



HAL
open science

Étude de l'activité d'enseignants et d'élèves lors d'une expérimentation de classe sans note. Une analyse à partir des cours de vie.

Thibaut Posiadol

► To cite this version:

Thibaut Posiadol. Étude de l'activité d'enseignants et d'élèves lors d'une expérimentation de classe sans note. Une analyse à partir des cours de vie.. Education. Normandie Université, 2020. Français. NNT : 2020NORMR059 . tel-03167448

HAL Id: tel-03167448

<https://theses.hal.science/tel-03167448v1>

Submitted on 12 Mar 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Normandie Université

THESE – TOME 1

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

Préparée au sein de l'Université de Rouen Normandie

**Étude de l'activité d'enseignants et d'élèves lors d'une
expérimentation de classe sans note.
Une analyse à partir des cours de vie.**

**Présentée et soutenue par
Thibaut POSIADOL**

**Thèse soutenue publiquement le 16 novembre 2020
devant le jury composé de**

M. David ADÉ	Professeur des Universités / Université de Rouen Normandie / UFRSTAPS.	Directeur de thèse
M. Stéphane BRAU-ANTONY	Professeur des Universités / Université de Reims Champagne-Ardenne / INSPE.	Rapporteur
M. Laurent LESCOUARCH	Professeur des Universités / Université de Caen Normandie / INSPE.	Examineur
Mme Lucie MOUGENOT	Maître de Conférences / Université de Picardie Jules Verne / INSPE.	Examinatrice
Mme Carole SÈVE	Professeure des Universités / Inspectrice Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche / Éducation Nationale.	Rapporteure
M. Régis THOUVARECQ	Professeur des Universités / Université de Rouen Normandie / UFRSTAPS.	Codirecteur de thèse

Thèse dirigée par David Adé (Directeur) et Régis Thouvarcq (Codirecteur), laboratoire CETAPS



Remerciements

« Les passions sont les vents qui enflent les voiles du navire ; elles le submergent quelquefois, mais sans elles il ne pourrait voguer » (Voltaire).

« Le véritable voyage de découverte ne consiste pas à chercher de nouveaux paysages, mais à avoir de nouveaux yeux » (Marcel Proust).

Cette thèse est avant tout le fruit d'une rencontre qui m'a permis de voir autrement que je ne voyais jusqu'alors. Merci à David Adé pour m'avoir ouvert un peu plus les yeux durant ces cinq années de collaboration riches d'enseignements et de découvertes. Son soutien inaltérable et la passion qui l'anime ont su me guider à travers les vents de la recherche sans jamais me submerger.

Je souhaite également remercier Régis Thouvarecq pour son expertise, ses conseils avisés et la richesse de ses relectures.

Je souhaite enfin remercier les participants à l'étude pour leur engagement sincère. Les enseignants et les élèves m'ont accordé leur confiance et m'ont ouvert les portes de leur intimité évaluative.

Merci à Nabaouia pour sa patience, son empathie et la pertinence de ses remarques.

Merci à Aya pour ses sourires encourageants.

Sommaire

Tome 1 : Compte-rendu de la recherche

Partie 1 - Introduction.....	7
Chapitre 1 - La note et les nombres	8
1.1 Actualité de la notation à l'école.....	8
1.2 L'ubiquité du nombre.....	10
1.2.1 Explication du monde par les nombres.....	10
1.2.2 Pouvoir des nombres	11
1.2.3 Débats et réflexions autour de la note	12
Chapitre 2 - La notation du côté des enseignants	16
2.1 Biais, effets et arrangements évaluatifs.....	16
2.1.1 Les biais de notation	16
2.1.2 Les effets de notation.....	18
2.1.3 Les arrangements évaluatifs	19
2.2 Notation et appréciations : quelles relations ?.....	22
2.3 La notation en EPS	24
2.3.1 Mixité sexuée et notation.....	25
2.3.2 Critères de notation.....	26
2.3.3 Performance et citoyenneté : quelles relations avec la notation ?	27
Chapitre 3 - La notation du côté des élèves.....	29
3.1 Des études centrées sur le caractère anxiogène de la note	29
3.2 Des études centrées sur le rôle motivationnel de la note.....	31
3.2 Le point de vue des élèves sur l'évaluation.....	33
Chapitre 4 - Objet d'étude et questions de recherche	36
4.1 État de l'art sur les classes sans note.....	36
4.2 Définition de l'objet d'étude	38
Partie 2 - Cadre théorique et méthodologique du Cours d'action.....	40
Chapitre 5 - Engagement ontologique, épistémologique et éthique.....	41
Chapitre 6 - Cadre théorique d'analyse du Cours d'action	45
6.1 Origines de la pensée théorique.....	45
6.2 Les présupposés théoriques	47

6.2.1	L'activité humaine est dynamiquement située.....	47
6.2.2	L'activité humaine est autonome	48
6.2.3	L'activité humaine est vécue.....	49
6.2.4	L'activité humaine est cognitive.....	50
6.2.5	L'activité humaine est cultivée.....	50
6.3	Les objets théoriques	51
Chapitre 7 - Cadre méthodologique du Cours d'action : l'observatoire de la recherche		54
7.1	Les participants	54
7.2	La contractualisation	55
7.3	La situation étudiée	56
7.4	Le recueil de données	59
7.4.1	Les web récits.....	60
7.4.2	Les entretiens de remise en situation.....	62
7.5	Le traitement des données	65
7.5.1	La retranscription verbatim des ERS et des WR.....	66
7.5.2	La reconstruction des cours de vie.....	66
7.5.3	La représentation graphique des cours de vie	71
7.5.4	L'identification de préoccupations typiques et de la validation d'éléments de connaissance type	72
7.5.5	La représentation graphique de la dynamique des préoccupations typiques au cours de l'année	76
Partie 3 - Résultats.....		79
Chapitre 8 - L'expérience des élèves au cours d'une année de classe sans note		80
8.1	Les préoccupations typiques des élèves	80
8.1.1	Enquêter	80
8.1.2	Associer aux couleurs les appréciations des enseignants	85
8.1.3	Se comparer	89
8.1.4	Performer	94
8.2	La dynamique des préoccupations typiques des élèves	98
8.3	La validation par les élèves d'éléments de connaissance type.....	100
8.3.1	Les notes précisent mieux les résultats scolaires que les couleurs	100
8.3.2	Les couleurs euphémisent les échecs	102
Chapitre 9 - Discussion intermédiaire		104
9.1	La participation des élèves à la « fabrication » de l'évaluation scolaire.....	104

9.2	Des stratégies pour réussir les tâches évaluatives	108
Chapitre 10 - L'expérience des enseignants au cours d'une année de classe sans note		112
10.1	Les préoccupations typiques des enseignants	112
10.1.1	Discriminer	112
10.1.2	Partager les contenus évalués	118
10.1.3	Globaliser	124
10.1.4	Quantifier.....	126
10.1.5	Modifier les modalités évaluatives.....	129
10.2	La dynamique des préoccupations typiques des enseignants.....	134
10.3	La validation par les enseignants d'éléments de connaissance type	136
10.3.1	L'évaluation sans note précise les contenus enseignés	136
10.3.2	L'évaluation sans note encourage les élèves à se centrer sur leurs résultats	139
Chapitre 11 - Discussion intermédiaire		141
11.1	Rendre visible et compréhensible les contenus évalués	141
11.2	Entre « globalisation » et « discrimination »	143
Partie 4 - Étude complémentaire : analyse textuelle des appréciations		147
enseignantes de bulletins scolaires		147
Chapitre 12 - Observatoire de la recherche		148
12.1	La situation étudiée et les participants	148
12.2	Le recueil des données	149
12.3	Le traitement des données	153
Chapitre 13 - Résultats.....		156
13.1	Étude globale.....	156
13.1.1	Des appréciations développées.....	156
13.1.2	Des appréciations centrées sur le conseil	158
13.1.3	Des appréciations adressées à l'élève	159
13.2	Étude spécifique	160
13.2.1	Les appréciations développées ou succinctes.....	160
13.2.2	Les appréciations « bilan » ou « conseil ».....	161
13.2.3	Les appréciations adressées ou impersonnelles.....	162
Chapitre 14 - Discussion intermédiaire		164
14.1	L'attention portée par les enseignants aux appréciations de bulletins dans leur	
	activité évaluative.....	164

14.2	La modification du contenu des appréciations	165
Partie 5 – Discussion générale		167
Chapitre 15 - Discussion générale		167
15.1	Les apports épistémiques de la recherche	167
15.1.1	L'évaluation : une appropriation par l'acteur d'un environnement	168
15.1.2	L'évaluation sans note : des similitudes avec l'évaluation notée	170
15.1.3	L'évaluation sans note : des formes d'activité à la fois similaires et distinctes chez les enseignants et les élèves	171
15.2	Les apports transformatifs de la recherche.....	185
15.2.1	Vers une évaluation enactive.....	185
15.2.2	Principes ergonomiques d'une évaluation enactive	187
Conclusion.....		192

Partie 1

Introduction

Cette partie composée de quatre chapitres se propose de situer la place et la fonction de la note dans l'évaluation scolaire en France. Celles-ci sont susceptibles d'éclairer les enjeux sous-jacents aux débats animant les réflexions sur la notation scolaire et d'entrevoir l'origine réflexive des initiatives professionnelles d'enseignants souhaitant expérimenter les évaluations sans note.

Le chapitre 1 porte un regard croisé sur l'importance et l'omniprésence de la note et des nombres dans nos sociétés contemporaines et plus précisément à l'école. Il s'agira de mettre en avant (1) l'actualité de la notation et les transformations qui l'accompagne puis (2) les enjeux et les débats liés à l'ubiquité du nombre à l'école.

Le chapitre 2 s'intéresse à la notation du côté des enseignants. Il s'agira de montrer (1) la complexité de l'activité de notation des enseignants et le cas particulier des effets, des biais et des arrangements évaluatifs, (2) les liens unissant les notes aux appréciations scolaires ainsi que (3) la forme et les modalités de la notation en Éducation Physique et Sportive (EPS).

Le chapitre 3 s'intéresse à la notation du côté des élèves. Il s'agira de mettre en évidence (1) le caractère anxiogène de la note, (2) le rôle motivationnel de la note et (3) le point de vue des élèves sur l'évaluation.

Le chapitre 4 présente un état de l'art sur les classes sans note afin de définir l'objet d'étude et les questions de recherche.

Chapitre 1

La note et les nombres

1.1 Actualité de la notation à l'école.

Il semble que les discours faisant état de l'avenir du système scolaire français ne puissent faire l'économie de la question des évaluations, et plus précisément de celle de la notation. Parler des transformations de l'école c'est aussi parler de l'avenir des notes. Pour Gimonnet (2007), il est illusoire de penser vouloir transformer le système éducatif sans penser la refondation de son système de notation. Les notes traîneraient avec elles l'archéologie des pédagogies traditionnelles. Perrenoud (1993) quant à lui, explique que le système de notation symbolise la représentation commune de l'école pour l'ensemble des acteurs du système éducatif. C'est en cela qu'il le définit comme un moteur d'un changement systémique. Pour ces auteurs, les transformations de l'école se cristallisent au travers de la question de l'évaluation et de la notation. Pour d'autres auteurs tels que Büttgen et Cassin (2009), l'évaluation représente une « composante de la stratégie des réformes » (p.27-41) enclenchées par les gouvernements. Le système d'évaluation peut être un puissant vecteur de justification des réformes qui montrent à la communauté éducative l'indispensable intérêt de celles-ci dans l'exercice du métier.

Les auteurs du champ scolaire ne sont pas les seuls à mettre en évidence l'importance de la question de la notation. Un rapport national sur l'évaluation, publié en 2015, fait état de l'avancée des recherches scientifiques sur le sujet pour proposer une évaluation plus efficace, motivante et adaptée aux élèves. La note est largement pointée du doigt dans ce rapport : « La place, la forme et le sens de la notation ont été constamment interrogés par les chercheurs et les praticiens présents lors des journées de l'évaluation » (Rapport national sur l'évaluation, 2015, p.9). Le rapport du jury constate que l'évaluation « se limite le plus souvent au contrôle noté des performances des élèves » (p.6). Il est proposé dans ce texte, de continuer à évaluer sans note à l'école primaire mais d'étendre ce système à la classe de 6^{ème}. Pour la suite du collège, l'évaluation est envisagée à partir de grilles de référence et d'un livret de suivi des acquis des élèves auxquels est subordonnée et indexée la note. Chaque note attribuée

correspond à un niveau existant de la grille de référence. Cette pratique permet, selon le rapport, de limiter la pertinence des comparaisons de moyennes au sein des disciplines et entre elles. Il est précisé enfin que la note devra être réservée aux seules évaluations sommatives qui sont à différencier des évaluations formatives. La lecture de ce rapport montre la volonté ministérielle à encourager les pratiques évaluatives délaissant totalement ou partiellement la note. Les volontés nationales visibles au sein de ce rapport raisonnent également à travers l'initiative d'une partie du corps d'inspection.

Une lettre, rendue publique, adressée aux inspecteurs, aux directeurs d'école et aux enseignants, rédigée par l'Inspecteur d'Académie des Pyrénées Orientales, encourage la suppression des notes à l'école primaire. Il écrit : « C'est avec cette profonde conviction que je demande à toutes les équipes pédagogiques, dans toutes les écoles du département, ainsi qu'à toutes les équipes de circonscription, de s'engager avec détermination dans ce travail qui consistera à substituer à la note des outils d'évaluation, en prise sur la construction des compétences du socle, et conformes aux objectifs qui s'y rapportent » (2011, p.2). Le message de l'Inspecteur d'Académie à travers cette lettre définit les notes comme « stigmatisantes », « porteuses de violence pour nos élèves les plus fragiles » et comme un obstacle à la « construction de la personnalité, et à l'estime de soi » (p.2). Selon lui, elles doivent être abandonnées dans les écoles primaires au profit d'une évaluation par compétence visant plus la coopération que la compétition. Cette lettre n'est pas un cas isolé. L'Inspection Générale de l'Education Nationale, publie un rapport datant de juillet 2013, dans lequel elle recommande, non pas la suppression des notes, mais une réflexion sur les formes d'évaluation et la distinction des évaluations formatives avec les évaluations bilans. On titre dans ce rapport : « La notation chiffrée. Un déclin confirmé » (p.7).

Parallèlement à cela, de nombreuses expériences de classe sans note, très souvent initiées par les enseignants eux-mêmes, émergent sur le territoire français depuis quelques années (Rapport de l'Inspection Générale, 2013). Elles montrent la capacité des enseignants à proposer une alternative à la prédominance des notes au collège. Robert (2014), Principal de collège à Uzès, rapporte la mise en place et les conséquences d'un contexte sans note dans une classe de 6^{ème}. Pour les enseignants de ce collège, l'idée d'une classe sans note découle naturellement de la publication du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015). Ce texte place les compétences au cœur des contenus à enseigner et, par là même, stimule l'émergence de pratiques évaluatives nouvelles. Les notes sont aujourd'hui l'objet de débats ministériels et professionnels sources d'alternatives. Les questionnements et les prises de position sont nombreux lorsqu'il s'agit de l'avenir de la notation à l'école.

Ce bref aperçu de l'actualité de ces dernières années sur la question de la notation dans le système éducatif montre l'émergence d'une modification profonde quant à la manière d'évaluer les élèves. Il présente également l'évaluation comme un outil pouvant servir la transformation des pratiques professionnelles.

La présence centrale de la note à l'école n'est pas circonscrite au sein du système éducatif mais dépasse largement la sphère de l'enseignement.

1.2 L'ubiquité du nombre

Afin de montrer la prédominance et l'utilité des nombres, nous souhaitons nous attarder sur trois idées : (1) l'explication du monde par les nombres, (2) le pouvoir des nombres et (3) les débats et réflexions autour de la note.

1.2.1 Explication du monde par les nombres

L'humanité a toujours voulu trouver, depuis Pythagore, les clés de l'harmonie universelle dans des représentations et des calculs mathématiques. Supiot (2015) explique le rêve Pythagoricien. Tout ce qui nous entoure, de l'univers à la nature en passant par le fonctionnement social et l'éducation est régi par le calcul et la géométrie. Les pythagoriciens supposent que « les choses existantes étaient des nombres - mais pas des nombres qui existent de manière indépendante -, c'est-à-dire que les éléments des nombres sont les éléments de tous les êtres existants et que la totalité de l'univers n'est qu'harmonie et nombre » (Métaphysique d'Aristote). Les mathématiques et les nombres sont alors l'explication du monde, l'instrument pour le comprendre. Pour Alsina (2010) expliquant les principes Pythagoriciens, les concepts de nombre, associés à celui du divin, créent et maintiennent l'univers. L'étude de l'arithmétique constitue alors le chemin vers la perfection.

A travers les siècles, les mathématiques ont servi de support à la création architecturale, à l'expression de l'art et à l'explication du fonctionnement de la nature. L'exemple le plus frappant est sans doute l'utilisation du nombre d'or (ϕ). Cette « proportion d'or » se retrouve chez Léonard De Vinci et « L'homme de Vitruve », dans l'architecture de Le Corbusier, au Parthénon, dans la croissance des pommes de pin, des

coquilles ou des cornes (Alsina, 2010). Des notions abstraites ou subjectives, comme le fonctionnement de la nature ou l'esthétisme humain, sont alors expliquées par les chiffres.

De nos jours, les nombres sont omniprésents et transparents à tel point qu'une activité aussi banale que la conduite d'un véhicule génère à elle seule, une quantité faramineuse de chiffres. Au volant d'une voiture avec un permis à 12 points, il est 13h50 le 29/05/2017, la vitesse est limitée à 90 km/h, je roule à 85 km/h, j'ai 7 places, 4 roues motrices et un moteur 1,9 litres de 115 chevaux. La voiture m'a coûté 25 000 euros avec 10 % de remise, elle affiche 55000 km au compteur, il me reste 355 km d'autonomie, je monte le son de ma radio 103.2 F.M. à 21db et il est même possible de régler la température au 1/2 degré près. Cet exemple commun montre l'étendue de la présence des nombres dans la structuration de l'activité de conduite. Notre exemple illustre le propos de Nimosus qui écrit : « Pour notre compréhension, tout est nombre. Les nombres permettent d'amener à notre faible niveau de conscience des valeurs, des relations, des rapports qui souvent sont hors de proportion de la nature humaine. Les nombres représentent la projection du plan invisible dans le visible » (1985, p.14). Au volant de ma voiture je suis en pleine conscience du monde qui m'entoure. Il ne fait pas chaud, il fait 20°C, je ne roule pas trop vite, je roule à 85 km/h.

Si les nombres aident à la compréhension du monde qui nous entoure, ils sont également utilisés comme un instrument servant la mise en place et la justification d'un pouvoir.

1.2.2 Pouvoir des nombres

Le pouvoir des nombres s'exerce d'abord dans le monde du travail. L'outil permettant entre autres le contrôle de l'activité des salariés est la statistique (Del Rey, 2013). Cette surveillance serait susceptible, selon l'auteure, de provoquer de la méfiance et de la peur. La grande visibilité qu'elle engendre dessine pour le salarié les contours de son activité professionnelle : contenus, objectifs, échéances. La statistique définit une norme acceptable pour l'entreprise. Il faut alors se comparer à un « homme normal » (Ibid., p.70). Pour l'auteure, le pouvoir de l'évaluation s'exerce également de l'intérieur. Son propre mérite et son démérite ne peuvent trouver leur cause que dans sa réussite ou son échec personnel. Le pouvoir des nombres produirait un nouveau type de domination qualifiée de « servitude

volontaire » (Ibid., p.71). Il faut alors à tout prix éviter d'être mis de côté, tout faire pour suivre la cadence imposée par la norme, acquérir les « bonnes » compétences.

Del Rey (2013) étend son analyse au système éducatif en pointant les travers d'une domination intériorisée et angoissante accentuée par les nombres. La visibilité des notes, souvent affichées par les enseignants eux-mêmes ou par l'administration lors des résultats d'examens, transporte avec elle son lot de désillusions. Les élèves déploieraient leur énergie afin d'éviter d'être classé comme « anormal » (Ibid., p.73), témoignant d'une déviance volontaire pour qui la seule explication de leur échec est leur propre responsabilité.

L'individualisation de l'évaluation prolonge les effets néfastes constatés ci-dessus (Bocquet, 2016) en définissant les contenus, les objectifs fixés, les contrats avec la hiérarchie pour ensuite réguler l'activité, la rémunération, les primes et décider des nouveaux objectifs. Ce système d'évaluation individualisé intègre tous les secteurs du privé et du public en systématisant des outils comme la grille de compétences dans le système éducatif (Ibid.). Les effets dans le monde du travail sont néfastes et nombreux : contre-performance, limitation de l'exercice du métier, dégradation de la santé, pression excessive, détournement de sa pratique professionnelle. Selon Bocquet (2016), le travailleur finit par passer plus de temps à répondre aux exigences des évaluations qu'à l'exercice même du métier. A l'école, Perrenoud (1998) explique que l'évaluation absorbe souvent la meilleure part de l'énergie des élèves et des enseignants provoquant ainsi un appauvrissement des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. La littérature sur ce sujet (e.g., Abelhauser, Gori, & Sauret, 2011 ; Bocquet, 2016 ; Butera, Buchs, & Darnon, 2011 ; Del Rey, 2010, 2013) dénonce conjointement, les méfaits d'une surexposition à une évaluation systématique et permanente dans le monde du travail et dans le système éducatif français.

1.2.3 Débats et réflexions autour de la note

« La notion d'unidimensionnalité est une trahison de la compréhension du monde. Dès que l'on ramène une chose à un chiffre, il n'en reste plus rien. Un caillou ne vaut pas 10. Il est grand, petit, lourd, il est dur, mais il ne vaut pas 10. De la même manière, dire d'une copie qu'elle vaut 15 est une stupidité. (...) la copie a un profil, elle est bonne pour les idées, mauvaise pour l'orthographe, etc. (...). La seule justification de l'unidimensionnalisation, c'est de hiérarchiser » (Jacquard, 2000, cité par Castincaud & Zakhartchouk, 2014).

On peut résumer dans la littérature scientifique les débats qui animent le monde de l'éducation sur la question de la notation selon deux réflexions : le débat sur les finalités et le débat sur la notion de méritocratie.

Le premier débat qui résonne dans le monde de l'éducation scolaire, autour de la question de la notation, réside dans les finalités qui lui sont associées. Pourquoi noter les élèves ? Pour Butera, Buchs et Darnon (2011), l'institution scolaire s'organise autour de deux objectifs : sélectionner et former. La notation joue un rôle dans ce double objectif. Ainsi pour les auteurs, les notes permettraient de classer les élèves afin de permettre une sélection entre ceux qui « méritent » les grandes écoles, et les autres, les moins méritants, ceux pour qui les mauvais résultats ne peuvent leur permettre d'occuper une place de choix au sein de la société. La note est l'outil privilégié de cette sélection qui est passée d'une sélection par le sang et la naissance à une sélection par le mérite et l'effort (Del Rey, 2013). Le deuxième objectif de l'école se traduit par la volonté de former les élèves, leur permettre d'acquérir un ensemble de compétences. Les notes seraient une aide à l'acquisition de ces compétences parce qu'elles permettraient de situer les apprentissages et de renseigner sur les progrès de chacun (Mauduit, 2011). Mais cela ne fait pas consensus au sein de la communauté éducative. Pour Van de Kerkhove (2016), la note ne remplit pas ses fonctions formatives et ses fonctions de communication. Elle ne renseigne que sur un niveau de performance sans expliquer la nature des apprentissages et des progrès réalisés. Il qualifie la note « d'effet écran » (Ibid., p.31) pour sa capacité à masquer la réalité du processus de formation des élèves. A cela, Mauduit (2011) réplique que la note ne porte pas en elle la faculté de renseigner sur les apprentissages qu'il reste à accomplir, elle ne donne pas les moyens de progresser, seule une appréciation poussée peut prétendre à cela. La note indique simplement le ratio de ce qu'il manque pour atteindre le total des acquisitions espérées par l'enseignant. Elle n'est qu'une mesure, un pourcentage, sans avoir la prétention de porter en elle les clés de la progression et de la réussite. La notation est belle et bien au cœur du débat sur les objectifs de l'école par la contradiction qu'elle engendre quant à ses fonctions. Certains auteurs (Gimonnet, 2007 ; Van De Kerkhove, 2016) pensent qu'il existe au sein du système de notation, un paradoxe entre la volonté d'une sélection-sanction et celle d'une aide à l'apprentissage et à la formation. La note servirait à la fois le développement de chacun en prônant l'égalité des chances, mais justifierait également la non sélection d'une partie des élèves qualifiés de « mauvais élèves ».

La seconde idée qui fait débat aujourd'hui au sein du système éducatif est liée à la notion de méritocratie qui organise le fonctionnement de l'école Républicaine. Celle-ci est venue s'opposer à la vision platonicienne qui définissait une hiérarchie naturelle entre les êtres humains. La société ne pouvait alors fonctionner que si chacun de ses membres occupait les fonctions et places qui lui étaient siennes par nature. L'école développait les potentialités de chacun définies par l'ordre naturel et divin des choses. La Révolution française vient casser cette vision du fonctionnement social pour prôner entre autres, les valeurs d'égalité et de méritocratie (Krop, 2014). L'idée sous-jacente est que la nature importe peu sur la réussite de l'homme, seul le travail et l'effort portent cette réussite. Les notes qui émergent dans les collèges jésuites sont l'outil privilégié de cette volonté méritocratique qui s'impose à tous.

Les résultats scolaires et les notes ne seraient alors que le fruit de l'effort et du travail de l'élève. Ce dernier mérite ses notes, il en est le seul responsable, qu'elles soient satisfaisantes ou pas. Il faut donc former un être humain compétitif et performant, responsable de sa réussite et de son propre échec. Mais peut être oubliée-t-on la place accordée à l'erreur, fondamentale dans le processus d'apprentissage (Astolfi, 1997) ; le respect des rythmes d'apprentissage si différents d'un individu à l'autre (Leconte, 2014) ; la singularité de l'individu noyée dans les discours d'égalité. Si l'on en croit Mauduit (2011), la note est le symbole du salaire futur que les élèves auront le mérite d'avoir. Ils s'attribueraient, selon la qualité de leurs résultats scolaires, le niveau de rémunération qu'ils méritent plus tard sur le marché de l'emploi. L'évaluation et la note sont les outils privilégiés de la justification de la hiérarchie sociale et de son acceptation chez l'individu. Mais peut-on parler de justice sociale par la note ? Pour Del Rey (2013), « les évaluations modernes produisent de l'injustice au nom de la justice » (p.13). L'auteure explique ainsi le danger représenté par la surexposition au mérite. L'évaluation ne fonctionne plus comme une « assurance de stabilité professionnelle » (Ibid., p.22), qui associait directement le niveau scolaire et le niveau de rémunération. Elle devient désormais un « instrument de flexibilité » (Ibid., p.22) soumettant le travailleur et l'élève aux fluctuations du marché du travail. Évaluer n'est plus alors stabiliser une situation professionnelle, mais déstabiliser un individu dans un monde qui change. Évaluer, « ce n'est plus protéger mais soumettre » (Ibid., p.22).

Pour résumer, les débats et les réflexions autour de la notation scolaire s'articulent autour de deux grands thèmes : (1) la question des finalités scolaires entre sélection et formation et (2) la question de la méritocratie entre les valeurs d'égalité et d'équité. Plusieurs

paradoxes semblent alors se dessiner lorsque l'on aborde le sujet de la notation. Pour les décrire, nous nous appuyerons sur trois affirmations qualifiant les évaluations comme étant : injustes, aliénantes et inefficaces (Del Rey, 2013). La note est d'abord injuste car elle justifie une hiérarchie sociale des individus sans fondements scientifiques alors qu'elle reste, aux yeux du grand public, un instrument de justice sociale sous l'égide d'une légitimité chiffrée et mesurable. Ensuite, la note est à la fois aliénante, parce qu'elle pousse les élèves à travailler pour elle, et libératrice, parce qu'elle permet d'entrer sur le marché du travail. Enfin, elle est inefficace dans le sens où elle engendre de l'échec scolaire tout en étant efficace par la fonction de sélection et de hiérarchisation qu'elle met en œuvre.

Nombreux sont les débats dans la littérature scientifique lorsqu'il est question de la note. Elle semble jouer un rôle déterminant dans la volonté de transformation du système éducatif. Mais quelles relations entretiennent les enseignants et les élèves avec leurs notes ?

Chapitre 2

La notation du côté des enseignants

2.1 Biais, effets et arrangements évaluatifs

Les études sur le sujet de la notation scolaire révèlent la complexité de l'activité de notation notamment par l'intervention d'un ensemble de phénomènes qui semblent entraver l'objectivité du correcteur et la fiabilité de la note. La littérature scientifique met en évidence (1) des biais de notation (Merle, 2018), (2) des effets de notation (Dubus, 2006) et (3) des arrangements évaluatifs (Merle, 1996).

2.1.1 Les biais de notation

Les biais de notation traduisent l'idée selon laquelle la qualité d'une copie, d'une activité ou d'une performance n'est pas le seul élément déterminant la note attribuée au travail. Le contexte de correction et la singularité de la personne évaluée influencent l'activité d'évaluation de l'enseignant.

Les études docimologiques ont questionné l'objectivité de la notation. Largement inspiré par les travaux de Binet (1909), Piéron (1963) s'attache à analyser l'organisation des examens scolaires, les contenus, les méthodes de correction ainsi que le comportement des examinateurs. Ces travaux mettent en lumière le manque de fiabilité à grande échelle des corrections de copies lors des examens scolaires. De nombreuses études ont été réalisées sur ce sujet. Celle conduite par Laugier et Weinberg (1936) est sans doute la première à pointer le manque de fiabilité des résultats aux examens. Les auteurs ont étudié un échantillon de 100 copies du baccalauréat distribuées à 6 correcteurs. Il ressort que les écarts de notation sont considérables notamment dans les disciplines littéraires qui présentent des écarts de notation pouvant aller jusqu'à 13 points sur 20. Plus tard, d'autres travaux font état des divergences

entre évaluateurs lors des corrections de copies (Caverni & Noizet, 1978 ; De Ketele, 1986 ; Perrenoud, 1984 ; Piéron, 1963). La recherche de la « vraie note » est questionnée.

Les inégalités de notation ou biais de notation sont mis en évidence par les travaux de Merle (1996, 2018). Des « biais sociaux de notation » (Merle, 2018) traduisent des injustices sociales plus ou moins conscientes de la part des enseignants selon le contexte d'enseignement ou l'identité de la personne. Ainsi, on retrouve des différences significatives dans l'attribution des notes des élèves selon : le sexe, le comportement, l'origine sociale, l'âge, le niveau de la classe ou de l'établissement. Reprenons dans l'ordre ces différents éléments.

Les travaux de Terrier (2014) montrent que les enseignants discriminent positivement les collégiennes qui voient leurs résultats affectés d'un écart de notation de 6% par rapport aux collégiens. L'auteur explique ce résultat par la combinaison de deux facteurs : (1) les enseignants ont tendance à favoriser les élèves considérés comme étant en difficulté, (2) les résultats des filles, dans certaines disciplines scolaires, sont généralement inférieurs à ceux des garçons. C'est le cas des mathématiques et de l'EPS, disciplines dites « masculines », pour lesquelles les enseignants auraient tendance à valoriser les résultats des filles.

Le comportement des élèves influencerait également la note. Celle-ci peut constituer la récompense d'une attitude propice aux apprentissages scolaires (Merle, 1996). Les garçons, plus souvent indisciplinés, verraient leurs résultats scolaires dévalorisés par une attitude moins conforme aux règles d'enseignement (Auduc & Rivière, 2009).

Les études sur l'origine sociale des élèves montrent qu'un fils de cadre serait mieux noté qu'un fils d'ouvrier (Bonniol, Caverni & Noizet, 1972 ; Terrier, 2014).

Le contexte de classe tient également sa part de responsabilité dans la notation des élèves. Le niveau global de la classe modifie le jugement que l'on porte sur les performances d'un élève. Les enseignants auraient tendance à sur-noter un élève en difficulté dans une classe jugée de bon niveau et à sous-noter un bon élève dans une classe présentant des difficultés (Davis, 1966 citée par Dumas & Hugues, 2011).

L'étude de Duru-Bellat et Minga (1988) montre, quant à elle, l'influence du contexte de l'établissement sur la notation des élèves. Ainsi, les enseignants des établissements accueillant des élèves de classe populaire et de faible niveau scolaire, auraient tendance à mieux noter que ceux des établissements scolarisant un public plus favorisé et de niveau scolaire élevé. Il existerait même selon Baumard (2006), une « culture d'établissement ». En effet selon le niveau de l'établissement, les exigences évaluatives seraient revues à la hausse

ou à la baisse. Les enseignants seraient alors victimes d'une « acculturation implicite » qui influencerait leur notation.

Merle (1996) met également en avant la présence d'une « culture disciplinaire » et d'une « culture académique » de notation. Au sein d'une discipline, des normes de notation disciplinaire influencent la notation des enseignants. A plus grande échelle, l'auteur observe des normes de correction académiques. Des commissions d'harmonisation se réunissent pendant et après les épreuves afin de statuer sur l'application des barèmes de correction et donner plus de cohérence à l'évaluation des copies. Ces commissions limitent les biais de correction mais ne s'organisent que sur l'échelle d'une académie.

Les études présentées ci-dessus pointent la complexité de l'activité des correcteurs. Les biais de notation sont nombreux chez les enseignants. Ils s'accompagnent d'autres phénomènes influençant la correction des copies comme les effets de notation.

2.1.2 Les effets de notation

L'activité des correcteurs témoigne de la présence de phénomènes intimes et plus ou moins conscients pouvant influencer l'attribution de la note. Dubus (2006) reprend les travaux de Jorro (2000) et dénombre pas moins de neuf phénomènes qu'il nomme : « effets de distorsion ».

L'effet de fatigue traduit les erreurs de correction liées à la lassitude ou l'agacement de l'enseignant après une certaine quantité de copies. L'effet de succession, de contraste ou d'ordre fait dépendre la correction d'une copie à la copie précédemment corrigée. L'effet de relativisation fait dépendre quant à lui la correction d'une copie au niveau scolaire des réponses de l'ensemble des copies. L'effet de stéréotypie témoigne de l'influence, sur la correction d'une copie, de la représentation par l'enseignant du niveau scolaire de l'élève. L'effet de flou met en avant le manque de précision des barèmes et des critères de notation qui peuvent évoluer pendant la correction. L'effet de biais personnel engage la réputation du correcteur qui a tendance à suivre une certaine habitude de correction. L'effet de tendance centrale restreint l'échelle de notation entre 8 et 12 pour une majorité de copies afin de limiter les risques d'une correction trop marginale. L'effet de contamination témoigne du manque d'étanchéité des critères de notation les uns par rapport aux autres. L'effet du halo montre

l'influence des caractéristiques périphériques du travail demandé à l'élève non prévues initialement dans le barème de correction sur l'activité du correcteur.

L'ensemble de ces « effets de distorsion » (Dubus, 2006) tend à relativiser la fiabilité de la correction. Ils viennent perturber l'activité d'évaluation et l'attribution de la note. La correction d'une copie, ni fiable ni objective, témoigne d'une activité prenant en compte un ensemble de préoccupations enseignantes qui dépassent largement la seule activité de correction du contenu. Venant s'ajouter aux biais et aux effets de notation, la littérature scientifique a également mis en avant des « arrangements évaluatifs » (Merle, 1996).

2.1.3 Les arrangements évaluatifs

Les travaux de Merle (1996) identifient des « arrangements évaluatifs » qui peuvent être des négociations entre les enseignants et les élèves ou des ajustements de notes qui témoignent de stratégies de notation de la part des enseignants.

Nous décrivons successivement (1) les arrangements internes, (2) les arrangements externes, (3) le processus de fabrication de la note et (4) la constante macabre (Antibi, 2003).

Les arrangements internes, destinés aux élèves, sont nombreux. Merle (1996) dévoile un ensemble de stratégies enseignantes consistant à utiliser la note pour faciliter la mise au travail des élèves ou le contrôle de la classe. Il n'est pas rare que certains professeurs (1) achètent la « paix sociale » par un bonus de points sur un devoir mal maîtrisé, (2) annulent un devoir susceptible de mettre en difficulté la classe, (3) modifient les critères d'évaluation selon la réussite des élèves, (4) ajustent certaines notes pour préserver une moyenne « acceptable », (5) augmentent les exigences d'un devoir estimé trop bienveillant ou (6) modifient le coefficient d'un contrôle dont les notes sont jugées trop élevées. Selon Merle (1996), certaines notes sont boudées par les enseignants. Le 0 et les notes trop basses risquent de décourager l'élève en difficulté alors que le 20 pourrait perturber l'autorité du professeur, seul détenteur du savoir absolu. Le 9, trop proche de la moyenne, est souvent laissé de côté par les enseignants qui lui préfèrent le 10, plus acceptable. Dubus (2006) explique qu'une « note d'estime » peut venir compléter la notation d'un devoir. On peut voir un enseignant, peu satisfait de la note d'un élève, ajouter ou retirer, après la correction, un ou deux points pour mieux faire correspondre la copie à un jugement global et subjectif du travail de l'élève.

Les arrangements externes (Merle, 1996) sont destinés à l'administration des établissements scolaires, aux parents et aux enseignants. A titre d'illustration, Merle (1996) évoque dans ses travaux le cas d'enseignants qui ajustent leurs notes pour que les moyennes coïncident avec celles de leurs pairs. D'autres stratégies évaluatives consistent à créer une progression fictive de l'élève au cours de l'année. En augmentant les notes de façon progressive pour encourager l'élève, certains enseignants justifient leur efficacité professionnelle auprès de la communauté éducative et des parents d'élèves.

Les notes des élèves semblent aussi se construire bien avant la réalisation du devoir. Il existe selon Merle (1996) un processus de « fabrication de la note ». Les notes ne témoignent pas exclusivement, selon lui, de l'état d'avancement de l'apprentissage d'un élève à un moment donné, mais résultent d'un processus de fabrication qui précède largement la correction de la copie. Ainsi, le professeur, dans la relation qu'il construit avec ses élèves, se forge une idée du niveau de l'élève avant même la première évaluation de l'année. Cette idée de l'élève, plus ou moins consciemment construite, se façonne selon le parcours scolaire de l'élève, ses difficultés précédemment décelées par d'anciens professeurs, la fiche de renseignement du début d'année chère à certains enseignants, le souvenir du niveau scolaire de ses frères et sœurs ou encore la connaissance de ses parents. L'enseignant se construit alors une représentation du niveau présumé de l'élève traduite par la définition d'une échelle de notes qui lui sera adressée et qui prédéterminera son classement au sein de la classe. Ainsi, il n'est pas rare que l'enseignant « construise » inconsciemment la note de l'élève avant même d'avoir évalué sa première copie.

Un exemple marquant d'arrangement évaluatif à grande échelle peut être défini sous le terme de « constante macabre » dénoncé par Antibii (2003). Cet auteur s'attache à démontrer que les évaluations scolaires obéissent pour partie à une norme de notation. Celle-ci influence la mise en place de proportions acceptables de réussites ou d'échecs. Ainsi, un devoir bien conçu par un enseignant devrait permettre la réussite d'un tiers des élèves d'une classe, l'échec d'un autre tiers des élèves pour laisser un tiers d'élèves dans une réussite approximative dite moyenne. Cette proportion qualifiée par Antibii (2003) de « constante macabre » régirait la conception de la plupart des évaluations scolaires de façon inconsciente chez les enseignants (Croc, 2010). A titre d'illustration, Merle (1996) décrit la stratégie évaluative d'une enseignante étalonnant sa correction à partir de copies extraites de groupes

d'élèves estimés par elle comme étant d'un bon niveau scolaire, d'un niveau moyen et d'un faible niveau. Sur cette base, elle construit un barème satisfaisant de son point de vue car représentatif de l'ensemble des niveaux des élèves de la classe. Elle se conforme ainsi à la « constante macabre ». Les enseignants, soumis à une norme de réussite, ont tendance à accepter l'échec d'une partie des élèves. Ils conçoivent difficilement la réussite de tous et proposent des évaluations qui permettent de discriminer les niveaux des élèves. Il semble que la présence de la « constante macabre » soit différenciée selon les disciplines scolaires (Croc, 2010). Selon l'auteur, l'art plastique se soumet peu à l'influence de ce phénomène de notation par son manque de contribution à l'orientation scolaire qu'il engendre. En opposition à cela, les mathématiques, discipline souvent mise à contribution lorsqu'il s'agit d'orienter les élèves font l'objet d'une observation constante (Croc, 2010). Si la note de 18/20 en art plastique ne dérange pas la communauté scolaire, elle met en émoi les signaux d'alarme du système éducatif lorsqu'elle devient trop présente en mathématiques.

Afin de pallier à la mise en échec systématique d'une partie des élèves et ainsi éradiquer la « constante macabre », Antibii (2007) propose la création de l'Évaluation Par Contrat de Confiance (EPCC). Ce type d'évaluation replace au centre de l'acte d'évaluer celui de faire réussir. Cette démarche innovante d'évaluation vise entre autres à dévoiler aux élèves, avant l'évaluation, des éléments sur son contenu afin d'engager les élèves dans un travail préparatoire. L'écart entre les informations fournies par l'enseignant avant l'évaluation et son contenu réel fonde le contrat de confiance entre les élèves et l'enseignant. L'objectif est de réduire l'effet de surprise au profit de la réussite des élèves. Selon Croc (2010), cette pratique évaluative diminue le stress chez les élèves à la venue du contrôle et stimule la confiance et la capacité à réussir. Même s'il est illusoire de croire à la réussite de tous les élèves dans un contexte d'EPCC, on constate une amélioration significative de la quantité de travail des élèves et de leurs résultats (Croc, 2010).

Les arrangements évaluatifs (internes ou externes à la classe, fabrication de la note, constante macabre) participent à l'attribution des notes par l'enseignant. La note ne se résume pas seulement à l'évaluation de la qualité d'un travail, elle est également un outil utilisé par les enseignants pour satisfaire un ensemble d'exigences personnelles et administratives soumises à une norme sociale de correction. Nous comprenons alors que la notation d'une copie d'élève découle d'un processus complexe dans la mesure où « toute notation émerge d'un contexte social spécifique et résulte d'un processus de fabrication » (Merle, 1996, p.74).

L'activité de notation des enseignants relève d'une complexité faisant intervenir un ensemble de phénomènes inhérents au contexte d'évaluation et bien souvent indirectement

liés à la volonté même de l'enseignant. Les notes ne représentent pas l'étendue de l'activité évaluative des enseignants. Viennent s'ajouter des bilans trimestriels ou semestriels dans lesquels chaque enseignant rédige des appréciations de bulletins qui résument l'état d'avancement du travail des élèves. Ces appréciations entretiennent-elles des relations avec la notation ?

2.2 Notation et appréciations : quelles relations ?

Il est difficile de conduire une réflexion aboutie sur la notation indépendamment des appréciations notifiées sur les bulletins scolaires des élèves. Les études qui se sont centrées sur les appréciations scolaires révèlent la présence d'une tension entre les dimensions qualitative (l'appréciation littérale) et quantitative (la note) de l'évaluation des élèves (Sarrazy, 2000). Souvent les enseignants font coexister deux systèmes complémentaires quant à l'évaluation de la valeur du travail accompli par l'élève. D'un côté la note ou le niveau d'acquisition des compétences permettent de situer l'élève par rapport aux autres et à son propre savoir. De l'autre, l'appréciation écrite sur le bulletin scolaire ou la copie, complète et précise le jugement professoral de façon qualitative. Les bulletins scolaires révèlent cette tension afin de qualifier au mieux le travail de l'élève.

Afin de montrer les relations existantes entre les appréciations et les notes, nous proposons de nous attarder sur la distinction empruntée à Sarrazy (2000) des quatre fonctions liées aux appréciations. Nous souhaitons distinguer : (1) une fonction de justification, (2) une fonction d'aide à l'apprentissage, (3) une fonction de précision des apprentissages et (4) une fonction de communication.

Les appréciations scolaires témoignent d'abord d'une volonté des enseignants à justifier le niveau scolaire des élèves. Le travail de Sarrazy (2000) sur le contenu des appréciations de bulletin montre qu'elles traduisent pour moitié le reflet du travail et des résultats de l'élève. L'autre moitié, plus intéressante pour l'auteur, vise à justifier, par des raisons morales ou psychologiques, le niveau scolaire de l'élève. Le travail de Sarrazy (2000) montre également que l'écriture des appréciations est influencée par le niveau scolaire de l'élève. Cette influence se traduit dans la quantité du nombre de caractères utilisés dans l'écriture de l'appréciation et dans le contenu de celle-ci. Les professeurs sont davantage

enclins à développer leurs appréciations pour un élève de niveau scolaire satisfaisant alors qu'ils le sont moins pour un élève en difficulté. Les élèves en échec se voient affectés des appréciations centrées principalement sur les valeurs morales. Pour les élèves d'un niveau scolaire moyen, le contenu des appréciations traduit une centration sur des encouragements et des recommandations. Les appréciations des élèves reconnus comme étant d'un bon niveau scolaire expriment essentiellement leur réussite naturelle et des recommandations sur le comportement en classe. Notes et appréciations entretiennent alors une relation d'influence. Le contenu et l'étendue de l'appréciation semblent être influencés par le niveau scolaire de l'élève.

Les appréciations semblent également avoir une fonction d'aide à l'apprentissage. Le rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN) (2013) témoigne d'une volonté de préciser les fonctions de l'appréciation. Elle y est présentée comme un outil informant les parents et les élèves du chemin restant à parcourir vers la réussite : « les notes donneraient le niveau, les appréciations analyseraient donc les réussites et les obstacles » (Rapport de l'IGEN, 2013, p.11). Le travail de Sarrazy (2000) abonde en ce sens en distinguant une catégorie d'appréciations relative aux conseils et aux injonctions. Les enseignants profitent de l'appréciation de bulletin pour analyser les causes des difficultés et des réussites au niveau de la qualité du travail et de l'attitude en classe. Une Circulaire (1999) précisant le contenu des appréciations exprime la volonté ministérielle à relater dans les appréciations : les performances scolaires de l'élève, la valorisation de leurs points forts, des encouragements mais aussi des conseils précis sur les moyens d'améliorer les résultats. Notes et appréciations entretiennent une relation conjointe d'aide à l'apprentissage.

Les appréciations sont l'occasion pour l'enseignant de préciser ce que la note est dans l'incapacité de dire. Pour Sarrazy (2000), la fonction de l'appréciation de bulletin n'est pas une simple information aux familles décrivant de façon laconique le travail de l'élève. Selon les travaux de l'auteur, il semble que l'appréciation soit un terrain privilégié pour témoigner de la valeur citoyenne de l'élève. Elles expriment, de façon implicite, les espérances insatisfaites des enseignants quant au devenir de l'élève. La Circulaire (1999) qui définit le contenu des appréciations de bulletin s'exprime sur le fait qu'il s'agisse de mettre en avant des compétences qui ne sont pas directement liées à la performance scolaire. Les valeurs citoyennes telles que l'initiative, l'autonomie, la prise de responsabilité et l'effort sont prises en compte dans l'écriture des appréciations (Sarrazy, 2000). Notes et appréciations

entretiennent une relation de complémentarité dans le sens où l'appréciation révèle la nature des apprentissages que la note n'est pas en mesure de traduire. La question des valeurs citoyennes met en exergue les tensions existantes entre les valeurs quantitatives et qualitatives de l'évaluation.

Les appréciations conservent également une fonction de communication à l'élève, aux parents d'élèves et à l'administration. Elles représentent le bilan d'une période de travail et se doivent d'énoncer clairement la parole de l'enseignant. Seule une appréciation littérale peut être en mesure d'expliquer à l'élève et à ses parents l'état des apprentissages réalisés (Mauduit, 2011). Pour De Vecchi (2011), les appréciations sont trop souvent des formules floues, plates, générales et peu explicites. Les prescriptions ministérielles (Circulaire, 1999) prévoient que le vocabulaire trop réducteur, vague et humiliant soit banni du contenu des appréciations de bulletin.

Les précisions apportées sur les fonctions du contenu des appréciations des bulletins scolaires montrent l'intérêt des enseignants, des élèves et de l'administration à vouloir faire en sorte qu'elles soient un support privilégié de l'acte pédagogique. Il semble qu'il y ait consensus sur le fait que les notes ne puissent rendre compte de la complexité du processus d'apprentissage. Valoir 15/20 en mathématiques ne dit rien sur les acquis de l'élève, ne dit rien sur les savoirs qu'il reste à apprendre, ne dit rien sur l'attitude de l'élève dans son apprentissage (Van De Kerkhove, 2016). Les notes et les appréciations semblent intimement liées à travers les fonctions de justification, de communication, d'aide et de précision des apprentissages.

Nous avons présenté des études issues de travaux de recherche centrés sur la notation du travail scolaire de l'élève par des enseignants dans des disciplines scolaires variées. Nous souhaitons maintenant poursuivre cette réflexion en nous focalisant sur le terrain de l'enseignement de l'EPS.

2.3 La notation en EPS

La littérature scientifique, témoignant de la complexité chez les enseignants d'EPS à noter leurs élèves, est riche d'enseignement. Sans distinction, les biais (Moniotte & Poggi, 2014), les effets (David, 2000) et les arrangements évaluatifs (Brau-Antony & Hubert, 2014 ;

Cogérino & Mnaffakh, 2008) exprimés plus haut dans ce chapitre sont également présents au sein de la discipline. En EPS, certains de ces phénomènes se concentrent autour de réflexions professionnelles relatives (1) à la mixité sexuée, (2) aux critères de notation et (3) aux contenus spécifiques de la discipline.

2.3.1 Mixité sexuée et notation

L'EPS s'intéresse notamment à la transformation des habiletés motrices. Sur ce sujet, les disparités de ressources physiques entre les élèves sont nombreuses (poids, taille, puissance, vitesse, endurance...). Ces différences sont exacerbées au collège, à l'adolescence, âge pendant lequel les transformations morphologiques et physiologiques sont les plus marquées. La mixité des élèves au sein d'une classe est source de nombreuses réflexions professionnelles quant aux pratiques de notation. La littérature scientifique est foisonnante sur le sujet des inégalités de notation entre les filles et les garçons (e.g., Brière-Guenoun, Couchot-Schiex, Poggi & Verscheure, 2018 ; Davisse, 1986 ; Lentillon-Kaestner & Cogérino, 2005). L'analyse des moyennes des notes de filles et de garçons sur les examens scolaires en EPS montrent inlassablement un écart d'un à deux points en faveur des garçons (Chavrier, 2013 ; Combaz, 1992 ; Davisse & Louveau, 1998 ; Vigneron, 2006), alors que les enseignants d'EPS procèdent parfois à des arrangements évaluatifs en faveur des filles consistant à moduler les notes au baccalauréat (Brau-Antony & Hubert, 2014). Le rapport annuel de la commission nationale d'évaluations en EPS écrit en 2007 : « Dans l'attente d'une réorganisation significative de l'offre de formation prenant mieux en compte les attentes et les appétences des filles, la commission nationale invite les commissions académiques à mettre tout en œuvre pour réduire l'écart entre les filles et les garçons » (p.5). Voilà près de trente ans que la question de l'inégalité des résultats scolaires en EPS au baccalauréat entre sexes est mise en lumière (Davisse, 1986). Cogérino (2005) fait état des hypothèses pouvant expliquer ces écarts : (1) les contenus sont véhiculés par les enseignants selon un engagement masculin de l'activité, (2) les interactions verbales et comportementales des enseignants envers leurs élèves sont majoritairement en faveur et/ou en direction des garçons et (3) la visibilité sociale de la discipline affiche les différences aux yeux de tous et augmente ainsi chez les filles le sentiment d'être moins compétente que les garçons (Lentillon, 2007). Pour Bergé (2000) il y aurait un rapport entre le taux de féminisation de l'équipe pédagogique et l'écart de note entre

les sexes. Son étude montre que les équipes d'enseignants d'EPS à dominante féminine ont tendance à marquer un peu plus la différence de notation entre les sexes. En tout état de cause, les inégalités de notation entre filles et garçons se situent entre un déterminisme biologique et une fabrication scolaire (Vigneron, 2006).

Les différences inter-sexes stimulent la recherche scientifique sur la question de la notation en EPS. L'impact des différences entre les sexes sur la notation relance le débat sur le caractère objectif de la note. L'utilisation des outils de notation par les enseignants d'EPS pointe également un système de notation empreint de subjectivité.

2.3.2 Critères de notation

Lentillon (2008) explique la difficulté pour les enseignants d'EPS à concevoir une évaluation notée. Cette difficulté viendrait pour l'auteure du choix des critères de notation et de l'application du barème chiffré. Pour concevoir une grille de notation, il ne suffit pas de construire une échelle de notes, il est essentiel pour Lentillon (2008) de se représenter les performances attendues des élèves. Les enseignants émettent des doutes quant à la confiance accordée à leurs outils évaluatifs et rencontrent des difficultés pour séparer la performance de la maîtrise d'exécution (David, 2000). Les grilles de notation ministérielles, censées apporter de la clarté aux critères d'évaluation, sont peu explicites et manquent de précision (Cleuziou, 2005). L'évolution des prescriptions ministérielles tend à inclure les notions de performance et de maîtrise à travers le terme de compétence (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 2015).

Le second problème rencontré par les enseignants d'EPS est l'application du barème, la répartition objective des points servant l'organisation de l'évaluation. Les procédures de notation sont parfois « intuitives » pour mesurer la performance des élèves lors des évaluations (David, 2000). Des ajustements de critères de notation et de barème aident parfois les enseignants à prendre en compte les caractéristiques différenciées des élèves (Cogérino & Mnaffakh, 2008).

D'autres difficultés sont mises en avant par la littérature scientifique quant aux conditions et aux modalités des pratiques évaluatives des enseignants d'EPS. Hormis les évaluations du baccalauréat, les enseignants sont bien souvent seuls pour évaluer leur classe. Les informations nécessaires à l'évaluation des habiletés physiques sont obtenues à partir des

observations des enseignants et/ou des élèves. « La note n'est donc pas une mesure stricte des compétences et connaissances à évaluer mais un médiateur entre les acteurs en présence » (David, Brau-Antony & Cleuziou, 2002, p.62). Elle est le produit d'une contradiction entre l'utilisation d'outils objectivables et une « intuition » (David, 2000) de la valeur de l'élève au sein de la hiérarchie de la classe. « Les notes sont alors simultanément des notes pédagogiques et des notes morales » (Cogérino, Mnaffakh, 2008, p.111). Les enseignants d'EPS, méfiants envers leurs outils d'évaluation (David, 2000), modifient le contenu à évaluer, généralement en minimisant le poids de la performance au profit du travail et de l'effort réalisé par l'élève tout au long du cycle d'apprentissage (Cogérino & Mnaffakh, 2008). Les travaux de Guilhot (2000) montrent en EPS une faible présence de notes entre 2 et 7 sur une échelle de 20. Cela est dû, selon l'auteur, à la volonté de valoriser l'effort et le travail de l'élève mais aussi au manque de précision dans les grilles d'évaluation.

Les difficultés de notation en EPS trouvent en partie des explications dans la conception même des outils d'évaluation. Outre cette difficulté, les contenus spécifiques semblent entretenir avec la notation des relations particulières.

2.3.3 Performance et citoyenneté : quelles relations avec la notation ?

Les notions de performance et de citoyenneté représentent une partie des acquisitions spécifiques à la discipline. Elles sont présentes dans les textes officiels régissant la discipline sous forme de finalité : « Tout au long de la scolarité, l'Education Physique et Sportive a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble » (B.O., 2015), sous forme de compétence générale : « Partager des règles, assumer des rôles et responsabilités » (B.O., 2015) et sous forme de champs d'apprentissage : « Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée » (B.O., 2015).

