

Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole



Master 2

“Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation” : étude de cas en Seconde Générale et Technologique

Mémoire

L'évaluation sans notes et par compétences

Mathilde JALBY

Jury : Mathilde Ramos / Christine Ducamp

Date : 13 / 05 / 2022

Remerciements

Je souhaite remercier ma directrice de mémoire, Mme Christine DUCAMP, qui a su me guider durant ce travail. Plus généralement, je suis reconnaissante envers l'École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole pour ses apports pédagogiques et didactiques.

Enfin, je remercie l'ensemble des élèves et des enseignants du LEGTA La Roque de Rodez (12) qui ont pris part très rapidement aux expérimentations et aux questionnaires proposés.

Sommaire

Introduction	4
I- Définition des termes clés	8
A - Notion d'évaluation	8
B - L'évaluation formative	9
C - L'évaluation sans notes	11
D - Compétences	14
E - Stress	16
F - Evaluation par compétences et apprentissage des élèves	18
II- Mise en oeuvre de notre expérience et résultats détaillés	20
A - Méthode de mise en oeuvre	20
B - Analyse du questionnaire	23
C - Analyse des évaluations formatives non notées et par compétences	30
III- Confrontation des expérimentations et de la théorie	34
Conclusion	41
Bibliographie	43

Introduction

Les réformes respectives de 2015 et 2019 pour les collèges puis les lycées, demandent aux enseignants d'évaluer leurs élèves par compétences, tout en laissant aux notes une place moins importante.

La réflexion concernant une éventuelle refondation de l'évaluation ne date pas de ces deux réformes. En 2008, le Livret Personnel de Compétences (LPC) voit le jour, et vise à promouvoir l'évaluation par compétences au collège. Cependant, les enseignants, qui ne sont pas formés à ce nouveau système d'évaluation, ne se projettent pas dans cette méthode d'évaluation des apprentissages. C'est pourquoi, en 2015, suite à la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République de 2013, ce livret est remplacé par le Socle Commun de Compétences et de Culture (SCCC). Dès lors, il ne s'articule plus autour de sept compétences, mais autour de cinq domaines : les langages pour penser et communiquer, les méthodes et outils pour apprendre, la formation de la personne et du citoyen, les systèmes naturels et les systèmes techniques, les représentations du monde et de l'activité humaine. Les réformes du collège et du lycée s'ensuivent, avec un effort d'approche par compétences sous-jacentes à ces domaines, au sein des référentiels disciplinaires. Par exemple, en mathématiques, au lycée, nous relevons six compétences : chercher, communiquer, calculer, raisonner, représenter, modéliser. Elles doivent être travaillées pour chaque séquence, et évaluées fréquemment.

Cependant, les résultats des évaluations du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) ne montrent pas de bonnes capacités pour les élèves français, notamment en mathématiques, lorsqu'il s'agit de résoudre des problèmes ouverts. Certains même sont "incapables de se livrer à un processus d'analyse de situations ou de résolution de problèmes qui leur impose d'aller au-delà d'une collecte directe d'informations" (EACEA, 2011). La compétence chercher, en mathématiques, ne semble pas être le point fort des adolescents en France, mais pourquoi ?

Une réponse réside dans le fait qu'un tel exercice demande dans un premier temps de passer de l'aspect concret du problème à une "théorie de la modélisation" (Hersant, 2020) et abstraite de ce dernier ; cela demande un entraînement préalable, et une certaine confiance en soi. En effet, la résolution d'un problème ouvert demande à l'élève de croire en ses intuitions, d'être ouvert à l'essai et à l'incertitude, et d'aller au bout de son idée, car il n'est pas guidé par d'éventuelles questions préliminaires. Ainsi, pour une meilleure confiance en eux, les élèves doivent être fréquemment entraînés à des problèmes de mathématiques appliquées, et "activer leurs connaissances extra-mathématiques" (Hersant, 2020). Ils comprendront par la suite que le processus de mise en œuvre de résolution passe en premier lieu par le "modèle réel" (Blum, 1985), c'est-à-dire une bonne compréhension de l'exercice et du contexte de l'énoncé.

Cela permet aussi d'apprendre aux futurs citoyens français que la solution à un problème, de mathématiques mais aussi de la vie quotidienne, n'est pas toujours évidente : elle nécessite souvent de la volonté, un engagement, des essais pour en venir à bout. C'est pourquoi l'évaluation par compétences est primordiale : un adolescent peut avoir en sa possession des savoirs, sans pour autant arriver à les mobiliser pour résoudre des problèmes. Il est donc nécessaire d'évaluer le raisonnement, la recherche, la stratégie de résolution, au-delà du résultat, du calcul effectué.

Par ailleurs, l'approche par compétences est difficilement associable à une évaluation notée. Comment noter l'élève qui n'a pas trouvé le bon résultat mais qui a un raisonnement correct ? Comment noter un adolescent qui n'est pas allé au bout de ses recherches mais qui a bien mobilisé ses connaissances ? Comment noter un apprenant qui a effectué de nombreux essais qui se sont avérés infructueux ? Pour éviter des inégalités de jugement entre élèves, une solution est l'évaluation sans notes, avec des signes ou couleurs correspondant au degré d'acquisition de chaque compétence. Cette approche est aujourd'hui à l'étude, et provoque de vifs débats sociaux ; elle est même vue par beaucoup comme une importante innovation pédagogique, définie par Tricot (2017) comme une "manière de ces systèmes [éducatifs] de s'adapter à ces évolutions [de l'environnement vivant]". "Un enseignant réalise une innovation pédagogique quand il conçoit et met en œuvre une façon d'enseigner nouvelle". Un bref point historique est nécessaire ici, pour comprendre comment l'évaluation a évolué au cours des siècles. L'évaluation par compétences a-t-elle déjà été mise en œuvre par nos ancêtres ? L'évaluation a-t-elle toujours été notée ?

Les Jésuites, appartenant à un ordre religieux catholique, sont fondés en 1534, puis reconnues par le pape Paul III en 1540 ; elles introduisent la notion d'évaluation en France, basée sur la notion de classement. En effet, ce dernier permet aux élèves de connaître leur rang parmi leurs pairs. Les meilleurs passent dans le niveau supérieur, les élèves moyens sont admis dans le niveau supérieur tout en pouvant retourner au niveau inférieur lors du moindre problème, et les "inepti" sont déclarés inaptes à passer un niveau supérieur, ils passent une nouvelle année au sein du même niveau. Malgré une visée très sélective et compétitive, les Jésuites prônent une évaluation par compétences, sans notes, mais surtout sans prendre en compte l'origine sociale des collégiens. Le lycée napoléonien, en 1802, et les collèges royaux, qui ont pour but d'instruire "l'élite de la Nation" seront institués selon des règles proches de celles des Jésuites.

Ce n'est qu'à la fin du XVIII^{ème} siècle, que la visée première de l'école devient "éduquer et instruire les enfants des catégories populaires"(Merle, 2015), avec la fondation des Ecoles chrétiennes. Les élèves sont répartis par niveaux, et les classes ne sont plus faites par catégories d'âges mais par niveaux scolaires, appelés "leçons". Des "catalogues de compétences scolaires" acquis permettent de passer à la leçon supérieure. Ainsi, des élèves peuvent être dans des classes différentes en fonction de leur niveau scolaire dans chaque discipline. L'esprit de compétition est donc moins important, et l'évaluation repose sur l'acquisition de compétences dans chaque discipline ; aucune note n'est

présente à ce jour. Finalement, les réformes de 2015 et 2019 ont des objectifs similaires (niveaux d'acquisition de compétences) aux modalités d'évaluation des Ecoles chrétiennes du XVIIème siècle.

Les premiers baccalauréats se déroulent toujours sans notes, jusqu'à la fin du XIXème siècle. L'arrêté du 9 février 1830 concernant les épreuves écrites du baccalauréat explique que l'évaluation de ces dernières valide ou invalide les capacités du candidat. Si les compétences sont acquises, le candidat peut se présenter aux épreuves orales, qui, elles, sont évaluées à l'aide de boules (rouge = avis positif, blanche = abstention, noire = avis négatif).

En comparaison à nos élèves du XXIème siècle, nous pouvons nous demander pour quelles raisons les élèves du XIXème siècle sont toujours motivés pour réussir, malgré une absence certaine de notes. Nos ancêtres donnent très tôt des récompenses aux plus brillants, et punissent ceux qui ne réussissent pas. De plus, de nombreux enfants voient la scolarisation comme une chance d'évoluer dans une catégorie sociale plus élevée que celle de leurs parents, et de sortir de la pauvreté.

Ce n'est qu'à la fin du XIXème siècle, avec l'arrêté du 5 juillet 1890 l'évaluation notée sur vingt est instaurée dans l'enseignement secondaire, dans une visée d'universalisation des classements, notamment pour le Certificat d'Etudes Primaires (CEP). L'arrêté du 8 août 1890 introduit l'évaluation sur vingt points au baccalauréat, pour les épreuves écrites.

La note a été conservée pendant plusieurs siècles car elle est reconnue comme équitable par et pour les apprenants, permet un classement naturel lors des concours, une facilité de recrutement professionnel (main d'œuvre de qualité recherchée lors de la révolution industrielle), et de diffusion de résultats d'examens (Merle, 2015). Cependant, il est nécessaire ici de relever que l'objectif de l'école n'est pas de classer les élèves, mais bien de leur faire acquérir des connaissances et compétences.

Finalement, l'opposition entre évaluation par compétences sans notes et évaluation notée ne date pas du XXIème siècle, mais du XVIIIème siècle.

