



HAL
open science

Développer des pratiques d'évaluation en classe de 1ere STI, pour fortifier l'inclusion des lycéens en difficulté.

Zaina Lahoucine Folco

► To cite this version:

Zaina Lahoucine Folco. Développer des pratiques d'évaluation en classe de 1ere STI, pour fortifier l'inclusion des lycéens en difficulté.. Education inclusive, la question de l'évaluation, Université Jean Jaurès Toulouse II, Feb 2015, TOULOUSE, France. halshs-01200805

HAL Id: halshs-01200805

<https://shs.hal.science/halshs-01200805>

Submitted on 17 Sep 2015

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.

Folco Zaina

Développer des pratiques d'évaluation en classe de 1^{ere} STI, pour fortifier l'inclusion des lycéens en difficulté.

Docteure, chercheuse indépendante

Le but de cette présentation est de souligner les points positifs d'une expérience évaluative, en classe de 1^{er} STI, posant la question du rôle de la note sur l'inclusion d'élèves en grandes difficultés scolaires. Prenant en compte que l'objectif de l'éducation inclusive est de garantir à tous les apprenants la réussite éducative, quelle que soit leur situation personnelle (D.Zay 2012), nous avons mené une expérience professionnelle construite à partir d'un dialogue formatif entre l'enseignant et le groupe de cette classe en échec dans la discipline du Français.

Ce travail consiste donc à présenter les stratégies pédagogiques et évaluatives qui ont encouragé des comportements positifs chez les apprenants et leur ont permis de s'inclure dans le système scolaire.

Nous allons donc expliquer comment cette façon d'évaluer est intervenue positivement dans la participation des apprenants, comment elle a facilité et régulé leur apprentissage, réorienté les comportements et déverrouillé les freins.

Le développement de cette expérience sera présenté en quatre phases : en premier la présentation du groupe classe, puis, nous éclairerons comment nos nouvelles stratégies d'évaluation ont fait progresser certains élèves, ensuite, comment l'enseignant a tenté de basculer de l'évaluation sommative à l'évaluation formative et enfin, nous donnerons les résultats.

Le groupe classe

C'est un groupe d'élèves de 1^{ere} STI –Science et technologie de l'industrie- qui est resté à la rentrée scolaire, un mois et demi sans professeur de Français. Cet état de fait est un des premiers points qui a suscité la colère des élèves.

Il faut savoir qu'au lycée professionnel ou technologique, les élèves arrivent souvent par défaut (Charlot, 2001) et sont comme beaucoup d'élèves, l'année d'examen, « accros » à la note. L'évaluation devient pour eux un objet de réussite au BAC. La note est utile à l'élève pour accéder à l'obtention de ce diplôme qui devient passeport de la liberté, soit pour en finir avec l'école, soit, pour les meilleurs d'entre eux, accéder à l'école supérieure qui leur permettrait de réaliser le métier qu'ils convoitent. On n'est pas dans une compétition inter-élèves, mais dans une compétition individuelle. C'est pourquoi nous constatons que la note, pour les plus faibles n'est pas discriminatoire, mais porteuse de négation individuelle, de dévalorisation puisque synonyme d'échec.

En tant que professeur on est donc confronté à des élèves qui veulent apprendre « utile », c'est-à-dire tout ce qui va leur permettre d'engranger les savoirs profitables à leur réussite au BAC. Ils sont la plupart du temps réceptifs à l'information précise, au cours structuré et bien rempli. Il n'est plus question ici de développement intellectuel, mais d'efficacité ; la progression est liée au plan annuel de l'acquisition des connaissances, au rendement c'est-à-dire au travail explicitement démontré par rapport aux attentes de l'examen. Tout le travail de l'enseignement consiste à jongler entre l'utilité et l'envie.

Les élèves de cette classe se comportent eux aussi en consommateurs, mais surtout se présentent dans une classe en colère avec des sujets désabusés, proférant un discours négatif sur leur place à l'école et leur avenir en « Français ». Ils exposent un

refus verbal de travailler le Français, développant un discours sur leurs incapacités à entrer dans son apprentissage et les résultats « nuls » qui en découlent. Ces élèves montrent un rejet du Français, une estime de soi dévalorisée et un refus de travailler explicitement énoncé.

Quelle posture pour le professeur ?

Soit refuser d'accepter la négation et essayer de nouvelles stratégies ; soit baisser les bras et ne proposer les cours que pour ceux qui veulent les intercepter, c'est à dire, après un premier diagnostic, peu d'élèves.

