

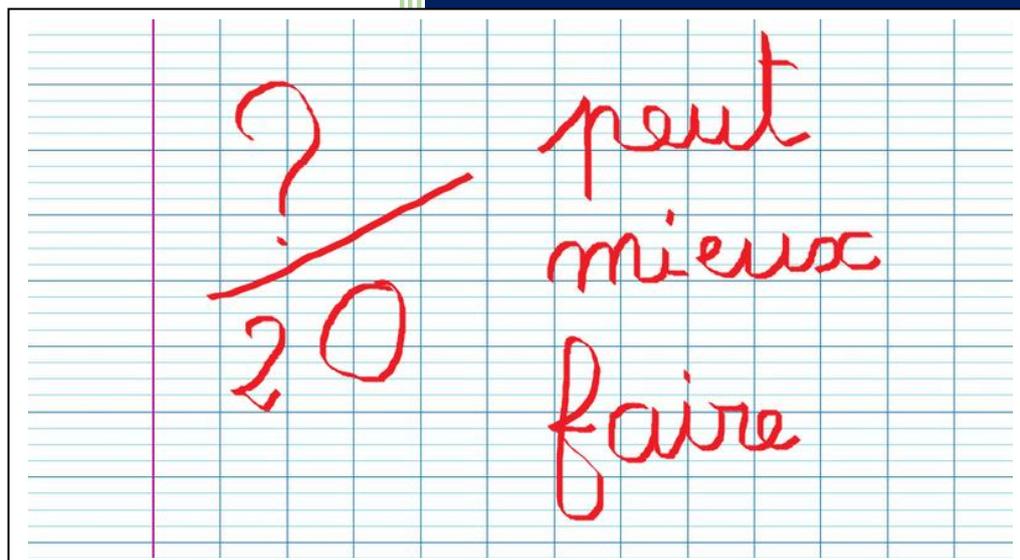
MASTER MEEF HISTOIRE-GEOGRAPHIE

Université de Lille 3

ESPE-LILLE-Nord-de-France

2017

Le système de notation français en question : Quelques expérimentations au collège



Joyce Péronne

Master MEEF 2

J.-F. Condette (directeur)

Remerciements

La rédaction de ce mémoire n'aurait pu être possible sans les conseils de mon tuteur de mémoire, Jean-François Condette, l'aide d'Anne-Laure Carpentier et de Corinne Vézirian, l'amitié de mes camarades d'ESPE Raphael Rein et Noé Cabel, et le soutien de mes collègues Stéphanie Serre et Jérémy Delacour. Je les remercie ici tous chaleureusement.

Table des matières

Première partie : La notation, apports théoriques	p.5
I/ La notation ne peut être entièrement objective	p.6
A) La note : une construction subjective.....	p.6
B) Les notes basses et le regard du professeur : source de démotivation	p.9
II/ La notation en Europe dans le système scolaire : pratiques différenciées	p.11
A) Coexistence de trois systèmes différenciés	p. 11
B) Mesures de la réussite scolaire : selon quelles variables ?	p.12
Deuxième partie : Projets autour de la notation menés au sein du collège Simone Signoret	p.15
I/ Evaluer à travers le théâtre : être acteur, être spectateur	p.16
A) Simulation de débat 'C dans l'air'	p.16
B) Intervention de la Croix-Rouge Française sur le thème des migrants..	p.20
II/ Construire des projets : s'ouvrir sur le monde	p.22
A) Avec mes deux classes de 4eme : Skyper avec Alex.....	p.22
B) Avec ma classe de 6eme : les métropoles 'aux 4 coins du monde'.....	p.29
Troisième partie : Paroles d'acteurs éducatifs sur le terrain	p.34
I/ Paroles d'élèves, de parents d'élèves et de professeurs	p.35
A) Les élèves	p.35
B) Les parents	p.40
II/ Paroles de professeurs	p.41
III/ En dehors du champ scolaire, noter au sein d'une association :	
La Croix-Rouge Française	p.43
Conclusion	p.47
Bibliographie	p.49
Annexes	p.50

Introduction

Jeudi 16 mars, année scolaire 2016-2017. Dans l'amphithéâtre du bâtiment B de l'université Lille 3, un groupe de professeurs-stagiaires profitent de la pause pour sortir des paquets de copies à corriger.

Acte devenu totalement anodin pour eux, voir, n'ayons pas peur d'un peu d'honnêteté, rébarbatif. Et pourtant, combien d'élèves vont attendre, le lendemain, avec la peur au ventre, que leurs copies leur soient remises entre les mains ? Ils fixeront alors avec empressement, en haut à droite de cette fiche, le chiffre inscrit en rouge. Pour certains, cela sera un soulagement, pour d'autres une mauvaise ou agréable surprise, d'autres enfin n'y prêteront même plus attention, lassés de ces chiffres qui ne dépassent jamais 10.

De toutes ces notes accumulées dépendent les appréciations des conseils de classes. Des portes sur l'avenir s'ouvrent ou se ferment en fonction de tous ces nombres, soigneusement enregistrés sur divers logiciels informatiques. Le professeur-stagiaire en train de corriger sa 50^{ème} copie pense-t-il à tout cela, quand il annote rapidement ce chiffre rouge, avant de passer à la copie suivante ? Soyons honnête une fois encore, non. Tout acte de la vie devenu quotidien a la fâcheuse tendance de ne plus autant attirer l'attention de notre cerveau. Pourtant, l'apparition du socle commun de compétences en 2006, et son inscription dans les programmes des collèges dès 2008, a suscité de vifs débats concernant la notation des élèves, en salles des professeurs¹.

Au sein du collège Simone Signoret dans lequel je suis actuellement professeur-stagiaire, l'obligation a été faite, à partir de cette année, de noter à la fois avec des notes chiffrées et des compétences. De plus, une 'classe sans note' a été créée, la 6eme C, évaluée uniquement par compétences.

Serions-nous en train d'assister à une progressive disparition des notes chiffrées, pour nous rapprocher progressivement du modèle nordique, si souvent cité comme modèle à suivre ? ²

Au-delà de cette interrogation, se pose la question de savoir dans quel but nous évaluons les élèves. Pour les classer, noter leur progression, ou savoir s'ils ont acquis les bases indispensables à la fin de chaque cycle ? Il paraît nécessaire de clarifier le but de la notation, pour ensuite parler des moyens utilisés, et de leurs conséquences. Que pensent la communauté éducative de la façon de noter en France ? Quels avis émettent les parents, et surtout, les principaux concernés, à

¹ D. Raulin, 'La délicate intégration des compétences dans les programmes', www.cahiers-pedagogiques.com, n°476

² J. Martin, 'Ecoles scandinaves, quelles leçons retenir ?', www.arle.ch, 2005

savoir les élèves eux-mêmes ? Notre problématique principale, plus large, sera donc : Comment évolue le système de notation des élèves du collège en France ?

Nous verrons au cours de ce mémoire que la notation, quel que soit le temps et le lieu, n'est jamais totalement objective. Le fait de noter le travail d'un élève occasionne du stress et parfois de la démotivation, si ces notes sont considérées comme 'mauvaises'. A travers les expériences menées au sein du collège Simone Signoret, il apparaît que l'implication des élèves ne dépend pas, contrairement à une idée reçue, du fait qu'un travail soit noté ou non, mais plutôt du degré d'intérêt qu'un élève accorde à un projet donné. Enfin, la parole sera donnée aux enseignants, parents d'élèves et élèves eux-mêmes, sur leur degré de compréhension de la notation, et la façon dont il la perçoit.

Première partie

La notation, apports théoriques

Considérées comme objectives, les notes ont rarement fait l'objet de recherches. Elles sont en réalité influencées par les relations entre le professeur et l'élève, l'origine sociale de ce dernier, voir même le passé de l'enseignant. Les notes influencent la motivation de l'élève, mais également la notion future du professeur, qui a tendance à sous-estimer les élèves ayant commencé avec des 'mauvaises notes'. Mais que mesurent réellement les notes ?

I/ La notation ne peut être entièrement objective

A) La note : une construction subjective

Le poids des relations entre professeurs et élèves

Pierre Merle, et ce dès l'introduction de son ouvrage³, explique que les notes font rarement l'objet de recherches, étant tacitement acceptées par tous : '*Dans un conseil de classe, il est admis par les délégués-élèves et les parents que les notes ne font pas l'objet de discussions.*'

Et pourtant, Pierre Merle est témoin de deux situations qui le font s'interroger sur la façon dont les notes sont construites. Professeur agrégé en sciences économiques et sociales dans un lycée, l'auteur est étonné de voir qu'un élève qui n'avait jamais dépassé les 11/20 durant l'année scolaire, réussit à obtenir 16/20 au baccalauréat. Il se fait par la suite passer pour une élève de Terminale ES, et, rédigeant à sa place un travail à faire chez soi, il obtient la modeste note de 11/20.

Ce professeur décide alors de mener une enquête pointue auprès de trente-deux professeurs, enseignant en filières générales et technologiques, en recherchant une '*représentation minimum des trois niveaux principaux de grade (contractuels, certifiés, agrégés)*'. L'approche de Pierre Merle est qualifiée de '*compréhensive*', c'est-à-dire qu'il ne consigne pas les premières réponses de l'individu. Il faut au contraire '*relancer régulièrement l'enquêté sur des réponses éventuellement ambiguës, reformuler des questions qui ont été évincées, demander des précisions sur des pratiques de notation spécifiques.*' Selon Pierre Merle, il faut rompre avec l'idée selon laquelle les notes seraient inattaquables. Ces notes dépendent en effet de multiples facteurs, qu'il étudie tout au long de son ouvrage, et influencent considérablement la motivation des élèves, et par là-même leurs avenir.

Pierre Merle ne fut pas le premier chercheur à s'intéresser à la notation, bien qu'il y en ait eu peu. André Antibii publia en 2003 un ouvrage qui créa de nombreuses polémiques autour d'une nouvelle notion, celle de constante macabre⁴. Cette notion, qu'il met en place dès les années 1980, se base sur l'idée que les notes se répartiraient selon une courbe de Gauss, avec une majorité de notes 'moyennes', et quelques notes excellentes ou très basses. Cette répartition peut être naturelle, mais ce n'est pas cette dernière qui pose problème. Selon les études menées par Antibii,

³ Pierre Merle, *Les notes : secrets de fabrication*, PUF, 2007.

⁴ André Antibii, *La constante macabre*, édition Math'Adore, 2003

la moyenne de ces notes serait, quelques soient les cas étudiés, égale ou inférieure à la moitié de la meilleure note obtenue. Les professeurs effectueraient inconsciemment cette notation, qui ne se baserait donc pas sur le niveau d'acquisition des élèves d'une classe, mais sur une comparaison relative entre eux.

Des élèves seraient ainsi '*mis en échec*', non pas par rapport à une notation objective selon leur niveau de connaissance, mais par rapport au reste de la classe. André Antibi cite deux facteurs principaux qui pourraient être à la source de cette constante. Le premier réside dans le fait que dans les systèmes d'éducation français, espagnols, latino-américains, et africains, les tests soumis aux élèves seraient davantage perçus comme un moyen de sanctionner ceux qui n'auraient pas assez appris que comme un moyen de lever les difficultés. Les questions auraient ainsi tendance à être rédigées sous forme de 'piège', que seuls les meilleurs élèves pourraient déjouer. La seconde explication pourrait résider dans le fait que la crédibilité des professeurs dont tous les élèves auraient de bonnes notes pourrait être remise en jeu, et de ce fait un pourcentage de notes 'mauvaises' s'avèrerait nécessaire.

Des biais de notation induits par l'origine sociale, le goût pour la matière, et le passé de l'élève

Pierre Merle apporte d'autres éclairages intéressants sur les processus qui peuvent entraîner des biais dans les notations. Il consacre notamment une partie importante de son ouvrage à la fiche de renseignement, qui est souvent demandée en début d'année aux élèves.

Pratique répandue parmi les enseignants, en 2006, avec un chiffre de 5 millions de lycéens, à raison d'environ 5 fiches demandées par professeur, on totalise plus de 25 millions de fiches de renseignements demandées dans le second degré, public et privé. Une approche historique s'avère intéressante. Comme l'auteur le souligne très justement, *'les enseignants scolarisés dans la première moitié du XXème siècle n'ont pas le souvenir d'avoir connu ce genre de fiches'*.

En effet, au début du XXème siècle, la bourgeoisie était distinctement séparée des enfants dits 'du peuple', d'où le fait *'qu'une telle fiche n'avait guère d'objet'*. Ce n'est qu'à partir des années 1950 que les élèves, tous réunis dans la même classe quelle que soit leur origine, durent remplir une telle fiche : *'l'information extrascolaire la plus demandée – et parfois la seule – est la profession des parents.'*

Lorsque la profession des parents est demandée, les professeurs ont tendance à répondre qu'il s'agit uniquement d'une question visant à aider un élève, si l'on découvre que ses conditions modestes ne lui permettent pas de bénéficier d'une aide à la maison. Mais comme le souligne Pierre Merle, *'l'élève d'origine modeste, associé en l'occurrence aux difficultés scolaires, n'est-il pas l'objet d'un stéréotype négatif qui contrebalance la mission d'aide que le professeur s'assigne ?'* Le

premier apport de l'ouvrage de Pierre Merle est donc de démontrer que l'élève en classe n'est pas jugé uniquement pour lui-même, il est '*le produit d'une filiation*'.

Dans les fiches de renseignements sont aussi souvent demandées des informations comme la motivation qu'éprouve le collégien quand il se rend dans son établissement, ou s'il apprécie ou non la matière enseignée. Sans s'en rendre forcément compte, les professeurs créent à ce moment précis de très forts biais de notations en cherchant des excuses aux futures potentielles mauvaises notes d'un élève : '*en recherchant le niveau de motivation, en consignait son absence, la fiche de renseignement substitue une cause à une conséquence*'.⁵

Le livret scolaire, héritage de 1890, consigne quant à lui les notes de l'élèves, ses choix d'options, ses éventuelles classes redoublées. La plupart des professeurs sauront, lorsqu'ils accueilleront de nouveaux élèves, si ces derniers ont obtenu dans les classes précédentes de 'bons' ou 'mauvais' résultats, et s'ils sont redoublants ou non. Pierre Merle souligne que '*toutes les recherches montrent que la possession d'une telle information favorise les biais de notation, c'est-à-dire des erreurs systématiques du niveau de la copie en raison des attentes positives ou négatives créées par cette information*.'

Dans une recherche menée par Caverni, Fabre et Noizet en 1975⁶, les résultats montrent que la création d'un faux dossier de bonnes notes crée par la suite une meilleure notation de la part du professeur envers l'élève concerné.