Ceux qui prônent le recours au classement et à la sélection précoce sont en conflits avec les adhérents à l'acquisition de connaissances et de compétences en fin de cycle, et ce, depuis des siècles. L'évaluation notée est remise en question en France dès les années 60, suite à l'initiation, d'une part à la docimologie, c'est-à-dire la "science des examens et des concours, étude de la qualité et de la validité des différents systèmes de notation scolaire et contrôle des connaissances" (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL)). D'autre part, elle est discutée suite à l'arrivée de la pédagogie par objectifs, qui vise à choisir initialement une tâche à enseigner, la diviser en sous tâches et compétences à acquérir pour la maîtriser correctement. Ces nouvelles méthodes

pédagogiques remettent en cause la nécessité d'une notation, et prônent l'autosuffisance des compétences pour évaluer.

Cependant, la création du SCCC en 2015, bien qu'il prône le recours à l'évaluation par compétences, ne demande pas la suppression des notes, donc de la sélection et des classements quotidiens. Cela a pour conséquence des résultats peu satisfaisants des élèves lors d'enquêtes internationales telles que PISA.

C'est pourquoi, après analyse des contextes historiques et sociaux, notre problématique pour ce mémoire repose sur la question de **l'évaluation par compétences et sans notes en France**. D'après moi, ce type d'évaluation permettrait **un apprentissage plus efficace des élèves**, aurait pour conséquence notable une **réduction du stress des apprenants**, et subséquemment une **meilleure réussite scolaire** de ces derniers.

Notre question de recherche est la suivante : **En quoi l'évaluation sans notes par compétences réduit-elle le stress des élèves et induit-elle un apprentissage plus efficace de ces derniers ?**

Les réponses à ce questionnement nous permettront de valider ou d'invalider nos hypothèses, mais aussi de trouver des limites à nos suppositions. Par ailleurs, pour expliquer nos affirmations, nous débuterons par une partie théorique dans laquelle nous développerons les termes-clés de notre mémoire. Par la suite, nous évoquerons une expérience que nous avons mise en place dans la classe de Seconde Générale et Technologique (GT) au Lycée d'Enseignement Général et Technologique Agricole (LEGTA) Rodez la Roque, ainsi que les résultats qu'elle nous a apportés. Finalement, nous confronterons ces résultats aux théories pédagogiques et des apprentissages, en vue de répondre à notre question de recherche.

I- Définition des termes clés

A - Notion d'évaluation

Tout d'abord, de nombreuses caractérisations de l'évaluation pédagogique existent ; celle qui est bien souvent mise en place en France actuellement peut être définie comme suit : "Évaluer, c'est apprécier le degré de réussite d'un apprentissage, en le rapportant à une norme fixée au préalable, en instaurant la possibilité d'une comparaison des performances d'un apprenant à l'autre, au sein d'un même niveau d'enseignement." (Petitjean, 1984). Or, un adolescent obtenant des notes faibles dans une discipline détient un niveau d'attention plus bas que ses camarades considérés comme "meilleurs". Une évaluation peut être notée et/ou faire l'objet d'un commentaire de la part du professeur. Cependant, elle tend à être modifiée depuis quelques années, avec la demande de la part du Ministère de l'Éducation Nationale, d'une évaluation par compétences. Cela a notamment pour objectif d'éviter cette comparaison et ce classement perpétuels entre apprenants, qui aboutissent pour certains à une notation-sanction, c'est-à-dire des notes très faibles qui sont difficilement rattrapables, et assimilées à des échecs. De plus, l'évaluation définie comme telle ne prend pas en compte la motivation de l'élève, ses recherches, ses qualités en tant que personne (ex : savoir s'exprimer à l'oral, faire des recherches même si elles n'aboutissent pas, travailler en groupe). Les dimensions sociale et pédagogique de l'évaluation mériteraient d'être repensées, pour permettre aux élèves d'apprendre à se comporter en tant que citoyen responsable, ainsi que de savoir quelles compétences ils doivent travailler plus ardemment ; et ce, dans chaque discipline.

Nous n'avons pas encore évoqué cette "norme fixée au préalable" : elle représente la notion de moyenne, qui permet une facilité de comparaison de la valeur des élèves. Cependant, la note représente seulement un chiffre, qui met en jeu de nombreuses compétences. Cela est d'autant plus véridique lors d'examens (ex : Baccalauréat), où une moyenne est établie en regroupant plusieurs disciplines, et ainsi des compétences très diverses. Finalement, l'élève ne comprend pas quelles sont les capacités qu'il a acquises/non acquises, il ne se projette que par la note qu'il reçoit ; alors qu'une évaluation a pour objectif premier l'acquisition de savoir-faire, de compétences, et non le classement.

Un problème majeur de l'évaluation notée repose en son importance pour les études post-bac. En effet, les apprenants sont recrutés dans le supérieur non pas par leurs acquis ou leurs qualités en tant qu'apprenant, mais par leurs résultats en contrôle continu, mais aussi leur note, ou même mention au Baccalauréat. Aujourd'hui, en France, la note est déterminante pour l'orientation, et donc pour la professionnalisation des apprenants.

Pour une évaluation plus cohérente, il est nécessaire que toutes les disciplines construisent leurs référentiels ensemble, en mettant en avant des compétences communes selon des critères communs.

En effet, un même élève peut avoir la même qualité dans plusieurs disciplines : elle pourrait être intégrée dans un référentiel commun de compétences.

De plus, les évaluations certificatives telles que les examens, qui certifient institutionnellement les acquis d'un élève, reposent seulement sur une partie du programme. Ainsi, certains ayant des difficultés ou facilités sur certaines séquences comptent parfois sur la "chance" pour tomber sur un sujet qu'ils affectionnent. Cependant, au-delà de l'injustice que peuvent percevoir certains "malchanceux", le but est d'acquérir toutes les compétences, non pas seulement celles qui seront évaluées lors de l'examen ; la philosophie de l'évaluation en France n'est pas cohérente avec l'objectif visé d'acquisition de compétences. C'est pourquoi, depuis peu, le contrôle continu prend place lors des examens, notamment pour le Baccalauréat.

Finalement, le contrôle continu demande à l'enseignant de suivre l'évolution de l'apprentissage de ses élèves, et ainsi d'observer l'acquisition partielle ou complète des connaissances et compétences de ces derniers. Cela ne serait-il pas le but d'une évaluation formative ?

B - L'évaluation formative

L'évaluation formative a pour objectif principal de "dresser un constat des acquis" de l'apprenant, en "rendant l'élève acteur de son apprentissage" (Petitjean, 1984). Elle est centrée sur l'apprentissage de l'élève, lui permet de se préparer aux évaluations certificatives, sommatives. C'est pourquoi, suite aux résultats des enquêtes PISA, la résolution de problèmes ouverts, de tâches complexes, représentent des activités de recherche à travailler et évaluer tout au long de l'année. Les élèves apprennent peu à peu comment mettre en œuvre les étapes pour résoudre ce type de problèmes, quels savoirs et savoir-faire mettre en œuvre et à quel moment. Cette méthode d'apprentissage, permettant d'exercer les élèves sur les types d'exercices qui sont évalués, évite une notation-sanction et donc une rupture du contrat élèves-professeur, et est nommée l'évaluation par contrat de confiance (ECC) par Antibii (2007). On pourrait la lier, par ses dimensions progressive, structurée, de valorisation des stratégies, de reconnaissance du travail de chacun, à la pédagogie explicite, développée dans un premier lieu aux Etats-Unis.

Les apprenants sont par la suite plus ouverts à des types de tâches variés, et peuvent facilement être évalués à l'aide de compétences. C'est aussi le lieu d'innovation concernant les situations de travail en classe : travail en groupe, création de projets transversaux par exemple.

Les élèves en ressortent alors d'autant plus motivés, voient l'évaluation quotidienne comme un défi à relever, comme une ludification des apprentissages. Cette adrénaline leur permet de mobiliser la compétence chercher, pour créer des stratégies de résolution du problème, et ainsi acquérir les

savoir-faire demandés. L'évaluation formative, sous forme de compétences, ne représente alors plus une source de stress, elle fait partie intégrante du contrat didactique, c'est-à-dire de "l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant" Brousseau (1980). De plus, certains professeurs, voyant la note comme une source de motivation des élèves, seraient surpris d'apprendre que les adolescents évalués par compétences sans notes, peuvent être tout autant enthousiastes à l'idée de relever un défi mathématique, sous la forme d'une tâche complexe. "En mathématiques, ces tâches complexes se présentent sous la forme de problèmes comportant plusieurs étapes de résolution et nécessitant la mise en œuvre d'un processus complexe de modélisation mathématique" (Verschaffel et De Corte, 2008). Attention, complexe ne signifie pas compliqué, mais annonce que différentes étapes seront nécessaires pour résoudre le problème posé.

Nous avons notamment testé ce type d'exercice lors de plusieurs Lesson Studies (LS) : ce sont des séances qui consistent à poser un exercice de recherche aux élèves, qu'ils travaillent individuellement puis en groupe. Ils rendent ensuite un travail par équipe, et quelques rapporteurs oraux expliquent la méthode de résolution choisie dans leur groupe. Un des objectifs est de développer la compétence "chercher" du référentiel : les élèves se prennent au jeu, ils sont motivés, même s'ils n'aboutissent pas toujours au bon résultat, et qu'il n'y a pas de note à la fin. Ceux n'ayant pas réussi à terminer écoutent la correction de leurs camarades, on peut débattre sur les différentes techniques pour aboutir au résultat. Ce moment de remédiation permet aussi à tous de poser des questions, mettre en avant les difficultés ressenties ; enfin, une correction est donnée par l'enseignant, en fonction de la méthode retenue par la classe.

