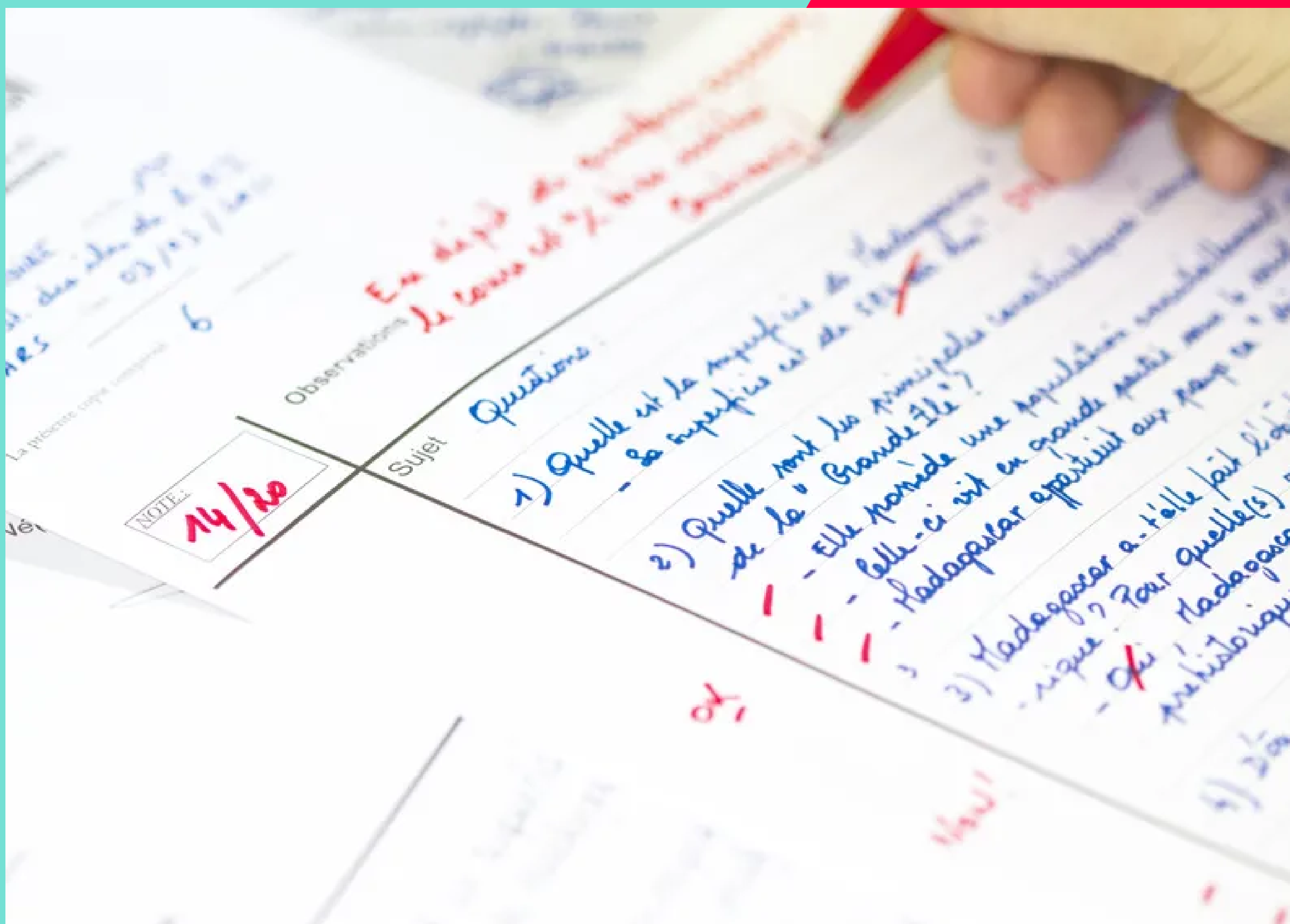




EVALUATION & NEUROSCIENCES COGNITIVES

5 PRATIQUES À FAIRE ÉVOLUER À LA
LUMIÈRE DES RÉSULTATS SCIENTIFIQUES

Introduction

Il est difficile de penser à un·e professeur·e sans visualiser un paquet de copies qui l'accompagne et qu'elle·il doit corriger. En effet, un·e enseignant·e corrige. C'est un geste de l'enseignant·e si évident qu'il est difficile de l'isoler pour y réfléchir. Et d'ailleurs, on passe tant de temps à corriger que parfois on ne sait plus trop si c'est nécessaire. En fait, la correction est nécessaire, indispensable même, mais il ne faut pas qu'elle nous prenne trop de temps. Et oui, il faut qu'on se garde du temps pour faire autre chose, notre vie personnellement par exemple...

Mais alors, pourquoi corrige-t-on autant ?

Tout d'abord, on corrige parce qu'on évalue. Et pourquoi évalue-t-on ? Souvent, on évalue parce qu'on nous le demande. Mais si l'évaluation n'était pas un impératif, mais notre outil le plus efficace pour enseigner ?

Et oui, l'apprentissage est plus efficace lorsqu'il est ponctué d'évaluation. L'élève progresse grâce à l'évaluation, parce qu'elle·il teste ses connaissances, mais aussi parce qu'il y a une correction. C'est exactement pour cela qu'on corrige tant, pour faire progresser l'élève. D'ailleurs si ce n'était pas pour ça, on ne donnerait que des notes, sans annotations.

