

DEUX ANNÉES SANS NOTE
C. Guerrieri - Années scolaires 2013-2015

Avertissement

Ce bilan n'est que l'analyse d'une pratique, pas un étendard pour le « sans note » ni un essai pédagogique.

Contexte de l'expérimentation.....	3
Cheminement et élaboration.....	4
Observation : de la note à l'évaluation par savoir-faire, réception et attitudes des élèves face à un devoir écrit rendu (2010-2013).....	4
Principes de l'élaboration des différents « livrets de compétences ».....	5
Des savoir-agir aux savoir-faire : faire du « livret de compétences » un outil de formation et de communication.....	6
Composition des livrets 2013-2014.....	7
Réception des parents et des élèves.....	8
Réception des parents.....	8
Réception des élèves.....	8
Le livret de compétences et la note trimestrielle.....	11
« Acquis / Non acquis / En cours d'acquisition » ? C'est plus compliqué que ça.....	11
L'auto-évaluation, une étape nécessaire et bien compliquée à mettre en œuvre.....	12
La création de la note trimestrielle, sa réception par les élèves et les parents & sa cohérence avec les notes de l'EAF.....	12
Au-delà de la classe : la moyenne trimestrielle à l'aune des passages en classe supérieure et des dossiers APB.....	14
Effets de l'évaluation « sans note » sur les élèves et leur travail.....	16
« Est-ce que ça va être noté ? » - L'impact sur l'investissement personnel.....	16
Effets sur les élèves à besoins particuliers.....	18
Projection : une nouvelle mouture du « livret de compétences ».....	20
Conclusion.....	21
Annexes.....	22
Annexe 1 : feuille de compétences (2011-2012).....	22
Annexe 2 : « livret de compétences » (2012-2013).....	23
Annexe 3 : « livret de compétences » (2013-2014) - Evaluation d'un devoir (Question).....	24
Annexe 4 : « livret de compétences » (2013-2014) - Evaluation de fin d'objet d'étude.....	25
Annexe 5 : « livret de compétences » (2013-2014) - Graphique de progression.....	26
Annexe 6 : « livret de compétences » (2013-2014) - Auto-évaluation pour une séquence... ..	27

Contexte de l'expérimentation

Année scolaire 2012-2013 : une classe de Seconde, une classe de 1ère STMG.

Année scolaire 2013-2014 : une classe de Seconde, deux classes de 1ère ES.

Lycée Auguste Renoir, Cagnes-sur-mer (06).

L'accent est mis sur la différenciation à travers les différentes activités et les moyens proposés aux élèves :

- usage d'une Dropbox pour proposer des ressources complémentaires ou des ressources redondantes utilisant d'autres supports ;
- évaluations différenciées en Seconde ;
- travaux de groupe en classe et hors classe, parfois avec des exercices différenciés, menant à des productions écrites ;
- activités créatives utilisant différents supports et moyens d'expression ;
- travail sur l'expression orale en grand groupe ou petits groupes ;
- recours au BYOD et à l'ordinateur de la classe en accès libre si besoin est.

Cheminement et élaboration

La réflexion m'ayant amenée au travail dit « sans note » a été profondément influencée par des rencontres avec certains enseignants, mes lectures pédagogiques, le fait d'avoir enseigné pendant une année en SEGPA, mais surtout par les élèves et leurs attitudes face au travail et à des notes.

Observation : de la note à l'évaluation par savoir-faire, réception et attitudes des élèves face à un devoir écrit rendu (2010-2013)

Lorsque j'ai commencé ma réflexion, j'ai observé et noté les attitudes des élèves lorsque je rendais un devoir écrit. Voici une courte synthèse de ces observations afin de montrer le cheminement qui a été le mien.

Il s'agissait pour moi d'identifier les pratiques contre-productives des élèves à la réception du devoir afin de pouvoir les guider vers des pratiques productives permettant une remédiation.

2010-2011 : les devoirs écrits sont notés ; ils contiennent des annotations dans le corps du devoir et une annotation globale à côté de la note.

Les élèves qui ont eu des notes qui ne les satisfont pas (souvent en-dessous de 10 dans leur grande majorité et en particulier les élèves qui n'arrivent pas à progresser) regardent la note, l'annotation globale, puis rangent le devoir dans leur classeur ou dans leur sac. Les autres élèves regardent plus volontiers les annotations dans le corps du devoir. Les élèves avec une note supérieure à 10 refont parfois les devoirs ; les autres, après avoir demandé si cela changeait la note et appris que non, ne les refont pas. En fin de trimestre, dès le devoir entre les mains, la plupart des élèves sortent leur calculatrice pour voir leur moyenne en Français et leur moyenne générale. Une élève a eu 8/20 toute l'année alors qu'elle progressait, tout simplement parce que le niveau d'exigence augmente.

Plusieurs fois, j'ai des élèves en larmes à la réception de la note ou dans le couloir après le cours. Deux fois, un élève part du cours en froissant le devoir et en le jetant ostensiblement à la poubelle.

A l'époque, je note : « Je ne vais quand même pas leur mettre plus de 10 à tous pour être sûre qu'ils se mettent à véritablement s'investir ? »

2011-2012 : les devoirs écrits sont notés, mais il y a également une feuille contenant un maximum de 5 savoir-faire (annexe 1) évalués collée sur le devoir. Il y a aussi des annotations dans le corps du devoir et une annotation globale à côté de la note.

Finalement, peu de changements : les élèves ayant eu une note qui ne les satisfait pas se contentent d'un regard rapide ; les autres regardent les annotations et la feuille de savoir-faire.

Quelques élèves me signalent que la feuille leur permet de voir plus clairement où est le souci, mais qu'ils ne savent toujours pas comment faire pour améliorer cela. Il me semble que c'est parce que 5 items ne sont pas suffisant pour pointer précisément les difficultés.

A l'époque, je note : « Ce n'est pas suffisant. C'est une solution hybride, comme disent les Anglais : *neither here nor there.* »

2012-2013 : la première feuille de « compétences »¹ apparaît (annexe 2) ; la note disparaît du devoir rendu ; il y a des annotations dans le corps du devoir et une annotation globale.

1 Il s'agit plutôt d'une feuille de savoir-faire, mais j'ai employé en classe le terme « feuilles de compétences » afin de ne pas entrer dans des détails peut-être inutiles pour les élèves.

Les élèves regardent la feuille de « compétences » avec beaucoup d'attention. Certains perpétuent la notion de classement : « Je n'ai eu que 5 « aïe » et j'ai eu 4 « Très bien » ! Et toi ? » Les élèves viennent me voir en fin de cours pour confronter les annotations à la feuille de compétences.

Quand je rends les devoirs en début de cours, il me faut leur laisser une dizaine de minutes car ils observent très attentivement leurs productions.

Cette année-là, je propose peu de devoirs à refaire : seule une petite dizaine d'élèves saisit les quelques occasions et ce sont généralement les mêmes. Toutefois, le devoir refait est toujours plus satisfaisant que le travail original.

2013-2014 : le livret complet de compétences apparaît (annexe 3 et suivantes, voir aussi [Composition des livrets](#)) ; les feuilles de compétences pour les devoirs sont plus détaillées et adaptées spécifiquement à chaque exercice ; le devoir écrit n'est pas noté ; il y a des annotations dans le corps du devoir et une annotation globale.

Les réactions sont identiques à l'année précédente avec quelques différences :

- les élèves ne viennent que beaucoup plus rarement pour confronter les annotations à la feuille de compétences ;
- je fais refaire les devoirs de façon plus systématique. Un plus grand nombre d'élèves les refont et ce ne sont pas toujours les mêmes : les élèves sélectionnent les devoirs qu'ils refont en fonction de leurs difficultés.

La synthèse sur ces quelques années me permet de rejoindre les constatations effectuées dans la plupart des études autour de l'évaluation. La note est une fin en soi pour la plupart des élèves (parfois même ils la vivent comme un jugement porté sur leur personne), ils ne perçoivent pas son caractère formatif et informatif en conjonction avec les annotations. En enlevant la note, ils se confrontent véritablement à leur production et à leurs difficultés.

Principes de l'élaboration des différents « livrets de compétences »

Afin d'élaborer mes différents « livrets de compétences », je me suis essentiellement appuyée sur le travail publié par Jacques Tardif dans *L'Évaluation des compétences*².