Ainsi, la diversification des problèmes permet à tous les élèves de développer des compétences diverses, le travail en groupe permet d'ajouter une dimension sociale à l'évaluation. En effet, de nombreux métiers demandent de travailler en équipe, et de posséder des compétences variées, telles que se remettre en question, ou encore être déterminé. L'évaluation formative peut donc se présenter sous forme de compétences, sans notes, mais aussi avec des auto-évaluations, c'est-à-dire que les élèves s'évaluent eux-mêmes, ou encore de coévaluation, c'est-à-dire que les élèves s'évaluent entre eux. Cela permet aux apprenants d'être conscients de leurs erreurs, et d'avoir les clés pour s'améliorer ; le fait qu'il n'y ait pas de note évite les comparaisons de valeur entre élèves, et les jugements apportés à un élève qui n'a pas atteint la moyenne par exemple.

L'évaluation formative est nécessaire à l'enseignant car elle met en lumière les points difficiles pour les élèves, les éventuels pré-requis non acquis dans les classes antérieures. Elle permet aussi au professeur de remettre en question ses objectifs à court terme, ainsi que le type de travail demandé à ses élèves, en fonction de leur motivation (travail en groupe, individuel par exemple). Cette forme d'évaluation s'inscrit dans une approche constructiviste des apprentissages : elle repositionne l'apprenant au centre en postulant que ce dernier construit activement ses connaissances au travers

de ses interactions avec le réel et l'assimilation avec ses connaissances antérieures. L'apprenant construit et organise ses connaissances par lui-même. D'après Perrenoud (2003) : "le constructivisme est une « loi » de l'apprentissage humain, qui dit que tout apprentissage passe par une activité mentale du sujet, une activité de réorganisation du système de schèmes et de connaissances existant. Sans cette activité, invisible mais intense, aucun élément nouveau ne peut être intégré." Les activités de recherche et résolution de problèmes représentent très fréquemment des exemples de mise en œuvre de tâches complexes, car elles comportent plusieurs étapes de résolution et nécessitent la mobilisation de savoirs internes et externes à la discipline. Proposées sous forme d'évaluation formative, elles permettent de mobiliser les connaissances et compétences des apprenants pour faire des liens entre domaines, disciplines, pratique et théorie, dans le but de consolider les acquis et de comprendre le sens des apprentissages. Ces évaluations formatives doivent-elles être nécessairement notées ? Finalement, pourquoi ne pas débattre autour d'une éventuelle évaluation sans notes ?

C - L'évaluation sans notes

Malgré une évaluation notée encore très fréquente en France, des expérimentations de classes sans notes sont mises en place dans des établissements du secondaire, notamment dans des collèges. Au sein d'un lycée agricole, des classes de BTS ont testé l'évaluation sans notes pour les évaluations formatives. Les enseignants donnent des commentaires sur les copies d'élèves, et des couleurs pour signifier le niveau d'acquisition de chaque compétence. Cela permet d'éviter, encore une fois, la compétition entre apprenants ; le stress diminue donc, et la collaboration s'en trouve renforcée, entre élèves mais aussi entre élèves et professeurs. De plus, il résulte d'une meilleure confiance en soi des étudiants, une insertion professionnelle plus importante que les années précédentes.

Mais pourquoi ces expérimentations ? Pourquoi enlever les notes, alors qu'elles sont partie intégrante du système scolaire depuis non loin de deux siècles ? Pourquoi ce débat de l'évaluation sans notes obsède-t-il tant les Français depuis une dizaine d'années ?

D'après Charles Hadji (2016), " la cause devrait être entendue depuis les premiers travaux en docimologie et la discussion tranchée depuis longtemps : l'évaluation fait fausse route en tenant la note pour gage d'objectivité." En effet, de nombreuses études ont fait corriger des copies par des correcteurs différents, tout autant certifiés les uns que les autres, et les notes varient beaucoup. Elles varient en fonction de l'ordre de correction des copies ; après une excellente copie, un enseignant notera plus sévère qu'après une mauvaise copie.

Par ailleurs, il a été prouvé que les professeurs ont une tendance immuable à essayer d'avoir une moyenne autour de dix sur vingt, ils notent donc plus ou moins sévère pour s'en rapprocher inconsciemment ; c'est la constante macabre (Antibi, 2003).

De surcroît, lorsqu'un enseignant corrige une copie, il est influencé par des éléments extérieurs à ce qu'il en ressort explicitement, comme la tenue vestimentaire de l'élève, sa coiffure, ou encore son origine sociale ; c'est l'effet de halo. Ici encore, des facteurs extérieurs à l'acquisition des compétences peuvent jouer en la faveur ou défaveur de l'élève.

Au-delà des facteurs extérieurs qui peuvent jouer un rôle, les élèves voient en la note une représentation réelle de leur niveau scolaire, de leur valeur par rapport à leurs camarades. Cela induit un stress important chez la majorité d'entre eux, mais surtout une honte pour ceux qui arrivent dans les derniers. Cette peur de l'échec, mais aussi de la déception des parents impliquent un climat scolaire défavorable, et parfois même une phobie scolaire. On pourrait faire le même constat lors d'un cross : le premier arrivé est satisfait, le second aurait aimé terminer premier, et les derniers ont honte car tous les spectateurs les regardent avec insistance ; ils n'auront pas envie de s'essayer de nouveau à cette épreuve. Cependant, cela ne signifie pas que lors d'épreuves combinées, le premier du cross gagnera toutes les épreuves ; ceux qui ont été moyens pour toutes les disciplines obtiendront finalement un meilleur classement qu'un compétiteur qui est excellent dans un domaine et mauvais dans tous les autres. Ainsi, il est nécessaire d'expliquer aux élèves que la note, le classement, le rang, ne représentent pas une réelle valeur d'eux-mêmes ; ce sont leurs compétences diverses qui font d'eux de bons citoyens, et de bons élèves.

De plus, la pression des parents au regard des notes, et leur regard insistant sur les logiciels tels que Pronote, favorisent le stress de leurs enfants. Les chercheurs ont soulevé l'importance du stress scolaire, notamment sur la performance des élèves : cette dernière se trouve réduite lorsque les proches des apprenants demandent incessamment des "bonnes notes" aux adolescents.

Finalement, ils se focalisent sur la note, et non sur les appréciations de l'enseignant, ainsi que les conseils pour s'améliorer. Une évaluation par compétences sans notes amène l'élève à se recentrer sur ses objectifs individuels à acquérir, et à penser "savoir-faire" et non "note". Il est ensuite plus à même d'effectuer une remédiation, de comprendre ce qu'il doit travailler différemment pour être performant à la prochaine évaluation. Cela s'explique par les codes pertinents mis en place pour évaluer les apprenants en fonction du niveau d'acquisition de chaque compétence : trois couleurs, quatre couleurs, ceintures de judo, smileys, lettres, trois chiffres, quatre chiffres.

Cette pression de la note amène aussi les adolescents à tricher (Beunard, 2013) pour satisfaire les demandes formulées par leurs parents. Cela conduira peut-être à une société malhonnête dans les décennies à venir.

Par conséquent, les apprenants demandent souvent si le travail sera noté. Cela sous-entend -t-il qu'un travail bien fait se doit d'être nécessairement noté ? Dommage, de nombreux élèves français attendent l'arrivée d'une évaluation pour travailler ; cette dernière est leur seule source de motivation. Cependant, il est nécessaire de rappeler que pour exercer le métier qu'ils souhaitent faire plus tard, ils seront très rarement évalués. Leurs compétences et détermination à réaliser les tâches entraîneront des propositions de postes plus ou moins intéressantes ; ils ne seront pas notés, mais leurs compétences, leur curiosité, leur intérêt pour ce poste seront évalués quotidiennement par l'employeur et/ou les clients. Comme l'évoque Pierre Merle (2014), "l'essentiel de nos connaissances et compétences - faire du vélo, nager, parler, être attentif à autrui, cuisiner, bricoler - n'ont pas été apprises à l'école, avec des notes, mais de façon diffuse, lors de la socialisation familiale, au contact des amis, des pairs".

De plus, il est facile de comprendre qu'un élève ayant obtenu une excellente note aura acquis plus de compétences qu'un autre ayant obtenu un résultat faible ; mais que penser de cette analyse plus que superficielle des résultats des apprenants ? Depuis que ces études ont été publiées, aucun changement de notation n'a été envisagé, notamment pour les examens. Pourquoi ?

Les enseignants et parents d'élèves eux-mêmes ont été évalués avec des notes, depuis leur plus jeune âge. Leur réticence au changement des enseignants s'explique par l'introduction de méthodes pour lesquelles ils n'ont pas été formés, qui ne sont pas usuelles pour eux. De plus, les enseignants et politiques qui dirigent la prise de mesures concernant les systèmes scolaires étaient souvent de bons élèves, qui n'étaient pas ou peu touchés par la subjectivité de la note, et encore moins par le décrochage scolaire, ou encore le sentiment immuable d'incompétence qu'elle peut engendrer. Luc Ferry, ancien Ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche déclare au micro de RTL, le 9 octobre 2012 que « ce n'est pas une bonne idée de supprimer les notes. C'est absolument indispensable d'avoir des points de repère (...) Casser le thermomètre ne sert absolument à rien ». Ainsi, il voit l'évaluation notée comme juste pour tous, même s'il ne peut pas nier qu'elle classe et sélectionne dès le plus jeune âge. Cette note est aussi un élément de plus pour montrer qu'un élève est "meilleur" qu'un autre, elle donne une valeur à l'apprenant, et explique la raison pour laquelle un élève peut intégrer une école et non son voisin ; la métaphore du thermomètre illustre bien cette conséquence. Nous pouvons faire ici un parallèle avec le système scolaire des Jésuites, qui avait pour objectif de classer les élèves, de sélectionner les meilleurs. Or, ce choix devrait être effectué après que les apprenants ont acquis un SCCC ; dans le cas où il est fait avant l'acquisition de ces compétences et connaissances par tous, il reste inégalitaire, injuste et subjectif.

