

## Retour du mémoire :

(Légèrement éditée)

Monsieur, **Le jury vous a mis la note de 9/20. Votre travail est intéressant mais**

**1) L'échantillonnage est trop petit pour faire des conclusions. (**

**2) L'analyse réflexive de vos pratiques de cours en lien avec votre problématique sont absentes de votre mémoire.**

**3) [il manquerait] Un travail plus approfondi avec un appui avec des sources des pratiques d'évaluation**

**[d'où la conclusion ] vous permettrons d'enrichir vos réflexions et de répondre à votre problématique. [...]**

## Ma Réponse :

### Comparaisons finales (critique de la critique n°1) :

## TABLES

### 1) Les données :

Dans les Tables 1 : deux Colonne Moy Gen, une pour chaque classe ;

Table 2 : une seule Colonne Moy Gen qui mélange de deux échantillons, des deux classes

C'est la moyenne des deux premiers trimestres d'évaluations toutes notées au barème qui sert de Référence

Table 1 : Colonne Eval, donnée pour chaque classe

C'est une évaluation sommative qui se compare bien aux évaluation de Référence.

Elle mélange des exercices de savoir faire sur les Nombres relatifs/Repérage 1D et 2D, et des exercices de tracé et raisonnement en géométrie, le tout évaluée pour 80 % par compétences.

Table 1 Colonne Ctrl Comm

C'est pour chaque classe, les notes au Contrôle commun entièrement conçu par ma collègue. J'ai gardé son barème, mais en y appliquant une évaluation par compétences pour 2/3 des questions.

Table 2 : Colonne RésolPb

Pour remédier au problème des copies perdues et d'échantillonnage faible dans le mémoire écrit (analyse de la classe 2 seule), l'absence de l'analyse de la classe 1 (d'ailleurs plus concluante et plus complète) qui n'a été montrée que rapidement à l'oral (**rappelée Table 4**), j'ai ici concaténé tous les notes obtenues des deux classes en résolution de problèmes dans la Table II. Une note unique y combine les apports variables de chaque élève : rappelons qu'en classe, les deux classes ont traité des

problèmes différents, alors que hors classe, ils ont eu tous le même DM. Le problème traité en classe 2 (plongeur) était conceptuellement plus dur et en plus, et n'a en plus pas eu de 2eme chance d'amélioration : le peer review fut tenté qu'en classe 1.

## 2) Nouvelles données d'analyse : différences compensées

### En résolution de problèmes : Prise en compte de l'effet de surprise/difficulté des Problèmes.

Pour gommer l'effet surprise en résolution de problèmes en classe, la disparité des rendus, et faire une analyse cohérente, y compris l'effet de la différence de difficulté des problèmes traités en classe, on rehausse les notes du même nombre, qui est la moyenne des différences partielles calculées séparément, dans chaque échantillon (une sélection non complète d'élèves, dans chaque classe) : ainsi, on obtient des différences COMPENSEE où pour chacun des échantillons, la moyenne des différences compensé est nulle, si bien que pour chaque élève, la note ainsi rehaussée se compare plus directement à sa Moy Gen.

### Pour le contrôle commun : Prise en compte de l'effet du stress

On a appliqué le même procédé, pour les 2 échantillons de chaque classe cette fois complets pour gommer l'effet de stress et comparer leur bienveillance avec la Moy Gen de Référence. Cette fois cela se comprends plus simplement : on augmente la note au contrôle commun de chaque élève par la différences des moyennes de sa classe entre la moyen au contrôle commun, et la moyenne des Moy Gen.

## 3) Résultats de la nouvelle analyse :

Comme dans le mémoire, en vert on mets en lumière les différences obtenues plus grandes que 2pts (10 %, sur 20) et en rouge, plus inférieures à -2pts

### a) Cas de l'évaluation sommative : par compétence je deviens plus bienveillant

Dans la table I, la colonne différence n'est pas compensée, car la moyenne des différences (sur deux échantillons correspondant en plus, à des classes complètes) et négligeable: c'est **le résultat du mémoire (V-§2), clair et inchangé, AU NIVEAU PERSONEL le changement me rends PLUS BIENVEILLANT SANS CONTESTE, car CORROBORE DANS LES 2 CLASSES.**

### b) Retour sur les Résolution de problème : leur évaluation par compétence corrobore le test a)

Avec la procédure de compensation choisie, la combinaison des différences compensées obtenues et en concaténant les échantillons disponibles deux classes **la TENDANCE plus BIEVEILLANTE est CORROBOREE** (plus de vert en bas, plus de rouge en haut de tableau).

c) Contrôle commun : mon évaluation, prouvée plus bienveillante que d'autres Ici (Table 2), dans les DEUX classes et avec des échantillons complets, LA TENDANCE est Totalement INVERSEE : cela démontre que comparée à mes

évaluations « classiques » (Moy gen), **ce DEVOIR « COMMUN » A UNE INTENTION MOINS BIENVEILLANTE dans sa CONCEPTION même à laquelle je le rappelle, je n'ai pas participé.** Très certainement l'évaluer par barème n'aurait pas changé cette conclusion.