Deux ans plus tôt, Seaver⁷ avait constaté, en étudiant les notes données par un professeur à un cadet de famille, que les professeurs qui avaient auparavant eu dans leur classe un aîné brillant de ladite famille, avait tendance à noter plus favorablement le cadet qu'un second cadet dont il n'aurait pas eu le grand frère : '*However, more recent studies by Seaver (1973) [...] have supported the teacher-expectancy effect. Seaver reasoned that teachers who had taught the older siblings of students would have certain expectations about those students. For example, if a teacher found John Dimitri in her class just a year or two after having John's older brother as a student, she would have some expectations about John's potential. If John's brother was a good student, she would expect John to be a good student*'.⁸

Des biais de notation provenant du passé même du professeur

⁵ Ibid, page 2, note 1

⁶ J-P. Caverny, G. Noizet, 'Les procédures d'évaluation actuelle, leur part de responsabilité dans l'échec scolaire', *Revue française de pédagogie*, Volume 62, Numéro 1, 1983, pp. 7-14

⁷ M. Carlier et H. Gottesdiener, Effet de l'expérimentateur, effet du maître, réalité ou illusion ?, vol. 28, numéro 2, 1995, pp. 219-241

⁸ 'Cependant, des études récentes menées par Seaver ont montré les effets des attentes du professeur. Seaver a montré que les professeurs qui ont enseigné aux aînés des élèves vont avoir certaines attentes envers ces élèves-ci. Par exemple, si un professeur se trouve avoir John Dimitri dans sa classe juste un an ou deux après avoir eu le grand frère de John comme élève, elle aura des attentes concernant le potentiel de John. Si le frère de John était un bon élève, elle s'attendra à ce que John soit aussi un bon élève' (traduction par J. Péronne)

Dans l'introduction de cette deuxième partie de son ouvrage⁵, Pierre Merle souligne que les notations sont en réalité 'un arrangement' : *'l'ensemble des propos tenus par les professeurs indiquent que leur notation ne répond que formellement à la définition usuelle d'application d'un barème'*. En effet, l'élève et le professeur sont face à face plusieurs fois par semaine, et ce sur une durée d'un an, un élève n'est donc pas évalué que sur son travail, les pratiques quotidiennes viennent également influencer les notes. Comme l'explique parfaitement l'auteur : *'la copie de l'élève n'est donc jamais une copie en soi. Elle représente le rapport singulier du rapport à la note, notamment une médiation entre le professeur et son passé d'élève, et aussi une médiation entre lui et l'élève présent physiquement dans la classe.'*

Il est d'ailleurs intéressant de noter que les professeurs refusant de faire remplir des fiches de renseignements en début d'année scolaire sont ceux qui affirment avoir mal vécu cette situation lorsqu'ils étaient eux-mêmes sur les bancs de l'école.

B) Les notes basses et le regard du professeur : source de démotivation des élèves

L'effet Pygmalion : 'Je pense donc tu es' (Rosenthal et Jacobson)

En 1968, Robert Rosenthal et Leonor Jacobson réalisent une expérience qui bouleverse la façon dont les enseignants perçoivent leur influence sur les élèves⁹. Cette dernière a lieu à Oak School, à San Francisco aux Etats-Unis. Les deux chercheurs font croire aux professeurs qu'ils réalisent des tests de QI dans le cadre d'une recherche pour Harvard. Aléatoirement, ils attribuent à 20% des élèves une note surévaluée de leur QI. Puis ils mesurent le QI des deux groupes d'élèves, ceux ayant été désignés comme 'précoces' et le reste du groupe, 4, 8 puis 20 mois après le début de l'expérience. Ils relèvent un écart de 10 à 15 points de QI, se maintenant sur toute la période de l'expérience, entre les élèves ayant été désignés (rappelons-le, au hasard) comme ayant un QI plus élevé, et le reste de la classe.

Deux conséquences sont alors notables : non seulement de meilleures notes ont été attribuées par les professeurs aux élèves qui leur avaient été désignés comme 'surdoués', mais de plus ces mêmes élèves ont obtenu des résultats aux tests de QI plus prometteurs ! L'idée selon laquelle l'attitude du professeur, qui peut être plus bienveillante envers des élèves étiquetés comme 'bons', soit un facteur de motivation pour les élèves, et donc une variante de la réussite scolaire, fait alors son chemin : *'Not only did the false expectations cause the teachers to perceive that those expectations were confirmed, but they also actually caused the children to behave in ways consistent with these expectations.'*

⁹ Rosenthal R., Jacobson L.F., « Teacher Expectation for the Disadvantaged », Scientific American, vol. 218, n° 4, 1968, pp. 19-23

Ce phénomène sera nommé 'effet Pygmalion', en référence au mythe grec du sculpteur chypriote qui aurait créé une statue de Vénus si belle qu'il l'embrassa, juste au retour d'une fête dédiée à ladite déesse, ce qui aurait donné vie à la statue.

Cette expérience sur les prophéties auto-réalisatrices connaît son corollaire : l'effet Golem. Comme mentionné précédemment par Pierre Merle, si un élève est perçu comme mauvais par un professeur, non seulement ce dernier est plus enclin à le sous-évaluer, mais également à adopter un comportement qui amènera l'élève à intérioriser son statut de mauvais élève, et donc à 'réaliser la prophétie.'

Quel 'type' d'intelligence mesurent les notes ?

Au-delà du questionnement sur la fabrication des notes, il apparaît intéressant de dépasser cette question, et de s'interroger sur la notion que nous donnons à l'intelligence, puisque c'est bien de cela dont il s'agit quand les professeurs attribuent des notes. C'est en 1983 que Howard Gardner publie son ouvrage *Frames of Mind*¹⁰. Ce professeur d'Harvard y expose huit différentes formes d'intelligence que nous aurions tous de façon plus ou moins développées : l'intelligence linguistique, musicale, logicomathématiques, spatiale, kinesthésique, naturaliste, intrapersonnelle et interpersonnelle. Selon cet auteur, le test du QI, inventé au début du XXème siècle, est de nos jours totalement obsolète. Une personne qui n'obtient pas forcément de bons résultats scolaires peut s'avérer être très talentueuse en musique ou en compréhension d'autrui. De nombreux débats eurent lieu et continuent d'avoir lieu, principalement autour du fait qu'il puisse s'agir ou non d'intelligences.

Dans un excellent documentaire dirigé par la British Broadcasting Corporation (BBC)¹¹, et intitulé 'How smart are you', une série de tests visant à évaluer ces différentes formes d'intelligence est réalisée sur huit personnes, chacune excellant dans son domaine d'activité : sciences, musique, peinture...Aucune conclusion définitive n'est apportée, mais ces tests ont le mérite de prouver que ce ne sont pas les personnes ayant obtenu les plus hauts résultats aux tests du QI qui obtiennent forcément les meilleurs résultats lors des tests mesurant l'intelligence spatiale ou artistique.

Certains professeurs ont souhaité mettre en place de nouvelles façons d'enseigner et d'évaluer dans leurs classes, comme ce fut le cas de Thomas Armstrong qui décrit dans son ouvrage *Multiple Intelligences in the classroom*¹² les différentes méthodes qu'il a utilisées pour réaliser ses cours. Il soulève les difficultés qu'il a pu rencontrer de la part des proches qui ne percevaient pas ces intelligences comme telles, mais comme des aptitudes, et reprend les propos de Gardner : '*I'm saying that we've tended to put on a pedestal one variety called intelligence, and there's actually a*

¹⁰ H. Gardner, *Frames of mind : the theory of multiple intelligences*, Paperback, 2011

¹¹ Documentaire disponible dans son intégralité (anglais) au lien suivant : <http://www.dailymotion.com/video/x3qb4fj>

¹² T. Armstrong, *Multiple Intelligences in the classroom*, third edition, ASCD, 1994

plurality of them, and some are things we've never thought as being 'intelligence'. Selon Howard Gardner, l'établissement scolaire aurait donc mis en avant un seul type d'intelligence, ce qui avantagerait ceux qui en auraient les codes, mais délaierait tous ceux ayant des intelligences artistiques ou émotionnelles plus prégnantes.

II/ La notation en Europe dans le système scolaire : des pratiques différenciées

A) Coexistence de trois systèmes différenciés

Structure unique, tronc commun et filières différenciées

Dans leur recherche parue dans *Raisons éducatives*¹³, Crahay et Delhaxhe analysent en détails les trois grands systèmes existants en Europe au niveau de la progression scolaire.

Le système dit de 'la structure commune' se rencontre principalement dans les pays nordiques et au Portugal depuis 1986. L'école est obligatoire jusqu'à 15 ou 16 ans mais il n'y a pas de coupure entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, et le redoublement n'y existe plus, le passage dans la classe supérieure étant automatique.

A l'opposé, on trouve le système des filières différenciées, présents dans les pays germanophones et au Bénélux. Entre 10 ans et 12 ans, les élèves choisissent s'ils souhaitent se diriger vers une filière professionnelle ou générale. Le redoublement peut s'effectuer si les résultats ne sont pas assez élevés.

Entre ces deux systèmes, on trouve celui dit 'du tronc commun', qui est celui du système éducatif français. Très présents dans les pays du pourtour méditerranéen (Italie, France, Espagne), il se caractérise par une dissociation entre le niveau primaire et secondaire, l'élève devant changer d'établissement et faire les preuves de sa réussite, de façon plus ou moins complexe en fonction des pays.

Ces systèmes différenciés ont chacun leur système de notation propre. Les évaluations des élèves, numériquement, par lettre, par couleur, par appréciations, dépendent à la fois de ces systèmes et des particularités de chaque pays.

La notation : quand et comment ?

En 2013, Nathalie Mons, maître de conférences en sociologie à l'université de Paris-Est-Marne-Vallée, publie sur le site 'Cahier pédagogique' un article intitulé '*Notes au primaire : qu'en est-il chez nos voisins ?*'¹⁴.

L'auteur met tout d'abord en avant les pays dans lesquels le système de notation numérique est inexistant ou très tardif. En Finlande, les notes n'existent pas jusqu'à

¹³ E. M. Crahay, A. Delhaxhe, « L'analyse comparée des systèmes éducatifs. Entre universalisme et particularisme culturel », *Raisons éducatives*, n° 7, 2003.

¹⁴ N. Mons, '*Les notes au primaire : qu'en est-il chez nos voisins ?*', www.cafepedagogique.net, 07.03.13

la classe de 4eme. Au Danemark, jusqu'à la 7eme année, les notes ne sont pas numériques, les élèves font l'objet d'une appréciation écrite de la part du professeur, laquelle peut être montrée aux parents lors des réunions. En Italie, depuis 1996, il n'existe plus de notation numérique, mais un système d'appréciations tournant autour de 5 choix : excellent, très bon, bon, moyen, insuffisant.

Outre ces différences ayant trait à l'âge à partir duquel l'élève va être noté numériquement, l'auteur relève également des différences en termes '*d'encadrement de l'évaluation.*' Dans des pays comme la Finlande, l'Angleterre ou les Pays-Bas par exemple, il existe des descriptifs très précis des attentes que doivent remplir un élève pour pouvoir recevoir une appréciation 'très bon'. En France, la tâche d'évaluer reste majoritairement très solitaire. Alors que des pays tels que le Canada et le Japon préconisent fortement les pratiques d'auto-évaluations, en France la quasi-majorité des évaluations sont des tests écrits sanctionnés par une note sur 10 ou sur 20.

Cependant, on assiste depuis les années 1980 au retour de la notation numérique dans certains pays européens, y compris en Finlande, tout du moins en ce qui concerne les classes préparatoires. En Suisse, les cantons de Vaux et de Genève ont souhaité le retour des notes dès la primaire.

La question que nous sommes en mesure de nous poser est la suivante : comment serait-il possible d'évaluer l'efficacité d'un certain type d'évaluation par rapport à un autre ? Comment évaluer l'impact que peut avoir une notation majoritairement numérique sur la motivation d'un élève par rapport à une évaluation reposant sur un système d'appréciation ? Si de telles études n'ont pas encore été menées à l'échelle européenne, il existe en revanche les enquêtes PISA.

B) Mesures de la réussite scolaire : selon quelles variables ?

Débats autour des résultats des enquêtes PISA

PISA est l'acronyme de Program for International Student Assessment. Il s'agit d'une enquête menée tous les trois ans auprès de 34 pays de l'organisation de coopération et de développement économique, pour mesurer l'efficacité des systèmes scolaires. Ces enquêtes sont réalisées auprès d'élèves de 15 ans, et mesurent les capacités des élèves en fin d'obligation scolaire à savoir lire et raisonner mathématiquement. La dernière enquête a été publiée en décembre 2016, et, comme toutes les enquêtes l'ayant précédée, elle a suscité de nombreux débats.

Sur les 71 pays analysés dans cette étude de 2015, Singapour arrive toujours en tête de liste. De nombreuses critiques fusent, arguant que la culture scolaire de ce pays est différente, que la pression exercée sur les élèves y est plus grande. Eric Charbonnier, expert en éducation et spécialiste des enquêtes PISA, ne peut

s'empêcher la pique suivante, dans un article publié dans Libération¹⁵ : *'Quels sont les trois pays où le niveau d'anxiété chez les élèves est le plus élevé ? Singapour, la Corée...et la France.'*

Totalisant 495 points, la France se trouve dans la moyenne de l'OCDE, qui s'établit pour l'année 2015 à 493 points. Cependant, la différence de points entre les élèves les plus défavorisés et ceux étant le plus favorisés est parmi l'une des plus grandes des 71 pays étudiés : 118 points. Ce chiffre place la France en tête des pays les plus inégalitaires scolairement, ce qui n'est pas sans nous rappeler l'étude de Pierre Merle sur le sujet¹³.

Dans son article intitulé *'Classement PISA : Des performances inégales en Europe en matière d'éducation'*¹⁶, le site 'Toute l'Europe' consacre une sous-partie aux 'recettes gagnantes'. Même s'il s'avère plus prudent de rappeler que la réussite scolaire d'un élève dépend d'une multitude de facteurs dont la liste ne peut être établie exhaustivement (facteurs scolaires mais également extra-scolaires), cette partie pointe toutefois des éléments intéressants. Ainsi, au Royaume-Uni, se basant sur les résultats PISA de l'étude précédente, un programme nommé 'Pupil Premium'¹⁷, et visant à aider les élèves les plus défavorisés, a porté ses fruits. Leader en la matière, la Finlande a mis en place depuis quelques années des programmes de suivi personnalisé qui permettent de prévenir le décrochage scolaire. Nous notons bien, dans le cadre de ce mémoire sur les systèmes d'évaluation, que ces derniers peuvent influencer les élèves (voir effet Pygmalion cité plus haut), mais que la réussite scolaire dépend également de tout un environnement et un système d'aides péri-scolaires qui facilitent plus ou moins, en fonction des pays, l'apprentissage.