Très bien, mais qu'est-ce que cela change d'explicitier cet objectif ?

Cela change tout, on peut alors prendre chaque geste de nos pratiques de correction et d'évaluation et voir si elles répondent à cet objectif, faire progresser l'élève. C'est aussi comme cela qu'on va pouvoir réduire énormément le temps que l'on consacre à la correction.



Et donc, comment corriger moins ?

Je vous propose ici de confronter 5 pratiques d'évaluation qu'on effectue par habitude, à cet objectif, afin de voir comment les transformer pour les mettre au service de l'apprentissage des élèves :

- 1. La pénalisation de l'erreur**
- 2. La copie parfaite, la correction exhaustive**
- 3. Le DST de fin de séquence**
- 4. La préparation à l'examen**
- 5. Le transfert**

Il s'agit alors d'une proposition de changement dans sa classe, un peu partout, à chaque étape de l'apprentissage. Je t'invite à essayer ses changements dans ta classe. Il est possible de les faire à la marge, mais, d'expérience, je me rends qu'il est beaucoup plus efficace de changer complètement son système d'évaluation.

Personnellement, en 2014, j'ai changé mon système d'évaluation pour l'évaluation constructive. C'est un système d'évaluation positive (qui ne pénalise pas l'erreur) reposant sur sept piliers (cf. [cette vidéo sur Youtube](#)).

Pénaliser l'erreur

I. Ce qu'on fait habituellement

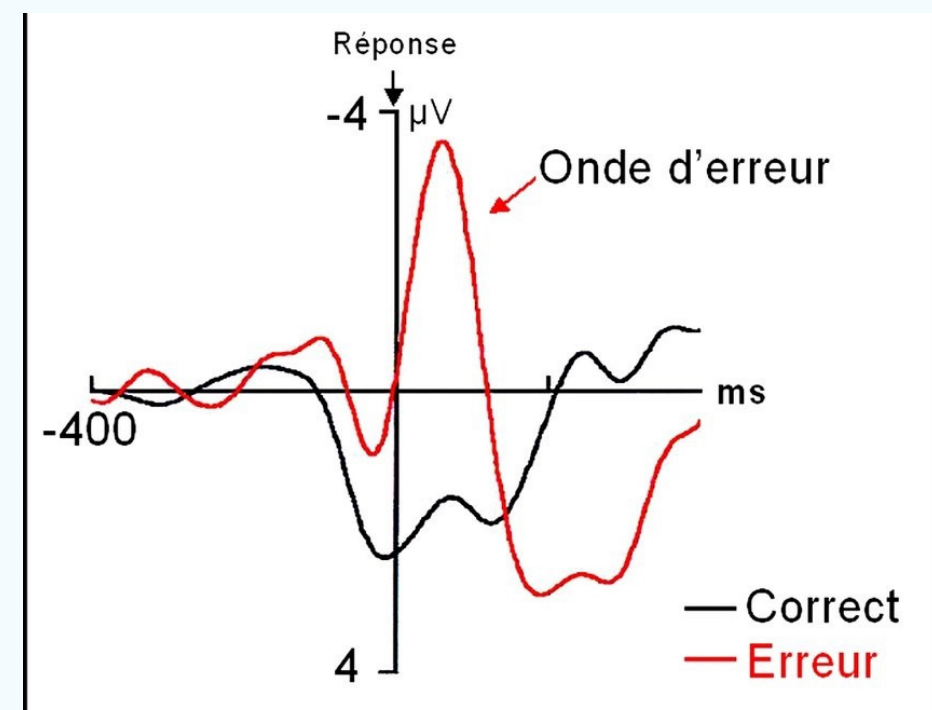
Lorsqu'on évalue l'élève, on regarde sa copie et on lui enlève des points à chaque erreur. Et enfin, à la fin du trimestre on fait la moyenne de toutes ses performances. Ainsi, plus l'élève se trompe, plus sa note sur le bulletin baisse. Autrement dit, on pénalise l'erreur. C'est le fameux stylo rouge qui fait tant parler de lui.

II. Ce que nous dit la science

La science est très claire, il n'y a pas d'apprentissage, s'il n'y a pas d'erreur. Bien sûr, c'est en tombant que l'on apprend à marcher, mais en fait, c'est vrai pour chaque apprentissage.

C'est lorsque l'on se trompe que notre cerveau lance l'apprentissage. Tout apprentissage est précédé par une "onde d'erreur", visible sur un électroencéphalogramme. Sans cette onde, le cerveau ne lance pas l'apprentissage.

Alors, peu importe la couleur du stylo qui souligne l'erreur, s'il la pénalise, il empêche l'élève d'apprendre (cf. [Van et Carter \(2002\)](#)).



De plus, l'élève n'aime pas se tromper, et on la·le comprend, elle·il perd des points. Et parce qu'elle·il n'aime pas se tromper, elle·il va moins apprendre. Son cerveau va se régler sur un mindset « figé ».

Le mindset c'est quoi ? (cf. [Dweck](#)) Ça peut se traduire par "l'état d'esprit" mais je préfère "réglage du cerveau". Il en existe deux :

- Dans le réglage "figé", le cerveau considère que les capacités et l'intelligence ne peuvent pas changer.
- Dans le réglage "croissance", on considère que les capacités et l'intelligence peuvent se développer et croître à force de travail.