*Cependant, et comme cela l'a été démontré à l'ORAL (Table 3), la FINESSE de l'évaluation par compétence faite permet la comparaison de moyenne dans deux classes séparées, de la partie traitée par mon remplaçant et des autres que j'ai traitées : sa partie contenait 2 questions (sur 1 et 2 pts), fractionnées en 1/8 et 1/4 de points respectivement. Donc une finesse (moyenne géométrique de 1/4 et 1/8) d'environ 0,28pts, soit, à peu près 11 niveaux. **La différence entre cette Moyenne calculée et ramenée à 20 de cette partie (sur 3pts), comparée a celle calculée avec tout le reste (sur 17 pts) est SIGNIFICATIVE sur les deux classes : le remplaçant a eu de moins bon résultats que moi !***

**CONCLUSION :** *une BIENVEILLANCE accrue s'avère CONFIRMÉE pour 2 type d'évaluations (problèmes et classique), ET en COMPARAISON d'autres professeurs.*

## **Une Problématique du Mémoire, qui devient un Problème, dans son Évaluation : où est la Bienveillance ?**

*La critique n° 1 conclut sur l'absence d'une preuve que j'attends de faire, à une bienveillance accrue dans d'un mémoire qui n'est entre autres dédié à l'évaluation. Ceci masque tout le reste d'un travail fait, en fait surtout motivé par la définition d'une pédagogie différencié en résolution de problèmes. Si cette critique n°1 est la critique majeure, ce retour n'est pas bienveillant, et suggère que la déontologie même du mémoire n'a pas du tout été comprise. L'argument « quantitatif » tue la discussion (l'interdiction de faire des conclusions), en provoquant un malentendu, dans les critiques n°2 et n°3, les conduisant à nier l'intérêt de l'intention première (s'inspirer d'une nouveauté : le peer review). Même si on n'admet pas l'analyse refaite ci-dessus, et que dans deux tests sur trois l'échantillonnage (en laissant le doute planer pour les résolutions de problèmes la problématique initiale ) est suffisant, **sans même rentrer dans ce débat technique (critique n°1), cette réponse mets en lumière les malentendus associés d'origine déontologique, qui explique pourquoi les deux autres critiques (n°2 et n°3) me semblent encore moins justifiés, et que le manque de bienveillance (né d'un manque d'ouverture d'esprit) est total.***

## **Malentendus sur les Réelles Motivations & Objectifs :**

*Le focus manifeste du jury sur un seul aspect du mémoire controversé, est en effet ce qui je pense, rend l'évaluation du mémoire si injuste. Dans le cadre strict de l'approche choisie, la réflexion de ses problématiques interdépendantes sont approfondies au point d'être complètement répondues & résolues en théorie.*

*Ces motivations déontologiques sont pour la première, de favoriser plus la rédaction libre de problèmes en maths, et seulement en second, tenter d'en faire une évaluation*

pensé par compétences : une demande institutionnelle du point de vue de la Réforme du Collège. La motivation mal comprise, c'est l'ambition de s'inspirer d'une expérience « externe » au milieu scolaire : celle de mon expérience dans la recherche académique. Le fait que les critiques faites conduisent à des demandes en retour de se référer ou se comparer à des travaux restreints au milieu scolaire, sont ressenties comme les plus injustes, en reflétant toutes, ce malentendu, sur la motivation.

La première inspiration « externe » est le peer review : l'introduction explique extensivement le double intérêt qu'il présente pour le traitement de l'erreur et le travail différencié. Elle résume aussi ainsi, de nombreuses expériences faites mais non observées, je cite : « toutes les expériences passées de l'auteur en résolution de problème en classe convergent vers la même conclusion en pratique : au collège la prise de conscience de la compétence attendue en « communication » ne s'effectue pas dans les mises en œuvres habituelles des résolutions de problèmes telles qu'elles sont généralement préconisées au collège (par débat de classe, et/ou en groupe) » :

