

MES CLASSES SANS NOTES

Stéphanie Michieletto-Vanlancker
Collège de Vieux-Condé

Tout est parti d'une boutade : en juin 2010 a lieu, dans mon collège, une réunion de présentation de la mise en place du socle commun et de son évaluation. Un collègue proteste devant la double charge de travail : une évaluation chiffrée habituelle et une nouvelle évaluation par compétences. Je lance : « On n'a qu'à supprimer les notes ! », le projet démarre... Quelques jours plus tard, l'idée ayant fait son chemin au fil de nombreuses discussions en salle des professeurs et à la cantine, une réunion est organisée pour parler de cette expérimentation et permettre aux volontaires de se manifester. Quatorze enseignants sont partants.

Avec cette expérimentation, nous souhaitons concrétiser plusieurs envies : celle d'évaluer l'élève face à ses connaissances, à ses capacités et non face à la classe, au groupe ; celle de supprimer la compétition et celle, surtout, d'aider chacun à progresser. Nous voulons réfléchir sur la relativité de la note et ses conséquences, ses liens avec les apprentissages...

La première partie de cet article présentera de façon chronologique nos écrits-bilans de l'époque afin de suivre au fil des mois et des années l'évolution du projet et de la réflexion de l'équipe¹ ; dans la seconde partie je m'interrogerai à posteriori

1. À la fin de chaque année d'expérimentation, nous avons rédigé un bilan du travail mené par les enseignants volontaires, notamment pour le site du SEPIA (Soutien à l'Expérimentation Pédagogique et l'Innovation dans l'Académie). Ce sont ces trois écrits qui constituent la première partie de cet article.

sur cette expérience, ses atouts et ses points faibles, les raisons qui ont fait qu'elle s'est arrêtée au bout de trois ans, sur les points à conserver ou à améliorer en vue d'une éventuelle poursuite du projet.

TRACES DE TROIS ANS DE CLASSE SANS NOTE

Juin 2010-juin 2011 : récit d'une première année d'expérimentation

Ce texte est le compte rendu que notre équipe d'enseignants a envoyé au SEPIA au terme de la première année de notre expérimentation. J'en ai été la rédactrice puis, après relecture et accord de mes collègues, le SEPIA en a été le destinataire². Cette plateforme recense les actions innovantes proposées par les enseignants de l'académie de Lille afin de les faire connaître. Durant cette première année, le suivi du SEPIA a consisté à payer 200 heures pour les réunions mensuelles des 16 enseignants engagés dans le projet et à proposer la venue, deux fois dans l'année, d'une enseignante chargée de mission afin de nous aider à nous poser des questions pour continuer à avancer...

Juin 2010

Le 25 juin 2010 nous avons proposé aux enseignants intéressés par le projet de se réunir. Toutes les matières y participent : certains enseignants sont déjà très impliqués, d'autres sont intrigués, pas encore certains de participer. À la fin de la réunion, c'est une équipe de quatorze enseignants ainsi que la direction qui s'engagent. Le projet d'une classe sans notes a rassemblé finalement assez de volontaires pour mettre en place deux classes sans notes et non une seule. Il a rapidement été décidé que cette expérimentation concernerait deux classes de 6^e en raison du mode d'évaluation de l'école primaire. Les parents ne devraient pas être trop déçus par ce mode de fonctionnement.

Nous nous sommes réunis de nouveau assez rapidement, le 2 juillet 2010, afin de mettre en place les premiers principes de fonctionnement :

– Chaque matière devra mettre en place, pour un trimestre au moins, sa grille de compétences. Il s'agit de transformer les exigences du programme en compétences à évaluer et de les présenter aux élèves.

– Nous utiliserons des codes de couleur (rouge, orange, bleu, vert) pour valider les compétences. Nous complétons avec un « vert + » afin de mettre en valeur des évaluations qui iront « au-delà des attentes ».

– Une grille de compétences transversales est définie, afin de remplacer la note de vie scolaire. Elle comporte quatre items :

- a) Je respecte les autres et les règles de vie de la classe.
- b) Je suis autonome dans mon travail personnel (cahier de textes, matériel, prise de cours, ponctualité dans le travail).
- c) Je communique correctement à l'écrit et à l'oral (soigner ses phrases, son travail, adapter son langage, son attitude).
- d) Je m'investis en classe (prise de parole, attitude de travail).

2. On peut encore trouver cet écrit sur le site du SEPIA : <http://www4c.ac-lille.fr/sepia/2012/09/deux-classes-de-6eme-sans-note/>.

La CPE évaluera également sans note la présence et l'assiduité des élèves.

Une rencontre avec les parents sera organisée rapidement, à la rentrée, afin de leur présenter cette expérimentation. Il est également décidé de ne pas mettre de note trimestrielle dans les bulletins, possibilité un temps envisagée par certains enseignants. La prochaine réunion aura lieu le 3 septembre 2010, afin d'harmoniser nos grilles de compétences et de décider d'une date de rencontre avec les parents.

Lors de ces deux réunions, nous avons également clarifié nos objectifs :

- lutter contre l'échec scolaire (indicateurs du collège : redoublement en 6^e 6,5 % (département 4%, juin 2009), réussite au brevet 66,06% (département 75,92% en juin 2009)). Dès la sixième, nous remarquons le décrochage de certains élèves qui rendent des copies blanches, ne notent plus les devoirs à faire ni les leçons à apprendre, deviennent absentéistes. Comment leur rendre l'envie de travailler ? Nous espérons que cette expérimentation leur donnera confiance en leur capacité de réussir ;

- lutter contre la démotivation par l'absence de notes qui peuvent être, pour certains élèves, décourageantes voire humiliantes mais valoriser les acquis de chacun. Nous nous interrogeons beaucoup sur nos élèves de troisième, désabusés, démotivés, sans projet d'orientation ou sans rêve d'avenir. À quel point leur passage au collège est-il responsable de cet état d'esprit ?

- lutter contre la compétition et la pression subie par certains élèves. « T'as eu combien ? » ; « Qui a eu la meilleure note ? », « T'as eu 05, t'es nul, c'était trop simple ! », « T'as eu 17, je t'ai battu, j'ai 17,5. » Supprimer les notes empêchera certainement ces remarques, permettant peut-être de mettre en place un climat de classe plus serein ;

- mieux connaître les difficultés de chaque élève afin qu'enseignants, parents et élèves puissent cerner finement les points à améliorer. C'est, pour nous, l'un des intérêts majeurs de cette expérimentation ; malheureusement nous savons déjà que, faute de moyens, nous ne pourrons pas mettre en place des heures de remédiation. Nous verrons comment nous pourrons utiliser les informations données par l'évaluation par compétences au sein des heures de cours ;

- faire de la classe de 6^e une véritable charnière entre école primaire et collège, en diminuant les points de rupture notamment dans le domaine de l'évaluation. Au sein du RRS (Réseau de Réussite Scolaire, qui réunit le collège et les écoles primaires et maternelles du secteur), nous travaillons déjà beaucoup les liens entre le CM2 et la 6^e en mettant en place des visites, des rencontres (défi-maths, olympiades EPS-français, concours poésie...). Les élèves ont l'habitude de se croiser. Mais nous n'avons jamais travaillé jusqu'à présent sur les modalités d'apprentissage et d'évaluation. Ce sera l'occasion d'y réfléchir et d'échanger avec nos collègues des écoles primaires.

Le 2 juillet 2010, le projet est présenté en conseil d'administration et accepté. Nous envoyons un dossier au SEPIA. Pendant les vacances, certains enseignants se rencontrent pour mettre au point des grilles d'évaluation par matière. Des mails s'échangent également, alimentant la réflexion de chacun. Certaines matières, plus habituées que d'autres à évaluer par compétences comme les SVT, la technologie ou encore l'EPS, font part de leur expérience. Quand arrive le temps des achats de rentrée se pose le problème du « cahier de notes ». Il n'existe pas sur le marché de « cahier de compétences », nous devons donc le créer de toutes pièces...

Septembre 2010

En septembre, nous commençons l'année par la découverte des deux classes concernées : la 6^e2 et la 6^e5, toutes deux hétérogènes, composées

d'élèves LV1 anglais. Ces deux classes ont été choisies au hasard par l'administration, en tenant simplement compte d'un critère de langue : les élèves doivent être anglicistes car seul un collègue d'anglais fait partie de l'équipe, les classes bilangues ou de germanistes sont donc exclues du projet.

Lors de la prérentrée, des enseignants de la 6^e ont présenté le projet aux parents présents³. Les retours des parents et des élèves ont été positifs dès qu'a été posée la ferme affirmation : « pas de notes ne veut pas dire pas de travail ou d'évaluations ». Certains parents sont venus en fin de réunion saluer notre initiative et le travail supplémentaire que nous allions fournir pour mieux accompagner leur enfant. Les élèves de la 6^e ont été prévenus quelques jours plus tard, lorsque leur professeur principal les a informés de la date de la rencontre avec les parents, le 21 septembre 2010. Dans les deux classes, les élèves ont bien accepté notre expérimentation mais ont posé peu de questions.