Bien évidemment, avec un esprit de croissance, on va beaucoup plus loin. Et ce réglage peut se changer, dans un sens ou dans un autre. Cela dépend notamment... de la vision qu'on a de nos erreurs ([cf. Moser and Yu-Hao \(2011\)](#)).



Pénaliser l'erreur

III. Ce que l'on peut changer

Une petite étape tout simple et très importante : se débarrasser de la moyenne. En fait, la moyenne pénalise l'erreur, puisque celle-ci reste sur le bulletin sans que l'élève puisse la changer.

En vrai, on peut mettre des notes de trimestre qui ne sont pas une moyenne, et comme ça, on peut donner à l'élève le droit de se tromper. On peut très facilement ne pas prendre toutes les notes pour faire la moyenne, mais prendre que les meilleures notes, par exemple. On peut aussi laisser l'élève recommencer les évaluations qui n'ont pas été réussies, pour que le laisser apprendre de ses erreurs.



Pour aller plus loin en évaluation constructive, on peut mettre en place deux notes :

- une note d'apprentissage : une note qui monte tout au long du trimestre. À chaque fois que l'élève montre qu'elle/il a appris quelque chose, sa note monte. Si jamais, elle/il n'y arrive pas, elle/il a le droit de recommencer jusqu'à qu'elle/il arrive à nous montrer qu'elle/il sait le faire et qu'elle/il a appris.
- une note de performance : une note pas obligatoire. Tout au long du trimestre on fait tout plein d'évaluation, l'élève a alors tout plein de notes, et dans cette multitude de notes, on choisit les meilleures.

On ne pénalise plus l'erreur. L'élève ne perd plus de points, mais ne fait qu'en gagner. Et si jamais, elle/il se trompe, sa moyenne ne descend pas, mais l'élève gagne le droit de recommencer. Plus encore, l'élève gagne des points lorsqu'elle/il analyse ses erreurs, alors, sa note ne monte que si elle/il s'est trompé-e.

Ainsi, l'erreur est vue comme une opportunité, de se reprendre, d'apprendre, de progresser.

IV. Ce que ça apporte à nous et à la classe

Cela change tout. Il n'est alors plus question de motiver les élèves, car elles-ils n'ont pas envie. Ce manque d'envie vient de la pénalisation de l'erreur.

Parce que pénaliser l'erreur c'est un peu comme si on voulait leur apprendre à courir le 100 mètres, et qu'on commençait par nouer leurs lacets entre eux. Évidemment, on peut avoir une très bonne technique pour courir le 100 mètres dans ces conditions, mais c'est plus simple d'attacher correctement ses chaussures.



Et changer la place de l'erreur correspond à dénouer les lacets. Une fois que les chaussures sont bien lacées - l'erreur est remise à sa place -, l'élève va se mettre à avancer tout seul, sans besoin de l'enseignant pour le motiver. Il a envie de montrer des choses, de progresser. Cela change complètement la dynamique de la classe. Au lieu de pousser sa classe, on la soutient. Les élèves amènent eux-mêmes l'élan d'apprentissage.

La copie parfaite, la correction exhaustive

I. Ce qu'on fait habituellement

Lorsque l'on corrige, on a, en fait, deux copies : celle qu'on a devant nous, celle de l'élève ; et celle qui est parfaite, celle qui vaut 20. À partir de là, on déroule la copie de l'élève en relevant tous les éléments qui la différencie de la parfaite.

- Dans les matières “à bonne réponse” (maths, physique-chimie...) : on crée la copie parfaite, la correction, on en tire un barème, puis on attribue les points en fonction.
- Dans les matières “à plusieurs bonnes réponses” (dissertation par exemple) : on pose tous les attendus de façon implicite ou explicite, puis on regarde où est la copie de l'élève par rapport à ces attendus.

Alors, on se retrouve avec une majorité de copie à 12/20, au milieu, et le reste un peu au-dessous ou un peu au-dessus.



II. Ce que nous dit la science

On le sait, si l'apprentissage commence par une erreur, c'est grâce à la correction que l'élève progresse. C'est pour ça que l'évaluation formative est un levier d'apprentissage super efficace (cf. Wiggins et Hattie).

En fait, l'élève va retenir des informations grâce à la correction. Mais, la quantité d'informations qu'elle-il va retenir va dépendre de son niveau (cf. Willingham).

Si elle-il est à l'aise, sa mémoire à long terme est bien pleine, elle-il peut donc mettre sur la table tout plein de connaissance et de savoir-faire pour réussir la tâche. En revanche, plus elle-il est en difficulté, plus sa mémoire à long terme a besoin d'aide, de se remplir et plus la correction lui apporte des nouvelles informations.

Conclusion, plus l'élève est en difficulté, moins elle-il va pouvoir engranger les informations de la correction (cf. Willingham). Si on lui donne trop d'informations, il va retenir un dixième de tout ce qui lui est donné, et pas obligatoirement le plus important.

La copie parfaite, la correction exhaustive

III. Ce que l'on peut changer

On ne se base donc pas sur une copie jackpot à 20/20, mais sur des critères minimums exigibles et on les communique aux élèves. En fait, on remplace la copie à 20 par une copie à 12, qui répond au minimum à ce qui est attendu.

Puis, si la copie de l'élève remplit tous les critères, on met 12, si elle fait plus, on met 16 ou 20, et si elle a moins, on met moins.

