

Noter, évaluer et révéler

Marie-José PAOLI, formatrice et graphiste.

Résumé : *Attribuer une note à un étudiant est un acte à la fois banal et complexe. Banal, parce que tout le système scolaire et universitaire français fonctionne sur le principe de la notation. Complexe, parce qu'une note n'est jamais juste, ou objectivement déterminable. Formatrice en arts graphiques, j'ai cherché dans mon travail d'ethnométhodologie à mettre en évidence mon propre système de notation et les ethnométhodes que j'emploie pour aboutir à une note. Les réflexions et la recherche dont fait état cet article portent sur les procédures liées à la mesure chiffrée de la compétence scolaire, sur l'action de noter et d'évaluer les travaux et sur l'impact des notes dans le milieu scolaire et son environnement.*

Mots clés : *notation, évaluation, ethnométhodologie, éducation, enseignement, accompagnement.*

Qu'est-ce que l'on note au juste ? La capacité de répéter un exercice, l'intelligence déployée pour se réattribuer un savoir, l'originalité et l'invention, la maîtrise du langage ? Dans quel but ? Celui d'établir des hiérarchies, d'aider une personne à se situer dans la gradation des niveaux de maîtrise d'un savoir, ou encore dans l'espoir non pas de noter mais d'évaluer ? Comment comprendre cette différence entre la notation et l'évaluation ? Telles sont les questions qui m'animaient au moment de démarrer une recherche ethnométhodologique sur ma propre pratique d'enseignante. L'objectif de cet article est de livrer les conclusions de ce travail.

Ma fonction au sein de ce terrain

Je suis formatrice dans un centre de formation en communication visuelle et en arts graphiques. J'anime deux classes d'étudiants en mise à niveau se préparant au BTS de communication visuelle. J'enseigne la matière « studio de création », qui regroupe la typographie, le graphisme, l'identité visuelle, la mise en page et l'expression plastique. Cette matière a le plus fort coefficient aux épreuves du BTS, ce qui explique le vif intérêt que lui portent les étudiants. Elle est considérée comme étant la matière *principale*. C'est un allant-de soi pour l'équipe enseignante et les étudiants. Son statut est valorisé par rapport aux matières dites *générales*, comme l'expression écrite, l'histoire de l'art et le dessin en volume (la perspective). Les étudiants considèrent cette matière comme « sérieuse, importante et déterminante » pour leur passage en première année de BTS.

Le village et les membres

Le village est constitué d'étudiants et de formateurs. J'observe leurs réactions et réflexions face à la note et à l'évaluation ainsi que mes propres pratiques de formatrice à noter et à évaluer leurs travaux. Les deux classes que j'anime sont nommées *la classe de MAN A* et *la classe de MAN B* par les intervenants pédagogiques, le personnel administratif et les étudiants eux-mêmes. Cette formation de MAN permet aux étudiants, munis ou non d'un baccalauréat, de se préparer aux entrées en classes de BTS. Chaque semaine, je donne six heures de cours aux 19 étudiants de la classe de MAN A, et six heures de cours aux 21 étudiants de la classe de MAN B.

Problématique

Je suis confrontée de façon régulière à deux difficultés : l'application de ce que je nomme *le code d'attribution des notes* et l'utilisation du système d'évaluation comme outils pédagogiques. Je dois, par ma fonction de formatrice, donner à mes étudiants des travaux de dessin et de conception graphique à exécuter. Ces travaux doivent être notés pour constituer chaque trimestre une moyenne apposée sur un bulletin de notes. J'exerce le métier de formatrice depuis une dizaine d'années et je m'aperçois aujourd'hui que mon éternelle recherche est de trouver et de mettre au point un ou des systèmes de notation et d'évaluation :