Une enquête (Cogérino & Mnaffakh, 2008) menée auprès d'enseignants d'EPS montre le rôle de la performance et de la citoyenneté dans les pratiques d'arrangements évaluatifs internes dévoilées par Merle (1996). L'étude met en avant la modification des notes attribuées aux élèves en ajustant la répartition des points consacrés à la performance et à la citoyenneté. Ces ajustements sont entre autres de l'ordre : (1) de la minimisation de la place de la performance au profit de celle du travail accompli, de l'énergie déployée, de la régularité, et

surtout selon l'étude, du respect des valeurs citoyennes ; (2) de l'attribution d'une note « habituelle » ou attendue à l'élève afin d'éviter une contre-performance le jour de l'évaluation et (3) de la mise en place d'une pression ou d'un chantage sur les élèves qui ne respecteraient pas les règles du métier d'élève comprenant entre autres la ponctualité et l'assiduité. Ces critères d'évaluation liés à la citoyenneté, employés majoritairement par les enseignants afin d'ajuster les notes, ne figurent plus dans les prescriptions ministérielles mais restent utilisés pour faire valoir une justice évaluatives recherchée par les enseignants (David, 2003). L'étude de Benhaïm-Grosse (2007) vient corrélérer les travaux précédemment cités sur la notion de citoyenneté pour établir que 45 % des enseignants attribuent 20 % de la note à l'évaluation de la participation de l'élève et à ses efforts, alors que 25 % des enseignants leur attribuent 30 % de la note.

Pour Couturier (2014), la notion de performance scolaire doit s'articuler entre une logique sportive et une logique didactique. La première traduit la production d'une performance reconnaissable au regard des pratiques sociales, c'est le respect du sens de l'activité : lancer un javelot c'est produire un jet mesurable, gagner un match de basketball c'est faire basculer le rapport de force en sa faveur. La seconde logique, plus proche des préoccupations scolaires, met l'accent sur ce que l'élève peut effectivement produire selon le contexte scolaire de sa pratique. Selon l'auteur, ces deux logiques doivent cohabiter pour que la performance soit acceptable, évaluable et chiffrable. Pour Cogérino (1999), certains enseignants valorisent dans leurs évaluations la culture sportive (affrontement, compétition, performance) alors que d'autres s'associent plus volontairement aux notions d'effort et de sérieux plus proches d'une culture scolaire.

L'activité d'évaluation des enseignants d'EPS témoigne de difficultés à garantir l'égalité de notation entre les filles et les garçons ainsi que de difficultés relatives à la fiabilité et à la conception des outils de notation. Elle témoigne également de la présence de critères servant des ajustements évaluatifs particulièrement liés à la performance et à la citoyenneté.

Chapitre 3

La notation du côté des élèves

3.1 Des études centrées sur le caractère anxiogène de la note

Les enquêtes PISA¹ évaluant les performances des systèmes éducatifs des pays membres et associés à l'OCDE², révèlent en 2003, la surexposition au stress des élèves en France. À la proposition : « je suis tendu(e) lorsque je dois faire des devoirs de maths », 53% des élèves français répondent par l'affirmative. Les résultats sont encore plus marquants, 75% de réponses positives, lorsqu'on leur soumet la proposition : « je crains d'avoir des mauvaises notes en maths ». Dans les deux cas, la France se situe à la première place du classement parmi les 41 pays concernés cette année-là par l'enquête.

Favre (2010) analyse ces résultats. D'abord, les évaluations notées portent en elles des finalités de sélection et d'orientation qui peuvent engendrer du stress. Ce dernier pourrait venir également de la peur d'être stigmatisé comme bon ou mauvais élève. Une mauvaise note peut vite classer un élève dans la catégorie des « anormaux » (Del Rey, 2013). Une étiquette qui colle à la peau et qui intériorise, chez l'élève, un statut d'infériorité. Les travaux de Cocorada et de ses collaborateurs (2008) montrent que le stress est d'autant plus important que les élèves avancent en âge. Le lycée cristalliserait les situations les plus stressantes pour les élèves qui voient, par leur réussite aux examens terminaux, la concrétisation de leur parcours scolaire. Les élèves en réussite scolaire n'échappent pas au stress de la note (Merle, 2018). Ceux-ci peuvent être prisonniers par l'obsession de la meilleure note qui peut amener certains élèves à tricher par peur de l'échec ou par vénération de la première place (Guibert & Michaut, 2009).

Les résultats de l'enquête PISA révélés en 2015 confirment l'anxiété des élèves français au sujet de leurs évaluations et de la note. 65 % des élèves de 15 ans déclarent : « j'ai peur d'avoir de mauvaises notes à l'école ».

¹ Programme International pour le Suivi des Acquis.

² Organisation de Coopération et de Développement Économiques.

Bon nombre d'élèves sont donc angoissés par les notes et les situations d'évaluation. Mais peut-on établir une relation de cause à effet entre le stress et les notes à l'école ? L'appel de l'AFEV³ (2010), association bénévole au soutien scolaire pour la suppression des notes à l'école élémentaire, soutenue par des auteurs tels que Dubet, Cyrulnik, ou Debarbieux, regroupe toutes les critiques du système évaluatif noté. Pour l'AFEV, les mauvaises notes auraient des conséquences néfastes sur l'estime de soi et provoqueraient de la souffrance scolaire. Ces états émotionnels néfastes à la réussite de l'élève l'enfermeraient dans une spirale de l'échec dont il est difficile de sortir. Certains auteurs, dont Mauduit (2011), nuancent ces propos en expliquant que le stress ne dégrade pas toujours l'efficacité scolaire. L'auteur prend pour exemple la Corée du Sud qui exerce sur ses élèves une forte pression affective et qui obtient un classement PISA toujours très satisfaisant. Il y a pour Mauduit (2011) une « bonne pression », celle exercée par les bonnes notes. Les mauvaises notes, quant à elles, créent une souffrance utile qui pousse les élèves à travailler davantage. L'exercice de la dictée notée peut être révélateur du niveau de stress ressenti par les élèves. Elle génère, selon Manesse et Cogis (2007), des émotions négatives d'inquiétude liées à la peur de l'échec. Les élèves inquiets sont rassurés lorsque la dictée n'est finalement pas notée. Pour Toczek et Martinot (2004), la dictée est perçue par les élèves comme menaçante lorsqu'elle est notée et non menaçante lorsqu'elle ne l'est pas, surtout pour les élèves en difficulté. Les innovations pédagogiques mettant de côté la nécessité de noter les élèves témoignent également d'une diminution accrue du stress lors des évaluations sans note (Auduc, 2011 ; Chabauty, Vors, Potdevin & Joing, 2016 ; Robert, 2014).

Favre (2010) propose deux mesures pour diminuer le stress à l'école. Il est d'abord nécessaire pour lui de ne pas noter les élèves pendant la période de déstructuration de l'apprentissage. Il est ensuite essentiel de donner un statut positif à l'erreur en dissociant l'erreur nécessaire de l'erreur sanction.

Au total, il apparaît que les notes provoquent du stress chez les élèves y compris chez ceux qui sont en réussite scolaire. Celui-ci peut, selon le niveau des élèves, engendrer un surplus de travail permettant d'accroître les résultats scolaires ou conduire à une résignation quant à l'incapacité de réussir. Si les notes engendrent du stress chez les élèves, ne favorisent-elles pas une motivation pour le travail personnel susceptible de rendre salutaire le rôle des notes à l'école ?

³ Association de la Fondation Étudiante pour la Ville.

3.2 Des études centrées sur le rôle motivationnel de la note

Les facteurs motivationnels légitiment pour partie la prédominance des évaluations notées dans le système scolaire (Butera, Buchs & Darnon, 2011).

Une enquête menée sur des élèves de sixième (Lieury, 2014) compare la motivation de classes, notées et non notées, regroupant des élèves plutôt enclins au travail scolaire. L'étude montre une motivation des élèves plus accrue dans les tâches évaluées par des notes. L'absence de notes favoriserait les motivations négatives de fuite et d'amotivation. Une autre étude menée par Toczek, Fayol et Dutrévis (2012) sur les contextes d'évaluation en dictée, obtient des résultats qui confirment l'hypothèse d'une motivation accrue lorsque l'évaluation est notée. Ainsi, les élèves indépendamment de leur niveau scolaire, obtiennent de meilleurs résultats en dictée lorsque celle-ci est annoncée comme étant notée. Pour Mauduit (2011), les notes ont une valeur mobilisatrice parce qu'elles renseignent sur la quantité de travail à réaliser pour atteindre la perfection de la tâche demandée. La note traduit alors la mobilisation de la force à mettre en œuvre pour réussir. L'absence de note mobiliserait moins les élèves en réussite scolaire pour qui la note peut apparaître comme un outil stimulant, permettant d'asseoir une autorité de bon élève (Chabauty, Vors, Potdevin & Joing, 2016).

La littérature scientifique n'est pas unanime sur les liens existants entre la motivation et les notes. Si certains auteurs approuvent la présence des notes à l'école à travers leurs capacités à motiver les élèves, d'autres tiennent des propos plus nuancés et s'étonnent parfois de la partialité des études ne démontrant que l'ampleur des effets néfastes de la note sur la motivation et plus largement sur l'apprentissage (Butera, Buchs & Darnon, 2011). Ces nuances se définissent à travers deux objections : (1) les notes ne motivent qu'une partie des élèves et (2) la motivation engendrée par les notes ne favorise que très peu l'apprentissage. Pour De Vecchi (2011), les notes ne valorisent que les élèves qui réussissent et enferment les autres dans une « démotivation chronique » susceptible de favoriser une résistance durable au travail scolaire. Van De Kerkhove (2016) identifie plusieurs effets néfastes de la note sur la motivation des élèves à s'engager dans leurs apprentissages. « L'effet couperet » de la note place l'élève en situation d'échec. En effet, une fois la note posée, elle est immuable et définitive même après un progrès. « L'effet classant et stigmatisant » confère à la mauvaise note le pouvoir de décider de la valeur de l'élève. « L'effet démeritant » de la note qui ne témoigne pas toujours du travail et de l'investissement de l'élève. « L'effet d'identification » produit chez l'élève le sentiment « d'être sa note ». La moyenne, encore plus que la note,

serait pour l'auteur un support de construction d'identité par des mécanismes d'identification. Ces différents effets participent à réduire la motivation des élèves devant travail scolaire.

Les objections apportées par la littérature scientifique au sujet de la motivation par les notes reposent également sur la nature de la motivation que les notes engendreraient. Darnon, Buchs et Butera (2006) analysent les effets des notes sur la motivation et plus précisément sur les buts scolaires que les notes génèrent auprès des élèves. Reprenant les travaux de psychologie cognitive de Dweck (1986) et Nicholls (1984), ces auteurs définissent des buts de performance-approche et des buts de performance-évitement. Les buts de performance-approche circonscrivent une motivation centrée sur les résultats, les défis et l'ambition alors que les buts de performance-évitement circonscrivent une motivation centrée sur la volonté de s'effacer et de ne pas échouer devant les autres. Les résultats de l'étude montrent que la présence des notes influence le développement des buts de performance-évitement peu enclins à favoriser l'apprentissage chez les élèves. Les résultats sont semblables lorsque les notes sont associées à des appréciations formatives littérales. L'anticipation chez les élèves d'une évaluation notée, accompagnée ou non d'appréciation, rend compte d'un niveau plus élevé de buts de performance-évitement que la présence de commentaires sans note. La stratégie motivationnelle qui découle de ces résultats montre que les notes motivent, non pas dans le but d'être meilleurs que les autres, mais pour éviter d'être parmi les moins bons. Cela favorise la désorganisation et le manque d'approfondissement du travail (Darnon, Buchs & Butera, 2011). Mottint (2008) va plus loin en engageant la responsabilité du système éducatif français, et plus précisément, celle de l'école primaire, quant à l'affaiblissement de la motivation au travail au cours de la scolarité. C'est au niveau CE1 que l'on observerait une chute significative de l'investissement des élèves. Pour lui, l'enfant est naturellement enclin à l'apprentissage et à la curiosité mais l'école, de part ce qui la constitue (i.e., les contrôles, la compétition, le classement, l'exclusion et la notation), bouscule cette motivation intrinsèque qui passe alors « de l'envie d'apprendre à la crainte d'échouer » (Mottint, 2008). Les pratiques pédagogiques inappropriées favorisant les échecs répétés et la résignation acquise (Seligman, 1975) constituent le deuxième facteur responsable de ce phénomène. Pour l'auteur, non seulement l'idée selon laquelle les notes motiveraient les élèves est fautive, mais elles porteraient en elles une valeur démobilisatrice désastreuse dans le développement de l'enfant. Kohn (1993) dresse le bilan des études sur le sujet de la motivation et des notes et conclut que les notes sont une forme de pression externe à étudier et à s'engager dans les apprentissages sans pouvoir induire toutes autres formes de motivation interne liée au plaisir et à l'intérêt.

Les recherches s'intéressant aux liens existants entre la motivation scolaire et les notes sont nombreuses et contradictoires. L'impact des notes sur la motivation des élèves est certain mais sa contribution à l'apprentissage reste nuancée. Néanmoins, les principaux acteurs du système éducatif accordent-ils aux évaluations et aux notes les mêmes vertus ?

3.2 Le point de vue des élèves sur l'évaluation

Les études s'intéressant à mettre en exergue le point de vue des élèves sur l'évaluation scolaire montrent que l'évaluation de l'enseignant est interprétée par les élèves qui développent leur propre conception évaluative (Issaieva & Crahay, 2010) selon des perceptions construites lors des situations d'évaluation (Lentillon & Cogérino, 2005).

Les travaux de Issaieva et Crahay (2010) étudient conjointement les conceptions évaluatives des enseignants et des élèves de CM2. En ce qui concerne l'évaluation normative du point de vue des élèves, l'étude rend compte d'une multitude de conceptions évaluatives. Ainsi, on retrouve chez les élèves la perception d'une évaluation sanctionnant l'état des acquisitions, une évaluation permettant de repérer les aptitudes et les qualités, une évaluation dressant le bilan d'une séquence de travail et une évaluation ayant pour objectif de sélectionner des élèves par rapport à d'autres. L'étude montre l'absence de corrélation entre la conception de l'évaluation chez l'enseignant et celle des élèves. En d'autres termes, l'interprétation de l'évaluation chez les élèves n'est que faiblement influencée par celle de l'enseignant. L'absence de relations significatives sur la question des conceptions évaluatives entre l'enseignant et les élèves risque d'engendrer, selon les auteurs, une incompréhension entre les acteurs en présence sur la question de l'évaluation scolaire. Les travaux de Younes et Gaimé (2012) confirment, avec des élèves plus âgés (classe de 3^{ème}), la perception de la fonction « bilan » de l'évaluation, pour des élèves qui placent la note comme le révélateur principal du niveau acquis et relèguent au second plan les commentaires laissés par les enseignants.

Les conceptions évaluatives des élèves dépassent largement la perception des fonctions liées à l'évaluation scolaire. Les élèves interprètent également les critères d'évaluation utilisés par l'enseignant et questionnent leur fiabilité. Ainsi, le comportement et l'investissement sont déterminants dans la perception que se font les élèves de la note en EPS (Lentillon & Cogérino, 2005). Ajoutés à l'investissement, le niveau de compétence et le

travail fourni peuvent également traduire l'attribution des notes pour les élèves (Younes & Gaime, 2012). Le niveau scolaire de l'élève est susceptible d'influencer sa perception des critères d'évaluation. Les élèves en difficulté possèdent une vision faussée des critères d'évaluation adoptés par l'enseignant pour n'accorder que des critères formels liés à l'orthographe, le soin ou les efforts fournis, alors que les bons élèves, issus de milieux sociaux favorisés, n'hésitent pas à porter un regard critique sur les modes de notation (Ibid.). Les élèves portent également un jugement sur la fiabilité des modes de notation et des résultats associés. Lorsqu'ils évaluent leur propre prestation physique en EPS, 39 % des élèves se sentent justement évalués par leur enseignant alors que 61 % des élèves se perçoivent sous-évalués ou surévalués (Lentillon, 2007).

Enfin, le point de vue des élèves sur l'évaluation scolaire, et plus particulièrement sur la notation, laisse apparaître la perception d'un sentiment d'inégalité et d'injustice. C'est dans le domaine de l'évaluation que les élèves ressentent le plus d'injustices en EPS. Les injustices relatives aux notes seraient dues, pour les élèves, au manque d'objectivité du barème, à sa méconnaissance et à la manière d'être notés par les enseignants (Lentillon & Cogérino, 2005). La perception des inégalités se différencie selon le sexe des élèves. Ce sont les filles les plus âgées (les lycéennes) qui perçoivent le plus les injustices des évaluations en EPS (Ibid.). Il semble cependant que les difficultés scolaires influencent la perception des inégalités de notation. Plus les difficultés sont accrues, plus les élèves considèrent comme juste, immuable et indiscutable la notation des enseignants (Younes & Gaime, 2012). Pour ces auteurs, les bons élèves ont en revanche davantage conscience du caractère subjectif de la note selon le niveau de classe, les exigences des enseignants ou le niveau scolaire de l'élève.

Les deux chapitres précédents ont permis de montrer la complexité du processus de notation du côté des enseignants et du côté des élèves. Du côté des enseignants, la littérature scientifique révèle que l'attribution d'une note est influencée par un ensemble de phénomènes. Des biais et des effets de notation ainsi que des arrangements évaluatifs sont susceptibles de perturber l'activité de notation des enseignants. Les appréciations de bulletins entretiennent des liens étroits avec les notes. Du côté des élèves, en plus de dévoiler les représentations propres relatives à l'évaluation chez les élèves, les études sur le caractère anxiogène de la note et son rôle motivationnel témoignent de positions divergentes quant aux bienfaits de la note sur l'apprentissage.

Les recherches présentées aux chapitres 2 et 3 n'avaient pas pour objet d'étude l'analyse de l'expérience des enseignants et des élèves en situation d'évaluation. Nous

souhaitons participer à l'enrichissement de la littérature scientifique relative à l'évaluation scolaire par une recherche centrée sur l'activité de ces acteurs lors des moments d'évaluation à partir de leurs expériences vécues. De façon plus précise, nous souhaitons d'une part, investiguer l'activité enseignante réellement mise en jeu dans les moments de conception, de réalisation et de correction des tâches évaluatives et d'autre part, renseigner l'activité des élèves investis dans la réalisation de ces tâches évaluatives.

Notre investigation a pour originalité l'analyse de l'activité d'enseignants et d'élèves (1) au cours d'une expérimentation de classe sans note (2) sur la durée d'une année scolaire. Ces conditions d'étude nous semblent privilégiées pour répondre à nos questions de recherche.

Chapitre 4

Objet d'étude et questions de recherche

4.1 État de l'art sur les classes sans note

Les études scientifiques qui s'intéressent à l'analyse des évaluations non notées sont peu développées. Elles s'attachent généralement à montrer les effets d'une absence brève et artificielle de note sur une population scolaire habituellement notée (Butera, Buchs & Darnon, 2011 ; Lieury, 2014 ; Toczek, Fayol & Dutrévis, 2012 ; Toczek & Martinot, 2004). Une étude récente (Lentillon-Kaestner, Deriaz, Voisard & Allain, 2018) attire particulièrement notre attention et compare les effets en EPS de trois systèmes d'évaluation de cantons Suisses (notes certificatives, notes non certificatives et absence de note) sur l'enseignement et les élèves. L'étude témoigne d'une planification de l'enseignement plus réfléchie (cycles plus longs, objectifs précisés, utilisation plus courante d'outils didactiques) et d'une fréquence évaluative plus élevée en contexte noté. L'étude pointe également des changements au niveau de la relation des enseignants avec leurs élèves. Les enseignants accordent une plus grande attention aux attentes des élèves et les élèves se sentent plus soutenus par leurs enseignants dans le contexte sans note. La littérature sur le sujet des classes sans note fait également état de témoignages d'acteurs impliqués dans des expériences d'évaluation sans note (chefs d'établissement, Inspection Générale, enseignants, élèves et parents).

A titre d'illustration, Robert (2014), Principal de collège, témoigne de l'expérience d'une classe sans note et pointe ses effets bénéfiques pour une classe de 6^{ème}. Selon lui, les élèves semblent moins stressés et plus motivés. L'ambiance de classe gagne en sérénité et les élèves manifestent entre eux une plus grande cohésion. Les parents, surpris et décontenancés au départ, affirment obtenir une plus grande visibilité dans le suivi des acquis de leurs enfants. Les enseignants mettent en avant une meilleure connaissance des difficultés des élèves et une amélioration de la qualité des remédiations apportées en conséquence. Une autre enquête relate les mêmes effets bénéfiques de la suppression des notes sur le stress, les efforts et l'ambiance de classe (Auduc, 2011). Elle pointe également le manque de repère chez les

élèves engendré par l'absence de note. Ces derniers souhaitent majoritairement pouvoir situer leur niveau de performance au sein de la classe.

Si les initiatives locales sont saluées par l'Inspection Générale, certaines démarches font parfois l'objet de critiques. Le rapport de l'Inspection Générale constate au sujet des classes sans note : « On ne sait pas ce qu'on évalue, les niveaux de performance ne sont pas définis. Il est impossible de savoir ce que maîtrisent effectivement les élèves et de comparer les résultats d'une classe à l'autre, d'une école ou d'un établissement à l'autre » (2013, p.31).

Une enquête réalisée par le CARDIE⁴ de l'Académie de Poitiers publiée en 2014, dévoile le point de vue d'élèves et d'enseignants engagés dans un projet de classe sans note. Le Tableau 1 résume une partie de l'enquête énoncée ci-dessus.

Le point de vue des élèves			
Regard sur le dispositif sans note	63 %		67 %
	Les notes me manquent		Je souhaite avoir des notes l'année prochaine
Effets du dispositif sans note	41 %		37 %
	Amélioration de l'entraide entre les élèves		Amélioration de l'ambiance de classe

Le point de vue des enseignants			
Regard sur le dispositif sans note	58 %		75 %
	J'ai modifié ma perception de l'évaluation		Les notes ne me manquent pas
Effets du dispositif sans note	74 %		57 %
	Apparition d'effets positifs sur le comportement des élèves		Aucun effet perçu sur les apprentissages des élèves

Tableau 1 : Points de vue d'enseignants et d'élèves sur un dispositif évaluatif sans note.

⁴ Centre Académique Recherche-Développement, Innovation et Expérimentation.

L'analyse des questionnaires révèle que les élèves souhaitent majoritairement revenir à un système d'évaluations notées ce qui n'est pas le cas de la plupart des enseignants. Les élèves et les enseignants perçoivent des effets positifs sur le comportement en classe et peu d'effets sur les apprentissages.

Les nombreux témoignages d'expérimentations sans note soulignent l'intérêt des acteurs à promouvoir une nouvelle façon d'évaluer les élèves. Nous souhaitons enrichir le regard porté aux évaluations sans note à partir d'une méthodologie de recherche qui place au centre de ses attentions le point de vue des acteurs. L'analyse des significations construites par des enseignants et des élèves lors de situations d'évaluations sans note, nous semble pouvoir être une ressource pour nourrir les réflexions scientifiques centrées sur l'évaluation scolaire.

4.2 Définition de l'objet d'étude

Notre étude vise l'analyse de l'activité d'enseignants et d'élèves engagés dans une expérimentation d'évaluation sans note avec une classe de sixième. Nous faisons l'hypothèse que cette modification de l'environnement pédagogique est susceptible de perturber l'activité d'enseignement des professeurs et l'activité d'apprentissage des élèves. Notre travail de recherche a pour but d'identifier, sur la durée d'une année scolaire, les façons dont les enseignants et les élèves vont s'adapter à ce nouvel environnement évaluatif. Afin de pister ces adaptations, deux études successives ont été conduites.

L'étude principale s'intéresse à la dynamique des expériences vécues par des enseignants et des élèves dans ce nouvel environnement évaluatif. Elle se caractérise par son ancrage phénoménologique.

Sur la base des résultats de l'étude principale, une seconde étude a été conduite afin d'analyser les liens entre ce nouvel environnement évaluatif et les appréciations scolaires portées par les enseignants sur les bulletins trimestriels des élèves. Elle se caractérise par une analyse textuelle qui vise à enrichir l'analyse des données phénoménologiques de la première étude.

Notre travail tente de servir la recherche scientifique en apportant une contribution épistémique et une contribution transformative des pratiques professionnelles évaluatives.

Notre contribution épistémique vise à renseigner et à caractériser les expériences vécues des enseignants et des élèves au sein d'un contexte évaluatif sans note. Ce nouvel environnement évaluatif est susceptible de perturber l'activité des acteurs et de contribuer à l'émergence de nouvelles formes d'engagements.

Quelles sont les préoccupations des enseignants et des élèves dans un dispositif de classe sans note ? Cette première question de recherche interroge les déterminants de l'engagement des acteurs dans les tâches évaluatives. Le vécu des acteurs, se façonnant au fil des perturbations perçues, se structure tout au long de l'année et pousse à nous interroger sur la dynamique des préoccupations des différents acteurs au cours de l'année scolaire.

Quelle est la nature des connaissances validées par les acteurs durant l'année scolaire d'expérimentation sans note ? Cette deuxième question de recherche vise à renseigner l'expérience évaluative des acteurs par le biais des connaissances émergentes de leur activité. Nous souhaitons alors interroger les similitudes et les distinctions relatives aux éléments de connaissances construits par les enseignants et par les élèves.

Dans quelles mesures l'environnement évaluatif sans note contribue-t-il à transformer l'activité des enseignants et des élèves ? Cette troisième question de recherche interroge la contribution de l'environnement physique (la conception des tâches évaluatives ou le logiciel de saisie des compétences) et social (l'activité des autres élèves) à l'émergence de modifications dans l'activité évaluative des enseignants et des élèves.

Notre contribution transformative vise, à partir des résultats de notre étude, à énoncer des pistes professionnelles pouvant servir la conception et la mise en œuvre des situations d'évaluations scolaires. Ces pistes peuvent être l'occasion d'éloigner les pratiques enseignantes évaluatives des écueils décrits dans la partie introductive de notre travail. Nous avons évoqué la propension anxigène des évaluations scolaires, leur contribution au développement d'une motivation extrinsèque à l'acquisition des compétences ou encore l'inadéquation des conceptions évaluatives entre les enseignants et les élèves.

Comment concevoir des situations évaluatives susceptibles de servir au mieux les acquisitions des élèves ? Cette quatrième question de recherche soulève des réflexions professionnelles sur la place et le rôle à accorder aux élèves dans la conception et la mise en œuvre des situations d'évaluations scolaires. Elle engage l'enseignant à considérer les évaluations scolaires du point de vue des élèves en y associant les expériences vécues par chacun d'eux.

Partie 2

Cadre théorique et méthodologique du Cours d'action

Cette partie justifie, présente et explique l'inscription de notre étude au programme de recherche du Cours d'action développé par Theureau (1992, 2004, 2006, 2009).

Dans un premier temps, il sera question de montrer notre attachement ontologique, épistémologique et éthique à ce programme de recherche.

Nous présenterons ensuite le cadre théorique du Cours d'action en précisant ses présupposés théoriques et son objet théorique : le « cours de vie » (Theureau, 2004).

Enfin, nous détaillerons l'observatoire de recherche appliqué à l'étude de l'activité des enseignants et des élèves engagés dans une classe sans note.

Chapitre 5

Engagement ontologique, épistémologique et éthique

Nos principes de recherche s'inscrivent au travers des propos de Theureau (2006) lorsqu'il définit les engagements ontologique, épistémologique et éthique des situations de recherche.

L'engagement ontologique se traduit par le fait que le chercheur fait « un certain pari ou possède une certaine croyance concernant la nature des choses, en l'occurrence celle des choses humaines » (Theureau, 2006, p.13). L'engagement qui circonscrit notre recherche pose comme base essentielle à l'étude, la capacité de l'homme à rendre compte de ce qu'il vit, fait, pense ou ressent. Nous avons la conviction que la compréhension de l'activité évaluative des enseignants et des élèves se situe au travers du point de vue que l'acteur accorde à sa propre activité. L'activité de l'être humain s'accompagne alors d'une construction de sens relatif aux actes et à l'environnement dans lequel ils s'inscrivent. Les enseignants et les élèves, confrontés à l'environnement d'une classe sans note, peuvent raconter, décrire et commenter leur pratique, selon des conditions méthodologiques de recherche, dans le sens où leur pratique est vécue et qu'elle donne lieu à une expérience racontable. Le travail du chercheur passe fondamentalement par la mise en évidence du point de vue que l'acteur accorde à son activité.

Notre recherche s'inscrit également au travers d'un engagement épistémologique. Celui-ci se caractérise notamment dans l'intérêt que nous portons à l'analyse de l'activité des enseignants et des élèves dans leur environnement. Nous pensons l'enseignement et l'apprentissage selon une « épistémologie de l'action » par opposition à une « épistémologie des savoirs » (Saury et al., 2013). Nous souhaitons analyser les situations d'évaluation sans note au travers des interactions entre les acteurs (enseignants et élèves) et leur environnement. Il s'agit de s'intéresser au couplage acteur-environnement (Varela, 1989) qui structure l'activité et définit alors la situation comme une co-construction de l'expérience entre l'acteur agissant et les ressources/contraintes de l'environnement physique et social qui l'entoure. Selon nous, les tâches évaluatives ne peuvent se comprendre lorsqu'elles sont étudiées en

dehors de l'environnement qui contribue à les faire émerger. Ce principe organise nos travaux de recherche dans le sens où nous faisons l'hypothèse que l'environnement évaluatif dépourvu de note influence et structure les pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

Les principes éthiques de recherche permettent d'établir une collaboration entre les chercheurs et les participants afin qu'ils puissent s'engager de façon active et sincère et ainsi favoriser la qualité du recueil de données. Nous nous sommes attachés à respecter les principes énoncés par Jones (2000), consentement éclairé, anonymat, confidentialité, conditions de restitution des résultats, confiance et respect de la vie privée (cf., annexe 1). Les participants à l'étude se sont engagés après avoir été précisément informés des tenants et des aboutissants de chacune de leurs participations. Nous avons insisté sur le fait qu'il était possible pour chacun d'eux, de rompre leur engagement sans conditions, ni délais, ni explications de leur part. Dans le cadre du respect des conditions de confidentialité et d'anonymat, aucune donnée recueillie n'a fait l'objet d'une quelconque diffusion publique ou privée en dehors du domaine de recherche nous concernant et sans l'autorisation de la personne - ou du responsable légal - concerné. Afin de respecter la confidentialité des données, les enseignants et les élèves transmettaient leurs récits d'expérience par l'intermédiaire d'un site sécurisé doté d'un code d'accès personnel. Pour faciliter la démarche auprès des élèves, c'est le documentaliste du collège qui se chargeait de nous transmettre les enregistrements de leurs récits d'expérience. Nous avons souhaité porter une attention particulière à la « phase de familiarisation » accompagnant toutes recherches (Saury et al., 2013). Celle-ci se traduit par la co-construction des conditions du recueil des données. Les enseignants et les élèves ont été associés au choix des outils informatiques de transmission des données et à la mise en place du calendrier relatif aux entrevues chercheur-participants. La sincérité des échanges et la confiance réciproque ont été favorisées par le fait que le chercheur avait déjà travaillé par le passé avec l'équipe enseignante. Afin que l'authenticité du discours des élèves ne soit pas entamée, nous avons pris le temps d'expliquer aux élèves le caractère confidentiel de leurs récits vis-à-vis de leurs professeurs. De ce fait, les données des élèves n'ont jamais été divulguées à leurs enseignants. Nous nous sommes également engagés à fournir les résultats de recherche aux enseignants afin que leur participation à l'étude serve leur pratique professionnelle.

Le programme de recherche du Cours d'action, initialement développé par Theureau (1992, 2004, 2006, 2009), s'est d'abord consacré à l'analyse des situations de travail dans le champ de l'ergonomie et de l'ingénierie (e.g., Theureau & Jeffroy, 1994). Il s'est ensuite étendu à d'autres terrains d'étude dont celui des situations d'intervention scolaire (e.g.,

Veyrunes, Imbert & San Martin, 2014 ; Veyrunes & Saury, 2009) et a largement montré sa fécondité dans le domaine de l'intervention en EPS (e.g., Flavier, Bertone, Hauw & Durand, 2002 ; Gal-Petitfaux & Durand, 2001 ; Ria, Saury, Sève & Durand, 2001) en privilégiant parfois l'articulation de l'activité de l'enseignant et des élèves au sein de disciplines scolaires telles que les mathématiques et le français (Veyrunes, Durny, Flavier & Durand, 2005). Ces études ont mis en évidence la nécessité d'appréhender les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en situation réelle afin de comprendre l'organisation de l'activité humaine des enseignants et des élèves dans leur interaction avec l'environnement scolaire. Sur des temps d'étude plus longs, l'analyse de la composition d'une œuvre musicale (Donin & Theureau, 2005), l'analyse de la formation initiale de jeunes enseignants (Serres, 2006) ou l'analyse de l'activité d'élèves engagés dans la réalisation d'un spectacle à l'échelle d'une année scolaire (Crance, 2013) a particulièrement retenu notre attention quant à la méthodologie appliquée à notre objet d'étude.

Notre positionnement paradigmatique peut se comprendre à travers la distinction faite par Varela (1989) entre deux types de modèles scientifiques : « les modèles de la commande » et « les modèles de l'autonomie » (Durand & Arzel, 2002). Quand les premiers considèrent que l'action est dirigée par un ensemble de connaissances (règles, principes) assurant une résolution rationnelle et intelligente des tâches à accomplir, les seconds partent du principe que l'action et la connaissance qui l'accompagnent émergent de la situation dans laquelle est impliqué l'acteur. « Les modèles de la commande » s'intéressent à l'objectivité de la tâche à accomplir alors que « les modèles de l'autonomie » s'intéressent à l'activité subjective déployée par les acteurs. La notion d'activité est au cœur de notre travail de recherche. Elle doit y être considérée comme l'intervention d'un acteur modifiant l'état du monde qui l'entoure et créant ainsi son « monde propre » (Theureau, 2004) à chaque instant de son activité, c'est-à-dire « sa » situation. L'activité d'un enseignant ou d'un élève est en perpétuelle transformation se traduisant par les significations que l'acteur donne à sa propre pratique. Ainsi, l'acteur agissant, vit, interprète et donne un sens à sa situation. De ce postulat, la réalité objective d'une réalisation de tâches n'existe pas, seules plusieurs réalités subjectives, dépendantes de l'histoire et des caractéristiques de l'acteur, émergent des situations vécues. L'activité déployée par un élève lors d'une évaluation sans note ne peut être appréhendée que par le point de vue de l'acteur vivant cette évaluation. De la même manière, un enseignant qui conçoit, réalise, propose et corrige un devoir sans note rend compte d'une activité qui lui est propre. Notre centration sur l'activité des enseignants et des élèves en contexte d'évaluation ainsi que l'intérêt porté au point de vue des acteurs sur leur propre

pratique justifient la sollicitation du cadre théorique et méthodologique du Cours d'action (Theureau, 1992, 2004, 2006, 2009).

Chapitre 6

Cadre théorique d'analyse du Cours d'action

6.1 Origines de la pensée théorique

Le programme de recherche du Cours d'action résulte de diverses influences : philosophiques, psychologiques, sociologiques, anthropologiques ou ergonomiques. Les emprunts théoriques principaux de ce programme peuvent se résumer au travers de deux paradigmes essentiels dans la pensée de Theureau : la théorie de la « pensée-signé » (Peirce, 1978) et la théorie de l'enaction (Maturana & Varela, 1994 ; Varela, 1989 ; Varela, Thompson & Rosch, 1993).

La théorie sémiologique de Peirce (1978), reprise ensuite par Theureau et définie comme « l'activité signe » (Theureau, 1992), se rattache à l'hypothèse que l'homme pense et agit par signes. L'activité humaine s'organise en un flux discontinu de moments d'expérience qui émergent de la situation et disparaissent, remplacés, prolongés ou transformés par le moment d'expérience suivant. Ces moments vécus de l'expérience correspondent à un ensemble de signes caractérisant une sémiologie. Afin de reconstruire ces signes, Peirce distingue trois catégories de l'expérience humaine : la priméité, la secondéité et la tiercéité. Elles sont à la fois distinctes les unes des autres et inextricablement mêlées dans la mesure où aucune d'entre elles n'est isolable d'une autre dans l'expérience d'un acteur.

La priméité, ou l'expérience d'une possibilité indéterminée, est « le mode d'être de ce qui est tel qu'il est, positivement et sans référence à quoi que ce soit d'autre » (Peirce, 1978, p.22). Cette catégorie est de l'ordre du « sentiment », de la « saveur », de la « qualité ». La priméité « est ce dont l'être est simplement en soi » (Peirce, 1978, p.72). Elle possède un caractère potentiel et indéterminé (Theureau, 1992, 2004).

La secondéité, ou l'expérience actuelle de l'action, est de l'ordre de l'actualisation ou de la concrétisation d'un fait. C'est le « choc », la « réaction », le « fait ». Peirce emploie le mot « expérience » pour qualifier la façon dont un acteur vit les changements et les différences de perception. « C'est la pression, la contrainte absolue qui nous fait penser

autrement que nous n'avons pensé jusqu'alors, qui constitue l'expérience » (Peirce, 1978, p.94). L'expérience n'est donc pas la simple perception de ce qui est, elle est l'expérience des changements de perceptions qui se caractérise en un « choc ». La catégorie de la secondéité est l'actualisation concrète d'un ou plusieurs possibles pour l'acteur. Elle possède un caractère actuel (Theureau, 1992, 2004).

La tiercéité, ou l'expérience de la loi, de la règle immanente, est la catégorie de l'expérience qui donne lieu à la généralisation, à l'élaboration de raisonnements ou à la construction de connaissances. C'est la « loi », la « pensée », la « médiation ». « Alors que la priméité est possibilité, la tiercéité est loi. Elle est la catégorie de la relation pensée, non dans l'abstrait cependant, mais par rapport à l'action future » (Peirce, 1978, p.209). Elle possède un caractère virtuel (Theureau, 1992, 2004).

La théorie de l'enaction ou de l'autopoïèse proposée par Varela (Maturana & Varela, 1994 ; Varela, 1989 ; Varela, Thompson & Rosch, 1993), présente l'idée selon laquelle un être vivant, et de façon inséparable à son environnement, constitue un système autonome ou opérationnellement clos. Un système autonome se comprend dans « sa capacité fondamentale à être, à affirmer son existence et à faire émerger un monde qui est signifiant et pertinent tout en n'étant pas prédéfini à l'avance » (Bourgine & Varela, 1991). L'activité est alors envisagée non pas comme un système interne de représentations mentales d'un monde extérieur prédéterminé et étranger mais comme un système de relation circulaire – ou de couplage – entre un acteur et son environnement. L'activité d'un acteur résulte, selon la théorie de l'enaction, d'une co-construction acteur-environnement émergeant à la fois des ressources propres au sujet et des propriétés de l'environnement. Les ressources propres au sujet peuvent être de l'ordre du biologique, du psychologique et inscrites dans une culture et une historicité singulière à l'individu.

Dans ce paradigme, la cognition est considérée comme « incarnée », dans le sens d'une « une inscription corporelle de l'esprit » (Varela, Thompson & Rosch, 1993). En effet, « la cognition dépend du type d'expérience qui découlent du fait d'avoir un corps doté de diverses capacités sensori-motrices » (Ibid., p.234). Les propriétés de la situation représentent les objets, les autres individus ou les prescriptions d'une tâche. Dans le cadre de notre étude, il pourra s'agir de la nature de la tâche évaluative, de l'enseignant ou de la réussite ou non des autres élèves de la classe. Ces différents éléments participent à l'émergence de l'activité. Le couplage entre l'acteur et l'environnement est en perpétuelle transformation résultant des modifications des propriétés de l'environnement et du changement permanent de l'activité

elle-même. La relation d'un acteur avec l'environnement est qualifiée d'asymétrique dans le sens où il n'interagit qu'avec les caractéristiques de l'environnement qui sont pertinentes – ou sources de perturbations - pour lui, au regard de ses propres intérêts du moment. Lors d'une évaluation en EPS, un élève soucieux de réussir peut modifier sa façon de jouer au handball selon sa perception de la nature des critères d'évaluation annoncés préalablement par l'enseignant.

Inspiré par les travaux de la « sémiologie » de Peirce et de « l'enaction » de Varela, le programme de recherche du Cours d'action structure son cadre théorique et méthodologique à partir de ces paradigmes. Theureau (2000) définit un ensemble de présupposés théoriques qui reprennent en partie les hypothèses de Pierce et de Varela.

6.2 Les présupposés théoriques

Nous présenterons dans cette partie les hypothèses théoriques issues des travaux de Theureau (2000) qui nous semblent essentielles à la compréhension de notre étude. Ainsi, sans prétendre à une quelconque hiérarchisation, seuls les présupposés théoriques suivants attireront notre attention : l'activité humaine est dynamiquement située, autonome, vécue, cognitive et cultivée.

6.2.1 L'activité humaine est dynamiquement située

Présupposer que l'activité humaine est située, c'est mettre en avant son indissociable attachement à la situation dans laquelle elle prend vit. Il paraît illusoire de vouloir étudier et comprendre les actions et les cognitions d'un sujet sans prendre en compte l'interaction de celui-ci avec son environnement (physique, social et culturel). Suchman (1987) développe l'idée selon laquelle l'action ne peut se traduire en sa simple planification cognitive, elle est également dirigée par les contingences de la situation. De ce postulat, l'étude de l'activité n'est plus seulement centrée sur l'acteur lui-même mais consacre également un intérêt aux

éléments de la situation qui participent à structurer l'activité de l'acteur. Selon l'idée du « couplage structurel » expliqué précédemment (Varela, 1989), l'acteur agissant dans une situation, modifie celle-ci, qui à son tour, influence l'activité de l'acteur lui-même. L'étude de l'activité d'un acteur est incompréhensible en dehors de la situation qui l'a fait naître. Ce principe structure notre étude dans le sens où nous faisons l'hypothèse que l'environnement particulier d'évaluation sans note participe à la modification des pratiques évaluatives des enseignants et des stratégies des élèves pour faire face aux tâches d'évaluation. Nous souhaitons mettre en évidence les propriétés et les ressources de l'environnement sans note qui participent à l'émergence des transformations de l'activité des acteurs. Dans le cadre de notre étude, le logiciel de saisie des niveaux de compétences utilisé par les enseignants est susceptible par exemple de contribuer à l'émergence de ces transformations. Le caractère dynamiquement situé de l'activité résulte d'un effort d'adaptation à un environnement en perpétuelle transformation. Il est important selon nous, d'appréhender l'activité des enseignants et des élèves dans une logique transformative au cours du temps. Nous proposons d'étudier l'expérience de l'évaluation sans note des acteurs dans une temporalité correspondant à une année scolaire complète. Nous nous intéressons à la construction et à la dynamique des expériences vécues par des enseignants et des élèves. Ainsi, nous faisons l'hypothèse qu'au travers des différents moments d'évaluation, l'activité des acteurs sera différente selon l'avancement de l'année scolaire.

6.2.2 L'activité humaine est autonome

Présupposer que l'activité humaine est autonome c'est la comprendre sous le regard de l'acteur inscrit dans « sa » situation. Toute situation se construit dans l'intimité de la relation d'un acteur avec sa situation, dans un environnement « opérationnellement clos » (Varela, 1989). Ces interactions ne sont pas directement observables de l'extérieur, mais peuvent être appréhendées de l'intérieur, en tentant de comprendre le « monde propre » de l'acteur (Theureau, 2004). Dans le cadre de notre étude, et selon certaines précautions méthodologiques⁵, nous accordons une place centrale au point de vue de l'acteur. La même évaluation peut être vécue différemment chez deux élèves. Ainsi, leur histoire personnelle (la

⁵ Ces conditions méthodologiques sont développées au chapitre 7.

qualité de leur révision, l'écoute en classe), leurs ressources cognitives (la capacité de mémorisation) et les émotions ressenties lors d'une évaluation ou avant celui-ci témoignent d'une activité autonome. La pertinence des relations avec l'environnement guidant l'action se transforme au gré des évolutions du couplage acteur-environnement. « L'acteur interagit seulement avec ce qui, dans l'environnement, est source de perturbations pour son organisation interne à cet instant. Pour le dire autrement, cet acteur interagit à chaque instant avec un environnement signifiant à l'émergence duquel il a lui-même contribué, à partir de sa constitution physiologique, de sa personnalité, de sa compétence, de son histoire et de ses propres interactions (pareillement asymétriques) avec cet environnement à l'instant précédent » (Theureau, 2006, p.39). Il faut comprendre ici le terme « perturbation » comme une opportunité d'agir, une possibilité offerte par l'environnement d'adapter son activité aux propriétés de la situation. L'étude de l'activité s'intéresse donc à la compréhension de la dynamique des perturbations et à leurs significations par l'acteur dépendantes de son organisation interne. Ainsi, ce nouvel environnement d'évaluation sans note est potentiellement source de perturbation (1) chez les enseignants dans leurs façons de concevoir les tâches évaluatives ou de juger le travail des élèves et (2) chez les élèves dans leurs façons de réaliser les évaluations ou d'estimer leurs résultats scolaires.

6.2.3 L'activité humaine est vécue

Présupposer que l'activité humaine est vécue c'est reconnaître qu'elle donne lieu à une expérience à chaque instant du déroulement de l'activité. La notion d'expérience vécue renvoie à l'existence d'une conscience préreflexive (Theureau, 2004) héritée de la phénoménologie (Husserl, 1913/1995 ; Merleau-Ponty, 1945) et du travail de Sartre (1943) sur la « compréhension du vécu ». Cette partie de la conscience structure la capacité d'un acteur à rendre compte de ce qu'il vit. Elle est constituée du flux d'intentions, de significations et d'émotions caractérisant la familiarité de l'acteur à lui-même. Le niveau préreflexif de la conscience est la part de l'activité explicitable par l'acteur, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable à tout instant de son activité. Le chercheur, moyennant certaines conditions méthodologiques, peut avoir accès à une partie de cette expérience vécue. Dans le cadre de notre étude, l'analyse de l'activité des enseignants et des élèves se base sur

la description que font les acteurs de leur propre expérience évaluative. L'expression de cette conscience préreflexive constitue une « description symbolique acceptable de la dynamique du couplage structurel » (Theureau, 2006).

6.2.4 L'activité humaine est cognitive

Présupposer que l'activité humaine est cognitive c'est prendre en compte le fait que l'activité s'accompagne constamment de la mobilisation, de la transformation et de la construction de connaissances. Un acteur mobilise ses connaissances pour agir ; son activité d'adaptation aux perturbations de l'environnement déstructure son faisceau de connaissances pour en favoriser de nouvelles. L'activité et l'apprentissage sont donc indissociables. Toute activité donne lieu à un apprentissage. L'acteur valide ou invalide des connaissances à chaque instant de son activité. La façon d'appréhender un devoir sans note peut mobiliser de nouvelles stratégies de réalisation des devoirs de la part des élèves. Les connaissances mobilisées et construites sont fortement attachées aux dimensions sensori-motrices, perceptives et émotionnelles du corps agissant. Ainsi, la théorie de l'enaction et le programme de recherche du Cours d'action reconnaissent à la cognition un caractère incarné s'inscrivant à travers les composantes biologiques et psychologiques de l'individu. Cela signifie que la mobilisation et le développement des connaissances sont singulièrement différents selon les acteurs. A titre d'illustration, les enseignants peuvent, au cours de l'année scolaire, construire de nouvelles connaissances relatives à la conception des tâches évaluatives sans note ou élaborer des stratégies d'utilisation du logiciel servant la communication des résultats auprès des familles.

6.2.5 L'activité humaine est cultivée

Présupposer que l'activité humaine est cultivée, c'est prendre en compte, au-delà de sa singularité, son caractère commun. Nous avons expliqué précédemment le caractère singulier de l'activité humaine, enchâssée dans un couplage acteur-environnement strictement

signifiant pour l'acteur. Cependant, l'activité présente toujours des traits communs, des typicités communes entre plusieurs individus partageant une communauté de pratique (Lave & Wenger, 1991).

Dans le cadre de notre étude, nous supposons que les enseignants et les élèves, séparément et conjointement, partagent une culture commune susceptible de caractériser des traits communs d'activité. Il s'agira de mettre en exergue les formes récurrentes d'activité de correction des tâches évaluatives, de conception des outils d'évaluation ou d'utilisation du logiciel permettant la compilation des acquis des élèves. Plus généralement, il sera question ici de comprendre en quoi un nouvel environnement de classe sans note participe à la restructuration des dimensions culturelles de l'évaluation scolaire chez les enseignants et les élèves.

Afin de décrire et de modéliser la notion d'activité, Theureau définit un ensemble d'objets théoriques respectant les présupposés épistémologiques et les hypothèses présentées ci-dessus.

6.3 Les objets théoriques

Theureau propose différents objets théoriques qu'il définit comme la « réduction pertinente d'un domaine de phénomène », ici l'activité humaine (Theureau, 2006, p.37). La convocation d'un objet théorique (comme par exemple le « cours d'expérience », le « cours d'action », le « cours d'in-formation » ou le « cours de vie ») est liée aux caractéristiques de l'étude. Ces objets théoriques s'attachent à décrire le niveau significatif de l'activité pour un acteur. Les significations construites au cours de l'activité permettent des observations, des descriptions, des explications que l'acteur peut rendre compte, pour partie, à un interlocuteur moyennant certaines conditions méthodologiques. La temporalité de notre étude, sur l'échelle d'une année scolaire, nous a conduits à convoquer l'objet théorique du « cours de vie » (CDV) pour décrire l'activité des enseignants et des élèves engagés dans un environnement de classe sans note. Afin d'expliquer la notion de CDV, il nous semble important de définir un autre objet théorique : le cours d'action.

Theureau et Jeffroy définissent le cours d'action comme : « l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, activité qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable,

racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur – interlocuteur » (1994, p.19). Le cours d'action est une réduction de l'activité à la partie qui est significative pour l'acteur et rend compte du flux de significations qui accompagnent l'activité de l'acteur à chaque instant. Il intègre au sein du flux de significations un réseau de caractéristiques « extrinsèques » à l'activité de l'acteur mais pertinentes pour lui dans le déroulement de son activité. Ces caractéristiques « extrinsèques » sont à la fois des contraintes et des effets sur la situation, la culture et l'état de l'acteur. Dans le cadre de notre étude, les contraintes et les effets qui influencent le déroulement de l'activité peuvent être, par exemple, pour l'enseignant : le comportement des élèves, les objectifs fixés par l'équipe pédagogique, les choix d'organisations spatiales et temporelles lors des évaluations, le logiciel de saisie des compétences, les choix pédagogiques des autres enseignants, la culture de la note à l'école ou son état de fatigue. Elles peuvent être, par exemple, pour les élèves : les prescriptions de la tâche, les objectifs d'apprentissage, les outils utilisés lors de l'évaluation, l'organisation du déroulement de l'évaluation, l'état émotionnel le jour de l'évaluation, l'histoire de la relation avec le professeur, la culture scolaire de la notation ou les normes évaluatives.

Le CDV est une extension du cours d'action à des périodes discontinues d'activités, comprenant des empan temporels plus larges. Theureau le définit comme « l'histoire de la transformation des pratiques d'un acteur au cours du temps qui est significative pour lui » (Theureau, 2004, p.103). A l'échelle de quelques mois ou de plusieurs années, il est difficile pour le chercheur d'observer et d'analyser toute la construction de l'expérience d'un acteur. Il ne s'agit donc pas de s'attarder à la construction pas à pas de l'expérience mais de rendre compte d'une dynamique de transformation globale sur une période d'activité élargie. La succession des évaluations au cours de l'année scolaire peut être en mesure de témoigner de cette dynamique des transformations de l'activité évaluative des enseignants et des élèves. Chaque évaluation sans note constitue un moment clé dans la construction de l'expérience des acteurs susceptible de modifier la relation qu'ils entretiennent avec les pratiques d'évaluation sans note. L'objet théorique du CDV est relatif à une pratique dans le sens où l'activité est orientée par un intérêt durable. Dans notre étude, l'intérêt durable se traduit chez les enseignants par le fait de juger le travail des élèves sans utiliser de notes afin de communiquer, aux parents et à l'élève, les résultats d'apprentissages au cours de l'année scolaire. Le CDV permet de mettre en évidence les liens de significations au travers de moments clés d'activité (les évaluations sans note) au cours de la période étudiée. Il introduit également l'idée que l'expérience n'est pas continue dans le temps mais témoigne d'une cohérence, à travers la succession de périodes d'activité, dans la construction des signes

relatifs à un intérêt commun. La difficulté pour le chercheur réside dans le caractère discontinu des données recueillies. Il rend délicat la construction de l'expérience et la compréhension de la dynamique des transformations et convoque en ce sens des adaptations méthodologiques (cf., chapitre 7).

Dans le cadre de notre étude, l'objet théorique du CDV nous a semblé le plus pertinent pour rendre compte des expériences vécues par les enseignants et les élèves au cours d'une première année scolaire de classe sans note. Outre la compréhension de l'activité située, autonome, vécue, cognitive et cultivée des enseignants et des élèves dans un environnement de classe sans note, c'est la dynamique des transformations au cours de l'année scolaire qui a retenu notre attention.

Chapitre 7

Cadre méthodologique du Cours d'action : l'observatoire de la recherche

Ce chapitre présente l'observatoire de l'activité des enseignants et des élèves engagés dans un environnement de classe sans note. L'observatoire se constitue d'un ensemble d'outils, de démarches et de procédures de construction des données témoignant de l'attachement aux présupposés épistémologiques et théoriques mis en avant précédemment. Nous présenterons successivement : (1) les participants à l'étude, (2) la contractualisation, (3) la situation étudiée, (4) le recueil des données et (5) le traitement des données.

7.1 Les participants

Nous avons étudié l'activité de quatre enseignants exerçant dans deux collèges ordinaires et l'activité de quatre élèves regroupés au sein d'une classe de 6^{ème} sans note d'un de ces deux collèges de la périphérie de Rouen, durant l'année scolaire 2015-2016. Trois des quatre professeurs regroupés au sein du même collège sont des enseignants chevronnés témoignant d'une ancienneté supérieure à 10 années au sein de leur établissement. Ils enseignent, aux élèves participants à l'étude, la technologie, les Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) et l'EPS. La quatrième participante est une jeune enseignante cumulant trois années d'expérience. Elle exerce dans un autre collège issu de la même académie et similaire aux caractéristiques du premier. Ces quatre enseignants étaient volontaires pour partager avec le chercheur leurs expériences vécues pendant l'expérimentation de classe sans note. Leur engagement a fait l'objet d'une contractualisation (cf., annexe 1). Leur implication au sein de l'expérimentation de la classe sans note est profonde puisque l'initiative du changement émane de la volonté des équipes pédagogiques, indépendamment de toutes recommandations de leur hiérarchie soutenant le projet.

Les quatre élèves d'une même classe de sixième étaient également volontaires pour participer à l'étude. Un accord parental a été requis pour valider leur participation (cf., annexe 1). Les élèves (2 filles, 2 garçons) ont été retenus pour leur capacité à partager, raconter et commenter leur vécu. Ces élèves étaient considérés par les enseignants comme étant de niveau scolaire satisfaisant et comme étant bien intégrés dans la classe.

Des prénoms de substitution ont été attribués afin de conserver le caractère anonyme des participants. Le Tableau 2 rassemble l'ensemble des participants de l'étude.

Les enseignants			
Mickaël	Loïc	Marie	Léa
Enseignant de technologie	Enseignant de SVT	Enseignante d'EPS	Enseignante d'EPS
Les élèves de la classe de sixième			
Chloé	Camille	Lucas	Marius

Tableau 2 : Synthèse des prénoms de substitution et des statuts associés aux participants.

7.2 La contractualisation

Dans le cadre d'une collaboration explicite et contractuelle entre les participants et le chercheur, nous avons respecté différents principes avant de recueillir les données nécessaires à l'étude.

