusions des réponses qu'il obtient. La démarche n'a absolument rien d'original et chez la plupart des individus, à partir d'un certain âge et d'un certain niveau de conscience, elle accompagne de nombreux actes de la vie. On s'interroge bien sûr sur le plan moral mais aussi sur la plupart des gestes professionnels et/ou des tâches de tous ordres que nous accomplissons. « Suis-je content(e) mécontent(e) de ce que j'ai fait ? Comment puis-je me perfectionner ? Quelles leçons puis-je tirer de mes erreurs ?... » Autant de questions banales qui ponctuent notre existence. Cependant, et c'est là que les choses se compliquent, cet auto-questionnement change de nature dès lors qu'on l'applique à un travail scolaire. Lorsqu'un élève s'interroge sur ses propres performances, donc dès qu'il s'autoévalue, son questionnement n'est plus seulement un acte « intime » de soi à soi, mais implique la *nécessaire intervention d'autrui* ; cet autrui n'étant autre que le professeur qui reste le référent incontournable.

Dans cette perspective, quel va être le rôle de l'enseignant par rapport à l'autoévaluation ? Comment va-t-il l'adapter à la réalité de sa classe ? Pour répondre à cette question fondamentale on peut s'inspirer des chercheurs en sciences de l'éducation qui, à travers leurs différents ouvrages proposent des pistes de réflexion à partir desquelles nous pouvons, quitte à les modifier, élaborer notre propre méthode (et la terminologie qui va avec) en fonction du « public » auquel nous avons affaire et selon notre sensibilité individuelle.

Une des pistes que nous avons retenue est celle distinguée par Linda ALLAL qui parle **d'autoévaluation au sens strict**. Cette méthode consiste à fournir à l'élève une grille de référence à partir de laquelle il va pouvoir *contrôler sa production* en fonction de ce qui lui est demandé par le professeur. C'est ce que, pour notre part, nous avons appelé **l'autoévaluation dirigée**, méthode que nous avons appliquée lors de nos expérimentations 1 et 3. Seul problème, par ailleurs souligné par Linda ALLAL, on peut supposer que, dans ce cas de figure, l'élève peut être tenté de privilégier les attentes formulées par le professeur, ce qui altère ou dévie son jugement et, par conséquent, limite son autonomie. C'est pourquoi nous avons pensé à une méthode plus

« radicale » qui nous semble mieux correspondre à l'esprit même de l'autoévaluation. C'est ce que nous nommons **l'autoévaluation totale** qui consiste, pour l'élève, à s'évaluer à partir d'une grille fixant les exigences/seuil de tolérance du travail à accomplir ; la grande différence avec **l'autoévaluation dirigée** étant que cette grille est élaborée par l'élève lui-même. Cette méthode, que nous avons appliquée à l'expérimentation n°2 nous paraissant être la condition *sine qua non* d'un véritable apprentissage de l'autonomie, qui, rappelons-le, est un des principaux (sinon le principal) objectif(s) de l'autoévaluation.

Bien sûr, la pratique n'est pas encore parfaitement rodée et en est le plus souvent à un stade expérimental; donc chacun est à la recherche de la méthode qui lui semble correspondre le mieux possible à ses objectifs. À côté des formes d'autoévaluation que nous avons mentionnées plus haut, on pourrait ajouter d'autres méthodes qui nous paraissent également être dignes d'intérêt. Citons par exemple la **co-évaluation** où le résultat obtenu par l'élève est le fruit d'un dialogue entre lui et le professeur. On peut aussi retenir les **évaluations mutuelles réciproques** où les élèves s'évaluent entre pairs à partir de leurs propres productions, ou bien les **évaluations mutuelles non-réciproques** fondées sur des travaux extérieurs aux élèves et leur permettant d'intégrer des critères élaborés en commun ou par le professeur.

## 3.1. L'autoévaluation dirigée

### 3.1.1. Définition de la première expérimentation

Les deux premières expériences que nous avons conduites ont donc, logiquement, pour finalité de vérifier si notre hypothèse de départ peut être validée par une analyse précise des résultats obtenus par des élèves mis en situation d'autoévaluation comparés à ceux d'autres élèves évalués de façon sommative.

Rappelons que nous partons du principe que les résultats des premiers sont meilleurs que ceux des seconds. Qu'en est-il dans la réalité des faits ? Pour répondre à cette question, donc, vérifier cet *a priori*, nous avons mené une première expérience à l'issue de laquelle nous avons mis en relation les résultats obtenus par deux groupes d'élèves évalués selon les deux méthodes différentes qui sont à la base de notre expérience : l'autoévaluation et l'évaluation sommative.

La comparaison entre les deux groupes s'est fondée sur les résultats qu'ils ont obtenus à l'épreuve de « techniques professionnelles, partie : pratiques culinaires » du baccalauréat technologique série hôtellerie.

### 3.1.2. Échantillon et contexte de l'étude

L'expérience a donc été conduite sur deux classes de terminale Bac technologique que, pour la commodité de l'étude nous avons désignées par les lettres A et B.

La classe A comprend 21 élèves, dont 11 filles. Le professeur qui en a la charge a été formé dans un IUFM, est titulaire du CAPET et enseigne depuis 16 ans. Quant à la classe B, elle se compose de 22 élèves dont 10 filles ; le professeur responsable de ce groupe a reçu la même formation que son collègue du groupe A et a une expérience de 10 années d'enseignement.

L'expérimentation s'est déroulée de décembre 2011 à mai 2012. Nous l'avons tout d'abord présentée aux élèves concernés en leur expliquant qu'elle était fondée sur une nouvelle méthode d'évaluation. Cette présentation n'a suscité de leur part aucune réaction négative ; tout au plus se sont-ils montrés curieux ou surpris d'apprendre qu'ils seraient les auteurs de leur propre notation.

### 3.1.3. Méthode et organisation.

Les élèves de la classe A ont été évalués par leur professeur suivant la méthode sommative et ceux de la classe B se sont donc autoévalués. Pour ce dernier groupe, nous utiliserons l'autoévaluation dite « dirigée » qui consiste à fournir aux élèves les documents pré-remplis par le professeur à partir desquels ils devront se noter.

Pour la cohérence de l'expérience, les 2 classes ont logiquement suivi une progression semblable en « travaux pratiques de cuisine », « technologie appliquée » et « technologie culinaire ».

Durant les séances de travaux pratiques, le professeur de ce second groupe (B) a distribué à ses élèves un document d'autoévaluation élaboré par ses soins. Ce document se présente sous la forme d'une grille indiquant le seuil d'exigence/performance que les élèves doivent atteindre ainsi que le seuil de tolérance admis pour chaque item qui fera l'objet d'une autoévaluation en travaux pratiques.

Ensuite la moyenne de chaque élève de ce groupe est calculée à partir des résultats de son autoévaluation et la note finale est attribuée à chacun en concertation avec le professeur qui, rappelons-le n'est pas là pour imposer son point de vue mais pour, si besoin, établir un dialogue constructif avec les élèves pour les aider à s'évaluer ; ce qui est le principe même de l'autoévaluation dirigée.

### 3.1.4. Compte-rendu, analyse, interprétation et discussion des résultats.

Nous allons maintenant présenter les résultats obtenus par les deux groupes et comparer les écarts de notes constatés entre l'un et l'autre (*cf.* ci-après, tableaux 2 et 3). Nous rappelons que ces deux groupes ont été évalués au baccalauréat sur l'épreuve techniques professionnelles, partie : pratiques culinaires » du baccalauréat technologique série hôtellerie.

Nous vous communiquons maintenant les résultats obtenus par les deux classes d'élèves à l'épreuve pratique de cuisine: du bac.

**Tableau 2 : Moyenne annuelle et note pratique, au BTN, classe A - Expérimentation 1**

Classe A évaluation sommativ	moyenne annuelle en tp	note de pratique obtenue au BAC	écart entre la note moyenne annuelle et la note obtenue en pratique au Bac
C.P	11,57	7	4,6
B.M	11,98	10	2,0
B.T	13,12	10	3,1
F.C	13,25	10	3,3
F.C	13,67	10	3,7
B.J	13,86	11	2,9
B.V	11,54	11	0,5
B.D	16,57	11	5,6
C.M	12,51	12	0,5
D.P	11,43	12	-0,6
B.T	13,97	13	1,0
E.V	12,21	13	-0,8
E.A	12,33	13	-0,7
R.B	10,33	13	-2,7
B.K	11,54	14	-2,5
D.N	14,62	14	0,6
R.L	14,92	14	0,9
P.C	13,71	16	-2,3
F.E	15,26	17	-1,7
C.M	14,89	18	-3,1
C.C	15,37	20	-4,6
<b>MOYENNE et ECART</b>	<b>13,27</b>	<b>12,8</b>	<b>-0,46</b>

**Tableau 3 : Moyenne annuelle et note pratique, au BTN, classe B - Expérimentation 1**

Classe B autoévaluation	moyenne annuelle en tp	note de pratique obtenue au BAC	écart entre la note moyenne annuelle et la note obtenue en pratique au Bac
D.M	11,11	7	4,1
C.B	13,80	8	5,8
B.F	13,80	10	3,8
B.L	13,25	11	2,3
C.N	14,08	11	3,1
B.S	12,14	12	0,1
M.E	12,39	12	0,4
B.K	14,11	13	1,1
D.C	13,83	13	0,8
G.A	14,53	13	1,5
M.A	13,64	13	0,6
D.M	15,08	14	1,1
G.J	13,08	14	-0,9
G.A	13,38	14	-0,6
S.A	11,78	14	-2,2
V.L	13,00	14	-1,0
D.D	13,36	15	-1,6
M.D	14,11	15	-0,9
C.H	14,69	16	-1,3
L.M	13,50	16	-2,5
C.T	15,67	17	-1,3
D.M	15,86	19	-3,1
<b>MOYENNE et ECART</b>	<b>13,64</b>	<b>13,2</b>	<b>-0,42</b>

En ce qui concerne le groupe A, l'élève ayant le mieux réussi a obtenu une note de 20/20 et l'élève le plus faible une note de 7/20, la moyenne des notes étant de 12,8/20.

Quant au groupe B, ses résultats sont les suivants : 19/20 pour le meilleur élève, 7/20 pour le moins bon, 13,2/20 pour la moyenne.

On peut donc constater que la moyenne des résultats obtenus à l'épreuve de « techniques professionnelles, partie : pratiques culinaires » du baccalauréat technologique série hôtellerie par les élèves de la classe A sont inférieurs de 0,4 points à celle de la classe B. La différence est certes minime mais, aussi modeste qu'elle puisse paraître elle n'en traduit pas moins une réalité mathématiquement vérifiée : les résultats obtenus par le groupe en autoévaluation (B) sont meilleurs que ceux de celui qui a été évalué selon la méthode sommative (A). Pour relativiser et éviter de « jouer » sur les chiffres on peut dire que les élèves s'étant autoévalués réussissent aussi bien que ceux qui ont été évalués par un professeur.

Pour affiner l'analyse des données chiffrées, nous nous sommes livrés à l'étude des résultats en nous appuyant cette fois sur les écarts existant entre la moyenne annuelle des élèves des deux classes en la comparant aux résultats obtenus par ces mêmes groupes à l'épreuve pratique du Bac sur laquelle nous avons fondé notre expérience.

L'analyse des chiffres obtenus en comparant moyenne annuelle et résultats du bac nous permet de faire un certain nombre de constatations significatives. Dans le groupe A, évalué selon la méthode sommative, les meilleurs élèves, à l'exception de deux d'entre eux, ont été sous-évalués par le professeur, la sous-évaluation la plus forte étant de 5,6 points. Quant aux plus faibles, ils ont été surévalués ; avec une surévaluation maximale de 4,6 points.

En ce qui concerne le groupe B, donc celui où les élèves se sont autoévalués, le constat va exactement dans le même sens que pour leurs camarades du groupe A ; les meilleurs élèves ont tendance à se sous-évaluer (au maximum de 5,8 points) et les plus faibles à se surévaluer (2,5 points pour la surestimation la plus haute)

De plus, en cumulant les écarts entre les notes du bac et celles de l'évaluation faite pendant l'année on constate que la moyenne des écarts obtenue par le groupe A est de 0,46 point et pour le groupe B, de 0,42 points. La différence est bien entendu minime mais elle n'en est pas moins significative.

Ainsi on doit se rendre à l'évidence : le jugement que les élèves portent sur leur travail est tout aussi fiable que celui porté par les enseignants, la proximité des résultats obtenus en est la preuve. La capacité des élèves à s'autoévaluer n'est donc plus à mettre en doute, même s'il convient de nuancer cette affirmation.

Pour terminer l'analyse de cette première expérience en la mettant en relation avec notre hypothèse de départ, on peut donc affirmer qu'au niveau des résultats l'autoévaluation est plus efficace que l'évaluation sommative, même si les écarts de notes entre les 2 méthodes restent modestes. La seconde leçon que nous pouvons tirer de ce qui précède est que les « chiffres » nous montrent que les élèves (même dans les erreurs d'appréciation qu'ils peuvent commettre) sont aussi compétents pour s'évaluer que lorsqu'ils le sont par leurs professeurs.

Cette dernière constatation faite à partir d'une expérience conduite *in vivo*, correspond à tout ce que nous avons pu lire sur le sujet dans nos écrits théoriques de référence. À l'inverse elle infirme sans contestation possible l'avis de très nombreux enseignants (*cf.* nos enquêtes et nos questionnaires) jugeant que les élèves sont incapables de s'évaluer correctement.

## 3.2. L'autoévaluation totale

### 3.2.1. Définition de la seconde expérimentation

Cette expérimentation a bien évidemment pour objectif primordial de vérifier l'hypothèse opérationnelle qui est la base de notre travail : à savoir que les résultats, au sens large du terme, obtenus par l'autoévaluation sont meilleurs que ceux obtenus par l'intermédiaire d'une évaluation plus classique, sommative en particulier. Le mode opératoire que nous avons choisi pour conduire cette expérimentation est celui de l'autoévaluation dite « totale ». Rappelons brièvement en quoi consiste cette forme d'évaluation. L'étudiant est censé être le seul juge/maître de son évaluation. Cependant, s'il a besoin d'aide il peut faire appel au professeur pour lui demander conseil ou solliciter son avis. L'étudiant choisit les points sur lesquels il désire s'autoévaluer et en définit par écrit, sur un document fourni par le professeur (en l'occurrence une grille servant de guide) les critères de réussite.

Dans cette perspective, comment avons-nous procédé pour vérifier l'hypothèse selon laquelle les résultats obtenus par l'autoévaluation « totale » sont supérieurs à ceux obtenus par l'évaluation sommative ? Pour répondre à cette question nous avons choisi de comparer deux groupes d'étudiants qui, antérieurement à notre expérimentation ont été évalués de la façon suivante ; l'un de façon sommative et l'autre en autoévaluation « totale », d'octobre 2012 à avril 2013. Les deux groupes ont été évalués selon la méthode sommative au début et à la fin de leur formation par un jury composé de professionnels extérieurs à notre établissement scolaire. À la suite de cette évaluation, nous avons été amenés à comparer les écarts entre les résultats obtenus par le biais du sommatif et ceux obtenus par l'autoévaluation.

Les deux jurys auxquels nous avons fait appel ont été composés de la façon suivante : le « jury » statuant sur la première évaluation, qui a eu lieu du mardi 9 au mercredi 10 octobre ne comprenait qu'un seul jury : un ancien professionnel, professeur de cuisine à la retraite.

Quant au second, le jury statuant sur la seconde évaluation, qui s'est déroulée le 19, 20 puis 26 et 27 mars sous la forme d'un B.T.S. blanc, il était composé de deux anciens élèves du lycée : une fille et un garçon de la promotion 2008/2009. Ces deux jurys travaillant respectivement l'un comme chef de partie-pâtisserie, l'autre comme chef de partie-cuisinier dans deux restaurants « étoilés » par le guide Michelin.

Le choix du groupe devant expérimenter l'autoévaluation a été fait selon le principe suivant : au vu des résultats de l'évaluation sommative attribués au deux groupes par la première évaluation sommative (octobre 2012), nous avons volontairement sélectionné le groupe le plus faible pour conduire notre expérimentation. Il nous paraissait en effet plus significatif de travailler avec les étudiants qui éprouvaient le plus de difficultés pour mieux faire ressortir la pertinence de l'expérimentation.

### Le Questionnaire étudiant (annexe F, page 223)

Pour que cette expérimentation prenne tout son sens et soit ultérieurement exploitable au maximum, il nous a paru indispensable de collecter un nombre important d'informations la concernant auprès des étudiants eux-mêmes. Cette collecte a donc été faite par l'intermédiaire d'un questionnaire<sup>162</sup> portant sur la façon dont ils avaient vécu l'autoévaluation, leur implication dans le processus (avant et après les séances de TP) et l'analyse critique qu'ils pouvaient en faire *a posteriori*. L'analyse de ce questionnaire devant nous permettre de mesurer l'impact de l'autoévaluation sur les étudiants pour, éventuellement, dans la perspective d'une pratique future, en modifier ou en corriger certains aspects.

### 3.2.2. Échantillon de l'étude

L'étude comparative porte sur deux groupes; chaque groupe étant formé 10 étudiants inscrits en seconde année de BTS, option B. La moyenne d'âge des étudiants des 2 groupes est de 20,4 ans.

Le premier de ces 2 groupes (groupe A) a été évalué selon la méthode sommative ; il est composé de 5 filles et de 5 garçons pour une moyenne d'âge de 19,8 ans. Deux des étudiants du groupe sont titulaires d'un baccalauréat professionnel, deux autres d'un baccalauréat technologique ; les 6 qui restent viennent de la filière « MAN » (mise à niveau).

Le second groupe (groupe B.) est donc celui qui s'est autoévalué. Comme le groupe A ; il est formé d'un total de 10 étudiants, 5 filles et 5 garçons et sa moyenne d'âge est de 21 ans. Un étudiant de ce groupe est titulaire d'un baccalauréat professionnel, 6 d'un baccalauréat technologique et 3 viennent de la section MAN. Si l'on compare les différences de formation d'un groupe à l'autre, le second semble a priori mieux formé « technologiquement » que premier (6 titulaires d'un « bac techno contre 3). Il n'est cependant pas certain que cette différence de formation ait une incidence notable sur leurs résultats.

### 3.2.3. Méthode et organisation

Pour la cohérence de l'expérience il était évidemment nécessaire que les deux groupes suivent la même progression en travaux pratiques de cuisine, en technologie appliquée et en génie culinaire.

Rappelons que le groupe A a été régulièrement évalué suivant la méthode sommative. Concernant le groupe B, qui expérimente la pratique de l'autoévaluation dite « totale », la procédure est la suivante :

Les étudiants doivent produire eux-mêmes un document leur permettant de s'autoévaluer suivant une démarche qui leur est imposée par leur professeur. Ce document est composé d'une fiche indiquant le seuil d'exigence/performance ainsi que le seuil de tolérance demandé pour chacun

---

<sup>162</sup> Disponible sur :  
<https://docs.google.com/forms/d/1sUoMaGMwhtq9HAT-ulqMljXcD1RQmvztQnO7qwzLXbM/viewform>  
consulté le 19 mai 2012

des items qu'ils auront choisi d'évaluer au cours des séances de travaux pratiques. À cette fiche, s'ajoute une grille d'autoévaluation permettant aux étudiants de se noter à chaque séance de T.P. On leur demande également de s'auto-positionner avant chaque séance de TP par rapport aux items d'évaluation qu'ils ont retenus pour s'autoévaluer.

Tous ces documents doivent être envoyés au professeur pour validation 72 heures avant le début des travaux pratiques. On trouvera en annexe E (page 219) un modèle de grille d'autoévaluation complétée par un étudiant.

### 3.2.4. Compte-rendu, analyse, interprétation et discussion des résultats

À la fin de l'expérience menée conjointement sur nos deux groupes d'étudiants, quel bilan peut-on tirer de l'analyse des résultats obtenus par les uns et par les autres ? Comme le montrent les tableaux n°4 et 5 ci-après, le groupe A qui avait, rappelons-le, obtenu les meilleurs résultats à la première évaluation reste toujours en tête à la seconde (le B.T.S. « blanc ») mais n'a progressé en moyenne que de 0,77 point alors que le groupe B, qui s'est autoévalué tout au long de l'année a pour cette seconde épreuve vu la moyenne de ses résultats augmenter de 2,07 points. Cette différence importante au niveau de la progression des deux groupes tend donc à confirmer notre hypothèse de départ : si l'on compare les résultats obtenus par l'évaluation sommative à ceux obtenus par l'autoévaluation « totale », on constate que les seconds sont sensiblement meilleurs que les premiers. Pour conforter notre hypothèse de départ, on peut également noter que, dans le groupe A, 4 étudiants ont régressé, alors qu'ils ne sont que 2 dans le groupe B. Par ailleurs la plus forte progression concerne un étudiant du groupe B qui a vu sa note augmenter de 5,1 points contre 3,3 points pour l'étudiant du groupe A qui s'est amélioré de la façon la plus sensible.

**Tableau 4 : Moyenne et écarts de l'expérimentation 2 Classe de 2 TS option B -**

Groupe A sommatif	1ère évaluation octobre 2012	seconde évaluation mars 2013	écart
<b>Théodore</b>	12,5	12,2	-0,3
<b>Florentin</b>	10,8	11,1	0,3
<b>Clément</b>	12,9	14,9	2
<b>Lucie C</b>	10	13	3
<b>Alain</b>	11,7	13,4	1,7
<b>Margaux D</b>	12,9	11,1	-1,8
<b>Lucie E</b>	8,8	12,1	3,3
<b>Juliette</b>	12,1	11,4	-0,7
<b>Mélanie</b>	13,3	12,7	-0,6
<b>Benjamin</b>	13,8	abs	abs
<b>moyenne</b>	11,67	12,43	0,77

**Tableau 5 : Moyenne et écarts de l'expérimentation 2 Classe de 2 TS option B - groupe B**

Groupe B autoévaluation	1ere évaluation octobre 2012	seconde évaluation mars 2013	écart
<b>Thibault</b>	11,7	15,9	4,2
<b>Stéphanie D</b>	10	11	1
<b>Julie</b>	7,5	9,9	2,4
<b>Jérôme</b>	13,3	12,7	-0,6
<b>Christophe</b>	8,3	13,4	5,1
<b>Margaux L</b>	8,8	12	3,2
<b>Amélie</b>	10	13,6	3,6
<b>Fatou</b>	11,3	9,4	-1,9
<b>Sonia</b>	12,5	12,8	0,3
<b>Stéphanie R</b>	8,3	11,7	3,4
<b>moyenne</b>	10,17	12,24	2,07

### 3.2.4.1. *Compte-rendu, analyse et interprétation du questionnaire étudiant.*

Le questionnaire proposé aux étudiants ayant travaillé en autoévaluation « totale » comprenait un ensemble de 44 questions, dont 15 seulement étaient des questions fermées. Ce nombre important de questions, et en particulier de questions « ouvertes » qui appellent le plus souvent des réponses argumentées nous a paru indispensable pour cerner au plus près tous les aspects (positifs aussi bien que négatifs) de l'autoévaluation tels qu'ils ont été vécus par les étudiants. Remercions-les au passage de s'être, de bonne grâce, prêtés au jeu et d'avoir pris le temps de renseigner, le plus souvent très consciencieusement, ce long questionnaire.<sup>163</sup>

Si l'on procède à une rapide synthèse des questions posées, on peut les diviser en deux « familles » à la fois distinctes et complémentaires. D'une part les questions d'ordre pratique concernant globalement la réalisation matérielle de l'expérience et, d'autre part, celles plus particulièrement orientées sur l'analyse critique de son vécu.

La première « famille » de questions (les 20 premières ; voir annexe F) porte quasi exclusivement sur la façon dont les étudiants ont compris les consignes qui leur ont été données, sur la façon dont le travail demandé en amont des TP a été conduit, sur le choix des items et sur les critères de réussite qu'ils ont retenus. À cela on pourra ajouter les questions portant sur les difficultés liées à la pratique de l'autoévaluation et celles portant sur la charge de travail qu'elle représente. Sans entrer trop avant dans le détail, les réponses font état d'une mise en route difficile au niveau de la compréhension des consignes, en particulier de celles concernant les documents à renseigner et à envoyer au professeur avant chaque séance de TP. On constate que « ***la mise en marche de l'envoi a été difficile pour tous*** », cependant la majorité des réponses fait état d'une amélioration progressive. Ainsi, pour résumer l'opinion commune, « ***avec le temps, cela s'est amélioré*** ». Le choix des techniques et/ou des items faisant l'objet de l'autoévaluation a également fait l'objet d'un questionnement. Il en ressort que la moitié des étudiants interrogés choisissait des « techniques imposées » sans apparemment se poser trop de questions alors que l'autre moitié le faisait en fonction de critères apparemment plus réfléchis. On retiendra par exemple cette réponse qui nous a paru particulièrement intéressante : « ***Je choisissais mes critères en fonction de mes faiblesses. Si je ne maîtrisais pas une technique, je la sélectionnais pour m'autoévaluer*** ». On remarquera également que le nombre de techniques ou d'items choisis pour l'autoévaluation est globalement toujours resté relativement limité ; la cause invoquée étant le plus souvent liée à une compréhension imparfaite des consignes et/ou à la surcharge de travail.

---

<sup>163</sup> Note aux lecteurs: les mots ou phrases en italique et en caractères gras sont des citations qui rapportent les propos utilisés par les étudiants dans leurs réponses.

Une autre série de questions portait sur la façon dont les étudiants s'étaient autoévalués au cours de l'expérimentation. Ainsi leur demandait-on, entre autres choses, de préciser les « critères d'exigence et de réussite » qu'ils avaient retenus, le moment du TP au cours duquel ils s'évaluaient et le type de note qu'ils s'attribuaient finalement. Pour tous ou presque (9 étudiants sur 10), le choix des critères à retenir pour s'autoévaluer se faisait par le biais d'un manuel, « **d'un livre de cuisine** » ; une seule réponse faisant état d'une sorte de « projection mentale » pour se mettre en situation. À la question fondamentale de la procédure (Comment procédiez-vous pour vous autoévaluer durant les TP ?) 5 étudiants ont répondu, comme on pouvait d'ailleurs s'y attendre, qu'ils le faisaient par rapport « **aux attentes** » (sic !), en l'occurrence, celles du « **chef** ». Parmi les 5 autres réponses, 4 ont particulièrement retenu notre attention. Un étudiant fait état d'un argument « économique-moral » assez inattendu et, pour se « juger », « **se demande si oui ou non (il se) je me payerai(t) pour le travail (qu'il a) que j'ai fait** ». 3 autres étudiants invoquent la qualité (gustative et visuelle) du travail qu'ils ont fourni, réponse qui découle du simple bon sens mais qui se démarque de celles qui sont d'ordre purement scolaire. Quant au moment de l'autoévaluation 9 étudiants sur 10 indiquent « **la fin du TP** » sans particulièrement justifier un choix qui, apparemment, est pour eux celui de la simple logique. On retiendra cependant la dixième réponse qui fait état de la procédure suivante : « (je m'évaluais) **...au fur et à mesure pour me faire une idée du rendu final ou pour savoir si je devais apporter des modifications avant d'envoyer** ».

Concernant l'évaluation des acquis avant chaque séance de TP, 4 étudiants pensent que c'est une procédure facile, les 6 autres faisant état de difficultés initiales qui se sont progressivement estompées : « **Le fait de s'auto-positionner m'a semblé difficile au début, mais...à la fin, c'était plus facile...** »

À la question de savoir si les étudiants s'étaient attribué une note à la fin de chaque TP, une forte majorité d'entre eux (7 sur 10) a, assez curieusement, répondu par la négative ; quant à ceux qui ont donné une réponse positive, il parlent unanimement d'« **une estimation** » et non d'une « véritable » note sur 10 ou sur 20 ou d'une appréciation du type « bien, moyen, passable ». Toujours dans la perspective du regard que les étudiants portent sur leur travail, 7 estiment qu'il est difficile de s'autoévaluer. Plusieurs invoquent la tendance, déjà remarquée par ailleurs à se sous-estimer, ou, plus rarement, à se surestimer et la difficulté qu'il y a à « **porter un regard extérieur sur (soi) nous-même(s)** ». Par contre, de façon quelque peu paradoxale, 6 estiment que l'appréciation qu'ils font de leur travail est juste. Ils justifient leur réponse en se référant à leur souci d'honnêteté, par les exigences qu'ils ont par rapport à eux-mêmes : « **le but n'est pas de mettre de bons résultats s'ils ne sont pas à la hauteur** ». Les 4 réponses négatives font état, comme pour la question précédente, d'un manque de confiance qui pousse leurs auteurs à se sous-estimer.

Enfin, à la question de savoir si l'autoévaluation représente une charge de travail supplémentaire, 9, donc la quasi-unanimité, répondent par l'affirmative en invoquant les contraintes imposées par la date, le temps consacré aux recherches ou le fait qu'ajoutée aux autres travaux, l'autoévaluation représente une surcharge assez lourde.

Nous venons donc de faire sommairement le tour des principales questions -et de leurs réponses- d'ordre essentiellement organisationnel telles qu'elles ont pu se poser, aussi bien du côté étudiants que du côté professeur au cours de cette seconde expérimentation.

Nous allons maintenant rendre compte de la seconde « famille » de questions, portant, quant à elles, sur l'analyse critique rétrospective que les étudiants font de l'autoévaluation, davantage dans sa dimension philosophique et psychologique que dans son application pratique, même si cette remarque est à nuancer.

Tout d'abord nous avons demandé à notre groupe d'étudiants quels étaient, selon eux, les avantages et les inconvénients de l'autoévaluation. Côté avantages, beaucoup soulignent que cette pratique leur a permis d'avoir une meilleure compréhension de leur travail, « **une prise de conscience sur (sic) les difficultés imposées le jour de l'examen** ». Quant aux inconvénients tous soulignent, comme nous l'avons déjà remarqué par ailleurs, la surcharge de travail que la pratique de l'autoévaluation a représentée pour eux et donc la nécessité de s'autodiscipliner. Au final, même s'il est difficile de se prononcer de façon statistiquement rigoureuse, il nous semble que les avantages l'emportent sur les inconvénients.

Ensuite a été posée la question de savoir comment les étudiants avaient vécu cette expérience. Pour notre plus grande satisfaction, personne n'a répondu de façon négative, même s'il y a dans les réponses quelques restrictions par rapport à la charge de travail que cela représentait (voir question précédente). Deux font même état de l'amélioration des relations entre étudiant et professeur due à la pratique de l'autoévaluation. Ainsi, « **le chef nous nous aide (...) quoi de plus normal que de lui rendre la pareille avec un travail qui lui rend service et à nous aussi** ». On trouve même un fort sympathique « **ravié (sic) de pouvoir participer à l'élaboration d'un mémoire de master** ».

À la question de savoir si l'autoévaluation avait paru bénéfique à nos étudiants et si, par conséquent, ils y étaient favorables, les réponses qui nous ont été fournies confirment en grande partie ce que nous avons déduit des réponses précédentes. En effet, une forte majorité (8/10) d'étudiants souligne les effets bénéfiques de l'autoévaluation sur la qualité du travail. La seule réponse négative fait état d'« **une démarche inutile qui ne sert pas à long terme** ». Conséquence logique des opinions qui précèdent, la même proportion d'étudiants se dit favorable à l'autoévaluation par rapport à l'évaluation traditionnelle, à la note donnée par le professeur. L'avis de deux d'entre eux nous a semblé particulièrement significatif. Le premier considère que

« *L'autoévaluation a permis une meilleure cohésion dans l'équipe (...) nous a permis d'être soudés et de nous autoévaluer entre nous une fois ou deux* ». Quant au second, il pense « *que si l'on fait cette formation, c'est par amour de la cuisine (...) un bon débriefing est mieux qu'une note non expliquée* ».

Donc, très majoritairement, les étudiants apprécient l'autoévaluation, plus juste et plus formatrice que l'évaluation traditionnelle, bien que l'un d'entre eux souligne avoir « *eu du mal à (s') m'attribuer une note* ». Ils considèrent globalement qu'au terme de cette expérience ils sont désormais capables de s'autoévaluer ; les seuls montrant quelques réticences soulignant cependant qu'ils y parviennent mieux maintenant qu'en début d'année.

Les « compléments d'information concernant l'expérience » qu'on leur demandait de fournir en fin de questionnaire soulignent les commentaires positifs dont nous venons de faire état. Pour beaucoup, voire tous, c'est une bonne expérience, « *c'est une expérience constructive, (...) bénéfique* ». Les « bémols » apportés à cette unanimité restant secondaires et d'ordre factuel.