- 1 - Qui soient objectifs ;
 - 2 - Qui soient justes, équitables ;
« *Le juste et l'équitable sont la même chose et, quoique tous deux soient bons, l'équité est néanmoins préférable. [...] Ainsi ce qui est équitable est juste aussi, et il est supérieur au juste dans certaines circonstances, non pas au juste absolu, mais au juste, qui trop général, renferme de l'erreur. La nature propre de l'équité, c'est précisément de corriger la loi, dans la mesure où sa généralité rend celle-ci incomplète.* » [Aristote, *Éthique à Nicomaque*, p. 187]
 - 3 - Qui soient impartiaux ;
 - 4 - Qui soient accompagnés d'observations écrites ou orales qui feront progresser le travail de l'étudiant ;
 - 5 - Qui ne me demandent pas trop de temps de correction sur chaque projet. Fréquemment, je passe près d'une heure sur les travaux et les différentes étapes du travail de chaque élève ;
 - 6 - Qui ne mettent pas ma crédibilité en porte-à-faux vis-à-vis des étudiants ;
 - 7 - Qui ne « braquent » pas les étudiants contre moi, ou ma matière, ou le sujet de l'exercice ;
 - 8 - Qui donnent envie aux étudiants, malgré la note posée, de continuer le travail en apportant des modifications pour progresser.
- Je nomme ce dénombrement en huit points mon *inventaire octopode*.

La note, une mesure chiffrée complexe et un langage commun

Dans ma recherche, je dissocie l'action de noter et l'action d'évaluer. Je nomme *code d'attribution des notes* l'outil qui me permet de mettre des notes. Il va de soi pour les formateurs et les étudiants du centre de formation dans lequel j'enseigne que l'échelle des notes va de 0 à 20. Il est clair pour beaucoup que 0 est considéré comme nul, que la moyenne est 10, qu'en dessous de 10, le travail est jugé moyen ou faible et au-dessus de 10, plutôt bon, voire excellent. Ces allants-de-soi sont véhiculés et compris par les enseignants et les étudiants ; nous avons ce langage chiffré identique. Comment ce *code d'attribution des notes*, cette tradition, se perpétuent-ils dans le milieu scolaire par les enseignants, les élèves, les parents ? Ceux qui sont passés par l'école connaissent ce code et l'applique. Légué et réinventé de génération en génération, ce code de reconnaissance est tacite et implicite. Mais, à travers lui, nous comprenons-nous vraiment ? Un langage n'est jamais suffisant en soi. Pour certains, un 11, c'est très bien, mais pour d'autres, c'est très moyen, voire passable. Sur cette échelle de 0 à 20, il y a des nuances : les bonnes notes, les notes moyennes et les mauvaises notes. Ce nuancier permet de faire un classement. Il est entendu par ceux qui s'en servent et qui l'appliquent. La mesure chiffrée a l'avantage d'être lue instantanément et décryptée, mais les interprétations qui en découlent sont multiples. À l'intérieur de ce *code d'attribution des notes* parle-t-on le même langage ? Je pensais me raccrocher au barème de 0 à 20 pour éviter la subjectivité de la notation. « *En fait, même la présence d'un barème ne suffit pas à assurer l'objectivité de la notation, mais reporte au niveau de chaque question ou sous-question la part d'interprétation.* » [Maccarrio, 1996, p. 38]

J'ai souhaité vérifier auprès de mes étudiants si nous parlions le même langage avec cette échelle commune, et si ces notes avaient la même signification. Je leur ai proposé de remplir le tableau ci-dessous. J'ai tenté à travers ce petit test de réduire l'indexicalité et la part d'interprétation que génère ce barème. Je pensais diminuer l'ambiguïté et fédérer la compréhension.

Classe de mise à niveau 2004/2005
*Selon votre point de vue, répartissez les notes
de 0 à 20 dans ces trois catégories.
(Vous pouvez mettre des commentaires)*

1 ^{re} catégorie	2 ^e catégorie	3 ^e catégorie
Mauvaise note	Note moyenne	Bonne note

J'ai constaté que nous, les usagers de cette échelle de 0 à 20, ne donnions pas les mêmes interprétations aux notes. Les détails des résultats sont consultables dans l'annexe de mon mémoire [Paoli, 2005, p. 113].

