



Master 2

« Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Mention du master MEEF : Encadrement Educatif ou Enseignant du
Second Degré

Mémoire

Comment prendre en compte les inégalités sociales des élèves dans l'évaluation ?

*Des sciences économiques et sociales et gestion dans l'enseignement
agricole*

Brian MOOROGEN

JURY

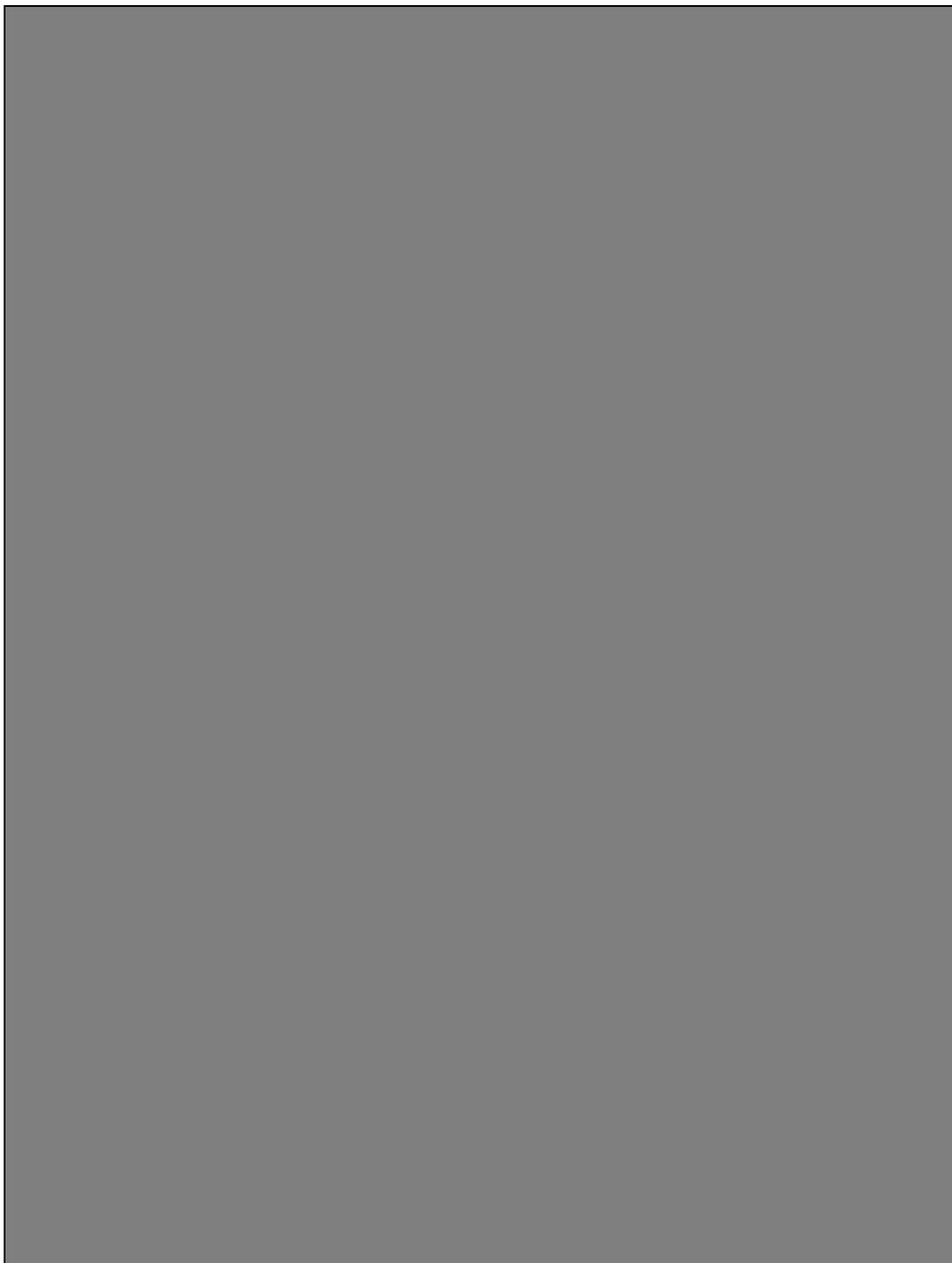
Sylvie PERGET, Formatrice ENSFEA : Co-directeur de mémoire

Nina ASLOUM, Formatrice ENSFEA : Co-directeur de mémoire

Mai 2019



TABLE DES MATIERES



MINISTÈRE
DE L'AGRICULTURE
DE L'AGROALIMENTAIRE
ET DE LA FORÊT



REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance aux co-responsables du séminaire, Mesdames Sylvie Perget, Nina Asloum et Laetitia Branciard.

Je les remercie de m'avoir encadré, orienté, aidé et conseillé.

J'adresse mes sincères remerciements à l'ensemble du personnel du lycée du Pflixbourg à Wintzenheim (68) qui par leurs paroles, leurs écrits, leurs conseils et leurs critiques ont guidé mes réflexions et ont accepté de me rencontrer et de répondre à mes questions durant mes recherches.

Je remercie particulièrement mes collègues de SESG et surtout Florence Tissot et Jean-Luc Pauly, mes deux conseillers pédagogiques qui ont été d'une extrême bienveillance.

Je remercie mes étudiants pour s'être prêtés au jeu des expérimentations réalisées

J'ai une pensée pour mes parents qui ont toujours été là pour m'encourager.

Je remercie mes amis Alice, Clément et Hatem pour leurs conseils. Leur soutien inconditionnel et leur bienveillance ont été d'une grande aide.

À tous, je présente mes remerciements, mon respect et ma gratitude.



LISTE DES ABREVIATIONS

ACSE : Analyse Conduite et Stratégie de l'Entreprise Agricole (filière BTSA)

AED : Assistant d'Education

AEIC : Affirmer, Expliquer, Illustrer, Conclure

BIT : Bio Industrie de Transformation

BTSA : Brevet Technicien Supérieur Agricole

CERC : Conseil de l'Emploi des Revenus et de la Cohésion Sociale

CPIS : Cadres, Professions Intellectuelles Supérieures

CSP : Catégorie Socio Professionnelle

DDHC : Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen

DEPS : Département des Etudes, Prospectives et des Statistiques

LCQ : Laboratoire Contrôle Qualité

M21 : Module 21 des référentiels de l'enseignement agricole

MAA : Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation

PCS : Professions et Catégories Socioprofessionnelles

PIB : Produit Intérieur Brut

QCM : Questionnaire à Choix Multiples

SESG : Sciences Economiques et Sciences de Gestion

MEEF : Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation

CPE : Conseiller Principal d'Education

IS : Inégalités Sociales

INSEE : Institut National des Statistiques et des Etudes Economiques

IVQ : Information et vie quotidienne

STA : Sciences Technologie des Aliments

STL : Sciences Technologies de Laboratoires



INTRODUCTION

• CHOIX DU SUJET

Issu d'un milieu populaire, j'ai suivi ma scolarité dans un lycée élitiste de la banlieue parisienne. J'ai souvent ressenti de l'appréhension à la veille des évaluations, tiraillé entre la volonté de me dépasser pour obtenir de bons résultats et une forme d'autocensure car je me sentais dépourvu de capital social et culturel par rapport à mes camarades.

Avec le recul, je me pose énormément de questions et notamment :

- Pourquoi m'être souvent préoccupé de la note plutôt que de l'acquisition du savoir ?

- Pourquoi m'être parfois contenté d'un « plafond de verre » en termes de notation.

J'ai eu 10 donc ça va, je n'irais pas plus loin ?

- Comment interpréter la réaction de mon entourage familial face au résultat d'une évaluation ? « T'as eu 14, ok et c'est quoi la meilleure note ? » ?

- Est-ce normal de m'être senti humilié par des professeurs qui rendaient leur copie dans l'ordre décroissant en désignant la note oralement au moment de la remise ?

Ces questions pointent à mon sens plusieurs problématiques. Quel sens donner à la note ?

Du point de vue de l'enseignant : est-il conscient que l'élève s'attache plus à la note en elle-même que la situation évaluée ? Est-il conscient aussi de la compétition que fait régner ce système ?

Du point de vue de l'élève, est-ce un système qui favorise son investissement ? La norme étant d'avoir la moyenne, des facteurs psychologiques ou socioculturels peuvent entrer en compte dès lors qu'une note est obtenue et que l'élève estime qu'il ne peut pas aller au-delà de ce seuil.

Du point de vue de la famille, attachée aussi également à la note. Par mon vécu, il m'arrivait de rentrer au domicile familial fier d'une note obtenue à une évaluation et d'être irrité par la réaction de mon entourage. « T'as eu 15 et pourquoi pas 20 ? » « T'as eu 15 et c'est quoi la meilleure note ? » « T'as eu 8 ? T'as pas honte ? ». La famille est également influencée par la logique de compétition vis-à-vis des autres.

Enfin au niveau des pratiques des enseignants. Est-ce intégrateur de classer les copies de la meilleure à la plus faible, de ne pas individualiser le rendu et de ne pas encourager les élèves.

Ces questions m'ont toujours tenu à cœur et je me suis promis d'en tenir compte si je devenais enseignant. Lors de mon cursus universitaire, je me suis beaucoup intéressé aux travaux des sociologues de l'éducation. Les travaux de Pierre Bourdieu ont retenu mon attention.

A mon sens, les liens qu'il décrit entre capital social, capital culturel et réussite scolaire sont incontestables. Même si je fais partie des trajectoires ascendantes, je m'interroge sur la pertinence d'un système évaluatif qui met les élèves en compétition les uns contre les autres.

Je m'interroge sur le malaise et la pression qu'il peut causer lorsque l'on constate la vague de suicides dans les classes préparatoires.

Par conséquent, mon vécu et ma sensibilité qui émane des études universitaires que j'ai suivi m'ont amené à avoir un postulat extrêmement critique vis-à-vis de la notation dans le cadre de



l'évaluation. Comme l'ont mentionné Bourdieu et Passeron, l'école reproduit les inégalités sociales innées.

POSTULAT DE DEPART :

L'institution scolaire fabrique des élites ou plutôt les reproduit. Les élèves n'ont pas le même rapport à l'évaluation selon leur milieu social. Les familles n'ont pas la même vision de l'évaluation et le même rapport dans l'éducation de leurs enfants.

Le système évaluatif actuel n'est pas neutre car il favorise la compétition entre les élèves et décourage ceux qui sont les plus défavorisés.

DETERMINATION DE LA PROBLEMATIQUE

Compte-tenu de la vision de départ très critique que j'avais vis-à-vis de l'évaluation notée, j'envisageais de répondre, dans le cadre de mon mémoire, à la problématique suivante : « Dans quelle mesure, l'évaluation sans notes permet-elle de réduire les inégalités sociales ? ». Après de mûres réflexions et au cours de mes lectures, j'ai choisi de changer d'angle de vue. En effet, la problématique primaire me semble caricaturale. Elle ne permet pas d'interroger la notation mais la remet directement en cause et ne permet pas de proposer une démonstration. Par conséquent, j'ai décidé de travailler sur la question suivante :

« Comment prendre en compte les inégalités sociales dans l'évaluation des élèves de l'enseignement agricole en SESG ? ».

Les SESG constituent une matière très riche en termes de contenu. La possession d'une culture générale héritée socialement est un véritable atout pour s'emparer des débats actuels. L'enseignement agricole se veut avant-gardiste en matière d'évaluation. Cap Eval a été suivi par l'intégralité des stagiaires, futurs enseignants. Pour les enseignants actuels, cette plateforme a permis de les faire réfléchir à leurs pratiques. Par conséquent, cette problématique est plus réductrice que la première mais elle permet en revanche une plus grande réflexion. Ainsi, on peut s'atteler à toutes les formes d'alternatives à l'évaluation telle qu'elle est faite aujourd'hui. On peut ouvrir plusieurs fenêtres de tir : évaluation par le jeu, par compétence, par contrat de confiance etc.

PLAN

Ce mémoire de recherche comporte deux grandes parties :

- Une première partie qui correspond au *cadre théorique de notre recherche*.

Après avoir présenté brièvement le lien entre les SESG et les inégalités sociales, nous verrons dans un premier temps, l'influence du milieu social et familial sur la réussite scolaire. Puis dans un second temps, nous nous intéresserons au système évaluatif actuel. Enfin, dans un troisième temps, nous étudierons les tentatives de modernisation du système actuel.

- Une seconde partie correspond au *cadre pratique de notre recherche*.

Il s'agit de formuler des hypothèses qui découlent de notre postulat de départ et d'essayer d'y répondre par le biais d'une méthodologie de recherche axée ici à la fois par des questionnaires et entretiens mais également par des expérimentations.



CHAPITRE LIMINAIRE : LES SESG FACE AUX INEGALITES SOCIALES

I) PRESENTATION : LES SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES ET SCIENCES DE GESTION (SESG)

Les sciences économiques et sociales et sciences de gestion constituent une discipline inédite pour un grand nombre d'élèves et étudiants qui intègrent l'enseignement agricole.

En effet, elle ne figure pas dans le tronc commun des matières de l'enseignement primaire. Or, il s'agit d'une discipline qui comporte des champs très variés.

- L'économie
- La sociologie
- Les sciences politiques
- Le droit
- La gestion d'entreprise

De plus, dans chacun de ces champs, nous pouvons compter plusieurs domaines. Ainsi, dans la partie relative à l'économie, on distingue l'économie générale de l'économie d'entreprise.

L'économie générale est-elle-même sujette à de nombreuses controverses, davantage encore, depuis la crise économique de 2008. « La science économique est-elle une science exacte ? », telle est la question qui anime les débats depuis plusieurs décennies.

Etymologiquement, le terme « économie » provient du grec « oikonomía » qui signifie « gestion de la maison ». Par cela, on entend les différents moyens de gérer efficacement les biens d'un individu, d'un groupe de personnes et par conséquent d'un pays.

Le consensus revient à expliquer que l'économie est une science sociale qui étudie les différentes fonctions qu'ont les différents acteurs que l'on appelle aussi les agents : les ménages, les entreprises, les banques, l'Etat etc.

Par conséquent, il s'agit d'analyser les finalités de la production, de la répartition, de la distribution mais aussi de la consommation qui amènent à la création de richesse.

L'enjeu principal auquel les économistes s'accordent est l'équilibre à trouver entre la gestion des ressources limitées ou rares et celui de la rentabilité.

Comment réaliser un maximum de profits sans compromettre l'épuisement des ressources parfois limitées ou rares ?

C'est cette problématique qui constitue le fondement de l'économie mais également les divergences d'analyse des différents courants de la pensée économique.



L'un des modules principaux de l'enseignement agricole qui s'attèle à cette étude est le module M21 commun à toutes les étudiantes et tous les étudiants de BTS dont l'objectif principal est le suivant :

« Analyser les transformations sociales et économiques et leurs enjeux pour se situer dans les débats de société ».

Les attentes mentionnées dans le référentiel paraissent très ambitieuses alors même que seules quatre-vingt-sept heures sont dispensées pour enseigner ce module.

« *Cet enseignement vise à développer des compétences méthodologiques, à analyser la réalité économique et sociale, à appréhender la dynamique économique et les enjeux des transformations sociales. Ce module vise à fournir aux étudiants de BTSA les bases nécessaires de nature économique, juridique et sociologique à la compréhension du monde contemporain, à l'organisation sociale et d'en mesurer en particulier les enjeux liés au développement des techniques.* » Introduction du M21 de l'enseignement agricole.¹

Par conséquent, l'enseignant doit fournir une grille de lecture aux étudiantes et étudiants afin que ces derniers puissent se forger une opinion quant aux débats qui animent les différents champs de la discipline : l'économie, le droit, la sociologie.

Il est évident que l'hétérogénéité des publics se fait sentir dans l'évaluation de cette capacité. Pour s'emparer d'un débat, il faut d'ores et déjà s'y être penché afin d'en connaître les contours. En ce sens, posséder une culture générale solide est un atout essentiel qui ne se forge pas exclusivement au sein de l'école.

Le processus de socialisation et la transmission du capital culturel (cf chapitre 1) y sont pour beaucoup et il est compliqué pour l'école en tant qu'institution de remédier à ces lacunes (cf chapitre 2).

En plus des modules d'économie générale, on compte des modules d'économie d'entreprise.

Parce que les élèves de l'enseignement agricole ont vocation à s'insérer sur le marché du travail, il est nécessaire qu'ils maîtrisent les outils d'analyse de la santé économique et financière de l'entreprise.

Sur ce volet, les inégalités de savoirs préalables sont moins perceptibles car le management ou le marketing sont des domaines qui sont inédits pour un grand nombre d'élèves.

En effet, les thématiques étudiées ne nécessitent à priori pas de prérequis.

Cependant, avec le développement des outils de communication, les stéréotypes et idées préconçues sont nombreuses. Il est parfois difficile de les déconstruire à l'heure où les sources d'information les plus farfelues sont privilégiées par les jeunes apprenants (réseaux sociaux, télévision, sites de désinformation etc.).

Enfin, l'enseignement de la gestion met en exergue les difficultés scolaires initiales auxquelles il est extrêmement difficile de faire abstraction dans l'enseignement du second degré. En effet, il convient de maîtriser les outils mathématiques et statistiques. Un élève présentant des lacunes en mathématiques sera forcément lésé. Il en va de même pour un étudiant qui ne sait pas se servir des tableurs informatiques ou appliquer des formules.

¹ Cf Annexe 4



L'enseignant de sciences de gestion a très peu de marges de manœuvre pour opérer des remédiations pouvant atténuer ces écarts de niveaux qui sont perceptibles dès le départ.

Par conséquent, tous ces éléments font des SESG une matière extrêmement riche en termes de contenu, de savoir et de savoir-faire. Les modalités d'évaluation (orales et écrites) laissent entrevoir une forte hétérogénéité dans la maîtrise de la langue française, la capacité de réflexion, de synthèse et de structuration. Cela interroge sur les moyens que l'enseignant peut mobiliser pour atténuer cette hétérogénéité et faire en sorte qu'un élève volontaire peut s'en sortir indépendamment de son cursus antérieur.

II) QU'ENTEND-ON PAR « INEGALITES SOCIALES » ?

Lorsque l'on aborde la notion « d'inégalités sociales », il faut avoir en tête l'analyse de la société sous formes de classes sociales.

Max Weber (1864-1920) et Karl Marx (1818-1883) présentent deux approches différentes mais complémentaires de ce qu'incarnent les classes sociales.

Ainsi pour Weber, « les classes sont des collections d'individus, des outils de classement », on parle alors de conception nominaliste.

En revanche, Marx prône une conception dite réaliste. Selon lui, les classes sociales sont des groupes sociaux concrets qui expliquent les rapports économiques qui régissent les individus les uns contre les autres.

Les travaux sociologiques sont souvent articulés autour de l'étude de trois classes sociales principales :

- La classe supérieure (aussi appelée la classe aisée)
- La classe moyenne (définie par un certain niveau de revenu).
- La classe populaire (aussi couramment appelée la classe défavorisée).

Ce triptyque ne fait pas toujours l'unanimité.

Par conséquent, afin d'illustrer les inégalités, l'INSEE a mis en place un outil de classification la population afin de rendre compte des inégalités (les PCS qui remplacent les CSP depuis 1982). On en compte huit :

- les agriculteurs exploitants
- les artisans commerçants et chefs d'entreprise
- les CPIS
- les professions intermédiaires
- les employés
- les ouvriers
- les retraités
- les autres personnes sans activité professionnelle

Bien que cet outil fasse également débat, cette classification permet de distinguer les individus défavorisés des individus favorisés socialement.

Les variables d'inégalités résident dans les conditions matérielles d'existence. Les modes de consommation, les ressources et pratiques culturelles, les espaces habités et les modes



de sociabilité et l'espérance de vie sont autant d'éléments qui varient selon les groupes sociaux.

La crise financière et économique de 2008 a laissé apparaître un nouvel âge des inégalités pour reprendre le titre de l'ouvrage de JP. Fitoussi et Pierre Rosanvallon (1998). En effet, on pouvait imaginer que les Trente Glorieuses, forte période de prospérité économique, de la fin de la Seconde Guerre Mondiale au milieu des années 1970 avait gommé les différences sociales entre les individus.

Mais le curseur a simplement bougé avec un creusement des inégalités par le haut. Cela signifie que les plus aisés sont devenus plus riches et les plus défavorisés se sont sentis déclassés (aujourd'hui, les 500 plus grandes fortunes détiennent 30% du PIB).

Cette situation laisse donc penser que le poids des inégalités économiques et sociales va de pair avec un retour des classes sociales dont chacune d'elle a des intérêts divergents.

Les inégalités se cumuleraient. Les inégalités d'accès à l'école, au logement, à la santé sont indissociables des inégalités de revenu.

Roland Pfefferkorn explique le mécanisme de cumul des inégalités dans son ouvrage « *Le système des inégalités* » paru en 2008 :

« Les inégalités forment un système. D'une part, elles s'engendrent les unes les autres ; d'autre part, elles contribuent à former un processus cumulatif, au terme duquel les privilèges se regroupent à l'un des pôles de l'échelle sociale tandis qu'à l'autre pôle se multiplient les handicaps ; enfin elles tendent à se reproduire dans le cours des générations. »

Or, l'école ne prend pas en compte ces différences au nom du principe méritocratique qui stipule que les meilleurs doivent occuper les places les plus élevées. C'est ce positionnement qui est sujet à interrogation et qui peut être contesté compte-tenu de notre axe de recherche.



CHAPITRE 1 : L'INFLUENCE DU MILIEU SOCIAL SUR LA REUSSITE SCOLAIRE

I) LE PROCESSUS DE SOCIALISATION

L'ouvrage « Les enfants sauvages » publié par Lucien Malson en 1964 a fait connaître au grand public l'importance de l'interaction de l'homme en société. Dans son œuvre, il reprend les écrits du Docteur Itard. Ce dernier a tenté d'éduquer « Victor de l'Aveyron », un petit garçon de dix ans, retrouvé au début du XIX^e siècle dans une forêt et qui a grandi à l'écart de la société.

Il y décrit les comportements mimétiques qu'a l'enfant où il se comporte comme un animal dépourvu de sensibilité et privé de toute faculté cognitive et de communication.

Peu après l'avoir rencontré, il va tenter de mettre en œuvre une série d'exercices pour l'humaniser.

Cette histoire devenue célèbre a inspiré François Truffaut dans son film « L'enfant sauvage » adapté au cinéma en 1970. Ce dernier est régulièrement exploité par les enseignants de sciences économiques et sociales pour initier l'étude de la sociologie aux apprenants.

En effet, à l'issue de son expérience, le Docteur Itard tient les propos suivants :

« L'homme en tant qu'homme, avant l'éducation, n'est qu'une simple éventualité, c'est-à-dire moins même qu'une espérance. »

Cela signifie qu'en l'absence de ses pairs et d'interaction avec les autres êtres humains, l'homme se retrouve à un état primitif.

Or chaque année, des enfants dits sauvages sont retrouvés dans le monde et adoptent le même comportement animal, déshumanisé parce qu'ils ont vécu à l'écart de l'environnement humain.

