



HAL
open science

RECHERCHE ACTION SUR L'EPCC ET LES GESTES PROFESSIONNELS.

Kada Zouaoui

► **To cite this version:**

Kada Zouaoui. RECHERCHE ACTION SUR L'EPCC ET LES GESTES PROFESSIONNELS. : Quels effets de la mise en oeuvre de l'EPCC sur l'agir professionnel enseignant et la posture de l'élève face au processus apprentissage-évaluation ?. 2023. hal-04109031

HAL Id: hal-04109031

<https://hal.science/hal-04109031>

Submitted on 29 May 2023

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.

Copyright

L'évaluation par contrat de confiance au lycée de Bezons (Val d'Oise) : quel impact sur l'agir professionnel des enseignants et la posture des élèves face au processus apprentissage-évaluation ?

Recherche-action rédigée par

Kada ZOUAOUI, enseignant d'économie-gestion et chargé de mission d'inspection.

Pour le groupe MCLCM-DGESCO

Académie de Versailles.

2022-2023

Expert sollicité : M. Bruno ROBBES, Professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation, CY Cergy Paris Université/INSPÉ de Versailles, Laboratoire EMA.

Mots clés : évaluation, recherche-action, agir professionnel, postures des élèves, responsabilisation.

MEMBRES DU GROUPE DE RECHERCHE ACTION CONSTITUÉ AU LYCÉE DE BEZONS

Direction	Mme DENIBAS, Proviseur Mme BEAUJOIS, Mme SEGUIN-CADICHE, Proviseurs adjoints Mme BEN HAMIDA, DDFPT
-----------	--

Expert Sollicité	M. ROBBES, <i>Professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation, CY Cergy Paris Université/INSPÉ de Versailles, Laboratoire EMA.</i>
------------------	---

Partenariat développé	Association Mouvement Contre La Constante Macabre (MCLCM) dans le cadre de la convention annuelle avec la DGESCO : https://vu.fr/HybG
-----------------------	--

Equipe enseignante engagée :	Nom	Prénom	Discipline
	SOULIGNAC	Marion	Lettres-Histoire
	FARKI	Brahim	Mathématiques - sciences
	ROUBECHÉ	Ouahiba	Mathématiques - sciences
	SALMI	Samira	Économie/Gestion
	CHAMPION	Marius	Lettres-Histoire
	LE COZANNET	Abigaille	Espagnol
	ZEKRI	Walid	Design
	EL ASSADI	Binoura	Économie/Gestion
	BERREBI	Ariel	Anglais-Lettres
	HAMMAD	Zoheir	Mathématiques - Sciences
	DIAB	Fatima	Économie Gestion Membre du groupe EPCC Versailles.
	PILLETTE	Alice	Lettres

Secrétaire de direction et membre du groupe EPCC Versailles.	Mme GUERINIK Nacima
--	---------------------

Pilote du projet	M. ZOUAOUI Kada, enseignant d'économie gestion, chargé de mission d'inspection
------------------	--

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées, Bucheton et Soulé, 2009, p. 33	16
Figure 2 : Hypothèse de l'ajustement réciproque des postures des enseignants et des élèves, Bucheton et Soulé, 2009, p. 42	17
Figure 3 : Former à l'activité évaluative, Jorro, 2016, p. 54	17
Figure 4 : Catégorisation des gestes professionnels évaluatifs suivant les feedbacks et les postures d'élèves, Jorro, 2016, p. 60	18
Figure 5 : Carte heuristique (réflexion personnelle)	20
Figure 6 : Remise en question des gestes évaluatifs chez les enseignants grâce à l'EPCC	27
Figure 7 : Légitimation de certains gestes évaluatifs grâce à l'EPCC.....	27
Figure 8 : Extrait du journal de recherche.....	28
Figure 9 : Des gestes professionnels évaluatifs modifiés.	29
Figure 10 : Extrait du journal de recherche.....	29
Figure 11 : Une relation pédagogique améliorée.....	30
Figure 12 : Un accompagnement renforcé.....	30
Figure 13 : L'EPCC permet une prise de conscience de ses difficultés scolaires	30
Figure 14 : L'EPCC permet de prendre conscience que l'effort paie.	30
Figure 16 : L'EPCC permet à l'élève d'améliorer son rapport à l'évaluation.	31
Figure 15 : L'EPCC permet à l'élève d'engager une relation de confiance avec l'enseignant, propice à la responsabilisation.....	31
Figure 17 : L'EPCC permet aux élèves de mieux organiser leurs révisions.....	31
Figure 18 : Extrait du journal de recherche.....	32
Figure 19 : Réflexion personnelle : trois formes de responsabilisations grâce à l'EPCC.....	33
Figure 20 : Synthèse des résultats de la recherche-action menée au Lycée Eugène Ronceray.....	37

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	6
1 CHAPITRE 1 : REVUE DE LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE	8
1.1 Choix des références scientifiques étudiées.....	8
1.2 L'évaluation.....	8
1.2.1 La docimologie.....	8
1.2.2 Deux principaux courants	9
1.2.3 Les modalités d'évaluation traditionnelles.....	9
1.2.4 Les nouvelles modalités d'évaluation.....	10
1.2.5 Les notes : un objet de polémique	11
1.2.6 L'évaluation bienveillante : le cas de l'Évaluation Par Contrat de Confiance (EPCC)	13
1.2.7 L'évaluation par compétences.....	14
1.3 L'agir professionnel des enseignants et les postures des élèves.....	15
1.4 La responsabilisation de l'élève	18
1.5 Conclusion.....	19
2 CHAPITRE 2 : ANCRAGE PARADIGMIQUE, PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES.....	22
2.1 Ancrage paradigmatique.....	22
2.2 Problématique et hypothèses.....	22
3 CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE	24
3.1 Identification du problème et contexte institutionnel de mise en œuvre	24
3.2 Plan d'action	24
3.2.1 Première étape : intervention en établissement et échantillonnage	25
3.2.2 Deuxième étape : instrumentation	25
3.2.3 Troisième étape : validation des questionnaires.....	26
3.2.4 Quatrième étape : administration des enquêtes et choix de la technique d'analyse.....	26
3.3 Précautions éthiques	26
4 CHAPITRE 4 : DES RESULTATS DE LA RECHERCHE-ACTION	27
4.1 Analyse des résultats de l'enquête à destination des enseignants	27
4.1.1 Des gestes professionnels évaluatifs remis en question	27
4.1.2 Des gestes professionnels évaluatifs modifiés	28
4.1.3 Une relation pédagogique améliorée.....	29
4.2 Analyse de l'enquête à destination des élèves.....	30
4.2.1 Vers une conscientisation.....	30
4.2.2 Une relation pédagogique et un rapport à l'évaluation amélioré.....	31

4.2.3	Des révisions davantage organisées.....	31
5	CHAPITRE 5 : DISCUSSION ET CONCLUSION.....	35
5.1	Discussion des résultats.....	35
5.2	Conclusion.....	36
5.2.1	Rappel de la recherche	36
5.2.2	Les résultats.....	36
5.2.3	Limites et perspectives	38
6	BIBLIOGRAPHIE.....	39
7	ANNEXES.....	42

INTRODUCTION

Jean-Marie Barbier (1985) n'hésite pas à écrire : « La question de l'évaluation est probablement devenue dans la vingtaine d'année qui vient de s'écouler un des problèmes majeurs de la formation » (p. 9). En effet, c'est l'une des préoccupations premières des politiques éducatives. Elle fait aussi l'objet de recherches universitaires nombreuses. L'engouement autour de ce concept est devenu prégnant, l'aborder, c'est toucher à tous les problèmes fondamentaux de la pédagogie (Cardinet, 1986). Dans le cadre de la convention MCLCM-DGESCO¹, des travaux de recherche-action ou d'expérimentation/innovation sont menés dans les différentes académies de France dans lesquelles le mouvement contre la « constante macabre » (MCLCM) est mobilisé. Ce mouvement, présidé anciennement par André ANTIBI puis par Gérard LAUTON depuis mai 2022, constitue un levier de lutte contre les modalités d'évaluation les plus répandues, en valorisant des modalités alternatives pour s'en affranchir, telle que la mise en œuvre de l'évaluation par contrat de confiance (EPCC).

Le phénomène de « constante macabre » a été défini comme une forme d'injustice (Antibi, 2003). Les enseignants, inconsciemment, vont chercher à obtenir une moyenne de classe proche de dix avec une répartition des notes sous la forme d'une courbe de Gauss. À ce constat, ancré, selon le chercheur, dans la tradition de l'évaluation française, une alternative est proposée : l'évaluation par contrat de confiance (EPCC) qui comme son nom l'indique, est établie sous le prisme d'un lien contractuel basé sur la confiance entre l'enseignant et l'apprenant. Un protocole (Antibi, 2003) de mise en œuvre a été proposé par le chercheur.

Dans l'académie de Versailles, l'équipe EPCC composée de trois membres (Mme DIAB Fatima, Mme GUERINIK Nacima et M. ZOUAOUI Kada) a traduit cette volonté en organisant une recherche-action au lycée de Bezons (95870). À l'aune d'une posture épistémologique issue du pragmatisme de John Dewey (1859-1952), nous nous interrogeons dans cette recherche sur les potentiels effets du protocole traditionnel d'EPCC : quels effets sur les enseignants ? Quels effets sur les apprenants ? Nous faisons le choix de mettre au travail ces effets sur les deux dimensions suivantes : d'une part les gestes professionnels des enseignants et d'autres part les postures des élèves. Nous pouvons ainsi formuler notre question de recherche : **quel est l'impact du protocole traditionnel d'EPCC (Antibi, 2007) sur l'agir professionnel des enseignants (Bucheton, 2009) et la posture des élèves (ibid.) face au processus apprentissage-évaluation ?** Rappelons que l'agir professionnel est composé de gestes

¹ Convention établie entre le mouvement contre la constante macabre et la DGESCO : http://mclcm.free.fr/MCLCM/DGESCO_BIP/2022-2023/Convention_MCLCM_DGESCO_2022_2023.pdf

professionnels, considérés comme une action pour faire agir ou réagir l'autre. Ancrés dans la professionnalité, ces gestes sont adressés aux élèves. Ces derniers adoptent des postures (premières, ludique-créatives, réflexives, de refus, scolaire) souvent en décalage avec les préoccupations des enseignants (Bucheton, 2009).

Pour traiter cette question, nous débuterons par un premier chapitre dans lequel nous dresserons un état des lieux d'un certain nombre de recherches relatives à trois objets de recherches identifiés : l'évaluation, l'agir professionnel des enseignants et les postures des élèves. Dans un deuxième chapitre, nous présenterons notre problématique de recherche. Un troisième chapitre exposera notre paradigme organisateur et notre méthodologie. Dans le quatrième chapitre, nous avancerons les résultats obtenus. Enfin, le cinquième et dernier chapitre analysera et discutera ces résultats.

1 CHAPITRE 1 : REVUE DE LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE

Dans l'Éducation nationale, l'évaluation fait partie intégrante de notre culture de pédagogues. Il s'agit d'un marqueur fort des politiques éducatives dont les rouages sont discutés et controversés aussi bien dans la relation enseignant-apprenant que dans le cadre de la recherche universitaire. C'est un concept multidimensionnel que nous appréhendons à l'aune de deux autres objets d'études : l'agir professionnel des enseignants et la posture des élèves dans le processus apprentissage-évaluation. Cette triade induit des réflexions théoriques existantes dont il convient de préciser les contours.

1.1 Choix des références scientifiques étudiées

Les références scientifiques sélectionnées sont le fruit d'une réflexion globale. Outre certains ouvrages d'André Antiby, de Pierre Merle et de Jean Cardinet dont nous disposons, nous avons dû sélectionner sur des moteurs de recherche nationaux et internationaux comme ERIC, HAL, Cairn, Persée, des publications de certains auteurs ayant traité des questions relatives à l'évaluation, à l'agir professionnel ou encore aux postures des élèves. Pour ce faire, nous avons utilisé les mots clés suivants : « évaluation », « agir professionnel », « postures d'élèves », « recherche-action ».

1.2 L'évaluation

Dans cette sous-partie, nous allons apporter des éclairages proposés par différents auteurs sélectionnés au sujet du concept d'évaluation.

1.2.1 La docimologie

La perspective docimologique a représenté une première direction scientifique étudiant l'évaluation dans le milieu scolaire au travers des examens. Elle n'avait pas pour objectif d'étudier les pratiques évaluatives en classe mais uniquement dans un cadre de certification. Le terme « docimologie » forgée par Henri Piéron (1920) a été élaboré à partir de deux mots grecs, *dokimé* signifiant « épreuve » et logos que l'on peut traduire par « science ». Alfred Binet (1910) a beaucoup contribué à cette forme de science des examens. En effet, avec un regard psychologique, il a aidé à l'élaboration de trois catégories de tests : tests de développement intellectuel, tests d'aptitudes, et tests de connaissances. Sa méthode a été controversée, il l'a perfectionnée quelques années plus tard grâce à des questionnements supplémentaires : « 1° Quelles modifications y a-t-il lieu d'introduire dans la série des épreuves ? 2° Quelles sont les relations existantes entre le niveau intellectuel et le niveau scolaire ? » (1910, p. 10). Ce premier pas amorcera une réflexion plurielle et multidimensionnelle au sujet de l'évaluation.