Selon Tardif, une compétence est « un savoir-agir complexe qui prend appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. » En 1996, il définissait une compétence comme « un système de connaissances déclaratives (le quoi) ainsi que conditionnelles (le quand, le pourquoi) et procédurales (le comment) organisées en schéma opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, non seulement l'identification de problèmes, mais également leur résolution par une action efficace. »

Il invite à ne pas confondre savoir-faire et savoir-agir, le premier correspondant à « un ensemble fini d'actions, à une séquence d'actions qu'il est possible de circonscrire et de stabiliser d'une manière définitive », le second ne peut être formalisé et correspond à une démarche « heuristique » dans une « combinaison des ressources » qui est « multiforme et multiréférenciée », produisant « des agencements particuliers dans chaque situation ».

J'ai à partir de là élaboré un ensemble de savoir-agir à l'aide d'éléments des programmes de Français en Seconde et en Première Générales et Technologiques :

² J. TARDIF, *L'Évaluation des compétences*, Chenelière Education, 2006. Toutes les citations de ce paragraphe proviennent de cet ouvrage. Bien que cela soit un ouvrage peut-être un peu aride à lire, il me paraît être une lecture nécessaire à quiconque voudrait se lancer.

- Produire des écritures fonctionnelles, argumentatives et créatives correspondant aux attentes des exercices (ou pas) ;
- Lire et comprendre un texte ; identifier les enjeux qu'il soulève ; le mettre en relation avec des savoirs disciplinaires, culturels ou transdisciplinaires ;
- Exprimer oralement avec clarté une pensée organisée et argumentée, pouvant faire appel à un ensemble de références littéraires et culturelles ;
- Développer une pratique documentaire ;
- Développer une posture de lecteur/spectateur/auteur « éclairé ».

Néanmoins, une fois ces savoir-agir établis, il m'a paru nécessaire de formaliser les différents savoir-faire, savoir-être et savoirs qui permettaient de les réaliser. Certains de ces savoir-agir ont plutôt fait l'objet de projets ou d'activités.

Les « familles de situations » évoquées par Tardif étaient l'ensemble des situations qu'il était ensuite possible d'organiser dans la classe : devoirs (dans la perspective de l'examen), activités collaboratives ou individuelles, activités créatives ou projets, cours dialogué ou travail de groupe, sorties et leur exploitation pédagogique.

Les « livrets de compétences » que j'ai ensuite élaborés ne mentionnaient aucun de ces savoir-agir, mais plutôt l'ensemble des savoir-faire, savoirs et savoir-être qui permettaient de les réaliser.

Des savoir-agir aux savoir-faire : faire du « livret de compétences » un outil de formation et de communication

Il est parfois reproché au LPC que la plupart des items, évaluant toute une année scolaire, voire un cycle, ne peuvent pas prendre en compte avec précision certains détails qui peuvent amener des progrès.

De même, d'autres items, parfois les mêmes, peuvent paraître faire usage d'un jargon qui ne rend pas le LPC véritablement lisible pour les élèves ou les parents.

Or, il s'agissait pour moi de proposer un livret qui soit un véritable outil de travail pour les élèves et un outil de communication avec les parents.

Il m'a donc paru essentiel de décomposer les savoir-agir en savoirs, savoir-être ou savoir-faire, et de continuer cette décomposition des savoir-faire jusqu'à obtenir des éléments d'attentes très précis.

Au lieu d'un livret examinant un aboutissement, j'ai donc cherché à proposer un livret examinant une progression, sur des enjeux didactiques, voire micro-didactiques si l'on peut dire ainsi. Le livret ne vise donc pas à une évaluation sommative mais à un ensemble d'évaluations formatives, tout en étant lui-même un outil de cette formation.

Evaluations des devoirs en classe	Des savoir-faire précis permettant aux élèves de se fixer des objectifs de travail précis.
Tableaux récapitulatifs en fin de livret	Permettre à l'élève de visualiser sa progression par savoir-faire au cours de l'année et proposer des moyens de remédiation. (annexe 5)
Evaluations de fin de séquences	Indiquer à l'élève les éléments qui nécessitent une remédiation pour l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être sollicités au cours de la séquence.

Le choix des différents savoir-faire pour les devoirs écrits à été fondé sur mes attentes d'examinatrice des EAF. Le choix des différents savoir-faire, savoirs et savoir-être dans le

livret de 2013-2014 était fondé sur mes attentes d'examinatrice à l'épreuve orale des EAF, mais aussi sur la prise en compte de l'investissement personnel visible en classe qui peut prendre différentes formes (participation en grand groupe, en petit groupe, participation aux activités créatives...) selon la personnalité, les capacités et le goût des élèves, dans l'optique d'une évaluation différenciée.

L'évaluation devait permettre de percevoir l'ensemble de l'élève en classe, et plus seulement ses productions écrites. Elle impliquait bien entendu des activités variées, que j'organisais déjà mais qu'il a fallu développer et systématiser.

Les feuilles d'évaluation des devoirs écrits étaient autorisées en classe pendant le devoir lui-même : environ une dizaine d'élèves durant les deux années scolaires s'en servait régulièrement pour vérifier que leur production correspondait aux attentes. La feuille d'évaluation joue donc bien ici son rôle d'outil de travail dans une démarche formative. Bien que les autres élèves l'aient eue sur la table, ils ne s'y référaient pas alors que certains en aurait eu bien besoin.

La formulation des items a aussi été élaborée avec un objectif en tête : qu'un parent qui ne serait pas enseignant de Lettres puisse comprendre de quoi il s'agissait. J'ai donc utilisé soit le vocabulaire récurrent en classe, soit le vocabulaire proposé dans les fiches distribuées aux élèves. Un parent souhaitant savoir exactement qu'est-ce que « l'identification d'un procédé » peut aisément le comprendre en accédant au classeur de son enfant ou en lui posant la question.

J'ai élaboré les livrets une fois ma progression annuelle établie et après avoir réalisé la plupart des séquences de cette progression.

La démarche a été la suivante :

établir les savoir-agir → établir la progression annuelle et les séquences → réaliser les livrets.

Il s'agit donc d'une sorte de cercle, partant des savoir-agir pour passer par les savoir-faire avant de revenir aux savoir-agir en sachant exactement quelles démarches, postures et activités permettraient de les atteindre.

Avec le livret de « compétences », j'ai cherché à :

- en faire un outil d'évaluation formative et de communication à destination des élèves et de leurs parents plutôt qu'un outil d'évaluation sommative comme le LPC ;
- proposer des attentes aussi précises que possible et spécifiques à la matière ou à l'exercice.

Composition des livrets 2013-2014

- Une page de présentation avec le nom de l'élève et sa classe, ainsi que les intitulés des séquences ;
- pour chaque objet d'étude : l'évaluation du professeur des deux devoirs (une feuille pour chaque devoir) ; deux auto-évaluations (à la fin de chaque séquence) ; l'évaluation du professeur de fin d'objet d'étude ;
- un graphique de progression ;
- des conseils de remédiation organisés selon les savoir-être ou savoirs.

Réception des parents et des élèves

La façon dont les parents et élèves pourraient réagir face à des évaluations sans notes est souvent avancée comme raison pour ne pas expérimenter ce mode d'évaluation.

Réception des parents

Lorsque j'évoque ma pratique sans note, on me demande souvent : « Mais... les parents disent quoi ? »

Ce n'est effectivement pas sans quelque trépidation que j'ai annoncé aux parents, lors des réunions de rentrée 2013 et 2014, que les devoirs écrits ne seraient pas évalués par une note. Pourtant, les deux réunions se sont extrêmement bien passées.

Les élèves ont souvent déjà annoncé cet élément à leurs parents. Ils sont donc en face de moi dans une attitude de curiosité. Ils me posent de nombreuses questions, qui ont toutes été très polies, sur cette pratique et ses impacts pour leurs enfants.

J'ai pris le temps de répondre à toutes leurs questions sur ce sujet, de faire circuler un exemplaire du livret de compétences. J'ai souligné à plusieurs reprises qu'il s'agissait d'un outil de communication. Il me semble qu'ils y ont été particulièrement sensibles.

Lors de la réunion parents-professeurs de la rentrée 2013-2014, alors que les parents posent leurs questions sur cette pratique, une mère d'élève a pris la parole : son fils m'avait déjà eue l'année précédente et, selon ses mots, bien qu'elle ait été très dubitative au départ, elle était à présent ravie qu'il m'ait de nouveau cette année. Après son intervention, je n'ai plus eu de questions. La répétition de l'expérimentation a donc un impact positif sur la réception par les parents.

Lors de mes rencontres suivantes avec les parents, qu'il s'agisse de rendez-vous individuels, d'autres réunions générales ou des conseils de classe, la pratique sans note n'a plus été évoquée, comme si cette pratique était un fait établi qui convenait.

