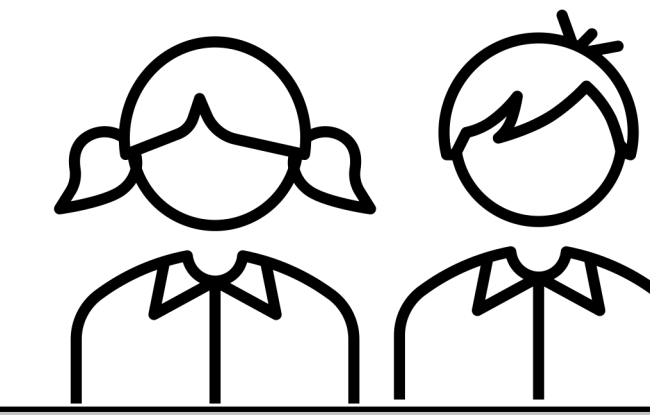


RELATIONS ENTRE GENRE ET ESTIME DE SOI DANS UN DISPOSITIF D'ÉVALUATION SANS NOTE

France
Enseignement supérieur
BTSA Agricole



1 CONTEXTE

Un problème **d'échec scolaire** des élèves diplômé.e.s de baccalauréat professionnel dans les études supérieures en France (Dupont et al., 2015).

Une situation identique dans l'enseignement supérieur agricole : 50% des étudiant.e.s issu.e.s de ce diplôme échouent à obtenir un BTSA en deux ans (Gallon et al., 2016).

Une équipe d'enseignants de BTSA confrontée en 2016 à de nombreux décrochages. Deux problèmes pour ces profils : un **besoin de plus de temps** et **des carences de méthodes de travail** (Masy, 2014).

Projet d'évaluation sans note avec **suppression de toutes les notes formatives chiffrées de 0 à 20** pendant toute la formation. Ne subsistent que les notes certificatives de l'examen.

LES OBJECTIFS

Lutter contre le décrochage en **favorisant une meilleure estime de soi**, pour la réussite des étudiant.e.s.

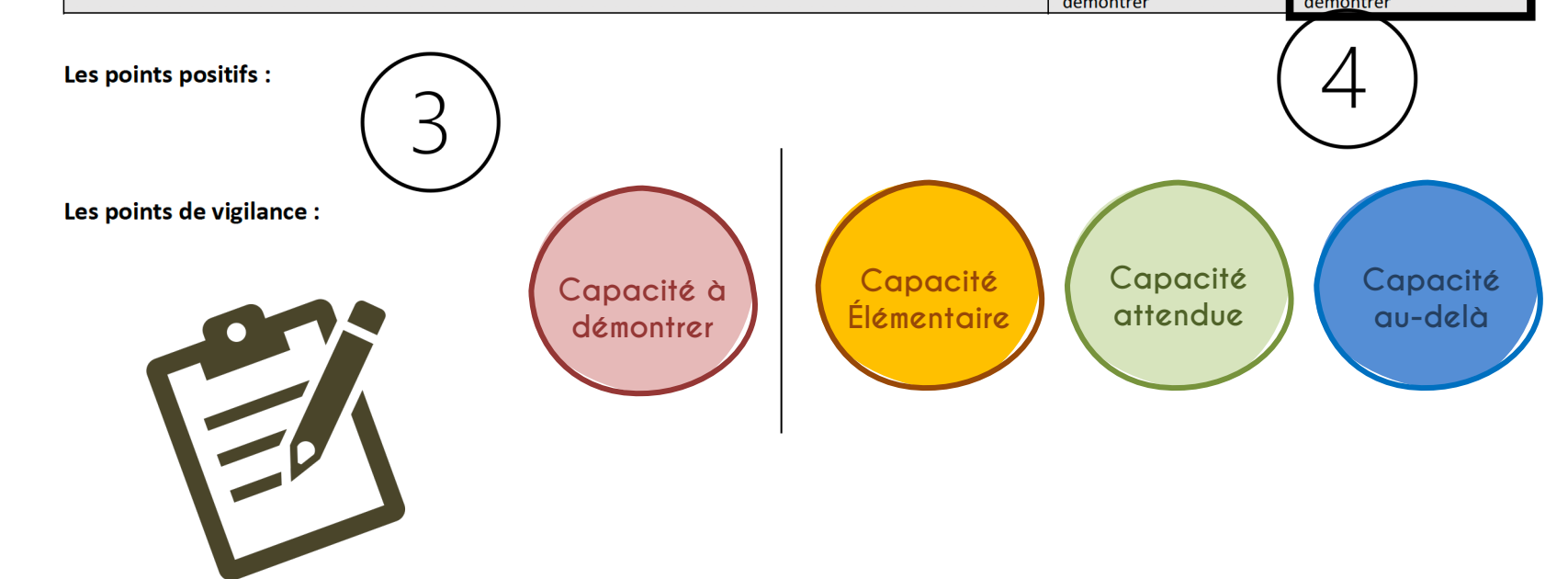
2 POURQUOI ET COMMENT ÉVALUER SANS NOTE ?