Le problème que nous retenons ici, qui doit être expliqué aux Français, est que noter est différent d'évaluer ; non noté ne signifie pas non évalué, bien au contraire. De même, évaluer est différent de sélectionner, alors que noter implique sélectionner. Ainsi, nous pouvons en déduire que si nous

souhaitons que tous les élèves réussissent à acquérir les compétences souhaitées, il est nécessaire d'éradiquer une partie de la sélection associée aux notes, donc les notes. A la suite de cette explication, nous pouvons ouvrir un débat et nous questionner : quelle serait la meilleure manière d'évaluer ?

Des idées de chercheurs - par exemple Perrenoud (2004), Aubret, J., & Gilbert, P. (2003) - , d'enseignants, parfois issues d'expérimentations - exemple d'un BTS Agricole au LEGTA de Sées (Orne) : "Depuis 2016, nous ne donnons plus de notes sur les contrôles de nos étudiants, sauf sur les contrôles en cours de formation (CCF), qui entrent en compte pour l'obtention du diplôme. À la place, nous apportons aux étudiants des appréciations sur leur production en leur attribuant des couleurs", détaillent les enseignants (Article du quotidien régional Ouest-France, 02/12/2021) - commencent à se développer : certains construisent des grilles de compétences pour évaluer leurs élèves, alors que des entreprises créent des outils pour la mise en forme de bulletins par compétences, et sans notes. Ces derniers doivent parler à toute la communauté éducative (notamment aux parents), et non seulement à l'équipe pédagogique. Les parents étant habitués aux notes, l'équipe pédagogique doit expliquer ce que représente l'évaluation sans notes, pourquoi elle est mise en place, dans quels buts, et comment connaître non pas LE mais LES niveaux de son enfant. Cela devrait diminuer les éventuelles réticences des parents.

L'évaluation sans notes, au-delà de son couplage à l'évaluation par compétences, a un objectif de diminution du stress et de l'angoisse des élèves avant et pendant l'évaluation, quelle qu'elle soit. En effet, toute évaluation induit une certaine adrénaline, un petit stress ; le fait de ne pas noter peut éviter que cette adrénaline se transforme en stress négatif, peur de la note et de l'échec scolaire. Le climat scolaire s'en trouvera nettement amélioré.

Benoît Pascal (2016) nous informe qu'un " autre avantage est que les élèves ne peuvent pas se comparer puisqu'ils n'ont plus de notes. Ils peuvent toujours le faire avec les compétences, mais c'est beaucoup plus long. Ils travaillent donc davantage pour eux."

D - Compétences

Tout d'abord qu'entend-on par compétence ? D'après Roegiers (2000), « c'est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière consciente et organisée un ensemble intégré de ressources (contenant des connaissances, des habiletés et des stratégies) en vue de résoudre une famille de situations problèmes ». L'Education Nationale la définit plus simplement par le fait "d'être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes" (SCCC, 2006).

En effet, l'objectif majeur de l'école est de savoir appliquer, mobiliser ses connaissances pour répondre à un problème, dans une situation donnée ; cela relève de l'acquisition de compétences, qui regroupent des savoir, mais aussi des savoir-faire et bien souvent des savoir-être.

Lorsque l'on évoque l'expression "situation complexe", certains élèves ont peur du mot "complexe", qu'ils assimilent à compliqué, d'être évalués individuellement sur un sujet difficile pour eux, qu'ils ne maîtrisent pas. Au contraire, ces problèmes sont l'occasion de faire travailler les élèves par groupes au cours de la séquence, de présenter oralement leur travail, d'effectuer des évaluations formatives, et non certificatives. De plus, "situation complexe" signifie que le contexte de la tâche se doit d'être concret, ou imaginaire dans la vie réelle, et que cette tâche a pour intérêt de mobiliser et développer de nombreuses compétences. Attention, avant de mobiliser ses compétences et connaissances mathématiques, il est impératif pour l'apprenant de se saisir du contexte de l'énoncé. L'intérêt est de motiver les élèves, qu'ils fassent preuve de confiance en eux, d'ouverture d'esprit et d'autonomie, pour mobiliser leurs différents types de savoirs, tout en coopérant et collaborant conjointement ; cela les aidera pour leur futur métier et dans leur vie de citoyen.

En effet, chaque humain a un cerveau différent, nous n'avons pas tous des esprits analogues, et les logiques de certains sont difficilement compréhensibles par d'autres. C'est pourquoi, les travaux de groupe lors d'activités de recherche permettent de confronter des raisonnements différents, et de trouver le plus adéquat, le plus rapide, le plus facile d'utilisation, pour venir à bout du problème. Il est aussi possible de donner des rôles aux élèves (ex : un effectue les calculs du groupe, un autre sera chargé de rapporter oralement la démarche choisie, un troisième écrit le compte-rendu de groupe) ; cela oblige tous les apprenants à comprendre les recherches de leurs camarades, et tous sont fiers de pouvoir participer, qu'ils aient ou pas des difficultés. Par ailleurs, ces rôles donnent un défi à chacun, ils sont motivés pour arriver ensemble à l'issue du problème, et vaincre la situation difficile ; les élèves voient cet exercice comme une activité ludique, et non comme une obligation.

Pour une compréhension globale acquise par tous, et un enseignement rigoureux, il est nécessaire que le professeur oriente ses observations seulement sur quelques compétences mobilisées par les élèves (ex : raisonner, chercher). Cela permet une remédiation efficace et encourageante pour les apprenants, basée sur des points-clés de la recherche en fin de séance ; chacun sait où il a fait des erreurs, quelles compétences il ne maîtrise pas assez, et peut sélectionner les méthodes à revoir pour l'évaluation sommative.

Finalement, la démarche effectuée par les élèves lors de travaux de recherche se retrouve dans beaucoup de métiers : comprendre le contexte de la tâche, faire des choix au sujet des connaissances et compétences à mettre en œuvre, commencer à résoudre le problème avec une certaine ouverture d'esprit, aboutir à une conclusion, vérifier ses résultats. Ainsi, l'évaluation par compétences pourrait se révéler une aide précieuse à de nombreux employeurs, et professionnalisante.

Cependant, ces compétences sont nombreuses, variées, et rarement communes à plusieurs disciplines (ex : la créativité peut être observée dans l'art, mais aussi dans le raisonnement

scientifique). Il pourrait être difficile pour les parents et élèves de comprendre l'évaluation par compétences si elle repose sur des compétences globales différentes pour chaque matière. C'est pourquoi, certains chercheurs, comme Merle (2014), proposent une collaboration des enseignants pour mettre en œuvre des grilles d'évaluations et des tâches complexes rassemblant des compétences communes. Toutefois, il est évident que des disciplines comme les mathématiques et la philosophie n'évaluent pas les mêmes compétences. C'est pourquoi, chaque matière doit être à même de développer une grille d'évaluation détaillée personnalisée, en fonction des attendus du référentiel. Au-delà de cette collaboration, une certaine entente doit être trouvée pour que la progression pédagogique, ainsi que les tâches complexes relevant des mêmes domaines (ex : les sciences) se déroulent sans malentendus (ex : en seconde générale et technologique, un problème posé en octobre en physique-chimie mobilise des compétences de mathématiques qui ne seront étudiées qu'en décembre de la même année). La pluridisciplinarité serait-elle en voie de démocratisation ? Toutefois, cette réorganisation de l'enseignement ne plaît pas à tous, et n'est à cette heure pas obligatoire pour les enseignants. Les manques d'envie et de formation de ces derniers ont pour conséquences des mises en œuvre très lentes de l'évaluation par compétence, et des tâches complexes, notamment au sein des lycées. De nombreux enseignants ne saisissent pas l'objectif de prise d'initiatives présent derrière ces situations complexes, et donnent des idées de résolution, ou décomposent le problème sans laisser aux élèves un temps de recherche ; ils ont l'impression que si l'élève ne va pas au bout du problème, c'est un échec. Au-delà de cette mauvaise interprétation des tâches complexes, certains sous-évaluent la motivation des élèves suscitée par une approche concrète des situations de mathématiques. L'idée de situation complexe semble inopportune pour certains. Cependant, d'autres méthodes d'apprentissage, comme des projets éventuellement pluridisciplinaires et en discussion avec les élèves, peuvent être bénéfiques à cette génération d'adolescents, qui ne voit aucune finalité à l'application brute de connaissances lors d'exercices théoriques. De surcroît, favoriser la logique mathématique en évaluant et notant des calculs purement théoriques, ne reflète pas l'acquisition des autres compétences mathématiques (chercher, raisonner, communiquer, représenter et modéliser). Cette évaluation subjective, centrée sur une ou deux compétences mathématiques, mène rapidement à l'aggravation du stress scolaire.

E - Stress

“Le stress d'évaluation est une réaction physiologique/psychologique/comportementale d'une durée assez courte et a une cause bien définie. Cela permet d'enregistrer les manifestations du stress en utilisant des méthodes plus objectives, telles que la variabilité de la fréquence cardiaque par exemple. L'anxiété d'évaluation, en revanche, est la conséquence des périodes de stress répétitif, dont la durée est beaucoup plus longue et dont la cause n'est plus facilement identifiable à un

moment donné car elle peut se référer à des situations bien postérieures.” (Prokofieva, Brandt-Pomares, Velay, Hérol, Svetlana Kostromina, 2017).