1.2.2 Deux principaux courants

Les travaux de Benjamin S. Bloom, J. Thomas Hastings et George F. Madaus (1971) apportent une nouvelle vision au sujet de l'évaluation. Celle-ci apparaît comme un moyen de développer l'apprentissage. Elle n'a plus comme seul objectif la certification. Elle se présente comme un levier aux apprentissages. L'évaluation induit des positionnements scientifiques divers. Deux grands courants se distinguent de par leurs conclusions. Le premier souligne que l'évaluation est un processus ou jugement (Hadji, 1989) tandis que le second, même s'il rejoint cette thèse selon laquelle le processus évaluatif comprend des démarches d'appréciation et de jugement, a pour finalité première d'aboutir à une décision judicieuse (De Ketele, 2011). « Évaluer consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables et confronter cet ensemble d'informations à un ensemble de critères cohérents avec un référentiel pertinent pour attribuer une signification aux résultats de cette confrontation et ainsi fonder une prise de décision adéquate à la fonction visée » (De Ketele, 1986, p. 42). Deux processus se suivent pour n'en former qu'un : le processus évaluatif et le processus d'attribution de sens (*ibid.*, 2011). Le premier vise à recueillir un ensemble d'informations au travers d'un choix et à confronter par une démarche adéquate cet ensemble d'informations pour attribuer une signification aux résultats de cette confrontation. Le processus d'attribution de sens, quant à lui, a pour objectif de construire une « prise de décision cohérente avec la fonction visée par l'évaluation » (*ibid.*, 2011, p. 91). Dans ces deux courants, les auteurs présentent plusieurs modalités d'évaluation.

Bien après les travaux de Benjamin S. Bloom, J. Thomas Hastings et George F. Madaus (1971) qui sont à l'origine de la distinction entre trois fonctions de l'évaluation (diagnostique, formative, sommative), Pierre Merle (2018) distingue les modalités traditionnelles de l'évaluation (sommative, certificative) des modalités nouvelles (diagnostique, formative, formatrice).

1.2.3 Les modalités d'évaluation traditionnelles

L'évaluation est une pratique courante dans l'agir professionnel (Bucheton 2009) de l'enseignant. Elle fait partie intégrante du référentiel des métiers du professorat (2013)². La compétence commune P5 stipule que les enseignants doivent évaluer les progrès et les acquisitions des élèves en « repérant les difficultés », en utilisant « des outils permettant l'évaluation des besoins », en « analysant les réussites et les erreurs ». Aussi, l'évaluation se fait en mettant en œuvre des « activités de remédiation », en « faisant comprendre aux élèves les principes de l'évaluation », en communiquant aux « élèves et aux parents les résultats attendus et enfin, en inscrivant « l'évaluation des progrès et des acquis des élèves dans une perspective de réussite ». Il s'agit d'une compétence à part entière que les enseignants mobilisent au quotidien. Les chercheurs utilisent plusieurs termes pour en différencier les modalités.

² La liste des compétences que les professeurs, professeurs documentalistes et conseillers principaux d'éducation doivent maîtriser pour l'exercice de leur métier est publiée au Bulletin officiel du 25 juillet 2013.

1.2.3.1 L'évaluation sommative

L'évaluation sommative a pour objectif de dresser un bilan des connaissances et compétences de l'élève. Sur le terrain professionnel, cette évaluation s'effectue au travers d'une note ou peut reposer sur une évaluation par compétences, à savoir sur le savoir-faire défini dans les programmes scolaires ou les référentiels de formation. Lorsqu'elle donne suite à la délivrance d'un diplôme, elle devient certificative et donne lieu à une décision de passage à un niveau supérieur ou encore de classement. Sa fonction n'est pas seulement pédagogique, mais aussi sociale. Le futur scolaire, professionnel et personnel est en relation directe avec cette forme d'évaluation. Elle peut se présenter sous forme d'examen ou de concours. Pour Jean Cardinet (1986), l'évaluation sommative a pour objet de « préciser (à l'intention surtout des autres enseignants ou des autorités scolaires) les apprentissages obtenus à certains stades, pour certains objectifs » (p. 46).

1.2.3.2 L'évaluation certificative

Dans la même veine que l'évaluation sommative, l'évaluation certificative permet de réaliser une évaluation des acquis des élèves. Ces deux types d'évaluation diffèrent néanmoins. Dans l'évaluation sommative, l'enseignant apprécie les acquis des élèves sur des enseignements qu'il a dispensés. Dans l'évaluation certificative en revanche, l'appréciation se fait à l'aune d'un programme national. Dans la littérature scientifique, ce terme est mobilisé d'abord par Jacques Weiss (1977) pour qui l'évaluation certificative devrait se rapporter à la fin des apprentissages (Scallon, 2000). La fonction de certification assure la sécurité du fonctionnement du système scolaire (Cardinet, 1986). Les informations recueillies sont considérées comme des indicateurs qui servent à asseoir un certain nombre de décisions.

1.2.4 Les nouvelles modalités d'évaluation

Les évaluations diagnostiques, formatives et formatrices sont moins anciennes que les modalités d'évaluation sommatives et certificatives institutionnalisées depuis la fin du XIX^{ème} siècle (Merle, 2018).

1.2.4.1 L'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique fait une synthèse des acquis des élèves en vue d'un processus de formation. « Elle est justifiée par la théorie de la zone proximale de développement (ZPD) introduite par Vygotski (1997) » (Merle, 2018, p. 21). L'enseignant doit réaliser une évaluation diagnostique pour définir cette zone. Celle-ci correspond aux compétences que l'élève peut acquérir avec l'aide d'une personne experte. Elle renseigne l'enseignant avant l'apprentissage sur les acquis des élèves et permet de procéder à des régulations. Pour cette forme d'évaluation, la notation n'est pas adaptée car l'apprentissage n'a pas encore débuté : « elle ne doit pas, non plus, faire l'objet d'une note qui la transformerait en une évaluation sommative traditionnelle » (*ibid.*). Ainsi, dans l'enseignement secondaire, au lycée, des tests de positionnement sont organisés en début de parcours en classe de

seconde ou première année CAP pour dresser un bilan des compétences des élèves en numératie et littéracie.

1.2.4.2 L'évaluation formative

L'évaluation formative est réalisée par les enseignants tout au long du processus d'apprentissage. Elle permet d'apporter des informations sur l'état d'acquisition des compétences de l'élève. Elle vise aussi à informer l'élève de ses acquisitions. Plusieurs définitions ont été proposées dans la littérature scientifique. Gérard Scallon (1988) l'a défini comme « un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés » (p. 16). Cette forme d'évaluation, d'abord introduite par Michael Scriven (1967) ne devrait-elle pas se développer chez les enseignants comme une pratique pédagogique au service des apprentissages ? Évaluer les élèves pour les faire progresser, telle est la conception de « l'apprentissage assisté par évaluation » (Hadji, 1992, 1997). Avec ce concept, Charles Hadji (1992) explique que l'évaluation constitue un vecteur de formation, elle est au service des acteurs du monde éducatif. Philippe Perrenoud (1991) indique qu'il vaudrait mieux parler « d'observation formative que d'évaluation » (p. 50). Force est de constater que le chercheur apporte une piste de réflexion nouvelle en faisant le distinguo entre l'évaluation formative, s'inscrivant dans un projet éducatif spécifique favorisant l'apprentissage, et l'observation formative « permettant de guider et d'optimiser les apprentissages en cours » (*ibid.*).

1.2.4.3 L'évaluation formatrice

L'évaluation formatrice est le fruit d'une recherche conduite par Georgette Nunziati entre 1974 et 1977 au lycée Marseillevyre à Marseille. Cette forme d'évaluation est davantage centrée sur l'activité de l'élève. Nunziati la qualifie de « système pédagogique » (p. 84). Le projet évaluatif relève d'une démarche constructiviste (Merle, 2018). Son objectif est de permettre à l'élève de mobiliser les processus d'auto-évaluation, d'auto-gestion, d'être capable de s'auto-corriger, de prendre conscience par lui-même de ses erreurs. Cependant, cette forme d'évaluation présente des limites. Pierre Merle (2018) explique que l'évaluation formatrice ne doit pas se faire au dépend de l'évaluation formative. Il met ainsi en avant l'idée selon laquelle cette forme d'évaluation peut défavoriser les élèves ayant des difficultés nécessitant un degré de guidage plus important.

Dans les modalités d'évaluation sus citées, le recours à la note est prégnant et fait l'objet de diverses polémiques dès la fin du XIX^{ème} siècle.

1.2.5 Les notes : un objet de polémique

Les modalités d'évaluation chiffrées dans l'enseignement secondaire sont relativement récentes (Merle, 2018). C'est en 1890 qu'un arrêté³ relatif à la réforme du baccalauréat instaure une notation sur 20. Depuis cette période, cette échelle de notation fait l'objet de controverses diverses. Edgar

³ Arrêté du 8 août 1890, extrait : <http://olivier.hammam.free.fr/imports/penombre/lg7/lg07f.htm>

Faure (1969) souligne dans une circulaire⁴ la relativité de la note. Est-elle suffisante pour apprécier le travail de l'élève ? Il est reproché à la note son caractère sélectif. Pierre Merle (2012) va plus loin et attribue à la note des conséquences néfastes pour l'apprentissage tels que le stress, la pression, ce qui a pour effet la production du phénomène de décrochage scolaire. Contrairement à cette position, Gaston Mialaret (1991) constate que beaucoup d'enseignants sont très attachés à la note. Ils lui attribuent plusieurs avantages. Les notes sont présentées comme des repères, elles permettent la comparaison. Bien qu'utilisées par de nombreux enseignants, l'Institution scolaire, à l'aune notamment des résultats de l'enquête Pisa (2012)⁵, s'est interrogée au cours d'une conférence nationale (2014)⁶ sur les différents biais du système de notation chiffré. Comment faire en sorte que l'évaluation encourage tous les élèves, quel que soit leur niveau et leur environnement, à vouloir progresser et à développer toutes leurs potentialités ? Comment faire en sorte que l'évaluation permette aux élèves, y compris à ceux qui sont les moins à l'aise, de se projeter de façon plus confiante dans leur futur parcours scolaire, au lieu qu'elle soit ressentie comme la formalisation précoce et définitive d'une prédestination ? Tels étaient les axes de réflexion de cet événement. Le caractère bienveillant de l'évaluation a souvent été mis en évidence. À l'occasion de cette conférence, le Centre national d'étude des systèmes scolaires (CNESCO) a présenté un rapport traduisant une comparaison internationale des évaluations des élèves dans la classe. Ce rapport peut être synthétisé en trois constats majeurs :

- Dans les pays de l'OCDE, les prescriptions institutionnelles en matière d'évaluation ont progressivement encadré la liberté pédagogique des enseignants. Contrairement à la France où les normes d'évaluation sont considérées dans le rapport comme plus « traditionnelles » (devoir sur table, devoir-maison), le Royaume Uni ou encore le Québec « préconisent ou imposent, dans les textes officiels, de mobiliser de nouvelles formes d'évaluations comme l'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs ou le suivi individualisé des élèves » (Cnesco, 2014, p. 3).
- Les visions nationales ont un impact majeur sur les systèmes de notation des élèves dans la classe. Les systèmes d'évaluations divergent d'un pays à l'autre. En Finlande, Suède, et Danemark, la majorité des enseignants évaluent leurs élèves sans notes. En Allemagne, les enseignants du primaire et du collège doivent évaluer les élèves avec une échelle de 1 à 6. En revanche au lycée, en dehors des élèves de la voie professionnelle qui sont tenus à la même notation, les élèves du lycée de l'élite sont quant à eux évalués de 0 à 15. Le Danemark et la Corée du Sud présentent d'autres systèmes de notation, respectivement de - 2 à 12 pour l'un et de 0 à 100 pour l'autre.
- Les pratiques enseignantes en matière d'évaluation varient. L'auto-évaluation en France est beaucoup moins pratiquée que dans les autres pays de l'OCDE : 70 % des enseignants anglais demandent à leurs élèves de s'auto-évaluer contre seulement 17 % en France (TALIS, 2013). En ce qui concerne la collaboration entre enseignants du premier cycle du secondaire dans le but d'appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves, la France se classe à nouveau loin derrière d'autres pays comme l'Australie ou encore la Suède. 20 % des enseignants de collège déclarent ne jamais coopérer dans l'instauration de barèmes communs (*ibid.*).

⁴ Circulaire du 6 janvier 1969 (signée d'Edgar Faure, extrait).

⁵ Principaux résultats de l'enquête PISA de 2012 : <https://www.oecd.org/france/PISA-2012-results-france.pdf>

⁶ Conférence nationale sur l'évaluation des élèves de 2014, rapport du jury : https://medias.vie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/154000113.pdf

Depuis 2014, d'autres rapports, fruit d'une réflexion féconde de plusieurs experts universitaires, ont été publiés par le CNESCO (2018, 2022). Dans le plus récent (2022), une enquête menée conjointement par le CNESCO et le CREDOC (Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie) a particulièrement attiré notre attention. Portant sur la question de l'évaluation dans l'enseignement primaire et secondaire, cette enquête était destinée aux parents d'élèves. Les principales conclusions démontrent que l'évaluation demeure un élément important du suivi du parcours de formation des élèves par leurs parents. Ces derniers considèrent être bien informés de la méthode sur laquelle leurs enfants sont évalués et la moitié d'entre eux valorise le système de notation chiffré. 57 % des parents interrogés considèrent néanmoins que l'évaluation est source de stress pour leurs enfants. Il convient de noter que les préoccupations parentales sont proches de celles des élèves : « la majorité (54 %) [des parents] se renseignent sur les résultats des autres élèves et 45 % se disent inquiets lorsqu'ils constatent que ces derniers ont eu de meilleurs résultats que leur enfant (CNESCO, CREDOC, 2022, p. 24). Aussi, grâce à cette enquête, nous constatons que la grande majorité des parents confient échanger fréquemment avec leur enfant : 56 % en élémentaire, 86 % dans le premier degré, 78 % dans le secondaire.

Ces constats mettent en évidence la nécessité de mettre en œuvre une politique nationale centrée sur l'évaluation bienveillante, favorisant les progrès des élèves.

1.2.6 L'évaluation bienveillante : le cas de l'Évaluation Par Contrat de Confiance (EPCC)

Dans le vocabulaire de l'Éducation Nationale, l'utilisation du terme « bienveillant » a pris de l'ampleur ces dernières années. Sur le terrain professionnel, il est utilisé aussi bien pour parler de la posture des enseignants que pour qualifier une forme d'évaluation. Sa sur-utilisation dans les établissements scolaires mérite un éclairage. C'est dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (juillet 2013) et dans le bulletin officiel n° 79642 du ministère de l'Éducation nationale que les personnels de l'éducation découvrent la notion « d'évaluation positive » ou encore « d'évaluation bienveillante ». Dans ces textes législatifs, l'évaluation a vocation non seulement d'apprécier les acquis des élèves, mais également de leur permettre de progresser. Cette loi s'est accompagnée d'une volonté « d'installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance » (compétence commune P4 du référentiel du métier de professorat du 25 juillet 2013).