Une expérimentation sur le terrain français : évaluer par compétences

Dans son article publié sur le site 'Cahiers Pédagogiques', Isabel Panier décrit son expérience en tant que professeur ayant décidé de n'évaluer que par compétences¹⁸. L'auteure de l'article explique tout d'abord pourquoi elle a fait le choix de supprimer l'évaluation numérique. Tout d'abord, selon ses dires, cette note chiffrée représente 'un salaire' qu'attend aussi bien l'élève que sa famille en échange du travail qu'il a fourni, il s'apparente donc à un dû. Cependant, l'élève risque de se focaliser sur cette note, de chercher à la comparer avec ses

¹⁵ M. Piquemal, 'Enquête PISA : la France se maintient mais les inégalités persistent', www.liberation.fr, 6.12.16

¹³ Ibid, page 2, note 1

¹⁶ 'Classement PISA : Des performances inégales en Europe en matière d'éducation', www.touteleurope.eu, 07.12.16

¹⁷ C. Brizard, 'Voici ce que les pays bien classés ont à nous apprendre', tempsreel.nouvelobs.com, 07.12.16

¹⁸ I. Pannier, 'Pour en finir (ou presque) avec les notes : évaluer par compétences', cahiers-pedagogiques.com, 2010

camarades, sans forcément rechercher les causes qui lui ont fait perdre des points et les axes qu'il pourrait améliorer.

Reprenant les travaux de Bariaux et Oliveri¹⁹, Isabel Pannier décrit le processus de dévalorisation de soi qui peut accompagner un élève qui accumulerait un nombre important de notes basses : *'De fait, réduire l'évaluation du travail à un chiffre, c'est réduire la complexité de l'opération intellectuelle qui a présidé à ce travail et donc la nier. C'est aussi refuser de dire à l'élève que son travail a quelque valeur, même s'il n'entre pas dans le cadre de nos attentes. Et c'est en définitive atteindre la personne tant il est difficile, quand on est un enfant ou un adolescent, de faire la part des choses. Ainsi moins l'élève se sent valorisé, plus il échouera : « Y'a rien à faire, de toute façon je suis nul ! »'*

Face à ces constats, l'auteure de l'article a donc mis en place, au début des années 2000, des évaluations par compétences, tout d'abord pour ses classes de 5ème et 6ème. Les compétences, au nombre d'une soixantaine dans l'année par élève, pouvaient être validées, en voie d'acquisition, ou non acquises. La majorité des parents furent d'abord réticents face à ce mode de notation, mais la mise en place d'une fiche de suivi, où chaque compétence était expliquée aux familles, permit de rendre les objectifs plus clairs. Par la suite, à partir de 2004, Isabel Panier étendit son système d'évaluation aux classes de 4ème et même de 3ème. Pour ces dernières, elle n'hésite pas à recourir à l'auto-évaluation, l'élève devant être capable de dire lui-même s'il estimait avoir acquis une compétence ou non, et donc prendre de la distance par rapport aux attentes de l'institution : *'En guise de correction, je demande aux élèves individuellement ou par groupe de deux de procéder à une relecture et analyse de leur travail pour s'auto-évaluer ; ce travail les oblige à mobiliser des capacités d'analyse qui sont celles que nous exigeons d'eux quand nous analysons les textes d'auteurs.'*

Selon Isabel Pannier, cette expérience s'est avérée, sur une durée de 5 années, concluante. Elle souhaite donc continuer ce système de notation et a pu concilier les impératifs de son établissement et son système en convertissant ces compétences en note chiffrée qui apparaît uniquement à la fin du trimestre sur le bulletin. Depuis l'apparition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, l'évaluation par compétences est devenue une obligation, mais continue, dans la quasi-majorité des établissements, à coexister avec une évaluation chiffrée. La disparition des notes ne semble donc pas être pour tout de suite²⁰.

¹⁹ F. Barriaud, L. Oliveri, « Les états dépressifs dans le développement normal de l'adolescent », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 18, n° 4, 1989.

²⁰ Mattea Battaglia, *'La fin des notes n'est pas pour demain'*, www.lemonde.fr, 29.09.15

Deuxième partie

Projets menés au sein du collège Simone Signoret

EVALUER AUTREMENT ?

Durant l'année scolaire 2016-2017, de nombreux projets permettant d'évaluer les élèves par compétences ont été menés au sein de l'établissement Simone Signoret, à Bruay la Buisnière. A travers le théâtre, les interventions d'associations, les projets informatiques (via Skype, mails...), les apports de ces expériences furent importants, démontrant que l'apprentissage de connaissances dépend en grande partie du degré d'implication que l'élève décide d'accorder au projet en question.

I/ Evaluer à travers le théâtre : être acteur, être spectateur

Deux projets ont été menés avec mes deux classes de 4ème à travers le théâtre. Ils se complétaient, le premier projet demandant aux élèves d'être eux-mêmes acteurs, tandis que le deuxième impliquait une intervention extérieure, plaçant ainsi les élèves dans la position du public. Un public qui se devait néanmoins d'être attentif, car il était acteur de son propre changement de mentalité.

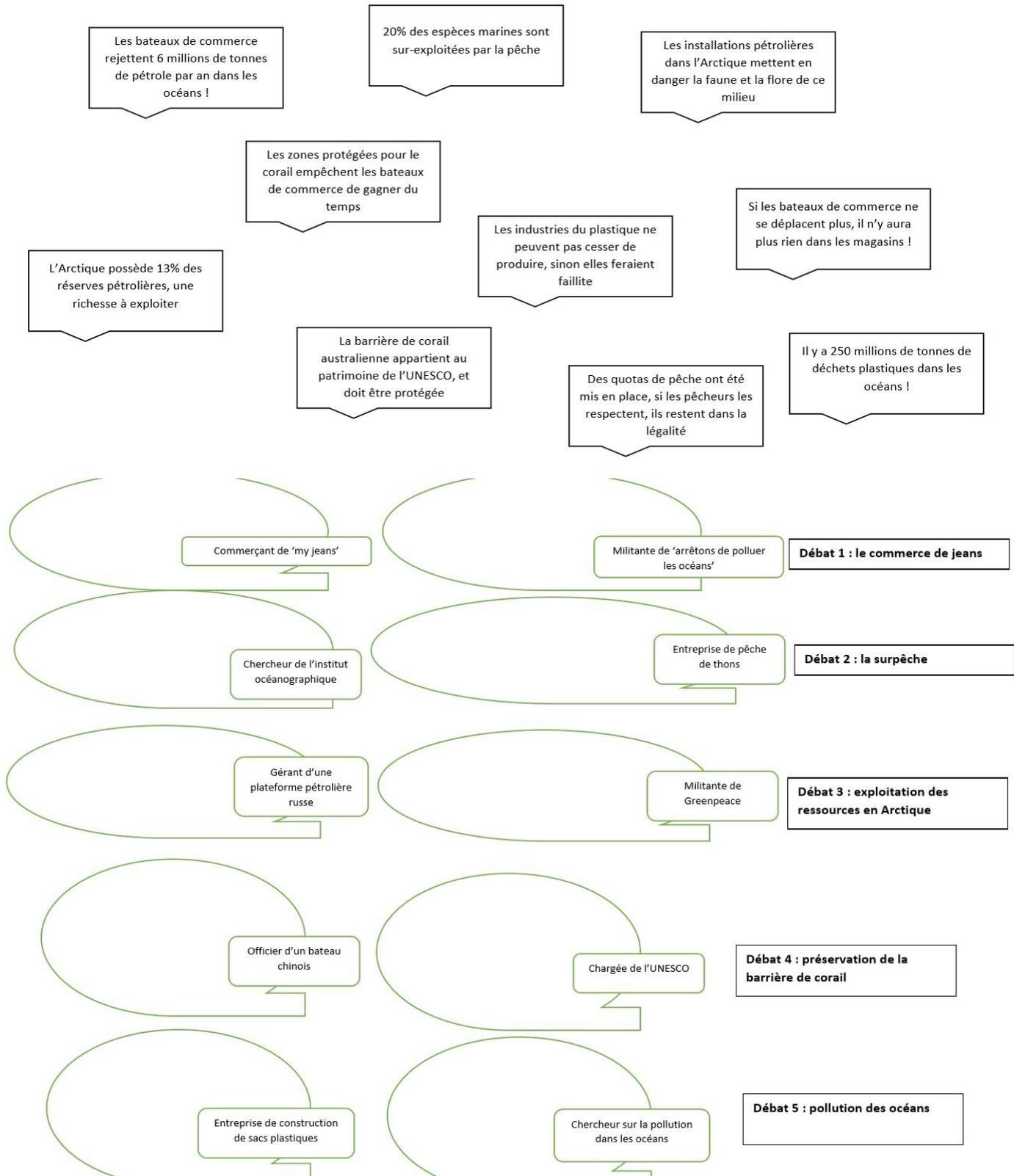
A) Simulation de débat 'C dans l'air'

En octobre 2016, j'ai fait le choix d'évaluer le chapitre '*Mers et océans : un monde maritimisé*'²¹ par compétences. La leçon que nous avons abordée s'était articulée autour de 5 grands exemples. Un premier traitait du trajet d'un jeans par bateau, du port de Shanghai au port d'Istanbul. Le second traitait d'un accident survenu au sein de la grande barrière de corail, dans les années 2010. Par la suite, nous avons abordé les actions de Greenpeace, la pollution par les déchets plastiques dans les océans, et le thème de la surpêche. Une évaluation par compétences, où les élèves sont acteurs, nécessite une organisation pointue, surtout dans un réseau d'éducation prioritaire. J'ai donc décidé d'étaler ce projet sur deux séances. La première était consacrée à la répartition des rôles et à la prise en main du dialogue par les élèves. Il aurait été trop long et trop complexe, avec mes deux classes de 4ème concernées, de leur faire écrire eux-mêmes une pièce de théâtre. J'ai donc repris moi-même les cinq grands exemples étudiés, puis ai rédigé 5 'minis-débats'. Dans chaque débat devait intervenir deux personnes, les rôles étant 'grossis' volontairement pour faciliter l'assimilation par les élèves. Par exemple, le premier débat sur le trajet d'un jeans faisait intervenir un exportateur de jeans d'une part, et un militant écologiste d'autre part.²² Je ne souhaitais toutefois pas donner directement aux élèves le dialogue tel quel, et préférais qu'ils se l'approprient en le travaillant. Je résumai donc les 10 grands arguments de cette suite de 'minis débats' dans des bulles, que les élèves devaient relier au bon rôle, sachant qu'il y avait dix rôles très différents : membre d'une ONG, vendeur de jeans, etc...

²¹ Chapitre 1 du thème 3 : des espaces transformés par la mondialisation

²² Le dialogue est disponible en intégralité dans la partie 'Annexes' de ce mémoire.

Consigne : Retrouve les arguments que vont exprimer chaque intervenant lors du débat (remplir les bulles)



Exercice donné à mes deux classes de 4eme leur permettant de se familiariser 'en douceur' avec le débat qui allait suivre.

La fin de l'heure fut consacrée à la répartition des rôles. Douze rôles furent ainsi distribués (10 intervenants et 2 journalistes) et les dix autres élèves qui jouaient le public se virent distribuer une fiche-évaluation. Sur cette dernière, ils devaient, pour la séance suivante, évaluer leurs camarades (voir fiche ci-dessous). De cette façon, j'évitais le phénomène trop bien connu d'un 'public passif'.

Fiche de notation sur l'argumentation (pour le public)

Consigne : Pour chaque intervenant, entourer la note 1, 2 ou 3 :

- 1 signifiant 'je suis totalement convaincu - e'
- 2 signifiant 'je suis moyennement convaincu - e'
- 3 signifiant 'je ne suis pas encore convaincu - e'

Débats	S'exprime clairement - en articulant - et en parlant avec une voix forte			Respecte le temps de parole de l'autre intervenants, respecte les journalistes			Propose ses arguments de façon convaincante - avec des intonations - et une posture adaptée (droit sur sa chaise, regarde son interlocuteur, etc...)		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Débat N°1 : le commerce de jeans									
PDG de 'My jeans'	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Militante de 'Arrêtons de polluer les océans'	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Débat N°2 : la surpêche									
Chercheur de l'Institut océanographique	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Vice-présidente d'une entreprise de pêche	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Débat N°3 : exploitation des ressources en Arctique									
Gérant de la plateforme	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Militante de l'ONG Greenpeace	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Débat N°4 : préserver la barrière de corail									
Officier du bateau chinois	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Chargée de l'UNESCO	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Débat N°5 : la pollution des océans									
Vice-président de l'entreprise 'Plastique Plus'	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Fondation Ellen Mac Arthur	1	2	3	1	2	3	1	2	3

'Fiche évaluation' permettant aux élèves jouant le rôle de public d'évaluer leurs camarades

Lors de la seconde séance, les tables avaient été disposées en U, dégagant un espace scénique qui surprit d'abord les élèves. Juste avant de commencer, je leur donnai les conseils les plus connus avant un passage à l'oral, mais qui sont parfois inconnus des élèves. Parler fort, articuler, ne pas uniquement lire son texte, éviter les tics gestuels ou de langage, ne pas tourner le dos au public, tels ont été les quelques éléments de prise de parole dont nous avons discutés avant de jouer ce débat.

Ce dernier fut filmé, j'avais auparavant obtenu l'autorisation de la proviseure de mon établissement. Cela présentait un double avantage : les élèves

pouvaient par la suite se voir et prendre ainsi du recul par rapport à leur prestation orale (dans un strict respect les uns des autres), et ce même montage vidéo a aussi été transmis à l'équipe de direction, qui souhaitait voir le résultat de ce projet.²³

En ce qui concerne l'évaluation de ce projet, trois remarques importantes sont à souligner. Tout d'abord, en ce qui concerne l'évaluation des compétences, sur les 41 élèves participant au projet, 9 ont une maîtrise très satisfaisante de la compétence D5 – 7.2, à savoir 'S'exprimer à l'oral pour penser, communiquer, échanger'. Seuls 8 élèves ont été perçus comme ayant une 'maîtrise fragile', le reste des élèves ayant une 'maîtrise satisfaisante'.

La seconde compétence évaluée, apparaissant dans le tableau sous l'appellation D5 – 7.6, 'S'initier aux techniques d'argumentation', donne les mêmes résultats, si ce n'est à la différence près que 7 élèves ont cette fois-ci une maîtrise 'très satisfaisante' de cette dernière.

22 élèves	D5 - 7.2	D5 - 7.6	21 élèves	D5 - 7.2	D5 - 7.6
ANNEBIQUE Laure	●	●	BECUE Baptiste	●	●
DELRIVE Mathys	+	+	CARON Malcom	●	●
DELVILLE Marine	+	+	CHARLES Axelle	●	●
DHESE Marion	●	●	DAMIENS Melissa	●	●
DRAIN Lea	●	●	DECROIX Marine	⚠	⚠
DRESCHEL Maurine	●	●	DENOYELLES Maelline	+	+
DUPONT Emeline	●	●	DEWEVRE Evann	●	●
FAIDHERBE Lucie	+	+	DUPRETZ Amandine	+	+
FAUQUEMBERGUE Mathis	●	●	ESCALBERT Lucile	●	●
GALLET Maxime	●	●	FLAMENT Julien	⚠	⚠
GRADEL Théo	●	●	HALIPRET Kylian	●	●
GUISCHET Alexis	●	●	HANNEDOUCHE Antonin	●	●
HERMANT Yann	●	●	LEFEBVRE Tom	●	●
JAMBART Hugo	●	●	LELOIRE Geoffrey	●	●
JOUGLET Alexandra	+	+	PATOUX Marie	●	●
KRAJ Florine	●	●	PESIN Léa	+	+
KRAJ Justin	●	●	RIFFLART Chloé	●	●
LESECQ Gwendoline	●	●	VANDAMME Félix	+	+
LESOT Meg	●	●	VINCENT Célia	●	●
ODEKERKEN Wendy	●	●	WALLART Mégane	●	●
PRUVOST Julie	●	●	WILBAUT Léo	+	●

Evaluation par compétences de mes deux classes de 4eme sur le projet 'C dans l'air', telle qu'elle apparaît dans le logiciel Pronotes

²³ Vidéo 'Simulation de débat C' dans l'air' disponible sur la clé USB jointe au mémoire

Une conclusion de mi-parcours permet de relever que les élèves, dans leur grande majorité, se sont impliqués dans ce projet. J'ai par la suite, trois mois après, demandé aux élèves de noter anonymement, sur un papier qu'ils pliaient et glissaient dans une trousse, les améliorations qu'ils aimeraient mettre en place en classe. Sur mes deux classes de 4eme, 5 élèves ont noté qu'ils souhaiteraient faire plus de théâtre. Cet art semble donc attirer un certain nombre de jeunes, dont certains dévoilent de véritables talents en la matière.

