

**Laurent LAPASSA**  
(trombone)

# **Comment évaluer collectivement ?**

**Cefedem Rhône-Alpes**  
Promotion DAV  
2006 - 2009

<b>1. Essai de définition .....</b>	<b>- 3 -</b>
<b>1.1. Définition : .....</b>	<b>- 3 -</b>
<b>1.2. Les différents types d'évaluations et leur rôle .....</b>	<b>- 4 -</b>
1.2.1. Evaluation prédictive, pronostic ou diagnostic .....	- 4 -
1.2.2. Evaluation formative .....	- 4 -
1.2.3. Evaluation Formatrice .....	- 5 -
1.2.4. Evaluation sommative ou certificative .....	- 6 -
<b>2. L'évaluation au sein de l'école de musique .....</b>	<b>- 7 -</b>
<b>2.1. Pourquoi a-t-on des difficultés à évaluer ? .....</b>	<b>- 7 -</b>
2.1.1. Absence de grille d'évaluation .....	- 7 -
2.1.2. Les normes implicites .....	- 7 -
2.1.3. Pour en finir avec les jugements de valeur explicitons et construisons le référent.....	- 9 -
<b>2.2. Des notes aux notes (problème rencontré en Formation Musicale).....</b>	<b>- 9 -</b>
2.2.1. Un peu d'histoire.....	- 9 -
2.2.2. Les principaux effets de la notation d'après Alfie Kohn.....	- 12 -
2.2.3. Les autres inconvénients de la note :.....	- 15 -
2.2.4. Ce que nous apprend la docimologie.....	- 16 -
2.2.5. La place de l'erreur (vers plus d'évaluation formative ?).....	- 21 -
2.2.6. La pertinence du redoublement.....	- 22 -
<b>2.3. L'effet Pygmalion .....</b>	<b>- 22 -</b>
2.3.1. Définition : .....	- 22 -
2.3.2. Un peu d'histoire :.....	- 23 -
2.3.3. L'étude de Rosenthal et Jacobson :.....	- 23 -
2.3.4. Le fonctionnement de l'effet Pygmalion :.....	- 24 -
2.3.5. Le rôle des attentes des enseignants (entre influence de l'élève ou simple précision) :.....	- 29 -
2.3.6. En résumé :.....	- 30 -
<b>3. Vers d'autres pratiques d'évaluation ? .....</b>	<b>- 31 -</b>
<b>3.1. L'évaluation en formation musicale .....</b>	<b>- 31 -</b>
3.1.1. Évaluation formative .....	- 31 -
3.1.2. Pédagogie différenciée ou comment prendre en compte les besoins de chacun.....	- 32 -
3.1.3. Définir des critères d'évaluation précis (compétences et comportements attendus d'un musicien)-	32 -
3.1.4. Elaborer une grille d'évaluation précise (en nommant précisément ce que l'on cherche à évaluer au travers) .....	- 32 -
<b>3.2. L'évaluation en pratique d'ensemble ? .....</b>	<b>- 33 -</b>
3.2.1. Un petit détour par l'évaluation dans le sport, exemple du rugby :.....	- 33 -
3.2.2. Comment évaluer individuellement en groupe ?.....	- 34 -
3.2.3. Peut-on imaginer une évaluation du collectif ? .....	- 34 -
<b>4. Pour conclure : .....</b>	<b>- 36 -</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>- 37 -</b>
<b>Annexe 1 .....</b>	<b>- 38 -</b>
<b>Annexe 2 .....</b>	<b>- 40 -</b>

# 1. Essai de définition

## 1.1. Définition :

- Evaluation : « Action d'évaluer » (Petit Larousse illustré 1990)
- Evaluer : Du latin « valere », proprement « être bien portant, être fort » d'où « valoir » – Italien : « valere », espagnol : « valer » – les dériver et composés : **vaillant** (XI<sup>e</sup>), ancien participe « valant », d'où **vaillance** (XII<sup>e</sup>) d'abord « valeur », sens qui se trouve encore au XVII<sup>e</sup>; **valable** (XIII<sup>e</sup>); **value** vers 1180, d'où **évaluer** (1366) (on dit aussi *avaluer* du XIII<sup>e</sup> au XVI<sup>e</sup>), d'où **évaluable** (1790) et **évaluation** (XVI<sup>e</sup>)<sup>1</sup>.
- L'évaluation en pédagogie est synonyme de : « mesurer ; situer ; repérer »<sup>2</sup>
- « Dans son acceptation la plus large, le terme évaluation désigne l'acte par lequel, à propos d'un événement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement en se référant à un ou plusieurs critères quels que soient par ailleurs ces critères et l'objet du jugement. »<sup>3</sup>
- D'après Macario<sup>4</sup> « l'acte d'évaluation est un acte de portée générale et puisque la mesure et l'observation représentent essentiellement des moyens de description de la réalité, elles constituent le support instrumental de l'évaluation et correspondent à la phase de recueil des données, effectuée à l'aide d'instrument appropriés et selon des critères implicitement ou explicitement retenus. A ce titre, les instruments utilisés doivent tendre vers le respect d'exigence méthodologique parmi lesquels la validité, la fidélité et l'objectivité sont le plus souvent mentionnées. »
  - La validité assure « *que l'objet fixé et lui seul est bien l'objet mesuré* »<sup>5</sup>.
  - La fidélité implique « *que les mesures répétées d'un objet, réalisées dans les mêmes conditions avec un même instrument doivent fournir les mêmes résultats* »<sup>6</sup>.
  - L'objectivité permet d'affirmer que les résultats sont indépendants de la personnalité ou des jugements de valeur de l'opérateur.

---

<sup>1</sup>In « Dictionnaire étymologique de la langue française » (5<sup>ème</sup> édition) – Quadriège et PUF – mars 2008

<sup>2</sup> In « L'évaluation démystifiée », Charles Hadji, ESF, 1997.

<sup>3</sup> De Caverny et Noizet, in « L'évaluation en sport collectif - une proposition en Volley-ball », mémoire de Jean-Robert Ferret, IUFM de Perpignan, 2000-2001

<sup>4</sup> Idem

<sup>5</sup> Idem, de G. de Landsheere

<sup>6</sup> Idem

## 1.2. Les différents types d'évaluations et leur rôle

### 1.2.1. Evaluation prédictive, pronostic ou diagnostic

Cette évaluation précède l'action de formation, elle est en quelque sorte comme un état des lieux avant de commencer la formation. Elle doit permettre d'adapter les apprentissages aux élèves et/ou d'orienter le formé vers une « filière » adaptée à son profil. D'après Charles Hadji<sup>7</sup> « *L'évaluation pronostique a pour fonction de permettre un ajustement réciproque apprenant/curriculum (soit par modification du curriculum, qui sera adapté aux apprenants ; soit par orientation des apprenants vers des sous-systèmes de formation plus adaptés à leurs connaissances et compétences actuelles)* » et pour J. M. Barbier<sup>8</sup>, « *l'évaluation diagnostique devrait déboucher sur une « identification » des acquis* ».

### 1.2.2. Evaluation formative

Cette forme d'évaluation qui s'inscrit dans une approche constructiviste de l'apprentissage repose sur différents outils pédagogiques :

- La mise en œuvre de critères d'évaluation contractualisés ou négociés, permettent à l'apprenant de mesurer le chemin parcouru et celui qui reste à faire.
- L'erreur est positive, elle fait partie de l'acte d'apprentissage. Elle doit être analysé et traité (remédiation).
- Les entretiens d'évaluation, sont là pour permettre à l'apprenant de faire un bilan de son activité (porter un regard critique) et de prendre conscience des stratégies qu'il utilise. Ce doit être aussi un temps de réassurance et de mise en confiance de l'apprenant.

L'évaluation formative est une « évaluation se consacrant à la régulation des apprentissages, capable de guider l'élève pour qu'il puisse situer lui-même ses difficultés, les analyser, et découvrir, ou à tout le moins mettre en œuvres, les procédures susceptibles de lui permettre de progresser »<sup>9</sup> et pour Charles Hadji<sup>10</sup> « Sa fonction principale est – ou, car tout est là, devrait être logiquement – de contribuer à une bonne régulation de l'activité d'enseignement (ou de formation au sens large) ».

- **Pour G. De LANDSHEERE**<sup>11</sup> :
  - ♦ C'est l'évaluation intervenant, en principe au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser.

---

<sup>7</sup> In « L'évaluation démystifiée », Charles Hadji, ESF, 1997, p. 16

<sup>8</sup> In « L'évaluation, règle du jeu », Charles Hadji, ESF 1990, p. 186

<sup>9</sup> M. Scriven 1967 et B. Bloom 1971, In « L'évaluation démystifiée », Charles Hadji, ESF, 1997, p. 8

<sup>10</sup> Idem

<sup>11</sup> In « dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation », PUF, 1979.

- ◆ L'expression « évaluation formative » marque bien que l'évaluation fait, avant tout, partie intégrante du processus éducatif normal, les « erreurs » étant à considérer comme des moments dans la résolution d'un problème (plus généralement comme des moments dans l'apprentissage), et non comme des faiblesses répréhensibles ou des manifestations pathologiques.
- ◆ Elle permet aussi de déterminer si un élève possède les prérequis nécessaires pour aborder la tâche suivante, dans un ensemble séquentiel. En évaluation de programme, elle sert à déceler et à corriger les imperfections en cours de construction.
- **D'après G. NOIZET et JP CAVERNI <sup>12</sup> :**
  - ◆ L'évaluation formative est celle qui intervient au cours d'un apprentissage. Son principe consiste, compte tenu d'un objectif pédagogique préalablement choisi - par exemple, dans une classe de mathématiques, la maîtrise des relations d'ordre - et d'un programme préalablement établi, à vérifier si l'élève progresse et s'approche de l'objectif.
  - ◆ Dans le cas d'une évaluation formative l'objectif est donc d'obtenir une double rétroaction, rétroaction sur l'élève pour lui indiquer les étapes qu'il a franchies dans son processus d'apprentissage et les difficultés qu'il rencontre, rétroaction sur le maître pour lui indiquer comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte.
- **Pour Charles HADJI <sup>13</sup> :**
  - ◆ « Evaluation dont l'ambition est de contribuer à la formation. Elle cherche à guider l'apprenant pour faciliter ses progrès. Evaluation centrée sur la gestion des apprentissages.
  - ◆ Avec l'évaluation formative, les problèmes d'évaluations perdent leur autonomie et ne constituent plus que l'une des dimensions de la problématique des apprentissages (on pourrait parler **d'évaluation facilitatrice**). »

### 1.2.3. Evaluation Formatrice

- **Pour Charles HADJI <sup>14</sup> :**
  - ◆ « Evaluation qui, en fonction de l'idée que seul l'élève peut vraiment réguler son activité d'apprentissage, et de la prise en compte de l'importance de la représentation des buts à atteindre, vise l'appropriation par l'apprenant des critères de réalisation du produits et d'appréciation de la production, l'activité didactique se centrant pour cela sur des tâches concrètes et non sur des objectifs formels (R. Amigues, J. J. Bonniol, G. Nunziati, Université de Provence).

---

<sup>12</sup> In : <http://pagesperso-prange.fr/christian.enault/productique/enseigner/evaluation/evatheo.htm>.

<sup>13</sup> In « L'évaluation, règle du jeu » p. 187, ESF, 1990

<sup>14</sup> Idem

- ♦ L'évaluation formatrice marque un glissement significatif d'une problématique autonome de l'évaluation à une problématique de l'évaluation comme auxiliaire de l'apprentissage. »

#### 1.2.4. Evaluation sommative ou certificative

Cette forme d'évaluation se situe après l'action de formation pour vérifier que les apprentissages ont eu lieu. D'après Charles Hadji « *A visée certificative* », elle est toujours terminale est plutôt globale, et porte sur des tâches socialement significatives et « *a pour fonction de vérifier que les acquisitions visées par la formation ont été faites* »<sup>15</sup>.

- **Pour G. De LANDSHEERE** <sup>16</sup> :

- ♦ Alors qu'une évaluation formative est normalement effectuée au terme de chaque tâche d'apprentissage, notamment pour intervenir immédiatement là où une difficulté se manifeste, **l'évaluation sommative** revêt le caractère d'un bilan. Elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant, par exemple, à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours d'un trimestre, etc.
- ♦ Les examens périodiques, les interrogations d'ensemble sont donc des évaluations sommatives.
- ♦ Alors que l'évaluation formative revêt, en principe, un caractère privé (sorte de dialogue particulier entre l'éducateur et son élève), l'évaluation sommative est publique : classement éventuel des élèves entre eux, communication des résultats aux parents par un bulletin scolaire, attribution d'un certificat ou d'un diplôme,... (d'après BLOOM).

- **D'après G. NOIZET et JP CAVERNI** <sup>17</sup> :

- ♦ **L'évaluation sommative** est celle qui intervient au moment des examens, qui permet de dire si tel élève est digne de tel grade ou s'il peut accéder à la classe supérieure. Par conséquent, l'évaluation sommative a pour but de fournir un bilan (où l'élève se situe-t-il ?) et de permettre une décision (l'élève obtient-il ou non tel diplôme, accède-t-il ou non à la classe supérieure ?).

- **Pour Charles HADJI** <sup>18</sup> :

- ♦ « Evaluation par laquelle on fait un inventaire des compétences acquises, ou un bilan, après une séquence ou une activité de formation d'une durée plus ou moins longue. »

---

<sup>15</sup> In « L'évaluation démystifiée », ESF, 1997

<sup>16</sup> In : <http://pagesperso-prange.fr/christian.enault/productique/enseigner/evaluation/evatheo.htm>.

