

L'ÉLÈVE FACE À L'ÉVALUATION :

Représentations et perceptions

Ces dernières années, la question de l'évaluation a été au cœur des préoccupations éducatives, et ses modalités ont été profondément interrogées et remaniées. Elle a bouleversé les pratiques des enseignants qui se tournent de plus en plus vers une évaluation fondée sur la validation des compétences¹. L'objectif est de faire de l'évaluation un facteur de réussite permettant à l'élève de relire ses pratiques. Dans ce contexte, il nous paraît intéressant de nous demander comment les élèves vivent l'évaluation et si cette perception peut aider l'enseignant dans une démarche de questionnement personnel afin de faire évoluer ses pratiques. Cette réflexion, qui s'appuie sur une enquête sociologique (*encadré 1*) trouve toute sa place dans le *Projet Apostolique et Educatif de l'Assomption* (P.A.E.A.), puisqu'il s'agit de permettre au jeune d'être acteur de son éducation, en agissant avec audace et humilité².

Encadré 1 : Modalités de l'enquête

Notre enquête s'est appuyée sur l'étude de 31 récits de vie collectés auprès d'élèves volontaires de l'école élémentaire (6), du collège (4), des lycées, général (4), professionnel (6) et technologique (9), à l'automne 2015, dans sept établissements différents du réseau Assomption France. Les élèves, garçons et filles, ont été interrogés au cours d'entretiens guidés par onze questions ouvertes*. Sciemment, aucune de ces questions ne mentionnait le terme « note ». Seuls les neuf élèves de lycée technologique ont été interrogés à l'écrit.

**Questions ouvertes posées aux élèves :*

- Q1. A quoi sert une évaluation ?
- Q2. Raconte une évaluation qui s'est bien passée.
- Q3. Qu'est-ce qui t'a permis de bien la vivre ?
- Q4. Comment as-tu réagi ?
- Q5. Comment a réagi ton entourage ?

¹ L'approche par compétences, dans les programmes de l'enseignement secondaire, est apparue en 2001 (B.O. n°32 du 6 septembre 2001); l'évaluation par compétences, au collège et au lycée, a été formalisée en 2011 avec le socle commun de connaissances et de compétences. Prochainement, le nouveau diplôme national du brevet (DNB 2017, B.O. n°14 du 8 avril 2016) sera délivré aux élèves par référence aux cinq domaines de compétences définis dans les nouveaux programmes.

² Conformément aux valeurs assomptionnistes développées par Marie-Eugénie Milleret.

- Q6. Est-ce que cette évaluation a changé quelque chose ?
- Q7. Raconte une expérience qui ne s'est pas bien passée.
- Q8. A ton avis, pourquoi ?
- Q9. Comment as-tu réagi ?
- Q10. Comment a réagi ton entourage ?
- Q11. Est-ce que cette évaluation a changé quelque chose ?

L'ÉVALUATION... OR « NOTE » TO BE ?

À travers la question de la perception de l'évaluation par l'élève, nous avons voulu savoir ce que représente la note pour lui, quel sens il donne à la note, quelle idée ils s'en fait. À la lecture des entretiens, bien que les onze questions en rapport à l'évaluation n'emploient jamais volontairement le terme « note », nous constatons que ce mot apparaît pourtant 96 fois dans les 31 récits. En France, la notation chiffrée pour évaluer les connaissances et les compétences est un moyen utilisé par les enseignants, notamment pour la validation des examens du collège et du lycée (DNB ou Baccalauréat). Même si la note n'est pour les enseignants qu'un moyen parmi d'autres de repérage des acquisitions des élèves et du degré de leur maîtrise des connaissances et des compétences, elle reste associée, dans les représentations, à l'évaluation. Nous avons choisi d'abord de relever les occurrences du mot « note » ou « noté » dans chacune des réponses aux onze questions. On inclut dans ce comptage les indications chiffrées, les pronoms dont le référent évident et logique est « note » comme par exemple dans les expressions : « *j'en ai toujours* » ou « *Quand mes parents l'ont apprise* ». En revanche on exclut toutes autres références floues du type « *moyenne* », « *ça* », ou le synonyme « *résultat* », de même que la notation sous forme de lettre qui faisait référence à une évaluation de type binaire : acquis / non acquis (une seule occurrence). On constate cependant que le terme « note » apparaît plus fréquemment dans les réponses à 6 des 11 questions (*cf. encadré 1*). En effet, ces questions ont en commun, le plus souvent, d'inviter l'élève à associer la notion de réussite ou d'échec à une note.