A ma connaissance, aucun parent n'a appelé les personnels de direction pour se plaindre de cette pratique ou de notes considérées comme arbitraires.

Je pense qu'il y a une légitime curiosité légèrement anxieuse des parents au départ mais qu'ils sont toutefois prêts à voir « ce que cela donne ».

En tant qu'outil de communication avec les parents, le « livret de compétences » m'a paru avoir toutefois un impact limité.

Les parents que j'ai souhaité rencontrer en cours d'année ne le consultait pas ou peu.

La difficile gestion du temps pour une enseignante de Lettres en lycée fait également que je n'ai pas pu solliciter certains parents aussi régulièrement que je l'aurais aimé et qu'il m'a donc fallu espérer que le livret soit consulté plus qu'il ne l'était probablement en réalité.

La réception par les parents est très positive. Néanmoins un dialogue patient est nécessaire pour bien expliquer la pratique et ses différentes conséquences concrètes. Le « sans note » devrait pouvoir encourager les rencontres entre parents et professeur, bien que l'expérience de ces deux années n'ait pas été convaincante sur ce point.

Réception des élèves

En début d'année, la réception des élèves est délicate : ils sont surpris, inquiets et l'expriment. La note fait partie de leur cursus scolaire depuis leur enfance et ils ne comprennent pas comment ils peuvent être évalués sans cette note.

C'est tout un travail d'équilibre et de patience qui est nécessaire pendant le premier trimestre : comment on lit sa feuille d'évaluation au devoir, comment on lit sa feuille

d'évaluation de la séquence, quelles conséquences cela aura sur la note trimestrielle (voir aussi : [Création de la note trimestrielle](#)), comment on utilise le livret au mieux pour résoudre ses difficultés, l'intérêt de l'auto-évaluation (voir aussi : [Difficultés à mettre l'auto-évaluation en place](#)). Les élèves sont en attente jusqu'à la note du premier trimestre pour voir : va-t-elle noter « à la tête du client » ? Y a-t-il une cohérence entre la note trimestrielle et le livret (voir aussi : [La création de la note trimestrielle](#)) ?

Néanmoins, une fois le premier conseil de classe passé, les élèves sont rassurés : le système leur paraît cohérent, juste et, enfin en confiance, ils se saisissent du livret.

Depuis plusieurs années, en fin d'année, je demande aux élèves leurs avis sur des éléments de l'année : les textes qui leur ont plu le plus ou le moins, ce qui leur a semblé clair ou pas dans telle ou telle leçon. Il me semble qu'à l'âge de 15 ou 16 ans, ils sont capables d'un regard critique sur l'enseignement qu'ils reçoivent. Néanmoins, comme je distribue ces questionnaires en fin d'année scolaire, pas tous ne le rendent.

Au cours des années scolaires 2012-2013 et 2013-2014, je leur ai également posé des questions autour de l'évaluation par compétences.

Année scolaire 2012-2013 - 34 questionnaires distribués, 20 rendus.

Question : « J'ai trouvé que la feuille de compétences me permettait de voir clairement ce que j'avais réussi ou pas : oui / non / pourquoi? »

	<i>Oui</i>	<i>Non</i>	<i>N'ont pas répondu à la question</i>
<i>Nombre</i>	10	5	5
<i>Pourquoi ? (Il s'agit des formulations employées par les élèves)</i>	« Oui car je sais ce qu'il faut que je travaille. »	- « Non, il faudrait qu'il y ait une page pour chaque exercice. » - « Non. J'ai besoin d'une note pour savoir où je me situe »	

On pourrait se dire que si les élèves lisaient les annotations dans la marge, ils sauraient parfaitement ce qu'il faut qu'ils travaillent. Mais ils ne les lisent pas ou peu comme mes expériences des années précédentes me l'ont montré ; il semblerait aussi que l'annotation soit souvent trop synthétique ou allusive pour leur permettre de véritablement cerner leur difficulté ; enfin, ils n'arrivent pas à estimer par les annotations ce qui est une difficulté récurrente et importante, ils n'arrivent pas à hiérarchiser leurs priorités.

Année scolaire 2013-2014 - 96 questionnaires distribués, 30 rendus.

A noter : les questionnaires ont été envoyés par email très tardivement, les 2ndes n'étaient plus en cours depuis environ 10 jours et seuls 2 élèves de cette classe ont répondu.

Question : « Par rapport aux autres matières où j'avais des notes, l'évaluation par compétences m'a-t-elle permis de mieux comprendre mes difficultés ? Pourquoi ? »³

	<i>Oui</i>	<i>Non</i>
<i>Nombre</i>	29	1
<i>Pourquoi ?</i>	- « Oui car j'ai pu	« Personnellement je ne lis

³ La question posée demande une comparaison, non pas afin de créer une concurrence avec les collègues, mais afin que je puisse voir si l'évaluation par notation leur paraît préférable ou pas. Aucun des élèves n'a utilisé cette question pour faire des comparaisons oiseuses.

<i>(Il s'agit des formulations employées par les élèves)</i>	<p>exactement savoir où il fallait que je travaille. »</p> <p>- « Oui car comme ça je sais exactement ce que vous attendez de moi. »</p> <p>- « Oui, car lors d'un devoir surveillé, il n'y a pas la pression de se planter, on est plus serein pour le passer donc je pense que cela nous permet de mieux réussir le devoir. »</p>	<p>pratiquement jamais mes feuilles d'évaluation, juste les commentaires sur ma copie et donc je me base que sur les commentaires marqués sur mes devoirs, et à partir de là je comprends et bien évidemment j'essaie de m'améliorer. »</p>
--	---	---

Encore une fois, c'est l'aspect de précision de l'ensemble des savoir-faire qui prime. Un élève évoque même la possibilité de « priorisation », deux autres qu'on « peut voir son évolution ». Une autre élève dit qu'elle aussi a apprécié la précision mais tempère : « mais difficile de situer son niveau puisqu'au lycée il ne s'exprime que par des notes. »

Il me paraît intéressant de constater que la deuxième année, les élèves semblent avoir fait un usage bien plus raisonné, voire stratégique, des livrets par rapport à la première année.

Les élèves sont souvent très déstabilisés en début d'année. Néanmoins, au bout d'un trimestre, ils se saisissent de ce mode d'évaluation. En fin d'année, la quasi totalité d'entre eux y voit des avantages considérables.

Le livret de compétences et la note trimestrielle

Proposer d'enlever les notes en lycée pose un nombre certain de difficultés. Il est évident qu'en raison du dossier APB⁴, une évaluation sous forme de note est nécessaire au moins pour la moyenne trimestrielle.

Il fallait donc proposer des modalités d'évaluation qui soient à la fois cohérentes avec le système existant et claires pour les élèves, tout en étant véritablement une évaluation par compétences. Un équilibre délicat...

Le « livret de compétences » menait donc à la création d'une note trimestrielle.

« Acquis / Non acquis / En cours d'acquisition » ? C'est plus compliqué que ça...

Mon travail avec les élèves dys est à l'origine de nombreuses de mes évolutions pédagogiques. On sait, par exemple, que pour un élève dys rien n'est jamais « acquis » ou « non acquis ». En effet, lorsque l'élève dys investit du temps et de la concentration sur un aspect de sa production, il en délaisse un autre qui pouvait paraître acquis.

Il m'a paru que c'était bien souvent le cas aussi pour d'autres élèves, en particulier pour les élèves en début de Seconde et pour les élèves en difficulté.

Finalement, peu de choses étaient acquises ou non acquises au cours de l'année et ce bilan ne pouvait se tirer qu'à la fin de l'année ; tout était constamment « en cours d'acquisition », d'autant plus que mon objectif était de proposer un livret qui soit dans une démarche formative.

Il m'a alors semblé pertinent de proposer des termes d'évaluation personnels : très bien ; bien ; en bonne voie ; des efforts supplémentaires sont nécessaires ; aïe. (annexe 2)

Ces termes choisis correspondent à ce que je pourrais dire à un élève avec ma personnalité d'enseignante.

Il m'est parfois arrivé de les trouver « trop gentils » pour un élève qui ne faisait pas grand chose. Néanmoins, d'autres formulations, plus fermes dira-t-on, ne m'auraient pas paru pertinentes pour l'ensemble des classes auxquelles j'ai été confrontées.

Le choix de 5 termes va aussi avoir un impact lors des premiers mois de l'année. En effet, les élèves cherchent à ce moment-là à se raccrocher à quelque chose de familier et on peut alors leur dire que « très bien » correspond à une note entre 20 et 16, « bien » à une note entre 15 et 12, etc.