<sup>17</sup> Idem

<sup>18</sup> In « L'évaluation, règle du jeu » p. 187, ESF, 1990

## 2. L'évaluation au sein de l'école de musique

### 2.1. Pourquoi a-t-on des difficultés à évaluer ?

#### 2.1.1. Absence de grille d'évaluation

Une des raisons principales, dans le fait qu'à l'école de musique nous avons des difficultés à évaluer, est la quasi absence (voir même l'absence) de grilles d'évaluation (sur les 5 écoles dans lesquelles j'enseigne, une seule à un semblant de grille d'évaluation ! cf. annexe 1) or l'évaluation est impossible sans grille de lecture. Selon Charles Hadji, l'évaluation est une lecture orientée par une grille exprimant un système d'attentes jugées légitimes, qui constitue le référent de l'évaluation et « on ne pourrait pas évaluer un objet dont on n'attendrait rien » de même que « l'évaluation exige la construction de ce qui a été désigné comme son *référent*, à savoir un ensemble de critères spécifiant un système d'attentes. Chaque critère définit *ce qu'on estime être légitimement en droit d'attendre de l'objet évalué* » il nous dit aussi « la lecture se fait grâce aux critères, à travers eux. S'ils sont imprécis, la lecture est nécessairement brouillée. Une nécessité absolue, si l'on ose dire, pour mettre l'évaluation au service des élèves, est de spécifier ses critères, son système d'attentes. »<sup>19</sup>.

#### 2.1.2. Les normes implicites

Les normes qui régissent les écoles de musique sont un héritage direct du conservatoire de Paris modèle qui fut reproduit en plus petit sur tout le territoire de façons pyramidale afin de créer le maillage nécessaire au recrutement des meilleurs éléments par le conservatoire : « De même que « tout homme porte en lui la forme entière de l'humaine condition », tout conservatoire porte en lui l'image virtuelle du Conservatoire de Paris. A tel point qu'on a souvent reproché aux conservatoires de province de n'être que des clones et de ressembler au pélican de Jonathan, qui pond un œuf tout blanc, d'où sort un autre pélican, lequel pond un œuf tout blanc, d'où sort inévitablement... etc. »<sup>20</sup>. Si nous remontons à la création du Conservatoire de Paris il est dit que son rôle est : « Assurer un enseignement de la « plus précieuse uniformité », donner à la France une école capable de rivaliser avec les puissances étrangères, bref édifier, selon l'esprit révolutionnaire, une « école française » aux principes invariables »<sup>21</sup>. Dans « l'esprit révolutionnaire » nous pouvons certainement y lire égalité, ce qui nous renvoie aux modalités de recrutement du conservatoire, c'est-à-dire aux « concours » (d'entrée et de sortie sans compter les examens semestriels afin de vérifier que l'élève avance au bon rythme !).

Si nous observons de plus près le fonctionnement de cette école, très tôt apparaît le besoin d'une construction identitaire collective, d'un moi collectif (nous sommes juste après la révolution et l'identité nationale reste à créer !). C'est pourquoi l'une des missions du Conservatoire fût de créer des méthodes, afin de lutter « ouvertement contre ce que le

---

<sup>19</sup> In « L'évaluation démystifiée » p. 42, ESF, 1990

<sup>20</sup> In « Le Conservatoire de Paris, 1795-1995 – Deux cents ans de pédagogie, Buchet/Chastel, 1999, p 403.

<sup>21</sup> Idem, p 15.

Conservatoire considérait à l'époque comme l'excès d'individualité de l'école italienne et l'enseignement anarchique de l'Ancien régime. »<sup>22</sup>

Dans le titre XV du règlement du Conservatoire de 1800, il est dit concernant la Formation des ouvrages élémentaires :

Article 1<sup>er</sup>. Pour établir l'unité d'enseignement dans toutes les parties de l'art musicale, il est imposé aux Membres du Conservatoire l'obligation de s'occuper de la formation des ouvrages élémentaires nécessaires à l'enseignement.

Article 2. Ces ouvrages seront préparés et arrêtés par des Commissions spéciales formées des Professeurs et des parties relatives, de Compositeurs, et présidées par le Directeur du Conservatoire. Des Membres du Conservatoire, professant d'autres parties, et des personnes étrangères à l'établissement, pourront, s'il y a lieu, être adjoints à ces Commissions.

Articles 3. Les ouvrages arrêtés par les Commissions seront soumis à l'adoption des Membres du Conservatoire réunis en Assemblée générale.

Article 4. L'adoption des ouvrages élémentaires ne peut être que le résultat de la majorité absolue des suffrages de la totalité des Membres du Conservatoire.

Article 5. L'enseignement selon les ouvrages élémentaires adoptés par le Conservatoire, est obligatoire pour tous les professeurs de cet établissement : le Directeur surveille l'exécution de la présente disposition <sup>23</sup>

Cette obligation de suivre les méthodes est également présente pour les succursales dès 1840 : « les professeurs [de province] doivent conformer leur enseignement à celui qui est adopté pour le Conservatoire royal de Paris et qui leur sera indiqué. »<sup>24</sup> (Article 15 du règlement des succursales). Cette obligation est vérifiée par des professeurs du Conservatoire ou des inspecteurs désigné par le ministère.

Ce modèle pyramidal et normalisateur, précurseur de l'éducation nationale, est resté et par les schémas d'orientation à partir de 1984 cherche à proposer un autre modèle. En revanche dans l'enseignement professionnel, la démarche qui a abouti au DNOP (Diplôme National d'Orientation Professionnel) et au DNSPM (Diplôme National Supérieur Professionnel de Musicien) est une démarche qui vise à définir une certaine norme pas les référentiels de compétences liés à ces diplômes.

Les normes implicites sont des normes<sup>25</sup> qui ne sont pas dites !

Peut-être devrions-nous chercher du côté de ces normes implicites, doux héritage du modèle « conservatoire », nos difficultés à nommer précisément le référent. Dans ce modèle, il n'est jamais dit ce que l'on évalue. On cherche « simplement » à savoir si l'élève a « le niveau » : pour entrer mais ensuite surtout pour sortir, référence qui servira d'objectif à la vérification du « niveau » tout au long de sa formation. Mais jamais personne ne définit le terme niveau par des compétences et des savoir faire à acquérir et démontrer ! La plupart des membres du jury étant eux-mêmes issus du système dans lequel ils jouent désormais le rôle d'évaluateurs, il n'y a nul besoin de définir ce que l'on évalue puisque cela « coule de source » !

---

<sup>22</sup> Idem, p 16.

<sup>23</sup> In « Le Conservatoire de Paris, 1795-1995 – Deux cents ans de pédagogie, p 208, Buchet/Chastel, 1999

<sup>24</sup> Idem, p 414.

<sup>25</sup> «Au sens social, un modèle de comportement, valorisé au sein d'un groupe. Au sens statistique : le comportement le plus courant. Sans doute, quand s'impose la valorisation sociale, le second sens rejoint-il le premier. » Charles Hadji, « L'évaluation démystifiée », p. 15, ESF, 1990

### **2.1.3. Pour en finir avec les jugements de valeur explicites et construisons le référent**

Quand on lit l'extrait d'une lettre du 7 mai 1823 de Cherubini concernant les critères de sélection des aspirants à la classe de chant, on aperçoit très vite l'écueil qui attend les jurys en constatant que les critères sont très vagues et laisse la porte ouverte aux jugements de valeur,

Il est essentiel que les uns et les autres possèdent une taille avantageuse, une figure agréable et avec cela une belle voix forte et étendue ; qu'ils n'aient pas atteint l'âge de vingt ans à moins d'être bien avancés dans la musique et qu'ils aient enfin de l'intelligence, de l'oreille et de l'accent musical.<sup>26</sup>

L'explicitation et la construction du référent auraient pour avantage de rendre plus clair, plus juste, plus précis l'exercice d'évaluation et permettrait aux élèves de mieux percevoir la cible ce qui selon Charles Hadji aurait pour conséquence d'augmenter les chances de réussite « Il nous paraît certain que la bonne perception, par l'élève, de la cible visée est l'une des conditions de sa réussite »<sup>27</sup>. Ce qui permettrait d'en finir une bonne fois pour toute avec les élèves « musiciens » ou « non musiciens » (qu'il faut absolument décourager !), car ce que l'on nomme par « élèves musiciens » ce n'est nullement autre que des élèves qui ont connaissance des normes implicites en vigueur (ceux qui ont des parents musiciens par exemple !).

Mais peut-on en finir avec les jugements de valeur ?

## **2.2. Des notes aux notes (problème rencontré en Formation Musicale)**

### **2.2.1. Un peu d'histoire**

Il ne s'agit plus maintenant de former un petit nombre de cadres compétant pour encadrer, diriger de grandes masses d'ouvriers ou de gens peu spécialisés, mais disciplinés. Il faut maintenant diffuser au contraire les compétences. Il faut qu'un maximum d'individus puisse prendre des initiatives (...). L'évaluation ne nécessite plus de classer les élèves, mais consiste simplement à savoir si chaque individu a atteint ou non l'objectif (...). Ce qui peut paraître futuriste n'est en réalité qu'un retour à une situation antérieure où (...) le bilan d'apprentissage fondait alors l'évaluation à la fois du maître et de l'élève.<sup>28</sup>

- **A l'origine :**

C'est au XVI<sup>ème</sup> siècle, que tout commence. L'église catholique perd du terrain au profits des protestants, il faut trouver le moyen de stopper voir renverser la tendance. C'est ainsi qu'en 1540 la « Compagnie de Jésus » vit le jour. Ce nouvel ordre, dont le fondateur est Ignace de Loyola, doit être l'instrument de la reconquête catholique (la contre-réforme !), pour cela il n'est pas question d'utiliser la force mais le terrain de prédilection protestant (l'accès aux savoirs, religieux et laïques) par l'éducation de la jeunesse en fondant des collèges dans toute l'europe.

---

<sup>26</sup> In « Le Conservatoire de Paris, 1795-1995 – Deux cents ans de pédagogie, p 20, Buchet/Chastel, 1999

<sup>27</sup> In « L'évaluation démystifiée » p. 16, ESF, 1997

<sup>28</sup> De Jean Cardinet, in « Qui a eu cette idée folle, un jour, d'inventer (les notes à) l'école ? », Olivier Maulini, www.panote.org, 2008

Au départ les collèges de Jésuites accueillent les novices de l'Ordre, mais progressivement ils s'ouvrent aux « jeunes gens du monde » répondant ainsi aux aspirations de la bourgeoisie. Les deux principales caractéristiques de l'enseignement dispensé sont la gratuité et l'élitisme. L'objectif étant de former « une jeunesse instruite et disciplinée, apte à assumer des responsabilités de « leadership ».

«En un mot, il s'agit d'imaginer un système d'enseignement entièrement nouveau qui – ne reposant plus sur le privilège unique de la naissance – doit inventer d'autres modalités de « *tri* » des élites. Les Jésuites vont donc s'ingénier à créer l'émulation – et donc la compétition – entre élèves. A cette fin, ils vont systématiser différents procédés.<sup>29</sup>

- **La puissance classificatoire :**

Dans le « Ratio studiorum », qui régit formellement les collèges, il est dit « que l'enseignant se doit de favoriser une *honnête émulation* qui fera effet de *grand aiguillon pour l'étude* »<sup>30</sup>. Pour cela un système très perfectionné de récitations, de compositions, de « disputes », de concours, de prix, de joutes d'éloquences, de devoirs écrits, de révisions quotidiennes, mensuelles, trimestrielles et annuelles est mis en place. Pour Emile Durkheim, cette machine classificatoire est une des sources du génie national français. Les élèves sont placés en situation de perpétuelle concurrence en étant placé dans des groupes hiérarchisés (des plus « forts » aux plus « faibles »).

Chez les Jésuites (...), les élèves étaient divisés en deux camps, les Romains d'une part et les Carthaginois de l'autre, qui vivaient pour ainsi dire sur le pied de guerre, s'efforçant de se devancer mutuellement. Chaque camp avait ses dignitaires. En tête du camp, il y avait un « imperator », appelé aussi dictateur ou consul, puis venait un préteur, un tribun et des sénateurs. Ces dignités, naturellement enviées et disputées, étaient attribuées à la suite d'un concours qui se renouvelait chaque mois. D'un côté, chaque camp était divisé en « décuries », comprenant chacune dix élèves, et commandée par un chef nommé « décurion » et pris parmi les dignitaires dont nous venons de parler. Ces décuries ne se recrutaient pas indifféremment. Il y avait entre elles une hiérarchie. Les premières comprenaient les meilleurs élèves, les dernières les écoliers les plus faibles et les moins laborieux. Et ainsi, de même que le camp dans son ensemble s'opposait au camp adverse, dans chaque camp chaque décurie avait dans l'autre sa rivale immédiate, de force sensiblement égale. Enfin, les individus eux-mêmes étaient appariés, et chaque soldat d'une décurie avait son émule dans la décurie correspondante. Ainsi le travail scolaire impliquait une sorte de corps à corps perpétuel (...). A l'occasion, le maître ne devait pas craindre de mettre aux prises des élèves de force inégales. Par exemple, on faisait corriger le devoir d'un élève plus fort par un élève moins fort « afin que ceux qui ont fait des fautes en soient plus honteux et plus mortifiés » (...). C'est grâce à ce partage entre le maître et les élèves qu'un professeur pouvait diriger sans trop de difficultés des classes qui atteignaient parfois deux cents et trois cents élèves.<sup>31</sup>

Si cette vision de l'apprentissage peut nous paraître surprenante, il faut tout de même la replacer dans son contexte historique en ayant à l'esprit que la pédagogie Jésuite, fondé sur le sentiment d'honneur, était une alternative à une méthode plus ancienne : le châtement corporel qui prétendait « meurtrir la chair pour mieux graver dans l'esprit ».