Une concertation avec les autres professeurs de Français et le proviseur adjoint, a permis d'élaborer une stratégie mettant en avant l'évaluation sommative gratifiante espérant ainsi raccrocher au travail du Français, ces élèves défaitistes,. On nourrissait l'espoir que ces lycéens encouragés par une évaluation positive pourraient développer des compétences prenant appui sur des connaissances littéraires en lien avec les programmes scolaires. Pour ce faire, on faisait appel à une spécificité de la classe de 1ere : la notation chiffrée. La note peut devenir un point sur lequel on peut focaliser les efforts des élèves sachant qu'elle tient lieu de lien entre eux et la réussite, donc entre eux et les savoirs à acquérir. De plus, ayant compris que la note souvent inférieure à « 5/20 » pour une grande partie de ces élèves était la source de découragement majeur, en relevant celle-ci, on posait le postulat que son augmentation pourrait avoir une incidence sur leur comportement.

Photographie du groupe

Le groupe classe de 1ere STI se compose de 38 garçons, pour une grande partie en STI par défaut. Ces élèves majoritairement éprouvés par l'évaluation, sont décidés à perturber et chahuter le nouvel enseignant. Après une évaluation diagnostique difficile, quatre groupes d'élèves se dégagent de l'ensemble :

- 17 élèves très faibles (entre 2/20 et 4/20)
- 10 élèves faibles (entre 5/20 et 7/20)
- 8 élèves moyens faibles (entre 8/20 et 9/20)
- 3 élèves moyens (entre 10/20 et 11/20).

Le niveau était assez bas selon les critères d'évaluation en première. Cette classe avait des lacunes à combler assez importantes ; comme nous n'avions pas le temps de tout reprendre dans le détail, il fallait donc trouver une stratégie de travail sans recommencer les cours de base. De plus, la prise de notes était hasardeuse. Une première évaluation a montré leurs faiblesses en ce domaine. Écrire au tableau était aussi un parcours du combattant pour l'enseignant, certains élèves n'avaient pas quitté l'enfance espiègle. Impossible donc d'appliquer des méthodes d'échanges entre écrit et oral. Toute question difficile était tournée en dérision, chaque mot de vocabulaire spécifique à la discipline devait être réexpliqué.

Les représentations de la discipline du Français chez ces élèves étaient plutôt négatives :

- « inutile de faire des efforts, car le coefficient est insignifiant. »
- « lire des livres anciens était un calvaire », car ils ne trouvaient pas d'écho dans ce qui était écrit et insistaient sur le vocabulaire désuet qui faussait la compréhension de celui-ci. « *Les auteurs parlent une autre langue, trop*

*difficile*¹».

- Les représentations de leurs capacités à évoluer dans cette discipline n'étaient pas plus positives, en effet, ils prenaient plaisir à insister sur leur « nullité » en la matière, considérant que toutes tentatives de travail avec eux seraient inopérantes de toute façon.

Les situations conflictuelles que ces représentations ont engendrées sont marquées par le refus de travailler, et par des comportements contre-productifs. Il fallait en plus, lutter contre l'usage des portables, les jeux de fond de classe, les remises en cause, systématiques de toutes tentatives explicatives, la routine quoi !

De plus, on pouvait noter peu d'attention aux nouvelles lectures imposées et l'achat de livres non fait.

Ces comportements entraînent forcément une dégradation du climat de classe, et on sait que les élèves sont sensibles au climat de classe (B. Galland 2006, Z. Folco, 2014.) Les bavardages constants interrompent le déroulement du cours, l'impertinence de certains élèves use la patience des autres, les remises en question déstabilisent la classe. Ces interruptions génèrent des conflits entre élèves et aussi entre professeur et élèves. De plus, l'absentéisme des premiers cours est problématique. Et je ne parle pas des devoirs maison non rendus.

Certes, ce n'est pas un tableau encourageant à priori !

Pour mener à bien un travail avec ce groupe classe il fallait trouver une stratégie de survie, permettant aux élèves intéressés de suivre un cours et au professeur d'exister.

Comment l'évaluation sommative va se mettre au service des apprentissages des élèves et participer à leurs progrès ?

Un rapide rappel du concept d'évaluation² nous permet de dire que la littérature distingue trois grandes fonctions de l'évaluation : l'évaluation **diagnostique** réalisée généralement en début de séquence d'apprentissage. Son objectif est de repérer, avec rigueur, le niveau des élèves, leurs connaissances mais aussi les représentations qu'ils ont de la discipline enseignée et le regard qu'ils posent sur leur capacité à réussir. Suit l'évaluation formative qui fait partie du processus éducatif permettant à l'élève d'interpréter et réguler les informations qu'il reçoit et au professeur de réajuster son action et d'optimiser son enseignement pédagogique. L'évaluation formative se déroule au cours d'une période d'enseignement. Ensuite, l'évaluation sommative arrive en fin de parcours et consiste à attribuer des notes aux élèves pour certifier qu'ils ont atteint un certain niveau de formation. En tant qu'enseignants, nous pratiquons cette diversité d'évaluation.