Nombre d'occurrences par question.

Questions	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11
Occurrences	5	11	5	11	13	4	20	1	12	8	6

On remarque que l'idée de note est très présente dans les récits, que l'élève évoque la réaction de son entourage ou l'importance de la note à ses yeux : avec 75 occurrences du mot

« note » dans les réponses à ces 6 questions (Q2, Q4, Q5, Q7, Q9, Q10). On remarque aussi que la note ressort deux fois plus dans le récit lorsque l'évaluation ne s'est pas bien passée (par comparaison des réponses aux questions Q2 et Q7). On a cherché ensuite à analyser le contexte dans lequel le mot « note » est apparu dans ces réponses. Nous avons appliqué à chacune des questions des grilles de lecture qui mettent en évidence les récurrences. Nous avons ainsi croisé les réponses à plusieurs séries de questions : Q2 et Q7, qui associent l'évaluation « bien passée » et celle « pas bien passée ». Ces quatre questions (Q4, Q5, Q9 et Q10) ont été envisagées conjointement : Q4 et Q9, qui interrogent les réactions des élèves face à ces deux expériences d'évaluation, et Q5 et Q10, qui traitent, de la même façon, des réactions de l'entourage suite à l'évaluation. Les réponses aux questions 2 et 7 associent, dans 92% des cas, l'évaluation à une matière (31% maths / 21% français / 24% autres matières), 21% ne mentionnent aucune matière et 3% sont sans réponse. Le type ou la forme de l'évaluation (i.e. orale, devoir maison, contrôle) sont évoqués 9 fois. On constate donc que l'évaluation notée est associée dans les représentations des élèves à une matière et pas à un type d'évaluation. On remarque un tropisme concernant les mathématiques dont l'étude dépasserait le cadre de cet article.

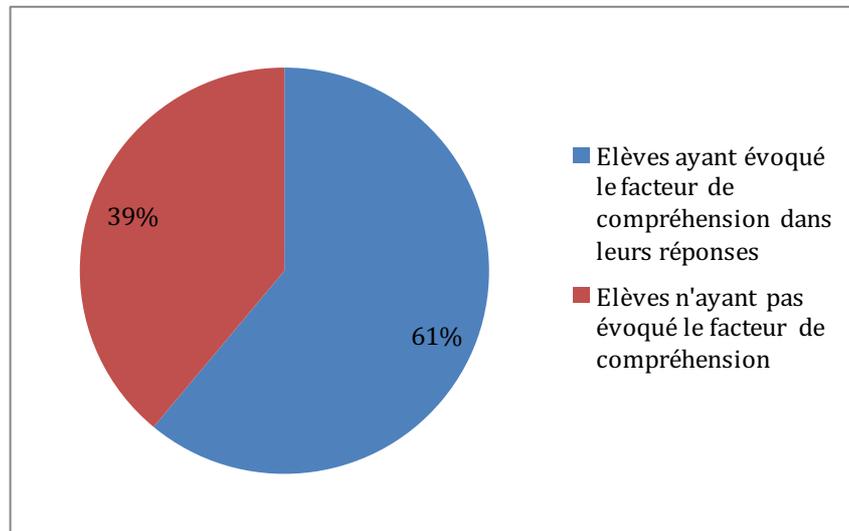
Il s'agissait au départ de connaître les représentations de l'évaluation pour elle-même et il est intéressant de constater que derrière le terme « évaluation », le résultat chiffré prévaut, et non pas tant l'exercice en lui-même ni le processus d'apprentissage. Les évaluations sont très souvent « réduites » au mot « note », sans que la note soit liée à la réussite ou aux acquisitions. Cette étude interroge les pratiques des enseignants, qui parfois ne permettent pas suffisamment aux élèves de considérer l'évaluation comme une étape dans un processus d'apprentissage. Il arrive que le rôle de remédiation et d'accompagnement de l'enseignant soit très peu perçu ou reconnu par les élèves ou leur entourage, dont l'attente est focalisée sur une note chiffrée. De ce fait, le professeur n'est pas toujours considéré comme une personne ressource. Ces constatations questionnent nos pratiques : comment faire alors pour que l'enseignant le devienne et constitue une aide, un accompagnant, un passeur, et pour que la note ne soit plus considérée comme une fin en soi, mais comme une étape dans un processus d'apprentissage ?