Cette situation illustre l'importance de l'éducation qui correspond en sciences de l'éducation à l'ensemble des moyens mis en œuvre pour assurer la formation et le développement d'un être humain.

En sociologie, la notion privilégiée est la notion de « socialisation ».

On peut la définir comme le processus d'apprentissage des normes et des valeurs.

Les normes désignent les règles de vie qui régissent la société.

Elles peuvent être explicites auxquelles cas, elles renvoient à un aspect juridique, par les lois républicaines.

Elles peuvent également être implicites auxquelles cas, elles renvoient dans ce cas à un aspect social : le fait d'être bien vu aux yeux des autres individus qui composent cette société.



Les valeurs désignent des principes moraux qui orientent notre comportement en société, ceux-là même qui aboutissent à l'émergence des normes. Comme ces dernières, elles peuvent être explicite. Ainsi, aucun français ne peut remettre en cause la liberté, l'égalité, la fraternité. Toutefois, de cette devise, découle d'autres valeurs plus implicites quant à elles comme la solidarité, la tolérance ou encore le respect.

Dans l'étude du processus de socialisation, les sociologues distinguent deux grandes phases :

- la socialisation primaire d'abord qui correspond à l'acquisition des normes et des valeurs durant l'enfance.
- la socialisation secondaire ensuite qui intervient après la socialisation primaire et qui désigne l'acquisition de ces principes durant l'adolescence et l'âge adulte.

Par conséquent, la socialisation est un processus discontinu qui se déroule tout au long de la vie, qui peut être sujet à des continuités comme à des ruptures. Tout au long de ce processus, l'individu considéré comme un acteur social rencontre plusieurs figures : la famille, l'école, les groupes de pairs qui peuvent correspondre aux amis ou encore l'environnement professionnel.

Parce qu'il s'agit de la première instance à laquelle l'individu est confronté, la famille a un rôle primordial dans la construction de la personnalité de l'enfant.

Dans cet esprit et dans le cadre de notre réflexion, il est intéressant d'analyser sa fonction afin de réfléchir aux corrélations qui pourraient être établies avec l'école. Nous pouvons légitimement nous demander si la vision qu'a l'enfant de l'école découle de qui lui a été enseigné dans le cadre familial, si les rapports qu'il a vis-à-vis de l'acquisition des savoirs est neutre ou conditionné par l'environnement familial.

En effet, le processus de socialisation correspond à l'intériorisation des normes et des valeurs mais aussi des rôles et statuts sociaux du groupe auquel il est rattaché.

Cette conception a été popularisé par Pierre Bourdieu (1930-2002) dans sa définition de l'habitus. La notion d'habitus désigne l'ensemble des habitudes et des comportements acquis par un individu ou un groupe social.

Dans son analyse, Bourdieu explique que l'habitus est un principe qui oriente l'action des individus. Ce phénomène s'illustre par des pratiques, des comportements ou encore des stéréotypes propres à sa classe sociale d'appartenance, son genre et sa culture.

« *Plus les individus appartiennent à des groupes sociaux semblables, plus leurs habitus sont proches* ».

Par conséquent, on peut se demander en quoi l'environnement familial et social peut avoir une incidence sur la réussite scolaire.



II) LA TRANSMISSION DE CAPITAUX

A) LE CAPITAL CULTUREL

Bourdieu énonce en 1979 « *Les trois états du capital culturel* ». ²
La notion de capital culturel s'est imposée d'abord comme une hypothèse indispensable pour rendre compte de l'inégalité des performances scolaires des enfants issus des différentes classes sociales en rapportant la réussite scolaire c'est-à-dire les profits spécifiques que les enfants des différentes classes et fractions de classe peuvent obtenir sur le marché scolaire à la distribution du capital culturel entre les classes et les fractions de classe. »

Ainsi, le capital culturel désigne l'ensemble des ressources culturelles que détient un individu. Il se présente sous trois formes :

- par incorporation : des dispositions durables de l'organisme.
- par objectivation : sous la forme de biens culturels
- par institutionnalisation : sous la forme de titres et des diplômes.

En ce sens, ce capital culturel varie d'une famille à l'autre et selon le milieu social. Il n'est pas à la portée de tous les individus de posséder des œuvres littéraires ou des tableaux. De plus, l'obtention des diplômes n'est pas neutre d'après Bourdieu. Pour lui, les codes inculqués par la famille peuvent se confrontés à ceux inculqués par l'école. Il démontre ainsi dans son analyse que les enfants d'ouvriers ont un plus grand handicap que les enfants de cadres pour s'imprégner les normes et les valeurs de l'institution scolaire.

A l'état d'incorporation, l'individu ne se rend même pas compte qu'il s'est forgé un habitus de classe. Pour cela, il convient d'analyser les pratiques culturelles

✓ Des pratiques culturelles inégales

Olivier Donnat est sociologue au DEPS, unité du ministère de la culture et de la communication. Il a publié en 2008 l'ouvrage « *Les pratiques culturelles des français* » dans lequel il décrit les disparités des différentes catégories sociales en termes de pratiques culturelles. ³

Sa méthode est la suivante, il interroge des individus appartenant aux différentes et leur demande le temps qu'ils accordent à différentes activités : le nombre de musées fréquentés dans un mois, le nombre de fois où ils sont allés au musée, le temps passé devant la télévision, le nombre d'ouvrages lus etc.

Le résultat de son enquête est sans appel. En effet, les pratiques culturelles privilégiées par les CPIS présentent quasiment toutes une corrélation avec la culture scolaire.

A contrario, les ouvriers et employés ont des activités qui ne constituent pas un atout pour leurs enfants.

Les catégories aisées vont nettement plus au musée que les milieux ouvriers et choisissent des programmes plus intellectuels lorsqu'ils regardent la télévision. Tandis que les catégories populaires privilégient des activités extrascolaires qui se confrontent aux disciplines

² https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654

³ <https://www.cairn.info/revue-l-observatoire-2010-2-page-18.htm>



enseignées à l'école dans le sens où elles n'apportent aucune valeur ajoutée. Le fait d'aller régulièrement à des fêtes foraines ou de regarder excessivement la télévision sont des pratiques qui se heurtent aux savoirs transmis par l'école.

En plus de Bourdieu, de nombreux sociologues se sont penchés sur la socialisation familiale. Les données empiriques issues des travaux de Donnat sont un point d'appui aux théories avancées par Marie Duru-Bellat (1950-) dans *Sociologie de l'école* actualisée en 2018. Elle y explique que les différences sociales sont perceptibles dès le plus jeune âge. Plus le niveau culturel des parents est faible, plus le temps passé par l'enfant devant la télévision est élevé. Si les enfants de cadres y passent environ une à deux heures par jour, les enfants d'ouvriers peuvent y passer de quatre à neuf heures. Par ailleurs, les activités sportives sont nettement plus importantes dans les familles aisées que dans les familles défavorisées. De plus, la reproduction genrée des rôles est davantage plus marquée dans les familles ouvrières (jouets de guerre, de voiture pour les garçons et jouets de couture ou de poupée pour les filles).

Ainsi, les valeurs scolaires sont plus facilement intégrées par les enfants de CPIS. Les activités extrascolaires sont une opportunité pour eux afin de favoriser la réussite scolaire. Ils y développent leur culture générale avec une ouverture d'esprit plus importante mais surtout cela encourage l'esprit de compétition par les activités sportives qu'ils réalisent.

En revanche, pour un enfant d'ouvrier, les valeurs scolaires et les valeurs inculquées dans le cadre de la socialisation familiale sont nettement opposées ce qui potentiellement peut créer un fossé entre le public auquel ils appartiennent et les attentes de l'institution scolaire.

B) UN CAPITAL ECONOMIQUE DIFFERENT

Par définition, le capital économique désigne le patrimoine et les revenus des individus. Cette notion relève d'une grande importance pour analyser les conditions d'études des élèves, propices ou non à leur réussite.

Bien que le système social français repose sur une double logique : celle de l'assistance et de l'assurance qui ont pour objectif d'atténuer les inégalités sociales, il n'en demeure pas moins imparfait. En effet, les allocations familiales ou le montant actuel des bourses n'est pas forcément suffisant.

En amont de l'école, le travail personnel exigé à la maison est important et exige des moyens financiers. Les élèves de milieu favorisé pourront toujours suivre des cours particuliers afin de pallier leurs difficultés.

De plus, le fait de posséder une chambre à soi pour travailler peut être perçu comme un atout. En ce sens, Marie Gouyon publie une enquête pour l'INSEE en 2006 dans lequel elle mentionne⁴ :

« Quatre adolescents sur cinq font leurs devoirs dans leur chambre lorsqu'elle est à eux seuls, et un peu plus de la moitié quand ils la partagent. Les plus âgés et ceux qui évoluent dans une famille nombreuse y recherchent le calme pour travailler. Les enfants de cadres, plus nombreux à avoir une chambre à soi, sont aussi ceux qui y font le plus couramment leurs devoirs. Disposer de sa propre chambre apparaît associé à la réussite scolaire, soit parce que

⁴ <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1371927?sommaire=1372045>



sont ainsi créées les conditions propices au travail, soit parce qu'attribuer une chambre individuelle témoigne d'un fort intérêt des parents pour les études de leurs enfants. »

Cette analyse vient consolider le rapport réalisé par le CERC en 2004⁵ et qui s'était penché sur la problématique des enfants pauvres. 50% d'entre eux accusent un retard à l'école contre seulement 12% des plus riches.

De plus, Dominique Goux et Eric Maurin établissaient également un lien entre la surface du logement et la réussite scolaire.

Par ailleurs, le coût de l'éducation n'est pas perçu de la même manière selon les catégories sociales. Faire de longues études est un investissement en capital humain : cela nécessite de se priver de revenus et de dépenser dans le but d'obtenir des diplômes menant à des professions mieux rémunérées que les activités non qualifiées.

Les ouvriers effectuent un calcul coût avantage en s'interrogeant sur la rentabilité des études. Connaissant mal l'institution, apparaît alors un processus d'auto-exclusion. Les ouvriers estiment que les chances de succès dans l'enseignement supérieur sont faibles par rapport au coût qu'entraîne celui-ci.

Cette situation est illustrée dans l'ouvrage « *Introduction à la sociologie* » de JP Noreck et Féréol publié en 1989. Ils y écrivent notamment « *Les ruptures avec le milieu d'origine, avec le lieu d'habitation, avec la famille et/ou le groupe de pairs, entraînées par la poursuite d'études (...) et les dépenses, peuvent dissuader d'emprunter certaines voies* ».

III) UN RAPPORT DIFFERENCIE A L'INSTUTION SCOLAIRE

De nombreux travaux ont été réalisé pour illustrer l'approche différenciée que peuvent avoir les familles issues de milieux sociaux différents vis-à-vis de l'institution scolaire.

A) LES TROIS STYLES EDUCATIFS DU SCHEMA FAMILIAL

En psychologie, les différentes études menées ont permis de retenir trois styles éducatifs principaux qui varient selon le milieu familial.

Diana Baumrind (1927-), psychologue américaine analyse en 1966⁶ un premier style qu'elle intitule le « style permissif ». Il s'agit de familles qui peuvent être très impliquées dans l'éducation de leurs enfants mais très peu exigeants dans la transmission des normes et des valeurs.

Dans ce cadre, la discipline n'est pas le terrain privilégié par les parents.

En effet, ces derniers privilégient le soutien et l'écoute dont la pensée peut être résumée dans le langage courant comme « l'enfant roi ».

Le deuxième style analysé par Baumrind est le « style démocratique ». En l'occurrence, les parents exercent un contrôle coercitif. Des normes et valeurs sont à respecter mais cela

⁵ <https://www.unicef.fr/article/rapport-du-cerc-2004-les-enfants-pauvres-en-france>

⁶ <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00554727/document>



n'exclut pas le dialogue avec l'enfant qui peut demander de déroger à certaines règles.

Enfin, Baumrind mentionne un troisième volet qui est le « style autoritaire » où le contrôle est strict. Les parents énoncent des règles qui ne font office d'aucune négociation. Dans ce cadre, les sentiments sont souvent mesurés dans la relation qui unit les parents à leurs enfants.

Ces trois modèles sont souvent analysés par les sociologues dans la réalisation de leurs travaux.

Agnès Van Zanten et Marie Duru-Bellat publient en 2016 « *Sociologie du système éducatif* » ouvrage dans lequel elles s'interrogent sur le poids des inégalités scolaires.

Elles retiennent notamment l'idée selon laquelle la continuité des normes familiales et scolaires est l'apanage des milieux favorisés qui possèdent davantage les codes de l'institution que les milieux défavorisés.

En reprenant les trois modèles éducatifs proposés par Baumrind, elles expliquent que le fossé entre le style éducatif familial et les principes véhiculés par l'école peuvent rendre compte de l'échec scolaire.

L'échelle de sanction est tout aussi différente selon les milieux.

La surveillance et la punition sont plus marquées dans les catégories populaires. L'enfant doit filer dans sa chambre.

A l'inverse, les milieux aisés privilégient des punitions à visée éducative. Il s'agit par exemple de donner des exercices à l'élève pour l'inciter à travailler plus.

Les familles aisées vont davantage encourager leurs enfants à être autonome et prendre des initiatives ce qui est bénéfique pour la réussite scolaire.

Ces dernières se sentent davantage légitimes à intervenir dans l'enseignement de leurs enfants que les familles issues de milieu populaire qui préfèrent parfois déléguer intégralement l'acquisition des savoirs à l'institution scolaire. Dans ce cas, on peut parler de délégitimation qui peut se cumuler avec le sentiment de disqualification sociale.

B) NIVEAU D'EDUCATION DES PARENTS ET REUSSITE DES ENFANTS

L'INSEE*, par l'intermédiaire de Fabrice Murat, réalise en 2004 une enquête IVQ⁷ Cette étude permet d'établir des corrélations entre le niveau d'éducation des parents et la réussite scolaire des enfants.

L'auteur s'appuie notamment sur l'indicateur de référence du capital culturel institutionnalisé, à savoir les diplômes.

L'enquête démontre notamment que les parents présentant des difficultés dans les savoirs primaires comme la lecture, la maîtrise de la langue et le calcul ont des enfants qui redoublent bien plus que la moyenne.

Toutefois, Murat précise que ces inégalités sont plus perceptibles selon le sexe du parent.

Ainsi, le niveau d'études de la mère a des répercussions déterminantes sur le niveau scolaire de l'enfant. Ce phénomène illustre bien la distribution stéréotypée et genrée de l'éducation où la mère est cantonnée au rôle de suivi dans l'éducation des enfants tandis que le père est plus en retrait.

Fabrice Murat analyse les résultats de son enquête en expliquant la chose suivante :

⁷ <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1014>



« Il vaut mieux avoir un père bon en mathématiques et une mère bonne en français que l'inverse. Cela indique peut-être un partage de l'aide scolaire : les pères suivent les devoirs de mathématiques et les mères ceux de français. »

Cette enquête indique donc que les inégalités sociales elles-mêmes cumulatives des inégalités économiques comme nous l'avons vu (cf introduction I) se confrontent également à des inégalités de compétences liées à un capital culturel différencié.

C) UN RAPPORT DIFFERENT VIS-A-VIS DE L'ECOLE

Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zenten expliquent les attentes et les rapports différents que peuvent avoir les parents vis-à-vis de l'école et dans le suivi de la scolarité (discipline, résultats scolaires, encadrement etc.) selon leur milieu social d'appartenance.

L'intégralité des familles sont contraintes de s'organiser afin de réfléchir à des stratégies vis-à-vis de l'institution scolaire.

Les classes moyennes supérieures ne partagent pas la même vision que les classes populaires.

Les premières disposant d'un capital culturel plus important vont accorder une plus grande attention aux contenus scolaires car ceux-ci forment leur fournit une grille d'analyse pour occuper une position sociale élevée (les sociologues parlent de mobilité ascendante ou horizontale). Cela signifie que ces élèves obtiendront des résultats scolaires satisfaisant et des diplômes de qualité leur assurant une place équivalente ou meilleure que celles de leurs parents.

Ces familles sont investies dans l'éducation de leurs enfants et sollicitent la communauté éducative (une présence plus importante lors des réunions parents/professeurs ou encore une vigilance à l'égard de la vie scolaire qui contrôle l'assiduité et les résultats scolaires des apprenants).

Dans les familles populaires, on distingue deux sous-groupes.

Le premier groupe regroupe les familles précaires économiquement. Ces difficultés conduisent à un repli de la famille par rapport à l'école. On peut parler de familles démissionnaires et qui se sentent tant délégitimées qu'elles délèguent l'intégralité de l'éducation à l'école. Par conséquent, la démarche de s'intéresser aux résultats des évaluations de leurs enfants ne va pas être naturelle dans ce cadre.

Le second groupe concerne des familles stables professionnellement. Malgré des difficultés financières, elles s'inscrivent dans une logique de complémentarité avec l'école avec le rêve d'une mobilité sociale ascendante. Malgré le faible capital culturel, elles tentent tant bien que mal de se frayer un chemin pour que leurs enfants réussissent leur cursus.

Jean Paul Caille, chercheur pour le ministère de l'Education nationale propose une typologie des différentes formes d'engagement parental dans une étude publiée en 1993⁸ :

« - Les **absents** : ils n'apportent pas d'aide aux devoirs et ne proposent pas de cours

⁸ www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/glasman01.pdf



particuliers à leur enfant.

- Les **effacés** : ils proposent une aide irrégulière aux enfants et sont absents des autres domaines liés à la scolarité

- Les **appliqués**, dont le soutien est relativement intense puisque la vérification des devoirs et les discussions sur la scolarité sont quotidiennes

- Les **mobilisés** accordent du temps pour l'aide au travail scolaire, ainsi que pour les relations avec les enseignants ; ils cherchent également à créer un environnement Familial favorable à la scolarité

- Les **attentifs** interviennent rarement directement auprès de leur enfant pour les devoirs »

Dominique Glasman, professeur de sociologie à l'Université de Savoie publie en 2004 un rapport à la demande du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, intitulé « *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école* »⁹. Il s'intéresse ainsi à l'accompagnement des familles dans la scolarité de leur enfant en mettant l'accent sur le suivi de cours particuliers, les devoirs à la maison et les pratiques favorisant la réussite.

Il y précise que 40% des parents ouvriers non qualifiés se sentent incompétents pour accompagner le travail de leurs enfants.

Ce décalage d'attendus entre la famille et l'école amène l'enfant à être démotivé et inefficace.

Plus l'âge de l'apprenant avance, plus les parents de milieu social défavorisé se sentent démunies dans la scolarité de leurs enfants.

Cette situation est renforcée par le fossé socio-économique et socio-culturel qui peut exister entre la famille et l'école.

Comme la théorise Bourdieu (cf chapitre 2), on peut parler de violence symbolique. Celle-ci désigne le pouvoir d'imposer un système de pensée comme légitime à une population qui est d'ores et déjà dominée par le biais de l'éducation.

En définitive, tous ces éléments laissent à penser que les élèves ne partent pas du même point de départ et que ces différences peuvent potentiellement avoir des répercussions sur leur succès scolaire.

⁹ <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/054000358/index.shtml>



MINISTÈRE
DE L'AGRICULTURE
DE L'AGROALIMENTAIRE
ET DE LA FORÊT



CHAPITRE 2 : LE SYSTEME EVALUATIF ACTUEL PERMET-IL D'ATTENUER CES INEGALITES INITIALES ?

D) LES FONDEMENTS DE L'ECOLE REPUBLICAINE FRANCAISE

L'école républicaine française a un rôle majeur : celle de répondre aux promesses de notre devise républicaine que sont la liberté, l'égalité et la fraternité. En effet, elle doit permettre à chaque enfant d'où qu'il vienne de réussir et de pouvoir s'émanciper de sa condition sociale.

Dès le 19^{ème} siècle, s'est manifestée cette volonté d'élever le niveau de chaque élève et de répondre à l'idéal de justice. Par la justice, on entend l'idée de fraternité qui est rendue possible par la justice sociale.

Il s'agit de l'ensemble des principes permettant de construire une répartition équitable des droits sociaux et des devoirs au sein d'une collectivité en tenant compte de la situation personnelle des individus.

Or, il n'y a pas de consensus sur les moyens mobilisés pour accéder à cette justice sociale. En effet, il s'agit avant tout d'un débat philosophique qui avait été initié par Aristote (384 av. J.-C. - 322 av. J.-C.).

En effet, nous pouvons distinguer d'un côté les partisans de la justice distributive. Elle établit une égalité proportionnelle selon des principes fixés au préalable comme le mérite notamment. Dans cette vision, les différences qui existent entre les individus sont prises en compte dans la distribution des rôles.

Par ailleurs, nous pouvons observer les partisans de la justice commutative. Cette dernière désigne une stricte égalité entre les individus. On peut la résumer par la phrase suivante « Chacun reçoit la même chose ».

Animé par ce débat philosophique, la France, sous l'influence de Jules Ferry, fait le choix en 1881 de mettre en place une école obligatoire et publique. Cette décision est indissociable des piliers démocratiques français et plus particulièrement de la DDHC de 1789 dont le premier article dispose : « *Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits.* » Cela signifie que les individus ne doivent pas être traités de manière différenciée et doivent bénéficier des mêmes traitements indépendamment de leur position sociale.

Par conséquent, l'école a vocation à être accessible à tous.



Elle poursuit un double objectif, celui de donner à chaque enfant une formation afin qu'il puisse s'insérer dans la société. Cela passe par les savoirs élémentaires : compter, écrire et lire. Cette ambition s'inscrivait dans la volonté de soutenir le développement économique et politique et d'atténuer les inégalités sociales.

Progressivement, le rôle de l'école se résume à une finalité : celle de promouvoir l'égalité des chances.

Cette égalité des chances est logique compte tenu de la devise républicaine française. Elle s'ajoute à l'égalité juridique qui énonce que tout enfant naissant dans la société doit avoir les mêmes droits et les mêmes devoirs.

A) LA PROMOTION DE L'EGALITE DES CHANCES

Le concept d'égalité des chances à l'école est un idéal à atteindre. Il signifie que chaque apprenant doit réussir indépendamment de son origine sociale.

En sociologie, un outil est régulièrement utilisé pour savoir si l'égalité des chances est une réalité ou non : les tables de mobilité. Ces dernières permettent de mesurer la mobilité sociale d'un pays. En interrogeant une génération afin de savoir ce que faisaient leurs parents au même âge, cela permet de savoir si l'ascenseur social est en panne ou non.

La période de prospérité économique de l'après-guerre que l'on appelle les Trente Glorieuses ont conduit à un mouvement de massification scolaire.

Ainsi, à la fin du 20^{ème} siècle, le bac est obtenu par 60% des jeunes d'une même génération contre 5% seulement en 1950.

Ces données peuvent laisser penser que la démocratisation de l'école est pleinement perceptible et que par conséquent, la promesse d'égalité des chances scolaires est remplie.

Les pouvoirs publics ont pris de nombreuses mesures pour atteindre cet idéal.