La réunion d'information du 21 septembre a rassemblé 25 familles sur 37, un très bon chiffre par rapport à la fréquentation des traditionnelles réunions parents-professeurs dans notre établissement. Après un accueil par le principal du collège, le projet a été présenté par les enseignants. Nous avons projeté différentes grilles de compétences afin d'en expliquer le principe aux parents⁴. Nous avons ensuite comparé un bulletin « classique » et un futur bulletin par compétences. Nous avons finalement répondu aux questions des parents. Malgré quelques aprioris un peu négatifs, les parents ont quitté la réunion globalement convaincus, nous a-t-il semblé. En fin de réunion, nous avons distribué aux parents un questionnaire à remplir et à nous rendre, les élèves ayant déjà complété un document quasiment identique. Les questionnaires rendus par les élèves après trois semaines d'expérimentation ont été l'occasion de discussions en classe : pourquoi la classe était évaluée de cette façon ? Étaient-ils « des *babaches*, comme les élèves de SEGPA ? », comme l'a demandé un élève. En effet, puisqu'ils étaient évalués comme à l'école primaire, ils n'avaient pas le niveau pour être de « vrais élèves » du collège, ils étaient donc proches des élèves de SEGPA : tel était le raisonnement de certains élèves. Mais, globalement, ils étaient partants pour ce genre d'évaluation, on pouvait lire dans les questionnaires : « Je trouve que les compétences, c'est mieux que les notes. », « Avec les compétences, je crois m'améliorer parce que les notes, je déteste. », « On sait ce qu'on fait de travers. », « On sait ce qu'on doit réviser. », « Je trouve que c'est plus expliqué qu'une note, donc on peut revoir ce qui n'a pas été. »

Dans les semaines qui ont suivi la rentrée, nous avons également croisé plusieurs élèves de 3^e qui nous ont dit regretter de ne pas être évalués par compétences : « Au moins, je n'aurai jamais eu de zéro ! », « pourquoi on ne fait pas ça dans toutes les classes ? ».

Octobre 2010

Au milieu du premier trimestre, nous remettons habituellement aux parents un relevé de notes intermédiaires. Il s'agira donc d'un relevé de compétences intermédiaire. Mais nous nous retrouvons confrontés à un problème qui va

-
3. Lors de la journée de rentrée en 6^e, les parents sont accueillis par le professeur principal de la classe et peuvent accompagner un temps leur enfant. Ils sont ensuite pris en charge par l'équipe de direction qui leur présente le collège et son fonctionnement.
 4. Voir annexe 1.

devenir assez handicapant : nous ne trouvons pas de logiciel de gestion des compétences répondant à nos attentes. Après avoir testé quatre logiciels (Novae, Nexev, Verac et Sacoche), nous nous rendons compte qu'aucun ne convient véritablement à notre équipe. En effet, ces logiciels ne permettent pas l'édition de bulletins ou de relevés tels que nous les envisageons : certains ne permettent pas d'écrire d'appréciations, d'autres ne proposent d'entrer qu'un nombre limité de compétences, d'autres encore imposent une compétence « moyenne » en fonction des compétences validées au cours du trimestre. Nous sommes donc contraints de créer notre outil de toutes pièces. Ce sera donc sur la base d'un fichier Excel, que chaque enseignant remplira pour sa matière. Le professeur principal s'occupera des laborieux « copier-coller ».

Réfléchir sur ces relevés et la mise en place des grilles de compétences nous amène à nous interroger au cours de l'une de nos concertations mensuelles : nous avons convenu de quatre couleurs pour évaluer les compétences des élèves mais nous craignons une similitude possible entre ces quatre couleurs et quatre niveaux de notes (0-5, 5-10, 10-15, 15-20). Les deux niveaux médians (orange et bleu) nous semblent finalement difficiles à différencier. Nous décidons de ne garder que trois couleurs (vert, orange, rouge), avec la possibilité de rajouter un « + ». Il nous paraît important de garder une réflexion par compétences et donc de ne pas créer de liens trop faciles avec les notes. Nous réaffirmons aussi à cette occasion l'importance de prendre en compte l'évolution des acquisitions des élèves, en ne tenant compte dans les bulletins que des dernières évaluations. Nous pensons vraiment que ce type d'évaluation permet de mettre en avant la progression de l'élève. Alors qu'une moyenne chiffrée n'est faite que d'une addition de notes, l'évaluation par compétences telle que nous l'expérimentons met en avant les progrès. Ainsi un élève passant du rouge au vert n'aura pas une « moyenne orange » sur son bulletin, mais une évaluation verte montrant qu'il a acquis ce qui était à apprendre.

Le système des couleurs convient à tous, les difficultés des élèves sont beaucoup plus visibles qu'avec des notes. Les parallèles entre les matières (l'apprentissage des leçons, par exemple) sont faciles à faire : les parents peuvent savoir avec détail ce qui est appris durant les cours. Les grilles de compétences présentées dans les relevés intermédiaires offrent une lisibilité que certaines matières n'étaient pas certaines d'avoir auparavant : ainsi, en EPS, on ne « fait » pas juste du badminton mais on apprend à servir de façon réglementaire, à frapper le volant au-dessus de la tête pendant l'échange, mais aussi à savoir gagner et perdre dans le respect de l'adversaire, à accepter de jouer avec des adversaires et partenaires différents, à connaître le règlement en simple et les limites du terrain ou les zones du terrain qui mettent en difficulté l'adversaire. Lors des discussions avec les parents durant la remise des relevés, nous ressentons globalement leur adhésion ; sur les deux classes, seule une mère d'élève émet des critiques et demande des notes.

Novembre 2010

À partir de novembre, après un trimestre d'adaptation, l'expérimentation fonctionne différemment selon les classes. Les élèves de 6^e5 se sont rapidement habitués à cette nouvelle façon d'être évalués. Ils ne paraissent pas gênés et semblent avoir trouvé leurs repères. Ils trouvent cette manière d'évaluer leurs travaux plutôt stimulante. Ils disent apprécier le détail des compétences évaluées ce qui leur permet de mieux comprendre leurs points faibles. Ils aiment aussi le caractère encourageant de cette évaluation, qui ne dit pas qu'« il n'y a rien de bon dans cette copie ». Ce qui, au départ, a déstabilisé quelques élèves, c'est

l'absence de classement. Or, c'est évidemment ce que nous recherchions : faire disparaître la hiérarchie dans la classe. Mais au bout de quelques semaines, ils ont pris l'habitude de ne pas savoir « qui est le premier », « qui a la meilleure note » et ne semblent pas en pâtir.

La mise en place en 6^e2 est beaucoup plus compliquée : plusieurs élèves sont en grande difficulté scolaire ou posent de gros problèmes de comportement. La vie quotidienne de la classe est chaotique, les exclusions de cours sont fréquentes, les heures de cours calmes et sereines sont rares. Il est beaucoup plus difficile de mettre en place ce principe de compétences dans cette classe. Certains élèves sont convaincus que sans note, il n'y a pas de travail, pas d'échec. La démotivation apparait et gagne rapidement du terrain. Un collègue souhaite réintégrer les notes pour montrer aux élèves la « transcription » des compétences en notes et l'absence flagrante de bons résultats. Cette initiative n'a eu que peu de succès, selon lui.

Nous nous retrouvons démunis dans notre pratique quotidienne par une classe où les élèves sont perturbateurs, frondeurs. Nos outils habituels nous manquent, les « trucs » dont nous ne sommes pas forcément fiers mais qui aident parfois à gérer une classe difficile : la note de sérieux, de participation, les points bonus, le zéro pour travail non rendu... La classe s'habitue à rendre les devoirs en retard : mettre des points en moins n'aidait-il pas à régler ce problème ? Les élèves n'écoutent pas les consignes : des points sur le respect des consignes ne seraient-ils pas plus efficaces qu'un « rouge » ?

Nous avons de nombreuses fois discuté de cette classe, essayé de savoir si l'évaluation sans note était possible ou pas dans une classe difficile ou si d'autres critères entraient en jeu. Il nous est difficile de le savoir à ce moment du projet ; nous n'avons, nous semble-t-il, pas encore assez de recul. Les débats vont se poursuivre régulièrement tout au long du trimestre. Face à une classe difficile, comme nous en connaissons tous les ans dans notre collège, les discussions portent sur la gestion de classe, sur les incidents du jour. Mais on sent poindre également des questionnements, voire des remises en cause de ce système d'évaluation. Malgré tout, nous décidons de poursuivre l'expérimentation.

La fin de ce premier trimestre marque le moment de fabriquer nos premiers bulletins⁵ et de préparer le conseil de classe. Vaste tâche ! L'absence de logiciel se fait cruellement sentir et le travail de mise en page du document est extrêmement laborieux. Chaque enseignant a d'abord envoyé sa liste de compétences à un enseignant-coordonateur afin d'adopter une mise en page commune. Ensuite, chacun complète sa grille de compétences pour chaque élève (ce qui n'est pas très rapide du fait d'un logiciel, un tableur, qui n'est pas prévu pour remplir des cases de couleur) et ajoute une appréciation écrite sur le travail et le comportement de l'élève durant le trimestre. Puis le professeur principal récupère les fichiers de chacun pour les fusionner en un seul fichier par élève. Plusieurs heures sont nécessaires pour l'édition d'une vingtaine de bulletins. Il faut ensuite lire ces documents d'une dizaine de pages (en général, une page par matière) pour proposer une appréciation commune qui figurera sur la première page du bulletin.