Une rapide analyse de ce « questionnaire » nous montre donc que, sur le plan matériel, les étudiants ont, en début d'expérimentation, éprouvé quelques difficultés à comprendre les consignes que nous avons données mais qu'avec le temps ces difficultés ont progressivement disparu. D'autre part, ils soulignent de façon récurrente le fait que s'autoévaluer est une démarche difficile. Il nous conviendra donc, dans la perspective d'une utilisation future de cette méthode, de trouver les moyens de pallier ces problèmes en faisant en sorte que les consignes soient plus claires et que les conditions de l'autoévaluation soient plus simples. En effet, si on lit « entre les lignes », il apparaît, même si certaines réponses sont contradictoires, qu'une proportion non négligeable de nos étudiants ne fait pas encore preuve de suffisamment d'autonomie, ce qui est pourtant un des buts essentiels de l'autoévaluation. Insister préalablement sur cette exigence de « liberté », les y préparer activement permettrait peut-être de leur faire acquérir davantage de confiance en eux. L'autre problème évoqué de façon transversale par les étudiants est celui de la surcharge de travail que constitue pour eux l'autoévaluation. Sans doute doit-on réfléchir à des moyens d'alléger la procédure, bien qu'en l'état, cela paraisse assez difficile.

En ce qui concerne la série de questions relatives à l'« esprit de l'autoévaluation », les choses sont relativement plus claires. Une forte proportion d'étudiants (8 sur 10) se montre favorable à cette méthode qui leur semble plus juste, plus formatrice tant sur le plan de l'acquisition des techniques *stricto sensu* que sur celui des relations humaines. En cela leur opinion générale rejoint celle des théoriciens de l'autoévaluation, ce qui confirme nos hypothèses et nous incite à poursuivre notre démarche.

### 3.3. Application de l'autoévaluation en tp de cuisine, quel que soit le niveau de classe concerné

Pour clore cette série d'expériences et afin que notre démonstration soit complète, nous avons mené une troisième investigation en modifiant l'« hypothèse opérationnelle » qui a été la nôtre pour les deux premières. On se rappelle que notre premier domaine de recherche partait du postulat disant que l'autoévaluation permettait d'obtenir de meilleurs résultats (au sens large) que l'évaluation classique. Ce postulat ayant été démontré au terme de nos deux premières expérimentations, il nous a paru judicieux d'élargir notre champ d'investigation en formulant une nouvelle hypothèse. En effet les deux premières expérimentations ne concernaient qu'un nombre d'individus limité et nous nous sommes posé la question de savoir si ces expériences menées « en vase clos » pouvaient être élargies à un public beaucoup plus nombreux, voire à tous les publics concernés par les travaux pratiques dans le domaine de l'enseignement de la cuisine. Ainsi, pour répondre à cette question, nous avons formulé l'hypothèse opérationnelle suivante : « l'autoévaluation est applicable dans les séquences de travaux pratiques de cuisine quel que soit le niveau de classe concerné ».

#### 3.3.1. Définition de la troisième expérimentation

Les expérimentations que nous avons menées « *in vivo* » se fondent, rappelons-le sur deux séries de recherches faites en amont. D'une part, « un « digest » des principaux ouvrages théoriques consacrés à l'évaluation (1<sup>ère</sup> partie du mémoire) et, d'autre part, une série de deux enquêtes, pour la première, auprès de collègues enseignant notre discipline et pour la seconde auprès d'un groupe d'inspecteurs. Or ces travaux préparatoires présentent à des degrés divers, un certain nombre de similitudes. Parmi ces similitudes, la plus frappante, le dénominateur commun, se situe au niveau des réticences multiples qui, dans notre pays, freinent la mise en place de méthodes d'évaluation novatrices. Nous ne reviendrons pas sur un sujet que nous avons amplement développé par ailleurs, sinon pour rappeler que ces « freins » sont multiples (sociétaux-culturels) et concernent tous les « acteurs » de l'éducation : représentants de l'institution, professeurs, élèves et parents d'élèves, quel que soit le domaine d'enseignement (enseignement en lycée classique ou professionnel, secondaire ou supérieur).

Qu'on nous comprenne bien. Il n'est pas question dans cette dernière investigation de contredire notre hypothèse de base mais au contraire, de tenter de la vérifier en analysant un « échantillonnage » élargi. En effet, rien ne sert de mettre en place une méthode qui se révélerait inapplicable sur le terrain d'où la nécessité d'expérimenter non plus sur un groupe restreint mais sur plusieurs groupes élèves/professeurs représentant un large éventail de niveaux. Ce n'est qu'au terme de ce travail que nous pourrions éventuellement valider de façon définitive notre hypothèse opérationnelle générale ; à savoir le bien fondé de l'autoévaluation.

### 3.3.2. Échantillon et contexte de l'étude

Cette troisième expérimentation concerne 10 groupes, soit un total de 103 élèves, qui représentent, comme nous l'avons mentionné plus haut différents niveaux de classes. Ces 103 élèves ont été suivis par 10 professeurs de cuisine (*cf.* tableau n°6 : Synthèse de l'échantillonnage ayant participé à l'expérimentation 3). Notons au passage que, sur ces 10 enseignants, 6 ont été formés dans un IUFM et que les 4 autres n'ont reçu aucune formation pédagogique avant leur prise de fonction dans l'enseignement. Cette remarque étant faite dans l'unique but de souligner que cette disparité de formation pouvait constituer une difficulté -ou un challenge- supplémentaire pour la réalisation de notre projet.

La mise en place de l'expérimentation a débuté par une réunion explicative que nous avons proposée aux collègues concernés. Au cours de cette réunion, à laquelle tous ont accepté d'assister, nous avons donc présenté le projet aux enseignants volontaires en leur exposant la finalité de la démarche, en l'occurrence apporter une réponse à la question de savoir si l'autoévaluation était applicable à tous les niveaux de classes. Pour ne pas mettre certains, voire tous nos collègues en difficulté ou susciter des craintes, nous avons insisté sur le fait que cette expérimentation, bien que devant se conclure par un questionnaire professeurs et un questionnaire élèves, ne porterait que sur les « enseignés ». Néanmoins il est évident que notre investigation ne s'arrête pas à eux seuls et que nous espérons, au terme de cette expérience, recueillir un certain nombre d'informations concernant spécifiquement les enseignants. Nous serons particulièrement attentifs à savoir quelle ont été leur implication ou leurs réticences dans la présentation de l'autoévaluation à leurs élèves, dans la réalisation des documents, la saisie des notes, etc.

**Tableau 6 : Synthèse de l'échantillonnage ayant participé à l'expérimentation 3**

Professeur Grade	Niveau de classe expérimenté	Nombre d'élèves ayant participé à l'expérimentation	Formation pédagogique initiale
<b>C</b> <b>PLP</b>	FCIL BPH Formation complémentaire d'initiative locale : Boulanger pâtissier d'hôtel	8	IUFM
<b>B</b> <b>Certifié</b>	TTH Terminale Bac Technologique	11	IUFM
<b>D</b> <b>PLP</b>	2 Pro C Seconde Bac Professionnel cuisine	12	IUFM
<b>E</b> <b>Contractuel</b>	1 CAP C 1ère année de CAP cuisine	12	aucune
<b>F</b> <b>PLP</b>	MCCDR Mention complémentaire cuisinier en desserts de restaurant	8	IUFM
<b>G</b> <b>PLP</b>	2 CAP C 2 <sup>ème</sup> année de CAP cuisine	8	aucune
<b>H</b> <b>Contractuel</b>	2 TH Seconde Bac Technologique	12	aucune
<b>I</b> <b>Contractuel</b>	MAN Mise à niveau	11	aucune
<b>J</b> <b>Certifié</b>	TTH Terminale Bac Technologique	11	IUFM
<b>K</b> <b>PLP</b>	1 PRO C 1ère Bac Professionnel cuisine	10	IUFM

### 3.3.3. Méthode et organisation

Dans un premier temps chaque professeur participant à l'expérimentation a reçu les consignes à suivre (sous forme de document écrit mais aussi oralement), bien évidemment les mêmes pour tous, lui permettant la mise en place du projet dont le cadre temporel a été initialement fixé de la façon suivante : les élèves devaient s'autoévaluer sur 3 séances de TP réparties sur 6 semaines, plus précisément du lundi 3 décembre 2012 au vendredi 25 janvier 2013

Nous leur avons demandé ensuite de renseigner un document d'autoévaluation qui leur a été fourni sur support numérique. Ce document (annexe G, page 231) se présente sous la forme d'une fiche sur laquelle le professeur devra déterminer 5 items sur lesquels les élèves s'évalueront et qui sont relatifs à l'acquisition d'une technique ou d'un savoir-être. Pour chacun de ces items, le professeur indiquera le seuil d'exigence/performance/tolérance exigé. Cette fiche sera imprimée et distribuée aux élèves qui l'utiliseront pour s'autoévaluer au cours des différentes séances de travaux pratiques. Ce document sera complété par un tableau destiné au professeur pour évaluer ses élèves selon la méthode sommative. Ultérieurement, les 2 documents (celui rempli par les élèves et celui rempli par l'enseignant) seront confrontés afin d'analyser les éventuels écarts d'évaluation de l'un à l'autre et d'en tirer les conséquences qui s'imposent.

Dans un troisième temps nous avons demandé à chaque enseignant de saisir sur un fichier « Excel » (que nous lui avons fourni) ses propres évaluations ainsi que celles de ses élèves afin de pouvoir visualiser les écarts, si écarts il y avait. Nous les avons également invités à nous restituer sous forme de « document-papier » tous les documents renseignés par eux mêmes et par leurs élèves. Cette procédure constituant la seule preuve que l'expérimentation s'est bien déroulée dans les conditions initialement prévues. Nous avons fixé le délai de remise de ces documents à 4 semaines à compter de la fin de l'expérimentation.

Enfin nous avons demandé à nos collègues de bien vouloir remplir un questionnaire récapitulatif qui sera mis en ligne sur « Google doc » à la fin de l'expérimentation.

Concernant les élèves en général, dans lesquels sont inclus les étudiants et les stagiaires participant à l'expérience, nous leur avons donné des consignes relativement simples afin de ne pas les décourager par une procédure trop lourde à gérer. Ils devront donc, dans un premier temps renseigner les documents d'autoévaluation fournis par le professeur et, ensuite, comme pour les enseignants, remplir un questionnaire mis en ligne à la fin de l'expérimentation.

### 3.3.4. Compte-rendu, analyse, interprétation et discussion des résultats

En ce qui concerne l'expérimentation *stricto sensu*, force est de constater qu'aucun des professeurs ayant accepté d'y participer n'a pu la mener à son terme, bien que nous leur ayons accordé un délai supplémentaire de 4 semaines pour la réaliser. Notons au passage que cette constatation est partiellement en contradiction avec les réponses fournies dans le questionnaire où 30 % des enseignants déclarent avoir pu terminer la tâche.

Quant à la restitution des documents (pour laquelle, rappelons-le nos collègues disposaient d'un délai de 4 semaines à compter de la fin de l'expérimentation) le constat est le suivant : 6 professeurs ont rendu les documents complétés par les élèves et ceux relatifs à la saisie des notes, seules preuves concrètes qu'ils avaient bien réalisé l'expérience. Restent donc 4 enseignants, (soit 40 %, ce qui n'est pas négligeable) qui ne les ont pas rendus. Parmi ces 4 professeurs, l'un d'entre eux n'a pas du tout mis l'expérimentation en place, en arguant du fait qu'elle ne convenait pas au niveau de ses élèves (une classe de seconde année de CAP cuisine)

On notera pour terminer que les professeurs ayant rendu les documents ne sont pas nécessairement ceux qui ont été formés par l'IUFM.

Il sera intéressant de mettre en perspective et de confronter cette troisième expérimentation *in vivo* avec les réponses aux questionnaires proposés aux professeurs et aux élèves.

#### 3.3.4.1. Le questionnaire professeur

Le questionnaire<sup>164</sup> (annexe H, page 232) soumis aux professeurs à la fin de l'expérimentation se composait d'un ensemble de 28 questions dont 13 étaient des questions fermées. Comme nous l'avons fait en d'autres occasions, notamment pour le questionnaire remis à nos propres étudiants (*cf.* expérimentation n°2) nous avons, de façon synthétique, classé les différentes questions en « familles » afin de faciliter ultérieurement l'interprétation et l'analyse des réponses qui nous ont été fournies.

La première de ces « familles » était composée des questions allant de 3 à 13 (les deux premières, concernant des demandes de renseignements ponctuels ne faisant pas l'objet d'une analyse antérieure). Cette série de questions initiales était destinée à savoir si l'expérience avait été menée à son terme, en particulier au niveau des documents à renseigner et/ou à distribuer aux élèves. La quasi-totalité de ces questions (en fait 9 sur 10) étaient articulées de la façon suivante : à

<sup>164</sup> Disponible sur :

<https://docs.google.com/forms/d/1Yv9KLow3YUvd74xmOBooFDHkLu1EO6FWoidOai3FRGI/viewform>

(consulté le 19 mai 2012).

une question fermée, par exemple *Avez-vous (OUI ou NON) évalué vos élèves sur 5 items à chacune des 3 autoévaluation ?*, correspondait une question ouverte appelant une demande d'explication complétant la première réponse : *Si ce n'est pas le cas, pourquoi pensez-vous ne pas avoir pu le faire ?*

La seconde série de questions avait logiquement pour objet le regard rétrospectif que les enseignants portaient sur l'expérience et son « vécu », tant de leur côté que de celui qu'ils prêtaient aux élèves. Cette « famille » de questions touchant davantage, comme nous l'avons vu lors de l'expérimentation précédente, à la « philosophie » de l'autoévaluation qu'à sa réalisation pratique *stricto sensu*.

Les réponses que nous avons recueillies en analysant la première série de réponses (celles d'ordre organisationnel/matériel) montrent que, de façon générale, l'expérimentation proposée et les contraintes qu'elle impliquait, comme par exemple le fait de renseigner des documents, n'ont été réalisées que de façon partielle, voire très partielle dans un certain nombre de cas. Ainsi à la question « *Avez-vous pu mener à bien la totalité de l'expérimentation ?* » 3 professeurs seulement, sur les 10 interrogés, ont répondu par l'affirmative. Pour ceux qui ne sont pas parvenus à « boucler » l'expérience, l'explication qu'ils donnent est, soit l'inadaptation de l'autoévaluation à la classe dont ils ont la charge, soit, une nouvelle fois, le **manque de temps** et/ou **un calendrier mal adapté**. Ainsi l'une des réponses suggère « **...qu'il aurait fallu commencer à utiliser ces feuilles d'autoévaluation dès le mois de septembre ou octobre...** ». Il nous conviendra donc d'analyser ultérieurement cette donnée fondamentale afin de tenter d'expliquer pourquoi, outre les raisons invoquées, le nombre d'enseignants ayant mené la tâche à son terme est si modeste. Dans le même ordre d'idée on retrouve logiquement une proportion strictement équivalente de professeurs qui n'ont pas travaillé sur la totalité des 3 TP autoévalués ; la raison avancée majoritairement étant le **manque de temps**, mais aussi dans un cas, le manque d'implication des élèves « **...peu motivés pour réaliser l'expérimentation, avec un manque de sérieux dans la réalisation...** » ou dans un autre cas, l'absentéisme des élèves : « **une majorité d'élèves étaient absents** ».

En ce qui concerne le renseignement des documents par les professeurs et la distribution de certains d'entre eux aux élèves, on constate que, là aussi, la charte initiale n'a pas été pleinement respectée, même si les proportions s'équilibrent davantage que pour les questions précédentes. On trouve, sans entrer trop avant dans le détail un « petit » 50-50 entre ceux qui ont totalement respecté les termes du « contrat » et ceux qui ne l'ont fait que de façon partielle. Les raisons avancées (lorsqu'il y en a, ce qui n'est pas toujours le cas) pour expliquer ce manquement relatif, font état de **contraintes horaires** ou sont inexploitable. Toutefois, les proportions s'inversent lorsque l'on passe aux questions concernant les 5 items qui, dans les termes de l'expérimentation

devaient être évalués, de façon sommative par des professeurs, et en autoévaluation par les élèves. Dans le premier comme dans le second cas 8 enseignants ont accompli, ou ont fait accomplir cette tâche. Quant à ceux qui ne l'ont pas fait, l'un répond avoir travaillé ***une fois sur 6 items*** (?) et l'autre n'apporte aucune explication.

Enfin, pour terminer le compte-rendu de tout ce qui concerne la réalisation pratique de l'expérimentation, 7 enseignants sur 10 ont reporté sur « Excel » les résultats de leur évaluation ainsi que ceux obtenus par les élèves en autoévaluation au terme des 3 TP initialement prévus. Par contre l'interprétation des résultats, toujours sur « Excel », n'a été faite que par la moitié des professeurs. Sur les 5 qui restent 4 invoquent, comme dans bien d'autres cas le ***manque de temps*** et un répond avoir « ***...interprété les résultats obtenus par chacun des élèves, mais pas grâce au fichier Excel...*** », sans fournir d'autres précisions.

Quant à la question cruciale portant sur la façon dont les notes avaient été attribuées, les réponses qui nous ont été données sont particulièrement éloquentes. Seuls 2 des professeurs interrogés fournissent une réponse en conformité avec la « philosophie » de l'autoévaluation telle que nous l'entendons. En effet, pour un de ces collègues, « ***...les notes élèves et professeurs sont sensiblement assez proches et cela est donc très positif pour moi que les élèves aient pu jouer le jeu...*** », et pour l'autre « ***...cela permet de rassurer ou de recentrer sur ce qu'il (l'élève) est capable d'effectuer et de voir son attitude face à son travail. Il change de position et n'est plus un simple exécutant...*** ».

Pour le reste de nos collègues, en l'occurrence 8 sur 10, on va de la compromission bienveillante à l'autoritarisme absolu. Ainsi, pour l'un, « ***...quand la notation élève me semblait cohérente, je faisais une moyenne avec les 2 notes. Si l'élève se sur-notait ou se sous-notait, j'arrondissais un peu...*** ». Ou bien « ***...parfois j'ai suivi leurs notes quand j'estimais que c'était juste...*** ». En revanche, à côté de cette bienveillance relative, on trouve dans 2 cas des réponses qui montrent que le professeur reste, sans compromission aucune, le seul maître du jeu. L'un déclare « ***...qu'au final, (il) je considère que ce n'est pas à l'élève de se mettre une note, c'est donc moi qui ai mis ma note à moi (...) comment les élèves peuvent-ils avoir le regard juste sur leur prestation ?*** ». Pour un autre, on trouve un lapidaire (mais éloquent) « ***j'ai gardé celle que j'avais mise*** ».

Passons maintenant au compte-rendu de la seconde série de questions qui rappelons-le, porte plus spécifiquement sur le vécu de l'expérience et sur des considérations d'ordre général concernant l'autoévaluation et son impact, tant sur les professeurs que sur les élèves.

Tout d'abord, la simple logique veut que l'on demande aux personnes concernées si, au terme de l'expérience, et en la considérant rétrospectivement dans sa globalité, elles ont l'intention de la reconduire.

Or, sur les 10 professeurs ayant répondu à la question, 3 seulement ont l'intention d'appliquer ultérieurement l'autoévaluation dans leurs classes, et sur les 3 réponses, aucune n'est sans restrictions. On passe ainsi d'un énigmatique *oui, peut-être*, à un *oui, mais sous forme simplifiée* ou à un *oui sans doute, mais pas avec tous les niveaux de classe*. Quant à ceux, très largement majoritaires, qui n'ont pas l'intention de renouveler l'expérience, soit ils n'avancent aucune raison (2 absences de réponses), soit ils invoquent une nouvelle fois le *manque de temps*, bien que pour 3 d'entre eux, l'expérience soit, malgré ses défauts, *intéressante*. On retiendra également qu'un professeur insiste sur la lourdeur et la complexité de la procédure qui « *...demande beaucoup de paperasses inutiles...* », (qui implique) « *...du temps perdu à créer les documents (...) à collecter l'information, (...) à renseigner les fichiers Excel, etc.* ». Par ailleurs, un professeur explique son intention de ne pas reconduire l'expérience par *manque de formation* initiale. Il est assez curieux que cette raison n'ait pas été plus souvent mise en avant quand on sait que sur les 10 professeurs concernés, un seulement a été formé à l'autoévaluation (à l'IUFM d'Antony).

Conséquence logique de ce qui précède, à la question leur demandant ce qu'ils pensaient de l'expérience, la plupart des professeurs ont répondu de façon très mitigée, le négatif l'emportant *in fine* sur le positif. Ainsi à côté d'un « *...intéressante, pour tous les acteurs (élèves et profs) cela crée un débat plus interactif...* », on trouve, outre 2 absences de réponses, des « critiques » qui soulignent la *lourdeur de la procédure* (toujours le problème du temps consacré à la gestion) ou bien des remarques plus positives mais faisant part d'un certain nombre de restrictions, de *bémols*, pour reprendre l'expression d'un de nos collègues. Ainsi, l'autoévaluation est « *...intéressante mais elle doit être directement intégrée dans la progression pour les classes concernées...* » ou bien « *...elle peut être bénéfique à condition que les élèves en comprennent l'intérêt et la fassent sérieusement...* ». Le tout révélant un certain scepticisme par rapport à la méthode et à son application.

Les deux questions suivantes étaient plus spécifiquement dirigées vers l'impact de l'expérimentation sur les élèves : avaient-ils eu, selon leurs professeurs, du mal à s'approprier la méthode ? Comment, toujours du point de vue des enseignants, avaient-ils vécu l'expérience ?

Les réponses à la première question présentent une fois encore un bilan assez mitigé où le nombre de professeurs faisant état de difficultés pour leurs élèves à mettre en pratique

l'autoévaluation équivaut sensiblement au nombre de ceux qui déclarent ne pas avoir eu de problèmes particuliers. Pour certains les « *...élèves étaient mal préparés...* » (à l'autoévaluation), « *...pas convaincus de son intérêt, de son efficacité...* » ou bien les élèves « *...manquaient d'autonomie, avaient peur de mal faire...* » ou bien encore on constate « *...qu'il est difficile pour eux d'avoir une autocritique de leur travail...* ». Par contre, les réponses à la question concernant le vécu des élèves offrent une image plus tranchée que celles donnée à la précédente: à part un enseignant qui déclare que « *...le travail d'autoévaluation semble avoir été un calvaire (sic) pour certains...* », les autres se montrent plus optimistes. Ainsi on va du *pas trop mal* au *très bien*, en passant par le « *...ils ont apprécié, ludique, contents, amusés...* ». Bref, dans l'ensemble, les élèves semblent avoir mieux vécu l'expérience que leurs professeurs. Nous reviendrons sur ce point dans l'analyse du questionnaire qui va suivre.

L'impression générale qui ressort de ce questionnaire est qu'une forte proportion d'enseignants (à peu près les deux tiers) ont une vision globalement négative de l'expérience qui leur a été proposée, et, par conséquent de la méthode de l'autoévaluation tout entière. Le fait que personne n'ait mené le travail à son terme, qu'un tiers seulement ait l'intention de reconduire la pratique de l'autoévaluation, les réticences de tous ordres quant à l'application voire à l'opportunité de la méthode sont des preuves évidentes qu'elle n'a pas vraiment convaincu et que, par conséquent, nous n'avons pas été suffisamment convaincant.

Quelles sont les raisons qui font que l'expérience se soit, pour beaucoup, montrée globalement négative ? Quels enseignements peut-on tirer de ce constat pour tenter de redresser la tendance et faire, qu'à l'avenir, l'autoévaluation soit perçue de façon plus positive ? Deux questions fondamentales auxquelles nous nous devons de tenter de répondre.

Il est évident que le problème de la surcharge de travail qu'implique la méthode, remarque récurrente dans beaucoup de réponses, constitue un obstacle qu'il faudra essayer de surmonter. Cette surcharge de travail étant essentiellement due à la trop grande quantité de documents à renseigner, « *...aux paperasses inutiles...* », pour reprendre les termes d'un de nos collègues, il semble impératif de penser à des moyens d'alléger la procédure. Les autres « critiques » portent essentiellement sur le bien-fondé de l'autoévaluation, sur la perte de pouvoir qu'elle implique pour les enseignants, sur l'incapacité des élèves à l'appliquer correctement, sur son efficacité même. Toutes ces remarques prouvent à l'évidence que la finalité de la méthode, ce que nous avons par ailleurs appelé sa « philosophie », n'ont pas été bien comprises. Pourquoi ?

La réponse qui s'impose d'elle-même est que le facteur essentiel de ce défaut de compréhension est l'absence de formation des enseignants à des pratiques évaluatives alternatives

et novatrices. Nous appelons donc de nos vœux (voir à ce propos l'entretien que nous avons eu avec nos inspecteurs de tutelle) que l'institution prenne pleinement conscience du problème et propose aux professeurs une formation systématique – dans les IUFM et en continue pour les professeurs en fonction- qui permettrait de surmonter les clivages dus essentiellement à nos habitudes culturelles.

Si l'on met les remarques qui précèdent en perspective avec toutes les recherches que nous avons faites en amont (partie « théorique » du mémoire, enquêtes diverses, et les deux premières expérimentations) on constate que l'on en revient toujours aux mêmes choses (pesanteur de la tradition, réticences de tous genres) et que, pour que la partie soit gagnée, il convient de faire auprès de tous, représentants de l'institution, professeurs, élèves, parents, un travail de sensibilisation qui permettrait de les convaincre du bien-fondé, voire de la nécessité de notre démarche.

### 3.3.4.2. *Le questionnaire élèves*

Dans les lignes qui précèdent nous avons remarqué qu'à la question de savoir comment les élèves avaient vécu l'expérience de l'autoévaluation, une majorité de professeur avait constaté qu'ils en avaient été globalement satisfaits. Cette satisfaction apparaît-elle dans le questionnaire que nous leur avons demandé de renseigner ? Quelles critiques ont-ils formulées ? Recourent-elles celles de leurs enseignants ? C'est essentiellement les problèmes liés à ces questions que nous allons tenter de résoudre par le compte-rendu puis l'analyse de leurs réponses.

Le questionnaire<sup>165</sup> (annexe I, page 237) soumis aux élèves comprenait 25 questions dont 16 fermées et 9 ouvertes. Comme nous l'avons fait pour celui soumis aux enseignants, nous allons, pour des raisons pratiques, regrouper les questions posées en deux grandes « familles ». La première série est composée des questions relatives à l'évaluation en général (hors autoévaluation) et à la note en particulier. La seconde série rassemble, comme pour le questionnaire précédent, tout ce qui touche plus spécifiquement à l'autoévaluation. Au terme du compte-rendu des réponses auquel nous allons procéder, nous confronterons l'analyse de celles fournies par les professeurs à celles des élèves pour en tirer éventuellement un certain nombre d'enseignements utiles à notre réflexion générale.

---

<sup>165</sup> Disponible sur :  
<https://docs.google.com/forms/d/1hlc29Y6wqnJw93Ge-iCJt-2KzjZjOZrcyqxEhrzyhvY/viewform>  
(consulté le 19 mai 2012).

Pour tout ce qui touche à l'évaluation faite par le professeur et lui seul, à la note qui va avec, les élèves se montrent, de façon très générale, attachés à la tradition, donc très satisfaits, sinon de leurs résultats, du moins de la façon dont ils sont notés. Qu'on en juge ! Ils sont 97 % à penser que l'évaluation de leur travail en travaux pratiques, faite par les enseignants, est *juste*, que *c'est bien noté*, que le professeur est « *cool* » (qu') *il met de bonnes notes*. Dans le même ordre d'idée, 98 % estiment que les notes qui leur sont mises sont *plutôt cohérentes* (75 %) ou *très cohérentes* (23 %) et 92 % considèrent que ces mêmes *notes sont utiles*. Quasi-unanimité frappante sur laquelle nous reviendrons lors de l'analyse de ce questionnaire.

Pour les autres questions concernant l'évaluation « classique », l'analyse statistique des réponses obtenues, même si elle se fonde sur des résultats plus nuancés que ceux examinés précédemment, montre cependant que, là aussi, les élèves s'accrochent fort bien du système et des « vertus » qu'on lui prête communément. Ainsi, pour 80 % des élèves interrogés, la note est utile puisqu'elle *sert à savoir où on en est*. Elle est également *motivante* pour 74 % des élèves, même si ce dernier chiffre traduit une certaine érosion des opinions en sa faveur. Nous noterons pour terminer, que, chez beaucoup d'élèves, même si la situation est moins dramatique que ce qu'on pouvait craindre, la note reste une source de préoccupation puisque 62 % se disent stressés par l'évaluation chiffrée, contre 32 % qui reconnaissent ne pas éprouver d'angoisses particulières. En ce qui concerne la question relativement périphérique du système de notation (sur 20 ou autre) 84 % des élèves répondent qu'il leur convient ou que le problème les laisse indifférents.

Passons maintenant à la partie des questions qui concernaient plus spécifiquement l'autoévaluation. La première remarque qui s'impose est que, contrairement à la quasi-totalité de leurs professeurs, une forte proportion d'élèves (76 %) étaient formés à cette pratique, puisqu'ils avaient déjà été amenés à la pratiquer antérieurement à notre expérimentation ; chiffre assez remarquable qui signifie que, pour les ¾ d'entre eux, ils n'étaient pas en « terre inconnue » et avaient déjà une idée que l'on peut supposer assez précise de la méthode, même s'ils ne l'avaient appliquée qu'un nombre limité de fois. Cependant, à la question de savoir s'ils aimeraient s'évaluer en travaux pratiques, 40 % répondent par la négative (on va du *pas du tout* au *pas vraiment*) et 55 % déclarent être plus ou moins tentés (pour ceux-là, on va du *oui, un peu* au *oui, tout à fait*). Il nous conviendra, lors de l'analyse de ces réponses, d'expliquer la distorsion flagrante, voire préoccupante, qui existe entre ces derniers chiffres et ceux concernant les élèves ayant déjà pratiqué l'autoévaluation.

Ensuite, nous avons demandé aux élèves s'il leur semblait difficile de s'autoévaluer. Les réponses que nous avons recueillies sont dans l'ensemble intéressantes et témoignent souvent

d'une bonne faculté d'analyse. Étant donné le nombre d'élèves interrogés, il nous a été impossible de toutes les citer et nous nous sommes donc concentrés sur plus significatives. Sans surprise, si l'on se réfère à toutes nos constatations antérieures, une majorité importante d'élèves (66 %) déclare que la pratique est *difficile*. L'adjectif revient d'ailleurs de façon transversale dans le « corpus » d'avis que nous avons collectés. Les élèves qui pensent qu'au contraire l'autoévaluation est une pratique simple justifient leur opinion en arguant généralement du fait qu'il suffit d'avoir un regard lucide sur soi-même pour être capable de s'évaluer. Ainsi, on retiendra cette remarque tout à fait significative « *...non, ce n'est pas difficile, il suffit d'être conscient du travail que l'on a fourni, d'avoir connaissance des consignes et exigences demandées et il ne reste qu'à s'approprier une note cohérente...* », un (e) autre déclare « *...qu'(il- elle) sait reconnaître la qualité de son travail et en effectuer la critique...* », ou encore que « *...la pratique de l'autoévaluation reste simple et ludique...* » ; qu'il « *...suffit d'avoir un minimum de lucidité et de prendre assez de recul (...) pour pouvoir s'autoévaluer de manière cohérente...* ».

Mais tous les élèves n'ont malheureusement pas une telle assurance ; bien au contraire. La plupart de ceux qui trouvent que l'autoévaluation est une pratique difficile imputent leurs difficultés à un manque chronique d'assurance ; ils n'ont *pas assez d'expérience*, manquent de *confiance*, pensent qu'« *...il est difficile d'avoir du recul sur son propre travail...* ». Cette impossibilité, réelle ou supposée à rester objectif les conduit à se sous-évaluer (« *...j'ai envie (sic) de me mettre la note la plus basse...* ») ou, plus rarement à se surévaluer (« *...on a tendance à vouloir se valoriser...* ») Conséquence logique de ce qui précède, un certain nombre d'élèves regrette plus ou moins ouvertement la bienveillante tutelle du professeur : ils n'ont pas « *...l'œil du professionnel...* » Ils sont « *...sans réelle expérience face à la notation de quelqu'un du métier...* » ou « *... n'ont pas vraiment les notions de notation qu'ont (leurs) professeurs...* ». On retrouve là des arguments déjà évoqués bien souvent au cours de nos investigations. Qu'en est-il lorsque, dans la logique de la question précédente, on demande aux élèves s'ils pensent que l'appréciation (qu'ils font) de leur travail est juste ? De façon assez paradoxale, on retrouve, à peu de choses près, la même distribution entre réponses positives et réponses négatives que pour la réponse précédente, mais de façon inversée. Ainsi, 69 % des élèves déclarent que leur évaluation est juste, contre 31 % qui jugent qu'elle ne l'est pas, alors que dans les mêmes proportions (approximativement 70 % *vs* 30 %) ils considéraient qu'il était difficile de s'évaluer. Paradoxe apparent donc, mais qui peut s'expliquer par l'analyse des arguments utilisés par les élèves pour justifier leur réponse à la question posée. Ainsi, ceux qui pensent être incapables de s'évaluer avec justesse avancent pour expliquer leur point de vue, une raison déjà amplement invoquée lors de la

question précédente : l'impossibilité d'être juste avec soi-même serait due à un facteur d'ordre essentiellement, pour ne pas dire exclusivement psychologique ; **la tendance à (se) dévaloriser ou à se surévaluer.**

Quant aux élèves qui considèrent qu'ils sont capables de s'évaluer avec justesse, ils se justifient en utilisant, principalement, deux types d'arguments. Il y a ceux qui se réfèrent à la morale qui considèrent « **...qu'il faut se mettre une note qui reflète notre travail, sinon ; ça ne sert à rien de mentir...** », ceux qui essaient d'être **honnêtes, justes** (dans le sens de justice et non de justesse) envers eux-mêmes, qui savent **se remettre en question**, etc. À côté de ce premier groupe d'arguments, on trouve de nombreux élèves (la remarque est transversale) qui considèrent que leur évaluation est juste parce « **...qu'elle correspond souvent avec l'appréciation du professeur, que les notes du professeur sont cohérentes avec les leurs...** », on trouve également « **...un je suis toujours tombé pile sur la même note que le prof...** », ou encore « **...les notes que je me suis mises correspondent avec celles que mon professeur m'adressait...** ». On voit qu'ici également le professeur reste le référent absolu en matière de notation ! Pour terminer ce rapide tour d'horizon des réponses, nous en citerons une qui se démarque du conformisme général et témoigne d'une profondeur de réflexion tout à fait remarquable. Qu'on en juge : « **...le questionnement personnel sur mon travail me pousse à réfléchir à mes actions et, par élargissement, à mon attitude et mes responsabilités d'humain...** ». Qui osera dire, après avoir lu cela que l'autoévaluation ne développe pas le savoir-être ?