LA NOTION DE COMPREHENSION AU CŒUR DE L'ÉVALUATION

L'étude de la perception de l'évaluation par les 31 élèves interrogés met en évidence l'importance de la compréhension, en tant que facteur de réussite essentiel aux évaluations.

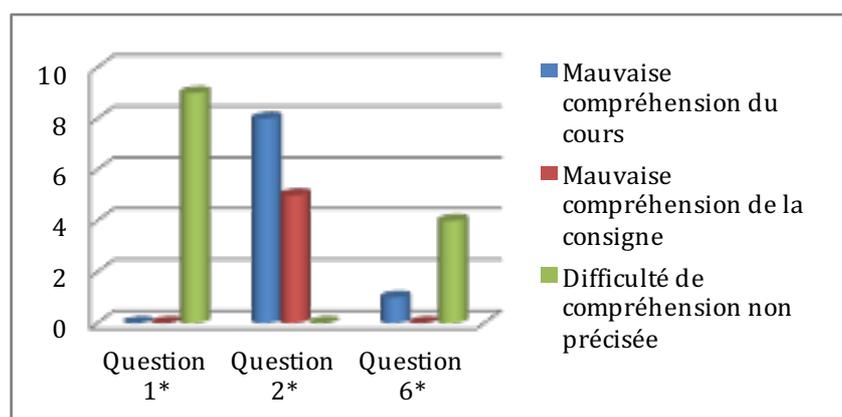
Ce graphique montre l'importance de la compréhension comme facteur de réussite de l'évaluation, la majorité des élèves interrogés, soit 61%, l'ayant évoquée dans ces réponses. 39% des élèves interrogés n'évoquent cependant pas la compréhension dans leurs réponses.

Figure 1. Rapport des élèves à la compréhension.



Si on analyse maintenant plus en avant les réponses ayant impliqué le facteur de la compréhension (les 61%), on voit que 9 élèves soulignent l'utilité de l'évaluation dans la prise de conscience de la bonne – ou mauvaise – compréhension du cours. Parmi les réponses se dégagent également deux conditions de réussite de l'évaluation, liées au paramètre de la compréhension : pour 8 élèves, la compréhension du cours serait un préalable nécessaire ; pour 5 élèves, la réussite est conditionnée par la compréhension des consignes. Au final, la pratique de l'évaluation a permis à 13 élèves, parmi les 31 qui étaient interrogés, de prendre conscience d'un manque de compréhension du cours, et de revenir sur leurs méthodes d'apprentissage.

Figure 2. Thème de la compréhension : facteurs d'échec à une évaluation.



Après étude des réponses apportées par les élèves évoquant ce facteur de compréhension, trois tendances se dégagent : le facteur de la compréhension préalable du cours, celui de la compréhension des consignes, ainsi que le facteur du caractère révélateur de l'évaluation. Les propos ci-dessous permettent de le vérifier.

« Je n'avais pas compris tout le cours, et je n'ai pas réussi l'exercice d'application. » (Elève de 5^{ème}, collège).

« Je n'avais pas compris le sujet. » (Elève de 5^{ème}, collège).

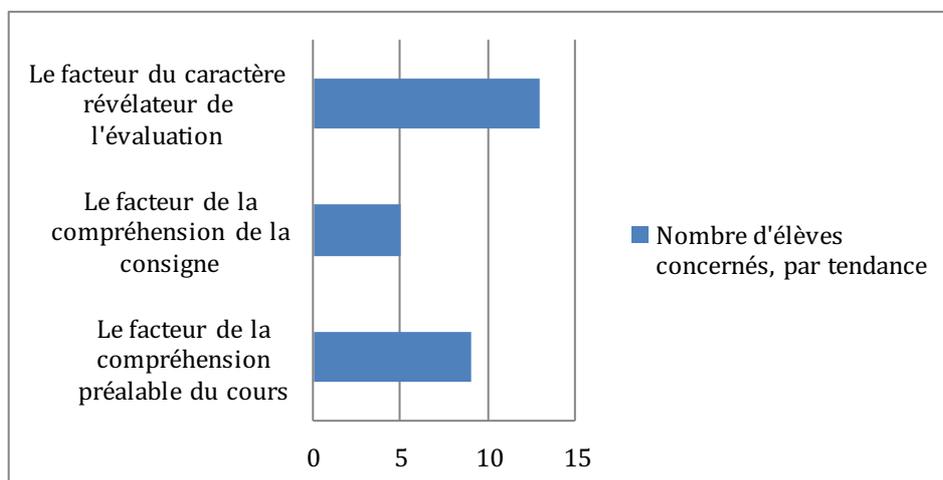
« Quand j'ai refait l'évaluation avec mes parents, cela s'est mieux passé : j'ai compris mes erreurs. » (Elève de 5^{ème}, collège).