Un mode d'emploi pour ce code d'attribution des notes

Ce code d'attribution des notes est l'objet immatérialisé de mes réflexions. *Tout le monde* le connaît, mais *personne* ne l'a eu en main. À ce stade de mes recherches, je n'ai pas trouvé de manuel expliquant comment se servir de cette échelle de valeurs. Des conversations entre les cours avec mes collègues formateurs, avant ou après un conseil de classe, m'ont démontré que les enseignants appréhendaient le rendu des corrigés et des notes. Nous avons même parfois remis en doute l'efficacité du système traditionnel de notation tellement celui-ci est complexe à mettre en place. Les formateurs qui encadrent la classe de mise à niveau « *n'ont pas été formés* » pour attribuer des notes [Cardinet, 1994, p. 12 et p. 25]. Mais un enseignant *doit* savoir mettre des notes. Cet allant-de-soi est entendu par les étudiants, leurs parents et certains enseignants. Pour moi, il va de soi que mon expérience professionnelle me donne quelques clés pour pouvoir noter, mais je n'ai toujours pas le mode d'emploi. Quand faut-il mettre un 5 ou un 14? Parfois, je rêve d'un *guide de la notation* dans lequel je pourrais trouver toutes les solutions à mes problèmes. J'irais chercher la rubrique « BTS, brevet de technicien supérieur »; qui me renverrait à la spécialisation « communication visuelle »; qui me renverrait à l'option « graphisme-édition-publicité »; qui me renverrait à la matière « studio de création »; puis à l'exercice « création de logotype »; et enfin à la solution finale: « 13 »! Quel soulagement! Plus d'état d'âme, plus d'affect ni d'émotion, plus de justification à donner, je pourrais dire à mes étudiants: « Regardez, c'est inscrit dans le guide de la notation, et c'est la référence, c'est comme ça! » Je serais protégée par ce guide et pourrais pratiquer l'aphorisme de Robert Jaulin qui consiste à « *faire l'économie d'être vivant* ». Mais, je n'ai pas d'autre choix que de me référer à ma conscience professionnelle et à mon objectivité. En tentant de prendre le recul nécessaire pour analyser les données recueillies, j'ai découvert l'impossibilité de capter l'objectivité. Malgré ma difficulté à acquérir un regard *raisonnable* et *bienveillant* sur les effets de la notation et de l'évaluation, et une fois éliminées toutes les interférences dites subjectives, je ne suis pas sûre qu'il reste l'objectivité. Il faut peut-être que je cesse de m'attacher à l'illusion qu'il doit exister une « *posture objective* » [Coulon, 1987, p. 123]. En conclusion de son ouvrage, Alain Coulon évoque la notion de « *réalité objective des faits sociaux* » selon Émile Durkheim puis Harold Garfinkel. Dans le contexte de l'étude dans laquelle je suis formatrice, l'objectivité serait de faire abstraction de ce que je suis pour évaluer la réalité de l'autre en maîtrisant une certaine neutralité. Et pour atteindre cette « *posture objective* », procéder à un exercice impossible, « *faire l'économie d'être vivant* ». Cette économie est inapplicable, car l'objectivité est la connaissance des choses qui résulte d'un effacement complet du sujet, or un objet ne peut exister sans sujet. Si atteindre l'objectivité est faire abstraction de ce que l'on est, comment donner un jugement sans s'interroger soi-même? « *Depuis le temps que l'école [note] les élèves, chacun a fini par se plier aux règles du jeu, même s'il en perçoit ou s'il en dénonce la part de subjectivité et d'arbitraire.* » [Maccario, 1996, p. 11]. Je me suis accaparé cette phrase en remplaçant « *évalue* » par

« note ». Dans mon raisonnement, être noté est une soumission au classement et non une stimulation à mieux faire. Les étudiants se sentent « étiquetés », « catalogués », « classés » avec une « sensation de déconsidération » et d'« impuissance ». Une note ne dit pas ce qu'il faut faire pour améliorer son travail ou maintenir son niveau.

La note affecte celui qui la donne et celui qui la reçoit

Attribuer une note est une opération délicate car les conséquences d'un tel jugement peuvent troubler le *noteur* et bouleverser le *noté*. Mon expérience sur le terrain avec mes collègues formateurs me démontre qu'il y a un réel problème de conscience et d'implication affective des deux parts. L'action de noter génère des peurs et des angoisses, elle est redoutée par les formateurs. Ils sont pour la plupart d'anciens *notés*, et se retrouvent dans le rôle du *noteur*. Les notions de jugement et de sentence sont présentes. À son tour, l'étudiant *noté* peut être très lourdement ébranlé par cette sentence. Est-ce la note qui est faible, passable ou excellente, ou est-ce l'étudiant ? L'étudiant se l'approprie, il incarne sa note, elle devient un élément constitutif de son fonctionnement, elle le qualifie. La personne de l'élève serait réduite à sa moyenne de notes. « J'ai 6 de moyenne donc je suis nul ou est-ce mon travail qui est mauvais ? » Il arrive parfois de ne pas réussir quelque chose sans pour autant être nul tout entier, il y a des degrés d'atteinte émotionnelle. La différence entre ce que je suis et ce que je fais est délicate. La subtilité de cette distinction engendre l'amalgame des deux référents.

