



HAL
open science

Le doudou de trousse en classe de SVT (Ou joker de trousse)

Fanny Rivet, Cendrine Mercier

► **To cite this version:**

Fanny Rivet, Cendrine Mercier. Le doudou de trousse en classe de SVT (Ou joker de trousse). Nantes Université. 2023. hal-04131409

HAL Id: hal-04131409

<https://hal.science/hal-04131409v1>

Submitted on 16 Jun 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.

Le doudou de trousse en classe de SVT (Ou joker de trousse)

Rapport scientifique

Juin 2023

Rivet Fanny

Stagiaire de Licence 3 en Orthophonie à Nantes Université

et en stage au CREN

Mercier Cendrine

Maitre de Conférences à Nantes Université / INSPE¹

et au Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN ; UR 2661)

¹ Cendrine.mercier@univ-nantes.fr

Introduction

« Le doudou de trousse » s'inscrit dans un projet de recherche sur le bien-être lancé par Cendrine Mercier, chercheuse au sein du CREN. Il consiste à étudier la place de la « tricherie » dans le domaine scolaire, la vision que la société en a. L'expérimentation en cours vise à tester l'utilisation d'une antisèche autorisée comme aide pédagogique pendant une évaluation, et d'observer l'impact que cela peut avoir sur le bien-être des élèves. Il s'agit notamment d'établir si cela permet de réduire leur stress en période d'évaluation ou non, et de leur donner davantage confiance en eux et leurs compétences (Kostyrka, 2023).

En effet, un questionnaire portant sur le sujet de la « tricherie » en milieu scolaire, créé par des étudiants en master 1 MEEF du Mans (dans le cadre d'un séminaire de recherche piloté par Cendrine Mercier) et complété par 230 adultes, rapporte que « *pour eux [les répondants] (...) un « doudou de trousse » permettrait de vérifier ses connaissances (x24) / l'enseignement (x20) / [d'] augmenter le sentiment de confiance (x19) / d'avoir un effet sur la santé en gérant son stress (x16)* » (Mercier & al., 2023). De plus en plus d'enseignants réfléchissent d'ailleurs à instaurer ce système de « *tricherie tolérée* », en informant les élèves, en amont d'une évaluation, qu'ils pourraient avoir à disposition une fiche avec des informations du cours (Guibert & Michaut, 2012) ou en autorisant « *un papier (...) avec un mot-clé ou une phrase* ». Ceux ayant fait tester cette aide écrite à leur classe ont trouvé qu'elle permettait à « *certaines élèves stressés [de se] détendre* » (Meslin, 2023).

L'expérimentation a été menée dans une classe de 4^{ème} par leur professeur de SVT (Sciences de la Vie et de la Terre). Il a proposé aux 25 élèves de remplir une fiche « Joker de trousse » (le mot « doudou » ayant une connotation infantilissante pour des collégiens), quelques jours avant la date prévue d'évaluation. À titre indicatif, le sujet de l'examen portait sur le cours suivant « Les vents et les courants ». Ils ont réalisé une lecture commune des consignes de la fiche, suite à laquelle le professeur n'a volontairement pas donné d'impératifs aux élèves. Ils ont donc rempli de façon individuelle leur « joker » sur lequel ils avaient la possibilité d'inscrire un maximum de quatre « coups de pouce », c'est-à-dire quatre aides écrites.

Le jour de l'évaluation, toutes les fiches des élèves étaient posées sur le bureau du professeur. Il a donné la consigne suivante à la classe : « *Si vous voulez utiliser [votre « joker » pendant l'évaluation], vous [le] prenez et vous [le] collez sur votre feuille [pour que je sache] qui l'a utilisé.* » (propos recueillis pendant l'entretien avec l'enseignant). Nous n'avons

malheureusement pas pu accéder aux copies et donc aux « Jokers de trousse » utilisés pendant cette expérimentation. Les fiches non réclamées par les élèves ont quant à elles été conservées par le professeur à l'issue du cours, ce sont celles que nous avons pu récupérer. Nous avons ainsi analysé quinze fiches « Joker de trousse » parmi lesquelles douze ont été rédigées par des filles, deux par des garçons ; nous n'avons pas trouvé de prénom sur la dernière.