« A savoir si l'élève a compris ce qu'il a appris, savoir où il en est, savoir s'il doit retravailler son cours. » (Elève de 1^{ère}, lycée professionnel)

)« C'était sur des choses que je n'avais pas bien comprises pendant le cours. » (Elève scolarisée en 1^{ère}, lycée professionnel)

« Oui, j'approfondis mes révisions, je pose des questions au professeur, si je ne comprends pas le cours. » (Elève scolarisé en 5^{ème}, collège)

Figure 3. Thème de la compréhension : principales tendances.



Alors que 16 % des élèves interrogés associent le résultat d'une évaluation à la compréhension des consignes du sujet, 26 % l'associent à la bonne ou mauvaise compréhension du cours. La majorité de l'échantillon observé, soit 42 %, estime que l'évaluation est un outil révélateur de la bonne ou mauvaise compréhension du cours. Il est

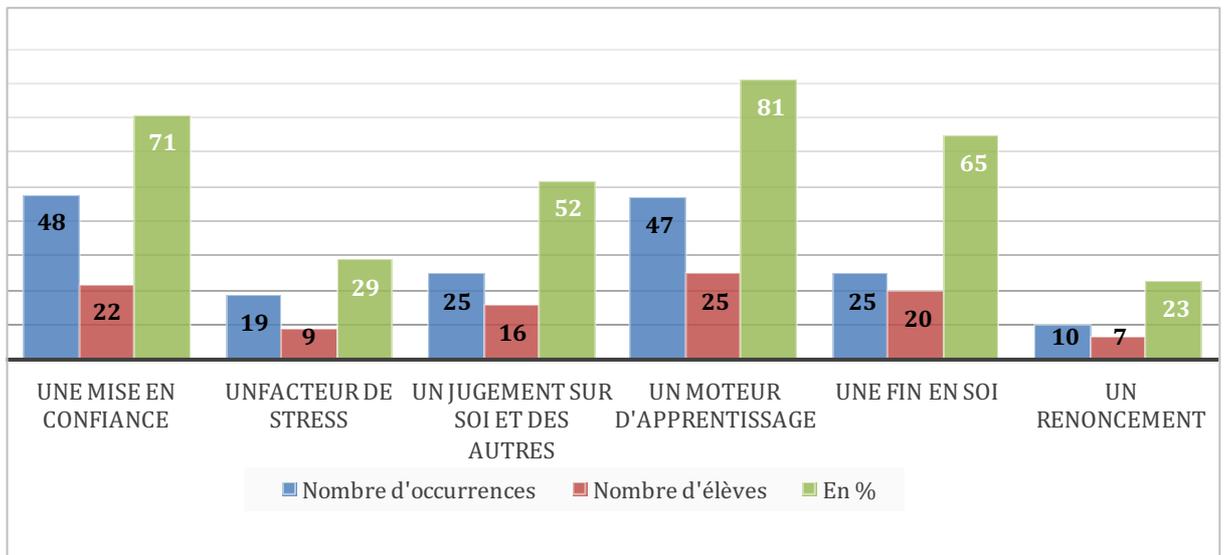
intéressant de voir que, par l'intermédiaire de cette enquête, les élèves sont conscients des facteurs d'échec à une évaluation.

L'évaluation permet finalement aux élèves de se réaliser s'ils ont compris ou non le cours. Au final, il s'agit donc d'une expérience révélatrice et utile aux élèves.

L'EVALUATION : UNE ETAPE DANS LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE ?

En analysant les 31 récits d'expériences collectés auprès d'élèves, on peut se demander si l'évaluation constitue bien, selon ces derniers, une étape dans les apprentissages, ou si elle est considérée uniquement comme telle. Après avoir étudié les récits des élèves au travers de la notion d'apprentissage, il se dégage plusieurs types de réaction de ces derniers face à l'évaluation. Il semble alors que l'évaluation provoque, de manière générale, des réactions diversifiées chez les élèves, réactions souvent positives mais aussi négatives. La notion d'apprentissage est loin d'être systématiquement et uniquement liée aux évaluations dans les enquêtes. Elle est corrélée à d'autres facteurs qui émergent des récits : la confiance, le stress, le jugement sur soi et de la part les autres, la conception des évaluations comme fin en soi et le facteur découragement ou renoncement.