La deuxième remarque concerne les connaissances qu'ont pu acquérir les jeunes durant ce projet. A la fin de la pièce de théâtre, j'ai donné à mes deux classes de 4eme un mini-test, non pas sur l'intégralité du chapitre, mais sur le débat qui venait de se dérouler sous leurs yeux. Ce dernier reprenant les arguments principaux de la leçon, j'évaluais ainsi à la fois l'attention qu'ils avaient porté lors de la mise en scène, mais aussi leur compréhension des notions principales. Avec surprise, j'eus de bons résultats, la 4eme A ayant une moyenne de 6/10, et la 4eme B de 7/10, résultats qui peu communs dans deux classes de REP ayant d'importantes difficultés.

La troisième et dernière remarque est liée à celle qui précède. Les professeurs du collège Simone Signoret savent que certains élèves vivent dans une situation familiale et socio-économique difficile, et disposent de peu de moyens pour étudier au calme chez eux. En mettant tous les élèves sur un pied d'égalité avec ce test – tous les élèves étaient en classe au moment du débat et avaient à écouter avec attention, ou à jouer leur rôle avec application – les résultats s'avèrent plus prometteurs que lorsque je donne les leçons à réviser '*à la maison*'.

B) Intervention de la Croix-Rouge Française sur le thème des migrants.

Le deuxième projet qui s'inscrit dans cette logique théâtrale a été mené avec la Croix-Rouge Française. Dans le cadre du développement de son offre éducative, la Croix-Rouge a formé des dizaines d'éducateurs, bénévoles ou services civiques, pour intervenir dans les collèges et lycées. Les plus connues de ces formations '*Moi, acteur humanitaire*' ou encore '*Initiation au Droit International Humanitaire*' visent à faire réfléchir les jeunes de 11 à 18 ans sur les actions citoyennes qu'ils peuvent mener dans leur ville malgré le fait qu'ils soient mineurs.

Dans la continuité de ces projets, une formation '*Migrants*' a été mise en place en 2016. Adrien, bénévole dans l'Unité Locale de Paris IVème, est donc intervenu le lundi 24 octobre auprès de mes deux classes de 4eme. Ayant moi-même été accréditée pour délivrer ces formations, je dirigeai la séance avec lui.

Offre Educative

6-25ans

OBJECTIF

Eduquer les jeunes aux enjeux humanitaires, citoyens et de santé

- **Développer** leurs aptitudes et compétences personnelles, sociales et civiques, autonomie et esprit d'initiative, et sens des responsabilités au service de l'intérêt général
- **Au travers** 4 thématiques CRF : Valeurs humanitaires, DIH, 1^{ers} secours et prévention des risques et Promotion de la santé
- **Au moyen** du socle de nos valeurs humanitaires et d'une pédagogie de l'engagement, avec des méthodes participatives, ludiques, interactives et des mises en situation privilégiant l'apprentissage par l'action et l'expérience
- **Dans le but** d'amener les jeunes à s'engager et à passer à l'action



MISSION STATUTAIRE DE LA CROIX-ROUGE

Le renforcement des coopérations avec les partenaires, notamment associatifs, constitue un vecteur commun et transverse aux **politiques prônées de l'éducation au 'vivre ensemble' et à l'intérêt général**.

Il en est ainsi des onze mesures du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche pour la « **grande mobilisation de l'École au service des valeurs et de l'éducation civique et citoyenne** », dont :

- le « parcours citoyen » de l'élémentaire au lycée
- l'apprentissage par l'engagement associatif et bénévole
- le suivi des « décrocheurs » et des publics en particulière vulnérabilité
- la valorisation des engagements solidaires étudiant
- la création de Comités Départementaux Santé et Citoyenneté (CDSC)

« ... diffuser les Principes fondamentaux et les valeurs humanitaires du Mouvement international et du Droit international humanitaire, afin de développer au sein de la population, notamment parmi les enfants et les jeunes, les idéaux de paix, de tolérance et de compréhension mutuelle entre tous les hommes et tous les peuples. »
art.1 des statuts de la CRF.

L'offre éducative de la Croix-Rouge Française en 2017

Cette dernière se divisait en quatre mini-saynètes. La première laissait voir une femme courant après un jeune homme coiffé d'un turban, qui lui avait volé une baguette de pain. Les élèves qui prirent la parole dirent pour la plupart *'qu'un musulman venait de voler une baguette'*.

Dans la deuxième saynète, cette même personne enturbanée demandait le prix de ladite baguette à la boulangère, qui lui répondait (volontairement) un chiffre excessivement élevé. Les élèves commençaient alors à s'interroger, se rendant immédiatement compte du prix excessif, et certains osent alors même formuler à voix haute l'hypothèse selon laquelle la boulangère pourrait être raciste.

Entre chaque saynète, Adrien et moi-même ne confirmions ni n'infirmons ce que disaient les élèves, mais nous notions leurs propos au tableau. Lors de la troisième saynète, je jouais une chargée RH qui acceptait au téléphone un rendez-vous avec Adrien, mais qui niait ce fait dès l'entrée de ce dernier dans mon bureau. La réaction des élèves est immédiate : *'M'dam, ça s'fait pas !'*

Il est intéressant de noter qu'à la suite de ce troisième indice, le vocabulaire utilisé par les élèves pour désigner le personnage joué par Adrien changea. 'Le musulman' devint 'la personne' ou 'l'homme'. La quasi-totalité des élèves l'appelèrent d'ailleurs 'le père' à la suite de la dernière saynète qui donnait à voir Adrien s'occupant de son enfant.



Intervention de la Croix-Rouge Française dans le cadre de la formation migrants, 24 octobre 2016, collège Simone Signoret

Que retirer de cette intervention ? Tout d'abord le fait que, dans le cadre de cette expérience en REP, la concentration des élèves a été maximale. Il est vrai qu'un intervenant extérieur suscite toujours une certaine curiosité. Nous notons cependant que le fait d'utiliser l'art de la scène, combinée à l'idée de donner à voir un scénario 'à reculons', a tout de suite accroché l'attention des élèves.

Nous sommes deux professeurs à avoir pu bénéficier de cette intervention, et avons ainsi pu voir – oserions-nous même dire 'évaluer' – la progression intellectuelle qui s'opérait. Selon le dictionnaire Larousse, noter signifie '*porter une appréciation chiffrée sur quelqu'un, sur son travail.*' Cette intervention n'a fait l'objet d'aucune évaluation, qu'elle soit par compétence ou par notes chiffrées, cependant ma collègue et moi avons pu facilement évaluer le changement qui s'était opéré, notamment en termes de prise de recul, dans l'esprit des élèves.

III/ Construire des projets : s'ouvrir sur le monde

A) Avec mes deux classes de 4ème : Skyper avec Alex

Rappelons que Bruay-la-Buissière est une ville très enclavée, qui n'est desservie par aucune ligne de train et dont le bus constitue le seul moyen pour se rendre à Béthune. Un article de la Voix du Nord datant du 20 juin 2015, intitulé '*Bruay-Labuissière : la ville est en passe de sortir de son*

enclave ferroviaire historique, précise : *'La ville de Bruay est la seule de France de plus de 20000 habitants à ne pas avoir de gare.'*²⁴

Dans ce contexte, il a été noté par les professeurs du collège Simone Signoret que la plupart des élèves évoluent dans un espace très restreint, se limitant à Bruay, parfois Béthune pour les sorties du dimanche, mais seule une poignée d'élèves se rendent régulièrement à Lille. Dans chaque classe, seuls 2 ou 3 élèves se sont déjà rendus une fois à l'étranger.

J'ai donc voulu créer deux projets pour faire prendre conscience à mes élèves que l'étranger n'est pas une réalité alternative. Ainsi, après avoir pu évaluer leur capacité à s'exprimer, je décidai d'analyser leurs capacités à monter des projets.

Dans la cadre du chapitre 2 *'Le tourisme'*, du deuxième thème de l'année, j'ai contacté Alex, un youtuber devenu célèbre pour ses vidéos de tour du monde, au franc parler et à l'humour indéniable, réalisant aujourd'hui des émissions télévisées. Sa personnalité, et le fait qu'il défende l'idée que toute personne peut voyager à partir du moment où elle sait se contenter d'un minimum de confort, me laissait penser qu'il plairait beaucoup à mes 4eme. A ma plus grande surprise et malgré son emploi du temps surchargé, Alex m'a répondu immédiatement, m'annonçant qu'il serait ravi de skyper avec mes classes.

J'ai donc fait le choix d'utiliser le tour du monde d'Alex comme introduction du chapitre sur le tourisme, mais également comme étude de cas de la partie intitulée 'le tourisme vert'. J'ai ouvert la première séance en diffusant le célèbre clip d'Alex *'Un an autour du monde en 5 minutes'*²⁵. Mes deux classes de 4eme ont beaucoup aimé ce jeune homme qui parlait avec franchise et qui osait toutes sortes d'expériences, aussi bien culinaires que sportives. J'avais auparavant réalisé plusieurs captures d'écran des différents endroits où notre jeune aventurier apparaissait dans sa vidéo, et imprimé des cartes du monde vierge. La seconde partie de la séance a donc été consacrée à replacer sur cette carte le parcours d'Alex.

²⁴ 'Bruay-Laboussière : la ville est en passe de sortir de son enclave ferroviaire historique', www.lavoixdunord.fr, 20.06.15

²⁵ Vidéo disponible au lien suivant : <https://www.youtube.com/watch?v=JG209sKxjoY>



Carte du monde sur laquelle a été localisée quelques-unes des principales étapes d'Alex lors de son tour du monde

Cet exercice n'était pas noté, mais m'a permis de prendre conscience qu'environ la moitié de mes deux classes avaient des difficultés à se repérer sur une carte du monde. Ils l'avouaient d'autant plus facilement qu'ils s'étaient pris au jeu, et souhaitaient ardemment comprendre comment Alex avait vécu cette année de voyage.

A la fin de cette séance, la première d'une suite de trois, je leur appris qu'Alex avait accepté de faire une conversation Skype avec nous la semaine suivante, et que la séance numéro 2 serait consacrée à la préparation des questions que nous souhaitions lui poser. Leur travail à la maison fut d'aller sur le site d'Alex et de regarder, au choix, deux autres vidéos de ses voyages. Lors de la séance suivante, 4 à 5 élèves m'apprirent qu'ils s'étaient abonnés à la chaîne Youtube correspondante.

La deuxième heure de travail s'ouvrit avec une petite étude que j'avais préparée sur ce qui est devenu un phénomène de mode : le tourisme 'backpacker'²⁶. Pour replacer l'expérience d'Alex dans le cadre du programme, j'ai sélectionné un article du '*Réseau de veille en tourisme*'. Cet organisme a été créé par l'École des sciences de la gestion de l'Université du Québec en 2004, et s'est spécialisé dans la 'veille stratégique en tourisme' à l'échelle mondiale.

Dans leur article de qualité 'Le tourisme des jeunes : un monde à part'²⁷, il analyse cette nouvelle façon de voyager qu'il définit de la manière suivante :

²⁶ Le tourisme 'des personnes sac au dos' (traduction par J.Péronne)

²⁷ 'Le tourisme des jeunes, un monde à part !', www.veilletourisme.ca, 10.06.15

'Des voyages effectués de façon indépendante sur une période de moins d'un an; réalisés par des gens de 16 à 29 ans; qui sont motivés [...] par le désir d'expérimenter d'autres cultures, d'enrichir leur expérience de vie [...]'²⁸.

Alors que mes deux classes de 4eme sont d'habitude peu enclines à analyser des textes, et que je dois très souvent les motiver et les aider lorsque nous effectuons un tel exercice, je n'ai pas eu à le faire une seule fois lors de cette séance. Parce qu'ils reconnaissaient la façon de voyager d'Alex dans ces textes, cela a rapidement capté leur attention.

J'ai lié ce premier texte avec un montage vidéo que j'avais réalisé, en utilisant quatre vidéos de la chaîne de ce jeune globetrotteur, qui nous fait découvrir les réserves naturelles d'Australie, mais aussi les différents 'circuits verts' possibles dans Paris. Du vélib' au bateau électrique sur le canal de l'Ourcq, les élèves ont su citer sans faute les différents moyens écologiques de se déplacer quand on est un touriste.

Une fois ces notions comprises et notées dans les cahiers, est enfin arrivé le moment de préparer les questions que nous souhaitions poser à Alex. Les élèves se sont montrés très curieux, tout d'abord sur les pratiques des populations d'autres pays (notamment culinaires) mais aussi, de façon plus technique, sur la façon dont notre ami réalisait ses vidéos (Qui le filmait ? Comment avait-il réalisé son tour du monde sans manquer d'argent ?...).

Mardi 18 octobre, la veille des vacances de la Toussaint, Alex était au rendez-vous, dès 8h, pour répondre à toutes ces interrogations. Certains élèves avaient émis de sérieux doutes, du fait de son emploi du temps chargé et de sa popularité, sur le fait qu'il se connecterait. Leur joie fut visible quand il apparut à l'écran, des poches sous les yeux mais avec un grand sourire (et une tasse de café imprimée de chatons dont les élèves se souviennent encore !). J'eus la surprise d'avoir la visite de Mme Brulin, ma proviseure, à laquelle j'avais demandé la permission, quelques semaines plus tôt, de mener ce projet. Elle décida de rester toute l'heure avec nous.

Avec beaucoup de tact, le jeune baroudeur réussit à répondre à toutes les questions, avec un franc parler qui plaisait aux élèves, mais il délivra également, comme le relèvera Mme Brulin 'des leçons de vie'. Un des moments les plus forts fut sans doute lorsqu'un des élèves demanda : *'De toutes les cultures que tu as rencontrées, quelle est celle qui t'a le plus plu ?'*. Alex eut alors une réponse qui résumait à elle seule tout le chapitre sur 'Vivre ensemble' en éducation morale et citoyenne. *'Vous savez, pour moi il n'y a pas une culture qui m'a plu et une culture qui m'a moins plu. C'est*

²⁸ Définition initialement conçue par La World Youth Student and Educationnal (WYSE) Travel Confederation

comme si vous mangez une glace au chocolat, et ensuite à la menthe, et que celle à la menthe est très bonne. Est-ce que ça veut dire que le glace au chocolat était mauvaise ? Non ! Donc dans chaque pays où je vais, je garde tous les bons souvenirs, et c'est comme ça que j'aime voyager !'.