L'ordonnance du 6 janvier 1959 signée par le général de Gaulle impose aux jeunes de suivre la scolarité jusqu'à 16 ans ce qui a encouragé la poursuite d'études.

La loi Haby de 1975 instaure le collège unique ce qui permet à tous les élèves d'être traité de façon identique. Dans ses dispositions, cette loi a favorisé l'homogénéisation du contenu des disciplines afin de gommer les défaillances de l'école primaire.

Enfin, la loi Jospin de 1989 présente des objectifs clairs : « L'éducation est la première priorité nationale ». L'objectif est d'amener 80% d'une classe d'âge jusqu'au baccalauréat.

Cette massification scolaire est souvent utilisée pour vanter les louanges du système méritocratique. « Quand on veut, on peut ». En effet, par le principe d'égalité des chances scolaires repose sur la méritocratie. Cela signifie que les inégalités sociales de départ ne sauraient expliquer à elles-seules les difficultés scolaires des élèves.

De nombreux travaux de sociologie et en sciences de l'éducation critiquent ce positionnement. Dans ce cadre, l'idée retenue étant la suivante : la massification scolaire ne s'est pas traduite par une démocratisation.

Le curseur des inégalités s'est simplement déplacé vers l'enseignement supérieur comme l'énonce Duru-Bellat dans *l'Inflation des diplômes*. Elle y explique qu'il y a plus de diplômés que de postes à pourvoir et que les étudiants les plus favorisés tirent leur épingle du jeu grâce



à un capital social élevé. Par conséquent, cette situation renforce le paradoxe d'Anderson selon lequel réussir ses études et obtenir un diplôme n'est pas synonyme d'ascension sociale.

B) L'ÉCOLE REPRODUIT LES INÉGALITÉS INNÉES

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron écrivent en 1960 dans « *Les Héritiers* ».

« En adoptant un traitement égalitaire d'enfants inégalement dotés en capital culturel, en valorisant les éléments culturels de la classe dominante, l'école reproduit les inégalités sociales. Les enfants issus de milieux favorisés sont avantagés par leur familiarité avec les attentes et les exigences de l'école, leur proximité avec la culture scolaire. Inversement, les enfants issus de milieux populaires partent avec un handicap dans la compétition scolaire censée récompenser les meilleurs. Ils doivent en effet assimiler une culture différente de leur culture familiale (acculturation) et subissent ce que Bourdieu appelle une « violence symbolique » (ils apprennent à mépriser leur culture). En fin de compte, l'école « récompense » plutôt des enfants issus de milieux favorisés en leur attribuant des diplômes correspondant théoriquement à leur mérite, mais qu'ils obtiennent plus facilement que les autres du fait de leur héritage culturel. De ce fait, l'école légitime les inégalités de départ, et favorise la reproduction sociale. Tout se passe comme si l'école récompensait "ceux qui héritent" et non pas "ceux qui méritent", comme elle l'affirme. »

« [Pour Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron*], l'école ne libère guère des déterminismes sociaux de la « naissance », car la culture qu'elle diffuse et en fonction de laquelle elle porte ses jugements, bien que spécifique, est plus proche de celle des classes supérieures que des autres. Même si elle s'adresse de la même manière à tous, ses messages sont reçus inégalement, et les sanctions [positives ou négatives] qu'elle décerne selon ses propres critères tendent à retraduire dans l'ordre scolaire des différences sociales qui lui préexistent. [...] L'école participerait ainsi d'autant mieux à la reproduction de l'ordre social qu'elle le ferait de manière déniée, à l'insu de ses propres agents. Ces analyses s'appuient sur les différences de réussite scolaire des élèves en fonction de l'origine sociale et conduisent à dire que la famille donne en héritage non seulement des biens économiques variables, mais aussi un « capital culturel » inégalement réparti. Elles ne sont pas démenties par la présence de cancre parmi les enfants des classes supérieures et par celle de « miraculés » scolaires qui échappent au destin commun des classes inférieures. Les premiers bénéficient souvent des autres formes de « capital » qui leur évitent de déchoir socialement [...]. L'inégalité sociale devant l'école ne se traduit pas seulement dans l'inégale longueur de scolarisations, mais aussi dans les différences d'orientation dans des formations au rendement social inégal. Ainsi, non seulement les enfants d'ouvriers sont bien moins souvent étudiants que les enfants de cadres, mais encore ne font-ils pas les mêmes études. Le recrutement social des formations universitaires de lettres ou de sciences, qui débouchent surtout sur l'enseignement, s'oppose à celui des filières qui conduisent aux professions libérales ou à celui des « grandes écoles » d'ingénieur ou de commerce, qui forment les futurs cadres du public et du privé. Non seulement, selon ces analyses, l'école n'est pas « neutre » socialement, mais encore elle décerne des titres dont la valeur dépend des qualités sociales de leurs porteurs. L'étude des débouchés professionnels des différentes filières scolaires montre que le rendement social des diplômés dépend aussi de l'origine sociale. Un même diplôme conduit élèves et étudiants à des professions ou des niveaux de salaire qui sont sensiblement fonction de leur origine sociale, et tous ne sont pas non plus à égalité pour la conversion des titres scolaires en titres sociaux. »



II) LA NOTATION DANS LE SYSTEME EVALUATIF FRANÇAIS

De Ketele et Roegiers proposent une définition de l'évaluation :

« Évaluer signifie recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables, et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux [capacités ou compétences visées]. »

Par conséquent, cette approche n'inclut pas forcément une notation chiffrée. Il s'agit simplement de procéder à une vérification des acquis et donc par ce biais des compétences. Comment en est-on donc arrivé à un système de notation qui est aujourd'hui encore la norme ?

A) L'APPARITION DE LA NOTATION CHIFFREE

Bien avant, la mise en place de l'école gratuite et laïque en 1881, l'évaluation faisait débat en France.

Au début du XIX^e siècle, les évaluations certificatives comme le baccalauréat sont évaluées par des boules de couleurs : « blanches pour neutre, rouges pour favorable et noires pour défavorable à l'obtention du diplôme. »

Comment le système de notation chiffrée est-il donc apparu ?

Pour le comprendre, il faut remonter au XVI^{ème} siècle où l'école des Jésuites a été la première à initié ce système dans une démarche de classement et de compétition qui est purement élitiste. Ce système de « compétition » entre les élèves est appelé le « ratio studiorum ». Il s'illustre par une échelle de notation de 1 à 6 correspondant à un niveau précis.

6 = excellent

5 = bon

4 = médiocre

3 = douteux

2 = doit redoubler

1 = doit quitter l'établissement

A la réforme de 1890, le baccalauréat qui comporte des épreuves aussi bien écrites qu'orale, est évalué sous une échelle de notation de 0 à 20.

Très vite ce système de classement est remis en cause par ceux qui veulent lutter contre la sélection arbitraire de l'éducation nationale jugée responsable de reproduire les inégalités sociales dans sa pratique.

Ainsi, le mouvement social étudiant de mai 1968 conduit à une première remise en question. La circulaire Edgar Faure du 6 janvier 1969 prône le remplacement des notes chiffrées jugées trop aléatoires par des appréciations globales et des lettres (A, B, C, D, E). La correction fait l'objet d'appréciations plus détaillées. Mais cette mutation ne durera que deux ans et s'interrompra par la circulaire d'Olivier Guichard du 9 janvier 1971 qui rétablit la notation chiffrée avec une échelle de 0 à 20 pour les classes à examen.

Malgré les critiques, cette échelle continue de faire foi aujourd'hui dans le système éducatif français. Il convient donc de s'interroger sur sa pertinence ou non.



MINISTÈRE
DE L'AGRICULTURE
DE L'AGROALIMENTAIRE
ET DE LA FORÊT



B) LES CRITIQUES DE LA NOTATION CHIFFRÉE **(AU REGARD DES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS)**

✓ **Le poids du déterminisme social**

Les travaux en docimologie ne manquent pas pour remettre en cause la notation chiffrée. Ceux-ci confirment les travaux de Pierre Bourdieu sur l'inégalité de dotation en capital culturel selon le milieu social d'origine de l'élève.

Les enseignants reproduisent inconsciemment les élites en étant plus indulgent à leur égard que vis-à-vis des élèves d'origine populaire. Concernant la matière des SESG, les facilités à manier la langue française ou à s'exprimer vont être un avantage considérable pour certains élèves qui côtoient une famille cultivée.

Le concept d'habitus évoqué dans le premier chapitre de notre réflexion refait surface. En effet, le système de notation chiffrée dénature les élèves ayant un habitus jugé moins légitime que d'autres à l'égard de la culture scolaire.

D'autres variables sont également évoquées par les chercheurs pour expliquer les écarts de notation.

Baptiste Coulmont, sociologue, enseignant-chercheur à l'université Paris 8 et au CNRS mène régulièrement une étude sur la sociologie des prénoms. Or, les enseignants ne sont pas imperméables aux stéréotypes qu'ils reproduisent inconsciemment dans leurs pratiques. Ainsi, la correction des copies ne serait pas si neutre que cela en témoigne chaque année les corrections de copie du baccalauréat.

Enfin, les filles et les garçons ne sont pas notées de la même manière. Thomas Breda et Son-Thierry Ly réalisent une enquête en 2014 pour évaluer les écarts de notation selon le genre.¹⁰ Le résultat est sans appel : les filles sont mieux notées que les garçons dans les domaines jugés masculins (les sciences). A l'inverse, les garçons sont mieux notés que les filles dans des disciplines jugées féminines (la littérature, les langues). Cette conception genrée est encore plus manifeste lors des épreuves orales. Par conséquent, ce constat est à mettre en lumière avec l'enseignement agricole dont les épreuves ont lieu en contrôle continu et notamment certaines épreuves certificatives d'économie à l'oral.

Ce phénomène relève de ce qui est appelé « les biais sociaux ».
« Dans leurs pratiques de notation, les professeurs sont influencés, inconsciemment, par le sexe de l'élève, un redoublement éventuel, son âge, son origine sociale, son niveau scolaire, les notes déjà mises à l'élève, le niveau de la classe, de l'établissement. »

Georges Noizet et Jean-Paul Caverni dans « *Psychologie de l'évaluation scolaire (1978)*

✓ **La constante macabre**

La correction des copies (de 0 à 20) a fait l'objet d'une analyse réflexive des enseignants chercheurs en docimologie.

En effet, rappelons l'objectif initial de la note qui est de classer les apprenants.

Dans ce cadre, même dans une classe avec des élèves d'un niveau homogène et répondant aux

¹⁰ <https://www.ipp.eu/actualites/les-filles-sont-elles-discriminees-en-science-les-enseignant-du-concours-entree-ens-ecole-normale-superieure/>



compétences attendues par la discipline, un enseignant va se sentir contraint de trouver des critères alternatifs pour répondre à la différenciation.

En effet, un professeur ne mettant que des notes excellentes va être considéré comme laxiste aussi bien par ses pairs que par les apprenants eux-mêmes ayant imprimé l'esprit de compétition véhiculée le système de notation chiffrée.

Par conséquent, l'élève issu d'un milieu social défavorisé va potentiellement obtenir des critiques farfelues sur sa copie : « introduction trop scolaire » ou alors va être discriminé sur le vocabulaire qu'il utilise bien que ses réponses soient pertinentes.

Cette situation explique que les enseignants tolèrent inconsciemment un système où il y aurait un quota de bons élèves pour qui la note varierait peu, un quota de moyens élèves pour qui la note pourrait varier selon la fourchette accordée aux bons élèves et enfin un quota de mauvais élèves. Ces derniers seraient, au mieux, récompensés par des appréciations bienveillantes mais leur progression ne serait jamais symbolisée par une note plus élevée entre deux devoirs. Ce phénomène est appelé par André Antibi « la constance macabre ».

Cette analyse est complétée par Bertrand Gimonet dans son ouvrage « *Les notes à l'école ou le rapport à la notation des enseignants de l'école élémentaire* » paru en 2007. Il y précise notamment que l'enseignant renonçant à la notation chiffrée serait dénaturé de sa fonction par la pression exercée par la société qui reste profondément attachée à ce système.

✓ Le caractère aléatoire de la note

Pierre Merle dans son ouvrage « *Les notes. Secrets de fabrication* » paru en 2007 formule une vive critique de la notation chiffrée. Selon lui, la note ne reflète pas le niveau de l'élève. L'aléatoire de la note dépend du correcteur. Son propos est étayé par une expérience de double correction qui a été réalisée. Nous constatons qu'avec ou sans barème, des écarts significatifs de 5 points peuvent être relevés. Cela dépend notamment de l'ordre des copies : une copie d'un élève moyen va être sous-notée lorsqu'elle succède à la copie d'un très bon élève. A contrario, un très bon élève va obtenir un résultat surnoté lorsque l'enseignant vient de corriger une copie médiocre. Par ailleurs, les facteurs externes expliquent aussi ces écarts. L'enseignant ne peut faire abstraction du contexte dans lequel il est lorsqu'il doit attribuer une note. La pluie ou le soleil, la bonne ou la mauvaise humeur, la vivacité ou la fatigue sont autant d'éléments qui peuvent potentiellement influencer le correcteur sur l'aléatoire de la note rendue. Dans ce cadre, les perdants restent toujours les mêmes : les élèves défavorisés.

C) LES CRITIQUES DE LA NOTATION CHIFFRÉE (AU REGARD DES APPRENANTS)

Comme nous l'avons vu l'école française repose sur la méritocratie républicaine, idée selon laquelle chaque individu doit être récompensé selon son mérite. Par conséquent, le déterminisme social n'est pas pris en compte alors même que nous avons pu nous rendre compte précédemment que les élèves ne partaient pas du même point de départ.

Par ailleurs, nous avons pu voir les limites du système de notation chiffrée du point de vue des enseignants. Qu'en est-il du point de vue des élèves ?



✓ Le mal-être des élèves

Tous les quatre ans, sont publiées les enquêtes PISA qui visent à comparer l'efficacité des différents systèmes éducatifs européens selon divers critères.

La dernière enquête publiée en 2015 comprend notamment un volet sur le bien-être des apprenants. Afin de mesurer leur degré d'anxiété, une série d'affirmations a été distribuée aux élèves et ils devaient répondre à chaque fois de la manière suivante : tout à fait d'accord, d'accord, pas d'accord ou pas du tout d'accord.

Concernant les élèves français, 62% d'entre eux affirment avoir souvent peur de rencontrer des difficultés à réussir une évaluation, 65% d'entre eux affirment avoir peur d'obtenir de mauvaises notes et 47% affirment être très angoissés alors même qu'ils se sont bien préparés à une évaluation.

Ces données confortent l'idée selon laquelle le système évaluatif actuel est anxiogène pour les élèves et régulièrement source de stress.

L'évaluation chiffrée est assez radicale dans l'interprétation que l'élève peut en faire. En effet, un élève ayant une mauvaise note est directement catégorisé comme mauvais alors qu'un élève ayant de bonnes notes est considéré comme un excellent élève.

Mais la note reflète-elle réellement le niveau de l'élève ? Il semblerait que la notation chiffrée a fait perdre son sens à la finalité première de l'évaluation qui correspond à la vérification de l'acquisition des compétences.

Le fameux adage « La fin justifie les moyens » peut encourager certains élèves à se fixer comme seul et unique objectif d'obtenir de bonnes notes quitte à enfreindre les règles en trichant. Ce système met donc de côté l'enseignement de savoirs savants et les savoirs-faires à acquérir dans le cadre de leur formation.

En 2011, Peter Gumbel.¹¹, journaliste évoquait dans une interview pour le journal Le Monde, la nécessité d'en finir avec les instruments de torture pédagogique. Il pointait du doigt le taux de redoublement français qui est de 38% soit trois fois plus que les autres pays européens. D'après lui, le système de notation enfonce les élèves les plus fragiles. Ce constat étaye l'idée selon laquelle la notation chiffrée a des effets pervers pour les élèves. Obtenir une mauvaise note dévalorise l'élève et le conduit dans un cercle vicieux. Obtenir une bonne note valorise l'élève et l'encourage à travailler davantage.

Rappelons par ailleurs que l'évaluation notée a été héritée des Jésuites dans une démarche de classement des élites.

En l'occurrence, cette vision n'a jamais réellement quitté l'école française qui soutient cette idée de compétition entre les élèves. Mais une compétition n'est juste que si elle est loyale, équitable. Elle suppose pour cela que les élèves partent du même point de départ ce qui n'est pas le cas pour l'ensemble des raisons mentionnées précédemment.

Cette compétition pourrait se résumer aussi par « la loi du plus fort » .

Un élève n'ayant que des mauvaises notes va être stigmatisé par le reste des bons élèves.

S'il obtient un jour une bonne note, il sera considéré comme « suspect ».

Dans son ouvrage, « L'élève humilié – l'école un espace de non-droit ? » publié en 2005, Pierre Merle présente, entre autres, le malaise des élèves français face à la notation.

¹¹ https://www.lemonde.fr/societe/article/2011/10/05/ce-qui-frappe-l-etranger-que-je-suis-c-est-la-culture-de-la-salle-de-classe-impitoyable_1582358_3224.html



Les inégalités de départ sont renforcées par le système scolaire qui renforce ces disparités. Tout est mis en œuvre pour que les forts restent forts et les faibles restent faibles. Il évoque notamment « les rituels de stigmatisation des élèves » : notes prononcées à voix haute, en ordre décroissant, commentaires avilissants etc. Même avec des enseignants bienveillants, les effets négatifs de la notation ne sont pas comblés parce que ce système figure parmi les causes principales du décrochage scolaire et de la perte d'estime de soi. D'autres chercheurs vont encore plus loin en établissant une corrélation avec des troubles de santé : dépression, phobies, crises d'angoisse etc.



CHAPITRE 3 : LES TENTATIVES DE MODERNISATION DE L'ÉVALUATION

Compétition faussée, anxiété des élèves, aléatoire des résultats, le système de notation tel qu'il est conçu présente de nombreuses failles dont nous avons pu voir les contours au chapitre précédent. Les travaux de docimologie ne manquent pas en la matière.

I) LA RENOVATION DES PRATIQUES COURANTES

A) PEUT-ON VRAIMENT SORTIR DU SYSTEME DE NOTATION ?

Les enseignants de SESG sont contraints de répondre aux normes du système de notation qui fait foi malgré une prise en compte de ses limites.

Toutefois, l'enseignement agricole se veut à la pointe et a tenté ces dernières années de rénover les pratiques en introduisant dans ses textes officiels le concept d'évaluation par capacités.

L'originalité de l'enseignement agricole réside dans l'existence de référentiels permettant à l'enseignant de construire des séquences de cours répondant à des objectifs généraux bien précis mais aussi des évaluations qui doivent répondre à des capacités définies très clairement.

Néanmoins, la rigueur contenue dans les référentiels n'empêche pas l'enseignant d'avoir une grande liberté pédagogique et par ce biais de manier les différentes formes d'évaluation qui ont été théorisées par la recherche en sciences de l'éducation.

- **L'évaluation formative** d'abord a pour objectif de veiller à l'apprentissage des étudiants afin de repérer les difficultés de l'apprenant. Elle peut revêtir d'un caractère diagnostique qui permet à l'enseignant de procéder à une remédiation au cours de la séquence pédagogique si des situations-problèmes se décèlent.
Elle est souvent qualifiée comme étant une évaluation guidant les apprentissages car l'élève est fixé sur les points à améliorer
Leur fréquence peut varier puisque l'enseignant est libre de les fixer lorsqu'il le juge nécessaire.
- **L'évaluation sommative** ensuite a pour finalité d'évaluer que les concepts phares ont bien été acquis à la fin d'une séquence. Au-delà de l'apprentissage, elle a vocation à mesurer la maîtrise des savoirs-faires qui auront une utilité dans l'acquisition des compétences exigées par la formation. Elle est généralement organisée en fin de séquence.
- **L'évaluation certificative** enfin découle de l'évaluation formative. Elle a pour objectif de contrôler les acquis dans la perspective de l'obtention d'un diplôme. Il s'agit des CCF dont les modalités sont règlementées par les notes de service et référentiels de diplôme.



Elle est obligatoirement sanctionnée par une note.

Lorsque l'on remet en cause le système de notation actuel, un grand nombre d'enseignants restent dubitatifs (entretiens réalisés dans la partie théorique). L'argument revenant le plus souvent étant l'obligation réclamée par le système scolaire de fournir des notes mais aussi la facilité de lecture du niveau de l'élève aussi bien par l'apprenant lui-même que les familles.

Par conséquent, la rigidité exigée par l'évaluation certificative explique en partie ce conservatisme.

Toutefois, dès 1963, Piéron proposait des pistes d'amélioration pour éviter le caractère aléatoire de la note¹² :

« - Préparer à leur tâche les examinateurs et leur donner des connaissances élémentaires de statistique.

- Organiser systématiquement dans les jurys une coordination des échelles de notation
- Pour les épreuves écrites ne comportant pas de données facilement objectivables, généraliser une double correction avec la fixation par discussion de la notation définitive ;
- Employer des méthodes de sondages pour évaluer objectivement une étendue des connaissances et un niveau de capacités acquises sans crainte de faire appel à des tests étalonnés.
- Distinguer toujours le contrôle des formations éducatives et le pronostic des aptitudes »

B) L'INTRODUCTION DE CAPACITES DANS L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE

Si les chercheurs en sciences de l'éducation parlent d'évaluation par compétences, l'enseignement agricole privilégie le concept d'évaluation par capacités.

« Dans l'enseignement agricole on considère qu'une compétence professionnelle ne s'exprime réellement qu'en situation professionnelle authentique. Ainsi a été fait le choix de distinguer les compétences acquises avec l'expérience des capacités qui s'expriment à l'issue d'un cursus d'apprentissage et qui peuvent être validées en unités capitalisables, en contrôle en cours de formation ou en épreuve terminale.

Une compétence est ainsi définie comme une capacité reconnue et validée à mobiliser et à combiner les ressources savoirs, savoir-faire, comportements, pour répondre de façon pertinente à une situation professionnelle normale ou dégradée. Elle est le processus par lequel une personne produit régulièrement une performance adaptée au contexte.

La capacité est considérée quant à elle comme un précurseur de la compétence. On dit qu'elle exprime le potentiel d'un individu, en termes de combinatoire de connaissances, savoir-faire et comportement.

12

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00919415/document>



Ainsi dans l'enseignement agricole les compétences renvoient au cadre professionnel significatif et les capacités au cadre scolaire. » *Cap Eval 2019*

C) L'APPORT DE LA PLATEFORME « CAP EVAL »

Du 5 novembre au 14 décembre 2018, le ministère de l'agriculture et de l'alimentation a mis en place la plateforme « Cap Eval » afin de sensibiliser ses enseignants aux fondamentaux de l'évaluation certificative.

En effet, durant six semaines d'affilée, un contenu était publié et les enseignants étaient invités à répondre aux thématiques tout en remplissant un carnet de bord leur permettant de s'interroger sur leur pratique professionnelle.