L'incomplétude de la note

Dans la note, tout est dit et rien n'est dit. Le dialogue est clos, 12 c'est 12. Oui mais il y a 12 moyen, 12 moyen bien, 12 bien, 12 très bien, 12+, 12++, 12A+, 12A-, 12B+, etc. C'est à l'étudiant d'interpréter sa note, mais sait-il pour autant ce qu'il doit améliorer dans son travail ? Non seulement la mesure chiffrée de 0 à 20 permet une multitude d'interprétations, mais ce langage commun paraît incomplet. Il ne se suffit pas à lui-même puisqu'à côté d'une note, l'étudiant « exige » des explications. Et c'est au formateur de traduire la note. Dans mes classes, certains étudiants réclament des précisions, des justifications, en tout cas un débat autour de leurs notes. Leur ténacité à vouloir savoir pourquoi ils ont une note plutôt qu'une autre me contraint à donner une traduction de cette note, un décryptage. La mesure chiffrée ne me permet pas de transmettre les clés pour encourager l'étudiant à améliorer et faire progresser son travail. La note donnée par le *noteur* illustre l'indexicalité et laisse aux notés la part de travail d'interprétation et de traduction. Étant du même village et partageant un sens commun et des allants-de-soi, l'étudiant doit inévitablement comprendre ce que veut lui transmettre le formateur. C'est pourquoi, à côté de cette note, j'é mets mes observations le plus souvent par écrit, c'est ce que je nomme : évaluer.

L'évaluation pour combler les lacunes de la note

Mes critères pédagogiques et ma déontologie ne me permettent pas de donner une note sans l'accompagner d'une évaluation écrite ou orale individualisée qui la complète. Mon travail consiste à traduire la note en mots. Je me suis aperçue en observant mes méthodes d'évaluation que je ne comparais pas les étudiants entre eux et les deux classes de mise à niveau entre elles. Mon expérience de terrain me démontre que comparer deux personnes favorise la compétition, la jalousie, la rivalité et la concurrence. Je ne mets jamais deux travaux d'étudiants côte à côte en confrontant leurs erreurs et leurs qualités. Je reste concentrée sur le parcours scolaire de la personne à évaluer depuis le début de sa formation dans ma matière. J'évalue individuellement suivant les observations données à l'étudiant sur les résultats de ses exercices précédents, sur les étapes à améliorer sur certaines de ses méthodes de travail et les points à perfectionner qui lui posent problème. Je n'évalue pas une classe, mais des étudiants qui forment un groupe. Et lorsque le directeur pédagogique exige que je lui donne mon avis sur la classe, je manque d'arguments. Je n'ai pas une vision synthétique de la classe, mais un point de vue distinct de chaque membre constituant le groupe. J'évalue cet ensemble hétérogène de façon individualisée.