5. Voir en annexe 2 un exemple de la page « français » d'un bulletin.

Cette dernière tâche de synthèse s'est avérée finalement assez aisée tant les commentaires des enseignants semblaient aller dans le même sens. Est-ce le travail par compétences, par une analyse plus fine des élèves, qui a mis en évidence certains points communs dans le travail des élèves ou est-ce les regards convergents d'une équipe qui partage les mêmes choix pédagogiques ?

Les appréciations par matière étaient également plus développées que dans un bulletin traditionnel. Il nous semble que l'évaluation par compétences pousse au développement de la parole du professeur sur l'élève. De nombreux collègues ont remarqué que leurs annotations sur les copies ou leurs remarques orales au moment du retour de ces copies étaient plus longues, plus précises. L'analyse plus fine du travail de l'élève permettrait-elle une parole professionnelle plus riche, plus dense ?

Les premiers conseils de classe ont été un peu plus longs que les conseils classiques. Les bulletins ont été vidéoprojetés. Nous nous sommes mis d'accord sur le niveau de validation des compétences transversales pour chaque élève mais puisque les positions des enseignants convergeaient, il y a eu finalement peu de débats. En tous cas, il y a eu moins de débats que dans d'autres classes où les enseignants s'affrontent parfois en camps opposés... La précision des bulletins et des appréciations permet à chacun de comprendre la position de l'autre même si elle ne correspond pas à la sienne. Est-ce là la raison de cette absence de heurts ?

Dans notre collège, nous décidons en fin de conseil de classe de deux prix : le prix d'excellence pour le premier de la classe et le prix du mérite qui récompense l'élève qui a fourni le plus d'efforts. Chaque prix est assorti d'un cadeau (place de cinéma, livre, bon d'achat...) L'évaluation par compétences permettant d'éviter tout classement, il ne peut y avoir de prix d'excellence. Il y aura donc deux prix du mérite dans ces deux classes et cela nous convient bien mieux...

Lors de la réunion parents-professeurs, nous remettons en mains propres aux parents présents les bulletins et les aidons à lire ce document touffu. C'est un point sur lequel nous devons réfléchir, dix pages de compétences, cela peut paraître indigeste, jargonnant parfois. Mais cette longueur donne également du sens à nos apprentissages, à notre choix d'évaluation...

Deuxième trimestre 2010-2011

Lors du deuxième trimestre, l'expérimentation suit son cours sans changement majeur de pratique. La classe de 6^e5, bien qu'hétérogène, possède un groupe motivé et l'évaluation par compétences ne pose pas problème. Les élèves y sont même attachés. Ils prennent le temps de regarder chaque évaluation corrigée et de remplir leurs propres grilles de compétences, mises en place dans certaines matières. Les parents apprécient toujours ce mode de travail ; néanmoins ils nous disent avoir du mal à situer leur enfant : une maman nous explique qu'elle sait ce que son fils fait en classe, ce qu'il doit travailler pour progresser mais qu'elle est incapable de savoir s'il va redoubler ou non. Une autre aimerait pouvoir trouver les résultats de sa fille sur internet, comme pour son fils qui est en 5^e et dont les profs mettent les notes en ligne régulièrement...

En 6^e2, la situation est plus complexe. Les élèves refusent le travail, sont démotivés, les élèves qui obtenaient de bons résultats semblent eux aussi

gagnés par le découragement et l'attitude délétère de la classe. Nous⁶ nous posons de nombreuses questions et essayons de comprendre le lien, réel ou non, entre évaluation par compétences et classe difficile. Voici quelques paroles échangées lors d'une réunion à l'initiative du professeur principal de 6^e2 :

En 6^e2, les élèves sont dans un tel refus de toute forme d'apprentissage scolaire que nous leur proposons, que l'évaluation avec ou sans note influe peu : « ils s'en fichent... »

Le profil très différent des deux classes (classes pourtant a priori hétérogènes) donne des résultats différents. La 6^e5 est une classe plus scolaire, les élèves accrochent bien au dispositif expérimenté. Les élèves qui commencent à décrocher auraient sûrement décroché plus vite s'ils n'avaient que les notes pour se positionner.

Le système par compétences n'aide pas trop les élèves faibles. Cela nécessite de prendre le temps de leur expliquer, d'aller vers eux, de se poser avec eux. Cela pourrait permettre de les valoriser, en fonction des capacités mais, en 6^e2, ils sont tellement pénibles qu'il n'est pas possible de prendre le temps d'aller les chercher.

Au contraire, en 6^e5 où il y a moins de problèmes à gérer, où on perd moins de temps en gestion de classe, on peut prendre le temps de lire les compétences et de regarder la progression. Les élèves faibles de la classe ne sont pas en rejet du système et donc fonctionnent relativement bien avec les compétences, qui les valorisent suffisamment. Les élèves les plus forts de 6^e5 aiment les verts + et les attendent. Dans l'ensemble, les élèves de 6^e5 ne réclament plus la note, sauf Thomas qui est gêné par ce système : « si j'ai vert, je ne sais pas si c'est 15 ou si c'est 20 ».

Nous nous demandons s'il faut remettre des notes, si cela permettrait à la classe d'aller mieux. Deux collègues (arts plastiques et musique) ont abandonné le projet dès décembre, les autres décident de continuer mais la situation est bien plus tendue qu'en début d'année.

À la fin du trimestre, nous voyons bien que l'absence de repères est exprimée par d'autres parents. Nous décidons de remettre aux parents le bulletin du 2^e trimestre⁷ afin de lire ensemble ce document complexe. Sept collègues volontaires prennent donc rendez-vous durant une semaine avec les parents.

Troisième trimestre 2010-2011

Le troisième trimestre va voir la classe de 6^e2 et ses enseignants s'enfoncer dans les difficultés. Les cours sans accrochage deviennent très rares, tout le monde est inquiet du devenir de ce groupe d'élèves. La situation est critique, voici quelques bribes de discussions lors d'une réunion mensuelle :

Il y a un manque d'émulation, sûrement une conséquence du système d'évaluation utilisé. La classe de 6^e2 présente une totale inertie, les élèves sont très moyens et les quelques bons élèves n'ont pas réussi à tirer le groupe vers le haut... Dans cette classe, ce sont les élèves perturbateurs qui sont leaders voire moteurs de la classe.

La pression des notes a disparu, avoir « des rouges » semble beaucoup moins alarmant qu'avoir une mauvaise note. Les élèves se satisfont des acquis obtenus sur les « compétences valorisantes » proposées. Pour les élèves, toutes les compétences se valent : avoir un vert en « soin » équivaut à avoir un vert en « savoir sa leçon ». Or cet aplatissement me gêne.

6. Ce « nous » englobe bien les deux équipes pédagogiques même si les questions se posent essentiellement en 6^e2. Les réunions rassemblent toujours les enseignants des deux classes afin d'avoir une réflexion commune.

7. Dans les classes avec évaluation chiffrée, les bulletins sont envoyés par voie postale aux parents.

Les élèves ont une approche strictement comptable de l'évaluation : nombre de verts, de rouges.

Nous avons remarqué que les parents n'exploitaient que de façon extrêmement minoritaire l'évaluation par compétences. Il y a, hélas, dans cette classe, très peu de suivi des parents.

Nous avons l'intuition qu'il nous manque « une donnée dans l'équation », que ce serait « le même problème » si l'évaluation était notée.

Une enseignante de l'équipe fait remarquer que nous avons mis en place ce système en pensant aux élèves les plus faibles et que c'est dans la classe la plus faible que cela ne fonctionne pas. Nous sommes-nous à ce point trompés ? Une autre professeure remarque que nous basons nos réflexions et notre discours pour les élèves sur les compétences à atteindre alors qu'ils restent dans une vision comptable des verts obtenus. Ils ne comprennent pas notre système ou, en tout cas, ils ne rejoignent pas notre mode de fonctionnement... Sommes-nous « jargonnants » ? Ne comprennent-ils pas les mots employés ou n'arrivent-ils pas à s'éloigner de la note « repère » ? Quelqu'un suggère que nous nous sommes trompés dès le début d'année en n'insistant pas suffisamment sur la mise en place des grilles de compétences, la manière de les lire et de les utiliser...

Selon leur professeur principal, les élèves de 6^e2 ne lisent même pas les compétences, ils n'y prêtent pas attention, ils ne regardent que les cases de couleur. Ce système n'est pas utilisé par les parents ni par les élèves. Nous voulions aider les élèves en difficulté mais nous ne voyons pas de progression, de motivation... Nous pensons que notre mise en place empirique de ces pratiques d'évaluation en est peut-être la cause.