---

<sup>29</sup> In « Qui a eu cette idée folle, un jour, d'inventer (les notes à) l'école ? », p. 3, [www.panote.org](http://www.panote.org)

<sup>30</sup> Idem

<sup>31</sup> De Emile Durkheim, in « Qui a eu cette idée folle, un jour, d'inventer (les notes à) l'école ? », Olivier Maulini, [www.panote.org](http://www.panote.org), 2008

Au début de l'année, l'enseignant doit donner au préfet une liste de ses élèves dans l'ordre alphabétique (...). Dans cette liste, il devra distinguer le classement des élèves en « meilleur », « bon », « moyen », « douteux », « autorisé à rester à l'école », « prié de se retirer ». (...) Une fidèle observance des règles sera mieux assurée par l'espérance de l'honneur et de la récompense, et la crainte de la disgrâce, que par le châtement corporel.<sup>32</sup>

- **Le rôle de précurseur des Jésuites et les conséquences de leur disparition :**

Les Jésuites ont certainement joué le rôle de précurseur de l'enseignement démocratique toutefois on peu leur reprocher d'avoir dispensé un enseignement superficiel, privilégiant les exercices de pure forme et l'obéissance au détriment de l'esprit critique et de la faculté de raisonnement.

La disparition brutale de cet Ordre et de ses collègues – du au fait que l'aristocratie sentait ses privilèges menacés – aura deux conséquences sur le plan scolaire. La première est que l'enseignement primaire (l'éducation du peuple) sera laissé aux paroisses. C'est à la Révolution Française et surtout avec les réformes législatives du XIX<sup>ème</sup> siècle que l'Etat se préoccupera a nouveau de l'éducation élémentaire. La deuxième, c'est que les méthodes pédagogiques employées dans les collèges Jésuites seront récupérées par l'éducation nationale, qui va s'en inspirer pour la gestion de ses propres établissements d'enseignement secondaire (collège, lycées...).

- **Comment fonctionnait ce système de notation :**

Au début de ce système, qui repose entièrement sur des classements, les maîtres comptaient les fautes dans les compositions et ordonnaient les copies selon leur mérite et parfois transmettaient ces résultats aux familles avec de brefs commentaires écrits. Puis ces correspondances vont se normaliser avec l'augmentation des effectifs des pensionnats, mais leur contenu deviendra de plus en plus succinct.

Par la suite, les indications de rang seront abandonnées aux profits d'appréciations chiffrées avec des échelles différentes d'un établissement à l'autre. Par exemple au collège jésuite de Caen on utilisera une échelle à 4 niveaux : 1 = bien ; 2 = assez bien ; 3 = médiocre ; 0 = mal. En fin d'année intervient le classement pour « distinguer le bon grain de l'ivraie ». C'est ainsi que les « optimi » seront invité a passer dans la classe supérieure ; les « dubii » seront admis à l'essai dans la classe supérieure, en cas de problème ils regagneront leur classe de départ ; *les bornés et les cancre*s seront invités a quitter l'établissement (réorientés à l'extérieur ?). De nombreuses variantes existent selon les établissements, par exemple au collège de Troyes (oratorien), les « dubii » seront maintenus dans leur classe sauf si la famille ou si des « personnages considérables » interviennent en leur faveur. Pour Olivier Maulini, l'invention de la sélection a pour conséquence « l'apparition de son inéluctable corollaire : le piston ».

- **Comment va être réutilisé le système de notation :**

Dans l'enseignement primaire, dès 1820, les écoles genevoises décerneront des prix ; « *prix absolutus* » destinés aux meilleurs élèves, « *prix de progrès* » destinés aux élèves ayant eu les plus grandes progressions d'une année à l'autre. Ces deux prix ne suffisant pas à entretenir toute l'année une rivalité permanente et générale, on y ajoutera des « *prix de bonnes notes* » récompensant chaque élève en proportion de son application et de la qualité de son travail. A la fin de chaque semaine, de mois ou de trimestre, on totalisait l'ensemble des « *des*

---

<sup>32</sup> Extrait du Ration Studiorum, in « L'école de la mesure – Rangs, notes et classements dans l'histoire de l'enseignement », Olivier Maulini, www.panote.org, 2008

*prix de bonnes notes* » obtenues, déduction faite des mauvaises notes. La somme des points restant permettait l'acquisition d'objets divers tel que : des couteaux, des sifflets, des cravates pour les garçons et des ciseaux, des dès à coudre ou des peignes pour les filles. C'est en 1890 que la France officialisera l'échelle de notation des compositions de 0 à 20.

- **Pour résumer :**

L'Etat, en se substituant aux collèges religieux, va poursuivre le même objectif (former les élites bourgeoises sur la base de leur mérite) et utiliser les mêmes expédients, qu'il va d'ailleurs perfectionner. Le classement des élèves en groupes hiérarchisés va aboutir à la « notation » de chacune des cohortes. Qu'elles se présentent sous forme de billets palpables ou de simples écritures, de lettres ou de chiffres, qu'elles se situent sur une échelle graduée de 0 à 20 ou de 0 à 6, ces « notes » découleront toutes du découpage imaginé par les Jésuites et leurs contemporains. A Genève, le *Règlement de l'enseignement primaire* prévoit, on le sait, d'attribuer le note 6 au groupe des élèves « excellents », 5 aux « bons », 4 aux « assez bons », 3 aux « médiocres », 2 aux « insuffisants », 1 aux « mauvais » et 0 aux « nuls ». (...) Les notes, les rangs, les grades participent tous d'un « quadrillage » de l'espace scolaire qui va s'appuyer pendant longtemps sur l'observation et la dénonciation réciproque des élèves. C'est à ce prix que le XIXe siècle va parvenir à scolariser des millions d'enfants, dans des classes pouvant parfois atteindre des effectifs supérieurs à 200 têtes.<sup>33</sup>

## 2.2.2. Les principaux effets de la notation d'après Alfie Kohn

Les chercheurs ont identifié trois effets constants de la notation (chiffrée ou sous forme de lettres) et de l'importance que lui témoigne le professeur.<sup>34</sup>

- **Un problème de motivation ou un problème de note ?**

**La notation a tendance à réduire l'intérêt des étudiants pour l'apprentissage en lui-même.** Une découverte majeure dans le domaine de la psychologie de la motivation montre que plus les individus sont récompensés pour faire quelque chose, plus ils avaient tendance à perdre leur intérêt pour la chose elle-même. Des recherches ont également démontré que l'orientation par la notation et l'orientation par l'apprentissage entraînent des comportements inverses. De nombreuses études montrent que les étudiants (de l'école primaire à l'enseignement secondaire et peu importe leur culture) montraient de moins en moins d'intérêt pour les tâches scolaires du fait qu'ils soient notés.

C'est aussi ce qu'a montré **Edward Deci**<sup>35</sup>, professeur de psychologie à l'Université de Rochester, dans une de ses expériences sur la motivation dans les années 60-70. Il proposa à un groupe de personnes de résoudre des puzzles contre rémunération d'un dollar par puzzle et à un deuxième groupe de résoudre les puzzles sans recevoir aucune rémunération sous quelque forme que ça soit. Lors d'une séance ultérieure, tous les individus avaient le choix de faire soit des puzzles (sans rémunération) soit de la lecture de revues soit une autre occupation de leur choix, et Deci quitta aussitôt la salle laissant la caméra enregistrer la décision de chacun. Les individus du groupe non rémunéré furent nettement plus nombreux à choisir l'activité puzzle que dans le groupe rémunéré et ils y passèrent davantage de temps. Les

---

<sup>33</sup> In « Qui a eu cette idée folle, un jour, d'inventer (les notes à) l'école ? », Olivier Maulini, p. 5, [www.panote.org](http://www.panote.org)

<sup>34</sup> In « Du constat des effets dévastateurs de la notation à sa suppression », Alfie Kohn, article paru dans « High School Magazine », mars 1999, Etats-Unis, [www.panote.org](http://www.panote.org).

<sup>35</sup> In « Les notes contre la motivation », Olivier Mottint, juillet 2008, [www.panote.org](http://www.panote.org)

mêmes observations furent faites quand on proposa aux individus des deux groupes de choisir entre puzzles et des jeux attractifs (de type robots...) et on remarqua lors de cette expérience que la motivation intrinsèque était d'autant plus forte que les individus ne se sentaient pas surveillés. Les chercheurs en ont conclu que l'attribution d'une récompense diminuait la motivation intrinsèque d'une personne pour une activité précise.

Le cerveau de l'homme et de nombreux mammifères et biologiquement organisé pour fournir des « récompenses biologiques » sous forme de dopamine à l'individu qui explore et qui résout des problèmes ou surmonte des difficultés. (...) L'apprentissage se trouve ainsi motivé sans besoin de source externe. Notre rapport avec autrui dépend étroitement de nos représentations de ce qui le motive. L'enseignant qui pense que la bonne ou la mauvaise note peu favoriser l'apprentissage, tels la carotte et le bâton, ignore le plus souvent qu'il applique une théorie béhavioriste de la motivation.<sup>36</sup>

On pourrait faire un parallèle avec le monde de l'entreprise, au Japon les sociétés investissent dans des salles de relaxation, de sport... bref de détente afin que leur salarié soit plus productif car des études ont montré que lorsque le salarié était plus détendu, se sentait mieux, il pouvait passer plus de temps à l'entreprise pour réaliser son travail. En France des démarches similaires commencent, timidement, à voir le jour mais plus porté sur le côté services (garderie sur lieu de travail, repassage, courses alimentaires, entretiens du véhicules...). Cependant là aussi l'objectif visé mais non avoué est une meilleure productivité.

**La notation à tendance à réduire la préférence pour les tâches représentant un défi.** Des études montrent que lorsqu'on laisse le choix à des étudiants de tout âges qui ont été amené à se concentrer sur l'obtention d'une bonne note, ils choisissent l'activité la plus simple. De même que plus la pression est grande pour l'obtention d'une bonne note, moins ils sont prêts à choisir une tâche qui soit un véritable challenge pour eux-mêmes. « Ces étudiants sont moins paresseux que rationnels : ils s'adaptent à un environnement où ce sont les bonnes notes, et non les explorations intellectuelles, qui comptent »<sup>37</sup>.

**Jacques Tardif**, psychologue et professeur à l'Université de Sherbrooke au Québec, a démontré que les enfants fréquentant l'école maternelle se représentent l'école comme un lieu consacré à l'apprentissage et que leur engagement et la persistance dont ils font preuve vis-à-vis des tâches scolaires demeurent très élevés. Mais dès l'entrée en primaire tout change. Les enfants, avec l'introduction d'épreuves sommatives, perçoivent l'école comme un lieu de contrôle des connaissances et des savoir-faire (le tribunal où les professeurs jouent le rôle de jury chargé de juger chacun d'eux). De ce fait l'école n'est plus considérée comme un lieu où on peut apprendre en toute sécurité ce qui a pour conséquence que la complexité des activités perçues positivement en entrant à l'école primaire deviennent dès la seconde année synonyme de péril.

Dweck (1989) rapporte qu'il est rare de retrouver chez des élèves du préscolaire et de première année des comportements motivationnels inappropriés ou des systèmes de croyances qui conduisent à l'impuissance. Au contraire, ces élèves prennent une part active dans la recherche de la connaissance et sont capables de franchir des obstacles qui se présentent lors de l'exécution des tâches. D'après une étude de Stipek (1984), lorsque ces jeunes élèves sont interrogés au sujet des raisons de leur engagement dans les démarches scolaires, ils ont beaucoup plus tendance à nommer des facteurs intrinsèques comme l'intérêt ou l'acquisition de connaissances. (...) On attribue généralement à ces élèves une grande avidité et du dynamisme dans la recherche de la connaissance et, en psychologie cognitive, on reconnaît qu'ils construisent activement cette connaissance.

---

<sup>36</sup> In « Les notes contre la motivation », Olivier Mottint, juillet 2008, [www.panote.org](http://www.panote.org)

<sup>37</sup> Idem

(...) A partir de la deuxième année de l'école primaire, ce portrait prototypique de l'élève du préscolaire change constamment et catégoriquement. Un grand nombre d'élèves s'éloignent graduellement des buts qui correspondent strictement à des objectifs d'apprentissages. L'expérience de la première année a permis à l'élève de commencer à changer sa conception de l'école, et celui-ci en vient à considérer qu'il s'agit d'un endroit où l'on sanctionne les connaissances beaucoup plus qu'on ne se préoccupe de leur acquisition. La norme qui encourage la discrimination privée et publique entre ceux que les évaluations jugent excellents et ceux qu'elles jugent mauvais, la très grande fréquence des évaluations sommatives et l'importance qui leur est octroyée contribuent à consolider dans la tête de l'élève ce système de représentations. L'école devient un endroit où l'on sanctionne des connaissances et n'est plus, puisqu'elle l'a déjà été, un endroit où l'on valorise leur acquisition. Dans un tel système, l'élève a probablement compris qu'il est préférable de ne pas prendre de risques inutiles pour apprendre.<sup>38</sup>

**La notation a tendance à amoindrir la qualité de la pensée des étudiants.** Des études ont montrés que lorsqu'on attribuait des notes chiffrées à des étudiants, ces derniers étaient moins créatifs que ceux qui recevaient des feed-back qualitatifs sans notation. Plus une tâche fait appel à la créativité, plus la performance des étudiants notés est mauvaise et le fait d'accompagner les notes de commentaires n'y change rien. C'est seulement quand les commentaires sont donnés à la place de la note que les performances sont les meilleurs. D'autres expériences montrent que les étudiants à qui on a dit qu'ils allaient être notés sur une leçon avaient plus de difficultés à comprendre un texte que ceux à qui on avait dit qu'il n'y aurait aucune notation !

**La notation encourage la tricherie.** Des recherches ont mis au jour le fait que plus des étudiants sont amenés à se concentrer sur l'obtention d'une bonne note, plus ils étaient prêt à tricher et même s'ils considéraient ce comportement comme étant mauvais.