Un résumé de ces expériences passées en résolution de problème est donnée en **Annexe I**. Une seule (l'Expérience Zéro **Mémoire-I-3 et son Appendice I**) a été décrite car c'est la seule qui se cadre avec l'inspiration du mémoire. Il en fait une description et une analyse réflexive détaillé supportant cette « conclusion faite en introduction », qui est corroborée par la première expérience en groupe en classe 1 décrite sans détail dans le **Mémoire-III-2**. Cette partie fait en effet une description détaillé du passage au travail individuel écrit, avec en plus le détail des améliorations de mise en œuvre associées dans les deux classes, et comment le peer review, fut testé (Mémoire-III-3). Le tout, supporte donc l'autre conclusion, mise en introduction qui me : « conforte dans la certitude que cette prise de conscience [de la rédaction et bonne communication] s'effectue à un niveau très personnel et différencié chez les élèves, et quand le processus réussi, il révèle toujours (et à tous les niveaux scolaires) des « talents cachés ». C'est à dire implicitement, par un travail à l'écrit et individuel. De là, on ne peut pas reprocher qu'une mise en œuvre complète et idéale du processus (Mémoire-IV-3-§4), conclut cette analyse par une prospective qui n'est pas tentée : elle utiliserait le programme conçu, nourrie de toute l'expérience acquise pendant son développement, en insistant sur le potentiel des rapports produits par le programme, qui n'était pas disponible au moment des expériences (Mémoire-IV-3-§5). Le tout clarifie donc ainsi la vision du processus d'évaluation que j'ai en tête.

C'est pourquoi, la critique n°2 m'apparaît comme la plus injuste, en ignorant que cette mise en œuvre idéale, clairement décrite et déduite d'un long travail expérimentation pratique étalé sur deux ans, et d'une analyse réflexive constante et complète incluant le codage du programme dédié, un tout, qui résout complètement la problématique qui s'associait à la motivation de s'inspirer du peer review, afin d'offrir un traitement différencié et dédramatisé de l'erreur nouveau et original.

La deuxième inspiration « externe » à la problématique scolaire, c'est l'informatique,

qui a elle crée un malentendu sur la « nature » de l'évaluation proposée (expliquant la critique n°2) et sur sa « validité » (qui conduit à la critique n°1). Je clarifie donc, une bonne fois pour toutes : EvalCalculator permet toute évaluation d'être pensée « par compétences Pondérées » en donnant plus de poids aux compétences transverse pour calculer une note finale : donc favoriser ces compétences si difficile à évaluer car psychologiquement (la note me semblant d'expérience incontournable à l'école) leur importance est mal comprises par les élèves et les parents.

Son inspiration est décrite dans les remerciements (malheureusement jamais lus ?), et l'objectif implicite était de résoudre des disparités dans les pratiques d'évaluation par compétences, et le désir souvent manifesté de pouvoir convertir compétences en notes comme cela a été vu/entendu sur le terrain, pendant un conseil pédagogique (voir **Annexe II**, et **Mémoire-IV-1**) pas de se comparer à des sources publiés : dans cette optique, la critique n°3 n'est pas justifiée car EvalCalculator a été développé d'expérience (ce qui est suffisant) pour être générique et pas restreint à la discipline Mathématique : « souci majeur » qui est exprimé, argumenté, mais pas crédité.

### **Autres Motivations Implicites & Omises :**

L'évaluation du mémoire prouve que le sujet était épineux et de fait, certaines motivations pédagogique du mémoire ont pour cela été omises par diplomatie. Étant donné le malentendu, je les révèle donc : j'en ai rapidement dite une l'oral, mais elle a du être noyée dans l'incompréhension. Elle explique pourtant à elle seule, ce qui rendait le développement d'EvalCalculator nécessaire à mes yeux, c'est la perception négative de parents à mes tous premiers essais d'évaluation par barème de résolution de problèmes ou à la notation d'erreurs de rédaction en contrôle, les deux très mal perçus (**une correspondance email clef l'illustre, conservée, et que je vous invite à lire, si vous voulez**). J'ai ainsi très tôt découvert en étant très surpris, l'existence de parents ultra-pointilleux et inconditionnels de la note prêt à découdre du manque de clarté de problème ouverts posés ou de questions de justesse de rédaction pour venir chipoter sur des détails de points donnés, plus arduement que leur propres enfants !

Étant donné mon intérêt personnel sérieux pour l'évaluation par compétences, cette expérience fut traumatisante, et s'est combiné dans ma 1ere année de stage à l'autre, liée au conseil pédagogique susmentionné (**I'Annexe II**) : j'y ai réalisé combien la direction de mon 1<sup>er</sup> établissement fait de l'évaluation par compétences un problème très ambivalent en l'incluant dans son projet d'établissement, sans faire aucun effort pour la développer en maths. Le tout, fut confirmé par mon renouvellement dans un collège ou l'évaluation par compétences n'était pas du tout supportée ni par l'équipe de maths ni la direction. Tous ces non-dits ont contribué à inspirer EvalCalculator (voir **Mémoire-IV-§1**) et expliquent pourquoi je voulais qu'il soit générique, pour gérer des évaluations par compétence chiffrées très finement.