Afin de briser les élans destructeurs et agressifs de certains élèves, on proposait une nouvelle forme de travail menant à une notation chiffrée gratifiante. Compte tenu de leurs difficultés qu'on ne considérait pas immuables, nous les informions que nous refusions de porter les premières notes du contrôle désastreux, au bulletin trimestriel, montrant qu'on les considérait non conformes à leurs capacités et propositions un nouveau programme d'évaluation à leur acquiescement.

Notre objectif essentiel étant la suppression de l'échec rédhibitoire en français (Antibi, 2014). On décida d'utiliser une forme d'évaluation proche du contrat de

¹ Commentaire d'un élève très faible

² A. Jorro, Ph. Merieu, Ph. Perrenoud, X. Roegiers

confiance mis en place par Antiby (2003) soutenue par une aide supplémentaire comme le corrigé modèle. Il fallait que l'organisation de la démarche puisse mettre en confiance les élèves qui voulaient travailler, afin qu'ils comprennent l'intérêt et la construction de cette évaluation. Il ne s'agissait pas de les piéger, mais au contraire, proposer une évaluation positive, rassurante et constructive. (Antiby, 2007)

Plusieurs indicateurs ont été à l'origine de cette initiative :

- Note faible = détresse=refus de travailler
- Note faible = estime de soi dévalorisée
- Sans cours pendant un mois et demi = sentiment de rejet, d'exclusion du système éducatif.
- Faible coefficient au BAC = intérêt minimum pour la note (coefficient 2 contre coefficient 12 en mécanique ou informatique)
- La faiblesse en français = une fatalité

À partir de ces indicateurs, on pouvait prévoir redresser la note en utilisant d'autres stratégies pour le contrôle et espérer ainsi transformer le regard de l'élève sur l'apprentissage de la discipline, rejetant ainsi l'idée d'une fatalité.

Les stratégies

Les stratégies d'évaluation sont basées sur quatre situations : l'écrit, l'oral, l'absence de zéro et la note révisée.

Pour l'écrit, on distingue trois formes :

1. la première concerne l'aide à la rédaction en proposant un corrigé type servant de base au contrôle. Ce corrigé concerne une analyse de corpus de textes, ou bien un texte de lecture analytique à préparer pour l'oral du BAC. Ce corrigé servant de modèle pour entrer dans l'explication du texte pendant les heures de cours. La notation chiffrée, bien sûr, est faite selon les grilles imposées au BAC.

2. La deuxième est une note bonus liée au contrôle du travail fait seul ou en îlot pendant les heures de cours.

3. La troisième est liée à la note qui peut être surévaluée quand les devoirs maison en individuel ou en binôme sont présentés à nouveau au professeur après corrections. Nous avons l'espoir de voir se multiplier les travaux d'élèves bien absents au premier trimestre.

Ces démarches paraissent favoriser l'idée de l'élève consommateur, mais ont pour visée de transformer la posture de l'élève au fur et à mesure de l'avancée des travaux analysés, misant sur une appropriation d'une méthode de travail.

Pour l'oral, l'évaluation est essentiellement basée sur des notes surévaluées, en effet, tout travail seul ou en binôme sur un courant littéraire, un auteur ou une lecture cursive voit l'auteur obtenir une note chiffrée surévaluée. Ceci a pour but d'encourager les initiatives (si peu nombreuses). L'objectif majeur étant d'imposer un apprentissage à l'élève réfractaire.

Pour la troisième situation, nous avons remplacé le zéro qui sanctionne un travail non fait par une **absence de notes**. Ce procédé pose problème à l'élève, pour deux raisons : la première concerne la convocation de la famille et implique une visite chez le proviseur. La seconde est liée au livret scolaire qui est un document essentiel pour son orientation en classe de Terminale. Toutefois un rattrapage est possible, car le

travail non fait peut être repris au lycée hors les heures de français, donc avec un surplus d'heures de travail à l'école. Nous comptons sur une lassitude concernant les heures de présence au lycée, donc un effort pour les éviter.