**La notation corrompt les relations que les enseignants entretiennent avec les étudiants.**

Je suis fatigué d'animer une classe dans laquelle tout ce que nous faisons tourne autour de la notation. Je suis lassé d'être suspect lorsque les étudiants me font des compliments, me demandent s'ils agissent ainsi pour avoir de bonnes notes. Je suis fatigué de perdre tant de temps et d'énergie à noter vos feuilles, alors qu'il y a probablement une douzaine de façons plus productives et agréables pour nous tous d'évaluer vos documents. Je suis lassé de vous entendre me demander « *Est-ce que c'est noté ?* » Et Dieu sait comme je suis fatigué de tous ces petits arguments et contre-arguments que nous nous opposons concernant une cote, et qui enlève tant de plaisir à l'enseignement et à l'apprentissage.<sup>39</sup>

**La notation corrompt les relations des étudiants entre eux.**

---

<sup>38</sup> In « Les notes contre la motivation », Olivier Mottint, juillet 2008, [www.panote.org](http://www.panote.org)

<sup>39</sup> In « Du constat des effets dévastateurs de la notation à sa suppression », Alfie Kohn, article paru dans « High School Magazine » (mars 1999) – Etats-Unis, p. 115, [www.panote.org](http://www.panote.org)

### 2.2.3. Les autres inconvénients de la note :

- **Le rôle social de la note**

Notre société a donné un rôle social d'importance à la note. Pour les classes sociales les plus basses, la note revêt une importance capitale et la pression sur leurs enfants est d'autant plus grande car dans la suite logique de la note, il y a la possibilité pour leur progéniture de « grimper » dans l'échelle sociale.

« Dans chaque classe, ils sont une trentaine, venus des quatre coins du département de Guanajuato, au centre du Mexique. Certains sont de familles assez pauvres et espèrent que leur diplôme leur permettra un avancement social. (...) Alors, à l'école comme à l'université, le seul but, le seul souci, c'est d'être parmi ceux qui ont de bonnes notes. Peu importe si on apprend »<sup>40</sup>.

Autrement dit, l'utilisation d'évaluations notées permet seulement à une élite de s'en sortir, souvent issu des milieux sociaux ayant accès à la culture et au savoir scolaire. **Ne pas changer de modalité d'évaluation c'est continuer à exclure ceux qui n'ont pas accès à se savoir et continuer à faire vivre l'illusion que « le savoir est un luxe qui s'acquiert par la compétition, les expédients et la chance »**<sup>41</sup>.

- **Confusion des différentes formes d'évaluations (évaluation diagnostique, évaluation formative, évaluation sommative)**

Un problème majeur dans nos systèmes éducatifs est le poids de l'administration dans l'évaluation. Cette administration qui presse les professeurs pour avoir une moyenne en fin de trimestre (remplissage des bulletins, conseil de classe...), la peur du regard et des remarques des autres professeurs si on remplit ou on arrive au conseil de classe avec seulement une ou deux notes pour faire une moyenne, pousse les professeurs à confondre les différents types d'évaluations (diagnostique – formative et sommative). Normalement un professeur devrait utiliser uniquement les évaluations sommatives afin de faire une moyenne trimestrielle ! Cette confusion a pour conséquence directe une confusion total – pour les étudiants – des différentes formes d'évaluations et une démotivation majeure des élèves ayant fourni un travail. Ceux à qui on a dit qu'ils progressaient mais qui, à la fin du trimestre, ne voient pas leur progression récompensée, se disent que ça ne sert à rien, qu'ils sont nuls et qu'ils le resteront.

---

<sup>40</sup> In « Vers une cohérence entre pratiques pédagogiques et modes d'évaluation. Regard sociopolitique sur cinq façons d'enseigner, Charles Pépinster – Au Mexique aussi (Philippe Eenens septembre 2005) », [www.meirieu.com](http://www.meirieu.com)

<sup>41</sup> Idem

## 2.2.4. Ce que nous apprend la docimologie<sup>42</sup>

Les résultats obtenus dans le domaine de la critique expérimentale des procédures d'évaluations sont tout à fait convergeant et ont été maintes fois vérifiés.<sup>43</sup>

L'idée que l'évaluation est une mesure des performances des élèves est solidement ancrée dans la tête des professeurs... et des élèves.<sup>44</sup>

- **Retour aux origines de cette science des examens :**

C'est en 1930 que le professeur Laugier effectue une expérience de multicorection de copies d'agrégations d'histoire puisées dans les archives. Pour cette expérience, 166 copies furent corrigées par deux professeurs. Au final, les résultats furent surprenants. On trouva un écart de deux points entre la moyenne des deux correcteurs. Si bien que la moitié des candidats reçus par l'un des correcteurs était refusés par l'autre !

En 1932, on fit une des premières enquêtes docimologiques. C'est la commission Carnégie qui en fut chargé. Cette fois on préleva 100 copies dans les archives du baccalauréat à Paris. On donna les copies à six groupes de cinq examinateurs. Les disciplines ainsi corrigées étaient : le français, la philosophie, le latin, les mathématiques et la physique. En plus de noter les copies on demanda aux examinateurs de donner – dans un rapport – les qualités exigées, le classement des copies et la méthode de notation utilisée. Là aussi les résultats furent surprenants. Pas une seule copie s'est vue attribuer deux fois la même note, l'écart maximum des notes pour une même copie dépassa les attentes. Bref, les résultats montrèrent une forte dispersion des notes attribuées à chaque copie par les correcteurs.

Une copie de français est notée 3 et 16 ; en philosophie et en latin l'écart maximum des notes est de 12 points. Les mathématiques et la physique, réputées pour être des sciences exactes, ne sont pas épargnées : l'écart maximum est respectivement de 9 et 8 points. D'autre part, le classement des copies variait fortement d'un correcteur à l'autre.<sup>45</sup>

En 1955, Une comparaison des notes obtenues à l'examen du baccalauréat dans une même matière – 17 jurys pour la série philosophie et 13 pour le série mathématique – a montré « d'assez larges différences »<sup>46</sup>. Les moyennes vont de 5.81 à 9.06 pour l'épreuve écrite de mathématique et de 8.30 à 13 pour l'épreuve orale de physique. Ce qui montre que le pourcentage de candidats admis varie considérablement selon le jury. Cette année là, le pourcentage de reçu en mathématiques, varie de 31 à 53 % !!!

En 1975, c'est l'Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques (IREM) de Grenoble qui fait une expérience de multicorection. Pour cette expérience, 6 copies de mathématiques photocopiées de niveau BEPC sont données à 64 correcteurs avec un barème très précis sur 40 points. Les résultats sont accablants et confirment l'étude en 1932. L'écart pour une même copie est de près de 20 points !

---

<sup>42</sup> Du grecque « dokimê » (épreuve) et « logos » (science), est l'étude systématique des facteurs déterminant la notation des examens et des concours (Petit Larousse illustré 1990)

<sup>43</sup> In « L'évaluation démystifiée », Charles Hadji, ESF, 1997, p 25, d'après « Problème d'évaluation » in *Traité des Sciences Pédagogiques*, Maurice Reuchlin, t.IV, PUF, Paris, 1974, p. 213

<sup>44</sup> In « L'évaluation démystifiée », Charles Hadji, ESF, 1997, p 25

<sup>45</sup> In « la docimologie ou la notation aux examens », Jacques Nimier, <http://perso.wanadoo.fr/jacques.nimier/docimologie.htm>

<sup>46</sup> In « L'évaluation démystifiée », Charles Hadji, ESF, 1997, p 25.

- **Plus récemment :**

Une recherche de 1996, sur le thème de la pertinence de l'expertise professorale en tant que productrice de jugements professoraux, amena Pierre Merle à conclure que « l'incertitude de l'ensemble du jugement professoral relative, ainsi, à l'évaluation de l'ensemble des épreuves du bac, concerne près d'un tiers des candidats »<sup>47</sup>. Ce qui est relativement proche du pourcentage d'élève allant chaque année au rattrapage au bac. **Ce qui nous amène à dire que pour 30 % des élèves, la réussite est liée au hasard de l'attribution des jurys !!!**

- **Les trois types d'erreurs :**

Selon F. Bacher (1969), il y a trois sources d'erreurs possibles dans l'acte d'évaluation.

- ♦ **L'évaluateur :**

- Les évaluateurs ne sont pas d'accords entre eux (cf. paragraphes intitulés : « Retour aux origines de cette science des examens »)
- L'évaluateur n'est pas d'accord avec lui-même :

Plusieurs expériences ont montrés que le correcteur n'était pas d'accord avec lui-même quand il s'agissait de noter une seconde fois une copie après un espace temps plus ou moins long. Les chercheurs anglais en avaient été frappés, mais Laugier et Weinberg (en France) avaient fait le même constat dans leurs expériences. En voici une, ils demandèrent à un professeur de physiologie de la Faculté des sciences de corriger 37 copies (dactylographiées et anonymes) qu'il avait déjà corrigé 3 ans et demi auparavant. Les résultats sont éloquentes :

- Dans seulement sept cas il remit la même note
- Dans les trente cas restant il y avait des divergences allant de 1 à 10 points !
- La moitié des précédents admissible aurait été déclaré irrecevable, et la moitié des déclarés refusés la première fois aurait été déclaré admissible !

Une autre expérience menée par Jacques Nimier avec des enseignants de l'I.R.E.M. de Reims. Il a fait corriger 20 copies de B.E.P.C. par 30 professeurs de mathématiques après l'établissement d'un barème. Il a corrigé ces copies juste en regardant l'écriture et la présentation (autrement dit sans les lire). Au final, les notes qu'il avait attribuées s'approchaient de celles reçues précédemment par les copies, l'écart maximum pour une même copie était de 11 points sur 20 !

Prenons le cas d'un correcteur en face d'une copie anonyme d'examen. Il se forme dans la conscience du correcteur l'image d'un couple affectif ; il est là devant l'élève qu'il ne connaît pas mais qu'il essaie de voir à travers l'image d'un cancre ou d'un élève intelligent, ou d'un imbécile, ou d'un original... C'est en fonction de l'harmonie ou du désaccord de ce couple affectif que le correcteur va le plus souvent noter.

En corrigeant, il se forme d'une façon plus ou moins distincte une image d'élève sur laquelle il applique progressivement une étiquette type en fonction de sa répugnance ou de son admiration pour lesquelles peu de chose suffit, une jolie phrase, une de ses idées favorites qu'il retrouve exprimée, ou un cliché qui lui déplaît.

On constate des différences très grandes... à l'occasion de la même copie corrigée une deuxième fois à quelques jours d'intervalle, la première note ayant été effacée. Dans ce dernier cas, selon l'humeur du moment, la lecture de la veille, les soucis du jour,

---

<sup>47</sup> Idem.

l'amabilité, la gentillesse ou l'insolence dont ont pu faire preuve les élèves dans la classe du jour précédent, les réactions sentimentales du correcteur ne sont pas toujours les mêmes et un nouveau couple affectif apparaît dans sa conscience, un couple dont les deux partenaires se sont trouvés changés.<sup>48</sup>

Comme nous venons de le voir, le correcteur est influencé par de nombreux facteurs dus en partie à l'image qu'il se fait du corrigé à travers sa copie. Ces erreurs d'appréciations montrent à quel point l'évaluation est un dialogue social entre l'évalué et l'évaluateur, puisque ce dernier a besoin de se construire une image virtuelle et variable en fonction de paramètres remis en cause chaque jour (humeur, les soucis du jour, la fatigue...) pour pouvoir corriger les copies.

- Les évaluateurs sont influencé par des facteurs qu'ils ne soupçonnent même pas :

L'évaluation est fortement teintée par la personnalité de l'évaluateur.<sup>49</sup> L'enseignant s'évalue autant qu'il évalue ses élèves !<sup>50</sup>

Les facteurs extérieurs pouvant influencer le correcteur sont d'ordre implicite. Cela peut-être lié à l'origine sociale, ethnique et au sexe de l'enfant... mais aussi par de nombreuses informations qui lui sont données par divers intervenants extérieurs (collègues professeurs, personnel administratif...). Nous ne développerons pas plus cette partie car nous traiterons plus particulièrement des sources d'erreurs imputables au correcteur dans le chapitre 2.3. *L'effet Pygmalion*.

◆ **Le sujet :**

- Le barème :

La plupart des épreuves d'un examen font intervenir un barème plus ou moins précis dont le but est d'uniformiser la codification des appréciations. Mais plusieurs équipes de recherche ont travaillé sur la fiabilité d'un tel instrument de modération. La première expérience que l'on relatara ici a été menée par l'I.R.E.M. de Rennes. 22 copies de mathématiques (la matière qui a le plus souvent été testé) ont été corrigées par 10 professeurs. 5 d'entre eux avait un barème les autres ont corrigé sans. Les résultats de l'expérience sont :

- Les 5 professeurs qui avaient un barème ont corrigé plus sévèrement.
- Quand on tient compte du barème l'écart des notes extrêmes est moins grand.
- Malgré le barème, nous sommes toujours confrontés à la dispersion des notes.

En 1975, le groupe de recherche de Montauban dirigé par Cransac et Dauvisis s'est penché sur ce problème. Pour élaborer un barème très précis (sur 120 points) il leur a fallu 15 heures de travail. Malgré tout, une même

---

<sup>48</sup> M. Marchand, In « La Docimologie ou la notation aux examens » de Jacques Nimier, <http://perso.wanadoo.fr/jacques.nimier/docimologie.htm>

<sup>49</sup> In « La Docimologie ou la notation aux examens » de Jacques Nimier,

<http://perso.wanadoo.fr/jacques.nimier/docimologie.htm>

<sup>50</sup> Idem

copie a été notée entre 4 et 13 sur 20. Chaque correcteur justifia sa notation et il s'avéra impossible de donner raison à l'un ou à l'autre !

**On voit bien dans cet exemple que le barème, même défini avec précision et respecté scrupuleusement par tous n'est appliqué qu'en fonction de la personnalité des correcteurs.**

- Le choix du sujet :

La présentation et la formulation d'un sujet peuvent être source d'erreurs. Une expérience menée par le groupe de recherche d'Epernay et l'I.R.E.M. de Reims en 1975, montre que l'exactitude des réponses pouvaient varier en fonction de leurs formulations sur un même concept. Par exemple le concept de l'équation : « A la question : *On achète deux pains, on donne dix francs, la marchande rend une pièce de cinq francs et une de un francs ; quel est le prix du pain ?* On obtient 93.44 % de réponse exactes dans une population d'élèves de troisième. A la question : *résoudre dans  $R : 2x+6=10$*  le pourcentage de réponse exactes tombe à 81,49 %. Enfin si la question prend la forme suivante *Résoudre dans  $R : 2000x+6000=10000$* . On obtient plus que 60.34 % de bonnes réponses »<sup>51</sup>. Le résultat de cette expérience ne peut que nous inciter à la prudence dans le choix et la formulation des sujets et "des critères permettant de « déterminer le degré d'acquisition et de compréhension d'un concept »<sup>52</sup>.