Ainsi, les écarts entre les notes sont plus grands, et donc plus clairs, et les décisions sont plus simples à prendre.

IV. Ce que ça apporte à nous et à la classe

Parce que les critères sont super explicites, l'élève sait ce qu'elle-il doit travailler et ne conteste plus sa note.

Mais surtout, cela diminue drastiquement le temps de correction, et laisse du temps pour ce qui est important. En plus, comme on corrige rapidement, on peut faire plus de contrôle, et donc donner plus de feedbacks (retours) aux élèves. Et ça tombe bien, parce que c'est comme ça que les élèves apprennent (cf Hattie 2015 et Wiliam 2005_). De plus, les feedbacks sont plus ciblés, et donc plus efficaces pour l'apprentissage (cf. Gibbs 2004).



Le DST de fin de séquence

I. Ce qu'on fait habituellement

On fait des séquences ou des chapitres, on apprend tout ce qu'il faut savoir, puis quand c'est fini, on fait un contrôle pour vérifier si tout est bien appris.

II. Ce que nous dit la science

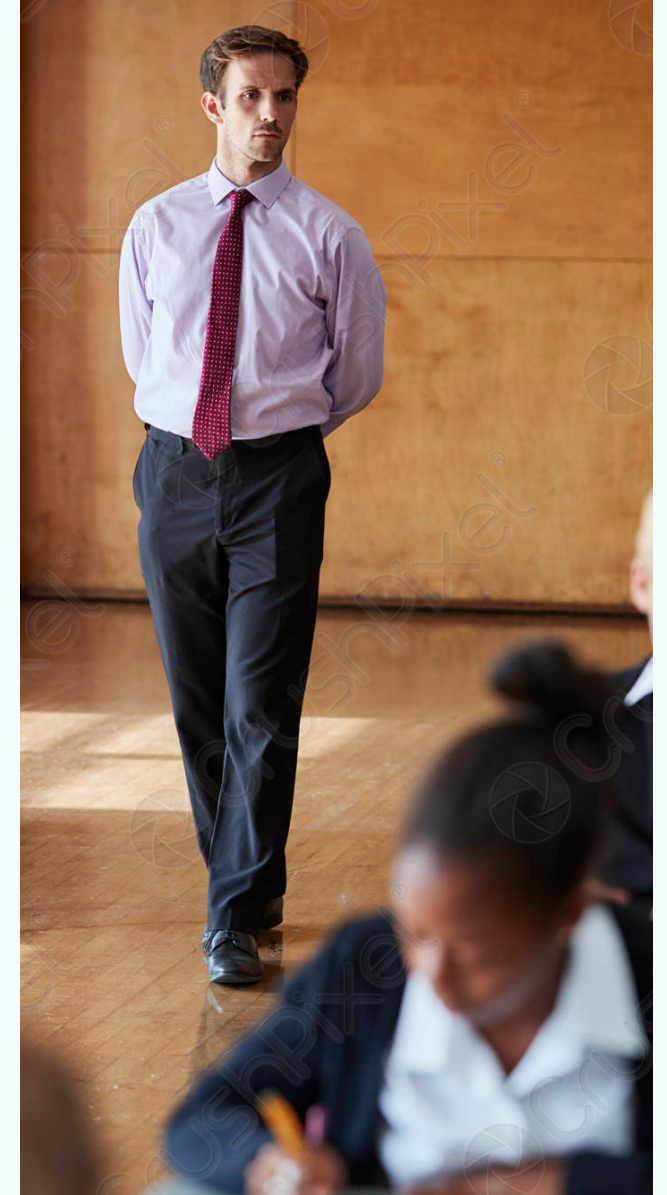
On l'a dit, tant que le cerveau ne se trompe pas, il n'apprend pas, or souvent le DST de fin de séquence, c'est le premier moment où chaque élève a un retour individuel de la part de l'enseignant-e. En fait, c'est le moment où elle-il se rend compte des erreurs qu'elle-il n'avait pas vues passer, c'est le premier moment où elle-il se trompe. L'apprentissage commence donc au DST. C'est dommage que cela soit à la fin, puisqu'en fait, c'est le début (cf [Van Veen 2002](#)).

Il est possible de mesurer des performances pendant le processus d'apprentissage, évaluer si l'élève répond rapidement, correctement. Cependant, cette mesure est trompeuse, puisqu'elle ne nous permet pas de mesurer l'apprentissage sur le long terme. De plus, en mettant cette mesure en fin d'apprentissage, on va induire des comportements délétères chez nos élèves (cf [Bjork](#)).

L'élève va bachoter pour le DST, on va donc évaluer ce qu'il reste quelques jours. Pourtant, on ne veut pas qu'elle-il sache quelques jours, mais plutôt quelques mois, voire années. On ne peut pas voir ce qu'il y a dans la mémoire à long terme de quelques mois/semaines, mais que ce qu'il y a dans celle de quelques jours. Et ce n'est pas très intéressant comme donnée. Savoir si l'élève a révisé ou pas, ne nous intéresse pas beaucoup en fait. On veut savoir ce qu'il va retenir dans deux mois, trois ans....

Le bachotage - l'apprentissage massé sur une seule matière - ne permet pas d'apprendre sur le long terme. On le voit lorsqu'on engouffre énormément d'informations pour un contrôle, un mois après on ne se souvient de rien. En fait, les élèves passent leur temps à apprendre des choses qu'elles-ils vont oublier et on perd un temps fou à leur faire apprendre ces choses qu'elles-ils vont oublier (cf [Roediger](#)).