Dédicace d'Alex pour la classe de 4eme A

A la suite de cette conversation, Alex fit même une dédicace sur Twitter à ma classe, qui viendra me trouver, folle d'excitation, quelques heures plus tard, lors du cross du collège. Ce fut comme si, l'espace d'une journée, le petit collège de Bruay-la-Buissière devenait 'le centre du monde' pour ces collégiens malheureusement peu habitués à se déplacer.

Quelle conclusion tirer de cette expérience au regard de la problématique de ce mémoire, qui rappelons-le, concerne l'évolution de la façon d'évaluer les élèves en France ? Trois éléments peuvent être mis en exergue.

Tout d'abord, le fait que ce projet n'ait exceptionnellement pas été évalué n'a pas pour autant démotivé les élèves, bien au contraire. Alors que ces derniers ont souvent tendance à travailler davantage lorsqu'un travail est noté, l'étude de cas sur le tourisme 'backpacker', ainsi que la recherche de questions à poser à Alex, n'ont posé aucun souci. La personnalité de ce jeune homme, les rêves que suscitaient chez les jeunes le fait qu'il ait fait le tour du monde, ont suffi pour remplir ces travaux.

Dans un deuxième temps, il peut être relevé que le but premier que je m'étais fixé pour ce projet – ouvrir la curiosité des élèves sur le monde – a été atteint. En effet, une fois la conversation avec Alex achevée, environ un tiers des élèves de chaque classe, ayant appris que j'avais fait un tour

d'Europe, ont manifesté le désir d'avoir des conseils pour réaliser le même voyage. Un quart d'heure a donc été consacré à une partie que j'ai intitulé 'Conseils pratiques pour un tour d'Europe'.

B. Conseils pratiques pour un tour d'Europe

1. Planifier en avance les destinations où l'on souhaite se rendre, en fonction du temps dont on dispose

Projeter carte des capitales européennes

Si l'on dispose de peu de temps, mieux vaut se concentrer sur une partie de l'Europe en particulier : -

- Europe centrale :
Exemple de trajet : Berlin, Cracovie, Vienne, Prague, Budapest, Zagreb, Ljubljana, Turin
- Europe de l'Ouest :
Bruxelles, Amsterdam, Londres
- Europe du Nord :
Copenhague – Oslo – Stockholm – Helsinki

2. Planifier les moyens de transport

Le moins cher reste le bus, avec des compagnies comme [Flixbus](#)

3. réserver en avance les hébergements

Les auberges de jeunesse ([hostels](#) en anglais) coûtent entre 10 et 20 euros la nuit, en fonction des pays.
Exemple de site : [Booking.com](#) (sélectionner les onglets 'auberges de jeunesse' et 'trier du moins cher au plus cher').

Complément de cours, à la demande des élèves, sur les conseils permettant de réaliser un tour d'Europe

Enfin, la troisième plus-value de cette expérience a résidé dans la création de la chaîne Youtube 'Coco et la prof d'histoire-géo'. Voyant à quel point mes élèves étaient enthousiasmés par le fait de découvrir le monde à travers des vidéos, et notant les nombreuses questions qu'ils me posaient lorsqu'ils savaient que je partais en voyage, j'ai décidé de me lancer dans la même aventure qu'Alex, à une échelle plus humble toutefois.

Prenant un chiot en peluche, et l'officialisant comme 'mascotte de mes classes d'histoire-géo', j'ai créé une chaîne Youtube où je poste des vidéos explicatives de chacun de mes voyages.

Par un heureux hasard du destin, je passai les vacances de la Toussaint à Barcelone, qui était recommandé dans mon manuel comme étude de cas pour la deuxième partie du chapitre, intitulée 'tourisme de masse'. Je réalisai donc une vidéo introductive sur la capitale économique de la Catalogne, ma

petite mascotte juchée sur mon épaule, filmant aussi bien les zones touristiques que la culture locale.²⁹



Présentation de la mascotte de mes classes d'histoire-géo lors de son voyage à Barcelone

Je prenais le risque, en me jetant dans la création de cette chaîne, que peu d'élèves suivent réellement ces nouveautés. La réalité m'a surprise. J'ai introduit cette deuxième partie de chapitre sur le tourisme de masse, juste après les vacances, avec cette vidéo. Je posai par la suite à mes 4èmes les questions suivantes : Quels lieux construits spécialement pour les touristes avez-vous vu dans cette vidéo ? Est-ce le même genre de tourisme qu'Alex ?

Présenter cette mascotte dans la continuité du projet avec Alex a tout suite accroché l'attention des élèves, de même que le fait de voir leur professeur sur Youtube. A mon étonnement, Coco a fait plus d'émules dans mes deux classes de 4ème, dont j'avais peur de ne pas conquérir la motivation, que dans ma classe de 6ème, à tel point que la 4ème A refuse désormais de faire des contrôles si je n'emmène pas Coco en classe. '*Juste pour porter bonheur*', disent-ils. D'autres vidéos de Coco ont suivi, sur des destinations variées telle que Paris, Lille, Tarragona...La relation qu'ont mes élèves avec cette chaîne est particulière. Sans aucune obligation de regarder les vidéos postées, il s'agit d'un contenu à la fois scolaire et ludique. Et il est toujours très émouvant de pouvoir parler de géographie avec des élèves à la fin d'une heure de cours lorsqu'une vidéo les a interpellés.

²⁹ Vidéo disponible dans son intégralité au lien suivant
[:https://www.youtube.com/watch?v=Ybs2Uvyv6gg&t=3s](https://www.youtube.com/watch?v=Ybs2Uvyv6gg&t=3s)

On ne peut donc que s'interroger face à cette expérience informatique qui a réussi : les élèves apprennent-ils davantage quand ils sentent que ce choix d'apprentissage est le leur, et qu'il ne leur est pas imposé ?

B) Avec ma classe de 6eme : les métropoles 'aux 4 coins du monde'.

Dans la cadre du chapitre 1 du premier thème de géographie – Habiter une métropole : les métropoles et leurs habitants – le programme demande que les questions suivantes soient traitées : *'Quels sont les problèmes et les contraintes de la métropole d'aujourd'hui ? Quelles sont les réponses apportées ou envisagées ? Quelles sont les analogies et les différences entre une métropole d'un pays développé et une d'un pays émergent ou en développement ?'*

Il y avait de nombreux témoignages dans le manuel d'habitants du monde entier, mais j'avais le désir de créer un lien plus fort entre ma classe de 6eme et des personnes 'réelles'. J'ai donc repris contact avec quatre de mes connaissances habitant dans des métropoles de différents pays à travers le monde.

Les amis ayant accepté de participer à ce projet sont les suivants :

- Nuno Lopes, vivant à Lisbonne, au Portugal
- Andres Serna vivant à Godoy Cruz, province de Mendoza, Argentine
- Tomoko Kanai, Japon
- Paridnya Puri, Pune, Inde

Ce projet s'inscrivait à la fin du chapitre. Nous avons fait deux études de cas de métropoles, de Montréal au Canada et de Mumbai en Inde. Nous en avons conclu que les métropoles sont des espaces rassemblant les activités économiques, culturelles, financières.

J'ai introduit le projet de la façon suivante : *'Je vais maintenant vous présenter 4 de mes amis qui habitent dans différents pays à travers le monde. Nous allons étudier leur pays, leur parcours, puis vous ferez des recherches sur la ville dans laquelle ils habitent, par groupe. Vous présenterez le résultat de vos recherches sous forme d'exposés. Par la suite, nous chercherons tous ensemble en classe les questions que vous souhaitez leur poser. Nous allons en effet, durant la même séance, envoyer des mails aux 4 coins du monde : à Andres en Argentine, à Tomoko au Japon, à Paridnya en Inde et à Nuno au Portugal. Ces questions devront porter sur la façon dont eux vivent à l'intérieur de leur métropole, comme par exemple : 'Paridnya, nous avons vu lors de nos recherches que les villes indiennes sont très polluées, quel impact cela a-t-il sur ta vie quotidienne ?' Nous en enverrons ce mail mardi 15 novembre, et nos amis*

auront donc 3 jours pour nous répondre. Nous lirons les mails en classe vendredi'.

Une fois le projet présenté et les consignes ayant été comprises, je localisai sur Google Earth chaque ville où se situaient mes amis, et j'accompagnai cela d'une vidéo 'timelaps' – une vidéo présentant les flux de personnes et d'activités dans une ville donnée en accéléré. A la fin de cette séance, des équipes étaient créées – l'équipe 'Argentine', l'équipe 'Inde'... - et chaque élève devait pour la séance qui suivait ramener le résultat de ses recherches sur la ville en question, une fiche de questions ayant été donnée pour les aider.

Lors de la deuxième séance, j'avais réparti les tables en îlots, chaque îlot symbolisant une équipe. Je donnai à chacune d'elle une fiche intitulée 'mise en commun des recherches', ce qui permettait pour moi de voir quels élèves avaient vraiment travaillé, et évitait le phénomène que décriaient certains parents lors des exposés, à savoir le fameux 'deux élèves travaillent, un troisième regarde'.

Mise en commun des recherches sur la ville de Mendoza
 Romain, Cléa, Mathéo, Lucas, Justine, Aéryn
 Exposé de 5 minutes

1/ présenter la ville : le pays, le continent, le nombre d'habitants Celui/Celle qui en parlera sera	
2/ quelles activités peut-on y faire ? Ceux/ Celles qui en parleront seront et	
3/ Comment se déplace-t-on dans cette ville Celui/Celle qui en parlera sera	
4/ Quels peuvent être les inconvénients de cette ville ? Celui/Celle qui en parlera sera	
5/ Que mange-t-on dans cette ville ? Celui/Celle qui en parlera sera	

Au bout de 20 minutes, chaque groupe passait devant ses camarades, et proposait les questions qu'il souhaitait poser à Andres/Paridnya/Tomoko/Nuno. Par la suite, le reste de la classe pouvait ajouter des questions complémentaires. Une nouvelle fois, et sur le modèle de mes classes de 4eme, les élèves se sont avérés très curieux de connaître les détails de la vie quotidienne, telle que les plats typiques, la façon de se déplacer, etc...

Mes amis m'ayant répondu dans les temps, j'eus la possibilité de mettre leurs réponses sous forme de power point. Ce projet s'est révélé être un très bon moyen de compléter le chapitre. Les réponses de Tomoko ont permis d'approfondir les 'risques' auxquels peuvent être soumises les métropoles, dans cet exemple le risque sismique. Celles de Paridnya en Inde ont permis d'aborder les problématiques autour de la pollution et de la santé des habitants dans les pays en voie de développement. Les réponses d'Andres

en Argentine et de Nuno au Portugal permettaient de donner le point de vue de métropoles ayant plus d'infrastructures en termes de transports et d'offre sportive. Andres, joueur de football de l'équipe de Mendoza, a particulièrement suscité l'enthousiasme auprès des jeunes de ma classe...

Les réponses de mes amis étant en anglais et en espagnol, je décidai de les laisser telles quelles dans mes power point, et de rajouter un cadre 'zoom sur l'anglais' dans mes présentations. Mme Vézirian, qui me rendait visite de la part de l'ESPE durant ce projet, apprécia cette volonté de créer un pont entre les disciplines, ce que j'essaye de faire au maximum, notamment avec les sciences de la vie et de la terre, les langues, et les mathématiques.

Les réponses de Paridnya, habitant en Inde, dans la métropole de Pune



Do you like living in your city despite the pollution and the slums ?
YES! Because my city is not full of pollution and slums. It's a metro city with bungalows, commercial and residential complexes and greenery as well. We will soon have metro too.

Zoom sur l'anglais :

- SLUM : bidonville
- GREENERY : verdure

Un extrait du power-point relatant les réponses de Paridnya, en Inde

Ce projet m'a permis, tout comme m'avait permis la simulation de débat 'C dans l'air' dans mes deux classes de 4eme, d'évaluer les compétences 's'exprimer à l'oral' de mes élèves en 6eme. Au-delà de cela, je recherchais aussi l'intérêt qu'ils avaient porté à cette expérience. J'ai donc été confrontée à un problème : devais-je évaluer le projet dans son intégralité ou le découper en compétences distinctes ? Ainsi, une élève qui n'aurait pas fait les recherches pour l'exposé mais qui dispose d'une aisance à l'oral pouvait-elle avoir une maîtrise satisfaisante de cette dernière compétence ? Ou devais-je considérer que le projet était un tout et que ce manque de travail devait être sanctionné ?

J'optais pour la seconde option, qui ne concerna heureusement que trois élèves, tous les autres ayant 'joué le jeu', et ayant fait des recherches préliminaires. Une nouvelle fois, je notais que la motivation des élèves avaient permis de mener à bien ce projet, sans qu'il n'y ait besoin de dire que ce travail était 'noté', tout comme cela avait été le cas avec les projets menés dans mes classes de 4^{ème}.

Trois mois après ce projet, je pus emmener cette même classe de 6^{ème} en salle informatique pour les faire travailler avec le logiciel Thinglink, qui permet de créer des images interactives. Le but de cette séance était de créer une carte ludique de la ville qui avait été étudiée trois mois auparavant, en annotant des faits historiques, des noms de quartier, etc...

J'eus l'agréable surprise, lorsque je les interrogeais à l'oral, de voir que la quasi-majorité des élèves se souvenaient non seulement de la localisation des villes en question, mais également des éléments les plus saillants que nous avons traités. Un élève me demanda même si Andres avait marqué des bus depuis la dernière fois que nous lui avons écrit, en Argentine.

Selon les chiffres des formateurs de la Croix-Rouge Française, nous retenons 30% de ce que nous voyons, mais 80% de ce que nous faisons dans le cadre d'une activité³⁰. Enseigner à travers des projets, même si cela nécessite plus de moyens et de temps, deviendrait-il la clé d'une intériorisation plus efficace des connaissances ?

³⁰ Formation Croix-Rouge Française d'Animateurs, 'Pédagogie Initiale Commune', janvier 2015

Troisième partie

Paroles d'acteurs éducatifs sur le terrain

Différentes méthodes ont été utilisées pour recueillir les témoignages qui vont suivre. L'approche par entretien en face à face, ou par distribution de questionnaires en direct, a été privilégiée pour interroger les élèves. Des questionnaires ont été envoyés par voie informatique aux parents d'élèves ainsi qu'aux professeurs, permettant de recueillir des témoignages en plus grand nombre, avec des réponses plus précises. Que pensent tous ces acteurs de la façon de noter en France ? Nous verrons qu'il n'existe pas de consensus au sein de ces divers groupes. Notes chiffrées, compétences, voir autres modes de notation, ces témoignages donnent une vision modeste mais réaliste du système de notation aujourd'hui en France.