Il s'agit toutefois de quelque chose d'illusoire puisque ces termes évaluent environ une vingtaine d'items, que certains sont plus faciles que d'autres à réaliser, que certains pèseraient plus fortement s'il y avait une note que d'autres. Par exemple, un « très bien » dans « Qualité de l'orthographe » ne compenserait guère dans une hypothétique note finale par rapport à un « aïe » dans « Analyse ».

Il faut noter que les élèves ont conscience que cette équivalence est illusoire et ils ne la recherchent qu'au début de l'année scolaire.

Très vite (pour certains dès le deuxième devoir), les termes employés existent de façon intrinsèque et deviennent des marqueurs indépendants les uns des autres pour la qualité de leur production sur lesquels ils peuvent se concentrer de façon, à nouveau, indépendante pour améliorer les futures productions.

Et si on utilisait des couleurs, des smileys, des ceintures⁵ ? Pour les smileys, je pense que l'enseignant qui tenterait cela perdrait toute crédibilité face à une classe d'adolescents qui se sentiraient pris pour des élèves de maternelle. En ce qui concerne les couleurs, cela ne

4 Dossier d'Admission Post-Bac.

5 Présentation de l'évaluation par ceintures par un professeur des écoles : <http://www.charivarialecole.fr/9-bonnes-raisons-d-adopter-les-ceintures-de-competences-en-classe-a108653566>

me conviendrait pas car je trouverais cela trop allusif.

Je ne suis pas convaincue par les ceintures bien que j'ai pu lire des bilans de pratiques tout à fait concluants à ce sujet⁶. Les ceintures me semblent aller de pair avec les évaluations choisies, élément que je ne vois pas du tout comment mettre en application en lycée.

La formulation, tout comme les choix d'items, me paraît être quelque chose d'assez personnel. De plus, le livret de compétences me semble être véritablement pertinent lorsqu'il s'appuie sur des enjeux micro-locaux, une démarche formative et la pratique propre à chaque enseignant... Ce qui est nécessairement problématique lorsque l'on travaille dans un cadre professionnel qui favorise une organisation verticale.

L'auto-évaluation, une étape nécessaire et bien complexe à mettre en œuvre

L'auto-évaluation est une étape nécessaire de l'appropriation de la démarche d'apprentissage par les élèves. Il s'agit à la fois de créer l'autonomie dans le déploiement des compétences, mais aussi de permettre des démarches individuelles afin que chaque élève puisse construire sa propre progression différenciée.

Le livret 2013-2014 comportait une page d'auto-évaluation pour chaque séquence.

J'ai souhaité prendre le temps de la remplir avec les élèves. Lors d'une heure en classe entière, chaque élève l'a remplie et je suis passée auprès de chacun. Or, une heure était loin d'être suffisante pour 35 lycéens.

Je leur ai ensuite dit de les remplir dans le temps hors-classe. Très peu l'ont fait. L'explication récurrente qu'ils m'ont donnée est qu'ils ne savaient pas comment s'évaluer. Néanmoins, je pense aussi qu'ils ne voyaient pas comment cela pouvait leur être profitable dans leurs apprentissages.

J'ai constaté en revanche que les feuilles d'évaluation des devoirs écrits étaient scrutées par les élèves : ils étaient capables, à partir de l'évaluation que je faisais de prendre des décisions pour leur travail personnel.

En effet, lors des devoirs refaits, ils m'indiquaient les aspects sur lesquels ils s'étaient attardés, choisis en fonction de la feuille d'évaluation rendue.

Il me semble donc que l'élève de lycée, confronté à une pratique qu'il ne connaît pas et n'a pas l'habitude de pratiquer, ne s'en saisit pas véritablement. Par manque de temps, il m'est impossible de construire cette étape avec eux de façon régulière. Toutefois, certains éléments du livret finissent par jouer un rôle de guide pour qu'ils élaborent des stratégies individuelles.

Bien que les élèves soient dans une démarche passive concernant leur évaluation, ils arrivent donc toutefois à s'approprier les informations évaluatives qui leur sont données.

Créer une étape d'auto-évaluation en classe est très difficile pour des raisons pratiques en lycée. Les élèves semblent n'avoir guère d'autonomie sur cet aspect, ce qui me paraît problématique dans la perspective de l'enseignement supérieur. Ils arrivent toutefois à se saisir des évaluations que je réalise de façon autonome et dans une démarche individuelle.

6 Les travaux de Mme Anne Andrist, enseignante spécialisée en Suisse, m'ont paru très éclairants sur ce sujet.

La création de la note trimestrielle, sa réception par les élèves et les parents & sa cohérence avec les notes de l'EAF

La création de la moyenne trimestrielle a été longue et difficile au premier trimestre. Non seulement il s'agissait de transférer des éléments évalués mais complexes à « traduire » en chiffres, mais aussi de refléter tout à la fois le travail écrit (individuel et collaboratif) et le travail oral (individuel et collaboratif). Mon expérience d'examinatrice à l'EAF a considérablement aidé dans la création de ces notes, bien que l'EAF évalue un travail individuel et non pas collaboratif. Mais les moyennes de classe étaient finalement bien hautes par rapport aux moyennes de classe que j'obtenais dans les années précédentes : 11/20 de moyenne dans chaque classe. Je regardais ces moyennes et je me disais que ce n'était pas possible, que j'étais « démagogique », qu'il fallait que je baisse ces notes, que je mentais aux élèves sur leurs compétences, que j'achetais « la paix sociale » ! Presque dix ans de pratique en tant qu'enseignante et tout mon passé d'élève qui me répétaient qu'une telle moyenne n'était pas normale.

Pourquoi étaient-elles si hautes finalement ?

- Parce que je prenais en compte le travail oral, et certains élèves avaient un excellent oral (dynamique et pertinent) mais de nombreuses difficultés à l'écrit (un cas de figure que j'avais rencontré plus d'une fois dans le passé mais dont je ne tenais pas compte puisque la moyenne trimestrielle n'était fondée que sur les travaux écrits à quelques rares exposés près).
- Parce que certains élèves, avec des difficultés à l'écrit et/ou prenant peu la parole dans l'enseignement dialogué avec l'ensemble de la classe, prenaient plus volontiers la parole dans le travail collaboratif en petits groupes et contribuaient de façon pertinente à ces travaux collaboratifs, tout en étant aidés par les autres membres du groupe sur les éléments qui leur posaient problème.
- Parce que certains élèves, en difficulté à l'écrit, manifestaient une volonté de travail importante, en particulier en refaisant régulièrement leurs productions écrites ou en proposant des productions très travaillées pour les exercices et que je prenais en compte cet investissement manifeste.
- Parce que je notais l'élève par rapport à lui-même et non pas par rapport aux autres, dans une démarche de classement⁷.

Quelques notes trimestrielles étaient toutefois en-dessous de la moyenne en raison d'une conjonction de trois éléments :

- des productions écrites très en-deçà des attentes ;
- peu de participation orale que cela soit dans l'enseignement dialogué avec l'ensemble de la classe ou dans le travail collaboratif en petits groupes ;
- peu d'investissement dans les travaux individuels ou les travaux de groupes.

Afin de prévenir tout malentendu, j'ai choisi de rencontrer les parents d'élèves ayant obtenu des moyennes en-dessous de 10/20. L'échange a toujours été fructueux, poli et mené à une compréhension et une acceptation de la note obtenue.

De même, les moyennes de chaque élève ainsi que l'appréciation étaient distribuées aux élèves avant publication sur Pronote afin que les élèves ne les considérant pas comme cohérentes avec le travail qu'ils estimaient avoir réalisé puissent venir me voir pour comprendre ces notes. Seuls trois élèves au cours de l'année sont effectivement venus me voir pour comprendre leur note. J'ai pris le temps de dialoguer avec eux seule à seule dans une classe vide, l'échange a toujours été poli et fructueux.

⁷ Ce dernier point est apparu comme une surprise pour au moins deux élèves lors de l'année scolaire 2013-2014.

A la fin de l'année scolaire 2013-2014, dans le questionnaire distribué aux élèves, je les ai interrogés sur la cohérence entre la note trimestrielle et le livret d'évaluation. Dans leur grande majorité (22 questionnaires sur 30 rendus), les élèves ont considéré leurs notes comme cohérentes. Voici trois remarques qui nuancent toutefois :

- « Oui il était cohérent, mais on doit attendre la fin du trimestre pour savoir de quelle intensité est le coup de collier qu'on doit mettre »
- « Je n'ai pas trop compris comment vous arriviez à visualiser une note par rapport au livret de compétences. »
- « Aucune idée je ne sais pas trop évaluer mon propre travail. »

Ces trois remarques me font réfléchir sur des modifications pour le futur livret (voir aussi : [Projection](#)).