Quelques années avant la promulgation de ces textes législatifs, André Antibi (2007) avait publié un ouvrage dans lequel il mettait en perspective un dysfonctionnement du système éducatif qu'il qualifiait de « constante macabre ». Il expliquait que sous le diktat de la société et pour être crédibles, les enseignants se sentaient obligés de mettre un certain pourcentage de mauvaises notes : « lorsqu'un enseignant prépare un sujet de contrôle de connaissances et lorsqu'il choisit un barème, il fait en sorte, plus ou moins consciemment, que les notes soient étalées convenablement : il faut qu'il ait toutes sortes de notes, des bonnes, des moyennes, des mauvaises ; et cela quel que soit le programme du contrôle, la qualité de l'enseignement, le niveau de la classe » (p. 15). Plusieurs conséquences sont attribuées à la « constante macabre ». Antibi en propose cinq. Selon lui, ce phénomène engendre la perte de confiance en soi des élèves, le stress dans le milieu familial, le mal-être à l'école en raison de la compétition permanente, la détérioration du climat de confiance entre le professeur et les élèves, et la question de la bonne orientation des élèves.

Afin de supprimer « la constante macabre », Antibi propose de mettre en œuvre une nouvelle modalité d'évaluation : « l'évaluation par contrat de confiance ». Comment s'articule-t-elle ? Elle se déroule en trois phases dans le protocole proposé par le chercheur. Tout d'abord, l'enseignant

indique aux élèves le programme de l'évaluation, il annonce la liste de questions déjà traitées et corrigées en classe sur lesquelles les élèves peuvent être interrogés. Lors de l'évaluation, une question ne figurera pas dans la liste proposée. Le barème est annoncé à l'avance. Il peut être de 4-8 points concernant la question nouvelle et de 12 à 16 points pour les questions de la liste. La seconde étape concerne la phase de questions-réponses, qui précède l'évaluation. Elle permet aux élèves de poser toutes questions qui restent en suspens, auxquelles ils n'ont pas de réponses. Enfin, la dernière phase concerne l'évaluation et la correction. Cette volonté de permettre à l'élève de prendre connaissance avec justesse des objectifs/exercices de l'évaluation est également partagée par Charles Hadji (1989) : « pour bien jouer, [il faut] savoir d'abord à quoi l'on joue » (p. 79).

1.2.7 L'évaluation par compétences

Avant de définir l'historique et les modalités de l'évaluation par compétences, rappelons que le concept de compétence puise ses fondements dans plusieurs courants. Nous retenons la définition proposée par Guy Le Boterf (1995, 1997, 2000). Selon lui, la compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donné. Il distingue plusieurs types de compétences :

- Savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter),
- Savoirs procéduraux (savoir comment procéder),
- Savoir-faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer),
- Savoir-faire expérientiels (savoir y faire, savoir se conduire),
- Savoir-faire sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire),
- Savoir-faire cognitifs (savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre).

C'est au travers de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (2005) qu'un socle commun de connaissances et de compétences a été défini. Il représente un niveau scolaire minimum que les collégiens doivent atteindre à la fin de la scolarité. Les enseignants devaient évaluer par compétences sur le livret personnel de compétence de l'élève (LPC). La mise en application a été effective en 2008. Cette évaluation par compétence transparait dans les orientations pédagogiques préconisées dans plusieurs programmes/référentiels. Ainsi, rappelons que dans les lycées professionnels, les référentiels de formation sont conçus selon une logique d'apprentissage et d'évaluation par compétences. Quels sont les avantages et les inconvénients de ce mode d'évaluation ? Tout d'abord, Pierre Merle (2018) explique que « l'évaluation par compétence est au service d'une évaluation formative. Elle a pour objet de substituer un projet d'apprentissage à une logique de classement des élèves » (p. 48). Le sociologue montre que ce mode d'évaluation met fin au principe de la « note-sanction », terme délibérément appuyé dans le texte législatif afférant à la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école et de la République (2013). Philippe Perrenoud (2005), lors d'un entretien avec Liliane Portelance⁷, déplore le fait que certains enseignants s'entêtent à vouloir situer l'élève sur une échelle de notation, à le comparer aux autres, plutôt que de lui permettre de constater l'état de ses connaissances et compétences. Ce développement de l'évaluation par compétences chez les enseignants soulève plusieurs interrogations : Comment évaluer ? Quelle échelle utiliser ? Quel outil numérique privilégier pour tracer le degré d'acquisition des élèves sur le parcours de formation ? De nombreux interrogations au sujet de cette modalité d'évaluation nouvelle en viennent même à réinterroger le sens donné au mot « compétence ». Ce terme a d'abord été défini au sein de l'entreprise (Ropé et Tanguy, 1994)

⁷ Compétences et évaluation (2005). Entretien avec Liliane Portelance : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_05.html

avant une arrivée remarquée dans les programmes et référentiels de l'Éducation nationale. Son sens originel et les tensions qu'il implique peuvent-ils se déplacer d'un champ de pratiques à un autre en conservant les mêmes incidences ? Selon Bernard Rey (2003, 2009) le passage d'un champ de pratiques à un autre implique toujours une traduction (Rey, 2003). Ainsi, l'enjeu à l'École n'est pas de faire valoir qu'un élève x ou y est compétent mais de savoir « comment et en quoi on peut le rendre compétent » (Rey, 2009, p. 108). C'est comme cela que l'École évitera de basculer dans l'économie de marché.

En somme, ce concept d'évaluation s'inscrit dans plusieurs paradigmes. Il revêt différentes formes. C'est un concept multidimensionnel qui est toujours en réflexion tant ses rouages sont complexes. Certains scientifiques en proposent des approches traditionnelles « savantes » pour le désigner. D'autres, comme Charles Hadji (1989), analysent les pratiques pour dégager les grandes intentions qui les sous-tendent. Quelles relations pouvons-nous tisser entre ce concept d'évaluation et l'agir professionnel des enseignants (Bucheton, 2009) ? Le geste évaluatif (Jorro, 2016) est un geste professionnel à part entière, qui produit des effets sur le comportement des élèves.

1.3 L'agir professionnel des enseignants et les postures des élèves

Les autres objets d'étude concernés par cette recherche-action sont l'agir professionnel des enseignants et les postures des élèves. Il est important d'en présenter les contours. Pour ce faire, nous utilisons principalement les travaux de Dominique Bucheton (2009, 2019), l'article qu'elle a rédigé avec Yves Soulé (Bucheton, Soulé, 2009) ainsi que quelques publications d'Anne Jorro au sujet des gestes évaluatifs (2011, 2016).

Dominique Bucheton (2009) s'est intéressée à cette question de l'agir enseignant en le modélisant. À l'aune de cadres théoriques divers, l'autrice propose une modélisation de l'agir enseignant en montrant la difficulté de théoriser le principe d'ajustement. Elle propose une définition pour tenter d'atténuer la polysémie que l'on peut retrouver dans les diverses lectures scientifiques. Le geste professionnel renvoie à la « dimension professionnelle de l'activité », il « s'actualise dans les conditions spécifiques », il « engage celui qui le fait et celui à qui il est adressé » (2009, p. 52), au sens large, il « contient la culture professionnelle, l'ajuste à la situation et ce faisant la réinvente et la renouvelle » (2009, p. 54).

Pour modéliser cet agir enseignant, l'autrice explicite plusieurs cadres théoriques : gestes de métier (Jorro, 2002), cadre de la psychologie sociale et culturelle, interactions, praxéologie. Elle montre le caractère hiérarchique, systémique et modulaire du geste professionnel. Elle met en relief l'idée selon laquelle cet agir est difficilement perçu que ce soit d'un point de vue extérieur ou par les enseignants eux-mêmes. Aussi, elle nous informe des limites du modèle en expliquant que cette modélisation vise à théoriser un agir qui est mouvant, ce qui constitue donc un paradoxe en soi. L'autrice utilise une modélisation de deux monographies comparatives (Bucheton, Brunet, Liria, 2005). Le contexte de recherche est basé sur des leçons filmées et suivies d'entretiens d'auto-confrontation. Les gestes professionnels observés sont complexes et nombreux, l'autrice en décompte une soixantaine de catégories. Le premier schéma proposé dans l'ouvrage montre une complexité de ces gestes professionnels, où des « préoccupations et des logiques de plusieurs niveaux s'emboîtent et se tissent » (2009, p. 55).

Dominique Bucheton affirme que le travail enseignant est composé de macro-préoccupations, des éléments qui doivent être gérés en même temps, par exemple les contenus enseignés, le temps, les

relations humaines, l'espace, le pilotage des tâches, sa propre image et l'avancée de la construction du sens. L'autrice parle de « pluri-agenda » (*ibid.*).

Elle présente, selon un modèle heuristique, les invariants propres aux gestes professionnels. Elle propose d'analyser ces gestes sur deux registres : les gestes communs de structuration du milieu didactique et les gestes d'ajustement aux élèves. Au travers d'un schéma, elle propose une lecture statique, « une grammaire des gestes professionnels » (*ibid.*). Selon elle, ces gestes sont systémiques dans la mesure où ils sont enchâssés, indissociables. Aussi, ils sont modulaires, ils s'actualisent. Enfin, ils sont dynamiques, ils entraînent des mouvements dans le langage, la gestuelle de l'enseignant.

L'autrice précise que cette modélisation décrivant des catégorisations de l'agir enseignant représente des artefacts cognitifs. Cette schématisation ne représente pas le réel de l'activité compte tenu de la difficulté à élucider l'engagement de chacun.

À la suite de cela, l'autrice présente cinq préoccupations centrales et communes structurant le milieu didactique : 1. Le maintien d'une certaine atmosphère : les gestes langagiers vont permettre de créer et maintenir des espaces dialogiques par un climat général cognitif et relationnel. 2. L'étaillage : l'étaillage est la préoccupation centrale et organisatrice de l'agir enseignant et de l'éducateur. Il intègre des fonctions de soutien, d'approfondissement et de control. 3. La gestion du pilotage des tâches dans leurs dimensions spatio-temporelles : les interventions (4 à 5 % dans l'exemple) visent à gérer les contraintes pratiques de la situation. 4. Le tissage : une forme d'étaillage spécifique qui cherche à donner du sens et de la pertinence à la situation et au savoir visé. 5. La préoccupation didactique : c'est la construction du savoir pour un groupe d'élèves qui est centrale pour le maître.

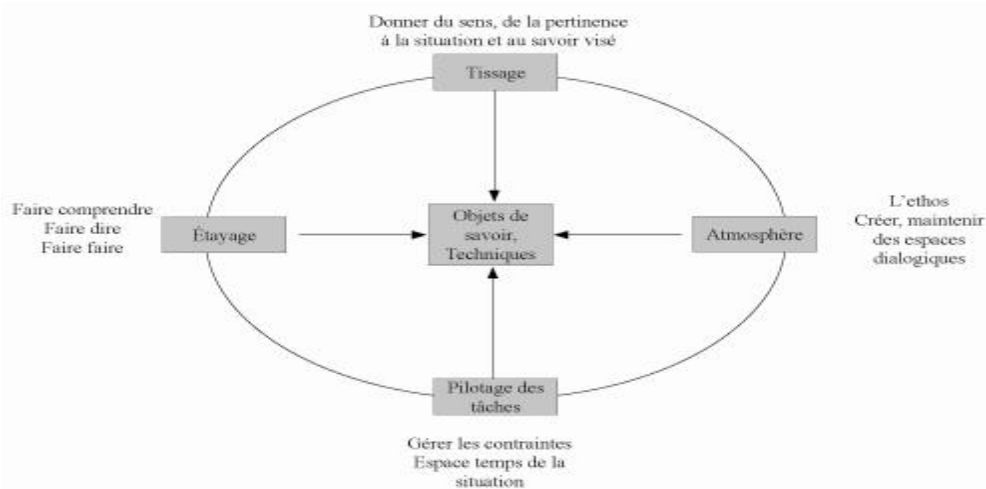


Figure 1 : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées, Bucheton et Soulé, 2009, p. 33

Dominique Bucheton ajoute que ces préoccupations et les gestes didactiques des enseignants qui en résultent induisent des gestes d'études chez les élèves, autrement dit des postures qui sont tout aussi importantes et souvent en décalage avec les préoccupations des enseignants. Les travaux de Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009) mettent en perspective cinq postures majeures des élèves face à l'engagement dans la tâche.

- La posture première : implication forte de l'élève, ce dernier se lance dans la tâche sans trop réfléchir.
- La posture ludique-creative : les élèves détournent les consignes, les transforment.
- La posture réflexive : l'élève qui est capable de verbaliser/conscientiser les tâches effectuées. Cette posture est également appelée « posture de secondarisation ».

- La posture de refus : c'est la signification par l'élève de désaccord, du refus de se conformer. Cette posture traduit souvent des problèmes personnels plus importants (identitaires, psycho-affectifs, violences symboliques).
- La posture scolaire : l'élève essaie de rentrer dans les normes scolaires attendues.

L'utilisation de ces postures est différente selon le profil de l'élève. Ainsi, les élèves en difficulté circulent dans deux ou trois postures alors que ceux en situation de réussite, au cours d'une même tâche, peuvent circuler sur l'ensemble des postures.