I/ Paroles d'élèves, de parents d'élèves et de professeurs

A) Les élèves

Entretien en face en face avec quatre élèves de la 6eme C, la classe 'sans notes'

Je suis intervenue dans la classe de 6eme C de l'établissement où je suis actuellement professeur-stagiaire, au collège Bruay-la-Buissière. Leur professeur d'histoire-géographie, David, a ainsi informé quatre de ses élèves, Elisa, Camille, Océane et Léa, *'formant un groupe au niveau hétérogène'* - m'a-t-il confié - que j'intervenais le mardi 24 novembre. Voici le compte-rendu de mes échanges.

Mme Péronne : Qu'avez-vous pensé en arrivant dans cette classe de 6eme C, quand on vous a annoncé que vous n'alliez pas avoir de notes ?

- Elisa : Je n'étais pas étonnée car en primaire on était noté avec des notes mais aussi avec des compétences.
- Océane : Moi, j'aurais préféré des notes parce que j'en avais plus l'habitude.
- Léa : Moi, ça me dérangeait pas.

Mme Péronne : Est-ce que vous aimeriez que cela change ?

- Elisa : Je ne sais pas, peu m'importe. Le tout, c'est qu'on ait le résultat final.
- Mme Péronne : Et c'est quoi pour toi le résultat final ?
- Elisa : C'est...comme une note.
- Océane et Camille : Je ne sais pas.
- Léa : Moi j'aimerais bien que cela change. Pour savoir si j'ai la moyenne, ou même 20/20.

Mme Péronne : Et qu'en pensent vos parents ?

- Elisa : Ils n'ont rien dit.
- Océane : Les miens ont dit que c'était terrible.
- Camille : Terrible aussi.

- Léa : Ma mère trouvait ça un peu stupide, elle disait que nous étions la seule classe à ne pas avoir de notes.

Mme Péronne : Est-ce que vous souhaiteriez ajouter quelque chose ?

- Léa, Océane, Elisa : on aimerait des notes.
- Camille (en riant) : Révolution ! On veut des notes !

Que ressort-il de cet entretien ? David a insisté sur le fait que ces quatre élèves formaient un groupe qui aurait pu avoir des notes très différentes : *‘La meilleure d’entre elle, si je les notais de façon chiffrée, aurait 17 de moyenne générale, mais celle qui a le plus de difficultés aurait 6.’* Pourtant, alors que l’on serait en mesure de s’attendre à ce que les élèves qui rencontrent le plus de difficultés privilégient une notation par compétences, l’ensemble des fillettes s’accordent à la fin de l’entretien pour un rétablissement des notes.

Pourquoi ce goût des notes ? Tout d’abord, par habitude. Lorsqu’on leur demande si elles ont été étonnées d’apprendre qu’elles n’allaient pas être notées cette année, les quatre élèves ont répondu par la négative, trois sur quatre ayant déjà été notées par compétence en primaire. Mais deux d’entre elles précisent qu’il s’agissait d’un système mixte de notation, avec à la fois des notes et des compétences évaluées. Rappelons que tous les pays européens ne donnent pas forcément des notes chiffrées en primaire. La Suède ne commence cette pratique qu’à partir de la 6^{ème}, par exemple.

Nous pouvons également relever que les notes servent de repère aux élèves. La remarque de la petite Léa est très intéressante en ce sens, quand je lui demande si elle aimerait de nouveau être notée de façon chiffrée : *‘Moi j’aimerais bien que cela change. Pour savoir si j’ai la moyenne, ou même 20/20.’* Pour des élèves ayant déjà connu le système de notation chiffrée, le besoin de savoir s’il se trouve ou non au-dessus de la moyenne est important. C’est d’ailleurs ce à quoi fait référence David quand il prend la parole, expliquant que les couleurs ne permettent pas d’être aussi précises qu’une notation sur 20.

Si nous partons du principe que la plupart des professeurs notent avec une précision allant jusqu’au demi-point, un élève peut potentiellement être classé dans 40 groupes possibles (groupe 0, groupe 0,5...etc... jusqu’aux groupes 19.5 et enfin 20/20). Avec la notation par compétences, l’éventail de possibilité se réduit à 4, voire 3.

Comme l’énonce clairement Elisa, *‘le problème, c’est que je ne sais pas si j’ai la moyenne’*. La conclusion provisoire que nous pouvons tirer de cet entretien est donc la suivante : Tout élève ayant déjà connu un système de notation chiffrée cherche, consciemment ou non, à transformer la couleur de son contrôle en chiffre, dont le but principal de savoir s’il est au-dessus du fameux 10/20.

Or, en agissant ainsi, les élèves détournent de leur but premier ce pour quoi les compétences ont été mises en place dans les établissements. Il s'agissait ainsi ne de plus uniquement évaluer des connaissances 'appprises par cœur' mais des 'savoirs-faire'.

Si nous nous tournons du côté des parents, ces derniers ne semblent pas non plus apprécier la notation par compétences. Un couple de parents ne s'est pas prononcé, mais les trois autres rejettent cette 'classes sans notes', qualifiant cette décision de 'terrible' ou 'stupide'.

Nous retrouvons dans cet entretien des éléments déjà soulevés par Isabelle Pannier, dans son article '*Pour en finir (ou presque) avec les notes : évaluer par compétences*', cité ci-dessus : La note est considérée comme un 'dû', comme un repère.

[Les élèves de 4ème, des classes 'au système de notation mixte', questionnaire distribué en classe](#)

Dans le courant du mois de mars 2017, je décidai d'enrichir les témoignages que j'avais obtenus, en distribuant à une de mes classes de 4^{ème} un court questionnaire comprenant les interrogations suivantes :

- Question 1 : Qu'est-ce que la notation par compétences ?
- Question 2 : Préfèrerez-vous être noté avec des notes sur 20, des compétences, ou les deux ?

Les élèves étaient ce jour-là au nombre de 20 dans la classe. Sur cette vingtaine d'élèves, huit élèves expliquent les compétences comme le fait de '*savoir faire quelque chose ou pas*'. Selon Axelle, les évaluations par compétences sont des '*appréciations qui valident ou non un travail*', pour Célia '*on valide les choses que l'on sait faire, ce sont comme des étapes à valider*'. Il est intéressant de noter que ces huit élèves définissent ce système de notation avec les termes '*valider*', '*acquérir*' ou '*savoir faire*'. A aucun moment le mot 'noter' n'apparaît, alors qu'il s'agit pourtant d'un système de notation, même s'il n'est pas chiffré, mais les élèves le perçoivent plus sous un aspect qualitatif que quantitatif.

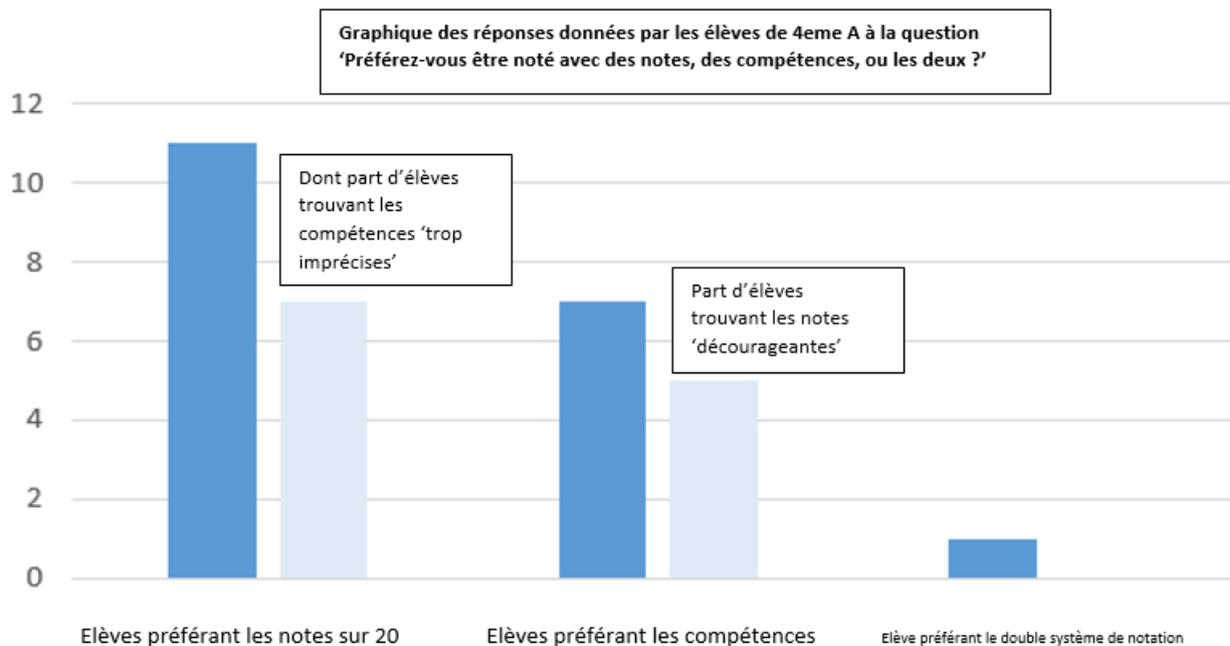
Neuf autres élèves définissent ce système de compétences par les couleurs qui y sont associées, à savoir vert, orange et rouge. '*On a trois couleurs comme un feu tricolore qui permettent de dire si on a réussi, un peu, ou pas du tout*', répond Kylian. Tous les élèves semblent avoir intérioriser cette gradation de couleurs : '*vert : bien, orange : moyen, rouge : non*', simplifie ainsi Léo sur son questionnaire.

Concernant la deuxième question, onze élèves déclarent qu'ils préféreraient être évalués uniquement par notes, neuf uniquement par compétences, et un élève avec les deux systèmes. Parmi les élèves du premier groupe, il est très intéressant de

noter que sept élèves sur onze n'aiment pas les compétences car elles paraissent trop imprécises. Mélissa précise ainsi : *'Je préfère les notes sur 20, on sait où on en est, si on a bien réussi ou pas. Avec les compétences, c'est moins précis'*. Pour les très bons élèves, une certaine frustration se fait sentir à l'idée de ne plus pouvoir atteindre le fameux 20/20. *'Je préfère avec les notes sur 20. Avec les compétences, vert on ne sait pas si on a 17 ou 20'*, écrit Maelline. *'Avec un vert foncé, je ne sais pas si j'ai 15 ou 20, cela peut être décourageant pour certains élèves'*, annote de façon similaire Léa.

De façon ironique, nous pouvons relever que ce découragement que décrit Léa est un terme qui est également utilisé dans le groupe des élèves qui préféreraient être notés par compétences, mais pour des raisons totalement opposées. Les expressions *'être découragé'* et *'perdre confiance en soi'* apparaissent ainsi à cinq reprises. *'Avec les compétences, il n'y a pas de chiffres pour nous décourager'*, déclare ainsi Antonin. *'Je préfère les compétences comme ça on ne voit pas nos notes, cela peut nous décourager'*, répond en écho Lucile. Julien écrit quant à lui : *'Je préfère les compétences, on se fait moins engueuler à la maison'*. Ces propos ne sont pas sans rappeler l'effet Pygmalion décrit dans la première partie de ce mémoire, analysé par Jacobson et Rosenthal. Une succession de mauvaises notes, c'est-à-dire, selon les standards actuels, en-dessous de la moyenne, risquent d'étiqueter un élève comme 'mauvais', et jouer par là-même à la fois sur les notations futures du professeur, mais aussi sur sa source de motivation.

Une seule élève déclare qu'elle serait favorable à un système de double notation. Ce qu'elle écrit est très révélateur : *'Les 2, avec les notes on sait combien de point il nous manque, avec les couleurs on sait si la note est bien ou pas.'* Sans s'en rendre compte, Mégane parle de notes, sous-entendant note chiffrée selon le langage commun, pour désigner les compétences. Son propos laisse comprendre qu'elle perçoit les compétences comme des 'notes cachées', que l'on aurait non pas 'mises sur 20', mais déguisées de couleurs. La réalité est plus subtile, mais difficile à comprendre pour les élèves. Les compétences évaluent des acquis qui reposent sur des connaissances mais en plus grande partie sur des savoirs faire.



Ces questionnaires distribués à mes élèves de 4^{ème} m'ont également permis de prendre conscience qu'il fallait sortir du préjugé selon lequel les élèves ayant des notes basses auraient tendance à préférer la notation par compétence, et ceux ayant des notes élevées la notation chiffrée. Si l'on considère pour cette classe de 4eme qui me sert d'échantillon, qu'une 'bonne moyenne' est une moyenne de 12 sur 20 ou plus, cela signifie qu'onze élèves entreraient 'en contradiction' avec cette idée reçue.

Evann et Malcom, ayant tous les deux une moyenne en Histoire-Géographie de 6/20, préfèrent les notes chiffrées. Malcom écrit ainsi : *'Je préfère les notes sur 20. Si on a 8/20 on regarde où ça ne va pas, et on peut s'améliorer.'* Les notes chiffrées se voient donc attribuer la qualité supposée de 'conduire' directement l'élève à son erreur. A l'opposé Axelle, ayant une moyenne de 15/20, déclare : *'Je préfère les compétences, les notes sur 20 peuvent dire si un élève est bon ou mauvais, et cela peut décourager.'*

Les conclusions à tirer de cette petite étude menée au sein de ma classe de 4eme B sont ainsi multiples. Tout d'abord, il n'existe pas de préférence tranchée pour les notes chiffrées ou pour les compétences, les élèves se divisent en deux groupes concernant ce sujet. Pour ceux préférant les compétences, la principale raison évoquée réside dans le découragement éventuel occasionné par de 'mauvaises' notes. Pour ceux préférant les notes chiffrées, la critique des compétences repose en grande partie sur leur imprécision. A noter de façon très instructive que nous ne pouvons pas prédire d'après la moyenne des élèves leur éventuelle préférence pour l'un ou l'autre des systèmes de notation.

B) Les parents (questionnaire envoyé par voie électronique)

A la suite du premier entretien avec quatre élèves de la 6ème 'sans notes' du collège, il apparaît que la quasi-majorité des parents du petit groupe interrogé n'apprécie pas le système de notation par compétences. Une question reste cependant en suspens. Pour toutes les autres classes du collège, où le choix a été fait cette année d'évaluer à la fois avec des notes chiffrées et avec des compétences, quel est l'avis des parents ? Ce système de double notation leur convient-il, ou allons-nous retrouver dans leurs avis le même rejet des compétences que pour les parents d'Elisa, Camille, Océane et Léa ?

Décidant d'utiliser un moyen simple et efficace de communication pour les interroger, j'envoyai un mail collectif à tous les parents de mes trois classes. Y apparaissait une brève explication du sujet de mes recherches, ainsi que le questionnaire suivant, le même que celui distribué à mes classes de 4ème, réadapté :

- Question 1 : Votre enfant est évalué cette année à la fois par note (les notes sur 20 par exemple) et par compétences (avec des couleurs : vert, orange, etc...) : comprenez-vous pourquoi ?
- Question 2 : Préférez-vous que votre enfant soit noté uniquement par notes ? uniquement par compétences ? Avec les deux ? Pourquoi ?
- Question 3 : Souhaitez-vous ajouter une remarque sur la façon dont votre enfant est évalué dans sa scolarité (une interrogation, une proposition d'évaluation, etc...) ?