Enfin, la dernière situation concerne les notes inférieures à 5/20 : toute note **inférieure à 5/20 peut-être réévaluée** si l'élève est prêt à refaire le travail après la correction, sans support extérieur, hors les cours de Français et bien sûr au lycée en présence d'un éducateur.

De l'évaluation sommative à l'évaluation formative

Il nous a fallu deux temps d'organisation pour passer de l'évaluation sommative à une évaluation formative compte tenu du caractère brouillon et dissipé de la classe.

- Temps 1 : imposer des élèves passifs.
- Temps 2 : leur demander une réactivité sur le travail proposé

Qu'entendons-nous par élève passif ?

Avec cette méthode, nous demandions aux élèves d'être passifs au sens où ils ne pouvaient intervenir en classe. Les temps de la discussion étant trop difficiles à mettre en place, nous ne leur laissions aucune liberté. Travail silencieux, copie, apprentissage par-cœur.

Pourquoi utiliser l'apprentissage "par-cœur" ?

Un apprentissage par cœur peut constituer un entraînement à mémoriser un modèle, à obliger l'élève à dépasser son cadre de penser, son cadre de vocabulaire. L'apprentissage par cœur d'une réponse à une question en analyse littéraire, n'annihile pas le temps de la réflexion, il oblige l'élève à un retour réflexif entre la réponse et la question. Ce n'est donc pas une restitution mots à mots, mais une restitution de méthodologie pour entrer dans la pensée de l'auteur. Cela demande un effort de compréhension et oblige l'élève à faire un retour sur une analyse personnelle. Nous verrons que ce travail va permettre à certains élèves d'aller plus loin dans leur réflexion après une pratique d'un trimestre. L'évaluation étant basée sur cet apprentissage par-cœur (notation sur 16 avec une question bonus non traitée, toujours en rapport au texte, notée sur 4) l'élève qui avait appris pouvait se garantir une note honorable.

En parallèle, on travaillait avec un élève dont le handicap permettait un suivi sur toute l'année scolaire. Le travail effectué et les résultats obtenus montraient qu'il n'y avait pas d'obstacle, pour ces élèves dits handicapés, à pénétrer dans la sphère de la réussite individuelle. Donc on espérait que cet état de fait puisse être concrétisé avec ceux de cette classe de 1^{ere}.

L'évaluation chiffrée peut avoir des avantages et des inconvénients, on utilisait ici les avantages d'un point de vue affectif et les effets sur l'estime de soi. On sait que l'utilisation des notes chiffrées engendre des effets négatifs non négligeables ; (Boimare, 2004, Antiby, 2007) ces derniers étaient déjà efficaces et il n'était pas nécessaire de les alourdir

Mais la note est aussi un moyen de se situer sur l'échelle des attentes de progression. Considérant que l'école n'est pas un lieu qui donne à la sortie un

perdant et un gagnant, mais un lieu de développement intellectuel, la note peut alors participer à ce développement lorsqu'elle n'affecte pas l'identité de l'élève, qu'elle ne le dévalorise pas. (Antibi A., Luciani S., (2007).

Il est vrai que surévaluer peut faire craindre d'avoir une moyenne trop élevée dans la classe. Mais en fait, nous pensons que non, si la notation est fiable et pertinente, qu'elle relève d'un travail correctement élaboré et bien expliqué ; sans cela, l'évaluation ne pourrait pas remplir sa fonction et n'aurait plus de sens aux yeux des élèves.

Lorsque, en tant qu'enseignant on utilise la notation pour motiver les élèves, on considère que le fait de surévaluer une production permet de lui signaler que ses efforts ont bien été perçus et qu'il a tout intérêt à les poursuivre. Le plus souvent, les élèves ont peur de la note, elle est stressante, elle bloque les marges de travail au cours d'un contrôle parce qu'ils savent que l'évaluation influence l'orientation ; ils ont conscience que les Conseils de classe sont basés sur la notation et qu'elle sera prédictive de ce qu'ils feront en fin d'année scolaire. Les mauvaises notes ne sont pas forcément le résultat d'un non-travail, mais parfois d'un travail incompris. (De Peslouan D., Rivalland D., 2003). Alors, aider un élève à réussir par le biais d'un apprentissage par-cœur n'est pas lui donner une béquille, mais l'encourager à avancer.

Comment ont réagi les élèves à cet énoncé ?

- Sur les 17 élèves très faibles, 5 semblaient irréductibles (refus de l'école). Restent 12 élèves prêts à agir.
- 7 sur les 10 élèves faibles montraient un intérêt à cette forme d'évaluation, ils étaient prêts à utiliser ces modèles de travail, les autres étaient sceptiques.
- Les élèves moyens faibles y voyaient une voie d'entrée plus facile vers la moyenne, exceptés 2 redoublants qui montraient peu d'intérêt aux cours et avaient tendance à l'absentéisme.
- Enfin, les moyens pensaient que c'était « trop facile », mais ils en profiteraient pour avoir une meilleure note.