S'auto-évaluer

Selon ma théorie, évaluer un travail ne peut se faire sans la personne concernée. Évaluer ne se réduit pas à juger le résultat d'un travail mais à prendre en considération les efforts mis en œuvre pour accomplir les étapes successives aboutissant au résultat. J'instaure une relation avec l'étudiant pour qu'il s'observe en train d'apprendre afin qu'il maîtrise mieux ses automatismes et ses fonctionnements. Ce recul est nécessaire pour qu'il choisisse les outils adéquats pour son propre apprentissage. Il me semble judicieux que l'étudiant prenne une part de responsabilité pour s'auto-évaluer sans se décharger de ses erreurs ou de son échec sur le formateur. À part égale, cette co-construction de l'évaluation est composée de l'investissement de l'étudiant dans son cheminement et de ses propres réflexions sur sa façon de faire. La part de responsabilité qui me revient en tant que formatrice est mon aptitude à faire émerger ses capacités de fonctionnement. Il est donc impossible d'attribuer la totalité du rôle de l'évaluateur à l'étudiant, ni pour moi formatrice d'endosser seule la responsabilité de juger son travail. La relation de travail instaurée avec l'étudiant me permet d'avoir face à moi, lorsque j'évalue, une personne active et non passive face à sa propre initiation. Cette approche réflexive favorise pour moi, formatrice, une remise en question continue de mes méthodes et de mes pratiques d'enseignement. Il ne s'agit pas pour moi d'évaluer un étudiant sans sa présence. Cette co-construction de l'évaluation a sa place en tant que matière au même titre que l'anglais, l'expression plastique ou la géographie. À mon sens, le rôle du formateur ne sert pas uniquement à transmettre

un savoir et à donner des clefs pour atteindre des objectifs, mais aide aussi l'étudiant à remettre en question ses fonctionnements. En fin d'année, si l'étudiant maîtrise plus ou moins bien la matière de mon cours, cela ne me paraît pas « dramatique ». Par contre, s'il a acquis des réflexes de remise en question et d'auto-analyse pour creuser dans ses propres difficultés et chercher des réponses, il devient alors maître de son fonctionnement. C'est ce à quoi sert le rôle de formateur tel que je le conçois. Cette méthode introspective peut s'appliquer à bien d'autres matières et devenir une ethnométhode de vie. Apprendre une discipline est un prétexte à apprendre la vie.

Chacun son rôle

J'ai mis en place dans chacune des deux classes un atelier d'auto-évaluation et de co-évaluation. Mon idée était de provoquer une rupture de rythme par rapport à ce qu'ils font d'habitude dans mon cours qui est plus un atelier de recherches graphiques où le dessin prend une part importante. Ce dispositif théorique permettrait aux étudiants une certaine autonomie de jugement. Ce qui ferait émerger un questionnement par rapport à leur travail mais aussi à ceux des autres. Un atelier qui développerait leurs aptitudes à donner oralement un avis sur un sujet, une évaluation sur le travail de l'autre. Je souhaitais aussi leur démontrer les difficultés que je rencontre pour noter et évaluer leurs travaux. Ce système permettrait, en passant par les critères définis ensemble, de donner des observations et des conseils qui profiteraient à l'ensemble de la classe et, seulement au stade final, de poser une note. La pratique de l'auto-évaluation initie et incite les apprenants à travailler avec le groupe dans la coopération et à considérer les autres étudiants de la classe comme des membres actifs participant à une action commune. Tout le dispositif de cet atelier est consultable dans mon mémoire en page 72. À l'issue de cet atelier, je pensais vraiment trouver des réponses à mon « inventaire octopode » cité au début de cet article et, surtout, démontrer aux étudiants la difficulté de noter et d'évaluer en restant équitable, juste et objectif. Le constat de ce dispositif est tout autre. Les étudiants estiment qu'ils ne sont pas aptes à noter mais que ce rôle revient inévitablement au formateur, lui seul détient le pouvoir de noter. « *L'enseignant est juge majeur, celui qui est légitimé à dire la vérité sur la valeur scolaire d'un élève.* » [Bressoux, Pansu, 2003, p. 162] Cet atelier a soulevé un de mes allants-de-soi : je pensais l'action d'évaluer à sens unique. Le *noteur* ne juge pas le travail de l'autre, il fait se révéler les capacités du *noté* à finalement s'auto-évaluer. Les deux acteurs, l'étudiant et le formateur, n'ont pas conscience de ce phénomène imperceptible hormis le fait que, dans cette étude, l'un des deux a endossé le rôle de l'ethnométhodologue. L'émergence de cette co-construction m'a permis de modifier ma version et ma vision de l'enseignement vers l'idée d'accompagnement. Car les rôles et les attentes de chacun sont formatés et prédéfinis par l'idée que les acteurs se font de l'enseignement. « Moi je ne sais pas, toi tu m'apprends, ou toi tu ne sais pas, alors je t'apprends. » L'étudiant attend de l'enseignant qu'il soit capable de

juger son travail de façon équitable, objective et juste. Ce que l'étudiant n'imagine pas c'est que cet exercice d'objectivation n'est pas réalisable. Ce que le formateur croit, c'est qu'il peut arriver à être ce que l'étudiant attend. Certains formateurs comme moi s'obstinent ou plutôt s'obstinaient à tenter d'atteindre l'objectivité en habillant la note d'observations et d'appréciations. Mais le fond du sujet de l'évaluation est situé à un autre niveau.