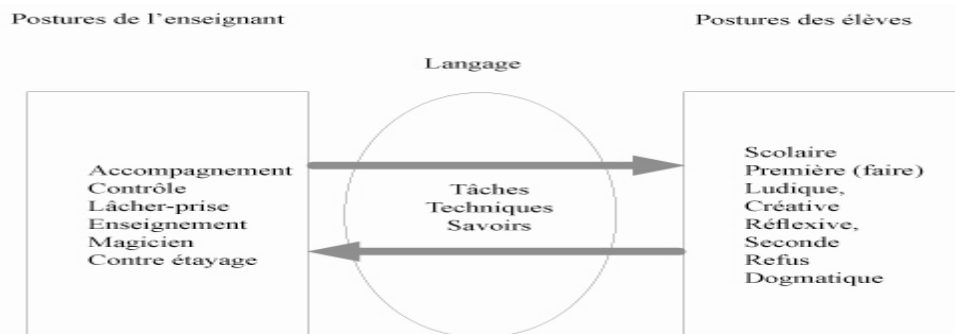


Figure 2 : Hypothèse de l'ajustement réciproque des postures des enseignants et des élèves, Bucheton et Soulé, 2009, p. 42

Anne Jorro (2016) souligne que dans les gestes professionnels de l'enseignant figurent les gestes évaluatifs. L'évaluation apparaît donc comme une activité professionnelle à part entière. Dans ses recherches, Jorro a mis en évidence les éléments constitutifs d'une formation à l'évaluation.

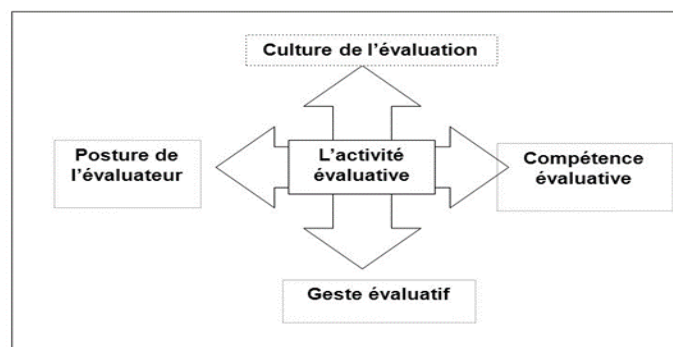


Figure 3 : Former à l'activité évaluative, Jorro, 2016, p. 54

Chaque dimension présentée dans la matrice ci-dessus constitue un volet de la formation relative à l'activité évaluative de l'enseignant. Nous nous sommes principalement intéressés aux gestes évaluatifs développés. En situation de correction collective (Jorro et Mercier-Brunel, 2011), trois gestes ont été distingués :

- Les gestes de normalisation : injonctions nombreuses de l'enseignant sur la démarche attendue pour réussir la tâche.
- Les gestes de sur-guidage : injonctions et interrogations qui guident l'apprenant vers la réponse attendue.
- Les gestes d'orientation : interrogations sur la démarche nécessaire pour réaliser la tâche.

Cette typologie de gestes est adossée à quatre configurations de postures d'élèves. Nous pouvons identifier les postures normatives, de figuration ou encore de régulation.

Gestes évaluatifs	Caractéristiques des feedbacks de l'enseignant	Postures majoritaires chez les élèves
Gestes de normalisation	Aspect normatif fort 1/ injonctions nombreuses 2/ assertions nombreuses doublées d'un fort aspect présentiel	Posture constative (les élèves ne s'adressent pas à l'enseignant mais parlent des objets d'apprentissage)
Gestes de surguidage	Aspect présentiel et indiciel 1/ injonctions (modérées) 2/ interrogations fortement codées	Posture de figuration (contacts répétés entre l'enseignant et les élèves : doutes, questions) Posture constative (les objets d'apprentissage sont traités avec précision)
Gestes d'orientation	Aspect indiciel 1/ essentiellement des interrogations (faiblement ou fortement codées) 2/ évaluations très peu présentes	Posture constative (les propriétés des objets d'apprentissage sont traitées avec précision) Posture régulatrice (les démarches des élèves pour résoudre le problème sont explicitées également avec précision)

Figure 4 : Catégorisation des gestes professionnels évaluatifs suivant les feedbacks et les postures d'élèves, Jorro, 2016, p. 60

Ces postures d'élèves sont induites par la nature des feedback de l'enseignant. « Les trois gestes d'évaluation autorisent l'élève à avoir une posture mobile, investigatrice, ou au contraire à se maintenir dans une posture de constat et dans un rôle de simple figurant, largement induit par l'intervention de l'enseignant » (Jorro, 2016, p. 60).

En somme, les gestes professionnels et les postures des élèves sont définis à l'aune de positions épistémologiques différentes. Les auteurs proposent des modélisations permettant de rendre compte de l'activité enseignante et des postures des élèves en classe. L'utilisation de ces modélisations apporte des pistes de réflexion pour notre recherche. En sus de ces postures constatées, peut-on parler de responsabilisation de l'élève grâce à l'utilisation de l'EPCC ? Dans ce cadre, est-ce une posture induite grâce aux gestes professionnels de l'enseignant ?

1.4 La responsabilisation de l'élève

Le concept de responsabilisation mérite également d'être développé. Dans cette recherche-action, il est utilisé comme l'action de rendre l'élève responsable dans la phase d'apprentissage et celle relative à l'évaluation. Ce double temps est par ailleurs caractérisé dans notre recherche par le terme « processus apprentissage-évaluation » en référence aux recherches dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation. Jean-Bernard Paturet (1995) définit le concept de responsabilité comme « le fait de répondre totalement de ses actes et de les assumer » (p. 101). Pour Sylvain Connac, « la responsabilité se propose comme éthique de l'engagement (pour l'avenir), éthique de la singularité (reconnaissance de ce qui échappe à toute maîtrise) et éthique du don (envisage sa propre fin) » (p. 328). Un élève est reconnu comme responsable « lorsqu'il se montre réfléchi dans ses actes en envisageant, avant qu'ils se produisent, leurs éventuelles conséquences » (Hagège, Bogner et Caussidier, 2009, p. 111, cité par Connac, 2012, p. 328). En sus de l'autonomisation, André Antibii (2014) utilise le terme de responsabilisation pour qualifier l'un des effets produits par l'EPCC sur la posture des élèves. Selon lui, la relation de confiance établie entre l'élève et l'enseignant découle de la précision des objectifs et de l'annonce du programme du contrôle à l'élève. Cette relation amène l'élève à gagner en autonomie et ainsi, à se responsabiliser davantage. S'il révisé les exercices réalisés en classe, il est certain d'avoir une note satisfaisante compte tenu du barème

annoncé (16 points attribués aux questions du programme de l'évaluation et 4 points relatifs à un exercice inconnu). Il s'agit d'un levier motivationnel qui a pour effet de responsabiliser l'apprenant dans le processus apprentissage-évaluation. Ce terme de responsabilisation traverse également le courant de la pédagogie institutionnelle. Édith Héveline et Bruno Robbes (2010) soulignent que cette forme de pédagogie concourt à l'autonomisation et la responsabilisation des élèves. Ces derniers adoptent des postures actives, collaboratives issues « des techniques Freinet » dont l'objectif est de permettre à l'élève « d'actualiser son désir, de déplacer vers le travail des demandes affectives adressées à l'enseignant et auxquelles celui-ci ne peut pas répondre » (p. 21). Marc Bablet⁸ rejoint cette posture épistémologique en préconisant aux enseignants de construire la classe comme un grand groupe et non comme un simple agrégat d'individus. Il souligne l'importance de responsabiliser les élèves grâce au travail en groupe, faisant de l'enseignant un médiateur entre les élèves et les savoirs. Cette responsabilisation est donc le fruit d'une nouvelle configuration de l'espace classe.

Le concept de responsabilité est aussi bien utilisé pour désigner les responsabilités qui incombent aux acteurs que celles attribuées par les autorités. Ainsi, sur le plan réglementaire, dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (2013), le législateur nous informe que « le service public de l'éducation prépare les élèves à vivre en société et à devenir des citoyens responsables et libres, conscients des principes et des règles qui fondent la démocratie » (article 121-4-1. -I). La loi « pour une école de la confiance » (2016) réaffirme la responsabilité des enseignants en soulignant que « l'engagement et l'exemplarité des personnels de l'Éducation nationale confortent leur autorité dans la classe et l'établissement et contribuent au lien de confiance qui doit unir les élèves et leur famille au service public de l'éducation » (article L. 111-3-1). Ces responsabilités individuelles ou collectives ont un dénominateur commun : l'émancipation du sujet. L'élève devient responsable de ses apprentissages grâce à l'enseignant qui est responsable de la mise en place des conditions facilitant cet apprentissage. Dans une entrevue, Philippe Perrenoud (1995) indique que les savoirs scolaires doivent permettre l'émancipation et la prise de pouvoir. À ce titre, le sociologue rapproche l'échec scolaire de la place de l'élève dans la construction de ses savoirs.

1.5 Conclusion

Dans ce premier chapitre, nous avons explicité différents concepts : l'évaluation, l'agir professionnel des enseignants, les postures des élèves et la responsabilisation. L'évaluation revêt différentes fonctions. Elle est définie comme un processus de jugement avec comme finalité la prise de décision. Les auteurs lui ont attribuée plusieurs fonctions. Elle peut être prédictive, sommative, formative (Cardinet, 1977, 1986) ou encore diagnostique, formative, sommative (Bloom, Hastings & Madaus, 1971). Nous avons retenu la distinction proposée par Pierre Merle (2018) : modalités traditionnelles de l'évaluation (sommative, certificative) et modalités nouvelles (diagnostique, formative, formatrice). Cette distinction est la plus répandue dans le vocabulaire des enseignants. Alors que l'évaluation sommative a pour but de dresser un bilan par le professeur sur des enseignements qu'il a dispensés, l'évaluation certificative s'effectue à l'aune d'un programme national. Dans les modalités nouvelles, l'évaluation diagnostique fait une synthèse des acquis des élèves. L'enseignant l'utilise pour construire notamment des séquences d'apprentissage. Il appréciera les acquis des

⁸ Inspecteur d'académie. Discours présenté le 14 mars 2011 dans le cadre d'une journée régionale d'étude. Groupes de liaison, de réflexion et de propositions.

élèves grâce à l'évaluation formative ou formatrice. Par quelle échelle cette appréciation peut-elle être traduite ? Tantôt perçues comme un repère permettant la comparaison, tantôt comme un objet néfaste à l'apprentissage de l'élève, l'utilisation de la note est présentée comme un objet polémique. Alors que de nombreuses expérimentations sont menées dans plusieurs académies de France en faveur de l'évaluation par compétences, des réflexions institutionnelles se développent et viennent questionner le statut de la note dans le processus d'apprentissage de l'élève. Adossées à ces réflexions, des évaluations dites « positives » ou « bienveillantes » émergent (évaluation par compétences, évaluation par contrat de confiance...) et trouvent écho sur certains terrains professionnels.

Les gestes professionnels des enseignants ont été théorisés par Dominique Bucheton. Ils s'imbriquent et s'ancrent dans une dynamique. Ils sont représentés au travers d'un multi-agenda de préoccupations enchâssées (Bucheton et Soulé, 2009). Cinq grandes préoccupations sont identifiées : le tissage, l'atmosphère, le pilotage des tâches, l'étayage, et la préoccupation didactique. Sous un angle différent, Anne Jorro (2016) identifie une typologie des gestes évaluatifs : les gestes de normalisation, les gestes de sur-guidage ou encore les gestes d'orientation. Au regard de ces gestes, les deux autrices sus-citées soulignent que des formes de postures d'élèves ont été identifiées. Pour Dominique Bucheton (2009), les gestes d'études des élèves comprennent des postures premières, ludique-crétives, réflexives ou encore de refus. Pour Anne Jorro (2016), les gestes évaluatifs induisent des postures mobiles, investigatrices ou encore constatatives. En partant de ces constats, et sachant que notre étude porte sur l'EPCC, il serait légitime de se questionner sur l'effet de cette modalité d'évaluation. La responsabilisation des élèves, peut-elle constituer une posture induite par l'enseignant dans son geste évaluatif ? Nous formalisons sous forme de carte heuristique les éléments retenus dans ce premier chapitre :

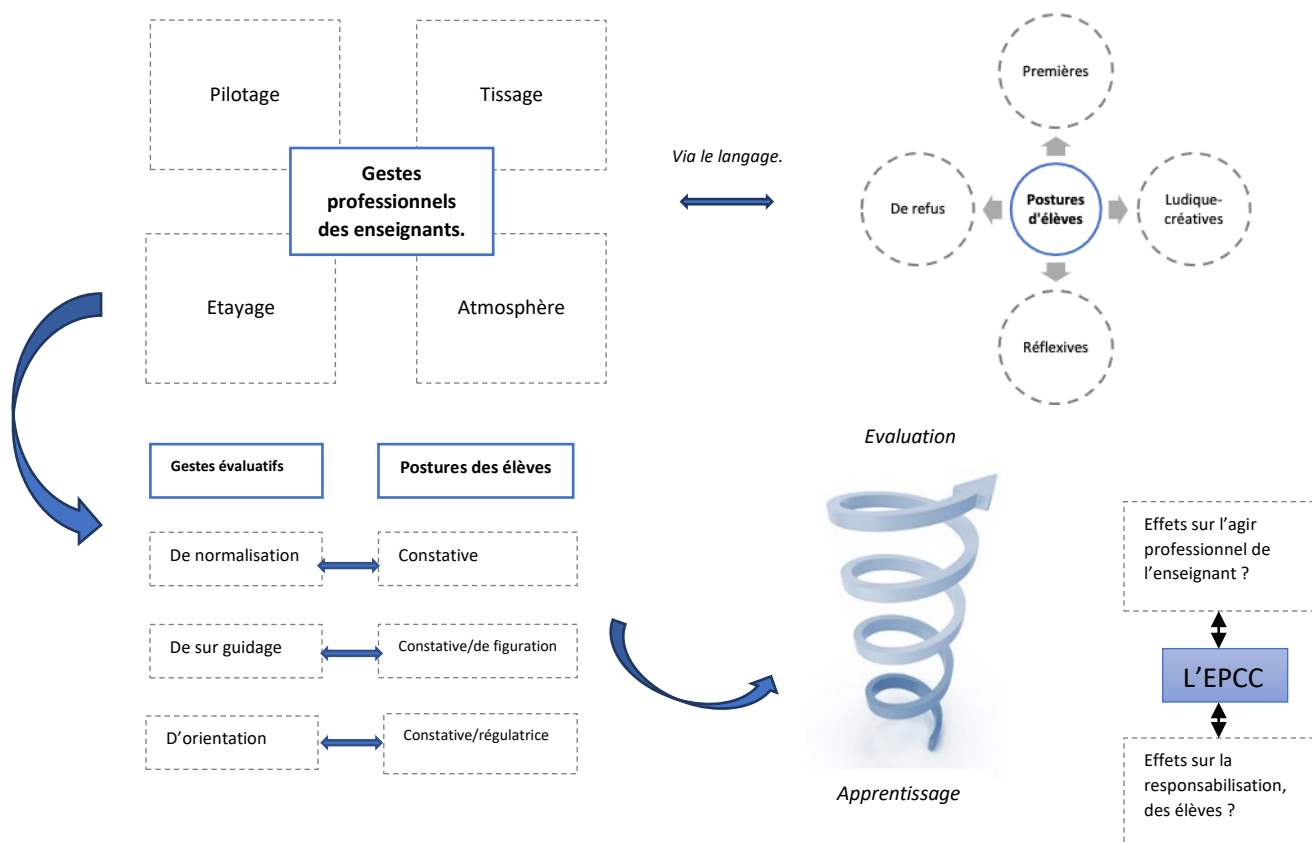


Figure 5 : Carte heuristique (réflexion personnelle)

Tout l'enjeu sera de comprendre les tensions entre les effets de l'évaluation par contrat de confiance sur l'agir professionnel des enseignants et sur la responsabilisation de l'élève lors du processus apprentissage-évaluation. Ces effets seront étudiés grâce à deux enquêtes quantitatives permettant de vérifier la validité de deux hypothèses.