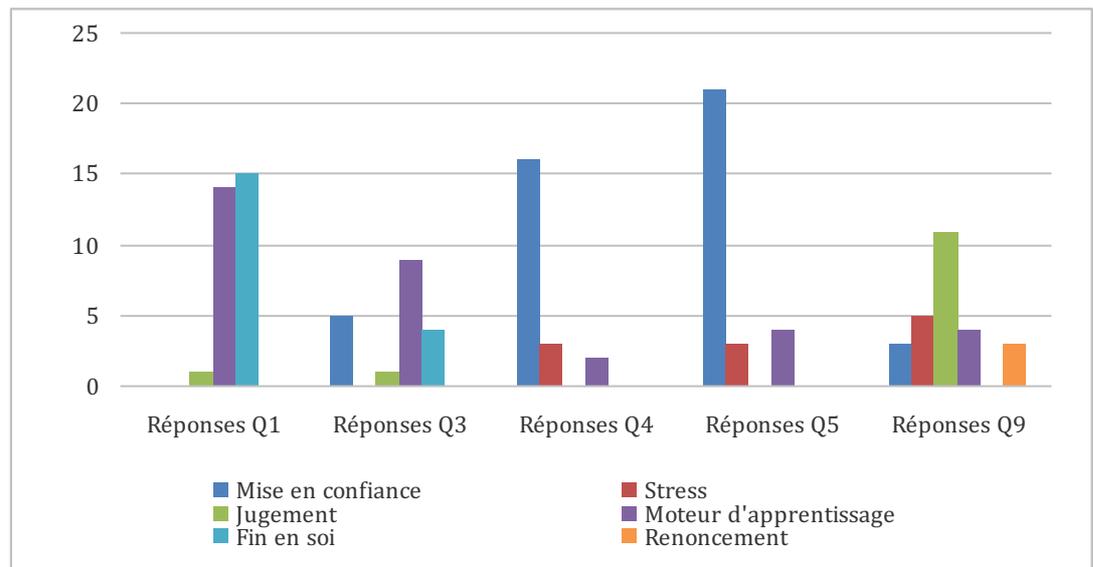
Figure 1 : Comment l'élève perçoit-il l'évaluation dans ses apprentissages ?



Il ressort ainsi des 71% de réponses collectées (*graphique 1*) reconnaissent que l'évaluation est vécue dans la confiance, qu'il s'agisse d'élèves du premier ou du second degré. Le champ lexical observé au sein des réponses confirme cette réaction. La terminologie utilisée par les élèves s'oriente vers les notions de fierté, estime, motivation, satisfaction,

encouragement, optimisme, sérénité, sécurité, récompense et valorisation: « C'est comme une récompense » (élève de 1^{ère} Pro), « J'étais fier » (élève de 3^{ème}), « J'étais serein » (seconde GT) « Ça m'a encouragé à mieux apprendre mes leçons » (1^{ère} Pro), cf. Q4.

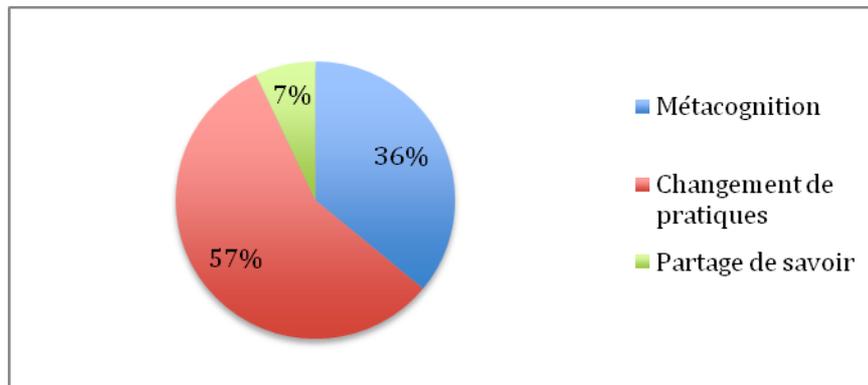
Figure 2 : l'évaluation dans les apprentissages en fonction des questions posées aux élèves.