L'évaluation peut se définir par ses fonctions : former, certifier et orienter (De Ketele, 2010). Une évaluation au cours des apprentissages va permettre de réguler ceux-ci, en guidant l'élève pour qu'il ou elle dépasse ses difficultés.

Pourquoi évaluer sans note ? Reprenant les principales critiques identifiées par Rey et Feyfant (2014) : elle détourne des apprentissages et génère du stress, ce qui peut réduire les performances, impacter l'estime de soi scolaire et à terme générer de l'échec (Martinot, 2001). La note met en compétition et stigmatise les élèves recevant de mauvaises notes, qui finissent par penser qu'ils sont de mauvais élèves, puis par le devenir, selon l'effet pygmalion (Suchaut, 2008).

- 1 La **description des attendus** avec la formulation de critères.
- 2 Des **indicateurs** de réussite, observables et mesurables par chacun.
- 3 La description des **réussites** de la production et la formulation de **conseils** pour préparer l'évaluation certificative.
- 4 Le positionnement de la production sur l'un des quatre niveaux : un niveau négatif, la capacité n'est pas démontrée, trois niveaux positifs : de la maîtrise élémentaire à la maîtrise au delà des attentes d'un niveau BTS.

Mon nom	Indicateurs	Autoévaluation				Évaluation				
1	<p>L'étudiant maîtrise les connaissances nécessaires à la présentation des statuts, il est capable de les expliquer à quelqu'un d'autre.</p> <p>L'étudiant maîtrise les connaissances nécessaires réglementaires relatif à une explication.</p> <p>L'étudiant maîtrise le contexte réglementaire pour planifier un projet.</p>	Tous les statuts sont identifiés, aucun n'est oublié								
	<p>La présentation est claire, précise et détaillée</p> <p>La différence est faite entre conservation et préservation, sans erreur</p> <p>Il n'y a pas d'erreur ni de confusion entre les statuts</p> <p>La liste des statuts de conservation est exhaustive (complète)</p> <p>La signification des différents codes est maîtrisée</p> <p>La liste des statuts réglementaires est exhaustive (complète)</p> <p>L'information présentée est exacte</p> <p>Pas de confusion, d'erreur dans l'utilisation des termes : rare/menace/protéger/réglementaire.</p> <p>Les conséquences pour les particuliers sont exactes.</p> <p>Les conséquences pour les travaux sont exactes.</p> <p>Les procédures à suivre sont expliquées.</p> <p>Les acteurs de ces procédures sont mentionnés.</p>									
	<p>Je pense que mon travail se situe :</p> <p><input type="checkbox"/> au-delà des attentes</p> <p><input type="checkbox"/> au niveau attendu</p> <p><input type="checkbox"/> au niveau élémentaire</p> <p><input type="checkbox"/> ma capacité reste à démontrer</p>									
	<p>Ton travail se situe :</p> <p><input type="checkbox"/> au-delà des attentes</p> <p><input type="checkbox"/> au niveau attendu</p> <p><input type="checkbox"/> au niveau élémentaire</p> <p><input type="checkbox"/> ma capacité reste à démontrer</p>									



3 CADRES THÉORIQUES

GENRE ESTIME DE SOI

Concept de psychologie sociale, nécessité vitale pour l'existence (Maslow, 1954), elle peut se définir comme la valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou non, s'approuvent ou non (Rosenberg, 1979).