♦ **L'évalué :**

- Un sondage belge<sup>53</sup> ... :

A la question : *Lors d'un examen ou d'une interrogation écrite, devenez-vous nerveux au point de ne pas obtenir des résultats correspondant à vos moyens et à vos efforts ?* Ayant trois degrés de réponse : *rarement, souvent, presque toujours*, sur les 2031 élèves sondés (classe de 6°, 5°, 4°, 3° et 1° d'enseignement moyen et de dernière année d'école normale, plus de la moitié ont répondu *souvent* ou *presque toujours*.

- Pas de grande différence entre les garçons (54.2 %) et les filles (54.6 %) réputées plus émotives.
- Si on fait une lecture à partir des groupes dans lesquels les élèves sont répartis en fonction de leurs résultats :
  - 38.2 % dans le groupe du tiers supérieurs
  - 59.3 % dans le groupe du milieu
  - 67.5 % dans le groupe du dernier tiers

- Une étude Anglaise<sup>54</sup> ... :

Selon les relevés de la « Child Guidance Clinics », sur 212 000 écoliers de 5 à 16 ans, 5 705 ont eut besoin de recourir aux consultations du service d'hygiène mentale. Les examens ont été signalés par les psychologues et psychiatres comme responsable de trouble pour seulement 41 enfants. Soit

---

<sup>51</sup> In « La Docimologie ou la notation aux examens » de Jacques Nimier, <http://perso.wanadoo.fr/jacques.nimier/docimologie.htm>

<sup>52</sup> Idem

<sup>53</sup> Idem

<sup>54</sup> Hoyat, idem

environ 0.019 % des écoliers ! Autrement dit les difficultés liées à l'évaluation (*stress*) sont rarement à l'origine de troubles à caractère pathologique ! Par ce résultat, cette étude ne cherche pas à minimiser, ni implicitement, ni explicitement, l'existence même du *stress*. Elle en relativise les effets pathologiques. Au contraire, le fait de reconnaître que le stress peut conduire à des pathologies, même rarement, est pour moi une façon de souligner les effets dévastateurs qu'il peut avoir à l'ordinaire.

La réaction affective de chaque élève à la situation diffère selon sa stabilité émotionnelle du moment, son état de santé, la pression familiale ; en outre, du fait du temps limité, un incident mineur, même le bris d'une pointe de crayon, constitue un handicap inaperçu par le professeur. Dans des épreuves comme la dictée, la place occupée dans la salle peut fausser les résultats. De tels facteurs d'irrégularité sont spécialement actifs au cours des périodes de rapide évolution physique ou intellectuelle ; en particulier, plusieurs auteurs les ont mis en évidence au moment de la puberté.<sup>55</sup>

Ce qui frappe aussitôt, c'est l'extrême variété et complexité des réactions individuelles des élèves confrontés aux épreuves et aux estimations qu'en font les maîtres. Il apparaît alors à l'évidence que l'examen, voire la simple composition de contrôle, sont d'abord des "événements" à caractère historique, qui s'inscrivent dans le destin personnel de l'élève, dont il est difficile de les dissocier. Qu'on pense à tel enfant de sixième pour qui chaque épreuve scolaire marque l'heure d'une nouvelle et solennelle remise en question de son statut à l'égard du professeur, et plus encore de ses parents, tandis que tel autre, au même âge et dans la même classe, vit les examens comme une ennuyeuse corvée, dont il faut se tirer économiquement pour conserver le minimum de quiétude indispensable à la survie en milieu d'école. Qu'on pense à la panique de quelques uns devant le baccalauréat, à l'excitation conquérante de quelques autres, à la conduite soumise et humblement séductrice d'un certain nombre, au fatalisme de ceux-ci, à l'ingéniosité défensive, parfois malhonnête, de ceux-là, et ainsi de suite. Il est clair que ces conduites pèsent lourdement sur le résultat final de l'examen écrit ou oral, même si l'on admet, par impossible, que le maître demeure, pour sa part, à l'abri de toute variation ou inconsistance dans l'appréciation qu'il porte. Si l'on considère alors que de tels effets ne sont intelligibles qu'en référence à la personnalité de l'élève, et que cette personnalité ne se comprend à son tour qu'en fonction d'un contexte socio-familial et d'un devenir d'ensemble qui lui est rigoureusement propre, on admettra qu'il y a de quoi inquiéter un esprit soucieux de "justice" et rendre quelque peu suspectes les tentatives de réduction statistique concernant la notation, encore que les règlements rendent obligatoires classements et notations. A la limite en effet, il n'y a plus, en cette voie que des cas rigoureusement individuels, et donc incomparables.<sup>56</sup>

- **Pour une petite synthèse conclusive de ce sous chapitre :**

Comme nous pouvons le voir, l'évaluation dans le sens qu'il s'agit de donner une valeur à un travail – que se soit à l'écrit ou à l'oral – n'est pas chose évidente car de nombreuses interférences peuvent venir parasiter ou perturber cette dernière dans l'établissement même du diagnostic (sous forme de note ou tout autre forme). Comme nous le montre la docimologie, on ne peut pas garantir qu'un même correcteur face à une même copie avec la même grille d'évaluation et les mêmes consignes de correction mette la même note avec quelques mois ou années de différences ! De même que l'on ne peut garantir que des jurys différents face à la

---

<sup>55</sup> Hotyat, in « La Docimologie ou la notation aux examens » de Jacques Nimier, <http://perso.wanadoo.fr/jacques.nimier/docimologie.htm>

<sup>56</sup> Guillaumin, opus cité

même copie, avec la même grille d'évaluation et les mêmes consignes de correction mettent une note similaire, en acceptant une différence d'un demi ou d'un point !!!

De plus la formulation des sujets et le choix des critères permettant de déterminer précisément le degré d'acquisition et de compréhension d'un concept, peuvent jouer un rôle non négligeable dans la réussite ou non de l'élève aux tests.

Une dernière cause dont il faut tenir compte – mais qui est difficile (voire impossible) à maîtriser et à estimer – est la stabilité émotionnelle du moment de chaque candidat ainsi que les conditions extérieures (acoustique de la salle, bruits parasites...).

### 2.2.5. La place de l'erreur (vers plus d'évaluation formative ?)

Comme nous l'avons vu, l'erreur est nécessaire pour ne pas dire indispensable à tout apprentissage. Revenons un instant au sens étymologique latin du mot erreur : « errer ça et là ». C'est seulement au sens figuré que « erreur » signifiait *incertitude*, *ignorance*, et même *hérésie* et l'« erreur » mena jusqu'au bûcher ! En musique, l'erreur est encore trop souvent traitée comme une faute qui doit être sanctionnée. Dans ce domaine, on se situe encore trop souvent dans ce que Jean-Pierre Astolfi appelle le « modèle transmissif », qui refuse l'erreur et en rejette la faute sur l'élève « qui aurait dû la parer ». On se retrouve alors dans le modèle de la faute (cf. tableau ci-dessous), où l'évaluation est la somme *a posteriori* des erreurs commises par l'élève et qui a pour mode de traitement la sanction !

	La faute	La bogue	L'obstacle
Statut de l'erreur	L'erreur déniée (« raté », « perle », « <i>n'importe-quisme</i> »)		L'erreur positivée (postulat du sens)
Origine de l'erreur	Responsabilité de l'élève qui aurait dû la parer	Défaut repéré dans la planification	Difficulté objective pour s'approprier le contenu enseigné
Mode de traitement	Evaluation <i>a posteriori</i> pour la sanctionner	Traitement <i>a priori</i> pour la prévenir	Travail <i>in situ</i> pour la traiter
Modèle pédagogique de référence	Modèle transmissif	Modèle behaviouriste	Modèle constructiviste

Tableau 1 <sup>57</sup>: Le traitement de l'erreur dans les différents modèles pédagogiques

Bien des erreurs commises en situation didactique doivent être pensées comme des moments créatifs de la part des élèves, simplement décalés d'une norme qui n'est pas encore intégrée. Faute d'accepter de prendre ce risque, on cantonnerait les enfants dans des activités répétitives, à l'abri des imprévus mais aussi du progrès.<sup>58</sup>

Pour refermer ce chapitre sur l'erreur, je vous laisserai méditer sur cette citation de Jean Pierre Astolfi : « On n'a jamais totalement compris. Tout savoir authentique et vivant comporte son halo de brume et ses zones troubles, de telles sortes qu'il faudrait se livrer ici à un véritable *éloge de l'imperfection*. Seules les connaissances académiques qui ne servent pas,

<sup>57</sup> In « L'erreur, un outil pour enseigner », Jean Pierre Astolfi, ESF, 1997, p. 23

<sup>58</sup> Idem, p. 27

et les exercices fondés sur l'application répétitive, paraissent échapper à cette règle, mais ils ne concernent que de loin l'apprentissage.»<sup>59</sup>

### **2.2.6. La pertinence du redoublement**

On connaît bien les arguments de ceux qui en faveur du redoublement. C'est au nom de l'homogénéité des classes, du maintien des exigences et surtout du niveau il faut « garder » ! Mais les arguments de leurs opposants se font beaucoup moins entendre. Pourtant ils existent :

- ◆ A l'origine du redoublement il y a l'échec et l'échec scolaire (peut-être aussi l'échec de l'institution ! ) ;
- ◆ Le redoublement entraîne une perte de confiance ;
- ◆ L'élève traîne son retard scolaire comme un handicap pour l'orientation ;
- ◆ L'élève qui redouble reste en difficulté.

**Autrement dit, le redoublement « allonge la scolarité et dégrade l'image de soi, sans être pour autant efficace ! »**<sup>60</sup>

Une des solutions pour éviter le redoublement, consisterai à développer une pédagogie différenciée dans le cadre de cycles pluriannuels. Mais rares sont les systèmes éducatifs qui tentent de proposer de tels cycles. Le plus souvent ils n'osent pas renoncer totalement au redoublement et ce dernier revient sous forme cachée (l'ajout en fin de cycle d'une année supplémentaire!). Avec une réelle prise en charge des élèves en difficultés et l'utilisation de l'évaluation formative, il est fort probable que l'on n'ait plus besoin de recourir ni au redoublement, ni à l'adjonction d'une année supplémentaire à la fin d'un cycle.

Le discours du système prône la démocratisation, mais la rupture avec la fabrication de l'échec scolaire n'est pas accomplie. On n'éradique pas aussi facilement des rites comme le redoublement. L'impuissance de l'école à construire des réponses positives et non sélectives au problème de l'échec ne contrarie pas, au contraire, ceux pour qui l'échec des uns paraît la condition de la réussite des autres.<sup>61</sup>

## **2.3. L'effet Pygmalion<sup>62</sup>**

### **2.3.1. Définition :**

En pédagogie, c'est la réalisation de prédictions d'un enseignant sur le devenir scolaire d'un élève ou d'un groupe d'élève.

Ce phénomène doit son nom au livre de Rosenthal et Jacobson (1968) « Pygmalion à l'école » et l'histoire du roi « Pygmalion » dans la mythologie grecque. Roi de Chypre, sculpteur à ses heures, Pygmalion créa la statue d'une femme dont il finit par tomber amoureux. Il demanda à Aphrodite, déesse de la beauté et de l'amour, de donner vie à sa statue, ce qu'elle fit. Il épousa alors sa propre création, sculpture devenue femme. On le

---

<sup>59</sup> Idem, p. 28

<sup>60</sup> In « Redoublement » de Danielle Bonneton, [www.panote.org](http://www.panote.org), d'après le livre « L'école entre Autorité et Zizanie », laboratoire LIFE – Université de Genève, Lyon, Chronique Sociale, 2003

<sup>61</sup> Idem

<sup>62</sup> Ce chapitre est développé à partir de deux textes principaux : « L'effet Pygmalion », de Jacquot Barivelo et Vladimir Daupiard, IUFM de la Réunion ; « Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs », de David Trouilloud et Philippe Sarrazin, Revue Française de Pédagogie, n° 145, octobre-novembre-décembre 2003. Au cours de ce chapitre, nous ne renverrons à d'autres références que si nécessaire

retrouve sous divers nom : « effets des attentes » ; « sel-fulfilling prophecy » (Prophétie Autoréalisatrice) ; « effet Rosenthal » ; « effet de l'anticipation de l'expérimentateur » ; « effet oedipien de la prédiction ».

### 2.3.2. Un peu d'histoire :

Le besoin de se forger une impression sur autrui ne se retrouve pas que dans l'enseignement, mais est une composante essentielle de la vie sociale. Dans la plupart des cas, quand on interagit avec les autres, c'est que nous avons des attentes sur la manière dont ils vont se comporter mais pour cela nous avons besoin de comprendre et d'évaluer les autres et par conséquent de pouvoir prédire et expliquer leurs comportements. Ces croyances, perceptions ou autres attentes que nous avons envers une personne, peuvent changer nos pensées et comportements envers elle et en retour influencer les pensées et comportements de cette dernière. Les chercheurs en psychologie sociale se sont interrogés « sur ce qui, dans ce que nous sommes, est la conséquence des perceptions, croyances ou attentes de différents autrui significatifs tels que nos parents, enseignants ou pairs »<sup>63</sup>. Le phénomène qui a fait l'objet de plus nombreuses études est celui que Robert Merton a désigné dès 1948 sous le nom de « *sel-fulfilling prophecy* » qui signifie prophétie autoréalisatrice.