En prenant un modèle inversé pour évaluer, c'est-à-dire avoir comme pièce maîtresse l'évaluation chiffrée ou évaluation sommative pour guider les élèves, cela, nous semble-t-il, permet de dédramatiser la note.

Il n'est pas question de dévaloriser la crédibilité de l'évaluation, mais de redonner confiance à ceux qui l'avaient perdue. Car il s'agit ici d'accompagner les élèves vers la réussite et non les enfoncer dans l'échec.

Il faut ensuite réussir la bascule de l'évaluation sommative à l'évaluation formative, c'est-à-dire amener l'élève à avoir une vision littéraire et non commerciale de son travail.

J.M Monteil et d'autres chercheurs comme E. Bautier (2014) pensent que le débat sur la note est stérile, car l'évaluation n'est qu'une photographie d'un moment de ce que peut faire l'élève. Il faut avant tout considérer que l'élève est une personne et non un objet d'éducation. Il ne faut donc pas envisager la relation de l'élève aux savoirs uniquement par la cognition, mais aussi avec l'émotion. Le soi dépend de la relation à celui qui va le juger. L'estime de soi se construit dans un retour positif. (Monteil J., 2014) et dans le cas de ce groupe, cela semble primordial.

Pour basculer de l'obsession de la note vers l'envie d'apprendre, il faut tenter de rendre les élèves acteurs de leur apprentissage, les rendre également auteur ou tout le moins de les associer à leur évaluation et raviver leur confiance (Bautier E., 1997). Pour ce faire, il faut les aider en valorisant ce qu'ils savent faire au cours de l'évaluation, sans oublier de pointer du doigt ce qu'il leur reste à apprendre pour savoir faire seuls. C'est pourquoi il faut impérativement les informer sur les faiblesses comme une chose à remédier et non comme une fatalité. (Astolfi J.P, 1997). Bien sûr on doit leur donner les outils de remédiation. Nous pensions que, petit à petit, ils pourront se dégager du corrigé et être capables d'imposer leurs propres idées.

Les résultats du BAC blanc catastrophiques ont été le déclencheur d'une prise de conscience des élèves encore réfractaires au travail. Le calme étant revenu dans la classe, on profitait de la lecture d'une œuvre, pour ouvrir au fur et à mesure les espaces de travail différents :

- travail de recherche en groupe,
- critique d'une analyse déjà écrite,
- discussion à l'oral,
- réécriture de l'analyse imposée.

Ces ouvertures ont permis des échanges avec le voisin, avec le groupe, avec le professeur. Ces interactivités ont délié les langues des élèves les plus faibles, moins stressés par la note qui avait été auparavant gratifiante.

On les encourageait donc à aller plus loin et faire leur propre trame d'analyse. On laissait plus d'ouvertures à la critique orale. Dans certains cas où des idées divergentes apparaissaient, l'élève pouvait disposer de plusieurs versions possibles de corrigés puisque le groupe était intervenu dans la correction même. Il avait la liberté de proposer une version personnelle de certaines parties s'il le souhaitait.

Ainsi dédramatisée, la notation chiffrée devenue valorisante, permettait à l'élève de dépasser le cadre imposé, de s'affirmer. Puis nous avons mis en place des grilles d'auto évaluation, faisant ainsi participer l'élève à part entière dans la correction de son travail noté.

A partir d'une visée pragmatique de la note, la classe a évolué vers un schéma plus formatif de leur relation à l'évaluation, ils sont rentrés dans le jeu du travail.

Pour l'enseignant, les nouvelles postures d'élèves ont montré une progression vers l'acquisition des connaissances. La course à la note les a poussés à travailler et nous en concluons, qu'il en reste forcément des acquis. L'évaluation s'est transformée en un moteur de progrès et de motivation.

Nous constatons ici que ce n'est pas l'évaluation chiffrée qui est source de conflits internes, c'est ce qu'elle représente, c'est l'image qu'elle imprime sur l'élève. Au lycée elle fait normalement partie intégrante de la formation. L'élève est conscient de son utilité comme moyen de vérification de ses acquis mais pas toujours comme moyen de formation.