Une **estime de soi élevée est nécessaire à la réussite scolaire, en favorisant la persévérance** (Martinot, 2001). Ainsi, une évaluation sans note, valorisant les réussites et donnant des conseils pour progresser devrait être favorable à l'estime de soi des étudiant.e.s.

« Construction sociale des différences sexuelles » (Terret, 2004), qui tend à expliquer ce que je fais par ce que je suis. Le genre rencontre de nombreux stéréotypes : les garçons sont meilleurs en mathématiques, en sciences, en sport, les filles sont faites pour les langues, les activités créatives, elles sont meilleures élèves, il faut de la compétition pour les garçons pour ne pas les amollir... (Collet, 2012). **Les études montrent que les filles ont une moins bonne estime de soi que les garçons** dans un dispositif mixte (Duru-Bellat, 2016).

4 PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

L'évaluation sans note permet-elle d'améliorer l'estime de soi des élèves ?

Deux hypothèses

H1 : Les étudiant.e.s évalué.e.s sans note ont une meilleure estime de soi que ceux ou celles évalué.e.s traditionnellement, avec note.

H2 : Le genre, influence l'estime de soi. Un dispositif sans note réduisant la compétition permet de réduire l'écart d'estime de soi entre les sexes.

5 PROTOCOLE



Approche comparative avec trois autres BTSA de la même spécialité, évalués traditionnellement (avec note), soit huit classes et 243 étudiant.e.s.

Des établissements similaires en termes de recrutement, d'attractivité et de réussite.

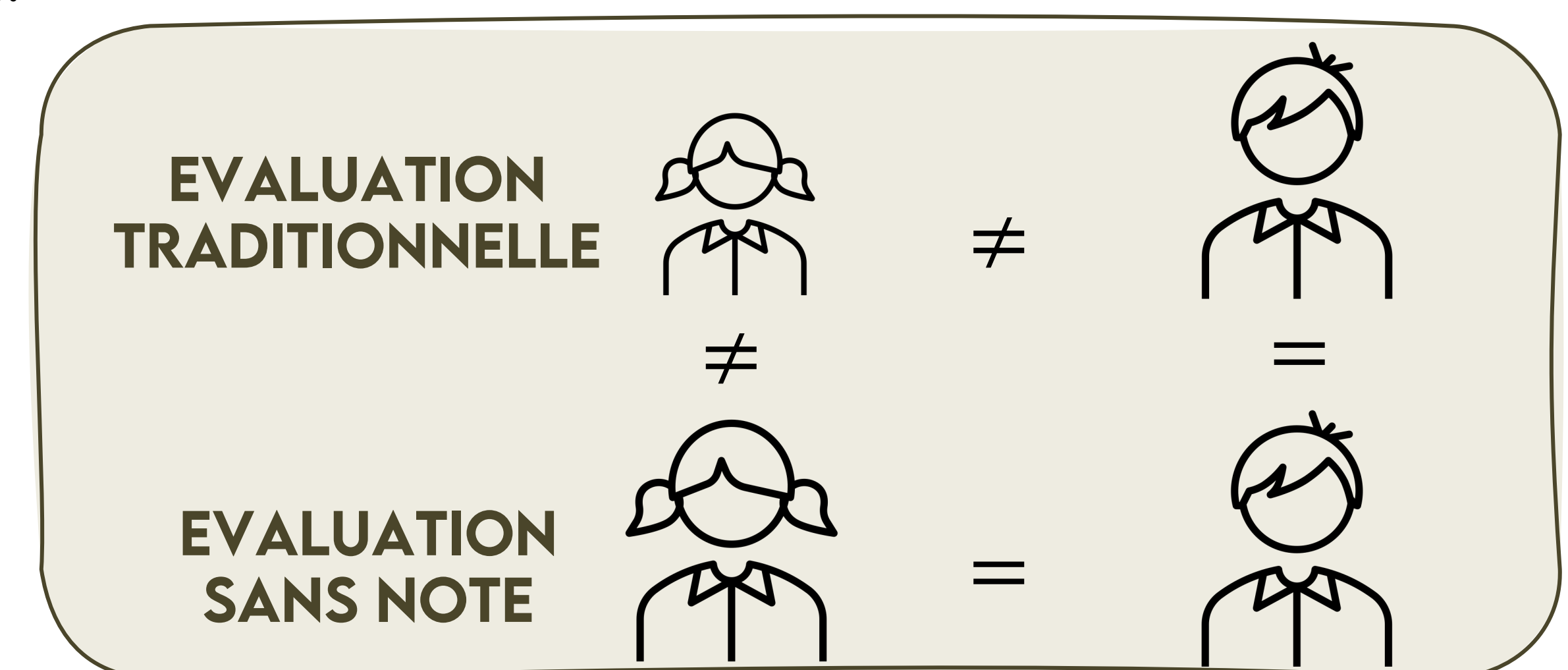
Echelle de l'estime de soi de Rosenberg (1965), adaptée par Vallières et Vallerand (1990). Outil de référence, fiable et stable.