En ce qui concerne la question de savoir si l'autoévaluation constituait pour les élèves une charge de travail supplémentaire, 62 % ont répondu par la négative, ce qui nous amène d'entrée à constater que pour eux, en termes de temps, la tâche a été beaucoup moins lourde à accomplir que pour leurs professeurs (voir le questionnaire précédent).

Les élèves qui pensent que l'autoévaluation amène un surcroît de travail (minoritaires certes mais qui représentent cependant 38 % du total, ce qui est loin d'être négligeable) justifient leur réponse par rapport au renseignement des fiches (ou grilles) d'évaluation qui leur sont distribuées à chaque T.P. Mais, et la chose est assez remarquable pour être signalée, ce travail supplémentaire, loin d'être une contrainte, permet au contraire une meilleure réflexion et les résultats s'en trouvent bonifiés. Ainsi, l'autoévaluation « **...demande plus de travail car elle nous pousse à mieux travailler...** » ou « **...cela demande plus de travail mais un rendu meilleur...** » ; ou bien encore « **...il faut faire attention à ce que l'on fait en cuisine et cela me pousse à persévérer davantage dans les domaines où j'ai des difficultés...** ». On trouve même un (e) élève qui constate que la remise en question est un travail de l'esprit qui le (la) « **...pousse à grandir, et, par**

**conséquent, à (s') épanouir...** ». Donc, pour tous ces élèves, le travail supplémentaire qu'implique l'autoévaluation n'est pas un obstacle, mais, bien au contraire, une tâche qui leur permet d'optimiser leur travail.

Quant à ceux qui pensent que la pratique de l'autoévaluation n'alourdit pas la charge de travail, ils fondent leurs réponses sur la simplicité et la rapidité du renseignement des fiches (grilles) : ils constatent que « **...les documents de notations sont simples à comprendre, ... que cela ne rajoute absolument pas de travail...** », qu'« **...au total, ça peut durer 5 minutes...** ». En bref, « **...le fait d'avoir des cases à cocher ne... (leur) ...donne pas plus de travail...** » et *in fine* « **...l'autoévaluation est un procédé rapide qui ne prend que quelques minutes...** ».

Le compte rendu de la question nous a permis de constater qu'aucun élève ne s'était plaint d'une éventuelle surcharge de travail due à l'autoévaluation. À l'évidence, comme nous l'avions constaté au vu des résultats statistiques, les élèves ont mieux vécu l'expérience et le travail qu'elle implique que leurs professeurs.

Quant à la question de savoir si les élèves apprécient ou non le fait de s'évaluer, on constate que les avis positifs et les avis négatifs tendent vers l'équilibre même si les élèves favorables à l'autoévaluation (57 %) représentent la majorité.

Ceux qui n'apprécient pas la méthode lui reprochent d'être **difficile** (l'adjectif revient à plusieurs reprises) sans préciser à quel niveau se situe la difficulté, mais on peut, si l'on se réfère à ce qu'on a déjà lu par ailleurs, supposer qu'il s'agit de problèmes liés au fait d'avoir à porter un jugement sur soi-même. D'autres **n'aiment pas** (s) **s'autoévaluer**, la charge émotionnelle contenue dans le verbe « aimer » renvoyant là aussi à une gêne d'ordre plus psychologique que pratique. Enfin un nombre important d'élèves regrette (air connu) de ne pas être évalué par le professeur et par lui seul. Ces « regrets » s'expriment, dans les réponses des élèves, par l'utilisation redondante du verbe « préférer » (« **Je préfère être évalué par un professionnel** », « **je préfère avoir l'avis du professeur** », « **je préfère que ça soit le professeur** »... ou par un « **...c'est mieux d'être sûr du jugement du professeur...** »). Bref, pour tous ces élèves (ceux qui n'aiment pas comme ceux qui préféreraient que...) l'absence de la « puissance tutélaire » de l'enseignant traduit un manque de confiance -de maturité?- ou une méconnaissance des véritables objectifs de l'autoévaluation, l'autonomie par exemple.

Quant aux élèves qui disent apprécier le fait de s'évaluer, ils défendent « classiquement » leur point de vue en faisant remarquer que l'autoévaluation est **constructive, motivante, intéressante...** Certains se montrent un peu plus précis en disant que cette méthode leur « **permet de connaître** (leurs) **erreurs** » et les « **moyens de s'améliorer** », de « **savoir quelles fautes** (ils)

*ne doivent pas faire* », d' « *avoir une critique sur soi-même* »...en bref, au contraire de leurs condisciples qui n'apprécient guère l'autoévaluation, ils la considèrent comme un moyen efficace de se responsabiliser, et par là même de mieux comprendre leur travail et donc d'être capables de l'améliorer.

La question suivante demandait aux élèves de dire s'ils désiraient s'autoévaluer plus souvent qu'ils ne l'avaient fait jusqu'alors. Les réponses qu'ils nous ont fournies révèlent un clivage entre « pour » et « contre » à peu près semblable à celui que nous avons constaté lors de la question précédente. En effet, seulement 46 % d'entre eux souhaitent que la méthode soit appliquée à un rythme plus soutenu, Il aurait paru logique que le pourcentage d'élèves désirant que l'autoévaluation soit appliquée plus souvent soit à peu de choses près le même que ceux qui disent apprécier la méthode. Or on constate que, d'une question à l'autre, les avis « pour » ont subi une érosion de 11 % (46 % *vs* 57 %). Comment expliquer cette « décote » ?

Si on se réfère aux réponses exploitables (beaucoup, pour cette question, ne le sont pas vraiment) on constate que, logiquement, les arguments avancés par les 54 % d'élèves qui ne veulent pas s'autoévaluer plus souvent sont strictement les mêmes que ceux qu'ils avaient utilisés pour dire qu'ils n'appréciaient pas la méthode (difficultés à l'appliquer, regret que ce ne soit pas le professeur qui évalue, etc.). Il en va de même pour les 46 % qui souhaitent voir l'autoévaluation appliquée plus souvent. La seule question qui se pose donc est de savoir pourquoi 11 % des élèves interrogés répondent qu'ils ne souhaitent pas augmenter le nombre des autoévaluations alors qu'ils sont favorables à sa pratique. Étant donné le nombre de réponses faisant état du regret que ce ne soit pas (ou pas suffisamment) le professeur qui évalue, bien plus nombreuses que pour la question précédente, il semble que l'explication de l'écart se situe là. On veut bien s'autoévaluer, mais « *...de temps en temps, ça semble plus judicieux...* », « *...que de temps en temps ; il ne faut pas négliger l'avis du professeur...* ». Une nouvelle fois, force est de constater que, dès que le professeur s'éloigne un peu trop, resurgit l'inquiétude de la perte des repères.

Nous avons ensuite demandé aux élèves si les consignes données par les professeurs pour s'autoévaluer leur avaient paru claires. À question simple, réponses simples et sans ambiguïtés puisque 95 % des élèves ont répondu par l'affirmative. Peu de voix discordantes donc ; un(e) élève constate que « *...les intitulés des cases n'étaient pas clairs...* » et un(e) autre propose un mystérieux « *...non, car il fallait cocher une case pour estimer notre travail...* »(?) La quasi unanimité des opinions positives se traduit par l'emploi redondant, dans les réponses, d'adjectifs tels que *simples, claires, précise, faciles* (à comprendre). On constate aussi à de nombreuses reprises que « *...les consignes étaient bien expliquées...* », « *...exprimées clairement...* »,

« *...que les explications étaient bien formulées...* » etc. Un(e) seul(e) élève semble même déplorer cette trop grande facilité et constate que les questions sont parfois « *...trop simples alors qu'elles pourraient mener à un chemin plus profond...* ». Apparemment donc, il n'y a pratiquement rien à revoir en ce qui concerne la clarté des consignes transmises aux élèves.

La question suivante invitait les élèves à faire part des difficultés qu'ils avaient rencontrées lors de leur autoévaluation. On se rappelle qu'à une question précédente, 66 % d'entre eux déclaraient avoir trouvé la méthode difficile à appliquer. On retrouvera ici sans surprise, bien que de manière eu peu plus nuancée, ce que nous avons déjà constaté ultérieurement. À côté d'un nombre relativement limité d'élèves (15) qui déclarent n'avoir éprouvé AUCUNE difficulté, on trouve une forte proportion de leurs condisciples évoquant un certain nombre de problèmes liés à la pratique de l'autoévaluation. La plupart de ces problèmes étant dus à la crainte récurrente de ne pas trouver la juste appréciation de leur travail, soit en se sous-évaluant (le cas le plus fréquent), soit en se surévaluant. À côté des remarques laconiques du type « *...je me suis sous-évalué...* », « *...je me dévalorisais...* », « *...peur de me surestimer...* » ; on trouve deux réponses qui résument bien la difficulté qu'ont beaucoup d'élèves à juger de leurs propres capacités : « *...avoir à porter un jugement neutre sur son travail est compliqué et, pour ma part, souvent faussé...* » ; ou encore : la difficulté est de « *... savoir bien déterminer la qualité de son travail, réussir à faire les critiques aussi bien positives que négatives et adapter sa note...* ».

Ce souci d'être *impartial*, donc de savoir se noter objectivement, sans « *...être trop stricts avec nous mêmes...* », ou, à l'inverse, « *...sans vouloir trop valoriser notre travail...* », est, de très loin, pour ne pas dire exclusivement, la difficulté primordiale éprouvée par les élèves en situation d'autoévaluation. Une seule réponse fait état d'un problème d'ordre technique et souligne « *...qu'il est parfois difficile d'évaluer son travail avec précision quand il n'y a que peu de possibilités d'appréciation (seulement 4 degrés différents de réussite)...* ».

Au vu de la plupart des réponses qui précèdent, nous pensons donc qu'il serait souhaitable, même si cela peut a priori paraître assez difficile, d'initier, pour chaque classe concernée par l'autoévaluation, une séance destinée à préparer psychologiquement les élèves à surmonter les difficultés liées au fait de porter un regard objectif sur leur propre travail.

Pour terminer ce questionnaire, nous avons demandé aux élèves d'apporter un complément d'information concernant l'expérience qu'ils avaient vécue. Les réflexions « libres » qu'ils nous ont transmises corroborent logiquement ce que nous avons pu déduire des réponses données aux questions précédentes.

A part 2 ou 3 réflexions « chagrines » du type « *ça ne sert à rien* », « *c'était difficile* », « *je ne voudrais pas recommencer* », ou l'éternelle « *je préfère quand c'est notre professeur qui nous note* », la plupart des réponses soulignent le côté positif de l'expérience. Ainsi l'adjectif *intéressant(e)* revient à de très nombreuses reprises, parfois au superlatif absolu : *c'était TRÈS intéressant*. Même chose pour des modalisateurs à fort contenu positif tels que *bon* (ne), *original* (e), *utile*, etc. À côté de ces réponses, on trouve quelques réflexions qui font part de l'impact positif de l'autoévaluation, notamment en ce qui concerne le fait de se sentir plus sûr(e) de soi. On peut lire par exemple « *...cette expérience m'a redonné un peu de confiance en moi ou m'a permis de croire en mes capacités...* ». Nous retiendrons également deux remarques qui ne sont pas de simples constatations et se veulent -et sont- constructives. L'une suggère « *...qu'il serait bon d'ajouter pour chaque technique évaluée un cadre de rédaction dans lequel nous pourrions argumenter et critiquer avec précision la qualité du travail effectué...* ». Quant à l'autre, elle propose « *...d'approfondir les critères d'autoévaluation sans pour autant que celle-ci soit plus longue à effectuer...* ». On retrouve également dans cette dernière partie du questionnaire un (e) élève « philosophe », déjà remarqué (e) par ailleurs, qui nous dit « *...que l'enseignement d'une pratique ne peut être dissocié de l'apprentissage de la Vie (...) et que pour former un bon professionnel, il faut aider l'Humain à grandir et à s'épanouir. C'est malheureusement occulté par l'Éducation nationale et le mode de pensée dominant actuel...* ». Sage opinion qu'on ne peut que partager.

Nous laisserons le mot de la fin à un (e) élève qui « *...encourage (...) ce système de notation qui à (son) sens ne peut-être que bénéfique pour l'élève et son professeur...* ».

Au terme de cette troisième et dernière expérience que pouvons nous constater ? Tout d'abord, que globalement, comme nous le savions déjà au terme du questionnaire professeur, les élèves ont mieux -voire beaucoup mieux- vécu l'expérience de l'autoévaluation que leurs professeurs. Bien que beaucoup d'entre eux restent fortement attachés à la tradition de la note donnée par le professeur, ils considèrent, de façon d'ailleurs un peu paradoxale, que la méthode est globalement porteuse et constructive, même si elle n'est pas exempte de difficultés. En outre, pour une forte majorité d'élèves la charge de travail qu'implique l'autoévaluation n'est pas, contrairement à ce que pensent les professeurs, un problème majeur, ce qui explique en partie que ces derniers soient plus réticents que les premiers à l'appliquer.

En bref, professeurs comme élèves, bien qu'à des degrés divers, émettent, comme nous l'avons vu, des réserves, voire des réticences quant à l'application de l'autoévaluation. Donc, à partir de cette constatation, peut-on dire que notre hypothèse opérationnelle, l'autoévaluation est applicable à tous les niveaux de classe, est vérifiée au terme de cette dernière expérience ?

La réponse est évidemment complexe et demande à être nuancée. Disons néanmoins qu'elle est positive à condition de procéder à un certain nombre d'aménagements (au sens large du terme) pour convaincre les uns et les autres des « bienfaits » de l'autoévaluation. Tout d'abord, en ce qui concerne les enseignants, il semble indispensable qu'ils reçoivent une formation (initiale et/ou continue) les sensibilisant à la nécessité de repenser leur rôle et d'abandonner un certain nombre de prérogatives. Sans doute faut-il également penser, sur le plan pratique, à trouver des solutions pour que l'autoévaluation soit, en termes de travail, moins lourde à gérer. On peut espérer qu'avec l'aide des uns et des autres (nous pensons en particulier aux représentants de l'institution) ces deux obstacles peuvent-être surmontés.

Quant aux élèves, les choses paraissent beaucoup plus simples. Même s'ils se montrent eux aussi attachés à la tradition, ils paraissent (logiquement étant donné leur âge) plus ouverts à l'innovation que leurs professeurs. Pour eux, le principal obstacle est, comme nous l'avons vu, la difficulté de se noter objectivement. Nous rappelons qu'un travail de sensibilisation psychologique permettrait peut-être de le surmonter.

Quoi qu'il en soit, et si l'on fait la synthèse de tout le travail que nous avons accompli en amont (recherches théoriques, enquêtes, expériences *in vivo*) si le « Pari sur l'autoévaluation » est encore loin d'être totalement gagné, on se doit d'être optimiste. Nous avons montré que les mentalités évoluent, lentement certes, et que cette évolution va dans le bon sens. Espérons que notre modeste apport aura contribué à cette évolution !

## CONCLUSION DE LA RECHERCHE

---

**A**U TERME de ces trois expérimentations *in vivo*, quelles réponses pouvons nous apporter aux diverses hypothèses qui ont servi de base à notre recherche? Rappelons que nous sommes partis d'un postulat général, à savoir que l'autoévaluation développe la réussite dans les apprentissages. Ensuite, pour les besoins de notre recherche, nous avons appliqué cette hypothèse « fondatrice » au public spécifique qui est qui est le nôtre, donc aux étudiants et aux élèves d'un lycée hôtelier, dans le cadre là aussi restreint de leurs séances de travaux pratiques.

L'origine de notre recherche remonte à un constat d'abord relativement informel, conséquence de notre expérience d'élève puis de formateur et, enfin, de professeur : l'évaluation, telle qu'elle est encore le plus souvent pratiquée, loin de favoriser les apprentissages est, pour beaucoup d'apprenants, un facteur de déstabilisation, voire de découragement, et, *in fine*, « favorise » l'échec. D'où la nécessité de trouver des solutions novatrices qui permettraient de faire en sorte que l'évaluation soit un facteur d'épanouissement des individus, dans un premier temps pendant leurs études et, ultérieurement, dans leur vie d'adulte, donc qu'elle favorise leur réussite, tant dans le domaine professionnel que privé.

Résoudre le problème en totalité ou en partie, ne pouvait se faire qu'en donnant à notre réflexion un cadre théorique nous permettant d'abord de bien cerner tout ce qu'impliquait l'évaluation, tant au niveau strictement pédagogique qu'au niveau psychologique et social et ensuite, à partir de cet état des lieux, de retenir des idées proposant des solutions. Le début de notre recherche a donc été consacré à un travail qui, à travers la lecture de différents ouvrages est allé dans deux directions complémentaires. La première nous a permis de vérifier à travers de nombreux écrits théoriques ce que nous pressentions déjà : à savoir l'obsolescence, voire les « dangers » de l'évaluation « classique », sommative en particulier. La seconde a été de nous fournir un « vivier » d'idées neuves dans lequel nous avons notamment puisé celle présentant l'autoévaluation comme étant meilleure solution (ou la moins mauvaise) pour résoudre les multiples problèmes liés à l'évaluation en général. À partir de ce moment nous avons donc pu formuler notre hypothèse de départ fondée, rappelons-le, sur le postulat affirmant que l'autoévaluation favorisait la réussite dans les apprentissages.

Le cadre théorique ayant été défini dans les grandes lignes, restait le plus difficile, vérifier par la « mise en pratique » de l'autoévaluation la validité, totale ou partielle, de notre hypothèse fondatrice.

Cette vérification s'est faite en deux temps. Tout d'abord, avant de mettre en place l'expérimentation auprès des élèves, il nous a paru indispensable de procéder à une enquête de « faisabilité » auprès de collègues enseignant la même discipline que la nôtre puis auprès de représentants de l'institution. En effet l'autoévaluation n'a de sens que si elle ne reste pas une démarche isolée, d'où la nécessité de recueillir l'avis des enseignants et de leur « hiérarchie » pour cerner les problèmes liés à cette pratique et, à partir de là, éventuellement trouver des solutions pour qu'ils y adhèrent.

Au terme de ces deux enquêtes (voir le chapitre qui leur est consacré) nous rappelons que, côté enseignants, nous avons constaté qu'il y avait encore de nombreuses réticences à surmonter pour les convaincre d'adhérer à la pratique de l'autoévaluation, alors que les inspecteurs semblaient globalement favorables à cette méthode. La seconde enquête a ainsi fait apparaître de nombreuses convergences de vues entre les représentants de l'institution et nous-mêmes ce qui a eu pour effet de légitimer notre démarche et de nous conforter dans notre projet.

Le terrain ayant été ainsi dégagé et un certain nombre de choses clarifiées, nous avons pu passer à la mise en place de l'expérimentation auprès des élèves. Nous rappelons que ces expérimentations sont au nombre de trois avec, pour chacune, une hypothèse différente permettant de valider (ou d'invalider !) certains aspects de l'autoévaluation.

L'expérience n°1 qui partait de l'hypothèse suivante « l'autoévaluation dirigée comparée à l'évaluation sommative engendre de meilleurs résultats » nous a permis de vérifier la validité de notre postulat. En effet, même si les écarts de notes sont minimes ils n'en prouvent pas moins que les élèves s'étant évalués ont de meilleurs résultats que ceux qui l'ont été par le professeur. Toutefois cette constatation n'est peut-être pas la plus importante dans la mesure où cette première expérience nous a aussi montré que les élèves étaient parfaitement capables de s'évaluer avec justesse, ce qui est sans doute primordial.

La seconde expérimentation était destinée à vérifier une hypothèse légèrement différente de la précédente puisque, pour cette nouvelle approche, nous avons remplacé le terme d'autoévaluation « dirigée » par ce lui d'autoévaluation « totale » qui implique, comme son nom l'indique, davantage d'autonomie de la part des élèves. Pour cette seconde expérience, comme pour la première, l'analyse des résultats montre que ceux obtenus par les étudiants pratiquant l'autoévaluation sont meilleurs que ceux obtenus par l'intermédiaire d'un professeur. Donc, sur ce

point tout du moins, notre hypothèse est à nouveau vérifiée. Cependant l'essentiel n'est sans doute pas là car, au delà des données chiffrées, il convient de retenir l'avis des étudiants, en analysant les réponses qu'ils ont fournies au questionnaire que nous leur avons soumis au terme de l'expérience. Rappelons que, même s'ils éprouvent encore quelques difficultés à s'évaluer, les étudiants sont très majoritairement favorables à l'autoévaluation, et c'est sans doute cet aspect qui est pour nous le plus important.

Ces deux premières expériences ne portant que sur un nombre restreint d'élèves, il nous a paru indispensable de travailler sur un « échantillonnage » beaucoup plus important (103 élèves et 10 professeurs enseignant à différents niveaux) et de modifier notre hypothèse en fonction de cette nouvelle donnée. Il va dès lors s'agir de vérifier le postulat selon lequel l'autoévaluation (en TP de cuisine) est applicable à tous les niveaux de classe. Cette dernière expérience, beaucoup plus complète que les deux premières a commencé par un travail préparatoire auprès des enseignants concernés et s'est terminée par un questionnaire détaillé demandant aux étudiants/élèves et à leurs professeurs de donner leur avis sur l'expérience à laquelle ils avaient participé, et, plus généralement, sur la pratique de l'autoévaluation.

Au terme de l'analyse du questionnaire, nous avons pu constater que, du point de vue des élèves, l'expérience avait été vécue de façon positive, même si la remarque est à nuancer. Il n'en va pas tout à fait de même pour les enseignants qui, dans la majorité des cas ne sont pas favorables à la méthode. Les arguments (toujours les mêmes) justifiant cette attitude étant le surcroît de travail et la perte d'autorité qu'elle implique. Que pouvons-nous conclure de cette expérience ? Que notre dernière hypothèse est partiellement vérifiée, puisque, pour les élèves et une partie des professeurs, l'autoévaluation semble applicable à tous les niveaux de classe. La leçon à retenir de ce succès, qui reste cependant relatif, est que, si nous voulons que l'adhésion à l'autoévaluation soit totale, nous devons clarifier un certain nombre de points afin de vaincre bien des réticences, en particulier celles formulées par les enseignants.

Donc, pour conclure, nous pouvons, au terme des trois expériences que nous avons menées et du travail que nous avons fait en amont, dire que l'autoévaluation favorise les apprentissages dans la mesure où les résultats qu'elle engendre sont meilleurs que ceux obtenus par le biais de l'évaluation classique. Mais le plus important reste bien entendu le fait que beaucoup d'élèves et/ou d'étudiants adhèrent pleinement à la méthode, ce qui signifie à l'évidence qu'ils apprennent mieux en l'utilisant.

Ce résultat fondamental justifie donc pleinement le bien-fondé de notre démarche et nous incite non seulement à la poursuivre, mais aussi à la faire partager au plus grand nombre de

collègues possible avec, espérons-le, l'aval de l'institution. Pour cela, répétons-le, un travail de sensibilisation et de formation (initiale et continue) aux « bénéfiques » de tous ordres créés par l'autoévaluation, paraît indispensable, en particulier pour surmonter l'obstacle que constituent, côté enseignants, les freins psychologiques, dont le sentiment de la perte de leur autorité reste le plus préoccupant. Il convient également, même si cet aspect du problème semble relativement plus simple à résoudre que le précédent, de penser à un certain nombre d'aménagements pratiques permettant par exemple que la tâche soit moins lourde à accomplir en matière de temps de travail.

En ce qui concerne les élèves et les étudiants, nous avons vu qu'ils émettaient beaucoup moins de réserves que leurs professeurs quant à la pratique de l'autoévaluation. Cependant, même si, de leur côté, les choses paraissent *a priori* plus simples, nous pensons qu'ils doivent, eux aussi, être initialement sensibilisés à la méthode, d'une part, pour en comprendre les avantages et, d'autre part, pour apprendre à surmonter l'obstacle, là aussi d'ordre psychologique, que constitue la difficulté d'avoir à juger son propre travail.

Nous concluons donc en espérant avoir convaincu nos lecteurs que l'autoévaluation constituait une avancée fondamentale en matière d'éducation, tant dans l'apprentissage des savoir-faire que des savoir-être. Comme tout progrès qui implique de rompre avec des habitudes qui paraissent immuables, la mise en place de l'autoévaluation appelle des changements de mentalité, des remises en question parfois difficiles. Toutefois, nous avons pu constater que, même si tout est loin d'être acquis, nous sommes indubitablement sur la bonne voie.

## *PARTIE IV*

*PRÉCONISATIONS PÉDAGOGIQUES,  
PRATIQUES NOUVELLES D'ENSEIGNEMENT,  
DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL (MÉMENTO).*



## Préambule

---

L'écriture de cette quatrième et dernière partie du mémoire, ce memento a essentiellement pour objet, au terme de notre recherche, de présenter un certain nombre de propositions concrètes destinées au milieu professionnel enseignant dans le but de faire évoluer les pratiques pédagogiques, en particulier au niveau de l'évaluation. Qui dit « propositions concrètes » dit présentation claire et précises d'« actions qui pourront être mises en place » soit auprès des élèves soit auprès de nos collègues dans le cadre d'une formation pédagogique. Ajoutons que pour être pertinentes, les expériences présentées devront être suffisamment nombreuses, voire variées, pour offrir une base crédible à leur utilisation future. Il s'agit donc, en bref, de présenter aux collègues qui nous liront, une sorte de « guide pratique, » un fil d'Ariane, leur permettant la mise en place de l'autoévaluation dans la mesure où cette pratique nous semble un des meilleurs moyens, sinon le meilleur dans l'état actuel de notre système d'éducation, pour favoriser les apprentissages en donnant aux élèves davantage d'autonomie qu'ils n'en avaient jusqu'alors. Bien sûr ce « guide » ne se veut ni dogmatique ni contraignant, chacun pouvant le modifier à sa guise, l'adapter en fonction d'un certain nombre de paramètres personnels ou relatifs à la classe dont il a la charge.

On nous objectera que cette démarche présentant des expériences conduites *in vivo* fait déjà l'objet de la troisième partie de notre mémoire et que ce memento risque de présenter un certain nombre de redites. Pour répondre à ces objections, et c'est là le but de cet « avertissement », nous précisons que cette quatrième partie se veut une sorte de « digest » en bonne partie autonome du reste de notre travail et qui, comme tel, pourra le cas échéant, être utilisé de façon indépendante.

# MÉMENTO :

## AUTOÉVALUATION EN TRAVAUX PRATIQUES DE CUISINE

---

### ***Introduction***

Ce mémento est l'aboutissement d'un long travail préparatoire qui s'est déroulé en plusieurs phases. Dans un premier temps nous avons donné un cadre théorique à notre réflexion à partir d'un corpus composé d'ouvrages divers relatifs à l'évaluation en général, avec tous les problèmes qu'elle soulève, et à l'autoévaluation en particulier, pratique censée les pallier, tout du moins en partie. Cette recherche nous a donc permis de légitimer, tout du moins sur un plan théorique, voire philosophique, notre hypothèse de départ concernant les « bénéfiques » de tous ordres qu'élèves et professeurs pouvaient tirer de l'autoévaluation.

Ensuite nous avons procédé à une série d'enquêtes auprès de représentants de l'institution et de collègues pour recueillir leurs avis et leurs suggestions éventuelles concernant la pratique du nouveau mode d'évaluation que nous désirions promouvoir.

La dernière phase de notre travail a logiquement consisté à tester l'autoévaluation *in vivo* auprès des élèves selon un panel qui nous a paru suffisamment représentatif et, dans un cas tout du moins, à recueillir leurs impressions à la fin de cette expérience.

Ce n'est qu'au terme de ces trois étapes logiques et complémentaires que nous avons pu affirmer, bien qu'avec des nuances par ailleurs incontournables, la pertinence de notre hypothèse opérationnelle. Ce mémento aura donc pour but de présenter une synthèse aussi claire que possible de la démarche qui a été la nôtre, avec, en perspective, l'espoir de faire partager nos convictions aux enseignants désireux de faire évoluer leurs pratiques pédagogiques, non seulement au niveau de l'évaluation stricto sensu, mais également à celui des apprentissages de tous ordres, allant du simple « savoir-faire » au plus complexe « savoir-être ». Nous insistons donc sur le fait que cette dernière partie de notre travail concernant l'autoévaluation en travaux pratiques de cuisine ne se veut qu'un « mode d'emploi » destiné aux collègues désireux d'expérimenter une nouvelle forme d'évaluation, suivant en cela les préconisations de nombreux chercheurs en sciences de l'éducation qui dénoncent l'inefficacité, voire les méfaits du système de notation encore en vigueur dans notre pays. Les lignes qui vont suivre vont donc, dans un premier temps, éclairer notre cheminement ; expliquer pourquoi et comment nous sommes passés d'un constat négatif concernant l'évaluation en général à la nécessité de la recherche d'une solution alternative, en l'occurrence l'autoévaluation. Dans un second temps, la conceptualisation de cette solution nous a donc permis de formuler une hypothèse opérationnelle qui a servi de structure à notre travail ; à savoir que nous considérons que l'autoévaluation favorise les apprentissages. Restait évidemment à valider cette hypothèse ; c'est ce que nous avons tenté de

faire à travers deux enquêtes menées auprès de nos collègues et de représentants de l'institution pour aboutir à trois expériences *in vivo* conduites dans les classes dont nous avons la charge.

## Chapitre 1 - POURQUOI L'AUTOÉVALUATION ?

### 1.1. Du constat à l'hypothèse opérationnelle.

Les prémices de notre réflexion ont une double source d'origine personnelle. La première étant notre expérience en tant qu'élève et la seconde en tant que formateur puis enseignant. Dans un cas comme dans l'autre nous avons pu constater que, très souvent, l'évaluation « traditionnelle », représentée par la sacro-sainte note, loin d'être un stimulant, était au contraire une source de frustration, développait un sentiment d'injustice, infantilisait les élèves et, *in fine* était un facteur de démotivation qui, à un moment ou à un autre de leur scolarité pouvait toucher tous les apprenants.

Cette conviction intime, bien que reposant sur notre vécu, ne relevant que de la simple hypothèse, il nous a paru nécessaire de l'étayer par une recherche approfondie relative à l'évaluation en général et à ses dysfonctionnements en particulier. Pour cela nous nous sommes appuyés sur l'analyse critique d'un corpus constitué d'ouvrages intégraux et d'articles consacrés aux problèmes liés à l'évaluation et aux solutions proposées pour les résoudre.

Tous les auteurs que nous avons consultés sont unanimes sur un point : évaluer, donner de la valeur, est un « *geste malaisé* »<sup>166</sup> dans la mesure où il implique nécessairement que l'on juge les capacités d'autrui ; et s'ériger en juge (celui qui condamne ou pardonne) est toujours moralement difficile de même qu'il est difficile, pour les élèves, de se sentir jugés. De plus l'évaluation des résultats scolaire est historiquement fondée sur une relation complexe maître/élève (magister/discipulus) qui perdure encore, même si les choses ont évolué. Cette relation implique que le premier a tout pouvoir (tout du moins au niveau de la notation) sur le second. *A priori*, rien n'oblige le « maître » à justifier sa note et rien n'autorise le disciple à la contester. Le professeur est le détenteur du savoir, ce qui légitime son pouvoir qui ne doit en aucun cas, être remis en cause. Omniscience et omnipotence de l'enseignant étant systématiquement dénoncées par nos auteurs de référence. Même si ce constat peut paraître quelque peu manichéen, voire caricatural, il n'en est pas moins vrai que dans la réalité des faits, la note, signe concret de l'évaluation, apparemment objective, relève bien souvent de l'arbitraire, conscient ou non, et peut être soumise à de nombreux aléas.