C'est ma révélation

L'apprenant a la capacité de gérer son baromètre intérieur qui lui permet de mettre à niveau son apprentissage, de réajuster en permanence les fonctions qui transformeront ses capacités en compétences. Cet accompagnement est réflexif, le formateur apprend de l'étudiant et l'étudiant apprend de lui-même grâce au formateur. Parce que l'étudiant dévoile ses propres fonctionnements, le formateur trouve des clés, des outils qui favorisent cette éclosion. Le formateur n'évalue pas, il révèle. J'ai eu le sentiment par moments, pendant cette étude, de ne pas ou plus servir à l'étudiant que je guidais. Au début de cette manifestation, je l'ai analysé comme une *rupture d'harmonie* entre l'étudiant et moi, comme si je n'étais plus en phase avec ses fonctionnements, comme si nous nous éloignons. Mais cette interaction est peut-être le reflet de l'autonomie et de l'émancipation des deux acteurs. L'attente de l'étudiant qui est demandeur vis-à-vis de l'enseignant est tellement forte que l'enseignant a tendance à croire que sans lui l'étudiant ne fait rien. Et l'exigence du formateur face aux bons résultats de l'étudiant est une vision déformée de ce que l'étudiant met en œuvre pour apprendre. L'évaluation ne se place pas là où je l'imaginai il y a encore quelques mois. C'est l'étudiant qui s'auto-évalue et c'est le formateur qui lui permet de le faire. Je souhaite nommer cette découverte de processus d'apprentissage : *le système d'accompagnement co-émancipatoire*.

Des hypothèses

Grâce au recueil de données que m'a légué l'ethnométhodologue, je peux formuler des réponses et reprendre point par point l'*inventaire octopode*.

1 - Qui soient objectifs. J'admets aujourd'hui l'impossibilité d'atteindre cet état. Cette course effrénée pour réaliser cette illusion est terminée. Je peux canaliser l'énergie que j'y mettais dans l'application de ma nouvelle réflexion. Il faut des questionnements et des réflexions pour pouvoir s'ouvrir et être prêt à découvrir et à recevoir d'autres possibilités. Le risque est de voir l'échafaudage de ces propres convictions et réflexions dérangé et chamboulé pour laisser place à d'autres instruments en désordre qu'il faudra réorganiser.

2 - Qui soient justes, équitables. Être juge n'est pas mon métier. Je préfère avoir des opinions et des avis sur le travail de quelqu'un. Pratiquer l'accompagnement des étudiants individuellement au sein d'une classe est plus en adéquation avec mes réflexions actuelles.

3 - Qui soient impartiaux. Ce point reste un problème de fonctionnement humain qu'il m'est impossible de modifier. Si mes actions étaient plus mécaniques et moins dictées par mes sentiments, je pourrais adopter une certaine neutralité. Cette neutralité que j'arrive parfois à atteindre sert de garde-fou à mes émotions.

4 - Qui soient accompagnés d'observations écrites ou orales qui feront progresser le travail de l'étudiant. Je pense que ce point est le seul que je peux conserver sans apporter de modifications ni de commentaires. Sans le dialogue et l'échange, mon nouveau *système d'accompagnement co-émancipatoire* ne peut fonctionner.

5 - Qui ne me demandent pas trop de temps sur chaque projet individuel. Fréquemment, je passe près d'une heure sur les travaux et les différentes étapes du travail de chaque élève. Je tente de mettre en pratique ce *système d'accompagnement co-émancipatoire* dans mes cours. J'enseigne une matière et je révèle les aptitudes de l'étudiant à s'auto-évaluer. Le temps accordé à ces actions est réparti dans la formation, car l'apprentissage de l'étudiant est différent et la pédagogie de la formatrice l'est également. La part d'action de l'étudiant dans la progression de sa formation sera plus conséquente. Une définition des fonctions et des responsabilités de chacun des interlocuteurs modifierait respectivement la gestion du temps à pratiquer ce *système d'accompagnement co-émancipatoire*.