On note l'importance de l'entourage, en grande partie la famille, pour renforcer la confiance en soi : 68% des réponses apportées à la *question 5* (cf. *figure 2*) montrent un renforcement positif émanant de la famille donnant lieu à de la satisfaction et de la motivation. Un élève de CM1 dit : « *Ils étaient fiers de moi* » tandis qu'un élève de Bac Pro souligne : « *Ils sont contents, ils le disent : ça me motive.* ». Cependant, dans 29% des réponses, soit presque 1/3, (cf. *figure 1*) l'évaluation génère du stress, et même du renoncement dans 23 % des cas. Il ressort des réponses apportées à la question 9 que pour 10% des enquêtés, l'évaluation se passe mal. Dans la mesure où la confiance disparaît, cette dernière, dans 35% des cas, laisse place au jugement négatif et à la déception, alors qu'elle est génératrice de stress pour 16% des élèves (cf. *figure 2*). Pour appuyer ce constat, une élève de 1^{ère} Bac pro vente répond : « *C'est habituel, je suis nulle* », alors qu'une autre affirme : « *Je me suis dit que ça ne changerait jamais : j'ai toujours de mauvaises notes en maths.* ». Des élèves de 1^{ère} STD2A déclarent même « *Je suis tombée de haut.* », et « *J'ai pleuré toutes les larmes de mon corps.* ». Pour qu'une évaluation puisse être bien vécue, l'enquête révèle aussi que le facteur jugement doit en être exclu ainsi que le facteur stress : un seul élève y fait référence de façon laconique : « *Je suis indifférent à la note* » (élève de 1^{ère} STD2A). Considérer l'évaluation comme une étape d'un processus est essentiel pour 29% du panel interrogé et permet aussi de bien la vivre (Q3) : « *J'ai bien appris à l'avance* », « *J'ai retravaillé le chapitre avec un autre professeur : peut-être qu'une année n'a pas suffi* », « *Je prends mon temps.* », « *C'était devenu un automatisme.* ». Les élèves se sentent bien parce qu'ils maîtrisent les enjeux de l'évaluation : le temps, la méthode, la préparation, la compréhension, le travail. Quand les élèves sont interrogés sur les fonctions de l'évaluation (Q1, *figure 1*), deux points ressortent de façon équivalente : 49% considèrent qu'elle favorise le processus d'apprentissage, tandis que 40% l'envisagent comme une fin en soi qui sanctionne un niveau. Il est intéressant de noter que ceux qui la considèrent comme un moteur d'apprentissage ne sont jamais ceux qui l'envisagent comme un bilan définitif. Cela nous permet de préciser les résultats globaux de la *figure 1*, collectés à partir de l'ensemble des occurrences, qui indiquent que 81% des sondés perçoivent l'évaluation comme une étape de leur apprentissage. Un taux élevé qu'il convient d'examiner de plus près.

Ainsi, parmi les 81 % de réponses qui envisagent l'évaluation comme un moteur d'apprentissage, l'analyse des propos montre que 36% opèrent plutôt un retour sur eux-mêmes et pratiquent la métacognition* (cf. *encadré*). Seulement 64% réagissent et passent à l'action en changeant leurs pratiques ou en partageant leur savoir-faire.

Figure 3 : Formes d'apprentissages générées par l'évaluation.



« * **La métacognition** est la représentation que l'élève a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser.

Un des meilleurs prédicateurs de la réussite scolaire est justement la capacité de l'élève à réfléchir sur ses connaissances et à comprendre les raisonnements qu'il engage pour utiliser et construire de nouvelles connaissances. Il faut donc rendre les élèves conscients des stratégies d'apprentissages qu'ils mettent en œuvre pour apprendre et comprendre le monde. La métacognition est indissociable de connaissance de soi et de confiance en soi. »³

Les citations suivantes montrent les types d'actions qui relèvent d'une forme de volonté d'apprentissage engendrée par l'évaluation.

Métacognition	Changement de pratiques	Partage de savoir
« on a compris ce qui n'allait pas »	« mieux apprendre »	« Je peux proposer mon aide aux autres »
« Ça a débloqué qqch »	« J'étais contente des efforts qui avaient porté leurs fruits »	
« J'en ai tiré des leçons »	« Ça peut donner envie d'apprendre un peu plus pour la prochaine fois »	
« Ça m'a appris des choses que je ne savais pas avant »	« Je me suis faite ma méthode d'apprentissage »	
« Je me suis dit qu'il fallait que je travaille plus »	« J'approfondis mes révisions »	
« Elle m'a apporté un truc bien »	« J'ai su comment apprendre, j'ai changé de mode de fonctionnement »	
« Je me suis dit qu'il ne fallait pas que j'arrête de travailler »	« J'essaie d'apprendre Ça m'a boosté »	
« Ça m'a donné envie »	« J'ai refait mon devoir »	