Analyse descriptive

Cette expérience nous a permis d'étudier les compétences en prise de notes et notamment ce qu'on pourrait nommer l'esprit de synthèse de quinze élèves de cette classe de 4^{ème}. L'activité de prise de notes peut être définie comme une « *activité cognitive (...) [de stockage] par écrit des informations lues (...) [jugées] importantes et pertinentes* » par les élèves, « *elle participe à l'apprentissage et [constitue] un support de révision en vue d'un examen* » (Bouchet, 2016). Pour pouvoir répondre de façon précise aux quatre questions de l'évaluation de SVT, les jeunes devaient avoir mémorisé les informations de chacune des neuf phrases composant le cours. Or les notes, ici sous le format de « coups de pouce », sont une aide à la mémorisation : d'une part au moment même de l'activité d'écriture, d'autre part lors des révisions. La création d'une aide écrite est un « *[soutien à] la mise en mémoire de travail, [utile] à l'élaboration de la compréhension* » (Piolat, 2005) ; cette première phase de mémorisation est ainsi pleinement remplie dans cette expérimentation. Néanmoins, il pourrait être judicieux de proposer aux élèves d'avoir accès à leur « Joker de trousse » entre le moment de la rédaction et celui de l'évaluation, en reprenant l'idée de « fiche de révisions », pour permettre la deuxième phase de mémorisation.

Pour mesurer la capacité de synthétisation des élèves, nous nous sommes d'une part intéressées à la quantité de contenu pris en note sur leur « Joker de trousse », d'autre part au type de notes choisi par les jeunes.

En termes de quantité de contenu, les élèves avaient donc un maximum de quatre coups de pouce possibles ; or nous avons relevé que seulement douze d'entre eux ont rempli les quatre possibilités sur leur fiche. En effet, parmi les trois élèves restants, deux n'ont utilisé que deux coups de pouce ; le dernier n'en a quant à lui rempli qu'un seul ! Il faut également avoir à l'esprit que quelques élèves n'ont pas complété ou rendu leur « joker de trousse » avant l'évaluation. Deux hypothèses interprétatives s'offrent alors à nous pour tenter d'expliquer cela

: soit ces jeunes présentent une confiance en leur niveau de connaissances et de mémorisation qu'ils ont jugée suffisante pour ne pas ressentir le besoin de bénéficier de la totalité de l'aide proposée ; soit ils n'ont pas bien compris l'utilité de ce dispositif d'aide. En questionnant l'enseignant à ce sujet, il nous a rapporté l'exemple d'un élève dont le « Joker de trousse » n'était « *pas utilisable* », car relativement vide et illisible. Selon le professeur, il « *n'avait pas compris* » ce que cette aide écrite pouvait lui apporter avant de se trouver confronté à l'évaluation. Il a pourtant fait partie des élèves ayant demandé à consulter leur « Joker de trousse » pendant l'examen, mais a vite compris qu'il ne lui serait pas d'un grand secours en disant à son enseignant « *Je ne peux pas l'utiliser* » (propos recueillis pendant l'entretien avec l'enseignant). Il faut préciser que l'activité de prise de notes intervient généralement dans un contexte « *[inconfortable] de saisie graphique* », car le jeune doit rapidement sélectionner les informations du cours et les retranscrire sous le format qui lui semble le plus adapté (Piolat, 2005). Cela ajoute alors encore une difficulté s'il ne saisit pas complètement l'enjeu de l'exercice.

À juste titre, le professeur de SVT rappelle que cette expérience était un premier test « *autant pour [les élèves] que pour moi* » (propos recueillis pendant l'entretien avec l'enseignant). Il serait donc particulièrement intéressant de réitérer l'exercice auprès du même groupe-classe, qui comprendrait probablement mieux l'enjeu de ce « Joker de trousse » la deuxième fois. Nous pourrions ainsi comparer les données des deux évaluations et conclure à une évolution des méthodes employées par les élèves ou non.