---

<sup>166</sup> JORRO Anne. *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : Éditions De Boeck, 2000.

A titre d'exemple, quel professeur n'a pas eu conscience, à un moment ou à un autre, de ne pas noter de la même façon les premiers et les derniers devoirs d'un pile de copies ?<sup>167</sup>... et l'on pourrait multiplier à l'envi les causes, d'ordre matériel et/ou psychologique qui altèrent plus ou moins profondément l'objectivité supposée de l'évaluation.

Ainsi, telle qu'elle existe le plus souvent, l'évaluation est « **une menace** »<sup>168</sup> qu'il convient - ou conviendrait- de conjurer en mettant en place un système d'où l'omnipotence de l'évaluateur serait bannie et où, l'évalué, loin d'être un sujet passif plus ou moins infantilisé serait acteur de sa propre évaluation, en partenariat avec son professeur. Ce système novateur, c'est, bien entendu l'autoévaluation, sur laquelle, selon la plupart des auteurs, et malgré quelques divergences ponctuelles, il paraît nécessaire de **parier**<sup>169</sup>. Pourquoi cette nécessité ? Selon eux, l'autoévaluation bien comprise a pour principal caractéristique de développer l'autonomie des élèves, donc de les responsabiliser en les débarrassant de la tutelle trop prégnante des enseignants et du traumatisme de la note. D'où l'avantage majeur du système : devenus leurs propres juges, amenés à réfléchir sur leurs propres productions, les élèves apprennent mieux et plus efficacement. Ainsi, et c'est là l'essentiel, « **...l'autoévaluation n'est pas qu'une pratique d'évaluation ; c'est aussi une pratique d'apprentissage...** »<sup>170</sup> à la condition *sine qua non* qu'elle ne se limite pas à un simple toilettage des pratiques sommatives et respecte la philosophie sur laquelle elle se fonde. C'est donc à la lumière de nos lectures, qui nous ont permis de conceptualiser, d'affiner et de légitimer notre constat de départ que nous avons pu formuler l'hypothèse opérationnelle qui structure l'essentiel de la suite de notre recherche : à savoir que, selon nous et à la suite de nos auteurs de référence, l'autoévaluation favorise les apprentissages.

Dans cette perspective, on peut se demander pourquoi une pratique *a priori* si prometteuse n'est pas systématiquement promue et reste confidentielle dans notre pays.

Pour aller à l'essentiel, la raison principale permettant d'expliquer cette frilosité devant l'innovation, voire son refus catégorique est à rechercher dans la pesanteur de nos traditions scolaires dont le conservatisme larvé ou revendiqué tend à scléroser le système et en particulier tout ce qui rompt avec des habitudes profondément ancrées dans notre histoire. Ainsi, bien des enseignants ont la plus grande peine à renoncer, ne serait-ce qu'en partie à l'autorité, même bienveillante, qu'ils exercent sur les élèves en restant les seuls maîtres du jeu en matière

---

<sup>167</sup> Voir à ce sujet l'ouvrage d'André ANTIBI. *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Toulouse : Éditions Math'Adore. 2003.

<sup>168</sup> BUTERA Fabrizio, BUCHS Céline, DARNON Céline. *L'évaluation, une menace ?* Paris : Éditions Presses Universitaires de France. 2011.

<sup>169</sup> VIAL Michel. *Organiser la formation, le pari sur l'auto-évaluation*. Paris : éditions L'Harmattan. 2000.

<sup>170</sup> BROADFOOT. L'évaluation au cœur des apprentissages. Dossier d'actualité n° 39 - novembre 2008. Consulté sur le site de l'ESEN <http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/39-novembre-2008.php> (consulté le 10 mai 2013).

d'évaluation. Les élèves eux-mêmes (et leurs parents) peuvent éprouver méfiance et désarroi devant un système qui semble ne plus offrir la tutelle sécurisante d'un maître.

Nous avons passé outre ces réticences et validé notre hypothèse de départ par une série de trois expériences *in vivo* qui se sont donc, à des degrés divers, toutes révélées positives. Rappelons qu'au préalable nous avons préparé le terrain à l'aide d'une double enquête de « faisabilité » conduite auprès des professeurs enseignant notre discipline ainsi qu'auprès de trois inspecteurs représentant l'institution. Notre dernière expérience faite « sur le terrain » a été complétée par un long questionnaire destiné aux élèves qui s'y étaient prêtés. L'analyse de ce questionnaire nous a permis de constater qu'à une très large majorité ils avaient apprécié l'autoévaluation, tout en soulignant quelques points négatifs, mais apparemment perfectibles.

Bref, si au niveau individuel le pari de l'autoévaluation peut être tenté... et GAGNÉ, on en est encore loin à un niveau académique ou national, bien que les choses commencent timidement à bouger. La suite de ce mémento aura donc pour unique ambition de fournir à tous les collègues qui seraient tentés de « parier » sur l'autoévaluation un cadre théorique simple ainsi qu'une série de pistes de réflexion leur permettant d'appliquer cette méthode.

## Chapitre 2 -LA MISE EN PLACE DE L'AUTOÉVALUATION

### 2.1. Le point sur l'autoévaluation et ses différentes formes

Avant de passer aux indications et pistes diverses permettant la pratique *in vivo* dans les classes, il convient de procéder à un bref rappel de la définition de l'autoévaluation et des différentes formes que le système peut adopter.

Pour André de Peretti, « *l'autoévaluation est une démarche autonome opérée grâce à un instrument d'évaluation qui permet à l'élève ou à l'apprenant de vérifier les étapes de sa démarche d'apprentissage et de stimuler ses progrès sur des points précis* »<sup>171</sup>.

Nous retiendrons de cette définition « ouverte » les mots ou expressions qui nous paraissent constituer l'essence même de l'autoévaluation. C'est d'abord le mot « **autonomie** » qui souligne l'abandon de la tutelle plus ou moins autoritaire de l'enseignant et la responsabilisation des élèves amenés à se prendre en charge. C'est ensuite l'expression « **instrument d'évaluation** » qui renvoie à la nécessité d'imaginer une série d'outils qui permettront concrètement la mise en place de l'autoévaluation et c'est enfin l'évocation de la « **stimulation des progrès** » qui souligne la finalité positive de la méthode. Nous avons antérieurement qualifiée d'« ouverte » la définition de M. Peretti, ceci pour souligner le fait qu'elle ne propose pas de « recettes » et laisse aux personnes concernées (professeurs et élèves ou étudiants ) la liberté du choix des « instruments

---

<sup>171</sup> André de PERETTI, encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation, éditions ESF, 2009 p 534.

d'évaluation » ou de tout autre moyen permettant d'appliquer l'autoévaluation. Nous insistons donc sur le fait que cette pratique est adaptable selon les circonstances (moment de l'année, niveau et profil des classes concernées, visées pédagogiques, etc.) et que dans l'esprit de liberté qui la caractérise, elle refuse tout dogmatisme qui en altérerait la souplesse. Ainsi l'autoévaluation doit s'adapter aux circonstances (et non l'inverse), et, dans cette perspective elle se doit d'être protéiforme et polymorphe pour éviter le piège de la rigidité doctrinaire qui renverrait de fait à un autoritarisme qu'elle rejette (voir à ce propos nos remarques concernant les dérives qui peuvent affecter la pratique d'une pseudo-autoévaluation qui n'est qu'un camouflage de l'évaluation « classique »).

Ainsi peut-on considérer que le mot « autoévaluation » est un terme générique désignant des pratiques, qui, bien qu'elles aient en gros la même finalité peuvent adopter des formes différentes. Il n'y a donc pas UNE autoévaluation, mais DES autoévaluations ! Nous présentons donc dans les lignes qui suivent une taxinomie simplifiée, proposé en partie par Linda Allal<sup>172</sup>, des principales formes que peut prendre l'autoévaluation.

**- L'autoévaluation totale :**

Les étudiants doivent produire eux-mêmes un document leur permettant de s'autoévaluer suivant une démarche qui leur est conseillé par leur professeur. Ce document est composé d'une fiche indiquant le seuil d'exigence/performance ainsi que le seuil de tolérance demandé pour chacun des items qu'ils auront choisis d'évaluer au cours des séances de travaux pratiques. À cette fiche, s'ajoute une grille d'autoévaluation permettant aux étudiants de s'évaluer à chaque séance.

**- L'autoévaluation dirigée (ou autoévaluation au sens strict) :**

Le sujet contrôle sa production à l'aide d'une grille de référence. Ce qui se passe dans la tête du sujet est difficilement observable ; un jeu se joue avec lui-même, avec les autres et avec les enjeux de la situation. Les grilles d'autoévaluation (qui fleurissent dans les manuels) peuvent avoir des effets pervers : confusion des rôles (rappelons que l'enseignant est expert), effet « caméléon » : l'autoévalué cherche à se conformer à l'évaluation que l'évaluateur externe pourrait faire de son travail... Elles peuvent toutefois donner l'habitude d'autocontrôler son résultat.

**- Les évaluations mutuelles réciproques :**

Elles sont faites sur des productions émanant des élèves-évaluateurs.

**- Les évaluations mutuelles non réciproques :**

Elles sont faites sur des productions externes aux élèves-évaluateurs, qui sont celles qui permettent aux élèves de s'appropriier les critères établis en commun ou par l'enseignant et déclenchent le plus de modifications.

---

<sup>172</sup> Linda ALLAL cité par Françoise CAMPANALE, *Quelques éléments fondamentaux sur l'évaluation*. Disponible sur : <http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/evaluationcampeval.pdf> (consulté le 20 janvier 2013 p.13)

### - Les co-évaluations :

Terme plutôt réservé aux évaluations conjointes de l'élève et de l'enseignant, qui permettent d'engager un dialogue entre enseignant et élève sur les écarts d'appréciations et entrent dans une pédagogie individualisée. Elles peuvent se faire sur une production ou un ensemble de production dans une situation de bilan d'apprentissage. La prise de distance, qu'implique l'autoévaluation, est une fonction essentielle de l'apprentissage qui se répercute sur chacune des autres fonctions qu'exerce un apprenant (attitudes-projet, choix de situation, traitement des informations).

## Chapitre 3 -COMMENT METTRE EN PLACE L'AUTOÉVALUATION EN TP ?

### 3.1. Avant de mettre en place l'autoévaluation :

#### 3.1.1. Former et informer les élèves:

Nous avons constaté, en analysant les résultats des expériences menées *in vivo*, et en particulier les « commentaires » faits par les élèves et les étudiants, qu'ils avaient parfois (surtout en début de séquence !) été désorientés par un système qui rompait si radicalement avec leurs habitudes, avec une tradition qui semblait immuable. « ***C'est au professeur de noter, pas aux élèves car nous n'avons pas les capacités pour le faire*** » La remarque est transversale dans tous les questionnaires et implique donc de répondre aux inquiétudes légitimes des élèves en les préparant à la mise en place d'un système nouveau pour la plupart d'entre eux. Cette préparation peut se faire lors d'une (ou plusieurs) séance(s) explicative(s).

Cette (ou ses) séance(s) aura (auront) en particulier pour objectif d'expliquer aux élèves les bénéfices de tous ordres qu'ils peuvent retirer de l'autoévaluation, ceci afin qu'ils comprennent bien la finalité de la méthode. Il conviendra ensuite de dédramatiser la situation en rassurant les élèves qui pourraient avoir l'impression de se retrouver « lâchés » par le professeur ou qui éprouveraient des inquiétudes à l'idée d'avoir à se noter. Ce dernier point, crucial, devra faire l'objet d'un traitement spécifique destiné à leur faire prendre conscience qu'ils sont parfaitement capables de s'évaluer, malgré les difficultés d'ordre psychologique que cela peut provoquer (tendance à la sous-estimation ou, plus rarement à la surestimation). Pour répondre aux questions que ce problème pourrait soulever, on pourra se référer aux expérimentations que nous avons conduites et qui montrent que les élèves sont globalement capables de juger leur travail avec justesse.

En fin de séance on expliquera le fonctionnement pratique de l'autoévaluation, en répondant aux questions que cet aspect purement méthodologique de la pratique pourrait soulever.

### 3.2. La mise en place proprement dite

Les élèves ayant donc été préparés par une ou plusieurs séances d'information, on pourra passer à la réalisation pratique d'un TP sur les résultats duquel ils devront s'évaluer. La première phase du travail consistera pour le professeur à définir les **critères** à respecter et les **indicateurs de performance** nécessaires aux élèves pour s'autoévaluer. On comprendra parfaitement l'importance à donner à cette phase préparatoire car, comme l'écrit Françoise Campanale, l'autoévaluation est efficace si les objectifs, les règles à atteindre sont clairement définis au préalable, avant l'action. Il convient toutefois d'être vigilant quant à l'origine de celui ou de celle qui fixe les objectifs à atteindre et les règles à respecter afin de ne pas tomber dans le piège de l'autoritarisme qui dénaturerait tout le système et faire en sorte qu' « **...une des conditions de l'autoévaluation soit l'appropriation par le sujet d'un référent absolument légitime à ses yeux...** »<sup>173</sup>.

#### Petit rappel des termes critère et indicateur

##### Critères :

« **...éléments permettant au sujet de vérifier qu'il a bien réalisé la tâche proposées et que le produit de son activité est conforme à ce qu'il devait obtenir. La liste de ces critères peut être établie avec les apprenants ...** »<sup>174</sup> ou être établie par les apprenants puis contrôlé par le professeur.

##### Indicateur :

« **... un indicateur est la version ou conversion concrète d'un critère, un indice pris dans l'observable qui permet de dire si l'objet répond au critère. Plusieurs indicateurs, se combinant, peuvent correspondre à un même critère...** »<sup>175</sup>.

#### 3.2.1. Combien de points à autoévaluer?

Sur une séance donnée de TP, on se limitera à un nombre de points à évaluer allant de 3 à 5. En effet, le fait de donner trop de points à évaluer implique une surcharge de travail et peut être perturbant pour les élèves.

Dans le cas de l'évaluation totale, 3 points suffisent, ceci afin de limiter la tâche incombant au professeur. Ces points peuvent concerner soit des savoir-faire précis (par exemple tailler une julienne de carotte) soit des aspects comportementaux (arriver à l'heure, avoir une tenue complète, etc.).

<sup>173</sup> HADJI Charles: *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : éditions ESF, 1989, p 112.

<sup>174</sup> MEIRIEU Philippe. *Apprendre...oui, mais comment*. Paris : ESF éditeur. 1987. p 183.

<sup>175</sup> CAMPANALE Françoise. *Quelques éléments fondamentaux sur l'évaluation*. Disponible sur : <http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/evaluationcampeval.pdf> (consulté le 22 avril 2012).

### 3.2.2. Comment définir avec précision les indicateurs de performances

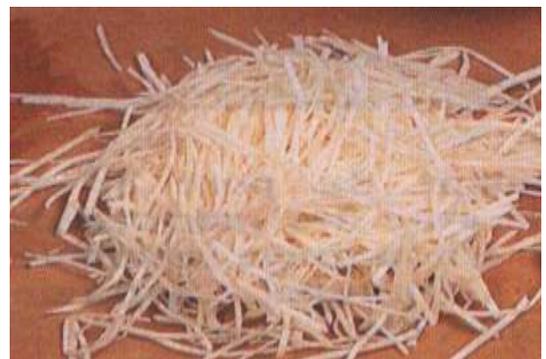
Les « indicateurs de performance » proposés aux élèves doivent dans une forte majorité de cas, être aussi précis que possible. En effet, lorsque la personne de référence, que ce soit un autre élève ou le professeur, se met volontairement en retrait de façon à favoriser l'autonomie des élèves, ces derniers doivent pouvoir s'appuyer sur des indications formulées de façon claire, précise et sans ambiguïté. En analysant les résultats des expériences menées auprès des élèves, nous avons pu constater que les critères de réussite propres à chaque item étaient souvent formulés de manière trop vague ou trop sommaire, ce qui compliquait fortement la tâche des élèves amenés à s'autoévaluer. Notons également que, de l'avis général des enseignants et parfois des élèves eux-mêmes, la pratique de l'autoévaluation entraîne un fort surcroît de travail. Ce surcoût en matière de temps étant en partie dû à la recherche/formulation des « indicateurs de performance » qui s'avère particulièrement « chronophage ». Par conséquent, nous nous sommes efforcés de trouver des solutions moins lourdes en matière de charge de travail, aussi bien pour les enseignants que pour les élèves/étudiants lorsque, en fonction de leur niveau, ils sont amenés à définir eux-mêmes les « indicateurs » à partir desquels ils auront à s'évaluer. Notons cependant au passage qu'indépendamment de la lourdeur de la tâche, cette recherche est, pour les apprenants, un excellent outil de préparation des TP qui favorise le développement de leur autonomie en les responsabilisant davantage.

Dans les paragraphes qui suivent, nous proposons quelques exemples permettant de définir certains « indices de performance ». Plusieurs approches sont possibles.

#### **Indicateurs visuels et tactiles de performance:**

Lors d'une démonstration préalable, le professeur exécute devant les élèves la tâche à accomplir et laisse le résultat obtenu à leur disposition. Ils ont ainsi la possibilité de comparer leur propre production à un « standard de réussite ».

Cette méthode est applicable sur des techniques simples (taillages par exemple) mais trouve vite ses limites sur des techniques plus complexes (habiller une volaille ou brider une volaille...).



#### **Exemple : Taillage d'une julienne**

Modèle à réalisé en démonstration et laissé à disposition des apprenants.

### **Indicateurs de performance définit dans un manuel de référence :**

Dans ce cas de figure, et afin de préparer sa séance de T.P., l'élève recherche les « indices de performance » dans un manuel indiqué par le professeur. Il reporte ensuite ces indices sur la fiche d'évaluation qui lui a été préalablement fournie. La grande difficulté de cette méthode réside dans le fait que l'apprenant a souvent du mal à formuler clairement par écrit le but qu'il doit atteindre, le résultat attendu de l'exécution d'une technique imposée. Généralement, on demande aux élèves d'exécuter certains gestes techniques en leur fournissant préalablement une explication de vive voix ou en recourant à une démonstration. Nous avons néanmoins constaté que le fait de leur faire formuler leurs propres indicateurs est très formateur et favorise leur apprentissage de l'autonomie, donc qu'il faudrait privilégier cette pratique. Cependant ce travail de recherche et, surtout, d'écriture est souvent lourd, voire déstabilisant pour des élèves qui n'ont pas forcément une grande maîtrise de l'expression écrite. Il est donc nécessaire de ne pas survaloriser la forme de la description qu'ils font des tâches, qu'ils doivent accomplir, mais plutôt d'essayer d'« interpréter » ce qu'ils ont voulu dire, même si la façon dont ils s'expriment à l'écrit n'est pas forcément très bonne.

### **Indicateurs de performance définit sur un site de référence :**

Dans le cas de l'utilisation de ce support, l'élève prépare sa séance de TP en se référant à un site internet indiqué par le professeur. Il reporte ensuite ces « indicateurs » sur la fiche d'autoévaluation fournie par l'enseignant pour préparer la séance de TP. Cette procédure implique les mêmes contraintes que celles que nous avons évoquées dans le paragraphe précédent. Toutefois ce support de recherche peut sembler plus attractif pour les jeunes que le support-papier qui peut leur paraître dépassé. De plus à partir d'un site internet il peuvent formuler leurs « indicateurs » en utilisant la technique dite du copié-collé, ce qui, dans ce cas de figure, n'est pas répréhensible en soi, car elle leur permet de surmonter l'obstacle de l'écriture, l'important étant qu'ils sachent comprendre et sélectionner les éléments qui leur sont fournis par le site.

Exemple : tourner des carottes sur le site :

<http://chefsimon.com/carottes-tournees.html>



**Indicateurs de performance définit lors d'une TA et mis sur support vidéo :**

L'enregistrement vidéo d'une technique peut être réalisé lors d'une TA. Par la suite cet enregistrement sera mis à la disposition des élèves qui pourront, en le visionnant, reporter les « indicateurs de performance » sur la fiche d'autoévaluation fournie par le professeur en amont de la réalisation du T.P.

NB : il est possible d'utiliser également des vidéos en ligne (comme notamment celles déposées sur le site national de ressources en hôtellerie-restauration de l'Éducation nationale disponible sur : <http://www.hotellerie-restauration.ac-versailles.fr>).

**Commentaire des photos :**

Extraits de vidéos produites avec des étudiants en deuxième année de BTS, option B. Les séquences de technologie appliquée sont filmées par un étudiant désigné qui les remet ensuite au professeur, qui, au besoin, procède à des « coupes ». Ces vidéos sont ensuite mises en ligne sur l'ENT.



écrasser de l'ail R



Fonctionnement du Four R



Fumet de Poisson - Partie 1 R



Fumet de Poisson - Partie 3 (à base de Vin Rouge) R

**3.2.3. Sensibiliser les élèves à évaluer leur travail, par le biais de l'autoanalyse.**

Un des principaux objectifs de l'autoévaluation est de développer l'esprit critique des élèves par rapport à leurs productions. Il est donc nécessaire de leur faire comprendre que l'essentiel réside dans la faculté d'autoanalyse de leurs propres travaux. Dans cette perspective, il nous paraît donc important de leur apprendre à privilégier la formulation d'appréciations en relation avec les « indices de performances » plutôt que de se focaliser sur une note chiffrée.

**3.3. Les documents utilisés pour l'autoévaluation**

Pour mettre en place l'autoévaluation, on peut se servir des mêmes documents que ceux utilisés dans le cadre de la « pédagogie de contrat » dans la mesure où le « contrat d'évaluation » donné en TP fixe les conditions et les seuils de tolérance permettant aux élèves d'optimiser leurs performances. A partir de ce cadre, on peut réaliser plusieurs types d'évaluation (évaluation formative ou formatrice par exemple) ou bien mettre en place un système d'autoévaluation ou de

co-évaluation. Vous trouverez en annexe A de ce mémento l'exemple d'une trame de « contrat de formation ».

De même qu'il existe plusieurs formes d'autoévaluation, on dispose de différents types de documents pour mettre ce système en place. Ces documents peuvent être classés en 3 grandes « familles ».

### 3.3.1. Les documents destinés à préparer les TP

Dans un premier temps, en amont de la séance de TP proprement dite, on distribue à chaque élève une « grille » qui doit être renseignée avec le plus grand soin, faute de quoi l'autoévaluation perd toute sa pertinence. Ce document peut se présenter de 2 façons différentes ;

- Dans le premier cas, il est renseigné au préalable par le professeur, ce qui permet aux élèves de prendre connaissance des informations nécessaires concernant les « indices de performance » correspondant aux différents savoirs qu'ils doivent maîtriser pour préparer leur séance de TP.

- Dans le second cas, c'est à l'élève de renseigner le document et de définir les différents « indicateurs de performance » correspondant aux différents savoirs, ces derniers étant déterminés, en amont des TP, soit par le professeur, soit par l'apprenant dans le cas d'une autoévaluation « totale ».

### 3.3.2. Les documents utilisés pour le TP proprement dit.

Ce sont les mêmes documents que ceux utilisés pour la préparation de la séance de TP (voir le paragraphe précédent). Toutefois, dans le cas où les différents « indicateurs de performance » auront été élaborés par l'élève, le professeur en prendra connaissance pour, au besoin, les modifier ou les compléter.

### 3.3.3. Les documents permettant aux élèves de s'évaluer

En ce qui concerne ces documents on a, à nouveau, le choix entre 2 possibilités :

- Dans le premier cas, pour suivre et contrôler la façon dont les élèves se sont évalués, le professeur utilise le document qu'il a distribué en amont de la séance de TP et sur lequel il a préalablement fait figurer les « indices de performance » correspondant aux différents savoirs (« faire » ou « être ») qui feront l'objet d'une autoévaluation. Dans ce cas, les élèves, pour s'évaluer, devront suivre le document proposé au groupe tout entier.

- Dans le second cas, la grille d'autoévaluation est élaborée par l'apprenant lui-même et lui seul. Cette façon de faire correspond beaucoup mieux à l'« esprit » de l'autoévaluation que la précédente dans la mesure où elle permet effectivement à l'élève d'être au centre de ses apprentissages et de procéder lui-même à des choix personnels. Notons cependant que cette

démarche, bien que souhaitable, rend la tâche de l'enseignant plus complexe car, bien que ne notant pas *stricto-sensu* ses élèves, il doit néanmoins suivre leur cheminement pour, si besoin, jouer son rôle de « consultant » en les aidant à s'évaluer.

### 3.4. Gestion des résultats de l'autoévaluation

Pour que l'autoévaluation prenne-et garde- tout son sens, il est impératif de respecter le jugement que l'apprenant fait de son propre travail. Faute de respecter cette règle fondamentale, la méthode perd beaucoup de son sens et, surtout, se décrédibilise aux yeux des élèves. Des discussions sont bien sûr possibles entre professeurs et apprenants pour aider ces derniers à s'évaluer, mais l'enseignant devra se garder d'imposer une note. On veillera également à aider les élèves à bien positionner l'analyse qu'ils font de leur travail par rapport aux « critères de performance » qu'ils auront définis avant chaque séance de TP. On sera également attentif à privilégier l'évaluation de compétences globales plutôt que de les fragmenter en un trop grand nombre de points.

Enfin, nous rappelons que la finalité de l'autoévaluation est de développer l'autonomie des élèves afin qu'ils parviennent à trouver par eux-mêmes des solutions aux problèmes qui leur sont posés pour d'atteindre un ou plusieurs objectifs donnés. C'est là le but de toute notre recherche : montrer et éventuellement convaincre du fait que l'autoévaluation favorise les apprentissages.

## ***Conclusion du mémento***

L'autoévaluation, et en particulier celle que nous avons qualifiée de « totale », en rompant avec un héritage historique fort contraignant dans le domaine de la scolarité, permet aux élèves, comme nous l'avons vu, de passer d'un statut de dépendance particulièrement infantilisant à celui d'individus autonomes, tout du moins au niveau de leurs apprentissages. Si l'autonomie est le mot qui définit le mieux l'autoévaluation, c'est essentiellement parce que ce concept qui, étymologiquement signifie que l'on fixe soi-même (autos) les règles (nomos) auxquelles on obéit, permet aux élèves de ne plus être des sujets passifs qui subissent le directivisme plus ou moins bienveillant d'un « maître », mais des acteurs de leurs propres apprentissages. De plus, les avantages de l'autoévaluation, tels que nous avons pu les constater en l'expérimentant *in vivo*, ne se limitent pas, comme on pourrait le supposer, aux seuls résultats quantifiables, chiffrés ou non. Cette vision réductrice néglige une (sinon LA) dimension principale de cette pratique. En effet, s'autoévaluer implique que l'élève réfléchisse à son propre processus de « production », qu'il porte un regard critique sur les tâches qu'il doit accomplir et fasse évoluer ses apprentissages en fonction d'une meilleure prise de conscience des enjeux de l'enseignement. In fine, cela lui permettra de mieux maîtriser ses savoir-faire et, au bout de la chaîne, de devenir un individu conscient de ses responsabilités, y compris hors du cadre limité de la classe. Ces diverses prises de conscience font donc que les élèves amenés à s'autoévaluer savent non seulement ce qu'ils apprennent mais aussi pourquoi et comment ils l'apprennent, ce qui a pour conséquence directe qu'ils accomplissent les tâches qui leur sont confiés avec davantage de motivation, voire avec plaisir. On peut dès lors supposer, même s'il est évident que l'autoévaluation n'est pas une panacée, qu'en favorisant les apprentissages, elle peut devenir un remède efficace pour lutter contre l'échec scolaire.

### Note :

Vous pourrez obtenir des compléments d'informations ou des précisions sur l'autoévaluation en me contactant par courriel à l'adresse suivante : [stéphane.mreches@wanadoo.fr](mailto:stéphane.mreches@wanadoo.fr)

Afin de faire évoluer et d'affiner cette démarche évaluative, je vous invite également à partager vos propres expérimentations en me tenant informé de votre travail. (pour ce faire utiliser l'adresse électronique ci-dessus).

Je vous remercie par avance de votre collaboration.

## **Ressources bibliographiques du mémento**

### **OUVRAGES, OUVRAGES COLLECTIFS**

- ALLAL Linda. *Vers une pratique de l'évaluation formative, matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles : Éditions De Boeck. 1991.
- ANTIBI André. *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Toulouse : Éditions Math'Adore. 2003.
- ANTIBI André. *Les Notes : La fin du cauchemar ou pour en finir avec la constante macabre*. Toulouse : Éditions Math'Adore. 2007.
- BUTERA Fabrizio, BUCHS Céline, DARNON Céline. *L'évaluation, une menace ?* Paris : Éditions Presses Universitaires de France. 2011.
- DOUILLACH Danièle, CINOTTI Yves, MASSON Yannick. *Enseigner l'hôtellerie-restauration*. Paris : Éditions Jacques Lanore. 2002.
- HADJI Charles. *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : Éditions ESF. 1989.
- JORRO Anne. *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : Éditions De Boeck, 2000.
- MEIRIEU Philippe. *Apprendre...oui, mais comment*. Paris : ESF éditeur. 1987.
- MERLE Pierre. *Les notes. Secrets de fabrication*. Paris : Éditions PUF. 2007.
- PERETTI André, BONIFACE Jean, LEGRAND Jean-André. *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*. Paris : éditions ESF. 1998.
- PERRENOUD Philippe. *L'évaluation des élèves : De la fabrication de l'excellence à la régulation*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université. 1998.
- VIAL Michel. *Organiser la formation, le pari sur l'auto-évaluation*. Paris : éditions L'Harmattan. 2000.

### **ARTICLE, REVUE, JOURNAL**

- ALLAL Linda, PAQUAY Léopold, LAVEAULT Dany. L'auto-évaluation en question. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 1990, vol. 13, n°3.
- CAMPANALE Françoise. Autoévaluation et transformations de pratiques pédagogiques. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 1997, Vol. 20, n°1.
- CAMPANALE Françoise, Modélisation des processus d'autoévaluation en formation d'enseignants, *Pédagogies*, 1998, n°12.
- JORRO Anne. Réflexivité et autoévaluation dans les pratiques enseignantes. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 2005, vol 27, n°2.
- PAQUAY Léopold. Prescrire l'auto-évaluation? Oui, mais... ! *Bulletin de l'ADMEE*, octobre 1994, n°94, vol. 2.
- PERRENOUD Philippe. Cité par PILLONEL Marlyse, ROUILLER Jean. L'autoévaluation, une pratique prometteuse mais paradoxale. *Éducateur*, 2001, n° spécial 15.
- PILLONEL Marlyse, ROUILLER Jean. Faire appel à l'autoévaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant. *Les Cahiers Pédagogiques*. Avril 2001.
- PILLONEL Marlyse, ROUILLER Jean. L'auto évaluation : une pratique prometteuse mais paradoxale. *Éducateur*. 2001 n° spécial 15.
- VIAL Michel. L'autoévaluation comme auto-questionnement *Les Cahiers d'Aix, n°12, Université de Provence, Département des Sciences de l'Éducation*. 1997.
- VIAL Michel. « Nature et fonction de l'auto-évaluation dans le dispositif de formation ». *Revue Française de Pédagogie*. 1995, n° 112.

### **PAGES « WEB » ET DOCUMENTS EN LIGNE**

- CAMPANALE Françoise. Quelques éléments fondamentaux sur l'évaluation. Disponible sur : <http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/evaluationcampeval.pdf> (consulté le 22 avril 2012).
- ANTIBI André. Interview : *Le comptoir de l'info*. Disponible sur : [http://www.dailymotion.com/video/xeau0d\\_andre-antibi-tlt-15-09-2010\\_school](http://www.dailymotion.com/video/xeau0d_andre-antibi-tlt-15-09-2010_school) (consulté le 18 septembre 2012).