Le programme de cette formation étant le suivant :

- Les enjeux de l'évaluation au ministère en charge de l'agriculture
- Les capacités au ministère en charge de l'agriculture
- Les caractéristiques des situations et des grilles d'évaluation
- La conception d'une évaluation par capacité
- Le cadre réglementaire de la certification
- La construction d'une évaluation pour les diplômes généraux et technologiques
- L'entretien d'explicitation.

Le suivi de cette formation fait l'office d'un certificat final remis à l'enseignant.

Cette spécificité propre à l'enseignement agricole démontre ainsi que le MAA se veut à la pointe pour rénover des pratiques souvent bien ancrées.

Nous pouvons logiquement supposer que les inspectrices et inspecteurs du MAA seront très attentifs aux tentatives de modernisation des pratiques de l'évaluation scolaire.

II) L'EVALUATION FORMATIVE : UNE EVALUATION BIENVEILLANTE ?

L'évaluation formative est régulièrement qualifiée en didactologie comme étant une « évaluation au service des apprentissages ». En effet, elle fait partie prenante de la liberté pédagogique de l'enseignant.

Ce dernier peut choisir de la réaliser dès qu'il l'estime nécessaire, autant de fois qu'il le souhaite et sous autant de formes différentes.

Comme son nom l'indique, elle vise à former et par conséquent revêt d'une multitude de formes.

Interroger oralement un élève en début de cours sur les notions et concepts étudiés à la séance précédente est un exemple d'évaluation formative.

Donner un exercice écrit en cours de séance sur une thématique qui vient d'être vue fait tout aussi partie de l'évaluation formative.

Les élèves auront souvent le réflexe de demander « C'est noté ? », ce à quoi il faut leur répondre « C'est évalué. ». En effet, un trop grand nombre d'élèves restent focalisés sur



l'aspect chiffré de l'évaluation alors même que le but premier est de s'assurer de la bonne acquisition des savoirs et des savoir-faire.

A) LA DIVERSIFICATION DES PRATIQUES

L'enseignant peut articuler cette liberté pédagogique de différentes manières afin de permettre à l'élève d'être pleinement acteur des apprentissages.

Les épicuriens diraient qu'il faut joindre l'utile à l'agréable.

Dans cet esprit, les formes peuvent être très diversifiées :

- évaluation par binôme
- évaluation individuelle
- évaluation par le jeu (QCM interactif) : les applications numériques ne manquent plus aujourd'hui : Kahoot, Plickers etc qui font de plus en plus place au sein de l'enseignement agricole notamment dans les lycées numériques.

Par ailleurs, l'enseignant peut sortir du schéma traditionnel de l'évaluation dont certains élèves retiennent un caractère de domination. Ici, les élèves effectuent un travail sur lequel ils sont évalués mais celui-ci peut être débattu en classe. Les modalités de correction sont également très libres ce qui instaure un climat de confiance aux élèves.

Les élèves peuvent s'auto-corriger ou encore croiser leurs productions et échanger sur les points qui posent des problèmes. Par conséquent, un esprit de solidarité peut naître en classe.

L'autoévaluation présente de nombreux atouts car elle permet à l'élève de repérer quasi instinctivement les domaines dans lequel il présente des difficultés et qu'il doit impérativement corriger.

Jean Cardinet prétend en 1988 que l'auto-évaluation est bénéfique pour l'élève qui peut identifier ses points forts et ses points faibles Elle permet à l'apprenant « *de dépasser un simple savoir-faire non réfléchi, purement opératoire, pour accéder à un savoir-faire réfléchi grâce auquel il peut intervenir et agir consciemment* ».

B) L'EVALUATION LETTREE

Les pays nordiques sont souvent cités comme étant des points de repères du système de notation lettrée jugée moins stigmatisant que la notation chiffrée.

En France, ce système est parfois utilisé en langues pour évaluer les compétences des élèves, à l'image de ce que fait le Royaume-Uni en la matière. Ainsi, les britanniques évaluent leurs élèves selon l'échelle suivante : de A à G.

L'intérêt réside dans l'identification des progrès et des capacités mais surtout la valorisation de l'effort.

En 2015, le lycée agricole du Pflixbourg en Alsace a notamment expérimenté ce système en adoptant une échelle croissante de six compétences (A, B, C, D, E, F).

Les résultats se sont révélés hétérogènes. En effet, les bons élèves se sont senti lésés car moins valorisés. A contrario, les élèves en difficulté et défavorisés ont semblé être plus investis en cours durant la phase d'apprentissage en expliquant que leur stress avait diminué



de façon significative. Enfin, les parents ne semblaient pas aussi déconcertés car il s'agissait d'un bulletin scolaire lisible, à l'image des livrets scolaires complétés à l'école élémentaire.

Par ailleurs, Pierre Merle explique dans son ouvrage *Pratiques scolaires* (2018) que ce système permet d'atténuer le climat de défiance scolaire. En effet, il instaure un cercle vertueux de communication entre l'élève, l'enseignant et ses parents.

Une nouvelle fois, ce système peut donc être mis en place dans le cadre de l'évaluation formative puisqu'aucune règle contraignante n'est exigée.

C) LA MISE EN VALEUR DES COMMENTAIRES

Souvent focalisés sur la note, les élèves français sont peu attentifs aux commentaires indiqués sur leur copies. La Finlande et le Danemark notamment prônent un système évaluatif fondé sur les appréciations en mettant de côté la note.

L'élève est évalué sous forme de « student program » qui contient une appréciation sur les progrès de l'élève, son degré d'acquisition de chaque compétence, des conseils pour progresser et une opinion sur son comportement et son attitude.

Cette bienveillance réside dans les encouragements. L'élève peut mieux cerner ses faiblesses puisque le commentaire revêt un caractère très personnel et individualisé. Dans ce cadre, il prend connaissance des points à améliorer dans la perspective de l'évaluation certificative.

III) L' EVALUATION POSITIVE

A) SPECIFICITES

L'évaluation positive se définit comme une évaluation bienveillante. Il s'agit de reconnaître l'erreur comme étant un atout et non forcément une faiblesse pour l'apprentissage.

Pierre Cieutat¹³ mentionne notamment que l'évaluation positive désigne la « *possibilité de donner de la valeur à un travail en indiquant ce qui est juste et en ne retenant que ce qui est réussi. Il permet donc à l'élève de se tromper et de recommencer jusqu'à ce qu'il réussisse. On évalue un travail en préférant la validation à l'appréciation. C'est une attitude qui cherche à renforcer l'image positive que l'on a de soi qui est le meilleur atout pour se mettre en mouvement et progresser. C'est une révolution culturelle qui s'oppose à la croyance qu'il faille toujours pointer ce que l'autre fait de mal pour lui indiquer qu'il doit continuer à travailler* ».

Par conséquent, une évaluation de ce type permet à l'élève de gagner en motivation.

L'élève ne se sent pas dévalorisé car il est conscient qu'il a un certain niveau et que des marges de progression sont possibles.

Par conséquent, on peut imaginer que l'élève de milieu social défavorisé ou qui ressent des difficultés devienne un véritable acteur des apprentissages.

En effet, l'enseignant peut bâtir une échelle de progression que l'élève doit atteindre. Dans ce cadre, l'apprenant se remémore l'objectif de l'évaluation qui est d'acquérir une compétence.

L'élève imprime donc son propre rythme et il prend conscience que l'échec n'est pas une

¹³ <http://vesoul2.circo70.ac-besancon.fr/tag/evaluation-positive/>



fatalité.

L'intérêt se situe au niveau du rapport entre l'élève et l'enseignant dont le caractère hiérarchique est atténué. En effet, beaucoup d'élèves perçoivent le professeur comme une personne qui diffuse sa science et qui sanctionne par une note.

Dans le cadre de l'évaluation positive, le schéma est inversé. L'élève est plus autonome et responsable ce qui signifie qu'il gagne en maturité. Ce cercle vertueux peut se traduire par une écoute renforcée en classe et une participation en hausse.

Les bénéfices sont tout aussi importants pour l'enseignant puisqu'il contribue directement à la réussite de l'élève. Il peut être libéré de toutes les contraintes opérées par le système évaluatif classique qui consiste à catégoriser les élèves dans des cases.

Cette vision peut nuancer la vision radicale de Bourdieu sur la réussite des enfants de milieu défavorisé à l'école. Elle accorde donc de l'importance aux travaux de Bernard Lahire qui a apporté un contrepied à la corrélation entre le milieu social et la réussite scolaire.

En effet, Lahire explique que le meilleur moyen de rendre les trajectoires ascendantes possibles est d'individualiser le cas de chaque élève et de mener simultanément une politique de lutte contre l'échec scolaire (revue ville-école-intégration n° 114 septembre 1998)¹⁴.

Par conséquent, l'évaluation positive peut apparaître comme une alternative.

B) L'ÉVALUATION PAR CONTRAT DE CONFIANCE (EPCC)

Une des formes d'évaluation positive présenter comme innovante est l'évaluation par contrat de confiance. Pour André Antibi, il s'agit d'un contrepied parfait à la constante macabre (exposée précédemment).

L'EPCC permet de valoriser les efforts des élèves face à l'arbitraire de la note. Un élève ayant travaillé doit être récompensé et mis en valeur plutôt que sanctionné.

Pour cela, l'enseignant doit s'assurer au préalable que l'intégralité des élèves ont bien compris le contenu d'une séquence lorsque celle-ci s'achève.

En effet, parmi les pratiques répandues aujourd'hui, les enseignants annoncent immédiatement une évaluation lorsqu'un chapitre est terminé et commencent immédiatement le suivant sans qu'aucune remédiation n'ait été envisagée.

Par conséquent, pour s'assurer que les apprenants ont bien cerné les attentes de l'enseignant, un programme de révision est préparé durant la semaine précédant le devoir.

L'enseignant oriente les élèves aussi bien du point de vue des savoirs savants (liste des points du cours à maîtriser) que du point de vue des savoir-faire (liste des exercices à refaire).

Il peut établir une proportion des éléments évoqués et qui apparaîtront dans l'évaluation.

Parallèlement à cette première étape, une séance de questions-réponses est réalisée. Cette séance permet de rappeler aux élèves qu'une évaluation est à venir (généralement deux ou trois jours avant) et d'obtenir des explications supplémentaires quant aux points qui auraient mal été saisis.

¹⁴ <https://www.cairn.info/revue-l-ecole-des-parents-2011-2-page-34.htm>



De plus, pour que cette séance ait un sens, les élèves ont dû réviser au préalable. Ainsi, l'enseignant accompagne les élèves durant cette phase d'apprentissage. Cela permet d'avoir un suivi sur la méthode de travail des apprenants.

Beaucoup d'enseignants s'étonnent de la faiblesse de certains résultats alors que les élèves révisent souvent au dernier moment leur évaluation. Or les révisions faites dans la précipitation sont encore moins fructueuses pour les élèves présentant des difficultés.

Enfin, l'EPCC nécessite une élaboration du sujet rigoureuse. Il faudrait bannir les évaluations trop longues, régulièrement utilisées, pour faire un tri entre les apprenants.

Antibi préconise donc des questions supplémentaires non notées pour les élèves les plus brillants qui risqueraient de terminer le devoir plus tôt que les autres. Ainsi, les attentes sont les mêmes pour tous et chacun peut avancer à son rythme ce qui en fait une évaluation positive.

Par ailleurs, la qualité de rédaction ne doit pas faire figure d'outil de tri entre les étudiants. Par conséquent, l'enseignant doit être très précis durant la phase de correction des copies.

Partout où elle a été expérimentée, l'EPCC a été bénéfique tant pour les apprenants que pour les enseignants. Elle ne révolutionne pas la notation puisque celle-ci est conservée mais met l'accent sur une pédagogie bienveillante vis-à-vis d'un public plus ou moins hétérogène. Le bilan pouvant être tiré de ces expérimentations est que la constante macabre est supprimée. Le stress des élèves a été atténué et les élèves qui étaient découragés gagnent en motivation. Cette dernière se traduit par une augmentation parfois significative des notes.

Enfin, ce système permet à l'école de mieux identifier les besoins des élèves. Par conséquent, les heures d'accompagnement personnalisé et de soutien scolaire trouvent beaucoup plus de sens.

Au vu de notre axe de recherche, nous pouvons nous demander si l'EPCC ne constitue justement pas une des solutions afin de prendre en compte l'hétérogénéité sociale du public.



CADRE DE LA RECHERCHE

Rappel : Comment prendre en compte les IS en SESG dans l'évaluation ?

Au fil des lectures réalisées et de l'exposé du cadre théorique, nous considérons que des variables importantes peuvent notamment expliquer l'échec ou la réussite scolaire. En effet, la méritocratie scolaire apparaît comme un mythe dès lors que la compétition est biaisée. Un athlète de haut niveau sera toujours favorisé par rapport à un sportif du dimanche pour une compétition. Cette métaphore peut illustrer les différences de conditionnement des élèves issus de milieu social aisé et ceux de milieu populaire dans la compétition scolaire : la notation. Peut-on changer les règles du jeu ? Il me semble qu'une plus grande place laissée à l'individualisation peut atténuer ces différences initiales.

Notre recherche se structure en deux parties :

- une première concerne l'étude du public (les élèves)
- une seconde est relative à l'analyse des pratiques des enseignants de SESG

Cette double logique sert de base ensuite aux trois expérimentations mises en œuvre.

- évaluation par le jeu
- évaluation par contrat de confiance et sans note

L'établissement des approches différenciées du public face à l'évaluation

Hypothèse 1 : Les élèves de milieu populaires sont plus stressés par la note que les autres.

Hypothèse 2 : Les enseignants les plus sensibles aux IS sont ceux qui ont eux-mêmes senti le poids de leur origine sociale dans leur cursus scolaire.

La remédiation de cette hétérogénéité par des pratiques innovantes

Hypothèse 3 :

L'évaluation formative par le jeu « gomme » les différences initiales. L'élève populaire se sent moins à l'écart et un climat de confiance s'instaure.

Hypothèse 4 :

L'EPCC permet aux élèves de milieu social défavorisé de progresser

Hypothèse 5 :

L'évaluation sans notes atténue la stigmatisation des élèves de milieu sociale défavorisés



METHODOLOGIE MISE EN PLACE

Afin de rendre compte de la méthodologie mise en place, il faut rappeler le postulat de départ qui a guidé mes lectures et ma réflexion.

POSTULAT DE DEPART :

- L'institution scolaire fabrique des élites ou plutôt les reproduit.
- Les élèves n'ont pas le même rapport à l'évaluation selon leur milieu social.
- La notation n'est pas neutre car elle favorise la compétition entre les élèves et décourage ceux qui sont les plus défavorisés.

I) DETERMINATION DU MILIEU SOCIAL DES ELEVES

Pour bâtir mon expérimentation, il m'a fallu au préalable déterminer le milieu social des étudiants de ma classe de référence les BTSA 1 STA du lycée du Pflixbourg où j'enseigne.

J'ai pour cela consulté les CPE qui ont accès au dossier scolaire des étudiants et qui sont les premiers relais entre l'institution scolaire qu'ils incarnent et les familles.

Dans un premier temps, j'ai donc relevé leur cursus antérieur ainsi que la profession de leurs parents afin de définir la classe sociale d'appartenance.

Dans un second temps, j'ai épluché leur livret scolaire et les appréciations qui figurent sur leur bulletin afin d'identifier les difficultés qui revenaient le plus souvent.

Dans un troisième temps, j'ai demandé aux CPE des informations quant à l'investissement de ces familles dans l'éducation de leurs enfants. Celui-ci peut être mesuré par les réactions qu'ont ces derniers en termes de suivi éducatif : sont-ils sensibles à l'assiduité de leurs enfants ? Comment réagissent-ils lors des entretiens téléphoniques ou physiques ? Participent-ils aux réunions parents-professeurs ?

Après avoir rencontré les CPE, je me suis entretenu longuement avec les assistants d'éducation. Durant les trois années précédant mon année de stage, j'ai travaillé à la vie scolaire dans trois établissements différents.

Cette expérience a nourri mon postulat de départ selon lequel on constate une hétérogénéité dans le rapport des familles à l'école et des jeunes face aux pratiques actuelles.

Ayant travaillé dans un lycée général élitiste, j'ai constaté un certain mépris des milieux aisés vis-à-vis de la communauté éducative où ces derniers ont une vision grandiloquente de leurs enfants. A l'inverse, les familles défavorisées peuvent être très impliquées malgré la faiblesse de leur capital culturel et très demandeurs. L'anecdote m'ayant le plus marqué étant une jeune mère d'origine immigrée qui me disait au téléphone « Si mon fils ne travaille pas bien, il faut le gronder ».

Par ailleurs, les AED sont souvent perçus comme les premiers confidents des jeunes.

Ces derniers vont s'adresser à eux pour leur faire part de leurs conditions de vie et de scolarité, notamment ce qu'ils ressentent lorsqu'ils ont reçu une mauvaise note etc.



II) INTERROGATION DES PRATIQUES ACTUELLES

Afin de rendre compte de l'intérêt qu'ont les enseignants actuels des rénovations, j'ai réalisé une série d'entretien avec les professeurs de SESG de mon établissement.

Dans le cadre du mémoire, j'ai observé plusieurs séances réalisées avant et après l'évaluation afin de visualiser le sentiment des élèves (confiance, appréhension, motivation). Je me suis intéressé aux ressentis de l'annonce de l'évaluation jusqu'au rendu de la copie. Concernant, les entretiens que j'ai pu réaliser, je me suis attardé sur plusieurs points :

Tout d'abord, j'ai voulu avoir un regard individuel sur chacun d'eux :

1) Leur vécu

Je suis revenu sur le processus de socialisation.

J'ai demandé aux enseignants de me décrire les élèves qu'ils étaient afin de déterminer si une corrélation pouvait être établie avec leurs pratiques vis-à-vis des élèves (soutien accompagné, commentaires individualisés et détaillés etc.)

2) Leurs pratiques évaluatives.

Par cela, j'entends la façon dont ils annoncent une évaluation (prennent-ils le temps ou non de revenir sur les attentes afin que l'élève les identifie bien), la façon dont ils construisent l'évaluation (avant la séquence ou après la séquence), l'établissement ou non d'une grille d'évaluation, le temps de correction des copies et la phase de rendu de l'évaluation.

Ensuite, j'ai voulu savoir si les problématiques posées par mon postulat de départ leur étaient sensibles.

Je leur ai donc demandé ce qu'ils pensaient de la matière qu'ils enseignaient SESG. Dans cet esprit, je souhaitais savoir si comme moi, ils la trouvaient discriminante d'un point de vue social. Il m'a semblé nécessaire de leur demandé si selon eux n'importe quel élève pouvait réussir s'il le voulait : une façon ingénieuse d'introduire la remise en cause de la méritocratie. Par ailleurs, je leur ai demandé ce qu'ils pensaient du système de notation actuelle (avantages et inconvénients).

Enfin, je leur ai demandé comment ils faisaient pour valoriser un élève qui est volontaire mais en difficultés. Cette question m'a permis de glisser ensuite sur le terrain des inégalités sociales.

Pour terminer, je les ai interrogés sur ce qu'ils avaient pensé de CAP Eval.

III) ENTRETIENS INDIVIDUELS DES APPRENANTS

Dans le cadre de l'expérimentation que j'ai réalisé, il m'a fallu déterminer au préalable deux catégories : les élèves favorisés socialement, les élèves défavorisés socialement.

J'ai épluché les résultats scolaires qui démontrent le poids des inégalités innées (maîtrise de la langue française, difficultés d'expression à l'oral, culture générale limitée) et les ai interrogés en entretien après avoir demandé à chacun des étudiants de répondre à un questionnaire.



RECUEIL DE DONNEES

Pour effectuer mon analyse, j'ai recueilli des données par rapport à la classe qui va servir de base à mon expérimentation : la classe de BTSA 1 STA.

J'ai choisi ce groupe réduit car il présente une hétérogénéité en termes d'écart sociaux et de résultats scolaires. Par ailleurs, c'est une classe que j'ai en responsabilité, sur laquelle je peux tenter plusieurs pratiques innovantes. De plus, ce faible effectif me permet de conjuguer un questionnaire avec des entretiens individuels.

Enfin, cela est plus avantageux pour faire une analyse réflexive sur les différentes expérimentations réalisées.

Nombre d'élèves : 9

Garçons : 7

Filles : 2

D) Recueil des données auprès des CPE et des professeurs principaux.

Pour initier notre expérimentation, je me suis focalisé sur la profession des parents et le lieu d'habitation des apprenants. Cela m'a permis d'identifier le milieu social des élèves.

Afin de faciliter la visibilité compte tenu de l'échantillon réduit que j'ai étudié, j'ai classé la population en trois catégories :

- 1) Les élèves dits de milieu populaire (ouvriers)
- 2) Les élèves dits de classe moyenne (employés)
- 2) Les élèves dits de milieu favorisé (classe moyenne supérieure, CPIS).

A l'issue des échanges obtenus, j'en suis arrivé à la conclusion suivante :

Sur neuf élèves, on compte quatre élèves issus d'un milieu populaire, quatre élèves de la classe moyenne et un élève issu d'un milieu social favorisé.

L'exploitation des données issues des questionnaires distribués aux étudiants se fera en respectant le code suivant :

Etudiant de « *classe populaire* » : il y en a quatre donc on les appellera (P1, P2, P3, P4)

Etudiant de « *classe moyenne* » : il y en a deux donc on les appellera (M1, M2, M3, M4)

Etudiant de « *milieu favorisé* » : il y en a un donc on l'appellera (F1).

Milieu social de l'élève	Cursus antérieur	Niveau de l'élève en SESG
F1	Bac S + L1 médecine	16,33
M1	Bac technologique STL	14.25
M2	Bac technologique STL	15.25
M3	Bac pro LCQ	12.60
M4	Bac pro LCQ	14.33
P1	Bac pro BIT	11.25
P2	Bac pro BIT	9.75
P3	Bac pro LCQ	10.25
P4	Bac pro LCQ	9.88



- **CONSTAT :**

Le recueil des informations confirme la ségrégation qui existe dans l'enseignement agricole où les milieux favorisés sont assez peu représentés.

Néanmoins, au regard de la profession des parents, le lieu, et les conditions d'habitation, on distingue toutefois la classe moyenne de la classe populaire. Il faut souligner que la corrélation entre milieu social et orientation scolaire ne peut être démontrée de manière significative dans l'exploitation des données. Toutefois, le seul étudiant dit favorisé se démarque puisqu'il a suivi un bac général scientifique et une première année de licence avortée en médecine.

Enfin, l'intégralité des élèves de milieu populaire sont issus de bac professionnel.

Concernant le niveau scolaire, une corrélation peut être établie entre le milieu social et le niveau de l'élève en SESG. En effet, plus l'élève est issu d'un milieu social favorisé, plus il a des résultats élevés comme nous le démontre le tableau.

Cela peut paraître curieux compte tenu du fait que certains étudiants de milieu social différents ont suivi le même cursus antérieur.

Cela peut donc démontrer, dans une certaine mesure, le poids du déterminisme social dans la réussite scolaire.