Nous nous sommes également intéressées à la quantité de phrases du cours synthétisées dans chaque coup de pouce. L'élève n'ayant rempli qu'un unique coup de pouce s'est appuyé sur une seule phrase du cours, de même que la plupart des jeunes ayant rédigé quatre aides écrites : ils y ont reporté le contenu de quatre phrases du cours. En revanche, deux élèves de ce même groupe ne sont parvenus à résumer que trois phrases dans leurs quatre coups de pouce ; ce qui témoigne d'un certain manque d'esprit de synthèse. A contrario, deux élèves ont démontré de fortes capacités de synthèse en rassemblant le contenu de cinq phrases du cours dans leurs quatre aides écrites.

En termes de type de notes choisi, nous avons relevé des méthodes variées parmi ce groupe-classe. À noter que certains jeunes ont décidé d'utiliser plusieurs types de notes différents dans leur joker de trousse. Les seuls conseils donnés par le professeur en amont

étaient d'utiliser « *des mots-clés et des phrases très simples* » (propos recueillis pendant l'entretien avec l'enseignant). La majorité des élèves, c'est-à-dire 11 sur 15, a opté pour une prise de notes sous forme de phrases. Nous avons choisi de parler de phrases lors de la présence de verbes dans les écrits, donc de l'utilisation d'items syntaxiques, par exemple « *les vents sont des courants atmosphériques* » ou « *une eau froide est plus dense qu'une eau chaude* ». En effet, les collégiens ont tendance à prioriser « *[le respect] (...) [du] code orthographique* » au gain de temps que pourrait leur offrir « *l'utilisation d'abréviations* ». Cela peut notamment s'expliquer par « *la compétition* » entre l'important coût attentionnel que représente l'activité de prise de notes et « *la lente automatisation de leur savoir-faire pour écrire en français standard* » (Piolat, 2010).

À l'inverse, quelques élèves ont fait preuve de méthode en utilisant des notes sous forme de mots-clés (5 sur 15) comme « *air froid* » ou bien « *atmosphérique* », d'abréviations (2 sur 15) « *atmo* » pour atmosphérique ou « *océ* » pour océanique ; nous pouvons parler dans ces deux cas de procédés abrégatifs. Nous avons enfin relevé l'utilisation de symboles mathématiques ou de flèches (5 sur 15) par exemple « *vents = courants atmosphériques* » ou « *froide + salée = + dense* » qui se rapportent à des procédés substitutifs proches d'un « *style télégraphique [permettant] d'éviter (...) la notation d'items syntaxiques* » (Piolat, 2010).

Il est à nouveau important de souligner qu'il s'agissait d'un premier test à la fois pour les élèves et pour l'enseignant. Néanmoins ces données nous permettent de penser qu'il serait difficile pour la plupart de ces jeunes de réaliser des fiches de révision en autonomie. Cela peut être une piste à exploiter pour les accompagner vers un développement de leurs capacités de synthèse. Piolat (2010) précise d'ailleurs que « *pour aider les élèves à apprendre à noter, il est (...) indispensable de les aider à développer des stratégies de compréhension dans des temps (...) brefs* » ainsi que de leur donner des conseils quant à « *la mise au point [d'une forme d'écriture privée] qui exploite des procédés abrégatifs et un style télégraphique* ». De même que travailler sur la notion de « mots-clés » qui ne semble pas comprise par tous les jeunes.

Nous avons tenté d'illustrer les critères de sélectivité des informations du cours, employés par ces élèves au moment de la prise de notes. Tout d'abord, aucun des quinze jeunes n'a pris en compte les schémas du cours, pourtant au nombre de trois, dans ses coups de pouce. Ensuite, nous constatons une répartition relativement équilibrée des informations tirées des deux parties distinctes du cours : 14 sur 15 élèves ont utilisé des données de la première partie

; 13 sur 15 élèves des données issues de la seconde partie. Cela ne nous a pas semblé très pertinent d'exploiter le choix des phrases relevées par les élèves en revanche, car aucun critère ne se dessine de façon évidente.