Plusieurs parents acceptèrent de répondre. La moitié d'entre eux avouaient ne pas comprendre le système de notation par compétences, et auraient préféré revenir au système de notation 'sur 20'. *'C'est mieux avec des notes pour voir leur niveau', 'je préfère par note pour voir leur niveau, on a toujours été habitué comme ça', 'j'ai toujours été pour les notes. Car les compétences de couleur, je ne sais pas du tout comment ça fonctionne. Pour moi vert c'est compris et rouge pas compris. C'est plus simple par des notes et appréciation'.*

La raison citée par la moitié des parents de cette enquête qui accordent leur préférence à la notation sur 20 réside donc dans la possibilité de connaître le 'niveau' de leur enfant. La note chiffrée, comme nous l'avons vu précédemment, est très simple dans sa compréhension, et permet un classement de l'élève par rapport au reste de la classe, mais aussi repérer la progression personnelle de ce dernier tout au long de l'année.

Un parent d'élève annonce quant à lui qu'il comprend parfaitement ce système, *'j'ai tout à fait compris le fonctionnement du système avec les couleurs'*, mais qu'il préfère tout de même la notation chiffrée : *'Je suis pour les notes qui pour moi fait plus réagir l'enfant'.*

Quelques parents s'avèrent satisfaits du système de double notation. Il s'agit de parents d'élèves ayant parfaitement compris le système de notation par compétences, et sachant ré-expliciter son but en détails, comme le prouve l'exemple de cette maman d'une jeune fille en classe de 6^{ème} : *'L'évaluation de connaissances est de savoir à un instant T, mais s'inscrit dans un domaine de compétences qui est parfaitement identifiable pour le parent et l'enfant (exemple: "Produire des écrits variés"). Les couleurs (vert, orange et rouge) sont désormais bien connues des parents et des élèves puisque ce système accompagne les enfants depuis la maternelle, bien qu'il évolue avec l'âge de l'enfant. J'apprécie le double système de notation qui permet donc deux lectures des bulletins scolaires.'* Il est à relever que le nombre de parents ayant compris les enjeux de la notation par compétences reste peu élevé.

II/ Paroles de professeurs

Au début de l'année scolaire 2016-2017, un responsable syndical s'est présenté au collège pour une première réunion.³¹ L'ordre du jour était simple : comprendre les nouvelles réformes pour l'année à venir. Cette intervention est intéressante dans le cadre de cette recherche, car la quasi-majorité des professeurs présents y ont montré leur scepticisme - voir leur rejet - de la notation par compétences.

Trois d'entre eux trouvaient anormal le fait que la direction ait imposé d'évaluer les élèves selon le double système de notation : *'Les parents en 3^{ème} ne comprennent rien à ce nouveau système de couleurs !'*, entendit-on ce soir-là à plusieurs reprises dans la salle. Si l'on se réfère aux témoignages des parents dans le paragraphe précédent, il apparaît que cette affirmation, si elle ne peut inclure la totalité des familles, est en partie vraie.

Des murmures circulent également à cet instant-là sur le fait que le travail à fournir pour noter par compétences et par notes 'sur 20' sera le double. *'Cela prend du temps de cocher pour chaque élève toutes ces petites pastilles de couleur mine de rien'*. Le responsable syndical prend alors la parole : *'la loi, qui est la plus haute norme dans l'éducation nationale, affirme la liberté pédagogique de l'enseignant. Donc vous avez parfaitement le droit de refuser de noter uniquement par compétences.'* Certains opinent de la tête en signe d'approbation, d'autres se font plus discrets. La notation par compétences est devenue une ligne de fractures en salle des professeurs, discrète mais présente, entre ceux qui refusent totalement ce nouveau système, ceux qui 's'en contentent', et ceux qui espèrent que cette nouvelle façon d'évaluer va permettre d'évoluer vers une approche différente de l'école.

'Evaluer par notes et par compétences permet d'être plus complet, mais cela donne également plus de travail au professeur donc il faut voir si ce surplus de travail est

³¹ Réunion syndicale du 15 novembre 2016, au collège Simone Signoret

utile sachant qu'au brevet les notes ne sont plus prises en compte', témoigne Emilie, professeur d'histoire-géographie au sein de l'établissement Simone Signoret. Elle reconnaît cependant que *'certaines connaissances sont "sanctionnées" par la note, pas par l'évaluation en compétences',* permettant à deux élèves ayant des écarts de notes chiffrées de valider pourtant les mêmes compétences s'ils s'investissent de la même façon.

Jérémy, professeur d'Histoire-Géographie au collège George Sand de Béthune, est quant à lui favorable à l'abandon de la note sur 20, pas uniquement car elle peut être source de démotivation, mais également car elle inculquerait une volonté de compétition malsaine : *'La note est vue comme un moyen de classer les élèves, voire de les mettre en concurrence. Les bons élèves entrent en compétition pour obtenir la meilleure note, ce qui leur inculque une volonté contestable d'être « le meilleur », avec l'idée de dépasser son voisin, son camarade.'* Les notes seraient également perçues par l'élève et sa famille comme intemporelle, ne s'inscrivant dans aucune trajectoire, et ne permettant pas de féliciter un élève ayant une note basse mais ayant réalisé des progrès : *'Les objectifs chiffrés fixés par la famille ne prennent pas en compte la notion de progrès. Il est très difficile de faire comprendre à des parents et à leurs enfants, qu'un 10/20 a autant de valeur qu'un 17/20 s'il s'inscrit dans une évolution progressive des résultats. Que de temps perdu lors des réunions parents-profs à expliquer aux parents que je suis content de leur enfant en difficulté qui est passé de 4 à 9 de moyenne en quelques mois...'* Jérémy propose cependant de modifier légèrement la notation actuelle utilisée pour les compétences : *'Je suis plutôt partisan d'adopter un système à 5 degrés d'acquisition afin de prendre en compte les nuances. 3 degrés me semblent insuffisants et limitent l'intérêt et la compréhension de ce type d'évaluation.'*

Stéphanie, professeur d'arts plastiques au sein du collège Simone Signoret, fait écho dans son témoignage aux propos de Jérémy concernant l'utilisation des notes pour classer les élèves, ainsi qu'aux propos tenus par mes élèves de 4eme B dont certains se sentaient découragés par les 'mauvaises notes' : *Je n'apprécie pas spécialement d'évaluer les élèves par notes car les élèves l'assimilent trop souvent à un classement. Il me semble également que lorsqu'ils sont (mal) notés, les élèves ont l'impression d'être directement jugés.'*

Cependant, elle s'oppose également à l'évaluation par compétences : *'Malheureusement je n'apprécie pas non plus l'évaluation par compétences. J'estime qu'il n'est pas normal, voire même dangereux d'évaluer les élèves selon les méthodes calquées sur celles utilisées en entreprise. De plus cette évaluation manque de précision et passe bien souvent à côté de l'essence même de ce qui est à évaluer.'*

Elle propose donc une voie alternative de notation : *'J'aimerais pouvoir évaluer les élèves avec des critères précis, limpides et propres à chaque séquence. Au lieu de chiffres, l'évaluation de l'acquisition des différents savoir-faire et des connaissances serait rendue possible par un système de couleurs ou "- /+ +". Ainsi, l'élève n'aurait*

pas d'autres choix que de voir ce qui dans son travail a fonctionné ou non puisque chaque critère serait unique. Il n'aurait pas l'impression d'être classé, jugé ou dévalorisé.'

Nous l'avons vu à travers ces différents témoignages, la communauté éducative est partagée en plusieurs groupes en ce qui concerne la façon d'évaluer les élèves. Entre professeurs rejetant toute nouveauté et voulant garder le système de notation chiffrée, ceux qui ont le sentiment de 'subir' les réformes plutôt que de les appliquer, ceux qui veulent améliorer la façon d'évaluer les élèves pour réduire les sources de démotivation mais dont les idées ne parviennent pas toujours jusqu'au Rectorat, il semblerait qu'il faille mettre en place, à l'image des propositions de 'démocratie participative', de *'nouvelles formes d'intervention du local au global'*³², en prenant davantage en compte les propositions ou expériences de ceux qui sont, comme le dit le jargon, *'sur le terrain'*.

III/ En dehors du champ scolaire, noter au sein d'une association : La Croix-Rouge Française

Association loi 1901 créée en 1863 par Henri Dunant, reconnue d'utilité publique, la Croix-Rouge Française compte aujourd'hui plus de 58 000 membres. Au sein des unités locales, ses trois principales missions reposent sur le secourisme, l'action sociale et la formation. Bien que bénévoles, ses membres se doivent d'être formés et de développer puis maintenir un certain professionnalisme. Dans le cadre du secourisme, un bénévole passe tout d'abord son Premiers Secours Civiques de Niveau 1 (PSC1). Par la suite, il dispose de la possibilité de passer le diplôme de Premiers Secours en Equipe de Niveau 1, puis 2 (PSE1 et PSE2). Un secouriste diplômé du PSE2 a le même niveau de compétences qu'un pompier, à l'exception près qu'il ne peut pas 'aller au feu'.

Se pencher sur la façon dont cette institution évalue ses bénévoles apporte un éclairage intéressant dans le cadre de ce mémoire. Depuis des années, la Croix-Rouge évalue ses membres selon des grilles de compétences très précises. La validation d'un montant 'minimum' de compétences est nécessaire pour l'obtention des diplômes mentionnés ci-dessus.

Nicolas de Raymond, formateur de secouristes à la Croix-Rouge Française, explique : *'Sur une formation de Premiers Secours en Equipe, il existe trois modes d'évaluation. Tout d'abord les questionnaires à choix multiples, au nombre de cinq pour une formation d'une semaine. Il faut valider neuf questions sur quinze au minimum pour valider le QCM. Deuxièmement, il y a les techniques. Elles sont validées si le geste [de secours à la personne] est bon et justifié. Sinon, c'est éliminatoire. Enfin, les cas concrets [simulations de situations], c'est une évaluation*

³² A. Bevort, Pour une démocratie participative, Presses de Sciences Po, 2002

sommative. Pour chaque concret, on peut évaluer jusqu'à six compétences : l'attention portée à l'hygiène, savoir dresser un bilan, faire preuve d'humanité...'. Il faut obtenir deux à trois 'OUI' par compétence pour la valider'.³³

Plusieurs éléments sont à relever dans le cadre de cette explication. Tout d'abord, les notes chiffrées sont peu présentes. L'exergue est davantage mis sur la maîtrise des gestes – *'le geste de secours est bon et justifié'* - que sur la théorie, évaluée à travers de courts QCM.

L'acquisition des gestes doit également s'accompagner de compétences, d'un certain savoir-être qui doit se joindre au savoir-faire. *'Je vais passer sur le bilan, je ne l'ai pas validé sur le dernier cas', 'Je ne suis jamais passé sur la surveillance, je vais y passer sur le prochain cas, mais ça va être facile à valider'* ³⁴...Tels sont les quelques propos que l'on pouvait entendre en passant à l'unité locale de Paris 15eme, l'année dernière, lors des formations de Premiers Secours.

Au sein des évaluations de secouristes, ce système d'évaluation présente l'avantage d'avoir été totalement intériorisé par les participants. En témoigne Adrien Roussel, secouriste au sein du IVème arrondissement. *'Système efficace et utile car il est constructif et nous situe par rapport à notre objectif. Mon évaluation en tant qu'équipier secouriste remonte à 2008, mais si je me souviens bien il y avait 4 niveaux possibles pour atteindre une compétence. A pour 'acquise', B pour 'comprise mais pas encore maîtrisée', et C et D pour 'c'est pas encore ça'*.³⁵

Même si l'obtention d'un diplôme de secouriste diffère sur beaucoup de points de celle du Diplôme National du Brevet, il est ainsi important de noter que certaines institutions ont réussi à n'évaluer leurs membres qu'à travers des compétences.

³³ Propos recueillis par e-mails en février 2017

³⁴ Propos recueillis lors de la formation Premiers Secours de Niveau 1, mai 2016, 15^{ème} arrondissement de Paris

³⁵ Propos recueillis par e-mail en février 2017

Fiche individuelle de suivi et de certification PSE 1

Formation de premier secours de niveau 1	Date de la formation :	12/202016 AU 20/20/2016
Participant :	Nom :	B
	Prénom :	Participant_2

Evaluation des connaissances et des savoirs théoriques

	C1	C2	C3	C4
Validation des connaissances par compétences *	NON	NON	NON	NON

* Résultat à reporter à la ligne 1 du tableau d'évaluation sommative

Evaluation des techniques et des savoir-faire pratiques

Evaluation sommative	C2	C3	C5	C7	C8
Gestes techniques modules 5 et 6	NON				
Gestes techniques modules 3 et 4		NON			
Gestes techniques des modules 8 à 14 ,16			NON		
Gestes techniques des modules 17 à 21				NON	
Gestes techniques de module 1					NON
	C2	C3	C5	C7	C8
Validation des techniques par compétences *	NON	NON	NON	NON	NON

* Résultat à reporter à la ligne 2 du tableau d'évaluation sommative

Evaluation des Savoirs de mise en œuvre des procédures et des comportements

Cas concrets		Compétences							
N°	Thème du cas concret	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9
1	Obstruction brutale des voies aériennes par corps étranger.								
2	Hémorragie externe.								
3	Perte de connaissance.								
4	Arrêt cardiaque de l'adulte ou de l'enfant et du nourrisson.								
5	Détresse vitale (neurologique, respiratoire ou circulatoire).								
6	Malaise.								
7	Atteinte traumatique des membres ou de la peau.								
8									
Reporter le résultat de reevaluation réalisé lors des cas concrets sur ce tableau		C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9
Validation des savoir être de mise en œuvre des procédure et des comportements par compétences *		NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON

La compétence est validée si le participant valide la compétence(OUI dans la case) dans au moins 2 cas concrets en PSE1 à l'exception C7 ou, en PSE1 un seul "OUI" suffit.

* Résultat à reporter à la ligne 3 du tableau d'évaluation sommative

Fiche individuelle de suivi et de certification PSE1

Evaluation Sommative PSE 1

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9
1 - Connaissances et savoir théoriques	NON	NON	NON	NON					
2 - Techniques et savoir-faire pratiques		NON	NON		NON		NON	NON	
3 - Procédures et comportements		NON							

Reporter sur le tableau ci-dessus le total des 3 tableaux précédents

Compétences atteintes lors de la formation	NON								
---	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Evaluation de certification PSE1

	OUI	NON
LE PARTICIPANT A ATTEINT TOUTES LES COMPETENCES LORS DE LA FORMATION		X

APTITUDE FINALE	B Participant_2	NON APTE
------------------------	------------------------	-----------------

Pour être apte, le participant doit valider toutes les compétences

Commentaires :

Signature du Participant : **B Participant_2**
Date : 20/20/2016

Signature des formateurs (Noms + signatures) :
Date : 20/20/2016

Fiche numéro 2 d'évaluation du Premiers Secours du Niveau 1 (PSE1) au sein de la Croix-Rouge Française

Conclusion

« *Le sentier est unique pour tous, les moyens d'atteindre le but varient avec chaque voyageur* ». Pourquoi avoir choisi un proverbe tibétain pour clore ce mémoire ? La raison en est simple : il reflète avec une simplicité étonnante toutes les conclusions de ces recherches, menées sur un an. La communauté éducative semble aujourd'hui s'accorder sur le fait qu'il faille s'adapter à chaque élève. Le problème réside donc dans les moyens.