La note trimestrielle a une valeur d'évaluation diagnostique en classe de Première avant les EAF. Lors des résultats des épreuves, j'ai donc demandé aux élèves de me les communiquer afin que je puisse comparer la moyenne des notes de l'oral et de l'écrit avec la moyenne annuelle des moyennes trimestrielles que je leur avais attribuées. 25 notes sur 62 m'ont été communiquées.

± 0 ou 1 point d'écart	± 2 points d'écart	± 3 points d'écart	± 4 points d'écart ou plus
11 élèves	10 élèves	1 élève	3 élèves

La création de la note trimestrielle a été complexe à mettre en œuvre mais elle a été bien reçue par les élèves et leurs parents et paraît en cohérence avec les notes de l'EAF. Il me semble toutefois que des améliorations sont à apporter sur ce point dans un souci de clarté, voire de motivation, pour les élèves.

Au-delà de la classe : la moyenne trimestrielle à l'aune des passages en classe supérieure et des dossiers APB

Les passages en classe supérieure sont fondés sur les moyennes de l'élève. Le conseil de classe peut bien donner un avis défavorable, à l'appel ce sont les notes qui sont mises en avant ; si le conseil de classe donne un avis favorable à un élève malgré des notes basses, il s'appuie finalement sur un ensemble d'efforts ou d'investissement qui sont rarement formellement évalués et relèvent parfois de l'impression - certes, éclairée - des enseignants. Le dossier APB est lui aussi fondé sur des moyennes.

Or, ma pratique implique une approche de la moyenne trimestrielle qui n'est pas celle de la majorité de mes collègues, ce qui peut mener à des positions en porte-à-faux.

Deux cas dans ma pratique viennent illustrer ces cas de figure.

E.

E. est une élève de Seconde. Elle a des difficultés de compréhension des consignes, sa syntaxe est parfois hasardeuse, sa lecture des textes est souvent très superficielle.

E. est passée en Seconde avec une moyenne générale tout juste autour de 10/20. Tout au long de l'année, elle va rencontrer des difficultés, voire de grandes difficultés, dans ma classe face aux devoirs écrits. Néanmoins, elle s'implique à l'oral et dans les différentes activités proposées et les travaux de groupe. Afin de refléter cet équilibre, je lui mets les moyennes suivantes : 10, 9 et 10. Ces

moyennes s'accompagnent d'appréciations qui soulignent les difficultés, mais aussi la bonne volonté.

Lors du conseil de classe, son passage en ES est refusé et un passage en STMG lui est proposé. Sa famille et elle font appel. Lors de l'appel, le refus pour la ES est maintenu en raison des notes en mathématiques ; la famille continue de refuser la STMG. On lui propose alors d'aller en L, ce qui est accepté.

Je suis persuadée que cette orientation ne sera pas bénéfique pour l'élève. Néanmoins, en se fondant sur les notes que j'avais mises, cette orientation peut paraître cohérente.

C.

C. est une élève de Première. Elle a des difficultés à l'écrit et ses productions sont souvent en-deçà des attentes de l'examen. Elle est toutefois volontaire et s'attache à y remédier. En fin d'année, les productions écrites sont plus satisfaisantes, bien que témoignant encore de difficultés. Son oral est en revanche excellent : la participation est dynamique, les questions qu'elle pose, tout comme les réponses qu'elle propose, sont souvent très pertinentes. Sa participation dans les travaux de groupe est tout aussi dynamique.

Afin de refléter cela, je choisis de valoriser cet investissement oral et de groupes et je lui mets aux trois trimestres une moyenne de 13. Ces moyennes s'accompagnent d'appréciations qui soulignent les difficultés à l'écrit mais aussi la qualité de l'oral.

Ces notes sont pourtant injustes par rapport à d'autres élèves avec lesquels elle va entrer en compétition lors des demandes APB. En effet, d'autres élèves comme elle, mais avec un professeur qui met une moyenne fondée uniquement sur les résultats de l'écrit, auront sans doute des moyennes aux alentours de 8 : leurs dossiers seront donc classés en-dessous du sien. Mais par rapport à l'EAF qui évalue l'écrit et l'oral, cette moyenne me paraît juste et cohérente.

Je reste persuadée du bien-fondé de la moyenne attribuée à C. En ce qui concerne E., je m'interroge fortement et je crains de ne pas avoir assez dialogué avec les parents ou souligné ses difficultés.

Force est de constater que la moyenne ayant un impact en dehors de la classe, cela soulève de véritables questions.

Je peux me rassurer en me disant que, en ce qui concerne C., les moyennes des élèves avec lesquels elle entrera en compétition seront malgré tout subjectives : tel collègue note « plus large », telle autre est plus « exigeante », une autre va noter des évaluations de « par coeur » pour remonter les moyennes.

Au final, je me justifie en me disant que le système lui-même, qui prétend à une impartialité, ne l'est pas et ne peut pas l'être car les pratiques d'évaluation sont extrêmement variées. Je reste toutefois mal à l'aise.

Le « sans note » en lycée pose problème en raison du poids de la note pour le dossier APB et le passage en classe supérieure. Même si je reste persuadée que les moyennes que j'ai attribuées l'ont été en toute justice, je suis consciente des difficultés de cohérence avec l'ensemble du système que cela pose.

Effets de l'évaluation « sans note » sur les élèves et leur travail

Si beaucoup d'enseignants réfléchissent à l'évaluation « sans note » c'est aussi parce que l'évaluation notée leur paraît avoir de nombreuses limites, en particulier la création de stratégies par les élèves grâce au jeu des moyennes et des coefficients. Les élèves finissent par avoir une approche « utilitaire » de la note, sans se saisir véritablement des apprentissages qui leur sont proposés.

« Est-ce que ça va être noté ? » - L'impact sur l'investissement personnel

Exercices de l'EAF et productions écrites

La courbe de Gauss est bien connue des enseignants. Disons-le immédiatement : deux ans de pratique sans note me permettent d'affirmer que cela ne fait pas de miracle. Les quelques élèves très bons restent très bons, les quelques élèves qui ne veulent pas travailler continuent à ne pas travailler.

En revanche les effets sont sensibles sur les élèves qui ne sont pas des élèves à besoins particuliers mais qui ont des difficultés récurrentes et que l'on retrouverait dans la partie médiane de la courbe de Gauss.

C'est particulièrement visible dans le cas de la préparation aux exercices de l'EAF.

T. et K.

T. et K. étaient dans ma classe de Seconde en 2012-2013.

Comme de nombreux élèves, l'analyse dans les exercices de la question et du commentaire était une véritable difficulté pour elles et elles excellaient dans l'art de la paraphrase. A cela, il fallait ajouter des difficultés syntaxiques très marquées en début d'année et des difficultés de construction d'un raisonnement organisé. A partir des évaluations de leurs productions, elles ont commencé par travailler sur ces deux derniers points. A la fin de l'année, leurs productions étaient bien plus satisfaisantes sur ces aspects. Elles restaient toutefois bien en-deçà des attentes pour l'analyse.

Je les ai retrouvées en Première en 2013-2014. Nous avons pu alors poursuivre le travail sur l'analyse, mais aussi explorer les autres exercices. L'absence de notes leur a permis d'effectuer cette exploration sans crainte sur les effets qu'elle pourrait avoir sur la moyenne de classe. A la fin de l'année, elles réussissaient toutes deux à produire des commentaires et des questions qui correspondaient aux attentes. K. a obtenu 8/20 à l'épreuve écrite et T. a obtenu 9/20 ; il s'agit de deux notes décevantes par rapport aux progrès effectués. Leurs notes à l'oral ont été toutefois beaucoup plus satisfaisantes.

Dans le cas de ces deux élèves, l'évaluation par compétences a eu trois effets :

- prioriser certains savoir-faire afin de parvenir à un progrès global sur les exercices à long terme ;
- éviter la dispersion de leurs efforts sur un même exercice qui les auraient amenées à répéter les mêmes erreurs comme elles ont pu le faire dans au moins une autre matière ;
- éviter le découragement, voire le décrochage comme cela été le cas dans une autre matière.

Il me semble important de noter que ces trois effets ont été présents chez tous les élèves sans besoin particulier que l'on retrouverait dans la partie médiane de la courbe de Gauss. T. et K., par le suivi sur deux années, m'ont paru être deux exemples plus frappants.