Nous avons relevé un certain manque d'informativité sur les jokers de trousse de 7 jeunes sur 15 : leurs notes semblaient confuses ou risquaient d'entraîner pour eux une incompréhension voire un contresens du cours au moment de compléter l'évaluation. L'erreur la plus courante, faite par quatre élèves, concernait un manque des termes « air » ou « eau » dans les coups de pouce évoquant des notions de température (« chaud » ou « froid »). Or ces notions sont toutes deux présentes dans le cours : la première partie porte sur l'air et la deuxième sur l'eau. Un élève n'est pas allé au bout de sa phrase « *les vents sont à l'origine* ». Deux autres ont utilisé ce symbole « - » mais il nous est difficile de savoir s'il fait référence à un tiret, au symbole mathématique ou si c'est une erreur ; les phrases ne semblent pas faire sens « l'eau froide est "-" dense que "-" l'eau chaude "-" elle remont » et « vent - mouvements verticaux ». Nous nous montrons cependant prudentes dans notre analyse, car nous portons un regard extérieur sur des notes personnelles ; les élèves qui les ont écrites se souviennent peut-être tout à fait des notions auxquelles ils faisaient allusion. En effet, « *le format des notes est peu conventionnel (...) il s'agit d'une écriture privée* » qui n'a pas vocation à être lue ni comprise par les autres (Piolat, 2010).

En relevant les fautes d'orthographe réalisées par onze élèves sur leur « Joker de trousse », nous nous sommes interrogées sur le risque que cela augmente la fréquence des fautes sur leur copie d'évaluation, en cas d'utilisation de cette aide écrite. La réalisation des coups de pouce relève davantage d'une tâche de copie que d'écriture en autonomie. Pourtant neuf élèves ont produit des fautes d'accords, en genre comme dans la phrase « *Plus l'eau est salé_* » ou en nombre « *courants atmosphérique_* », et deux élèves des fautes d'orthographe lexicale « *athmosphérique* » et « *aire_* » au lieu du mot « air ». Mais nous devons garder à l'esprit l'importante charge cognitive imposée par l'exercice de la prise de notes, qui peut limiter les ressources attentionnelles allouées au respect des informations orthographiques. Les fiches « Joker de trousse » ne sont donc sans doute pas représentatives du niveau en orthographe des jeunes de cette classe. Toutefois, la répétition de la même faute orthographique peut entraîner un ancrage incorrect du mot dans le stock lexical de l'adolescent. Nous avons alors pensé à des pistes de remédiation telles que l'entraînement des élèves à la copie sans erreur, ou bien la

correction de leur « Joker de trousse » en amont de l'évaluation, si cela paraît réalisable pour le professeur.

Nous avons comparé les occurrences des mots du cours dans les jokers de trousse des élèves avec le logiciel Tropes, afin de rendre compte du niveau de similarité entre les deux. Nous avons au préalable corrigé les fautes orthographiques présentes dans les coups de pouce des jeunes, pour ne pas fausser l'analyse du logiciel (par exemple, le mot « *aire* » a été remplacé par « *air* »). Nous nous sommes surtout intéressées aux deux classes grammaticales suivantes : les substantifs et les adjectifs. Nous avons constaté une grande similarité entre le cours et les jokers :

- 13 substantifs en commun : les plus fréquemment recopiés sont « *vents* » (présent 4 fois dans le cours et 14 fois sur les fiches des élèves), « *eau* » (5 fois dans le cours et 11 fois sur les fiches) et « *air* » (2 fois dans le cours et 9 fois sur les fiches).

Le substantif le moins sollicité par les élèves est « *origine* », présent 2 fois dans le cours et recopié par un seul élève.