## Annexes du mémento

ANNEXE A : CONTRAT DE FORMATION

CONTRAT DE FORMATION N° :

CLASSE :

DATE :

APPLICATION	PRÉ-REQUIS	ENGAGEMENTS						ÉVALUATION
		OBJECTIFS OPÉRATIONNELS			INDICATEURS DE PERFORMANCES		CONDITIONS DE RÉALISATION	
<i>Techniques mises en application durant la séance et plat</i>	<i>Compétences antérieures nécessaires à la réussite</i> <u>Ce que je dois réviser pour réussir mon TP</u>	<b>APPRENTISSAGE</b> <i>E</i> <i>(découvertes)</i> <u>Ce que je vais apprendre</u>	<b>RENFORCEMENT</b> <i>(vus mais non évalués / révision / transfert)</i> <u>Sur quoi je vais me perfectionner</u>	<b>ÉVALUATION</b> <i>(critères évalués)</i> <u>Je vais être noté sur</u>	<b>EXIGENCES</b> <i>(descripteurs de réussite)</i> <u>Ce qu'on attend de moi pour l'excellence</u>	<b>TOLÉRANCES</b> <i>(nuances acceptées expliquant la fourchette de l'évaluation)</i> <u>Ce que l'on tolère pour réussir</u>	<b>Degré d'Autonomie</b> <b>Type d'assistance</b> <u>Conditions de réussite</u>	<i>0= aucune maîtrise</i> <i>1 =maîtrise insuffisante</i> <i>2=maîtrise conforme</i> <i>3 = maîtrise très satisfaisante</i>
<i>On commence par les techniques et non par des recettes : cela permet une plus facile transposition par rapport à l'ensemble des champs d'application.</i>	<i>Permet la préparation de la séance par l'élève.</i>	<i>C'est l'objectif prioritaire de la séance. Il pourra se faire par une analyse technique, une démonstration...</i>	<i>Approfondissement d'une technique simple ou dérivée</i>	<i>L'évaluation ne se fera que sur les objectifs de renforcement ou les pré-requis. En aucun cas sur les objectifs d'apprentissage.</i>	<i>Ce que l'enseignant attend de l'élève. C'est la description des critères de réussite de la technique évaluée.</i>	<i>Si le résultat de l'élève est entre l'exigence et les tolérances maximales énoncées, l'élève sera évalué comme ayant atteint le niveau 2 (maîtrise satisfaisante)</i>	<i>C'est le degré d'autonomie appliqué durant la séance. La technique évaluée peut être réalisée à partir d'un référent, d'une démonstration, après un rappel par les élèves ou un document...</i>	<i>Description des points de non-conformité réalisés durant les TP</i>
<i>L'élève aura appris une volaille poêlée : il pourra donc faire une multitude de plats et non seulement le canard à l'orange.</i>				<i>C'est une évaluation formative.</i>	<i>Si elles sont intégralement respectées, elles correspondent à l'évaluation <u>niveau 3</u> (maîtrise)</i>	<i>Inférieur aux tolérances, l'élève sera évalué au <u>niveau 1</u> (maîtrise insuffisante) ou <u>niveau 0</u></i>	<i>Elles doivent progressivement laisser totale autonomie à l'élève en fonction de la fréquence d'apparition dans la progression de l'apprentissage.</i>	<i>En synthèse, l'élève portera sur son contrat les points de maîtrise ou les procédures correctrices par technique étudiée.</i>
<i>Plat 3</i>						<i>Aucune tolérance ne peut être acceptée lors de la maîtrise de l'élève.</i>		
<b>OBSERVATIONS/SYNTHÈSE</b>			<b>CAPACITÉS ÉVALUÉES</b>				<b>TOTAL</b>	
<i>Bilan des TP</i> <i>Point importants</i> <i>Remédiation prévues</i>			<i>Elles portent sur le comportement général de l'élève ou la capacité professionnelle à privilégier lors de la séance. Elles doivent se complexifier au fur et à mesure de l'évolution de l'élève. Elles portent sur le respect des consignes, le sens de l'organisation durant la séance, le comportement professionnel, le respect de l'hygiène ou des règles de commercialisation, etc.</i>				<i>Note de l'élève</i>	

Source du document : Monsieur Yannick MASSON, cours Masters Métiers de l'Enseignement et de la Formation en Hôtellerie Restauration

## ANNEXE B : MODÈLE SIMPLIFIÉ DE GRILLE D'AUTOÉVALUATION MODULABLE

Nom et Prénom :

Classe et groupe

DATE

MENU

<i>Techniques à auto-évaluées</i>	<i>Exigences -performance</i>	<i>Tolérances (facultatif)</i>				
- Technique n°1						
- Technique n° 2						
- Technique n° 3						
- Technique n° 4						
- Technique n° 5						
Organisation · hygiène, respect des consignes						

Utilisez le dos de la feuille pour noter vos observations concernant votre autoévaluation



## CONCLUSION GÉNÉRALE

---

**A**U STADE ultime de mon travail de recherche je suis de plus en plus convaincu que l'autoévaluation, bien que n'étant pas un remède miracle (mais cela existe-t-il ?) est, sinon « la panacée » permettant de résoudre tous les problèmes liés à l'évaluation scolaire, au moins un moyen efficace de l'humaniser, notamment en responsabilisant les élèves, donc en rompant la relation de dépendance, voire de soumission qui existait -et existe encore- entre maître et élève. Je rappelle que le mot clé du système est le mot autonomie qui renvoie à la possibilité pour les individus de fixer leurs propres « règles » et donc de se débarrasser de la tutelle parfois « étouffante » du professeur.

Le bilan que je peux tirer de l'écriture de ce master est double. Tout d'abord il se situe sur un plan strictement pédagogique, et ensuite sur un plan plus personnel.

D'un point de vue pédagogique, ce mémoire, et en particulier la partie consacrée aux expériences *in vivo*, m'a convaincu de l'efficacité des résultats liés à l'autoévaluation, au niveau scolaire (performances améliorées par exemple), mais aussi et surtout humains. L'autoévaluation bonifie les relations professeur/élèves et fait que les uns comme les autres travaillent avec davantage de sérénité, voire de plaisir, et c'est en cela que l'on peut dire que ce système novateur améliore non seulement l'acquisition des savoir-faire mais aussi des savoir-être. Former ainsi de futurs citoyens, à l'aise dans leur métier mais aussi conscients et responsables vis à vis d'eux-mêmes et vis à vis des autres confère à cette expérience une dimension éthique qui dépasse, voire surpasse les enjeux d'ordre strictement docimologiques.

Le système a bien sûr ses défauts, voire ses limites. Le principal reproche que l'on peut formuler, dans l'état actuel de nos recherches est le surcroît de travail, parfois lourd à assumer, que la mise en place de l'autoévaluation implique. Schémas et autres tableaux à colonnes multiples sont parfois de véritables « usines à gaz » qui risquent de décourager les meilleures volontés, que ce soit du côté des élèves/étudiants ou de celui des professeurs. Donc, il est souhaitable si l'on désire que le système se généralise, de trouver des solutions pour le rendre moins complexe. Je rappelle toutefois que je suis parti d'une page quasiment blanche, et, qu'à partir d'informations souvent fragmentaires j'ai été amené à mettre en place un système pour lequel je n'avais pas de véritable modèle mais un faisceau d'informations de tous ordres qu'il m'a fallu organiser pour parvenir à une mise en place concrète du projet. D'où les inévitables erreurs et tâtonnements liés à cette carence

de repères précis, immédiatement utilisables. Dans une perspective d'avenir, je rappelle qu'il sera donc nécessaire de procéder à un certain nombre d'ajustements, notamment en trouvant des solutions réduisant le temps de travail que l'autoévaluation implique pour la rendre plus facilement gérable, donc plus attractive.

Sur un plan strictement personnel, intime même, la rédaction de ce mémoire a eu un double impact.

D'une part, ce mémoire a été pour moi une véritable thérapie, une forme de délivrance qui m'a permis d'évacuer un traumatisme ancien. Durant toute ma scolarité, j'ai été systématiquement classé parmi les mauvais élèves, ceux du fond de la classe auxquels on ne s'intéresse guère. Cela a fini par me convaincre que mes capacités étaient réellement limitées et que je ne franchirais jamais les limites qu'on m'avait imposées. Par la suite, les années passant, mes diverses réussites d'ordre professionnel m'ont d'abord fait douter de la pertinence de ce jugement négatif, puis, finalement persuadé de son caractère parfaitement erroné. J'avais été (hélas parmi tant d'autres !) la victime « expiatoire » d'un système où l'on était davantage un « prévenu » qu'il fallait juger, voire un coupable qu'il fallait punir qu'un enfant à former pour qu'il devienne un homme. De cette constatation quelque peu amère vient ma volonté de promouvoir, dans ma mission d'enseignant un système de notation et, surtout, d'apprentissage plus juste et plus humain, de remplacer l'exclusion par l'encouragement. La mise en place de l'autoévaluation et la rédaction de ce mémoire sont la manifestation concrète de ce désir.

D'autre part, m'« immerger » dans des études universitaires pour concevoir puis rédiger ce mémoire m'a beaucoup apporté sur le plan intellectuel. Outre le fait de découvrir de nouvelles perspectives d'ordre strictement pédagogique, les lectures qui ont accompagné mes recherches m'ont, plus largement, permis d'envisager l'éducation sous un angle plus philosophique que je ne l'avais fait jusqu'alors. Bref, l'enrichissement culturel que m'ont apporté ces deux années de travail constitue un autre motif non négligeable de satisfaction personnelle.

Au-delà d'un bilan largement positif sur le plan personnel, quelles sont les perspectives d'avenir que ce travail sur l'autoévaluation me permet d'envisager ?

Tout d'abord le désir de généraliser cette méthode dans ma pratique professionnelle journalière en tenant compte de tous les enseignements que j'ai pu tirer de cette expérience. En

effet, sans cette volonté de la prolonger, elle se réduirait à un exercice vain qui tournerait à vide. D'où l'évidente nécessité de reconduire une pratique dont les bénéfices me sont paru évidents.

Ensuite, de formuler un souhait : celui que l'autoévaluation devienne tout simplement une pratique banale ; que ce qui était de l'ordre de l'exception devienne une règle comprise et admise par tous. Pour que ce souhait devienne réalité, on sait que le chemin est long et les obstacles multiples.

Comme dans la plupart des changements qui concernent des sujets de société particulièrement sensibles (et l'enseignement en est bien évidemment un), on sait que l'exemple doit souvent venir d'« en haut ». De ce point de vue, et à ce propos les entretiens que j'ai eus avec les représentants de l'institution le montrent amplement, l'évaluation « traditionnelle » commence à être sérieusement remise en cause. Même si la note n'est pas encore totalement contestée, ses modalités d'attribution font l'objet d'un sérieux questionnement. Responsabiliser les élèves, faire en sorte qu'ils soient davantage acteurs de leurs apprentissages qu'ils ne l'étaient naguère (ce qui, je le rappelle est une des principales fonctions de l'autoévaluation) n'est plus désormais, au plus haut niveau, un sujet tabou. Reste à convaincre le « gros de la troupe » qui, en l'occurrence ne se limite pas aux seuls professeurs, mais comprend également les élèves et leur parents.

Mission d'« évangélisation » difficile (qu'on me pardonne cette métaphore approximative mais qui renvoie bien aux aspects religieux du mythe éducatif) qui ne peut à mon sens se faire que par la mise en place d'une véritable politique de sensibilisation et d'information auprès des uns et des autres.

Pour convaincre des bénéfices de tous ordres liés à l'autoévaluation, il conviendrait donc que, dans un premier temps, les enseignants soient TOUS formés à la méthode, d'abord en formation initiale pour les stagiaires, ensuite en formation continue pour les professeurs confirmés. Passage indispensable pour expliquer les modalités pratiques du système mais aussi et surtout pour lever le tabou du professeur omniscient et omnipotent qui est encore solidement ancré dans les mentalités.

A la suite de cela, les enseignants pourront à leur tour informer élèves et parents, tâche qui paraît a priori moins difficile que la précédente.

Bouleverser des habitudes culturelles fortes, faire comprendre aux uns qu'on ne les prive pas de leurs prérogatives au bénéfice des autres est évidemment une tâche complexe et la généralisation de l'autoévaluation n'est sans doute pas, pour reprendre le mot d'un de mes interlocuteurs, ni pour aujourd'hui ni même pour demain.

J'espère cependant avoir modestement contribué à faire évoluer les choses je souhaite que celles ou ceux qui auront eu la patience de lire ce mémoire auront été convaincus de la nécessité d'aller aussi vite que possible vers un système d'enseignement à la fois plus juste et plus efficace.

## BIBLIOGRAPHIE

### OUVRAGES, OUVRAGES COLLECTIFS

ALLAL Linda, CARDINET Jean, PERRENOUD Philippe. *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Éditions Peter Lang. 1985.

ALLAL Linda. *Vers une pratique de l'évaluation formative, matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles : Éditions De Boeck. 1991.

ANTIBI André. *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Toulouse : Éditions Math'Adore. 2003.

ANTIBI André. *Les Notes : La fin du cauchemar ou pour en finir avec la constante macabre*. Toulouse : Éditions Math'Adore. 2007.

BOURDIEU Philippe, PASSERON Jean-Claude. *La reproduction - Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Les éditions de Minuit. 1970.

BUTERA Fabrizio, BUCHS Céline, DARNON Céline. *L'évaluation, une menace ?* Paris : Éditions Presses Universitaires de France. 2011.

CARDINET Jean. *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles : Éditions De Boeck. 1986.

DANVERS Francis. *700 mots-clefs pour l'éducation : 500 ouvrages recensés 1981-1991*. Éditions : Presses Universitaires du Septentrion. 1992.

DOUILLACH Danièle, CINOTTI Yves, MASSON Yannick. *Enseigner l'hôtellerie-restauration*. Paris : Éditions Jacques Lanore. 2002.

FIGARI Gérard, ACHOUCHE Mohammed. *L'activité évaluative réinterrogée*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université. 2001.

FOUCAULT Michel. *Surveiller et punir*. Paris : Éditions Gallimard, 1975.

HADJI Charles. *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : Éditions ESF. 1989.

HADJI Charles. *L'évaluation démystifiée*. Paris : Éditions ESF. 1997.

JORRO Anne. *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : Éditions De Boeck, 2000.

- LECLERCQ Dieudonné, NICAISE Julien, DEMEUSE Marc. *Docimologie critique : des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves*. Liège : Les Éditions de l'Université de Liège. 2004.
- MEIRIEU Philippe. *Le choix d'éduquer - Éthique et pédagogie* Paris : ESF éditeur. 2007.
- MEIRIEU Philippe. *Apprendre...oui, mais comment*. Paris : ESF éditeur. 1987.
- MERLE Pierre. *Les notes. Secrets de fabrication*. Paris : Éditions PUF. 2007.
- MERLE Pierre. *L'évaluation des élèves : enquête sur le jugement professoral*, Paris, PUF. 1996.
- PERETTI André, BONIFACE Jean, LEGRAND Jean-André. *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*. Paris : éditions ESF. 1998.
- PERRENOUD Philippe. *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : Éditions ESF. 1996.
- PERRENOUD Philippe. *L'évaluation des élèves : De la fabrication de l'excellence à la régulation*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université. 1998.
- PIAGET Jean. *La prise de conscience, réussir et comprendre*, Paris, PUF. 1974.
- PIÉRON Henri. *Examens et docimologie*. Paris : Éditions PUF. 1963.
- RANJARD Patrice. *Les enseignants persécutés*. PARIS : Éditions Robert Jauze. 1984.
- RAVESTEIN Jean. *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique*. Bruxelles : Éditions DE BOECK. 1999.
- RAYNAL Françoise et RIEUNIER Alain. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris, ESF Éditeur. 2010.
- REY Alain. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Éditeur : Le Robert. 1992.
- ROLLAND Marie-Claude, ROUSSEL Marie-Pierre, ARENILLA Louis et GOSSOT Bernard. *Dictionnaire de pédagogie*. Éditions Bordas Pédagogie. 2004.
- SCALLON Gérard. *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec : Les presses de l'université Laval. 1991.
- VAN DER LINDEN Jean-Luc. *Pour une révolution pédagogique*. Paris : éditions L'Harmattan. 2009.
- VIAL Michel. *Organiser la formation, le pari sur l'auto-évaluation*. Paris : éditions L'Harmattan. 2000.

**CHAPITRE D'UN OUVRAGE COLLECTIF**

- ALLAL Linda. Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In DEPOVER C, NOËL B. *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Bruxelles : éditions De Boeck. 1999.
- ALLAL Linda, MICHEL Yvan. Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite. In ALLAL Linda, BAIN Daniel, PERRENOUD Philippe. *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel : Éditions Delachaux et Niestlé. 1993.
- BAGÈS Céline, MARTINOT Delphine. Qui inspire et qui menace des élèves : le rôle et l'explication de la réussite des modèles. In BUTERA Fabrizio, BUCHS Céline, DARNON Céline. *L'évaluation, une menace ?* Paris : Éditions Presses Universitaires de France. 2011.
- BÈGUE Laurent. L'évaluation comme tension favorisant les conduites d'agression. In BUTERA Fabrizio, BUCHS Céline, DARNON Céline : *L'évaluation, une menace ?* Paris : Éditions Presses Universitaires de France, 2011.
- BOUFFARD Thérèse, VEZEAU Carole. Causes et conséquences de la sous-évaluation de ses compétences. In BUTERA Fabrizio, BUCHS Céline, DARNON Céline. *L'évaluation, une menace ?* Paris : Éditions Presses Universitaires de France. 2011.
- BUTERA Fabrizio. La menace des notes. In BUTERA Fabrizio, BUCHS Céline, DARNON Céline. *L'évaluation, une menace ?* Paris : Éditions Presses Universitaires de France, 2011.
- DARRAS Élisabeth, PAQUAY Léopold, SAUSSEZ Frédéric. Les représentations de l'autoévaluation. In FIGARI Gérard, ACHOUCHE Mohammed. *L'activité évaluative réinterrogée*. Bruxelles : éditions De Boeck Université. 2001.
- DUMAS Florence et HUGET Pascal : Le double visage de la comparaison sociale à l'école. In BUTERA Fabrizio, BUCHS Céline, DARNON Céline : *L'évaluation, une menace ?* Paris : Éditions Presses Universitaires de France. 2011.
- NOËL Bernadette. L'autoévaluation comme composante de la métacognition : essai d'opérationnalisation. In FIGARI Gérard, ACHOUCHE Mohammed ; *L'activité évaluative réinterrogée*. Bruxelles : éditions De Boeck Université. 2001.
- PULFREY Caroline. Promotion de soi et triche. In BUTERA Fabrizio, BUCHS Céline, DARNON Céline. *L'évaluation, une menace ?* Paris : Éditions Presses Universitaires de France, 2011.
- QUIAMZADE Alain et MUGNY Gabriel. Du contrat didactique à la menace identitaire. In BUTERA Fabrizio, BUCHS Céline, DARNON Céline : *L'évaluation, une menace ?* Paris : Éditions Presses Universitaires de France. 2011.

**ARTICLE, REVUE, JOURNAL**

- ALLAL Linda. Évaluation formative : entre l'intuition et l'instrumentation, *Mesure et évaluation en éducation*, 1983, vol. 6, n° 5.
- ALLAL Linda, PAQUAY Léopold, LAVEAULT Dany. L'auto-évaluation en question. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 1990, vol. 13, n°3.
- ALLAL Linda. L'entretien de co-évaluation en situation de stage. *Questions Vives*, 2002.
- BÉRANGER Patrick, PAIN Jacques. L'autorité et l'école : fin de système. *Migrants-Formation*, mars 1998, n° 112.
- BONNIOL Jean-Jacques. Entre les deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité ? *Bulletin de l'A.D.M.E.E.* 1988, n° 3.
- CAMPANALE Françoise. Autoévaluation et transformations de pratiques pédagogiques. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 1997, Vol. 20, n°1.
- CAMPANALE Françoise, Modélisation des processus d'autoévaluation en formation d'enseignants, *Pédagogies*, 1998, n°12.
- CARDINET Jean. Évaluer sans juger. *Revue Française de pédagogie*, 1989, n° 88.
- CARDINET Jean. L'objectivité de l'évaluation. *Formation et technologies commission communautaire française*, 1er trimestre 1992.
- FAVRE Daniel. Du bon usage des neurosciences en pédagogie - Le cerveau récompense l'apprentissage, *Cahiers Pédagogiques*, janvier 2007, n°449.
- FILLOUX Jean-Claude. Étude critique : Michel Foucault et l'éducation. *Revue française de pédagogie*. 1992 Volume 99.
- FOUCAULT Michel. L'évaluation du zéro à l'infini : une histoire de la note ...et de sa contestation. *Revue N'autre école*, hiver 2010, n° 25.
- FRIEDMANN Lisa. La course à la distinction - Se comparer aux autres. *Sciences Humaines*, Mars 2011, n° 224.
- JORRO Anne. Réflexivité et autoévaluation dans les pratiques enseignantes. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 2005, vol 27, n°2.
- JORRO Anne, Pour une culture plurielle de l'évaluation : entre usages et archétypes. *Mesure et évaluation en éducation*. 1996.

- JORRO Anne, L'instance évaluative dans les pratiques professionnelles des enseignants. *Questions de Recherche en Éducation*.1999.
- LELIÈVRE Claude. Que valent les notes. *Le Monde de l'Éducation* février 2006, n°344.
- MERLE Pierre, À quoi servent les notes. *Revue Sciences Humaines* 2006, n° hors série spécial n°5.
- MOLÉNAT Xavier. Lycée professionnel : une pédagogie spécifique ? *Sciences humaines*, novembre 2005, n°165.
- NUNZIATI Georgette. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahier pédagogiques*, janvier 1990, n°280.
- PAQUAY Léopold. Prescrire l'auto-évaluation? Oui, mais... ! *Bulletin de l'ADMEE*, octobre 1994, n°94, vol. 2.
- PERRENOUD Philippe. Cité par PILLONEL Marlyse, ROUILLER Jean. L'autoévaluation, une pratique prometteuse mais paradoxale. *Éducateur*, 2001, n° spécial 15.
- PERRENOUD Philippe. : Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative, *Mesure et évaluation en éducation*, 1991, vol. 13, n° 4.
- PILLONEL Marlyse, ROUILLER Jean. Faire appel à l'autoévaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant. *Les Cahiers Pédagogiques*. Avril 2001.
- PILLONEL Marlyse, ROUILLER Jean. L'auto évaluation : une pratique prometteuse mais paradoxale. *Éducateur*. 2001 n° spécial 15.
- REINWEIN Joachim, *Revue québécoise de linguistique*, 1987, vol. 16, n° 2.
- TROUILLOUD David, SARRAZIN Philippe. Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs, *Revue Française de Pédagogie*, octobre-novembre-décembre 2003, n° 145.
- VIAL Michel. L'autoévaluation comme auto-questionnement *Les Cahiers d'Aix, n°12, Université de Provence, Département des Sciences de l'Éducation*. 1997.
- VIAL Michel. « Nature et fonction de l'auto-évaluation dans le dispositif de formation ». *Revue Française de Pédagogie*. 1995, n° 112.

**PAGES « WEB » ET DOCUMENTS EN LIGNE**

- DUBOIS Nicole. *Les effets de la comparaison sociale*. - UFR Connaissance de l'Homme - Université Nancy 2. Disponible sur : [http://www.canalu.tv/video/les\\_amphis\\_de\\_france\\_5/les\\_effets\\_de\\_la\\_comparaison\\_sociale.3079](http://www.canalu.tv/video/les_amphis_de_france_5/les_effets_de_la_comparaison_sociale.3079) (consulté le 26 avril 2012).
- CAMPANALE Françoise. Quelques éléments fondamentaux sur l'évaluation. Disponible sur : <http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/evaluationcampeval.pdf> (consulté le 22 avril 2012).
- BOUFFARD Thérèse, VEZEAU Carole, CHOUINARD Roch, MARCOTTE Geneviève. *L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire*. Revue française de pédagogie, avril-mai-juin 2006, n° 155. Disponible sur <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/RF155-02.pdf>, (consulté le 15 avril 2012).
- ANTIBI André. « *Évaluation des élèves : la constante macabre, ça suffit !* », EDUCPRO.FR. Disponible sur : <http://www.letudiant.fr/educpros/entretiens/andre-antibi-chercheur-en-didactique-la-constante-macabre-ca-suffit.html> (consulté le 29 juillet 2012)
- ANTIBI André. Interview : *Le comptoir de l'info*. Disponible sur : [http://www.dailymotion.com/video/xeua0d\\_andre-antibi-tlt-15-09-2010\\_school](http://www.dailymotion.com/video/xeua0d_andre-antibi-tlt-15-09-2010_school) (consulté le 18 septembre 2012)
- LÉVY André. *Les enjeux sociaux occultés de l'évaluation : généralisation des pratiques d'évaluation*. Disponible sur [http://www.pedagopsy.eu/evaluation\\_enjeux\\_sociaux\\_levy.htm](http://www.pedagopsy.eu/evaluation_enjeux_sociaux_levy.htm) (consulté le 21 juillet 2012)
- MAULINI Olivier. (1996). *Qui a eu cette idée folle, un jour d'inventer (les notes à) l'école ? Petite histoire de l'évaluation chiffrée à l'usage de celles et ceux qui désirent s'en passer*. Genève, Association Agatha. Disponible sur : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-9601.pdf>, (consulté le 12 mars 2012).
- MEIRIEU Philippe *La pédagogie au cœur des contradictions*. Disponible sur le site <http://www.meirieu.com/COURS/pedagogieetcontradictions.pdf> (consulté le 1 août 2012).
- MEIRIEU Philippe. *La classe au quotidien*. Disponible sur : <http://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/notes.htm> (consulté le 7 juin 2012).
- MEIRIEU Philippe. *Regard sur l'école. Dossier du journal "Le Monde" du 14 septembre 2005* disponible sur : <http://www.ec49.org/assises/IMG/pdf/8-documents.pdf>. (consulté le 7 juin 2012).

PEILLON Vincent. « *Peillon contre la suppression des notes mais favorable à leur évolution* ».

LE MONDE.FR du 28.08.2012. Disponible sur :

[http://www.lemonde.fr/education/article/2012/08/28/peillon-contre-la-suppression-des-notes-mais-favorable-a-leur-evolution\\_1752154\\_1473685.html](http://www.lemonde.fr/education/article/2012/08/28/peillon-contre-la-suppression-des-notes-mais-favorable-a-leur-evolution_1752154_1473685.html), (consulté le 10 octobre 2012)

PERRENOUD Philippe. *Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant*. Disponible sur :

[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1995/1995\\_04.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_04.html). (consulté le 2 juin 2012).

Site national de ressources en hôtellerie-restauration de l'Éducation nationale disponible sur :

<http://www.hotellerie-restauration.ac-versailles.fr> (consulté le 16 juillet 2012)

### **TEXTES OFFICIELS**

Arrêté du 12 juin 2010 paru au Journal Officiel du 18 juillet 2010 : *Définition des compétences à acquérir par les professeurs*.

B.O. n° 5 du 29 janvier 2009. *Rénovation de la voie professionnelle*.

B.O. N° 22 du 29 Mai 1997 : Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel - Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997.

B.O. Arrêté du 27 août 1992 Terminologie de l'Éducation, J.O. du 11 septembre 1992 et B.O. n° 35 du 17 septembre 1992



## Glossaire : *L'évaluation en formation et en éducation*<sup>176</sup>

**Analyse** : préalable à toute évaluation, elle s'applique aux besoins et aux situations observées. Elle doit répondre aux questions suivantes : que veut-on savoir? et comment? auprès des élèves ? auprès des partenaires ?

**Apprendre** : acquérir des connaissances qui modifient nos représentations.

**Capacité** : aptitude développée dans une pratique déterminée. Une combinaison de plusieurs capacités est souvent reconnue comme nécessaire pour qualifier et exercer une compétence. À l'opposé, ce terme est défini par certains comme « savoir-faire transversal » ou « trans-situationnel » (Jean Cardinet) ou encore comme « savoir-faire très général » (Ch. Hadji).

**Cible** : instrument graphique d'évaluation qui permet de juger de la compétence d'un apprenant.

**Compétences** : connaissances maîtrisées qui permettent d'exercer, avec une autorité reconnue, un savoir-faire en situation, dans un domaine déterminé, mais complexe.

**Comportements pédagogiques** : on admet communément que ce sont des activités qui couvrent tout l'enseignement, elles sont au nombre de sept : la sélection, la formation, le contrôle, l'orientation, la notation, le classement et l'évaluation.

**Contrôle** : système de notation réparti dans le temps et reposant sur la présence de l'élève et sa participation à des travaux obligatoires. Ou bien opération ayant seulement pour but de produire des informations sans délai et des corrections sur une activité pédagogique en cours ou encore démarche pour vérifier la conformité d'une situation à une norme préexistante (Hadji).

**Contrat** : convention entre deux partenaires après négociations et avec adhésion de ses partenaires au projet.

**Critère** : permet, grâce à divers indicateurs, de situer des productions et des démarches relativement à des objectifs, de les ranger dans telle ou telle catégorie. On distingue les critères de réalisation ou procéduraux et les critères de réussite qui s'intéressent aux résultats des démarches (Bonniol) ; ainsi également que les critères quantitatifs et qualitatifs.

**Dispositif d'évaluation** : ensemble cohérent et articulé d'observations et de mesures concernant des acteurs, des moments de leurs apprentissages ou de leurs prestations, des outils, etc., construit en fonction des objectifs.

---

<sup>176</sup> André de PERETTI, encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation, éditions ESF, 2009 p. 534 à 537.

**Docimologie** : étude scientifique de la fiabilité et de la fidélité du jugement des connaissances porté au cours des différentes procédures par diverses procédures d'examen de notations de classement et d'évaluation.

**Édumétrie** : science de la mesure dans le champ des sciences de l'éducation.

**Évaluation** : démarche opératoire par laquelle on apprécie une réalité donnée en référence à des critères déterminés (jugement de valeur) ; en d'autres termes, opération qui mesure l'écart entre un résultat et un objectif, et en recherche les causes. Elle peut avoir lieu par consultation, ou individuellement ou en groupe (interview) ou de façon mixte (*cf.* annexe A, page 191)

**Indicateur** : caractéristique particulière témoignant de l'existence d'un phénomène précis ou sorte de signe indiquant la présence ou le degré d'obtention d'un effet escompté.

**Instrument** : moyen facilitant et guidant la collecte des données utiles à l'évaluation.

**Modèle** : archétype à imiter ou à réaliser, ou représentation théorique et schématique pour rendre compte d'une réalité (Ch. Hadji).

**Notation** : appréciations chiffrées, données à partir de l'observation du travail des élèves et de la constance de leurs progrès, en vue de leur classement.

**Objectif** : c'est le résultat escompté décrit en termes de capacités ou de compétence à atteindre, par opposition au but qui énonçait le résultat recherché décrit en termes d'intentions formatives (D. Hamelin). Il se hiérarchise en objectifs opérationnels définis par des conditions de performances et par des critères de qualité ou de niveau.

**Pré-requis** : connaissances acquises indispensables pour en apprendre de nouvelles.

**Procédure** : méthode à suivre pour effectuer un travail. Ensemble de règles articulées à observer, d'actes à accomplir, pour apporter une solution à un problème défini.

**Profil** : document qui fournit un précis global des aptitudes d'un élève fondé sur des observations faites sur une certaine durée et portant sur des qualités qui dépassent le domaine scolaire.

**Régulation** : système d'ajustement pédagogique par rapport à un projet initial. Elle est effectuée par l'enseignant en vue de mettre au point ses stratégies pédagogiques à partir d'observations et de mesures, et c'est l'évaluation formative. Ou par l'élève et elle concerne ses stratégies d'apprentissage, et c'est l'autorégulation.

**Remédiation** : remise à niveau des apprenants, impliquant une modification de leur stratégie d'apprentissage.

**Symbole** : terme ou image qui, au-delà de sa signification conventionnelle, renvoie à des significations plus complexes.

**Taxonomie** : classification selon un principe d'ordre hiérarchique menée en vue de vérifier le niveau de complexité d'une action pédagogique et des savoirs enseignés par diverses épreuves ou tests.

**Test** : épreuve, habituellement étalonnée, impliquant une tâche à remplir, accompagnée et suivie d'une interprétation ou classification précises.

**Valeur** : caractère ou qualité mesurable ou appréciable, permettant d'attribuer de l'importance ou de l'estime à une action, une prestation concrète, ou une personnalité : en termes d'efficacité ou de vérité, d'éthique ou de prix.

**Validation** : c'est apporter la preuve qu'un outil d'évaluation, et plus généralement tout examen, fournit une indication correcte de ce qu'il prétend mesurer ou prédire.



## ANNEXES

### Annexe A « Inventaire des principales méthodes d'évaluation : pratiques et limites »

#### I). Taxinomie des différentes méthodes d'évaluation

##### Autoévaluation

Il s'agit d'une évaluation interne conduite par le sujet de sa propre action et de ce qu'elle produit. C'est un processus d'altération de son référentiel d'action au cours de confrontations entre son propre référentiel et celui ou ceux d'autrui<sup>177</sup>. Elle se traduit par un dialogue de soi à soi, une réflexion métacognitive. L'autoévaluation délibérée, qui amène le sujet à interroger, réguler, transformer son action ne peut être imposée<sup>178</sup>. L'autoévaluation est suivie ou non d'une auto-notation.<sup>179</sup>

##### Co-évaluation :

Évaluations des élèves ou de groupes d'élèves entre eux par des procédés variés, tels qu'échanges de copies à corriger, réflexions en commun sur des erreurs relevées, perfectionnements ou rectifications à faire.

##### Évaluation certificative.

Elle porte un jugement de valeur sur la « performance » des élèves. Ainsi, elle « certifie » l'acquisition des savoirs. C'est notamment le cas pour les examens, d'où son autre dénomination d'évaluation « instituée ».

##### Évaluation critériée.

Dans ce type d'évaluation, la « performance » de l'élève se détermine par rapport à un certain nombre de « critères » préalablement définis. Ainsi, elle permet de vérifier si les objectifs à atteindre l'ont été ou non. C'est en particulier le mode opératoire le plus fréquemment utilisé pour l'autoévaluation.