Dans un premier temps, lors d'une réunion d'information, nous avons présenté, dans chacun des deux collèges de l'étude et à l'ensemble de l'équipe éducative, (1) les objectifs de la recherche, (2) les modalités du recueil des données et (3) l'implication des acteurs pour l'étude. Outre des objectifs propres à la recherche (objectifs épistémologiques et transformatifs), nous avons mis en avant l'intérêt que pourrait susciter la participation des

enseignants à l'étude. Nous avons expliqué comment leur engagement dans ce projet de recherche pouvait développer leur réflexion quant aux modalités d'évaluation sans note, rendre compte du caractère collectif de leur travail et aider à mieux appréhender la phase de familiarisation due à l'absence de note afin de mieux vivre l'expérience des évaluations sans note. Lors de ces réunions, nous avons également défini les modalités du recueil des données et plus particulièrement la tâche qui allait leur être attribuée. Nous avons insisté sur l'importance de rendre compte des expériences vécues de façon régulière, sur l'importance de l'engagement jusqu'en fin d'année scolaire et sur l'importance de la disponibilité de chacun. Nous avons enfin détaillé l'implication qui leur était demandée à travers la double tâche d'enregistrements vidéo post-évaluation et la réalisation d'entretiens avec le chercheur.

A l'issue de la réunion avec l'équipe pédagogique de l'un des deux collèges, les enseignants de technologie, de SVT et d'EPS se sont portés volontaires pour participer à l'étude. L'enseignante d'EPS, professeure principale de la classe de 6^{ème}, a tenu elle-même à informer l'ensemble des élèves de la classe afin de présenter le projet de recherche et déceler la volonté de certains élèves de s'y engager. A l'issue de la réunion avec l'équipe pédagogique du second collège, seule l'enseignante d'EPS s'est portée volontaire pour participer à l'étude.

Dans un second temps, nous avons soumis à tous les professeurs volontaires un formulaire d'information et de consentement (cf., annexe 1). Ce formulaire explicite les buts de la recherche, les procédures du recueil des données, les conditions de confidentialité et de volontariat. Il soumet à l'enseignant la demande d'autorisation à sa participation volontaire. De la même manière, un formulaire d'information et de consentement a été transmis, par l'intermédiaire du professeur principal, aux familles des élèves de la classe sans note. Plusieurs familles ont répondu positivement à la demande de participation. Une fois les participants établis, une convention entre le laboratoire et l'établissement a été signée afin de faire valoir nos droits à l'utilisation confidentielle des données recueillies grâce aux enseignants et aux élèves du collège (cf., annexe 1).

7.3 La situation étudiée

Nous avons étudié les expériences vécues par des enseignants et des élèves engagés dans des expérimentations de classe sans note. Ces expérimentations étaient à l'initiative des

enseignants et ciblaient un niveau sixième au sein des collèges. L'environnement sans note se caractérise par des évaluations (1) centrées sur des niveaux d'acquisition de compétences par les élèves et (2) renseignées à partir d'un logiciel (SACoche⁶) permettant de rendre compte, par un code couleur, du niveau atteint de chaque élève.

L'évaluation du niveau d'acquisition des élèves choisie par les équipes enseignantes distingue quatre niveaux de compétences associés à quatre couleurs : le niveau « Non Réussi » (NR) représenté par la couleur rouge, le niveau « Début de Réussite » (DR) représenté par la couleur orange, le niveau « En Cours de Réussite » (ECR) représenté par la couleur verte et le niveau « Réussi » (R) représenté par la couleur « double vert ». Chaque enseignant évalue un ensemble de compétences disciplinaires et des compétences transversales communes à l'ensemble de l'équipe éducative.

Afin de saisir les niveaux d'acquisition des compétences et de les communiquer aux parents d'élèves, les enseignants ont fait le choix de l'utilisation du logiciel SACoche. Ce logiciel consiste en un « Suivi d'Acquisition des Compétences » de chaque élève engagé dans la classe sans note afin que chaque enseignant puisse « cocher » la couleur correspondant à l'état du niveau des compétences. Les enseignants peuvent avoir accès à des référentiels de compétences disponibles sur le logiciel. Ces référentiels, mis à disposition par des enseignants, sont un ensemble structuré de compétences par disciplines scolaires. Il est également possible de formaliser son propre référentiel de compétences afin de personnaliser les attentes de chacun des professeurs. SACoche permet de structurer les acquisitions attendues des élèves. Des domaines se divisent alors en compétences, qui peuvent elles-mêmes être scindées en items et en sous items selon les disciplines scolaires représentées ou les domaines de compétences du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015). La figure 1 illustre la validation des items de compétences selon le code couleur signifiant les niveaux d'acquisition des élèves.

⁶ Logiciel gratuit sous licence libre, créé par Thomas Crespin, enseignant de mathématiques.
<https://sacoches.sesamath.net>

► Sciences de la vie et de la terre

Ref.	Nom de l'item	◆	◆	◆	◆	◆	score
SVT.6.310	[–] S.1 - Connaître les définitions	◆	◆	◆	◆	◆	◆
SVT.6.312	[–] S.3 - Réutiliser les connaissances du cours avec un vocabulaire scientifique	◆	◆	◆	◆	◆	◆
SVT.6.320	[–] I.1 - Extraire des informations à partir d'un texte	ABS					
SVT.6.321	[–] I.2 - Extraire des informations du réel, d'une image, d'une vidéo	◆					◆
SVT.6.330	[–] Re.1 - Respecter le protocole d'une expérience, d'une dissection, d'un logiciel, d'un travail ...	◆	◆	◆	◆	◆	◆
SVT.6.340	[–] Ra.1 - Formuler un problème, émettre une hypothèse vérifiable	ABS					
SVT.6.350	[–] C.1 - Mode de représentation conforme aux consignes (compte-rendu, affiche, schéma explicatif ...)	◆	◆				◆

► Technologie

Ref.	Nom de l'item	◆	◆	◆	◆	◆	score
TECHN.6.A10	[S] Distinguer en le justifiant objet et objet technique	◆					◆
TECHN.6.A11	[S] Mettre en relation besoin et objet technique.	◆					◆
TECHN.6.A12	[S] Distinguer fonction d'usage et fonction d'estime.	◆					◆
TECHN.6.A13	[S] Énoncer la fonction d'usage d'un objet technique.	◆					◆
TECHN.6.A14	[S] Énoncer les critères liés aux fonctions d'estime pour un objet technique.	◆					◆
TECHN.6.A20	[S] Décrire le principe général de fonctionnement d'un objet technique.	◆	◆				◆

► Education physique et sportive

Ref.	Nom de l'item	◆	◆	◆	◆	◆	score
EPS.6.D10	[–] Faire progresser la balle vers la cible	◆					◆
EPS.6.D11	[–] Se démarquer	◆					◆
EPS.6.D12	[–] Se démarquer	◆					◆
EPS.6.D13	[–] Tirer en situation favorable	◆					◆
EPS.6.D14	[–] Défendre	◆					◆
EPS.6.D15	[–] Respecter les partenaires, les adversaires et les décisions de l'arbitre	◆	◆				◆
EPS.6.D30	[–] Au sol, réaliser des retournements	◆					◆
EPS.6.D31	[–] Au sol, réaliser des retournements	◆					◆
EPS.6.D32	[–] Contrôler et maintenir son adversaire sur le dos	◆					◆
EPS.6.D33	[–] Contrôler et maintenir son adversaire sur le dos	◆					◆
EPS.6.D34	[–] Réduire la distance d'affrontement pour agir efficacement sur le corps de l'adversaire	◆					◆
EPS.6.D35	[–] Arbitrer en appliquant le protocole	◆					◆

Figure 1 : Illustration de validations des niveaux d'acquisition sur SACoche en SVT, en technologie et en EPS.

Le logiciel SACoche permet également la mise à disposition pour l'équipe enseignante d'une synthèse multidisciplinaire qui regroupe les degrés d'acquisition d'un élève sur l'ensemble des disciplines scolaires. La figure 2 illustre cette synthèse qui correspond, dans le cadre de notre étude, au bulletin scolaire édité et transmis aux familles.

Education physique et sportive		1 DR 2 ECR	16 R
9 R	NATATION de vitesse	Appréciations / Conseils Investissement satisfaisant, d'où des résultats très encourageants. A poursuivre et à confirmer au second trimestre !	
1 2 7 R	COURSE D'ORIENTATION		
Sciences de la vie et de la terre		2 NR	3 ECR 2 R
1 ECR 1 R	Maîtrise de la langue	Appréciations / Conseils Eléna a eu quelques difficultés lors du bilan de la leçon. Cependant l'ensemble est convenable. Attention à toujours rester sérieuse en classe !	
2 NR 2 ECR 1 R	Maîtrise de la culture et des démarches scientifiques.		
Technologie		4 R	
2 R	Analyse de fonctionnement de l'objet technique	Appréciations / Conseils Très bon début d'année.	
1 R	La communication et la gestion de l'information.		
1 R	Processus de réalisation d'un objet technique.		

Figure 2 : Extrait de bulletin scolaire trimestriel.

Le logiciel met à disposition des enseignants, des élèves et des familles un ensemble d'informations nécessaires au suivi des acquis. Des pourcentages de réussite, des moyennes sur 20, des courbes de progression sont autant d'informations disponibles pour les utilisateurs. Au cours de l'année scolaire, les enseignants peuvent renseigner le logiciel SA Coche à tout moment. Grâce à un code d'accès personnel, les parents et les élèves ont une accessibilité libre et permanente aux informations présentes sur le logiciel.

7.4 Le recueil de données

Ce chapitre détaille les dispositions méthodologiques retenues pour recueillir les données issues de l'expérience des enseignants et des élèves en référence au cadre méthodologique du Cours d'action (Theureau, 1992, 2004, 2006, 2009).

Lorsqu'une étude s'étend sur une temporalité longue, il est difficile pour le chercheur de suivre pas à pas le fil de la construction de l'expérience chez un acteur. L'analyse des CDV relatifs à une pratique, engage plutôt la recherche dans la prise en compte de la dynamique

globale des transformations de l'activité. Les travaux de Crance (2013), sur l'activité relative à la composition d'un spectacle de danse sur une année scolaire, témoignent d'une multitude d'outils servant le recueil de données « faisant feu de tout bois » (Theureau, 2006). Dans ces travaux, il est question d'enregistrements audiovisuels au cours de l'année, d'enregistrements libres (réalisés par les acteurs eux-mêmes selon leurs propres initiatives), de documents (préparation de cours, inscription au tableau), de notes ethnographiques et de carnet de bord. Tous ces éléments participent à rendre compte de l'expérience vécue des enseignants et des élèves sur une période longue d'activité.

La temporalité de l'étude et la difficulté à suivre l'activité évaluative des acteurs au quotidien nous ont poussés à adapter la méthodologie de recherche convoquée classiquement dans le cadre de l'observatoire du Cours d'action. Dans le cadre de notre étude, nous avons recueilli deux types de données : des données de récits d'expérience prenant la forme de web récit (WR) et des données de verbalisation lors d'entretiens de remise en situation (ERS). Ces deux types de données s'inspirent de celles mobilisées lors d'études récentes centrées sur les ressources mobilisées par des jeunes enseignants d'EPS issus du processus de maîtrise des métiers de l'enseignement (Adé, Gal-Petitfaux & Serres, 2015).

7.4.1 Les web récits

Les WR caractérisent, à partir d'une tablette numérique ou d'un ordinateur, des auto-enregistrements audio et vidéo réalisés par les participants à l'étude, au cours desquels ils explicitent leurs expériences vécues (Adé, Gal-Petitfaux & Serres, 2015). Une fois enregistrées, ces vidéos sont transmises au chercheur par l'intermédiaire d'un serveur sécurisé doté d'un code d'accès afin de respecter la confidentialité des données.

Les WR offrent au chercheur des éléments utiles pour renseigner les expériences vécues par les participants à l'étude dans la mesure où, entre autres :

- ils permettent de saisir les silences, les hésitations, les expressions du visage et les attitudes de l'acteur ;
- ils favorisent l'expression d'un récit spontané ;
- ils facilitent la participation des acteurs au recueil des données en leur laissant le choix du moment de la réalisation du WR ;

- ils donnent la possibilité à l'acteur de partager librement avec le chercheur des documents comme des fiches d'évaluation, des corrections ou des devoirs qui peuvent être montrés à la caméra afin d'illustrer la situation.

Afin de stimuler chez les participants à l'étude la mise en récit de leurs expériences et de les familiariser au fil de l'année scolaire avec les WR, nous leur avons fourni un guide d'aide au récit (cf., annexe 2). Ce guide a pour objectif de maintenir le discours des acteurs dans la juste description de leur activité en les engageant à commenter, raconter et décrire leurs expériences au plus près de la chronologie de l'histoire vécue.

Les enseignants s'étaient engagés à nous transmettre un WR à l'occasion de chaque tâche évaluative de fin de séquence de travail. Ils étaient invités à décrire, entre autres, la conception de l'évaluation, la réalisation de l'évaluation auprès des élèves, la correction du travail des élèves et le retour des évaluations auprès des élèves.

L'étude regroupe un total de 26 WR d'enseignants d'une durée moyenne de 12 minutes pour une durée totale de 5 heures et 10 minutes d'enregistrement.

Les élèves se sont engagés à nous transmettre autant de WR qu'ils le souhaitaient. Pour faciliter la démarche, les élèves disposaient, dans le centre de documentation et d'information du collège d'une pièce dédiée dans laquelle des tablettes numériques étaient mises à disposition pour l'enregistrement des WR.

A la manière des enseignants, les élèves disposaient d'un guide d'aide au récit (cf., annexe 2). Ce guide simplifié pour les élèves les invitait à partager leur expérience évaluative. Nous avons demandé aux élèves d'explicitier en particulier trois moments distincts des situations d'évaluations vécues : le moment de la réalisation de la tâche évaluée, le moment de la découverte du résultat de l'évaluation et le moment d'échange verbal entre pairs suite aux résultats de l'évaluation.

L'étude regroupe un total de 29 WR d'élèves d'une durée moyenne de 1 minute et 30 secondes pour une durée totale de 41 minutes d'enregistrement.

7.4.2 Les entretiens de remise en situation

Les ERS (Adé, Gal-Petitfaux & Serres, 2015) font suite aux WR dans la compilation des données de la recherche. Il s'agit d'un entretien chercheur-participant visant à faciliter une remise en situation dynamique (Theureau, 2000) de l'acteur qui, compte tenu du temps écoulé entre la situation et l'entretien, s'est progressivement éloigné de l'activité réellement vécue. Ces entretiens font appel à la capacité de l'acteur à décrire, commenter et raconter le moment vécu par le moyen de sa conscience préreflexive (Theureau, 2004). Seule cette partie montrable, racontable et commentable de l'expérience de l'acteur est accessible par le chercheur. Lors de l'ERS, le chercheur confronte le participant au récit de sa propre expérience, aux traces de son activité constituées en partie par des extraits de WR. Les données audiovisuelles du WR sont alors visionnées au fur et à mesure que l'ERS progresse. Le participant peut arrêter la vidéo, la relancer ou revenir en arrière pour favoriser l'émergence d'un récit situé. L'acteur montre à l'écran, commente et fait le récit des éléments significatifs de son point de vue. La remise en situation, favorisée par le fait de se voir et de s'entendre décrire une situation préalablement vécue, consiste à replonger l'acteur dans une situation passée. Une situation ne peut être vécue à l'identique une seconde fois. Ce que nous cherchons à travers cette méthode, c'est de favoriser l'émergence d'un second « couplage » entre l'acteur et sa situation. L'ERS est susceptible de favoriser chez l'acteur la résurgence d'émotions, d'intentions et de perceptions qu'il avait vécues lors du premier « couplage ». Afin de faciliter la remise en situation de l'acteur, nous avons demandé aux participants de se saisir des documents (grilles d'évaluation, devoirs, corrections, grilles de compétences) utilisés lors de la situation cible.

Les ERS s'apparentent aux entretiens d'auto-confrontation individuels réalisés dans le cadre du programme de recherche du Cours d'action. Ils poursuivent les mêmes objectifs mais s'en distinguent par (1) la nature des traces d'activité qui ne sont pas l'activité elle-même mais le récit par l'acteur de cette activité et (2) la durée séparant le WR de l'ERS. Alors qu'une auto-confrontation doit se dérouler au plus près de la situation réelle étudiée, les ERS, après réception des WR, ont été réalisés dans un empan temporel d'une semaine en moyenne.

Des précautions méthodologiques doivent être respectées lors de l'entretien afin d'éviter chez l'interviewé un discours non contextualisé, général et distancié. Pour cela le chercheur doit adopter une posture d'invitation au récit. Il écoute, relance et acquiesce au discours de l'acteur et il adopte une posture empathique pour faire émerger un discours

incarné et situé. Le chercheur questionne sur les actions réalisées (« Quand tu rends la copie à l'élève, tu fais quoi exactement ? »), sur les pensées et les interprétations (« A quoi tu penses quand l'enseignant te donne ta copie ? »), sur les sensations (Là, le contrôle commence, tu te sens comment ?), sur les focalisations (« Quand tu regardes l'élève, tu regardes quoi ? »), sur les émotions (« Et là, qu'est-ce que tu ressens ? »), sur les connaissances mobilisées et/ou construites (« Tu l'avais anticipé ça ou tu le découvres à ce moment-là ? »). Le chercheur use souvent de relances (« Et là... ») afin de maintenir le participant dans sa situation et éviter un discours trop général. Les relances du chercheur portent également sur les attitudes et les mimiques des interviewés remarquables sur la vidéo du WR (« Là, tu sembles hésitante ? »). Le questionnement doit rattacher sans cesse les participants à la description de son activité et non à l'analyse, a posteriori, de celle-ci. En effet, il n'est pas rare que l'acteur, lors de son discours, se laisse emporter dans une analyse critique de son activité. Au lieu de décrire ce qu'il a fait, pensé ou dit, il s'engage dans une description de ce qu'il aurait dû faire, penser ou dire. Le questionnement du chercheur doit alors recentrer le discours sur le moment du vécu.

Afin d'établir une relation de confiance entre le chercheur et les participants, nous sommes attachés à :

- réaliser les ERS au sein du collège afin de limiter les déplacements des participants et favoriser, par la familiarité du lieu, la libération du discours ;
- prendre le temps d'expliquer le but et la forme de nos échanges en rappelant régulièrement qu'il ne s'agissait pas d'un jugement de valeur de notre part mais d'une ambition de compréhension de l'environnement sans note ;
- préciser aux participants la non obligation de réponse, ils pouvaient à tout moment refuser de revenir sur certains aspects de leur activité ;
- rappeler la confidentialité des échanges.

Les ERS ont été filmés en continu à l'aide d'une caméra filmant par l'arrière l'interviewé et le chercheur pour garantir l'anonymat des participants à l'étude et avoir accès à l'enregistrement des extraits de WR vécu une nouvelle fois par l'acteur.

Les enseignants se sont engagés à réaliser un ERS à la suite du ou des WR commentant les situations évaluatives de chaque fin de séquence. Au cours de l'année scolaire, chaque enseignant, à l'exception de Léa, a réalisé quatre entretiens d'une durée moyenne de 50 minutes pour un total de 13 heures de vidéo. Léa n'a pu réaliser que trois ERS sur l'année scolaire.

Nous avons proposé aux élèves d'enregistrer un ERS par période de travail entrecoupée de vacances scolaires. Chaque élève, à l'exception de Marius, a enregistré cinq entretiens d'une durée moyenne de 25 minutes pour un total de 3 heures et 53 minutes de vidéo. Marius n'a pu réaliser que quatre ERS au cours de l'année scolaire. La particularité des ERS élèves réside dans la succession des discours. En effet, tous les entretiens (à l'exception d'un seul) ont été réalisés avec un binôme d'élèves. Les travaux de Evin (2003) montrent la pertinence des auto-confrontations réalisées à deux ou trois élèves. Des précautions méthodologiques liées à la présence de deux élèves lors des ERS ont été respectées. Nous avons d'abord pris le soin d'alterner autant que possible la constitution des binômes afin que les divergences de points de vue fassent émerger une expérience singulière pour l'élève. Les binômes ont tendance à favoriser la verbalisation des élèves et permettent d'enrichir le discours de chacun. Différents points de vue se confrontent, favorisant alors l'explicitation du « monde propre » (Theureau, 2004). Le questionnement du chercheur s'est ensuite attaché à cadrer sans cesse le discours des élèves sur le moment vécu du fait que les élèves ont souvent tendance à entamer une discussion décontextualisée sur un devoir, sur les habitudes d'un enseignant ou sur un camarade. Nous avons enfin veillé à ce qu'à chaque ERS soient diffusés des WR enregistrés par chacun des élèves concernés, afin de favoriser la remise en situation des deux participants.

Le Tableau 3 résume l'ensemble du recueil de données relatif à l'étude et montre l'ordonnement des ERS et des WR de chacun des participants au cours de l'année scolaire.

Recueil Enseignants	Loïc (SVT)		WR 1-2 + ERS 1		WR 3	ERS 2	WR 4		ERS 3	WR 5 + ERS 4
	Marie (EPS)		WR 1-2 + ERS 1		WR 3- 4-5	ERS 2		WR 6-7	ERS 3	WR 8 + ERS 4
	Mickaël (Techno)		WR 1-2 + ERS 1		WR 3	ERS 2		WR 4	ERS 3	WR 5 + ERS 4
	Léa (EPS)	WR 1- 2-3 + ERS 1		WR 4-5 + ERS 2		WR 6- 7-8 + ERS 3				
		oct	nov	déc	jan	fév	mars	avril	mai	juin
Recueil Élèves	Camille		WR 1- 2-3 + ERS 1	WR 4 + ERS 2		WR 5	WR 6-7 + ERS 3		ERS 4	ERS 5
	Lucas		WR 1-2 + ERS 1	WR 3 + ERS 2	WR 4	WR 5	WR 6 + ERS 3		ERS 4	WR 7-8 + ERS 5
	Chloé		WR 1- 2-3 + ERS 1	WR 4 + ERS 2	WR 5	WR 6-7	WR 8-9 + ERS 3	WR 10	ERS 4	WR 11 + ERS 5
	Marius		WR 1-2 + ERS 1	WR 3 + ERS 2	WR 4		WR 5 + ERS 3		ERS 4	ERS 5

Tableau 3 : Compilation du recueil de données au cours de l'année scolaire.

7.5 Le traitement des données

Le traitement des données a été réalisé en cinq étapes : (1) la retranscription verbatim des ERS et des WR, (2) la reconstruction des CDV des enseignants et des élèves, (3) la représentation graphique des CDV à des fins d'aide à l'analyse intra- et inter-individuelle des CDV, (4) l'identification de préoccupations typiques et de la validation d'éléments de

connaissances types ainsi que (5) la représentation graphique de la dynamique des préoccupations typiques au cours de l'année.

7.5.1 La retranscription verbatim des ERS et des WR

Au cours de cette première étape, nous avons retranscrit textuellement l'ensemble des WR et des ERS enseignants et élèves. La retranscription verbatim consiste à écrire le récit tel qu'il est raconté par l'acteur. Nous avons précisé, entre parenthèses, dans le texte, les hésitations, les erreurs de langage et les répétitions du discours de l'acteur. Dans la mesure où les WR et les ERS permettent de rendre compte des expressions, des gestes et des émotions de l'acteur interviewé, nous avons décrit systématiquement les attitudes singulières de l'acteur entre parenthèses au fil du récit. Le Tableau 4 témoigne de cette volonté.

Extrait de l'ERS de Marie
<p><u>Marie</u> : Et là, non, c'est pas... non, non, c'est pas ce que j'ai vu, c'est ce que je... j'imagine.</p> <p><u>Chercheur</u> : Là, à quoi tu penses ... quand tu vois les élèves dans les 4 couloirs ?</p> <p><u>Marie</u> : (Elle se gratte la tête et se touche la bouche)</p> <p><u>Chercheur</u> : Tu te dis quoi ? Tu te dis, je ne vais pas y arriver ?</p> <p><u>Marie</u> : Je suis mal. (Ils rigolent) Non, je me dis... je me donne un binôme prioritaire quand même. Je regarde, je ne sais pas, Marius (elle bouge les mains).</p> <p><u>Chercheur</u> : D'accord. Donc tu regardes en priorité la transmission d'un binôme.</p> <p><u>Marie</u> : En priorité un binôme. Donc là, (elle bouge les mains) 1 sur 4, ça va quoi, mais après, il reste les 6 autres élève.</p>

Tableau 4 : Extrait de la retranscription verbatim de l'ERS de Marie, EPS, juin.

7.5.2 La reconstruction des cours de vie

La seconde étape du traitement des données a consisté, à partir des retranscriptions verbatim des WR et des ERS, à la reconstruction des CDV des différents acteurs. Cette étape

de la recherche est fondamentalement attachée aux hypothèses théoriques du programme de recherche du Cours d'action (Theureau, 1992, 2004, 2006, 2009). Dans ce cadre, l'activité humaine est considérée comme organisée par un ensemble de six signes concaténés entre eux et en perpétuelle transformation. Cet ensemble de signes constituant le « signe hexadique » est représenté par l'engagement (E), l'actualité potentielle (A), le référentiel (S), le représentamen (R), l'unité élémentaire (U) et l'interprétant (I). La distinction des six composantes du signe hexadique fait référence à la définition des trois catégories de l'expérience humaine selon Peirce (1978) (cf., chapitre 6).

L'engagement (E)

L'engagement représente le faisceau de préoccupations ou d'intérêts de l'acteur défini selon son activité passée à un moment identifié de la situation. Il n'est pas prédéterminé par l'acteur. Il traduit un ensemble d'ouvertures ou de fermetures de possibilités pour l'action. Le champ des possibles, qui s'ouvre ou se ferme, oriente l'activité au regard de ce que l'acteur prend en compte de façon prioritaire, de ce qui fait « signe » pour lui à un instant t de son activité. Les préoccupations qui constituent l'engagement sont les traces des états intentionnels passés qui ont été significatifs. L'engagement se traduit par l'orientation principale des intentions significatives du point de vue de l'acteur.

L'actualité potentielle (A)

L'actualité potentielle, incluant dans sa construction l'engagement, résume la préoccupation saillante de la situation. Elle correspond aux attentes possibles du point de vue de l'acteur engagé dans sa situation et dépend du réseau de préoccupations. Ces attentes représentent ce que l'acteur anticipe plus ou moins consciemment dans l'étendue des possibilités offertes par la situation.

Le référentiel (S)

Le référentiel est l'expérience d'une connaissance potentiellement actualisable dans la situation. Il pose comme principe l'existence d'invariants ou de généralités issus des expériences passées de l'acteur. C'est un référentiel de connaissances mobilisables selon

l'engagement (E) et l'actualité potentielle (A). Les connaissances découlant de l'activité passée de l'acteur et de sa culture sont catégorisées en « types » selon la formule de Rosch (1978). Ces travaux font l'hypothèse que l'homme construit ses connaissances en repérant des similitudes de forme qui sont alors catégorisées en types. La construction des types dépend de la « distance » plus ou moins grande de la perception d'objets précédant l'activité en référence à des exemplaires typiques de connaissances. Theureau (1992) a repris la notion de type en élargissant son contenu aux expériences, actions et événements constituant l'activité d'un acteur et définissant ainsi les notions de « vécus-type », « actions-type » et « événements-type ». La notion de connaissance dans le signe hexadique doit donc être prise en compte selon une acceptation située. Il s'agit alors de « connaissance pour l'action », c'est-à-dire, disponible directement selon le champ des possibilités offertes par la situation.

Le représentamen (R)

Le représentamen renvoie à l'idée de ce qui « fait effectivement signe pour l'acteur » du fait de sa structure de préparation (E-A-S) à l'action (Theureau, 2000, p.192). Cette composante du signe hexadique est le résultat de ce qui est pris en compte par l'acteur pour agir à un moment de la situation. Ces éléments perçus, de façon dynamique et subjective, peuvent être des perceptions (je perçois ceci), des souvenirs (je me rappelle ceci) ou des sensations proprioceptives (je ressens ceci). Il s'agit alors de prendre en compte la perception de ce qui fait signe, non pas comme une information directement accessible à l'acteur, mais comme émergeant de l'activité significative de l'acteur lui-même.

L'unité élémentaire (U)

L'unité élémentaire est « la fraction de l'activité préreflexive de rang le plus bas qui est montrée, racontée et commentée » (Theureau, 2000, p.192). Elle correspond à la partie de l'activité qui est significative pour l'acteur, celle qu'il est en capacité de montrer, raconter et commenter. L'unité élémentaire est donc fortement attachée au présupposé incarné de l'activité humaine. En ce sens elle rassemble toutes les émotions, focalisations, interprétations, actions et communications de l'acteur. Cette composante « absorbe le représentamen qui lui a donné naissance » (Theureau, 2000, p.199).

L'interprétant (I)

L'interprétant renvoie à la validation ou l'invalidation des connaissances construites au cours de l'action. Il traduit l'idée selon laquelle l'activité est en perpétuelle reconstruction, transformation sur la base des expériences passées. Elle n'est jamais la répétition de ce que l'acteur a déjà appris mais le résultat d'un apprentissage situé. Cette composante atténue la distinction entre les notions d'activité et d'apprentissage. Toute activité s'accompagne d'une restructuration des signes qui la précèdent, toute activité s'accompagne d'un nouvel apprentissage.

Les trois premières composantes du signe hexadique (E-A-S) représentent la structure d'attente de l'activité de l'acteur. Elle doit être comprise comme une préparation à l'action et s'oppose à l'idée selon laquelle l'activité est définie par des objectifs conscients et préétablis avant le déroulement de l'activité. L'acteur est donc toujours face à un champ de possibles qui s'actualisent selon le déroulement de l'activité. Les possibles émergent de la situation selon la reconnaissance d'un « déjà-vu » construit par les expériences passées. L'acteur est donc préparé, grâce à une structure d'attente, à chaque instant de son activité, à une réorganisation de son activité.

Le signe hexadique suppose que chaque composante exprime les composantes qui la précèdent. L'ordre des composantes implique que (A) intègre dans sa construction (E), que (S) intègre dans sa construction (E) et (A), etc.

Theureau (2006) explique le caractère dynamique de la construction des signes. Ces derniers respectent le présupposé de l'autonomie de l'activité humaine et l'asymétrie des relations entre l'individu et son environnement. Les éléments pris en compte (R), les unités élémentaires (U) et les connaissances validées ou invalidées (I) modifient donc en continu la structure d'attente (E-A-S). La nouvelle structure prépare quant à elle, la construction du signe suivant.

La reconstruction des CDV consiste à renseigner les six composantes du signe hexadique à partir de moments clés d'activité. Ces moments clés sont identifiés chez les enseignants, par les tâches évaluatives concluant une séquence de travail, et pour les élèves, par toutes évaluations méritant d'être racontées de leur point de vue. Au cours de l'année scolaire, plusieurs CDV se succèdent et traduisent la dynamique des transformations des pratiques significatives pour l'acteur. L'identification des composantes des signes hexadiques

se structure à partir d'un questionnement spécifique du chercheur incluant l'analyse simultanée des ERS et des WR. Le Tableau 5, emprunté à Saury et à ses collaborateurs (2013), présente les questions mobilisées par le chercheur pour renseigner chacune des catégories génériques de l'activité.

Composante du signe	Type de questions	Remarques
Engagement	Que cherche à faire l'acteur à l'instant t ? Par quoi est-il préoccupé ?	Il s'agit de renseigner la « préoccupation saillante de l'acteur à l'instant t. Quelquefois, les préoccupations saillantes de l'acteur portent sur deux aspects simultanément. Il est conseillé de renseigner cette composante par une formulation commençant par un verbe à l'infinitif.
Actualité potentielle	À quoi s'attend l'acteur à l'instant t ? Comment anticipe-t-il le décours de son activité ?	Ces attentes peuvent être très précises ou au contraire assez vagues. Il est conseillé de renseigner cette composante par une formulation du type « attentes liées à... ».
Référentiel	Quelles connaissances mobilise l'acteur à l'instant t ? À quelles expériences-types déjà vécues fait-il référence ?	Il s'agit de renseigner les connaissances effectivement mobilisées à l'instant t. Il faut éviter de renseigner ces connaissances sous forme de règles formelles (ou décontextualisées). Il convient au contraire de conserver la dimension expérientielle et située de ces connaissances en spécifiant le lien qui existe entre une règle ou un principe, et l'action et la situation précise qui l'incarne.
Représentamen	Quels éléments l'acteur prend-il en compte dans la situation ? Qu'est ce qui « fait signe » pour lui ? Qu'a-t-il remarqué ? À quoi est-il sensible ?	Ces éléments peuvent être des « éléments externes » (une perception visuelle, sonore...) ou « internes » (une sensation proprioceptive, une émotion, un souvenir qui s'impose à soi...).
Unité élémentaire	Que fait, que pense, que dit (et à qui) l'acteur à l'instant t ? A quoi fait-il attention ? Comment interprète-t-il la situation ? Que se dit-il ? Qu'éprouve-t-il ?	Ces unités peuvent être des actions pratiques, des communications, des interprétations, des émotions, des focalisations. Il est conseillé de renseigner cette composante par une formulation commençant par un verbe d'action à la troisième personne du singulier.
Interprétant	Quelles connaissances l'acteur construit, valide ou invalide-t-il à l'instant t ?	L'interprétant consiste le plus souvent en une validation ou une diminution de la confiance accordée à un type déjà constitué ou à une extension d'un type. Il consiste plus rarement en la création d'une « nouvelle connaissance ».

Tableau 5 : Questions types que se pose le chercheur pour renseigner les différentes catégories génériques de l'activité.

La reconstruction des CDV de chacun des acteurs se structure à travers l'identification et le renseignement par le chercheur à partir du contenu des WR et des ERS, des différentes composantes des signes hexadiques. Les ERS réalisés avec des binômes d'élèves ont demandé au chercheur une attention particulière afin de différencier les composantes du « signe hexadique » issues de l'activité de chacun des élèves. Le questionnement du chercheur s'est efforcé de limiter l'émergence d'un discours mêlant le récit des deux élèves en adressant spécifiquement les questions à l'un ou l'autre des élèves et en distinguant nettement les moments d'interaction interviewer-interviewé entre les deux élèves. Les données issues des ERS et des WR sont ainsi analysées mais demeurent quelquefois insuffisantes pour renseigner certaines composantes. Nous avons dans ce cas procédé à des inférences basées sur la logique constitutive du récit de l'acteur. Une fois la reconstruction des CDV établie, nous avons représenté graphiquement les CDV des différents acteurs (cf., Tableau 6 ci-dessous).

7.5.3 La représentation graphique des cours de vie

Cette étape du traitement des données consiste à représenter graphiquement l'ensemble des CDV des acteurs. Cette représentation respecte l'ordonnancement des composantes du signe hexadique mise en œuvre par Theureau (2006). La Tableau 6 illustre la représentation graphique d'un extrait de CDV chez un élève.

(E)	(A)	(S)
Comptabiliser le nombre probable d'erreurs. Estimer la couleur de son résultat par association au nombre d'erreurs potentielles.	Attentes liées à l'auto-évaluation du devoir.	L'expérience d'anciens contrôles où elle a pu évaluer la relation « nombre d'erreurs/couleurs ».
(R)	(U)	
La retranscription du mode d'évaluation en anglais (moins de 4 erreurs = 1 point vert, 10 erreurs c'est orange...) dans les autres disciplines. Le nombre supposé d'erreurs. La relation nombre d'erreurs/couleurs.	Cherche à estimer le nombre d'erreurs pendant le devoir. Prévoit la couleur par association au nombre estimé d'erreurs. Stresse à l'attente du résultat.	
(I)		
Le choix de la couleur par l'enseignant est lié au nombre d'erreurs. L'importance de l'erreur n'est pas prise en compte dans l'attribution de la couleur. On peut retranscrire le fonctionnement du professeur d'anglais aux autres enseignants.		

Tableau 6 : Extrait du CDV de Camille, mars.

7.5.4 L'identification de préoccupations typiques et de la validation d'éléments de connaissance type

En dépit du caractère singulier de la construction de l'expérience humaine, notre recherche s'est attachée à identifier chez les différents acteurs des éléments de typicité notamment à travers les préoccupations et les éléments de connaissances validés (Cf., Annexe 11). Nous avons fait le choix de centrer notre regard sur l'analyse des préoccupations typiques des acteurs afin de comprendre leur engagement au sein de l'expérimentation d'une classe sans note. La notion de « pré-occupation » (Clot, 1999) est susceptible d'éclairer la compréhension des actions ou des occupations des acteurs agissants. Clot (1999) affirme qu'il est vain de vouloir comprendre l'activité de l'acteur sans savoir de quoi et par quoi il est préoccupé et sans appréhender les processus qu'il met en œuvre pour actualiser son activité. Nous nous sommes également intéressés aux éléments de connaissances types validés par les

acteurs car ils sont susceptibles de dévoiler les transformations de l'activité des enseignants et des élèves au cours de l'année scolaire et de contribuer à la compréhension des facteurs déterminants leur expérience évaluative.

L'identification du caractère de typicité des préoccupations a été réalisée en référence à quatre aspects (descriptif, statistique, génératif et significatif) convoqués pour identifier des occurrences-types (Durand, 2014). Ainsi, des préoccupations sont qualifiées de typiques quand (1) elles concentrent le plus d'attributs de l'activité observée au sein de l'échantillon des acteurs et des situations étudiées, (2) elles sont les plus fréquemment observées dans l'échantillon enquêté, (3) elles ont une propension à s'actualiser de façon privilégiée lorsque des conditions ayant un air de famille avec celles observées se reproduisent et (4) elles font l'objet d'un sentiment de typicité exprimé par les enseignants ou par les élèves durant leurs WR ou leurs interactions avec les chercheurs lors des ERS.

Le Tableau 7 présente une illustration du processus d'identification d'une préoccupation typique chez les élèves.

	Préoccupations singulières chez les acteurs	Préoccupation typique chez l'ensemble des acteurs
Lucas	Estimer la valeur de son travail par des notes.	Enquêter
	Chercher à transformer les couleurs en notes.	
	Anticiper les couleurs obtenues.	
Camille	Estimer le nombre d'erreurs à la fin du devoir.	
	Estimer la réussite du devoir par association au nombre d'erreurs potentielles.	
	Compter le nombre d'erreurs du devoir pour comprendre la couleur obtenue.	
Chloé	Comprendre la relation couleurs/nombre d'erreurs.	
	Comparer le nombre d'erreurs entre son devoir et ceux des camarades.	
Marius	Compter le nombre de « rouge » dans la copie.	
	Apprécier la quantité de points verts présents dans SACoche pour estimer la qualité du travail.	
	Chercher à faire une moyenne de couleur.	

Tableau 7 : Processus d'identification de la préoccupation typique « enquêter » chez les élèves.

Les éléments de connaissances types sont construits, validés ou invalidés selon un processus de typification qui se traduit par la perception et l'interprétation de traits de similarité entre les expériences vécues (Rossard et al., 2005 ; Sève, 2000 ; Terré, 2015 ; Theureau, 1992). Nous nous sommes attachés, selon ce principe de typification, à identifier dans l'activité des acteurs la validation d'éléments de connaissances types visibles dans l'Interprétant (I) lorsque l'acteur lui attribuait une fiabilité ou une familiarité particulière. Nous avons renseigné la validation d'un type à partir de (1) la fréquence d'occurrences des

mêmes connaissances, (2) l'explicitation par l'acteur du caractère de typicité qu'il a pu repérer entre les situations qu'il a vécues et (3) l'identification de l'air de famille qui les spécifie (Durand, 2007).

Le Tableau 8 présente une illustration du processus d'identification d'éléments de connaissances types validés par les enseignants.

	Validation singulière de connaissances chez les acteurs	Validation d'un élément de connaissance type chez l'ensemble des acteurs
Marie	La note n'informe pas sur les apprentissages des élèves.	L'évaluation sans note précise les contenus enseignés.
	L'évaluation par compétences permet de formaliser les critères et les moments d'évaluation.	
	L'évaluation sans note ne dissimule pas les apprentissages à la manière d'une note sur 20.	
Léa	Il est nécessaire que les élèves identifient les compétences évaluées.	
	La formulation des compétences doit être compréhensible par les élèves.	
	La fiche d'évaluation/observation permet de rendre compte avec précision du niveau de chaque élève.	
Loïc	SACoche donne la possibilité de créer des compétences et de les préciser.	
	Il est possible de modifier l'ordre des compétences visibles sur SACoche.	
Mickaël	La multiplication de la présence de certains contenus dans SACoche valorise leur intérêt.	
	La note rend caduc la hiérarchisation des compétences.	
	La multiplication de la présence de certains contenus dans SACoche accentue l'importance de certains devoirs.	

Tableau 8 : Processus d'identification de la connaissance type « l'évaluation sans note précise les contenus enseignés » chez les enseignants.

7.5.5 La représentation graphique de la dynamique des préoccupations typiques au cours de l'année

En plus d'identifier des éléments typiques de l'activité des enseignants et des élèves, notre étude s'attache à rendre compte de la dynamique des préoccupations typiques chez les acteurs.

Deux étapes mettent en évidence la dynamique des préoccupations typiques chez les enseignants et chez les élèves au cours de l'année scolaire : une première étape de codage puis une seconde étape de représentation graphique à partir de ce codage (Jourand et al., 2017 ; Rochat et al., 2017 ; Rochat et al., 2020).

Lors des récits d'expérience les acteurs montrent, commentent ou racontent des situations évaluatives précédemment vécues. Ainsi, chaque ERS vise une mise en récit de l'activité de l'acteur sur une période écoulée, depuis l'ERS précédent, jusqu'à l'entretien avec le chercheur. Différentes périodes constituantes de l'année scolaire ont été définies selon la date de réalisation des ERS des acteurs (cf., Tableau 3, Chapitre 6). Les cinq ERS réalisés par les élèves et les quatre ERS réalisés par les enseignants structurent les périodes de l'année scolaire et définissent cinq périodes chez les élèves et quatre périodes chez les enseignants. Le Tableau 9 présente les périodes de l'année scolaire structurant l'étude chez les enseignants et chez les élèves.

	Période 1 (P1)	Période 2 (P2)	Période 3 (P3)	Période 4 (P4)
Enseignants	Octobre Novembre	Décembre Janvier Février	Mars Avril Mai	Juin

	Période 1 (P1)	Période 2 (P2)	Période 3 (P3)	Période 4 (P4)	Période 5 (P5)
Élèves	Octobre Novembre	Décembre	Janvier Février Mars	Avril Mai	Juin

Tableau 9 : Synthèse des périodes de l'année scolaire chez les enseignants et les élèves.

Le codage des données s'attache à repérer sur chaque période, pour chaque acteur, à partir d'une analyse des CDV, la présence ou l'absence de chacune des préoccupations typiques identifiées par notre étude.

Chaque période de l'année témoigne dans les CDV d'un certain nombre d'occurrences des préoccupations typiques relatives à l'étude. L'ensemble des données recueillies est compilé au sein d'un tableau qui résume, pour chaque acteur, la présence ou l'absence des préoccupations typiques au cours des périodes identifiées. Le Tableau 10 illustre la répartition au cours de l'année des occurrences des préoccupations typiques chez un enseignant. Le chiffre 1 symbolise la présence de la préoccupation typique sur la période alors que le chiffre 0 symbolise son absence.

Préoccupations typiques des enseignants	P1	P2	P3	P4
Discriminer	1	1	0	0
Partager	0	0	1	0
Globaliser	0	1	1	1
Quantifier	1	1	1	0
Modifier	0	1	1	1

Tableau 10 : Dynamique des présences/absences des préoccupations typiques chez Loïc au cours de l'année scolaire.

La seconde étape, relative à la représentation graphique de la dynamique des préoccupations typiques des acteurs, consiste à compiler l'ensemble des données des tableaux relatifs aux 4 élèves, d'une part, et aux 4 enseignants, d'autre part, afin de représenter graphiquement la dynamique des occurrences de chaque préoccupation typique. La période correspondante aux mois de janvier, février, mars chez les élèves et la période correspondante au mois de juin chez les enseignants témoignent de l'absence d'un ERS et par extension, l'absence des données relatives à celui-ci. En effet, l'élève Marius et l'enseignante Léa n'ont pas pu réaliser l'ensemble des ERS prévus par l'étude.

Sur chaque période de l'année est calculé un ratio entre le nombre d'occurrences présentes dans les CDV relatifs aux acteurs concernés et le nombre d'occurrences maximales (4 à l'exception des mois de janvier, février, mars et juin). Ainsi, 3 occurrences sur 4 correspondent à un ratio d'occurrence de 0.75 ou 1 occurrence sur 4 correspond à un ratio

d'occurrence de 0.25 selon la préoccupation définie. Les Figures 3 et 4 du chapitre 8 illustrent les représentations graphiques des dynamiques des préoccupations typiques chez les élèves et chez les enseignants en mettant en relation le ratio d'occurrence de chaque préoccupation typique et la période de réalisation des ERS.

Partie 3

Résultats

L'analyse et la comparaison des différents CDV chez les acteurs mettent en avant la présence de préoccupations typiques et de la validation d'éléments de connaissance type. Ces résultats, présentés de façon non hiérarchisée, sont illustrés à partir d'extraits du corpus de données (extraits des ERS et des WR des participants à l'étude). Les représentations graphiques des occurrences des préoccupations typiques des acteurs dévoilent des transformations communes des pratiques évaluatives chez les différents acteurs.

Chapitre 8

L'expérience des élèves au cours d'une année de classe sans note

8.1 Les préoccupations typiques des élèves

Nos résultats mettent en exergue chez les élèves quatre préoccupations typiques : (1) enquêter, (2) associer aux couleurs les appréciations des enseignants, (3) se comparer et (4) performer. Nous présentons successivement chacune de ces préoccupations typiques.

8.1.1 Enquêter

L'analyse des expériences vécues par les élèves témoigne d'une préoccupation typique à mener une enquête sur le résultat de leur travail. Cette investigation tente de rendre signifiant les couleurs attribuées par l'enseignant en traduisant les couleurs en notes et en traduisant les couleurs en nombre d'erreurs. L'investigation des élèves se poursuit afin d'estimer la valeur des résultats scolaires.

La traduction des couleurs en notes

Les élèves associent le résultat du travail à une valeur chiffrée. Les couleurs attribuées par l'enseignant sont traduites par les élèves en notes.

A l'échelle de la scolarité, les élèves souhaitent associer des moyennes chiffrées aux résultats de leur travail. Les couleurs pour Marius sont associées à une moyenne : « *Si par exemple, (...) tu as un point vert, on peut dire : j'ai une moyenne aux alentours de 15* » (ERS

Marius, juin) ; alors que Lucas souhaite un bilan chiffré du travail par discipline et du travail sur l'année, toutes matières confondues : « *Et aussi je voudrais une note sur mes bulletins (...), et la moyenne de l'année* » (ERS Lucas, juin). Avant même l'entrée en sixième, les élèves associent les résultats scolaires à des notes. Chloé, malgré l'immersion l'année passée dans un système évaluatif sans note, se fixe un objectif chiffré pour la rentrée : « *C'était que j'aie entre 15 et 20 de moyenne* » (ERS Chloé, décembre).

A l'échelle du devoir, les élèves identifient le résultat de leur travail en mettant en relation la couleur obtenue avec une note. Les élèves attribuent chacune des couleurs du système d'évaluation sans note à une fourchette de notes sur 20. Pour Marius, la couleur rouge « *c'est entre 0 et 5 sur 20* » (ERS Marius, décembre), alors que pour Camille « *orange c'est à peu près 10 et rouge c'est moins de 10* » (ERS Camille, décembre).

Lucas propose de quantifier les résultats satisfaisants et d'apprécier par couleur les résultats peu satisfaisants. Il souhaite ainsi avoir des couleurs en dessous de 10/20 et des notes à partir de 10/20 : « *J'aurais préféré mixer un peu les deux. Par exemple, moins de 10 c'est des points de couleurs ou un truc comme ça et si on a plus de 10 bah j'aurais préféré avoir des notes* » (ERS Lucas, mars).

Le Tableau 11 illustre un épisode du CDV de Lucas qui montre une préoccupation à traduire les couleurs en échelles de notes.

(E)	(A)	(S)
Changer les couleurs en note.	Attentes liées à la compréhension du système d'évaluation sans note.	L'année dernière en CM2 l'instituteur utilisait 4 niveaux d'évaluation lettrée. L'instituteur disait que le dernier niveau correspondait à une note entre 0 et 5 sur 20.
(R)		(U)
Les notes. Le souvenir du système d'évaluation en primaire.		Transforme les couleurs en une fourchette de notes : - rouge = de 0 à 5 - orange = de 5 à 10 - vert = de 10 à 15 - double vert = de 15 à 20
(I)		
Il est possible de transformer les 4 niveaux en fourchette de notes.		

Tableau 11 : Extrait du CDV de Lucas, novembre.

La traduction des couleurs en nombre d'erreurs

Au-delà du fait de traduire les couleurs en note, les élèves poursuivent l'activité d'enquête en associant un nombre d'erreurs pour chacune des couleurs du dispositif sans note. Du point de vue des élèves, le nombre d'erreurs détermine pour partie la couleur obtenue et renseigne sur la qualité du travail réalisé.

Il est nécessaire pour Chloé d'avoir moins de 3 erreurs pour avoir un « double vert » : « *Un coup j'étais avec ma copine elle avait fait deux fautes, elle avait un double vert et moi j'avais fait trois fautes et j'avais un vert* » (ERS Chloé, décembre) ; selon Camille la couleur orange « *c'est plus de 10 fautes alors que le rouge c'est plus de 12 fautes* » (ERS Camille, mars). Camille s'étonne lors d'un WR qu'une erreur d'évaluation de l'enseignante d'anglais ne donne pas lieu à une modification de la couleur attribuée par l'enseignante lors de la correction. Elle aurait souhaité une couleur plus satisfaisante. « *Je pensais que j'allais au moins avoir un point vert. Donc je suis un peu déçue. Comme j'ai 8 fautes, voilà. Il y en avait une qu'elle (l'enseignante) m'a comptée faux sauf que c'était vrai. Donc euh, ça m'a même pas remonté ma note (ma couleur)* » (WR Camille, novembre).

Lucas explique, quant à lui, que la difficulté du devoir influence le rapport couleur/nombre d'erreurs : « *Ça dépend, parce que y'a des fois quand c'est long, bah elle (l'enseignante) laisse plus de fautes d'écart, ou quand c'est court elle en met moins (...). Ou quand c'est des choses faciles, bah une faute c'est un point vert* » (ERS Lucas, mars). Un devoir long, ou jugé difficile par Lucas, doit laisser la possibilité de faire plus d'erreurs qu'un devoir court et jugé facile.

L'importance de l'erreur compte moins que leur nombre pour Camille : « *Si c'est qu'une faute (même énorme), voilà ça reste qu'une faute* » (ERS Camille, mars). Camille ne prend pas en compte la nature des erreurs présentes sur sa copie pour juger de la qualité de son travail et anticiper la couleur de l'évaluation.

Le Tableau 12 illustre un épisode du CDV de Camille mettant en relation son estimation du nombre d'erreurs dans un devoir d'histoire-géographie et la couleur probable que l'enseignant pourrait attribuer.

(E)	(A)	(S)
Comptabiliser le nombre estimé d'erreurs. Estimer la couleur de son résultat par association au nombre d'erreurs potentielles.	Attentes liées à l'estimation de la valeur du devoir.	Une relation nombre d'erreurs/couleurs est possible dans certaines disciplines.
(R)	(U)	
La retranscription du mode de fonctionnement en anglais (moins de 4 erreurs = 1 point vert, 10 erreurs = 1 point orange...) dans les autres disciplines. Le nombre supposé d'erreurs. La relation nombre d'erreurs/couleurs.	Cherche à estimer le nombre d'erreurs pendant le devoir. Prévoit la couleur par association au nombre estimé d'erreurs. Pense avoir un point vert.	
(I)		
Le choix de la couleur par l'enseignant est lié au nombre d'erreurs. L'importance de l'erreur n'est pas prise en compte dans l'attribution de la couleur. On peut retranscrire le fonctionnement du professeur d'anglais aux autres enseignants.		

Tableau 12 : Extrait du CDV de Camille, mars.

L'estimation de la valeur des résultats

L'enquête réalisée par les élèves ne se cantonne pas à la traduction des couleurs en notes et en nombre d'erreurs mais se poursuit par une investigation d'éléments pouvant révéler la valeur des résultats scolaires aux yeux des élèves.

Afin d'estimer la valeur de leurs résultats, les élèves associent la couleur attribuée par l'enseignant à des éléments liés au travail effectué avant la réalisation de la tâche évaluative. Ainsi, Lucas associe aux résultats de l'évaluation sa propre estimation de la compréhension de la leçon : « *Par exemple, si c'est un point vert et que j'avais pas du tout compris, je me dis bon bah c'est bon, ça va. Et par contre, si c'est un truc où j'ai bien compris et que c'était un point rouge, je me dis : là il y a un problème* » (ERS Lucas, décembre). L'association couleurs/compréhension de la leçon aide Lucas à estimer la valeur de son travail. Pour

Marius, c'est la présence des contenus évalués dans la leçon qui contribue à déterminer la valeur des résultats : « *Je regarde chez moi, dans le cahier, vu que en cours on a pas trop le temps. Je prends mon cahier avec la copie, pour essayer de voir c'était quoi la bonne réponse* » (ERS Marius, mai). Une compétence évaluée avec la couleur verte est valorisée par les élèves dans le cas où celle-ci est absente, de leur point de vue, du contenu de la leçon : « *Là, je me suis dit que j'avais réussi parce que c'était pas dans le cours* » (ERS Marius, mai).

Lors de la réalisation de l'évaluation, c'est la difficulté estimée de la tâche évaluative qui induit en partie la valeur du résultat. Plus la tâche évaluative est estimée difficile, plus l'attribution des couleurs satisfaisantes est valorisante pour les élèves : « *J'ai eu un orange mais comme le devoir était difficile ça va* » (ERS Lucas, mai). Suite à la réalisation de son évaluation, Marius estime la probabilité d'être évalué sur chacune des couleurs : « *Il y avait $\frac{1}{4}$ de chance d'avoir le vert, $\frac{1}{4}$ pour avoir une chance de orange, et $\frac{1}{4}$ enfin, le reste, la moitié pour le rouge. Je pensais au début que j'allais avoir un rouge* » (ERS Marius, juin). Cette investigation participe à revaloriser ses résultats lorsqu'elle s'avère juste.

Lors de la découverte des résultats, les élèves déploient une activité orientée vers l'estimation de la valeur du résultat à partir du travail évalué par l'enseignant. Lorsque Chloé reçoit sa copie le jour de la correction, elle s'attache, dans un premier temps, à comprendre et corriger ses erreurs avant même de s'intéresser aux couleurs : « *Je regarde si j'ai fait des fautes et puis après, par rapport à mes fautes, je vais me dire la note que j'ai. Après je vais regarder, je vais voir si je suis d'accord (avec la couleur de l'enseignant). Oui parce que si je regarde directement la couleur, je vais pas m'intéresser au reste* » (ERS Chloé, novembre). Pour Chloé, sa capacité à évaluer son travail et à anticiper sa couleur participe à valoriser son travail : « *Je suis assez contente parce que ça veut dire que j'ai compris un peu comment ça marchait* » (ERS Chloé, décembre).

Le Tableau 13 illustre un épisode du CDV de Chloé témoignant d'une volonté à estimer la couleur probable attribuée par l'enseignant suite à la réalisation de la tâche évaluative.

(E) Estimer justement la couleur du devoir.	(A) Attentes liées à l'estimation de la qualité de son devoir.	(S) Un devoir bien rempli est potentiellement un devoir réussi.
(R) Les compétences mobilisées dans le devoir. La quantité d'écriture.	(U) Juge la qualité de son devoir à l'issue de sa réalisation. Estime sa réussite selon les compétences employées et la quantité rédactionnelle de ses réponses. Est satisfaite lorsque la couleur estimée est conforme à celle attribuée par l'enseignant. Préfère sous estimer sa performance pour éviter d'être déçue.	
(I) Il est important de savoir estimer le niveau de réussite de son devoir. Il est préférable de sous-estimer son travail pour éviter d'être déçue.		

Tableau 13 : Extrait du CDV de Chloé, mars.

8.1.2 Associer aux couleurs les appréciations des enseignants

L'analyse des expériences vécues par les élèves témoigne d'une préoccupation typique relative à associer aux couleurs les appréciations des enseignants. Cette association a régulièrement été observée lors du retour des devoirs et à l'approche des délibérations trimestrielles.