- 9 adjectifs en commun : les plus fréquents sont « *chaud* » (présent 3 fois dans le cours et 12 fois sur les fiches), « *dense* » (2 fois dans le cours et 11 fois sur les fiches) et « *froid* » (2 fois dans le cours et 10 fois sur les fiches).

« *Intense* » est l'adjectif du cours (présent 2 fois) le moins utilisé par la classe ; seul un élève l'a recopié sur son joker de trousse.

Nous avons aussi pu établir le niveau de différence entre le cours et les fiches des élèves en relevant les mots apportés par les jeunes dans leurs notes et pourtant absents du cours. Ainsi, 5 élèves sur 15 ont ajouté de nouveaux mots sur leur joker de trousse. Il est important de noter que la plupart des mots apportés par les élèves font partie des champs lexicaux présents dans le cours, voire sont des synonymes de mots du cours. Par exemple les mots « *cycle* » et « *salinité* » se rapportent au lexique de l'eau. « *Changements* » est le synonyme du mot « *différences* » présent dans le cours, « *descend* » du mot « *retombe* ».

Enfin nous avons questionné le professeur quant à l'efficacité du dispositif d'aide « Joker de trousse », dans ce contexte d'évaluation. Il nous a répondu que « *Les élèves qui ont utilisé leur coup de pouce ont bien répondu aux questions de cours (niveau confirmé) alors que certains étaient régulièrement de niveau apprenti (...)* » (propos recueillis pendant l'entretien

avec l'enseignant). Cela nous a permis de conclure à de relativement bonnes capacités d'anticipation, chez les quinze élèves, des attentes de leur enseignant.

Pour aller plus loin dans notre analyse, il aurait été intéressant de connaître le nombre exact d'élèves de la classe ayant demandé leur « Joker de trousse » pendant l'évaluation. Selon l'enseignant « *une petite dizaine l'a utilisé* » (propos recueillis pendant l'entretien avec l'enseignant). Cela nous aurait permis d'avoir une idée de la confiance en soi et en ses capacités de mémorisation de chaque jeune de cette classe. De plus, nous aurions pu évaluer de façon détaillée l'éventuel écart avec les résultats habituels des élèves.

Nous nous questionnons sur les raisons qui ont poussé les élèves à utiliser leur joker de trousse, pourtant bien au courant que cela les empêchait d'emblée d'atteindre le niveau de notation maximal. En effet il y avait quatre niveaux de notation, dans l'ordre croissant : niveau débutant, niveau apprenti, niveau confirmé et niveau expert. Or si l'élève décidait d'utiliser son « Joker de trousse », en contrepartie il ne pouvait pas obtenir le niveau expert même en ayant répondu correctement à toutes les questions. Ayant bénéficié d'une aide écrite, le niveau confirmé était le plus haut niveau possible à atteindre.

Sachant donc cela, nous nous interrogeons sur les motivations des élèves : est-ce par manque de confiance en soi, et donc par besoin de disposer de l'élément rassurant que représente leur joker de trousse ? Ou bien est-ce par oubli des éléments mentionnés dans le cours ?

Si nous reprenons les informations tirées du questionnaire sur la « tricherie » évoquée précédemment, les adultes répondants indiquent avoir triché « parce qu'ils n'ont pas appris le cours » (52,8%), « pour se rassurer » (52,8%), « [par] peur d'oublier des réponses » (40%) ou encore « pour obtenir une meilleure note » (26,2%) (Mercier & al., 2023). Il serait donc intéressant de poser la question aux élèves de cette classe de 4^{ème} et de comparer les réponses obtenues avec celles de ce questionnaire.

Nous pourrions également demander aux jeunes leur niveau de stress le jour de l'évaluation, sachant qu'ils pouvaient avoir recours à leur « Joker de trousse » si besoin, par rapport à leur niveau de stress habituel en situation « normale » d'examen. Ont-ils perçu un changement dans leur ressenti ? L'objectif de cette expérimentation étant d'objectiver une diminution du stress chez les élèves en présence d'un « doudou de trousse », notamment pour ceux qui « *manque[nt] de confiance en [eux]* » (Kostyrka, 2023).