Je propose souvent (lors de l'année scolaire 2013-2014, c'était systématique) de refaire les devoirs sur le principe du volontariat, en m'appuyant sur l'adage qu'on apprend de ses erreurs. Ne notant plus ces productions écrites, les élèves ne refont pas le devoir pour améliorer la note. Ils élaborent en revanche des stratégies à partir de la feuille d'évaluation pour améliorer certains points plutôt que tel autre. Ils me rendent ensuite le devoir originel, la feuille d'évaluation et le devoir refait afin que je puisse évaluer quels points ont été effectivement améliorés.

Je n'ai pas quantifié le nombre d'élèves me rendant ces productions refaites. Néanmoins, à chaque devoir, j'en avais environ 5. Quelques élèves refaisaient systématiquement les devoirs, mais ce n'était pas « toujours les mêmes ».

Refaire le devoir était donc perçu comme une possibilité de corriger dans l'optique d'une progression.

A la fin de l'année scolaire 2013-2014, dans le questionnaire distribué aux élèves, je les ai interrogés sur l'impact de l'évaluation par compétences sur leur engagement personnel dans le travail. Sur les 30 questionnaires rendus, tous, sans aucune exception, soulignent son influence positive. Voici quelques remarques :

Question : « Par rapport aux autres matières où j'avais des notes, l'évaluation par compétences m'a-t-elle permis de rester motivé(e) malgré mes difficultés ? Pourquoi ? »

- « Oui puisque on voit peu à peu les progrès faits sur certaines notions donc on a l'impression d'avancer. »
- « Oui car je savais que j'allais pas être noté en note mais sur les choses qui pourrait [sic] m'aider aussi pour les autres matières »
- « Oui, car on veut faire mieux et le fait qu'il n'y ait pas de notes on ne cherche pas à simplement compenser pour « calculer » une moyenne minimale mais on cherche simplement à faire du mieux que l'on peut. »

Une élève nuance : « Oui l'évaluation par compétences m'a permis de rester motivée malgré mes difficultés. Mais en même temps j'avais pas trop le stress d'aller en devoir parce que je savais que je n'aurais pas de note du coup ça m'a peut être un peu aussi fait paresser. » Il m'a paru que c'était le cas pour un autre élève aussi qui ne m'a pas rendu le questionnaire et qui n'a effectivement pas fait grand chose de l'année. Je tempère toutefois par le fait que cet élève ne travaillait guère en Français l'année précédente non plus.

Il est à noter qu'à 7 reprises revient le fait que l'absence de notes permet « de ne pas se plomber le moral » selon les mots d'un élève et à 4 reprises revient le fait que les élèves étant évalués sur des éléments précis cela leur a permis de s'investir sur ces éléments dans d'autres matières aussi.

Activités dites créatives

Quel professeur n'a pas proposé une activité invitant à une pratique vivante de la littérature, plein d'enthousiasme, espérant que les élèves seraient saisis à leur tour d'un enthousiasme créatif collectif, pour voir immédiatement une main se lever et une voix demander : « Ça sera noté ? »

Or, il m'a toujours paru particulièrement difficile de noter une activité créative. En effet, si, afin de ne pas laisser la subjectivité de ma réception influencer la note, je ne notais que les aspects formels, par exemple le respect des règles de versification dans l'écriture d'un sonnet, je ne voyais guère où était alors l'intérêt d'une activité permettant à l'élève d'exprimer une créativité personnelle. Pour reprendre l'exemple du sonnet, autant leur demander alors de repérer ces règles sur un sonnet de Baudelaire.

Sur les livrets par compétences de l'année 2013-2014, je n'évaluais plus que leur implication dans l'activité. L'activité n'étant plus un moyen d'obtenir une note pour améliorer la moyenne, elle devenait un but en soi. La très grande majorité des élèves s'est

ainsi saisi des activités avec beaucoup d'enthousiasme ; la liberté permise par des activités qui ne sont plus notées mais évaluées par rapport à l'implication personnelle a permis à au moins deux élèves de développer un goût pour l'écriture poétique et fictionnelle qu'ils ne soupçonnaient pas.

Dans le cas d'au moins un autre élève, c'était aussi une façon de participer au travail de la classe en Français alors que les autres activités proposées le mettaient en défaut :

D.

D. est entré en classe de Seconde par défaut. Le premier trimestre a été catastrophique pour lui dans toutes les matières par manque complet d'investissement dès le départ. Dans ma classe, parler d'une posture passive serait même un euphémisme. C'est donc avec une immense surprise que j'ai vu son nom dans la liste de volontaires pour une activité de Twittérature.

Il est assez rapidement apparu qu'il avait joint l'activité car certains de ses amis s'étaient inscrits et l'avaient entraîné... Et qu'il n'en avait pas saisi tous les tenants et les aboutissants ! Néanmoins, il a fait face au défi et a tenu sur toute la durée de la « représentation », et ce souvent avec beaucoup de réussite.

Il serait bon d'avoir une fin de conte de fées et de dire que D. est devenu un élément moteur de la classe. Cela n'a, hélas, pas été le cas. Il est resté un élève en grande difficulté, mais il n'a pas décroché avant le mois de mai, ce qui est une victoire.

L'évaluation par compétences a des effets positifs sur l'engagement des élèves dans les activités et la persévérance face à leurs difficultés.

Effets sur les élèves à besoins particuliers

Comme de nombreux enseignants, je suis confrontée à des élèves à besoins particuliers dans ma classe : élèves dys, TDA(H)⁸ et autres particularités.

Lors des années scolaires 2012-2013, j'ai pu observer les effets de l'évaluation par compétences sur ces divers profils d'élèves.

Je retiendrai deux cas.

S.

S. est un élève de Première. Au premier devoir en classe, je constate rapidement qu'il n'écrit rien. Après un dialogue, il m'explique qu'il ne fait plus aucun devoir de Français depuis la 4^{ème}. Son professeur de Français de Seconde me confirme quelques jours plus tard qu'il a toujours rendu feuille blanche. S. semble avoir développé une phobie scolaire « sélective ».

Au cours des devoirs qui suivront, je me contente de lui demander d'abord un plan sous forme de carte heuristique ne contenant que les axes et sous-axes, sans rien rédiger ; puis un plan et une introduction ; puis un plan, une introduction et une conclusion. Au fur et à mesure, j'ajoute des éléments.

L'absence de notes a permis ce travail progressif. Avec des notes, il m'aurait fallu mettre une note très inférieure au reste de la classe afin de conserver une équité entre des travaux plus ou moins complets et le sien, au risque que l'élève se braque une fois de plus et finisse par ne plus rien rendre de nouveau. Là, la question ne se pose pas : je n'évalue que ce qu'il me rend. Il n'y a pas de problème d'équité face aux autres.

Le jour de l'épreuve écrite, S. a rédigé trois pages. Bien qu'il ait obtenu une note légèrement inférieure à la moyenne, c'est pour moi une grande victoire.

T.

8 Troubles de l'attention avec ou sans symptômes d'hyperactivité.

T. est un élève de Première avec un TDAH (sous Ritaline).

Face à un devoir, il se bloque : il ne sait plus rien, ne peut plus rien faire, est dépassé par l'ampleur de la tâche car il voudrait tout faire d'un seul coup et que cela soit parfait. Il est arrivé que cette panique déclenche alors une crise de violence.

Lors des devoirs en classe, j'ai pris le temps de l'aider à poser sur le papier ses idées et à se lancer. La feuille d'évaluation a également permis de lui poser des objectifs : réussir tel item, ne pas envisager tel autre. T. n'ayant que peu de difficultés scolaires, bien souvent, ce morcellement des objectifs ne servait qu'à le lancer et à lui permettre d'appréhender la tâche globale par des entrées plus réduites. Le dialogue que nous établissions lors du devoir était toutefois crucial : la feuille d'évaluation seule n'aurait pas suffi. Ce dialogue a ainsi permis d'éviter une crise de violence lors du dernier commentaire en classe.

Le jour de l'épreuve écrite, T. a réussi à produire une copie complète par lui-même et sans que se déclenche une crise de violence ou de panique. Sa note à l'écrit a été supérieure à la moyenne (12). Il s'est malheureusement « bloqué » lors de l'entretien à l'oral et n'a obtenu qu'un 9, bien en-deçà de ce qu'il aurait pu obtenir.

Mis à part ces deux cas bien particuliers, les trois élèves dyslexiques que j'ai eus dans mes classes durant ces deux années scolaires se sont sentis libérés de me voir barrer les lignes concernant l'orthographe et la ponctuation sur la feuille d'évaluation.