2 CHAPITRE 2 : ANCRAGE PARADIGMIQUE, PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

Dans cette partie, nous nous attachons à présenter l’ancrage paradigmatique de la recherche-action menée avant de présenter la problématique et les hypothèses à vérifier.

2.1 Ancrage paradigmatique

La revue de littérature scientifique présentée ci-après traduit une réflexion plurielle, multidimensionnelle de la question de l’évaluation en particulier. Elle nous permet de décrypter un vocabulaire scientifique, des concepts théoriques dont nous allons nous servir dans cette étude. Le niveau de proximité que nous avons avec les collègues représentant l’échantillon (quinze enseignants) permet une communication plus fluide et une collaboration optimale. Cette recherche s’appuie en effet sur notre terrain professionnel. Sa particularité réside dans le fait que l’ensemble des acteurs de ce projet mettent conjointement leurs compétences à contribution. Pour Karl Lewin, ceux qui auront à passer à l’action doivent participer au processus de recherche des faits sur lesquels se basera leur action (Lewin & Grabbe, 1945). C’est la raison pour laquelle nous avons voulu créer un sentiment d’appartenance au groupe via des échanges multiples, amorcés par une réunion d’échanges et de formation en début de processus. Lewin (1945) considère qu’il faut créer un sentiment d’appartenance entre les acteurs de la recherche afin qu’ils se sentent dans la même dynamique. Compte tenu des spécificités cités ci-après (lien avec le terrain professionnel, action située), nous pouvons rattacher notre recherche-action au paradigme du pragmatisme (Dewey, 1990-2010) qui constitue une méthode attentive aux effets pratiques de nos idées et à leurs résultats observables.

2.2 Problématique et hypothèses

Dans notre recherche-action, l’EPCC est considérée comme une évaluation formative et/ou sommative. Depuis les travaux d’André Antibi (2007), elle a fait l’objet de plusieurs écrits de partisans, dans les académies de France, grâce notamment à la dynamique véhiculée par le Mouvement Contre La Constante Macabre (MCLCM). Ces discours militants, que l’on peut visualiser dans les divers comptes rendus annuels du mouvement⁹, lui confèrent des effets positifs sur les élèves (autonomie, responsabilisation améliorée, un climat en classe serein). Ils se basent rarement sur une démarche scientifique pour valider leurs discours. Notre étude vise à récolter scientifiquement des données problématisées et analysées. Après réflexion commune, nous avons choisi de nous interroger sur deux dimensions : l’effet produit par l’EPCC sur la responsabilisation des élèves et l’impact sur l’agir professionnel des enseignants. La question de recherche éprouvée peut donc se formuler ainsi : **quel est l’impact du protocole traditionnel d’EPCC (Antibi, 2007) sur l’agir professionnel des enseignants (Bucheton, 2009) et la posture des élèves (ibid.) face au processus apprentissage-évaluation ?**

⁹ <http://mclcm.free.fr/>

Nous l'avons travaillée à partir de deux hypothèses qui nous ont guidées, et dont le principe est d'en tester la validité :

→ Le protocole d'EPCC permet aux enseignants de développer leur agir professionnel.

→ Le protocole d'EPCC permet aux élèves de gagner en responsabilité.

3 CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE

La méthodologie de recherche souhaitée se structure en fonction du terrain professionnel. Il s'agit d'une recherche-action dont l'objectif principal est une prise de conscience de l'impact de l'évaluation par contrat de confiance, aussi bien sur les élèves que sur les enseignants. Cette recherche-action « articule dans un même mouvement une logique de recherche pour produire du savoir et une logique d'action » (Bouvet et Battin, p. 115) au sein d'une équipe pédagogique pluridisciplinaire.

À l'inverse d'une recherche traditionnelle, hypothético-déductive, où le contour du cadre théorique est déterminé à l'avance, notre démarche se veut plus flexible, circulaire, se basant davantage sur les préoccupations du terrain professionnel. Avant de définir un plan d'action valide, nous avons éprouvé, notamment en début de projet, plusieurs cycles de planification-action-réflexion jusqu'à l'aboutissement de la démarche présentée ci-après.

3.1 Identification du problème et contexte institutionnel de mise en œuvre

L'évaluation est considérée comme un objectif central de la politique éducative actuelle. Elle se veut positive, plus lisible et exigeante permettant ainsi d'encourager les progrès des élèves. Depuis vingt ans, le MCLCM contribue à cette réflexion dans plusieurs académies avec un double objectif : lutter contre la constante macabre et promouvoir de nouvelles modalités d'évaluation pour s'en affranchir, notamment au travers l'EPCC.

Dans la convention signée entre le MCLCM et la DGESCO pour l'année 2022-2023, le MCLCM s'engage à perpétuer cette dynamique grâce à des actions « d'impacts ». C'est dans ce cadre qu'a émergé la recherche-action au lycée de Bezons (95870). Cette recherche contextualisée a été réalisée sur une équipe pluridisciplinaire composée de quinze enseignants.

Le lycée de Bezons est un lycée polyvalent situé dans le Val d'Oise (95). Il est dirigé par Mme Denibas. Il propose une voie générale avec diverses spécialités et une voie professionnelle tertiaire axée autour des métiers de la relation client. 767 élèves étudient dans cet établissement. 60 % sont issus de familles avec une CSP défavorisée. Selon le palmarès du Parisien (2022), le site général est classé 3^{ème} du Val d'Oise et 17^{ème} au niveau national. Le site professionnel est, quant à lui, placé deuxième dudit département. Il s'agit d'un établissement dynamique avec de multiples projets pédagogiques axés autour de la culture, de l'employabilité ou encore de l'innovation.

3.2 Plan d'action

Pour garantir une scientificité de nos données, nous avons choisi de faire appel à l'expertise de Bruno Robbes, Professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation à CY Cergy Paris Université/INSPÉ de Versailles, membre du laboratoire EMA (École, Mutations, Apprentissages). Celui-ci a accepté de nous accompagner lors d'étapes délicates du processus de cette recherche, à l'instar des phases de recueil ou encore d'analyse des données.

3.2.1 Première étape : intervention en établissement et échantillonnage

Nous avons organisé un dispositif de formation/information le 13 décembre 2023 en invitant l'ensemble des enseignants de l'établissement. Il s'agissait de présenter les contours de cette recherche, ses enjeux et de former les professeurs à l'EPCC. Aussi, ce fut le moment de présenter les partenaires de notre projet : [M. LAUTON \(président du MCLCM\)](#) et [M. ROBBES \(professeur d'université\)](#). À la suite de ce dispositif, quinze enseignants ont donné leur accord pour débiter le projet. Le choix des participants s'est donc effectué selon la technique de l'échantillonnage aléatoire simple (EAS). Nous ne voulions pas former un échantillon d'experts en matière d'EPCC en recrutant les enseignants dans plusieurs établissements de l'académie de Versailles. C'est la raison pour laquelle nous avons opté pour une recherche-action sur un établissement en particulier. Étant enseignants au lycée de Bezons, nous avons alors sélectionné ce dernier. Par ailleurs, il convient de préciser que deux professeurs se sont retirés à mi-parcours pour des raisons de mise en œuvre de l'EPCC dans leurs disciplines. L'échantillon de l'équipe enseignante a été finalement stabilisée à treize enseignants. Ces derniers sont issus de différentes disciplines (Lettres-Histoire, Maths-sciences, Économie/Gestion, Espagnol, Design, Anglais-Lettres). Aussi, nous avons identifié les classes dans lesquelles l'EPCC allait être déployé. Le nombre constituant le second échantillon s'élève à 181 élèves.

3.2.2 Deuxième étape : instrumentation

Nous avons choisi une démarche de recherche mixte. À ce titre, nous avons rédigé deux questionnaires (**cf. annexes 1 et 2 p. 38**) : l'un à destination des enseignants et l'autre en direction des élèves. Ils feront l'objet d'une analyse quantitative. Compte tenu du nombre restreint d'individus dans les deux échantillons sus-présentés, nous avons fait le choix d'administrer des questionnaires assez courts afin de pouvoir obtenir un taux de réponse satisfaisant.

Ensuite, des documents pédagogiques, constituant des sources secondaires, ont été analysés. Il s'agit principalement d'exemples d'évaluations. Ces données constituent une source de triangulation avec les questionnaires. L'analyse de ces documents n'est délibérément pas présente dans cet écrit.

Enfin, dans une logique qualitative, nous avons pratiqué l'observation libre. L'observation de pratiques est caractérisée par l'étude des comportements en situation. Elle nous a permis de collecter des données essentielles au sujet des participants. Nous avons choisi l'observation libre sans réalisation de grille préalable, car nous souhaitions partir du terrain dans toute sa complexité. Nous étions conscients qu'il s'agissait d'une « exploration » qui allait certainement nous amener à modifier certains éléments auxquels nous avons préalablement réfléchi.

Pour mener à bien cette observation libre, nous avons utilisé un outil central : le journal de recherche. Nous l'avons tantôt appelé « journal de bord », tantôt « journal de recherche ». Force est de constater son utilité dans notre recherche-action. Nous l'avons installé dans notre pratique quotidienne, qui dépasse celle du cadre de la recherche menée dans cet écrit. Dans ce journal, nous ne nous limitons pas à retranscrire ce que nous voyons ou ce que nous ressentons, mais l'adossons à des réflexions personnelles en lien avec nos lectures connexes. Nous avons structuré ce journal de façon chronologique en positionnant avant chaque partie la date, le lieu et l'horaire au cours duquel

nous retranscrivons les faits. Aussi, nous avons utilisé certains espaces interstitiels tels que les pauses café, les pauses déjeuner ou les récréations pour constater les verbatim des collègues/des élèves au sujet du contenu de la recherche menée.

3.2.3 Troisième étape : validation des questionnaires

Nous avons continué à échanger avec les enseignants sur lesquels l'étude est menée de manière à réajuster les questionnaires. Nous avons tâtonné dans nos choix de formulation en oscillant en terrain professionnel et rigueur universitaire. Les questionnaires ont été finalement validés par notre partenaire universitaire : M. Bruno Robbes.

3.2.4 Quatrième étape : administration des enquêtes et choix de la technique d'analyse

Nous avons administré les deux questionnaires *via* un outil numérique d'administration d'enquête, en mai 2023. L'outil en ligne choisi est *googleform*. Un lien est généré pour chaque enquête et envoyé aux participants concernés. La complétion des questionnaires par les élèves a été réalisée avec l'aide des professeurs principaux des classes en responsabilité. Nous les remercions chaleureusement pour leur contribution. Les données recueillies grâce aux graphiques fournis par le logiciel de sondage sont compilées et analysées en procédant à des catégorisations. À l'aune de l'observation libre, des documents pédagogiques des enseignants et des réponses quantitatives récoltées, des conclusions sont présentées.

3.3 Précautions éthiques

La confidentialité des données a été assurée. L'anonymat est garanti de manière que les participants puissent s'exprimer en toute quiétude. Chaque participant a été informé des objectifs de la recherche menée. Les enseignants ont exposé aux élèves participants le cadre de la recherche ainsi que sa visée. Les conclusions de cette recherche feront l'objet d'un article rédigé par M. Kada Zouaoui, responsable du projet. Celui-ci sera présenté aux collègues participants. Ces derniers présenteront une iconographie aux élèves concernés, dressant les principaux résultats.

4 CHAPITRE 4 : DES RESULTATS DE LA RECHERCHE-ACTION

Cette partie a vocation à présenter nos résultats issus des données recueillies dans les deux enquêtes quantitatives. Nous croiserons ces résultats avec des données qualitatives collectées dans notre journal de recherche.

4.1 Analyse des résultats de l'enquête à destination des enseignants

L'analyse des résultats à destination des enseignants montre que l'EPCC induit une remise en question des gestes évaluatifs, avec une modification pour certains d'entre eux. À cela s'ajoute une amélioration dans la relation enseignant/apprenant et un accompagnement renforcé envers l'élève, notamment lors des corrections collectives.

4.1.1 Des gestes professionnels évaluatifs remis en question

Le système d'évaluation par contrat de confiance projette les enseignants dans une remise en question de leurs gestes évaluatifs, pour 83,3 % d'entre eux (figure 6). Ces enseignants ont questionné au moins une fois leur pratique évaluative à l'aune des spécificités du modèle d'évaluation par contrat de confiance, donné par ailleurs en formation à l'échantillon interrogé le 13 décembre 2022. L'utilisation de cette modalité d'évaluation apparaît comme un moyen de légitimer certains gestes professionnels évaluatifs (figure 7). Cette légitimation s'accompagne d'un sentiment de réassurance. Une enseignante interrogée (figure 8) se dit réassurée dans son geste évaluatif grâce à l'EPCC. Cette modalité lui permet en effet de légitimer notamment le fait de proposer une évaluation similaire à un exercice réalisé en phase d'apprentissage.