³ extrait de : DELVOLVE, Nicole. *Métacognition et réussite des élèves*. Consulté en juin 2016 sur <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Metacognition-et-reussite-des-eleves>

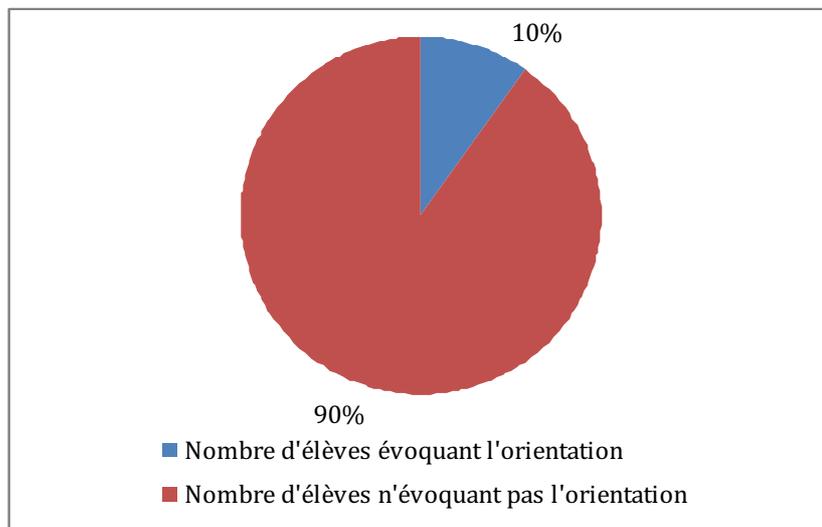
<i>d'apprendre »</i>		
	<i>« Je persévère »</i>	

ÉVALUATION : QUEL IMPACT SUR L'ÉVALUATION DES ÉLÈVES ?

Quelle que soit le stade de l'apprentissage scolaire (école, collège, lycée), l'évaluation occupe une place importante dans nos pratiques pédagogiques. Nous avons ainsi décidé de nous interroger sur le rôle tenu par les évaluations dans le choix d'orientation des jeunes. Les deux questions de l'enquête retenues pour aborder cette orientation thématique sont les suivantes : « Est-ce que cette évaluation (réussie) a changé quelque chose ? » ; « Est-ce que cette évaluation (ratée) a changé quelque chose ? ». En effet, ce sont dans les réponses à ces deux questions que les jeunes abordent le thème de l'orientation.

Trois enquêtés sur trente-et-un évoquent l'orientation comme liée à l'évaluation, ce qui signifie que 90,4% n'en parlent pas (*Figure 1*).

Figure 1 : Evocation de la question de l'orientation



En ne conservant que la population lycéenne, trois sur dix-neuf l'évoquent. En lycée professionnel, trois sur six parlent de l'orientation soit 50%. Sur les trois récits, deux parlent d'une orientation subie, en termes négatifs ("*déception, mauvaise note, peur d'aller en cours, sensation de ne pas réussir*"). Un récit l'évoque en termes positifs : « *Il valait mieux aller en pro qu'en général. Je me suis sentie revivre.* ». Les trois récits font référence à une ou à des évaluations en mathématiques qui ont décidé (en positif ou en négatif) de leur orientation. Les trois enquêtés qui ont évoqué l'orientation ont le même âge, 16 ans. La moyenne d'âge des

seize autres lycéens qui n'ont pas évoqué l'orientation est de 15,75. Il apparaît que le lien évaluation/orientation joue sur la confiance en l'avenir, tel un espoir, une renaissance : « *J'ai pris plus confiance en moi, qu'il valait mieux aller en filière pro qu'en général. Je me suis sentie revivre.* ». Au contraire, ce lien peut jouer sur une peur de ne pas réussir : « *C'est la sensation de ne pas réussir alors que j'aimerais réussir en maths parce qu'après je voudrais faire un BTS Vente et je sais qu'il y a beaucoup de maths.* ». Il semble jouer également sur la perte du goût d'aller à l'école, générer du découragement, de la démotivation : « *J'étais déçue, je voulais aller en vente mais par rapport à cette évaluation, ça a changé la préférence de la matière. J'aimais de moins en moins aller à ce cours car si c'est pour avoir toujours de mauvaises notes.* ». Enfin, le lien évaluation/orientation peut s'entendre aussi en termes positifs, au travers de l'attrait pour l'école ou pour une matière.