Il est donc décidé de mettre des notes pour voir si cela change les choses, si certains élèves y trouvent une nouvelle motivation. Les modalités diffèrent dans cette classe : si tout le monde garde des grilles de compétences dans les évaluations, certains y ajoutent une note pour information, d'autres une fourchette (entre 11 et 13/20, par exemple), d'autres encore notent les devoirs (en mettant en place une double correction) et feront apparaître une moyenne sur le bulletin du 3^e trimestre.

Pour quelques élèves, ce changement de pratique est bénéfique : ils réclament leurs notes alors qu'ils n'avaient jamais montré d'attente particulière face à un devoir évalué par compétences. Plusieurs élèves prennent le temps de lire les compétences expliquant leur note. D'autres, au contraire, ne s'y arrêtent plus et ne veulent même plus remplir la grille récapitulative des progressions en fin de cahier ou en début de classeur. Certains élèves prennent conscience de leur manque de travail. Des parents réagissent face aux mauvais résultats de leur enfant. Les repères font réellement défaut dans cette classe. En 6^e5, le système par compétences est maintenu. Il fonctionne relativement bien et nous ne souhaitons pas le modifier.

Sur les bulletins de 6^e2, tous les collègues (sauf en arts plastiques et en musique) remplissent les grilles de compétences. Certains enseignants proposent une moyenne accompagnant leur appréciation. La plupart n'y font pas référence. Elle a été ajoutée pour aider l'élève à se repositionner avant une fin d'année catastrophique, mais les enseignants ne souhaitent pas qu'elle résume le travail de l'élève. L'évaluation par compétences reste notre objectif.

Un autre point abordé en fin de 3^e trimestre est celui du redoublement. La décision du passage ou la proposition de doublement inquiétaient certains d'entre nous depuis plusieurs mois. Dès février, une enseignante disait : « cette vision très fine de chaque élève, mais aussi très morcelée nous permet-elle

d'avoir une vision globale pour juger des passages ou des redoublements ? Nos indicateurs colorés sont-ils suffisants ? La moyenne n'est-elle pas, en fin d'année, un meilleur marqueur pour décider du passage ou du redoublement ? » Nous étions relativement inquiets par rapport à ce sujet. Pourtant, lors du 3^e conseil de classe, les compétences nous ont aidés à décider du redoublement de quelques élèves. La décision s'est imposée d'elle-même au vu des bulletins détaillés. Les enseignants présents lors du conseil de classe sont unanimes, les parents rencontrés quelques jours plus tard sont également convaincus du bien-fondé de cette décision en lisant le bulletin. Il est clair que leur enfant n'a pas atteint les objectifs fixés par le programme. Les redoublements sont acceptés.

Juin 2011

La fin de l'année arrive et avec elle, l'heure des bilans. Des questionnaires distribués en fin d'année nous permettent de connaître les impressions des élèves concernant cette expérimentation. En septembre 2010, les élèves étaient volontaires. Ils avaient bien compris les enjeux d'une évaluation par compétences et 60 à 70% d'entre eux déclaraient préférer ce système, qu'ils connaissaient pour l'avoir pratiqué à l'école primaire. Les erreurs seraient mieux repérées, ils allaient pouvoir progresser plus facilement et donc mieux réussir. Cependant, certains exprimaient quelques craintes : peur d'avoir des rouges, peur « d'être nul » mais aussi des envies que l'évaluation par compétences ne pourrait satisfaire (« envie d'avoir de bonnes notes » ou « envie de pouvoir comparer avec les autres »). Les élèves écrivaient également l'importance de la note et des moyennes trimestrielles (qu'elles soient sur 10, sur 20 ou en pourcentages). L'habitude du système chiffré est installée, ancrée. De plus, il semblait indispensable aux élèves de pouvoir se comparer entre eux, avec les autres classes...

Fin juin, les élèves déclarent préférer le système des notes pour 70 à 75% d'entre eux selon la question posée. Les habitudes sont lourdes à dépasser. Les élèves réclament plus de lisibilité dans leurs évaluations (ils parlent de plus de « précision » ou d'« exactitude ») alors que nous pensions leur avoir proposé un système très précis et très lisible. En fait, les bulletins tels que nous les présentons ne donnent pas de renseignements suffisamment synthétiques aux élèves. Ainsi, fin mai, plusieurs élèves sont venus nous demander si leurs résultats voulaient dire qu'ils allaient redoubler, alors que la question ne se posait pas pour nous. La question du manque de repères revient de nouveau dans notre réflexion.

L'apport de l'évaluation par compétences est néanmoins reconnu par un tiers des élèves qui estiment avoir pu comprendre leurs erreurs et y lire leur niveau. Un élève suggère que ce système est surtout bénéfique pour les enseignants qui connaissent mieux les besoins des élèves. Certains élèves émettent un avis très tranché (« c'est nul ! » « ça fait bébé de maternelle »). Finalement, 70% des élèves se déclarent contre une telle évaluation, alors qu'ils dénonçaient en vie de classe, le retour des notes en matières artistiques au mois de janvier.

Au-delà des questionnaires, on peut observer que le rapport des élèves avec l'évaluation par compétences n'a pas toujours été celui escompté (surtout en 6^e2). Les élèves ont gardé une approche comptable : qui a le plus de verts, combien de rouges... Ils ont cherché à recréer des classements. Pour eux, les items avaient tous le même poids, la même importance, et ils ne comprenaient pas toujours pourquoi nous faisons des reproches à des évaluations qui, pour eux, comportaient beaucoup de verts.

Il est évidemment difficile de mesurer l'impact d'un système d'évaluation sur les élèves. Toutefois les discussions entre les membres de l'équipe permettent quelques remarques :

– L'évaluation par compétence a aidé plusieurs élèves au premier trimestre dans le redoublement de la sixième. L'observation des réussites leur a permis de réussir ce début d'année.

– Deux élèves, qui seront réorientés vers une SEGPA l'année prochaine, ont pu être valorisés sur les efforts qu'ils entreprenaient. Une note n'aurait pas permis de marquer des aspects positifs dans des devoirs très faibles.

– Peu d'élèves ont adopté réellement le système tel que nous le concevions tout au long de l'année. Peu ont utilisé le bilan des compétences en cours d'acquisition avant un devoir, peu ont remarqué que les leçons étaient leur point faible sur les devoirs surveillés. Nous n'avons certainement pas assez passé de temps en classe pour que les élèves se l'approprient ; les heures de remédiation auraient certainement permis de donner plus de sens à cet outil.

Les quelques questionnaires qui nous ont été rendus par les parents montrent les mêmes tendances que chez les élèves : plutôt partisans au début d'année⁸, les parents réclament néanmoins une évaluation chiffrée en fin d'année. En septembre, ils expriment unanimement la crainte d'une démotivation de leur enfant, sans la peur de la mauvaise note. Toute l'année nous y penserons en observant la classe de 6^e2 qui fonctionne si mal, où l'émulation est totalement absente. En juin, les parents sont plus mitigés quant à l'intérêt de cette évaluation : ils apprécient la précision mais cherchent à positionner leur enfant dans la classe, par rapport aux autres élèves.

Au-delà du questionnaire, les rencontres avec les parents ont été nombreuses. Seulement deux d'entre eux ont demandé avec constance un arrêt de cette expérimentation. D'autres parents ont parfois émis des critiques (sur l'envie de suivre les résultats sur internet, sur la difficulté de situer l'enfant par rapport à un frère, un cousin, sur la crainte d'un redoublement qu'ils n'auraient pas envisagé...) tout en exprimant une approbation quant à la finesse des résultats présentés. Ceci nous confortait et nous encourageait. Pourtant, un élève nous a un jour avoué (mais était-ce une provocation dont il était friand ?) que les parents ne parlaient que de l'arrêt de ce système dans les couloirs lors des réunions parents-professeurs mais qu'ils n'osaient pas nous le dire.

En réunion d'équipe, nous nous sommes interrogés sur la difficulté pour un parent de recevoir un bulletin d'une dizaine de pages, comprenant une centaine de lignes. N'est-il pas trop détaillé ? N'est-il pas adapté plutôt à un usage professionnel ? En réponse à notre questionnement, une mère d'élève, déléguée de parents proposait, en conseil de classe, d'imaginer un système hybride où cohabiteraient notes et compétences.

Bilan

Globalement, le bilan paraît bien plus positif pour les enseignants de 6^e5 qui ont vu une classe fonctionner normalement tout au long de l'année (avec des incidents dans la normalité d'une classe de sixième d'un collège RRS). Les professeurs de 6^e2 sont bien plus mitigés sur cette expérimentation. L'introduction de notes au troisième trimestre a semblé nécessaire. Elle ne

8. On pourra se demander cependant si certains parents, opposés à ce système, n'ont pas osé nous remettre ce questionnaire.

marque peut-être pas l'échec d'une évaluation basée uniquement sur des compétences. Elle marque surtout l'échec d'une équipe à mettre cette classe au travail et la volonté de récupérer quelques élèves en leur redonnant les repères qu'ils connaissent.