Nous pourrions imaginer que la pression subie de manière la plus importante chez les adolescents est celle de leurs parents ; que nenni, c'est celle apportée par les enseignants qui cause le plus de dégâts émotionnels (Zakari et al., 2008). De plus, nous pourrions penser que le stress et/ou l'anxiété sont présents à l'approche d'une évaluation, et qu'ils s'évaporent petit à petit : faux ! Il est fréquemment présent pendant les apprentissages, puis lors des évaluations, c'est-à-dire tout au long de la journée. Cela évoque le fait que le stress de l'évaluation induit un stress permanent lorsque l'élève est au sein de l'établissement dans lequel il est scolarisé (Sarazon (1984), Zeidner (1998), Gregor (2005)).

Par ailleurs, parmi les motifs les plus récurrents de stress des adolescents, on pense en premier lieu à la consommation de drogues, à la présence de maladies chez leurs proches, c'est-à-dire des causes prévisibles et évitables ou bien imprévisibles et inévitables. Cependant, la peur de l'échec cause aux apprenants un stress très important (parfois même une anxiété répétée) à l'approche des évaluations, qui peut aller jusqu'à la dépression.

C'est pourquoi, nous faisons face à des absences répétées et injustifiées de tous profils d'élèves, qui peuvent aboutir au décrochage scolaire. Sans aller jusqu'aux absentéismes dus au stress, nous pouvons évoquer des troubles quotidiens, plus ou moins marqués, que vivent les élèves dans ces situations : “maux de ventre, migraines, irritation, troubles de l'attention, insomnies, crises d'angoisse allant parfois jusqu'à la phobie de l'école” (Hadj, 2012).

Le corps, en perpétuel changement durant l'adolescence, subit des déséquilibres, dus au stress (Smagulov (2006), Khvalina (2013)). Pensez-vous que les battements du cœur de votre enfant de sept ans devraient augmenter autant devant une évaluation sommative routinière qu'après vingt minutes de course de durée ? C'est bien à sept ans que le stress scolaire peut commencer à apparaître, et une confiance en soi déjà diminuée à cet âge. Est-il acceptable qu'un élève transpire autant avant un examen qu'après un échauffement d'athlétisme ? Pendant le secondaire, une croissance importante du stress scolaire est observée, et ce dernier se transforme parfois en anxiété scolaire, toujours par peur de ne pas être assez performant aux yeux des autres. L'adolescent se définit alors comme un être éternellement incompetent ; cela induit de fréquentes dépressions, une certaine démotivation, et des échecs répétés.

Au-delà des troubles physiologiques, des apprenants ayant travaillé ardemment pour réussir se retrouvent tant stressés et/ou anxieux qu'ils en oublient leurs connaissances, et ne sont plus capables de les mobiliser. Ainsi, leur note ne reflète pas leurs acquis.

Cette peur de l'échec est la conséquence de la compétition face aux notes, au classement quotidien des adolescents français, qui ne sont pas des objectifs promus par l'école ; on peut évoquer à cet instant le terme de burnout scolaire. Ce dernier reste majoritairement inconnu, alors que le burnout professionnel est un terme non nécessaire à définir, il fait partie du langage courant ; cela reflète une incompréhension, et une non prise au sérieux des adolescents en souffrance à l'école.

Or, en 2022, il n'est pas acceptable que le stress d'être évalué en milieu scolaire puisse empêcher l'acquisition correcte de compétences par les élèves, qui reste le but le plus important de l'école. De plus, l'apprentissage se doit d'être effectué dans un climat scolaire bienveillant, avec une sensation de bien-être des adolescents ; les adolescents d'aujourd'hui doivent retrouver le "plaisir d'être élève" (Hadji, 2012).

F - Evaluation par compétences et apprentissage des élèves

Au-delà de l'action éventuelle de l'évaluation sans notes sur le stress, est-ce que l'évaluation par compétences peut avoir une influence sur les apprentissages des élèves ?

Évaluer par compétences, c'est évaluer une acquisition de savoirs, savoir-faire, savoir être. Ces savoirs sont pour certains communs à plusieurs disciplines (Dell'Angelo, 2011). Rey (1996) affirme même que "toute compétence est transversale". C'est pourquoi, l'évaluation par compétences peut avoir pour conséquence la création de projets transdisciplinaires, et ainsi la motivation des élèves ; un apprenant qui "n'aime pas" les mathématiques sera plus positif à l'idée d'acquérir une compétence si la tâche demandée mobilise aussi des disciplines qu'il apprécie.

De plus, ces exercices transversaux induisent pour les apprenants une immersion dans la vie réelle d'un adulte ; lors d'activités professionnelles, plusieurs compétences sont mobilisées simultanément pour arriver à accomplir la tâche demandée. Par exemple, « interpréter correctement un problème », « réagir de façon critique à une situation » (Schneider, Mercier, 2014). Ces exercices ont donc aussi un objectif didactique : "si un apprentissage n'est pas rapporté à une ou plusieurs pratiques sociales, susceptibles de faire sens pour les élèves, il sera rapidement oublié" (Rey, 1996).

De surcroît, les apprenants doivent être capables de reconnaître des situations types de problèmes, ainsi que des techniques de résolution associées à ces situations. Une fois cette identification faite, la résolution commence ; "Les capacités et les connaissances nécessaires à la résolution de la situation-problème constituent la compétence" (Dell'Angelo, 2011). Ces problèmes, qui sont souvent concrets, motivent les élèves par leur côté pratique et proche de la vie courante ; cela rend les apprentissages ludiques et ainsi meilleurs.

Cependant, ces tâches complexes sont souvent adaptées et décomposées selon plusieurs questions guidées, effectuées en groupe, et ont pour conséquence le "renoncement à l'enseignement des compétences de haut niveau" (Schneider, Mercier, 2014) . Cela signifie qu'elles sont bénéfiques

pour les élèves en difficulté, mais ne tirent pas vers le haut ceux qui ont des facilités. Peut-être qu'une approche différenciée de ce type de problèmes permettrait à tous d'en tirer profit ?

Pour un développement judicieux de ce type de tâches complexes, avec ou sans différenciation, les enseignants doivent collaborer et coopérer, et pour certains remettre en question leurs méthodes d'enseignement pour favoriser les apprentissages des élèves. Cela a pour conséquence par exemple l'évaluation de savoirs non scientifiques pour les enseignants de mathématiques : la " spécialité des enseignants (...) évolue" (Dell'Angelo, 2011).

Finalement, l'évaluation par compétences à travers les tâches complexes peut avoir de nombreux effets positifs sur les apprentissages des élèves, à condition qu'elle soit amenée judicieusement, par une équipe d'enseignants soudée, motivée et soucieuse de faire progresser tous les élèves, y compris ceux qui ont des facilités dans l'ensemble des domaines.

Effectivement, tout apprenant possède des points faibles et doit avoir la possibilité de les travailler : un excellent élève en mathématiques (calcul, recherche) peut avoir des difficultés à communiquer ses résultats à l'écrit ; il sera alors chargé de cette tâche lors d'un travail de groupe, et pourra être épaulé par un de ses camarades. Au contraire, un élève qui a des difficultés à appliquer les propriétés vues en cours sera chargé de la partie calculatoire, et ses camarades l'aideront pour arriver à la fin du problème. Ainsi, l'évaluation par compétences, prenant en compte chaque individu, a une influence certaine sur les apprentissages (savoir-faire, savoir-être) de tous les apprenants.

II- Mise en oeuvre de notre expérience et résultats détaillés

A - Méthode de mise en oeuvre

Titre du projet : Expérimentation évaluation par compétences sans notes

Résumé :

Pour répondre à notre problématique qui repose sur la question de l'évaluation par compétences et sans notes en France, nous avons effectué une expérimentation sur la classe de Seconde GT du Lycée la Roque de Rodez (Aveyron). L'objectif étant de tester les hypothèses que nous avons émises : **ce type d'évaluation permettrait un apprentissage plus efficace des élèves, aurait pour conséquence notable une réduction du stress des apprenants, et subséquemment une meilleure réussite scolaire de ces derniers.**

C'est pourquoi, nous avons réalisé un questionnaire anonyme et numérique à destination des élèves de Seconde GT au sujet de l'évaluation sans notes et par compétences ; 20/31 y ont répondu, 12 filles et 8 garçons. C'est une classe paritaire fille/garçon, hétérogène, sans élève décrocheur, avec des adolescents qui comprennent rapidement ce que l'on attend d'eux.

Ils sont généralement paresseux, se satisfont de peu, et ont des difficultés à prendre quelques minutes à chercher une solution, surtout lorsqu'ils travaillent individuellement.

Par ailleurs, certains paraissent stressés lorsqu'ils ne comprennent pas directement une notion. C'est pourquoi, après avoir étudié les réponses au questionnaire donné a priori, nous avons réalisé des évaluations formatives par compétences. Elles concernent une séquence sur les fonctions, et une autre sur les équations. Nous n'avons pas effectué d'entretien, nous pensons qu'une analyse quantitative du questionnaire représente bien le ressenti des élèves.

Calendrier :

18/11/2021 -> Questionnaire mis en place. 20 élèves sur 31 ont répondu, donc les résultats observés ne sont peut-être pas intégralement représentatifs de cette classe de seconde GT.

De plus, les élèves de seconde GT du Lycée la Roque de Rodez souhaitant s'orienter vers un Bac général doivent être les mieux classés parmi les quatre classes de seconde GT du lycée. En effet, sur quatre classes de seconde GT, seule une classe de première générale (36 élèves maximum) existe au sein du LEGTA, pour trois classes de première STAV (Sciences et Technologies de l'Agronomie et du Vivant). Ainsi, dès la rentrée, les notes, le classement, la comparaison des élèves les uns par rapport aux autres sont présents. Cela influe peut-être sur les réponses des élèves au questionnaire, ces derniers sont peut-être plus sensibles aux notes que des apprenants ne faisant pas face à ce classement.