Une stratégie d'association couleurs-appreciations lors du retour des devoirs

Lors du retour des devoirs, les élèves associent les appréciations écrites par l'enseignant avec les couleurs : « *Oui, je regarde si j'ai du rouge et après je regarde ce que j'ai, vite fait, comme appréciations, après je regarde combien de fautes j'ai eues et après je*

regarde sur quoi j'ai eu faux » (ERS Lucas, mars). Les deux premiers éléments auxquels Lucas prête attention lors du retour des copies sont les couleurs puis les appréciations. La découverte de la copie est différente pour Chloé et Camille : « *Moi sur la copie, parce qu'il y a beaucoup de professeurs qui mettent des « très bon niveau », des croix, qui barrent des mots, moi, je regarde ça. Et après, je vais lire à chaque fois ce qu'il fallait faire. Je le lis et je regarde la couleur* » (ERS Chloé, mai) ; « *Quand on retourne la feuille, au départ déjà je regarde si j'ai beaucoup de rouge et puis je regarde les couleurs* » (WR Camille, mars). Les éléments se succèdent différemment pour Chloé et Camille, elles font d'abord attention aux appréciations et à la compétence, puis finissent par regarder les couleurs. Camille explique également que la qualité du résultat influence l'orientation de son attention : « *Ben le vert je regarde les appréciations, mais le rouge... je regarde les fautes* » (ERS Camille, mars).

Les stratégies développées par les élèves, associant couleurs et appréciations, consistent à prendre en compte l'un pour anticiper l'autre. Lucas devine son appréciation à partir des couleurs présentes sur la copie : « *Je regarde d'abord la couleur et après, suivant la couleur, j'essaie de deviner et puis après je regarde si j'ai deviné* » (ERS Lucas, novembre). A l'inverse, Chloé, lors de la découverte d'une copie de mathématiques, devine la couleur à partir de la nature et de la quantité des appréciations : « *Moi au début, je ne regarde pas les notes en fait, parce que je suis stressée, je préfère regarder ce que j'ai eu pour voir s'il y a beaucoup de choses rouges ou des choses comme ça. (...) Voilà ou s'il y a beaucoup de commentaires ou des choses comme ça. (...) Pour savoir si je sais un petit peu me repérer avec les couleurs* » (ERS Chloé, décembre).

Selon les élèves, les couleurs et les appréciations présentes sur les copies doivent traduire le même niveau de compétence. Un décalage de l'un par rapport à l'autre est mal jugé par Camille : « *Si c'est vert-vert et « peut mieux faire », en gros il aurait fallu mettre début de réussite* » (ERS Camille, novembre). Lorsque Chloé avoue sa difficulté pour l'orthographe, elle estime que l'appréciation « savoir bien orthographier » est susceptible de lui coûter des points rouges : « *Je vais faire beaucoup de fautes d'orthographe. Et comme beaucoup de professeurs notent sur les fautes d'orthographe, ben je vais avoir beaucoup de points rouges. Par exemple en histoire géo, on a plusieurs choses évaluées et ils mettent « savoir bien orthographier une phrase » et souvent j'ai des points en moins* » (ERS Chloé, mars). Lucas différencie, quant à lui, la qualité des couleurs de celle des appréciations. Il prend en compte la nature de l'appréciation de l'enseignant pour juger la qualité de son travail : « *Bah moi pour les couleurs je stresse pas trop, mais c'est plus pour les appréciations. Je préfère avoir des*

points oranges et des bonnes appréciations que des points verts et des appréciations plus négatives » (ERS Lucas, novembre).

Le Tableau 14 illustre un épisode du CDV de Chloé qui montre, lors du retour d'un devoir d'anglais, la place accordée aux appréciations dans les stratégies de découverte et d'estimation des couleurs de la copie.

(E)	(A)	(S)
<p>Éviter de regarder d'abord la couleur. Regarder les erreurs commises. Lire en priorité les appréciations de l'enseignant.</p>	<p>Attentes liées à la réussite du contrôle d'anglais lors du rendu des copies.</p>	<p>Il est possible d'imaginer la couleur d'un devoir à partir des erreurs commises. L'appréciation de l'enseignant permet de savoir ce sur quoi il faut travailler.</p>
(R)	(U)	
<p>Les erreurs commises dans le devoir. Les appréciations de l'enseignant.</p>	<p>Repense à sa copie et aux erreurs probables. Imagine les couleurs selon les souvenirs du devoir. Une fois la copie donnée, lit l'appréciation de l'enseignant. Regarde les erreurs commises. Imagine la couleur par rapport aux erreurs présentes dans la copie et par rapport à la nature des appréciations. Compare son propre jugement à celui du professeur.</p>	
(I)		
Non renseigné.		

Tableau 14 : Extrait du CDV de Chloé, mars.

Une stratégie d'association couleurs-appréciations à l'approche des délibérations trimestrielles

A l'approche du bilan de fin de trimestre, les élèves sont particulièrement attentifs aux distinctions décernées par le conseil de classe. Au 3^{ème} trimestre, Chloé est stressée par le constat de la diminution de la qualité de ses résultats en fin d'année : « *J'ai des moins bons*

résultats, comme Camille, et ça me stresse pour le conseil. (...) Comparé à mes points, je trouve que j'ai baissé » (ERS Chloé, juin). Elle a peur que l'appréciation globale du trimestre reflète la présence dans le bulletin de couleurs moins satisfaisantes. Selon l'analyse de ses résultats, elle craint de passer de la distinction des « compliments » à la distinction des « encouragements » : *« C'est juste que j'ai peur de baisser, d'avoir des encouragements. Et là je serais en colère contre moi »* (ERS Chloé, juin). Camille est dans le même état émotionnel d'anxiété à l'approche du conseil de classe. Elle associe un point rouge en français avec la possibilité de rater les félicitations du conseil de classe : *« En ce moment, j'ai pas les mêmes résultats que d'habitude. D'habitude, j'ai plus des bons résultats que là... en français, la dernière fois j'ai eu un point rouge (...). J'aurais bien aimé avoir des félicitations pour le dernier, mais là je pense pas »* (ERS Camille, juin).

Le Tableau 15 illustre un épisode du CDV de Camille qui met en évidence l'association des couleurs aux délibérations trimestrielles des enseignants. A l'approche du conseil de classe, Camille met en relation la baisse de ses résultats et la présence de points rouges sur son bulletin avec la possibilité de rater la distinction la plus valorisante du conseil de classe.

(E)	(A)	(S)
Recevoir les « félicitations » du conseil de classe.	Attentes liées à la nature de l'appréciation du prochain conseil de classe.	Le conseil de classe apprécie le travail général du trimestre. Les résultats scolaires sont stressants. Les résultats en français sont habituellement bons.
(R)		(U)
Le sentiment que ses résultats ont un peu baissé en cette fin d'année. Le point rouge en français. Le prochain conseil de classe. Le souvenir d'avoir eu les compliments du conseil de classe depuis le début de l'année.		Estime ses résultats en baisse. Anxieuse, se persuade du risque de non-obtention des « félicitations ». Associe les points rouges sur SACoche à l'obtention des « compliments ».
(I)		
L'arrivée du conseil de classe est stressante.		

Tableau 15 : Extrait du CDV de Camille, juin.

8.1.3 Se comparer

Lors des situations évaluatives, les élèves s'engagent dans une activité spontanée de comparaison entre pairs. Nos résultats montrent que cette comparaison s'actualise (1) au sein de la classe, (2) avec des élèves de la classe reconnus comme les plus compétents et (3) avec des élèves issus d'autres classes.

Se comparer aux élèves de la classe

Les évaluations sans note engagent les élèves dans une activité de comparaison entre pairs. Cette comparaison des couleurs obtenues se remarque notamment après le devoir et lors de leurs corrections.

Lors des corrections de devoirs, l'activité de comparaison des élèves dans la classe est générale. Marius et Chloé se comparent avec bon nombre d'élèves : « *C'est un peu avec tout le monde* » (ERS Marius, novembre) ; « *C'est parce que à chaque fois, je... je demande à tout le monde quel point ils avaient eu* » (ERS Chloé, juin). Les élèves cherchent à connaître les couleurs obtenues par leurs camarades de classe : « *Je suis souvent à côté d'une copine en cours, je regarde sa note quand elle l'a eue avant moi* ». La recherche des résultats d'autrui s'associe à la volonté de comparaison à ses propres résultats : « *J'ai fait exactement la même faute, je pense que je vais en avoir un peu plus (...). La copine elle a un réussi et là je repars avec un non acquis* » (ERS Camille, novembre). Camille compare les couleurs de ses camarades avec les siennes lors d'un devoir d'histoire-géographie : « *Je sais qu'il y en a une qui a eu un point rouge je crois et après les autres je crois qu'elles avaient mieux réussi. (...). Quand les copines elles ont trois points verts et moi trois points rouges, ben je me sens forcément un peu gênée* » (ERS Camille, mars).

L'activité de comparaison se prolonge après la correction du devoir, dans le couloir du collège, Chloé compare ses résultats pour situer son niveau par rapport à celui des camarades : « *Après on est sorti de la classe et on a commencé un peu à en parler. On s'est dit nos notes, on avait tous entre un point vert et un point orange. Donc on était tous dans le même niveau donc là je me suis pas sentie plus nulle que les autres* » (WR Chloé, juin).

A la fin du devoir, avant même la correction, les élèves cherchent à comparer leurs résultats à ceux de leurs pairs. Ils estiment les couleurs potentielles afin de comparer leur réussite probable : « *Je discutais pour savoir ils avaient quoi comme note. On parle tous les trois de ça. Nelson, il pensait qu'il allait avoir orange, Brice un rouge donc ça, ça m'étonne pas. Et moi je pensais à un orange aussi* » (ERS Marius, juin). Le nombre d'erreurs estimé dans la copie permet également de comparer les couleurs à venir : « *On compare, en fait on compte les fautes qu'on a eues et on voit je sais pas si on a 7 fautes toutes les deux, on va dire bon bah on a pratiquement la même couleur* » (ERS Chloé, décembre).

La comparaison aux élèves de la classe peut se décliner à différentes échelles. A l'échelle de l'exercice, la comparaison pour Chloé s'oriente vers les résultats différents : « *Je regarde les couleurs et on va surtout aller à l'exercice où, je sais pas par exemple, elle a eu deux points verts et moi j'ai eu un orange, on va comparer* » (ERS Chloé, novembre). A l'échelle du trimestre, la comparaison sur SACoche est plus générale : « *On regarde les points de couleurs, globalement, par trimestre* » (ERS Lucas, décembre).

Le tableau 16 illustre un épisode du CDV de Lucas cherchant à connaître les résultats des camarades pour situer son niveau sur un devoir d'histoire-géographie.

(E)	(A)	(S)
<p>Anticiper les couleurs obtenues. Regarder ses erreurs. Comparer ses erreurs avec les camarades. Connaître les résultats des autres élèves.</p>	<p>Attentes liées à la découverte du résultat en histoire-géographie.</p>	<p>Il est possible d'anticiper sa couleur à partir des souvenirs de la réalisation du devoir.</p>
(R)	(U)	
<p>Le souvenir d'avoir raté le devoir. Les points orange et les points rouges. Les résultats des camarades.</p>	<p>Attend sa copie en imaginant les couleurs obtenues. Se remémore stressé de la réalisation peu satisfaisante du devoir. Découvre sa copie et regarde les couleurs obtenues (orange et rouge). Se dit qu'il va devoir remonter son niveau en histoire-géographie. Compare ses couleurs avec les voisins de table. Discute avec ses camarades au sujet des réponses et des erreurs commises.</p>	
(I)		
<p>Les couleurs obtenues par les camarades permettent de juger de la réussite au devoir.</p>		

Tableau 16 : Extrait du CDV de Lucas, mai.

Se comparer avec les élèves de la classe reconnus comme les plus compétents

Les élèves se comparent avec les camarades de classe reconnus comme étant les plus compétents de la classe : « *Et même, par exemple, Jade avec Louise, c'est celles qui sont les plus intelligentes, elles ont un point orange ou un point vert* » (ERS Marius, juin). La réussite ou l'échec des meilleurs élèves participe à du résultat de l'élève. « *J'en ai parlé avec les copines à la récré, les trois copines qui sont vraiment bien calées dans beaucoup de matières. Elles ont loupé l'évaluation. (...) Je me suis dit : « je ne suis pas la seule à l'avoir loupée ». Donc je suis assez contente parce que, au moins comme ça je sens que je ne suis pas la seule, donc euh, c'est plus facile* » (WR Camille, mars). Camille est soulagée par le fait (1) de savoir qu'elle n'est pas la seule à être mise en échec sur cette évaluation et (2) de savoir que les meilleures élèves étaient également en difficulté. Chloé partage également ce sentiment de soulagement : « *J'avais remarqué que j'étais pas toute seule. (...) Enfin, même Louise, qui est la meilleure de la classe, une fille qui travaille hyper bien, qui a toujours des bons résultats, elle avait un point orange* » (ERS Chloé, juin).

Le Tableau 17 illustre un épisode du CDV de Chloé pointant la prise en compte des élèves reconnus comme les plus compétents dans l'activité de comparaison déployée par les élèves.

(E) Voir ses erreurs. Savoir si les élèves jugés compétents ont également raté le devoir.	(A) Attentes liées au retour du contrôle d'anglais le jour de la correction.	(S) Ma mère regarde souvent le soir les résultats sur SACoche.
(R) L'habitude de commencer par regarder les erreurs et les appréciations lors de la correction. Les points de couleur des camarades.	(U) Connaît déjà le résultat de son devoir grâce au logiciel SACoche. Commence par regarder ses erreurs. Est attentive à la quantité d'erreurs dans ses réponses. Demande à ses camarades de proximité les points de couleur qu'ils ont eus. Est rassurée de voir que les autres élèves (notamment les élèves jugés compétents) ont aussi un peu de orange.	
(I) Au regard de ses propres résultats et des résultats des autres élèves, surtout les mauvais résultats des bons élèves, le contrôle était difficile. Les mauvais résultats de ce contrôle ne sont pas seulement dus aux difficultés constatées en anglais.		

Tableau 17 : Extrait du CDV de Chloé, juin.

Se comparer avec des élèves issus d'autres classes

Les élèves comparent également leurs résultats avec des élèves d'autres classes de 6^{ème} n'étant pas engagées dans le protocole d'évaluation sans note : « *Tous ceux que je connais ils ont des notes et moi j'aurais bien aimé comparer* » (ERS Lucas, décembre). Pour se comparer avec ses camarades des autres classes, Lucas utilise la transformation des couleurs en échelle de notes : « *Bah je leur dis (aux élèves des autres classes) : j'ai un point vert. Ils me disent : ça veut dire quoi. Je dis pour moi c'est entre 15 et 20 et après ils font : ah ouais mais c'est pour toi, ça se trouve c'est pas ça* » (ERS Lucas, décembre). Les élèves ressentent de la frustration du fait de l'impossibilité de comparer leurs résultats avec tous leurs camarades de 6^{ème} : « *Moi j'ai une copine elle me fait : du coup t'as combien de moyenne. Je fais : bah un point vert (l'air déçue)* » (ERS Camille, décembre). Ils en viennent

à proposer des modifications du protocole d'expérimentation de la classe sans note afin que la prochaine cohorte d'élèves puisse comparer plus facilement leurs résultats avec les autres classes de 6^{ème}. Ils souhaitent (1) modifier le dispositif expérimental en multipliant le nombre de classes sans note : « *Pour que ça soit vraiment bien et vraiment utile, il faudrait minimum deux classes. Comme ça, il peut... ils pourraient s'échanger et tout ça* » ; (2) modifier la présentation des résultats : « *Quelqu'un te demande ta moyenne, bah tu peux pas lui répondre (...). Ce serait bien qu'ils fassent, par exemple, une moyenne du cours ou un truc du genre* » (ERS Marius, juin). La moyenne facilite pour les élèves la comparaison avec les autres classes. Une moyenne de couleurs aide Marius à se comparer : « *Une moyenne de couleurs, et après on peut réévaluer* » (ERS Marius, juin).

Le Tableau 18 illustre un épisode du CDV de Marius qui montre la volonté des élèves à partager les résultats des évaluations avec des élèves issus d'autres classes.

(E)	(A)	(S)
<p>Élargir l'expérimentation sans note à d'autres classes de sixième.</p> <p>Pouvoir échanger avec les élèves des autres classes de sixième.</p> <p>Pouvoir estimer son niveau scolaire avec des moyennes.</p>	<p>Attentes liées à la difficulté de comparer ses résultats avec les élèves des autres classes de sixième.</p>	<p>Ma classe de 6^{ème} est la seule classe sans note de l'établissement.</p> <p>Il est difficile de communiquer avec des élèves qui parlent de note.</p>
(R)	(U)	
<p>L'absence de note en primaire.</p> <p>Le besoin de comparer ses résultats avec les autres élèves.</p> <p>Le caractère infantilisant de la classe sans note.</p>	<p>Souhaite élargir le dispositif sans note à deux classes de sixième.</p> <p>Est en difficulté pour communiquer sur son niveau général.</p> <p>Souhaite transposer les couleurs en moyenne chiffrée.</p> <p>Souhaite avoir des notes en cinquième.</p>	
(I)		
<p>Multiplier les classes sans note faciliterait la communication avec des élèves des autres classes.</p> <p>Il est possible de réaliser une moyenne à partir de la combinaison de toutes les couleurs obtenues dans une matière.</p>		

Tableau 18 : Extrait du CDV de Marius, juin.

8.1.4 Performer

L'analyse des situations évaluatives met en lumière chez les élèves une préoccupation typique tournée vers la recherche d'une performance scolaire. Cette activité performative déployée par les élèves se traduit par l'obtention de la meilleure couleur possible et de la meilleure appréciation possible. Les élèves, à travers leur « parler note », parlent de « gagner des points » pour traduire leur volonté à obtenir les couleurs les plus satisfaisantes. Nos résultats montrent que l'activité performative des élèves se construit au travers (1) de stratégies de réalisation des devoirs et de gestion du temps évaluatif, (2) de stratégies de concentration sur les contenus évalués.

Des stratégies de réalisation des devoirs et de gestion de temps évaluatif

Pour être performants, les élèves développent des stratégies de réalisation des devoirs associées à des stratégies de gestion du temps. Celles-ci consistent à engranger un maximum de points verts. Les élèves mènent une réflexion sur l'ordre des exercices à réaliser et sur les exercices à privilégier.

Pour se donner toutes les chances d'avoir des points verts, Lucas estime, de son point de vue, la difficulté des exercices du devoir afin d'orienter son travail. Ainsi il réalise son devoir en allant des exercices jugés par lui comme étant « *du plus facile au plus dur* » (ERS Lucas, décembre), pour s'assurer l'obtention d'un maximum de points verts et mieux gérer son temps de travail durant le contrôle : « *Je fais le plus facile comme ça j'ai le temps de plus en faire. Alors que si je commence par le plus dur, j'en ferai moins* » (ERS Lucas, décembre). Chloé réalise ses devoirs suivant le même protocole : « *Je lis le 1^{er} exercice, j'essaie, et quand au 3^{ème} par exemple j'ai du mal, je le saute et je reviens après si j'ai le temps (...) pour être sûre d'avoir fait un maximum de choses. Parce que si je commence par un truc difficile, je vais prendre, je sais pas 20 minutes, et après plus avoir trop le temps pour les choses que je connais* » (ERS Chloé, décembre). Marius, à l'inverse de Lucas et de Chloé, débute ses devoirs par les exercices qu'il juge difficiles. Cette stratégie lui permet de prendre le temps de réaliser les exercices estimés difficiles qui sont susceptibles de rapporter des points verts, tout en se réservant du temps en fin de devoir, pour réaliser rapidement les

exercices jugés faciles et engranger un maximum de points verts : « *Je commence par les trucs difficiles, comme ça, si les autres ils sont faciles, bah je le fais rapidement et du coup je gagne des points* » (ERS Marius, décembre). Marius prête une attention particulière à l'organisation du temps lors de ces devoirs. Il utilise les 40 premières minutes du devoir de français pour s'appliquer dans ses réponses et se laisse, en fin de contrôle, 10 à 15 minutes pour répondre de façon aléatoire aux questions estimées par lui comme étant faciles en espérant avoir la chance d'obtenir des points verts : « *Moi jusqu'aux 40 premières minutes, j'essaie de faire bien. Quand il était à peu près 46, là j'ai mis tous ceux-là au pif. On peut avoir une chance que ça tombe sur le vrai truc* » (ERS Marius, juin).

Le Tableau 19 illustre un épisode du CDV de Chloé qui montre la stratégie performative déployée par l'élève lors de la réalisation d'un devoir d'anglais.

<p style="text-align: center;">(E)</p> <p style="text-align: center;">Estimer la difficulté du devoir. Réaliser le maximum d'exercices. Réaliser rapidement les exercices faciles. Ne pas perdre de temps sur les exercices difficiles. Connaître les items d'évaluation. Se faire une idée de la valeur de la copie.</p>	<p style="text-align: center;">(A)</p> <p style="text-align: center;">Attentes liées à la réussite du contrôle d'anglais.</p>	<p style="text-align: center;">(S)</p> <p style="text-align: center;">L'anglais est une matière compliquée. Les exercices difficiles prennent du temps.</p>
<p style="text-align: center;">(R)</p> <p style="text-align: center;">Les exercices faciles. La consigne des exercices. Le souvenir des exercices difficiles.</p>	<p style="text-align: center;">(U)</p> <p style="text-align: center;">Lit la copie et s'attarde sur les consignes. Commence par les exercices jugés faciles. Évite les exercices difficiles pour y revenir après. Estime la valeur de son devoir.</p>	
<p style="text-align: center;">(I)</p> <p style="text-align: center;">Pour réussir un devoir, il est préférable de faire le maximum d'exercices faciles et de connaître les items évalués. Il est dangereux de perdre du temps sur les exercices difficiles.</p>		

Tableau 19 : Extrait du CDV de Chloé, décembre.

Des stratégies de centration sur les contenus évalués

Une autre stratégie de réalisation des évaluations consiste à se centrer sur les compétences évaluées par l'enseignant dans le devoir. La visibilité des contenus évalués, permise par le protocole d'évaluation sans note, structure l'activité des élèves. Lors d'une séance d'évaluation en EPS basée sur la compétence « jouer collectivement », Lucas modifie sa façon de jouer au handball pour avoir le niveau de maîtrise le plus satisfaisant. *« Ben si je suis noté sur « jouer collectif », ben là je vais essayer d'être collectif. Et puis si je ne suis pas noté dessus ou quoi, bah je joue seul »* (ERS Lucas, mars). A l'issue d'un contrôle de français, Camille lit la compétence évaluée pour s'y attarder prioritairement lors de sa relecture : *« Moi je l'ai lu à la fin (la compétence évaluée), et tout ce qui était pas bon, à chaque fois, je rectifiais. Par exemple, « je sais conjuguer les verbes », donc quand j'ai eu ça, je vérifiais plutôt les verbes »* (ERS Camille, mai). A l'inverse, Chloé préfère identifier la compétence évaluée avant de débiter son devoir afin d'être plus performante : *« Je la lis pas après, moi je la lis avant pour voir sur quoi..., enfin je veux dire pendant que je fais ma copie je le lis pour savoir sur quoi je suis évaluée. (...) Moi je le lis parce que je trouve que c'est, je trouve que ça me donne un renseignement sur vraiment ce qu'ils attendent de moi »* (ERS Chloé, décembre). Lucas modifie sa stratégie de centration sur les contenus évalués : *« Avant je regardais pas le haut (les items évalués), parce qu'en fait, j'étais concentré sur un truc, sur plusieurs trucs où il fallait moins se concentrer »* ; parce que selon lui, les enseignants n'évaluent que les items de compétences visibles sur le devoir : *« En gros, il pouvait pas m'enlever des points, puisque autrement il m'enlevait des points alors qu'on n'était pas noté dessus »* (ERS Lucas, mai). Il est cependant nécessaire pour Lucas de combiner la centration sur les compétences visibles du devoir et le temps imparti pour le réaliser afin d'engranger un maximum de points verts : *« Je lis vite fait pour savoir par exemple, sur quoi il faut plus que je me concentre parce que un coup j'avais fait ça, ça m'avait permis de gagner des points. (...) Ok ça nous fait perdre du temps, mais moi je sais que j'écris vite. Donc je me dis : « c'est pas le temps que je perds ». En plus, si ça peut me permettre de regagner des points »* (ERS Lucas, mai).

Les élèves centrent également leur attention sur les contenus évalués lors de la consultation du logiciel SACoche. Lorsque Chloé se rend sur le logiciel, son attention se porte d'abord sur la quantité de points verts : *« Je regarde la première fois si tout est vert »*. Elle

définit ensuite l'orientation de son travail à venir : « *Si j'ai 2 points vert quelques part et un point vert autre part, c'est pour voir où il faut que je m'améliore quand même et où il faut que je reste comme ça (...)* Je vais voir par exemple si c'était à cause des fautes d'orthographe, je vais faire attention à bien me relire la prochaine fois » (ERS Chloé, mars). La consultation des résultats sur SACoche par Lucas témoigne également de la recherche de performance. Son regard s'oriente d'abord vers les résultats les plus gratifiants : « *D'abord là où je suis le meilleur et puis après là où je suis le moins bon* » (ERS Lucas, décembre). En délaissant le contenu même des compétences visibles sur SACoche, Lucas s'intéresse de prime abord aux couleurs révélatrices de ses performances : « *Je regarde dans SACoche les notes dans les matières, (...), je regarde les couleurs, (...) d'abord là où je suis le meilleur, par exemple l'EPS* » (ERS Lucas, mars). Lorsque Camille consulte SACoche, elle fait le bilan de ses couleurs. Ses moins bons résultats ce trimestre compromettent la meilleure distinction possible du conseil de classe : « *Depuis le début de l'année, j'ai eu que des compliments et j'aurais bien aimé avoir des félicitations pour le dernier trimestre, mais là je pense pas* » (ERS Camille, juin).

Le Tableau 20 illustre un épisode du CDV de Chloé qui montre la prise en compte de la visibilité sur SACoche des contenus évalués pour orienter le travail futur. La priorité donnée aux résultats satisfaisants témoigne de la volonté des élèves à rechercher la performance.

(E)	(A)	(S)
Savoir ce sur quoi il faut travailler. Connaître ses résultats.	Attentes liées à la découverte des résultats sur SACoche.	Non renseigné.
(R)	(U)	
La couleur verte. Le souvenir de la difficulté constatée en orthographe.	<p style="text-align: center;">Consulte les résultats sur SACoche au moins une fois par semaine, souvent le vendredi, jour où les professeurs renseignent les évaluations. Estime le niveau de ses résultats dans une discipline avant de les regarder sur SACoche. Regarde d'abord globalement si tout est vert puis le détail pour orienter son travail futur. Est agacée par les points orange et rouges.</p>	
(I)		
<p>Il est préférable de regarder SACoche le vendredi parce que les professeurs renseignent souvent le logiciel ce jour. Les fautes d'orthographe sont responsables de points orange et l'anglais responsable de points rouges.</p>		

Tableau 20 : Extrait du CDV de Chloé, mars.

8.2 La dynamique des préoccupations typiques des élèves

La dynamique des préoccupations typiques est traduite par la représentation des quatre graphiques ci-dessous (Figure 3). Chaque courbe identifie, selon l'ordonnement des ERS des élèves au cours de l'année scolaire, l'évolution des occurrences d'une préoccupation typique révélée par l'analyse des CDV.

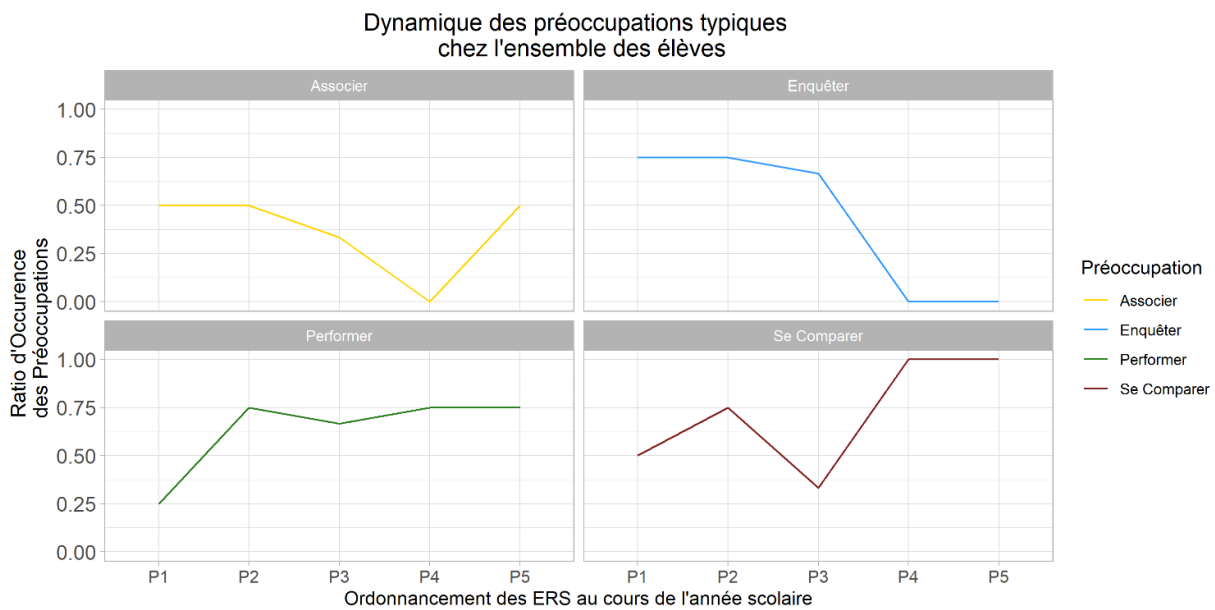


Figure 3 : Dynamique des occurrences des préoccupations typiques chez les élèves aux cours de l'année scolaire.

La dynamique de la préoccupation typique « associer aux couleurs les appréciations de l'enseignant » montre une présence toute l'année de cette préoccupation chez les élèves à l'exception de la période 4 qui ne témoigne d'aucune occurrence. En effet, les CDV relatifs aux périodes 1, 2 et 5 révèlent une prise en compte, dans l'expérience des acteurs, de la préoccupation typique chez 2 élèves sur 4.

La dynamique de la préoccupation typique « enquêter » révèle une forte présence de cette préoccupation dans les CDV des élèves en début d'année. Les CDV relatifs aux périodes 1 et 2 montrent une prise en compte, dans l'expérience des acteurs, de la préoccupation typique chez 3 élèves sur 4. L'activité d'enquête des élèves s'estompe ensuite pour devenir nulle en fin d'année scolaire sur les périodes 4 et 5.

La dynamique de la préoccupation typique « performer » témoigne d'une présence forte et constante de la préoccupation toute l'année à l'exception de la période 1. L'activité relative à la recherche de performance est prise en compte dans les CDV de 3 élèves sur 4 au cours des périodes 2, 4 et 5.

La dynamique de la préoccupation typique « se comparer » montre une présence de la préoccupation dans l'activité des élèves pendant toute l'année scolaire. A l'exception de la période 3, au moins la moitié des élèves prennent toujours en compte cette préoccupation au cours de leur activité. Les occurrences de la préoccupation en fin d'année montrent une prise

en compte de l'activité de comparaison chez l'ensemble des élèves au cours des périodes 4 et 5.

8.3 La validation par les élèves d'éléments de connaissance type

L'analyse et la comparaison des différents CDV ont permis de mettre en avant la validation par les élèves de deux éléments de connaissance type : (1) les notes précisent mieux les résultats scolaires que les couleurs et (2) les couleurs euphémisent les échecs.

8.3.1 Les notes précisent mieux les résultats scolaires que les couleurs

Au fur et à mesure de la construction de l'expérience des élèves au sein du protocole d'évaluation sans note, nos résultats montrent l'émergence d'un élément de connaissance type selon lequel les notes précisent mieux les résultats du travail scolaire que les couleurs. Chloé explique que les notes l'aident à mieux comprendre son niveau : *« Moi les couleurs, je comprends pas en fait exactement pourquoi on a deux points verts, pourquoi on a ça, pourquoi on a ça. C'est pour ça que pour moi les notes ça m'aideraient à savoir »* (ERS Chloé, décembre). Ses difficultés à associer les couleurs au nombre d'erreurs rend la précision de l'évaluation par couleur peu satisfaisante pour les élèves et ce d'autant plus que les élèves estiment parfois un manque de cohérence entre les évaluations des différents enseignants : *« Je trouve que ça nous aide pas. Oui j'arrive pas vraiment à me repérer aussi parfois, dans des matières parce qu'il y a pas forcément.... Pareil en fait. (...) Par rapport aux fautes par exemple, pour avoir deux points verts il y en a il en faut 3, à partir de 3 fautes on a telle couleur et il y en a c'est avec plus »* (ERS Chloé, mars).

Mieux qu'une aide à l'évaluation de son propre niveau, les notes apportent une précision de résultat que les couleurs ne peuvent traduire selon Lucas : *« Quand je ramenait des évaluations où j'avais des plutôt bonnes évaluations, j'aurais préféré que ce soient des notes. Les couleurs c'est pas précis »* (ERS Lucas, mars). Le problème des couleurs pour

Marius réside dans le fait qu'elles traduisent une multitude de possibilités de notes. Le fait d'associer les couleurs à une échelle de notes rend l'évaluation par couleur imprécise et peu valorisante lors des bons résultats : « *Si t'as un point en vert, tu peux pas savoir. T'as eu 15 comme tu peux avoir un 20, alors que je dis qu'une note, t'es précis* » (ERS Marius, mai). Lors des résultats moins satisfaisants, les élèves cherchent également de la précision. Marius souhaite des notes : « *Pour avoir un vrai résultat de ce que j'ai eu. Par exemple, si on a un rouge, on sait pas si c'est entre 0 et 5* » ; pour lui la couleur représente : « *à moitié une note (en hésitant)* » (ERS Marius, décembre).

Pour Lucas, les couleurs ne témoignent pas de la performance scolaire alors que les notes, de part la précision qu'elles apportent, permettent de différencier la réussite de l'excellence scolaire : « *Quand je réussis, je préfère avoir des notes (...). Bah comme ça je sais, par exemple, si j'ai bien réussi ou vraiment bien réussi* » (ERS Lucas, mars).

Le Tableau 21 illustre un épisode du CDV de Marius qui témoigne de la validation d'une connaissance type relative à la précision des résultats grâce aux notes.

(E)	(A)	(S)
Avoir des notes. Avoir un résultat précis.	Attentes liées à la volonté d'avoir des notes en 6 ^{ème} .	Il y a généralement des notes en 6 ^{ème} .
(R)	(U)	
La couleur n'est pas un « vrai » résultat.	Souhaite avoir des notes. Trouve que le « sans note » ça fait bizarre. Est déçu de ne pas avoir de notes. Pense que la couleur est à moitié une note (sous-entendu à moitié un résultat).	
(I)		
La couleur ne renseigne pas précisément le résultat de la copie. Les notes représentent un vrai résultat contrairement aux couleurs.		

Tableau 21 : Extrait du CDV de Marius, décembre.

8.3.2 Les couleurs euphémisent les échecs

Les élèves valident une seconde connaissance type selon laquelle l'évaluation par couleurs adoucit les résultats vécus par les élèves comme peu satisfaisants. Nos résultats mettent en avant que (1) les couleurs sont vécues par les élèves comme étant moins anxiogènes que les notes et que (2) les réprimandes des parents sont plus modérées face aux couleurs peu honorables.

L'attribution des couleurs rouge et orange, perçues par les élèves comme les couleurs traduisant un mauvais résultat scolaire, rend moins anxiogène les évaluations. Lorsque Marius exprime son bilan de l'année, il met en avant le caractère émotionnel des évaluations sans note : « *C'était moins stressant* » (ERS Marius, juin). Les couleurs sont vécues comme étant moins traumatisantes que les notes lorsqu'elles traduisent les difficultés de l'élève même lorsqu'il n'a jamais eu de notes au cours de sa scolarité : « *Ca fait moins mal d'avoir un point rouge. Bah ouais, les points rouges pour moi c'est plus faciles que les notes (...). Je préfère avoir des points rouges que par exemple avoir un 2/20* » (ERS Camille, mars). Le caractère moins angoissant des couleurs par rapport aux notes s'explique, selon les élèves, par l'imprécision des premières sur les secondes. Lorsque le devoir est estimé à 0 sur 20, il est préférable selon Lucas, d'être évalué avec des couleurs : « *L'année dernière (en CM2) en cours de techno, j'avais eu vraiment tout faux. J'avais rien de juste. Bah j'aurais préféré avoir un rouge qu'un 0, même si je savais que c'était un 0* » (ERS Lucas, mars). Ainsi l'échec peut se passer de précision et de graduation pour éviter une trop grande frustration. La volonté d'être évalué par des notes ou des couleurs dépend de la qualité du travail fourni. Alors que Marius revendique des notes lors des devoirs, il est favorable aux couleurs pour renseigner un travail scolaire vécu par lui comme un échec : « *Ca peut être mieux comme ça peut être mauvais (...). Mais des fois, c'est mieux (les couleurs). Par exemple, si t'as un rouge, bah c'est mieux de se dire qu'on a un 5 plutôt qu'un 0* » (ERS Marius, mai).

Du point de vue des élèves, les couleurs ont un effet modérateur sur les réactions des parents face aux résultats des élèves : « *Bah on a des points de couleurs comme ça, on se fait un peu moins engueulé* » (ERS Lucas, juin). La traduction du résultat scolaire en couleur participe à dédramatiser l'échec : « *C'est la réaction des parents. (...) Je rentre avec un 2 à la maison, ma mère elle va être forcément énervée, pas contente. Que un rouge, elle va croire : ouais voilà, c'est pas terrible* » (ERS Camille, mars) ; « *J'ai rendu la feuille blanche (à sa mère), je lui ai expliqué pourquoi, elle a dit : mais c'est pas grave* » (ERS Lucas, juin) ; et

parfois stimuler chez les parents l'énoncé de conseils et d'encouragements : « *Si par exemple moi j'ai un 2, si j'avais des notes, ma mère, elle me tue ! Mais si par exemple, j'ai un orange, un rouge, elle est (...), elle dit qu'il faut mieux réviser et puis c'est tout* » (ERS Marius, juin).

Le Tableau 22 illustre un épisode du CDV de Camille qui montre la validation de la connaissance type liée à la différenciation des réactions des parents selon le système d'évaluation « note ou sans note ».

(E)	(A)	(S)
Éviter de se faire disputer par ses parents.	Attentes liées à la peur de l'échec et à la réaction des parents.	Les parents sont plus sévères lorsque les évaluations sont notées par rapport aux évaluations par couleurs.
(R)		(U)
La probabilité de se faire disputer en cas de mauvaise note chiffrée. La réaction des parents.		Le sentiment d'être rassurée par les couleurs qui dédramatisent « l'échec » pour les parents.
(I)		
Il est plus agréable d'avoir des couleurs que des notes vis-à-vis de la réaction des parents.		

Tableau 22 : Extrait du CDV de Camille, mars.

Chapitre 9

Discussion intermédiaire

L'expérience des élèves dans un contexte évaluatif sans note

L'analyse et la comparaison des résultats des élèves mettent en évidence deux lignes de discussion. La première discute de la participation des élèves au processus de fabrication de l'évaluation. Ce processus est décrit à travers trois modalités convoquées par les élèves que nous qualifions de « modalités de change » : la transformation des couleurs en échelle de notes, l'association couleurs/nombre d'erreurs et l'association couleurs/appréciations. La seconde ligne de discussion dévoile chez les élèves des stratégies leur permettant d'accroître, de leur point de vue, leur réussite aux évaluations sans note.

9.1 La participation des élèves à la « fabrication » de l'évaluation scolaire

La première ligne de discussion consiste à spécifier les « modalités de change » caractérisant la propension des élèves à associer les couleurs de leurs évaluations à d'autres éléments inhérents ou non au système évaluatif mis en place par les enseignants. Ces modalités définissent la situation des élèves issus de la classe sans note par comparaison à la situation d'un voyageur confronté à une nouvelle monnaie. Afin de donner de la valeur à l'environnement qui l'entoure et ainsi se l'approprier, le voyageur convertit la monnaie étrangère à sa propre monnaie de référence. Par conversion, le taux de change permet la compréhension des valeurs étrangères. Cette situation est comparable à celle des élèves intégrés au protocole d'évaluation sans note qui adoptent une activité que nous pouvons qualifier de « démarche de cambiste ».

Les « modalités de change » viennent compléter et enrichir les travaux de Merle (1996) sur le processus de fabrication de la note qui mettent en avant les éléments influençant l'évaluation des élèves par l'enseignant préalablement à la correction de la copie. Ainsi, l'enseignant se forge une idée préconçue du niveau de ces élèves en associant inconsciemment à la note le parcours de l'élève, ses résultats antérieurs ou les commentaires des enseignants précédents. A la manière des enseignants, les élèves participent au processus de fabrication de la note révélé par Merle. Nos travaux mettent en évidence une activité de « fabrication de l'évaluation sans note » s'organisant autour de trois « modalités de change » : la transformation des couleurs en échelle de note, l'association couleurs/nombre d'erreurs et l'association couleurs/appréciations.

La transformation des couleurs en échelle de note permet aux élèves d'attribuer une valeur aux couleurs données par l'enseignant. Les quatre niveaux de compétence sont ainsi répartis sur une échelle de 20 points à travers laquelle chaque couleur est associée à 5 points. Il est intéressant de voir que la note sur 20 est unanimement reconnue par les élèves comme signifiante de la valeur de leur devoir même lorsque ceux-ci n'ont jamais été notés au cours de leur scolarité. Il semble également que cette modalité de change permette aux élèves de se comparer aux élèves des classes notées. Lorsqu'un camarade de classe demande à Marius sa moyenne, celui-ci est dans l'incapacité de répondre. Afin de remédier à cette difficulté, les élèves font des propositions de modification du protocole sans note qui prennent en compte l'activité de comparaison des élèves. Marius propose ainsi qu'il y ait au moins deux classes de 6^{ème} sans note l'année suivante afin que les élèves puissent échanger sur leurs résultats. L'association des couleurs aux notes dans l'activité évaluative des élèves s'accorde avec les résultats de l'enquête dévoilant le point de vue des élèves sur un dispositif d'évaluation sans note (CARDIE de Poitiers, 2014). Ceux-ci souhaitent majoritairement revenir à un système d'évaluations notées.

L'association couleurs/nombre d'erreurs donne également le moyen aux élèves d'attribuer une valeur à leurs résultats en y apportant de la précision, de la différenciation et de la compréhension. Le nombre d'erreurs permet aux élèves de se situer dans le niveau de compétence par comptabilisation des erreurs présentes sur la copie. Ainsi, deux copies évaluées avec la couleur orange peuvent se distinguer par la quantité d'erreurs faites par les élèves. Le nombre d'erreurs offre aux élèves les clefs de la compréhension du fonctionnement du système d'évaluation. Si Chloé est perturbée face à la pluralité des méthodes d'évaluation de ces différents enseignants, c'est parce qu'elle cherche à comprendre la manière dont les couleurs sont attribuées.

L'association couleurs/appréciations apporte aux élèves un autre regard sur la valeur de leurs résultats. Les appréciations de bulletin ou les commentaires présents sur les devoirs donnent l'occasion aux élèves d'interpréter la qualité du travail réalisé. La préférence de Lucas pour l'attribution d'une appréciation satisfaisante au détriment d'une couleur orange illustre la valeur accordée par les élèves aux appréciations et aux commentaires des enseignants.

Ces trois « modalités de change » permettent aux élèves d'estimer la valeur de leurs résultats scolaires. La valeur de ces derniers est cependant confrontée à un autre élément de l'environnement évaluatif. Les élèves rendent dépendant la valeur de leur résultat aux résultats des autres élèves. Afin d'estimer leur propre réussite à l'évaluation, les élèves élaborent au sein de la classe, une hiérarchie des résultats. A l'image de l'identification d'une « hiérarchie d'excellence » (Perrenoud, 1984), cette hiérarchisation s'articule à travers la comparaison de ses résultats aux résultats des pairs. Afin d'affiner l'évaluation de son propre travail les élèves orientent la comparaison des résultats vers les voisins de table ou vers les pairs reconnus comme les plus compétents de la classe. Les élèves élargissent également le champ de comparaison aux élèves issus des autres classes du collège en traduisant les couleurs en note.

Nos résultats abondent dans le sens de la réalisation par les élèves d'une « cartographie des compétences » traduisant une échelle de compétence au sein de leur classe (Saury & al., 2013). Chloé éprouve un sentiment de soulagement lorsqu'elle découvre les résultats similaires de camarades de classe lors d'un devoir qu'elle a estimé difficile. Camille est gênée devant son résultat peu satisfaisant lorsqu'elle se rend compte de la réussite de ses camarades lors du devoir d'histoire-géographie. La valeur du travail réalisé se définit également par la comparaison du degré de réussite ou d'échec des autres élèves. Lorsqu'un résultat décevant du point de vue de l'élève est associé avec l'échec d'une partie des camarades, notamment ceux reconnus comme les plus compétents de la classe, l'insatisfaction alors ressentie à la lecture de la copie fait place à un sentiment de soulagement chez l'élève. A l'inverse, le sentiment d'échec associé à un devoir estimé peu réussi par un élève peut s'accroître dans le cas d'une réussite globale de la classe. Ce sentiment d'insatisfaction est lié à l'échec ressenti mais également au sentiment de déclassement associé aux résultats peu honorables par rapport à l'ensemble des camarades. La dynamique de la préoccupation typique « se comparer », dévoilant sa forte présence durant l'ensemble de l'année scolaire chez tous les élèves, vient corrélérer la typicité de l'activité de comparaison des élèves avec leurs pairs.

La présence de cette activité de comparaison participe à montrer que l'activité des élèves encourage certains effets identifiés chez les enseignants dans la littérature scientifique. « L'effet classant » de la note, mis en avant par Van de Kerkhove (2016) et qui confère son pouvoir de décider de la valeur de l'élève aux yeux de l'enseignant est similaire à la volonté des élèves d'identifier leur niveau de compétence par rapport au niveau estimé des autres élèves. « L'effet de relativisation » mis en avant par Dubus (2006) explique que la performance de l'ensemble de la classe, a tendance à influencer le jugement de l'enseignant correcteur qui soustrait alors l'évaluation de chacun des élèves à l'évaluation globale des performances de la classe. Là encore nos travaux mettent en évidence la présence de ce processus dans l'activité des élèves qui soumettent la valeur de leurs résultats à la réussite ou l'échec des autres élèves de la classe. L'activité des enseignants et des élèves est donc soumise à la même influence : celle de la relativisation de l'évaluation. L'opérationnalisation de ce phénomène diffère cependant selon les acteurs. Si l'enseignant possède une vision globale des résultats de l'ensemble des élèves de la classe, l'élève restreint son activité de comparaison aux camarades et/ou aux voisins de tables, puis affine l'estimation de leur classement scolaire par une comparaison dites « ascendante » (Butera, Buchs & Darnon, 2011), ciblant les élèves estimés comme les plus compétents de la classe. L'activité de comparaison déployée par les élèves est intimement liée à l'activité de recherche d'efficacité scolaire dans le sens où la comparaison des résultats à ceux des pairs, permet d'estimer son classement au sein de la classe et révéler ainsi la performance ou la contre-performance réalisée.

A la marge des résultats, d'autres « modalités de change » apparaissent dans l'activité des élèves et leurs permettent de compléter l'estimation de la valeur de leur travail. La difficulté perçue du devoir, la qualité de la révision effectuée, le nombre de fautes d'orthographe ou l'estimation de la compréhension de la leçon relative au devoir participent à l'idée que les élèves se font de leur propre travail.

L'ensemble de ces « modalités de change » montre à quel point l'expérience évaluative des élèves se nourrit d'une multitude d'éléments venant enrichir l'attribution des couleurs de l'enseignant. La dynamique de la préoccupation typique « Enquêter », susceptible de traduire au mieux les « modalités de change », témoigne d'une forte présence de celle-ci au début d'année pour s'estomper ensuite.

Les élèves sont résolument actifs face à leurs évaluations, ils les critiquent, les transforment, font des propositions pour modifier le protocole mis en place par l'équipe enseignante. Cela renforce le présupposé théorique de la dimension autonome de l'activité au

cours de laquelle les élèves construisent un monde qui leur est propre par interactions avec les éléments signifiants de leur environnement matériel et social. Ainsi, les perturbations dans l'environnement de l'élève relatives aux couleurs les poussent vers la recherche d'éléments pouvant mieux rendre compte à leurs yeux, de la valeur de leur travail.

L'utilisation des notes comme principale « modalité de change » engage les élèves vers une activité d'intégration dans la « communauté de pratique » (Lave & Wenger, 1991) des élèves de collège. Lave et Wenger (1991) défendent l'idée d'un développement par apprentissage social situé de connaissances, de pratiques, de normes et d'usages privilégiés d'artefacts permettant à des membres de se reconnaître comme appartenant à une communauté de pratique. Les notes sont perçues par les élèves comme un élément constitutif fondamental de la communauté de pratique des élèves de collège. Les « modalités de change » permettent aux élèves de la classe sans note d'intégrer la communauté de pratique des élèves notés. Lave et Wenger (1991) mettent en avant la présence d'une « périphérie » regroupant les nouveaux membres qui doivent alors effectuer un voyage vers le centre afin de s'associer aux membres actifs de la communauté de pratique. Ce déplacement de la périphérie vers le centre, défini par les auteurs par le terme « centripète », est semblable à l'activité des élèves de la classe sans note cherchant à être reconnus en tant qu'élèves notés. Les élèves font le change des couleurs en notes afin de faciliter la comparaison des résultats avec les camarades des classes notées. L'intérêt des élèves porté aux résultats des devoirs et à leurs comparaisons place les élèves de la classe sans note à la périphérie du système d'évaluation appliqué à tous les autres élèves du collège. Les discussions avec les élèves des autres classes mettent en difficulté les élèves issus de la classe sans note qui s'engagent alors dans la transformation des couleurs en notes. Cela leur permet de se rapprocher du centre de la communauté de pratique des élèves notés en facilitant les échanges verbaux. Dans le cadre de notre recherche, Lucas discute avec un camarade au sujet de ses résultats scolaires, il traduit la couleur en échelle de note afin que le résultat soit plus significatif pour son interlocuteur qui doute alors de la véracité de l'échelle de notation annoncée par Lucas (un point vert équivaut à une note entre 10 et 15).

La « fabrication » de l'évaluation par les élèves dépasse les éléments relatifs aux différentes « modalités de change » et à la comparaison aux pairs pour inclure également le déploiement de diverses stratégies évaluatives servant la réussite scolaire.

9.2 Des stratégies pour réussir les tâches évaluatives

La seconde ligne de discussion témoigne de l'actualisation chez les élèves de stratégies permettant selon eux, la facilitation de la réussite aux tâches évaluatives sans note. Les élèves s'engagent dans la recherche de la validation du plus haut niveau de maîtrise représenté par la couleur « double vert ». Nos résultats mettent en évidence une activité des élèves centrée sur la recherche de capitalisation de points verts durant l'ensemble de l'année scolaire chez tous les élèves. Afin de gagner des « points verts » et d'être performants, les élèves actualisent un ensemble de stratégies concernant l'ordre des exercices à réaliser, la prise en compte des critères d'évaluation de l'enseignant et la gestion du temps relatif à la réalisation de leur devoir.

Les élèves développent des stratégies individuelles priorisant la réalisation d'exercices par rapport à d'autres. Deux stratégies de réalisation de devoir s'opposent chez les élèves : l'une priorisant une entrée par les exercices estimés difficiles et l'autre priorisant une entrée par les exercices estimés faciles. Les stratégies développées par les élèves émergent de l'intimité des relations qu'ils ont construites avec les situations d'évaluation précédemment vécues. L'expérience évaluative de Lucas a contribué à faire émerger une stratégie privilégiant la réalisation des exercices jugés faciles susceptibles de capitaliser des points verts rapidement au cours de la réalisation du devoir. L'expérience évaluative de Marius lui a prouvé le contraire, la capitalisation des points verts est favorisée selon lui par la priorité donnée aux exercices jugés difficiles qui sont susceptibles de rapporter beaucoup de points verts. Les exercices estimés faciles peuvent quant à eux être fait rapidement en fin de devoir. Quelle que soit la stratégie déployée, la réalisation du devoir est ainsi indexée à l'estimation de la difficulté des exercices.

Une autre stratégie développée par les élèves consiste à prendre en compte les critères évalués par l'enseignant dans la réalisation de la tâche évaluative. La visibilité des items de compétences associés à la tâche évaluative tend à modifier l'activité des élèves lors de la réalisation de leur évaluation. Il s'agit alors pour être performant, de se focaliser sur les critères annoncés par l'enseignant. Lucas a transformé sa façon d'appréhender les tâches évaluatives. Il se concentre désormais sur les items annoncés par l'enseignant et délaisse ce qui n'est pas censé, selon lui, être évalué par l'enseignant. Ainsi, Lucas s'efforce de jouer au handball de façon collective seulement lorsque cet aspect du jeu est pris en compte par

l'enseignant dans son évaluation. Dans le cas contraire il préfère jouer plus individuellement se justifiant par sa capacité à marquer plus de buts lorsqu'il joue tout seul. Nos travaux confirment les résultats de Saury et Rossard (2009) sur l'activité d'élèves en EPS. Ces auteurs montrent que la structure de la tâche prescrite par l'enseignant ne prédétermine pas systématiquement l'activité des élèves. En effet, lors d'une tâche d'opposition en badminton, certains élèves ne s'engagent pas dans une activité de confrontation interindividuelle mais orientent leur activité vers des préoccupations de coopération afin d'aider leurs camarades à obtenir une note satisfaisante. Nos travaux complètent cette étude en révélant que l'activité évaluative des élèves se structure également en partie à partir de préoccupations performatives liées à la centration sur les contenus évalués.

La centration des élèves sur les contenus évalués par les enseignants engage également les élèves vers ce qui pourrait faire l'objet d'une évaluation. La perception par les élèves des contenus évalués ne se structure plus seulement à partir des compétences inscrites sur la copie ou annoncées par l'enseignant mais peut s'actualiser selon l'identification d'habitudes de correction chez les enseignants. Lorsque Chloé prête une attention particulière aux fautes d'orthographe dans sa copie d'histoire-géographie, c'est parce qu'elle est persuadée que la qualité de la syntaxe et de la conjugaison participe à l'évaluation chez cet enseignant.

La gestion du temps consacré à la réalisation du devoir concourt également aux stratégies employées par les élèves afin d'améliorer leurs performances scolaires. Le temps alloué aux devoirs est source de réflexion chez les élèves. Il est alors nécessaire d'organiser le temps du devoir pour capitaliser les points verts de façon efficace. Marius découpe son temps de devoir en deux périodes afin de s'appliquer dans un premier temps, à la qualité de ses réponses, pour finir son devoir par des réponses plus aléatoires susceptibles de représenter de son point de vue, un gain potentiel de points verts.

Les stratégies de réalisation de devoirs exposées ci-dessus montrent une partie cachée de l'activité du travail des élèves. Lors d'une tâche évaluative, l'activité des élèves n'est pas strictement centrée vers la recherche des réponses justes mais se tourne également vers la recherche d'une performance scolaire s'actualisant par une activité de capitalisation de points verts. Il s'agit alors plus de réussir la tâche annoncée par l'enseignant que de développer ses compétences. Les élèves réalisent leurs devoirs de façon réfléchie, combinant plusieurs stratégies afin de gagner en efficacité.