##### Évaluation diagnostique.

Elle « prescrit », après un examen des acquis des élèves, les solutions (les « remèdes ») susceptibles de combler leurs lacunes.

---

<sup>177</sup> CAMPANALE Françoise. Autoévaluation et transformations de pratiques pédagogiques. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 1997, Vol. 20, n°1, pp 1-24

<sup>178</sup> PAQUAY Léopold., Prescrire l'auto-évaluation? Oui, mais... ! *Bulletin de l'ADMEE*, octobre 1994, n°94, Vol. 2, pp. 2-6

<sup>179</sup> NUNZIATI Georgette. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahier pédagogiques*, janvier 1990, n°280, p 53.

Évaluation formative.

Les résultats qu'elle fournit permettent aux professeurs/formateurs d'adapter leur enseignement aux particularités individuelles. En cela, elle semble relativement proche de l'évaluation dite « diagnostique ».

Évaluation formatrice.

Elle permet aux apprenants de comprendre et d'intégrer les objectifs qu'ils doivent atteindre et/ou les critères qui leurs sont proposés ou qu'ils définissent eux-mêmes. Cette dernière possibilité expliquant que l'autoévaluation est souvent fondée sur ce type de pratique.

Évaluation implicite.

Comme « subjective » s'opposait à « objective », « implicite » s'oppose à « explicite » ; donc, ce n'est qu'au terme de ce type d'évaluation (qui en réalité n'en n'est pas vraiment une puisqu'elle fonctionne sur le « non-dit ») que l'apprenant sait s'il adhère ou non aux prises de position des enseignants.

Évaluation instituée<sup>180</sup>

Elle est établie par un contrat clair entre l'élève et l'enseignant.

Évaluation interactive

Elle est intégrée à un apprentissage tout au long de celui-ci

Évaluation normative.

Elle se fonde sur une « norme » préalablement fixée (par exemple la moyenne de la classe) et évalue l'élève selon la place où il se situe par rapport à ladite norme.

Évaluation prédictive

Elle conclut sur des progrès possibles et des orientations probables pour la réussite d'un élève.

Évaluation pronostique.

Ce type d'évaluation a une fonction prédictive et, donc, anticipe les possibilités qu'a tel ou tel élève à atteindre (ou non) un but fixé par le professeur ou par l'institution.

Évaluation sommative.

Elle se présente le plus souvent sous la forme d'une note chiffrée. Comme son nom l'indique, elle présente une « somme », un bilan des acquis.

Évaluation subjective.

Elle s'oppose « sémantiquement » à l'évaluation objective. Elle est donc fondée sur des critères non expliqués et relève essentiellement de l'arbitraire

---

<sup>180</sup> André de PERETTI, encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation, éditions ESF, 2009 p534 à 537

## II). Les outils d'évaluations

Nous pouvons classer les outils d'évaluation en deux grandes familles : les outils « fermés » et les outils « ouverts »

*Les outils fermés, ceux dont les réponses peuvent généralement s'apprécier en juste ou faux, sont nombreux. Leur degré d'ouverture peut être modulé en fonction des compétences à évaluer et du type d'évaluation (formative/sommative, normative/critériée) qu'on veut pratiquer<sup>181</sup>.*

### Les Q.C.M. :

Questions à choix multiples. Les questions posées peuvent être soit « fermées » auquel cas la réponse se limite à « oui » ou « non », soit « ouvertes ». Dans ce second cas l'élève aura à choisir entre plusieurs réponses. Il s'adapte idéalement au contrôle d'une connaissance, d'un savoir sur un savoir-faire. Complexité, difficulté des items sont variables.

### Tableau de production à double entrée :

Il s'agit, pour l'élève de proposer lui-même une réponse. C'est là que débutent les difficultés d'évaluation parce que des éléments parasites à la compétence évaluée peuvent interférer : dysorthographe, synonymie, réponse correcte mais non attendue etc.

### Questions :

Le niveau d'exigence peut varier selon qu'il s'agit de reproduire un savoir ou d'appliquer une règle, une formule etc.

### Test de closure (ou texte lacunaire) :

Dans ce type d'exercice, on propose des phrases « à trous » que l'élève doit remplir et qui permet de mesurer sa capacité de compréhension et d'application d'une notion particulière. Selon Joachim Reinwein « **Le test de closure : un outil pour mesurer l'effet de l'illustration sur la compréhension de textes** »<sup>182</sup>

### Questionnaire à réponses ouvertes courtes :

Forme et contenu de la réponse sont libres mais il n'est pas nécessaire de développer la réponse : donner une définition par exemple.

### Texte induit :

Il s'agit, pour l'élève de rédiger un texte à partir d'une liste de notions. Le degré d'ouverture de cet outil est très variable; il se situe, en fait, à la charnière des outils fermés et des outils ouverts.

---

<sup>181</sup> L'évaluation : modèles et pratiques. Disponible sur : [http://www.rezozero.net/pedagogie/docs\\_peda/evaluation.htm](http://www.rezozero.net/pedagogie/docs_peda/evaluation.htm) (consulté le 10 juin 2012).

<sup>182</sup> REINWEIN Joachim, *Revue québécoise de linguistique*, 1987, vol. 16, n° 2, pp. 29-82

Inventaire de contrôle ou check-lists :

À la suite d'une (ou de plusieurs) expérience(s), on demande aux élèves de recenser les informations recueillies et de les classer en « opérant des choix ». Les inventaire de contrôle ou check-lists sont des instruments d'évaluation rapide se présentant sous forme de listes de propositions ou d'indications couvrant plusieurs domaines, qu'il est demandé d'entourer d'un cercle, cocher d'une croix, barrer... tout cela en utilisant des critères simples.

Q-sort ou Q-méthode.<sup>183</sup>

Tri d'énoncés qualitatifs ou expérientiels proposé à des individus ou à des groupes de personnes, suivi d'évaluations qualitatives et de corrélation entre les personnes. Méthode qui permet à l'individu de se positionner ou juger en classant des propositions par rapport à des références ou modèles relatifs à un thème, une représentation, un rôle, un problème ou une situation.

Graphiques :

Ce type d'évaluation « visuelle » se fait à partir de divers schémas, à graduation ou à marquage comme par exemple : thermomètre, roue, cible...

Observations :

Ce type d'exercice peut se dérouler de 2 façons distinctes. D'une part l'observation dite « sélective » permettant de remplir une grille à partir de critères préalablement établis. D'autre part, l'observation « diagnostique » qui permet, sans hiérarchiser les faits observés, d'établir une liste ciblant leurs caractéristiques afin de pouvoir, si besoin, agir sur eux.

Entretien :

Interrogation orale à partir d'un thème donné.

***Les outils d'évaluation ouverts requièrent de l'élève une plus grande maîtrise; ils mettent en œuvre des compétences de plus haut niveau et supposent la maîtrise d'un faisceau de plus en plus large de compétences.***

Problème

Il requiert une plus grande autonomie de l'élève dans la mesure où, après avoir analysé la situation, il doit choisir lui-même les savoirs et les savoir-faire à mobiliser, contrairement à l'exercice d'application d'une règle donnée.

---

<sup>183</sup> La technique du Q-Sort ou Q-Technique ou Q-Méthode a été créée en 1953 par un statisticien américain, W. Stephenson. La lettre Q serait l'abréviation de «Qualities». Le terme anglais «sort» signifie «tri». La technique du Q-Sort consiste en effet en un tri d'énoncés qualitatifs.

### Dissertation

On peut regrouper sous ce terme générique tous les travaux pour lesquels l'élève doit mobiliser un grand nombre de savoirs et de compétences dans une production dont il est entièrement libre de définir la forme ( dans certaines limites cependant ) et le contenu. Difficilement évaluable de façon objective, une telle production fait également intervenir des paramètres d'évaluation qui ne sont pas toujours bien définis.

### Création

L'élève est entièrement libre quant au choix, à la forme, au contenu de son travail. Des facteurs comme les moyens utilisés, le temps imparti sont difficilement prévisibles. C'est la forme la plus ouverte d'épreuve, la plus difficile à juger également.

## **III ). Les destinataires de l'évaluation**

**L'institution et les acteurs sociaux-économiques :** L'évaluation-au sens large- répond aux exigences de l'institution, représentée par le Ministère de l'Éducation nationale, dont les directives sont transmises par l'intermédiaire d'un bulletin officiel, le fameux B.O. Cette institution tient évidemment le plus grand compte des besoins économiques de la nation en matière de formations, professionnelles ou autres.

**Les enseignants :** de l'école élémentaire à l'université, ce sont ceux qui évaluent, en suivant de plus ou moins près, tant les pratiques peuvent différer de l'un à l'autre, les consignes qui émanent de l'institution et dont le corps des Inspecteurs et celui des Chefs d'établissement constituent le relais.

**Les enseignés :** ils forment la « masse » des destinataires de l'évaluation par laquelle ils sont les premiers concernés. Dans l'écrasante majorité des cas, ils la subissent, même si leur présence aux conseils de classe peut -très- partiellement corriger certaines dérives. Seule -et encore - l'autoévaluation permet aux élèves d'agir sur une pratique dont, dans les autres cas, ils ne sont pas maîtres.

**Les parents :** très concernés -et on le comprend- par la façon dont sont évalués leurs enfants, ils peuvent agir sur l'institution et ses « courroies de transmission » par l'intermédiaire des diverses fédérations de parents d'élèves.

#### **IV). Les éléments « parasites » de l'évaluation**

L'essentiel de notre travail consistant à proposer des solutions permettant de corriger les défauts (ou supposés tels) inhérents aux pratiques évaluatives en vigueur dans la plupart des cas, nous allons procéder à un bref récapitulatif des dérives (telles qu'elles sont exposées par nos auteurs de référence ou constatées *in vivo*).

##### 1) L'arbitraire et ses causes

###### **Unilatéralité du correcteur.**

En dépit des commissions d'harmonisation, le professeur reste seul dans la grande majorité des cas pour « juger » les travaux de ses élèves et/ou attribuer une note à un examen écrit ou oral. Ce regard unique entraîne de grandes disparités d'un correcteur à l'autre.

###### **Note sanction.**

Parfois la note est donnée en fonction de critères subjectifs, comme, pour prendre exemple un peu caricatural, celui relatif au comportement d'un élève en classe ; cette absence d'objectivité relevant directement de l'arbitraire.

###### **Facteurs secondaires<sup>184</sup>.**

Par « facteurs secondaires », nous entendons essentiellement les impondérables qui viennent, en dépit des bonnes intentions du correcteur, parasiter l'objectivité de la note et introduisent des inégalités de traitement d'un élève à l'autre :

###### L'effet de halo :

- Apparence physique
- Vêtements
- Posture
- Mode d'élocution
- Comportement
- Sexe

###### L'effet de stéréotypie

- Les correcteurs se figent dans leur premier jugement et notent ensuite l'élève « autour » de la 1<sup>ère</sup> note.

---

<sup>184</sup> DUVERNEUIL Dominique. *Les effets qui influencent les résultats d'une évaluation*. Disponible sur le site : [http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CDEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fpedagogie.ac-toulouse.fr%2Fien82-moissac%2FIMG%2Fdoc%2Fanimation\\_evaluation-2.doc&ei=EjxXUcvHEMOk0QWszoHoDw&usq=AFQjCNG3XTh7ZZhAGWvAHmdIhj4MFIQsHw&sig2=-NHKaKkj8vBKfTyoi8z\\_g](http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CDEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fpedagogie.ac-toulouse.fr%2Fien82-moissac%2FIMG%2Fdoc%2Fanimation_evaluation-2.doc&ei=EjxXUcvHEMOk0QWszoHoDw&usq=AFQjCNG3XTh7ZZhAGWvAHmdIhj4MFIQsHw&sig2=-NHKaKkj8vBKfTyoi8z_g) (Consulté le 4 août 2012)

#### L'effet de relativation

- L'ordre de correction des copies est déterminant.
- Une copie moyenne corrigée après une copie médiocre sera mieux notée.
- Une copie moyenne corrigée après une bonne copie sera moins bien notée.

#### L'effet Pygmalion

- Si l'enseignant s'attend à ce qu'un élève ait de bons résultats, il sera noté plus largement.
- L'inverse est vrai aussi.

#### L'effet Postumus

- Pression de la société et de la tradition: les enseignants se sentent obligés de mettre un certain nombre de mauvaises notes, même dans des classes de bon niveau, pour paraître crédibles.

#### L'effet microcosme

- Inconsciemment les enseignants adaptent le niveau des questions au tiers supérieur des élèves.
- Ils conçoivent des évaluations dont le niveau de difficulté varie en fonction de ce groupe.

#### L'effet « plancher-plafond »

- Refus de notes extrêmes: seuil psychologique, soutien de motivation, maintien d'exigences...
- Les enseignants sont des constructeurs de normalité statistique.

#### L'effet enseignant / l'effet établissement

- Outil pour asseoir l'autorité pédagogique.
- Outil pour gratifier.
- Outil pour sanctionner.
- Outil pour valider une progression qui « valide » en quelque sorte le travail de l'enseignant ou la validité du choix de l'établissement.
- Un bon enseignant, un bon établissement « note sévèrement ».

L'effet « constante macabre »

Définition de la constante macabre par son auteur, André ANTIBI : « *...par "constante macabre", j'entends qu'inconsciemment les enseignants s'arrangent toujours, sous la pression de la société, pour mettre un certain pourcentage de mauvaises notes. Ce pourcentage est la constante macabre ...* ».<sup>185</sup>

- **Difficulté des questions posées** : on pose au contrôle des questions qui ne ressemblent pas à celles que l'élève a déjà traitées.
- **La question cadeau** : si on sait que tous les élèves répondront à la question; on ne la pose pas.
- **La question Musclor** : faire que les meilleurs élèves ne terminent pas avant la fin du temps imparti.
- **Le barème** : si les notes sont trop hautes on réajuste le barème (l'inverse est rarement vrai)
- **Des sujets bien équilibrés** : pour élaborer un « joli sujet de contrôle » on commence par des questions faciles (mais pas « cadeau ») et à la fin des questions plus difficiles (pour les meilleurs). *Construction de la courbe de Gauss*
- **Des sujets trop longs** : quand on a l'impression qu'un sujet est trop facile, on le rallonge.
- **Rigueur dans la rédaction** : quand on pense qu'un sujet est facile, on est plus exigeant sur la présentation, la rédaction.
- **La recherche du « beau sujet »** : ceci se produit davantage à partir d'un certain niveau ; on essaie de présenter dans le sujet un point ou un résultat que l'on trouve intéressant. Motivés par un tel objectif, on oublie très souvent le paramètre « longueur ».
- **Désir de balayer tout le programme du contrôle** : louable pour éviter certaines injustices qui pourraient apparaître si le sujet ne porte que sur une partie mais les enseignants sont souvent amenés à ajouter « 1 ou 2 petites questions » sans se préoccuper de la longueur du sujet.
- **Le plus « générosité »** : si l'enseignant sait le contrôle long et difficile et que sa moyenne est basse (7), il augmente les notes pour tous d'1 ou 2 points.

---

<sup>185</sup> ANTIBI André. *La constante macabre*. Disponible sur : [http://fr.wikipedia.org/wiki/Constante\\_macabre](http://fr.wikipedia.org/wiki/Constante_macabre) (consulté le 12 décembre 2012).

## 2) Les «freins» :

Pour pallier l'absence d'objectivité que nous venons d'évoquer, une modification des pratiques d'évaluation, qui permettrait d'en corriger les dérives les plus évidentes, paraît nécessaire. Toutefois la mise en place d'une réforme en profondeur est freinée par un certain nombre de facteurs. Nous citerons notamment :

**Les exigences institutionnelles.** Même si les choses commencent à bouger, l'institution ne semble pas, pour de multiples raisons évoquées par ailleurs, prête à « sauter le pas » et à remplacer les pratiques évaluatives majoritairement en vigueur par de nouvelles méthodes qui permettraient d'en corriger les défauts les plus évidents.

**La résistance des individus.** Les « freins institutionnels » que nous venons d'évoquer ne sont en bonne partie que le reflet des réticences des individus, qui se répartissent en 3 catégories distinctes :

- **Les professeurs.** Dans la mesure où de nouvelles formes d'évaluation mettraient en péril leur « pouvoir » sur les élèves, la majorité des professeurs rejette toute réforme qui les priverait de leurs privilèges en matière de notation.
- **Les élèves.** Paradoxalement, certains élèves paraissent, en matière d'évaluation, et bien que pour des raisons en partie différentes, tout aussi « conservateurs » que les professeurs et montrent une véritable défiance dès qu'on leur propose de nouvelles approches.
- **Les parents.** Également attachés à la « tradition » -donc à ce qu'ils ont eux-mêmes connus- les parents d'élèves émettent également des réserves concernant un système évaluatif où les professeurs ne seraient pas les « maîtres du jeu ».

## 3) Les solutions :

Pour tenter de pallier les dérives des pratiques d'évaluation encore en vigueur, pour promouvoir un système où se rencontreraient **équité** (donc absence d'arbitraire) et **efficacité** (donc meilleurs apprentissages), la solution de l'autoévaluation paraît *a priori* la plus efficace. Nous ne reviendrons pas sur les modalités de mise en place de cette pratique sauf pour rappeler qu'elle est elle-même soumise à des « **effets parasites** » dont le principal reste la dérive autoritariste du professeur. Il convient donc, pour que l'autoévaluation prenne tout son sens, qu'elle se fonde sur le principe d'une véritable collaboration entre les élèves et les enseignants. Rappelons au passage que *collaboration* est dérivé du verbe *collaborer*, lui-même issu du latin *cum laborare*, **travailler avec**, ce qui implique une véritable réciprocité, elle-même fondée sur des échanges d'où seraient idéalement banni tout autoritarisme unilatéral.

Annexe B « Questionnaire professeurs »

Adresse du questionnaire :

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dFQ1V1lzR0t6RXYxNmE3ZnlQU2tRTUE6MA>



## Questionnaire: Mémoire MASTER 2, travaux de recherche sur l'autoévaluation en travaux pratiques de cuisine.

Chères et chers collègues,

Dans le cadre de ma formation en MASTER 2 "Métiers de l'enseignement et de la formation en hôtellerie restauration" option Production et Ingénierie Culinaire que je réalise à l'IUFM Midi Pyrénées-Toulouse, je dois réaliser un mémoire de recherche.

Le thème de mon travail de recherche s'articule autour de l'autoévaluation en travaux pratiques de cuisine. Je dois bien sûr effectuer des recherches bibliographiques sur ce thème mais j'aimerais également avoir une vision plus claire des pratiques qui se font actuellement sur le terrain, c'est l'objet même de ce courriel. Je vous demande donc de bien vouloir accepter de m'aider dans cette recherche en répondant de façon la plus synthétique possible à ce questionnaire en ligne.

Je vous remercie à l'avance de votre aide,

Bien cordialement,

Stéphane MRECHES  
Professeur de cuisine

Lycée des métiers de l'hôtellerie et du tourisme de Blois  
Courriel : [stephane.mreches@wanadoo.fr](mailto:stephane.mreches@wanadoo.fr)  
Téléphone personnel : 06.61.51.58.98

**Pour les collègues qui ne pratiquent pas l'autoévaluation en TP répondre aux questions n° 1, 2.1, 2.2, 9.1, 9.2 et 10**

... et pour ceux qui pratiquent l'autoévaluation en TP répondre à toutes les questions sauf la 2.2

Un grand MERCI pour votre collaboration !

**1.) IDENTIFICATION DES NIVEAUX DE CLASSES ENSEIGNÉES**

Êtes-vous :

- Professeur en lycée professionnel
- Professeur en lycée technologique
- Formateur d'adultes (Greta, ...)
- Autre :

**2.1) LA PRATIQUE DE L'AUTOÉVALUATION EN TP DE CUISINE Année scolaire 2011/2012**

Pratiquez -vous l'autoévaluation en Travaux Pratiques de cuisine ?

- oui
- non

**.2) LA PRATIQUE DE L'AUTOÉVALUATION EN TP DE CUISINE Année scolaire 2011/2012 (suite)**

Si vous ne pratiquez pas l'autoévaluation en Travaux Pratiques de cuisine, pouvez-vous m'indiquer pourquoi ?

- Manque de connaissances et de formation concernant l'autoévaluation
- L'autoévaluation n'est pas adaptée à tous les niveaux de classe
- L'autoévaluation peut être source de conflit au sein du groupe d'apprenants
- Certains apprenants ne sont pas capables de s'autoévaluer correctement
- C'est au professeur d'évaluer
- Le professeur peut perdre de son autorité s'il laisse l'apprenant s'autoévaluer
- Je n'ai jamais essayé et je ne vois pas trop comment commencer
- Source de conflit entre apprenant et professeur
- L'autoévaluation ne correspond pas aux attentes de l'examen visé
- Je ne savais pas que l'on pouvait pratiquer l'autoévaluation en cuisine
- Pour l'enseignant l'auto évaluation demande beaucoup de travail de préparation en amont, surtout au niveau des documents-papiers
- Méthode d'évaluation pas ou peu utilisée en TP de cuisine
- L'apprenant passe trop de temps à compléter les documents d'autoévaluation durant le TP

- L'élève s'évalue, le professeur évalue... la gestion des écarts pose problème
- Les apprenants ne sont pas demandeurs
- Le professeur perd de son importance
- L'autoévaluation demande un gros travail d'analyse des notations apprenant-professeur
- Peu d'intérêt à pratiquer l'autoévaluation en TP
- L'autoévaluation n'est pas ou peu évoquée par le corps d'inspection
- Autre :

### 2.3) LA PRATIQUE DE L'AUTOÉVALUATION EN TP DE CUISINE Année scolaire 2011/2012 (suite)

Si vous pratiquez l'autoévaluation en Travaux Pratiques de cuisine pouvez -vous m'indiquer sur quels niveaux de classes ?

- 1ère année de CAP
- 2ème année de CAP
- seconde BAC professionnel
- 1ère BAC professionnel
- Terminale BAC professionnel
- Seconde BAC technologique
- 1ère BAC technologique
- Terminal BAC technologique
- 1ère année BTS Hôtellerie-Restauration
- 2ème année BTS Hôtellerie-Restauration
- Mise à niveau (MAN)
- Mention Complémentaire Cuisinier en Desserts de Restaurant
- Mention Complémentaire Art de la Cuisine Allégée
- Mention Complémentaire Employé Traiteur
- Mention Complémentaire Organisateur de Réceptions
- Autre :

### 3.) FREQUENCE DE L'AUTOÉVALUATION EN TP DE CUISINE (pour l'année 2011/2012)

Votre pratiquez l'autoévaluation en Travaux Pratiques de cuisine :

- environ 1 TP sur 4
- environ 1 TP sur 2
- environ 3 TP sur 4
- à chaque TP

#### 4.) MODE OPÉRATOIRE DE L'AUTOÉVALUATION EN TP DE CUISINE

Pouvez-vous de façon synthétique m'expliquer votre mode opératoire pour mettre en œuvre l'autoévaluation en travaux pratiques de cuisine.

#### 5.) COMMENT GÉRER LES ÉCARTS ?

Pouvez-vous de façon synthétique m'expliquer comment vous résolvez les écarts entre la note que s'attribue l'apprenant et la note réellement méritée (celle que donnerait le professeur).

#### 6.) QUELS OUTILS POUR L'AUTOÉVALUATION EN TP DE CUISINE

Avec quels moyens mettez vous en place votre autoévaluation durant une séance de TP ?

- Vous donnez une grille d'évaluation critérée pour que les apprenants évaluent certaines techniques (ou autres) que vous avez listées préalablement
- Vous donnez une grille vierge où l'apprenant indiquera lui même les techniques à évaluer.
- Vous et l'apprenant utilisez la même grille d'évaluation critérée et vous comparez les notes en fin de cours.
- Autre :

#### 7.) L'AUTOÉVALUATION POUR QUELS RÉSULTATS ET DANS QUELS BUTS

Suite à votre pratique de l'autoévaluation avez-vous constaté des résultats ou changements ? si oui lesquels ?

#### 8.) L'AUTOÉVALUATION OUI ! MAIS POURQUOI ?

Pouvez vous me faire part de vos remarques concernant les avantages et les inconvénients induits par l'autoévaluation, tant au niveau du professeur qu'au niveau de l'apprenant.

### 9.1) VOTRE FORMATION À L'AUTOÉVALUATION

Avez-vous été formé à la pratique de l'autoévaluation ?

- oui  
 non

### 9.2) VOTRE FORMATION À L'AUTOÉVALUATION (suite)

si oui, où avez-vous été formé :

- IUFM  
 Auto-formation  
 entre collègues  
 Autre :

### 10) OBSERVATIONS LIBRES

Quels sont vos commentaires et remarques concernant l'autoévaluation ?

### RESTONS EN CONTACT !

Ce questionnaire est anonyme mais rien ne vous empêche de me laisser vos coordonnées et c'est avec un grand plaisir que je vous communiquerai le résultat de cette recherche sur l'autoévaluation. Merci d'avoir pris du temps pour répondre. À bientôt de vous lire ou vous rencontrer. Bien cordialement, Stéphane MRECHES

Envoyer

Fourni par [Google Documents](#)

Annexe C « Guide d'entretien semi-directif »

**Guide d'entretien semi-directif utilisé lors de l'enquête  
menée auprès du corps d'inspection<sup>186</sup>**

**1- PHASE INTRODUCTIVE**

Objectif: **Quels sont les enjeux institutionnels et pédagogiques de l'évaluation ?**

Sous-thèmes de relance pour l'interviewer :

- Que pensez-vous de l'évaluation des élèves en France ?
- Avez-vous eu des recommandations de l'institution suite aux propos de ministre concernant la suppression des notes ?
- Suite à la note de l'inspection générale de mars 2011 sur votre rôle et mission, avez-vous une nouvelle approche concernant l'évaluation ?

**2- PHASE DE CENTRAGE DU SUJET**

Objectif: ***Qu'observe t on en matière d'évaluation en TP de cuisine ?***

Sous-thème n° 1 :

- ***Qu'observez-vous en matière d'évaluation (TP TA) dans les lycées professionnels et technologiques ?***

Sous-thème n° 2 :

- ***Avez-vous des demandes d'aide, de conseils émanant des professeurs et concernant l'évaluation en TP/TA ?***

**3- PHASE D'APPROFONDISSEMENT**

Objectif: ***L'autoévaluation est-elle pratiquée en TP de cuisine ?***

Sous-thème n° 1 :

- ***Qu'avez vous remarqué d'intéressant en matières d'évaluations en travaux pratiques et, par extension, concernant ma question : que reprochez-vous fréquemment lors de vos inspections ?***
  - et plus particulièrement sur l'autoévaluation ?

---

<sup>186</sup> D'après les cours d'Yves Cinotti, master « métiers de l'enseignement et de la formation : hôtellerie restauration - 2013

Sous-thème n° 2 :

- ***Durant vos inspections attachez vous beaucoup d'importance à savoir comment sont évalués les élèves ?***

Sous-thème n° 3 :

- ***En ce qui concerne l'évaluation, que reprochez-vous le plus fréquemment lors de ces inspections ?***

Sous-thème n° 4 :

- ***Que pensez-vous de l'autoévaluation ?***
  - l'avez-vous déjà observé *in situ* ?
  - d'après vous, existe-t-il des niveaux de classe plus prédisposés pour pratiquer l'autoévaluation ?
  - pensez-vous que cette méthode d'évaluation est suffisamment enseignée en IUFM car lors d'un questionnaire que j'ai envoyé aux collègues professeurs de cuisine, sur 92 réponses, seuls 38 % le pratiquent et sur ce pourcentage seuls 20 % disent avoir été formés ?

#### **4- PHASE DE CONCLUSION**

**Objectif : *Quel peut-être l'avenir de l'autoévaluation en TP de cuisine ?***

*Pour finir et se projeter plus en avant, il semble que l'évaluation bascule progressivement d'une évaluation de savoir-faire très académiques et découpés, comme par exemple « ciseler une échalote » demandé fréquemment au Bac technologique en cuisine vers une évaluation par compétences... Évaluation par compétence beaucoup utilisée dans le monde professionnel (milieu médical... aide-soignante) qui plus est souvent mise en place sous forme d'autoévaluation voire de co-évaluation...*

- ***Quel est votre avis par rapport à cela et pensez-vous que l'auto évaluation peut-être utilisée dans cette approche d'évaluation par compétence ?***

## Annexe D « Entretien avec les corps d'inspection »

**Participants :** Mme Boyeault, Mme Viard, M. Ciavaldini et moi-même

**Date :** Mardi 27 novembre 2012

**Durée :** 48 minutes

**Lieu :** Lycée des Métiers de l'Hôtellerie et du Tourisme de Blois.

### Note aux lecteurs :

*Ce qui suit est le fruit d'un enregistrement sonore. On nous pardonnera les approximations de langage, voire les maladroites de transcription inhérentes à ce type de méthode.*

### - **Moi-même**

*Introduction: « Madame Viard, Madame Boyeault, Monsieur. Ciavaldini, tout d'abord je vous remercie d'avoir accepté ce rendez-vous. Comme vous le savez je prépare un MASTER « métiers de l'enseignement et de la formation en hôtellerie-restauration » à Toulouse, et dans le cadre de ce MASTER je dois produire un mémoire de recherche. Le sujet de l'évaluation m'a toujours interpellé, du temps où j'étais élève et maintenant où je suis professeur, et c'est naturellement que mon sujet de recherche s'est orienté vers l'évaluation et plus particulièrement l'autoévaluation. En effet durant ma vie scolaire et professionnelle j'ai vécu différentes expériences en matière de formation, soit en tant qu'étudiant soit en tant qu'enseignant dans différents organismes de formation. Que ces formations se soient déroulées en présentiel ou à distance, en cours du soir ou par correspondance, en formation initiale ou en formation continue, en alternance ou en apprentissage, dans une salle de cours ou chez les Compagnons du Tour de France toutes les expériences personnelles m'ont appris de façon pragmatique et empirique qu'il existait de nombreuses manières de transmettre son savoir, son savoir-faire, son savoir-être. Il existe d'ailleurs autant de façon de transmettre que de façon d'évaluer, même si aucune corrélation n'existe entre façon de former et façon d'évaluer.*

*Dans ce mémoire je cherche donc à expliquer ce qu'est l'évaluation en générale et plus particulièrement l'évaluation sommative et formative afin d'en comprendre les enjeux. Cette réflexion m'a amené à orienter des recherches plus particulièrement vers l'autoévaluation. Étant professeur de cuisine j'ai donc cherché à expérimenter l'autoévaluation en travaux pratiques de cuisine.*

*Je vous ai donc sollicités aujourd'hui dans le cadre de mon travail de recherche pour répondre à une double interrogation : que pense l'institution de l'évaluation et plus particulièrement de l'autoévaluation ? et qu'observez vous lors d'inspection de collègues en travaux pratiques de cuisine concernant les évaluations et plus particulièrement l'autoévaluation ? »*

*Comme vous l'aurez compris, j'aimerais recueillir vos observations concernant les directives institutionnelles, si tant est qu'il y en ait, ainsi que vos observations sur le terrain en ce qui concerne les pratiques d'évaluation en travaux pratiques de cuisine.*

*On parle beaucoup de l'évaluation, de la note, que ce soit de la part des élèves, des étudiants, des parents, du corps enseignant... Il y en a qui sont pour et d'autre contre... J'aimerais savoir, ce que, dans un contexte général, vous pensez de l'évaluation en France ?*

- **M. Ciavaldini**

Bonne question, je pense que dans un premier temps qu'il faut peut-être distinguer justement ces évaluations d'une part et la note d'autre part. En France on est très attaché justement à la note et c'est bien là le problème.

- **Mme Viard**

L'évaluation peut être très intéressante dans un premier temps quand il s'agit de positionner la personne notamment dans le cadre d'une évaluation diagnostique, qui permettra ensuite d'orienter les actions de formation, dans ce cadre-là elle est indispensable. Après c'est vrai qu'elle peut être menée de façon très différente, cette première étape... cette première évaluation, elle n'est pas déjà systématique... elle n'est pas si développer... ce n'est pas une pratique aussi développée que l'on penserait. On imagine toujours que l'évaluation de diagnostic est une démarche pratiquement naturelle or on la voit très peu... Moi je la rencontre très peu finalement.

- **M. Ciavaldini**

Alors qu'elle devrait se faire au moins au niveau de l'accompagnement personnalisé par exemple pour essayer d'identifier les besoins des élèves.

- **Mme Viard**

Ça devrait être la base de la formation, on parle d'individualiser les parcours, les formations... Comment le faire si l'on ne prend pas le temps déjà de démarrer sur cette évaluation diagnostic.

- **Moi-même**

*C'est vrai d'ailleurs quand on prépare les fiches d'intention pédagogique on doit bien renseigner les pré-requis et cela passe bien par une évaluation diagnostique sous quelle que forme qu'elle soit...*

- **Mme Boyeault**

Et ce n'est pas toujours avec ses propres compétences non plus... Quelque fois on est sur un positionnement, ou un ressenti du jeune ou de l'enseignant mais on n'est pas vraiment axé sur la compétence acquise ou les compétences au cours d'acquisition.