Dans les propres termes de Merton, « une prophétie autoréalisatrice est une définition d'abord *erronée* d'une situation qui suscite un nouveau comportement qui rend *exacte* cette conception initialement fausse »<sup>64</sup>

Pour Merton, une prophétie est une définition « *erronée* » car elle ne peut tenir compte de l'ensemble des variables ou des données d'une situation au moment où cette dernière se joue ! (Cf. chapitre 2.3.5. *Le rôle des attentes des enseignants*)

Ce n'est qu'à la publication du livre de Rosenthal et Jacobson en 1968 « *Pygmalion à l'école* » que ce phénomène va être pris en compte dans la sphère éducative et suscité de nombreuse recherche. Alors que Becker (en 1952) et Clark (en 1963) montraient déjà que « les faibles attentes de l'enseignant comme l'une des causes de la moindre réussite des élèves dans les écoles ghetto ».<sup>65</sup>

### 2.3.3. L'étude de Rosenthal et Jacobson :

L'hypothèse des chercheurs : « Dans une classe donnée, les enfants dont le maître attend davantage feront effectivement des progrès plus grand »<sup>66</sup>. Cette étude a été menée dans une école publique élémentaire de Oak School. Les chercheurs ont fait croire aux enseignants que certains élèves de leur classe – sélectionnés au hasard et ne présentant pas de différences particulières avec les autres élèves – avaient une plus forte probabilité de progression durant l'année. A la fin de l'année le quotient intellectuel des élèves désignés comme ayant une plus forte probabilités de progression était plus élevé que celui des autres élèves de la classe. En ayant ainsi progressé au niveau du quotient intellectuel, ces élèves avaient réalisé la prophétie !

---

<sup>63</sup> In : « les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs », David Trouillaud et Philippe Sarrazin, Revue Française de Pédagogie n° 145, octobre-novembre-décembre 2003, p. 90.

<sup>64</sup> Idem

<sup>65</sup> Idem

<sup>66</sup> In : « l'effet Pygmalion », Jacquot Barivelo et Vladimir Daupiard, IUFM de la réunion

- **La controverse :**

Cette étude compte parmi celles qui ont suscité le plus de controverse dans toute l'histoire des sciences humaines et sociales.<sup>67</sup>

Les « enthousiastes » ont accepté les résultats de l'étude sans aucune critique et s'en sont servi pour montrer l'impact spectaculaire des attentes de l'enseignant et comme un moyen de supprimer les inégalités scolaires et sociales.

Au contraire les « sceptiques » ont fortement critiqué l'étude sur le plan méthodologique. Ils ont incriminé « le manque de fiabilité du test de QI utilisé, la manière dont les attentes ont été manipulées, les méthodes statistiques employées, la faiblesse du nombre d'élèves »<sup>68</sup>. Les faibles résultats trouvés lors des études qui ont essayé de reproduire celle de Rosenthal et Jacobson ont confortés leurs doutes.

- **De nouvelles études, les méta-analyses :**

L'existence de prophéties autoréalisatrices a été démontrée dans la première méta-analyse – une technique statistique qui synthétise les résultats de plusieurs études – réalisée à partir de 345 expériences. Les auteurs de cette méta-analyse (Rosenthal et Rubin en 1978), ont montré l'existence de prophéties autoréalisatrices dans environ 37% des cas. C'est un pourcentage trop élevé pour remettre en cause l'existence de ce phénomène et cela dans divers milieux (laboratoire, éducation, monde du travail...). Depuis toutes les méta-analyses semblent avoir rapporté des effets modestes.

### **2.3.4. Le fonctionnement de l'effet Pygmalion :**

A partir des années soixante-dix, les chercheurs dans le domaine de l'éducation ont essayé d'établir des modèles théoriques afin d'expliquer le fonctionnement de l'effet Pygmalion. La majeure partie de ces modèles s'accorde sur l'existence de trois étapes essentielles.

1) les enseignants forment, relativement tôt dans l'année, des attentes différenciées sur leurs élèves ; 2) ces dernières engendrent un « traitement » particulier des élèves (aussi bien sur le plan quantitatif que qualitatif), qui se manifestent entre autres choses par des tâches scolaires, des feedback et un soutien affectif singuliers ; 3) ce traitement différentiel modifie les perceptions, comportements et résultats scolaires des élèves, dans le sens des attentes précoces de l'enseignant, ce qui peut, par l'intermédiaire d'une boucle de rétroaction (*expectancy loop* ; e.g., Martinek, 1991), renforcer les attentes originelles de l'enseignant.<sup>69</sup>

---

<sup>67</sup> In : « les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs », David Trouillaud et Philippe Sarrazin, Revue Française de Pédagogie n° 145, octobre-novembre-décembre 2003, p. 91.

<sup>68</sup> Idem.

<sup>69</sup> Idem, p. 93.

- **La nature des attentes :**

La nature des attentes est diverse et variée, mais on peut la classer en quatre points :

- ◆ Positive ou négative
- ◆ Propres à un élève ou communes à un groupe d'élève voire même à une classe entière
- ◆ Relatives aux compétences et performances de l'élève ou à certaines des caractéristiques scolaires et « morales »
  - Travailleur / fainéant
  - Autonome / dépendant
  - Sympathique / antipathique
  - Sociable / associable
  - ...
- ◆ limitée à un domaine (ex. : les mathématiques, l'histoire, les arts plastiques...) ou portant sur des dispositions générales (ex. : possession d'aptitudes, le niveau de Quotient Intellectuel...)

La majeure partie des recherches portant sur ce sujet, se sont intéressées à « l'influence des attentes positives, propres à un élève, relatives à sa performance, et circonscrites à une discipline scolaire »<sup>70</sup>.

C'est dès les premières semaines de l'année que les enseignants peuvent émettre des attentes ou des perceptions vis-à-vis de leurs élèves.

Dès les premières semaines de l'année scolaire, donc, les enseignants peuvent désigner des élèves susceptibles d'avoir un comportement plus ou moins favorable aux apprentissages (travailleur, autonome, fainéant), possédant des dispositions plus ou moins grandes pour réussir (prometteur, doué, intelligent), et enclins à établir des performances plus ou moins élevées dans le futur.<sup>71</sup>

- **Les origines des attentes :**

Des études (1983 et 1996) ont montré que, pour établir les attentes ou leurs perceptions, les enseignants se basaient sur :

- ◆ Les résultats scolaires antérieurs de l'élève (notes et commentaires des enseignants précédents)
- ◆ Les résultats aux tests d'aptitudes effectués dans certaines classes
- ◆ Mais surtout aux performances réalisées au premier contrôle

Ce constat est valable pour les élèves des différents degrés (maternelle, primaire, collège, lycée) que se soit dans les disciplines intellectuelles ou en éducation physique et sportive.

D'autres comportements sont aussi pris en compte comme :

- ◆ L'attention
- ◆ Le soin apporté au travail
- ◆ L'autonomie
- ◆ La capacité de travailler en groupe
- ◆ La motivation
- ◆ Les efforts consacrés

---

<sup>70</sup> In : « les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs », David Trouillaud et Philippe Sarrazin, Revue Française de Pédagogie n° 145, octobre-novembre-décembre 2003, p. 95.

<sup>71</sup> Idem

- **Le traitement différentiel des élèves (à partir des attentes élaborées) :**

D'autres études ont montré que ce n'était pas les attentes qui influençaient les élèves, mais le comportement particulier des enseignants dû aux attentes qui influence les élèves. La « théorie des 4 facteurs » de Rosenthal<sup>72</sup> est un modèle qui met en évidence quatre catégories de comportements par lesquels les enseignants traitent différemment les élèves pour lesquels ils expriment des attentes élevées :

- ♦ **Le contenu pédagogique et le mode de présentation des tâches d'apprentissage (*input*)**

Les enseignants proposent des contenus plus diversifiés et plus difficiles aux élèves pour lesquels ils ont une « attente élevée ». Au contraire, avec les élèves pour lesquels ils ont une « attente faible », ils sont moins exigeants, la structuration des activités est plus étroite et plus contrôlante et ils ont tendances à moins utiliser des méthodes d'instructions efficaces mais coûteuses en temps.

- ♦ **Les sollicitations et opportunités d'expression octroyées aux élèves (*output*)**

Il en est de même pour les sollicitations et opportunités d'expression octroyées aux élèves. Les enseignants ont tendance à offrir plus d'opportunités de répondre aux élèves qui bénéficient d'attentes élevées. Ils ont aussi plus de temps pour organiser leurs réponses et travailler en autonomie. Ce qui leur confère un temps de pratique plus élevé qu'aux autres élèves. Les élèves, pour lesquels les enseignants ont des attentes faibles, sont interrogés moins souvent. L'enseignant a même tendance à donner rapidement la réponse et pose des questions beaucoup plus faciles.

- ♦ **Les réactions des enseignants aux prestations des élèves (*feedback*)**

Sur ce point aussi les traitements sont inégaux. Les élèves présentant des « attentes fortes » bénéficient davantage de retour (*feedback*) positifs, précis et centrés sur la performance. Tandis que pour les élèves présentant des « attentes faibles », les enseignants ont tendance à leur donner moins d'informations en rapport avec leurs performances et davantage de retours centrés non pas sur leur travail mais sur leurs comportements en classe (discipline, manque de coopération, agressivité...). Plus grave encore, les enseignants auraient tendance à utiliser des renforcements mal appropriés : ils récompensent des comportements inadaptés ou des mauvaises réponses et omettent de leur donner des retours lors de certaines de leurs prestations.

- ♦ **Le climat socio-émotionnel des interactions verbales et non verbales avec les élèves (*climate*)**

Les enseignants auraient tendance à instaurer un climat plus chaleureux avec les élèves pour lesquels ils ont des « attentes fortes ». Ce climat se traduit par : plus d'encouragements, ils leur sourient et les regardent plus souvent. A l'inverse, les élèves pour lesquels les enseignants ont des « attentes faibles » se voient octroyer les places du fond et les enseignants ont tendance à moins accepter ou utiliser leurs idées.

Dans une méta-analyse traitant du traitement différentiel de l'enseignant, Harris et Rosenthal (en 1985), ont mis en évidence que les conséquences les plus importantes du traitement particulier de l'enseignant étaient associées aux facteurs « *input* » et « *climate* ».

Les différences liées d'une part, aux contenus proposés et à la difficulté des tâches, et d'autre part au climat affectif créé par l'enseignant, sont celles dont les répercussions sur la performance de l'élève sont les plus importantes. S'il semble tout à fait légitime de

---

<sup>72</sup> Idem, p 97 - 98.

différencier le contenu et la difficulté des tâches proposées aux élèves en fonction du niveau respectif de chacun, des différences dans le soutien affectif des élèves semblent nettement moins justifiées, et d'autant plus problématiques que la chaleur du climat pédagogique de l'enseignant constitue souvent l'un des déterminants les plus puissants de la réussite scolaire (Rosenthal, 1994). Ainsi, le climat socio-émotionnel instauré par l'enseignant semble être un élément particulièrement important du processus de l'effet Pygmalion (Babad, 1998).<sup>73</sup>

- **La perception par les élèves de ce traitement différencié :**

L'hypothèse que les élèves perçoivent les différences de traitement de leur enseignant a été vérifiée de nombreuses fois en situation naturelle d'enseignement. Ainsi les « attentes faibles » pensent recevoir plus de feedback négatifs, davantage de remarques par rapport aux règles à suivre et disent disposer de moins d'autonomie. Ils sont aussi conscients des différences dans le climat émotionnel instauré en classe par leur enseignant. Les « attentes faibles » affirment recevoir moins de soutien affectif. Et cela dès l'école primaire. Les élèves les plus âgés sont même capables de remarquer des différences subtiles dans les expressions du visage et dans le langage corporel des enseignants, quand ils s'adressent aux élèves en difficulté ou en réussite.

Cette « communication » des attentes, ce langage des attitudes, semble renseigner les élèves sur les attentes des enseignants à leur égard.

- **Les conséquences des attentes des enseignants pour les élèves :**

Peu d'études ont été réalisées sur ce sujet. La plupart des travaux sur le thème des attentes de l'enseignant se sont portés « soit sur leur élaboration soit sur le lien entre les attentes et les comportements différenciés des enseignants »<sup>74</sup>. Les effets des prophéties autoréalisatrices ont généralement lieu sur quatre caractéristiques de l'élève :

- ◆ **Son développement intellectuel :**

Mis en évidence dans la première étude de Rosenthal et Jacobson (réalisée en 1968 à la Oak School, d'autres études sembleraient confirmer le rôle des attentes des enseignants sur le quotient intellectuel des élèves. L'effet reste somme toute très modeste.

- ◆ **Sa performance scolaire**

La quantité et la nature des contenus proposés par l'enseignant, le type d'informations qu'il apporte, le temps qu'il consacre, ainsi que le soutien affectif qu'il manifeste sont susceptibles d'affecter les performances scolaires des élèves.<sup>75</sup>

- ◆ **Son concept de soi**

Depuis 1982, il a été montré que les attentes des enseignants en début d'année prédisaient significativement le concept de soi scolaire des élèves en fin d'année.

La confrontation à des tâches adaptées, les sollicitations plus fréquentes, les feedback positifs, ou l'obtention de notes élevées peuvent améliorer le concept de soi scolaire (la compétence perçue dans le domaine scolaire), le sentiment d'efficacité personnel ou l'estime de soi des élèves.<sup>76</sup>

---

<sup>73</sup> In : « les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs », David Trouillaud et Philippe Sarrazin, Revue Française de Pédagogie n° 145, octobre-novembre-décembre 2003, p 99.

<sup>74</sup>In : « les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs », David Trouillaud et Philippe Sarrazin, Revue Française de Pédagogie n° 145, octobre-novembre-décembre 2003, p. 100.

<sup>75</sup> Idem

<sup>76</sup> Idem, p 101.