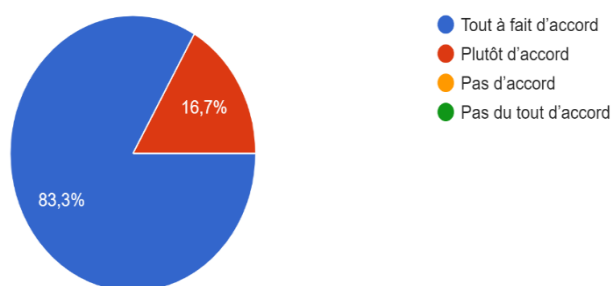


Figure 6 : Remise en question des gestes évaluatifs chez les enseignants grâce à l'EPCC

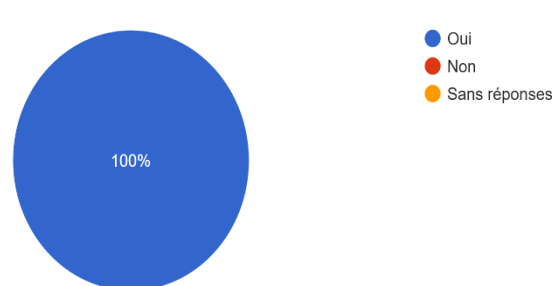


Figure 7 : Légitimation de certains gestes évaluatifs grâce à l'EPCC

Observation libre : échange avec une enseignante d'économie-gestion

Date : 07/03/2023

Heure : 12h15

Salle : salle des professeurs

Kada ZOUAOUI : l'autre jour, tu me disais que l'utilisation de l'EPCC te permettait de te rassurer. En quoi est-ce un moyen de te rassurer ?

Informatrice X : je pense que c'est rassurant dans la mesure où j'ai l'impression de faire les choses correctement, selon ce qui est demandé institutionnellement. Dans ma pratique d'évaluation, je culpabilisais parfois car je donnais lors des DST (devoirs surveillés sur table) des exercices semblables à ceux vus en cours. Je ne savais pas si j'étais dans « les clous ». Avec le niveau des élèves qui diminue d'année en année, parfois je me dis, c'est la solution pour inciter ceux qui veulent vraiment travailler à développer davantage leurs compétences. On sait très bien que ceux qui sont en difficultés fournissent très peu de travail personnel, je me suis donc dit cette solution les pousserait d'ouvrir le classeur et de revoir leurs séquences à la maison.

Kada ZOUAOUI : et comment tu te sens aujourd'hui avec l'utilisation de cette méthode évaluative ?

Informatrice X : depuis décembre, je l'ai pratiquée sur la quasi-totalité de mes évaluations écrites. Je suis plus rassurée, je me dis que si quelqu'un d'autre pense comme moi, c'est que ce geste professionnel comme tu dis est reconnu et profite aux élèves. Je n'hésite donc pas à utiliser dans mes DST les mêmes exercices qu'en cours. Je ne vois pas pourquoi j'irais piéger les élèves en contrôle alors qu'un grand nombre est déjà en situation de difficulté.

Figure 8 : Extrait du journal de recherche

4.1.2 Des gestes professionnels évaluatifs modifiés

Cette remise en question des gestes d'évaluation a été accompagnée de modifications intrinsèques diverses (figure 9). 91 % des enseignants affirment avoir modifié leur façon de définir les objectifs et critères sur lesquels porte l'évaluation. Sous un angle qualitatif, l'observation des traces évaluatives recueillies confirme également cette thèse. En effet, nous pouvons constater dans plusieurs évaluations données aux élèves (anglais, économie-gestion, design) des critères d'évaluation et des objectifs dicibles. Il en va de même pour le geste évaluatif « développer la capacité de l'auto-évaluation de l'élève » (figure 9) : 66,7 % des enseignants soutiennent avoir fait évoluer ledit geste. En outre, dans nos observations libres tout au long du processus de recherche, nous constatons que plusieurs enseignants positionnent les élèves en situation d'auto-évaluation pour mieux appréhender le moment de l'évaluation sommative. L'observation montre en effet que les échanges sont menés en groupe classe ou en groupes retreints, notamment lors de la phase de « questions-réponses » du protocole EPCC. L'objectif étant de permettre aux élèves via des questionnements maïeutiques de prendre conscience de leurs réussites et leurs difficultés. Enfin, les feedbacks envoyés aux élèves sont également modifiés pour une majorité des enseignants (75 %). L'observation nous informe d'ailleurs qu'ils sont plus nombreux et plus diversifiés (figure 10).

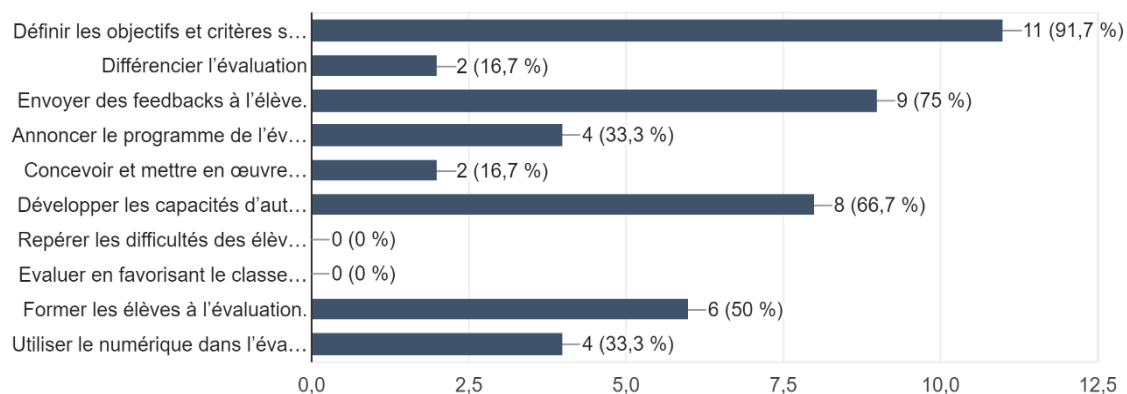


Figure 9 : Des gestes professionnels évaluatifs modifiés.

Observation libre lors d'une séance de co-intervention mathématiques/économie-gestion

Date : 16/05/2023

Heure : 14h30-15h30

Salle : 106

L'enseignante de mathématiques réalise une correction d'une évaluation portant sur un projet d'études de satisfaction au sujet des ordinateurs Y13 (dotation de la région aux élèves entrants). [...] Cette évaluation a été conçue sur une plateforme numérique. Les élèves ont bénéficié d'un feedback personnalisé en amont de la correction, une séance de correction par groupe d'élèves est organisée avant la correction collective. Au cours de cette séance, plusieurs rétroactions de nature différente sont mobilisées. Les élèves, en groupes restreints, échangent entre-deux sur leurs performances dans l'évaluation réalisée : « je ne suis pas assez satisfait, en plus je le savais ! J'aurais pu faire mieux à l'exercice n°2 ». Aussi, l'enseignante utilise dans ses retours via la plateforme des rétroactions afférentes au travail des élèves et à leur marge de progression : « Des efforts sont constatés, vous avez mobilisé avec brio les compétences professionnelles, je vous encourage à poursuivre dans cette dynamique ! »

De nombreux retours sont ainsi constatés. L'enseignante souligne que l'EPCC lui a permis de mieux travailler ses rétroactions en diversifiant leur nature et en renforçant leur quantité. [...]

Figure 10 : Extrait du journal de recherche

4.1.3 Une relation pédagogique améliorée

La nature de la relation pédagogique entre l'enseignant et l'élève constitue un autre marqueur de l'utilisation de l'évaluation par contrat de confiance. Au regard des données quantitatives recueillies, 83,3 % des enseignants affirment que l'utilisation de l'EPCC leur permet d'améliorer leur relation avec les élèves (figure 11). Cette relation pédagogique embrasse également la question de l'accompagnement. En outre, il apparaît que les enseignants accompagnent davantage les élèves, notamment lors des corrections collectives (figure 12).

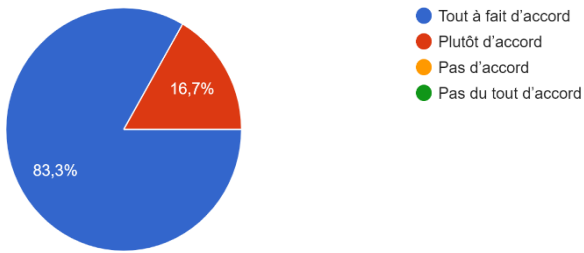


Figure 11 : Une relation pédagogique améliorée

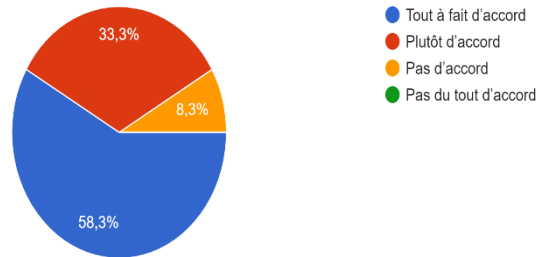


Figure 12 : Un accompagnement renforcé

4.2 Analyse de l'enquête à destination des élèves

4.2.1 Vers une conscientisation

Le système d'évaluation par contrat de confiance apparaît, pour une majorité d'élèves, comme un levier de conscientisation, autrement dit comme un instrument pédagogique rendant visibles et dicibles ses propres difficultés scolaires (figure 13). Cette prise de conscience se traduit également au travers d'une mise en perspective pour l'élève du ratio effort/performance. Une grande majorité d'élèves affirme en effet que l'EPCC leur a permis de prendre conscience que l'effort paie (figure 14).

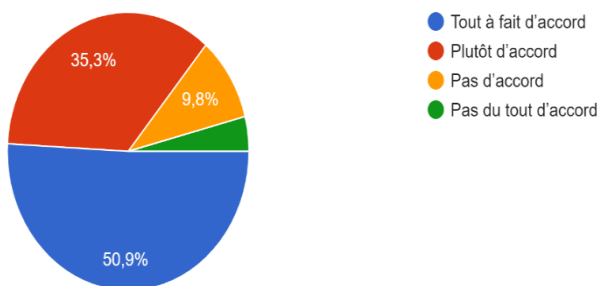


Figure 13 : L'EPCC permet une prise de conscience de ses difficultés scolaires

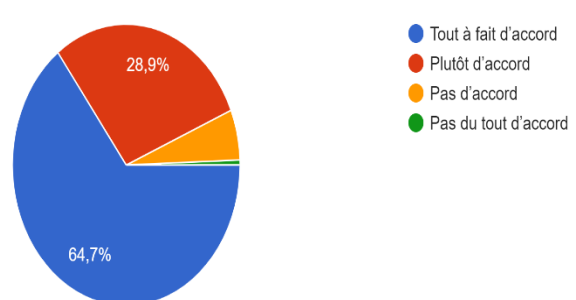


Figure 14 : L'EPCC permet de prendre conscience que l'effort paie.

4.2.2 Une relation pédagogique et un rapport à l'évaluation amélioré

Il en est de même pour la relation pédagogique avec l'enseignant et le rapport à l'évaluation. Il apparaît que tous deux sont améliorés grâce à l'utilisation de l'EPCC. Une majorité d'élève souligne en effet que l'EPCC leur permet d'engager une relation de confiance avec l'enseignant (figure 15). Leur rapport à l'évaluation se voit ainsi amélioré (figure 16).

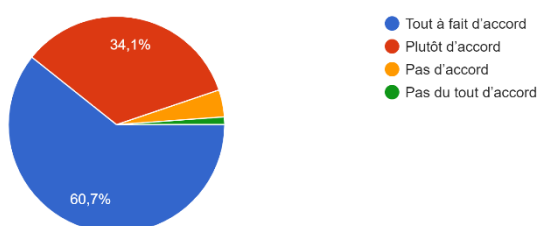


Figure 16 : L'EPCC permet à l'élève d'engager une relation de confiance avec l'enseignant, propice à la responsabilisation.

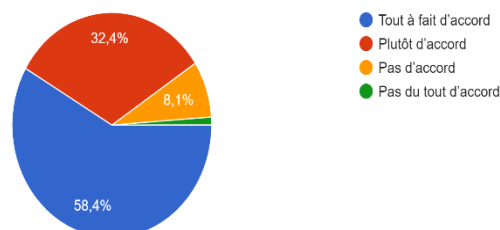


Figure 15 : L'EPCC permet à l'élève d'améliorer son rapport à l'évaluation.

4.2.3 Des révisions davantage organisées

Le travail personnel des élèves constitue un point central dans la progression des apprentissages au lycée général, mais également de plus en plus dans la voie professionnelle. 80 % des élèves interrogés affirment que l'EPCC leur permet de mieux organiser leurs révisions (figure 17). Il s'agit d'une proportion élevée qu'il convient de croiser avec un échange informel mené en salle des professeurs, au cours duquel cinq enseignants soulignent que des disparités fortes sont parfois constatées au sein d'une même classe entre les élèves qui fournissent un travail personnel et ceux qui ne le font pas. Ils ajoutent que la mise en œuvre de l'EPCC a induit chez certains élèves fragiles désireux de progresser une formalisation et une meilleure organisation de leur travail personnel (figure 18).

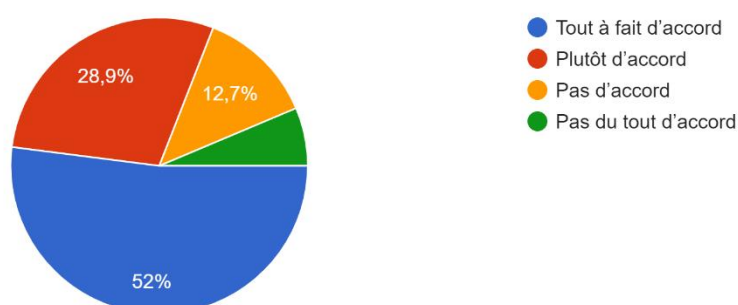


Figure 17 : L'EPCC permet aux élèves de mieux organiser leurs révisions.