- **Moi-même**

*Alors justement à ce propos, avez-vous des recommandations qui viendraient de l'institution concernant l'évaluation. Je vous pose cette question car à la rentrée de*

*septembre Vincent Peillon, interrogé sur les notes et l'évaluation disait ceci : « je ne suis pas favorable à la suppression des notes mais à une évolution du système d'évaluation »*

*Donc lors de vos formations d'inspecteur avez-vous des recommandations pour inciter les professeurs à d'autres méthodes d'évaluation ?*

- **M. Ciavaldini**

L'incitation en tout cas, nous c'est plus d'évaluer les compétences.

- **Mme Viard**

Oui on est vraiment dans ce cadre-là.

- **M. Ciavaldini**

Bien évidemment au travers de grilles par exemple où la note serait la résultante d'un profil qui serait visible grâce à cette courbe.

- **Moi-même**

*D'accord... mais là, vous parlez quand vous évaluer des professeurs ?*

- **M. Ciavaldini**

Non non non ! C'est plutôt ce qui est recommandé,... la manière d'évaluer par compétences

Mais il y a des résistances fortes à tous les niveaux, même au niveau de l'institution-même puisque en seconde générale et technologique vous avez des enseignements d'exploration et l'institution avait recommandé que ces enseignements d'exploration soient évalués par compétences, et pas forcément avec une note au bout... Or là, les conseils de classe les parents d'élèves etc etc... La légitimité de la discipline par rapport aux autres puisque certaines voulaient continuer à noter et d'autres pas ... on fait que : *in fine* on aboutit à une note, mais avec une grille basée sur des compétences. Donc on va quand même vers ça.

- **Mme Viard**

On tend vers cela avec une difficulté quand même observée au niveau des enseignants notamment, et on comprend tout à fait, c'est aussi notre rôle que de les accompagner...à une nouvelle difficulté à s'emparer de cette démarche de validation des compétences. C'est à dire qu'on maintient finalement sur le support, sur une grille d'évaluation, dans le cas du C.C.F. par exemple ou une d'épreuve ponctuelle, on maintient effectivement l'approche par compétences et la note... si bien que les professeurs chargés de cette évaluation, sont parfois en difficulté.

- **M Ciavaldini**

C'est notamment le cas au collège dans le cadre du socle commun de connaissances et de compétences où on demande aux professeurs d'évaluer des compétences d'un côté et puis ensuite

de poser des notes après. Et c'est spécifique... C'est cette double approche qui pose problème en France.

Et puis après, moi je vois bien dans des grilles on évalue des compétences, les profs vont plutôt que de noter par rapport à profil, essayer de découper et de répartir des points par compétences.

- **Mme Viard**

On essaie effectivement de travailler dans le sens inverse en disant évidemment qu'il n'y a pas de corrélation entre le nombre de compétences et le nombre de points... Mais c'est vraiment une démarche habituelle que de mettre des points.

- **M. Ciavaldini**

C'est très ancré dans notre pays et je comprends bien les propos de Vincent Peillon à ce sujet.

- **Mme Viard**

On est justement dans une période de changement d'approche, ce n'est pas facile.

- **Moi-même**

*Alors je vous demande tout ça par rapport au système d'évaluation car même si cela ne fait qu'une dizaine d'années que je suis professeur, j'ai été évalué trois fois, par trois inspecteurs différents, et habituellement on nous demande la notice individuelle à inspection donc c'est le document administratif courant, le cahier de classe, le dossier de deux élèves, mais la dernière fois que j'ai été évalué par vous-même M. l'inspecteur, vous m'avez demandé en plus des évaluations réalisées, l'évolution des résultats de la classe.*

*Et donc je voulais savoir si cette nouvelle demande était due à la note numéro 2011-022 de mars 2011 émanant de l'inspection générale de l'Éducation nationale et ayant pour titre « mission sur le rôle et l'activité des inspecteurs pédagogiques du second degré » et donc dans cette note page 11, il y a un paragraphe qui s'intitule « forces et faiblesses de l'inspection individuelle » et dans ce paragraphe on peut lire « le regard de l'inspecteur lors d'une visite porte en effet trop encore sur la seule prestation de l'enseignant ; les remarques sur les pratiques d'évaluation des élèves et sur la mesure de leurs acquis y restent marginales »*

*Et donc j'aimerais savoir si l'on vous demande de mettre l'accent sur l'importance de l'évaluation, parce que c'est vrai que, lorsque l'on est inspecté, vous observez principalement la façon dont s'organise la transmission des savoir-faire, des savoirs et des savoir-être, et très souvent ça s'arrête là... c'est pas souvent que l'on nous pose des questions sur nos méthodes d'évaluation...*

- **M. Ciavaldini**

Enfin moi il me semble que ce qui prime, *in fine*, c'est la réussite de l'élève. Donc il faut bien à un moment ou un autre que l'on évalue... Donc voilà pourquoi je vous ai demandé tout cela lorsque je vous ai évalué...

- **Moi-même**

*C'est intéressant de voir qu'on attache plus d'importance à l'évaluation... d'autant plus que cela est une obligation dans notre mission d'enseignants d'évaluer ; mais c'est vrai que l'on nous pose peu la question de savoir comment on évalue.*

- **M. Ciavaldini**

Oui c'est vrai que cela fait partie des compétences attendues par un professeur...

- **Mme Viard**

Ce qui nous permet d'ailleurs aussi de voir si nous sommes sur une approche par compétences ou une évaluation que des savoirs par exemple... ça c'est quelque chose qui transparait quand même dans les évaluations observées... Et c'est vrai que notre démarche va être la suivante : nous allons conseiller l'enseignant sur cette approche par compétences... pour bâtir des évaluations en lien notamment aussi avec les évaluations certificatives c'est à dire basées de plus en plus sûr ces notions de compétences et non plus sur un contrôle des connaissances uniquement...

- **Mme Boyeault**

... voire aller peut-être même plus loin ... cibler pour un groupe de jeunes, les compétences à renforcer, voire à travailler... à travers ce type d'évaluation on pourra personnaliser le parcours par la suite...

- **Moi-même**

*Donc l'évaluation est une partie intégrante de notre métier qui est importante pour les élèves et leur scolarité....*

- **M. Ciavaldini**

... Oui et plus généralement, enfin il m'arrive fréquemment de voir justement un certain nombre d'évaluations qui sont complètement déconnectés de ce qui peut être exigé à l'examen donc là est un problème effectivement... Parce que les élèves ne sont pas placés dans de bonnes conditions pour réussir.

- **Moi-même**

*Justement à ce propos, lors de vos inspections et en matière d'évaluation en travaux pratiques, qu'avez-vous observé comme méthode d'évaluation, qu'elle soit à reproduire ou a contrario qu'elle soit choquante ?*

- **M Ciavaldini**

Ce que je vois au travers des secondes d'exploration, c'est qu'on a des profs qui s'engouffrent dans cette liberté justement au niveau de l'évaluation et qui font de l'autoévaluation pour le coup... Là on le voit en classe de seconde... Mais à l'arrivée il n'y a pas de notes au niveau du conseil de classe. C'est à dire qu'il y a des établissements où les élèves en seconde, pour ces matières la, n'ont pas de note...

- **Mme Viard**

... et je rejoins ce que tu disais toute à l'heure, de l'évaluation qui est conduite en travaux pratiques en règle générale... Elle se rattache aux objectifs bien évidemment de la séance mais ce n'est pas toujours le cas. On voit par exemple des supports ou des grilles d'évaluation qui portent sur des critères et les élèves n'ont pas connaissance de ces critères là... Ils ont connaissance d'une note globale finalement mais n'ont pas d'informations concernant les points évaluation finalement... des objectifs de l'évaluation, qui sont parfois déconnectés des objectifs de la séance donc là c'est vrai qu'après lors de nos échanges avec les professeurs, on pointe les améliorations possibles et on travaille dans ce sens-là... Mais ce n'est pas toujours aussi flagrant en tout cas pour l'élève..., il obtient à la fin de son TP une note sans finalement avoir très bien perçu quelles étaient les attentes pour cette séance...

- **Moi-même**

*Il a une note... il vient chercher sa carotte ou son bâton...*

- **Mme Viard**

Oui voilà... ce n'est pas une généralité mais... c'est vrai oui...

- **M. Ciavaldini**

Mais c'est un peu les carottes de toute façon quand même... Il y a quand même beaucoup d'élèves, les profs nous le disent assez régulièrement, qui demandent si c'est noté ou si ce n'est pas noté... et si ce n'est pas noté justement, l'enjeu n'est pas le même... C'est souvent observé...

- **Moi-même**

*J'aimerais également savoir dans le cas de votre rôle d'inspecteurs si vous avez beaucoup de questions de la part de collègues professeurs de cuisine concernant l'évaluation générale... on peut vous solliciter pour tout un tas de choses, c'est à dire que vous avez un rôle de conseiller pédagogique et donc à ce titre êtes-vous sollicités fréquemment ou peu fréquemment sur le domaine de l'évaluation ?*

- **M. Ciavaldini**

Je vous répondrai de manière très succincte... jamais !

- **Mme Viard**

C'est nous qui venons sur ce terrain-là... c'est très rare que l'on nous demande des informations sur les façons de mener des évaluations ...

- **M. Ciavaldini**

Oui c'est nous qui venons sur ce terrain-là...

- **Mme Viard**

Alors nous, en ce moment, c'est un peu différent parce que dans le cadre de la réforme des baccalauréats professionnels... c'est vrai que là sur du CCF, nous sommes en train de faire passer des épreuves en CCF et là il y a beaucoup de questions bien précises sur notamment l'utilisation des grilles... avec les profils de compétences, les notes etc... Donc là on est dans un contexte vraiment particulier... Sorti de ce contexte là, c'est vrai que ce n'est pas une question qui revient particulièrement souvent.

- **M. Ciavaldini**

Et dans toutes les formations que j'organise que ce soit en économie, en droit ou quelque chose comme ça ... il y aura à un point qui portera systématiquement sur l'évaluation... Parce que justement, je sais qu'il est plutôt mis de côté par les enseignants... Parce que là on vient sur leur pré-carré ...enfin je ne sais pas ?...

- **Mme Boyeault**

On bouscule les habitudes aussi !

- **M. Ciavaldini**

Oui on bouscule des habitudes... Cela bouscule des habitudes par exemple le CCF... Approcher l'évaluation formative de l'évaluation certificative...

- **Mme Viard**

Oui cela pose beaucoup de questions....

- **Moi-même**

*En travaillant sur ce mémoire, j'ai lu très souvent que le professeur pensait détenir un certains pouvoirs démiurgique notamment grâce à son « pouvoir-noter », et lui enlever ce pouvoir le déstabilise... Lui enlever ce spectre c'est le rendre malheureux... D'ailleurs quand un prof n'a que deux ou trois note pour le bulletin... Il est malade...*

- **M. Ciavaldini**

Oui et c'est aussi l'institution qui réclame, mais aussi tous les partenaires : les parents, l'élève etc... etc...

- **Mme Viard**

Oui c'est une culture...

- **M. Ciavaldini**

C'est d'ailleurs pourquoi la mise en œuvre du socle commun au collège n'a pas été facile parce que justement on est passé à cette évaluation par compétences et parallèlement on a quand même gardé le système de notation... Et donc le mieux serait de pouvoir s'en affranchir.

- **Mme Viard**

Oui, mais on maintient encore ce système de notation à double approche, même avec la nouvelle réforme du bac-pro on est encore sur cette double approche...

- **M. Ciavaldini**

Oui mais à partir d'un profil de compétences tu peux quand même y arriver... C'est ce que l'on fait en BTS par exemple... Tu peux quand même arriver à avoir une note à condition d'avoir des commissions d'harmonisation des notations...

- **Moi-même**

*Souvent l'approche par profil et par compétences se fait pour les mentions complémentaires... Mais il est vrai que la première fois que l'on pratique ce mode d'évaluation on est un peu perdu...*

- **M. Ciavaldini**

Oui ... cela bouscule les habitudes des professeurs.

- **Moi-même**

*C'est vrai que dans d'autres organismes de formation l'évaluation par profil ou par compétences est courante.... J'ai travaillé à l'AFPA et c'est vrai que les formateurs ne sont pas du tout gênés par ce mode d'évaluation...*

- **Mme Viard**

Oui s'est lié à l'histoire de notre institution.

- **Moi-même**

*Que pensez-vous de l'autoévaluation ?, l'avez-vous observé in situ en travaux pratiques de cuisine ?*

- **M. Ciavaldini**

Oui une fois, en accompagnant mes collègues sur l'académie de Limoges...en travaux pratiques de cuisine et il y avait eu un travail sur l'autoévaluation.

- **Mme Viard**

Je réfléchis là... Je l'ai vue sur d'autres séances mais pas encore en travaux pratiques de cuisine.

- **Moi-même**

*Et d'après vous est ce qu'il y a des niveaux de classe qui se prêteraient plus à l'autoévaluation que d'autres ?*

- **Mme Viard**

Moi j'ai tendance à dire pas forcément... du moment où l'on adapte.

- **M. Ciavaldini**

C'est une question d'habitude après...

- **Mme Viard**

D'ailleurs les enfants sont habitués assez tôt de se positionner avec à ce système d'évaluation, on leur demande de s'autoévaluer aux jeunes... Je pense notamment au collègue et même avant... C'est une adaptation après de cette autoévaluation et des critères d'évaluation et de l'accompagnement que l'on peut mettre en place pour les conduire à cette autoévaluation... Du moment qu'ils ont bien compris le cheminement, l'objectif... Je ne pense pas que cela pose souci. Encore une fois bien déterminer les objectifs et là je pense que c'est plus dans le discours que l'on est peut-être... Un petit peu ... parfois en difficulté... Bien indiquer les objectifs de l'évaluation, de l'autoévaluation, mettre en place des outils adaptés et après je ne vois pas comme ça de niveaux plus problématiques que d'autres...

- **M. Ciavaldini**

Oui voilà.... enfin ce n'est peut-être pas ce que vous avez lu dans vos recherches ?

- **Moi-même**

*Pour être honnête en fin de compte je ne vous ai pas posé la question piège : qu'est-ce que pour vous l'autoévaluation ? Parce que j'ai remarqué que derrière ce mot il se cache plein de choses... En effet derrière l'autoévaluation il y a là la co-évaluation... Le professeur qui donne sa grille et l'élève qui se note par rapport à cette grille..., Il peut y avoir aussi, et là c'est je pense la vraie autoévaluation, l'élève repère ses pré-requis, qui ensuite crée sa grille et s'autoévalue d'après sa grille. C'est d'ailleurs ce que je suis en train d'expérimenter avec les étudiants de BTS car dans leurs épreuves d'examen on leur demande d'analyser le travail de leurs commis mais à ma grande surprise durant leur formation il ne se sont jamais autoévalués... Comment peut-on analyser de travail d'un autre alors qu'on ne l'a jamais fait pour soi-même ?*

*Vous voyez que derrière le mot autoévaluation cela va très très loin... et après l'autoévaluation qu'est ce que l'on fait de la note ? On fait moitié-moitié entre la note de l'élève et celle du professeur, on ne prend que la note de l'élève, on pondère... Derrière ce mot « autoévaluation » il y a de plein de définitions possibles et beaucoup de chemins de traverse... Et ce n'est pas forcément codifié par écrit dans les ouvrages que j'ai lus...*

*Concernant l'autoévaluation et mon travail sur le mémoire j'ai mené une enquête auprès de mes collègues au niveau national... J'ai envoyé énormément de courriels dans les établissements, et je n'ai reçu que 92 réponses...*

*Donc je me suis dit que l'évaluation n'est pas un sujet qui passionne énormément... Et sur ces 92 réponses, seuls 38 % pratiquent l'autoévaluation... de temps en temps et sur ces 38 % seuls 20 % disent avoir été formés à l'autoévaluation, cela fait beaucoup de chiffres mais... On passe à peu près tous dans les IUFM... Et quand j'en parle avec mes collègues j'ai des résultats encore plus bas... Et je me dis que c'est peut-être à la base que la formation en matière d'évaluation est pas pertinente.... On met peut-être beaucoup l'accent sur l'évaluation sommative et peu sur les autres formes d'évaluation...*

- **M. Ciavaldini**

Oui c'est vrai ... Je ne me souviens pas avoir été formé moi-même à l'autoévaluation à l'IUFM...

- **Mme Viard**

Spécifiquement à l'autoévaluation non, mais c'est vrai que ce n'est qu'un aspect, qu'un élément... Sur une journée de formation par exemple cela va représenter un temps relativement réduit... Mais une formation spécifique à l'autoévaluation, non, effectivement, je n'ai pas connu ça en IUFM, et là actuellement je ne pense pas qu'il n'y en ait...

- **Mme Boyeault**

Oui je ne pense pas qu'il y en ait actuellement.

- **M. Ciavaldini**

Oui et le prof aussi en pratiquant l'autoévaluation a peur de perdre son pouvoir...

- **Mme Viard**

Oui d'être dépossédé de cela...

- **M. Ciavaldini**

Et c'est pour cela que l'on ne le voit que très très peu dans les classes, franchement.

- **Mme Viard**

Et puis du point de vue de l'élève, je n'ai pas le sentiment que cela soit quelque chose de franchement reconnu, pour en avoir discuté avec des jeunes... Quant on parle de l'autoévaluation... C'est un peu la « note cadeau »... C'est une note qui n'a pas valeur d'évaluation au même titre qu'une évaluation préparée par le professeur... Donc il y a vraiment au niveau de la culture une approche très particulière de l'autoévaluation... parce que finalement dès le plus jeune âge, ce n'est pas légitime finalement quelque part... elle n'est pas légitime cette autoévaluation donc à nous de travailler

différemment peut-être pour qu'elle le devienne... Mais on sent que, même chez les plus jeunes, ce n'est pas légitime....

- **M. Ciavaldini**

Alors justement, comme vous le disiez tout à l'heure, c'est plus du ressort de gens qui sont peut-être plus matures et donc plus du BTS... c'est à pratiquer davantage en BTS car ils sont capables de prendre du recul...

- **Moi-même**

*Sur cette autoévaluation que moi j'ai qualifiée de totale, j'ai appelé cela autoévaluation totale car je n'ai pas trouvé dans mes lectures de définition de cette pratique... mais a contrario on parle de l'autoévaluation plutôt partielle... Comme par exemple sur les classes de CAP... On peut par exemple mettre deux critères liés à la gestuelle et deux critères plus liés au savoir-être... Et surtout en donnant les critères à l'avance je ne parle pas en début de TP mais plutôt lors d'une TA... Je pense que cela peut être.... Je pense et puis je l'ai lu... Cela peut-être une source de motivation et de prise d'autonomie, pour des jeunes qui justement ont été « abîmés » notamment par un système d'évaluation sommative....*

- **Mme Viard**

Après je vois par exemple en baccalauréat professionnel on les conduit de plus en plus... mais c'est difficile... vers une analyse réflexive... Donc cette démarche que vous décriviez sur le BTS on essaie de l'initier plutôt... Mais on voit à quel point on bute par rapport à cette analyse réflexive... Parce que les jeunes ont beaucoup de mal à voir ce recul finalement sur leurs pratiques.

- **M. Ciavaldini**

Ceci dit moi il m'arrive assez souvent lors d'un entretien inspection de poser la question « si c'était à refaire est-ce que vous referiez de la même façon ? » ... d'avoir une analyse auto-réflexive de la part du professeur et de ne pas avoir beaucoup de réponses justement de la part du prof.. D'où une difficulté d'auto-analyse des pratiques... même de la part des profs...

- **Moi-même**

*Oui ... Se regarder dans le miroir ce n'est pas forcément agréable...*

- **M. Ciavaldini**

Oui, c'est vrai...

- **Moi-même**

*Et puis on préfère que le jugement viennent d'un autre... on pourra toujours le critiquer... Alors que son propre jugement c'est difficile de le critiquer*

*Pour se projeter un peu plus en avant, il semble que l'évaluation passe progressivement d'une évaluation du savoir-faire... très technique... comme par exemple*

*ciseler une échalote ... sujet récurrent du bac technologique... vers une évaluation par compétences, évaluation par compétences qui est déjà très utilisée dans le milieu de l'entreprise, et notamment dans le milieu médical, où l'on demande aux infirmiers et aux aides-soignantes de s'autoévaluer, de se co-évaluer voir de s'autoévaluer en groupe... Ce qui pour ce dernier terme est un peu antinomique... Et alors d'après vous qu'elle est la place de l'autoévaluation dans l'évaluation par compétences ?*

- **Mme Viard**

Je crois que dans un premier temps si on arrive déjà à travailler avec les enseignants sur cette notion de compétences et à bien ancrer cette approche moi je ne vois pas d'obstacle à l'utilisation de l'autoévaluation pour évaluer des compétences.

- **M. Ciavaldini**

Non il n'y aura pas d'obstacle.

- **Mme Viard**

Je ne vois pas d'obstacle qu'elle soit diffusée auprès des élèves, c'est un cheminement... On ne va pas basculer du jour au lendemain, mais vous le disiez vous même, on a commencé... On voit bien qu'on commence à s'imprégner vraiment de cette approche par compétences et je ne vois pas pourquoi les jeunes ne seraient pas à même de s'autoévaluer justement... Cette notion de compétences ... ils la pratiquent eux-mêmes lorsqu'ils vont en PFMP, ils en entendent parler quels que soient les secteurs d'activité, vous y faisiez référence... Donc moi je suis plutôt optimiste par rapport à cet avenir de l'approche par compétences... après voilà, est-ce que ce sera aujourd'hui, demain ? Il y a encore un accompagnement à mettre en place et à renforcer.

- **Moi-même**

*Oui il faut déjà changer la vision que l'on a sur l'évaluation pour pouvoir approcher avec moins d'idées préconçues...*

- **Mme Viard**

Oui je pense que déjà en rassurant, en travaillant ensemble sur cette approche ... On voit bien que les pratiques évoluent et on imagine très bien le jeune effectivement pratiquer l'autoévaluation avec une approche par compétences... Oui tout à fait...

- **M. Ciavaldini**

Si un jour on peut s'affranchir de la note est bien là il n'y aura plus aucun obstacle... ou du moins...très peu d'obstacles.

- **Moi-même**

*Remerciements d'usage*

- FIN DE L'ENTRETIEN -

Annexe E « Documents d'autoévaluation - Expérimentation 2 »

AUTOÉVALUATION n°7

« Griser » les phases ou partie de phase où vous ne désirez pas vous autoévaluer :

		Dans cette colonne :			
		<ul style="list-style-type: none"> <li>pourquoi vous auto-évaluez-vous sur ces phases ou partie de phase ?</li> <li>votre niveau de compétences concernant cette phase ou partie de phase avant votre TP</li> </ul>			
PHASE 1	CONCEPTION - PLANIFICATION				
		-- ou 0 (non acquis)	- ou 1 (en cours d'acquisition)	+ ou 2 (maîtrisé)	++ ou 3 (très bien maîtrisé)
PHASE 2	RÉALISATION	- Techniques Confectionner un flan de légumes		2	
		- Technique imposée n° 1 Poêler une viande		1	
		- Technique imposée n° 2 Réaliser un fonds de poêlage		1	
		- Technique imposée n° 3 Marquer une soupe de poisson	0		
	CONDUITE des COMMIS	Réalisé qu'une seule fois avec un commis		- ou 1 (en cours d'acquisition)	
PHASE 3	MÉTHODE de TRAVAIL				
		-- ou 0 (non acquis)	- ou 1 (en cours d'acquisition)	+ ou 2 (maîtrisé)	++ ou 3 (très bien maîtrisé)
PHASE 3	ÉVALUATION (du plat commis)	-- ou 0 (non acquis)	- ou 1 (en cours d'acquisition)	+ ou 2 (maîtrisé)	++ ou 3 (très bien maîtrisé)
PHASE 4	PRÉSENTATION	Trop « grossier »			
			- ou 1 (en cours d'acquisition)		
PHASE 4	DÉGUSTATION	Problèmes chaleur et assaisonnements			
				+ ou 2 (maîtrisé)	

**Le seul impératif d'évaluation imposé pour votre auto-évaluation est de vous autoévaluer sur :**

- Une technique que vous choisirez
- Les trois techniques imposées par le sujet de l'épreuve BTS pour les TP « **Production Panier** » ou sur les TP « **ordinaires** » trois techniques que vous choisirez suivant ce que vous souhaitez autoévaluer.

- ☞ Vous devrez rechercher les critères de réussites et les formaliser par écrit suivant le modèle donné en début d'année.
- ☞ Vous trouverez également ci-après des documents synthétiques pour vous aider à apprécier vos compétences et connaissances selon les différentes phases.
- ☞ Vous devez donc préparer votre autoévaluation sur support numérique et me l'envoyer 48 heures avant (donc avant le lundi matin) afin que je puisse :
  - le lire
  - vous l'imprimer pour votre autoévaluation

Vos notes personnelles concernant les techniques mises en œuvres :

Catégorie de techniques	<b>TECHNIQUES À AUTOÉVALUÉES</b>	<b>EXIGENCES - PERFORMANCE</b>	<b>TOLÉRANCES</b>
	- <b>Techniques</b> <b>Confectionner un flan de légumes</b>	Le légume est mixé très fin Le flan se démoule Le flan se tient	Quelques morceaux facilement isolables <b>Le flan « accroche » à 1 endroit : Aucune tolérance</b>
	- <b>Technique imposée n° 1</b> <b>Poêler une viande</b>	- Râble de lapin bien coloré - Arrosage fréquent du râble - Légumes taillés en mirepoix non sués - Cuisson à 120°C pendant 30 à 40min (température à cœur de 62/64°C) - Ajout du reste de légumes avant la fin de la cuisson (tomates concassées, ail et bouquet garni)	- Râble de lapin légèrement coloré - Arrosage seulement 3 fois du râble - Légumes taillés légèrement trop petits et sués - Cuisson à 140°C pendant 30 à 40min - Aucun ajout de légumes avant la fin de la cuisson
	- <b>Technique imposée n° 2</b> <b>Réaliser un fonds de poêlage</b>	- Sucs pincés et colorés - Dégraissage partiel - Réduire lentement à sec puis à nappe - Fonds légèrement lié et corsé	- Sucs légèrement colorés (utilisation de matériel antiadhésif ou ils ont été trop remués) ou trop pincés (amer) - Suppression d'un peu trop de graisse - Réduction légèrement trop vive ou pas assez réduit (trop acide) - Fonds trop liquide
	- <b>Technique imposée n° 3</b> <b>Marquer une soupe de poisson</b>	- Les tronçons de poissons ont compotés et sont devenus raides - Cuisson douce - Soupe ni trop liquide ni trop acide et d'une belle couleur	- Tronçons de poissons légèrement colorés - Cuisson un peu trop forte - Soupe un peu trop liquide, un peu acide et claire
Techniques à autoévaluer facultatives suivant votre	- Technique n° 4		
	- Technique n° 5		

AUTOÉVALUATION n° 7

GRILLE D'AUTOÉVALUATION

Date : 16/01/13		LE PLAT IMPOSÉ :					
H CHRISTOPHE		Soupe de poissons, rouille Râble de lapin farci poêlé aux champignons (vin liquoreux, champignons, abricots,...) Créativité Légumes					
		EXIGENCES			OBSERVATIONS		
P H A S E 1	CONCEPTION - PLANIFICATION	- Clarté du document	0	1	2	3	
		- Progression logique	0	1	2	3	
		- Utilisation du vocabulaire professionnel	0	1	2	3	
		- Utilisation rationnelle de la matière d'œuvre	0	1	2	3	
		- Pertinence de l'appellation	0	1	2	3	
		- Conception/Rédaction du plat de créativité	0	1	2	3	
		TOTAL A					
Coefficient 0,5							
P H A S E 2	RÉALISATION	- <b>Techniques</b> <b>Confectionner un flan de légumes</b>	0	1	2	3	
		- <b>Technique imposée n° 1</b> <b>Poêler une viande</b>	0	1	2	3	
		- <b>Technique imposée n° 2</b> <b>Réaliser un fonds de poêlage</b>	0	1	2	3	
		- <b>Technique imposée n° 3</b> <b>Marquer une soupe de poissons</b>	0	1	2	3	
		- Utilisation et valorisations optimales des produits imposés	0	1	2	3	
		- Choix du matériel	0	1	2	3	
		TOTAL B					
Coefficient 1							
P H A S E 2	CONDUITE des COMMIS	- Explications / Démonstrations	0	1	2	3	
		- Suivi de l'activité du commis	0	1	2	3	
P H A S E 2	MÉTHODE de TRAVAIL	- Organisation Temps / Espace	0	1	2	3	
		- Envoi (ponctualité)	0	1	2	3	
		- Utilisation rationnelle des moyens (Froid, énergie)	0	1	2	3	
		- Hygiène et sécurité	0	1	2	3	
		TOTAL B					
Coefficient 1,5							
		TOTAL GÉNÉRAL 1 A + B .					
Critères d'évaluation pour les phases 1,2,3		3. Maîtrise satisfaisante 1. Maîtrise insuffisante	2. Maîtrise acceptable 0. Non maîtrisé	Les exigences s'évaluent en points entiers			

Date : 16/01/13		LE PLAT IMPOSÉ :							
HEBERT CHRISTOPHE		Soupe de poissons, rouille Râble de lapin farci poêlé aux champignons (vin liquoreux, champignons, abricots,...) Créativité Légumes							
<b>Sujet n° 5</b>		EXIGENCES			OBSERVATIONS				
<b>P H A S E 3</b>	<b>ÉVALUATION</b> Durée conseillée (5 minutes)  Coefficient 0,5	- Présentation	0	1	2	3			
		- Dégustation	0	1	2	3			
		- Qualité des commentaires (Utilisation du vocabulaire professionnel)	0	1	2	3			
		- Pertinence de l'analyse	0	1	2	3			
		- Qualité de la communication	0	1	2	3			
		- Dispositions prises par le candidat	0	1	2	3			
		<b>TOTAL A .</b>							
<b>P H A S E 4</b>	<b>PRÉSENTATION</b>	- Impression générale (Plat / Assiette) (Respect des règles du dressage imposé ou originalité)	0	1	2	3			
		- Dispositions, Harmonie (Brillance, volumes, couleurs, formes....)	0	1	2	3			
		- Qualité des finitions (Netteté des bordures,...)	0	1	2	3			
		<b>DÉGUSTATION</b>	- Températures des mets	0	1	2		3	
			- Appoints des cuissons, (texture en bouche...)	0	1	2		3	
			- Assaisonnements...	0	1	2		3	
<b>TOTAL B</b>									
Coefficient 1		<b>TOTAL GÉNÉRAL 2 (A + B) .</b>							
PHASE n° 4 : 3. Qualité gastronomique 2. Commercialisable 1. Consommable mais non commercialisable 0. Non commercialisable		N O T E REPORT TOTAL GÉNÉRAL 1 REPORT TOTAL GÉNÉRAL 2  TOTAL des POINTS		_____ / - = /20					
Positionnement au profil :									
-- ou 0 (non acquis)		- ou 1(en cours d'acquisition)		+ ou 2 (maîtrisé)		++ ou 3 (très bien maîtrisé)			
Observations:									

## Annexe F « Questionnaire étudiants expérimentation 2 »

Adresse du questionnaire :

<https://docs.google.com/forms/d/1sUoMaGMwhtq9HAT-ulqMljXcD1RQmvztQnO7qwzLXbM/viewform>

### Questionnaire étudiants 2 TS "expérimentation sur l'autoévaluation totale"

Permettez-moi tout d'abord de vous remercier pour cette expérimentation concernant l'autoévaluation que vous avez eue l'amabilité de conduire durant cette année scolaire.

Afin que je puisse analyser et interpréter cette expérience, je vous demande de répondre au questionnaire ci -après.

Ce questionnaire est anonyme. Soyez assuré(e) qu'il ne sortira pas du cadre de mon mémoire et qu'aucun nom propre ne sera mentionné. C'est pour cette raison que je vous prie de répondre avec la plus grande sincérité.

précision concernant la numérotation des questions :

- les questions 1. concernent l'avant TP
- les questions 2 : pendant le TP
- les questions 3 : après le TP
- les questions 4 : l'autoévaluation et votre analyse

**\*Obligatoire**

merci d'indiquer votre prénom et l'initiale de votre nom \*

1.1- Vous aviez différents documents à renseigner et à me renvoyer par courriel avant les séances de travaux pratiques. Avez-vous rencontré des difficultés pour vous approprier les directives que je vous avais données ?

1.2- Pouvez-vous m'indiquer à quel moment de la semaine (quel jour) vous prépariez ce travail préparatoire à votre TP et pourquoi ?

1.3- Comment choisissiez-vous les techniques où vous alliez vous autoévaluer ?