### **Sentiment de Sous-estimation de la Quantité de Travail Fait :**

Notez le donc bien, c'est dans un contexte implicitement réprobateur, que j'ai

commencé ce mémoire très tard, qu'en Février 2019, après avoir par ailleurs abandonné un autre sujet (sur la problématique du traitement de l'erreur) qui ne menait à rien (Voir Annexe III). Et que c'est donc plutôt courageusement avec beaucoup d'efforts et de conviction, que les problèmes traités ont été inventés (pas pris dans les livres), pour avoir contrôle total sur la pédagogie (Mémoire-III-1 et VI-4), et que l'outil informatique a été conçu « sans filet » dans plusieurs buts non-dits : sauver des problèmes relationnels avec ma tutrice, un mémoire en déroute, résoudre d'anciens problèmes de communication Prof/Parent rejoignant les directions réfractaires à l'évaluation par compétences en Maths, le tout, à contre courant donc de la pédagogie des Collèges fréquentés. Ainsi c'est en secret, que le mémoire a été expérimenté dans un contexte difficile de classes houleux qui me savaient « abandonné », me mettant personnellement proche d'un « burn out », ce qui excuse pourquoi des copies ont été perdues en résolution de problèmes.

De là, la demande de la critique n°3 faire référence à des travaux antérieurs n'aurait fait que surcharger un contenu déjà dense, complexe (surtout si déjà, cela donne 46 pages incomprises...) : satisfaire cela, n'aurait fait que noyer l'argumentation de l'intérêt de tous les apports nouveaux proposées. Le choix du mémoire était donc délibéré pour expliquer au mieux ces inspirations externes novatrices. Une bibliographie critique des bases théoriques manquante conclut mon argument.

L'analyse réflexive des mises en œuvres, inspirée du peer review a été affinée en renouvellement de stage, en parallèle de l'évaluation chiffrée. L'ambition ultime de se prouver cohérent et peut être même plus bienveillant, avec une comparaison d'avec des moyennes d'évaluation « standard » par barème de référence, se voulait être un bonus dans l'histoire. L'intention première était surtout de développer une pédagogie différenciée des résolutions de problèmes dans l'Esprit de la Réforme. Du point de vue déontologique, l'approche n'aurait donc pas dû être jugée sur la perception seule des analyses chiffrées, mais sur celle de l'intention première.

Indépendamment, le codage d'EvalCalculator, représente en soi un énorme travail conceptuel plein de potentiel minimisé. Très sincèrement, je pense qu'il justifie la validation du mémoire à lui seul si l'on admet combien sa conception est générique. Il offre en effet la perspective d'aller plus loin que ce que par exemple, l'application Saccoche permet, pour aider à un remplissage plus complet et cohérent du LSU ce dont un inspecteur académique (IA) m'a vaguement parlé en inspection.

L'importance de l'intention (déontologie) ici encore motivé par la Réforme et le Socle Commun, a été complètement masquée par le doute (discutable, comme on l'a ré-analysé) sur la « validité » de ses résultats quantitatifs.

## **Le Problème Caché de l'Évaluation des « compétences »: Clarification, de quoi on parles !**

Très formelle, la praxéologie associée à la théorie de transposition didactique et celle de l'anthropologie didactique de [Chevallard](#) est le corpus fondateur des

pédagogies par compétences. En se proposant de critiquer l'apprentissage de connaissances en soi (dans un but de démocratisation), dans le sens de faire de l'école, une école de la vie, selon le sociologue Perrenoud : l'approche par compétences (APC) a toujours été implicitement de faire une transition de politique éducative en opposition avec un modèle « ancien », sa « globalisation » est contrôlée à très haut niveaux (Européen) et sa justification induite par l'interprétation surtout des « performance » aux tests internationaux comme PISA ou TIMSS avec les pays qui adoptent l'APC (sans forcément considérer toutes les variables culturelles, psychologiques de sa « transférabilité » d'un pays à l'autre). En plus des réticences au changement désiré au Collège (alors que l'APC s'est bien généralisée au primaire), l'APC ne fait en réalité pas l'unanimité en pédagogie universitaire non plus : un résumé de ces critiques peut être trouvé ici

J'ose le dire brutalement, à partir du Collège (ou l'élève suit des disciplines enseignée par des professeurs différents), ces débats en pédagogie tournent autour du pot : car rares sont ceux qui y participent, qui osent préciser aux professeurs comment changer leur pratique d'évaluation et c'est cet aspect en pratique, qui empêche l'évolution de l'APC et polarise en retour les débats théoriques (qui n'en parle que très peu!). Je stipule donc sans justifications autre que mon expérience et de ma perception d'une « mentalité Française » attachée à la note, tirée du vécu du dialogue avec les parents en particulier, que l'évaluation au secondaire doit rester chiffrée, tout simplement pour ne pas les heurter !...