Il est important d'enlever le bachotage, pour libérer du temps pour ancrer les apprentissages sur le long terme. Au bout d'un an ou deux le niveau des élèves n'aura alors rien à voir, puisqu'elles-ils auront arrêté d'apprendre pour oublier, pour se mettre à apprendre pour retenir.



Cela pose aussi un problème de rythme. Le DST a lieu à la fin de séquence. Or, pour apprendre et ancrer un apprentissage, le cerveau a besoin de répétitions espacées dans le temps. Pour ancrer les choses dans la mémoire à long terme, il faut un mois ou un mois et demi minimum de délai (cf [Hattie et Donoghue 2016](#)). Alors évaluer sans ce délai signifie qu'on évalue avant que l'élève ait pu physiquement mettre les données dans son cerveau. Si pour certains élèves rapides cela peut fonctionner, qu'en est-il de celles et ceux qui ont besoin de plus de temps ?

Le DST de fin de séquence

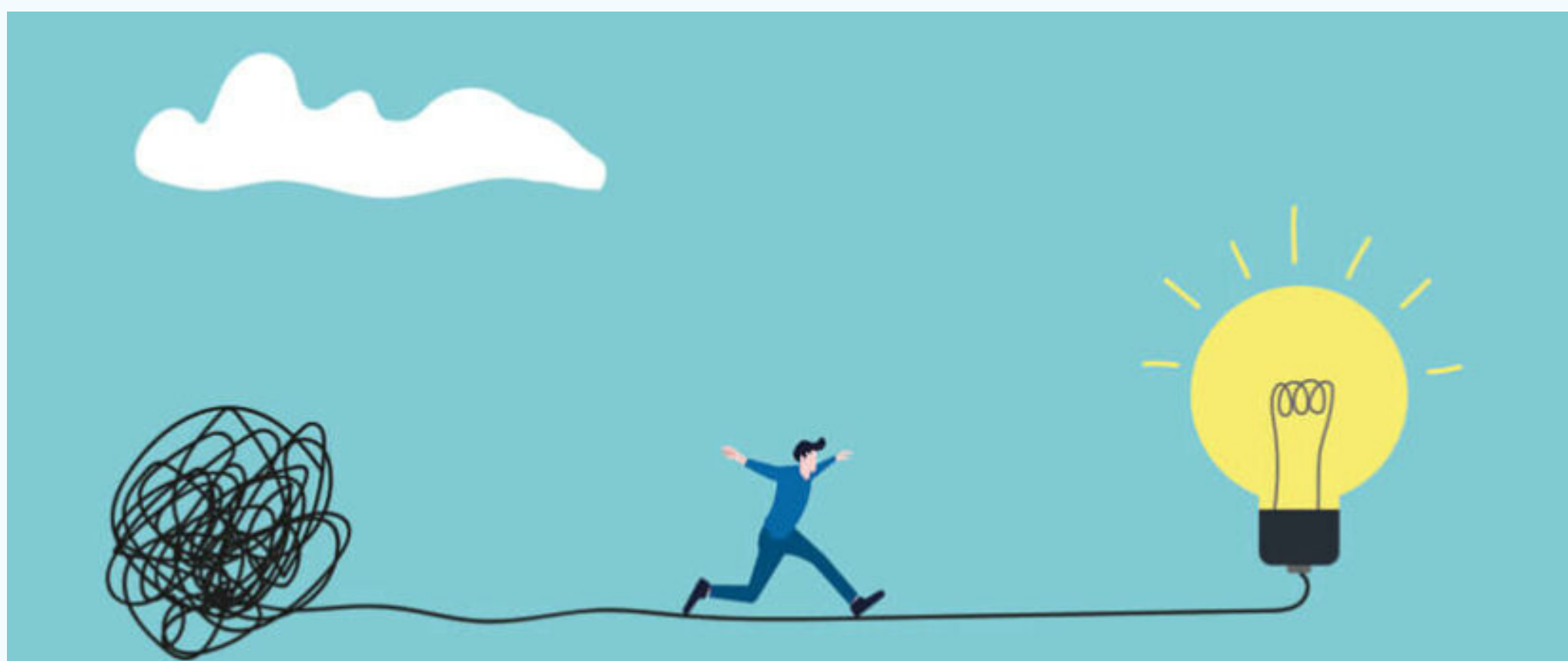
III. Ce que l'on peut changer

Tout d'abord, on peut facilement, mettre le DST fin de séquence, pas à la fin de la séquence (il faudra donc lui trouver un autre nom). On peut mettre un premier DST en milieu de séquence. Celles et ceux qui réussissent du premier coup ont leur note de séquence. Pour les autres, il y a un deuxième DST en fin de séquence, comme ça il reste toute la deuxième de la séquence pour apprendre. Et on refait un troisième DST plusieurs semaines, pour celles et ceux qui n'ont pas réussi lors des deux fois précédentes.

Pour aller plus loin en évaluation constructive, on met en place des interrogations-briques (des interrogations qui arrivent toutes les semaines) qui portent sur des séquences finies depuis au moins trois semaines ou un mois. Les élèves ont alors un programme de révision suffisamment grand pour ne pas avoir le temps de tout réviser, elles-ils sont donc obligé-es de se reposer sur leur mémoire à long terme. De plus, comme ça arrive toutes les semaines, elles-ils sont moins stressé-es, et arrêtent alors de réviser au dernier moment, et même de bachoter.