Récolte des données de l'échelle de l'estime de soi et des déterminants par questionnaire avec saisie en ligne - Sphinx® puis analyse statistique.

Récolte : année scolaire 2019 - 2020

6 RÉSULTATS

156 questionnaires pour quatre classes complètes. Pour H1 : il n'y a pas de différence de note moyenne d'estime de soi entre les deux systèmes d'évaluation. Pour H2 : on retrouve bien une différence de note moyenne d'estime de soi selon le genre pour l'évaluation traditionnelle. Par contre, **la note moyenne du genre féminin n'est pas différente de celle du genre masculin pour le dispositif sans note. Le genre n'est pas un déterminant de l'estime de soi dans un dispositif sans note.**



7 SYNTHÈSE ET DISCUSSION

Ce résultat d'absence de différence de note moyenne d'estime de soi selon le genre pour le dispositif sans note demande à être confirmé par une nouvelle collecte pour valider le résultat, actuellement en cours d'analyse.

Il montre que la mixité n'est pas un problème pour la réussite et l'émancipation de chacun.e et que la disparition de la note peut-être un levier pour sortir du cercle vicieux des représentations sur le genre.

Les résultats de cette étude confirment l'importance d'aborder dans la formation initiale et continue des enseignant.e.s. les stéréotypes dans l'évaluation, dont ceux du genre (Suchaut, 2008), et les réactions positives au sens du feedback de Hattie et Timperley (2007) ou au sens de l'évaluation formatrice de Nunziati (1990). Ils peuvent être également mobilisés pour questionner les modalités d'évaluation favorables à l'estime de soi des apprenant.e.s.

Butera, F. (2011). Chapitre 4 : La menace des notes. In L'évaluation, une menace ? 45-53. Presses Universitaires de France

Collet, I. (2012). Faux semblants et débats autour du genre et de l'égalité en éducation et formation. *Recherche et formation*, 70, Art. 70.

De Ketele, JM. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV, 25-37.

Dupont, S., De Clercq, M., & Galand, B. (2015). Les prédictifs de la réussite dans l'enseignement supérieur : *Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. Revue française de pédagogie*, 191, 105-136.

Gallon, J., Cozard, D., Gosset, C., & Ricard, B. (2016). Évaluation de la rénovation de la voie professionnelle dans l'enseignement agricole (Rapport de mission d'évaluation No 15117 : 93). CGAAR.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : Ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502.

Maslow, AH (1954). *Motivation and personality*. New York : Harper and Row.

Masy, J. (2019). Des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur : Un regard temporaliste. In F. Maillard et G. Moreau (dir.), *Le bac pro, un diplôme comme les autres ?* Octares.

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

Rey, O., & Feyfant A. (2014). Évaluer pour (mieux) faire apprendre. *Dossier de veille de l'IFE*, n° 94.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York, NY : Basic Books.

Suchaut, B. (2008). La loterie des notes au bac : Un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves. halshs-00260958v2

Terret, T. (2004). Sport et masculinité : une revue de questions. *STAPS*, n° 66, 209-225.

Vallières, EF, & Vallerand, R. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 25, 305-316.