6 - Qui ne me mettent pas ma crédibilité en porte-à-faux vis-à-vis des étudiants. L'enjeu étant différent, je ne pratique pas l'évaluation du travail de l'étudiant, mais j'accompagne son apprentissage afin qu'il trouve les outils dans son propre fonctionnement pour privilégier son auto-évaluation. Les rapports sont différents : à moi de dépeindre ma nouvelle fonction et ma pédagogie novatrice aux futurs étudiants qui passeront dans ma classe.

7 - Qui ne «braquent» pas les étudiants contre moi, ou ma matière, ou le sujet de l'exercice. Je n'ai pas encore assez de recul pour constater les effets de cette nouvelle pratique sur les relations entre les formateurs et les étudiants. Un de mes objectifs sera d'encourager l'étudiant à tendre vers cette pratique.

8 - Qui leur donnent envie, malgré la note posée, de continuer le travail en apportant des modifications pour progresser. L'envie d'apprendre est palpable, je ne sais pas décrire ce qu'il y a derrière cet état. Donner l'envie d'apprendre est un sujet sur lequel il faut que je travaille. L'hypothèse que je déduis de cette étude est que l'étudiant apprend la matière enseignée et apprend à reconnaître ses capacités à s'auto-évaluer. Il a les outils requis pour être maître de son apprentissage.

L'ethnométhodologie m'a permis, en tant que formatrice, d'être moins interventionniste, de prendre un certain recul pour laisser du mouvement à l'étudiant et lui faire confiance dans sa manière d'apprendre. J'ai pu me mettre en retrait de mes propres pratiques d'enseignement et favoriser l'épanouissement de l'apprenant. Dans ce

sens, je peux dire que l'ethnologue a ouvert la voie à la formatrice en rendant visible ce qui ne l'était pas pour elle. Maintenant que j'ai saisi ce phénomène, je peux le mettre au service de ma pédagogie et de mon enseignement en naviguant d'un regard à l'autre. Cette étude me donne à réfléchir sur la transmission du savoir à dissocier de l'action d'apprendre.

Des concepts bien pratiques

J'ai noté sur le terrain la mise en pratique de quelques concepts ethnométhodologiques. L'immersion de l'ethnométhodologue dans le village de la classe à observer a été facilitée par le fait que je sois leur formatrice. Les étudiants n'ont pas eu à s'adapter à une personne extérieure au groupe de travail. Je me suis présentée en début d'année comme leur formatrice en studio de création, mais aussi comme étudiante en sciences sociales à Paris 8. Il me semble qu'un enseignant qui est aussi étudiant fait peut-être moins peur aux élèves, il paraît plus accessible et plus apte à comprendre les difficultés d'être apprenant. Plusieurs niveaux d'interactions sont à distinguer dans cette étude.

1 - Les échanges entre la formatrice et sa classe dans le contexte de critiques de groupe sur les travaux à corriger.

2 - Les échanges entre la formatrice et un étudiant lors de corrections individuelles pendant la journée de cours.

3 - Les échanges entre la formatrice et l'ethnométhodologue qui se traduisent par un réel travail d'équipe.

La formatrice a servi d'intermédiaire entre les étudiants et l'ethnométhodologue, l'un a permis à l'autre de voir des choses et inversement. La réflexivité a été le fil conducteur de cette étude en soulignant les liens étroits qui se sont tissés entre la formatrice et ses étudiants, et les analogies entre la formatrice et l'ethnologue. Les allants-de-soi qui, en y regardant de plus près, ne sont ni évidents ni convaincants. Malgré l'utilisation du *code d'attribution des notes* qui est commun à la formatrice et aux étudiants, leurs interprétations et leurs accomplissements pratiques sont disparates. En revanche, les acteurs jouent leurs propres rôles et attendent de l'autre qu'il fasse de même. Il va de soi pour les acteurs du terrain d'étude qu'un formateur enseigne, évalue et note, et qu'un étudiant apprend, effectue et soit noté. De mon point de vue, les rôles ne se composent plus de la même façon qu'au début de l'étude. Le formateur apprend, révèle et accompagne. L'étudiant apprend, se révèle et s'auto-évalue. Les acteurs sociaux du terrain d'observation sont dotés de capacités naturelles à la fabrication du quotidien local. Ces aptitudes particulières ne reposent pas sur une science, mais sur un savoir-faire résultant d'une pratique. Des pratiques traditionnelles sont exploitées et perpétuées par l'espèce humaine, la compétence devient universelle. Ce concept illustre la faculté de la formatrice à enseigner sa matière aux yeux de l'étudiant et de l'ethnométhodologue. L'aptitude de l'étudiant à prendre en main son