Que ce soit dit explicitement ou pas, les deux camps associent en effet leurs pédagogie incompatibles à des systèmes avec ou sans notes, exclusivement. L'absence de note pour les défenseurs de l'APC, étant considérée comme a priori plus démocratique. Et c'est bien à cause de ce sujet épineux (né de l'a priori que l'APC permet de curer la présumée « tyrannie de la note » et le traumatisme psychosocial de la « sélection » associé) qu'on voit les contradictions les plus manifestes apparaître dans tous les discours, au point de se manifester chez une même personne: noter bien comment Merieu, défenseur fervent de l'APC, peut devenir ainsi très aigri et critiquer la transposition de l'APC dans les programmes scolaires et la « machinerie » que cela induit. Pour l'entendre malgré tout commenter : «si l'on choisit l'évaluation par compétences, il faut s'interdire de les « traduire » en notes ».

S'interdire quoi que ce soit, est on ne peu plus inquiétant. De telles contradictions demandent donc de bien comprendre les critiques des défenseurs du retour au transfert de savoir scolaire des connaissances disciplinaires « d'avant » (Marcel Crahay par exemple). Sa critique de l'APC, c'est qu'on changerait l'attendu scolaire, en une demande de réponse à une « complexité inédite » (AER et PER), et que cela mettrait en danger la cohérence de l'apprentissage d'une discipline (sous entendu, la rigueur de son apprentissage). Son argument commence par la critique de la définition même d'une compétence, en doutant de ses bases scientifiques, et du danger de la confondre avec celle qu'elle a, dans le milieu professionnel. Car si je

*l'interprète bien, c'est ce dernier point en particulier qui induirait dans les programmes, une confusion entre évaluation par compétences et par objectifs, et expliquerait ainsi le fractionnement (lisible dans la déclinaison du Socle Commun dans chaque discipline) de ces objectifs à évalués par compétence (multiplication des items) favorisant les « usines à cases », décriées par les supporter de l'APC eux-même !*

*De ce rappel des débats houleux qu'a crée l'APC depuis la réforme du collège, je peux donc enfin clarifier ce qui n'était qu'implicite dans la réflexion et les intentions de mon mémoire : ce mémoire se propose de n'utiliser dans le Socle, que les compétences à travailler (en Mathématiques, les six compétences Chercher, Modéliser etc...) que l'APC et l'idée du Socle commun a conduit à définir pour chaque discipline, mais pas les « compétences » qui sont en fait des objectif, associées au domaines du Socle Commun en elle même, car le mémoire les considère en fait comme bien trop « complexes » au point d'être (dans le Secondaire) peut-être sans intérêt pratique (ni pour l'élève, que cela dépasse, ni pour le professeur, qui en fait s'y perd) !*

*Et qu'il faut donc bien ici remarquer cela dit, comment la confusion se manifeste dans la complexité de la relation entre les unes (compétences à travailler, très parlantes pour le professeur) et les autres (les "compétences" du Socle), afin de bien admettre combien la distinction est inutilisable (inutile!) en pratique (dans la pratique de l'évaluation) ! Les compétences à travailler, et un programme clair, suffit amplement ! Ce pourquoi ce que le titre même du mémoire (« EvalCalculator : le Programme du Socle Commun : Réalisé ! ») redéfinit implicitement, c'est grâce à l'idée du Programme informatique, le Programme du Socle lui-même ! En le simplifiant à l'extrême, en identifiant que la compétence transverse Maîtrise attendue au Collège, est la capacité à communiquer : en Maths, elle est donnée explicitement comme l'une des « compétences à travailler » à part entière, mais elle est présente dans une ou plusieurs des « compétences à travailler » des autres disciplines et devrait être aussi listée plus explicitement. Elle permet en théorie de mieux identifier les élèves pas adaptés à un enseignement général, et ainsi les orienter mieux vers leur points forts.*