L'actualisation de ces stratégies dans l'activité des élèves montre que les dérives des évaluations notées identifiées dans la littérature sont en partie confirmées dans un contexte d'évaluation sans note. La compétition scolaire, le classement, la comparaison et la recherche

de l'excellence scolaire mis en exergue à travers nos résultats et dénoncés dans la littérature scientifique (Del Rey, 2010, 2013 ; Dubus, 2006 ; Van De Kerkhove, 2016), dévoilent les contenus de formation inconsciemment dispensés par les enseignants aux élèves dans les écoles, indissociablement de la nature du système d'évaluation. Nos résultats confirment l'idée avancée par Perrenoud (1984) selon laquelle les évaluations scolaires influencent le choix des contenus dispensés aux élèves par les enseignants. Le « curriculum réel », défini par les objectifs et les contenus réellement appris par les élèves, comprend selon l'auteur (1) les apprentissages des contenus issus des programmes disciplinaires mais également (2) l'exercice du « métier d'élève ». Nos résultats font écho à la définition du « métier d'élève » qui consiste à s'appliquer sur les tâches susceptibles de servir la réussite aux évaluations. En effet, les élèves s'engagent également dans des stratégies de réalisation de devoir et de gestion du temps lors des tâches évaluatives. Nos résultats mettent en avant l'importance accordée par les élèves à la quête de la couleur « double vert », signifiant le meilleur résultat possible, reléguant possiblement en arrière plan l'acquisition des compétences visées par l'enseignant. Ajouté à l'activité des élèves tournée vers l'apprentissage à « manifester les signes extérieurs de compétence » (Perrenoud, 1984, p.291), les élèves développent des stratégies dans le but d'apprendre à réussir.

Chapitre 10

L'expérience des enseignants au cours d'une année de classe sans note

10.1 Les préoccupations typiques des enseignants

L'analyse et la comparaison des différents CDV des enseignants montrent l'émergence de cinq préoccupations typiques : (1) discriminer, (2) partager les contenus évalués, (3) globaliser, (4) quantifier et (5) modifier les modalités évaluatives. De façon non hiérarchisée, nous présenterons chacune de ces préoccupations typiques en les illustrant à partir d'extraits de données les plus représentatifs.

10.1.1 Discriminer

L'analyse et la comparaison des expériences vécues par les enseignants au cours de l'année de classe sans note témoignent d'une préoccupation typique à « discriminer » (1) entre elles les réponses des élèves et (2) les contenus évalués.

Discriminer entre elles les réponses des élèves

L'évaluation des élèves au sein du dispositif sans note engendre pour les enseignants une préoccupation à discriminer les niveaux d'acquisition. « *C'est intéressant quand même qu'il y ai un peu de discrimination à un moment donné. Sinon on fait un enseignement pour...euh...pas pour rien mais si on est là juste pour valider le fait qu'ils aient tous réussi tout le temps, partout...* » (ERS Marie, EPS, février).

C'est à travers la distinction des niveaux intermédiaires que s'organise principalement la préoccupation des enseignants. La différenciation du niveau « début de réussite » avec le niveau « en cours de réussite » perturbe les habitudes évaluatives des enseignants : « *réussi, non réussi, c'est facile. (...) C'est les deux extrêmes : t'as tout bon, t'as réussi ; ou ya rien de bon, c'est non réussi. Et puis après entre les deux (...), certaines copies tu sais pas où les ranger. J'ai l'impression que c'est subjectif sur quelque chose qui devrait être objectif* » (ERS Loïc, SVT, novembre). Les enseignants souhaitent discriminer entre chaque élève le travail réalisé. Mickaël se retrouve confronté à une double difficulté : (1) « *Différencier certaines copies qui étaient pas similaires mais qui se retrouvent avec la même... (hésite en souriant), la même appréciation (le même niveau de maîtrise)* » et (2) « *je me rendais compte, je corrigeais une copie, je mettais « en début » puis il suffisait que j'en refasse 10 min après pour me dire mais c'est la même copie j'en ai mis une « en début » puis l'autre « en cours de réussite »* » (ERS Mickaël, technologie, novembre). Afin de remédier à ces difficultés, Loïc compare des copies jugées similaires afin d'affiner et de discriminer leur évaluation : « *si je me rends compte que j'ai pas mis la même chose à celle que je viens de corriger, je regarde les deux et puis j'ajuste* » (ERS Loïc, SVT, janvier). Pour Léa, la difficulté à discriminer les niveaux des élèves se situe entre la couleur rouge et la couleur orange : « *En fait c'est entre ces deux niveaux que j'ai du mal à faire... le niveau rouge non réussi et le niveau orange en début de réussite parce que pour moi voilà quand on a vécu un cycle de 6 séances, c'est dur de dire qu'un élève n'a pas du tout acquis une compétence qu'on a quand même abordé avec lui* » (ERS Léa, EPS, octobre).

La discrimination du niveau des élèves ne se remarque pas seulement entre les niveaux de compétence mais également au sein du niveau lui-même. La similarité des copies regroupées dans un même niveau est relative pour les enseignants : « *Entre deux copies qui sont « en cours de réussite », il va y avoir quelqu'un qui était limite de « début de réussite » et puis l'autre qui était à la limite de « réussi ». Et les deux ne seront pas différenciées. Quand ils vont recevoir le contrôle ils vont avoir l'impression d'avoir tous les deux le même niveau* » (ERS Mickaël, technologie, novembre). Au sein du niveau « non réussi » les enseignants discriminent également différents profils d'élèves : « *Une non réussite en EPS finalement, j'ai l'impression que dans ma tête je l'associe à une non participation* » (WR Marie, EPS, février). Ajouté à ce manque de participation, le niveau « non réussi » peut également témoigner d'une absence de progrès : « *En fait ça m'ennuie de mettre « non réussi », ça veut dire qu'il n'y a aucun progrès. Je crois que dans ma tête, c'est ça. Un élève qui est très faible mais qui a progressé je vais lui mettre un début de réussite* » (ERS Marie, EPS, février). La

multitude des profils d'élèves regroupés au sein d'un même niveau de compétence n'est pas reflétée par le logiciel SACoche. Il arrive que les enseignants ne sachent plus estimer le travail de l'élève après la validation : *« Tu peux avoir « début » ou « en cours » mais euh quand je retrouve mon truc SACoche euh, me rappeler voilà : est-ce que la copie était vraiment fragile ou est-ce que j'ai mis un « début » pour l'encourager ?* (ERS Mickaël, technologie, février).

Afin de faciliter la discrimination du niveau des élèves, les enseignants développent différentes stratégies évaluatives. Après avoir été mis en difficulté sur la distinction des niveaux intermédiaires, Loïc décide de distinguer le niveau « en cours de réussite » et le niveau « début de réussite » : *« Là j'ai décidé que début de réussite c'était un tout petit bout de la réponse qui tend vers la réponse exacte, puis en cours de réussite c'est une grande partie de la réponse, c'est juste un petit truc qui va pas »* (ERS Loïc, SVT, janvier). Marie choisit un critère de distinction plus objectif pour évaluer la compétence à « maintenir un échange » en badminton. Elle comptabilise le nombre d'échanges réalisé par les élèves afin d'identifier des niveaux d'acquisition : *« Il faut être capable de réaliser 10 échanges sans que le volant ne tombe. Donc là je m'étais préparée des niveaux : s'ils réussissaient 10 échanges ou plus ils avaient « réussi », si c'est entre 8 et 10 ils avaient « en cours de réussite », si c'était entre 4 et 8 ils étaient « début de réussite » et en dessous de 4 « non réussi »* (WR Marie, EPS, février). Afin que la différenciation des niveaux de maîtrise soit facilement observable, elle fixe à 4 le nombre minimal d'échanges pour lui permettre de distinguer chaque niveau : *« C'est là où j'ai le plus de mal. C'est toujours pareil, entre le début de réussite et le en cours de réussite. C'est toujours là où pff, pas évident (...), à mon avis je l'ai choisi parce que je pense qu'ils étaient tous capables de faire plus que 4 échanges »* (ERS Marie, EPS, février). Selon Marie, tous les élèves de la classe sont capables de renvoyer au moins quatre fois le volant dans le terrain de l'adversaire. Ce constat lui permet de faciliter la discrimination des élèves en quatre niveaux distincts de réussite. Loïc mène une réflexion similaire à celle de Marie. Ses critères d'évaluation, mal ajustés avant la correction, ne permettent pas de discriminer le niveau des élèves. Pendant la correction des copies, il révisé à la baisse ses exigences afin de pouvoir mieux distinguer les copies entre elles : *« Au fur à mesure des corrections je me suis rendu compte que euh bah sur l'ensemble de la classe y en avait euh deux qui avaient réussi (...). J'me suis dit c'est pas ça qu'il faut que j'évalue parce que sinon ils vont tous avoir non réussi, c'est pas le but du truc quoi (...). J'me suis dit peut-être que l'attente que j'ai par rapport à cette question là est trop importante, la marche est un*

peu trop haute pour eux (...). J'ai relu ce qu'ils avaient écrit sur la question et euh j'ai aussi baissé mon exigence par rapport à la réponse » (ERS Loïc, SVT, avril).

Les modalités évaluatives influencent la discrimination des niveaux de compétence selon Léa. C'est la nature des compositions d'équipes en basket qui modifie sa capacité de juger les réponses des élèves : *« J'ai des élèves que j'ai eu du mal à classer (...) j'étais pas confrontée au problème du moment que je faisais des équipes hétérogènes au sein de l'équipe avec des niveaux différents au sein de l'équipe (...) les bons se démarquaient complètement, les moyens aussi et les moins bons aussi et je voyais qui était à quel stade d'acquisition de la compétence. Le jour de l'évaluation j'ai fait des groupes de niveau en fait et là j'ai été un peu plus embêtée pour les positionner parce que du coup les élèves qui me paraissaient bons, face à des bons bah du coup ils paraissaient un peu moins bons » (ERS Léa, EPS, octobre).*

Le Tableau 23 illustre un épisode du CDV de Mickaël qui illustre la difficulté des enseignants à distinguer entre eux les différents niveaux de maîtrise. Les niveaux intermédiaires cristallisent cette difficulté.

(E)	(A)	(S)
Distinguer les niveaux DR et ECR. Prendre du recul sur l'évaluation des niveaux. S'intéresser prioritairement aux éléments jugés importants. Évaluer de la même façon tout le paquet de copies.	Attentes liées à la discrimination des niveaux intermédiaires.	Il est difficile de définir des critères précis pour juger d'un niveau de compétence.
(R)	(U)	
Les niveaux DR et ECR. Le souvenir d'avoir eu des difficultés à discriminer DR et ECR. La compétence à évaluer. Le niveau de compréhension global des élèves.	Éprouve toujours des difficultés à discriminer le niveau DR du niveau ECR. Juge globalement le niveau de l'élève. Essaie de prendre du recul par rapport à la copie. Se centre sur la compétence à évaluer.	
(I)		
Le fait de porter une attention soutenue à des éléments précis du travail des élèves n'aide pas à discerner le niveau d'acquisition. Se centrer sur la compétence à évaluer aide à la distinction du niveau de l'élève.		

Tableau 23 : Extrait du CDV de Mickaël, technologie, mai.

Discriminer les contenus évalués

L'analyse et la comparaison des CDV montrent une tendance des enseignants à organiser les contenus enseignés. Lors des moments évaluatifs, les compétences retenues par les enseignants sont précisées, différenciées, catégorisées et hiérarchisées.

Les enseignants cherchent à donner de la précision aux contenus évalués. Ils discriminent à un grain fin les items choisis lors des évaluations : « *Les items que j'ai à chaque fois c'est déjà pour moi la catégorie la plus épurée* » (ERS Marie, EPS, novembre). Lors d'un cycle de course de relai, Marie dissèque l'ensemble des contenus relatifs aux apprentissages attendus : « *J'avais vraiment sélectionné pas mal d'items sur les compétences de donneurs, de receveurs. Repérer quelle main donne, quelle main reçoit, les repères de transmission* » (WR Marie, EPS, juin). Loïc se rend compte également de la précision qu'il souhaite donner aux contenus de ses évaluations : « *Ça ne décortique pas tout le contrôle en fait la question 2 et la question 3 comme elles étaient notées ensemble, enfin évaluées ensemble (...). C'est la même compétence mais j'aurais bien aimé en fait noter les deux questions* » (ERS Loïc, SVT, novembre). Le fait de regrouper deux questions pour évaluer une compétence ne permet pas à Loïc la traduction précise des apprentissages attendus.

Au-delà de la précision que les enseignants souhaitent apporter aux évaluations sans note, les résultats témoignent d'une volonté des enseignants à différencier les contenus selon le niveau constaté des élèves. Lors des séances de natation, Marie explique le choix des contenus évalués : « *Dans mon évaluation, comme je leur ai laissé le choix de plonger ou de partir dans l'eau sur 25m crawl et bien pour certains, j'ai évalué : savoir plonger en grande profondeur. Et pour d'autres, j'ai évalué : utiliser pleinement la poussée sur le bord* » (WR Marie, EPS, novembre). La diversité des niveaux d'aisance aquatique constatée par l'enseignante justifie la différenciation des contenus évalués. Marie constate également que les évaluations sans note permettent plus facilement de différencier les contenus. La difficulté de certains élèves en natation « *demanderait d'autres items, autrement dit de les évaluer sur autre chose que les autres élèves. Et là ça devient intéressant* » (ERS Marie, EPS, novembre). Mickaël en revanche est confronté à la différenciation de trois items regroupés au sein d'une seule compétence : « *Il y avait trois items différents qui étaient évalués. J'ai évalué ces trois items, mais j'ai eu du mal à différencier en fait les items qui se ressemblent beaucoup théoriquement, parce qu'ils... ces trois items font partie de la même compétence* » (WR

Mickaël, technologie, juin). Il réagit lors de la validation des niveaux de compétence sur SACoche : « *Et là quand je me suis retrouvé avec SACoche, je me dis : « on va aller dans les trois items, je me suis dis, du coup, j'aurais pu différencier ces trois choses-là »* (ERS Mickaël, technologie, juin).

Les enseignants définissent également des catégories de contenus à évaluer afin de faciliter leur discrimination. A l'image de Mickaël et de Loïc, il apparaît que le savoir doit se distinguer des autres apprentissages : « *Je pense que je mettrais, je rajouterai une compétence sur savoir son cours, quelque part* » (ERS Loïc, SVT, janvier). « *Dans le programme de techno, il y a une capacité qui est avec des connaissances et là, dans SACoche, les connaissances ne sont pas mises, il y a que des items, de la capacité (...). J'ai rajouté les connaissances* » (ERS Mickaël, technologie, juin). La distinction s'opère également au sein de l'item lui-même : « *Il y avait deux exercices qui portaient sur le même item mais d'une façon différente. Une partie de connaissances et une partie application* » (ERS Mickaël, technologie, février). Du côté de Marie la distinction est triple : « *J'ai fonctionné en connaissances, capacités, attitudes pour être un peu dans les textes* » (ERS Marie, EPS, novembre).

La discrimination des contenus évalués se remarque enfin à travers leur hiérarchisation. Les enseignants hiérarchisent les contenus selon la valeur qu'ils leurs accordent : « *Tous les items ne se valent pas entre eux* » (ERS Mickaël, technologie, février). Marie focalise son attention sur les capacités : « *C'est plutôt les capacités que je vais essayer de valider d'abord et après les connaissances et attitudes* » (ERS Marie, EPS, novembre). Elle considère certains apprentissages comme primordiaux : « *En badminton je sais que « réussir le service et maintenir un échange » va être prioritaire parce que je considère que c'est incontournable pour progresser* » (ERS Marie, EPS, février). Au sein du même item de compétence, Mickaël donne plus de valeur à la connaissance d'une définition issue de la leçon qu'à la reconnaissance de celle-ci sur un schéma : « *Il y avait une partie comme ça, il fallait replacer le nom et derrière donner la définition. Et je trouvais ça plus important de donner une définition que juste replacer le truc sur un dessin* » (ERS Mickaël, technologie, novembre). La hiérarchisation des contenus se remarque également durant la phase du retour des copies aux élèves. Loïc s'attarde auprès des élèves pour leur rendre leur copie et profite de cet instant pour réexpliquer les lacunes constatées des élèves. Il choisit cependant de ne revenir que sur les apprentissages essentiels à ces yeux : « *J'ai plus ciblé sur les deux derniers exercices où c'était vraiment ça. Parce que c'était la leçon. On avait bien travaillé là-dessus*

et puis euh puis s'ils ont bien compris ça en sixième ça va leur servir jusqu'en troisième »
(ERS Loïc, SVT, juin).

Le Tableau 24 illustre un épisode du CDV de Loïc qui montre la volonté des enseignants à discriminer les contenus évalués.

(E)	(A)	(S)
Évaluer chaque question. Différencier les questions entre elles. Évaluer la connaissance du cours.	Attentes liées à l'intégration des compétences dans l'évaluation.	Les deux questions concernent la même compétence. Le niveau de réponse des élèves est censé être identique sur les deux questions.
(R)	(U)	
La volonté d'évaluer toutes les questions. Les savoirs.	Regroupe deux questions pour évaluer une compétence. Ressent de l'insatisfaction à travers l'incapacité à discriminer l'évaluation des réponses des élèves sur les deux questions. Cherche à ajouter une compétence : « je sais mon cours ».	
(I)		
Regrouper deux questions dans la même compétence ne permet pas de discriminer tous les acquis. Les savoirs ne sont pas des compétences mais ils méritent d'être évalués.		

Tableau 24 : Extrait du CDV de Loïc, SVT, novembre.

10.1.2 Partager les contenus évalués

L'analyse et la comparaison des expériences vécues par les enseignants au cours de l'année de classe sans note mettent en avant une préoccupation typique relative à « partager les contenus évalués » avec les élèves et leurs parents. Nos résultats nous permettent d'identifier deux modalités privilégiées par les enseignants pour actualiser cette préoccupation : (1) rendre visibles les contenus évalués et (2) rendre compréhensibles les contenus évalués.

Rendre visibles les contenus évalués

Les enseignants s'attachent à rendre visibles les contenus de leurs évaluations auprès des parents et des élèves. Ils sélectionnent soigneusement et renseignent rapidement les items présentés aux familles. Trois artefacts sont prioritairement utilisés par les enseignants pour permettre aux élèves et à leurs parents d'avoir accès aux contenus évalués : le cahier de leçon, la copie et le logiciel SACoche.

Sur le cahier de leçon, Mickaël prend soin de faire noter aux élèves les items correspondants aux apprentissages attendus : « *Du coup, je me force aussi à indiquer l'item dans la leçon, dans l'activité* » (WR Mickaël, technologie, novembre). Léa confectionne un cahier de suivi des apprentissages dans lequel elle souhaite compiler les fiches individuelles de l'élève décrivant les contenus abordés au cours des cycles d'EPS : « *Et je compte mettre toutes ces fiches là, ces fiches de fin de cycle, dans un classeur pour que l'élève ai, en fait, une vision de son parcours de formation sur l'ensemble des activités, euh sur son année* » (WR Léa, EPS, octobre).

Sur la copie, lors de la conception de ces devoirs, Mickaël indique en haut de la feuille l'item correspondant : « *J'ai juste rajouté le nom de l'item présent dans l'évaluation, le point précis du programme sur lequel ils sont évalués* » (ERS Mickaël, technologie, novembre). Cette recherche de visibilité des contenus évalués n'allait pas de soi pour Mickaël qui a changé ses habitudes depuis les évaluations sans note : « *Ouais bah du coup, je le faisais pas avant ou de façon très ponctuelle, mais du coup je trouve ça important* » (ERS Mickaël, technologie, novembre). Afin de gagner en visibilité, Loïc indique sur chaque question du devoir la compétence associée : « *Donc j'ai juste modifié l'évaluation en mettant euh... les compétences travaillées euh évaluées lors de l'évaluation pour chacune des questions que j'avais* » (WR Loïc, SVT, juin). La présentation des items aux élèves en EPS se fait le plus souvent de façon orale : « *Au moment où j'évalue, avant d'évaluer je leur ai donné (les items évalués), je pense que j'ai réussi à le faire à peu près* » (ERS Marie, EPS, novembre) ; même si Léa préfère également passer par l'écrit : « *J'ai toujours annoncé aux élèves les critères sur lesquelles je les évaluais mais là le fait que ce soit marqué, qu'ils puissent s'y référer (...), du coup je suis transparente* » (ERS Léa, EPS, février).

Le logiciel SACoche est également un moyen utilisé par les enseignants afin de rendre visibles les compétences attendues. Ils prennent soin de renseigner SACoche rapidement :

« Sur les deux premiers items j'ai renseigné SACoche tout de suite. C'était en décembre et là, cette semaine j'ai renseigné deux autres items. J'ai renseigné SACoche également tout de suite » (WR Marie, EPS, février). Deux explications à cet empressement sont présentées par les enseignants. Pour Marie, cela simplifie son organisation pédagogique : « Je me sens plus à l'aise quand je viens de faire une évaluation, je me sens plus sereine parce que ce que je rentre je sais que c'est rentré » (WR Marie, EPS, février). Pour Mickaël, c'est le timing de la transmission de l'information qui est importante : « Je le fais tout de suite, ouais (...) parce que si euh, y a le... le parent qui vient voir le gamin en disant : tiens, t'as eu un point rouge dans telle matière. Et puis que le gamin, il n'est pas encore au courant, c'est gênant aussi » (ERS Mickaël, technologie, février). En plus de renseigner les compétences sur SACoche afin de les rendre accessibles à tous, Léa, non satisfaite de la qualité de l'information transmise, associe aux compétences une description détaillée du travail accompli : « J'ai sélectionné deux compétences sur SACoche (...). J'ai essayé d'en mettre plus et c'est un peu creux quoi que du coup j'ai rentré, il y a une petite case avec « description » et donc là j'ai mis tout ce que j'avais fait (...). Je pense aux parents parce que je me dis que ça peut être intéressant de savoir ce qui a été abordé, et aux élèves parce que je me dis d'une année sur l'autre ils sont au courant de ce qu'ils ont pu apprendre. (...) Je me voyais pas ne rien mettre » (ERS Léa, EPS, décembre). Marie n'est pas encore complètement satisfaite de la précision des informations transmises aux parents grâce à SACoche. Elle regrette que la validation d'un élève dans un niveau ne permette pas aux parents d'identifier les difficultés de leurs enfants : « J'ai mis en cours de réussite aussi mais tu vois, pas pour les mêmes raisons, donc l'information aux parents n'est pas encore très fine » (ERS Marie, EPS, novembre). Mickaël n'est pas non plus satisfait de l'information transmise aux élèves et aux parents sur SACoche. Il souhaite donner de l'importance à certains contenus. Afin d'augmenter la visibilité de certains contenus sur SACoche, et ainsi les valoriser, Mickaël (1) divise une compétence en plusieurs items : « Je me suis dit finalement que c'était bien qu'il y ait trois items différents. Comme ça, ça apparaissait trois fois plus » (ERS Mickaël, juin), et (2) reformule l'intitulé des items : « Moi je le fais en fait en plusieurs fois. Et quitte à retraduire peut-être un petit peu l'item... Comme ça il apparaîtra trois fois » (WR Mickaël, juin). Cela lui permet de multiplier sur SACoche la visibilité des contenus qui lui apparaissent prioritaires.

Le Tableau 25 illustre un épisode du CDV de Léa qui montre l'importance accordée par l'enseignante au logiciel SACoche pour transmettre aux parents et aux élèves les contenus abordés au cours des leçons d'EPS.

(E)	(A)	(S)
Avoir une évaluation qui reflète le niveau et le progrès des élèves. Rendre visibles et compréhensibles aux parents les contenus enseignés.	Attentes liées à la validation des acquis des élèves en gymnastique.	Les items dans SACoche ne reflètent pas le travail réalisé.
(R)	(U)	
La progression des élèves. La visibilité des contenus enseignés.	Par manque de temps, se réserve 30 min à la fin de la dernière séance du cycle pour ajuster sa validation. Fait passer les élèves qui n'ont pas eu le temps de se faire valider leur meilleur niveau. Décrit dans SACoche de façon précise les contenus enseignés.	
(I)		
Les items sont annoncés aux élèves mais trop nombreux.		

Tableau 25 : Extrait du CDV de Léa, EPS, février.

Rendre compréhensibles les contenus évalués

Les résultats montrent que la préoccupation des enseignants à partager les contenus des évaluations se conjugue également au travers de la volonté à les rendre compréhensibles pour les parents et les élèves. Pour cela les enseignants s'attachent à simplifier certaines modalités évaluatives.

Les enseignants réduisent par exemple la quantité d'informations livrée aux parents. « *Le risque de ce type d'évaluation, c'est de perdre les parents et les élèves dans un fil d'information trop important* » (ERS Marie, EPS, novembre). Pour pallier à ce constat, Marie réduit le nombre d'items choisis durant le cycle d'apprentissage : « *J'ai sélectionné moins d'items (...). Ce qui me guide beaucoup, je pense, quand je fais ça, c'est... que les parents comprennent clairement, simplement ce que je fais avec les élèves* » (ERS Marie, EPS, mai). Mickaël fait le même constat lorsqu'il consulte SACoche du point de vue des élèves. Il est frappé par la quantité de compétences présentes sur le logiciel et leur mise en forme peu

compréhensible : « *J'ai pu voir ce que voyait les élèves sur Sacoche, aussi. Et c'est vrai que c'est très très compliqué. (...) Celui pour les élèves je l'ai trouvé euh... Moi je savais même pas où aller. Toutes les évaluations qui apparaissaient, euh en bloc* » (ERS Mickaël, technologie, février). Pour apporter de la cohérence entre les contenus enseignés et les contenus évalués, Mickaël prend soin de reporter l'intitulé des compétences visibles dans SACoche sur les devoirs et les leçons des élèves : « *Je savais que c'était ça qui allait apparaître sur le site SACoche. Donc j'ai préféré m'en tenir à ça* » (ERS Mickaël, novembre).

Afin de rendre plus accessibles les contenus évalués, les enseignants cherchent également à reformuler les compétences : « *Je les ai reformulées pour les rendre peut-être plus accessibles aux élèves et plus compréhensibles* » (ERS Léa, EPS, décembre). Les contenus proposés par SACoche et par les textes régissant les différentes disciplines scolaires sont du point de vue des enseignants peu lisibles pour les parents. Pour Mickaël, les items proposés par les programmes de technologie sont complexes : « *Ça m'a questionné. Sur l'item déjà en lui-même, qui n'est pas toujours très clair (...), les mots sont pas simples (...). Faut que ce soit parlant (...), c'est la priorité, sinon ça sert à rien de le mettre* » (ERS Mickaël, technologie, novembre). Pour Léa, le choix de l'équipe éducative, centré sur les textes officiels, est peu judicieux : « *On fonctionne pas par matière, c'est par domaine (du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture). Et en fait les domaines sont très généraux et ça veut tout dire et rien dire à la fois (...). Je me suis dit c'est pas du tout le reflet de ce que tu as fait. Tu vas mettre ça sur SACoche mais les parents ils savent pas vraiment ce que tu as abordé* » (ERS Léa, EPS, décembre). Lorsque Marie reformule les items présents sur SACoche, elle a les parents d'élèves à l'esprit : « *Au final en natation et en course d'orientation, j'ai reformulé tous les items (...), c'est vrai que j'ai beaucoup à l'esprit les parents (...). J'ai mis en entre parenthèse des mots et je me suis dit que ça allait être parlant pour les parents (crawl, dos crawlé, inspiration, coup de bras)* » (ERS Marie, EPS, novembre). Marie choisit l'intitulé de ces compétences pour associer les parents au processus d'apprentissage et pour donner du sens au contenu abordé.

La compréhension de l'évaluation des items fait également partie intégrante des apprentissages attendus par les enseignants chez les élèves. Léa consacre une partie de sa leçon d'EPS à l'explication de ceux-ci lors d'une phase de verbalisation dans laquelle elle questionne les élèves : « *Ma première consigne, c'était déjà se questionner sur l'ensemble des compétences qui avaient été abordées pendant le cycle* » (WR Léa, EPS, octobre). En plus de cet échange verbal avec ses élèves, elle commente les items par écrit pour les rendre plus

compréhensibles aux yeux des élèves : « *Je leur ferai un retour individuel, individualisé au travers d'un commentaire que je mettrai sur leur fiche personnelle. Voilà, un commentaire qui explique en fait, qui explique l'appréciation globale sous forme de A B C D pour que ce soit plus...éloquent pour les élèves* » (WR Léa, EPS, décembre).

Le Tableau 26 illustre un épisode du CDV de Marie qui témoigne de la préoccupation des enseignants à rendre compte d'une évaluation plus accessible aux parents et aux élèves.

(E)	(A)	(S)
<p>Sélectionner moins d'items. Faire comprendre aux parents ce qui est enseigné en EPS. Évaluer tous les items choisis. Être la plus sereine possible dans l'évaluation. Faire en sorte que les élèves fassent le lien entre SACoche et la séance d'EPS.</p>	<p>Attentes liées à l'évaluation des attitudes et des connaissances au cours du cycle.</p>	<p>Les connaissances et les attitudes sont difficiles à évaluer et à renseigner dans SACoche. L'item lié à la maîtrise des émotions est le plus difficile à évaluer. Il est difficile d'évaluer beaucoup d'items.</p>
(R)	(U)	
<p>Le souvenir d'avoir eu trop d'items à évaluer sur le cycle précédent. La clarté des contenus enseignés pour les parents. Le souvenir d'avoir été en difficulté avec l'évaluation des connaissances.</p>	<p>Envisage de diminuer le nombre d'items sélectionnés. Retire des items de connaissances et d'attitudes. S'attend à avoir des difficultés à rendre compréhensible l'évaluation de la maîtrise des émotions.</p>	
(I)		
<p>Le fait de sélectionner moins d'items permet d'évaluer plus sereinement tous les élèves pendant les séances.</p>		

Tableau 26 : Extrait du CDV de Marie, EPS, mai.

10.1.3 Globaliser

L'analyse et la comparaison des expériences vécues par les enseignants au cours de l'année de classe sans note dévoilent une préoccupation typique relative à « globaliser » l'évaluation des réponses des élèves. Cette préoccupation s'actualise chez les enseignants à travers la volonté de prendre en compte le vécu des élèves dans leurs apprentissages.

Lorsque les enseignants s'attachent à évaluer, ils prennent en compte les souvenirs de l'activité passée des élèves : « *Ce sera ouais les souvenirs que j'ai gardé du cycle* » (ERS Léa, EPS, décembre) ; « *J'ai des flashes quoi. J'ai des choses, des comportements d'élève* » (ERS Marie, EPS, mai). Les souvenirs des enseignants participant à l'évaluation des élèves se centrent pour Mickaël sur l'activité des élèves lors des situations de travail : « *Des fois j'hésitais entre deux points et puis... j'ai essayé de me rappeler comment ils étaient en classe, si... en gros s'ils avaient compris, si aussi, s'ils s'étaient investis quoi. (...). C'est le souvenir d'une attitude qui l'a eu en cours face à son devoir* » (ERS Mickaël, technologie, juin). En badminton, lorsque Marie évalue la recherche de la rupture de l'échange, elle ne s'intéresse pas seulement à l'activité de l'instant mais prend également en compte l'activité globale de l'élève au cours du cycle : « *C'était vraiment l'image sur le cycle du gamin qui est dans la logique d'opposition (...). Je pense que l'image que j'ai de l'élève d'une manière générale sur l'engagement moteur ou sur le maniement en EPS, ça doit jouer* » (ERS Marie, EPS, février).

Le moment de la consultation ou de la validation des résultats sur SACoche est révélateur de la prise en compte, par les enseignants, du vécu des élèves dans leurs apprentissages. Pour Mickaël, la présentation des résultats sur SACoche permet de globaliser l'ensemble des apprentissages : « *Ça permet d'avoir une vue d'ensemble qui est beaucoup plus parlante je pense, qu'une simple moyenne qui apparaît sur le bulletin* » (WR Mickaël, technologie, novembre) : il prête une attention particulière à l'ensemble des points de couleur visibles sur le logiciel : « *J'ai regardé aussi toutes mes évaluations en même temps avec tous les items qui s'affichaient puis ça me permettait de voir les points de l'ensemble, avec toute la classe* » (ERS Mickaël, technologie, novembre). Afin de comparer les résultats de différentes évaluations, Loïc s'attarde sur SACoche à la lecture des résultats des évaluations précédentes : « *La dernière fois, j'étais retourné voir l'évaluation précédente. Tu vois pour voir en gros, essayer de comparer les tableaux avec les couleurs que t'obtiens sur SACoche* » (ERS Loïc, SVT, avril).

En plus de l'utilisation de SACoche, Léa confectionne une fiche bilan qui lui permet de résumer l'ensemble des résultats de chaque élève au cours du cycle d'apprentissage : « *Je savais pas qu'il y allait avoir cette fiche en parallèle qui allait résumer en fait l'ensemble de ce qui avait été fait par les élèves. (...) C'était plus pour avoir voilà, un regard général du niveau de chaque élève* » (ERS Léa, EPS, février).

Afin de faciliter l'évaluation de certains items et devant le nombre conséquent de ceux-ci, Marie adopte une méthode d'évaluation prenant en compte le vécu des apprentissages de la classe. De par ses observations au cours du cycle, elle part du principe que tous les élèves ont acquis la compétence évaluée : « *En fait sur certains items, comme par exemple celui-là (montre du doigt l'item concerné), je pense que je fonctionne sur la base de : tout le monde est au top. Et s'il y a des erreurs, enfin s'il y a des remarques à faire ou s'il ya des incidents, bah là, ça descend dans l'échelle (de compétence)* » (ERS Marie, EPS, novembre). Cette méthode d'évaluation simplifie la tâche de l'enseignant-évaluateur qui ne porte son attention que sur les élèves ne satisfaisant pas le meilleur niveau de compétence : « *Par défaut, ils, ils réussissent tous et après, bien sûr, comme d'habitude, eh bien les élèves qui sortent un peu du lot (...). Bon voilà, j'ai, j'ai mis des « débuts » ou des « en cours de réussite »* » (WR Marie, EPS, juin). Marie réutilise sa méthode d'évaluation par anticipation en athlétisme : « *C'était dans les attitudes : coopérer pour réussir une performance collective. Et là, là, j'ai mis réussi à tout le monde* » (WR Marie, EPS, mai).

Le Tableau 27 illustre un épisode du CDV de Loïc lors de la consultation des résultats sur SACoche et témoigne de la prise en compte par l'enseignant des résultats de tous les élèves de la classe.

(E)	(A)	(S)
Prêter attention à l'ensemble des points de couleur de la classe dans SACoche.	Attentes liées à l'estimation globale du niveau de la classe dans SACoche.	SACoche permet une vision globale des résultats de tous les élèves.
(R)	(U)	
L'ensemble des points de couleur sur SACoche. La quantité de vert sur SACoche.	Après la fin de la saisie sur SACoche, estime le niveau global de la classe par rapport à l'évaluation précédente. Compare le niveau global perçu lors de la correction du paquet de copies avec le niveau visible sur SACoche. S'aperçoit que le niveau est plutôt satisfaisant contrairement à l'idée perçue lors de la correction des copies.	
(I)		
Le niveau des élèves est parfois plus satisfaisant que le ressenti lors de la correction.		

Tableau 27 : Extrait du CDV de Loïc, SVT, janvier.

10.1.4 Quantifier

L'analyse et la comparaison des expériences vécues par les enseignants au cours de l'année de classe sans note pointent une préoccupation typique relative à « quantifier » le résultat du travail des élèves. De façon plus précise, les enseignants cherchent à traduire les réponses des élèves de façon chiffrée, dévoilant ainsi une adhérence aux habitudes de notation.

L'activité des enseignants témoigne de l'utilisation des chiffres comme une aide à l'identification du niveau d'acquisition des compétences par les élèves : « *Je m'étais préparé des quantités, du quantitatif, de manière à savoir comment je catégorisais mes élèves en réussite, en cours de réussite, début de réussite et non réussi* » (ERS Marie, EPS, février). Léa identifie les couleurs par association au chiffre. Sa stratégie consiste à additionner les meilleurs niveaux atteints des élèves sur chaque atelier gymnique pour attribuer la couleur : « *Ce que j'ai fait c'est que j'ai additionné les différents niveaux. Si Leny, je prends un*

exemple, a atteint le niveau 1 dans chacun des agrées ça fait : 1 point, plus 1 point, plus 1 point, plus 1 point sur chacun des agrées. Ça fait 4 points en tout (...). Ça me donne en fait des points qui moi me permettent d'attribuer en fait des couleurs. C'est le seul moyen que j'ai trouvé pour éviter cette espèce de moment où je sais pas trop quoi attribuer à qui » (WR Léa, EPS, février). Lors de l'ERS, Léa explique l'attribution des couleurs à partir du calcul affecté : « Le total, ça m'a permis pour l'évaluation de prendre un repère : si t'as 7 pts et plus t'es dans le double vert, si t'es entre 6 et 4 t'es plus dans le vert, 3 et 2 dans le orange et... » (ERS Léa, EPS, février). Si Léa comptabilise la réussite des élèves en gymnastique, Loïc comptabilise leurs erreurs sur la copie : « Il y a 2 élèves qui ont fait à peu près le même nombre d'erreurs, je crois qu'a un j'ai dû mettre ECR et l'autre DR (...). Ils devraient avoir la même chose quoi et ils ont eu un truc différent parce que dans la façon de l'écrire c'est pas tout à fait pareil » (ERS Loïc, SVT, novembre). En natation, Marie se confronte à une problématique liée à la volonté de traduire une compétence en chiffre : « C'est au moment de faire que je me suis confrontée à cette histoire de 30 sec (...). C'est venu naturellement. Comment leur expliquer à quel moment on réussit ? Et donc j'ai dit 30 secondes sur le coup » (ERS Marie, EPS, novembre). Afin d'évaluer la compétence « être performant sur 25 mètres », Marie exprime la notion de performance en chiffre. Elle traduit donc le fait de nager de façon performante par un temps imparti. Pour elle, les élèves sont performants s'ils nagent 25 mètres en moins de 30 secondes.

La consultation des résultats sur SACoche représente également un moment propice à la quantification. Marie s'attarde sur le nombre définissant la fréquence de chacun des niveaux pour chaque élève : « Au trimestre 1, j'ai un résumé pour chaque élève en termes de réussi, non réussi, en cours de réussite. J'ai le nombre : 1 non réussi, 10 réussis... » (ERS Marie, EPS, novembre) ; alors que Léa prête une attention particulière au nombre d'élèves identifiés sur chacun des niveaux : « Ce qui me parle peut-être le plus (en voyant l'écran SACoche), c'est pas tous les prénoms et les pastilles, c'est plus l'espèce de curseur coloré où l'on voit la proportion des élèves qui ont réussi la compétence, en cours de réussite, en début et non réussi » (ERS Léa, EPS, décembre).

Plus qu'une association du chiffre à la couleur, les enseignants parlent des notes pour définir le travail des élèves. Pour Mickaël la couleur rouge : « Ça correspond à un zéro, quoi, quasiment » (ERS Mickaël, technologie, février) ; alors que pour Léa : « Je mettais une pastille rouge mais je voyais une note derrière ça (...). Une pastille rouge, entre... bon j'ai jamais mis de 0 à un gamin mais entre 4 et 7 quoi » (ERS Léa, EPS, décembre). Mickaël regrette les évaluations notées qui pouvaient donner l'occasion de récompenser le travail de

certains élèves par un point ou un demi-point : « *Des fois pour récompenser une petite différence, un élève qui a été peut-être un petit peu plus loin, voilà, des fois c'est le demi-point, le point en plus qui fait qu'il a eu sa petite récompense. Alors que là...* » (ERS Mickaël, technologie, novembre). Lorsque Loïc est agacé par l'insuffisance des résultats de certains élèves, il traduit son dépit en note : « *Que là avec les couleurs, je sais pas s'ils se rendent compte ou pas de combien ça fait (en note)* » (ERS Loïc, SVT, juin). Certains enseignants pensent évaluer les devoirs par des notes pour les traduire ensuite en couleurs : « *Voilà. Euh, l'une des solutions auxquelles j'ai pensé, un petit peu, c'est-à-dire de noter ce contrôle. Cet élève là, sur ce contrôle, a eu 12 et après de transformer cette note en couleur* » (WR Mickaël, technologie, février).

Bien que cette adhérence à la notation soit notable, nos résultats montrent aussi chez les enseignants une insatisfaction. Lorsque Mickaël pense passer par la note pour attribuer les couleurs, il s'y refuse : « *J'y ai pensé la 1^{ère} fois, je me suis dit bon bah je mets une note sur un autre papier puis je la transforme en appréciation. (...) Mais je me suis dit que ça dénaturait le principe de réussi ou non réussi* » (ERS Mickaël, technologie, novembre). Loïc n'est pas satisfait par le fait de comptabiliser le nombre d'erreurs dans une copie pour attribuer les couleurs : « *Tu te dis, la nuance était assez faible tu vois, c'est à combien d'erreurs, enfin est ce qu'on peut faire ça. On dit ya trois erreurs dans l'exercice c'est début de réussite et puis il y en a moins c'est en cours de réussite ?* » (ERS Loïc, SVT, novembre). On remarque également que les enseignants testent des méthodes d'évaluation. Lorsque Marie comptabilise les échanges des élèves en badminton pour évaluer les niveaux de maîtrise, elle n'est pas satisfaite de la méthode employée : « *Disons que les compétences c'est un peu pour sortir de cette histoire de note et de chiffre à tout prix. Et là j'y retourne. Voilà. Mais bon, l'évaluation finale sera, enfin la validation finale sera là. Ce ne sera pas une note sur 20 mais finalement la comptabilité là, elle est très cartésienne* » (ERS Marie, EPS, février).

Le Tableau 28 illustre un épisode du CDV de Léa témoignant de la prise en compte de critères chiffrés pour évaluer les élèves en gymnastique.

(E)	(A)	(S)
Être objective dans la définition des critères d'évaluation. Rendre compréhensible les modalités d'évaluation aux yeux des élèves.	Attentes liées à la validation des acquis des élèves en gymnastique.	La performance d'un niveau traduit aussi la maîtrise des niveaux inférieurs.
(R)	(U)	
L'objectivité des modalités évaluatives.	Fait la somme du niveau de difficulté sur chaque atelier pour chacun des élèves (bilan de performance). Traduit le bilan de performance par une couleur : 7 points et plus valent double vert ; 6, 5 ou 4 points valent vert ; 4, 3 ou 2 points valent orange ; 2, 1 ou 0 points valent rouge. Est satisfaite de ce fonctionnement.	
(I)		
L'association bilan de performance/couleurs rend l'évaluation plus mesurée et objective. L'association bilan de performance/couleurs est compréhensible par les élèves.		

Tableau 28 : Extrait du CDV Léa, EPS, février.

10.1.5 Modifier les modalités évaluatives

L'analyse et la comparaison des expériences vécues par les enseignants au cours de l'année de classe sans note montrent que les enseignants ont modifié leurs modalités évaluatives. Ces modifications s'actualisent notamment à travers (1) la conception et (2) la gestion temporelle des tâches évaluatives.

Modifier la conception des tâches évaluatives

L'activité évaluative des enseignants témoigne de modifications dans la conception des tâches évaluatives. Les enseignants modifient d'abord l'architecture des devoirs. Ils transforment ainsi des devoirs précédemment conçus pour être notés en devoir sans note.

Mickaël ajoute sur la copie d'évaluation la nature des contenus évalués : « *J'ai dû rajouter ceux à quoi je faisais référence au niveau du programme. Ce que je faisais pas avant, je mettais juste le bandeau de correction et j'indiquais la note. Là, j'ai dû rajouter donc 2 items du programme qui étaient évalués. Ça, c'est la différence majeure par rapport à l'évaluation notée* » (WR Mickaël, technologie, novembre). Le dispositif d'évaluation sans note pousse Mickaël à préciser l'item sur ses devoirs : « *Comme il n'y a pas de notes, c'est mieux d'avoir un item pour préciser sur quoi ils sont évalués. Avec la note, je pensais que c'était plus ou moins évident (en souriant)* » (ERS Mickaël, technologie, novembre). Afin de rendre visibles les contenus évalués et de faciliter la correction, Loïc modifie également la structure de ses devoirs sans note : « *Comment j'ai fait, j'avais mon devoir pour la classe avec notes et j'ai viré le barème de notation. Et ce que j'ai fait, c'est que j'ai mis en face de chaque question les compétences évaluées avec le petit tableau DR, ECR, R... Ce qui fait que je leur ai photocopié en A3. (...) Donc eux, ils avaient à gauche leur contrôle et la partie de droite, c'était pour ma correction. Et donc, ils repliaient leur feuille et puis moi pour corriger je déplaçais leur feuille* » (ERS Loïc, SVT, juin).

Les modifications de conception des tâches évaluatives se poursuivent à travers la façon de rédiger les exercices des devoirs : « *C'était plus simple que mes anciens contrôles notés où j'étais pas trop sur les compétences. (...) Là, j'ai plus essayé de faire un devoir où je pouvais avoir à chaque question une compétence précise, nette et claire* » (ERS Loïc, SVT, janvier). La restructuration des tâches évaluatives sans note a confronté Loïc à une difficulté non anticipée : « *Un truc que je regrette, c'est j'ai deux questions, j'ai regroupé deux questions pour faire une seule compétence puisque c'est la même compétence mais j'aurais bien aimé en fait noter les deux questions* » (ERS Loïc, SVT, novembre). Le fait de regrouper deux questions relatives à la même compétence rend l'évaluation du niveau d'acquisition des élèves difficile pour Loïc.

La nature de certains contenus contribue à engendrer des modifications liées à la conception des tâches évaluatives. L'évaluation des connaissances pointe notamment ces transformations chez Marie : « *Et donc, je me suis posée la question : comment je fais pour évaluer ces connaissances* » (WR Marie, EPS, mai). Mise en difficulté par l'évaluation des connaissances en EPS, l'enseignante choisit de réaliser des entretiens individuels avec chaque élève : « *Je me suis dit que j'allais tenter de... individuellement, de faire passer les élèves auprès de moi et de leur poser deux questions. Un par un, ils venaient me voir et je posais une ou 2 questions. Donc, un peu toujours les mêmes et ils passaient une minute peut-être avec moi à peine, voilà. Donc, ils sont passés tous au parloir on va dire* » (ERS Marie, EPS,

novembre). L'entretien individuel réalisé par Marie représente une nouveauté dans sa pratique évaluative : « *Je le faisais pas systématiquement et pas de manière aussi organisée, c'est plutôt, d'habitude au hasard. Là, je les ai tous fais passés un par un* » (ERS Marie, EPS, novembre). Cette nouvelle modalité permet à Marie de renseigner plus objectivement SACoche : « *Ce qui m'a permis de... bah je suis plus sereine, pour aller mettre mon... ma pastille rouge, verte ou orange* » (WR Marie, EPS, mai). L'évaluation des connaissances participe également à la modification des tâches évaluatives chez Loïc : « *Avant je faisais la moitié de mon contrôle sur des questions de cours et l'autre moitié sur des exercices. Et là, j'ai fait que des exercices. (...) Je pense à leur faire faire des exos avec des questions de cours dans les exos* » (ERS Loïc, SVT, janvier). Loïc adapte la conception de ses devoirs pour pallier à l'absence de l'évaluation des connaissances dans le référentiel disciplinaire utilisé : « *J'ai un souci sur ce truc là. C'est que moi j'ai l'habitude de faire une partie sur « on récite le cours », c'est de la connaissance pure. Dans toutes les classes où je note, mes contrôles se font comme ça : une partie sur le cours et une partie exercices où on essaie d'utiliser le cours pour résoudre certains problèmes. Et là, dans la partie connaissances, il n'y a pas comme compétence dans le référentiel : je connais mon cours* » (ERS Loïc, SVT, novembre).

Le Tableau 29 illustre un épisode du CDV de Loïc qui témoigne de l'activité des enseignants à modifier la conception des tâches évaluatives afin d'évaluer les élèves sans note.

<p style="text-align: center;">(E)</p> <p>Gagner du temps dans la conception du devoir. Éviter d'avoir un devoir de restitution de connaissances. Structurer le devoir pour associer une compétence à chaque question.</p>	<p style="text-align: center;">(A)</p> <p>Attentes liées à la conception du devoir.</p>	<p style="text-align: center;">(S)</p> <p>Un devoir intéressant est un devoir qui demande une réflexion personnelle non centrée sur les connaissances. Un devoir bien construit est un devoir qui associe une question avec une compétence.</p>
<p style="text-align: center;">(R)</p> <p>Le manque de temps pour construire un nouveau devoir. La validation des compétences par les exercices. Une compétence associée à une question.</p>	<p style="text-align: center;">(U)</p> <p>Reprend un devoir déjà construit pour des notes. Retire le barème de note et ajoute les compétences évaluées et le tableau de correction en face de chaque question sur une feuille A3. Associe à chaque question une compétence.</p>	
<p style="text-align: center;">(I)</p> <p>Un devoir bien construit est un devoir qui associe des questions à des compétences présentes ou ajoutées dans le référentiel. Le fait d'associer une compétence avec une question facilite la correction du devoir.</p>		

Tableau 29 : Extrait du CDV de Loïc, SVT, juin.

Modifier la gestion temporelle des tâches évaluatives

La gestion des tâches évaluatives sans note est transformée notamment à travers la modification des temps évaluatifs. Marie est consciente du changement lié aux évaluations sans note et à l'utilisation de SACoche : « *Je suis certaine que ça a modifié mes temps d'évaluation. C'est à dire que dès le début du cycle j'étais dans cette logique de validation et de chercher à mesurer tout le temps les réussites sur les items, ça c'est certain* » (ERS Marie, EPS, novembre). Les moments d'évaluation de début, de milieu et de fin de séquence d'apprentissage sont désormais remplacés par une évaluation continue du travail des élèves : « *Toutes les séances que ce soit en danse ou en athlétisme, ça a été l'occasion d'évaluer les compétences. Sur le premier cycle j'étais restée sur la structuration : évaluation* »

diagnostique, évaluation de mi-cycle et évaluation finale » (ERS Léa, EPS, décembre). Chaque leçon donne l'occasion d'évaluer les élèves. Léa explique sa nouvelle organisation des évaluations par diverses raisons : (1) par la structuration des évaluations en compétences : « *L'évaluation des compétences, elle s'est vraiment faite sur chaque séance. C'est pour ça que j'ai pas fait d'évaluation finale (...). Je trouvais que c'était peut être plus cohérent de fonctionner comme ça parce que pour moi la compétence se construit et elle s'apprécie pas forcément lors d'une évaluation finale* » (WR Léa, EPS, décembre) ; (2) par le gain de temps occasionné : « *J'avais l'impression que c'était moins coûteux au niveau du temps qui était consacré à l'évaluation* » (ERS Léa, EPS, février) ; (3) par une évaluation plus objective et moins anxiogène : « *J'ai l'impression que c'est une évaluation peut être plus juste (...), sans appréhender la notion de stress dans l'évaluation (...). Le fait de les avoir évalués sur tout le cycle et que ce soit apprécié avec des niveaux 1, 2, 3 et 4 de maîtrise, moi ça m'a permis d'avoir une évaluation plus... j'ai l'impression d'avoir été plus objective sur cette évaluation* » (WR Léa, EPS, février). Marie justifie différemment la modification de ses temps évaluatifs. Cette nouvelle structuration des évaluations s'explique : (1) par la multitude des contenus à évaluer : « *Je savais qu'il y avait un enjeu. Il fallait que j'aille valider tous ces items, validés ou pas, donc j'avais envie de commencer tôt parce que je savais que ça allait me prendre du temps. Donc je me voyais pas sur l'évaluation finale évaluer 8 ou 9 items* » (ERS Marie, EPS, novembre) ; (2) par la possibilité de personnaliser les temps évaluatifs : « *Ce qui m'intéresse aussi dans ce type d'évaluation, c'est qu'on puisse ne pas tous les évaluer en même temps sur les items* » (WR Marie, EPS, novembre) ; (3) par la possibilité d'offrir plusieurs moments d'évaluation aux élèves : « *C'est vrai que moi, ce que je te dis depuis le début, normalement l'outil SACoche est fait pour donner plusieurs chances donc j'avais envie d'essayer* » (ERS Marie, EPS, février). Cette nouvelle gestion des temps évaluatifs encourage Léa à planifier une trame d'évaluation des compétences durant le cycle : « *Pour ce cycle de danse, je me suis fixée un protocole (...). Les élèves ont été évalués sur chacune des séances et j'ai pas fait d'évaluation finale. Je me suis dit que j'allais respecter une trame que je m'étais fixée avec quelques objectifs* » (WR Léa, EPS, décembre). L'activité de Mickaël révèle également la prise en compte d'une temporalité plus longue pour évaluer certaines compétences sans note : « *La chose aussi que j'ai – on va dire – adapté, et là je pense, il y a une petite différence avec la classe avec notes. Autant avec les classes avec notes, je prenais cette frise et je la notais voilà. Il a réussi à faire ça, je mets tant de points. Là, j'ai pris en compte aussi un petit peu les trois heures passées sur ce travail* » (WR Mickaël, technologie, juin).

Le Tableau 30 illustre un épisode du CDV de Léa qui montre la modification des temps évaluatifs au cours d'un cycle d'apprentissage.

(E)	(A)	(S)
Avoir une idée du niveau et de la progression de chaque élève aux cours du cycle. Évaluer plus régulièrement les élèves. Évaluer plus objectivement les élèves au cours du cycle.	Attentes liées à la gestion des moments évaluatifs pendant le cycle de demi-fond.	Les évaluations sont structurées selon un modèle prédéfini (diagnostique, formatrice, sommative). Les évaluations ponctuelles ne donnent qu'un bref aperçu du niveau des élèves.
(R)	(U)	
Le niveau de chaque élève. La progression des élèves. Les repères de progressivité.	Modifie la fréquence des évaluations. Évalue les élèves à chaque séance du cycle. Utilise une fiche individuelle d'évaluation. Met en valeur les progrès des élèves sur chaque leçon. Est satisfaite de pouvoir décrire précisément la progression des conduites des élèves.	
(I)		
La fiche individuelle d'évaluation permet de rendre compte avec précision du niveau de chaque élève. Il n'est pas pertinent de proposer des temps d'évaluation prédéfinis.		

Tableau 30 : Extrait du CDV de Léa, EPS, décembre.

10.2 La dynamique des préoccupations typiques des enseignants

Les cinq représentations graphiques ci-dessous témoignent, pour chacune d'entre elle, de l'évolution au cours de l'année scolaire des occurrences d'une préoccupation typique dans les CDV des enseignants (Figure 4).

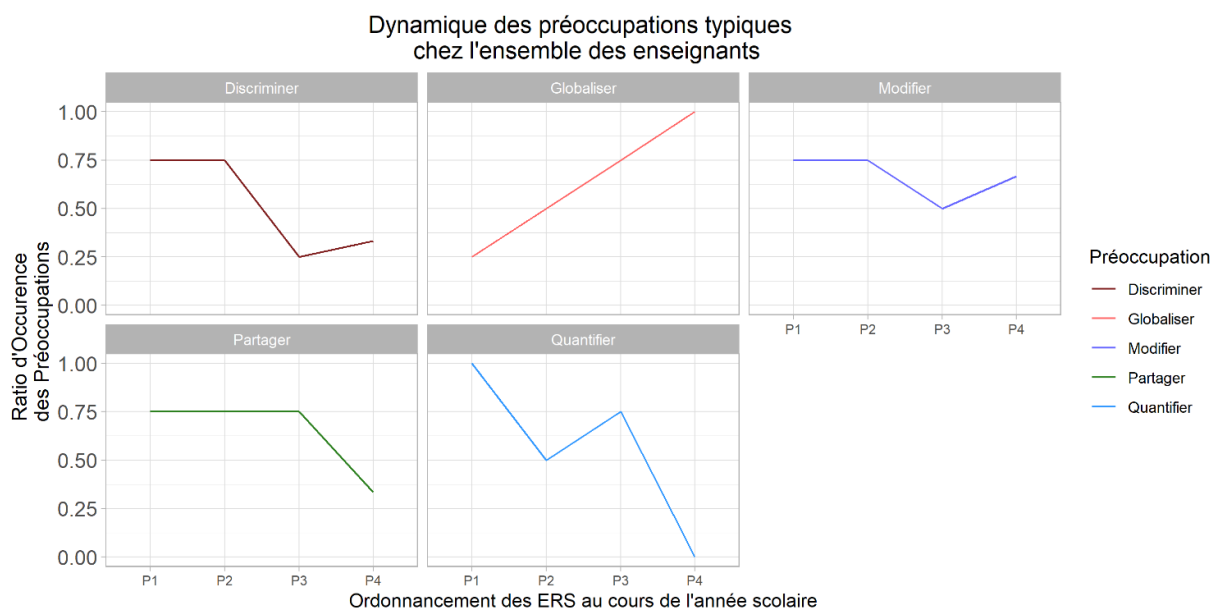


Figure 4 : Dynamique des occurrences des préoccupations typiques chez les enseignants aux cours de l'année scolaire.