Au regard de cette enquête, les résultats des évaluations conditionnent trop souvent l'orientation des élèves notamment en lycée professionnel. Ils alimentent parfois une orientation par défaut comme nous le dit un élève : « *Ces évaluations ratées ont déterminé mon orientation* ». On peut donc se demander si les résultats des évaluations ne prédominent pas dans les décisions d'orientation par rapport à d'autres éléments tels que les aptitudes, les goûts ou les compétences extra-scolaires. Malgré tout, il apparaît que l'approche éducative proposée en lycée professionnel peut permettre de redonner goût aux apprentissages.

Notre intérêt pour les questions d'actualité en éducation nous a amenés à nous interroger sur la perception que l'élève a de l'évaluation et à envisager les moyens de faire évoluer nos approches pédagogiques dans ce domaine. L'ensemble des entretiens que nous avons menés lors de cette enquête qualitative nous conduit à certaines conclusions. L'évaluation est une expérience révélatrice des capacités de compréhension de l'élève et vécue comme un niveau de prise de conscience importante pour lui. Elle fait cependant réagir les élèves de manière diversifiée, et lorsqu'elle fait partie d'un processus d'apprentissage, elle peut s'avérer positive. De plus, dans ce cas-là, les élèves réussissent à prendre confiance en eux et vivent ces moments plus sereinement. Libérés de leurs peurs, ils peuvent oser davantage, en s'appuyant sur les acquis développés tout au long de leur processus d'apprentissage. En ce sens, cette vision de l'évaluation s'inscrit dans le *Projet Apostolique et Educatif du réseau Assomption (P.A.E.A.)* en favorisant « *la relecture des expériences pour*

permettre l'innovation, libérer la créativité, sans méfiance ni nostalgie»⁴. Le résultat de l'évaluation reste souvent associé, voire conditionné au concept de note. Les entretiens menés mettent en lumière les émotions positives ou négatives liées à la note. Il est aussi à regretter que l'orientation des élèves aujourd'hui en lycée professionnel soit trop souvent liée aux résultats des évaluations. Cependant, l'accent est mis dans cette filière sur une pédagogie qui vise à redonner confiance. Malgré tous les débats et les tensions qui existent autour de ces questions d'évaluation, nous avons donc été surpris de constater que les élèves parviennent à saisir dans leur grande majorité le rôle de l'évaluation, ses enjeux et la diversité de ses approches. Qu'elle soit « *pour voir si on a bien compris* », « *voir notre niveau* », qu'elle « *permette de réfléchir* », « *évaluer les compétences et nos acquis, savoir où on en est* », les élèves sont donc conscients de la pluralité de ses fonctions.

Ainsi, alors que les polémiques⁵ autour de l'évaluation se plaisent à opposer un système à un autre, en particulier la note qui semble ne pas pouvoir coexister avec l'approche par compétences, nous constatons que les pratiques enseignantes ont évolué et que les élèves en bénéficient. Cette perception de l'évaluation nous renvoie une image plutôt positive de nos pratiques et nous invite à penser que la solution serait dans la cohabitation de ces diverses formes d'évaluation, tant qu'elles demeurent un outil au service des apprentissages de l'élève. Selon le P.A.E.A., l'évaluation doit permettre à l'élève d'« *accepter la vérité des épreuves et des faits* », de « *savoir se remettre en question pour accueillir une réalité plus vaste et plus complexe* »⁶. Cependant, même si certains élèves opèrent une relecture de leurs évaluations, la métacognition n'est pas encore une activité spontanée chez eux, et il conviendrait de diriger nos intentions vers un développement plus systématique de cette aptitude.

⁴ Extrait du P.A.E.A.

⁵ PAGET, Denis. *Changer l'évaluation des élèves*. In *Cahiers pédagogiques* [en ligne], disponible sur www.cahiers-pedagogiques.com, consulté le 17/01/2017.

DANIAU, Mychèle. *Notes à l'école : pour ou contre ?* In *L'Express* [en ligne], disponible sur www.lexpress.fr, consulté le 17/01/2017.

LOZAC'H, Anthony. *Les notes, un débat durable*. In *L'école de demain* [en ligne], disponible sur www.lecolededemain.com, consulté le 17/01/2017.

⁶ Extrait du P.A.E.A.