Observation libre : échanges en salle des professeurs

Date : 10/05/2023

Heure : 12h30

Salle : salle des professeurs (cinq enseignants présents au cours de la pause repas).

[...]

Kada ZOUAOUI : Avez-vous observé des changements dans le travail personnel des élèves ?

Informatrice 1 : pour ma part, je vois surtout des différences, peut être encore plus importantes, entre ceux qui travaillent et ceux qui rangent leur sac en rentrant chez eux.

Informatrice 2 : c'est peut-être dû au fait que ceux qui sont en difficulté profitent du système d'EPCC pour s'améliorer et rejoignent ceux qui sont déjà en tête de classe et pour les autres le système n'a malheureusement pas d'effets immédiats car ils ne veulent pas être là. [...]

Kada ZOUAOUI : et comment pouvons-nous accrocher via l'EPCC ceux « qui ne veulent pas être là » ?

Informateur 3 : je pense que c'est un problème beaucoup plus profond pour certains et qui ne pourrait pas être résolu uniquement grâce à une méthode d'évaluation, même si je la pratique et j'entrevois les avantages. Il s'agit selon moi d'une imbrication de plusieurs choses. Cette méthode d'évaluation a surtout été un moyen, pour les élèves, de mieux organiser leurs révisions.
[...]

Kada ZOUAOUI : en quoi cela a été un moyen de mieux organiser les révisions de l'élève ?

Informateur 3 : le fait de donner aux élèves la liste des exercices à réviser et surtout le fait qu'ils voient qu'on va les juger majoritairement sur ces exercices, cela a déclenché, je pense, chez certains une envie de mieux s'organiser à la maison, d'ouvrir le classeur, de refaire les activités de manière approfondie pour d'autres.

Figure 18 : Extrait du journal de recherche

À la suite de ces résultats, adossés à nos observations en classe et hors la classe, nous avons entrevu des formes de responsabilisation chez les élèves induites grâce à la mise en œuvre de l'EPCC. Cependant, nous peinions à les formaliser. Nous avons donc pris la décision d'interrompre l'analyse écrite et d'interroger plusieurs élèves *via*, cette fois-ci, des entretiens qualitatifs. Nous avons sollicité à nouveau certains enseignants, disponibles, participants à la recherche-action afin qu'ils demandent aux élèves si certains d'entre eux souhaitaient participer une nouvelle fois à une enquête sur l'EPCC, celle-ci prenant cette fois la forme d'un entretien très court. Nous avons précisé qu'il s'agissait d'un entretien portant sur un point en particulier de la recherche qui méritait davantage de précisions. Quatorze élèves ont répondu positivement. Nous les avons alors interrogés les uns après les autres en leur posant deux questions. La première servait de filtre. En effet, nous demandions dans un premier temps si l'EPCC leur permettait de se sentir plus responsables dans leurs apprentissages. S'ils répondaient positivement, nous continuions avec la question suivante : « En quoi l'EPCC vous a-t-elle rendu plus responsable ? » (Annexe 3).

Ces entretiens nous ont permis de verbaliser trois formes de responsabilisations induites par la mise en œuvre de l'EPCC, dont nous présumons l'existence. Nous tentons une théorisation de cette responsabilisation protéiforme, au travers du schéma ci-dessous :

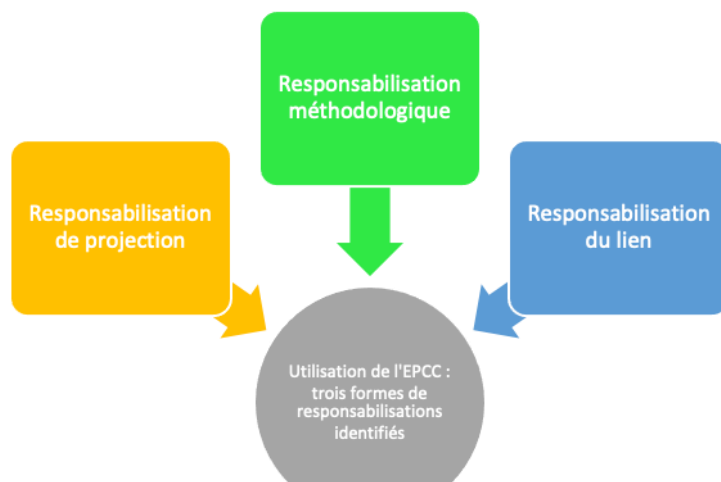


Figure 19 : Réflexion personnelle : trois formes de responsabilisations grâce à l'EPCC

La responsabilité de projection se traduit par une projection des élèves dans leur parcours de formation. Grâce à l'EPCC, ils se disent dans une forme de réussite. Ils sont conscients de leurs acquis et de ce sur quoi ils doivent fournir un effort supplémentaire, ce qui leur permet de se projeter dans la continuité de leur parcours professionnel.

« Vu que j'arrive à répondre et que j'ai des bonnes notes, enfin meilleures qu'avant, et bien j'ai envie de continuer mes études, je suis capable de réussir, du coup je trouve que ça me responsabilise, je m'imagine passer le bac et pourquoi pas faire un BTS après. » (Elève n°7)

Ils se disent responsables car ils savent identifier le cheminement qu'ils traversent, ce qui a pour effet d'optimiser leurs décisions et leurs choix d'avenir (orientation, perspective de projet professionnel, montée pédagogique dans le cycle de formation). En somme, nous définissons cette forme de responsabilité comme un levier de projection dans le devenir de l'élève.

La deuxième forme de responsabilisation constatée est la **responsabilisation méthodologique**. Nous lui avons attribué ce terme car l'élève se sent guidé dans l'évolution des progrès réalisés, il adopte un raisonnement davantage structuré dans sa préparation à l'évaluation. Il se dit responsable car il établit un certain ordre dans ses gestes d'études, qui le conduit à être plus efficace.

« Ce type d'évaluation me permet de m'organiser, je trouve que je suis plus organisée, j'arrive à structurer mes révisions, je me sens plus responsable plus autonome. » (élève n°4)

Enfin, la troisième forme de responsabilisation constatée est la **responsabilisation du lien**. Les élèves se sentent responsables *via* une forme de tissage, de liens socio-psycho-affectifs qu'ils entretiennent avec le lycée, l'évaluation ou les enseignants. L'EPCC contribue, par le contrat de confiance qu'elle engage, à améliorer et à renforcer lesdits liens.

« Quand je réussis grâce à ce type d'évaluation, j'ai l'impression d'être plus responsable, que les profs me voient autrement, mes notes n'ont pas été très bonnes sur le premier semestre. Actuellement ça va un peu mieux, les profs sont moins derrière moi. » (élève n°13)

En somme, ces trois formes de responsabilisation donnent des éléments de compréhension nouveaux au regard de l'hypothèse affirmée au début de cet écrit sur la question de la responsabilisation chez les élèves. Elles participent à une meilleure compréhension des effets d'un tel mode d'évaluation.

5 CHAPITRE 5 : DISCUSSION ET CONCLUSION

Dans cette partie nous cherchons à expliquer nos résultats à l'aune des deux hypothèses formulées. Ces résultats amèneront une discussion ouverte et nous essayerons d'en tirer des conclusions.

5.1 Discussion des résultats

Les résultats de cette étude rejoignent distinctement d'autres recherches. Tout d'abord, au regard des résultats afférents à la question de responsabilisation des élèves, nous notons que plusieurs autres travaux considèrent que l'élève est en situation de réussite lorsqu'il adopte une posture responsable face aux apprentissages. Laurent Belin (2017) confère ainsi à l'évaluation des entrées multiples en questionnant le rôle des CPE dans l'acte d'évaluer. Il affirme que l'autonomie et la responsabilisation concourent à la réussite de l'apprenant. Lawrence O'Toole (2010) présente également cette question de la responsabilisation dans un rapport aux savoirs : « quand les élèves ont la possibilité de choisir ce qu'ils apprennent et comment ils l'apprennent, ils affirment leur besoin d'autonomie et de créativité. Dès lors, les élèves se sentent plus responsables, ce qui contribue à créer de l'espoir et de l'optimisme envers l'avenir ainsi qu'une plus grande confiance en soi » (p. 54). Sylvain Connac (2012) rappelle quant à lui que les intentions de responsabilisation des élèves sont visibles dans les textes réglementaires sous l'angle des attitudes et comportements et non dans le rapport au savoir.

Les résultats relatifs aux gestes professionnels des enseignants peuvent être rapprochés à d'autres recherches. Dans notre étude, nous avons notamment conclu que l'EPCC permettait une remise en cause des gestes évaluatifs et une légitimation de certains d'entre eux. Maryse Clary (2000) explique que « toute évaluation est à la fois évaluation de l'apprenant et évaluation d'une pratique qu'elle soit pédagogique ou de formation » (p. 1). Cela implique par conséquent un questionnement important de la part de l'enseignant dans le processus apprentissage-évaluation. Enfin, nos résultats au sujet des gestes professionnels évaluatifs entrent en phase avec les travaux de Philippe Meirieu (1990), lequel affirme que toute évaluation doit être une remise en question des pratiques évaluatives de l'enseignant et un appel à l'initiative de ce dernier.

Le rapport à l'évaluation qui apparaît amélioré grâce à l'EPCC constitue un autre point de discussion. Contrairement à nos résultats, Charles Hadji (2015) présente l'évaluation comme une source de stress et génératrice d'angoisse. Les enquêtes PISA (2012) font également état de ce constat. Le rapport amélioré à l'évaluation que nous avons constaté dans notre recherche est traduit dans les travaux d'André Antiby (2007) par le contrat de confiance que l'enseignant développe avec l'élève *via* l'EPCC.

Enfin, il s'avère opportun de rapprocher nos résultats relatifs à la prise de conscience des élèves de leurs difficultés scolaires et au développement de l'auto-évaluation en classe grâce à l'EPCC, avec les travaux d'Anne-Marie Doly (2000) au sujet de la métacognition. La prise de conscience par l'élève de ses difficultés scolaires n'est-elle pas liée également à la connaissance de sa propre cognition ? Doly explique les fondements du concept de métacognition en lui attribuant des vertus de conscientisation pour l'élève de ses difficultés et du chemin à parcourir. Elle souligne que cette posture métacognitive n'est pas innée. Elle peut être induite par l'enseignant *via* des intentions

pédagogiques et exige une médiation experte d'un maître, qui puisse viser à la fois l'acquisition de savoirs scolaires et l'apprentissage de compétences métacognitives.

5.2 Conclusion

5.2.1 Rappel de la recherche

Cette recherche-action consistait à étudier les effets de la mise en œuvre de l'EPCC à l'aune d'un double regard : celui des enseignants et celui des élèves. La question de recherche mise en évidence a été formulée ainsi : **quel est l'impact du protocole traditionnel d'EPCC (Antibi, 2007) sur l'agir professionnel des enseignants (Bucheton, 2009) et la posture des élèves (ibid.) face au processus apprentissage-évaluation ?** Il s'agissait de tester la validité de deux hypothèses :

- Hypothèse 1 : le protocole d'EPCC permet aux enseignants de développer leur agir professionnel.
- Hypothèse 2 : Le protocole d'EPCC permet aux élèves de gagner en responsabilité.

Pour cela, nous avons mené une enquête mixte alliant des observations en classe et hors la classe, des analyses de supports d'évaluation, des entretiens courts ou encore deux enquêtes quantitatives. Une analyse croisée des données recueillies a pu être générée.

5.2.2 Les résultats

Cette recherche-action fait apparaître des avantages certains dans la mise en œuvre de l'évaluation par contrat de confiance, tant pour les enseignants que pour les élèves. L'utilisation de l'EPCC induit une remise en question dans l'agir professionnel évaluatif chez l'enseignant et des modifications de certains gestes (définition des objectifs et critères de l'évaluation, rétroactions et mise en œuvre de l'auto-évaluation). À noter qu'il apparaît également que l'EPCC améliore la relation pédagogique enseignant/élève et profite aux élèves grâce à un accompagnement davantage renforcé de la part des enseignants, notamment lors des phases de corrections collectives. Chez les élèves, l'EPCC représente un levier de conscientisation des difficultés scolaires et un moyen d'encourager le travail personnel, notamment des élèves fragiles. Le rapport à l'évaluation se trouve ainsi amélioré. Trois formes de responsabilisation transparaissent grâce à la mise en œuvre de l'EPCC : responsabilisation de projection, responsabilisation méthodologique, responsabilisation du lien. Elles ont un dénominateur commun : un engagement cognitif réfléchi de la part de l'élève. N'est-ce pas un objectif central des stratégies pédagogiques et didactique des nouvelles réformes scolaires ?

Pour schématiser nos résultats, nous avons réalisé une iconographie, qui sera transmise à chaque enseignant et élève participant à cette recherche (figure 20).



Figure 20 : Synthèse des résultats de la recherche-action menée au Lycée Eugène Ronceray.

S'agissant de l'hypothèse 1 relative au développement de l'agir professionnel des enseignants, elle semble validée dans la mesure où les enseignants remettent en question leurs gestes évaluatifs et en modifient certains. Il en va de même pour l'hypothèse 2, où les élèves prennent davantage conscience de leurs difficultés et adoptent une relation différente à l'institution scolaire et à l'évaluation. Leur responsabilisation est plus manifeste et se traduit sur trois plans : l'avenir, l'organisation et le lien entre élève et l'institution scolaire (responsabilité de projection, responsabilité méthodologique, responsabilité du lien).