*C'est aussi la compétence « communiquer » qui résume le mieux la capacité dans une discipline donnée, de faire des ponts entre disciplines (possibles et louables), c-a-d à rester dans l'idée du Socle sans suivre la préconisation d'un repli disciplinaire total implicitement prôné par Marcel Crahey : et c'est pourquoi le mémoire a dans cette optique construit des problèmes contextualisés (imagés avec une dimension interdisciplinaire), mais sans prétendre les ancrer dans la réalité bien au contraire : avec une dose assumée d'être tirés par les cheveux ! Parce qu'il faut bien admettre qu'en maths et au niveau Collège, le bagage conceptuel est bien trop faible pour espérer qu'on puisse tout contextualiser de vraie situations réelles! Alors que les problèmes construits dans le mémoire eux, n'ont pas le défaut de la complexité inédite que critique a juste titre Marcel Crahay (et prouvé en pratique par l'echec*

cuisant des EPI par exemple et la « complexité » de leur mise en œuvre). Sans pour autant prôner un retour à l'exigence de rigueur disciplinaire qui aurait été mise en danger, ces problèmes en fait visent à la préserver, tout en étant plus ouvert que des exercices « standards » : le mémoire fait ainsi un double compromis, allant dans le sens du Socle Commun et favoriser des activités de recherche, mais pour après modestement, n'évaluer que les 6 compétences reconnues importantes dans la discipline vue dans l'optique de la réforme, ce qu'une évaluation par barème d'évaluation classique elle, masquera par principe. Cet aspect permet d'être plus bienveillant en proposant des activités favorisant l'initiative ou se prêtant mieux à la différenciation.

Ainsi, la seule différence (mais, fondamentale !) avec Marcel Crahay dont on suit la critique de l'APC d'assez près (sauf pour ce qui dans cette critique, ne discute pas des modalités d'évaluation!) c'est favoriser quantitativement dans un objectif de bienveillance, l'évaluation chiffrée de compétence transverses dont une en tout particulier (la compétence communiquer, stipulée comme maîtresse) au profit de l'évaluation des compétences disciplinaires seules.

**La réflexion centrale et nouvelle qui autorise/permets cela c'est la pondération des compétences travaillées** (incluant les compétences transverses explicitement dans l'évaluation chiffrée), leur évaluation fine et séparée est aidée car permise en pratique, (par praxis du programme conceptualisé) : et cette possibilité suffit à autoriser le changement de paradigme que la Réforme préconise (privilégier la résolution de problèmes mais pas aussi ambitieusement que l'APC et son approche « projet » l' « impose »), avec le potentiel de réaliser son objectif ultime : une évaluation plus démocratique (l'objectif démagogique de l'APC actuelle mais sans la grandiloquence de penser que c'est pour favoriser un monde plus égalitaire), car permettant une orientation sur des critères plus variés, donc plus juste. Tout naturellement, tout en préservant l'intégrité de la discipline, le tout (le programme développé) en plus pensé dans le cadre et l'optique d'une pédagogie différenciée.

**Privilégier la COMMUNICATION**, résoudre ainsi exactement, ce qui a manqué aux discussions que j'ai eu vis à vis de **l'évaluation du mémoire dont on m'a jamais « communiqué » la grille par compétences transformée en une note de 9/20** (ce qui je le rappelle, est INTERDIT par Phillippe Merieu lui-même, à priori!), **pour la comparer à mon auto-évaluation (voir Annexe IV)** : cette contradiction finale, démontrant ainsi par l'absurde, la supériorité de l'évaluation que je propose.

# Annexe I : l'Analyse Réflexive Du Mémoire, Complétée :

Si j'attache tant d'importance à la résolution de problème c'est parce qu'inspiré de la Réforme, ce n'est pas une finalité mais un point de départ de ma pédagogie... C'est pourquoi le mémoire dès l'introduction part d'une conclusion résumant le fait que je n'ai pas arrêté de faire des expériences de résolutions de problèmes pas observées ni supportées comme le mémoire, faites « en secret » pendant deux ans ! Je trouve cela tellement important, que j'ai même osé en faire en visites d'inspection ou de formation, en « solo » sans aide ou support de mes tuteurs, donc vous pouvez trouver les rapports associés, et les comparer à mes analyses :

**Expériences en 6eme (2017-2018)** J'ai tenté au moins 4 fois des résolutions de problèmes en groupe, avec des groupes soit hétérogènes soient homogènes (en notant qu'il marchent mieux), en utilisant des cartes de rôles (mal respectés), des autoévaluations (trop souvent mal remplies). Dans tous les cas l'évaluation était un véritable casse tête, questionnant la maturité des Collégiens, à jouer le jeu.