La dynamique de la préoccupation typique « discriminer » témoigne d'une diminution de sa prise en compte dans l'activité des acteurs au cours de l'année scolaire. Ainsi, une activité évaluative discriminante est révélée chez 3 enseignants sur 4 en début d'année alors que les CDV de fin d'année ne traduisent que la prise en compte de cette préoccupation chez un enseignant.

La dynamique de la préoccupation typique « globaliser » montre une accentuation constante de la prise en compte de cette préoccupation dans l'activité des acteurs. Tous les enseignants actualisent des éléments relatifs à cette préoccupation au cours de leur activité pendant la période 4.

La dynamique de la préoccupation typique « modifier les modalités évaluatives » révèle une forte occurrence de cette préoccupation au cours de l'année scolaire. En effet, au moins la moitié des enseignants prennent toujours en compte cette activité au cours de l'année.

La dynamique de la préoccupation typique « partager » témoigne d'une forte occurrence de cette préoccupation dans les CDV des enseignants jusqu'à la période 3. La période 4 révèle une baisse de cette activité qui ne concerne plus qu'un enseignant sur 3 en fin d'année.

La dynamique de la préoccupation typique « quantifier » atteste d'une baisse de la prise en compte de cette préoccupation chez les enseignants au cours de l'année. Ainsi, 4 occurrences sur 4 sont identifiées dans les CDV en début d'année et aucune en fin d'année.

10.3 La validation par les enseignants d'éléments de connaissance type

L'analyse et la comparaison des différents CDV ont permis de mettre en évidence la validation par les enseignants de deux éléments de connaissance type : (1) l'évaluation sans note précise les contenus enseignés et (2) l'évaluation sans note encourage les élèves à se centrer sur leurs résultats.

10.3.1 L'évaluation sans note précise les contenus enseignés

L'évaluation sans note participe à préciser les contenus aux élèves : « *Là je me suis rendue compte, sur les 2 items que j'ai choisis : « réussir le service » et « tenir l'échange en coopération », d'habitude je ne le formalise pas avec des classes notées. (...) Là, ça m'a permis simplement de la formaliser* » (ERS Marie, EPS, février). Marie compare entre ses classes notées et non notées sa façon de livrer aux élèves les contenus évalués. La formalisation des contenus enseignés est plus précise dans la classe sans note : « *Le fait de pas le formaliser, je le faisais moins, moins précisément (...). Je leur ai dit à un moment donné en natation, on va faire un petit test sur 15 m et je leur ai donné les compétences que j'évaluais. Chose que, mais que je fais avec une classe sans note c'est évident et qu'on devrait faire et que je devrais faire avec une classe notée, mais chose que je ne fais pas* » (ERS Marie, EPS, novembre). Mickaël pense également que l'évaluation sans note précise les contenus évalués aux élèves : « *Cette séance-là se prête pas forcément à la note. C'est difficile de noter un schéma, noter l'explication (...). Ce que je disais dans un premier temps, les gamins comprenaient leurs appréciations plus facilement que lorsque c'était des notes. Parce que sur une question, limite tu peux dire : bon il n'a pas mis ce mot là, je lui enlève un point. Sur un schéma... c'est plus compliqué* » (ERS Mickaël, technologie, mai).

L'évaluation sans note précise aussi les contenus aux parents : « *Si jamais on rencontre les parents, on peut dire : bah voilà votre enfant a des problèmes sur tel point précis plutôt que de dire : il est globalement faible parce que c'est ce qu'on dit avec la moyenne de toute façon* » (ERS Mickaël, technologie, novembre). Pour Marie, c'est le fait de pouvoir expliquer précisément le niveau des élèves à leurs parents qui a motivé son engagement dans le protocole sans note : « *Où en sont leurs enfants. (...) J'ai une certaine frustration quand même, c'est pour ça que je me lance là-dedans* » (ERS Marie, EPS, novembre).

Il apparaît également dans les résultats que l'évaluation sans note aide à préciser la nature de certains contenus. Lorsque Mickaël évalue la construction d'une frise chronologique, il ne prend plus strictement en compte le résultat mais choisit d'étendre son évaluation aux méthodes employées par les élèves : « *Il y a une différence avec les classes notées. C'est-à-dire que s'il y avait des élèves qui avaient compris comment avait évolué tel objet, ils avaient bien fait les bonnes recherches, mais ils n'ont pas réussi à le mettre sur la frise. J'ai l'impression de l'avoir un peu pris en compte* » (WR Mickaël, technologie, juin). Mickaël regrette parfois le manque de précision quant à l'évaluation de certains contenus : « *Je pensais peut-être aux items transversaux, c'est peut-être ça... Le fait qu'avant, je mettais pas de point sur comment ils se comportaient en groupe, tout simplement pour les recherches. Et là, je trouve que j'aurais pu évaluer ça, comment ils travaillent en groupe* » (ERS Mickaël, technologie, juin).

Les enseignants comparent la précision des évaluations notées avec celle des évaluations sans note. Les notes dissimulent les apprentissages : « *Les notes ça en dit peu et l'appréciation on en met une par trimestre* » (ERS Marie, EPS, novembre) ; et les difficultés : « *Des fois entre deux élèves qui avaient deux moyennes identiques, c'était pas du tout la même difficulté (...), ça peut être dilué en fait avec une moyenne. C'est ça qui des fois cache des difficultés* » (ERS Mickaël, technologie, novembre). Lorsque Léa compare les deux systèmes d'évaluation, elle met en avant l'imprécision des évaluations notées : « *Le fait que ce soit des évaluations ponctuelles, j'avais l'impression d'être moins consciente du niveau d'acquisition des élèves parce que du coup s'était un regard assez bref* » (ERS Léa, EPS, décembre). Marie associe à la note une propension à la confusion : « *Avec les classes avec notes, je me garde la fameuse séance d'évaluation finale, frustrante, j'ai pas eu le temps de tout voir, sauf que comme j'ai un rendu sous forme de note et bah je triche parfois* » (ERS Marie, EPS, novembre) ; alors que Mickaël l'associait à une valeur de clarté : « *Comme il n'y a pas de note, c'est mieux d'avoir un item pour préciser sur quoi ils sont évalués. Avec la*

note, je pensais que c'était plus ou moins évident (en souriant) » (ERS Mickaël, technologie, novembre).

Le Tableau 31 illustre un épisode du CDV de Léa qui témoigne de la validation de la connaissance type liée à la précision de l'évaluation sans note et à l'utilisation des outils permettant d'assurer une évaluation plus objective.

(E)	(A)	(S)
Être précise dans l'évaluation. Observer à la dernière séance les élèves « oubliés » pendant le cycle.	Attentes liées à l'organisation des évaluations pendant le cycle de demi-fond.	La couleur rouge correspond à l'absence totale de progrès.
(R)	(U)	
La précision de l'évaluation par compétence. La lourdeur de l'organisation évaluative (fiche individuelle : conseil et observation). La proportion des élèves ayant acquis la compétence.	Sans difficulté, différencie les niveaux d'acquisition. Satisfaite, précise des niveaux sans l'utilisation des fiches. Envisage de retirer une compétence par manque de précision évaluative.	
(I)		
Le fait d'observer et de décrire sur les fiches les conduites des élèves permet une validation plus objective des niveaux d'acquisition. Les fiches rendent visibles les moments d'évaluation aux yeux des élèves. L'évaluation par compétence permet de limiter la part de subjectivité. La visibilité des progrès due aux fiches rend difficile l'attribution de la couleur rouge.		

Tableau 31 : Extrait du CDV de Léa, EPS, décembre.

10.3.2 L'évaluation sans note encourage les élèves à se centrer sur leurs résultats

Le moment du retour des copies durant la séance de correction cristallise la validation de cette connaissance chez les enseignants. Lorsque Loïc passe auprès de chaque élève pour les aider à comprendre leurs erreurs, il s'agace du comportement des élèves : « *Je fais l'effort de passer dans les rangs, de donner à chacun sa feuille et de lui expliquer pourquoi il avait une erreur. Et ils t'écoutent pas, ils regardent la couleur des points ! C'est ça qui me gêne pour eux, parce que de toute façon l'erreur elle sera là et puis ils n'auront pas compris pourquoi* » (ERS Loïc, SVT, novembre). La centration première des élèves au moment du retour des copies est claire pour Loïc : « *Quand ils ont les copies ce qu'ils regardent en premier c'est la couleur. C'est comme s'ils avaient une note c'est exactement la même chose, ce qui les intéresse c'est la couleur, savoir s'ils ont réussi ou pas. Après la façon dont ils sont arrivés à ce code couleur ça les intéresse déjà moins* » (WR Loïc, SVT, novembre). De la même façon, Léa pense que les élèves relèguent au second plan la démarche d'apprentissage : « *Les élèves, ils sont plus sur le « quoi faire » que sur le « comment faire »* » (ERS Léa, EPS, février). Les enseignants comparent l'attitude des élèves face à leur résultats lors des évaluations notées et non notées. Ils regrettent la similitude du comportement des élèves : « *C'est exactement comme quand tu rends un contrôle avec une note. Tu peux réexpliquer un petit bout d'exercice à un élève parce que tu sais qu'il a pas compris, et tu veux qu'il comprenne, et lui il regarde sa note (...). Il regarde les couleurs comme si il regardait une note* » (ERS Loïc, SVT, novembre). Mickaël associe également le comportement des élèves entre les devoirs notés et non notés : « *J'ai le sentiment aussi qu'on revient au défaut de la note qui est de chercher à avoir ce 10/10 sans forcément comprendre le pourquoi. Mais juste voilà, avoir réussi le contrôle* » (WR Mickaël, technologie, novembre). Pour lui, le résultat final compte plus pour les élèves que la volonté de comprendre la démarche qu'ils ont mobilisée. Marie remarque cet état de fait lorsqu'elle délivre aux élèves les couleurs correspondantes aux items : « *Ils sont centrés sans doute plus sur le résultat que sur l'intitulé de l'item* » (ERS Marie, EPS, novembre). Lorsque Mickaël assiste à une discussion post correction entre élèves, il s'aperçoit de la teneur du propos. Au cours de leur discussion, les élèves sont centrés : « *Sur l'appréciation que j'ai mis par rapport aux autres (...). Toi t'as eu que « début », moi j'ai eu en « cours » (...). Voilà, un qui se moquait d'un autre qui avait que « début », alors que lui avait « en cours »* » (ERS Mickaël, technologie, février).

Le Tableau 32 illustre un épisode du CDV de Loïc qui montre la volonté de l'enseignant à orienter l'attention des élèves vers la compréhension de leurs erreurs lors du retour des copies.

<p style="text-align: center;">(E)</p> <p>Revenir sur les erreurs des élèves (points orange et rouge). Expliquer les exercices évalués avec du orange et du rouge. Rendre toutes les copies avant la fin de l'heure. Voir tous les élèves. Revenir sur l'ensemble du devoir avec les élèves les plus en difficulté.</p>	<p style="text-align: center;">(A)</p> <p>Attentes liées à la qualité du retour individuel lors de la correction.</p>	<p style="text-align: center;">(S)</p> <p>Les élèves sont focalisés sur les points de couleur.</p>
<p style="text-align: center;">(R)</p> <p>Les erreurs des élèves.</p>	<p style="text-align: center;">(U)</p> <p>Passer voir un à un tous les élèves de la classe. Explique aux élèves leurs erreurs. Questionne certains élèves sur l'origine de leurs erreurs. Revient en priorité sur les exercices non réussis par les élèves (points orange et rouge). Annonce la couleur à l'élève puis explique dans un second temps les erreurs. Fait le choix de ne pas revenir sur les points verts.</p>	
<p style="text-align: center;">(I)</p> <p>Les élèves restent focalisés sur leurs résultats. Il est plus judicieux de montrer les couleurs aux élèves avant de leur expliquer leurs erreurs.</p>		

Tableau 32 : Extrait du CDV de Loïc, SVT, janvier.

Chapitre 11

Discussion intermédiaire

L'expérience des enseignants dans un contexte évaluatif sans note

L'analyse et la comparaison des résultats des enseignants nous permettent de discuter dans un premier temps de l'activité des enseignants orientée vers la visibilité et la compréhensibilité des environnements évaluatifs. Dans un second temps nos résultats dévoilent l'existence dans l'activité des enseignants d'une tension entre « globalisation » et « discrimination » caractérisant leur expérience lors des situations évaluatives sans note.

11.1 Rendre visible et compréhensible les contenus évalués

Afin de rendre accessibles les contenus et les résultats des évaluations aux yeux des élèves et des parents, les enseignants déploient une activité centrée notamment sur la visibilité et la compréhensibilité des contenus évalués et des résultats associés.

La visibilité des contenus s'organise dans l'activité des enseignants à deux niveaux. Au niveau de la tâche évaluative, Loïc inscrit par correspondance les compétences avec chacune des questions sur lesquelles sont évaluées les élèves et Léa annonce en début de leçon les compétences évaluées. Au niveau du logiciel SACoche, Marie s'efforce de renseigner les couleurs reflétant le niveau de compétence des élèves le plus rapidement possible. Les enseignants s'engagent ainsi à dévoiler les contenus évalués et les résultats associés afin de rendre publique les contenus d'enseignement et d'apprentissage. La recherche de visibilité engage également les enseignants à hiérarchiser certains contenus jugés prioritaires de leur point de vue. Marie privilégie la dimension motrice de la discipline alors

que Mickaël privilégie les connaissances. Afin de rendre compte d'une hiérarchisation des contenus disciplinaires aux parents, les enseignants multiplient la saisie de certaines compétences par rapport à d'autres sur SACoche. Le fait de renseigner sur le logiciel plusieurs fois les mêmes compétences, reformulées ou non, donne l'impression de caractériser l'importance de certains contenus jugés prioritaires par les enseignants. Cette activité de recherche de visibilité déployée par les enseignants s'accorde en partie avec les changements repérés par Robert (2014) au sein de son expérimentation de classe sans note. Les parents d'élèves relatent en effet une amélioration de la visibilité des contenus enseignés à leurs enfants.

Combinée à cette volonté de visibilité, les enseignants prennent soin de reformuler les compétences à l'image de Mickaël qui transforme l'intitulé des compétences évaluées sur SACoche pour y ajouter de la clarté. L'effort de compréhensibilité des enseignants se traduit également par la diminution de la quantité d'informations mise à disposition. Lorsque Marie réduit le nombre d'items de compétence alloués à la séquence d'apprentissage, elle souhaite rendre plus compréhensibles les contenus évalués. Les enseignants s'efforcent également à rendre compréhensible leur démarche d'évaluation. Ils établissent alors une cohérence entre ce qui est évalué lors de la tâche évaluative et ce qui est visible sur SACoche. Mickaël prend soin de bien formuler les items de compétences de façon identique entre la tâche évaluative et SACoche.

L'évaluation désormais publique interroge l'intimité des pratiques évaluatives des enseignants. La volonté de transparence chez les enseignants de notre étude pourrait rendre caduque l'intervention des arrangements évaluatifs (Merle, 1996) dans les situations évaluatives sans note. Les résultats montrent la tendance inverse. Malgré la transparence affichée par les enseignants, des arrangements évaluatifs perdurent dans leur activité. Ils actualisent des stratégies (1) leur permettant de hiérarchiser l'importance des contenus disciplinaires aux yeux des parents et des élèves (e.g., Mickaël multiplie l'évaluation de certaines compétences sur SACoche), ou (2) leur permettant d'éviter l'attribution du niveau « non réussi » (e.g., Marie annonce ces critères d'évaluation selon le niveau des élèves afin qu'aucun d'eux ne puisse être évalué au niveau de maîtrise le plus bas). La visibilité des modalités évaluatives sans note n'engendre pas la disparition des arrangements évaluatifs. Ils sont inhérents à l'activité évaluative des enseignants au sein de l'environnement sans note. Sous couvert de transparence, les enseignants gardent toujours au sein de leurs pratiques évaluatives une part intime et cachée servant un ajustement nécessaire à la subjectivité de l'acte d'évaluer (Merle, 1996).

L'activité enseignante n'échappe pas aux présupposés théoriques qui fondent nos principes de recherche. Les résultats relatifs à l'activité de visibilité et de compréhensibilité des modalités évaluatives suggèrent l'inscription de l'activité des enseignants au sein d'une dynamique de couplage acteur-environnement au sein duquel l'outil SACoche participe à structurer l'activité évaluative. Les résultats montrent que les caractéristiques du logiciel engagent les enseignants dans des modifications de leurs pratiques évaluatives. A titre d'illustration, Léa profite d'une fonctionnalité offerte par SACoche lui permettant de détailler précisément aux parents et aux élèves le contenu des compétences évaluées en EPS. Ces résultats font écho aux travaux de Adé (e.g., 2010, 2016) qui mettent en évidence l'importance du rôle d'artefacts dans la structuration de l'activité professionnelle des enseignants. Dans le cadre de notre étude, en plus de rendre visibles les contenus enseignés et les résultats des élèves, l'usage de l'outil SACoche permet aux enseignants de s'engager dans une démarche d'évaluation qui prend en compte le point de vue qu'ils accordent à leur propre activité professionnelle. Ils affichent, reformulent, réduisent et hiérarchisent les contenus et leurs évaluations à la lumière des convictions qu'ils portent à leur enseignement.

11.2 Entre « globalisation » et « discrimination »

La seconde ligne de discussion relative à l'expérience des enseignants cible l'existence d'une tension entre une activité de globalisation et une activité de discrimination.

L'activité de globalisation révélée dans nos résultats traduit la prise en compte par les enseignants du vécu de l'élève dans son processus d'apprentissage. Afin d'évaluer les acquis des élèves, les enseignants ne concentrent pas seulement leur attention sur le résultat et la performance du jour mais également sur l'activité de l'élève dans la situation évaluative. La prise en compte du vécu des élèves pour évaluer leurs acquisitions est révélée à travers l'activité des enseignants de notre étude. Mickaël, en plus d'évaluer le résultat de la tâche évaluative, apprécie certaines compétences à partir de l'observation de l'activité des élèves face à leur travail sur trois leçons. Lorsque Léa évalue la compétence à « s'inscrire dans un projet artistique » en danse, elle ne s'intéresse pas seulement à la qualité de la prestation artistique des élèves qu'elle est en train de regarder mais prend également en compte les souvenirs de l'ensemble du travail collectif réalisé par les élèves au cours des leçons

précédentes. Avant de renseigner SACoche et de valider ainsi les acquisitions des élèves, Marie multiplie les moments d'évaluation d'une même compétence afin d'offrir aux élèves l'attribution potentielle d'une couleur plus satisfaisante. Ainsi, la prise en compte du vécu des élèves dans l'évaluation de leurs acquisitions se traduit notamment par une évaluation filante sur plusieurs leçons, par une évaluation tenant compte des souvenirs de l'élève en activité et par une évaluation renouvelée. Ces illustrations montrent une activité enseignante de globalisation tournée vers l'élève qui est en train d'apprendre, accordant du temps à son apprentissage et lui permettant une réévaluation en cas de contre-performance. Les enseignants valident des compétences en acceptant l'idée que les résultats des élèves ne témoignent pas toujours des compétences acquises.

L'activité évaluative de globalisation des enseignants fait référence à certains phénomènes identifiés par la littérature scientifique. L'effet « de flou » (Dubus, 2006), traduisant le manque de précision des barèmes et des critères d'évaluation et la note « habituelle » (Cogérino & Mnaffakh, 2008), définissant l'influence de la représentation du niveau scolaire habituel de l'élève sur l'évaluation de l'enseignant, peuvent s'apparenter à l'activité de globalisation des enseignants de notre étude.

Conjointement à cette activité évaluative de globalisation, les enseignants cherchent à discriminer les résultats des élèves selon les quatre niveaux de compétence établis par le dispositif d'évaluation sans note. Les enseignants s'engagent dans une activité d'identification des éléments susceptibles de faciliter l'attribution des niveaux et actualisent des stratégies leur permettant de discriminer les résultats des élèves. Les réponses des élèves sont catégorisées selon des critères quantitatifs ou qualitatifs établissant des échelles de performance. Marie définit une échelle de performance en badminton à partir du nombre d'échange réalisé par les élèves. Léa comptabilise, lors de la situation d'évaluation en lutte, les occurrences des techniques apprises afin d'établir un barème chiffré facilitant l'attribution des couleurs. Loïc cherche à identifier la « distance » séparant les réponses des élèves à la réponse attendue par l'enseignant. Les stratégies discriminantes déployées par les enseignants tentent d'établir objectivement une hiérarchisation entre les réponses des élèves. Afin d'affiner la discrimination des réponses des élèves, les enseignants peuvent comparer les résultats jugés similaires de certains élèves. Lors de la correction d'un paquet de copies, Loïc identifie la similarité de certaines copies. La comparaison de celles-ci aide l'enseignant à distinguer potentiellement les niveaux d'acquisition. Cette stratégie d'évaluation rappelle l'effet de « succession » développé dans la littérature scientifique (Dubus, 2006). Cet effet, montrant

l'influence des corrections précédentes sur la correction en cours, se rapproche de l'activité de Loïc cherchant dans son paquet une copie similaire afin de faciliter la définition de critères pouvant servir à la discrimination.

La présence conjointe de ces deux préoccupations typiques dans l'activité évaluative des enseignants témoigne d'une mise en tension entre l'activité de globalisation et l'activité de discrimination. Les enseignants sont confrontés à la fois à la validation du résultat du travail des élèves et à l'évaluation du processus d'apprentissage ayant permis d'aboutir aux résultats. La difficulté réside dans le manque de cohérence existant parfois entre le processus d'apprentissage et le produit de l'apprentissage. En effet, certains élèves peuvent avoir acquis les compétences requises sans valider un niveau de compétence satisfaisant le jour de l'évaluation. A l'inverse, d'autres élèves peuvent apporter une réponse satisfaisante sans avoir validés l'ensemble des compétences jugées par l'enseignant comme incontournables. La tension observée dans nos résultats entre « globalisation » et « discrimination » s'inscrit dans la dialectique décrite dans la littérature scientifique entre l'évaluation de la partie observable des transformations des élèves (le produit de l'apprentissage) et l'évaluation de la partie non observable de l'apprentissage (le processus d'apprentissage). Pour Allal (2002), la notion de compétence doit se distinguer de celle de performance dans le sens où « ce que je sais » se différencie de « ce que je fais ». L'enquête de Cogérino et de Mnaffakh (2008) pointe également cette tension en dévoilant la participation de la notion de performance dans les pratiques d'arrangements évaluatifs des enseignants (Merle, 1996). La performance des élèves (i.e., le produit de l'apprentissage ou « ce que je fais ») serait minimisée par les enseignants d'EPS lors de l'attribution des notes au profit des efforts et de la régularité du travail, deux notions pouvant s'associer à l'activité de globalisation mise en avant par notre étude.

Le dispositif évaluatif sans note relatif à notre étude réanime la tension globaliser/discriminer notamment à travers la dimension technologique de SACoche. Le logiciel ne permettant que la différenciation de quatre niveaux d'acquisition complique l'activité évaluative des enseignants qui voient au sein du même niveau de compétence des élèves n'ayant pas témoigné des mêmes apprentissages ou des mêmes résultats. Les deux niveaux intermédiaires sur l'échelle des acquisitions cristallisent la tension analysée dans l'activité des enseignants. Les autres niveaux (« non réussi » et « réussi »), traduisant soit la validation conjointe chez l'élève de « ce que je sais » et de « ce que je fais » (niveau « réussi ») soit l'invalidation combinée de ces deux éléments (niveau « non réussi »), activent moins la tension entre « globalisation » et « discrimination ».

L'analyse de la dynamique des préoccupations typiques enseignantes au cours de l'année scolaire confirme la présence de cette tension dans les pratiques évaluatives des enseignants, en dévoilant une présence, tout au long de l'année, des préoccupations typiques « discriminer » et « globaliser ». Il semble cependant se dessiner au fil de l'année scolaire une tendance plus marquée chez les enseignants à la recherche de globalisation en dépit des volontés discriminantes.

Partie 4

Étude complémentaire : analyse textuelle des appréciations enseignantes de bulletins scolaires

Afin d'enrichir les données d'expérience conduites dans le cadre du programme de recherche du Cours d'action (Theureau, 1992, 2004, 2006, 2009), nous avons mené une étude complémentaire. L'évaluation n'étant pas circonscrite à la mesure ponctuelle du niveau des élèves, nous nous sommes intéressés à l'analyse des appréciations rédigées par les enseignants sur les bulletins scolaires. Notre volonté d'élargir notre champ de recherche s'est révélée au cours du travail d'analyse des CDV des enseignants et des élèves. La nature des résultats issus de l'expérience des acteurs montre un intérêt particulier envers les appréciations rédigées par les enseignants. Les récits d'expérience et les CDV des enseignants et des élèves font largement référence aux appréciations de bulletins scolaires qui participent pleinement à l'activité évaluative de l'ensemble des acteurs. A titre d'illustration, Marie (enseignante d'EPS) rédige ses appréciations de bulletins à l'aide des niveaux d'acquisitions évalués précédemment. Elle s'intéresse principalement aux niveaux « non réussi » et « début de réussite » pour apporter de la cohérence entre les niveaux d'acquisitions évalués à partir d'une couleur et l'appréciation littérale rédigée. Les élèves accordent également de l'importance aux appréciations. Lucas exprime par exemple sa préférence envers les appréciations satisfaisantes au détriment même de l'attribution par l'enseignant d'une couleur peu satisfaisante. Cette seconde étude enrichit les perspectives de recherche exprimées au travers d'un nouvel observatoire.

Nous aborderons successivement : (1) la présentation de l'étude, (2) son observatoire et (3) les résultats de l'étude.

Chapitre 12

Observatoire de la recherche

Cette étude cible les appréciations des enseignants à partir d'une analyse de données textuelles (ADT) des bulletins scolaires des élèves.

L'ADT regroupe de plusieurs méthodes et de nombreux outils qui visent à renseigner le sens du contenu d'un texte. L'ADT ne prétend pas se substituer à l'interprétation du sens des textes mais propose d'analyser le contenu et les structures employées par les auteurs afin de répondre à des questions précises posées par le chercheur (Fallery & Rodhain, 2007). Afin d'enrichir notre étude principale, il s'agit de montrer l'existence ou l'absence d'influences de l'évaluation sans note sur la rédaction des appréciations des enseignants dans les bulletins scolaires trimestriels. Si, comme l'écrit Adam (2011), « Le texte est l'objet d'analyse, il est la trace langagière d'une interaction sociale, la matérialisation sémiotique d'une action socio-historique de parole », alors le contexte innovant d'une classe sans note est susceptible de transformer la façon dont les enseignants écrivent leurs appréciations.

12.1 La situation étudiée et les participants

Avec l'accord du chef d'établissement, nous avons eu accès aux bulletins trimestriels rendus anonymes (1) de la classe de 6^{ème} sans note à laquelle l'étude principale fait référence et (2) de deux classes de 5^{ème} pour lesquelles les enseignants mobilisent des notes pour évaluer. Le choix d'analyser ces deux classes de 5^{ème} a été motivé par la présence dans ces classes des trois enseignants participants à l'étude principale (Marie, Loïc et Mickaël).

Sur l'ensemble des trois classes, 83 bulletins scolaires sont référencés par trimestre, soit 249 bulletins au cours de l'année scolaire, en excluant le Latin, discipline optionnelle non enseignée à l'ensemble des élèves concernés par l'étude. Chacun de ses bulletins comporte 9 appréciations pour les classes de 5^{ème} et 8 appréciations pour la classe de 6^{ème}. Nous avons

donc réalisé une analyse de données textuelles portant sur 2154 appréciations d'enseignants de disciplines variées.

Afin d'enrichir les données issues de cette analyse textuelle globale portant sur l'ensemble des appréciations des trois classes, il nous semble nécessaire d'affiner notre travail par une étude spécifique des appréciations chez les trois enseignants participant à l'étude ciblant l'expérience des acteurs. Ainsi, parmi les 2154 appréciations circonscrivant notre étude, les appréciations de l'enseignante d'EPS (Marie), de l'enseignant de SVT (Loïc) et de l'enseignant de technologie (Mickaël) ont été analysées.

Deux études centrées sur les appréciations ont été réalisées. La première est une étude globale s'intéressant à l'ensemble des appréciations enseignantes des trois classes (une classe sans note et deux classes notées), visant à repérer la présence ou l'absence d'influences du contexte sans note sur la rédaction des appréciations enseignantes. La seconde est une étude spécifique ciblant les appréciations des trois enseignants de l'étude principale (Marie, Loïc et Mickaël) afin de confirmer ou d'infirmer l'influence du contexte d'évaluation sur les stratégies rédactionnelles des appréciations des bulletins scolaires. Les appréciations des bulletins scolaires de la quatrième enseignante de l'étude principale (Léa) n'ont pas été retenues pour l'étude dans la mesure où elle n'enseigne pas dans la même classe de sixième appartenant à l'observatoire.

12.2 Le recueil des données

Le recueil des données est commun à l'étude globale et à l'étude spécifique dans la mesure où les données de la première étude englobent les données de la seconde.

L'étude globale a consisté en une double analyse lexicale et thématique. Les travaux de Fallery et Rodhain (2007) différencient celles-ci. L'analyse lexicale répond à la question : « de quoi on parle ? » en étudiant le choix des mots et leurs statistiques fréquentielles. Il s'agit alors de proposer une matrice de présence des mots pour mettre en évidence des catégories, des oppositions, des correspondances ou des structures hiérarchiques. L'analyse thématique aide le chercheur à identifier dans le texte des thèmes pour analyser leurs relations et leurs fréquences selon des unités catégorisées. Cette dernière met en avant l'interprétation du contenu du texte par le chercheur (le choix des thèmes) et laisse le soin à l'analyste d'identifier en catégories ou en thèmes le corpus de données. Les méthodes employées pour

analyser une trace écrite découlent d'abord des objectifs de recherche qui sont fixés par l'étude.

Notre méthodologie de recherche a fait le choix d'une analyse thématique doublée d'une analyse lexicale pour les raisons suivantes. D'abord, la quantité importante des données nous a conduits à bénéficier du gain de temps annoncé par Fallery et Rodhain (2007) dans le traitement des données par analyse thématique. Cette dernière permet ensuite de réaliser une étude transversale sur un ensemble de textes au cours du temps et possède l'avantage d'analyser des données hétérogènes telles que des mots, des phrases, des idées, des structures et des notions (Fallery & Rodhain, 2007). Le choix de l'analyse thématique se justifie également par notre démarche de recherche. Les thèmes choisis pour l'étude sont issus des résultats de l'analyse des différents CDV afin de pouvoir enrichir nos travaux centrés sur l'expérience des acteurs en situation. L'interprétation, par le choix de thèmes appropriés à l'étude, est à la base de l'analyse thématique (Paillé & Mucchieli, 2003). Enfin, ce type d'analyse permet de contrôler le travail en cours de recherche. Des thèmes peuvent alors être modifiés, supprimés, ou ajoutés selon la direction recherchée du travail. L'analyse lexicale permet de pister les modifications du contenu des appréciations en définissant les mots employés par les enseignants et en mettant en évidence leurs fréquences d'utilisation.

Les travaux de Paillé et Mucchieli (2003) annoncent deux fonctions dans le travail issu de l'analyse thématique : la fonction de repérage et la fonction de documentation. La fonction de repérage s'apparente au recueil des données et se construit dans notre étude en trois étapes : (1) le codage, (2) le choix des thèmes et (3) la catégorisation.

La première étape a été de coder l'ensemble des éléments, appelés « sources », du corpus de données. Il s'agit alors de traduire chaque appréciation selon un code défini au travers d'un « cas ». Les « cas » sont définis par une discipline scolaire (le codage est présenté au Tableau 33), un trimestre de l'année scolaire (trimestre 1 codé T1, trimestre 2 codé T2, trimestre 3 codé T3) et une modalité évaluative (« sans note » codée SN et « avec notes » codée AN). Ainsi, une appréciation écrite par le professeur de « technologie » lors du « premier trimestre » d'une classe « avec notes » a été codé : « TECT1AN ». Ce travail permet de tracer l'origine de chacune des appréciations et d'établir des liens de comparaison entre les disciplines, les trimestres et les modalités évaluatives liées aux appréciations.

Le Tableau 33 précise le codage de chaque discipline scolaire participant à l'étude.

Disciplines scolaires	Codage
Anglais	ANG
Arts plastiques	ART
Éducation Musicale	EM
Éducation Physique et Sportive	EPS
Français	FR
Histoire-géographie	HG
Mathématiques	MAT
Science et Vie de la Terre	SVT
Technologie	TEC

Tableau 33 : Synthèse du codage des disciplines scolaires.

La seconde étape se définit par le choix des thèmes de recherche. Sur ce point, les résultats de l'analyse issue des CDV des différents acteurs orientent notre recueil de données. La lecture des résultats du vécu des enseignants au cours de l'année scolaire montre une expérience tournée vers un partage des contenus enseignés (cf., préoccupation typique des enseignants : « partager ») afin de préciser aux élèves et à leurs parents ce qui est réellement transmis aux élèves (cf., élément de connaissance validé par les enseignants : « l'évaluation sans note précise les contenus enseignés »), tout en souhaitant différencier l'évaluation de chacun (cf., préoccupation typique des enseignants : « discriminer »). La rédaction des appréciations dans les bulletins scolaires peut révéler tout ou partie de ces traits typiques d'activité. Il nous semble alors opportun de choisir les thèmes selon l'orientation prise par le déroulement de l'expérience des enseignants eux-mêmes. Afin d'être en mesure de vérifier si l'expérience évaluative des enseignants impacte la rédaction des appréciations de bulletins, nous avons centré notre analyse thématique autour de six thèmes qui sont susceptibles de faire échos au vécu des enseignants. Les thèmes de l'étude : « développé », « succinct », « adressé », « impersonnel », « bilan » et « conseil » (définis dans le Tableau 34), sont caractérisés selon des oppositions. Ainsi s'opposent les thèmes « succinct » et « développé », « bilan » et « conseil », « adressé » et « impersonnel ».

Ces thèmes ont retenu notre attention pour leur correspondance avec des traits typiques de l'activité des enseignants issus de l'analyse des différents CDV. Les thèmes

« succinct » et « développé » sont susceptibles de caractériser des modalités rédactionnelles d'appréciations correspondant à la préoccupation typique « partager » et à la validation de la connaissance « l'évaluation sans note précise les contenus enseignés ». Les thèmes « adressé » et « impersonnel » sont en mesure de correspondre à la préoccupation typique « discriminer ». Les thèmes « bilan » et « conseil » sont directement inspirés des travaux de catégorisation des appréciations de Sarrazy (2000), qui définissent des thèmes d'étude autour des dyades « résultats et travail » et « injonctions et conseils ». Ils peuvent ainsi correspondre à la préoccupation typique « partager » et à la validation de la connaissance « l'évaluation sans note précise les contenus enseignés » en apportant un début de réponse à la question de la nature des contenus partagés et précisés par les enseignants.

Le tableau 34 organise, définit et illustre la nature de l'analyse, les différents thèmes et leurs oppositions.

Thèmes de l'appréciation		Définition	Illustration d'appréciations ⁷
Opposition 1	Bilan	Appréciation traduisant l'état d'avancement du travail de l'élève.	Le travail est satisfaisant et l'efficacité en classe est appréciée.
	Conseil	Appréciation traduisant la perspective du travail à fournir pour progresser.	Il faudrait approfondir l'apprentissage des leçons et mieux participer en classe.
Opposition 2	Adressé	Présence du prénom de l'élève et/ou du pronom personnel sujet « tu ».	Mathilde a fait des efforts remarquables tout au long du trimestre.
	Impersonnel	Absence du prénom de l'élève et/ou du pronom personnel sujet « tu ».	Une bonne participation et un travail de qualité.
Opposition 3	Succinct	Appréciation de moins de 5 mots.	Bon trimestre.
	Développé	Appréciation de plus de 4 mots.	Les compétences semblent avoir été acquises mais l'attitude en classe laisse parfois à désirer

Tableau 34 : Catégorisation des thèmes d'analyse des appréciations de bulletins scolaires.

⁷ Ces appréciations sont tirées des bulletins scolaires de l'étude.

La différenciation de l'opposition succinct / développé faisant passer une appréciation de 5 mots de la catégorie « succinct » à la catégorie « développée », a été retenue afin de dissocier les appréciations du type « Très bon trimestre » ou « Travail satisfaisant » des appréciations rédigées selon une structure de phrase construites (Sujet – Verbe – Complément) pouvant témoigner d'une volonté de développer le propos de l'appréciation.

La troisième étape se définit par le travail de catégorisation. Chacune des appréciations est classée selon les trois oppositions de thèmes (développé et succinct, adressé et impersonnel, bilan et conseil). Le principe de la fonction de repérage expliquée par Paillé et Mucchielli (2003), prévoit l'impossibilité que la même phrase, le même mot ou la même structure ne puisse se retrouver dans un thème et son opposé. Les thèmes sont alors étanches les uns par rapport aux autres afin d'éviter une contamination réciproque. Il est donc essentiel qu'une appréciation ne puisse être présente dans un thème et son contraire.

12.3 Le traitement des données

Nous avons réalisé le traitement des données grâce au logiciel Nvivo largement convoqué dans les recherches en sciences humaines (Derobertmeasure & Robertson, 2013).

Le logiciel développe son analyse à partir d'une démarche de décontextualisation-recontextualisation du corpus (Deschenaux, 2007). La méthode de traitement des données consiste à sortir un élément de son contexte pour créer un thème : c'est la décontextualisation. Il s'agit ensuite de reconstituer un tout intelligible et porteur de sens en définissant des liens entre les différents thèmes : c'est la recontextualisation. Pour Deschenaux et Bourdon (2005), le recours au logiciel Nvivo se justifie par sa capacité à classer et organiser l'information. Il facilite, selon les auteurs, la manipulation des données et l'émergence du sens du texte. Il n'obéit pas à une logique automatisée et fixée à l'avance, mais fait intervenir une démarche d'interprétation du chercheur dans la définition et l'organisation des différents thèmes. L'idée est de produire une analyse interprétative et non un « *catalogue d'idées ou de citations* » (Auger, 2006). Le logiciel Nvivo laisse le soin du codage à l'analyste en proposant de l'assister dans la gestion de celui-ci (Fallery & Rodhain, 2007).

Il apparaît également que le logiciel Nvivo offre une maniabilité des données (Krief & Zardet, 2013) permettant au chercheur de saisir l'intégralité du corpus avant de réaliser le

codage. Cette méthode de traitement permet au chercheur d'effectuer une démarche itérative entre la source (les appréciations) et les thèmes de recherche pour étudier dynamiquement la complexité d'un corpus (Fallery & Rodhain, 2007).

La seconde fonction liée à l'analyse thématique mise en avant par les travaux de Paillé et Mucchielli (2003) est la fonction de documentation qui trace les liens de divergences ou de convergences existant entre les thèmes et qui s'apparente au traitement des données. Cette fonction permet d'établir un panorama des grandes tendances à l'œuvre dans le texte afin de matérialiser les résultats à l'aide de graphes, de schémas ou de tableaux. La difficulté faisant face à l'analyste vient du fait que le regroupement des thèmes n'est souvent pas explicite dans le texte. La mise à jour des tendances cachées issues du texte est la tâche du chercheur. C'est pour cette raison que le choix des thèmes par opposition a été retenu au cours de notre travail. Le regroupement des thèmes par opposition facilite l'analyse comparative des appréciations des classes notées avec les appréciations de la classe sans note. Cette structure de thèmes accentue la visibilité des liens de divergences et de convergences au sein du corpus de données.

Dans le cadre de notre étude, les données aboutissent à la présentation des résultats sous forme d'histogrammes (cf., Figure 5) qui présentent en pourcentage la répartition des thèmes par trimestre et par discipline scolaire selon le codage réalisé précédemment (cf., Tableau 33).

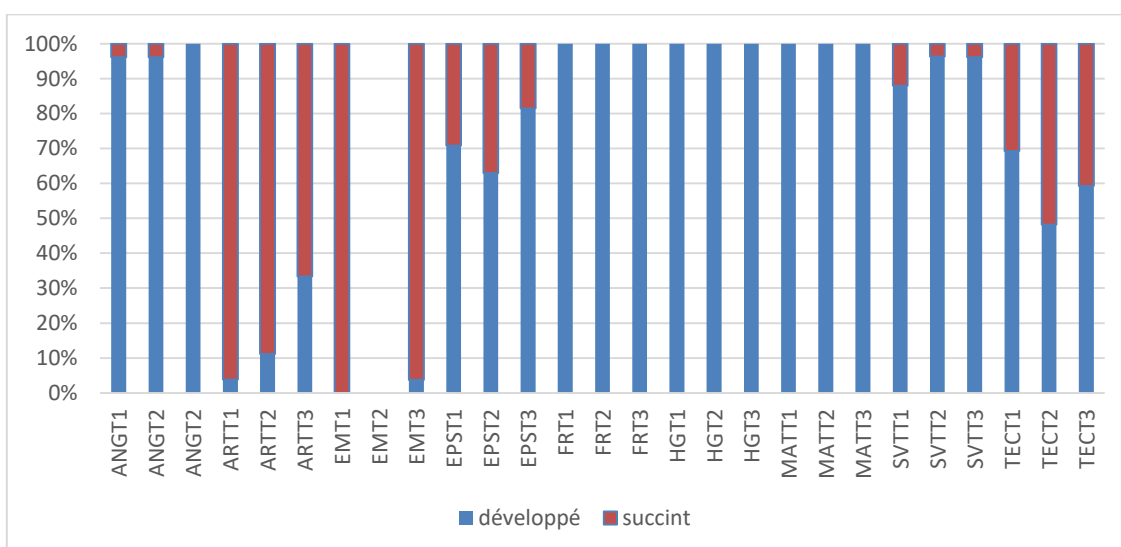


Figure 5 : Répartition des appréciations scolaires à caractère succint/développé par discipline dans une classe notée.

L'histogramme ci-dessus permet au chercheur de quantifier la répartition d'une opposition de thème (développé et succinct) selon les trimestres et les disciplines scolaires. Il permet également, sur l'ensemble des données, d'identifier la prédominance d'un thème par rapport à son opposé (par exemple : prédominance dans la figure 5 du caractère « développé » sur le caractère « succinct »).

La présentation simultanée de deux histogrammes, définissant la répartition d'une opposition de thèmes avec une classe sans note et une classe notée, est en mesure de mettre en avant l'influence ou la non influence du contexte d'évaluation sur la rédaction des appréciations de bulletins selon les thèmes retenus pour l'étude.

Les résultats de l'étude globale issus des histogrammes sont complétés par une analyse spécifique de données numériques. Elles permettent d'identifier, pour les trois enseignants concernés (Marie, Loïc et Mickaël), s'il existe une influence du contexte d'évaluation sur la répartition en pourcentage des deux types d'appréciations formant une opposition (succinct/développé ; adressé/impersonnel ; bilan/conseil). Pour déterminer si les différences observées sont significatives, un test du Khi carré a été appliqué. Le seuil de significativité retenu est $p=.05$.

Chapitre 13

Résultats

Nous présenterons les résultats en deux parties distinctes mais complémentaires. La première partie regroupe les résultats de l'étude globale qui cible l'ensemble des appréciations de bulletins chez tous les enseignants concernés par les deux contextes d'évaluation. Ces résultats sont présentés sous forme d'histogrammes identifiants des fréquences d'apparition des thèmes de travail selon le contexte d'évaluation et la discipline enseignée. La seconde partie concentre les résultats de l'étude spécifique des appréciations chez les trois enseignants présents dans les deux contextes d'évaluation (Marie, Loïc et Mickaël). Ces résultats sont présentés sous forme de tableaux identifiants pour chacune des oppositions de thèmes les fréquences d'apparitions selon le contexte d'évaluation.

13.1 Étude globale

Au sein de l'étude globale, trois lignes de résultats témoignent chez les enseignants de l'influence du contexte sans note sur la rédaction des appréciations des bulletins scolaires des élèves. Nos résultats mettent en avant des formats d'appréciations (1) développés, (2) avec un contenu centré sur le conseil et (3) adressé à l'élève.

13.1.1 Des appréciations développées

Le contexte de classe sans note voit une proportion d'appréciation « développées » plus conséquente par rapport aux appréciations rédigées dans un contexte d'évaluation noté. En comparant les bulletins de l'ensemble des disciplines sur l'ensemble des trimestres des classes notées et de la classe non notée, il apparaît que le nombre d'appréciations de plus de

quatre mots est davantage représenté au sein des bulletins de la classe sans note. Ce résultat est nuancé par 5 enseignants qui écrivent parfois plus succinctement leurs appréciations pour la classe sans note : les arts plastiques au trimestre 3, l'éducation musicale au trimestre 3, l'histoire-géographie au trimestre 1, les mathématiques au trimestre 1 et la technologie au trimestre 1. La figure 6 représente, en pourcentage, par disciplines scolaires et par trimestre, la répartition des appréciations succinctes ou développées dans les bulletins des classes notées et de la classe non notée.

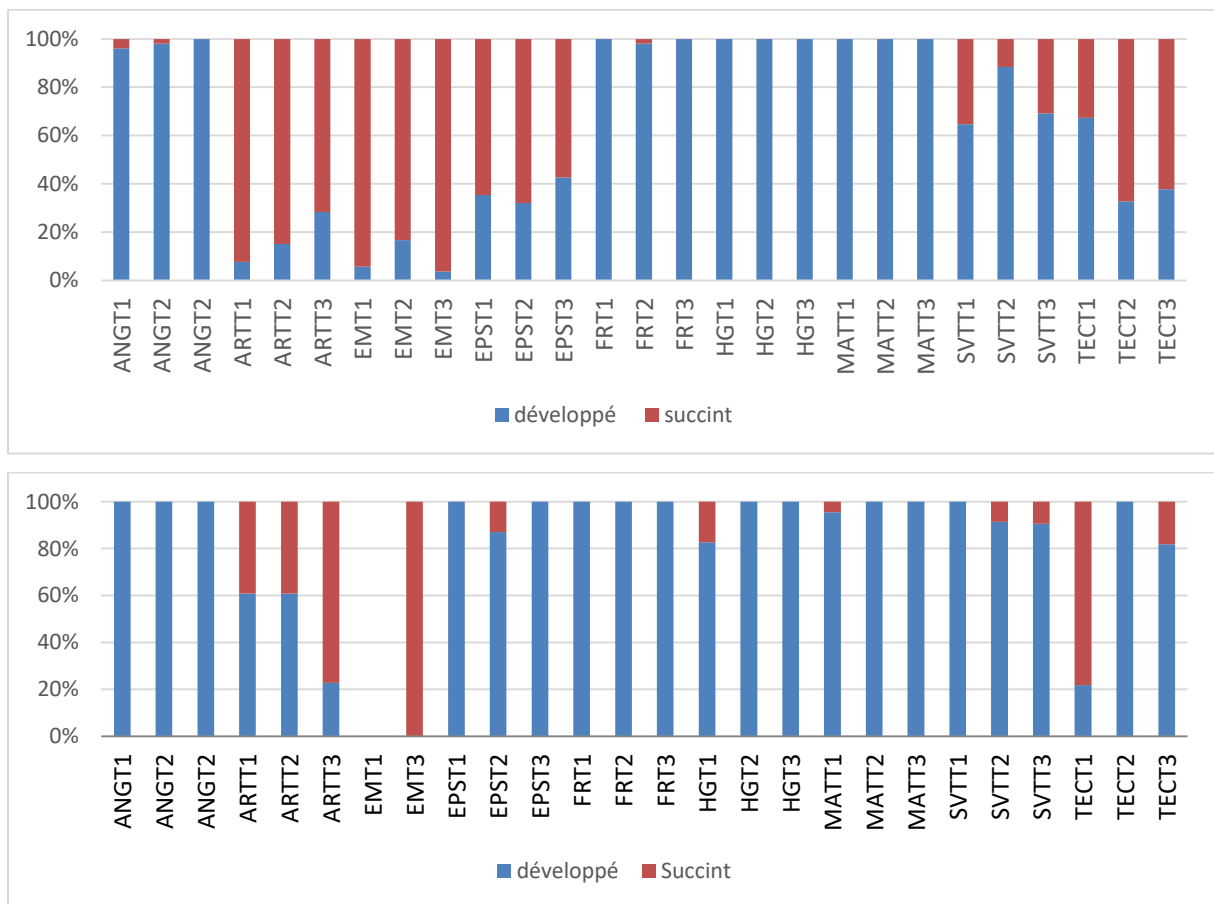


Figure 6 : Répartition des appréciations scolaires à caractère succinct/développé par discipline dans les classes notées et la classe sans note.

13.1.2 Des appréciations centrées sur le conseil

L'analyse des appréciations dressant le bilan du travail de l'élève ou faisant état d'un conseil apporté par l'enseignant montre une répartition en faveur du conseil dans le contexte d'évaluation sans note. Ce résultat est nuancé par 4 enseignants qui écrivent parfois des appréciations faisant plus état du bilan que du conseil pour la classe sans note : l'histoire-géographie au trimestre 3, les mathématiques au trimestre 3, les arts plastiques au trimestre 3 et la technologie au trimestre 1. La figure 7 représente, en pourcentage, par disciplines scolaires et par trimestre, la répartition des appréciations témoignant de l'apport d'un conseil ou d'un bilan par l'enseignant dans les bulletins des classes notées et de la classe non notée.

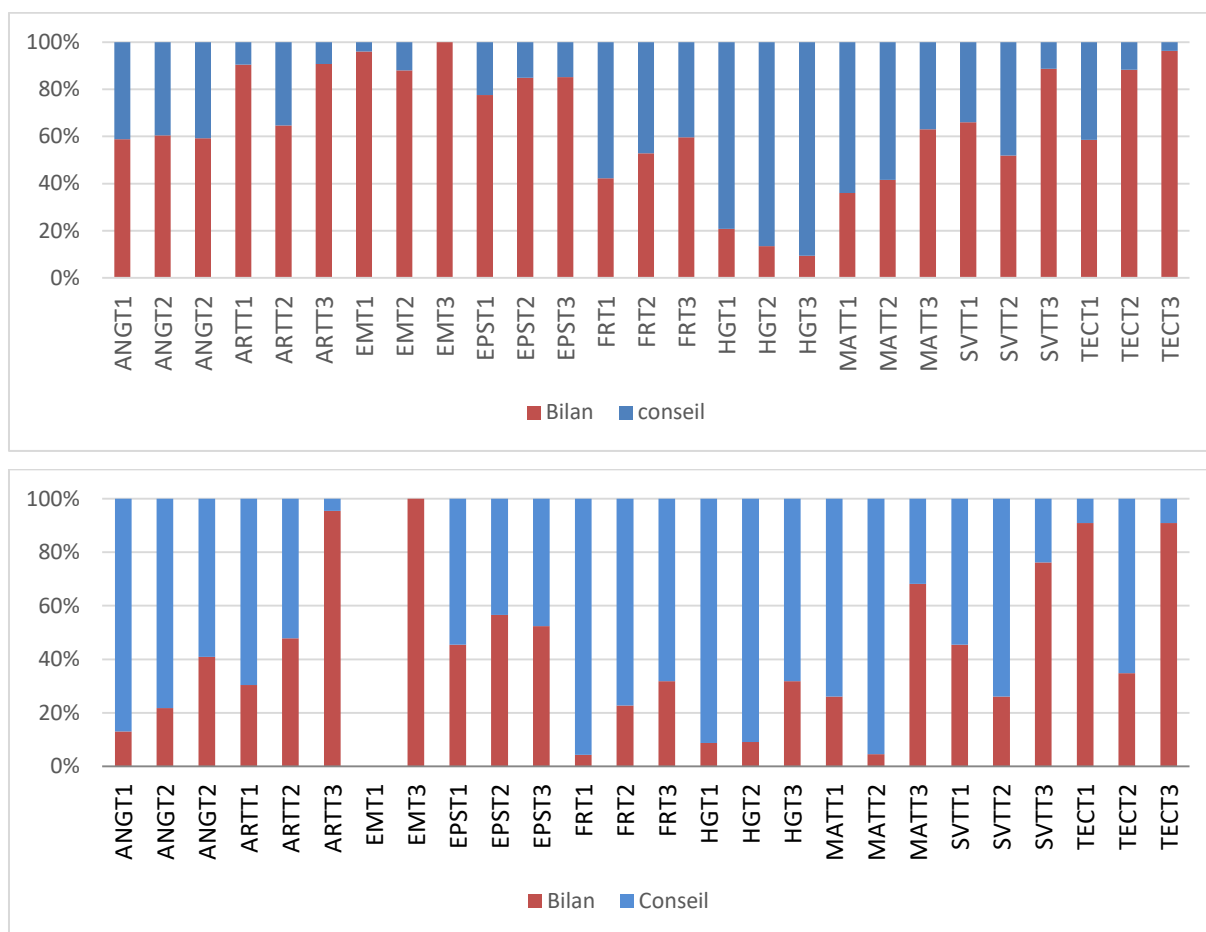


Figure 7 : Répartition des appréciations scolaires à caractère bilan/conseil par discipline dans les classes notées et la classe sans note.

13.1.3 Des appréciations adressées à l'élève

Les résultats montrent une volonté des enseignants à rompre avec le caractère impersonnel des bulletins scolaires dans le contexte sans note. La fréquence d'apparition du pronom personnel sujet « tu » et / ou du prénom de l'élève est plus conséquente au sein des appréciations issues du contexte sans note. Ainsi, le caractère adressé des appréciations est plus marqué pour la classe sans note que pour les classes notées. Ce résultat est nuancé par l'écriture de certaines appréciations qui traduisent plus le caractère impersonnel que le caractère adressé pour la classe sans note : les arts plastiques aux trimestres 2 et 3, l'histoire-géographie aux trimestres 1, 2 et 3, les mathématiques aux trimestres 1 et 2 et la technologie au trimestre 1. La figure 8 représente, en pourcentage, par disciplines scolaires et par trimestre, la répartition des appréciations témoignant d'un contenu adressé à l'élève et d'un contenu impersonnel dans les bulletins des classes notées et de la classe non notée.

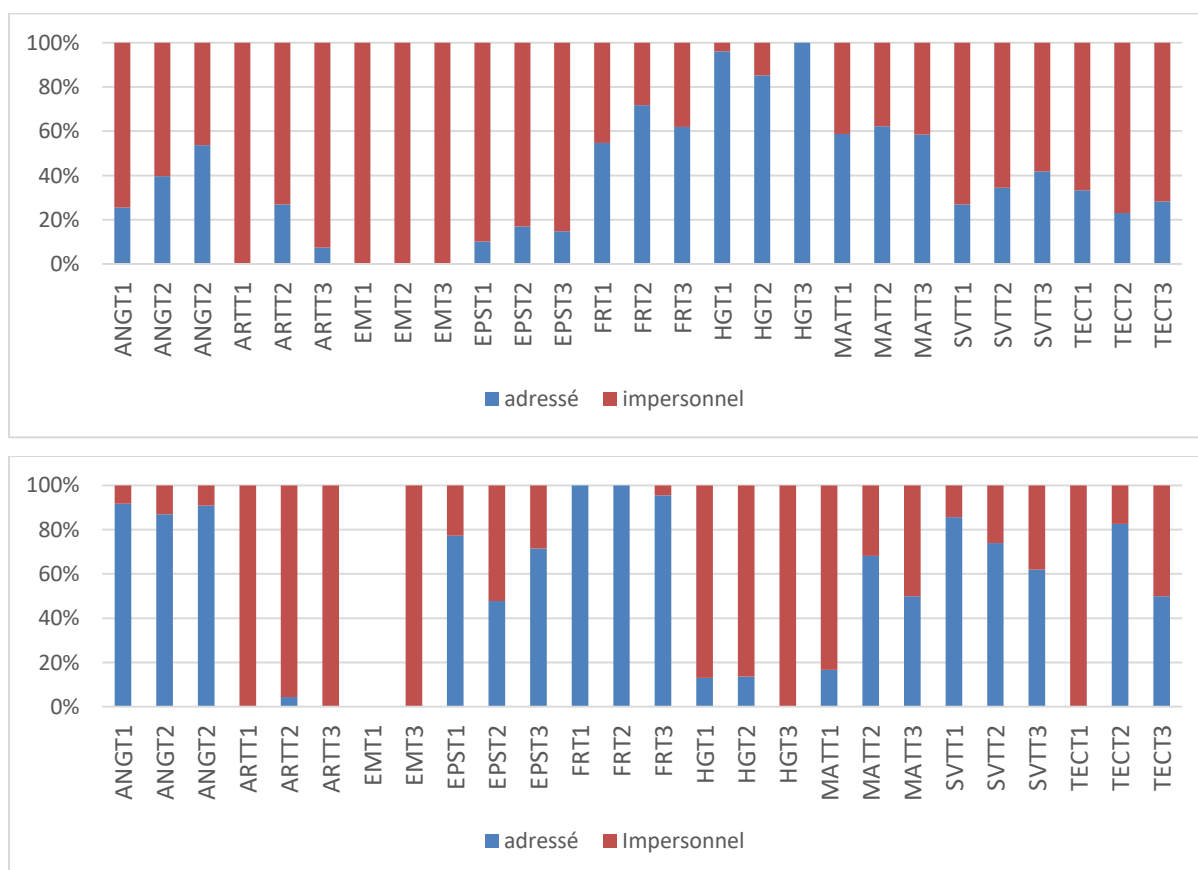


Figure 8 : Répartition des appréciations scolaires à caractère adressé/impersonnel par discipline dans les classes notées et la classe sans note.