II) RECUEIL DES DONNEES AUPRES DES ELEVES

A) QUESTIONNAIRE CIBLE AUPRES DES ETUDIANTS

→ Objectif principal :

Avoir un aperçu de la vision des élèves à l'égard de l'évaluation

→ Hypothèse :

Le système évaluatif actuel est discriminant pour les élèves défavorisés.

→ Contexte :

L'usage d'un questionnaire m'apparaissait pertinent pour poser le cadre global de ma recherche, à savoir le lien hétérogène que peuvent avoir les élèves vis-à-vis de l'évaluation selon leur milieu social.

J'ai délibérément choisi de privilégier une démarche qualitative comme a pu le faire notamment Jérôme Deauvieux dans son ouvrage « Enseigner dans le secondaire ».

L'usage d'un questionnaire à grande échelle diffusé à l'intégralité des apprenants ne me semblait pas pertinent compte-tenu du caractère hasardeux qui pouvait potentiellement en découler. En effet, la thématique de l'évaluation aurait été traitée de façon globale et non focalisée sur la matière des SESG ce qui aurait été un frein pour répondre à la problématique initiale. Afin de m'assurer de la fiabilité des données, j'ai donc opté pour un échantillon plus réduit : une classe de BTSA avec un public hétérogène.



Par conséquent, un questionnaire préalable à des entretiens individuels leur a été distribué en classe.

Avant d'y répondre, les étudiants ont été sensibilisés dans le cadre d'une séance banalisée aux problématiques relatives à l'évaluation dans le système scolaire français mais également au caractère complexe des sciences économiques et sociales et sciences de gestion.

Ce questionnaire est divisé en trois parties : une première visant à déduire le milieu social de la personne interrogée. Une seconde concernant le ressenti de l'élève vis-à-vis des pratiques évaluatives actuelles. Enfin, une troisième partie interroge les étudiants sur leurs impressions quant aux remédiations au système de notation et l'apport éventuel des expérimentations que nous avons réalisées.

→ **Questions posées :**

Pour s'assurer que la détermination du milieu social réalisée dans le cadre des entretiens avec les CPE est juste, des questions personnelles sont posées aux étudiants.

Les informations suivantes leur sont demandées : leur âge, la profession de leurs parents, le nombre de frères et sœurs qu'ils ont, s'ils perçoivent ou non une bourse d'études, s'ils sont encore logés au domicile familial ou non et s'ils ont une chambre propre pour étudier.

(6 questions)

Par la suite, on se focalise sur l'évaluation des SESG. (13 questions)

Tout d'abord, il leur est demandé s'ils ont des prérequis en économie issus de leur cursus antérieur et s'ils considèrent que cela constitue un atout ou une faiblesse.

L'intérêt de cette question est de constater si les SESG sont perçues comme une matière complexe ou non par les étudiants comme nous avons pu émettre cette hypothèse dans le chapitre liminaire du cadre théorique.

Pour mesurer cette complexité, on les interroge quant au degré de difficultés qu'ils ressentent dans les matières suivantes : français, mathématiques, histoire-géographie.

Des difficultés dans ces disciplines ont des répercussions directes sur la réussite en SESG.

Ensuite, les étudiants sont invités à s'exprimer sur les réactions qu'ils peuvent avoir lorsque leur professeur leur annonce qu'ils vont avoir une évaluation.

Afin de préciser leur pensée, des propositions leur sont formulées :

« Super, j'ai envie de m'assurer que j'ai bien compris le cours »

« Il faut que je révise pour rattraper ma moyenne »

« Pfff... encore une mauvaise note à venir »

Si ces trois propositions ne les satisfont pas, ils sont conviés à écrire la réaction qu'ils ont.

Afin de mesurer l'attachement des étudiants à la notation, une situation fictive est proposée aux élèves. On leur demande d'imaginer que leur professeur leur annonce qu'une évaluation va avoir lieu à la séance suivante mais que celle-ci ne sera pas notée. Par conséquent, quelle est alors leur réaction ?

Pour guider leur réflexion, les réactions suivantes leur sont proposées :

« Aucun intérêt... pas besoin de réviser alors »

« Je vais réviser comme d'habitude mais je n'aurais pas la pression »

« Enfin, ça ne va pas baisser ma moyenne »



Si ces propositions ne correspondent pas à ce qu'ils auraient exprimé, on leur demande d'en formuler une qui soit plus précise.

Par la suite, les étudiants sont interrogés sur leur méthode de travail et notamment le temps de préparation qu'ils accordent à l'évaluation.

Enfin, une série d'interrogation leur ai exposée sur les situations suivantes :

- Ce qu'ils ressentent le jour du contrôle :

« Confiant : si j'ai bien révisé, il n y a aucune raison que ça se passe mal ».

« Stressé : cela dépend de la notation du prof »

« Compétiteur : J'ai révisé de façon acharnée, il faut que je batte les autres ».

- Ce qu'ils ressentent à la sortie d'une évaluation qu'ils ont raté :

« Je suis dégoûté, je vais avoir une mauvaise note »

« Je suis dégoûté mais de toute façon, je n'avais pas suffisamment révisé »

« Tanpis, de toute façon même le 1^{er} de la classe, il a raté »

« C'est pas grave, y a des points que je n'avais pas compris de toute façon ».

- Ce qu'ils regardent en premier lorsque leur professeur rend la copie

« La note »

« Les appréciations s'il y en a ».

- Se comparent-ils aux autres ?

« Oui »

« Non »

- Ce qu'ils ressentent lorsqu'ils ont une note inférieure à celle espérée :

« C'est injuste, le prof note trop sévère de toute façon ».

« C'est injuste mais j'ai compris le cours de toute façon ».

« Je m'en fiche, je me rattraperais ».

- Ce qu'ils ressentent lorsqu'ils ont une note supérieure à celle espérée :

« C'est un hold-up »

« C'est mérité, j'avais beaucoup travaillé »

« La dernière fois, j'ai travaillé 3 fois plus, et j'ai eu une mauvaise note... comme quoi... »

« C'est le prof qui note large, je ne mérite pas cette note ».

Le suivi éducatif : à quelle fréquence les parents leur demandaient leurs résultats scolaires lorsqu'ils rentraient le soir au domicile familial.

Enfin, les étudiants sont amenés à s'exprimer à postériori sur les expérimentations réalisées :

- l'évaluation par le jeu

- l'EPCC et évaluation sans notes



→ Résultats obtenus

Afin de garantir la lisibilité et l'analyse des données, les questionnaires remplis ont été dispatchés selon les trois groupes préalablement établis (F1, M1, M2, M3, M4, P1, P2, P3, P4).

1) Sur l'environnement de l'élève :

Les questions posées sur l'environnement de l'élève permettent de vérifier le milieu social de l'élève déterminé grâce aux entretiens des CPE.

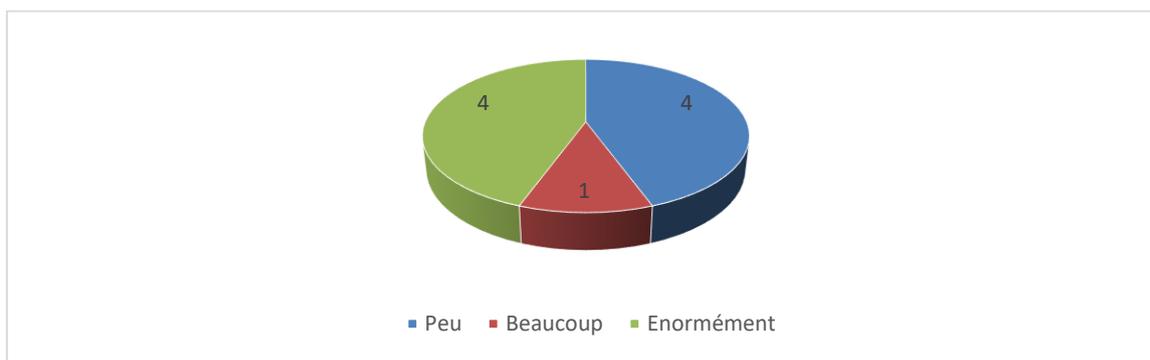
En restant fidèle aux travaux de Dominique Goux et Eric Maurin exposés au chapitre 1 de notre cadre théorique, on s'intéresse aux conditions d'études des apprenants.

	P1	P2	P3	P4	M1	M2	M3	M4	F1
Boursier	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non
Domicile familial	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
Propre chambre	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui

Constat : contrairement à ce que nous aurions pu imaginer, on ne peut pas établir de lien entre milieu social et conditions de travail des étudiants. Ainsi, le fait de posséder sa propre chambre ne saurait justifier la réussite puisque certains étudiants de milieu populaire qui sont dans ce cas ne présentent pas de brillants résultats (cf tableau de MG).

En revanche, logiquement, les élèves boursiers sont ceux de classes populaires et un de la classe moyenne également.

2) Sur les difficultés ressenties dans les matières transversales aux SESG



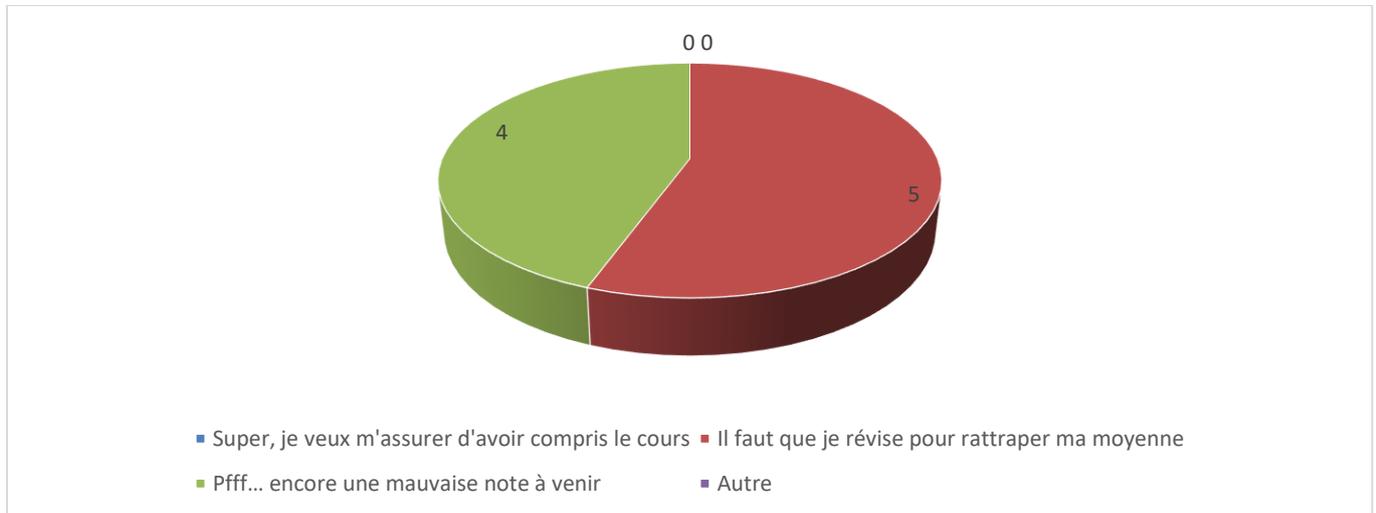
Les quatre élèves de classe populaires (P1, P2, P3, P4) ont exprimé ressentir énormément de difficultés dans les matières transversales aux SESG (français, histoire-géographie, mathématiques). En épluchant les bulletins scolaires, on constate que ce ressenti est justifié.

Trois des quatre élèves de la classe moyenne (M1, M2, M4) affirment ressentir peu de



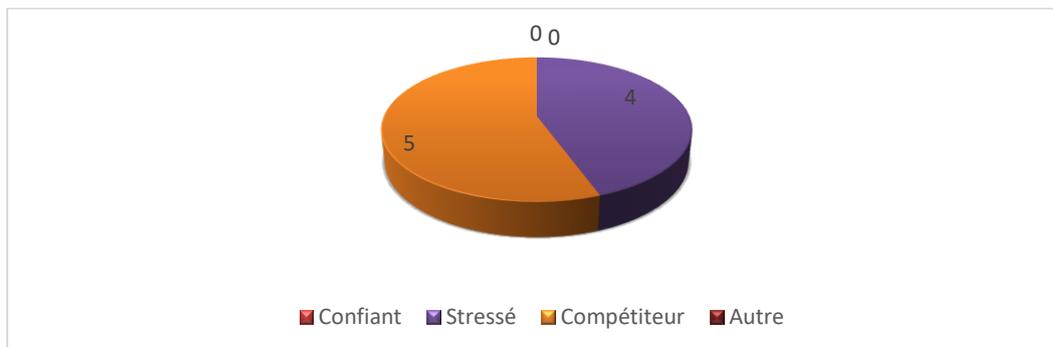
difficultés ainsi que l'élève de la classe favorisée (F1).
 Enfin l'élève (M3) affirme ressentir beaucoup de difficultés.
 On constate que ces expressions sont corroborées par les résultats scolaires.

3) Sur les réactions à l'annonce d'une évaluation de SESG



Sans même s'intéresser aux profils des enquêtés qui ont fourni telle ou telle réponse, le schéma ci-dessus est sans appel. Les élèves quelque soient leur milieu social ne sont jamais enthousiastes à l'annonce d'une évaluation de SESG. Aucun ne répond que l'évaluation est un outil pour s'assurer de la compréhension d'un contenu. Ils sont donc soit dans une logique pessimiste (encore une mauvaise note à venir : P1, P2, M3, P3) soit focalisés sur la moyenne à impérativement rattraper (F1, M1, M2, M4, P4).

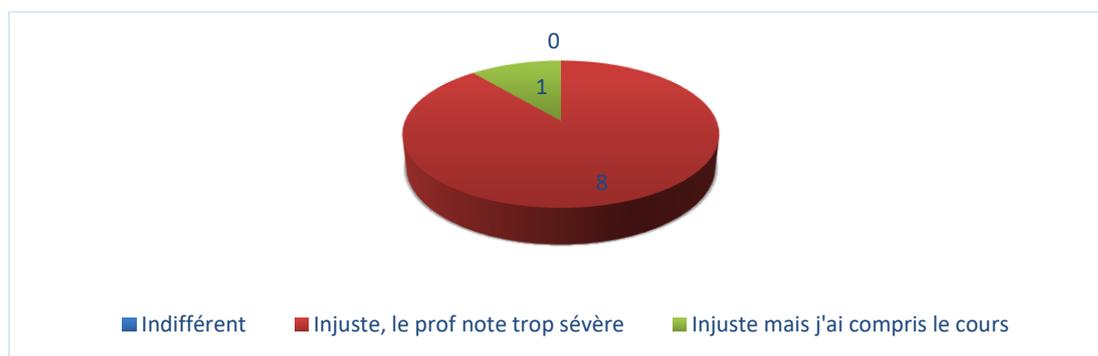
4) Sur leur ressenti le jour de l'évaluation



Aucun étudiant ne se dit confiant le jour de l'évaluation. Le stress est partagé par 3 étudiants sur 4 de milieu populaire (P1, P2, P4) et un élève de la classe moyenne (M3). L'esprit de compétition anime les autres étudiants (M1, M2, M4 F1, P3).
 On peut dire que le stress domine assez nettement les élèves défavorisés socialement.



5) Sur le fait d'avoir une note inférieure à celle qui pouvait être espérée



Fait majeur, la note sous-estimée est perçue comme une des libertés de pratiques de l'enseignants par quasiment tous les étudiants (F1, M2, M3, M4, P1, P2, P3, P4). Seul un élève de classe moyenne (M1) juge la situation injuste mais considère que l'essentiel est qu'il maîtrise le contenu. Ces données démontrent que l'aléatoire de la note est critiquée.

6) Sur le fait d'avoir une note supérieure à celle qui pouvait être espérée



Les quatre élèves de la classe moyenne (M1, M2, M3, M4) considèrent qu'une note élevée est la récompense du travail fourni. En revanche, les quatre élèves de milieu populaire estiment que ce résultat n'est pas forcément mérité (P1, P2, P3, P4) en répondant qu'il s'agit d'un hold-up. Enfin l'élève de la classe favorisée (F1) estime que ce résultat est dû aux pratiques de l'enseignant qui est généreux dans la notation.

7) Se comparent-ils aux autres ?



Les données n'appellent pas plus d'explication : l'intégralité des apprenants reconnaissent se comparer à leurs pairs lorsqu'une copie est rendue.

BILAN ET ANALYSE DES RESULTATS OBTENUS

A l'issue du questionnaire et des entretiens réalisés avec chacun des apprenants, plusieurs constats peuvent être réalisés.

Tout d'abord, il existe une corrélation entre le milieu social et le niveau scolaire en SESG en témoignent les écarts de niveau révélés dans le tableau (T1). De plus, les élèves les moins favorisés reconnaissent ressentir beaucoup de difficultés dans les matières transversales, celles-là mêmes qui nécessitent la maîtrise de savoirs savants et savoir-faire pouvant être forgés dans l'environnement familial. Ces interprétations sont corroborées par les résultats scolaires hétérogènes des différents apprenants selon leur milieu social indépendamment du cursus scolaire parfois similaire de deux élèves n'étant pas issu de la même catégorie socio-professionnelle.

A l'annonce d'une évaluation, aucun apprenant ne semble mettre en avant l'objectif de l'exercice. En effet, un étudiant soucieux de vérifier l'acquisition des compétences devrait se réjouir qu'une évaluation soit mise en place.

Les élèves les plus défavorisés peuvent être qualifiés de pessimistes car selon eux, une évaluation rime forcément avec mauvaise note. Les plus favorisés, en revanche, soutiennent l'idée qu'il faut réviser efficacement pour rattraper la moyenne.

Ces données laissent penser que l'esprit de compétition et la focalisation de l'aspect chiffré sont bien ancrés dans les mœurs.

Le pessimisme d'une note faible peut expliquer les raisons pour lesquelles les élèves les plus défavorisés socialement s'inscrivent dans le cercle vicieux de l'échec.

En effet, l'idée même de révision est subalterne parce qu'ils partent du postulat qu'ils sont destinés à obtenir une mauvaise note.

Par conséquent, ce constat va de pair avec l'idée que les élèves de milieu social défavorisés qui présentent le plus de difficultés ont une mauvaise estime d'eux-mêmes et ne se sentent pas encouragés par un tel système.

Le système évaluatif actuel ne génère de la confiance pour aucune des personnes interrogées. On peut l'expliquer par l'aléatoire de la note, comme a pu le mentionner Pierre Merle dans ses travaux, qui ne rassure pas les élèves.

Le stress est un ressenti partagé par 75% des étudiants de milieu populaire interrogés et 25% des étudiants de la classe moyenne. Les élèves les plus favorisés sont animés par la logique de battre les autres ce qui révèle leur attachement à la compétition bien qu'un étudiant de milieu populaire déclare ressentir cela également le jour de l'évaluation.

Bien que l'on ne puisse pas établir de généralités compte-tenu de l'échantillon réduit auquel nous avons à faire, il apparaît tout de même que les plus stressés sont les plus faibles et que l'objectif initial de l'évaluation ne soit pas pris en compte.

Sur une toute autre question, nous pouvons affirmer que les étudiants sont pleinement conscients du système évaluatif actuel.

Une « note » sous-estimée qui ne reflèterait pas le niveau ressenti par l'élève est le fruit d'un arbitrage du professeur. Cela démontre la sacralité qu'expriment les apprenants interrogés vis-à-vis de la note. Seul un étudiant considère que ce n'est pas grave d'obtenir une note sous-estimée à partir du moment où le contenu est maîtrisé.



En revanche, des différences nettes sont perceptibles quant à la vision des étudiants à l'égard d'une note qui semblerait généreuse. Dans ce cas de figure, les élèves ne l'expliquent pas par l'arbitrage du professeur alors qu'ils étaient nombreux à l'affirmer dans le cas précédent. En effet, les élèves de la classe moyenne estiment que leur travail a été récompensé malgré qu'il eût été surnoté, tandis que les élèves de classe populaire considèrent tous à l'unanimité que le résultat n'est pas mérité.

Par conséquent, une conclusion peut être déjà faite sur ce point.

Les élèves de classe moyenne n'ont aucune gêne à se sentir fiers que leur travail a été valorisé alors que les élèves de classe populaire dénaturent leur travail. Une note élevée serait pour ces derniers irrationnelle.

Cela met donc en lumière, une nouvelle fois, la mauvaise estime de soi des élèves défavorisés.

Enfin, l'idée de travailler pour soi et à son rythme n'anime pas le public interrogé. Ils conçoivent à l'unanimité se comparer les uns contre les autres lors des évaluations.

En définitive, les idées majeures qui découlent de l'analyse des données exploitées dans le cadre de ce questionnaire sont les suivantes :

- Les élèves de milieu social défavorisés ont une mauvaise estime de soi.
- Les élèves de milieu social défavorisés sont plus stressés le jour de l'évaluation tandis que les plus favorisés adoptent l'esprit de compétition.
- Les élèves quelque soit leur milieu aiment se comparer entre eux.

Donc l'hypothèse : « Les élèves de milieu populaire sont plus stressés par la note que les autres. » semble bien être vérifiée.



III) Recueil d'informations sur les pratiques des enseignants de SESG

Afin d'envisager des pistes de réflexion quant aux remédiations possibles à la notation, figure maîtresse, du système évaluatif français, j'ai réalisé une série d'entretiens auprès des professeurs de SESG qui exercent au lycée du Pflixbourg.

Par souci de cohérence, j'ai maintenu la même méthodologie que j'avais privilégiée pour le recueil des données issues des élèves de la classe de référence : les BTSA 1 STA.

Une nouvelle fois, je me suis inspiré du travail d'investigation réalisé par Jérôme Deauvieu dans son livre « Enseigner dans le secondaire, les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier ». Dans cet ouvrage, Jérôme Deauvieu a suivi six enseignants de SES (matière équivalente des SESG dans l'éducation nationale) en réalisant à la fois des entretiens mais en les observant également dans leur pratique professionnelle.

En l'occurrence, j'ai réalisé des entretiens semi-directifs avec les quatre enseignants de SESG de mon établissement.

→ **Objectif principal :**

Sensibiliser les enseignants de SESG sur la complexité de la discipline et les faire réfléchir à leurs pratiques.

→ **Hypothèse :**

Les enseignants les plus sensibles aux inégalités sociales sont ceux qui ont eux-mêmes senti le poids de leur origine sociale dans leur cursus scolaire.

→ **Organisation de l'entretien semi-directif :**

L'échange débute à chaque fois par une présentation du cadre de la recherche que nous effectuons afin de poser les bases de la discussion.

Dans un premier temps, les enseignants sont amenés à s'exprimer sur leur parcours scolaire. Des questions personnelles leur sont posées comme pour les élèves : quels genres d'élèves étaient-ils, dans quel environnement familial ont-ils grandi, quelle image avaient-ils de l'évaluation, quelles études ont-ils suivi.

Dans un second temps, je leur demande ce qui les a poussés à franchir la porte de l'enseignement. Quelle vision ont-ils de leur matière ? Que pensent-ils du système évaluatif actuel ? Sont-ils sensibles aux inégalités initiales ?