Au cours de cette expérience, nous avons utilisé le principe de l'évaluation sommative critériée (Jorro A., 2000.) puisque nous n'avons pas imposé de comparaison entre les apprenants mais que nous avons déterminé l'évaluation en référence à des critères posés au départ, propre à chaque individu. Par la suite, il était important que l'élève sache à quel niveau se situait son seuil de performance pour mieux clarifier ses objectifs à atteindre.

C'est à travers le désir d'une bonne note que certains se sont impliqués dans un travail plus personnel. Les représentations de leurs capacités à travailler en Français

sont passées du « *je suis nul* » à « *je suis capable de faire ce travail si j'apprends* », et « si je réfléchis ».

Nous pouvons parler de basculement vers une évaluation formative considérant que le parcours d'apprentissage s'est modulé tout au long de l'année, suivant le schéma des exigences attendues en 1^{ère}. En effet, le travail qui était imposé au départ, s'est peu à peu individualisé lorsque l'élève a pris conscience de ce qu'il était capable de faire. En plus, des résultats étaient visibles en bout de course.

Un échange important entre le professeur et les élèves a pu s'instaurer grâce au regard de l'enseignant qui a su différencier « le faire » et « l'être », (Martino D., 2006) c'est à dire, leur parler de ce qu'ils font et non ce qu'ils sont. Ceci a grandement contribué à relever l'estime de soi de plusieurs élèves. Bien-sûr, l'évaluation devait garder toute sa force persuasive et être exigeante. Comme l'a exprimé E. Bautier (2014), il ne faut pas confondre bienveillance et perte d'exigence. Aider les élèves à avancer ne signifie pas absence de rigueur et d'exigence. Nous avons préconisé une évaluation motivante tout en prenant en compte dans un deuxième temps la réflexion des élèves, c'est pourquoi nous pouvons parler d'évaluation formative

Les résultats

La rigueur de départ imposée avec le travail organisé, les sanctions immédiates en termes d'heures supplémentaires au lycée, additionnées de la note chiffrée parfois surévaluée sur des travaux de recherches, ont permis à un grand nombre d'élèves d'accepter de travailler en cours de Français et nous l'affirmons, obtenir de meilleurs résultats.

Les attitudes et dispositions de certains élèves face à l'apprentissage se sont améliorées. La progression de chaque élève motivé est devenue lisible et visible au deuxième trimestre et la qualité des apprentissages plus affinée.

Les résultats selon les critères de note chiffrée sont :

Pour le groupe d'élèves très faibles³

- À l'écrit, 10 élèves sur 17 en grande difficulté ont fait des efforts importants ; leurs progrès ont été visibles en particulier dans la construction des phrases, (au début, certains répondaient aux questions par une phrase courte alors qu'on leur demandait de développer leurs idées). Ils ont terminé l'année en étant capables de rédiger un paragraphe complet, d'élargir leur vocabulaire et d'utiliser des outils méthodologiques. Je considère leur progression majeure.
- À l'oral, certains ont pu vaincre leur appréhension en apprenant par-cœur les textes travaillés. Bien que le « par-cœur » ait le défaut de la non-réflexivité du candidat sur le sujet traité, cela leur a permis d'exprimer ce qu'ils avaient appris, donc d'exister à travers ce travail restitué.

Pour le groupe d'élèves faibles

À l'écrit, nous avons constaté chez 6 élèves des progrès constants dans l'organisation du travail, une participation plus accrue à la critique d'une correction déjà imprimée, en un mot, ils se sont mobilisés pour essayer de comprendre un texte

³ Rappel des critères de construction des groupes : très faibles : 2 à 4/20, faibles : 5 à 7/20, moyens faibles 8 à 9/20, moyens : 10 à 11/20.

et l'analyser avec leurs propres mots. Ces élèves travaillaient souvent ensemble, ils sont devenus curieux et posaient des questions durant le cours. 3 élèves ont fait un bond considérable pour passer au-dessus de la moyenne au BAC français. On peut affirmer que certains ont acquis une méthode de travail tandis que d'autres se sont contentés de continuer le « par-cœur ».

À l'oral, on a constaté une participation accrue au deuxième trimestre, des progrès dans l'élaboration de leurs exposés.

Les quatre autres élèves ont continué à penser l'école comme un lieu ennuyeux, peu d'absentéisme, mais aucun travail raisonnable en classe. Tendance à la tricherie. Ils sont restés des consommateurs accros à la note, profitant d'un travail collectif pour remonter la moyenne.