Les questions posées ont pour but d'observer la vision de l'évaluation par les élèves, ce qu'elle représente pour eux en termes d'apprentissages. De plus, nous souhaitons mettre en lumière les comportements des élèves et la raison de leur réaction face à l'évaluation notée : stress, motivation par exemple. De surcroît, nous avons pour ambition de savoir si les élèves sont plutôt favorables ou hostiles à l'évaluation par compétences et sans notes, et quels en seraient d'après eux les conséquences (avantages ou inconvénients) relatives aux apprentissages. Finalement, nous souhaiterions savoir si l'évaluation sans notes et par compétences peut améliorer le climat scolaire, ainsi que les communications élève - parents et élève - enseignant.

29/11/2021 -> Retour en classe : explications de l'enseignante au sujet de l'évaluation par compétences, tout en gardant les notes pour l'instant

06/12/2021 -> Correction de la première interrogation écrite à l'aide d'une grille de compétences. Elle est construite selon les compétences mathématiques mobilisées, et les savoir-faire mis en œuvre par les élèves. Ces savoir-faire sont écrits à la fin de chaque cours photocopié, pour chaque séquence. Le numéro d'exercice associé à chaque savoir-faire est annoté dans la grille. Pour chaque compétence, le niveau d'acquisition est donné (deux points rouges / un point rouge / un point vert / deux points verts) et un commentaire - c'est-à-dire une aide pour l'acquisition complète du savoir-faire - est donnée lorsque l'élève n'a pas obtenu deux points verts.

Compétences	N°exercice + Savoir-faire	Niveau d'acquisition	Commentaires
Calculer	1.Factoriser une expression (facteur commun et I R)		
	2.Développer une expression		
	3.Résoudre une équation (produit nul / quotient)		
Communiquer	2.3.Ecrire correctement un ensemble de solutions d'une équation		
Raisonnement	2. Choisir la forme la plus adaptée d'une expression pour résoudre une équation produit nul		
	3.Se ramener à un quotient nul pour résoudre une équation		

07/12/2021 -> Rendu aux élèves en leur expliquant de nouveau à quoi sert la grille de compétences.

09/12/2021 -> Correction deuxième interrogation écrite à l'aide d'une grille de compétences
Puis classe confinée, puis vacances scolaires (pas de retour sur la deuxième interrogation écrite)

03/01/2022 -> Rendu aux élèves

Exemples de grilles de compétences remplies

Compétences	N°exercice + Savoir-faire	Niveau d'acquisition	Commentaires
Communiquer	1. Communiquer les variations d'une fonction dans un tableau	●	À termina.
Raisonnement	1. Trouver l'ensemble de définition d'une fonction à partir de sa représentation graphique	● ●	
	1. Trouver les extrema d'une fonction à partir de sa représentation graphique	● ●	
	1. Comparer $f(a)$ et $f(b)$, a et b réels, à partir du tableau de variations de f	● ●	a et b sont des valeurs de ac
	1. Trouver le nombre de solutions d'une équation du type $f(x)=k$, k réel à partir de tableau de variations de f	Pas fait	le 0 est une image.

IE n°5 C4

Compétences	N°exercice + Savoir-faire	Niveau d'acquisition	Commentaires
Communiquer	1. Communiquer les variations d'une fonction dans un tableau	● ●	Puis-à comment lire les valeurs de x sur un graphique.
Raisonnement	1. Trouver l'ensemble de définition d'une fonction à partir de sa représentation graphique	● ●	
	1. Trouver les extrema d'une fonction à partir de sa représentation graphique	● ●	Donner la lecture graphique
	1. Comparer $f(a)$ et $f(b)$, a et b réels, à partir du tableau de variations de f	●	sur quel intervalle on se place ?
	1. Trouver le nombre de solutions d'une équation du type $f(x)=k$, k réel à partir du tableau de variations de f	● ●	où placer le k ? Valeurs de x sur variations de f ?

17/02/2022 -> Suite à la formation de janvier 2022, nous testons une autre forme de grille de compétences, plus détaillée. Lors de la dernière séance avant les vacances de février : exercice de recherche en groupes homogènes évalué par compétences (grille de compétences en **Annexe**), et note (facultative, c'est-à-dire si elle remonte la moyenne trimestrielle, sur cinq). Grille de

positionnement (**Annexe**) pour expliquer ce à quoi correspond chaque code (smiley plus ou moins heureux en fonction du niveau d'acquisition du critère).

7/03/2022 -> Retour des vacances et rendu de la grille de compétences aux élèves, selon les six compétences mathématiques, divisées en critères, qui sont divisés en indicateurs. L'évaluation de l'acquisition (code smiley ainsi que note associée) est établie selon les critères.

Exemples de grilles de compétences remplies (**Annexe**).

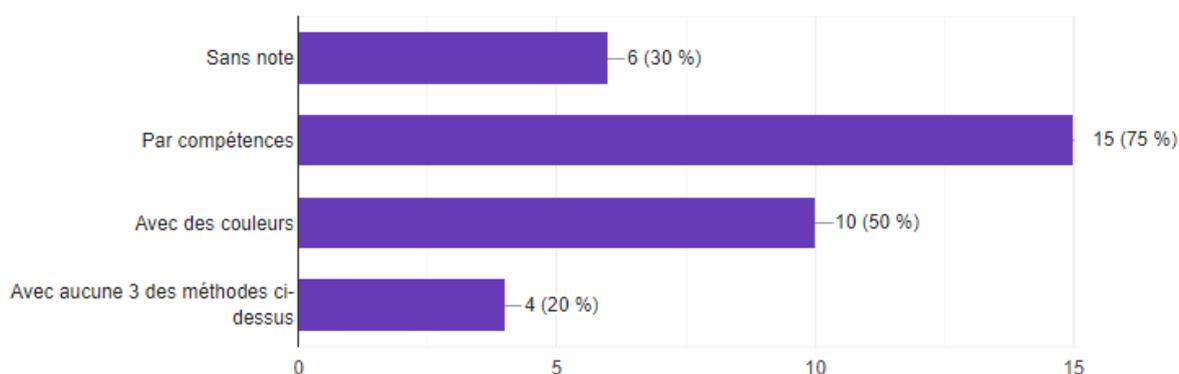
07/04/2022 -> Question à destination des enseignants (stagiaires externes ENSFEA 2021-2022 et titulaires EPLEFPA Rodez la Roque) : "Donnez 3 mots qui définissent selon vous l'évaluation."

Cette question a pour objectif de déterminer si les enseignants ont une vision similaire de l'évaluation que les élèves, et quelles conséquences cela peut avoir sur les apprentissages et le climat scolaire.

B - Analyse du questionnaire

Tout d'abord, nous avons demandé aux élèves comment ils considèrent leurs notes cette année, pour avoir une idée du profil de ceux qui ont répondu. Finalement, les réponses sont hétérogènes ; cela représente bien la classe interrogée. La moitié considère avoir de "bonnes notes". Aucun ne pense avoir d'excellentes notes, et les autres se sentent moyens (35%) ou faibles (15%).

Par la suite, pour introduire le sujet, nous souhaitions savoir si un grand nombre d'entre eux avait déjà été évalué sans notes et/ou par compétences, dans un objectif de connaître leur ressenti. Les $\frac{3}{4}$ se rappellent avoir été déjà évalués par compétences, 30% sans notes, la moitié avec des couleurs, et le tout en majorité au collège (88,9%).



Pour avoir une idée du ressenti des élèves au sujet de l'évaluation, de ce à quoi ils pensent lorsqu'on leur dit le mot "évaluation", nous leur avons demandé de la définir par trois mots ; voici ce qu'il en ressort :



Beaucoup la voient comme une estimation de leurs connaissances, compétences et capacités, cela signifie qu'ils ont compris à quoi elle sert, et sous forme d'exercices. Par ailleurs, le même nombre la définit par une note, et comme source de stress. On observe donc que l'évaluation, souvent représentée par la note, est source de stress pour de nombreux élèves.

Parmi les mots qui reviennent, on compte aussi "Révision", "Travail" : pour beaucoup, l'évaluation, considérée comme notée, signifie que c'est le moment de travailler. Est-ce que la suppression des notes induirait un apprentissage plus efficace et surtout plus régulier ? De plus, les termes "Réflexion" et "Stratégie" montrent que les élèves sont conscients que la recherche et le raisonnement sont évalués. Finalement, les termes "Bilan", "Test", "Vérification", soulignent le fait que l'évaluation est faite pour attester d'acquisitions, de compétences.

Pour observer les éventuelles similarités et différences de la vision de l'évaluation des enseignants par rapport aux élèves, nous avons posé la même question à des professeurs de lycées agricoles (stagiaires externes PCEA et PLPA promotion 2021-2022 et titulaires de l'EPLEFPA La Roque de Rodez).

Nous avons obtenu 41 réponses, répertoriées dans le nuage de mots ci-dessous.



Nous observons une absence ou une certaine rareté de mots très présents chez les élèves : “stress”, “note”, “exercice”, “travail”. Les enseignants, en créant des évaluations, ne ressentent pas d’effets négatifs tels que le stress ou l’anxiété, ni le devoir de faire des exercices ou de travailler pour réussir, avec la peur de l’échec.

Néanmoins, nous relevons certains mots similaires à ceux évoqués par les élèves : “capacités” revient beaucoup chez les enseignants alors que “compétences” était très présent chez les élèves, “vérification”, “test”, “bilan”, “acquis”, “niveau” sont évoqués par autant d’enseignants que d’élèves.