apprentissage et à le révéler à la formatrice et à l'ethnométhodologue. La compétence de l'ethnométhodologue à faire émerger l'invisible pour le léguer à la formatrice. Toutes ces compétences certifient et confirment les savoir-faire respectifs des agissants.

Avant l'entrée de l'ethnométhodologie dans les sciences sociales, le sens des actions des membres n'était accessible qu'au sociologue professionnel, comme le psychanalyste avec son client. Lui seul était capable d'élucider le secret social des conduites humaines. Harold Garfinkel utilisait l'expression « idiot culturel » pour définir l'acteur social profane aux yeux des sociologues classiques. Même s'il n'a pas conscience de ce fait, l'acteur social est doté d'une compétence unique qui consiste à produire et à reproduire son monde par des actions pratiques. Dans cette étude, la plus grosse partie du travail a été réalisée par les acteurs du terrain. Je n'ai fait que rapporter ce qu'ils m'ont donné à voir. Je n'ai pas l'impression d'avoir eu des difficultés à tenir le rôle de l'ethnométhodologue. Je pense que le travail de la formatrice a été beaucoup plus ardu et laborieux. Jusqu'à la fin de la deuxième partie de mon étude, être à la fois formatrice et ethnométhodologue ne m'avait jamais créé autant de complications et de peine. Tant que la formatrice n'avait pas mis au clair ce que les étudiants lui donnaient à voir, elle ne pouvait en rendre compte à l'ethnométhodologue. C'est seulement quand la formatrice a domestiqué ces nouvelles données et qu'elle en a fait part à l'ethnométhodologue que celle-ci a pu se remettre à rédiger son étude. J'ai eu une attention de formatrice encadrant un groupe, mais aussi une posture d'observation autre que le regard de l'ethnologue avec un certain recul que je qualifierais de *participation observante*. Les questionnements et le regard de la formatrice ont largement servi l'ethnométhodologue pour confectionner son étude. Les pratiques et les concepts de l'ethnométhodologue ont contribué au passage manifeste vers une façon différente pour la formatrice de pratiquer sa profession.

Cette caisse à outils de concepts ethnométhodologiques va me servir à pratiquer une pédagogie innovante. L'avantage est de pouvoir passer de l'ancienne façon de procéder à la nouvelle. D'exercer de fréquents allers et retours et faire profiter aux étudiants de mon nouvel instrument pédagogique : *le système d'accompagnement co-émancipatoire*.

Bibliographie

ARISTOTE, (iv^e s. av. J.-C.), [1856], *Éthique à Nicomaque*, t. II, 1. V, trad. Barthélemy-Saint-Hilaire, Ladrangue, France Farago (dir.), Philosophie, Terminales L-ES-S, Rosny-sous-Bois, Bréal Éditions, 2004.

BRESSOUX Pascal, PANSU Pascal, [2003], *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Paris, PUF.

CARDINET Jean, [1994], *Évaluation scolaire et mesure*, Bruxelles, Éditions De Boeck-Wesmael, 2^e édition, 5^e tirage.

COULON Alain, [1987], *L'Ethnométhodologie*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je? ».

MACCARIO Bernard, [1996], *L'École à l'heure de l'évaluation*, Toulouse, Éditions Sedrap, coll. « L'École en questions... ».

PAOLI Marie-José, [2005], « Réflexions sur les pratiques de notation et d'évaluation en arts graphiques appliqués. Etude ethnométhodologique des interactions entre une formatrice et ses étudiants en communication visuelle lors de séances de correction de travaux », mémoire de DESS Ethnométhodologie et Informatique, Université Paris 8.