Pour le groupe d'élèves moyens faibles

À l'écrit, seulement 3 élèves sur 8 ont vraiment progressé. Les progrès ont été particulièrement visibles dans l'analyse plus fine de leurs textes essayant d'utiliser les outils mis à leur disposition. Ils ont enfin pu faire le lien entre la question demandée, un courant littéraire et les auteurs travaillés. À l'oral, ils ont présenté ensemble un diaporama bien fourni et intéressant sur le romantisme. Le bac blanc oral a montré qu'ils avaient travaillé leurs textes. Les autres ont essayé de faire passer le temps durant les heures de classe, mais, n'ont pas perturbé les cours. Ils sont restés irréductibles, peu de travail en classe ; pas de travail à la maison.

Le groupe d'élèves moyens

À l'écrit, deux sur trois élèves ont amélioré leurs performances avec des écrits conséquents, réfléchis. Ils ont su utiliser les outils mis à leur portée en modifiant certains paramètres selon leurs idées. Ils ont compris la méthode de l'analyse même si parfois ils avaient des difficultés à exprimer clairement leurs idées. Le troisième est resté un peu indifférent à tout cela, se contentant du minimum.

À l'oral, un seul élève sur les deux a vraiment progressé, l'autre a eu des difficultés à surmonter sa timidité.

On peut affirmer que l'obligation de résultats donnant des notes le plus souvent positives a permis aux élèves de prendre confiance en eux et les a encouragés à travailler et même lire les livres obligatoires : « *finalement, c'est intéressant quand on l'a lu* » m'a dit un élève moyen, en fin de parcours de l'analyse d'une œuvre complète⁴.

La surévaluation à l'oral a sûrement agi comme un carotte, mais a obligé les élèves à présenter un travail cohérent et bien fait puisque la récompense était un 16/20 minimum.

Refuser d'inscrire un zéro sur le bulletin, ce qui entraînait l'absence de note, a obligé certains élèves réfractaires, de faire le travail pour éviter un séjour chez le proviseur ou ne pas se voir imposer trop souvent des heures supplémentaires au lycée.

Conclusion

L'objectif qui était de permettre aux lycéens de développer des compétences en prenant appui sur des connaissances littéraires en lien avec les programmes scolaires de 1ère, a été atteint pour un grand nombre d'élèves de cette classe. Ils sont passés de promeneur guidé à explorateur, et d'élève passif à l'élève actif.

⁴ Camus A. : *L'Etranger*

Cette notation chiffrée valorisante, résultat d'une aide précise, a amené certains élèves à se dépasser et créer un niveau maximal dans la classe. Si l'éducation inclusive est définie comme une « *conception systémique du monde social qui déplace les grilles de lecture des inégalités et réinvente celles qui entourent la légitimité scolaire* » (S. Ebersold 2009) alors tout élève a droit à sa part de bonheur et de réussite.

Avec Pierre Merle (2014), nous pouvons dire que « *même si les notes ne sont pas toujours fiables, équitables* » elles peuvent servir à développer l'estime de soi des élèves en difficulté quand l'évaluation est gratifiante.

« *Aujourd'hui, les démarches d'évaluation intégrées à l'apprentissage impliquent l'enseignant d'une autre manière, pour rendre l'élève acteur de sa formation* » (Jorro A., 2000). C'est ce que nous avons essayé de faire. Divers chemins s'ouvrent alors à lui, il suffit de trouver celui qui mènera le plus d'élèves vers leur but. La pluralité des évaluations travaille en synergie, elles ne s'opposent pas. En effet, ce qui compte dans une classe c'est « *l'importance du contexte, et surtout des émotions plus ou moins négatives liées aux attentes et regards plus ou moins bienveillants et confiants de la part de l'entourage* » (Monteil J.M., 2014). Nous savons que le climat de classe est fragile, qu'une atteinte à l'image de soi peut mettre en échec non seulement l'élève, mais « *l'hétérogénéité des classes indispensable à la cohésion sociale et pédagogique et à une émulation dynamique permettant d'échapper à une logique de stigmatisation et d'élimination* » (Monteil J.M., 2014).

Même si cette forme pédagogique n'a pas conduit tous les élèves vers un désir d'apprendre, il aura donné une opportunité à ceux qui auront accepté de la prendre. Il semble difficile de modéliser une expérience qui porte ses fruits en contexte, mais un retour réflexif sur l'intérêt de la notation chiffrée gratifiante au lycée, peut permettre d'engranger des outils pour le futur.