De plus, des notions telles que “moyenne”, “contrôle”, “exigence”, “valeur”, “repère”, “mesure”, “classement” définissent l’évaluation pour de nombreux enseignants. Cela signifie qu’ils sont conscients que l’évaluation telle qu’elle est aujourd’hui induit une comparaison des élèves entre eux, un classement des “bons” et des “mauvais”. Cependant, les enseignants ne voient pas l’évaluation comme une étape négative dans les apprentissages, un seul évoque l’adjectif “insignifiant” pour la définir.

Ainsi, nous pouvons en conclure qu’enseignants et élèves ont compris que l’évaluation a pour but d’évaluer des acquis de capacités, compétences, et connaissances. Cependant, les professeurs ne sont pas toujours conscients qu’évaluation implique stress de la note pour de nombreux apprenants.

Suite à ces mots pour définir l’évaluation, nous avons demandé aux élèves “à quoi ça sert d’avoir une note ?”, pour savoir s’ils comprennent vraiment l’intérêt d’être évalués.

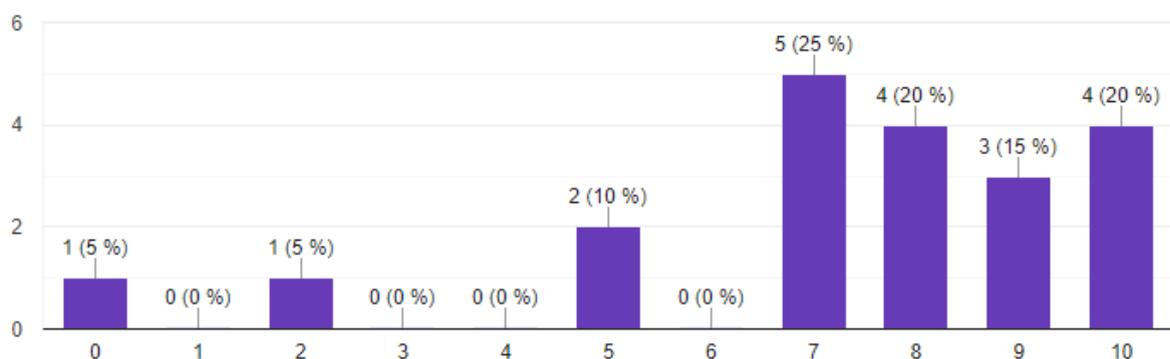
Nous pouvons classer les réponses en deux parties : d’une part, certains voient la note comme un classement, une manière de se comparer aux autres. Deux d’entre eux donnent même l’expression

“mettre les élèves dans des cases”, ils soulignent l’élitisme de l’évaluation, et indiquent qu’elle est mise en œuvre pour savoir s’ils passeront dans la classe supérieure, pour leur orientation future. Un élève nous indique même qu’il “n’en voit pas l’intérêt” : peut-être a-t-il toujours été évalué sans notes durant sa scolarité ? La notion de classement, de niveau de connaissances, niveau de compétences, de “savoir où j’en suis” par rapport aux autres se retrouve dans les ¾ des réponses. Un élève annonce que l’évaluation permet “d’évaluer l’intelligence”.

D’autre part, le dernier quart d’élèves ayant participé au questionnaire voit l’évaluation comme une motivation pour faire encore mieux ; ces apprenants sont motivés par le fait qu’ils seront “contents d’eux” si la note est “bonne”. On peut penser que ces élèves-là ont de bons résultats en général, qu’ils n’ont pas peur d’avoir de mauvaises notes, et qu’elles les motivent. Ils ont compris que l’évaluation n’est pas faite pour se comparer aux autres, mais qu’elle est interne à soi-même.

Suite à ces réponses, nous leur avons demandé de noter de 0 (très réticents) à 10 (très enthousiastes) leur envie d’être évalués sans notes, pour ensuite savoir pourquoi.

Seulement 10% y sont réticents, et le même pourcentage est neutre, n’a pas d’avis tranché sur la question. Les 80% restants sont enthousiastes pour tester l’évaluation sans notes.



Ils expliquent leur enthousiasme de l’évaluation sans notes par différentes raisons : “permet de ne pas se comparer aux autres”, ou encore “permet de ne pas être déçu de soi”. Ainsi, on peut observer que certains ont une vision négative d’eux à cause des notes, ils pensent ne pas pouvoir arriver à progresser. Un apprenant explique que le fait de ne pas avoir de note donne la “possibilité de se tromper sans être pénalisé” : l’erreur devient possible, elle n’est pas vue comme négative mais permet de progresser. Comme disait Gattegno, “l’erreur est un cadeau fait à la classe” : cela induit des apprentissages plus efficaces, et ainsi une meilleure réussite scolaire.

Au-delà de ces causes, 35% des élèves évoquent une ablation du stress de la mauvaise note, et de la pression que les parents peuvent exercer au sujet des résultats.

Finalement, la moitié des apprenants souhaiterait être évaluée uniquement sans notes durant sa scolarité ; “A mon avis, les notes ne sont pas déterminantes” évoque la subjectivité des notes, et le fait qu’une “mauvaise note” ne signifie pas que la personne est et sera incompétente dans cette matière. Encore une fois, la majorité de ceux qui souhaiteraient une évaluation sans note évoquent

le stress qu'engendre la note, notamment le "stress d'avoir la moyenne", la comparaison à une norme et aux autres. De plus, un élève évoque un "système trop sévère" ; cela induit l'impossibilité de faire des erreurs sans être sanctionné par la note, ainsi que l'obligation d'acquérir les compétences au moment où l'exige le système.

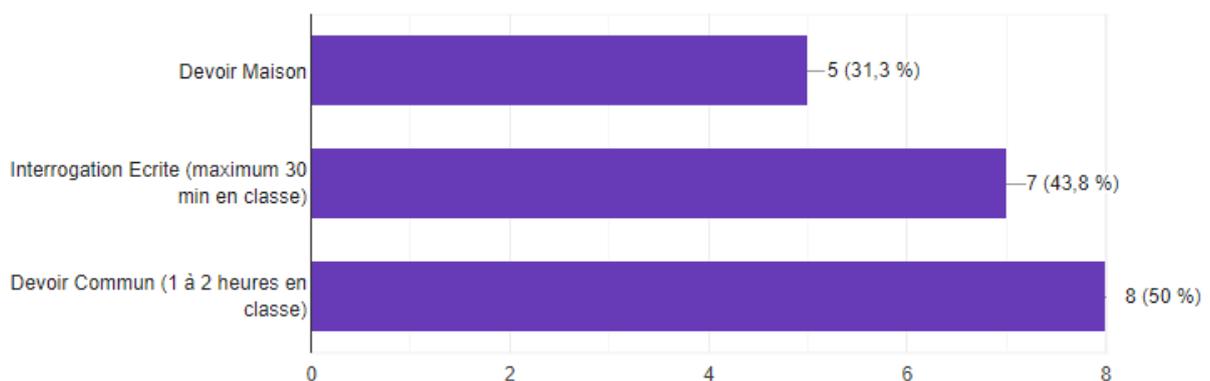
Un élève très réticent dit que "l'évaluation sans note n'est pas une évaluation" : il a peut-être eu de mauvaises expériences avec les évaluations sans notes, ou bien l'évaluation notée lui convient très bien et il ne voit aucun intérêt à modifier cette méthode, ou encore il n'a peut-être jamais été évalué autrement qu'avec une note. En effet, deux d'entre eux disent aimer connaître leur "niveau".

Quatre élèves expliquent qu'ils ne "savent pas s'ils ont réussi l'évaluation" lorsqu'il n'y a pas de note, mais seulement des couleurs et/ou compétences. Pour ces derniers, il serait important de faire un point sur les objectifs de l'évaluation, et la différence entre évaluer et noter.

De plus, deux d'entre eux évoquent la possibilité de se fixer des objectifs avec l'évaluation notée, et donc d'être motivés.

Par ailleurs, nous souhaitons savoir pour quels types d'évaluations les élèves souhaitent enlever les notes, et mettre des compétences : est-ce que c'est plutôt pour réduire le stress des évaluations sommatives, ou plutôt pour avoir le droit à l'erreur pour les évaluations formatives ?

La moitié de ceux qui sont favorables à l'évaluation sans notes aimeraient enlever les notes et mettre des compétences pour les Devoirs Communs, c'est-à-dire les évaluations sommatives. De même, presque la moitié de ces élèves-là seraient favorables à cette méthode d'évaluation pour les Interrogations Ecrites, c'est-à-dire les évaluations sommatives (applications directes du cours).

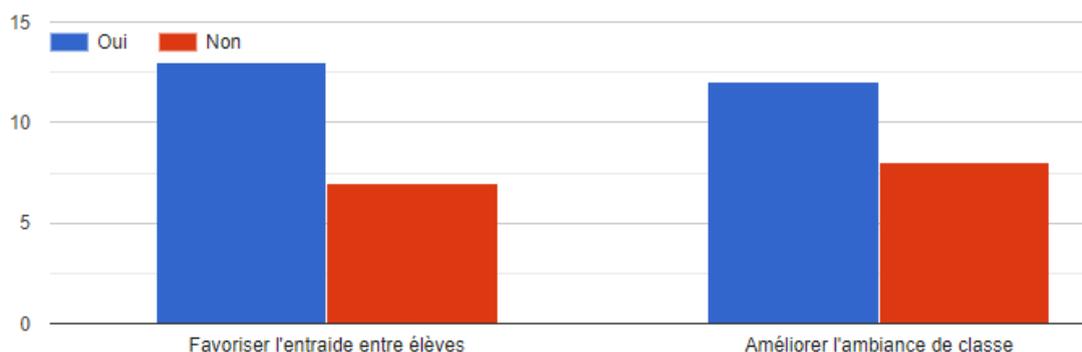


Après avoir apprécié les sentiments de vingt élèves de la classe de Seconde GT au sujet de l'évaluation par compétences et sans notes, nous avons proposé des questions au sujet d'un éventuel meilleur climat scolaire, et d'une communication améliorée avec l'équipe éducative (relations élève-enseignants, élève-parents), qui mèneraient à une diminution du stress et à une meilleure réussite scolaire.