**Expérience 1 (oral de classe)** : une résolution de problème (optimisation d'aire, mise en équation et solution) observée en inspection le 18 mai 2018 : il m'a reproché de faire du « magistral » observation vraie, mais superficielle... Elle ne faisait que colporter des préconceptions véhiculées toute l'année par tout l'établissement : **que je suis un chercheur qui ne sait pas/ne fait pas d'effort pédagogique de s'adapter aux enfants** alors que le reproche cachait combien faire de l'oral dans cette classe était devenu impossible, car pourri par des bavardages incessants d'élèves en refus de m'aider à construire la solution, ce qui ne me laissaient pas le choix, que de compenser avec du magistral... ceci était d'ailleurs valable dans tous mes cours, quelque soit leur contenu/activité/effort pédagogique fait, pas qu'en résolution de problèmes ! **c'est d'ailleurs la classe qui a participé à l'expérience Zéro raté, dont l'échec est analysée dans le mémoire I-2.**

**Expérience 2 (travail en groupe)** : la première mise en œuvre du mémoire en groupes a été observée en visite de formation le 14 février 2019 : là, pour des raisons aussi vicieuses et pire que dans l'expérience 1, elle a témoigné de la désolidarisation totale de la classe à cette époque, qui a fait de la séance visitée un désastre encore plus visible que les Expérience Zéro et 1.

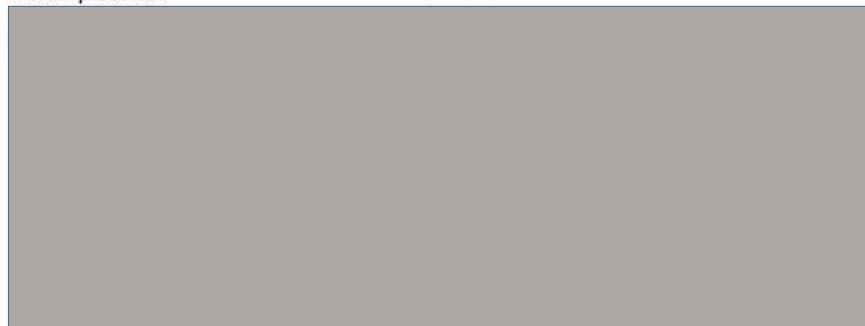
Non seulement le mémoire ne manque pas d'analyses réflexives, mais... une analyse réflexive « interdite » du partage de responsabilité entre moi, équipes éducatives et directions d'établissements, de la dégradation de la « gestions de mes classe » explique ces désastres. Indépendamment, la solution de ma problématique est trouvée : je préconise un travail écrit individuel non évalué + peer review + réévaluation (la conclusion du **Memoire-IV-3-§4**).

# Annexe II : Le Conseil pédagogique Motivant le Mémoire

Conseil pédagogique  
2017-2018

Compte rendu réunion du 11 décembre 2017

Etaient présents :



## Validation des compétences

Pour le suivi de l'acquisition des compétences à la fin du cycle 4 et du cycle 3, la solution retenue est la conception d'un tableau qui décline les 8 compétences des 5 domaines et qui précise pour chacune des compétences quelle discipline est retenue pour positionner l'élève en respectant l'échelle retenue

Code	Libellé	Supprimer
1	Maîtrise insuffisante	<input type="checkbox"/>
2	Maîtrise fragile	<input type="checkbox"/>
3	Maîtrise satisfaisante	<input type="checkbox"/>
4	Très bonne maîtrise	<input type="checkbox"/>

En fin de cycle, ce tableau permettra de positionner définitivement l'élève par rapport aux compétences relatives au cycle qu'il poursuit.

Un devoir fictif sera créé sur l'ENC (identique pour tous les élèves de toutes les classes d'un même niveau). Ce devoir déclinera l'ensemble des compétences attendues. Il sera renseigné pour chaque élève lors de la réunion de l'équipe pédagogique en fin de cycle. Les données renseignées seront fonction de celles issues du tableau précédemment décrit.

Les résultats de ce devoir fictif permettront d'alimenter l'ENC et par conséquent le bilan de fin de cycle et le LSU pour les élèves de 3<sup>ème</sup>.

## Organisation du dialogue de fin d'année

La césure de l'année scolaire en deux semestres fait disparaître le second trimestre, étape essentielle lors du dialogue avec les familles pour l'orientation de fin de cycle et notamment pour l'orientation des élèves de 3<sup>ème</sup>.

Une nouvelle procédure sera mise en œuvre.