13.2 Étude spécifique

Afin de confirmer ou d'infirmier les résultats exprimés ci-dessus, nous souhaitons vérifier, chez les trois enseignants participants à l'étude principale centrée sur les expériences vécues lors des situations d'évaluations, la prédominance d'appréciations développées, centrées sur le conseil et adressées à l'élève. Pour chacune des oppositions de thèmes, il sera question d'analyser séparément les données des trois enseignants.

13.2.1 Les appréciations développées ou succinctes

Le Tableau 35 permet d'identifier à partir du test du Khi carré d'indépendance, le seuil de significativité des résultats relatifs aux thèmes développé/succinct pour chacun des enseignants.

Développé / Succinct						
Enseignants	Marie (EPS)		Loïc (SVT)		Mickaël (technologie)	
Thèmes	Développé	Succinct	Développé	Succinct	Développé	Succinct
Nombre d'appréciations avec notes	56	22	42	35	26	54
Nombre d'appréciations sans note	63	3	62	4	46	22
KHI ²	12,35		28,56		16,80	
Probabilité	<.01		<.01		<.01	
% avec notes	71,8	28,2	54,6	45,4	32,5	67,5
% sans note	95,5	4,5	94,0	6,0	67,6	32,4

Tableau 35 : Données numériques des appréciations de bulletins scolaires pour les thèmes développé/succinct chez les trois enseignants.

Les résultats relatifs aux thèmes d'analyse développé/succinct confirment les résultats de l'étude thématique et lexicale. En effet, les appréciations sont, pour chacun des trois enseignants, significativement plus développées lorsqu'ils les rédigent au sein d'un contexte sans note, relativement à un contexte avec notes.

13.2.2 Les appréciations « bilan » ou « conseil »

Le tableau 36 permet d'identifier à partir du test du Khi carré d'indépendance, le seuil de significativité des résultats relatifs aux thèmes bilan/conseil pour chacun des enseignants.

Bilan / Conseil						
Enseignants	Marie (EPS)		Loïc (SVT)		Mickaël (technologie)	
Thèmes	Bilan	Conseil	Bilan	Conseil	Bilan	Conseil
Nombre d'appréciations avec notes	51	26	53	24	58	19
Nombre d'appréciations sans note	34	32	32	34	48	19
KHI ²	2,61		5,29		0,10	
Probabilité	Non significatif		<.05		Non significatif	
% avec notes	66,2	33,8	68,8	31,2	75,3	24,7
% sans note	51,5	48,5	48,5	51,5	71,6	28,4

Tableau 36 : Données numériques des appréciations de bulletins scolaires pour les thèmes bilan/conseil chez les trois enseignants.

Les résultats relatifs aux thèmes d'analyse bilan/conseil nuancent les résultats de l'étude thématique et lexicale. Chez deux enseignants sur trois, les valeurs relevées ne permettent pas d'identifier une influence significative du contexte d'évaluation sur la fréquence d'apparition des thèmes bilan/conseil. En revanche, on observe que chez Loïc, les

appréciations rédigées dans le contexte sans note sont significativement plus centrées sur le conseil que dans le contexte noté.

13.2.3 Les appréciations adressées ou impersonnelles

Le tableau 37 ci-dessous permet d'identifier à partir du test du Khi carré d'indépendance, le seuil de significativité des résultats relatifs aux thèmes adressé/impersonnel pour chacun des enseignants.

Adressé / Impersonnel						
Enseignants	Marie (EPS)		Loïc (SVT)		Mickaël (technologie)	
Thèmes	Adressé	Impersonnel	Adressé	Impersonnel	Adressé	Impersonnel
Nombre d'appréciations avec notes	21	57	30	51	2	74
Nombre d'appréciations sans note	43	23	48	17	30	38
KHI ²	19,64		18,18		33,38	
Probabilité	<.01		<.01		<.01	
% avec notes	26,9	73,1	37,0	63,0	2,6	97,4
% sans note	65,2	34,8	73,8	26,2	44,1	55,2

Tableau 37 : Données numériques des appréciations de bulletins scolaires pour les thèmes adressé/impersonnel chez les trois enseignants.

Les résultats relatifs aux thèmes d'analyse adressé/impersonnel confirment les résultats de l'étude thématique et lexicale. En effet, les appréciations sont, pour chacun des trois enseignants, significativement plus adressées à l'élève lorsqu'elles sont rédigées dans le contexte sans note, relativement au contexte noté.

L'étude des appréciations des trois enseignants concernés par les deux contextes d'évaluation confirme en partie les résultats de l'étude globale de l'ensemble des appréciations des trois classes. Si les appréciations de bulletins scolaires rédigées dans le contexte de classe sans note sont plus développées et plus adressées que celles écrites dans un contexte de classes notés, les résultats sont plus nuancés en ce qui concerne les thèmes bilan/conseil. En effet, seul un enseignant sur trois rédige ses appréciations en insistant plus sur les conseils apportés au travail à fournir que sur le bilan du travail accompli.

Chapitre 14

Discussion intermédiaire

L'analyse textuelle des appréciations enseignantes de bulletins scolaires

Les analyses globale et spécifique des appréciations de bulletins scolaires nous permettent d'envisager deux lignes de discussion. La première discute de l'attention portée par les enseignants à la rédaction des appréciations de bulletins scolaires dans leur activité évaluative. La seconde caractérise la nature des modifications rédactionnelles détaillées dans les résultats.

14.1 L'attention portée par les enseignants aux appréciations de bulletins dans leur activité évaluative

Les résultats de l'analyse textuelle montrent que les enseignants prêtent une attention particulière à la rédaction des appréciations des bulletins scolaires au sein de leurs pratiques évaluatives sans note. En effet, le caractère développé des appréciations révèle la volonté des enseignants à transmettre aux élèves et à leurs parents une évaluation littérale détaillant les acquisitions des élèves. Les appréciations développées par les enseignants témoignent de la persistance et de l'accroissement, au sein d'un contexte d'évaluation sans note, de la fonction de communication des bulletins scolaires (Sarrazy, 2000). Ainsi modifiées, les appréciations sont susceptibles de combler un vide évaluatif laissé par l'absence de note. Il est envisageable que les enseignants développent leurs appréciations de bulletins afin d'améliorer la communication de l'état des acquisitions aux élèves et à leurs parents qui, culturellement attachés aux notes, ne perçoivent plus distinctement le niveau scolaire atteint chaque trimestre. L'évaluation n'est plus seulement perçue par les enseignants comme la validation

d'un niveau de maîtrise sur un ensemble de compétences mais également comme la publication développée d'un avis subjectif sur l'état des acquisitions. Les enseignants souhaitent partager davantage leur point de vue sur le travail réalisé par les élèves et les résultats associés. Les appréciations de bulletins scolaires rédigées en partie selon des séquences linguistiques préconstruites (El Hadi, 2011) peuvent cependant limiter l'idée d'une activité rédactionnelle singulière et originale permettant d'apporter une précision évaluative sur les modalités d'acquisition des compétences chez chacun des élèves. Les appréciations peuvent alors être perçues à la fois comme un moment privilégié de communication entre l'enseignant, l'élève et sa famille, durant lequel un discours circonstancié, subjectif et singulier est partagé mais également comme un discours préconstruit, obéissant à des normes de rédaction associant un ensemble d'étiquettes consacrées par l'usage professionnel (El Hadi, 2011). Il semble que l'acte d'évaluer ne puisse s'extraire des processus consistant à catégoriser l'activité des élèves selon des niveaux d'acquisition préconçus et des appréciations de bulletins préconstruites éloignant ainsi la nécessaire prise en compte du caractère intime et subjectif de la relation pédagogique liant un élève avec son enseignant. La modification du format des appréciations se combine à des modifications relatives au contenu appréciatif.

14.2 La modification du contenu des appréciations de bulletins

La seconde ligne de discussion se base sur la modification du contenu rédactionnel observée entre les contextes d'évaluation noté et non noté. Au sein du contexte noté, les appréciations sont plus adressées à l'élève et davantage centrées sur le conseil. Associées à la modification du format des appréciations (les appréciations sont plus développées en contexte sans note), les modifications rédactionnelles du contenu des appréciations témoignent d'une prise en compte chez les enseignants de la personne apprenante. L'activité appréciative lors de la rédaction des bulletins scolaires dévoile une volonté professionnelle des enseignants orientée vers l'implication des élèves à l'évaluation de leurs propres apprentissages. Les appréciations de bulletins donnent l'occasion aux enseignants d'adresser une communication intime à l'élève relative à la nature des efforts à fournir pour progresser. Cela est en mesure de favoriser l'émergence d'un enseignement « du dedans » (Sève & Terré, 2016) prenant en compte la singularité de l'activité de chaque élève. Les stratégies rédactionnelles des enseignants de notre étude, relatives à la volonté des enseignants à adresser les appréciations

aux élèves eux-mêmes tout en leur promulguant des conseils, raisonnent de façon contradictoire avec les résultats des travaux de El Hadi (2011). Ces derniers, réalisés en contexte d'évaluations notées, mettent en avant la présence chez les enseignants de stratégies rédactionnelles inconscientes consistant, à travers la rédaction des appréciations de bulletins scolaires, à générer de l'impersonnel. En effet, l'auteure énonce un ensemble de précautions lexicales contribuant à extraire des appréciations le locuteur et l'interlocuteur. Le discours appréciatif ainsi déshumanisé invite à distinguer l'évaluation du travail de l'évaluation de la personne et limite l'influence des affects et la place de la subjectivité de l'appréciation. Nos résultats semblent montrer la tendance inverse. Au sein d'un contexte d'évaluations sans note, les enseignants s'engagent dans une rédaction des appréciations cherchant à inclure la personne apprenante. Si nos résultats montrent l'emploi conséquent du pronom personnel « tu » et/ou du prénom de l'élève dans les appréciations, les travaux de El Hadi (2011) indiquent une relation d'interlocution nuancée notamment à travers l'ellipse du sujet dans le contenu des appréciations. De façon similaire, nos travaux mettent en avant des appréciations centrées sur le conseil alors que les résultats de l'auteure attestent d'un contenu appréciatif orienté vers la présentation d'un constat établi révélateur de la stabilité des informations transmises. Ces éléments nous amène à penser que les enseignants, évaluant leurs élèves au sein d'une expérimentation de classe sans note, cherchent à rédiger leurs appréciations de bulletins scolaires afin d'établir une interaction féconde entre l'élève, le savoir et l'enseignant. Il s'agit de rendre explicite le contenu des appréciations trop souvent rédigées en langue d'initiés (Darmon, 2012). D'après l'auteur, les appréciations revêtent un caractère implicite permettant aux enseignants de communiquer par dossiers interposés. Cela est susceptible de limiter la bienfaisance des appréciations sur la scolarité des élèves qui peuvent avoir des difficultés à percevoir la réalité du discours des enseignants. Les appréciations se doivent d'être lisibles et compréhensibles par les élèves et leurs parents qui ne décodent pas toujours les attentes des enseignants. Ces propos relativisent les fonctions d'aide à l'apprentissage et de précision des apprentissages relatives aux appréciations de bulletins scolaires (Sarrazy, 2000).

Partie 5

Chapitre 15

Discussion générale

Le chapitre 16 présente, sur la base des différentes discussions intermédiaires, la discussion générale de notre travail de recherche. Elle présente des éléments épistémiques relatifs à l'activité évaluative des enseignants et des élèves et des pistes de transformations des pratiques professionnelles d'évaluation dans le contexte scolaire. Notre travail permettra dans un premier temps de dévoiler des déterminants de l'activité d'appropriation de l'environnement évaluatif en identifiant des formes d'activité à la fois similaires et distinctes chez les enseignants et les élèves. Nous proposerons ensuite dans une seconde partie l'énonciation de quatre principes ergonomiques définissant les contours d'une conception enactée de l'évaluation scolaire.

15.1 Les apports épistémiques de la recherche

Afin de présenter les apports épistémiques de la recherche, nous distinguons trois parties : (1) l'évaluation en tant qu'appropriation par l'acteur d'un environnement, (2) les similitudes entre l'évaluation sans note et l'évaluation notée et (3) l'identification chez les enseignants et les élèves de formes d'activité à la fois similaires et distinctes dans le contexte de l'évaluation sans note.

15.1.1 L'évaluation : une appropriation par l'acteur d'un environnement

Nous avons montré à travers les discussions intermédiaires qui jalonnent notre travail de recherche la présence chez les élèves (1) d'une activité déployée autour des « modalités de change » afin d'associer à l'évaluation de l'enseignant des éléments permettant d'évaluer soi-même la qualité de la réalisation de son travail scolaire à partir notamment de la comparaison des résultats avec les pairs, (2) d'une activité actualisant des stratégies afin de favoriser la réussite scolaire. Chez les enseignants, ces discussions ont dévoilé (1) une activité enseignante tournée vers la mise à disposition des modalités évaluatives aux yeux des élèves et de leurs parents et (2) la présence d'une tension entre la recherche de discrimination et celle de globalisation témoignant de stratégies parfois contradictoires employées par les acteurs pour satisfaire leurs exigences évaluatives.

Notre ancrage paradigmatique et ontologique nous invite à interpréter l'activité d'enseignants et d'élèves engagés dans un environnement évaluatif sans note, comme un couplage acteur(s)-environnement traduisant un processus d'appropriation (Theureau, 2011). L'appropriation, définie comme « le processus d'intégration au monde propre, au corps propre et à la culture propre de l'acteur » (Poizat & Goudeaux, 2014, p.21), d'un objet, d'un outil ou d'un dispositif, articule un ensemble de processus : l'in-situation (intégration au monde propre de l'acteur), l'incorporation (intégration au corps propre de l'acteur) et l'in-culturation (intégration à la culture propre de l'acteur) (Donin & Theureau, 2019). L'ensemble de ces processus sont indissociables et doivent être compris à travers un processus global d'appropriation traduisant l'enchevêtrement des éléments entre eux : « Ainsi, l'intégration à la culture propre implique une certaine intégration d'éléments de l'environnement au corps propre et au monde propre, l'intégration au corps implique une sorte de « passage » des éléments du monde propre au corps propre » (San Martin & Veyrunes, 2014, p.73). Si nos résultats ne nous autorisent pas à discuter du processus d'incorporation, ils permettent en revanche d'enrichir et illustrer les notions d'in-situation et d'in-culturation.

L'in-situation peut se définir comme « le passage d'un élément du monde tout court dans le monde propre d'un acteur » (Theureau, 2011). Les éléments de l'environnement alors non signifiants et non distingués par l'acteur deviennent par appropriation des éléments significatifs et pertinents dans la situation de celui-ci (Durand & Poizat, 2015). Dans le cadre

de notre étude ce processus d'in-situation peut s'illustrer par l'activité de Loïc (enseignant de SVT) qui modifie la structuration de ses devoirs pour faire correspondre l'ordre des compétences évaluées dans le devoir à l'ordre des compétences visibles sur SACoche afin de gagner du temps lorsqu'il renseigne les points de couleurs dans le logiciel.

L'in-culturation peut se définir comme « l'intégration, partielle ou totale, d'un objet, d'un outil ou d'un dispositif à la culture propre de l'acteur » (Theureau, 2011). La culture propre, identifiée comme le système des significations et des connaissances précédemment construites par l'acteur, peut être partagée avec les autres et/ou être propre à l'acteur lui-même (Ibid.). Si Durand et Poizat (2015) confirment les qualités simultanément collectives et individuelles de la culture propre, ils la qualifient comme partie intégrante du couplage des acteurs avec leur environnement et comme constitutive d'une histoire partagée entre les membres d'un collectif ayant une pratique commune. La culture propre peut émerger selon Veyrunes (2015) de l'appropriation des éléments partagés et génériques d'une culture globale (Geertz, 1986). Dans le cadre de notre étude, le processus d'in-culturation peut s'illustrer à travers l'activité des élèves qui intègrent la hiérarchie des compétences de la classe au sein de leur culture propre. Ainsi, l'identification des résultats des pairs estimés par Camille comme les plus compétents de la classe aide l'élève à estimer la valeur propre de ses résultats.

Les processus d'in-situation et d'in-culturation s'accompagnent toujours, selon Theureau (2011), d'un processus d'individuation (Simondon, 1989). L'individuation traduit l'abandon de l'idée d'un individu déjà constitué, existant avant d'agir, pour lui opposer l'idée d'un acteur vivant au travers d'un processus d'auto-construction faisant émerger ses propres transformations physiques, biologiques, psychiques et sociales, supports des transformations futures (Poizat & Goudeaux, 2014). Ce système autonome caractérise un être « en devenir » (Simondon, 1989) intégrant les éléments de son environnement par individuation tout en préservant un potentiel d'actualisation servant les transformations à venir. Dans le cadre de notre étude, l'activité de Léa (enseignante d'EPS) est révélatrice d'une utilisation individualisée du logiciel SACoche. Chacune des compétences évaluées est décrite précisément par l'enseignante dans le logiciel afin d'explicitier, aux yeux des élèves et de leurs parents, les contenus dispensés au cours de son enseignement.

Les façons avec lesquelles les enseignants et les élèves vivent les évaluations scolaires ont déjà fait l'objet de divers travaux qui bien que conduits dans d'autres cadres théoriques et méthodologiques de recherche, ont montré les effets d'un contexte évaluatif sur les stratégies

adaptatives des enseignants et des élèves. L'activité des acteurs caractérisée par notre étude se reconnaît en partie à travers les résultats de ces travaux.

15.1.2 L'évaluation sans note : des similitudes avec l'évaluation notée

Notre étude témoigne de traits de similarité entre le contexte d'évaluation sans note et celui des évaluations notées. Ainsi, l'activité orientée vers la recherche de réussite scolaire révélée par notre étude chez les élèves peut s'inscrire en partie à travers la définition du « métier d'élève » (Perrenoud, 1984). Ce dernier, consistant à se centrer sur les tâches susceptibles de servir la réussite aux évaluations scolaires, se reconnaît à travers l'activité des élèves de notre étude qui cherchent à performer lors des devoirs en priorisant la réalisation de certains exercices. De la même façon, les travaux sur les buts motivationnels scolaires (Darnon, Buchs & Butera, 2006), démontrant une centration des élèves à éviter l'échec, résonnent à travers cette activité de recherche de réussite scolaire dévoilée par notre étude. Enfin, le rôle de la comparaison sociale sur l'auto-évaluation de soi (Gilbert, Giesler & Morris, 1995) peut être assimilé à l'activité des élèves de notre étude qui cherchent à identifier la valeur de leur résultat par comparaison aux résultats des pairs.

Les résultats de notre étude font également écho à des résultats de travaux antérieurs dévoilant la présence de stratégies évaluatives du côté des enseignants. Nos résultats, caractérisant une préoccupation typique à discriminer le niveau des élèves, résonnent avec les travaux de Dubus (2006) sur les « effets de distorsion » liés à la notation. Ainsi, l'effet de succession (dépendance de la correction d'une copie à la correction de la copie précédente) et l'effet de relativisation (dépendance de la correction d'une copie par rapport au niveau de l'ensemble des copies de la classe) peuvent être associés à l'activité discriminante des enseignants de notre étude qui cherchent, à l'image de Loïc (enseignant de SVT), à déterminer le niveau de compétence adéquate par rapport aux réponses de l'élève mais également par rapport à des copies jugées similaires et par rapport au niveau de réussite globale de la classe sur le devoir. Plus largement, les travaux sur la « constante macabre » (Antibi, 2003), traduisant une répartition mathématique de la réussite scolaire, et les travaux sur les « arrangements évaluatifs » de la part des enseignants (Merle, 1996) témoignent

également de l'inscription discriminante de l'activité évaluative enseignante dans le contexte évaluatif sans note.

Nos résultats, centrés sur l'expérience vécue des acteurs au sein d'un dispositif sans note, mettent en avant l'existence de similitudes d'activités avec un contexte évaluatif présentant des notes. Nous montrons par exemple la pérennité des activités de comparaison et de recherche d'efficacité scolaire du côté des élèves, ainsi que la pérennité de l'activité discriminante du côté des enseignants évoluant dans un environnement évaluatif dépourvu de note. Mais nos résultats nous semblent également nourrir la compréhension de l'activité des enseignants et des élèves en pointant chez ces acteurs les déterminants du processus d'appropriation de l'environnement évaluatif sans note.

15.1.3 L'évaluation sans note : des formes d'activité à la fois similaires et distinctes chez les enseignants et les élèves

Nos travaux basés sur l'expérience vécue des acteurs en situation nous semblent participer à enrichir la littérature scientifique en dévoilant les processus d'appropriation de l'environnement matériel et humain chez des enseignants et des élèves. Pour Theureau (2011), l'étude de l'appropriation par les acteurs d'éléments de l'environnement est intéressante « si l'on ne se contente pas de constater un état de l'appropriation et de l'individuation et des transformations associées – donc de constater des « différences de styles » grâce à des comparaisons entre les activités d'acteurs dans des situations similaires –, mais veut connaître les déterminants de cette appropriation et donc du processus d'appropriation » (p.27). Notre propos s'oriente donc vers l'identification de certains déterminants du processus d'appropriation de l'environnement évaluatif par les enseignants et les élèves au travers de l'articulation des processus d'in-situation, d'in-culturation et d'individuation.

Nos résultats nous permettent de caractériser le processus d'appropriation chez l'ensemble des participants de notre étude à travers trois formes d'activité : (1) une activité d'investigation, (2) une activité transformative, et (3) une activité de recherche d'efficacité. Bien que ces activités soient similaires par leur format, elles traduisent la présence d'une diversité de stratégies différenciées, déployées par les acteurs, qui cherchent à s'approprier singulièrement l'environnement évaluatif.

Une activité d'investigation

L'activité d'investigation consiste pour les acteurs à mener une enquête (Dewey, 1938) au sein du contexte d'évaluation sans note, afin de mobiliser les ressources qui sont pertinentes à un moment donné pour chacun, dans le but de rendre signifiant l'environnement (humain et matériel) de leur point de vue. Ainsi, les enseignants et les élèves de notre étude enquêtent sur la valeur à attribuer de leur point de vue aux résultats scolaires. Si l'activité d'investigation peut revêtir des similitudes de formes chez l'ensemble des acteurs, l'actualisation de celles-ci rend compte d'une articulation des processus d'in-situation, d'in-culturation et d'individuation propre aux enseignants, aux élèves et à chaque acteur.

Le processus d'in-situation émerge de l'activité des enseignants et des élèves qui cherchent, de manière différenciée, à associer les couleurs du dispositif sans note à des critères quantitatifs afin de rendre objectivable la hiérarchisation des quatre niveaux de compétences.

Chez les enseignants, nos travaux dévoilent une activité d'investigation déployée en partie vers la recherche de critères quantitatifs permettant d'attribuer la couleur appropriée au travail de l'élève en associant chacune des quatre couleurs à une échelle chiffrée. L'activité de Léa (enseignante d'EPS) est susceptible de rendre compte du processus d'intégration de l'environnement évaluatif (les couleurs) dans le monde propre de l'acteur. Lors de la conception de son évaluation en gymnastique, Léa additionne l'ensemble des performances gymniques des élèves sur les ateliers de travail pour associer le résultat à une couleur. Elle attribue la couleur « double vert » aux élèves ayant capitalisés 7 points ou plus, la couleur verte pour des valeurs de 6, 5 ou 4, la couleur orange pour des valeurs de 3 et 2 et la couleur rouge pour des valeurs inférieures à 2. L'échelle de performance conçue par Léa rend objective, de son point de vue, l'attribution des couleurs à chacun des élèves et permet de maintenir une cohérence sur l'ensemble de l'évaluation. Cette tendance est corrélée par les résultats issus de la dynamique des préoccupations typiques au cours de l'année scolaire. En effet, les occurrences de la préoccupation typique « discriminer » montre en début d'année, la présence d'une activité d'investigation de la part des enseignants. Celle-ci est en partie orientée vers la recherche des ressources permettant la distinction des niveaux de compétence des élèves.

Les élèves cherchent également à associer les couleurs du dispositif sans note à des critères chiffrés. Ils développent une forme d'activité consistant à assimiler les couleurs au nombre d'erreurs estimées ou effectivement commises dans le devoir. Ainsi, Camille intègre dans son monde propre que la couleur « double vert » correspond à moins de deux erreurs, que la couleur « vert » correspond à 3 erreurs, que la couleur « orange » correspond à 4 ou 5 erreurs et que la couleur « rouge » correspond à 10 erreurs. Cette échelle de correspondance, peu stabilisée par l'élève, manque de cohérence quant à l'attribution de certaines couleurs. Pour Camille la nature de l'erreur compte moins que leur nombre. L'association couleurs/erreurs, issue de la proposition d'un enseignant, est étendue par Camille à l'ensemble des devoirs de l'équipe enseignante. Camille mène alors une double enquête afin de préciser la valeur de sa copie. Après la réalisation du devoir, elle estime d'abord le nombre d'erreurs totalisées dans la copie afin de se faire une idée de la qualité de son travail et anticiper la couleur que pourrait attribuer l'enseignant. Lors du retour des copies corrigées, elle actualise la même forme d'activité en comptant le nombre d'erreurs pour l'associer à la couleur choisie par l'enseignant. La dynamique des préoccupations typiques chez les élèves témoigne d'une forte occurrence de la préoccupation typique « enquêter » en début d'année qui s'estompe ensuite pour n'être plus représentée dans l'activité des élèves en fin d'année. La dynamique commune de cette préoccupation semble révéler que les repères évaluatifs appropriés par les élèves en début d'année, définissant les contours d'une activité d'investigation, se stabilisent au cours de l'expérience et intègrent les mondes propres de chacun des acteurs.

L'activité d'investigation traduit également l'émergence, dans l'activité des enseignants et des élèves, d'un processus d'in-culturation participant à l'appropriation de l'environnement évaluatif par les acteurs.

Nos résultats montrent que les enseignants intègrent au sein de leur culture propre la difficulté relative à la distinction des niveaux « en cours de réussite » et « début de réussite ». La nécessité de classer les réponses des élèves selon quatre niveaux de compétence engage une activité d'investigation centrée notamment sur les niveaux intermédiaires. Ainsi, Loïc identifie aisément l'attribution des niveaux « réussi » et « non réussi » dans le travail des élèves. Pour lui, le niveau « réussi » correspond à la réponse attendue et le niveau « non réussi » témoigne d'une incompréhension totale de la notion chez l'élève. L'investigation de Loïc se concentre davantage sur l'identification des critères évaluatifs permettant de distinguer les niveaux intermédiaires. Ainsi, l'enseignant valide au cours de l'année le fait que le niveau « début de réussite » peut s'associer comme l'exprime Loïc à « *un petit bout de la*

réponse » alors que le niveau « en cours de réussite » peut s'associer à « *un grand bout de la réponse* ».

Chez les élèves, les stratégies d'enquête consistant à s'approprier la valeur du résultat de l'enseignant ne se restreignent pas à l'association des couleurs avec le nombre d'erreurs dans un devoir. D'autres composantes enrichissant l'activité d'investigation des élèves, intègrent la culture propre des acteurs. Ainsi, les élèves associent aux résultats de leurs évaluations des éléments relatifs au travail fourni avant la réalisation de la tâche évaluative, à la réalisation effective de la tâche et à la découverte du résultat. A titre d'illustration, Lucas réévalue la valeur du résultat attribué par l'enseignant en y associant sa capacité à comprendre la leçon relative à l'évaluation. De son point de vue, la réussite d'un devoir associée à une leçon mal comprise est valorisée. L'intégration à la culture propre des élèves d'un ensemble d'éléments susceptibles de contribuer à l'estimation de la valeur du travail témoigne de l'appropriation de l'environnement sans note de la part des élèves.

L'activité d'investigation des acteurs témoigne enfin d'une individuation de l'environnement évaluatif chez l'ensemble des acteurs.

Du côté des enseignants, les modalités des tâches évaluatives ne sont pas exclusivement définies par eux avant la leçon. Certains éléments émergent au cours de l'activité évaluative des enseignants et contribuent à modifier les critères d'évaluation mis en place. L'activité de Marie (enseignante d'EPS) illustre l'émergence de nouveaux critères évaluatifs au cours de la leçon. L'enseignante prévoit d'évaluer la compétence « être performant sur 25 mètres » en natation grâce à l'utilisation d'une grille mettant en relation le temps de nage des élèves et le nombre de points attribués à leurs performances. Surprise par la question d'un élève, Marie tente de définir la notion de performance en natation par la réalisation de la distance nagée en moins de 30 secondes. Afin de faciliter l'identification des élèves performants des autres élèves, l'enseignante annonce, sans l'avoir prévu auparavant, la condition nécessaire à l'atteinte du niveau « réussi » : nager le 25 mètres en moins de 30 secondes. L'interaction de l'enseignante avec ses élèves contribue à l'émergence, d'un nouveau protocole évaluatif selon les perturbations rendues significatives par l'activité à un moment donné. L'activité de Léa (enseignante d'EPS) témoigne également du caractère individué de l'investigation menée par les enseignants. En modifiant la nature des équipes en basket-ball Léa découvre que le niveau estimé des élèves est influencé par la composition des joueurs de l'équipe. En effet, un même élève au sein d'une équipe composée d'élèves compétents ou au sein d'une équipe composée d'élèves en difficulté ne témoigne pas du

même niveau de compétence observable. L'enseignante réajuste alors ces critères d'évaluation afin de discriminer les élèves regroupés par niveau de compétence. Ces illustrations témoignent de l'activité opportuniste des enseignants qui font émerger des nouvelles modalités évaluatives en cours d'activité. Des critères d'évaluation peuvent alors être co-définis par l'interaction de l'enseignant avec ses élèves de façon spontanée lors de la situation évaluative ou réajustés selon les modifications des modalités évaluatives.

Du côté des élèves, nos travaux mettent en avant une individuation des stratégies d'identification de la valeur du résultat d'un devoir. La valeur des résultats scolaires traduite par la couleur ne détermine qu'une partie de la valeur propre du résultat approprié par l'élève. Plusieurs éléments de l'environnement évaluatif sont pris en compte par les élèves afin de compléter et de préciser la qualité du travail accompli. Lors du retour des copies corrigées par l'enseignant, les élèves développent des stratégies singulières de découverte du résultat qui mettent en évidence la prédominance de certains éléments par rapport à d'autres selon l'expérience des élèves. A titre d'illustration, Chloé n'est pas centrée exclusivement sur la découverte des couleurs obtenues lors du retour d'un devoir. Elle s'intéresse d'abord aux commentaires laissés par l'enseignant au fil du devoir puis se concentre sur la nature des erreurs commises. Suite à l'obtention de ces informations, elle imagine la couleur qu'aurait pu attribuer l'enseignant à son devoir. Chloé confronte alors sa propre évaluation issue de la combinaison des commentaires et des erreurs, à celle de l'enseignant en découvrant la couleur attribuée par celui-ci. Pour Chloé, la qualité de l'anticipation de son résultat lors du retour d'une copie, participe à l'appropriation de sa valeur. Ainsi, lorsque l'élève découvre la couleur « rouge » sur un devoir rendu, celle-ci est de son point de vue plus acceptable dans le cas où elle a pu être anticipée lors de la lecture approfondie de la copie corrigée. La stratégie de découverte du résultat est différente chez Lucas. Il centre d'abord son attention sur les couleurs, s'intéresse ensuite aux appréciations de l'enseignant puis au nombre d'erreurs commises pour s'attarder enfin sur la nature de ses erreurs. Lors du retour des copies, Lucas tente de deviner les couleurs obtenues à partir de la nature de l'appréciation laissée par l'enseignant. Lucas préfère avoir des couleurs peu satisfaisantes combinées à une appréciation positive plutôt que d'obtenir des couleurs satisfaisantes combinées à une appréciation plus nuancée. L'individuation des critères évaluatifs chez les élèves montre que la valeur du résultat se détermine en partie par le déroulement même de l'activité d'investigation. En effet chez Chloé, le résultat peut prendre de la valeur si la qualité de l'investigation menée au préalable de la découverte du résultat se révèle satisfaisante ; chez Lucas, le résultat peut prendre de la valeur s'il est accompagné d'une appréciation satisfaisante.

L'activité d'investigation des enseignants et des élèves, traduit à travers les processus d'in-situation, d'in-culturation et d'individuation, s'entremêle au cours de la construction de l'expérience des acteurs avec une activité transformative.

Une activité transformative

L'activité transformative rend compte de la dynamique du couplage acteur-environnement au cours duquel les enseignants et les élèves modifient l'environnement évaluatif qui en retour, participe à la transformation de l'activité des acteurs. Les enseignants et les élèves de notre étude transforment les modalités évaluatives du dispositif sans note en s'appropriant entre autres les couleurs, l'usage du logiciel SACoche et l'organisation des temps évaluatifs.

Le processus d'in-situation témoigne d'une distinction de formes d'activité dans l'appropriation du dispositif sans note chez les enseignants et les élèves. Alors que les premiers modifient l'organisation temporelle de leurs évaluations, les seconds transforment les couleurs en échelle de notes.

L'activité des enseignants rend compte d'une transformation des temps évaluatifs. Ainsi, l'organisation évaluative est restructurée par les enseignants qui privilégient, sur une temporalité longue relative à la séquence d'enseignement, une évaluation des acquis selon la dynamique des apprentissages chez les élèves. Plutôt que d'organiser une évaluation finale validant les compétences des élèves, Léa (enseignante d'EPS) valide les acquis des élèves tout au long de la séquence d'enseignement selon la dynamique des progrès de chacun. La fréquence des évaluations est restructurée. L'enseignante passe en effet d'une structuration des évaluations sur trois moments distincts au cours de la première période de l'année (évaluation diagnostique – évaluation de mi-cycle – évaluation finale), à une évaluation « opportuniste » du travail des élèves sur le reste de l'année scolaire. De son point de vue, cette nouvelle façon d'évaluer les élèves permet de rendre plus objectifs et moins anxiogènes les moments d'évaluation. Au sein de la dynamique du couplage acteur-environnement, le dispositif sans note participe du point de vue des acteurs, à modifier leur activité évaluative.

Pour les enseignants, la multiplicité des contenus à évaluer ainsi que la visibilité offerte aux parents d'élèves par le dispositif sans note, contribuent à l'actualisation d'une nouvelle forme d'activité mettant en place une évaluation opportuniste des élèves selon la dynamique des apprentissages.

L'activité des élèves révèle également la transformation de l'environnement sans note à travers le processus d'in-situation. Les élèves intègrent les couleurs au sein de leur monde propre en les associant à des échelles de notes. Ainsi, Lucas associe la couleur « rouge » à une échelle de 0 à 5, la couleur « orange » à une échelle de 5 à 10, la couleur « verte » à une échelle de 10 à 15 et la couleur « double vert » à une échelle de 15 à 20. Les élèves rendent alors signifiant les couleurs du dispositif sans note en les associant à des notes.

L'activité transformative des acteurs est également susceptible d'être mise en évidence à travers le processus d'in-culturation émergeant de l'activité des enseignants et des élèves dans le contexte d'évaluation sans note.

Les enseignants développent une forme d'activité actualisant des stratégies de mise en publicité des contenus enseignés et des résultats associés afin de préciser l'évaluation aux yeux des parents et des élèves. Ces stratégies, révélatrices de l'activité transformative des enseignants, peuvent s'illustrer à travers l'activité de Marie (enseignante d'EPS). Afin de rendre visibles et compréhensibles les contenus aux élèves et à leurs parents, l'enseignante : clarifie les items de compétences par la reformulation des intitulés, limite le nombre d'items sélectionnés, met en évidence les items évalués lors des leçons et sur le logiciel SACoche, modifie la rédaction des appréciations de bulletins scolaires. La déclinaison des contenus en compétences ainsi que leur visibilité permise par le logiciel SACoche participent à l'émergence d'une nouvelle culture évaluative chez les enseignants mettant en avant les qualités informatives de l'évaluation sans note.

Les élèves intègrent également de nouveaux éléments relatifs au dispositif sans note dans leur culture propre. L'activité transformative consistant à associer les couleurs à des notes n'est pas satisfaisante pour les élèves. Contrairement aux enseignants, les élèves conçoivent l'absence de note comme un déficit d'informations vis-à-vis de leurs résultats scolaires. A titre d'illustration, pour Chloé, la classe sans note restreint la communication des résultats avec les élèves des autres classes. Aucun résultat ni aucune moyenne ne permettent de comparer précisément son travail avec les camarades des classes notées. L'association couleurs/notes n'engendre qu'une comparaison faussée par l'interprétation de son propre résultat. Ainsi, la couleur « double vert » peut être perçue selon Chloé comme un 20 mais

également comme un 15. L'activité de Chloé témoigne de l'in-culturation d'un autre élément. Avant son entrée en 6^{ème}, elle s'était fixée un objectif de résultat chiffré : avoir une moyenne générale entre 15 et 20. La culture évaluative du secondaire, représentée en partie par la présence des notes au collège et intégrée à la culture propre de Chloé avant même son entrée en 6^{ème}, participe également à l'in-culturation de la connaissance relative à la précision des notes et à l'imprécision des couleurs.

L'activité transformative des acteurs témoigne enfin du caractère individué de l'expérience lorsque les enseignants et les élèves modifient l'environnement évaluatif du dispositif sans note.

Du côté des enseignants, l'utilisation du logiciel SACoche illustre le processus d'individuation de l'activité transformative chez les acteurs. Les possibilités du logiciel sont nombreuses, les ressources disponibles sont alors saisies par les enseignants selon une utilisation individualisées de SACoche. Ainsi, Mickaël (enseignant de technologie) est perturbé par l'impossibilité de hiérarchiser les compétences au sein du logiciel. Il souhaite mettre en avant certaines compétences afin de prioriser l'intérêt de certains contenus aux yeux des parents et des élèves. Pour cela, il multiplie l'évaluation des compétences jugées prioritaires de son point de vue, afin d'augmenter leur visibilité dans SACoche. Les compétences jugées prioritaires, divisées en sous parties et reformulées, sont alors multipliées par Mickaël à des fins de visibilité. Léa (enseignante d'EPS) cherche également à rendre plus visible les contenus évalués dans sa discipline. En plus de formuler les compétences évaluées sur le logiciel, elle profite d'une possibilité offerte par SACoche pour détailler précisément le contenu de chacune des compétences sujettes aux évaluations. La dynamique des préoccupations typiques au cours de l'année montrent chez les enseignants une forte occurrence de la préoccupation typique : « modifier les modalités évaluatives ». La présence accrue de cette préoccupation typique tout au long de l'année corrobore les éléments dévoilés par les processus d'in-situation, d'in-culturation et d'individuation présentés dans cette partie.

Du côté des élèves, la transformation individualisée de l'environnement évaluatif peut se traduire à travers les propositions de Marius et de Lucas qui souhaitent modifier le protocole d'évaluation sans note mis en place par l'équipe enseignante. Marius propose de multiplier les classes de 6^{ème} sans note pour faciliter la comparaison des résultats avec les pairs, d'intégrer des moyennes de couleurs disciplinaires et générales. Lucas propose d'ajouter au dispositif des moyennes chiffrées (disciplinaires et générales), des notes sur les bulletins scolaires et de combiner un dispositif d'évaluation par couleur et un dispositif d'évaluation noté. Cette

dernière proposition consiste pour Lucas, à attribuer des couleurs aux résultats peu satisfaisants et des notes pour témoigner de résultats satisfaisants à partir de 10 sur 20.

Les propositions transformatives de Marius et de Lucas émergent de leur activité nécessairement liée à la comparaison aux pairs et à la recherche d'efficacité scolaire.

Une activité de recherche d'efficacité

L'activité de recherche d'efficacité consiste pour les acteurs à s'approprier les éléments signifiants de l'environnement matériel et humain afin d'être performants dans les situations évaluatives. Les enseignants et les élèves développent des stratégies d'appropriation de l'environnement du dispositif sans note permettant de leur point de vue, d'augmenter l'efficacité de leur activité évaluative.

Le processus d'in-situation est susceptible de rendre compte de la singularité des déterminants de l'activité de recherche d'efficacité chez les enseignants d'une part et chez les élèves d'autre part.

L'activité des enseignants montre une prise en compte de la dimension globalisante de l'évaluation sans note afin de gagner en efficacité. La dynamique des préoccupations typiques, dévoilant la prise en compte de plus en plus prégnante de la préoccupation typique « globaliser » au détriment de la préoccupation typique « discriminer » au cours de l'année scolaire, montre une bascule de la nature des critères évaluatifs investigués par les enseignants. Il semble que la dynamique de ces activités conjointes (« globalisation » et « discrimination ») traduise une transformation de l'activité évaluative des enseignants, qui passent d'une évaluation priorisant des critères spécifiques, objectifs et précis (critères chiffrés) à une évaluation priorisant des critères globaux, subjectifs et distanciés par rapport aux réponses des élèves. La prise en compte de ces nouveaux critères d'évaluation participe à rendre plus efficace l'activité évaluative des enseignants. En effet, ils évaluent plus rapidement l'attribution des couleurs et se laissent la possibilité d'ajuster certaines modalités de l'évaluation à l'issue de la séance afin de gagner en efficacité. L'activité de Mickaël (enseignant de technologie) illustre cette dynamique lorsqu'il intègre des critères généraux pour déterminer plus efficacement l'attribution des couleurs. Il cherche à identifier la

compréhension globale de la compétence chez l'élève en prenant de la distance quant aux réponses de celui-ci. L'attitude globale de l'élève face à son travail ainsi que les souvenirs de son activité passée sont pris en compte dans l'évaluation de Mickaël.

L'activité de recherche d'efficacité chez les élèves se traduit par le développement de stratégies de réalisation des tâches évaluatives. Les élèves s'approprient la conception du devoir de l'enseignant en modifiant l'ordre des exercices prévus par celui-ci. La présentation du devoir conçu par l'enseignant, faisant succéder des tâches évaluatives dans un ordre précis, est déstructurée par l'activité des élèves qui cherchent à travers cette appropriation de l'environnement matériel à performer en capitalisant le maximum de points verts. L'activité de Lucas dévoile les déterminants d'une stratégie performative de réalisation des devoirs sans note pouvant être similaire dans un environnement évaluatif noté. Lorsqu'il est confronté à un devoir, Lucas estime la difficulté de chaque exercice afin d'organiser la réalisation de ses tâches évaluatives. Il débute par les exercices faciles de son point de vue pour finir par les exercices jugés les plus difficiles à réaliser. Sa stratégie repose sur la capitalisation rapide d'un maximum de points verts en début de devoir. Le temps consacré ensuite aux exercices jugés difficiles ne doit pas empiéter sur le gain assuré de points verts en début de devoir. La stratégie performative de Lucas est déterminée par l'estimation de la difficulté des exercices en début de devoir lors de la première lecture mais peut évoluer selon la réalisation effective des exercices au cours du devoir. Ainsi, un exercice jugé facile à la première lecture du devoir, peut voir reléguer sa réalisation par la suite en fin de devoir si l'estimation de sa difficulté s'est modifiée au cours de l'activité de Lucas.

L'activité de recherche d'efficacité révèle également la présence d'un processus d'inculturation émergeant de l'activité des enseignants et des élèves.

Du côté des enseignants, nos résultats mettent en évidence l'intégration de pratiques évaluatives le plus souvent orientées vers la recherche d'une efficacité traduite par un gain de temps. Les enseignants intègrent au sein de leur culture propre la nécessaire part de subjectivité liée à l'évaluation des élèves. Des stratégies sont mises en place afin de gagner du temps lors de la correction des copies, lors de l'observation des élèves en activité et lors de l'utilisation de SACoche. Ces stratégies révèlent, à l'image des évaluations notées, l'appropriation d'une évaluation « intuitive » (David, 2000) au sein du dispositif d'évaluation sans note. Marie (enseignante d'EPS) développe une pratique évaluative qui consiste à partir du principe que tous les élèves ont atteint la compétence évaluée. Certaines compétences doivent être acquises, de son point de vue, par l'ensemble des élèves. Son évaluation consiste

à repérer les élèves qui ne témoignent pas du niveau attendu. Elle procède alors par « déclassement » pour évaluer certains élèves afin d'éviter de se concentrer sur l'ensemble des élèves de la classe, qui intuitivement ont acquis la compétence, et gagner ainsi en efficacité.

Du côté des élèves, nos résultats montrent une intégration à leur culture propre d'une stratégie consistant à se centrer de façon prioritaire, lors des situations évaluatives, sur les contenus évalués par l'enseignant. La visibilité des compétences affichées ou annoncées par les enseignants lors des tâches d'évaluation permet aux élèves de réaliser leurs évaluations en concentrant leur attention sur certains contenus. Les contenus ne faisant pas l'objet d'une mise à disposition par l'enseignant ne peuvent, du point de vue des élèves, être inclus dans l'évaluation. A titre d'illustration, Camille, lors de la réalisation d'un devoir de français s'engage dans une relecture ciblée. A la fin du devoir, elle s'imprègne des compétences affichées par l'enseignant afin d'orienter sa relecture sur les contenus évalués. Lorsque la compétence « je sais conjuguer les verbes » est annoncée, elle vérifie prioritairement la conjugaison des verbes dans sa copie lors de sa relecture. Ces stratégies de centration sur les contenus évalués permettent aux élèves d'améliorer leurs performances scolaires, en concentrant leur attention sur les compétences affichées ou annoncées par les enseignants et en délaissant d'autres contenus n'étant pas censés être pris en compte du point de vue des élèves.

L'activité de recherche d'efficacité revêt également un caractère individué lors des situations évaluatives vécues par les enseignants et les élèves.

Chez les enseignants, nos résultats identifient une activité individué déployée vers la restructuration des tâches évaluatives. Le dispositif sans note participe selon leurs points de vue, à modifier la conception des situations évaluatives sans note. Les enseignants cherchent à modifier l'organisation des tâches évaluatives sans notes afin de gagner en efficacité. L'activité de Loïc (enseignant de SVT) est révélatrice de l'individuation de la conception des devoirs sans note servant l'efficacité évaluative des enseignants. Loïc adapte d'abord des devoirs notés faisant apparaître deux parties distinctes : une partie restitution des connaissances et une partie composée d'exercices d'application. Lors des premières corrections de l'année, Loïc est confronté à la multitude de réponses et de raisonnements chez les élèves de la classe. Il n'avait pas anticipé, lors de la conception de son évaluation sans note, que les élèves puissent réussir ou échouer sur des questions faisant pourtant appelle à la même compétence. Des élèves peuvent en effet restituer une connaissance et échouer sur

l'exercice d'application sollicitant la même connaissance. Cette diversité de réponses, non anticipée de la part de l'enseignant lors de la conception du devoir, participe à l'émergence d'une nouvelle structuration des devoirs sans note chez Loïc. Il organise désormais ses devoirs en supprimant la distinction : connaissances/exercices d'application, pour faire correspondre une seule compétence à un seul exercice. Cette nouvelle architecture permet à Loïc de gagner en efficacité en facilitant la correction des copies par une discrimination plus aisée des réponses des élèves. Marie (enseignante d'EPS) modifie quant à elle l'organisation des situations évaluatives afin de rendre plus efficace l'évaluation des connaissances chez les élèves. Elle interroge désormais les élèves un à un pour estimer précisément le niveau de connaissance de chacun. Marie explique l'émergence de cette nouvelle modalité évaluative par la visibilité des contenus évalués permise par le logiciel SACoche. Elle souhaite renseigner la validation des connaissances selon un protocole précis et objectif afin d'apporter un maximum de précision sur l'état des acquisitions de chaque élève. Alors que Loïc cherche à intégrer l'évaluation des connaissances des élèves au sein des exercices d'application et supprimer ainsi des tâches évaluatives la restitution des connaissances, Marie s'efforce de mettre en avant l'évaluation des connaissances en EPS. Ces illustrations témoignent à la fois des activités individuées des enseignants modifiant la conception des tâches évaluatives selon leur propre point de vue et de la similitude des activités orientées vers un objectif commun relatif à l'efficace des pratiques évaluatives.

Lors de la réalisation des tâches évaluatives, les élèves déploient des stratégies individuées pour être plus performant. Afin de réussir au mieux son devoir, Marius développe une stratégie de gestion du temps. Il organise son temps de devoir en consacrant les 40 premières minutes à la réalisation réfléchie des tâches demandées par l'enseignant. Il s'applique pour maximiser le gain de points verts. En fin de devoir, il se laisse 10 ou 15 minutes pour répondre rapidement ou de façon aléatoire aux questions laissées de côté et jugées faciles de son point de vue. Cette stratégie permet selon lui, de maximiser ses chances de réussite en s'appliquant tout d'abord sur les exercices demandant du temps pendant une quarantaine de minutes, puis en se réservant un moment afin d'obtenir rapidement des points verts sur les questions jugées faciles. La stratégie individuée de gestion du temps évaluatif s'actualise chez Marius afin de gagner en efficacité lors de la réalisation de ses devoirs. La dynamique des préoccupations typiques des élèves montre une forte prise en compte de la préoccupation typique « performer » au cours de l'année à l'exception du début d'année scolaire.

La description et l'analyse de ces trois formes d'activité permettent d'identifier chez les enseignants et les élèves, entre autres, trois déterminants du processus d'appropriation de l'environnement évaluatif : le sens de la mesure, la tâche évaluative et autrui. Ces déterminants constituent dans l'activité des enseignants et des élèves des éléments structurant ce processus d'appropriation.

« Le sens de la mesure » caractérise chez l'ensemble des acteurs le besoin de définir, à partir des couleurs, de nouveaux repères. La définition de ces nouveaux repères est rendue possible par le manque de références explicites concernant les relations entre la qualité du travail scolaire et les différentes couleurs. Ainsi, les enseignants et les élèves s'engagent à (re)-construire du sens dans ces relations pour définir de leur point de vue leurs modalités évaluatives. Nos résultats montrent que les significations attribuées par les acteurs aux couleurs sont à la fois singulières et revisitées parfois au fil des expériences évaluatives. Ce constat nous invite non seulement à dire que les acteurs attribuent du sens à la mesure des couleurs mais qu'ils en mesurent également le sens. En d'autres termes, nos résultats mettent également en avant le fait que le sens attribué aux couleurs est parfois remis en question à travers l'activité même des acteurs. En effet, chaque acteur, faisant émerger son monde propre, mesure, au cours de son activité, le sens de la mesure des couleurs qu'il a lui-même construit au cours de ses expériences passées. Dans ce cas, la mesure du sens est modifiée par l'acteur. Les enseignants établissent par exemple des échelles quantitatives afin de construire du sens à la mesure des couleurs mais ces critères d'évaluation chiffrés sont réinventés au cours de leur activité évaluative dans le but de discriminer plus efficacement les réponses des élèves. Les élèves donnent par exemple du sens à la mesure des couleurs du dispositif sans note, en les associant à un nombre d'erreurs effectuées ou estimées par eux, tout en s'engageant dans une activité consistant à valider la pertinence de cette mise en relation couleurs/ nombre d'erreurs. « Le sens de la mesure » mais également « la mesure du sens » constituent des déterminants du processus d'appropriation de l'environnement sans note qui se structure également, en partie, à partir des tâches évaluatives.

La tâche évaluative participe à structurer l'activité d'appropriation des acteurs notamment à travers sa conception par les enseignants et à travers sa réalisation par les élèves. Chez les enseignants, la conception de la tâche évaluative se structure entre autres à partir de la recherche d'une efficacité évaluative traduite par la volonté de gagner du temps lors de la correction et par la capacité à discriminer entre elles les réponses des élèves. Nos résultats montrent par exemple que Loïc structure l'architecture de ses devoirs en faisant correspondre à chaque question une compétence différenciée afin de faciliter la discrimination des réponses

chez les élèves. Chez les élèves, la réalisation de la tâche évaluative est essentiellement organisée par la recherche d'une performance scolaire. Lucas organise par exemple la réalisation de ses devoirs en priorisant les exercices faciles de son point de vue alors que Marius organise la réalisation de ses devoirs en commençant par les exercices estimés difficiles. La tâche évaluative et plus particulièrement son design retenu par les enseignants et « adopté » par les élèves, constitue un déterminant du processus d'appropriation de l'environnement évaluatif sans note. Entremêlé à la redéfinition de la tâche évaluative, un autre déterminant du processus d'appropriation est partagé par les enseignants et les élèves : autrui.

Autrui caractérise l'importance de la prise en compte des autres acteurs dans le processus d'appropriation de l'environnement évaluatif sans note chez les enseignants et les élèves. Du côté des enseignants, nos résultats montrent, aussi bien dans l'activité de conception des environnements évaluatifs, dans l'activité de rédaction des appréciations trimestrielles ou encore dans l'activité de définition des compétences, la prise en compte des élèves mais aussi des parents d'élèves à des fins de transparence et de compréhensibilité des contenus enseignés et des modalités pour les évaluer. Du côté des élèves, c'est la prise en compte des pairs qui participe à leur appropriation de l'environnement évaluatif. Ils cherchent à comparer leurs résultats afin d'estimer la valeur de leur travail. Nos résultats, témoignant de comparaisons à plusieurs niveaux (avec les élèves de la classe sans note et avec les élèves des autres classes), mettent en avant une dimension collective dans la « fabrication de l'évaluation scolaire ».

Nos résultats centrés sur l'analyse du vécu des acteurs sont en rupture avec la conception d'une évaluation comme « propriété exclusive de l'enseignant » et placent l'élève dans un rôle de co-concepteur de l'environnement évaluatif. L'élève n'est pas seulement un être évalué au cours des échéances prévues par les enseignants, il est également un être en évaluation attribuant des significations singulières et dynamiques aux composantes de l'environnement évaluatif. Bien plus que de s'adapter au nouvel environnement sans note, les élèves « l'adoptent ». En effet, les élèves interprètent les couleurs à travers une stratégie que nous avons qualifiée de « démarche de cambiste » au sein de laquelle les processus d'insituation, d'in-culturation et d'individuation participent à l'émergence de significations partagées par les élèves (l'association couleurs/notes, l'association couleurs/nombre d'erreurs, la validation de l'élément de connaissance type : « les couleurs euphémisent les échecs »).

L'ensemble des apports épistémiques développés ci-dessus nous amène à défendre deux idées. La première s'attache à prendre en compte l'élève comme acteur des processus évaluatifs dans le milieu scolaire. Les élèves ne sont pas seulement les exécutants des tâches évaluatives prescrites par les enseignants, ils participent à définir leur propre situation d'évaluation selon les éléments de l'environnement physique (l'ordre des exercices dans les devoirs, les appréciations des enseignants) et social (la réussite ou l'échec des autres élèves) rendus significatifs de leurs points de vue à chaque instant du déroulement de leur activité évaluative. La seconde idée place enseignants et élèves dans une démarche de co-construction des modalités évaluatives au cours de laquelle l'activité des uns participe à l'émergence de l'activité des autres. Ces réflexions nous semblent converger vers l'idée d'une conception enactive des évaluations scolaires.