On met aussi en place des interrogations-bonne surprise. Comme le nom l'indique, ces interrogations sont surprises, on est donc sûr-e que les élèves n'ont pas révisé. Le nom indique aussi que la surprise est bonne. Puisqu'on est en évaluation positive, si l'élève ne réussit pas l'interrogation, elle-il n'est pas obligé-e de rendre sa copie. On ne pénalise pas l'erreur, c'est donc soit une bonne note, soit pas de note.

On sort alors de l'idée d'une séquence qui se finit, d'une page qui se tourne, pour entrer dans l'idée qu'une fois qu'une séquence est passée, on continue à l'apprendre toute l'année.



IV. Ce que ça apporte à nous et à la classe

Cette pratique change complètement l'apprentissage. Les élèves ne bachotent plus, ils ont du temps pour apprendre de façon profonde, ancrée, ils connaissent donc mieux les choses.

Je me souviens de quand j'ai mis ça en place dans une classe de première. Nous avons étudié le dosage par étalonnage de façon répétée et espacée, sans pénaliser l'erreur. Puis, mes élèves sont allés en terminale et sont revenus à un enseignement plus traditionnel, avec séquence et DST de fin de séquence. Je les ai retrouvés lors de l'épreuve du bac que je surveillais et qui portait sur le dosage par étalonnage, bien sûr. Mes anciens élèves sont sortis de la salle et m'ont dit, joyeux, que l'épreuve était trop facile, ils avaient étudié la notion en première. Je leur réponds donc qu'ils l'ont aussi vue en terminale. Ils ne s'en souvenaient pas. Ils se souvenaient d'un enseignement datant de deux ans, mais pas de celui qu'ils avaient eu au cours de l'année. J'avais donc réussi à ancrer assez loin dans la mémoire pour qu'ils s'en souviennent bien plus tard. On avait eu du temps, ils n'avaient pas bachoté, l'apprentissage s'était ancré profondément.

La préparation à l'examen

I. Ce qu'on fait habituellement

Quand on prépare les élèves à un examen, le brevet, le bac, un BTS... on se dit que pour être bien prêt, c'est important de beaucoup s'entraîner à passer l'examen en condition.

On met donc nos élèves le plus possible dans les conditions de l'épreuve lors d'examens blancs, et on les corrige le plus possible comme le véritable examen.



II. Ce que nous dit la science

Pour apprendre à faire une tâche complexe, comme passer un examen, il ne faut pas faire la tâche, mais la décomposer en plusieurs tâches que l'on apprend à faire d'abord de façon indépendante. C'est comme cela que l'on évite la surcharge cognitive ([cf. Tricot 2021](#)).

Effectivement, on ne se prépare pas au marathon en faisant des marathons, mais en faisant tout plein d'exercices différents. De la même manière, demandons à des pianistes comment ils ont appris à jouer le deuxième concerto de Chopin. Et bien, ils ne se sont pas assis devant leur piano et se sont mis à jouer en boucle cette œuvre, mais ils ont fait leurs gammes, leurs arpèges, du solfège... Puis, quand leurs doigts ont assez de dextérité, que leur lecture de partition est limpide et qu'ils sont à l'aise avec les touches, ils se lancent dans le concerto.

On pourrait même demander à l'équipe de patineurs de vitesses hollandaises qui a eu 23 médailles sur 36 lors des jeux olympiques de Sotchi. Ils n'avaient jamais fait une course « réelle » avant celle des JO ([cf. Orie 2014.](#)).



La préparation à l'examen

III. Ce que l'on peut changer

On peut faire cela aussi à l'école, en décomposant tout ce que constitue l'examen en plusieurs objectifs d'apprentissage. Puis, on se lance dans l'examen dans les conditions, qu'à la fin, que pendant les six dernières semaines avant l'épreuve. Avant ces six semaines, on travaille les compétences profondes, l'ancrage dans la mémoire à long terme, grâce à cette décomposition et à des répétitions espacées. Ainsi, à la fin, l'élève a suffisamment de réduction cognitive pour pouvoir aller faire son examen assez facilement.



IV. Ce que ça apporte à nous et à la classe

C'en est fini d'être pollué par l'examen, de passer son temps à le préparer, de centrer tous ses cours sur lui. On peut prendre du temps à apprendre en profondeur. Le bachotage est réservé aux six dernières semaines, parce que bachoter ne sert à rien sur le long terme. Les élèves ne perdent donc plus de temps à apprendre pour oublier, mais ils ancrent les apprentissages. Le niveau augmente alors significativement.

Le transfert

I. Ce qu'on fait habituellement

Pendant la séquence, on donne des tâches à effectuer dans certains contextes, puis au contrôle on change ce contexte. On juge alors si l'élève maîtrise ce qu'on lui a demandé en regardant s'il est capable de faire ce qu'on a fait en classe, mais dans un nouveau contexte. Les élèves découvrent le sujet de contrôle au moment de l'examen. On leur demande donc de faire un transfert. L'idée c'est qu'on apprend des compétences : raisonner, extraire l'information... de façon indépendante du contexte. On se dit que si on les a appris suffisamment bien, on est capable de les utiliser dans un autre contexte. C'est cela qu'on appelle le transfert.