« *Le sentier est unique pour tous* » rappelle de façon criante les raisons pour lesquelles le collège pour tous a été créé, en 1975. En voulant mettre fin aux inégalités de parcours scolaire, il a été jugé plus juste de faire bénéficier tous les élèves du même enseignement. Mais a-t-on vraiment laissé la possibilité à chaque élève de se frayer son propre chemin, en fonction de ses capacités, pour atteindre lui-même le bout du sentier ?³⁶ Il semblerait que non, et que le 'malaise' du collège que nous connaissons aujourd'hui viendrait en partie de ce fait. En supposant que les contrôles de connaissances réguliers et les notations qui en résultent étaient un système impartial, le collège a supposé qu'en donnant le même bâton de marche à tous, tous les élèves parviendraient au bout du chemin. L'apparition des compétences tente aujourd'hui d'apporter une certaine modulation à cela, mais d'après les témoignages recueillis, il semble qu'une majorité de parents d'élèves, d'élèves et d'enseignants soient contre, habitués depuis trop longtemps au système de notation chiffrée, aux 'repères' que permettent les notes sur 20.

La France est un pays où il faut pouvoir se comparer aux autres, se classer. Les parents et une majorité d'élèves semblent apprécier cet état des faits. Cependant, un élève se développe-t-il vraiment en cherchant toujours à être 'au-dessus' des autres ? Mes collègues et moi-même avons noté une progression intellectuelle bien plus intéressante lorsque la Croix-Rouge est venue déconstruire les préjugés au sujet des migrants, en novembre 2016, que lors de simples contrôles de connaissances. Les projets menés en coopération avec des partenaires à l'international ont, de même, porté leurs fruits et démontré que le degré de motivation est crucial dans la mémorisation des savoirs. Dans une classe de 4ème où les élèves ont de grandes difficultés à se repérer en géographie, que nous apprend la jeune Wendy, quand elle arrive, un beau matin du mois de décembre, en annonçant qu'Alex se trouve au Kirghizistan ? Elle met tout simplement en avant l'importance pour les élèves de 'percevoir' ce qu'on leur enseigne comme faisant partie intégrante de leur monde. Wendy n'a pas cherché à apprendre où se trouvait le Kirghizistan. Elle a simplement continué, par curiosité, à regarder les vidéos du jeune voyageur que nous avons étudié en classe. Susciter la curiosité plutôt que d'imposer le savoir à la façon d'un cours magistral, voici ce qui fut pour moi la principale conclusion de ces expériences menées au sein de l'établissement Simone Signoret.

Une fois ce fait mis en avant, le débat autour de la notation par notes ou par compétences semble obsolète. Pourquoi réfléchir à un meilleur système d'évaluation

³⁶ L. Gutierrez et P. Legris (dir.), *Le collège unique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2016

si la problématique se trouve ailleurs, à savoir : comment réussir à susciter la curiosité et la soif d'apprendre chez nos élèves ? Une fois cette question résolue, il sera alors possible d'adapter les modalités d'évaluation en classe. En effet, revenons quelques instants sur les savoirs qu'on peut pu acquérir les élèves de 4eme en intériorisant les dialogues du débat 'C dans l'air', sur la maritimisation du globe. Après les avoir évalués par compétences, je leur ai donné un 'test', que j'ai – pudiquement – noté sur 10. Inconsciemment, je sous-évaluais ce test, que je ne nommais même pas contrôle, car il était le résultat d'un projet théâtral. Pourquoi, au contraire, ne pas le mettre en avant, et démontrer que les notes furent 'bonnes' car les élèves impliqués ?

De même, pourquoi ne parle-t-on pas plus du Danemark qui, en 2010, a été le premier pays à autorisé l'usage d'Internet lors des examens ? *'Les examens sont faits pour tester les compétences. Les étudiants doivent utiliser la théorie et les méthodes (...) plutôt que les répéter'*, a témoigné à cette occasion Steen Lassen, conseiller auprès du ministère de l'Education³⁷. Les élèves sont cependant libres d'utiliser la toile ou non. Savoir utiliser ces connaissances plutôt que de les répéter sans réellement les comprendre est un des piliers phare de l'éducation danoise. Le système éducatif français, pour faire évoluer son système de notation, aurait ainsi tout intérêt à se rappeler les écrits d'un de ses plus grands auteurs : *'Mieux vaut une tête bien faite qu'un pleine.'*

³⁷ AFP, 'Au Danemark, les étudiants passent le bac....avec Internet', www.rtl.fr

Bibliographie

1) Ouvrages

- ✓ Pierre Merle, *Les notes : secrets de fabrication*, PUF, 2007.
- ✓ André Antibi, *La constante macabre*, édition Math'Adore, 2003
- ✓ Laurent Gutierrez et Patricia Legris (dir.), *Le collège unique*, Presses Universitaires de Rennes, 2016
- ✓ Howard Gardner, *Frames of mind : the theory of multiple intelligences*, Paperback, 2011
- ✓ Thomas Armstrong, *Multiple Intelligences in the classroom*, third edition, ASCD, 1994

2) Articles

- ✓ D. Raulin, 'La délicate intégration des compétences dans les programmes', *www.cahiers-pedagogiques.com*, n°476
- ✓ J. Martin, 'Ecoles scandinaves, quelles leçons retenir ?', *www.arle.ch*, 2005
- ✓ Jean-Paul Caverny, Georges Noizet, 'Les procédures d'évaluation actuelle, leur part de responsabilité dans l'échec scolaire', *Revue française de pédagogie*, Volume 62, Numéro 1, 1968, pp. 7-14
- ✓ Rosenthal R., Jacobson L.F., 'Teacher Expectation for the Disadvantaged', *Scientific American*, vol. 218, n° 4, 1968, pp. 19-23
- ✓ E. M. Crahay, A. Delhaxhe, 'L'analyse comparée des systèmes éducatifs. Entre universalisme et particularisme culturel', *Raisons éducatives*, n° 7, 2003.
- ✓ N. Mons, 'Les notes au primaire : qu'en est-il chez nos voisins ?', *www.cafepedagogique.net*, 7.03.13
- ✓ M. Piquemal, 'Enquête PISA : la France se maintient mais les inégalités persistent', *www.liberation.fr*, 6.12.16
- ✓ 'Classement PISA : Des performances inégales en Europe en matière d'éducation', *www.touteurope.eu*, 7.12.16
- ✓ C. Brizard, 'Voici ce que les pays bien classés ont à nous apprendre', *tempsreel.nouvelobs.com*, 07.12.16
- ✓ I. Pannier, 'Pour en finir (ou presque) avec les notes : évaluer par compétences', *cahiers-pedagogiques.com*, 2010
- ✓ F. Barriaud, L. Oliveri, 'Les états dépressifs dans le développement normal de l'adolescent', *L'orientation scolaire et professionnelle*, 18, n° 4, 1989
- ✓ Mattea Battaglia, 'La fin des notes n'est pas pour demain', *www.lemonde.fr*, 29.09.15

Annexes

ANNEXE 1

Réponse de Jérémy, professeur d'histoire-géographie au collège George Sand à Béthune, à la question : 'Préférez-vous évaluer par note chiffrée, par compétence, ou les deux ? Pourquoi ?'. Réponse recueillie par voie informatique en mars 2017.

Actuellement, et depuis le début de ma carrière, mes évaluations se font sous forme chiffrée. Ce système me permet de faciliter la correction.

Toutefois, en exerçant ce métier, ce système me semble de plus en plus imparfait. La note est vue comme un moyen de classer les élèves, voire de les mettre en concurrence. Les bons élèves entrent en compétition pour obtenir la meilleure note, ce qui leur inculque une volonté contestable d'être « le meilleur », avec l'idée de dépasser son voisin, son camarade.

La pression des parents se fait sentir. Les objectifs chiffrés fixés par la famille ne prennent pas en compte la notion de progrès. Il est très difficile de faire comprendre à des parents et à leurs enfants, qu'un 10/20 a autant de valeur qu'un 17/20 s'il s'inscrit dans une évolution progressive des résultats. Que de temps perdu lors des réunions parents-profs à expliquer aux parents que je suis content de leur enfant en difficulté qui est passé de 4 à 9 de moyenne en quelques mois...

De plus, ce type d'évaluation me semble en contradiction avec les consignes que les inspecteurs nous demandent d'appliquer. Lors de mes formations de professeur stagiaire, on nous a rappelé suffisamment la nécessité d'être « bienveillant » avec nos élèves. Suis-je bienveillant quand je remets à chaque devoir un 5/20 qui atteint la confiance en soi de la petite et travailleuse Coralie en sachant pertinemment que malgré ses efforts, son environnement familial difficile et ses capacités intellectuelles limitées ne lui permettront pas de prétendre à une moyenne honorable ?

L'évaluation par compétences me paraît plus judicieuse. Se concentrer sur l'acquisition de divers items permet de désacraliser l'évaluation, source de stress pour des élèves en difficulté. Les degrés d'acquisition permettent selon moi de souligner les progrès de chacun. N'est-ce pas ce que nous demandaient nos formateurs ?

Je suis plutôt partisan d'adopter un système à 5 degrés d'acquisition afin de prendre en compte les nuances. 3 degrés me semblent insuffisants et limitent l'intérêt et la compréhension de ce type d'évaluation.

Et pourtant, favorable à l'évaluation par compétences, je persiste à évaluer sur 20 pour une raison simple : le manque de temps. Il faut savoir que dans de nombreux établissements, le « remplissage des compétences » se fait en juin, quelques jours avant le conseil de classe du 3e trimestre. Les discussions autour de la réforme de 2016 nous encourageaient à privilégier ce type d'évaluation en mettant en avant le «

Nouveau Socle ». Et pourtant, une note chiffrée est exigée pour la moyenne en fin de trimestre. Je ne suis pas favorable à l'idée de doubler mes corrections et ma charge de travail quand les préparations de cours, les réunions et l'administratif occupent une bonne partie de mes soirées. Il faudrait que l'Education Nationale, si désireuse d'adopter un système inspiré du modèle scandinave montre enfin un peu de courage et fasse preuve de pédagogie pour adopter une vraie réforme : celle de l'évaluation réelle par compétences.

ANNEXE 2

Réponse de Stéphanie, professeur d'arts plastiques au collège Simone Signoret de Bruay-la-Buissière. Réponse recueillie par voie informatique en février 2017 :

Je comprends la nécessité d'évaluer les élèves de manière bienveillante. Toutefois, je ne comprends pas la nécessité d'allier les deux systèmes. Je pense que c'est une méthode beaucoup trop dense (pour l'élève et le professeur, soyons honnête) qui peut nuire à la lisibilité de l'évaluation par l'élève et sa famille. Il me semble qu'il faudra à un moment trancher pour un système ou pour l'autre/un autre.

Je n'apprécie pas spécialement d'évaluer les élèves par notes car les élèves l'assimilent trop souvent à un classement. Il me semble également que lorsqu'ils sont (mal) notés, les élèves ont l'impression d'être directement jugés. Il ne faut pas non plus oublier le biais de la constante macabre qui, malgré tout le soin apporter à la notation, vient trahir son caractère impartial.

Malheureusement je n'apprécie pas non plus l'évaluation par compétences. J'estime qu'il n'est pas normal, voire même dangereux d'évaluer les élèves selon les méthodes calquées sur celles utilisées en entreprise. De plus cette évaluation manque de précision et passe bien souvent à côté de l'essence même de ce qui est à évaluer.

J'aimerais pouvoir évaluer les élèves avec des critères précis, limpides et propres à chaque séquence. Au lieu de chiffres, l'évaluation de l'acquisition des différents savoir-faire et des connaissances serait rendue possible par un système de couleurs ou tel que "- /+ +". Ainsi, l'élève n'aurait pas d'autres choix que de voir ce qui dans son travail a fonctionné ou non puisque chaque critère serait unique. Il n'aurait pas l'impression d'être classé, jugé ou dévalorisé. Ce système serait très délicat à mettre en place et empêcherait une uniformisation à l'échelle nationale.

ANNEXE 3

Réponse de Marjorie, maman d'une jeune fille de 6^{ème}, à la question 'Comprenez-vous ce qu'est la notation par compétence, préféreriez-vous que votre enfant soit noté uniquement avec des notes sur 20, uniquement avec des compétences, ou les deux ?'. Propos recueillis par voie informatique en mars 2017.

Selon moi, les notes permettent de situer le niveau de l'enfant sur une échelle allant de 0 à 20. Elles ont aussi l'avantage de visualiser rapidement l'évolution par matière sur une période donnée (annuelle, pluriannuelle). Cette notation chiffrée offre aussi la possibilité de connaître le niveau de son enfant par rapport à la classe. Ainsi le 10/20 n'est plus la référence de la moyenne.

Les compétences évaluées sont précisées sur les relevés de notes. Ainsi l'évaluation prend du sens. Elle n'apparaît pas comme l'évaluation de connaissances et de savoir à un instant T, mais s'inscrit dans un domaine de compétences qui est parfaitement identifiable pour le parent et l'enfant (exemple: "Produire des écrits variés")

Les couleurs (vert, orange et rouge) sont désormais bien connues des parents et des élèves puisque ce système accompagne les enfants depuis la maternelle, bien qu'il évolue avec l'âge de l'enfant:

- 3 visages expressifs verts, oranges et rouge en maternelle

- Puis des pastilles vertes, oranges et rouges à l'école primaire correspondant à "Dépassé", "Atteint", "Partiellement Atteint", "Non atteint" depuis cette année scolaire.

- Au collège et grâce à Pronote, nous avons découvert les dégradés de ces mêmes couleurs, mais qui détaillent encore plus précisément le niveau d'atteinte des compétences visées.

Ce système de couleurs permet une lecture rapide.

J'apprécie le double système de notation qui permet donc deux lectures des bulletins scolaires. Il est ainsi plus aisé pour le parent qui le veut et le peut d'aider son enfant à retravailler les points qu'il ne maîtrise pas, ou de se rapprocher des enseignants. Les établissements du second degré sont notés par rapport aux notes obtenues au brevet et cette information est facilement accessible pour quiconque en fait la recherche sur internet. Il est bien de pouvoir situer son enfant par rapport à la classe. Mais comment situer son enfant par rapport aux autres classes de l'établissement fréquenté ou, si je vais encore plus loin, comment le situer à l'échelle nationale ? Réseau d'éducation prioritaire, établissements privés, etc., je me demande si l'on peut se fier uniquement au système de notation existant pour évaluer le niveau de son enfant et s'il diffère en fonction de l'établissement dans lequel il effectue sa scolarité.