Enfin, je les interroge sur leurs pratiques évaluatives. Afin de guider leurs propos, je leur soumetts des pistes de réflexion quant aux modernisations possibles dans le but d'avoir leur opinion.



→ Résultats obtenus

Nous recensons dans le tableau suivant le profil des personnes interrogée (T1).

Professeur interrogé	Prof A	Prof B	Prof C	Prof D
Genre	M	F	F	F
CSP (famille)	Ouvrier	Ouvrier	Employé	PCIS
Etudes suivies	Bac agricole + BTSA ACSE	Bac G commerce + BTS A.C	Bac ES + Master d'économie	Bac S + école d'ingénieur
Ancienneté dans l'enseignement	26 ans	16 ans	19 ans	1 an

Le tableau ci-dessus présente succinctement le profil des enseignants interrogés et permet de suivre plus aisément le fil conducteur

1) Retranscription : professeur A

Cadet d'une fratrie de cinq enfants, l'enseignant interrogé a suivi l'intégralité de son cursus scolaire en France, sans redoublement. Pour qualifier l'élève qu'il était, il se définit comme un élève moyen qui était soucieux de réussir pour suivre le modèle de ses frères et sœurs. Ses parents étaient très attentifs à ses résultats scolaires.

Cela lui arrivait de rencontrer des difficultés dans certaines disciplines qui nécessitent un capital culturel (les matières littéraires essentiellement).

Il pouvait compter sur ses pairs pour l'aider. Cette entraide lui a été bénéfique.

L'ayant convié à s'exprimer sur le système évaluatif auquel il a été confronté en tant qu'élève, il a insisté sur plusieurs points.

« *Il y a des notes que je ne comprenais pas (...), pourquoi avoir une bonne note alors que je pensais avoir raté, pourquoi avoir eu une mauvaise note alors que je pensais avoir réussi ?* ».

Il regrette de n'avoir jamais eu d'explications rationnelles sur la question bien qu'il eût été attentif aux commentaires et aux explications.

Le professeur interrogé reconnaît humblement que son vécu a influencé le professeur qu'il est devenu.

Connaissant l'enseignement agricole pour y avoir étudié, il s'est promis de remédier à des pratiques qu'il juge avilissantes (classement des copies lors du rendu, désignation de la note à haute voix).

Ainsi, il reconnaît l'existence des inégalités sociales et le poids qu'elles peuvent avoir dans la réussite scolaire. Selon lui, c'est la bienveillance à l'égard des élèves qui doit être de mise.

Il faudrait arrêter d'écrire des commentaires farfelus sur les copies des élèves « travail catastrophique », « travail superficiel » « Bien ». Or, sans étayage, ces termes n'ont pas de



sens et confortent la relation de domination/soumission qu'il peut y avoir entre le professeur et les apprenants.

Sur les SESG, il considère que c'est une matière plus ou moins abordable selon le niveau de l'apprenant. Ainsi, en seconde, les élèves sont sur un même pied d'égalité puisqu'il s'agit d'une matière nouvelle. Toutefois, plus l'on avance en termes de niveau de classe, plus l'hétérogénéité se renforce (en BTS notamment par le poids du cursus antérieur, les cours particuliers dont peuvent se permettre certains etc.)

Selon lui, pour que le langage scolaire soit aligné sur le langage commun, il faut partir du quotidien des élèves. « La gestion n'a de sens qu'en prenant appui sur l'expérience professionnelle des élèves (...), il ne faut jamais dissocier la théorie de la pratique ».

Il faut donc donner du sens à l'apprentissage en pointant les points que les élèves doivent améliorer. L'enseignant explique notamment que lorsqu'il corrige des copies, il accorde une grande importance à l'expression écrite.

Cela signifie qu'il s'accorde toujours un quart d'heure de remédiation sur les règles de grammaire et de conjugaison lors de la correction des copies. De plus, il essaie de réduire au maximum l'usage de la calculatrice en gestion. Cette dernière « abrutit » les élèves qui l'utilisent de façon mécanique sans se rendre compte parfois qu'une simple faute de frappe peut aboutir à des résultats farfelus.

Enfin, à la fin de l'entretien, l'enseignant reconnaît son attachement à la notation qu'il considère comme indispensable pour permettre aux familles de lire les résultats scolaires.

2) Retranscription : professeur B

L'enseignante interrogée est la cadette d'une fratrie de trois enfants (dix ans d'écart entre ses frères et sœurs). Elle prétend avoir été une élève moyenne, impliquée uniquement dans les matières qui l'intéressaient. « *Je choisissais mes matières* ».

Epileptique, elle affirme que cette maladie l'a beaucoup heurté « Depuis l'école primaire, on m'a fait penser que je n'avais pas les capacités (...), lors des rencontres parents-professeurs, on disait de moi : ce n'est pas la peine de la pousser, elle est limitée ».

Par conséquent, elle regrette de s'être autolimitée. En effet, ses parents ne se sentaient pas légitimes de s'investir dans le suivi scolaire de leur fille. « Ils ont arrêté l'école au collège donc ne pensaient pas avoir les capacités pour intervenir (...), j'en ai souffert, mes frères et sœurs nettement plus âgés travaillaient déjà, loin de la maison ».

La professeure interrogée explique qu'elle regrette de ne pas avoir connu d'enseignants qui croyaient en elle. Ce manque explique son manque d'ambition dans ses études.

Le choix de devenir enseignant résulte dans son attachement au relationnel, à la transmission du savoir. Bien qu'étant timide, sa première expérience de contractuelle dans l'enseignement agricole a nourri sa vocation.

Concernant le système de notation actuelle, elle explique l'avoir adapté car elle a constaté que les élèves en avaient besoin. Ainsi, certaines notes sont obligatoires, d'autres sont facultatives et les élèves peuvent s'exercer dès lors qu'ils en ressentent le besoin.

Selon, elle « *Ce n'est pas la notation qui est mauvaise, mais l'importance qu'on lui donne (parent, profs, apprenants) les notes sont une fin en soi et non un moyen de progresser. Voilà le problème. On classe, on stigmatise, on donne une valeur à l'individu alors que c'est sa progression qui compte.* ».

Elle insiste sur le droit à l'erreur qui doit être remis au goût du jour car c'est un outil



indispensable pour progresser.

Lorsque l'on aborde la matière des SESG, comme le professeur A, elle estime qu'en classe de seconde, les élèves sont sur un même pied d'égalité. Si les inégalités sont plus perceptibles dans les classes de niveau supérieur, elles sont corrigibles, par les visites d'entreprise, les stages, le suivi de l'actualité qui sont accessibles à tous.

Parmi les pratiques qu'elle revendique et que j'ai notamment pu observer, elle insiste sur le fait qu'il faille guider les élèves. Pour cela, elle met toujours des commentaires sur les copies bien qu'elle regrette que les élèves n'y soient pas toujours attentifs. Aussi, elle leur propose une auto-correction, méthode qu'elle juge fructueuse car l'élève défavorisé cerne mieux les attentes du professeur

Enfin, la corrélation supposée entre milieu social défavorisé et échec n'est pas nette dans l'enseignement agricole. L'enseignante prend notamment appui sur les enfants d'agriculteurs qui sont parfois avantagés dans la connaissance des acteurs économiques par rapport à un enfant issu de la classe moyenne ou supérieure. L'agriculture reste un domaine technique.

Interrogé sur le système évaluatif actuel, elle a du mal à concevoir un système sans notes. Il faut des indicateurs simples et clairs aussi bien pour les élèves que pour les familles et il n'y a de ce point de vue-là, aucune alternative. De plus, elle affirme que les essais d'évaluation par compétences avec les BIT de l'éducation nationale, n'ont pas fonctionné. Ils sont revenus en arrière. Leur système était lourd.

3) Retranscription : professeur C

La troisième personne interrogée est professeure dans l'établissement depuis 19 ans. Cadette, elle a trois frères et trois sœurs. Elève sérieuse mais bavarde selon ses dires, elle aimait l'école. Elevée par un père exploitant agricole et une mère au foyer, elle affirme que ses parents étaient attentifs à ses résultats scolaires sans pour autant être dans l'ostentation. Elle ressentait des difficultés dans les matières scientifiques et pouvait compter sur l'aide de ses frères et sœurs. Si cela n'était pas suffisant, elle pouvait aussi bénéficier de cours particuliers privés. Avec le recul et en reliant cette situation à notre problématique de recherche, elle trouve cela aberrant du point de vue de la perpétuation des inégalités.

L'enseignante interrogée a un parcours déjà bien rempli dans l'enseignement agricole. En effet, elle a occupé dans l'établissement les fonctions de gestionnaire et de CPE avant de devenir enseignante de SESG. Le métier de professeur est vite apparu comme étant naturel selon elle car elle est sensible au lien qu'elle peut avoir avec les élèves.

Elle n'imaginait pas enseigner autre chose que les SESG : matière pluridisciplinaire qui permet une grande liberté pédagogique et qui peut être reliée aux nombreuses visites et voyages pédagogiques. Elle reconnaît que cette matière est très difficile pour les élèves selon leur milieu social d'appartenance. La culture générale peut varier mais comme l'enseignante précédente, elle constate que les fils d'agriculteurs sont avantagés dans la connaissance du fonctionnement des filières.

Pour gommer les inégalités, l'enseignante propose de partir de ce qu'ils ont vu en stage pour bâtir les cours et les évaluations. Selon elle, les enseignants ont des marges de manœuvre dans le cadre de l'évaluation formative mais restent condamnés à un système dans le cadre de l'évaluation certificative qui est régie par les pouvoirs publics.



Elle se dit très critique vis-à-vis du système de notation qui est « malsain ». Mais d'après elle, le problème doit être traité à la source. « Il faut le réformer dès la maternelle. Les élèves défavorisés sont conditionnés par le système de notes. On est en bout de chaîne et on veut tout révolutionner, c'est ridicule ».

Par ailleurs, elle insiste sur l'attachement des élèves à l'évaluation chiffrée. Elle prend notamment appui sur une expérimentation qu'elle a réalisée avec une classe il y a cinq ans où les lettres ont remplacé les chiffres. Le bilan a été très mitigé car les élèves se sont sentis frustrés.

L'enseignante interrogée insiste sur la positivité de la note. Il faudrait rendre les élèves maîtres de leur destin. Pour cela, elle essaie d'atténuer l'esprit de compétition en ne donnant jamais la moyenne générale de la classe lors du rendu d'un devoir afin qu'ils ne se comparent pas. Elle met des commentaires personnels et demande à ceux qui sont en difficultés de venir la voir individuellement. De plus, elle reconnaît noter de façon différenciée les copies en ne conservant pas l'anonymat.

Un élève volontaire mais en difficulté sera toujours noté de façon plus indulgente qu'un élève qui est par nature, excellent. Selon elle, c'est la finalité du contrôle continu, démarche qu'elle assume entièrement.

Pour terminer, l'enseignante s'est dit curieuse d'essayer de nouvelles expérimentations.

4) Retranscription : professeur D

La personne interrogée a débuté dans l'enseignement au début de l'actuelle année scolaire. Comme les précédents enseignants interrogés, elle est dernière d'une famille comptant 3 enfants. Elève moyenne et bavarde, elle a redoublé sa classe de première technologique sciences de l'ingénieur ayant obtenu des résultats insuffisants dans les matières scientifiques. Sa mère était enseignante et son père ingénieur. « *Mes parents étaient très impliqués surtout mon père qui voulait que j'aie la même carrière que lui* ».

Ses parents étaient très attentifs aux notes qu'elle obtenait et lui ont même fait suivre des cours particuliers pour qu'elle réussisse. L'enseignante reconnaît qu'étant élève, elle travaillait surtout pour son père car elle ne savait pas vraiment ce qu'elle voulait faire plus tard.

Mais la particularité de la personne interrogée réside dans le fait qu'elle a beaucoup déménagé durant sa scolarité en raison des déplacements professionnels de son père. Elle a notamment passé une partie de sa scolarité au Maroc et en Finlande. De ce fait, elle est très sensible au système scolaire finlandais qui est « un modèle » selon ses dires.

Les effectifs réduits, l'absence de notation, l'intervention de l'Etat sont des conditions propices à la réussite des élèves. Son retour en France a été un « choc culturel » par la pression qu'elle ressentait vis-à-vis de ses pairs : « je me devais d'avoir de bonnes notes ». Elle reproche notamment à certains de ses professeurs de l'avoir écœurée par des remarques cassantes et sexistes qu'elle apparente avec le recul à une forme de harcèlement.

Après avoir travaillé dans une entreprise privée, elle a décidé de se lancer récemment dans l'enseignement parce qu'elle trouve qu'il s'agit du plus beau métier du monde.

Concernant les SESG, elle considère que c'est une discipline qui n'est pas forcément accessible à tous les élèves car le contenu est parfois relativement technique.



A la différence des précédentes personnes interrogées, elle estime que cette matière ne parle pas aux élèves de seconde et qu'elle ne fonctionne qu'avec des apprenants intéressés. Même si des liens peuvent être effectués avec l'actualité (dixit les gilets jaunes), il faut y ressentir un minimum d'intérêt.

Lorsqu'elle aborde les pratiques évaluatives, elle reconnaît par la force de son vécu la négativité du système actuel qui détruit des talents. Les redoublants notamment sont pointés du doigt et mis à l'écart par les enseignants : « il faut se remettre en question ». Pour prendre en compte les inégalités, elle encourage individuellement les élèves avant l'évaluation en établissant avec eux des objectifs. Les plus défavorisés ont une estime d'eux très limitée. Par ailleurs, corrélativement à la note, elle a adopté un système d'open-badges sous formes de smileys. A partir d'un certain seuil, les élèves gagnent un smiley : démarche qui ressemble notamment au système de bons points officialisé à l'école primaire. Elle utilise le vert plutôt que le rouge qu'elle trouve très agressif et corrige anonymement les copies de ses élèves. « *Je préfère me laisser surprendre* ».

Un fait qui peut paraître étonnant : l'enseignante interrogée est une adepte de l'interrogation surprise qu'elle définit comme étant un outil pour forcer les élèves à travailler.

Enfin, sur les modernisations possibles, elle affirme qu'en économie, il est difficile d'évaluer des compétences car les savoirs savants sont supérieurs aux savoir-faire. Selon elle, il faut prendre en compte les compétences informelles pour valoriser les élèves quel que soit leur milieu social d'origine.

Ces entretiens semi-directifs ont permis de dégager une parole libre ouvrant même des pistes de réflexion supplémentaires aux expérimentations.

Au-delà de la pensée retranscrite pour chacune des personnes interrogées, le tableau suivant présente les grandes variables des pratiques évaluatives qu'il semble opportun d'analyser pour répondre à la problématique de notre recherche :

	Délai d'annonce d'une évaluation	Construction de l'évaluation	Usage d'une grille d'évaluation	Temps de correction des copies	Ressources utilisées pour l'évaluation	Cap Eval
PROF A	1 semaine	Avant	Non	1H	Cours	Non
PROF B	2 semaines	Après	Oui	2H	Articles de presse	Oui
PROF C	1 semaine	Avant	Oui	2H	BD	Non
PROF D	3 jours ou surprise	Après	Non	2H	Articles de presse	Oui



Précision du sens à accorder aux variables :

- * Comme son nom l'indique le délai d'annonce d'une évaluation correspond au temps accordé par l'enseignant à l'élève pour se préparer à l'évaluation
 - * La construction de l'évaluation (avant/ après), permet d'analyser si l'enseignant a réalisé son évaluation avant la construction de son cours ou après avoir réalisé le cours.
 - * L'usage d'une grille d'évaluation permet de savoir si l'enseignant utilise un barème ou une grille de compétences lors de la phase de correction des copies.
 - * Le temps de correction des copies permet de faire le lien avec l'individualisation.
 - * Les ressources utilisées permettent de déterminer le caractère complexe ou non du travail.
 - * Cap Eval permet de savoir si oui ou non l'enseignant a été sensible aux rénovations.
- Nous avons pris pour support une même évaluation d'un même module afin d'avoir des données lisibles sur le temps de correction estimé par les enseignants.

• **BILAN ET ANALYSE**

1) **Peut-on établir un lien entre le vécu du professeur en tant qu'élève et sa pratique professionnelle de l'évaluation ?**

Dans l'échantillon utilisé, deux professeurs sont issus d'un milieu ouvrier (prof A et B), un d'un milieu employé (prof C) et un d'un milieu favorisé (prof D). Ainsi, les trois classes sociales faisant office d'étude pour le recueil de données des élèves sont également présentes en ce qui concerne les enseignants servant de point d'appui aux hypothèses que nous avons formulé.

A l'issue de la retranscription des entretiens réalisés, nous pouvons considérer que la structure familiale ne saurait être une donnée pertinente à analyser.

En effet, les personnes interrogées ont toutes des frères et sœurs avec des écarts d'âge plus ou moins important et des conditions d'habitation plus ou moins variées.

Toutefois, le professeur A reconnaît que son vécu a influencé sa pratique professionnelle. En effet, il reproche à ses enseignants d'avoir parfois eu recours à des pratiques avilissantes. Ces dernières n'aident pas les élèves de milieu défavorisé et partant avec un handicap de tirer leur épingle du jeu.

Les inégalités sociales existent et pour pouvoir y remédier, il faut faire preuve de bienveillance pour ne pas décourager les élèves.

Cette volonté de valoriser les élèves revient souvent dans le discours du professeur B, issu de milieu ouvrier également. En effet, le vécu d'élève de l'enseignante interrogée conforte la délégitimation des familles ouvrières dans le suivi éducatif de leurs enfants.

Ces familles, comme nous l'avons vu dans le cadre théorique sont impliquées tout en étant en retrait. Elles accorderont toujours beaucoup de crédit aux paroles véhiculées par l'institution. Le fait que peu de personnes n'aient cru en elle l'ont conforté dans l'idée de donner une chance à tous les apprenants et de défendre notamment le droit à l'erreur.

La stratégie des familles ayant un capital économique plus important est de mettre en œuvre tous les moyens permettant de favoriser la réussite de leurs enfants.



C'est ainsi que deux des professeurs interrogés étant dans cette situation (Prof C + Prof D) ont pu bénéficier de cours particuliers privés si nécessaire. Cette situation interroge quant à la perpétuation des inégalités. En effet, les quatre professeurs sont conscients que ce système est extrêmement problématique car ce sont toujours les élèves les plus favorisés qui seront avantagés. Cela ouvre donc une fenêtre de tir idéologique.

Les avis sont partagés sur la question. Certains évoquent l'urgence de donner plus de moyens à l'école, d'autres pensent à l'innovation pédagogique pour créer un climat de classe apaisé.

Classiquement, le lien entre capital culturel et réussite scolaire est souvent établi. En l'occurrence, les professeurs interrogés semblent beaucoup plus prudents sur la question. Cela s'explique par la nature de l'enseignement agricole. En effet, pour un grand nombre d'élèves, le choix de s'inscrire dans un établissement agricole est un choix délibéré. Or, les élèves de milieu social favorisé ne sont pas forcément les plus cultivés. Cela s'explique par le fait que les fils d'agriculteurs notamment ont baigné dans un environnement familial propice à la connaissance du milieu étudié. Pour certains, ils connaissent les avantages de s'inscrire dans une démarche de qualité, les spécificités du territoire dans lequel ils envisagent de travailler.

Par conséquent, nous constatons de nombreux éléments qui infirment l'idée supposée selon laquelle être issu d'un milieu social moins aisé que son voisin est une contrainte.

Ainsi, les enseignants interrogés réfutent l'idée selon laquelle les SESG seraient une matière discriminante comme pourraient l'être les disciplines littéraires.

Toutefois, ils reconnaissent qu'il existe des différences notables entre les champs disciplinaires. L'économie générale est plus hétérogène que ne l'est l'économie d'entreprise ou la gestion.

Si l'ensemble des professeurs interrogés reconnaissent que le système évaluatif actuel n'est pas parfait et qu'il présente des inconvénients, on constate malgré tout un certain conservatisme.

Les deux professeurs de milieu ouvrier critiquent notamment certaines pratiques enseignantes qu'ils ont subi comme la dévalorisation et la sélection. Mais ils estiment que la notation chiffrée est un indicateur simple pour les élèves, les familles et les acteurs de l'institution et qu'il est compliqué d'en sortir.

Il en est de même pour l'enseignante issue de la classe moyenne. Bien qu'elle soit très critique vis-à-vis de la notation, elle ne juge pas pertinente une réforme. En effet, la note est ancrée dans les mœurs dès le plus jeune âge donc cela n'a pas de sens de vouloir tout bouleverser au lycée.

Enfin, l'enseignante de milieu favorisé considère qu'un système d'évaluation par compétences n'est pas généralisable à toutes les disciplines ce qui poserait problème au niveau du cadrage national des diplômes.

Enfin, le tableau de recueil des données ne démontre pas une hétérogénéité selon le profil de l'enseignant et les pratiques usuelles.



L'échantillon obtenu ne permet pas de formuler de généralités.

Nous pourrions être tenté d'affirmer que le professeur D issu de milieu social favorisé est moins sensible que ses collègues aux liens entre le milieu social et la réussite scolaire.

En effet, elle annonce une évaluation trois jours avant celle-ci et assume d'organiser des interrogations surprises. De plus, elle utilise des articles de presse, ce qui peut paraître difficile pour des élèves de seconde et ne se sert pas d'une grille d'évaluation

Mais paradoxalement, elle a suivi Cap Eval et a même été confrontée au système évaluatif finlandais.

La construction d'une évaluation avant la réalisation d'une séquence de cours peut paraître plus efficace dans une perspective pédagogique car elle permet de mieux identifier les objectifs et les messages à faire passer.

En l'occurrence, les données retranscrites ne laissent pas apparaître de tendance claire.

→ Limites

Nous pouvons estimer que les échanges ont été riches en termes de contenu puisque de nombreuses pistes ont été explorées et notre objectif de sensibilisation a été atteint.

Néanmoins, il est difficile de dégager une tendance et d'établir une corrélation entre le vécu de l'enseignant en tant qu'élève et sa pratique d'enseignant.

Il y a bien évidemment des influences mais toutes les enseignantes et tous les enseignants interrogés partagent une certaine vision de l'évaluation et chacun propose une alternative.

La variable de l'expérience est-elle plus pertinente pour analyser ces entretiens ? Il faudrait réitérer cette démarche avec un échantillon plus large et dans le cadre d'un entretien dirigé.

Compte-tenu de tous les éléments mentionnés ci-dessus, notre hypothèse de départ : « Les enseignants les plus sensibles aux inégalités sociales sont ceux qui ont eux-mêmes senti le poids de leur origine sociale dans leur cursus scolaire. » est infirmée.



EXPOSES DES EXPERIMENTATIONS REALISEES

En plus des questionnaires et entretiens réalisés, nous avons réalisé deux expériences appuyées par notre cadre théorique.

Celles-ci ont été menées afin de nous aider à répondre à notre problématique de recherche : « Comment prendre en compte les inégalités sociales dans l'évaluation des élèves en SESG au sein de l'enseignement agricole » ?