II. Ce que nous dit la science

Aujourd'hui, les données scientifiques sur le transfert ne sont pas encore concluantes. Il n'y a pas de consensus scientifique sur ce qui permet de faire le transfert. Il n'y a même pas de consensus scientifique sur le fait que tout le monde peut facilement en faire. C'est très nébuleux (cf [Wiggins](#)).

En revanche, la science est très claire sur le fait que les compétences telle que "raisonner", "extraire l'information"... n'existent pas dans le cerveau. Le cerveau ne sait que mémoriser. Le raisonnement dépend donc du contexte. Pour extraire l'information, il ne faut pas savoir extraire une information, il faut connaître le contexte. On ne peut pas extraire une information d'un contexte qu'on ne connaît pas (cf [Willingham](#))

La lecture, par exemple, on se dit que c'est une compétence : on sait lire ou on ne sait pas lire. Et pourtant, c'est plus compliqué. J'imagine que tu sais lire puisque tu es en train de me lire, mais si je te donne un mode d'emploi d'un IRM, tu ne vas pas le comprendre. Ce n'est pas la lecture qui te posera problème alors, mais bien le contexte, les mots techniques, la compréhension du fonctionnement d'un IRM...

Souvent, on pense les compétences comme indépendantes du contexte, utilisables partout. Or, le cerveau ne fonctionne pas comme ça, il est lié au contexte. Si on veut monter en expertise dans un domaine, il faut acquérir des connaissances et des savoir-faire dans ce domaine.

III. Ce que l'on peut changer

On se focalise sur les savoir-faire, on va chercher la réduction cognitive, l'automatisation. Les élèves connaissent le sujet et la correction de l'évaluation en avance. On travaille ainsi la réduction cognitive de façon indépendante.

On met en place une banque d'exemplaires, dans laquelle on trouve des savoir-faire isolés. Et pour chacun de ces savoir-faire on trouve :

- des critères précis pour réussir à le maîtriser,
- des exercices corrigés en détails, qui permet le modelage
- des exercices corrigés pour que l'élève s'entraîne et pratique, de façon accompagnée et délibérée.

Cette banque d'exemplaire nous sert alors de support pour les interrogations briques et bonne surprise. Ainsi, les élèves connaissent à l'avance le sujet et sont en confiance. On travaille la réduction cognitive, puis on passe au transfert.

Puis, on va travailler le changement de contexte indépendamment, mais avec ressources et en temps illimité. On laisse accès à un maximum de ressources, notamment la possibilité d'échanger avec les camarades, en lançant des débats socio-cognitifs. On ne limite pas leur temps, mais on met juste une deadline. Ainsi, l'élève apprend à connaître plus de contexte et elle-il peut donc appliquer ce qu'on sait qu'il maîtrise dans des contextes nouveaux.



Le transfert

IV. Ce que ça apporte à nous et à la classe

Le niveau de l'élève change énormément. Au lieu d'être perdue à ne pas savoir quoi réviser et se faire réprimander parce qu'elle·il ne travaille pas, elle·il sait quoi réviser. Ainsi, elle·il travaille bien et maîtrise mieux les choses.

De plus, on ne se retrouve plus coincé·e face à un·e élève qu'on n'arrive pas aider, parce qu'on ne comprend pas ce qui la·le bloque. Puisqu'elle·il a le sujet et la correction, on peut visualiser facilement si c'est un manque de travail, un problème de compréhension... On diagnostique plus facilement et plus précisément les difficultés des élèves. En évaluation classique s'elle·il n'y arrive pas, on lui conseille de mieux travailler, d'approfondir, de raisonner...

Finalement, ces conseils ont peu de sens et peu d'efficacité. En restant sur le même contexte on peut pointer ce qu'il ne marche pas, on peut renvoyer à la correction, pointer les différences.

Puisque les diagnostics sont plus précis, les élèves sont plus autonomes, elles·ils peuvent réviser et travailler tout·e seul·e. Cela nous libère du temps pour aider celles et ceux qui sont en difficulté.



CONCLUSION

Voilà voilà ! C'est la fin, on a fait un petit tour de tout ce qu'on peut faire évoluer dans nos évaluations.

Et j' imagine que si tu es arrivé-e jusqu'ici, c'est que tu as envie de bousculer tout ça ! Et ça, c'est chouette pour toi et pour tes élèves !

Alors, maintenant que les choses sérieuses commencent, ne nous précipitons pas. Je t'invite à prendre un petit temps bien posé, afin de réfléchir à ta première action, ton premier pas, vers une évaluation qui respecte mieux la mémorisation. Et comme ça, tu pourras retrouver du plaisir en classe, parce que c'est plus simple quand les élèves ont envie d'apprendre, mais tu pourras aussi retrouver du temps ! En arrêtant de perdre du temps à des gestes inutiles, tu pourras avoir du temps pour toi, ta famille, tes passions, tout plein de trucs qui ne sont pas l'école !

En tout cas, si tu as des questions ou que tu ne sais pas comment faire, n'hésite surtout pas à m'en parler. Je suis là pour aider !

Pour me poser tes questions, il y a deux moyens :

- **Tu peux répondre à un de mes mail. Je réponds à tous les mails que l'on m'envoie**
- **Tu peux venir à un live, à 18h30 sur Instagram et pendant la pause déjeuner sur Youtube, j'y réponds à tous tes questions**

Personnellement, je suis trop heureuse de pouvoir échanger avec toi autour de la pédagogie et qu'on œuvre tou-tes les deux à faire de l'école un meilleur endroit pour les élèves et pour les profs !