1.3.1- Comment procédez-vous pour indiquer les critères d'« exigences / performances » et de « tolérances » des techniques autoévaluées ?

1.4- Vous deviez obligatoirement vous autoévaluer sur une technique libre et sur trois techniques imposées dans le cas des TP « Production Panier » (sujet BTS) ou bien alors sur 4 techniques que vous choisissiez librement. Mais vous pouviez également vous évaluer sur 2 autres techniques supplémentaires de votre choix. Cependant, vous n'avez jamais choisi de vous évaluer sur plus de 4 techniques. Pouvez vous m'expliquer pourquoi ?

1.5- Pour préparer vos autoévaluations avez-vous travaillé avec d'autres étudiants de votre groupe ?

- Très souvent  
 Souvent  
 Rarement  
 Jamais

1.5.1- Pouvez-vous m'expliquer les raisons de ce choix ?

1.6- Vous deviez vous auto-positionner sur une grille de type examen afin d'évaluer vos acquis avant les travaux pratiques. Cette « exercice » vous a-t-il semblé facile ou bien compliqué ? Pourquoi ?

1.7- Pour les travaux pratiques, la grille d'examen BTS comporte 4 phases sous-divisées en différents items : « conception-planification », « réalisation », « conduite des commis », « méthode de travail », « évaluation », « présentation » et « dégustation ». Vous deviez choisir

de vous autoévaluer sur différents items, le but étant qu'en fin de formation vous vous soyez autoévalué sur la totalité des items. Vous arrivez en fin de formation et vous ne vous êtes jamais autoévalué sur la totalité des items, pourquoi ?

1.8- En début de formation nous avons, dans un travail commun, défini par écrit les critères de réussite pour certains items comme par exemple : « conception - planification », « présentation », « dégustation » et cette semaine je vous ai demandé de travailler sur les critères de réussite de l'évaluation du « plat commis ». Jusqu'à présent personne n'a travaillé sur les critères de réussite attendus pour l'examen du BTS concernant les items « méthode de travail » ou « conduite des commis ». Pourquoi ?

2.1- Lors de TP, vous vous autoévaluez, prenez-vous comme critères de réussite les références (« exigences / performances » et « tolérances ») que vous aviez définis par écrit ?

- oui  
 non

2.1.1- pouvez vous argumenter ?

2.2- Comment procédez-vous pour vous autoévaluer durant les travaux pratiques ?

2.3- À quel moment vous autoévaluez-vous durant le TP ? (au fur et à mesure de vos activités ? , à la fin du TP ?...)

2.4 Pour vous autoévaluer, utilisez-vous les documents que vous aviez définis par écrit ?

- oui  
 non

3.1- Vos autoévaluations vous ont-elles servi pour votre synthèse de travaux pratiques ?

- oui  
 non

3.1.1- Comment les utilisez-vous

3.2- Vos autoévaluations vous servent-elles pour vos révisions en vue de l'examen du BTS?

- oui  
 non

3.2.1- Si oui comment les utilisez-vous ?

3.3- Vous êtes-vous attribué une note à la fin de chaque TP ?

- oui  
 non

3.3.1- Si oui, comment ? (une note sur 20, sur 10, une estimation du style : bien, moyen, passable...)

**4.1- Pourriez-vous m'indiquer quels sont pour vous les inconvénients et les avantages de l'autoévaluation ?**

**4.2- Comment avez vous vécu cette expérimentation concernant l'autoévaluation en travaux pratiques ?**

**4.3- Cette forme d'évaluation vous a-t-elle paru bénéfique ?**

- oui
- non

**4.3.1- À quel niveau ? Pourquoi ?**

**4.4- Après cette expérience concernant l'autoévaluation, vous êtes plutôt :**

- Favorable à cette méthode d'évaluation
- Défavorable à cette méthode d'évaluation

**4.4.1- Pouvez-vous m'expliquer les raisons de votre choix ?**

4.5- Auriez-vous préféré être évalué de façon traditionnelle (le professeur note...) ?

oui

non

4.5.1- Pourquoi ?

4.6- Pour vous, en travaux pratiques le professeur doit-il mettre une note à chaque TP

oui

non

4.6.1- Pourquoi ?

4.7- Avant cette expérimentation, vous êtes-vous déjà autoévalué en TP durant votre formation au lycée hôtelier ?

oui

non

4.7.1- Si oui combien de fois ?

4.8- Est-ce difficile de s'autoévaluer ?

oui

non

4.8.1- Pourquoi?

4.9- Pensez-vous que l'appréciation que vous faites de votre travail est juste ?

oui

non

4.9.1- Pourquoi ?

4.10- Cette méthode d'évaluation vous demande-t-elle davantage de travail ?

oui

non

4.10.1- Pourquoi ?

4.11- Appéciez-vous cette façon d'être évalué ?

oui

non

4.11.1- Pourquoi ?

**4.12- Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées lors de l'autoévaluation ?**

**4.13- Maintenant pensez vous être capable de vous évaluer ?**

**4.14- Pouvez-vous, pour terminer, apporter ci-dessous un complément d'information concernant cette expérience ?**

N'envoyez jamais de mots de passe via l'outil Formulaires Google.

---

Fourni par  Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.  
[Signaler un cas d'utilisation abusive](#)-[Conditions d'utilisation](#)-[Clauses additionnelles](#)

## Annexe G « Consignes pour la mise en place de l'expérimentation 3 »

Consignes et explications aux professeurs concernés par cette expérimentation :

- Vous devez renseigner les colonnes du document « *expérimentation document élève* » :
  - Items
  - Techniques à autoévaluer
  - Exigences de performance
  - Tolérances
  - **Pensez à enregistrer vos travaux dans le sous-dossier correspondant (sous dossier expérimentation 1, 2 ou 3)**
- Vous devez imprimer et donner à chaque élève le document « *expérimentation document élève* » et m'en garder une copie numérique dans le dossier correspondant à la séance.
- Vous devez interpréter l'évaluation de l'élève ( non acquis= 0, partiellement acquis =1, acquis avec aide= 2 ; acquis sans aide= 3) et reporter les notes que l'élève s'est attribué ainsi que les vôtres sur le document Excel « *saisi des notes* » et indiquer la note que vous utiliserez pour l'évaluation de l'élève (cela peut être une moyenne de la note élève + la vôtre, que la note élève, la note élève pondérée + la vôtre... vous avez toute liberté... mais à la fin des expérimentation vous m'expliquerez votre choix).
- Vous devez obligatoirement évaluer et faire autoévaluer **5 items** (cela peut-être 5 techniques ou 3 techniques et 2 savoirs et savoir faire ou une autre « combinaison » de votre choix). Ceci vous donnera automatiquement une note sur 15points (5X3points maxi).

**Fiche d'autoévaluation n°**

Nom et prénom à saisir par l'élève

Nom et Prénom :

Classe et groupe

DATE

Classe, groupe et date à saisir par le professeur

Menu à saisir par le professeur

Items, techniques et Organisation, hygiène, respect des consignes, exigences performance, tolérance à saisir par le professeur

ITEMS	Techniques à auto-évaluer	Exigences-performance	Tolérances	Non acquis	Partiellement acquis	Acquis avec aide	Acquis sans en autonomie
	- Technique n°1						
	- Technique n°2						
	- Technique n°3						
	- Technique n°4						
	- Technique n°5						
Organisation, hygiène, respect des consignes							

Note ou croix à renseigner par l'élève

Le professeur renseigne le document de façon numérique et ensuite le photocopie en 12 exemplaires pour les élèves.

Annexe H « Questionnaire professeurs expérimentation 3. »

Adresse du questionnaire :

<https://docs.google.com/forms/d/1Yv9KLow3YUvd74xmOBooFDHkLu1EO6FWoidOai3FRGI/viewform>

Modifier ce formulaire

## Questionnaire professeur : expérimentation 3 "Autoévaluation"

Chers collègues,

Permettez-moi de vous remercier pour cette expérimentation concernant l'autoévaluation que vous avez eu l'amabilité de conduire avec vos élèves.

Afin que je puisse analyser et interpréter cette expérience puis en discuter, je vous demande de répondre au questionnaire ci dessous.

**\*Obligatoire**

**1- Pouvez-vous indiquer le code d'anonymat que je vous ai fourni ?\***

**2- Quel est le niveau de classe ayant participé à l'expérimentation ?\***

**3- Aviez-vous déjà mis en place l'autoévaluation dans un cours de TP avant cette expérimentation ?**

oui

non

**4- Avez-vous pu mener à bien la totalité de l'expérimentation ?**

oui

non

**5- Avez-vous réalisé l'expérimentation sur les 3 TP autoévalués ?**

oui

non

**5.1- Si ce n'est pas le cas, pourquoi pensez-vous ne pas avoir pu le réaliser?**

**6- Avez-vous renseigné le document « expérimentation document-élève » pour chacune des 3 autoévaluations ?**

oui

non

**6.1- Si ce n'est pas le cas, pourquoi pensez-vous ne pas avoir pu le réaliser?**

**7- Dans le document « expérimentation document-élève » avez vous pu renseigner les rubriques « exigences - performances » et « tolérances » pour chacune des 3 autoévaluations ?**

- oui  
 non

**7.1- Si ce n'est pas le cas, pourquoi pensez-vous ne pas avoir pu le réaliser?**

**8- Avez renseigné, imprimé et distribué avant le TP le document « expérimentation document-élève » renseigné par vos soins pour chacune des 3 autoévaluations ?**

- oui  
 non

**8.1- Si ce n'est pas le cas, pourquoi pensez-vous ne pas avoir pu le faire?**

**9- Avez-vous fait s'autoévaluer vos élèves sur 5 items à chacune des 3 autoévaluations ?**

- oui  
 non

**9.1- Si ce n'est pas le cas, pourquoi pensez-vous ne pas avoir pu le faire faire ?**

**10- Avez-vous évalué vos élèves sur 5 items à chacune des 3 autoévaluations ?**

oui

non

**10.1- Si ce n'est pas le cas, pourquoi pensez-vous ne pas avoir pu le faire?**

**11- Avez-vous complété le fichier « Excel » concernant le report de l'autoévaluation ainsi que votre évaluation à chacune des 3 autoévaluations ?**

oui

non

**11.1- Si ce n'est pas le cas, pourquoi pensez-vous ne pas avoir pu le compléter ?**

**12- Avez-vous « interprété » l'autoévaluation et votre évaluation à chacun des trois TP en saisissant les résultats sur le fichier Excel que je vous ai fourni ?**

oui

non

**12.1- Si ce n'est pas le cas, pourquoi pensez-vous ne pas avoir pu le faire?**

**13- Comment avez vous interprété l'autoévaluation faite par vos élèves et la vôtre ? Ou comment avez vous fait pour, au final « avoir une note » ?**

**14- Si l'expérimentation à été menée de façon partielle, à quel niveau n'a-t-elle pas pu être réalisée dans sa totalité et pourquoi ?**

**15- Allez-vous renouveler cette forme d'évaluation ?**

- oui  
 non

**15.1- Pourquoi ?**

**16- Que pensez-vous de cette expérience concernant l'autoévaluation ?**

**17- Avez-vous été formé à ce type d'évaluation ?**

- oui  
 non

**17.1- Si oui, précisez dans quelles circonstances ?**

**18- Les élèves ont ils eu des difficultés à s'approprier cette méthode d'évaluation ?**

- oui  
 non

**18.1-Pourquoi ?**



## Annexe I « Questionnaire élèves expérimentation 3 »

Adresse du questionnaire :

[https://docs.google.com/forms/d/1hlc29Y6wqn\]w93Ge-iC\]t-2Kz\]ZjOZrcyqxEhrzyhvY/viewform](https://docs.google.com/forms/d/1hlc29Y6wqn]w93Ge-iC]t-2Kz]ZjOZrcyqxEhrzyhvY/viewform)

### Questionnaire élève : expérimentation 3 "Autoévaluation"

[Modifier ce formulaire](#)

Avec vos professeurs vous avez bien voulu participer à une expérience concernant l'autoévaluation en travaux pratiques de cuisine et je vous en remercie.  
Afin que je puisse analyser et interpréter cette expérience je vous demande de répondre au questionnaire ci dessous. Le questionnaire est totalement anonyme donc vous pouvez répondre en toute objectivité.  
Encore une fois merci à vous pour votre collaboration.  
Stéphane MRECHES  
*\*Obligatoire*

**1- Pouvez-vous indiquer le code d'anonymat que votre professeur vous a communiqué ? \***

**2- Quelle est votre classe \***

**3- Quand votre professeur vous note en travaux pratiques, pensez-vous qu'il est plutôt :**

Sévère ! il note dur ...

Juste, c'est bien noté

Cool... il met des bonnes notes

Autre :

**4- Quand vous savez que vous allez être évalué en travaux pratiques, êtes-vous plutôt :**

pas du tout stressé

un peu stressé

stressé

beaucoup stressé

Autre :

**5- Pour vous, en travaux pratique une note sert :**

au bulletin trimestriel

à savoir où vous en êtes dans vos apprentissages

à rien !

Autre :

**6- En travaux pratiques, avoir une notation sur 20 comme par exemple 8/20, 15/20, 4/20 ...vous dérange, préféreriez-vous une autre façon d'être noté comme par exemple avec : Très bien, bien, assez-bien, passable ou ++ , + , - ou 0/1/2/3 ?**

être noté sur 20, cela me convient comme système d'évaluation

cela m'est indifférent

je préférerais une appréciation comme : très bien, bien, assez-bien, passable ou ++ , + , - ou 0/1/2/3

Autre :

**7- La note en travaux pratique c'est :**

utile

inutile

Autre :

**8- Les évaluations notées en travaux pratiques il y en a :**

trop souvent

suffisamment

pas assez souvent

à chaque cours

Autre :

**9- Quand votre professeur vous évalue en travaux pratiques, la note vous paraît le plus souvent :**

très incohérente

plutôt incohérente

plutôt cohérente

très cohérente

**10- Aimerez-vous vous évaluer en travaux pratiques ?**

non, pas du tout

non, pas vraiment

oui, un peu

oui, tout à fait

Autre :

**11- Pour vous, les notes sont-elles motivantes pour travailler?**

oui bien sûr !

oui quelquefois

non, pas vraiment

non, pas du tout

Autre :

**12- Avez-vous déjà été autoévalué en TP durant votre formation au lycée hôtelier ?**

oui

non

**12.1- Si oui combien de fois ?**

**13- Est-ce difficile de s'autoévaluer ?**

- oui  
 non

**13.1- Pourquoi ?**

**14- Pensez-vous que l'appréciation que vous faites de votre travail est juste ?**

- oui  
 non

**14.1- Pourquoi ?**

**15- Cette façon de vous évaluer vous demande-t-elle davantage de travail ?**

- oui  
 non

**15.1- Pourquoi ?**

**16- Appréciez-vous de vous évaluer vous même? ?**

- oui  
 non

**16.1- Pourquoi ?**

**17- Voudriez-vous vous autoévaluer plus souvent ?**

- oui

non

**17.1- Pourquoi ?**

**18- Les consignes données par votre professeur pour vous autoévaluer vous ont-elles paru claires ?**

oui

non

**18.1- Pourquoi ?**

**19- Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées lors de votre autoévaluation ?**

**20- Ci dessous vous, pouvez-vous, pour terminer, apporter un complément d'information concernant cette expérience.**

N'envoyez jamais de mots de passe via l'outil Formulaires Google.

Fourni par  


Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

[Signaler un cas d'utilisation abusive](#)-[Conditions d'utilisation](#)-[Clauses additionnelles](#)

# INDEX DES AUTEURS

---

## A

ACHOUCHE Mohammed, 56, 60, 61, 62, 63, 68, 155, 157  
ALICKE Mark, 35  
ALLAL Linda, 58, 60, 61, 155, 157, 158  
ANTIBI André, 43, 47, 155, 160, 173  
ARENILLA Louis, 21, 156

## B

BAGÈS Céline, 36, 157  
BÉRANGER Patrick, 30, 56, 158  
BONIFACE Jean, 42, 156  
BONNIOL Jean-Jacques, 28, 158  
BOUFFARD Thérèse, 37, 157, 160  
BOURDIEU Philippe, 30, 155  
BUCHS Céline, 30, 34, 35, 36, 37, 38, 44, 45, 46, 47, 115, 155, 157  
BUTERA Fabrizio, 34, 35, 36, 37, 38, 44, 45, 46, 47, 115, 155, 157  
BUTERO Fabrizio, 30

## C

CAMPANALE Françoise, 55, 158, 160, 166  
CARDINET Jean, 75, 155, 158  
CHOUINARD Roch, 37, 160  
CINOTTI Yves, 71, 72, 155  
CLAPARÈDE Édouard, 21

## D

DANVERS Francis, 34, 155  
DARNON Céline, 30, 34, 35, 36, 37, 38, 44, 45, 46, 47, 115, 155, 157  
DARRAS Élisabeth, 56, 62, 63, 68, 157  
DEMEUSE Marc, 40, 156  
DOUILLACH Danièle, 71, 72, 155  
DUBOIS Nicole, 35, 160  
DUMAS Florence, 36, 37, 157

## F

FAVRE Daniel, 46, 158  
FIGARI Gérard, 157  
FILLOUX Jean-Claude, 30, 158  
FOUCAULT Michel, 22, 155, 158

## G

GLOTON Robert, 67  
GOSSOT Bernard, 21, 156

## H

HADJI Charles, 42, 50, 56, 65, 155  
HOFFMANS-GOSSET, 62  
HUGET Pascal, 36, 37, 157

## J

JACQUARD Albert, 53  
JORRO Anne, 32, 33, 41, 42, 43, 52, 57, 64, 65, 75, 155, 158, 159

## L

LECLERCQ Dieudonné, 40, 156  
LEGRAND Jean-André, 42, 156  
LELIÈVRE Claude, 21, 159  
LÉVY André, 19, 160

## M

MARCOTTE Geneviève, 37, 160  
MARTINOT Delphine, 36, 157  
MASSON Yannick, 71, 72, 155  
MAULINI Olivier, 160  
MEIRIEU Philippe, 23, 31, 45, 59, 69, 75, 76, 156, 160  
MERLE Pierre, 41, 156, 159  
MOLÉNAT Xavier, 71, 159  
MUGNY Gabriel, 38, 157

## N

NICAISE Julien, 40, 156  
NOËL Bernadette, 60, 157

## P

PAIN Jacques, 30, 56, 158  
PAQUAY Léopold, 56, 62, 63, 68, 157, 158, 159, 166  
PASSERON Jean-Claude, 30, 155  
PERETTI André, 42, 156  
PERRENOUD Philippe, 32, 34, 48, 60, 62, 63, 155, 156, 157, 159, 161  
PIAGET Jean, 55, 156  
PIÉRON Henri, 40, 156  
PILLONEL Marlyse, 59, 61, 63, 68, 69, 159  
PULFREY Caroline, 45, 157

## Q

QUIAMZADE Alain, 38, 157

## R

RANJARD Patrice, 32, 156  
RAVENSTEIN Jean, 65  
RAYNAL Françoise, 49, 156  
REINWEIN Joachim, 159, 168  
REY Alain, 27, 51, 56, 156  
RIEUNIER Alain, 40, 49, 156  
ROLLAND Marie-Claude, 21, 156  
ROUILLER Jean, 59, 61, 63, 68, 69, 159  
ROUSSEL Marie-Pierre, 21, 156

## S

SARRAZIN Philippe, 69, 159  
SAUSSEZ Frédéric, 56, 62, 63, 68, 157  
SCALLON Gérard, 50, 156

## T

TROUILLOU David, 69, 159

## V

VAN DER LINDEN Jean-Luc, 31, 156  
VEZEAU Carole, 37, 157, 160  
VIAL Michel, 31, 42, 49, 54, 56, 63, 67, 68, 69, 156, 159  
VIAU Rolland, 46

# TABLE DES SCHÉMAS, TABLEAUX ET GRAPHIQUES

---

## SCHÉMAS

Schéma 1 : Démarche analytique .....	82
--------------------------------------	----

## TABLEAUX

Tableau 1 : Raisons de la « non pratique » de l'autoévaluation en cuisine .....	92
Tableau 2 : Moyenne annuelle et note pratique, au BTN, classe A - Expérimentation 1 .....	124
Tableau 3 : Moyenne annuelle et note pratique, au BTN, classe B - Expérimentation 1 .....	124
Tableau 4 : Moyenne et écarts de l'expérimentation 1 Classe de 2 TS option B - groupe A .....	129
Tableau 5 : Moyenne et écarts de l'expérimentation 1 Classe de 2 TS option B - groupe B.....	129
Tableau 6 : Synthèse de l'échantillonnage ayant participé à l'expérimentation 3 .....	135

## GRAPHIQUES

Graphique 1 : Identification des niveaux de classes enseignées .....	89
Graphique 2 : Niveaux de classe où l'autoévaluation est pratiquée .....	93
Graphique 3 : Fréquence de la pratique de l'autoévaluation en travaux pratiques .....	94
Graphique 4 : Quels outils pour l'autoévaluation en TP de cuisine ?.....	99
Graphique 5 : où sont formés les enseignants qui pratiquent l'autoévaluation ?.....	105

# TABLE DES MATIÈRES

<b>PRÉFACE</b> .....	<b>11</b>
<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>15</b>
<b>PRÉAMBULE</b> .....	<b>17</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>19</b>
<b>PARTIE I REVUE DE LITTÉRATURE, CADRAGE THÉORIQUE, APPROCHE EXPLORATOIRE DE LA THÉMATIQUE, .....</b>	<b>25</b>
<b>QUESTION DE DÉPART</b> .....	<b>25</b>
CHAPITRE 1 - LE POINT SUR L'ÉVALUATION .....	27
1.1. <i>Qu'est-ce qu'évaluer : définition du mot ; du sens général au sens particulier</i> .....	27
1.2. <i>Pourquoi évalue-t-on ?</i> .....	28
1.2.1. Les aspects institutionnels de l'évaluation .....	28
1.2.2. Les aspects socio-psychologiques de l'évaluation .....	30
1.2.3. Les enseignants.....	30
1.2.4. Les enseignés.....	34
1.2.4.1. La mise en péril du moi .....	34
1.2.4.2. La comparaison sociale.....	34
1.3. <i>Les différentes formes d'évaluation</i> .....	38
CHAPITRE 2 - DE L'ÉVALUATION SOMMATIVE À L'AUTOÉVALUATION.....	40
2.1. <i>L'évaluation sommative</i> .....	40
2.1.1. Définition .....	40
2.1.2. L'arbitraire de la note .....	40
2.2. <i>L'évaluation formative</i> .....	48
2.2.1. Définitions de l'évaluation formative .....	49
2.2.2. Pratiques et limites .....	50
2.2.2.1. Les pratiques .....	50
2.2.2.2. Les limites.....	51
CHAPITRE 3 - L'AUTOÉVALUATION .....	55
3.1. <i>Les acteurs de l'autoévaluation</i> .....	57
3.1.1. Les enseignants.....	57
3.1.2. Les enseignés .....	59
3.2. <i>Une approche raisonnée de l'acquisition des connaissances</i> .....	59
3.3. <i>L'apprentissage de l'autonomie</i> .....	63
3.4. <i>Le savoir être</i> .....	66
3.5. <i>L'autoévaluation, dérives et paradoxes</i> .....	68
CHAPITRE 4 - PROBLÉMATISATION ET PISTES ÉCLAIRANTES .....	71
4.1. <i>Problématisation</i> .....	71
4.2. <i>Formulation des hypothèses</i> .....	74
4.2.1. Thème de départ .....	74
4.2.2. Problématisation .....	74
4.2.3. Hypothèses de recherche .....	74
4.2.3.1. Hypothèse générale .....	74
4.2.3.2. Hypothèses opérationnelles.....	74
4.2.3.3. Hypothèse alternative aux hypothèses de recherche .....	74
<b>PARTIE II MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE, DÉMARCHÉ ANALYTIQUE</b> .....	<b>77</b>
CHAPITRE 1 - MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE .....	79
1.1. <i>La démarche de l'analyse probatoire</i> .....	79
1.2. <i>Les enquêtes</i> .....	80
1.3. <i>Les expérimentations sur le terrain</i> .....	80
1.4. <i>La démarche analytique</i> .....	82

<b>PARTIE III ANALYSE, PRÉSENTATION, INTERPRÉTATION, ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....</b>	<b>85</b>
CHAPITRE 1 - QUESTIONNAIRE SOUMIS AUX ENSEIGNANTS.....	87
1.1. Question n°1 : Identification des niveaux de classes enseignées.....	89
1.2. Question n°2.1 : La pratique de l'autoévaluation en Travaux Pratiques de cuisine.....	90
1.3. Question n°2.2 : Raisons de la « non pratique » de l'autoévaluation en cuisine.....	90
1.4. Question n°2.3 : Niveaux de classe où l'autoévaluation est pratiquée.....	93
1.5. Question n°3 : Fréquence de la pratique de l'autoévaluation en travaux pratiques.....	94
1.6. Question n°4 : Mode opératoire de l'autoévaluation en cuisine.....	95
1.7. Question n°5 : Gestion de l'écart de la note professeur/élève.....	97
1.8. Question n°6 : Quels outils pour l'autoévaluation en TP de cuisine ?.....	99
1.9. Question n°7 : Changements et résultats liés à la pratique de l'autoévaluation.....	100
1.10. Question n°8 : Avantages et inconvénients liés à l'autoévaluation.....	101
1.11. Question n°9.1 et 9.2 : Les enseignants sont-ils formés à l'autoévaluation ? et où sont formés les enseignants qui pratiquent l'autoévaluation ?.....	105
1.12. Question n°10 : Remarques et commentaires libres concernant l'autoévaluation.....	106
1.13. Synthèse et conclusion du questionnaire.....	108
CHAPITRE 2 - ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF.....	110
2.1. Entretien avec les corps d'inspections en charge de l'hôtellerie-restauration.....	110
2.1.1. Conformité aux règles et exigences de la conduite de l'entretien semi-directif.....	113
2.1.2. Contenu, analyse et interprétation de l'entretien.....	114
2.2. Synthèse et conclusion des entretiens.....	118
CHAPITRE 3 - EXPÉRIMENTATIONS IN VIVO.....	120
3.1. L'autoévaluation dirigée.....	123
3.1.1. Définition de la première expérimentation.....	123
3.1.2. Échantillon et contexte de l'étude.....	123
3.1.3. Méthode et organisation.....	123
3.1.4. Compte-rendu, analyse, interprétation et discussion des résultats.....	124
3.2. L'autoévaluation totale.....	127
3.2.1. Définition de la seconde expérimentation.....	127
3.2.2. Échantillon de l'étude.....	128
3.2.3. Méthode et organisation.....	128
3.2.4. Compte-rendu, analyse, interprétation et discussion des résultats.....	129
3.2.4.1. Compte-rendu, analyse et interprétation du questionnaire étudiant.....	130
3.3. Application de l'autoévaluation en tp de cuisine, quel que soit le niveau de classe concerné.....	134
3.3.1. Définition de la troisième expérimentation.....	134
3.3.2. Échantillon et contexte de l'étude.....	135
3.3.3. Méthode et organisation.....	136
3.3.4. Compte-rendu, analyse, interprétation et discussion des résultats.....	137
3.3.4.1. Le questionnaire professeur.....	137
3.3.4.2. Le questionnaire élèves.....	142
<b>CONCLUSION DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>151</b>
<b>PARTIE IV PRÉCONISATIONS PÉDAGOGIQUES, PRATIQUES NOUVELLES D'ENSEIGNEMENT, DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL (MÉMENTO).....</b>	<b>155</b>
PRÉAMBULE.....	157
MÉMENTO : Autoévaluation en travaux pratiques de cuisine.....	158
INTRODUCTION.....	158
CHAPITRE 1 - POURQUOI L'AUTOÉVALUATION ?.....	159
1.1. Du constat à l'hypothèse opérationnelle.....	159
CHAPITRE 2 - LA MISE EN PLACE DE L'AUTOÉVALUATION.....	161
2.1. Le point sur l'autoévaluation et ses différentes formes.....	161
CHAPITRE 3 - COMMENT METTRE EN PLACE L'AUTOÉVALUATION EN TP ?.....	163
3.1. Avant de mettre en place l'autoévaluation :.....	163
3.1.1. Former et informer les élèves.....	163
3.2. La mise en place proprement dite.....	164

3.2.1.	Combien de points à autoévaluer? .....	164
3.2.2.	Comment définir avec précision les indicateurs de performances .....	165
3.2.3.	Sensibiliser les élèves à évaluer leur travail, par le biais de l'autoanalyse .....	167
3.3.	<i>Les documents utilisés pour l'autoévaluation</i> .....	167
3.3.1.	Les documents destinés à préparer les TP .....	168
3.3.2.	Les documents utilisés pour le TP proprement dit. ....	168
3.3.3.	Les documents permettant aux élèves de s'évaluer .....	168
3.4.	<i>Gestion des résultats de l'autoévaluation</i> .....	169
<b>CONCLUSION DU MÉMENTO</b> .....		170
<b>RESSOURCES BIBLIOGRAPHIQUES DU MÉMENTO</b> .....		171
<b>ANNEXES DU MÉMENTO</b> .....		172
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE</b> .....		175
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....		179
<b>GLOSSAIRE : L'ÉVALUATION EN FORMATION ET EN ÉDUCATION</b> .....		187
<b>ANNEXES</b> .....		191
Annexe A	« Inventaire des principales méthodes d'évaluation : pratiques et limites» .....	191
Annexe B	« Questionnaire professeurs» .....	200
Annexe C	« Guide d'entretien semi-directif » .....	205
Annexe D	« Entretien avec les corps d'inspection » .....	207
Annexe E	« Documents d'autoévaluation - Expérimentation 2 » .....	219
Annexe F	« Questionnaire étudiants expérimentation 2 » .....	223
Annexe G	« Consignes pour la mise en place de l'expérimentation 3 » .....	231
Annexe H	« Questionnaire professeurs expérimentation 3. » .....	232
Annexe I	« Questionnaire élèves expérimentation 3 » .....	237
<b>INDEX DES AUTEURS</b> .....		241
<b>TABLE DES SCHÉMAS, TABLEAUX ET GRAPHIQUES</b> .....		242
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....		243

## De l'intérêt de l'autoévaluation en enseignement professionnel.

### « *L'autoévaluation développe-t-elle la réussite dans les apprentissages ?* »

L'objet de ce mémoire est de démontrer que, contrairement à l'évaluation « classique », sommative en particulier, l'autoévaluation favorise les apprentissages, donc, tout d'abord, la réussite scolaire. Pour valider cette hypothèse, nous avons choisi de travailler à partir des résultats obtenus par un panel d'élèves et d'étudiants issus d'un lycée professionnel et technologique en hôtellerie-restauration lors de leurs séances de travaux pratiques. La première partie de notre recherche a eu pour objectif d'établir un « état des lieux » des pratiques évaluatives en vigueur telles qu'elles sont décrites par un certain nombre de chercheurs en sciences de l'éducation. Ce tour d'horizon nous a permis de comprendre l'obsolescence, voire le caractère improductif de la plupart d'entre elles, donc de conclure que seule l'autoévaluation permettait un contrôle à la fois plus juste et plus efficace des acquis. Restait à le démontrer. Pour ce faire, nous avons procédé à deux enquêtes, l'une auprès de professeurs de cuisine et l'autre auprès de trois inspecteurs, afin de tester la faisabilité du projet selon nos collègues et les représentants de l'institution. Au terme de ces enquêtes, nous avons procédé à la mise en place de trois expériences *in vivo* dans des classes différentes avec, pour chacune d'elles, un objectif légèrement différent mais convergeant vers un même but. L'analyse de ces expérimentations nous a donc permis de vérifier la validité de notre hypothèse de départ même si nous avons dû constater que certains aménagements étaient nécessaires pour optimiser la méthode.

#### MOTS-CLÉS :

Autoévaluation ; évaluation ; réussite scolaire ; lycée professionnel et technologique en hôtellerie-restauration ; travaux pratique de cuisine.

## About the importance of self-assessment in vocational education.

### « *Does self-assessment contribute to educational achievement?* »

This essay aims at showing that contrary to summative "classical" assessment, self-assessment favours learning and more particularly educational achievement. To confirm this theory, we have chosen to base our work on the results got by a sample group of pupils and students from a vocational and technical catering school, during their practical courses. The first part of this research aimed at establishing a "picture" of the currently practiced assessment methods as they are described by some researchers in educational sciences. Thanks to this overview we could understand how obsolete and indeed unproductive most of these methods were, and thus conclude that only self-assessment allowed a fairer and more efficient checking of the students' level of attainment. To prove our point and test the practicability of our project in the eyes of our colleagues and of the representatives of the institution, we conducted two surveys, the first one among cookery teachers and the second one with three school inspectors. At the end of these surveys we carried out three *in vivo* experiments in three different classes, with slightly different but all coinciding goals.

The analysis of this testing allowed us to check that our initial theory was right even if we noticed that some adjustments were necessary to maximize the method.

#### KEYWORDS:

Self-assessment; assessment; educational achievement; vocational and technological catering school; practical culinary courses.