Au fil des lectures mais également de nos échanges avec les enseignants de SESG, nous pouvons supposer que l'évaluation positive est une des solutions à privilégier pour atténuer les inégalités de départ pouvant conduire à l'échec.

C'est à partir de ce postulat que nous avons réalisé deux expérimentations auprès de notre classe de référence.

Tout d'abord nous avons voulu enregistrer le ressenti des élèves face à une forme d'évaluation innovante qui repose sur un caractère ludique.

Le stress et la délégitimation pouvant expliquer certains écarts, il peut être intéressant d'étudier si un exercice comme celui-là peut créer une source de motivation qui inclut les élèves les moins favorisés.

Ensuite, nous avons voulu expérimenter l'évaluation par contrat de confiance afin de constater si celle-ci pouvait avoir un impact positif sur les élèves les plus en difficulté du fait de leur origine sociale.

Par la même, nous avons décidé d'évaluer sans notation chiffrée afin de percevoir si des changements pouvaient être constatés.

Par conséquent, nous allons détailler dans les pages suivantes ces deux expérimentations selon la méthode de présentation suivante :

- * Enoncé de l'hypothèse
- * Contexte
- * Modalités
- * Résultats obtenus
- * Bilan et Analyse (interprétation des résultats)



EXPERIMENTATION 1 : EVALUATION PAR LE JEU

Hypothèse :

L'évaluation par le jeu favorise l'apprentissage des élèves et permet aux jeunes issus de milieu social défavorisé de gagner en confiance.

Contexte :

L'économie générale est une discipline complexe pour les étudiants comme nous avons pu le voir au chapitre introductif. Dans le cadre du module M21, j'ai réalisé une longue séquence de cours portant sur l'intervention de l'Etat dans l'économie.

Durant plusieurs semaines, je me suis appuyé sur le quotidien et les centres d'intérêts des élèves pour illustrer des concepts théoriques figurant dans le référentiel. Cela s'est révélée comme une technique fructueuse afin de ne pas perdre la concentration des élèves.

Toutefois, l'usage de la symbolique en classe doit rester un outil de transmission du savoir permettant de faciliter l'acquisition.

En cours de séquence, j'ai réalisé une évaluation formative correspondant au format classique des évaluations privilégiées en SESG (une partie de check-up de l'acquisition des savoirs et une partie de mobilisation de connaissance dite de « savoir-faire »).

Le constat est sans appel : les étudiants présentant le plus de difficultés à expliquer un concept sont de milieu populaire. En revanche, les élèves de classe moyenne et de classe supérieure se démarquent. Les différences notables se situent au niveau de la structuration des phrases et des maladresses d'expression. Sur le fond, lorsque les élèves sont interrogés sur la présentation d'une idée, ceux de milieu favorisé vont réussir à la présenter pertinemment alors que ceux de milieu populaire vont se contenter de faire allusion à l'anecdote ou l'illustration qui a été utilisée en classe.

Cette situation conduit à des résultats assez hétérogènes dans la classe.

Il serait très réducteur d'expliquer ces inégalités par l'unique variable du milieu social ou du cursus antérieur des élèves. Par conséquent, pour m'assurer du poids de ces écarts qui m'apparaissent comme étant significatifs, j'ai décidé d'expérimenter l'évaluation par le jeu par le biais d'un quiz interactif.

Modalités :

Les étudiants ont au préalable téléchargé l'application « Kahoot » sur leur smartphone. Ce dernier est utilisé comme outil pour répondre aux questions posées.

Les élèves doivent saisir un code PIN fourni par le professeur pour accéder au quiz. Les questions sont successivement vidéoprojetées et les apprenants doivent y répondre en sélectionnant sur leur téléphone le symbole correspondant à la bonne proposition.

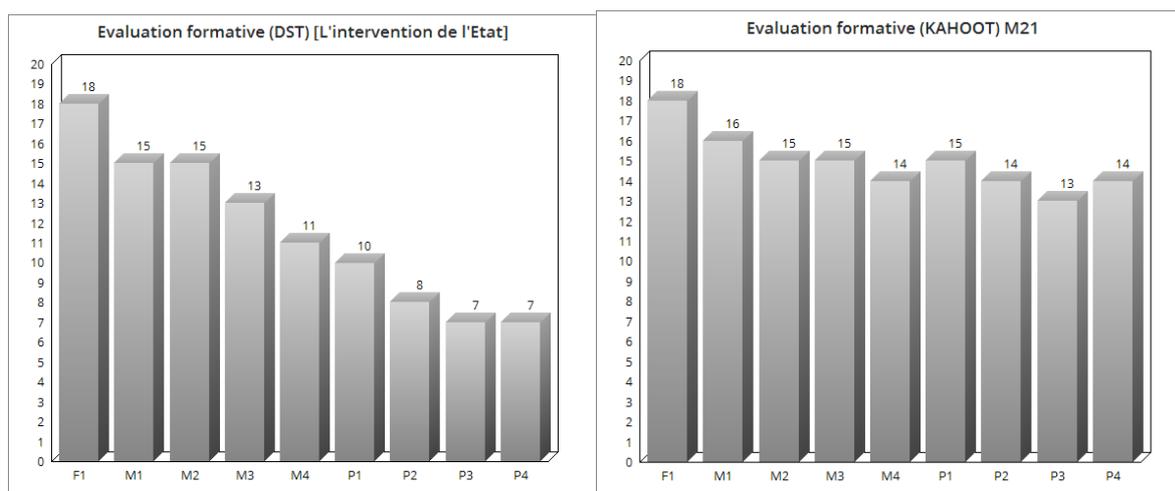
Un chronomètre peut être déclenché pour inciter les élèves à répondre rapidement avec un tableau de score qui s'affiche à la fin de chaque question.

Afin de concilier le caractère ludique et pédagogique, l'enseignant interroge individuellement un étudiant à la fin de chaque question afin qu'il justifie sa réponse. S'il constate des erreurs, il peut opérer une remédiation pour réexpliquer un concept qui aurait mal été saisi.

L'intérêt est que les étudiants sont en émulation et que leur capacité d'écoute est renforcée.



Résultats obtenus :



<u>Elève</u>	<u>Evaluation classique</u>	<u>Evaluation par le jeu</u>	<u>GAIN</u>
<u>F1</u>	18	18	=
<u>M1</u>	15	16	+ 1
<u>M2</u>	15	15	=
<u>M3</u>	13	15	+ 2
<u>M4</u>	11	14	+ 3
<u>P1</u>	10	15	+ 5
<u>P2</u>	8	14	+ 6
<u>P3</u>	7	13	+ 6
<u>P4</u>	7	14	+ 7

Evaluation formative classique (moyenne de classe = 11.55)

Evaluation formative par le jeu (moyenne de classe =14.88)



❖ BILAN ET ANALYSE

Conformément aux échanges obtenus, on constate une forte hétérogénéité de résultats dans cette classe. De plus, une corrélation très nette apparaît entre le niveau de l'élève en économie générale et le milieu social de l'élève.

Les élèves de classe favorisée et de la classe moyenne se démarquent des élèves issus de milieu populaire.

Cela donne donc un sens supplémentaire à notre expérimentation.

On constate des difficultés à l'écrit dans la retranscription des idées. La définition semble être comprise mais elle n'est pas suffisamment étayée.

En effet, les élèves populaires utilisent exclusivement la symbolique dans leurs réponses.

C'est-à-dire que des anecdotes ayant été utilisés par l'enseignant pour vulgariser un concept vont être réintroduits dans leur réponse écrite. Cela signifie qu'ils ont des difficultés à différencier ce qui relève du contenu théorique et ce qui relève de la métaphore permettant de donner un sens à ce contenu théorique.

En revanche, les élèves de classe moyenne et favorisée s'en sortent mieux dans ce domaine maîtrisant parfois à la lettre la méthode de rédaction de l'AEIC :

- Affirmer
- Expliquer
- Illustrer
- Conclure

Cette méthodologie permet aux élèves de fournir des réponses bien structurées.

Cependant, il faut nuancer cette analyse. Certains élèves ne maîtrisaient pas leur cours et n'ont par conséquent pas répondu à la question posée lors du premier devoir mais y ont bien répondu lors de l'évaluation par le jeu.

• Ecarts de résultats

Le premier devoir présente une forte hétérogénéité : les élèves de milieu populaire étant à la traîne (seul un élève parmi les quatre a obtenu la moyenne). Les autres élèves étant nettement supérieurs avec des résultats élevés.

Si nous devons scinder les données en deux groupes distincts afin de rendre compte des écarts, nous obtiendrions les données suivantes :

- Elèves F1 + M1 + M2 + M3 + M4 : 14.40/20 de moyenne générale
- Elèves P1 + P2 + P3 + P4 : 8/20 de moyenne générales

Par conséquent, si on analyse les données brutes du premier devoir, on pourrait penser que la moitié du groupe a travaillé (ce sont de plus les élèves les plus favorisés) et que l'autre moitié du groupe n'a pas travaillé ou ne maîtrise pas le cours (ce sont les élèves les plus défavorisés).

Pourtant, lorsque les mêmes questions sont posées dans le deuxième devoir, les données sont radicalement différentes. Bien que le rang des élèves ayant présenté des facilités au premier devoir ne semble pas bouleversé, les élèves ayant rencontré des difficultés au premier



devoir enregistrent des progrès remarquables.

Ainsi, le groupe est beaucoup plus homogène : il n'y a plus que cinq points d'écart entre l'élève ayant obtenu la note la plus faible et celui ayant obtenu la note la plus élevée alors qu'il y en avait onze dans l'évaluation formative classique.

- **Ressenti des élèves**

L'intégralité des élèves quelque soit leur milieu social se disent beaucoup moins stressés grâce au quiz interactif. Ils vantent notamment le caractère ludique de l'évaluation qui permet de faciliter la phase d'apprentissage.

Nous pouvons supposer que cette forme d'évaluation (questionnaire à choix multiples) est hasardeuse car certains élèves peuvent fournir une proposition de façon aléatoire.

Mais pour lui donner une visée pédagogique, nous interrogeons oralement un élève à chaque fois pour qu'il justifie sa réponse et l'étaye davantage.

Le résultat est extrêmement satisfaisant : chacun des élèves se prêtent au jeu et répondent parfois avec une justesse de vocabulaire qui n'apparaissait pas dans l'évaluation écrite.

Lorsqu'on leur demande pourquoi ils n'ont pas tenté de fournir une réponse structurée lors de l'évaluation écrite, les élèves P1, P2 et P3 répondent les phrases suivantes :

« Je n'avais pas confiance en moi ».

« Je n'avais pas suffisamment révisé ».

« Je n'y voyais pas d'intérêt ».

Ces paroles retranscrites des entretiens réalisés à posteriori de notre expérimentation démontrent que certains élèves préfèrent ne pas répondre à une question plutôt que de se tromper. Alors que dans le format du quiz interactif, non seulement ils y répondent mais ils réussissent à la justifier avec brio.

Les élèves de milieu moins défavorisé (M1, M2, M3, M4, F1) sont plus nuancés dans leurs propos. L'élève F1 par exemple admet le caractère ludique de l'exercice mais n'y tire aucun bénéfice personnel : sa note est stationnaire.

Animé par l'esprit de compétition, il affirme « C'est bien mais on n'aura pas ça au CCF ».

Cette phrase symbolise le fait que certains élèves déjà avantagés veulent garder l'esprit de compétition dans le cadre de l'évaluation. Or, dans le cadre de l'évaluation formative, comme nous avons pu l'aborder dans le chapitre 3, l'évaluation est au service des apprentissages.

Ce format d'évaluation est positif pour l'élève puisqu'il est pleinement acteur de l'exercice réalisé, gagne en confiance et donc se sent plus valorisé.

On constate une solidarité entre les élèves. Lors des séances suivantes une hausse de la participation parmi les élèves les plus timides mais aussi parmi les élèves les plus en difficultés (P1 et P2 par exemple).



- **Limites**

Cette évaluation par le jeu ne révolutionne pas l'esprit de compétition. En effet, les élèves continuent à se comparer les uns envers les autres du fait du tableau des scores qui s'affiche à la fin de chaque question posée.

Cela ne réduit pas pour autant la stigmatisation puisqu'un élève s'étant trompé à une question alors que tous ses autres camarades ont bien répondu sera forcément pointé du doigt.

De plus, elle ne peut pas être utilisée trop fréquemment puisqu'elle ne permettrait pas de rendre compte de façon évidente la progression des capacités requises dans le référentiel.

Toutefois, nous pouvons envisager de la ritualiser au début d'une séance qui aura été précédée par un contenu assez complexe afin d'inciter les élèves à apprendre leur cours et ne pas attendre systématiquement la fin de chaque séquence.

En définitive, ce format d'évaluation peut être intégré à l'EPCC.

Compte-tenu de tous les éléments mentionnés ci-dessus, notre hypothèse de départ : « L'évaluation par le jeu favorise l'apprentissage des élèves et permet aux jeunes issus de milieu social défavorisé de gagner en confiance » est vérifiée.



EXPERIMENTATION 2 : L'EVALUATION PAR COMPETENCES ET SANS NOTES

Hypothèse :

- 1) L'EPCC permet aux élèves de milieu social défavorisé de progresser.
- 2) L'évaluation sans notes atténue la stigmatisation des élèves de milieu social défavorisé.

Contexte :

Sensible à l'EPCC, forme d'évaluation innovante proposée par André Antiby, j'ai voulu lancer une expérimentation de ce type avec ma classe de référence : les BTSA STA.

Comme pour l'action précédemment mise en place, j'ai choisi une thématique qui laisse apparaître des écarts de niveau que l'on peut expliquer par le poids des inégalités sociales.

En l'occurrence, la séquence portant sur l'action de l'Etat sur le marché est éminemment complexe car elle mobilise des données économiques complexes et qui sont parfois difficiles à saisir pour les apprenants.

Une nouvelle fois, il a fallu faire usage de la symbolique pour vulgariser les différents concepts théoriques qui feront l'objet d'une évaluation certificative au terme de la deuxième année du BTSA.

Par conséquent, j'ai voulu désacraliser la notation chiffrée auprès des élèves car elle est très ancrée chez eux.

Je me suis appuyé sur deux données figurant dans le questionnaire que je leur ai distribué au préalable :

- **Que regardez-vous lorsque l'on vous remet une copie ?**



A cette question, l'intégralité des élèves ont répondu : la note ce qui démontrent leur attachement à ce dispositif. Pour creuser, je leur ai demandé individuellement s'ils étaient sensibles aux commentaires censés être présents pour les guider.

En l'occurrence, les élèves (P1, P2, P3 et P4, M2) ont exprimé la même idée : ils sont attentifs aux commentaires uniquement lorsque la note obtenue est supérieure à celle espérée.

Les élèves (M1, M3, M4 et F1) affirment les lire constamment bien que ce qui les intéresse est avant toute chose la note.

Cela démontre deux choses. Plus, la note est élevée, plus l'élève est attentif aux commentaires qui peuvent les guider. Plus la note est faible, plus l'élève ne prête pas attention aux commentaires comme s'ils s'inscrivaient dans une logique fataliste.



Modalités :

La méthodologie préconisée par André Antibi a été reprise.

Ainsi, à l'issue de la finalisation de la séquence intitulée « L'Etat et le marché », nous avons construit une fiche de révision avec les étudiants.

En effet, à la fin de chaque séance, un élève était interrogé pour faire le bilan de la séance écoulée : points de savoirs à retenir et le cas échéant, points de savoir-faire à maîtriser.

L'élève notait sur un bloc-notes collectif les éléments qu'il jugeait pertinents ce qui permettait de faire une autoévaluation au début de chaque séance suivante.

Lors de la première séance préparatoire, nous avons distribué aux élèves les différentes pages du calpin. Ce dernier contenant douze pages, la classe a été divisée en trois groupes. Chacun de ces groupes avait quatre pages et devait rédiger une partie de la synthèse.

Les groupes ont été constitués de la façon suivante

Groupe	G1	G2	G3
Composition	F1, P3, P4	M1, M3, P2	M2, P1, M4

Le groupe 1 devait construire une synthèse sur la partie 1 du cours, le groupe 2 sur la partie 2 et le groupe 3 sur la partie 3.

La fiche de révision a pu être réalisée durant une séance de deux heures.

A la séance suivante (une heure) la fiche de révision réalisée collectivement a été imprimée et distribuée à l'ensemble des apprenants. Le programme de révision a été distribué à tous les élèves et on a demandé à chacun des élèves de déduire une question qui pourrait potentiellement être posée à l'évaluation. Cela permet de donner le sentiment aux élèves qu'ils vont eux-mêmes bâtir le sujet bien que cela ne soit pas entièrement vrai. Parmi les neuf questions déduites, il a été précisé aux apprenants que trois d'entre elles figureraient dans le sujet de l'évaluation.

Il a donc été demandé aux élèves de bien revoir les points abordés pour la séance suivante, celle précédant l'évaluation.

Ainsi, au début de la troisième séance (une heure), nous avons pris vingt minutes pour faire une séance de questions/réponses.

Bilan de la phase préparatoire à l'évaluation :

La première séance a été fructueuse car elle a reposée sur la solidarité et le travail de groupes. Sans s'en rendre compte, les élèves se sont tirés vers le haut. Ainsi la constitution hétérogène des groupes a été bénéfique. Nous avons désigné dans chaque groupe un scribe en faisant en sorte que ce soit l'élève ayant le plus de difficultés en rédaction qui soit désigné. Le constat est positif car les élèves ayant des facilités guident ceux qui en ont moins.

Le fait de demander aux élèves de réfléchir à des questions et se mettre dans la peau de l'enseignant les a obligés à réfléchir aux objectifs visés.

Ainsi, on constate que trois des élèves de milieu populaire (P1, P2 et P4) ont eu des difficultés à formuler une question. Mais l'entraide était de nouveau de mise puisque lorsque des



questions jugées peu pertinentes étaient proposées, d'autres prenaient la parole pour faire comprendre que l'enjeu de la partie du cours visée résidait ailleurs.

Cela a donc permis à ces élèves qui ont souvent des difficultés à distinguer l'essentiel du subalterne de mieux identifier les capacités évaluées.

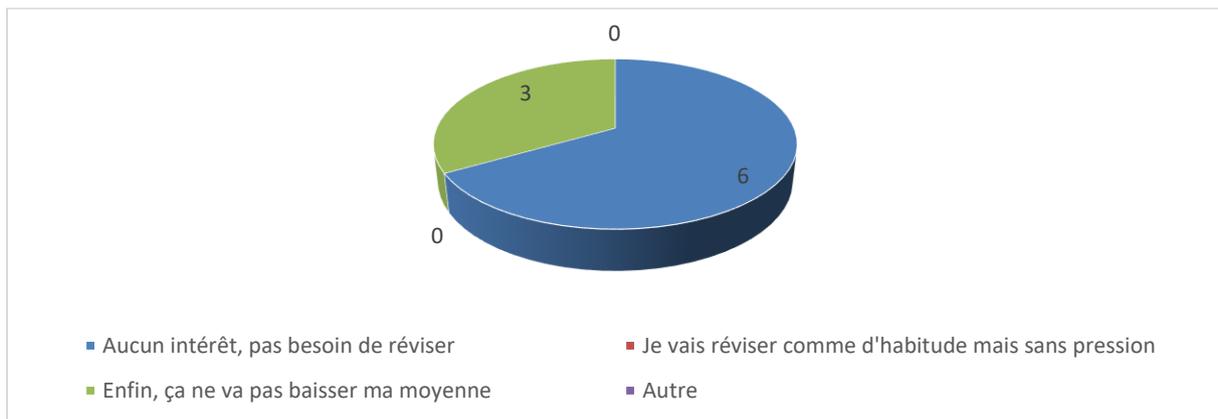
Enfin, leur annoncer que trois questions allaient figurer dans le sujet les a rassurés pour beaucoup. Certains n'hésitant pas à plaisanter « C'est ma question qui va être choisie, elle est tellement dure » (M2).

• ORGANISATION DE L'ÉVALUATION

Au vu des données récoltées dans le questionnaire, nous pouvons affirmer que les élèves ont imprimé le système de notation chiffrée bien qu'ils le trouvent stressant et imparfait puisque la note est souvent perçue comme un jugement.

Une question préalable servant de guide à notre expérimentation leur a été soumise dans le questionnaire distribué :

« Ton professeur t'annonce que tu vas avoir une évaluation mais qu'elle ne sera pas notée, quel est ton sentiment » ?



Les données retranscrites ci-dessus sont assez homogènes et ne permettent pas d'émettre un quelconque lien entre milieu social et ressenti face à une évaluation innovante.

Les élèves F1, M1, M2, M3, M4 et P3, répondent que ça n'a aucun intérêt et qu'il n'est pas utile de réviser alors que les élèves P2, P4 et P1 se réjouissent pour leur moyenne générale.

A la lecture de ces données, nous décidons donc de ne pas leur annoncer que l'évaluation qui va être réalisée sera fondée sur des capacités et qu'elle ne sera pas notée.

Nous supposons que si cela avait été révélé, les élèves n'auraient pas révisé efficacement bien que certains semblent moins anxieux puisque l'impact sur la moyenne ne sera pas présent.



• **REALISATION DE L'EVALUATION**

Comme annoncé, trois questions parmi celles rédigées par les élèves lors des séances préparatoires à l'évaluation ont été proposées aux élèves :

- 1) Quelles sont les cinq conditions de la concurrence pure et parfaite ?
- 2) Quels sont les différents types de biens ?
- 3) Quelles sont les pratiques interdites en droit de la concurrence ?

D'autres questions préparées par l'enseignant ont également été posées avec des exercices formatifs de savoir-faire dont la nature était connue des élèves.

Nous avons redonné aux élèves la grille des objectifs évalués :

- 1) Connaître les asymétries d'informations
- 2) Connaître les courants économiques et leurs modèles.
- 3) Maîtriser les classiques du droit de la concurrence
- 4) Connaître le fonctionnement d'un organisme de contrôle
- 5) Savoir distinguer les différents biens
- 6) Connaître le financement de l'intervention de l'Etat
- 7) Pouvoir se positionner dans un débat de société
- 8) Connaître les mesures mises en place pour lutter contre les externalités.

Durant l'évaluation, plusieurs élèves semblent avoir été troublés par l'absence d'indication de barème. L'élève M4 a notamment demandé à haute voix :

« C'est noté sur combien la question 4 ? »

En réalité nous envisageons pour atténuer l'esprit de compétition de recourir à la notation suivante :

☺	Acquis
☹	En cours d'acquisition
☹	A acquérir
?	Non évalué « Dommage »



Phase de correction :

Durant la phase de correction, nous apposons le smiley correspondant au rendu de l'élève et nous précisons dans une colonne les points positifs et les points à améliorer (cf annexe). En ce qui concerne la signification des smileys, celui qui sourit signifie que la capacité est acquise, celui qui est neutre signifie que la capacité est en cours d'acquisition, celui qui est triste signifie enfin que la capacité est à acquérir. Enfin le point d'interrogation est utilisé lorsque l'élève n'a pas fourni de réponse alors qu'il semblait qu'au cours de la séquence, le point évalué, allait être acquis. Il permet de remplacer le zéro ou la rature sur la copie pouvant être avilissante.