# Annexe III – Le 1<sup>er</sup> Sujet de Mémoire Abandonné début 2019

*Le Mémoire finalement présenté étend la problématique seule du traitement de l'erreur qui m'est chère, aux rédactions de problèmes et leur évaluation. Le traitement de l'erreur, était la seule problématique de ce mémoire abandonné beaucoup moins ambitieux.*

*Il ne considérait en effet que des interrogation de savoir faire et le principe de traitement de l'erreur testé/choisi, était interrompre ces interrogations, en y insérant une correction magistrale d'un exercice, et de reprendre l'interrogation avec un exercice similaire : le but, était d'étudier l'effet de rémanence d'une correction immédiate en situation de stress en provoquant une situation ou l'attention des élèves pour la correction (généralement faible après évaluation) est ainsi a priori accrue :*

*La notation par barème de l'exercice testé, une résolution d'équation sur 3 points justement, parce que trop grossière (ce qu'Evalcalculator aurait d'ailleurs pu affiner...), rendait les résultats soit triviaux soit incohérents , selon que le profil de l'élève ainsi testé était attentif ou non!...*

*Outre le temps perdu à insérer la correction, je me suis prouvé à moi-même que l'expérience n'apportait aucun gain pédagogique : j'ai en effet fait un test de la rémanence de l'effet testée, mais sur plus long terme, en plaçant le même exo deux semaine après, en contrôle : les résultats se sont avérés négatifs, démontrait l'inutilité de l'approche : les résultats à cet exo, retournaient à leur « valeur initiale ».*

# Annexe VI – Auto évaluation de mon Mémoire : une Grille Injuste !

	E /2	TS /1,5	S /1	I /0,5
<b>Écrit : (contenu) Se former et innover à travers la rédaction d'un mémoire professionnel</b>				
<b>Maitriser la langue française pour rédiger</b>				
1	La problématique est explicite, formée d'un nombre de questions limité, auxquelles le mémoire répond au moins partiellement. (Résumé + intro + conclusion)			
2	L'écrit est structuré selon un plan rigoureux (parties, paragraphes). La construction de phrases permet une lecture fluide. <i>Nouveau</i>			
3	La problématique est appuyée sur un cadre de référence. (plan Terrewé)			
4	Les apports bibliographiques sont référencés et distingués des propos personnels.			
5	La méthodologie de ou des expérimentations choisies sont pertinentes au regard de la finalité pédagogique. (mal décrite mais présente)			
6	Les données sont présentées et leurs modalités de recueil sont expliquées. L'analyse des données est pertinente pour répondre à la problématique. (programme gros travail)			
7	L'analyse débouche sur des propositions d'ajustement et une prise de recul vis-à-vis de la pratique professionnelle. (mal placé en IV-3)			
8	Le mémoire ouvre des perspectives en termes de pratique professionnelle et/ou pour la recherche (oui: VI-4 et conclusion)			
9	Les règles de typographie, de mise en page, de présentation de la bibliographie sont respectées. (mon point faible)			
10	Maitriser la langue française pour rédiger : orthographe, lexique, ...			
<b>Oral : Communiquer efficacement à l'oral (Discussion)</b>				
<b>Exposer de manière critique l'analyse d'une pratique professionnelle (Exposé)</b>				
11	L'exposé est organisé autour de la sélection argumentée et illustrée de quelques aspects du mémoire. (trop restrictive)			
12	L'exposé est concis, précis et dynamique (oui)			
13	L'exposé reprend les points essentiels du mémoire sans répéter le mémoire (oui)			
14	L'exposé montre les évolutions du questionnement professionnel. (oral de classe)			
15	L'étudiant témoigne d'un positionnement personnel et d'une prise de distance critique sur le travail conduit et les ressources utilisées. (programme, doit être minimisé)			
16	Les éléments périphériques proposés sont réfléchis et permettent de rendre compte des avancées dans la réflexion de l'étudiant.			
17	L'entretien apporte des réponses précises aux questions posées par le jury et l'auditoire. (a priori d'un membre du jury)			
18	Au cours de l'entretien, l'étudiant manifeste une attitude d'écoute et fait preuve de réactivité (oui je pense)			
19	Un support de présentation est utilisé. Sa durée est conforme au cadre défini.			

BONUS

↳ un peu long car table sur 15 min

La note donnée est 9/20, je m'auto-évalue (je pense sévèrement donc minoré) à 10,5/20, c'est certainement doublement injuste car cela combine deux défauts :

1) L'échelle de conversion => compétence note est linéaire ( $2 \leq 1,5 \leq 1 \leq 0,5$ ), mais si on s'inspire du DNB elle devrait être ( $2 \leq 1,6 \leq 1,2 \leq 0,3$ ), ce qui fait passer mon auto-évaluation à 11,4/20 (presque le point qui manquait pour avoir la moyenne!)

2) Des compétences complexes associées au fond, mixant un grand nombre d'aspects (comme 1 ; 5, 8 par exemple) ont le même poids que les compétences associées à la forme (exemple : 6 et 10) formées elles, que de quelques points de détails !