Le signaler ainsi par écrit m'a paru avoir un effet plus positif sur eux par rapport aux années précédentes où j'indiquais aux élèves dys que je ne tiendrais pas compte de ces éléments sur leurs notes. Ils se concentraient alors sur leur raisonnement et l'élaboration de leurs plans ou analyses. Il m'a également été possible d'élaborer des stratégies différenciées pour eux qui étaient matérialisées sur le livret de compétences.

Enfin, le fait de prendre en compte la participation orale, dans laquelle les élèves dys sont très souvent bien plus à l'aise, ainsi que l'investissement personnel, souvent important, a permis de réellement refléter leurs points forts, leurs points faibles et leurs efforts, ce qui n'est hélas guère visible quand leur moyenne n'est composée que des notes évaluant leurs productions écrites.

L'évaluation par compétences permet une évaluation différenciée pour les élèves à besoins particuliers, et cela dans une atmosphère sereine avec le reste de la classe. En outre, elle permet à ces élèves de prendre confiance en eux au fur et à mesure de l'année.

Projection : une nouvelle mouture du « livret de compétences »

S'il m'est possible de poursuivre ce type d'évaluation, voici les orientations que je souhaite prendre, au regard de l'expérience de ces deux années :

- Evaluation de l'investissement oral : proposer des items plus précis, correspondant aux attentes de l'épreuve orale de l'EAF.
- Ne plus découper le livret en séquences mais par trimestre. Le découpage en séquences me paraissait pertinent par rapport à la progression individuelle des élèves dans la classe, mais il n'est pas adapté au déroulement de l'année scolaire dans l'établissement.
Cela me permettra également de réduire la taille du livret en proposant, pour chaque trimestre :
 - les évaluations des devoirs écrits ;
 - une évaluation de mi-trimestre incluant une évaluation orale et l'évaluation de l'investissement dans les activités ;
 - une évaluation de fin de trimestre, préparatoire à la création de la note trimestrielle.
- Ajouter aux feuilles d'évaluation des devoirs écrits un tableau d'objectifs, qui était présent sur les livrets 2012-2013. En raison des difficultés rencontrées pour mener des auto-évaluations et que je ne vois pas comment surmonter, il serait une demi-mesure qui me paraît pertinente. Il me semble également que cela obligerait les élèves, et particulièrement les élèves en difficulté, à se référer plus régulièrement à cette feuille lors du devoir lui-même.
- Bien que je ne sois pas *a priori* favorable à cette idée, je m'interroge sur la possibilité de mettre des tableaux dans les évaluations de mi-trimestre indiquant des fourchettes de note (20-16/15-12/11-9/8-6/5-1).

Une autre difficulté rencontrée a été la matérialité du livret en 2013-2014. Les élèves n'avaient pas toujours leurs feuilles d'évaluation au moment des devoirs et, les jours de conseils de classe, transporter une trentaine de ces livrets était une tâche herculéenne.

Au cours de l'année scolaire 2013-2014, j'ai donc transformé ces livrets « papiers » en livrets numériques : cela résolvait les deux problèmes évoqués. Mais, de leur propre aveu, les élèves les consultaient moins souvent (ils étaient envoyés par email aux parents et aux élèves) car c'était « moins pratique » selon eux.

La solution serait-elle donc un livret papier pour les élèves et un livret numérique pour moi ? Je ne suis pas enthousiasmée à l'idée de cette redondance, mais je pense qu'il faudrait commencer par là et voir comment les usages évoluent.

Conclusion

A l'issue de deux années sans note, je suis fermement convaincue des bienfaits de cette pratique pour l'ensemble des élèves sur leurs attitudes de travail et sur leurs apprentissages. Le travail des élèves en classe m'a paru plus productif, plus libéré. J'ai également eu l'impression que les élèves « moyens » progressaient plus facilement – ou tout du moins avec une vision plus claire de ce qu'ils devaient faire pour progresser – et que les élèves en difficulté se décourageaient beaucoup moins ou beaucoup moins vite. C'est pour moi un bilan très positif en ce qui concerne les effets sur les élèves.

Il n'est pas possible de quantifier le bien-être des élèves en classe. Néanmoins, la pratique de l'évaluation « sans note » m'a paru avoir des conséquences très positives pour les élèves et sur l'atmosphère de la classe. J'ai pu constater que les élèves avaient une curiosité que je ne voyais que rarement dans mes classes avant cette pratique : ils étaient prêts à expérimenter que cela soit des exercices, des activités ou des effets de style dans leur production ; ils n'hésitaient pas à partir dans des recherches ou tout simplement à dialoguer, argumenter, réfuter, débattre, défendre.

J'estime toutefois que ma pratique nécessite encore des modifications, mais je ne suis pas sûre qu'il existe une pratique en ce domaine que l'on pourrait ériger en modèle. J'ai bien peur d'être entrée dans une démarche qui ne sera jamais véritablement aboutie puisqu'elle se fonde sans cesse sur une adaptation aux publics, aux programmes, aux attentes, aux évolutions des pratiques.

Je constate que je ne « crois » plus aux notes ni aux moyennes comme outils d'évaluation, qui m'apparaissent comme créant un référentiel abstrait qui joue le rôle de « bâton » ou de « carotte » pour lequel la majorité des élèves élabore des stratégies sans véritablement progresser ou s'investir dans la matière. Je me situe finalement à un moment où je ne me vois guère revenir en arrière, sauf si cela m'était imposé, mais je ne vois pas non plus le point où je pourrais dire « c'est bon, j'y suis ». Néanmoins, je reste enthousiaste pour ce système d'évaluation malgré cet horizon fuyant.

Je crois, pour finir, que le « sans note » ne peut pas être imposé sous peine de se transformer en « petites cases à cocher », qu'il est le résultat d'une réflexion personnelle de chaque enseignant, même si cette réflexion peut être initiée par des éléments extérieurs.

Remerciements à Mme Sylvie Cosseddu et M. Pierre Estrate pour leur relecture.

Annexes

Annexe 1 : feuille de compétences (2011-2012)

Question transversale – Evaluation 1 Compétences

	Très bien	Bien	En bonne voie, mais pas encore convaincant	Des efforts supplémentaires sont nécessaires	Aie !
Structure du devoir					
Qualité de la rédaction					
Connaissances bien utilisées					
Qualité de l'analyse					

Annexe 2 : « livret de compétences » (2012-2013)

TB : Très bien ; B : Bien ; EBV : En bonne voie ; ES : des efforts supplémentaires sont nécessaires ; A : Aïe

Premier trimestre - Devoirs 1 à 4					Nom :																			
	Devoir 1					Devoir 2					Devoir 3					Devoir 4								
	TB	B	EBV	ES	A	TB	B	EBV	ES	A	TB	B	EBV	ES	A	TB	B	EBV	ES	A				
Orthographe et syntaxe ❖																								
Qualité de l'orthographe																								
Qualité de la syntaxe																								
Utilisation correcte de la ponctuation																								
Phrases courtes																								
Rédaction de toutes les phrases																								
Exemples insérés dans des phrases																								
Construction du devoir 📄																								
L'introduction	X	X	X	X	X																			
La conclusion	X	X	X	X	X																			
Présence de parties et de sous-parties	X	X	X	X	X																			
Utilisation des exemples																								
Présence de l'analyse des exemples																								
Présence d'intro. et conclusions partielles	X	X	X	X	X																			
Raisonnement et compréhension 🗨️																								
Séparation logique des parties	X	X	X	X	X																			
Séparation logique des sous-parties	X	X	X	X	X																			
Le développement répond à la problématique																								
Exemples bien choisis																								
Compréhension du texte / du sujet																								
Analyse 🔍																								
Pas de paraphrase	X	X	X	X	X																			
Utilisation des outils (lexique, grammaire, figures de style)	X	X	X	X	X																			
Les effets des outils sont étudiés	X	X	X	X	X																			
Réutilisation des connaissances																								
L'analyse permet de répondre à la problématique / au sujet																								

Annexe 3 : « livret de compétences » (2013-2014) - Evaluation d'un devoir (Question)

Cette page se présentait dans une orientation « paysage » dans le livret pour faciliter la lisibilité.

TB : Très bien ; B : Bien ; EBV : En bonne voie ; ES : des efforts supplémentaires sont nécessaires ; A : Aïe

Voici l'évaluation du professeur pour le devoir 1

Cette feuille de compétences a été remplie par Mme Guerrieri après la correction de la question transversale 1.
Je dois la consulter pour voir où sont mes difficultés et utiliser les conseils de remédiation à la fin de ce livret pour éviter de les répéter. Je dois aussi la comparer avec mon auto-évaluation pour voir lesquelles de mes actions ont été utiles ou pas.