L'évaluation par compétences et sans notes ne fonctionnerait-elle que dans une « bonne » classe ? Des élèves en difficulté ne tireraient-ils pas profit d'un système mis en place dans le but de les motiver et de les encourager ? Nous ne voyons pas forcément les choses de cette manière. Si l'expérimentation a pu porter ses fruits (tout au moins en partie) en 6^e5, c'est que nous avons pu mettre en place sereinement les outils, expliquer les enjeux des compétences, la nécessité de les analyser. En 6^e2, la majeure partie du temps a été consacrée à de la gestion de classe, des tensions avec différents élèves, la chasse aux travaux non rendus... Il n'a pas été possible de poser calmement les principes d'une évaluation sans notes. De plus, en toute honnêteté, il a été difficile pour les enseignants, pris dans une telle situation, de se priver des outils de répression que peuvent être les notes.

Cette expérimentation a demandé une charge de travail bien plus importante dans la préparation des cours et des évaluations et non dans la correction des copies, contrairement à ce que nous pensions en juin dernier. Mais elle a surtout enrichi nos pratiques professionnelles : elle a permis de montrer aux parents le contenu précis de nos enseignements. Elle a rendu nécessaire un vrai travail d'équipe, ce qui n'est pas toujours aisé à mettre en place et qui a été motivant dans les périodes de doute. Elle a clarifié la conception des devoirs puisque les objectifs avaient été conçus en amont et qu'il « suffisait » donc de trouver des exercices permettant de les valider. Elle a obligé à la rigueur tant dans l'avancée des cours (puisque les élèves et les parents disposaient de fiches de compétences annuelles) que dans la conception des devoirs. Il nous a fallu réfléchir au sens de chaque évaluation. Pas question d'improvisation, les évaluations nous semblent plus claires, plus justes. Les élèves savent précisément ce que l'on attend d'eux, ils savent, au retour des copies, ce qui n'a pas été acquis. Il n'y a pas de contestation, d'« injustice » ressentie par les élèves.

Les conseils de classe restent comme des moments forts de cette expérimentation : les décisions sont prises rapidement, les bulletins, explicites et détaillés, permettant à chacun de comprendre la position de l'autre.

Enfin, si l'on regarde les objectifs que nous nous étions fixés au début de cette expérimentation, ce système d'évaluation a permis d'éviter tout classement dans la classe. Il n'a pas empêché les élèves de se comparer (par le nombre de verts...) mais a néanmoins minimisé l'impact de telles remarques. En recopiant les codes couleurs dans les grilles de fin de cahier ou en début de classeur, nous avons essayé de forcer les élèves à regarder leur progression, leurs résultats. Nous leur avons demandé d'observer ce qu'ils savent faire par rapport à ce qui est attendu, pas par rapport aux autres. Nous espérions motiver et encourager les plus faibles avec cette évaluation a priori moins blessante. Nous ne sommes pas convaincus qu'une succession de rouges est plus valorisante qu'une mauvaise note. Ce système est-il plus valorisant ? Est-il plus motivant ?

L'année prochaine ?

Après bien des discussions, nous avons décidé de reconduire l'expérimentation en 2011-2012. Les problèmes rencontrés en 6^e2, paradoxalement, nous ont donné l'envie de continuer l'année prochaine. En effet, nous n'avons pas de réponse à de multiples questions : est-ce à cause de l'évaluation par compétences que cette classe n'a pas fonctionné ou est-ce

parce que la classe était difficile que l'évaluation par compétences n'a pas fonctionné ? Notre mise en place empirique a-t-elle pesé sur la réussite ou l'échec de cette expérience ? Nous avons également envie de profiter du recul de cette première année pour enrichir notre réflexion l'année prochaine.

Lors de notre dernière réunion du 27 juin, nous avons choisi de faire un peu évoluer le projet qui concernerait toujours deux classes de 6^e : nous mettrions en place un système hybride, proposant compétences et notes. Certains enseignants souhaitent le mettre en place dès la rentrée, d'autres, un peu plus nombreux, souhaitent attendre et garder cette solution pour le 3^e trimestre, afin de mettre en place une transition vers l'année de 5^e. Nous pensons vraiment qu'il faudra davantage aider les élèves à lire les compétences, les accompagner pour que cette évaluation prenne sens.

Nous décidons également d'ordonner les compétences, de les hiérarchiser. Une enseignante avait déjà choisi d'agrandir sur le bulletin la case « savoirs », qui lui paraissait la plus importante à acquérir dans sa matière. Nous continuons de réfléchir sur ce point... Nous avons aussi conscience que nous devons mieux accompagner les parents. Une réunion durant la prérentrée pour les parents des deux classes est déjà programmée par l'équipe. Nous pourrions alors leur présenter un vrai bulletin (et non un bulletin factice comme en septembre 2010), leur expliquer plus précisément le fonctionnement de l'expérimentation. Nous réfléchissons également à la forme des bulletins. Comment les rendre plus synthétiques sans dévoyer notre pratique ? Nous pensons que les compétences détaillées donnent du sens à l'évaluation, que mettre en place des catégories assez générales (par exemple : dire, écrire, lire en français, connaître les nombres ou les figures géométriques en mathématiques) créerait des sortes de « compétences moyennes », validées en orange chez de nombreux élèves. Pourtant, nous ne pouvons éluder la difficulté de lecture d'un tel bulletin pour les parents. De quelles informations ont-ils besoin pour situer le travail de leur enfant ? De quelles informations ont-ils besoin pour aider leur enfant ? C'est certainement l'un des sujets que nous aborderons dès la rentrée de septembre !

Septembre 2011-juin 2012 : récit de la 2^e année de l'expérimentation

Ce texte est, cette fois encore, celui que j'ai écrit et envoyé au SEPIA au nom de l'équipe d'enseignants engagés dans le projet au terme de la seconde année de notre projet. Après une année d'expérimentation, nous avons formulé des demandes précises concernant nos besoins d'accompagnement par cette structure : nous avions besoin d'aide pour la gestion informatique des bulletins puisqu'à l'époque aucun logiciel ne permettait la création de bulletins par compétences et nous avions également besoin d'aide pour évaluer l'impact de notre action. Nous avons demandé au SEPIA de nous accompagner dans la création d'un outil permettant de savoir si les élèves tiraient un bénéfice de cette évaluation sans notes. Mais cette année-là, le soutien du SEPIA a consisté uniquement en une trentaine d'heures.

Suite à l'expérimentation entamée l'année dernière, le projet est reconduit cette année, toujours sur deux classes de sixième. En 2011/2012, deux classes auront la majorité des cours sans note (certains collègues ayant abandonné l'expérimentation en cours d'année dernière) ; les 19 élèves de 6^e6 n'auront des notes qu'en arts (éducation musicale et arts plastiques) ; les 18 élèves de 6^e4 n'auront des notes qu'en arts et langue vivante (anglais ou allemand).

Les élèves auront donc 21 et 17 heures évaluées par compétences, sur les 25 heures hebdomadaires.

Le projet est présenté aux élèves et aux parents en séance plénière lors de la rentrée, par le principal, les deux professeurs principaux et des membres des deux équipes. Il se met alors en place immédiatement, soulevant peu de questions et peu de remarques de la part des parents.

Tout au long de l'année, les différentes évaluations sont corrigées et commentées par un système de trois couleurs ponctuant les compétences mises en jeu. Lors des trois bulletins et deux relevés de compétences, les parents reçoivent un dossier de 6 à 8 pages, reprenant les compétences développées dans chaque matière. Les bulletins comportent aussi quelques compétences communes, pendant de la « note de vie scolaire », remplies collectivement lors du conseil de classe.

L'année dernière, la suppression des notes n'avait pas toujours été évidente, surtout dans l'une des classes particulièrement difficile, où nous nous posions la question de l'impact de ce mode d'évaluation sur le comportement des élèves et sur le groupe classe. Dans cette classe, différents parents avaient réclamé à plusieurs reprises le retour des notes et nous les avons fait réapparaître ponctuellement, au troisième trimestre au moins. Cette année, l'absence de notes n'a posé aucun problème. Nous avons pu observer les effets bénéfiques d'un tel mode d'évaluation et conforter notre a priori positif sur les effets d'une évaluation par compétences.

Les élèves ont accepté d'emblée ce principe. Les grilles de compétences remises dès le début d'année, ou en début de chapitre, ont permis à tous de comprendre que le travail était nécessaire. Les élèves n'ont jamais été réfractaires à ce système et n'ont jamais réclamé l'introduction de notes. Tout au long de l'année, le climat des deux classes est resté détendu : les comparaisons entre les résultats se font (« tu as eu combien de verts ? Et d'orange ?... ») mais les classements ne sont pas aussi flagrants qu'avec des moyennes. Il n'y a pas de « compétition » ou de tension entre élèves à propos des résultats. Les élèves en difficulté peuvent valoriser leurs résultats positifs (les compétences réussies) et ne se trouvent jamais dans la position du dernier, du moins bon de la classe.

Trois élèves, qui avaient suivi cette expérimentation l'année dernière, redoublent dans ces classes sans notes : l'évaluation ne semble pas avoir d'effet particulier sur leur travail la seconde année (qui fut positive pour les trois). Deux des trois élèves avaient marqué une certaine opposition lors de leur première sixième et réclamaient le retour des évaluations chiffrées, dont l'un des deux de manière assez virulente. Cette année, ils n'ont jamais exprimé le moindre commentaire négatif concernant cette mise en œuvre.