5.2.3 Limites et perspectives

Par cette recherche, nous souhaitons éclairer l'institution scolaire sur les effets de mise en œuvre de l'EPCC, tant pour les enseignants que pour les élèves. Au travers d'un raisonnement dialectique, nous avons tenté de démystifier une modalité d'évaluation qui peine à s'imposer dans l'agir professionnel évaluatif des enseignants. À noter que dans notre recherche, sur quatre-vingt-dix professeurs, seuls quinze ont répondu favorablement à l'engagement dans ce projet. Peut-être faudrait-il mener ce travail de recherche sur plusieurs établissements, voire dans plusieurs académies l'an prochain afin d'élargir notre réflexion et d'observer si des résultats analogues ou différents seraient produits ailleurs.

Malgré les avantages que nous avons pu constater, il convient de noter que de nombreux enseignants manifestent un attachement fort aux méthodes d'évaluation anciennes, enracinées dans l'agir professionnel évaluatif depuis la fin du XIXe siècle. Est-ce par peur de perdre le contrôle de leurs gestes évaluatifs ou par simple commodité (« nous avons toujours fait comme ça ! ») ? À ce titre, il peut être légitime de s'interroger sur ce conservatisme affiché chez les enseignants, parfois soutenu à travers des normes institutionnelles elles aussi inchangées à propos des pratiques évaluatives, par exemple lorsqu'il s'agit de décider de l'orientation d'élèves. De quels leviers l'institution scolaire dispose-t-elle pour accompagner ses différents personnels vers un changement de posture évaluative, si ce n'est la formation ? Quelle type de formation à l'évaluation peut-elle impulser ou renforcer pour faire prendre conscience de la nécessité de s'orienter vers un paradigme d'accompagnement des élèves (De Ketele, 2016) ? L'approche expérientielle de l'évaluation (Jorro, 2016) constituera sans doute, dans les années à venir, un levier certain de déplacement des praxis d'évaluation, permettant une entrée vers une conscientisation critique et vers des ajustements chez les enseignants. Tel serait le défi que l'Éducation nationale pourrait porter à travers son discours et les pratiques d'évaluation qui en découlent, afin de mieux répondre aux prescriptions du référentiel des métiers du professorat de 2013.

6 BIBLIOGRAPHIE

- Allal A., Cardinet J. et Perrenoud P. (Ed.) (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang.
- Antibi, A. (2007). *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Toulouse : Math'adore.
- Antibi, A. (2007). « *Les notes : la fin du cauchemar* » ou « *comment supprimer la constante macabre* ». Toulouse : Math'adore.
- Barbier, J-M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris : PUF.
- Belin, L. (2007). Rôle et objectifs du CPE dans l'évaluation des élèves. *Recherches et éducations*, 15, 37-58.
- Binet, A. (1910). Nouvelles recherches sur la mesure du niveau intellectuel chez les enfants d'école. *L'année psychologique*, vol. 17, 145-201.
- Bouvet, C. et Battin, C. (2021). Chapitre 7. La recherche-action et l'étude psychosociale du rétablissement : l'exemple du Clubhouse Paris. Dans A. Bioy (éd.). *Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie* (pp. 115-125). Paris : Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.casti.2021.01.0115>
- Bosc-Miné, C. (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *L'Année psychologique*, 114, 315-353. <https://doi.org/10.4074/S000350331400205X>
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3, 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Cardinet, J. (1986). *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles : De Boeck.
- Cardinet, J. (1986). *Évaluation scolaire et pratique*, Bruxelles : De Boeck.
- CNESCO (2014). *L'évaluation des élèves par les enseignants dans la classe et les établissements : réglementation et pratiques. Une comparaison internationale dans les pays de l'OCDE*. Dossier de synthèse. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/08/Dossier-de-synthese_evaluation.pdf
- CNESCO (2022). *L'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves*. Dossier de synthèse. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2023/03/Cnesco-CC-Eval_Dossier-de-synthese.pdf
- CNESCO (2022). *L'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves*. Résultats de l'enquête réalisée par le CREDOC à la demande du CNESCO. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2023/03/Cnesco-CC-Eval_ENQUETE-CNESCO-CREDOC.pdf
- Clary, M. (2000). L'évaluation comme vecteur pour la formation en éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement*, 2. <https://doi.org/10.4000/ere.6949>
- Connac, S. (2012). Analyse de contenu de plans de travail : vers la responsabilisation des élèves ? *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 323-349. <https://doi.org/10.7202/1019609ar>
- De Ketele, J.-M. (2011). L'évaluation et le curriculum : les fondements conceptuels, les débats, les enjeux. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 25, 89-106. <https://doi.org/10.4000/dse.1022>

De Ketele, J.-M. (1986). L'évaluation du savoir-être. Dans J.-M. De Ketele (Ed.). *L'Évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* (pp. 179-208). Bruxelles : De Boeck.

De Ketele, J.-M. (2016). L'évaluation et ses nouvelles tendances, sources de dilemmes. *Éducation Permanente*, 208(3), 19-32.

Doly A.-M., (2000, février). La métacognition pour apprendre à l'école. *Cahiers Pédagogiques*, 381, (L'intelligence ça s'apprend ?), 40-41.

Gérard, F. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII, 75-92. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0075>

Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF.

Hadji, C. (1989). Éléments pour un modèle de l'articulation formation/évaluation. *Revue française de pédagogie*, 86, 49-59.

Hadji, C. (2015). *L'évaluation à l'école*. Paris : Nathan.

Huteau, M. et Blanchard, S. (2014). Henri Piéron, la psychologie de l'orientation professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 533, 363-384. <https://doi.org/10.3917/bupsy.533.0363>

Héveline, É. et Robbes, B. (2010). 2. Qu'est-ce que la pédagogie institutionnelle ? Dans : É. Héveline et B. Robbes (dir.). *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle* (pp. 21-29). Nîmes : Champ social.

Jaeger, M. (2009). Du principe de responsabilité au processus de responsabilisation. *Vie sociale*, 3, 71-81. <https://doi.org/10.3917/vsoc.093.0071>

Jorro, A. (2016). Se former à l'activité évaluative. *Éducation permanente*, 208(3). 53-64.

Lewin, K. (1943). Forces behind food habits and methods of change. *Bulletin of the National Research Council*, 108, 35-65.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.

Lopez, L. M. et Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34. <https://doi.org/10.7202/1024962ar>

Meirieu, P. (1990). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF.

Merle, P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*. Paris : PUF.

Merle, P. (2012a). L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ? Regards croisés sur l'économie, 12(2), 218-230.

Mialaret, G. (1991). L'évaluation en éducation. Dans G. Mialaret. *Pédagogie générale* (pp. 270-297). Paris : PUF.

MEN. Bulletin officiel n° 21 du 22 mai 2014 :

https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo21/MENE1411580C.htm?cid_bo=79642

MEN. Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013 :

<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027677984>

MEN, Eduscol, compétence, non daté :

<https://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/boite/pdf/t1.pdf>

MEN, Loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école, 2005 :

<https://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>

Nunziati G. (1990, janvier). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.

O'Toole, L. (2010). Comprendre les schémas individuels d'apprentissage : implications pour le bien-être des élèves. *Administration et éducation*, 126, 51-58.

Paturet, J.-B. (2007). *De la responsabilité en éducation*. Ramonville Saint-Agne : Érès.

Perrenoud, P. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 13(4), 49-81.

Perrenoud, P. (1995, novembre-décembre). *Lutter contre l'échec scolaire par une prise en charge différenciée des élèves*. Entrevue avec Philippe Perrenoud. Propos recueillis par Luce Brossard et Arthur Marsolais pour *Vie pédagogique*.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_12.html

Perrenoud P. (2005). *Compétences et évaluation*. Entretien avec Liliane Portelance.

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_05.html

Rey, B. (2009). « Compétence » et « compétence professionnelle ». *Recherche et formation*, 60, 103-116. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.756>

Roy, M. (2013). La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives*, 32(2), 129-151.

Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck université.

Perrenoud, P. (1997). *De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage. Vers un élargissement du champ conceptuel*.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand Mc Nally.

Ters F. (1973). Bloom (Benjamin S.), Hastings (J. Thomas), Madaus (Georges). Handbook on formative and summative evaluation of student learning (Guide pour une évaluation de l'acquisition des connaissances et l'établissement d'un bilan général). *Revue française de pédagogie*, 24, 58-61.

https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1973_num_24_1_2049_t1_0058_0000_2

7 ANNEXES

ANNEXE 1 : technique de collecte quantitative
QUESTIONNAIRE À DESTINATION DES ENSEIGNANTS

Échantillon : 12 enseignants.



<https://vu.fr/qMmM>

Annexe 2 : technique de collecte quantitative
QUESTIONNAIRE À DESTINATION DES ÉLÈVES

Échantillon : 205 élèves.



<https://vu.fr/AQsd>

**Annexe 3 : technique de collecte qualitative
ENTRETIENS COURTS À DESTINATION DES ÉLÈVES**

Échantillon : 14 élèves

ÉLÈVES	Question filtre	Réponse de l'élève	Question 2	Réponses des élèves	Commentaires de l'interviewer
Élève 1	L'EPCC vous permet-elle de vous sentir plus responsable dans vos apprentissages ?	Oui	En quoi l'EPCC vous a-t-elle rendu plus responsable ?	« Je trouve que ma relation avec mon prof a changé, je me sens plus responsable dans mes échanges avec lui »	Lien enseignant
Élève 2	L'EPCC vous permet-elle de vous sentir plus responsable dans vos apprentissages ?	Oui	En quoi l'EPCC vous a-t-elle rendu plus responsable ?	« Je ne sais pas trop comment l'expliquer mais comme je réussis mes évaluations maintenant, j'arrive plus à me projeter dans mon bac »	Projection cycle de formation
Élève 3	L'EPCC vous permet-elle de vous sentir plus responsable dans vos apprentissages ?	Non			
Élève 4	L'EPCC vous permet-elle de vous sentir plus responsable dans vos apprentissages ?	Oui	En quoi l'EPCC vous a-t-elle rendu plus responsable ?	« Ce type d'évaluation me permet de m'organiser, je trouve que je suis plus organisée, j'arrive à structurer mes révisions, je me sens plus responsable plus autonome »	Méthodologie
Élève 5	L'EPCC vous permet-elle de vous sentir plus responsable dans vos apprentissages ?	Oui	En quoi l'EPCC vous a-t-elle rendu plus responsable ?	« Je me sens plus responsable car je n'appréhende plus mes révisions, je sais ce que je dois faire pour obtenir une bonne note, je connais la méthodologie à suivre, je me trouve plus responsable par rapport à ça »	Méthodologie
Élève 6	L'EPCC vous permet-elle de vous sentir plus responsable dans vos apprentissages ?	Oui	En quoi l'EPCC vous a-t-elle rendu plus responsable ?	« Avant quand il y avait une évaluation je ne venais pas en cours, car je savais que j'allais avoir une mauvaise note, maintenant j'y vais car j'ai moins peur, plus confiance au prof. enfin ce n'est pas de la peur mais bon ».	Lien lycée/évaluations
Élève 7	L'EPCC vous permet-elle de vous sentir plus responsable dans vos apprentissages ?	Non			
Élève 8	L'EPCC vous permet-elle de vous sentir plus responsable dans vos apprentissages ?	Oui	En quoi l'EPCC vous a-t-elle rendu plus responsable ?	« Vu que j'arrive à répondre et que j'ai des bonnes notes, enfin meilleures qu'avant, et bien j'ai envie de continuer mes études, je suis capable de réussir, du coup je trouve que ça me responsabilise, je m'imaginais passer le bac et pourquoi pas faire un BTS après »	Projection bac et post bac
Élève 9	L'EPCC vous permet-elle de vous sentir plus responsable dans vos apprentissages ?	Oui	En quoi l'EPCC vous a-t-elle rendu plus responsable ?	« Je fais comme les bons élèves, je révise, car je sais sur quoi porteront les questions, je viens aux évaluations et j'arrive à répondre à presque toutes les questions. Je trouve ça responsable moi, non ? »	Lien évaluations /lycée

Élève 10	L'EPCC vous permet-elle de vous sentir plus responsable dans vos apprentissages ?	Oui	En quoi l'EPCC vous a-t-elle rendu plus responsable ?	« Je trouve ça plus simple, plus organisé, en fait avant je ne savais pas quoi faire pour réviser et surtout comment réviser, maintenant mes parents me disent plus d'aller réviser, j'y vais seul car je sais ce que je dois réviser et quelles seront les questions, enfin, le style de questions »	Méthodologie
Élève 11	L'EPCC vous permet-elle de vous sentir plus responsable dans vos apprentissages ?	Oui	En quoi l'EPCC vous a-t-elle rendu plus responsable ?	« J'ai de meilleurs résultats, avant je pensais que je ne pourrai pas avoir mon bac, avec l'EPCC je me dis que je peux avoir mon bac, enfin j'espère »	Projection bac
Élève 12	L'EPCC vous permet-elle de vous sentir plus responsable dans vos apprentissages ?	Oui	En quoi l'EPCC vous a-t-elle rendu plus responsable ?	« Je viens aux évaluations, je me sens responsable. Je sais que le professeur ne va pas chercher à nous piéger, donc j'assume et je viens faire l'évaluation »	Lien enseignant
Élève 13	L'EPCC vous permet-elle de vous sentir plus responsable dans vos apprentissages ?	Oui	En quoi l'EPCC vous a-t-elle rendu plus responsable ?	« Quand je réussis grâce à ce type d'évaluation, j'ai l'impression d'être plus responsable, que les profs me voient autrement, mes notes n'ont pas été très bonnes sur le premier semestre. Actuellement ça va un peu mieux, les profs sont moins derrière moi. »	Lien enseignant
Élève 14	L'EPCC vous permet-elle de vous sentir plus responsable dans vos apprentissages ?	Oui	En quoi l'EPCC vous a-t-elle rendu plus responsable ?	« J'ai l'impression que je pense plus à mon avenir en ce moment. À plusieurs évaluations, j'ai eu des notes bonnes. Surtout en français où j'ai du mal. Je me dis que grâce à cette amélioration, je pourrai aller en première en PVOC. Tout le monde me dit, il y a peu de place, vous-même monsieur vous l'avez dit. Vous pensez qu'avec mes notes je pourrai avoir une place parmi les 12 ? »	Projection