Orthographe / Syntaxe					
	TB	B	EBV	ES	A
Qualité de l'orthographe					
Qualité de la syntaxe					
Utilisation correcte de la ponctuation					
Phrases courtes					
Les exemples sont insérés dans des phrases					
Rédaction de toutes les phrases					

Construction du devoir					
	TB	B	EBV	ES	A
L'introduction					
La conclusion					
Présence de parties transversales et de sous-parties					
Utilisation des exemples					
Présence de l'analyse des exemples					
Le devoir est complet					

Raisonnement et compréhension					
	TB	B	EBV	ES	A
Séparation logique des parties et sous-parties					
Le développement répond au sujet					
Exemples bien choisis					
Compréhension des textes & du sujet					

Analyse					
	TB	B	EBV	ES	A
Utilisation des outils (lexique, grammaire, figures de style)					
Les effets des outils sont étudiés					
Les connaissances sont appliquées à l'analyse					
L'analyse permet de répondre à la problématique / au sujet					
Pas de paraphrase					

Annexe 4 : « livret de compétences » (2013-2014) - Evaluation de fin d'objet d'étude

Cette page se présentait dans une orientation « paysage » dans le livret pour faciliter la lisibilité.

L'évaluation du professeur pour l'objet d'étude I

A la fin de l'objet d'étude, Mme Guerrieri évalue les compétences que j'ai aussi auto-évaluées.
Je dois voir si les évaluations correspondent, comprendre pourquoi certaines évaluations ne sont pas satisfaisantes et chercher à y remédier.

Savoir-être	A chaque fois	Régulièrement	Un peu	Pas du tout
Je participe lors des lectures analytiques en classe.				
Je contribue efficacement lors du travail en groupe en classe.				
Le travail accompli dans le temps hors-classe semble satisfaisant.				
J'ai participé activement aux activités.	Oui		Non	

Savoir-faire	Oui	A peu près	Non
J'ai compris comment élaborer une problématique & un plan.			
J'ai compris & je sais comment analyser un exemple.			
Je choisis des exemples pertinents pour les analyses.			
Je fais une lecture efficace des textes.			
Nos activités avaient sélectionné des informations pertinentes et les avaient réutilisées de façon originale.			

Savoirs	Oui	A peu près	Non
J'ai compris & je sais ce que sont le narrateur interne, l'incipit, les focalisations.			
Je comprends & sais ce qu'est l'Absurde, qui est Camus et je peux en parler.			
J'ai compris & je sais ce que sont un incipit, les différents types de héros.			
Je comprends & sais ce qu'est le Réalisme.			

Les devoirs 1 et 2	Oui	A peu près	Non
Mon investissement lors des évaluations était satisfaisant.			
Ma préparation aux devoirs pour la méthode était satisfaisante.			
Je comprends les enjeux & les attentes des devoirs.			
Je tiens compte des attentes pour la construction du devoir et les analyses et j'y réponds.			
J'avais le matériel nécessaire lors des devoirs.			
Mon travail sur le brouillon était satisfaisant.			
Dans l'ensemble, le travail était satisfaisant, même si le résultat final n'est pas parfait.			
Dans l'ensemble, le travail était satisfaisant et le résultat est satisfaisant aussi.			

Annexe 5 : « livret de compétences » (2013-2014) - Graphique de progression

Cette page se présentait dans une orientation « paysage » dans le livret pour faciliter la lisibilité.

Savoirs	I. 1	I. 2	II. 1	II. 2	III. 1	III. 2	IV. 1	IV. 2
J'ai appris, retenu & su appliquer les savoirs.								
J'ai appris, retenu & su appliquer certains savoirs.								
J'ai appris et retenu certains savoirs, mais je ne sais pas les appliquer.								
Je ne me suis pas investi(e) dans les savoirs.								

Savoir-être	I. 1	I. 2	II. 1	II. 2	III. 1	III. 2	IV. 1	IV. 2
Ma participation orale, mon implication dans le travail de groupe et le travail hors-classe sont satisfaisants & utiles.								
Ma participation orale, mon implication dans le travail de groupe et le travail hors-classe sont réguliers mais pas assez pour progresser.								
Ma participation orale, mon implication dans le travail de groupe et le travail hors-classe sont trop irréguliers pour progresser.								
Ma participation orale, mon implication dans le travail de groupe et le travail hors-classe ne sont pas satisfaisants.								

Savoir-faire	I. 1	I. 2	II. 1	II. 2	III. 1	III. 2	IV. 1	IV. 2
Je sais élaborer une problématique, un plan, analyser des exemples & réinvestir les savoirs selon la spécificité de chaque texte.								
Je comprends comment élaborer une problématique, un plan, analyser des exemples & réinvestir les savoirs selon la spécificité de chaque texte, mais j'ai des difficultés pour le faire.								
Je comprends comment élaborer une problématique, un plan, analyser des exemples & réinvestir les savoirs selon la spécificité de chaque texte, mais j'ai de grandes difficultés pour le faire.								
Je ne me suis pas assez investie pour maîtriser les savoir-faire attendus & je ne comprends pas ce que l'on attend de moi.								

Les devoirs	I. 1	I. 2	II. 1	II. 2	III. 1	III. 2	IV. 1	IV. 2
Je comprends les enjeux et les attentes des exercices de l'E.A.F. et je sais y répondre.								
Je comprends les enjeux et les attentes des exercices de l'E.A.F. et je sais y répondre, mais avec des hauts et des bas.								
Je ne comprends pas vraiment les enjeux et les attentes des exercices de l'E.A.F. mais je sais à peu près m'en sortir pour la plupart.								
Je ne comprends pas vraiment les enjeux et les attentes des exercices de l'E.A.F. et j'ai des grandes difficultés à y répondre.								

Annexe 6 : « livret de compétences » (2013-2014) - Auto-évaluation pour une séquence

Cette page se présentait dans une orientation « paysage » dans le livret pour faciliter la lisibilité.

Voici mon auto-évaluation à la fin de la séquence IV. 2

Durant cette période, je dois maîtriser les compétences indiquées sur cette feuille. Je dispose des entraînements qui sont les cours en classe, mais qui font aussi partie de l'évaluation sur le bulletin trimestriel, tout comme le devoir 8. Si je réponds négativement à certains items, je dois comprendre pourquoi et y remédier pour que je puisse progresser. Si j'ai des difficultés, je dois demander au professeur, mais je suis le seul / la seule responsable de mon implication pour ma réussite à ces items.

Savoir-être	A chaque fois	Régulièrement	Un peu	Pas du tout
Je participe lors des lectures analytiques en classe.				
Je contribue efficacement lors du travail en groupe en classe.				
Je fais le travail demandé dans le temps hors-classe.				
J'ai participé activement à l'activité & j'ai bien tenu compte des consignes.	Oui		Non	

Savoir-faire	Oui	A peu près	Non
Je sais élaborer une problématique & un plan.			
Je sais analyser un exemple.			
Je sais reconnaître quand je fais de la paraphrase & je sais l'éviter.			
Je suis capable de percevoir les aspects particuliers de chaque texte par rapport à d'autres.			
J'ai compris & je sais comment réinvestir les savoirs dans l'analyse.			
Je suis capable d'avoir un avis personnel argumenté sur chaque texte.			

Savoirs	Oui	A peu près	Non
J'ai compris ce qu'étaient une fable, un apologue & un essai, et je peux les expliquer.			
Je comprends & connais les registres satirique, polémique et pathétique.			
J'ai compris & je sais les différences entre l'argumentation directe et indirecte.			
J'ai retenu ce que les exposés de cette séquence m'ont appris.			

Le devoir 8	Oui	A peu près	Non
J'ai relu les lectures analytiques et les études pour préparer le devoir 8.			
J'ai travaillé sur le corrigé des devoirs 1 et 5 & j'ai travaillé sur mes copies pour faire progresser mon analyse.			
J'ai relu la méthode de la question pour préparer le devoir 8.			
J'ai pensé à apporter le matériel nécessaire pour le devoir 8, dont le dictionnaire.			
J'ai fait mon introduction & mon plan sur le brouillon.			
J'ai utilisé mes savoirs de façon pertinente.			
Je n'ai plus que des « Bien » ou mieux dans la partie « Orthographe / Syntaxe » de la feuille de compétences du devoir 8.			
Je n'ai plus que des « Bien » ou mieux dans la partie « Construction du devoir » de la feuille de compétences.			
Je n'ai plus que des « Bien » ou mieux dans la partie « Raisonnement / Compréhension » de la feuille de compétences.			
Je n'ai plus que des « Bien » ou mieux dans la partie « Analyse » de la feuille de compétences.			
J'ai progressé par rapport aux devoirs 1 & 5.			