L'un des apports les plus positifs de cette évaluation par compétences est le suivi d'un élève de 6^e6. Nous repérons rapidement des difficultés particulières dans les copies de cet élève, un travail est mis en place avec la conseillère d'orientation-psychologue qui a abouti à un suivi orthophonique pour dyslexie. Les relevés de compétences et les bulletins deviennent un outil de liaison entre les enseignants et l'orthophoniste. Pour cet élève d'une grande maturité et conscient de ses difficultés, l'évaluation par compétences permet de mettre en évidence ses progrès, son travail et ses efforts.

Pour les parents, l'évaluation par compétences n'a semblé poser aucun problème. Les quelques questions et remarques du premier jour, lors de la présentation de l'expérimentation, ont rapidement trouvé des réponses. Nous avons l'expérience d'une année pour expliquer où nous allons, quel intérêt nous y voyions.

Les parents remarquent tout de suite qu'absence de notes ne veut pas dire absence d'évaluation ni de travail. Ils voient aussi que nous sommes une équipe soudée, qui a choisi de travailler ensemble et ils apprécient fortement ce principe. L'année précédente, des parents avaient plusieurs fois critiqué ce système et demandé son abandon, lors de réunions parents-professeurs par exemple. Nous n'avons pas eu le moindre écho de ce genre cette année. Les bulletins comportent cette année une « note bilan pour information » par matière. Il ne s'agit pas d'une moyenne trimestrielle mais d'une note⁹ donnant un aperçu global mais souvent utile pour comprendre où en est l'élève avant de regarder le détail. Ceci a permis une discussion plus simple avec les parents lors des réunions. Nous évoquons d'abord la note, puis entrons dans le détail pour voir d'où viennent les difficultés. L'ajout de cette note nous aide à donner du sens pour les parents à notre évaluation par compétences. En fin d'année, quand nous avons rencontré les parents pour envisager le redoublement de quelques élèves, la discussion ne s'est pas arrêtée à la note, savoir s'il est un peu en dessous de 10 ou pas... mais bien sur les capacités, les acquis de l'élève, par rapport aux attendus.

Pour les enseignants, l'évaluation par compétences s'est déroulée de manière naturelle cette année. Ayant déjà pratiqué l'expérience une année, rassurés par la qualité du contrat passé avec les élèves, nous n'avons rencontré aucune difficulté particulière. Les classes sont plus faciles à gérer, nous pouvons nous concentrer sur la pratique de l'évaluation. Preuve de cette relative aisance, nous n'avons pas spécialement senti le besoin de nous réunir fréquemment contrairement à l'année dernière, où les rencontres mensuelles étaient indispensables. Les améliorations apportées à notre système se sont faites par petites touches, sur la base de rencontres informelles, à la cantine ou lors des créations.

Sur proposition des parents, nous avons introduit une note bilan, inspirée des « points de Lomer¹⁰ ». Ces notes ne sont pas présentes sur les copies (évaluées par compétences) mais uniquement sur les bulletins trimestriels ou les relevés de milieu de trimestre. Elles traduisent les compétences mais ne sont pas une moyenne. En effet, l'élève qui progresse fortement sur une période se retrouve avec une moyenne décevante pour lui, mais avec un système de compétences, cet élève a une note bilan plus élevée, qui traduit les compétences acquises en fin de période, sans tenir compte des difficultés du début de période. Certains d'entre nous ne souhaitent pas faire apparaître cette note-bilan, jugeant cette tâche délicate, ou dénaturant notre expérimentation. C'est en effet la limite dans le cadre de cette expérience : nous introduisons une note pour aider la lecture des compétences. Mais ceci permet aussi aux élèves de se comparer, de se classer, ce que nous voulons combattre. Le débat n'est donc pas tranché entre nous.

Si remplir les bulletins reste une tâche extrêmement fastidieuse, qui pourrait nous faire arrêter une telle expérimentation, ceux-ci sont une richesse, par la finesse qu'ils contiennent et par la précision des appréciations, puisque nous

9. Cette note est basée sur les compétences acquises en fin de trimestre et non, contrairement à une moyenne, sur l'ensemble des résultats des évaluations.

10. On trouvera différents renseignements ici : <http://michel.vauquois.free.fr/Presentation.html>. Il s'agit de transformer les couleurs (vert, orange, rouge) en notes au moyen d'une formule.

faisons tous l'effort de traduire en mots les progrès et les difficultés des élèves pointés par l'évaluation par compétences¹¹. La préparation des conseils de classe est alors facilitée. Contrairement à des conseils basés sur la note, ceux-ci n'ont pas donné lieu à de débats importants : les appréciations étaient suffisamment développées pour mettre en lumière la nécessité de sanctionner de manière positive ou négative le trimestre de l'élève.

Si les participants sont globalement satisfaits de cette expérimentation, il faut préciser que nous n'arrivons pas à susciter un élan chez les collègues qui, majoritairement, ne souhaitent pas nous rejoindre et étendre l'expérimentation.

Nous souhaitons poursuivre cette expérimentation l'année prochaine (2012/2013) et l'ouvrir sur une classe de cinquième. Ceci nous permettrait de suivre des élèves ayant été évalués sans notes en sixième. Nous pourrions ainsi évaluer la pertinence d'une telle évaluation sur une période plus longue et voir l'impact sur le cursus scolaire des élèves. Cela nécessite de pouvoir créer une classe formée uniquement d'élèves issues de classe sans notes. Si cela est envisageable, au vu de la répartition des élèves de cinquième, cela constituera un nouveau challenge pour nous l'an prochain.

Dans tous les cas, nous souhaitons poursuivre l'expérimentation engagée sur le niveau sixième. Nous souhaitons poursuivre la réflexion entamée dans l'établissement et espérons pouvoir être accompagnés et suivis par un regard extérieur, comme ce fut le cas l'année dernière mais hélas, pas cette année. Au bout de deux ans, nous sommes maintenant convaincus que ce mode d'évaluation apaise les classes en supprimant ou minimisant la compétition entre élèves et en laissant une place aux élèves moins en réussite. Il aide les élèves en difficultés qui s'appuient sur leurs acquis, maintenant mis en évidence, pour se motiver et progresser.

Septembre 2012-juin 2013 : une 3^e année qui marque l'essoufflement

Je suis toujours l'auteure du texte qui suit, mais celui-ci n'a pas été envoyé au SEPIA puisque l'accompagnement du projet s'est arrêté sans autre forme d'explication. Il s'agit donc d'un bilan de l'année écoulée à destination des enseignants impliqués dans le projet et de l'équipe de direction.

La troisième année se conclut sur des constats ambivalents, partagés par la grande majorité des enseignants présents. De nombreux points positifs sont relevés pour cette troisième année de l'expérimentation, et très largement partagés :

– L'évaluation exclusivement par compétences apporte une finesse des bilans périodiques sur l'avancée des élèves, permet des conseils de classe apaisés où les discussions s'appuient sur des données précises. La lecture

11. On pourra lire en annexe une partie d'un bulletin par compétences, et deux bulletins complets à ces adresses :

<http://www4c.ac-lille.fr/sepia/wp-content/uploads/downloads/2012/09/eleve-X-bulletin-du-troisieme-trimestre.pdf>

<http://www4c.ac-lille.fr/sepia/wp-content/uploads/downloads/2012/09/eleve-Y-bulletin-du-troisieme-trimestre.pdf>

croisée des différentes matières permet de retrouver les réussites et les capacités de l'élève.

– Les rencontres avec les parents sont facilitées, constructives. En fin d'année, les rencontres consacrées au redoublement sont simplifiées.

– Avec ce mode d'évaluation, l'élève a le droit à l'erreur. Elle est « effaçable » et non pénalisante comme dans une moyenne.

– Les élèves qui ont participé à l'expérimentation en 2011-2012 n'ont pas été pénalisés par l'utilisation de notes en 5^e. Plusieurs d'entre eux, pourtant inscrits dans une classe de 5^e compétitive, ont gardé une distance avec les notes et les classements...

– Ce système d'évaluation nous paraît, une nouvelle fois, positif pour les élèves « moyens », qui ne sont pas humiliés par des notes mauvaises et font des efforts pour réussir... Pour les élèves « scolaires », ce système ne modifie rien. Par contre, pour les élèves en refus du système scolaire, ce mode d'évaluation nous semble n'amener aucune plus-value par rapport à un système noté.

Mais différents aspects négatifs sont évoqués :

– Ce mode d'évaluation n'empêche pas les comparaisons entre les élèves, qui essaient de recréer des classements, des palmarès... même si cela est moins présent dans les classes.

– Ce mode d'évaluation laisse les enseignants démunis face à des classes difficiles, surtout avec les élèves en totale opposition au système scolaire. Ils se trouvent dans l'obligation de trouver d'autres « trucs » professionnels que ceux liés à la note et ce n'est pas toujours chose aisée.

– Certains collègues évoquent leur déception car ils espéraient que ce mode d'évaluation aiderait les élèves les plus en difficulté, les plus démotivés. Pourtant, pour ceux-là, cette évaluation par compétences ne semble rien changer.