À tout vite !



BIBLIOGRAPHIE

- **Dweck** Osez réussir : changez d'état d'esprit (2006)
- **Gibbs, G. & Simpson, C..** (2004). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. Learning and Teaching in Higher Education. 1. 3-31. 10.1007/978-3-8348-9837-1.
- **Hattie**, l'apprentissage visible ce que la science sait de l'apprentissage (2020)
- **Hattie et Donoghue**, Learning strategie : a synthesis and conceptual model (2016)
- **Moser, Jason & Schroder, Hans & Heeter, Carrie & Moran, Tim & Lee, Yu-Hao.** (2011). Mind Your Errors. Psychological science. 22. 1484-9. 10.1177/0956797611419520.
- **Orie J, Hofman N, de Koning JJ, Foster C.** Thirty-eight years of training distribution in Olympic speed skaters. Int J Sports Physiol Perform. 2014 Jan;9(1):93-9. doi: 10.1123/IJSP.2013-0427. PMID: 24408352.
- **Roediger, Brown, McDaniel**, Mets-toi ça dans la tête (2016)
- **Soderstrom, Nicholas & Bjork, Robert.** (2015). Learning Versus Performance: An Integrative Review. Perspectives on psychological science : a journal of the Association for Psychological Science. 10. 176-199. 10.1177/1745691615569000.
https://www.researchgate.net/publication/275355435_Learning_Versus_Performance_An_Integrative_Review
- **Tricot, André.** « Articuler connaissances en psychologie cognitive et ingénierie pédagogique », Raisons éducatives, vol. 25, no. 1, 2021, pp. 141-162.
- **Van Veen, Vincent & Carter, Cameron.** (2002). The Timing of Action-Monitoring Processes in the Anterior Cingulate Cortex. Journal of cognitive neuroscience. 14. 593-602. 10.1162/08989290260045837.
- **Wiggins**, Understanding by Design (2005)
- **Willingham**, Pourquoi les élèves n'aiment pas l'école ? (2009)
- **Wiliam**, Inside the black box (2005)

QUI SUIS-JE ?



Marie-Camille Coudert

J'ai enseigné la physique-chimie pendant des années, et je me souviens encore aujourd'hui où je me suis dit : "il y a un vrai problème dans la façon dont on enseigne !"

À partir de là, un nouveau chapitre de ma vie s'est ouvert, et il ne s'est toujours pas refermé.

En effet, ayant fait de la recherche avant l'enseignement, je me suis tournée vers ce que je connaissais. Et je me suis plongée dans la recherche en sciences de l'éducation, en sciences cognitives et en neurosciences, en anglais et en français. Je voulais trouver réponse à ma question. Je voulais découvrir ce qu'on sait sur les façons efficaces d'enseigner.

J'ai abandonné le dogme et je suis allée regarder dans les faits ce qui fonctionne réellement.

Alors, j'ai transformé complètement mon système d'évaluation.

Et en 2014, j'ai réussi à trouver un système qui fonctionnait.

Ce système a tout changé pour moi, mon temps de travail, la motivation de mes élèves...

Ça se passait si bien, que je me suis mise à la formation. J'allais dans les établissements pour enseigner à d'autres enseignant·es à mettre en place ce système, pour qu'eux·elles aussi retrouvent aussi de la liberté, du plaisir et du temps. Je ne voulais pas être la seule à enseigner comme ça.

Et cette envie ne m'a pas quittée et c'est elle qui m'a poussée à me mettre en dispo, afin d'amener le plus possible d'enseignant·e à expérimenter ce que j'ai expérimenté : la classe comme un endroit où l'on se sent bien, nous et les élèves ; une classe avec une ambiance sereine et tournée vers l'apprentissage.

Cette décision d'être en dispo vient aussi d'une conviction que le système scolaire qu'on a aujourd'hui doit être amélioré. En effet, il ne répond pas à mes attentes et je suis persuadée qu'on peut faire beaucoup beaucoup mieux. Je veux un système scolaire bienveillant, plus respectueux de chaque élève, dans ce qu'il·elle est, dans ses particularités propres.

Et je suis profondément convaincue que pour avoir ça, il est indispensable que les profs aussi se sentent bien !

L'école est construite par les prof ! Ce sont les prof qui en sont à la base ! Et c'est en s'intéressant aux prof, en tant qu'humain·e, qu'on va s'améliorer ! Les prof ne sont des pions qui suivent des ordres parce que c'est ce qu'ils faut faire ! Les prof sont des humains avec des limites, des défauts, des qualités, une envie de transmettre, un engagement pour les élèves. Et c'est une ressource puissante, à condition de partir de là.

Changer l'école ne passe par des projets extraordinaires avec des moyens extraordinaires, mais ça passe par changer le quotidien de la classe, changer les gestes professionnels, changer petit à petit la culture professionnelle, ça passe par les gens extraordinaires que sont les profs !

Et c'est ça que j'essaie de faire.

Alors, j'espère qu'on va être nombreux·ses.

Retrouve-moi !



<https://www.instagram.com/mariecamillecoudert/>



https://www.youtube.com/channel/UC6d_MJ EVxvUCeilcULTitpw