### ◆ Sa motivation

Il semblerait que le traitement différentiel puisse influencer la motivation intrinsèque des élèves (le plaisir de faire une activité en dehors de tout résultat et de toute évaluation). Une étude de Trouilloud et Sarrazin réalisé en 2002 a « confirmé l'impact des attentes initiales de l'enseignant, sur la motivation intrinsèque des élèves en cours d'Éducation Physique et Sportive »<sup>77</sup>.

La théorie de l'évaluation cognitive [...] a identifié trois types de feedback qui minent la motivation intrinsèque : 1) Le feedback destiné à contrôler le comportement ; 2) Le feedback non contingent à la performance ; et 3) Le feedback négatif. Or, nous avons vu que ce sont précisément ces feedback qui sont les plus fréquemment émis par les enseignants envers les « faibles attentes ».<sup>78</sup>

### • Quand les attentes de l'enseignant influence ses perceptions et ses évaluations :

Des chercheurs ont émis l'hypothèse que « la confirmation des attentes de l'enseignant se réaliserait davantage dans l'« esprit » et l'appréciation des enseignants que dans la performance véritable des élèves »<sup>79</sup>. Autrement dit quand l'enseignant interprète, évalue les actions d'un élève au travers de ses attentes, ces dernières agissant comme des filtres interprétatifs qui pourraient conduire à des transformations de la réalité perçues. Lors d'évaluations, l'enseignant serait amené « à juger, noter ses élèves en fonction de ses a priori, et ce malgré des preuves objectives contradictoires »<sup>80</sup>.

Cette hypothèse selon laquelle les attentes peuvent mener à des distorsions perceptives a reçu un appui important dans le domaine social en général [...] et dans le domaine scolaire en particulier [...]. Par exemple, des études longitudinales en mathématiques ont montré que les attentes de l'enseignant au début de l'année prédisaient plus fortement les notes finales des élèves qu'elles ne présentaient leurs performances sur des tests standardisés [...]. Dans ces études, les enseignants avaient tendance à sur-noter les élèves pour lesquels ils émettaient des attentes élevées d'effort (ceux qu'ils pensaient fortement enclins à travailler et à faire des efforts), alors que le comportement objectif de l'élève ne justifiait pas une telle faveur dans l'appréciation.<sup>81</sup>

### • Pour conclure :

On retiendra donc que les enseignants basent leurs attentes principalement sur des indices pertinent comme les performances antérieures de l'élève, les scores qu'il obtient à des tests standardisés, sa motivation et son attitude en classe, et à un moindre niveau, sur des indicateurs nettement moins fiables comme le sexe de l'élève, son physique plus ou moins attractif, et son origine ethnique ou sociale (Jussim et Al., 1996).<sup>82</sup>

Les prophéties autoréalisatrices et les biais perceptifs traduisent la capacité des attentes de l'enseignant à influencer la réussite scolaire de l'élève, que se soit « objectivement » (lorsque les prophéties autoréalisatrices changent le comportement réel des élèves), ou bien « subjectivement » (lorsque des biais perceptifs influencent les évaluations des élèves faites par l'enseignant).<sup>83</sup>

---

<sup>77</sup> Idem

<sup>78</sup> Idem

<sup>79</sup> Idem.

<sup>80</sup> Idem

<sup>81</sup> Idem, p 102.

<sup>82</sup> Idem, p 97.

<sup>83</sup> Idem, p 102.

### **2.3.5. Le rôle des attentes des enseignants (entre influence de l'élève ou simple précision) :**

Les données empiriques mettant à jour les effets autoréalisateurs et/ou biaisant des attentes de l'enseignant proviennent de recherches expérimentales, autrement dit on a fabriqué des situations dans lesquelles on a « suscité chez des enseignants des attentes erronées envers certains élèves » comme dans la première expérience de Rosenthal et Jacobson. Ces recherches ne nous donnent pas d'information sur des situations où les attentes apparaissent naturellement. Les études en condition normale d'enseignement sont rares et rapportent généralement des corrélations élevées entre les attentes précoces et la performance ultérieure de l'élève. Mais selon Jussin, le phénomène n'est pas très important – quantitativement parlant – en situation réel. Cette forte corrélation entre les attentes précoces de l'enseignant et la performance ultérieure de l'élève serait due à la présence d'une troisième variable : des indicateurs pertinents de la réussite d'un élève tel que son niveau initial, ses capacités, sa motivation... .

En contexte naturel d'enseignement, les élèves viennent confirmer les attentes de l'enseignant, non pas parce que ces dernières ont « transformé » les comportements des élèves, mais tout simplement parce qu'elles sont le « reflet précis » des possibilités d'un élève : les enseignants sont capables de repérer très tôt les élèves prometteurs, motivés, et ceux qui connaîtront des difficultés. Ainsi, plutôt que d'être des agents majeurs dans la construction de la réussite des élèves, les attentes des enseignants seraient – en grande partie – le « reflet précis » de cette réussite.<sup>84</sup>

- **Les trois aspects de la précision :**

- ♦ **La précision de l'impression**

C'est quand les attentes sont basées sur des informations valides (la motivation d'un élève, ses résultats obtenus à des tests...).

Des attentes basées sur une information qui constitue un bon révélateur de la performance future d'un élève (sa motivation, ses scores obtenus à des tests valides, etc.) sont plus précises que celles basées sur une information qui n'est pas du tout reliée à la performance finale (la couleur des yeux ou la taille des chaussures).<sup>85</sup>

- ♦ **La précision prédictive**

Il s'agit de faire un pronostic juste et précis sur le devenir de l'élève. C'est le deuxième aspect de la précision qu'il faut avoir pour formuler une attente qui se réalisera.

- ♦ **La précision du jugement**

Le troisième aspect de la précision se rapporte au jugement émis par l'enseignant. La question que l'on pourrait poser est : sur quoi repose le jugement de l'enseignant ? Si le jugement repose sur des éléments valides tel que les efforts fournis, la qualité de l'écriture, une grande réussite dans la résolution de problème, etc. ; alors la précision portée sur le jugement est grande. A l'inverse si le jugement est basé sur des informations indépendantes de la performance ou des efforts témoignés (préjugés sexiste, ethnique...), il ne peut pas y avoir de précision dans le jugement émis.

---

<sup>84</sup> In : « les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs », David Trouillaud et Philippe Sarrazin, Revue Française de Pédagogie n° 145, octobre-novembre-décembre 2003, p 103.

<sup>85</sup> Idem

- **Comment atteindre une grande précision dans un jugement :**

D'après une étude de Jussim (1991), une relative précision du jugement de l'enseignant est atteinte si : « le poids de la corrélation entre les attentes initiales de l'enseignant et la note qu'il attribue aux élèves est considérablement réduit quand tous les indicateurs objectifs à partir desquels l'enseignant peut se baser pour juger un élève sont contrôlés »<sup>86</sup>. Ceci dit, des études menées en mathématiques [...] ont permis d'établir que les enseignants procédaient souvent à une sur-notation pour les élèves qu'ils pensaient « travailleurs » et qui faisaient des efforts en cours.

### **2.3.6. En résumé :**

- En situation naturelle, plusieurs travaux montrent que les « attentes » (fortes ou faibles) des enseignants ne produisent pas de « transformation » du comportement de l'élève, mais sont simplement le diagnostic précis de ses capacités.

Tant que l'enseignant base ses attentes sur des indicateurs fiables, il sera mieux à même de « prédire » avec succès la performance de l'élève, plus qu'il ne la « causera » (Jussim, 1991)<sup>87</sup>.

- Environ 70 % de la corrélation entre les attentes et les performances des élèves seraient dus à une bonne prédiction basée sur des indicateurs fiables. Le reste pouvant être des prophéties autoréalisatrices.

En situation naturelle de classe, il semblerait que le poids de l'effet Pygmalion soit beaucoup plus faible que celui de la précision : les comportements des élèves qui confirment les attentes de l'enseignant sont essentiellement la conséquence d'attentes initiales précises.<sup>88</sup>

- Si les études nous montrent que les attentes des enseignants ne déterminent pas « fortement » l'échec ou la réussite des élèves, il ne faut tout de même pas négliger l'influence significative qu'elles peuvent avoir sur la trajectoire scolaire. Brophy (1983) a estimé la variation dans la réussite d'un élève de 5 à 10 %. N'oublions pas que ces chiffres sont des effets moyens et que, par conséquent, ils peuvent cacher « une forte variabilité de sensibilité selon les élèves, les enseignants, et les classes »<sup>89</sup>.

---

<sup>86</sup> Idem, p 104.

<sup>87</sup> Idem, p 105.

<sup>88</sup> In : « les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs », David Trouillaud et Philippe Sarrazin, Revue Française de Pédagogie n° 145, octobre-novembre-décembre 2003, p. 105

<sup>89</sup> Idem

### 3. Vers d'autres pratiques d'évaluation ?

#### 3.1. L'évaluation en formation musicale

##### 3.1.1. Évaluation formative

Aller vers plus d'évaluation formative pour ne pas dire vers uniquement de l'évaluation formative, me semble plus que nécessaire dans cette matière qui souffre encore de la mauvaise réputation du *sofège*. Malgré le fait que ce dernier a été remplacé par la Formation Musicale à partir de 1977, ce terme et la conception qu'il cache restent encore bien présents à l'esprit des parents d'élèves, comme une marque indélébile ! Justement cette mauvaise réputation qui poursuit cette matière peut s'expliquer par le fait – encore trop souvent aujourd'hui – qu'elle s'enseigne à la marge de toute pratique musicale *in vivo*. Ce qui ne permet pas aux élèves de s'en saisir pour réutiliser les concepts étudiés et s'en resservir dans leur pratique musicale. De plus on a tendance à fragmenter les connaissances et les « matières à évaluer » au point qu'elles n'ont plus aucun sens musical comme « dictée de notes ; dictée à parties manquantes ; dictée de rythme ; dépistage de faute ; lecture de notes ; lecture de rythme ; lecture chantée ; théorie... » (cf. annexe 2).

L'exercice à toujours un caractère un peu artificiel. Il est le plus souvent court, et relativement fragmentaire. Cette facilité ne risque-t-elle pas de rebuter les élèves, et de faire naître, chez eux, l'ennui et la lassitude ? Par ailleurs, à trop rechercher la pertinence dans le travail de détermination de lignes de cohérence que nous venons de décrire, ne risque-t-on pas, par une fragmentation excessive, de faire disparaître le sens de l'activité proposée aux yeux des élèves ?<sup>90</sup>

Comme si la seule juxtaposition d'éléments simples était suffisante pour faire de la musique ! La musique est un tout autrement plus complexe dont il convient certes d'approfondir les éléments indissociables mais dans une démarche qui les rattache sans cesse à la perception de leur agencement global et à la complexité de leurs liens ! Pour cela l'utilisation de l'évaluation formative est nécessaire en mettant les élèves en situation de recherche à partir d'une tâche pour la production d'un produit fini (objet qui a sa propre consistance beaucoup plus complexe que le simple exercice).

Une tâche est un travail déterminé, débouchant sur un produit fini qui constitue un objet ayant sa propre consistance, caractère que ne présente pas vraiment le simple exercice. Ainsi, résumer un texte, faire un compte rendu scientifique, réaliser un montage audiovisuel constituent des tâches reconnaissables dans leur autonomie et, déjà, leur complexité.<sup>91</sup>

De plus, en offrant la possibilité aux élèves de se saisir pleinement du langage musical par création, réappropriation... on contribuerait à évacuer la notion du don si présente en notre art et à descendre de leur piédestal le mythe du compositeur ou du chef d'orchestre.

---

<sup>90</sup> In « L'évaluation démystifiée », Charles Hadji, ESF, 1997, p. 77 – 78

<sup>91</sup> In « L'évaluation démystifiée », Charles Hadji, ESF, 1997, p. 78

### **3.1.2. Pédagogie différenciée ou comment prendre en compte les besoins de chacun**

En partant du principe qu'aucun élève n'est vierge d'expérience musicale, mais que tous sont issus d'un contexte culturel différent et dont ils sont imprégnés, on comprend aisément que cela ne doit pas être aux élèves de s'adapter au contenu du cours, mais au professeur d'adapter le contenu de son cours aux élèves. Mais pour cela plusieurs choses sont nécessaires :

- ♦ **Avoir défini au préalable les compétences et comportements que l'on attend d'un musicien** (Cf. 2.4.3. *Définir des critères d'évaluation précis*).
- ♦ **Avoir un dossier de l'élève dans lequel serait consigné le parcours validé afin d'orienter l'élève vers de nouveaux modules et de valider les passages de cycle.**
- ♦ **S'entretenir régulièrement avec les élèves afin de réajuster en permanence le curriculum (cela peut se faire par un bilan initial et à la fin de chaque temps ou module de formation sous forme d'évaluation diagnostic).**

Il nous semble que, pour répondre au besoins de chacun et permettre ainsi des parcours différenciés, cela implique la mise en place d'un système modulaire de validation des acquis et un rôle primordial de l'équipe pédagogique, voire du conseil pédagogique, dans l'évaluation.

### **3.1.3. Définir des critères d'évaluation précis (compétences et comportements attendus d'un musicien)**

C'est la première chose à faire, avant même de donner un cours !

Définir en équipe pédagogique, en fonction du projet d'établissement quels types de musiciens on veut former. Après quoi, seulement, on pourra commencer à définir les compétences et comportements que l'on attend d'un musicien. Ce qui permettrait d'établir des critères d'évaluation communs à toute l'école de musique en plus de ceux inhérents à la matière et de les rendre connus de tous (professeurs, élèves, parents d'élèves, direction...).

Comme nous venons de le voir, la définition de critères d'évaluation – à travers les comportements et les compétences souhaitées – est intimement liée au projet d'établissement dans lequel on dresse le « portrait idéal » du musicien que l'on désire former.

A l'intérieur de ce cadre, le professeur doit définir pour lui des critères d'évaluation afin d'évaluer le résultat de son cours. Et de manière plus générale, afin d'évaluer le rapport entre l'élève et lui-même et entre l'élève et le savoirs.