– L'expérimentation est particulièrement lourde, en temps, en investissement, encore plus pour les collègues en charge de deux classes.

– L'absence de suivi du SEPIA et le manque de reconnaissance institutionnelle est regretté par chacun des participants.

– L'aide matérielle attendue, espérée et demandée en début d'année (logiciel qui aurait facilité l'expérimentation) n'est jamais arrivée et le temps consacré à la confection des bulletins est indéniablement un facteur limitant la réussite de cette expérimentation.

– L'aide à la réflexion, qui nous avait donné des pistes à la fin de la première année, a manqué aux enseignants lors des années 2 et 3 de l'expérimentation. Elle aurait permis d'aller plus loin. Au bout de trois ans, les enseignants participants ont l'impression d'être rentrés dans une routine, ne suscitant aucune réflexion véritablement constructive. Le besoin d'une évaluation de l'expérimentation se fait sentir mais nous n'arrivons pas à la mettre en place.

Nous faisons face à plusieurs points d'achoppement :

– La difficulté d'évaluer l'expérimentation, le manque d'outils d'analyse ne nous permet pas de connaître l'impact réel d'un tel mode d'évaluation. Nous n'avons pas d'éléments tangibles qui nous permettent d'évaluer les effets.

– Les enseignants sont donc cantonnés dans leurs aprioris, leurs idées, leurs croyances... Nous n'arrivons plus à faire évoluer nos pratiques, notre réflexion.

– Une évaluation de l'expérimentation aurait pu peut-être permettre de convaincre d'autres collègues de rejoindre la réflexion. Les enseignants engagés ont ressenti une certaine lassitude.

– L'expérimentation avec une classe bilingue aurait pu apporter des résultats intéressants. L'implication forte des parents de « bons élèves » l'aurait-elle rendue impossible ?

Différents échos nous sont parvenus cette année :

– La conseillère d'orientation et le médecin scolaire ont pu travailler avec nous sur un élève présentant des difficultés, l'évaluation par compétences leur donnant des indicateurs précis.

– Des parents d'élèves en sixième font part de leurs interrogations à d'autres parents (pourquoi imposer l'expérimentation à leur enfant ? Pourquoi en sixième alors que les notes sont instaurées en primaire ?...)

– Des parents d'élèves de troisième nous disent qu'ils auraient aimé comprendre pourquoi leurs enfants sont en échec : de telles évaluations les auraient peut-être aidés.

Pour conclure, nous nous accordons pour dire que cette expérimentation a modifié nos pratiques, la construction de nos séances, des évaluations... Certains d'entre nous ont étendu l'évaluation par compétences à d'autres niveaux. Pour tous, cette expérimentation a permis de les faire réfléchir à leur rapport à la note, à leurs « trucs » professionnels où la note n'est pas toujours utilisée à bon escient. Finalement, malgré le souhait de quelques collègues, il n'y a pas d'équipe suffisante pour poursuivre l'expérimentation une année supplémentaire.

AUJOURD'HUI, AVEC UN PEU DE REcul...

Ces trois années d'expérimentation ont beaucoup alimenté ma réflexion sur l'évaluation ces dernières années : je reste attachée aux idées de départ à savoir le refus du classement opéré par les notes et le manque de sens des notes. Alors, dans ma classe de français, je multiplie dorénavant les notes pour qu'elles aient moins de poids mais cela se fait souvent au détriment de leur sens. Chaque travail de groupe donne lieu à deux notes, celle du travail écrit ou oral fait ensemble et une note sur l'investissement du groupe, matérialisé au tableau par des plus et des moins. Et selon une formule rituelle dans ma classe, « le groupe qui a le plus de plus a 20 ». Chaque mois, les élèves ont une note de sérieux et de participation, mais je ne suis pas assez organisée pour noter chaque intervention de mes élèves ou chaque bavardage. Alors comment justifier que Quentin a 12 quand Kevin a 14 ? Mes élèves peuvent faire des travaux supplémentaires en cas d'évaluation ratée mais faute de temps ou de dispositif mis en place dans le collège, le travail se fait à la maison. Montre-t-il un progrès de l'élève ou un investissement des parents ou du grand frère ? Il y a aussi des points bonus à gagner, lors de corrections par exemple, et qui s'ajoutent à la plus mauvaise note du trimestre. Bref, mes élèves croulent sous les notes et cela n'a pas plus de sens ! Mais, au moins, ils ont, un peu, le droit à l'erreur puisqu'une mauvaise note ne gâchera pas forcément leur moyenne trimestrielle.

Avec des notes, difficile d'éviter les classements ; mais, pour réduire cette tentation si forte chez certains élèves, jamais je ne donne les notes à haute voix ni ne classe les copies. Cette année, j'étais professeure principale de 3^e pour la première fois. Or les notes prennent un poids bien plus lourd en cette fin de collège : elles ne servent plus seulement à dire ce que sait l'élève – quand bien même elles pourraient réussir à le dire ! – elles décident de l'orientation, de l'avenir des élèves. Alors, cette

année, comme jamais auparavant, nous les avons scrutées : au moins une fois par semaine, mes élèves venaient voir sur l'ordinateur de ma salle leur moyenne générale, tel un sextant dans un navire. Un peu plus de travail en histoire, il faut redresser la barre. En espagnol, tout va bien, on peut lâcher un peu le gouvernail... Et l'apprentissage dans tout ça ? Et le sens de la présence en classe ? Un de mes élèves a même décidé de sécher les contrôles afin de garder une moyenne suffisante pour passer en seconde générale, lui qui redoublait car l'an dernier ses résultats ne lui avaient pas permis d'ouvrir la porte du lycée général. Comment lui en vouloir d'avoir compris les règles du jeu ? Et comment ne pas faire le constat d'un échec ?

Ma principale m'a également interrogée sur mes notes en 3^e : pourquoi y avait-il un tel écart entre mon contrôle continu et les résultats des brevets blancs ? Elle-même devait s'en expliquer auprès de ses supérieurs : le différentiel entre le contrôle continu et les épreuves du brevet apparaît dans le tableau de bord de l'établissement, ensemble de données chiffrées qui permet d'évaluer la performance de l'établissement. Je lui ai donc expliqué que mes notes n'étaient pas seulement un outil d'évaluation mais surtout des vecteurs de messages¹² : messages de l'enseignant envers l'élève pour l'encourager, essayer qu'il ne baisse pas les bras, qu'il ne se croie pas « nul » ; messages de l'enseignant à l'élève, aux parents, à l'institution, sur sa posture professionnelle, ses choix pédagogiques : avoir le droit de refaire un devoir raté, d'effacer une note en dit bien plus que de longs discours...

Avec quelques années de recul, il est plus facile de se rendre compte que nos outils étaient imparfaits : la grille de compétences que l'on trouve en annexe 1 me semble aujourd'hui bien trop longue, bien trop détaillée. Fallait-il la donner aux élèves ? Fallait-il rassembler certaines compétences pour éviter cet effet morcelé ? Les compétences que ma collègue et moi avons choisies étaient issues des programmes de français et non du socle commun. Étaient-elles pertinentes ? Aurait-il fallu n'évaluer que les compétences du socle ? Mais ce qui me frappe aujourd'hui, quand je regarde cette grille, c'est le fait que connaissances et compétences s'y mêlent car la notion même de compétences et encore plus la question de l'évaluation des compétences était bien trop peu posée à ce moment de mon parcours professionnel. Depuis plusieurs années maintenant, on intime aux enseignants d'évaluer par compétences dans le cadre du socle commun. Mais cette notion est bien peu interrogée, on fait comme si tout allait de soi alors qu'il n'en est rien. C'est aussi certainement l'une des multiples raisons qui ont fait que l'expérimentation s'est arrêtée : rien ne va de soi dans l'évaluation par compétences. Il faut du temps de réflexion, de formation pour la maîtriser¹³ et nous n'avons pas réussi à relever ce défi.

Néanmoins l'élaboration de cette grille de « compétences » m'a permis de clarifier mes attentes lors des évaluations. Pas question de contrôle improvisé ou d'« interro surprise ». L'évaluation par compétences m'a permis de dire

12. Sur ce point, on pourra lire l'article d'Isabelle Delcambre, « La note : mesure ou message ? », *Recherches* n° 21, *Pratiques d'évaluation*.

13. On pourra lire, dans ce même numéro, l'article très éclairant de Bernard Rey, *Peut-on évaluer des compétences scolaires ?*

précisément, pour chaque contrôle, quelles étaient mes attentes. La grille présentant les compétences évaluées était distribuée en début de chaque évaluation et lue avec les élèves. Cela a permis d’atténuer chez eux l’impression de flou, de « note à la tête » voire de toute-puissance de l’enseignant. C’est quelque chose que j’essaie de garder encore aujourd’hui afin d’atténuer un peu, chez moi cette fois-ci, cette subjectivité de la note qui me gêne tant.