15.2 Les apports transformatifs de la recherche

Le programme de recherche du Cours d'action (Theureau, 1992, 2004, 2006, 2009) poursuit une double visée épistémique et transformative. Si la première, développée ci-dessus, contribue par la production de connaissances à enrichir la littérature scientifique sous la focale de l'analyse des expériences vécues par des enseignants et des élèves, la seconde envisage une transformation des pratiques professionnelles. Dans le cadre de notre étude et sur la base de nos résultats, nous souhaitons proposer des pistes de transformations des pratiques évaluatives afin d'entrevoir une conception enactive de l'évaluation scolaire.

15.2.1 Vers une évaluation enactive

Le concept de l'enaction (Maturana & Varela, 1994 ; Varela, 1989 ; Varela, Thompson & Rosch, 1993) défini au chapitre 6, traduit une conception de la cognition et des actions d'un acteur engagé dans une situation. L'enaction place comme centrale l'idée d'une relation circulaire de co-définition entre l'acteur et son environnement. Ainsi, l'activité des enseignants et des élèves de notre étude s'organise au sein d'un couplage acteur(s)-environnement pouvant se traduire au travers d'une dialectique situant/situé (Masciotra, Roth

& Morel, 2008). Pour ces auteurs, « le situant concerne les actions transformantes de la personne sur l'environnement physique et social, alors que le situé regarde les actions transformantes de l'environnement physique et social sur la personne » (Ibid., p.23). Ainsi, l'activité évaluative des acteurs est à la fois située dans le sens où l'environnement évaluatif sans note contribue à structurer l'activité des acteurs ; et situante dans le sens où l'activité des acteurs participe à la modification de l'environnement évaluatif sans note.

Nos résultats enrichissent la dialectique situant/situé exprimée ci-dessus et orientent notre engagement de chercheur vers une « épistémologie de l'action » plutôt qu'une « épistémologie des savoirs » (Saury et al., 2013). Selon ces auteurs, l'école privilégie un rapport à l'apprentissage et aux évaluations de ces apprentissages selon une « épistémologie des savoirs ». Les actions d'enseignement et d'apprentissage sont alors subordonnées par des plans de leçons, des savoirs disciplinaires et des méthodes pédagogiques. De la même façon, les évaluations sont organisées selon le curriculum scolaire établi et le découpage de l'année scolaire en trimestre. Les évaluations scolaires, déterminées en partie par les différents programmes disciplinaires, engagent un peu plus l'école sur le terrain de « l'épistémologie des savoirs » à travers laquelle le contenu des évaluations est parfois conçu avant même la réalisation des apprentissages chez les élèves. Le système éducatif, et à travers lui les évaluations scolaires, accordent une place centrale à la mobilisation par les enseignants et les élèves d'un système de représentations et de savoirs préalables à l'activité d'évaluer et d'être évalué. L'anticipation de la conception des évaluations, essentielle à l'efficacité des pratiques enseignantes, semble cependant mettre de côté la nature située, dynamique et autonome de l'activité des acteurs et constitutif de la définition d'une évaluation enactée. Une évaluation enactée accorde le primat à la singularité de la relation de l'élève à son environnement évaluatif selon ses propres perceptions, préoccupations, émotions, focalisations et permet un partage de significations au sein de la classe. Une évaluation enactée accorde le primat à la relation circulaire entre l'acteur et son environnement, au sein de laquelle l'enseignant et les élèves co-agissent dans le but de concevoir des dispositifs d'évaluation facilitant les apprentissages. Une évaluation enactée accorde le primat à l'interprétation, aux significations émergentes du couplage acteur-environnement, génératrices d'un nouveau couplage définissant une « circularité créatrice » (Varela, 2017). Une évaluation enactée accorde enfin le primat à la dynamique de l'activité des acteurs, mêlant l'opportunisme à la planification, l'adaptation à la conception, et l'investigation à l'évaluation.

Afin de spécifier les contours d'une évaluation enactée, nous proposons quatre principes ergonomiques susceptibles de constituer des aides professionnelles.

15.2.2 Principes ergonomiques d'une évaluation enactive

Quatre principes sont susceptibles de traduire une conception enactée de l'évaluation scolaire : (1) concevoir une évaluation accordant le primat aux ressentis, (2) concevoir une évaluation favorisant la connexion entre les apprentissages, (3) concevoir une évaluation associant l'individuation et la typification, (4) concevoir une évaluation d'histoires d'apprentissage. Chacun d'eux traduit les hypothèses fondatrices du programme de recherche scientifique et technologique du Cours d'action qui s'inscrit dans le paradigme de l'enaction et découle des résultats de notre étude.

Principe 1 : Concevoir une évaluation accordant le primat aux ressentis des élèves

Le premier principe d'une évaluation enactée repose sur le postulat ontologique de l'activité vécue. L'activité de l'acteur s'accompagne d'une conscience préreflexive (Theureau, 2004) à chaque instant du déroulement de son activité. Il agit, pense et ressent en même temps qu'il a conscience d'une partie de sa propre activité. Ce flux de significations, d'intentions, d'émotions émerge d'une perception asymétrique de l'environnement. L'acteur perçoit, ce qui dans l'environnement le perturbe, au sens de ce qui est pertinent pour lui à un moment donné de son activité. Ces interactions asymétriques acteur-environnement sont difficilement observables de l'extérieur et nécessitent d'appréhender l'activité de l'acteur du dedans (Sève & Terré, 2016) afin de comprendre ses sources de perturbation et ses potentialités d'action.

Les résultats de notre étude portent ses convictions théoriques dans la sphère de l'évaluation scolaire. En effet, les évaluations scolaires sont « vécues » par les élèves dans le sens où elles s'imprègnent pour chacun d'eux, des significations associées à leur activité à un moment donné. Ainsi, ils questionnent les contenus, les critères, le protocole d'évaluation et développent des stratégies leur permettant d'être efficace de leur point de vue.

L'activité réellement déployée par les élèves dans les situations évaluatives conçues par les enseignants ne peut être mise à la marge des préoccupations de l'ensemble des acteurs de l'enseignement. Une évaluation enactée accordant le primat aux ressentis des élèves doit pouvoir être associée à une évaluation validant les acquis des élèves. Il s'agit pour l'enseignant de s'intéresser à l'évaluation de la partie consciente de l'activité des élèves, en d'autres termes les apprentissages racontables par eux. C'est à travers la réalisation

d'entretiens avec les élèves ou à travers la rédaction de récits d'expérience que l'enseignant pourra accéder au contenu évaluable de l'expérience des élèves. Accorder le primat à l'évaluation de la partie commentable de l'expérience des élèves, ne signifie pas l'occultation de la partie non consciente et non verbalisable par eux. Certains apprentissages échappant à la conscience des élèves doivent être pris en compte dans la conception enactée des évaluations scolaires. Pour exemple en EPS, la vitesse de passage du témoin en athlétisme ou l'alignement segmentaire en gymnastique, facette peu consciente de l'activité chez les élèves, sont autant d'éléments à conserver dans les évaluations disciplinaires. Les prescriptions nationales ou académiques régissant l'évaluation en EPS se sont déjà engagées vers une prise en compte du ressenti des élèves. Certaines évaluations, en musculation, en course en durée ou plus récemment en yoga prévoient une analyse de sa propre pratique à partir notamment des sensations ressenties. A titre d'illustration, il est attendu que le lycéen en yoga « réalise un bilan lucide étayé par des sensations multiples et un ressenti précis » (ressources d'accompagnement à l'enseignement commun de l'EPS, 2019). Même si nous saluons ces pratiques, les grilles sensorielles d'évaluation sont le plus souvent conçues à partir d'indicateurs généraux externes à l'acteur agissant. Notre proposition d'évaluation enactée invite quant à elle, à prendre en compte le monde propre de l'élève à travers le vécu de sa propre activité. Ce principe s'inscrit dans la lignée des récents travaux et des propositions de Paintendre sur le développement chez les élèves d'un « savoir-faire perceptif » (Paintendre, Schirrer & Andrieu, 2019).

Principe 2 : Concevoir une évaluation favorisant la connexion entre les apprentissages

Le second principe d'une évaluation enactée repose sur le postulat de l'apprentissage par typification. Celui-ci suppose qu'un acteur construit sa connaissance des objets du monde en repérant des similitudes de formes issues des expériences passées (Rosch, 1978) constituantes de son activité et de sa culture. La catégorisation de l'expérience en « type » permet à l'acteur d'apprécier la nature d'une situation, et par conséquent l'activité pertinente à y associer, selon la « distance » par rapport à une situation déjà vécue et typicalisée. De ce postulat découle la notion de « connaissances pour l'action » (Theureau, 1992) rendant indissociable la construction des connaissances chez l'acteur avec la situation qui les a faites émerger. La conception d'une évaluation favorisant la connexion entre les apprentissages peut être encouragée par la mise en place de dispositifs d'évaluation ayant entre eux un « air de famille ».

Trois échelles de connexion semblent pouvoir favoriser la reconnaissance entre les apprentissages : (1) concevoir des évaluations reconnaissables par les élèves chez l'ensemble des enseignants issus d'une même équipe pédagogique, (2) concevoir des évaluations reconnaissables par les élèves chez un même enseignant durant la période d'une année scolaire, (3) concevoir des évaluations facilitant l'identification des connexions avec les apprentissages vécus précédemment. Respectivement, il s'agit par exemple (1) de stabiliser, sur l'ensemble d'une équipe pédagogique, des critères d'évaluation partagés et visibles par les élèves. Il peut s'agir également (2) de concevoir l'ensemble des tâches évaluatives d'une année scolaire chez un enseignant selon une architecture similaire et stable. Cette forme reconnaissable des tâches évaluatives peut être associée à une partie plus personnelle permettant des ajustements disciplinaires chez chacun des enseignants. Il peut enfin s'agir (3) d'organiser les évaluations selon les principes organisationnels précédemment mis en place lors des leçons. Ainsi, stabiliser l'organisation spatiale, temporelle, sociale ou matérielle entre les leçons et les dispositifs d'évaluation peut être en mesure de faciliter l'identification des connexions souhaitées. Une réflexion pédagogique, allant du dispositif évaluatif mis en place jusqu'à l'architecture des devoirs, en passant par les modalités et les contenus associés peut-être menée, afin de stimuler chez les élèves le processus de typification et favoriser les apprentissages. La notion « d'évaluation typique » doit néanmoins être nuancée par la nature même du troisième principe traduisant la singularité propre du rapport au monde chez chacun des acteurs.

Principe 3 : Concevoir une évaluation associant l'individuation et la typification

Le troisième principe d'une évaluation enactée repose sur le postulat de l'individuation de l'activité humaine (Simondon, 1989). Celui-ci induit l'organisation de l'activité selon l'émergence du couplage acteur-environnement.

Les résultats de notre étude confirment la dimension individuée de l'activité humaine en montrant l'émergence d'une singularité des interactions élève-environnement évaluatif propre à chacun. Nous avons qualifié cette activité par le terme « d'adoption » afin de signifier l'appropriation par les élèves de l'environnement évaluatif sans note. En effet, les élèves interprètent de façon singulière les modalités évaluatives du protocole sans note et les résultats aux évaluations. A titre d'illustration, les résultats des devoirs sont interprétés singulièrement chez chacun des élèves selon les résultats des autres élèves, les appréciations laissés par l'enseignant ou leur propre capacité à anticiper la couleur obtenue. L'évaluation de

l'enseignant ne constitue alors qu'une ressource parmi d'autres permettant à l'élève d'identifier la valeur de son résultat.

Ce troisième principe associe nos deux premiers principes relatifs au primat du ressenti et à la connexion entre les apprentissages. Nous souhaitons encourager une évaluation scolaire permettant conjointement la prise en compte des mondes propres chez chacun des élèves et la reconnaissance de situations évaluatives ayant un « air de famille ». Il ne s'agit pas de confondre cette proposition avec les réflexions relatives à la différenciation pédagogique des évaluations scolaires. Celle-ci envisage une adaptation des contenus, des procédures et des critères d'évaluation selon le niveau estimé de l'élève. L'enseignant planifie l'évaluation différenciée selon sa propre idée de la capacité de l'élève à réussir et adopte une posture extérieure à la réalité du monde propre de l'élève. Une évaluation alliant l'individuation à la typification place au contraire l'enseignant dans une posture empathique et compréhensive des significations émergentes de l'activité de l'élève. Il s'agit d'appréhender l'évaluation « du dedans » (Sève & Terré, 2016) en facilitant la perception de repères évaluatifs stables et en plaçant sur le devant de la scène les significations des élèves. L'enseignant-évaluateur adopte également une posture opportuniste (Saury et al., 2013) laissant une marge de manœuvre à l'activité d'adaptation et d'improvisation permettant aux situations évaluatives d'évoluer selon la dynamique individuée de l'activité des élèves. Cette posture enseignante ne doit pas occulter la nécessaire planification des contenus et des procédures évaluatives mais doit pouvoir prendre en compte une part d'imprévisibilité et « d'agir créatif » (Ibid., p.166) permettant d'appréhender le monde de l'élève de l'intérieur. Il s'agit par exemple de co-définir avec les élèves, lors d'une leçon précédant l'évaluation, certains composants de la tâche évaluative (le contenu, la durée, le choix de l'outil ou du format de l'évaluation). À titre d'illustration, une co-définition d'une partie des contenus évalués peut être envisagée en questionnant les élèves sur ce qui vaudrait la peine, de leur point de vue, d'être évalué dans la séquence abordée. L'évaluation ainsi conçue comme « un design participatif » (Adé, 2010, 2016) intègre l'élève dans la conception des formats, des contenus ou des critères d'évaluation.

Principe 4 : Concevoir une évaluation d'histoires d'apprentissage.

Le quatrième principe d'une évaluation enactée repose sur le postulat de la dialectique situant/situé (Masciotra, Roth & Morel, 2008). Celle-ci traduit l'indissociable relation dynamique et circulaire existante entre l'acteur et l'environnement. Tous deux, se nourrissant

mutuellement, contraignent leur double prise en compte dans les propositions enactées portées à l'évaluation scolaire.

Les résultats de notre étude dévoilent aussi bien les actions transformantes de l'acteur sur l'environnement que les actions transformantes de l'environnement sur l'acteur. Ainsi, l'environnement social participe à la structuration de l'activité des acteurs et implique une relation dynamique et circulaire entre l'activité de l'enseignant et celle des élèves.

Le principe de conception d'une évaluation d'histoires d'apprentissage entre l'enseignant et ses élèves traduit d'abord l'idée d'une continuité entre les apprentissages (Saury et al., 2013). Cette continuité est détaillée à travers le principe 2 consistant à favoriser des connexions entre les apprentissages. Il traduit ensuite l'idée d'une co-définition entre l'enseignant et les élèves de moments cruciaux d'évaluation. Ces derniers se caractérisent par la mise en place partagée de rendez-vous évaluatifs définissant des points d'étapes co-définis dans l'histoire évaluative de l'enseignant et des élèves. Ces moments cruciaux d'évaluation rejettent l'idée d'une évaluation imposée de l'extérieur par l'enseignant à ces élèves pour inclure un rendez-vous négocié de l'intérieur entre les acteurs. Cette négociation, porteuse d'une évaluation faite d'histoires d'apprentissage, peut se construire à travers la co-définition des moments d'évaluation ou à travers la co-définition de compétences clefs pouvant prétendre à un partage de significations entre l'enseignant et les élèves tel que nous l'avons envisagé lors du principe 3 relatif à l'individuation. Certaines propositions, notamment celles du groupe EPIC (Évaluation par Indice de Compétences) sont expérimentées dans ce sens (Röösli, 2017) et envisagent l'évaluation en termes de rendez-vous multiples et négociés avec l'élève au cours de la séquence, plutôt qu'en terme de rendez-vous unique en fin de séquence.

Conclusion

Cette recherche ambitionne d'enrichir la littérature scientifique sur le sujet de l'évaluation scolaire, en apportant un éclairage original sur les activités évaluatives des enseignants et des élèves à partir d'une approche phénoménologique. Nous avons révélé des traits typiques d'activité chez les enseignants et les élèves à partir de l'analyse des préoccupations et des connaissances validées par les acteurs. Nous avons également mis en évidence la dynamique des préoccupations typiques des enseignants et des élèves au cours de l'année scolaire. De multiples stratégies évaluatives sont déployées par les acteurs afin d'actualiser notamment une activité d'investigation des modalités évaluatives, une activité transformative de l'environnement sans note et une activité de recherche d'efficacité scolaire et professionnelle. Sur cette base, notre étude a mis en exergue un processus d'appropriation-individuation pouvant à la fois revêtir des similitudes de formes et des distinctions de mise en œuvre entre les enseignants et les élèves. À travers « l'adoption » de l'environnement évaluatif par les acteurs, notre étude dévoile une partie des déterminants de l'activité d'appropriation-individuation des acteurs. Chez les enseignants, ces déterminants sont caractérisés entre autres par la conception des tâches évaluatives, la mise en visibilité des contenus enseignés et des modalités d'évaluation et la prise en compte chez l'élève « du dedans » (Sève & Terré, 2016). Chez les élèves, ces déterminants sont caractérisés entre autres par les résultats des pairs, l'estimation de la valeur du résultat, les appréciations littérales des enseignants et la recherche de réussite dans la tâche évaluative. La nature de nos résultats ainsi que notre engagement ontologique de chercheur nous ont conduits à envisager une pratique enactive de l'évaluation scolaire centrée sur une « épistémologie de l'action » (Saury et al., 2013) et à proposer quatre principes ergonomiques s'inscrivant dans la sphère du « praticien enactif » (Masciotra, Roth & Morel, 2008). Une étude secondaire, relative à la rédaction des appréciations de bulletins scolaires, enrichit les apports scientifiques dévoilés par l'étude principale en établissant des liens entre le nouvel environnement évaluatif et l'activité de rédaction des appréciations de bulletins scolaires.

Notre étude suscite également quelques réflexions méthodologiques. Les conditions d'analyse relatives à la temporalité d'une année scolaire montrent la pertinence de l'objet théorique du CDV. Certains éléments de l'observatoire de recherche (WR et ERS), déjà

validés lors de travaux antérieurs (Adé, Gal-Petitfaux & Serres, 2015), ont confirmé leur fécondité au cours de notre étude. D'autres éléments du recueil de données ont cependant dû être adaptés au terrain d'étude. Ainsi, pour favoriser chez les élèves leur mise en récit à travers les WR, nous avons construit un environnement intime et pérenne dans le centre de documentation et d'information du collège dans lequel les élèves pouvaient, à leur guise, enregistrer à l'aide d'une tablette numérique, leur récit d'expérience.

Le fait que le chercheur soit également un enseignant exerçant en collège engage une réflexion éthique sur la validité du travail de recherche. La connaissance du chercheur relative au terrain d'étude, aux habitudes professionnelles et à l'activité des élèves de collège peut engendrer des avantages mais aussi susciter des ambiguïtés dans le traitement ou l'analyse des données. Des précautions ont été prises par le chercheur afin de garantir la validité du travail scientifique réalisé dans le cadre de cette recherche.

Le double statut d'enseignant et de chercheur a d'abord généré des avantages dans le recueil des données de verbalisation. La familiarité du terrain d'étude a permis au chercheur d'établir rapidement une relation de confiance avec les participants et a facilité l'établissement d'une relation empathique entre l'interviewé et l'intervieweur. Le Tableau 38, présentant un extrait d'ERS chez un enseignant, illustre la posture empathique du chercheur.

Extrait de l'ERS de Marie
<p><u>Chercheur</u> : On sent que ça te pose un problème, on sent que t'es un peu embêtée.</p> <p><u>Marie</u> : Bah oui clairement.</p> <p><u>Chercheur</u> : T'es embêtée à quel niveau ? C'est le barème qui t'embête ?</p> <p><u>Marie</u> : Oui, la facilité du barème c'est que l'on discrimine de 0 à 6. Bon là c'est sur 6 points. Donc on ne dit pas à l'élève quand il a 1 sur 6 s'il a réussi ou pas mais on lui donne une note sur 6 en fonction d'un temps. C'est hyper rassurant et puis ce n'est pas discutable alors que c'est très discutable mais bon, ce n'est pas discuté en général. Et là il fallait que je transforme ce barème en (hésite) 4 niveaux.</p> <p><u>Chercheur</u> : Ouais tu essaies de te dire, en fait, que tu transformes des secondes en couleurs.</p> <p><u>Marie</u> : Ouais exactement (en souriant).</p> <p><u>Chercheur</u> : Et ça te pose plus de problème que si c'était en note ?</p> <p><u>Marie</u> : Ah oui, bah oui puisque, je te dis encore une fois quand on fait un barème entre 0 et 20 et qu'on attribue des temps, c'est sans doute discutable mais c'est cartésien quoi. Et puis on n'informe pas sur la réussite.</p>

Tableau 38 : Extrait de l'ERS de Marie du mois de novembre.

Le chercheur, de part son implication professionnelle dans le milieu scolaire, a eu accès plus aisément aux dimensions subtiles de l'activité des acteurs pouvant être de l'ordre de la terminologie employées, des habitudes consacrées ou de l'usage de certains outils évaluatifs. La familiarité du chercheur envers ces dimensions subtiles de l'activité est en mesure d'enrichir le questionnement lors de la mise en récit des participants. Lors du visionnage des WR ou de la conduite des ERS, certaines expressions des acteurs, pouvant paraître anecdotiques aux yeux d'un chercheur non praticien, peuvent passer inaperçues dans le déroulement du discours. L'expertise du chercheur combinée à son expérience professionnelle d'enseignant est susceptible de faciliter la perception de l'authenticité du discours et d'aider la mise en récit de l'activité réellement déployée par les acteurs. Le Tableau 39 illustre la subtilité des notions de connaissance et de compétence dans la structuration de l'architecture des devoirs.

Extrait de l'ERS de Loïc
<p><u>Loïc</u> : Je pense à leur faire faire des exercices et intégrer des questions de cours dans les exercices.</p> <p><u>Chercheur</u> : Effectivement tu avais du mal à intégrer des connaissances dans les compétences.</p> <p><u>Loïc</u> : Ouais parce que dans mon référentiel, il n'y a pas la compétence : je connais mon cours. Je vais dans Sacoche et que je ne sais pas trop où mettre le truc.</p> <p><u>Chercheur</u> : Donc là le fait d'intégrer les savoirs purs dans les exercices, ça va être plus facile d'évaluer la compétence ?</p> <p><u>Loïc</u> : Oui je rentre dans une compétence qui s'appelle le fonctionnement des êtres vivants.</p>

Tableau 39 : Extrait de l'ERS de Loïc du mois de novembre.

Le double statut de chercheur et d'enseignant a potentiellement été source d'ambiguïtés lors de la conduite de nos travaux. Le statut de praticien-chercheur a été questionné dans la littérature scientifique (Daniellou, 1996 ; Mackiewicz, 2001) qui fait état de transaction ou de compromis identitaire pour qualifier l'ambivalence du double statut auquel nous avons été confronté. Les habitudes professionnelles de l'enseignant ont parfois poussé le questionnement du chercheur en dehors du cadre fixé par la recherche en provoquant ainsi une orientation du discours des participants, notamment avec les élèves. L'imprécision dans le discours des élèves a parfois stimulé chez le chercheur l'énoncé d'un

questionnement orientant la réponse de l'acteur. Le Tableau 40 illustre la propension du chercheur à inférer le contenu du discours de l'acteur.

Extrait de l'ERS de Camille
<p><u>Chercheur</u> : ça dépend de quoi alors ton stress ?</p> <p><u>Camille</u> : ça dépend. Là par exemple, j'avais rien fait donc...</p> <p><u>Chercheur</u> : Ah oui ça dépend de la réalisation de ton devoir. Les devoirs où t'a pas beaucoup travaillé, quand le prof te rend ta copie, t'es stressée parce que tu penses que tu vas avoir un point rouge.</p> <p><u>Camille</u> : Oui c'est ça.</p>

Tableau 40 : Extrait de l'ERS de Camille du mois de décembre.

De la même façon, lors du traitement des données et de la reconstruction des CDV de chacun des participants, le chercheur a pu malgré lui procéder à des inférences qui pouvaient rendre ambiguë l'interprétation du récit des acteurs par le chercheur.

Afin de limiter ces ambiguïtés, le chercheur a mis en place trois précautions méthodologiques. D'abord, le chercheur s'est attaché à suspendre son expérience d'enseignant lors de la conduite des ERS et de l'analyse des données. Cette mise en suspens de l'expérience se caractérise par une posture de recherche consistant à poser un regard distancié, « naïf » sur le discours des acteurs et les données de verbalisation. Cette posture contribue chez le praticien-chercheur au respect de l'authenticité du discours des participants à l'étude en limitant les inférences du chercheur susceptibles d'orienter le récit des acteurs. Cette posture sert également l'authenticité de la reconstitution des CDV en évitant des erreurs d'analyse. Ensuite, les premiers ERS ont été visionnés par un chercheur expert du cadre méthodologique et théorique du Cours d'action afin de réguler la conduite des entretiens futurs. Enfin, le traitement et l'analyse des données ont été supervisés par un second chercheur faisant preuve d'une expertise dans ce cadre de recherche.

Au total, notre étude, s'inscrivant dans les orientations des recherches actuelles plaçant comme centrale l'analyse des expériences des enseignants et des élèves en contexte d'enseignement (Adé, Ganière & Louvet, 2018 ; Leblanc & Sauvaire-Maltrana, 2019 ; Saury & al., 2013 ; Veyrunes, 2017), a visé la compréhension de la réalité des situations évaluatives afin de participer à la transformation des pratiques professionnelles enseignantes sur la question de l'évaluation scolaire.

Bibliographie

- Abelhauser, A., Gori, R. & Sauret, M-J. (2011). *La folie Évaluation. Les nouvelles fabriques de la servitude*. Editions Mille et une nuits.
- Adam, J-M. (2011). *La linguistique textuelle* (3e éd.). Paris : Armand Colin.
- Adé, D. (2010). Les objets comme médiateurs dans l'activité professionnelle des enseignants débutants d'éducation physique et sportive. Dans D. Adé & I. de Saint Georges (Eds.) *Les objets dans la formation. Usages, rôles et significations dans des situations variées* (pp. 77-97). Toulouse : Octarès.
- Adé, D. (2016). L'intervention « par » les objets matériels en EPS. Un éclairage à partir du programme de recherche du Cours d'action. *Recherches & éducations*, 15, 107-120.
- Adé, D., Gal-Petitfaux, N. & Serres, G. (2015). Les ressources exploitées par les enseignants d'EPS au cours de leur première année d'expérience professionnelle : Analyse et perspectives pour la formation. *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 48(4), 43-71.
- Adé, D., Ganière, C. & Louvet, B. (2018). The role of the referee in physical education lessons: student experience and motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 1-13.
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans J. Dolz & E. Ollagnier (Eds.) *L'énigme de la compétence en éducation* (pp.75-94). De Boeck Supérieur.
- Alsina, C. (2010). *La secte des nombres. Le théorème de Pythagore*. Éditions Le monde est mathématique.
- Antibi, A. (2003). *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves*. Éditions Math'adore.
- Antibi, A. (2007). *Les notes : la fin du cauchemar ou En finir avec la constante macabre*. Éditions Math'adore.
- Astolfi, J-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Auduc, J-L. & Rivière, C. (2009). *Sauvons les garçons !* Éditions Descartes & Cie.
- Auger, P. (2006). Une méthode de recherche innovante : l'utilisation du logiciel Nvivo pour les analyses de littérature. *Revue Sciences de Gestion*, 57, 113-129.

- Baumard, M. (2006). Dis-moi où tu enseignes, je te dirai comment tu notes. *Le Monde de l'éducation*, 344, 24-27.
- Bergé, F. (2000). Écarts de notation entre garçons et filles dans la Loire. Dans B. David (Eds.) *Équité et arrangements évaluatifs. Certifier en Education Physique et Sportive* (pp 97-102). Éditions INRP.
- Binet, A. (1909). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris : Ernest Flammarion.
- Bocquet, B. (2016). *La fièvre de l'évaluation. Quels symptômes ? Quels traitements ?* Presses Universitaires du Septentrion.
- Bonniol, J-J., Caverni, J-P. & Noizet, G. (1972). Le statut scolaire des élèves comme déterminant de l'évaluation des devoirs qu'ils produisent. *Cahiers de psychologie*, 15, 83-92.
- Bourgine, P. & Varela, F.J. (1991). "Introduction: towards a practice of autonomous systems". Dans F.J. Varela & P. Bourgine (Eds.) *Towards a practice of autonomous systems: proceedings of the First European Conference on artificial life* (pp.3-10). Cambridge: MA, The MIT Press.
- Brau-Antony, S. & Hubert, B. (2014). Curriculum en Éducation Physique et Sportive et évaluation certificative au baccalauréat. *Questions vives, recherches en éducation*, 22, 67-82. doi.org/10.4000/questionsvives.1596
- Brière-Guenoun, F., Couchot-Schiex, S, Poggi, M-P. & Verscheure, I. (2018). *Les inégalités d'accès aux savoirs se construisent aussi en EPS... Analyses didactiques et sociologiques*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Butera, F., Buchs, C. & Darnon, C. (2011). *L'évaluation, une menace ?* Paris : PUF.
- Büttgen, P. & Cassin, B. (2009). « J'en ai 22 sur 30 au vert ». Six thèses sur l'évaluation. *Cités*, 37, 27-41.
- Castincaud, F. & Zakhartchouk, J-M. (2014). *L'évaluation, plus juste et plus efficace : comment faire ?* Réseau Canopé.
- Caverni, J-P. & Noizet, G. (1978). Le comportement des évaluateurs dans l'évaluation scolaire continue. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 7, 175-195.
- Chabauty, B., Vors, O., Potdevin, F. & Joing, I. (2016). Analyse de pratiques liées à une évaluation sans note. Dans D. Abonnen & B. Boda (Eds.) *L'observation et l'évaluation au service du progrès des élèves en EPS (vol.2)*. Les dossiers « Enseigner l'EPS ». Actes de la biennale de l'AE-EPS.

- Chavrier, D., (2013). Entre égalité et hémiplegie motrice sexuée : le paradoxe de l'évaluation. *Contrepied*, HS, 7.
- Cleuziou, J-P. (2005). Construction des épreuves d'évaluation et arrangements évaluatifs en EPS. Dans S. Brau-Antony, & J-P. Cleuziou (Eds.) *L'évaluation en EPS : Concepts et contributions actuelles* (pp. 107-138). Paris : Éditions Actio.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Cocorada, E., Clinciu, A. I., Pavalache-Ilie, M. & Luca, M. R. (2008). *Instrument de mesure pour le climat scolaire centré sur l'évaluation*. Le 20^e colloque de l'ADMEE-Europe, Evaluation en tension, 9-11 janvier, Genève.
- Cogérino, G. (1999). *Apprendre à gérer sa vie physique*. Paris : PUF.
- Cogérino, G. (2005). Filles et garçons en EPS. *Revue EP.S*, (18)2, 164-167. doi.org/10.7202/012425ar
- Cogérino, G. & Mnaffakh, H. (2008). Évaluation, équité de la note en éducation physique et norme d'effort. *Revue française de pédagogie*, 164, 111-122.
- Combaz, G. (1992). *Sociologie de l'Éducation Physique*. Paris : PUF.
- Couturier, C. (2014). Qu'est-ce qu'une performance scolaire ? *La performance, un droit pour toutes et tous !*, *Contrepied*, HS, 10.
- Crance, M-C. (2013). *Construction d'une œuvre collective et apprentissage en éducation physique. Dynamique de la pratique collective d'une classe de collégiens engagés dans un projet de construction d'un spectacle de danse à l'échelle d'une année scolaire*. Thèse de Doctorat non publiée, Université de Nantes.
- Daniellou, F. (1996). Questions épistémologiques soulevées par l'ergonomie de conception. Dans F. Daniellou (Eds.) *L'ergonomie en quête de ses principes* (pp183-200). Toulouse : Octarès.
- Darmon, M. (2012). Sélectionner, élire, prédire : le recrutement des classes préparatoires. *Sociétés contemporaines*, 86, 5-29.
- Darnon, C., Buchs, C. & Butera, F. (2006). Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiants : la situation particulière du désaccord avec autrui. *Revue française de pédagogie*, 155(2), 35-44. doi.org/10.4000/rfp.84
- David, B. (2000). *Éducation physique et sportive. La certification au baccalauréat*. Paris : INRP.

- David, B. (2003). La certification en EPS. Dans C. Amade Escot (dir.) *Didactique de l'EPS. État des recherches* (pp. 279-306). Éditions EP.S.
- David, B., Brau-Antony, S. & Cleuziou, J-P. (2002). La certification : Équité et arrangements évaluatifs. *Revue EPS*, 294, 61-64. Éditions EP.S.
- Davisse, A. (1986). La mixité en EPS. *Revue EPS*, 197, 56-57. Éditions EP.S.
- Davisse, A. & Louveau, C. (1998). *Sports, école et société : la différence des sexes, féminin, masculin et activités physiques*. Paris : L'Harmattan.
- De Ketele, J-M. (1986). *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck.
- De Vecchi, G. (2011). *Évaluer sans dévaluer et évaluer les compétences*. Hachette Éducation.
- Del Rey, A. (2010). *A l'école des compétences : de l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. Paris : La Découverte.
- Del Rey, A. (2013). *La tyrannie de l'évaluation*. Paris : La Découverte.
- Derobertmeasure, A. & Robertson, J.E. (2013). Data analysis in the context of teacher training: code sequence analysis using QDA MINER. *Quality and quantity*, 48 (4), 2255-2276.
- Deschenaux, F. (2007). Guide d'introduction au logiciel QSR Nvivo 7. *Les Cahiers pédagogiques de l'Association pour la Recherche Qualitative*, 32.
- Deschenaux, F. & Bourdon, S. (2005). Introduction à l'analyse qualitative informatisée à l'aide du logiciel QSR NVivo 2.0. *Les Cahiers pédagogiques de l'Association pour la Recherche Qualitative*, 45.
- Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- Donin, N. & Theureau, J. (2005). Voi(rex) de Philippe Leroux, éléments d'une genèse : reconstitution analytique du processus créateur d'une œuvre récemment créée. *Dissonance*, 90, 4-11.
- Donin, N. & Theureau, J. (2019). Construire une interprétation, de l'appropriation de la partition à la répétition générale. La préparation d'un concert par le chef d'orchestre Pierre-André Valade à la lumière de l'analyse d'activité. *Revue musicale OICRM*, 6(1), 1-36.
- Dubus, A. (2006). *La notation des élèves, comment utiliser la docimologie pour une évaluation raisonnée*. Paris : Armand Colin.

- Dumas, F. & Huguet, P. (2011). Le double visage de la comparaison sociale à l'école. Dans F. Butera, C. Buchs, & C. Darnon (Eds.) *L'évaluation, une menace ?* (pp. 94-104). Paris : Presses Universitaires de France.
- Durand, M. (2007). Situations de l'action, dispositions à agir et trajectoires d'activité chez des enseignants débutants et des formateurs de terrain. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 6, 59-74.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Revue Éducation et Didactique*, 2(3), 97-121.
- Durand, M. (2014). Activité humaine, pratiques sociales, et éducation des adultes. Dans J. Friedrich & J. Pita (Eds.) *Un dialogue entre concept et réalité* (pp. 13-37). Dijon : Édition Raison & Passions.
- Durand, M. & Arzel, G. (2002). Commande et autonomie dans la conception des apprentissages scolaires, de l'enseignement et de la formation des enseignants. Dans M. Carbonneau, & M. Tardif (Eds.) *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école* (pp. 61-77). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Durand, M. & Poizat, G. (2015). Analyse de l'activité humaine et éducation des adultes : faits et valeurs dans un programme de recherche finalisée. *Revue française de pédagogie*, 190, 51-62. doi.org/10.4000/rfp.4698
- Durand, M., Poizat, G. & Goudeaux A. (2015). Individuation, pensée de la formation et technologie éducative. Dans J. Baillé (Ed.) *Du mot au concept : l'individu* (pp. 117-144). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1988). « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait des différences ». *Revue française de sociologie*, 29(4), 649-666.
- Dweck, C. S. (1986). "Motivational processes affecting learning". *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Evin, A. (2013). *Coopération entre élèves et histoires collectives d'apprentissage en Education Physique et Sportive. Contribution à la compréhension des interactions entre élèves et au développement de dispositifs d'apprentissage coopératif*. Thèse de Doctorat non publiée, Université de Nantes.
- Favre, D. (2010). *Cessons de démotiver les élèves. 18 clés pour favoriser l'apprentissage*. Éditions Dunod.

- Flavier, E., Bertone, S., Hauw, D. & Durand, M. (2002). The organization of physical education teacher's action during conflict which opposes them with student(s). *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 20-38.
- Gal-Petitfaux, N., Adé, D., Poizat, G. & Seifert, L. (2013). « L'intégration de données biomécaniques et d'expérience pour comprendre l'activité et concevoir un dispositif technologique : étude d'une situation d'évaluation avec des nageurs de haut niveau ». *Le travail humain*, 3(76), 257-282.
- Gal-Petitfaux, N. & Durand, M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : proposition pour une approche d'anthropologie cognitive. *STAPS*, 55, 79-100.
- Geertz, C.C. (1986). *Savoir local, savoir global. Les lieux de savoirs*. Paris : PUF.
- Gilbert, D.T., Giesler, R.B. & Morris, K.A. (1995). When Comparisons Arise. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(2), 227-236.
- Gimonnet, B. (2007). *Les notes à l'école ou le rapport à la notation des enseignants de l'école élémentaire*. Paris : L'Harmattan.
- Guibert, P. & Michaut, C. (2009). Les facteurs individuels et contextuels de la fraude aux examens universitaires. *Revue française de pédagogie*, 4(169), 43-52.
- Guilhot, G. (2000). Discours et routines : compétences professionnelles. Dans B. David (dir.) *Équité et arrangements évaluatifs. Certifier en Éducation physique et sportive* (pp 31-34). Paris : INRP.
- Hauw, D. & Durand, M. (2004). Pour une « dé-psychologisation » de la performance sportive de haut niveau. *Movement & Sport Sciences*, 3(53), 119-123.
- Husserl, E. (1913/1995). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris : Gallimard.
- Issaieva, É. & Crahay, M. (2010). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : Validation d'échelles et étude de leurs relations. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 31-61. doi.org/10.7202/1024925ar
- Jones, R-A. (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. De Boeck Université.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck.

- Jourand, C., Adé, D., Sève, C., Komar, J. & Thouwarecq, R. (2017). The dynamics of student interaction modes: a comparative study between different contexts of practice within a physical education orienteering lesson. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 134-149. doi.org/10.1080/17408989.2017.1342790
- Kohn, A. (1993). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. Boston, MA, US: Houghton, Mifflin and Compagny.
- Krief, N. & Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches en Sciences de Gestion*, 2(95), 211-237.
- Krop, J. (2014). *La méritocratie républicaine. Élitisme et scolarisation de masse sous la III^e République*. Presses Universitaires de Rennes.
- Laugier, H. & Weinberg, D. (1936). Commission française pour l'enquête Carnégie sur les examens et concours. *La correction écrite des épreuves du baccalauréat*. Paris : Maison du Livre.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation in communities of practice*. New York: Cambridge University Press.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités*, 5(1), 57-78.
- Lecoite, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- Leconte, C. (2014). *Des rythmes de vie aux rythmes scolaires : une histoire sans fin*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Lentillon, V. (2007). Notes et perceptions de privation chez les élèves en éducation physique et sportive: variations selon leur sexe et leur orientation de genre. *Cahiers internationaux en psychologie sociale*, 75-76(3), 79-91. doi:10.3917/cips.075.0079
- Lentillon, V. (2008). Les élèves du second degré face à l'évaluation en EPS. *STAPS*, 79(1), 49-66 doi.org/10.3917/sta.079.0049
- Lentillon-Kaestner, V. & Cogérino G. (2005). Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS : sentiment d'injustice chez les collégiens. *STAPS*, 68(2), 77-93. doi:10.3917/sta.068.0077
- Lentillon-Kaestner, V., Deriaz, D., Voisard, N. & Allain, M. (2018). *Noter en éducation physique ? Incidences sur l'enseignement et les élèves*. Louvain-la-Neuve, Belgique : EME éditions.
- Mackiewicz, M-P. (2001). *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*. Paris : L'Harmattan.

- Manesse, D. & Cogis, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?* Paris : ESF.
- Masciotra, D., Roth, W-M. & Morel, D. (2008). *Enaction. Apprendre et enseigner en situation.* De Boeck Supérieur.
- Maturana, H.R. & Varela, F.J. (1994). *L'arbre de la connaissance. Racines biologiques de la compréhension humaine.* Paris : Addison-Wesley France.
- Mauduit, J-B. (2011). « Plaidoyer pour les notes dans l'enseignement ». *Les temps modernes*, 665, 68-114.
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral.* PUF.
- Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives.* Paris : PUF.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception.* Paris : Gallimard.
- Moniotte, J. & Poggi, M-P. (2014). Curricula cachés et biais perceptifs en EPS. *Carrefours de l'éducation*, 38, 193-210.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nimosus, C. (1985). *Étude sur des nombres occultes.* Éditions Guy Trédaniel.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003). *Analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Paris : Armand Colin.
- Paintendre, A., Schirrer, M. & Andrieu, B. (2019). Développer des savoir-faire perceptifs en Éducation Physique et Sportive : analyse de l'activité d'élèves engagés dans une séquence d'enseignement de step. *Activités*, 16(1). doi:10.4000/activites.4055
- Peirce, C.S. (1978). *Écrits sur le signe.* Paris : Seuil.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire.* Genève : Droz.
- Perrenoud, P. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 13(4), 49-81.
- Perrenoud, P. (1993). Touche pas à mon évaluation ! Pour une approche systémique du changement pédagogique. *Mesure et évaluation en éducation*, 16, 107-132.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrique de l'excellence à la régulation des apprentissages.* Bruxelles : De Boeck.
- Piéron, H. (1963). *Examens et docimologie.* Paris : Le Seuil.

- Poizat, G & Goudeaux, A. (2014). Appropriation et individuation : un nouveau modèle pour penser l'éducation et la formation ? *Transformation. Recherche en Education et Formation des Adultes*, 12, 13-38.
- Ria, L., Saury, J., Sève, C. & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Études lors des premières expériences de classe en Éducation Physique. *Science et Motricité*, 42, 47-58.
- Rochat, N., Hacques, G., Ganière, C., Seifert, L., Hauw, D. & Adé, D. (2020). Dynamics of Experience in a Learning Protocol: A Case Study in Climbing. *Front. Psychol*, 11 (249). doi:10.3389/fpsyg.2020.00249
- Rochat, N., Hauw, D., Antonini Philippe, R., Crettaz von Roten, F. & Seifert, L. (2017). Comparison of vitality states of finishers and withdrawers in trail running: An enactive and phenomenological perspective. *PLoS one*, 12(3). doi:10.1371/journal.pone.0173667
- Rosch, E. (1978). "Principles of categorization". Dans E. Rosch & B.B. Llyod (Eds.) *Cognition and categorization* (pp. 27-48), Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Rossard, C., Testevuide, S. & Saury, J. (2005). Évolutions de la perception et de l'exploitation du rapport de force chez des joueurs de badminton dans une tâche de perfectionnement tactique. *STAPS*, 68, 97-112.
- San Martin, J. & Veyrunes, P. (2014). Organisation de l'espace et placement des élèves dans la classe : analyse de l'activité enseignante. *Transformation. Recherche en Education et Formation des Adultes*, 12, 67-88.
- Sarrazy, B. (2000). « Les bulletins scolaires ne servent-ils qu'à évaluer les compétences des élèves ? Contribution à l'analyse des fonctions didactique et pédagogique des appréciations ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 33(3), 51-77.
- Sartre, J-P. (1943). *Critique de la raison dialectique*. Paris : Gallimard.
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C. & Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Éditions EPS.
- Saury, J. & Rossard, C. (2009). Les préoccupations des élèves durant des tâches d'apprentissage coopératives et compétitives en badminton : une étude de cas. *Sciences de l'Education*, 35(3), 195-216.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: Freeman.

- Serres, G. (2006). *Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré*. Thèse de Doctorat non publiée, Université de Clermont Ferrand.
- Serres, G., Ria, L. & Adé, D. (2004). Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation : le cas des professeurs stagiaires en Éducation Physique et Sportive. *Revue Française de Pédagogie*, 149, 49-64.
- Sève, C. (2000). *Analyse sémiologique de l'activité de pongistes de haut niveau lors de matchs internationaux. Contribution à une anthropologie cognitive de l'activité des sportifs, finalisée par la conception d'aides à l'entraînement*. Thèse, Université de Montpellier.
- Sève, C., Saury, J., Ria L. & Durand, M. (2003). « Structure of expert player's activity during competitive interaction in table tennis ». *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 71-83.
- Sève, C. & Terré, N. (2016). *L'EPS du dedans. Pour un enseignement inclusif, citoyen et ouvert vers le futur*. Dossier EPS n°84. Éditions EP.S.
- Simondon, G. (1989). *L'individuation psychique et collective*. Paris : Aubier.
- Suchman, L.A. (1987). *Plans and situated actions: the problem of human-machine interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Supiot, A. (2015). *La gouvernance par les nombres. Cours au Collège de France (2012-2014)*. Coll. « Poids et Mesures du Monde », Fayard.
- Terré, N. (2015). *Les connaissances des élèves en éducation physique. Étude de la dynamique de construction et d'actualisation des connaissances à partir de l'expérience de lycéens à l'échelle d'un cycle d'apprentissage en escalade*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Nantes.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : Analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne : Peter Lang.
- Theureau, J. (2000). « Anthropologie cognitive et analyse des compétences ». Dans J-M. Barbier, Y. Clot, F. Dubet, O. Galatanu, M. Legrand, J. Leplat, M. Maillibouis, J-L. Petit, L. Quéré, J. Theureau, L. Thévenot & P. Vermersch (Eds.) *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 171-211). Collection Éducation & Formation. Paris : PUF.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2009). *Le cours d'action : Méthode réfléchie*. Toulouse : Octarès.

- Theureau, J. & Jeffroy, F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées : la conception centrée sur le cours d'action*. Toulouse : Octarès.
- Toczek, M-C., Fayol, M. & Dutrévis, M. (2012). Dictée notée ou dictée non notée ? Analyse des erreurs orthographiques des élèves en situation scolaire. *Revue française de pédagogie*, 1(178), 85-96.
- Toczek, M-C. & Martinot, D. (2004). *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*. Paris : Armand Colin.
- Van De Kerkhove, A. (2016). *Libérons l'école des notes*. Le Pommier.
- Varela, F.J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- Varela, F.J. (2017). *Le cercle créateur : Écrits (1976-2001)*. Paris : Seuil.
- Varela, F.J., Thompson, E. & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.
- Veyrunes, P. (2015). Configuration de l'activité collective en classe et culture du métier dans la formation des enseignants, Dans V. Lussi Borer, M. Durand & F. Yvon (dir.) *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (pp 33-48). De Boeck Supérieur.
- Veyrunes, P. (2017). La classe : hier, aujourd'hui et demain ? Toulouse : Presses Universitaires du Midi.
- Veyrunes, P., Durny, A., Flavier, E. & Durand, M. (2005). L'articulation de l'activité des enseignants et des élèves pour résoudre un problème de mathématiques à l'école primaire : une étude de cas. *Revue des Sciences de l'Education*, 31(2), 471-489.
- Veyrunes, P., Imbert, P. & San Martin, J. (2014). L'appropriation d'un format pédagogique : l'exemple du contrat de travail individuel à l'école primaire. *Éducation & Didactique*, 8(3), 81-94.
- Veyrunes, P. & Saury, J. (2009). Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : exemple d'un cours dialogué à l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 169, 67-76.
- Vignerot, C. (2006). « Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? ». *Revue française de pédagogie*, 154, 111-124.
- Younes, N. & Gaime, E. (2012). L'évaluation formative en contexte : points de vue d'enseignants, points de vue d'élèves. *Diversité*, 161-166. hal-01121431

Sitographie

Arrêté du 18 juin 1996. Programme d'éducation physique et sportive au collège – Classe de sixième. [En ligne], consulté le 02 décembre 2018. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000547156/>

Auduc, J-L. *Suppression des notes : Qu'en pensent les élèves et les parents ?* Le Café Pédagogique [En ligne], mis à jour le 22 octobre 2011. Consulté le 22 juin 2018. http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?page=numero&id_article=7550

Benhaïm-Grosse, J. *Enseignement scolaire. Image du sport scolaire et pratiques d'enseignement au collège et au lycée 2005-2006*, Les dossiers évaluations et statistiques – D.E.P.P. [En ligne], 2007. Consulté le 9 avril 2019. https://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/35171/1/depp_dossiers_2007_190.pdf

Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. [En ligne], consulté le 22 juillet 2018. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

Circulaire n° 99-104 du 28-6-1999 Encart au BO n° 28 du 15 juillet 1999 NOR : SCOE9901441C - RLR : 550-1 - MEN - DESCO B6. [En ligne], consulté le 22 juillet 2018. <https://www.education.gouv.fr/bo/1999/28/default.htm>

Croc, C. (2010). *Mise en place du système d'Évaluation Par Contrat de Confiance (EPCC) proposé par André Antibii*. Bistrot pédagogique [En ligne], publié le 3 juin 2010. Consulté le 4 mars 2018. <http://www.aeeps.org>

CARDIE de l'académie de Poitiers. *Regards croisés sur les classes sans notes. Quels regards sont portés sur les classes sans notes à la fois par les élèves et par les enseignants ?* Académie de Poitiers [En ligne], publié le 8 janvier 2014. Consulté le 9 janvier 2018. <http://ww2.ac-poitiers.fr/meip/spip.php?article233>

El Hadi, S. *Dans le genre « peut mieux faire » : le bulletin scolaire*. Linx [En ligne], 64-65, 2011, mis en ligne le 01 juillet 2014. Consulté le 19 avril 2019. <https://journals.openedition.org/linx/1413>

Fallery, B. & Rodhain F. *Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique*. Communication présentée à la XVIème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS, [En ligne], 2007. Consulté le 12 mars 2019. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00821448>

- Leblanc, S. & Sauvaire-Maltrana, C. *Comprendre l'activité d'enseignant(e)s utilisant des formes pédagogiques coopératives nouvelles dans le secondaire*. Activités [En ligne], 16-1, 2019, mis en ligne le 15 avril 2019, consulté le 21 septembre 2020. <http://journals.openedition.org/activites/3901>
- Lieury, A. *Motivés avec ou sans note ? Cahiers pédagogiques* [En ligne], publié le 28 juillet 2014. Consulté le 4 janvier 2018. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Motives-avec-ou-sans-les-notes-4-4>
- Mottint, O. (2008). *Les notes contre la motivation. Comment les examens détruisent l'envie de grandir des enfants...* [En ligne], publié le 24 juillet 2008. Consulté le 12 février 2018. <https://panote.org/Les-notes-contre-la-motivation>
- Note de l'Inspecteur d'Académie des Pyrénées Orientales du 7 octobre 2011. [En ligne], publié le 15 mars 2012. Consulté le 19 avril 2018. <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article283>
- Pâris, C. *Appel à la suppression des notes : retour sur un débat*. Le Monde [En ligne], mis à jour le 7 décembre 2010. Consulté le 8 juin 2018. https://www.lemonde.fr/idees/article/2010/12/07/appel-a-la-suppression-des-notes-retour-sur-un-debat_1448716_3232.html
- PISA (2003). *Compétences des élèves français en mathématiques, compréhension de l'écrit et sciences*. Les dossiers Enseignement scolaire. [En ligne], publié en mars 2007. Consulté le 14 juin 2018. <https://www.epsilon.insee.fr>
- PISA (2015). *Résultats à la loupe*. OCDE. [En ligne], consulté le 24 octobre 2018. <https://www.oecd.org>
- Rapport Annuel des Inspections Générales (2015). [En ligne], consulté le 18 janvier 2019. <https://www.education.gouv.fr>
- Rapport annuel de la commission national d'évaluation en EPS (année 2005-2006). *L'évaluation aux baccalauréats, CAP et BEP de l'enseignement général, technologique et professionnel en Education Physique et Sportive*. [En ligne], publié le 28 juin 2007. Consulté le 12 mai 2018. <http://eduscol.education.fr/D0010/>
- Rapport IGEN 2013-072. *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales*. [En ligne], publié en juillet 2013 Consulté le 3 juin 2018. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/134000726.pdf>
- Ressources d'accompagnement à l'enseignement commun de l'EPS. [En ligne], consulté le 13 juillet 2020. <https://eduscol.education.fr/cid143116/eps-bac-2021.html>

- Robert, P. *La classe sans notes. Une expérience au collège d'Uzès*. [En ligne], publié le 20 février 2014. Consulté le 27 décembre 2018. <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article307>
- Röösli, W. *EPS : Wilhelm Röösli : L'évaluation par indicateurs de compétence avec EPIC*. Le café pédagogique. [En ligne], publié le 9 février 2017. Consulté le 15 juin 2020 <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2017/02/09022017Article636222209871476660.aspx>
- Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Décret n°2015-372 du 31 mars 2015. (En ligne), consulté le 21 janvier 2019. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030426718&categorieLien=id>
- Theureau, J. *Appropriation 1, 2, 3 ou Appropriation, Incorporation & In-culturation*. Communication présentée à la conférence Journée Ergo-Idf Appropriation & Ergonomie, Paris du 16 juin 2011. [En ligne], consulté le 23 avril 2019. <http://www.coursdaction.fr/02-Communication/2011-JT-C136.pdf>
- Terrier, C. *Un coup de pouce pour les filles ? Les biais de genre dans les notes des enseignants et leur effet sur le progrès des élèves*. Les Notes de l'IPP, 14, [En ligne], publié en décembre 2014. Consulté le 12 juin 2020. <https://www.ipp.eu/actualites/un-coup-de-pouce-pour-les-filles-les-biais-de-genre-dans-les-notes-des-enseignants-et-leur-effet-sur-le-progres-des-eleves/>

Résumé

Étude de l'activité d'enseignants et d'élèves lors d'une expérimentation de classe sans note. Une analyse à partir des cours de vie.

Cette recherche analyse l'activité d'enseignants et de collégiens au cours d'une année d'expérimentation d'évaluation sans note. Elle a été conduite dans le cadre du programme de recherche scientifique et technologique du Cours d'action (Theureau, 2006). A partir de données d'expérience, les cours de vie de 4 enseignants et de 4 élèves ont été reconstruits. L'analyse et la comparaison de ces cours de vie ont permis d'identifier chez les enseignants et chez les élèves (1) des préoccupations typiques, (2) une dynamique de ces préoccupations typiques au cours de l'année scolaire et (3) la validation d'éléments de connaissance type. Ces résultats ont été enrichis par une analyse textuelle comparative des appréciations de bulletins scolaires issues de contextes évaluatifs notés et non notés. Les résultats permettent de qualifier le processus d'appropriation par les acteurs du nouvel environnement évaluatif à travers des formes d'activité similaires : une activité d'investigation, une activité transformative et une activité de recherche d'efficacité. Sur cette base sont envisagés les contours d'une conception enactive de l'évaluation scolaire.

Mots clés : Activité, Cours de vie, Classe sans note, Évaluation, Appropriation, Enaction.

Abstract

Study on teachers and students' activity during an experiment of a non-rated assessment class. An analysis from courses of life.

This investigation aims at analysing teachers and students' activity and is based on what they experimented for one scholar year of non-rated assessment. This study was carried out in the light of the scientific and technological research programme of the Course of action (Theureau, 2006). The course of life of the participants in the study (4 teachers and 4 students) was rebuilt thanks to the collection of experience data. The analysis and the comparison of these courses of life enabled us to highlight teachers' and students' (1) typical concerns, (2) a dynamics of these typical concerns during the scholar year and (3) the endorsement of typical knowledge elements. These results were enhanced by a comparative textual analysis of the teachers' comments on the school reports from rated and non-rated assessing contexts. The results make it possible to define the appropriation process by the actors of the new assessing environment through similar kinds of activities: investigative activity, transformative activity and the quest for efficiency activity. On this basis, the outlines of an enactive conception of the academic assessment can be considered.

Key words: Activity, Course of life, Non-rated assessment class, Assessment, Appropriation, Enaction.