Bibliographie

- ANTIBI A., LUCIANI S., (2007), Le système d'évaluation par contrat de confiance (EPCC) in *Pour en finir avec la constante macabre ou les notes : la fin du cauchemar*. Toulouse : Antibii collection Math'Adore
- ANTIBI A., (2003), *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves*. Toulouse : Antibii collection Math'Adore
- BATAILLE, M. (2000,). *Représentations et engagements : des repères pour l'action*. Revue Les Dossiers de Sciences de l'Éducation. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, n°4. 137 p.
- ASTOLFI J-P., (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris : ESF
- BARRERE A.,(2009,) Les élèves face au travail scolaire : d'inégales mises à l'épreuve, in *Sociologie du système éducatif, les inégalités scolaires*, Paris : PUF
- BARRERE A., (2002), Les enseignants face au travail, routines incertaines, Paris : l'Harmattan
- BAUTIER E., (1997), Apprendre : des malentendus qui font la différence, in *La scolarisation de la France*, Paris : La Dispute.
- BEILLEROT J. (1989), *Le rapport au savoir : une notion en formation*, Paris : l'Harmattan
- BEILLEROT J., MOSCONI N., BLANCHARD-LAVILLE C., (1996), *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan
- BOIMARE S., (2004), *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris : Dunod

- BOURGEOIS E., (2006) La question de la motivation à apprendre, in *(Se) Motiver à apprendre*, Paris : PUF
- BRESSOUX P., PANSU P., (2003), *Quand les enseignants jugent les élèves*, Paris : PUF
- BRU, M., (2007), *Des compétences pour enseigner*, Rennes : PUR
- CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX J.Y. (1992) *Ecole et savoir dans les banlieue... et ailleurs*, Paris : Armand Colin
- CHARLOT B. , 2001, *le rapport au savoir en milieu populaire*, Paris : Anthropos
- DE PESLOUAN D., RIVALLAND D., (2003), *Guide des aides aux élèves en difficulté*, Issy les Moulineaux : ESF
- DIATKINE R., (1995), Qu'est-ce qu'aider ? *Les cahiers de Beaumont*, n° 69-70, p.77-83
- FOLCO Z. (2014), *Les rapports aux savoirs des élèves en difficulté par les représentations de l'école, du travail scolaire, des cours de français et de la tâche créative*. Thèse de doctorat, Toulouse : Université Toulouse II Le Mirail.
- GALLAND B., BOURGEOIS E., (2006), *(Se) Motiver à apprendre*, Paris : PUF
- HUGON M.A., PAIN J., (2001), *Classes relais, l'école interpellée*, Amiens : CRDP
- HUGON M.A., LE CUNFF C., (2011), *Interactions dans le groupe et apprentissage*, Paris : Presses Universitaires de Paris Ouest
- HUGON M.A. et al, (2011), *Adolescence et décrochage : prévenir et répondre*, *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°56, Garches : INS HEA
- HUGON M.A, TOUBERT-DUFFORT D, (2011), *La nouvelle Revue N° 56- Garches : Eds INS-HEA*
- JORRO A. (2009) *Perspective de recherche en évaluation*, N°22, Toulouse : PUM
- JORRO A. (2007) *L'évaluation et le conseil en éducation*, N°18, Toulouse : PUM
- LA BORDERIE, R, (1991), *Le métier d'élève*, Paris : Hachette
- JORRO A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck
- MARTINO D. (2006), *Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire*, in *(Se) Motiver à apprendre*, Paris : PUF
- MONTEIL. J.M, (1993), *Soi et le contexte*, Paris : Armand Colin
- NEUVILLE S., (2006), *La valeur perçue des activités d'apprentissage : quels en sont les sources et les effets*, in *(Se) Motiver à apprendre*, Paris : PUF
- PERRENOUD P, (1995), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Issy-les-Moulineaux : ESF
- PERRENOUD P., (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. Genève : Droz, 2^e édition augmentée 1995
- SIROTA R. (1993), *Le métier d'élève*, *Revue française de pédagogie*, volume 104, p.85-108
- VEZEAU C., (2006), *Illusion d'incompétence chez l'élève du primaire* in *(Se) Motiver à apprendre*, Paris : PUF
- ZAY, D. (2012). *L'éducation inclusive Une réponse à l'échec scolaire*. Paris : L'harmattan
- Conférence Nationale sur l'évaluation des élèves, (2014) Paris 13, ENSAM. [Conference-evaluation-des-eleves.education.gouv.fr](http://conference-evaluation-des-eleves.education.gouv.fr) :
- ANTIBI A., (2014) *Evaluation en pratique, Evaluer pour mieux apprendre*
- MONTEIL J.M., (2014) *De l'usage de l'évaluation des élèves*
- MERLE P., (2014) *Faut-il faire évoluer les notations ?*
- BAUTIER E. (2014) *Evaluation en pratique (s) – Des notes, quand et pourquoi ?*