• RESULTATS GLOBAUX OBTENUS

ELEVE	QUALITE DU DEVOIR	COMMENTAIRE
F1	😊	++ Excellentes réponses, une explication contextualisée et critique étayée d'exemples précis et personnels -- Avoir un esprit critique est très bien mais n'hésite pas aussi à apporter de la nuance pour rester neutre.
M1	😊	++ Très bonne retranscription (AEIC + esprit critique) -- Quelques maladroresses d'expression (« malgré que », « comme même » : revoir la fiche méthodo de pluri)
M2	😊	++ Eléments pertinents de définition -- Exemples à développer, ne dissocie pas les différents axes de l'AEIC
M3	😊	++ Bonne retranscription sur certains éléments, moins étayée sur d'autres, AEIC maîtrisé. -- Revois ta méthode de travail : fais-toi un tableau synthétique pour avoir les concepts en tête de façon égale
M4	😊	++ Maîtrise parfaite AEIC et des exemples concrets Continue ainsi
P1	😊	++ Tu as expliqué et illustré tes propos avec un exemple personnel ce qui démontre que tu as compris les concepts -- Orthographe
P2	😐	++ La méthode de l'AEIC est en partie comprise -- Revois le vocabulaire approprié pour donner davantage d'écueil à tes réponses et l'axe E, C de l'AEIC.
P3	😐	+ Tu illustres très bien les concepts demandés, c'est agréable mais absence d'explication -- Ton explication mériterait d'être davantage développée comme tu as su le faire à l'oral lors des séances préparatoires.
P4	😐	++ Tu as bien saisi la méthode de l'AEIC que nous avons vu en classe mais ton explication manque de précisions -- Revois la fiche-méthode sur les termes appropriés à l'écrit.



- **BILAN ET ANALYSE**

- ✓ **Sur le contenu de l'évaluation**

L'usage de ce système ne met pas un point d'arrêt aux écarts de niveau. Cela peut sembler normal puisqu'il s'agit d'une première expérimentation.

Néanmoins, nous constatons que l'intégralité des élèves se sont prêtés au jeu et ont répondu aux questions bien que la qualité des réponses ne soit pas similaire.

Les élèves traditionnellement en difficulté, de milieu populaire, osent répondre dont certains pour la toute première fois. Cela démontre qu'ils n'ont pas peur de l'erreur.

Nous constatons en effet que le fossé entre les étudiants de différents milieux réside dans la structuration des réponses. La méthode de l'AEIC est aisément comprise par les élèves de milieu social favorisé tandis que les élèves de milieu défavorisés se mélangent parfois les pinceaux.

Les élèves aisés se démarquent par leur esprit critique alors même que celui-ci n'est pas forcément exigé dans le cadre du devoir. Ainsi, après avoir répondu à la question, ils vont argumenter leur réponse en exposant leur point de vue.

Cela est forcément valorisable puisqu'il s'agit d'une des capacités attendues et mentionnée dans le module M21 qui énonce que le futur technicien supérieur doit être capable de se positionner dans un débat de société.

A contrario, les élèves les plus timides sur la question sont de milieux populaires. Compte-tenu de leur investissement durant les séances préparatoires à l'évaluation, nous pouvons affirmer qu'ils ont forcément un avis sur un débat de société quel qu'il soit.

Ce fut notamment le cas sur la question du poids des prélèvements obligatoires, thématique découlant de la mobilisation des gilets jaunes.

Ces élèves ont un avis mais ont des difficultés à l'exprimer d'une manière fluide.

Par conséquent, ils se contentent de lancer une affirmation sans qu'elle soit accompagnée d'arguments.

Par ailleurs, le fossé est visible également dans la maîtrise de la langue française et de l'expression écrite.

Bien évidemment, les termes utilisés à l'écrit ne peuvent pas être les mêmes qu'à l'oral. Les élèves de milieu populaire ont proportionnellement plus de tics de langage dans leurs copies ne faisant pas la dissociation du cadre. Le vocabulaire est parfois cru et les expressions inappropriées comme « Du coup » ou « En fait » souvent perceptibles à l'oral sont à proscrire mais figurent pourtant dans les copies des élèves les plus populaires.

En définitive, les inégalités demeurent mais l'aspect positif réside dans le fait qu'aucun élève n'a séché de question.

Cela peut probablement s'expliquer par le fait que toutes les questions proposées émanent de ce qui a été étudié au cours de la séquence et remobilisé durant les séances de révision.



✓ Sur la phase de rendu des copies

Comme convenu, pour reprendre la méthode d'André Antibi, nous avons rendu les copies aux élèves à une date qui avait été annoncée (soit une semaine après la réalisation de l'évaluation). Cette démarche a été entreprise pour favoriser un climat de confiance et de sérénité entre les apprenants et le professeur.

En effet, il m'est souvent arrivé pendant ma scolarité de côtoyer des professeurs qui s'accordaient des délais de trois semaines pour corriger des copies et les rendre.

Or, cela ne permet pas à l'élève de remédier spontanément à ces difficultés.

En annonçant aux élèves oralement et collectivement que le devoir avait été évalué mais non noté, les propos suivants ont été recensés ?

« C'est quoi cette arnaque ? » F1

« Hein ? » M3

« Trop bien, j'avais raté » P2

« Euh ça veut dire quoi ? » P4

La réaction des élèves M3 et P4 laissent penser que les étudiants n'imaginent pas qu'une évaluation puisse être « évaluée » (comme son nom l'indique) sans être noté pour autant. L'élève F1 semble crier à l'injustice comme pour signifier qu'étant brillant, il a tout intérêt à obtenir une note à ce devoir.

L'élève P2 en revanche se dévalorise en affirmant qu'il a raté le devoir alors même que sa copie comporte des points positifs et qu'il possède une réelle marge de progression.

Si l'on compare ces réactions aux données du questionnaire, on retrouve une de nos hypothèses de départ :

- Les élèves de milieu social défavorisé se sous-estiment et ont une mauvaise estime de soi.
- Les élèves favorisés sont confiants et sont attachés au système évaluatif actuel puisque ce dernier leur bénéficie.

Les copies sont donc rendues avec la grille d'objectifs visés (cf annexe).

Nous constatons un réel étonnement de la part des élèves mais il apparaît que pour la première fois et pour cause, les élèves lisent les commentaires en premier puisque le smiley n'est pas un indicateur suffisant.

Afin d'avoir un recueil de ressentis lisible, nous effectuons un tour de table sur la séquence évaluative qui vient de s'achever en posant oralement deux questions.

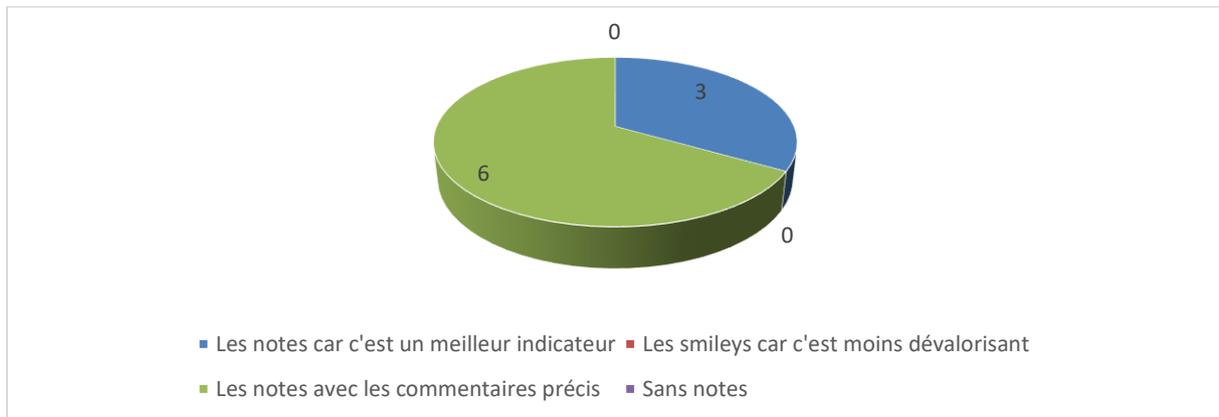
Les élèves lèvent la main pour désigner leurs réponses.

Tous les apprenants se réjouissent de la semaine préparatoire précédant l'évaluation (EPCC) qu'ils jugent utiles pour faire le bilan de la séquence.



En revanche, par rapport à l'évaluation sans notes, les avis sont plus partagés :

« Par quoi aimeriez-vous être évalués ? »



Nous avons de quoi être étonné par ces résultats compte tenu de notre hypothèse de départ. Les élèves F1, M4 et M2 affirment préférer les notes car c'est un meilleur indicateur. Les autres élèves défendent la notation chiffrée avec des commentaires précis. Lorsqu'on leur demande d'argumenter les élèves expliquent que la note leur permet de connaître leur niveau mais qu'ils trouvent extrêmement positif d'avoir une grille d'évaluation avec des commentaires individuels. Dans ces derniers, ils sont à la fois valorisés mais tout aussi bousculés dans ce qu'il convient d'améliorer. L'idée qui en ressort est que chacun à sa marge de progression.

En revanche, j'ai volontairement demandé aux élèves en difficulté d'expliquer pourquoi ils ne préféreraient pas les smileys à la note.

Deux élèves (P2 et P3) se sont exprimés :

« Le smiley c'est aussi du jugement, celui qui a des bonhommes qui boude sera toujours pointé du doigt »

« Le smiley n'est pas assez précis alors que la note lorsqu'elle est vraiment justifiée ça va ».

Nous constatons donc que sur notre échantillon, l'intégralité des élèves reste attaché à la notation et imaginent mal en sortir.

Ce qu'ils réclament est donc de la bienveillance (des commentaires qui les guide) et une phase préparatoire (EPCC)

- **Limites**

L'EPCC demande à l'enseignant d'affréter un nombre d'heures conséquent pour préparer l'évaluation en amont ce qui peut freiner certains enseignants. Mais nous sommes dans un système d'évaluation en contrôle continu ce qui est un atout.

Compte-tenu de tous les éléments mentionnés ci-dessus, les hypothèses suivantes :

- 1) L'EPCC permet aux élèves de milieu social défavorisé de progresser est vérifiée
- 2) L'évaluation sans notes atténue la stigmatisation des élèves de milieu social défavorisé est infirmée.



ETAT DES HYPOTHESES

Dans le cadre de notre recherche, quatre hypothèses ont été avancées, rappelons donc leur intitulé et indiquons si elles sont vérifiées ou non :

1) Les élèves de milieu populaire sont plus stressés par la note que les autres. »

VERIFIEE

2) Les enseignants les plus sensibles aux inégalités sociales sont ceux qui ont eux-mêmes senti le poids de leur origine sociale dans leur cursus scolaire.

INFIRMEE

3) L'évaluation formative par le jeu « gomme » les différences initiales. L'élève populaire se sent moins à l'écart et un climat de confiance s'instaure.

VERIFIEE

4) L'EPCC permet aux élèves de milieu social défavorisé de progresser.

VERIFIEE

4) L'évaluation sans notes atténue la stigmatisation des élèves de milieu social défavorisé.

INFIRMEE

CONCLUSION GENERALE

En définitive, nous avons constaté que la question des inégalités sociales pouvait bien être un des sujets de préoccupations des professeurs de l'enseignement agricole.

A la question « Comment prendre en compte les inégalités sociales dans l'évaluation des SESG ? » une multitude de réponses pourraient être formulées.

Le constat que nous pouvons tirer de notre recherche est qu'il faut oser des innovations pédagogiques afin d'inclure tous les publics.

L'évaluation par le jeu a bien fonctionné mais peut avoir un effet inverse auprès des bons éléments : celui de les décourager parce qu'ils se sentent infantilisés.

L'évaluation sans notes peut être une alternative mais les smileys n'excluent pas non plus la stigmatisation entre les élèves qui réussissent et ceux qui n'y arrivent pas.

Accompagner les élèves pour faire en sorte que chacun avance à son rythme peut sembler pertinent. C'est le but de l'évaluation par contrat de confiance.

Ces éléments nous font penser à la doctrine épicurienne « Il faut joindre l'utile à l'agréable ».

Par conséquent, il faut donc varier les plaisirs en proposant des formes d'évaluation diverses.

La routine est l'alliée du conservatisme ce qui signifie que les meilleurs maintiendront leur position et les plus faibles ne progresseront pas.

Chaque élève a un vécu qui l'influence dans son cursus scolaire aussi bien du point de vue de



sa sociabilité auprès de ses pairs que du point de vue de son rapport à l'institution.

Cela signifie donc que l'individualisation doit être privilégiée pour prendre en compte l'hétérogénéité du public.

Elle ne nécessite pas d'avoir recours à des procédés révolutionnaires mais il suffit de sensibiliser les enseignants. Cela justifie de renoncer à certaines pratiques au profit d'autres pratiques plus inclusives pour l'élève dans le processus d'apprentissage.

Or, il existe de nombreux atouts à exploiter dans l'enseignement agricole. Nos élèves font souvent le choix délibéré de s'y inscrire ce qui signifie qu'ils ont dès le départ une certaine motivation. De plus, les effectifs réduits auxquels nous avons à faire sont une valeur ajoutée que nous envie les enseignants de l'éducation nationale.

Enfin, le régime du contrôle continu est une merveille car la certification n'est pas réduite à un examen terminal et unique. Dans le cadre des CCF, l'enseignant peut adapter le sujet selon ce qui a été traité durant l'année scolaire. Il n'y a donc pas la pression de « finir impérativement » le programme, ressentie par certains professeurs.

Par ailleurs, pour permettre la prise en compte des inégalités sociales dans l'évaluation, il ne faut pas perdre de vue la nécessité des moyens.

Les pouvoirs publics doivent soutenir cette prise en compte par un investissement supplémentaire dans la formation des enseignants qui aille encore plus loin que l'initiative de la plateforme en ligne « Cap Eval » qui a été certes bénéfique.

Il faut aussi intégrer davantage d'heures d'accompagnement personnalisé et de tutorat pour permettre aux élèves qui ressentent des difficultés de se raccrocher. En effet, l'école publique ne peut pas supporter d'être complétée par des organismes d'éducation privée disposant des cours particuliers à une poignée d'élèves dont le capital économique familial le permet.

Les dépenses dans l'éducation ne sont jamais perdues. Il s'agit bel et bien d'un investissement pour l'avenir. Mieux encore, il s'agit de convaincre chaque jeune que l'on forme que son destin ne se dessine pas à la naissance mais dans nos salles de classes.



BIBLIOGRAPHIE

- Amigues, R., Zerbato-Poudou, M.-T., & Armogathe, D. (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris: Dunod.
- Astolfi, J.-P. (2003). *L'Erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF éditeur.
- Cardinet (1994) *Evaluation scolaire et pratique*. De Boeck Université
- Gather Thurler, Perrenoud (1988). *Savoir évaluer pour mieux enseigner, quelle formation des maîtres*. Service de la recherche sociologique- Genève
- Figari, Achouche (2001). *L'activité évaluative réinterrogée*. De Boeck Université
- Deauvieu (2009). *Enseigner dans le secondaire, les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*. L'enjeu scolaire, La Dispute
- Merle (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire*. PUF
- Malson (1964). *Les enfants sauvages*. 10/18 Bibliothèques
- Bourdieu (1979). *La distinction*. Les éditions de minuit
- Lahire (1995). *Tableaux de famille, heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Broché
- Bourdieu, Passeron (1964). *Les Héritiers*. Les éditions de minuit
- Duru-Bellat, Van Zanten (2006). *Sociologie de l'école*. Armand Colin
- Duru-Bellat, Van Zanten (2009). *Sociologie du système éducatif*. PUF
- Duru-Bellat (2006). *L'inflation des diplômes*. SEUIL
- Noizet, Caverni (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. PUF
- Roegiers (2010). *L'école et l'évaluation*. De Boeck Supérieur
- Jorro (2000). *L'enseignant et l'évaluation*. De Boeck
- Talbot (2017). *L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Armand Colin.



ANNEXES

• ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE A DESTINATION DES ELEVES

- 1) Quel âge as-tu ?
- 2) Quel métier tes parents exercent-ils ?
- 3) Combien de frères et sœurs as-tu ?
- 4) Perçois-tu une bourse ?
- 5) Vis-tu encore chez tes parents ? Si non où ?
- 6) As-tu ta propre chambre pour étudier ?

QUESTIONS RELATIVES A L'EVALUATION DES SESG

- 1) Avant d'arriver en BTS, avais-tu déjà eu dans ton parcours antérieur des cours d'économie ?
- 2) Si oui considères-tu que ce soit un atout, si non considères-tu que ce soit une faiblesse ?
- 3) Pour chacune des matières suivantes, indique le degré de difficultés que tu ressens :
- 4) Ton professeur t'annonce que tu vas avoir une évaluation, quelle est ta réaction ?
- 5) Ton professeur t'annonce que tu vas avoir une évaluation mais qu'elle ne sera pas notée, quelle est ton sentiment ?
- 6) Combien de temps avant révises tu une évaluation en SESG ?
- 7) Le jour du contrôle, comment te sens-tu ?
- 8) Tu sors d'un contrôle que tu as raté, que ressens-tu ?
- 9) Ton professeur te rend ta copie, que regardes-tu en premier ?
- 10) Te compares-tu aux autres ?
- 11) Tu as une note inférieure à ce que tu pouvais espérer, quelle peut être ta réaction ?
- 12) Tu as une note supérieure à ce que tu pouvais espérer, quelle peut être ta réaction ?
- 13) Tes parents te demandaient-ils tes résultats lorsque tu rentrais le soir chez toi ?



MINISTÈRE
DE L'AGRICULTURE
DE L'AGROALIMENTAIRE
ET DE LA FORÊT



• **ANNEXE 2 : AXES D'ENTRETIEN PROFESSEUR SEMI-DIRECTIF**

Quel élève étais-tu ?

Quel parcours as-tu suivi ?

Comment se comportait ta famille ?

Avais-tu ta propre chambre ?

Te faisais-tu aider en cas de difficultés ?

Que ressentais-tu avant, pendant et après l'évaluation ?

Pourquoi être devenu enseignant ?

Penses-tu que les SESG sont accessibles à tous ou que des facteurs externes peuvent expliquer des écarts de niveau ?

- Que penses-tu du système de notation actuelle ?

- Dans tes évaluations, mets-tu des commentaires pour guider les élèves ?

- Cap Eval t'a-t-il servi dans ta pratique professionnelle ?

- Imagine tu un système sans notes afin d'évaluer les élèves de manière bienveillante ?



• **ANNEXE 3 : GRILLE D'ÉVAL - L'ÉTAT ET LE MARCHÉ**

	<u>CAPACITE EVALUEE</u>	<u>QUALITE DE LA REPONSE</u>	<u>COMMENTAIRE</u>
1°	Connaître les asymétries d'information	😊 😐 😞 ?	
2°	Connaître les courants économiques et un modèle de ces courants.	😊 😐 😞 ?	
3°	Les pratiques interdites en droit de la concurrence	😊 😐 😞 ?	
4°	Pluri : organisme de contrôle	😊 😐 😞 ?	
5°	Les différents types de bien en économie – L'intervention de l'Etat.	😊 😐 😞 ?	
6)	Le financement de l'intervention de l'Etat – les prélèvements obligatoires. Capacité à se positionner	😊 😐 😞 ?	
7)	Capacité à se positionner dans un débat de société : les biens publics mondiaux.	😊 😐 😞 ?	
8)	Savoir définir ce qu'est une externalité et les mesures mises en place pour les corriger.	😊 😐 😞 ?	

• **ANNEXE 4 : EXTRAIT REFERENTIEL MODULE M21 MAA**

Document
d'accompagnement
du référentiel de
formation

Enseignement agricole
Formations grandeur nature



Inspection de l'Enseignement
Agricole

Diplôme : BTSA Toutes options

Module : M21 : Organisation économique, sociale et juridique

Objectif général du module : Analyser les transformations sociales et économiques et leurs enjeux pour se situer dans les débats de société

« Le module M21 est commun à tous les BTSA. Cet enseignement vise à développer des compétences méthodologiques, à analyser la réalité économique et sociale, à appréhender la dynamique économique et les enjeux des transformations sociales. Ce module vise à fournir aux étudiants de BTSA les bases nécessaires de nature économique, juridique et sociologique à la compréhension du monde contemporain, à l'organisation sociale et d'en mesurer en particulier les enjeux liés au développement des techniques.

Le référentiel traite successivement cinq objectifs complémentaires. Le premier objectif porte sur l'unité et la diversité des sciences sociales ainsi que les outils d'analyse qui seront utilisés tout au long du déroulement du module. Le second objectif présente le circuit de l'économie et l'analyse statique de son fonctionnement. La dynamique socioéconomique est l'objet du troisième objectif qui présente la croissance et les mutations sociales. Le quatrième objectif aborde les enjeux de la mondialisation et envisage la perspective du développement durable dans ses deux composantes économique et sociale. Enfin le dernier objectif est consacré à l'analyse de la régulation économique et sociale. Les aspects juridiques seront abordés dans le cadre de l'analyse du rôle de l'Etat et porteront sur l'organisation de l'Etat, de la justice, et du droit du travail. Les approches sociologiques seront abordées dans le cadre des objectifs cités précédemment et plus particulièrement dans les objectifs 1 et 3. »



Comment prendre en compte les inégalités sociales dans l'évaluation des élèves de SESG au sein de l'enseignement agricole ?

Brian MOOROGEN

Nina ASLOUM

Année 2018-2019

76

Résumé :

Les sociologues de l'éducation (Bourdieu et Passeron) ont mis en évidence la reproduction sociale pouvant être opérée par l'école.

Les élèves de milieu social défavorisés ne répondent pas aux codes exigés par l'institution scolaire alors que ceux de milieu social plus favorisés tirent leur épingle du jeu par un capital culturel plus élevé.

L'enseignement agricole se veut souvent à la pointe en termes d'innovation pédagogique. Nous nous demandons, dans ce mémoire, comment prendre en compte les inégalités sociales des élèves dans l'évaluation des sciences économiques et sociales, sciences de gestion ?

Cette matière revêt différents champs disciplinaires. Les pratiques évaluatives actuelles sont-elles inclusives pour tous les publics ou faut-il varier les modalités ?

Dans notre travail de recherche, nous avons interrogé plusieurs enseignants de SESG afin d'identifier si cette thématique leur était sensible ou qu'ils y étaient indifférents.

Puis, auprès des étudiants d'une classe de BTSA, hétérogène socialement et aussi scolairement, nous avons expérimenté des formes nouvelles d'évaluation : l'évaluation par le jeu et l'EPCC afin de mesurer si cela avait un impact positif.

Mots-clés :

Inégalités sociales, évaluation, notation, capacités, évaluation positive, évaluation par le jeu, évaluation par contrat de confiance.