Quand on me demande pourquoi je suis revenue à un système chiffré alors que j’appréciais l’évaluation par compétences, j’explique que le changement d’évaluation seul ne suffit pas. Pour être véritablement opérationnel, pour être reçu clairement par les élèves et les parents, pour être véritablement porteur de sens pour l’élève comme pour l’enseignant, il me semble indispensable que ce changement de mode d’évaluation s’accompagne d’un changement dans les pratiques pédagogiques. L’un ne peut aller sans l’autre et c’est là, me semble-t-il, que notre expérimentation a pêché. L’évaluation par compétences demande à aller de pair avec des temps de remédiation, de la différenciation, de l’individualisation. À l’époque, nous n’avons pas su ou pu mettre cela en place.

Depuis cette expérimentation, mes pratiques ont évolué vers plus de coopération dans la classe, un peu plus de différenciation aussi, même si cela ne me satisfait pas encore pleinement. Mais cette évolution explique peut-être pourquoi je me sens de plus en plus mal à l’aise face à la notation chiffrée. Serait-il temps pour moi de revenir à l’évaluation par compétences ? Je pense que oui, mais avec quelques modifications.

ANNEXES

Annexe 1 : Grille d’évaluation des compétences 6^e en français

Code	Compétences attendues																			
DIRE																				
D1	Prendre la parole en respectant les règles de vie de classe (écouter l’autre, ne pas lui couper la parole, respecter son tour de parole...)																			
D2	Prendre la parole dans la classe de manière volontaire.																			
D3	Formuler une réponse sous la forme d’une phrase complète.																			
D4	Formuler une question sous la forme d’une phrase complète.																			
D5	Parler d’un sujet libre devant la																			

	classe (présentation courte 3mn)																			
D6	Apprendre et réciter des poèmes.																			
ÉCRIRE																				
E1	Écrire lisiblement (graphie)																			
E2	Produire un récit cohérent (ordre chronologique, enchaînement logique des faits...)																			
E3	Organiser son texte en paragraphes.																			
E4	Tenir compte d'un texte de départ pour en écrire la suite.																			
E5	Être capable de produire des textes appartenant à des genres littéraires différents (conte, poème, théâtre...)																			
E6	Répondre à une consigne en faisant une phrase.																			
LIRE																				
L1	Lire à haute voix (de façon audible, en segmentant correctement).																			
L2	Lire pour chercher une information.																			
L3	Comprendre le sens général d'un texte.																			
L4	Reconnaitre des genres littéraires ou d'autres types d'écrit (conte, poème, théâtre, lettre, article de presse...).																			
L5	Relever des indices textuels pour élaborer des hypothèses, faire des déductions et/ou justifier une réponse.																			
L6	Lire seul un roman (littérature de jeunesse), un conte, une BD.																			
L7	Maîtriser les outils simples d'analyse du conte (schéma narratif, actantiel).																			

L8	Lire et apprendre sa leçon																					
LIRE L'IMAGE (Histoire des arts)																						
I1	Décrire une image fixe et en proposer une analyse simple.																					
I2	Identifier les différents supports et techniques.																					
I3	Repérer la visée de l'image (dominante narrative ou argumentative).																					
I4	Savoir situer une œuvre dans un mouvement artistique																					
MAITRISER LES USUELS																						
U1	Maitriser l'usage du dictionnaire.																					
U2	Se repérer dans un manuel scolaire et un document.																					
U3	Reconnaître différents outils de documentation (encyclopédies, dictionnaires, logiciels...).																					
U4	Utiliser un moteur de recherche sur internet.																					
U5	Avoir un regard critique sur les informations trouvées sur internet.																					
U6	Utiliser les bases du traitement de texte.																					
U7	Regrouper dans un même document plusieurs éléments (image, tableau, son).																					
U8	Utiliser différents logiciels (Audacity, diaporama...).																					
MAITRISER LES OUTILS DE LA LANGUE POUR DIRE, ÉCRIRE ET LIRE																						
LE DISCOURS																						
GD1	Identifier la situation d'énonciation (émetteur, récepteur, lieu, moment).																					

GD2	Identifier les outils grammaticaux dans un discours – les temps verbaux													
GD3	– les pronoms personnels													
GD4	– les indices spatiotemporels													
GD5	Repérer la visée d'un discours.													
GD6	Identifier la valeur des temps verbaux.													
LE TEXTE														
GT1	Repérer les reprises nominales dans un texte.													
GT2	Comprendre le rôle des reprises nominales dans la construction du sens.													
GT3	Utiliser des connecteurs spatiotemporels pour organiser un texte narratif.													
GT4	Comprendre l'organisation d'un texte narratif.													
GT5	Utiliser correctement la ponctuation de base (points, virgule).													
GT6	Utiliser correctement la ponctuation du dialogue dans le récit (deux points, guillemets, tiret).													
LA PHRASE														
GP1	Distinguer les types et formes de phrases.													
GP2	Produire des types et formes de phrases différents.													
GP3	Distinguer phrases simples et phrases complexes.													
GP4	Identifier les principales classes grammaticales (nom, déterminant,													

	verbe, adjectif, pronoms).																			
GP5	Repérer les principales fonctions par rapport au nom (épithète).																			
GP6	Repérer les principales fonctions par rapport au verbe : – sujet																			
GP7	– COD, COI, COS																			
GP8	– compléments circonstanciels (moyen manière, temps, lieu)																			
GP9	– attribut du sujet																			
GP10	Utiliser le métalangage pour nommer les éléments cités ci-dessus.																			
MAITRISER L'ORTHOGRAPHE																				
O1	Connaitre la conjugaison des temps : – présent indicatif																			
O2	– futur indicatif																			
O3	– passé composé indicatif																			
O4	– imparfait indicatif																			
O5	– passé simple indicatif																			
O6	– plus-que-parfait indicatif																			
O7	– présent impératif																			
O8	Accorder dans le groupe nominal.																			
O9	Accorder dans le groupe verbal.																			
O10	Distinguer les homophones grammaticaux les plus courants : – a/à, ou/où, et/est.																			
O11	– son/sont, ces/ses, on/ont																			
O12	– ce/se, mais/mes, peu/peux/peut																			

O13	Distinguer les homophones lexicaux les plus courants (verre/vert...).																		
O14	Écrire correctement le vocabulaire vu en classe.																		
MAITRISE LE VOCABULAIRE																			
V1	Repérer différents niveaux de langue.																		
V2	Repérer et analyser la construction des mots (préfixe, suffixe, famille, dérivation).																		
V3	Distinguer la relation entre les mots (synonymes, homonymes, antonymes...).																		
V4	Apprendre et retenir les mots nouveaux, vus en classe.																		
COMPÉTENCES TRANSVERSALES																			
1	Je respecte les autres et les règles de vie de la classe.																		
2	Je suis autonome dans mon travail personnel (cahier de texte, devoirs, matériel, prise du cours, ponctualité dans le travail...).																		
3	Je communique correctement à l'écrit et à l'oral (soigner ses phrases/son travail, adapter son langage/attitude...).																		
4	Je m'investis en classe (prise de parole, attitude de travail...).																		

Annexe 2 : un extrait de bulletin par compétences

FRANÇAIS

COMPÉTENCES TRANSVERSALES

CT1	J'apprends mes leçons			
CT2	J'écris lisiblement, je soigne ma présentation			

ÉCRIRE

E1	Écrire lisiblement (graphie)			
E2	Produire un récit cohérent (ordre chronologique, enchaînement logique des faits...)			
E3	Organiser son texte en paragraphes			
E5	Être capable de produire des textes appartenant à des genres littéraires différents (conte, poème, théâtre...)		abs	
E6	Répondre à une consigne en faisant une phrase			

LIRE

L2	Lire pour chercher une information			
L3	Comprendre le sens général d'un texte			
L4	Lire seul un roman (littérature de jeunesse), un conte, une BD			
L6	Relever des indices textuels pour élaborer des hypothèses, faire des déductions et/ou justifier une réponse			
L8	J'ai lu et je connais des textes de l'Antiquité			

LIRE L'IMAGE (Histoire des arts)

I1	Décrire une image fixe et en proposer une analyse simple			
-----------	--	--	--	--

MAÎTRISER LES OUTILS DE LA LANGUE POUR DIRE, ÉCRIRE ET LIRE

LE TEXTE

GT3	Utiliser des connecteurs spatiotemporels pour organiser un texte narratif			
GT5	Utiliser correctement la ponctuation de base (points,			

	virgule)			
--	----------	--	--	--

LA PHRASE

GP4	Identifier les principales classes grammaticales (nom, déterminant, verbe, adjectif, pronoms)			
GP6	Repérer les principales fonctions par rapport au verbe : – sujet			
GP7	– COD, COI, COS			
GP8	– compléments circonstanciels (moyen manière, temps, lieu)			

MAITRISER L'ORTHOGRAPHE

O9	Accorder dans le groupe nominal (S au pluriel)			
O10	Accorder dans le groupe verbal			
O11	Distinguer les homophones grammaticaux les plus courants : – a/à, ou/où, et/est			
O12	– son/sont, ces/ses, on/ont			

Appréciation du professeur : En progrès ce trimestre. Les résultats deviennent tout à fait satisfaisants ! Excellente participation orale ! Poursuis dans cette voie !

Note bilan (à titre d'information) :

14,09