Un autre sentiment qu'il nous semble important de questionner chez ces jeunes au cours de cette expérimentation est la honte. La honte de demander à utiliser son « Joker de trousse » pendant l'évaluation, devant les autres élèves. À cette question, l'enseignant répond s'être lui-même « posé la question », surtout pour les élèves qui ont décidé de ne pas recourir à cette aide écrite et dont le résultat a été moyen ou faible (niveaux débutant ou apprenti). « *Est-ce qu'ils ont [eu] honte de le demander ou est-ce qu'ils (...) [ont] surévalué [leurs compétences] et [ont voulu] absolument réussir à faire sans ?* » (propos recueillis pendant l'entretien avec l'enseignant). Il serait donc intéressant de poser directement la question aux élèves, de façon individuelle peut-être pour qu'ils puissent être le plus à l'aise possible, lors d'une prochaine expérimentation.

Conclusion

L'expérimentation du « Joker de trousse » menée par le professeur de collège dans sa classe de 4^{ème} nous a livré de nombreux renseignements nous permettant d'avancer dans le projet « Le doudou de trousse ». Nous pouvons noter qu'au moins 15 élèves sur 25 n'ont pas demandé à bénéficier de l'aide de ce support écrit pendant l'évaluation. De plus, certains n'avaient pas complété la totalité des « coups de pouce » de leur fiche, voire pas rendu leur « Joker de trousse » en amont de l'examen. Cela nous permet de comprendre que l'utilité/nécessité de cette aide écrite n'a pas été intégrée par tous les jeunes. Nous relevons également un manque d'expérience dans l'activité de prise de notes des jeunes, qui priorisent en majorité sur leur fiche des phrases à un style plus télégraphique pourtant moins chronophage. De nombreuses erreurs orthographiques ont été identifiées sur les « coups de pouce » de la classe, semblant témoigner de la charge cognitive importante que représente la tâche de prise de notes pour cette classe. Les élèves ont toutefois bien cerné les attentes de leur professeur et ont pioché des informations issues des deux parties du cours. Leurs notes ont montré une proximité sémantique très importante des données fournies par l'enseignant. Cependant, un manque d'informativité a été observé sur presque la moitié des fiches « Joker de trousse » analysées, c'est-à-dire qu'elles semblaient présenter un risque de mauvaise interprétation ou de contresens à la relecture pour les jeunes.

Les questionnements soulevés par cette expérience nous incitent à envisager de tester à nouveau ce système « d'antisèche autorisée » auprès du même groupe-classe, mais aussi d'autres élèves, afin de disposer de données à analyser plus nombreuses. Nous aimerions

obtenir des réponses quant à un éventuel impact positif du dispositif « Doudou de trousse » sur le niveau de stress des élèves en situation d'évaluation, et donc plus largement sur leur bien-être à l'école.

Bibliographie

Kostyrka, L. (2023). Le bien-être scolaire l'antisèche au cœur des discussions [Mémoire, Nantes Université].

Mercier, C., Kostyrka, L., Meslin, M., Compain, L., Genet, N., Levistre, L., Nacka, M., & Teissier, M. (2023). Le doudou de trousse pour développer la confiance en soi face aux évaluations scolaires et réduire le stress [Report]. Nantes Université.
<https://hal.science/hal03935213>

Meslin, M. (2023). « Le doudou de trousse » La protection contre le stress lors de l'évaluation [Mémoire, Nantes Université].

Piolat, A. (2004). La prise de notes: écriture de l'urgence. *Ecriture: Approches en sciences cognitives*, 206-229.

Piolat, A. (2010). Approche cognitive de la prise de notes comme écriture de l'urgence et de la mémoire externe. *Graphies: signes, gestes, supports*, (3), 51-62.