### **3.1.4. Elaborer une grille d'évaluation précise (en nommant précisément ce que l'on cherche à évaluer au travers)**

L'élaboration d'une grille d'évaluation doit se faire à partir des critères d'évaluation.

Comme nous avons pu le voir dans un chapitre précédent (2.2.5. ce que nous apprend la docimologie) la construction la plus précise possible d'un référentiel est indispensable si on veut évaluer en minimisant le rôle des variables que peut rencontrer l'évaluateur. Ça serait une douce utopie que de dire qu'on ne doit laisser aucune place à la subjectivité du correcteur, mais on doit, au moins, tenter d'en minimiser au maximum son impact sur le processus d'évaluation.

## **3.2. L'évaluation en pratique d'ensemble ?**

L'une de mes préoccupations majeures en commençant ce mémoire était l'évaluation en pratique d'ensemble. Comment évaluer une pratique collective ? Collectivement, ou individuellement !

J'ai cherché à analyser ce rapport du collectif à travers une activité différente de la musique. D'emblée, la danse, avec l'importance du corps de ballet, offrait un champ d'observation possible. J'ai préféré sortir d'un contexte artistique pour aller jeter un œil du côté du sport, notamment le rugby, où le rôle de la personnalité est plus important que ce que l'on pourrait penser.

### **3.2.1. Un petit détour par l'évaluation dans le sport, exemple du rugby :**

- **Le fonctionnement d'une école de rugby :**

Les enfants peuvent démarrer dès l'âge de cinq ans et poursuivre jusqu'à quinze ans. Les enfants ne sont pas regroupés par niveau, mais par âge (5 à 7 ; 8 à 9 ; 10 à 12 ; 13 à 15) pour des questions de sécurité. Le rugby étant un sport de contact, il est nécessaire que les rencontres ou les entraînements aient lieu avec des enfants physiologiquement et morphologiquement proches !

En fonction des groupes d'âge, il y a un à deux entraînements par semaine et un tournoi ou match le week-end.

Le rôle premier de l'école est de développer et de fidéliser un public, le niveau de la plupart des élèves est faible voir très faible et le restera, ne leur permettant pas de pratiquer ce sport par la suite. Le second est de repérer les « jeunes talents » (une petite minorité) afin de les former sportivement pour pouvoir les orienter vers la filière professionnelle.

- **L'évaluation au sein de l'école de rugby :**

Les comités techniques demandent que des évaluations soient pratiquées. Elles se résument à :

- ◆ Une évaluation diagnostic, au début de chaque saison pour fixer les objectifs de travail à court ou moyen terme (d'un mois à un trimestre) ;
- ◆ Une évaluation intermédiaire (pour chacun des objectifs de travail) ;
- ◆ Une évaluation finale à la fin de chaque cycle consacré à un objectif de travail. Afin de faire le point sur la réalisation des objectifs ou non et de redéfinir un nouvel objectif de travail...

Peu d'écoles de rugby sont équipées de grilles d'évaluation, même si la fédération tend à le demander pour la Labellisation des écoles. Mais les comités techniques « n'embêtent » pas trop les écoles avec ça car ce sont des bénévoles qui s'occupent des écoles et qu'ils ne veulent pas alourdir considérablement le temps d'investissement de ces derniers pour l'élaboration de grilles d'évaluation. Pour réaliser leurs évaluations, les écoles de rugby se servent des livrets de formation (une sorte de livret de l'élève) dans lequel il y a les objectifs d'apprentissages.

Cependant dans les tests d'entrées en « espoir », filière à vocation professionnel, des grilles d'observation existent, mais nous y reviendront.

Les paramètres évalués en école de rugby, sont essentiellement individuels :

- ◆ Physique : morphologie, taille, poids, vitesse ;

- ◆ Technique (réussir les passes...);
- ◆ Tactique (intelligence de jeux, choix des options présent...);
- ◆ Mental (apprendre à ne pas avoir peur du contact).

Pour les plus jeunes, deux paramètres sont essentiellement travaillés et évalués (le physique et le mental), c'est seulement en grandissant que la technique et surtout la tactique seront travaillés.

- **Le test d'entrée en espoir :**

Comme nous l'avons déjà dit, ce test est basé sur une grille d'évaluation. Cette grille est construite uniquement sur des critères observables rapidement et les plus concrets possibles. Là encore il ne s'agit pas d'observer le groupe, mais l'individu (ses qualités, ses défauts... pour savoir si il peut intégrer la section). La plupart des critères sont physiques et morphologiques (taille, poids, rapidité/vitesse) et quelques-uns de technique (réception des passe, fait des passes sans tomber le ballon...)

- **L'évaluation du collectif :**

Dans les écoles de rugby, l'évaluation du collectif intervient uniquement lors des matchs. Dans la durée du temps d'enseignement, - lors des tournois - l'évaluation s'apparenterait plus à une évaluation formative dans le sens où c'est un temps de jeux donc une situation complexe bien réel. Lors des matchs – pour les plus grands – l'évaluation s'apparente plus à un débriefing. Les critères peuvent être simple (victoire – défaite) ou plus complexe (durant les différentes phase de jeux : rapport nombre de passes réussies/nombre de passes ratées (10 ratées pour 15 passes = pas bien, 14 réussies sur 15 = bien) ; nombre de pénalité durant les 90 minutes de match ; respect ou non du projet de jeux...). Cette évaluation sert à lister les points négatifs à retravailler et les points positifs à consolider pour la semaine d'après.

### **3.2.2. Comment évaluer individuellement en groupe ?**

Comme nous pouvons le constater à la lecture de ce mémoire, nous n'avons pas trouvé réellement de réponses à cette question. Est-ce pour autant que l'on peut dire qu'il n'y en a pas ? Je ne crois pas. Je pense qu'il y a plusieurs réponses possibles en fonction des critères d'évaluation et de la modalité de l'évaluation. De plus la taille du groupe rentre en compte. Si on prend un groupe de quatre personnes, en tant qu'évaluateurs (extérieurs) au groupe, on peut évaluer individuellement chaque membre du groupe pendant le fonctionnement du groupe. Mais quand on a un groupe de soixante personnes et que l'on fait partie du groupe et en plus on est l'évaluateur, la tâche devient beaucoup plus ardue.

### **3.2.3. Peut-on imaginer une évaluation du collectif ?**

Comme nous avons pu le constater avec notre détour par le rugby, l'évaluation en groupe et individuelle paraissent dissociées. En réalité, elles sont intimement liées car, dans les faits, on s'aperçoit que le travail individuel est au service de la réussite de la production du groupe. Autrement dit, la réussite du groupe dépend du travail individuel. Par conséquent, l'évaluation individuelle est bien au service du groupe et l'évaluation collective permet aussi de mettre en place des objectifs de travail individuels. C'est ce que nous montre le rôle que joue l'évaluation des matchs à l'école de rugby.

Si nous regardons le fonctionnement de nos écoles de musique, on s'aperçoit que les professeurs sont séparés en fonction de leur discipline. On retrouve de la musique en groupe uniquement en musique de chambre, en orchestre, en en Formation Musicale. Mais dans ces disciplines collectives on ne tient pas vraiment compte de l'individuel, c'est au professeur d'instrument de s'en occuper !

Ne pourrait-on pas aller vers une définition des besoins identiques à toutes les disciplines enseignées à l'école de musique, afin de faire une évaluation globale par l'équipe pédagogique et de définir des objectifs individuels en fonction du constat collectif. Autrement dit, définir des objectifs individuels en fonction du besoin pour la réalisation collective. Ce fonctionnement placerait l'individu au service du collectif.

## 4. Pour conclure :

L'évaluation des pratiques collectives était et est encore trop souvent basée uniquement sur la présence de l'élève aux répétitions et non sur ses apprentissages au sein des pratiques collectives qu'il fréquente. C'est pourquoi la préoccupation à l'origine de ce mémoire, est un questionnement sur l'évaluation au sein des pratiques collectives : « Comment évaluer une pratique collective ? Collectivement, ou individuellement ! ». Cette question a commencé à ce formuler le jour ou, dans une même école, j'ai accepté de prendre : un cours de formation musicale ainsi que la direction d'un orchestre premier cycle et de l'orchestre d'harmonie en plus de mes cours de trombone et de musique de chambre.

N'ayant trouvé aucun ouvrage traitant de ce sujet, mes recherches ont été orientées par la lecture de « l'évaluation démystifiée » de Charles Hadji. Ce qui m'a permis de définir un certain nombre de concepts à « creuser » (les différents types d'évaluation, la docimologie, les effets de la note, l'effet Pygmalion...). Très vite l'idée d'aller voir dans d'autres disciplines collectives la façon dont on évaluait s'est imposée. Après avoir ciblé plutôt un domaine sportif, le rugby est apparu comme le champ d'investigation le plus approprié (importance de l'effort collectif, option prise sur les choix stratégiques...)

Comme il était prévisible en commençant ce mémoire, aucune « réponse miracle » ne fut trouvé (en existe-t-il seulement une ?), mais néanmoins aux vus des éléments récoltés, on est dans le devoir d'améliorer, changer, (ré)inventer l'évaluation au sein des pratiques collectives, mais peut-être aussi (pour ne pas dire certainement) au sein de l'école de musique toute entière. C'est pourquoi nous proposons la définition des besoins identiques à toutes les disciplines enseignées à l'école de musique, afin de réaliser une évaluation globale des élèves par l'équipe pédagogique. Ainsi nous pourrions proposer des objectifs individuels en fonction du constat collectif. Comme nous venons de le voir, c'est à nous, membre des équipes pédagogiques de bousculer les façons de faire et d'être force de propositions et d'innovations.

L'évaluation ne doit plus être un outil à sanctionner, mais bel et bien un outil de construction de l'Homme et de médiation sociale.

A l'issu de ce mémoire, une question se pose quand à l'organisation de l'école de musique. En effet si nous voulons aller vers plus d'évaluation formative en Formation Musicale, si nous voulons réaliser une évaluation globale des élèves et leur proposer des objectifs en fonction du constat collectif, ce qui revient à placer la pratique collective au centre des apprentissages et par conséquent de l'école, ne devrions-nous pas penser à une réorganisation disciplinaire de l'école de musique ?

## Bibliographie

### Li vres :

*L'évaluation, règle du jeu*, Charles Hadji, ESF, 1990

*L'évaluation démystifiée*, Charles Hadji, ESF, 1997

*Le conservatoire de Paris, 1795-1995 – deux cents ans de pédagogie*, ouvrage collectif, Buchet/Chastel, 1999

*L'erreur, un outil pour apprendre*, Jean-Pierre Astolfi, ESF, 1997

### Internet :

*Les connaissances actuelles sur l'Effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs*, David Trouillaud et Philippe Sarrazin, *Revue Française de Pédagogie* n° 145, octobre-novembre-décembre 2003, [www-sens.ujf-grenoble.fr](http://www-sens.ujf-grenoble.fr)

*L'effet Pygmalion*, Jacquot Barivelo et Vladimir Daupiard, IUFM de la réunion, [www.reunion.iufm.fr](http://www.reunion.iufm.fr)

### [www.panote.org](http://www.panote.org) :

- ◆ *Redoublement*, Danielle Bonneton
- ◆ *Les notes contre la motivation*, Olivier Mottint, juillet 2008
- ◆ *Qui a eu cette idée folle, un jour, d'inventer (les notes à) l'école ?* Olivier Maulini, octobre 2008
- ◆ *Du constat des effets dévastateurs de la notation à sa suppression*, Alfie Kohn, 2008

*La docimologie ou la notation aux examen*, Jacques Nimier, <http://perso.wanadoo.fr/jacques.nimier/docimologie.htm>

## **Annexe 1**

Grille d'évaluation en place dans une des écoles de musique où je travaille.



## **Annexe 2**

Extrait du « dossier de formation musicale et instrumentale » de la Confédération Musicale de France, pages dédiées à la formation musicale Cycle 1 et Cycle 2.



Fédération régionale : .....

professeur : .....

année scolaire : ..... niveau : .....

chaque matière est notée sur 20 (voir coefficients)

**1<sup>er</sup> Cycle, ..... année**

dates	signature des parents ou du représentant légal	écrit					oral				total général	moyenne / 20
		théorie analyse	dictées			rythmes	lectures					
			1 voix	intervalles accords			notes clés	rythmes	chants préparés	lecture chantée		
1,5	1	0,5		1	1,5	1,5	2	1				
<b>total 1<sup>er</sup> trimestre</b>												
<b>total 2<sup>e</sup> trimestre</b>												
<b>total 3<sup>e</sup> trimestre</b>												
<b>moyenne de l'année / 20</b>												

**1<sup>er</sup> C**

observations :



Fédération régionale : .....

professeur : .....

année scolaire : ..... niveau : .....

chaque matière est notée sur 20 (voir coefficients)

**2<sup>e</sup> Cycle, ..... année**

**2<sup>e</sup> C**

dates	signature des parents ou du représentant légal	écrit					oral				total général	moyenne / 20
		théorie analyse	dictées				lectures					
			1 voix	2 voix	intervalles accords	rythmes	notes clés	rythmes	chants préparés	lecture chantée		
			coefficients									
		2	0,5	0,5	0,5	1	1,5	1,5	1,5	1		
<b>total 1<sup>er</sup> trimestre</b>												
<b>total 2<sup>e</sup> trimestre</b>												
<b>total 3<sup>e</sup> trimestre</b>												
<b>moyenne de l'année / 20</b>												

observations :

**Laurent LAPASSA**

**Comment évaluer collectivement ?**

## **Abstract**

L'évaluation au sein des pratiques collectives pose de réels difficultés. Au cours de ce mémoire, j'ai essayé de comprendre d'où provenaient ces difficultés, que ce soit dans notre histoire, nos pratiques ou nos façons de faire. J'ai aussi cherché leurs natures (technique, humaine, organisationnel...) et j'ai essayé de proposer des pistes pour les surmonter.

## **Mots clés**

**Evaluation, docimologie, effet Pygmalion, critères, grille d'évaluation, erreurs.**