Tout d'abord, presque tous les élèves (85%) disent qu'ils auraient plus de plaisir à venir en classe s'ils étaient évalués sans notes.

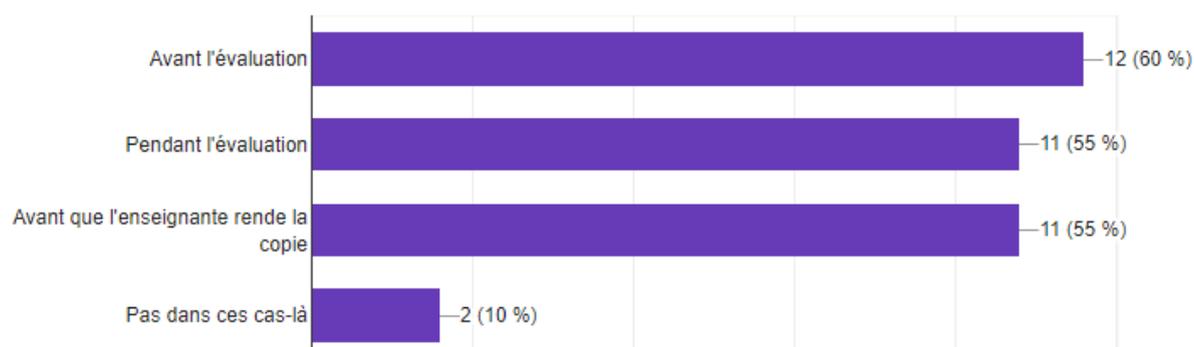
De plus, ils sont majoritaires à penser que ce type d'évaluation améliorerait l'ambiance de classe et l'entraide entre les élèves.

Est-ce que tu penses que l'évaluation sans note pourrait :



Ils justifient leurs dires par une absence d'effet de compétition, de jugements et de comparaison entre apprenants, une absence de stress, une amélioration de la communication, un système plus "égalitaire". Par égalitaire, les élèves signalent que les notes ne sont pas toujours justes, ils sont conscients qu'elles peuvent être subjectives.

Par ailleurs, nous avions prévu que la note était source de stress ; cependant, nous n'avions pas ressenti en classe que plus de la moitié des élèves sont stressés avant l'évaluation, pendant l'évaluation, mais aussi avant le rendu des copies. C'est un fléau à ne pas négliger, il y a des progrès à faire pour éviter aux élèves de se mettre dans des situations psychiques dont ils ne tirent aucun bénéfice.

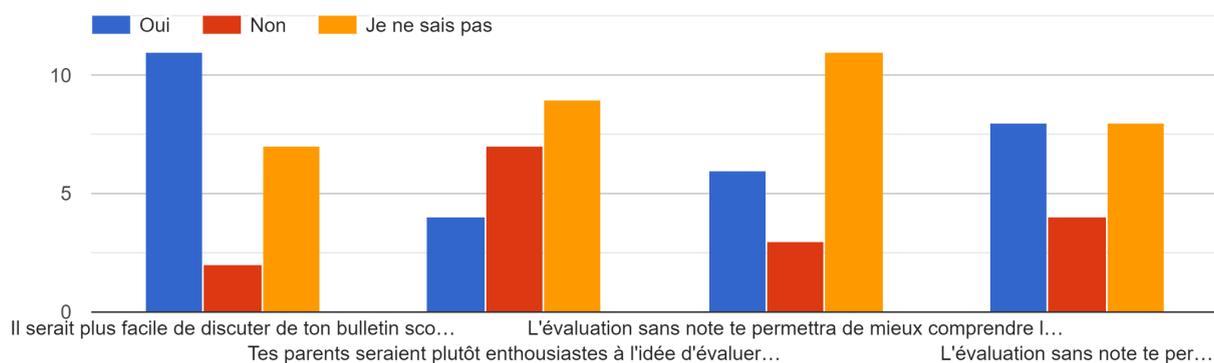


Suite à ces réponses, nous souhaitons savoir comment se caractérise le stress qu'ils ressentent, notamment au moment de l'évaluation. 90% d'élèves sont stressés, et 83% d'entre eux ont réussi à décrire ce qu'ils ressentent dans ces moments-là. 1/3 a des trous de mémoire au moment de

l'évaluation : ils ne sont donc pas évalués au regard de leurs compétences mathématiques car ils ont oublié une partie de leurs connaissances à cause du stress. Quatre manifestent une certaine appréhension avant, pendant et après le contrôle : c'est un stress quotidien, qui peut se transformer en anxiété au cours du temps, dû notamment à la "difficulté" de l'évaluation, et à la "peur de la mauvaise note". Quatre autres élèves ont des troubles physiologiques : "mal au ventre", "pas bien", "tremblement", "chaud", "respiration qui change" : venir en classe devrait être source de motivation, de bien être pour l'élève, alors qu'il en ressort l'effet contraire. Finalement, un élève explique même que le stress lui provoque une absence de motivation face aux évaluations.

Pour savoir ce qui motiverait au mieux les élèves et leur éviterait un certain stress, nous avons proposé des méthodes à adopter avant, ou encore lors de l'évaluation, par les élèves et par l'enseignant. Sur les 18 qui sont stressés à certains moments de l'évaluation, $\frac{1}{3}$ souhaite des couleurs à la place des notes, $\frac{1}{3}$ veut une évaluation par compétences, plus de 83% souhaitent réviser quelques minutes avant l'évaluation. Par ailleurs, nous avons proposé des exercices de relaxation ou de respiration, qui sont approuvés par quatre élèves.

Est-ce que tu penses que :



Finalement, nous souhaitons savoir si les relations et la communication avec les parents et les enseignants pourraient être améliorées par l'évaluation sans notes et par compétences. La majorité des élèves pense qu'une évaluation sans notes permettrait de pouvoir discuter plus facilement de leur bulletin avec leurs parents. 9/20 ne savent pas si leurs parents seraient enthousiastes à l'idée qu'ils soient évalués sans notes, et 7/20 pensent que leurs parents seraient réticents. La majorité ne sait pas si l'évaluation sans notes permettra de mieux comprendre les attendus de l'enseignant.

8/20 pensent qu'il sera plus facile d'aller parler de sa copie avec l'enseignant, et le même nombre n'a pas d'avis sur la question.

A la fin du questionnaire, nous avons laissé la place à d'éventuelles remarques. Certains sont particulièrement motivés pour tester l'évaluation sans notes : "Excellente idée", "L'évaluation sans note est vraiment un sujet à étudier de près pour moi".

De plus, un élève demande de recevoir plus de “considération” de la part des professeurs en général par rapport au travail qu’il fournit, car la Seconde GT est difficile pour lui, et les enseignants “ne s’en rendent pas trop compte”.

C - Analyse des évaluations formatives non notées et par compétences

Suite à ce questionnaire et aux réponses que nous avons analysées, nous avons commencé à mettre en place des expérimentations concrètes en classe. L’objectif étant de vérifier ou infirmer nos hypothèses au sujet de l’évaluation par compétences et sans notes.

C’est pourquoi, après en avoir fait part aux élèves, nous leur avons donné une Interrogation Ecrite d’une vingtaine de minutes, prévue depuis quelques jours, sur la séquence en cours. Les objectifs sont : savoir si l’évaluation par compétence permet aux élèves de mieux comprendre leurs erreurs et de savoir ce qu’ils ont à travailler pour le Devoir Commun / savoir si la note est nécessaire du point de vue des élèves.

En fin d’évaluation, nous leur avons dit qu’ils seraient évalués selon une grille de compétences. Des points de couleur seront donnés pour chaque compétence, qui leur permettront de savoir s’ils ont atteint les objectifs de la séquence, et quelles compétences sont à retravailler pour le Devoir Commun, qui évalue quant à lui plusieurs séquences. La question était alors la suivante : “Mais alors il n’y aura pas de note ?”. Nous leur avons répondu que nous ne le savions pas encore. Cependant, suite à une discussion avec les autres enseignants de Seconde, pour que la classe ne soit pas désavantagée par rapport aux autres pour la moyenne trimestrielle - les Interrogations Écrites induisent généralement des résultats plus élevés que les Devoirs Communs, donc plus il y en a mieux c’est pour la moyenne des élèves - nous avons décidé de noter parallèlement cette évaluation sommative. Suite au rendu de cette première évaluation par compétences, nous avons demandé aux élèves de regarder la grille de compétences jointe à l’évaluation, pour savoir ce qu’ils devaient travailler plus.

Quelques jours plus tard, suite à la seconde Interrogation Ecrite, nous leur avons demandé oralement si la grille de compétences avec les points de couleur les avait aidés à comprendre les acquis qu’il leur manquait. Personne ne nous a répondu “Non”, même si nous pensons que certains n’ayant rien dit le pensaient, notamment des élèves qui n’ont que très rarement des problèmes d’acquisition de compétences. Néanmoins, nous avons entendu un “Oui” très net de plusieurs élèves, notamment des adolescents travailleurs en besoin d’accompagnement régulier. En effet, étant internes, ceux qui pouvaient au collège compter sur les parents ou grands frères / sœurs, n’osent parfois pas demander d’explications à leurs amis, et ne comprennent pas toujours quelle est la compétence à travailler lorsqu’ils n’ont pas eu une note à la hauteur de leurs attentes.

C’est pourquoi, suite à un intérêt pour ces grilles de élèves remarqués par leur volonté de réussite, nous avons décidé de renouveler l’expérience pour l’Interrogation Ecrite suivante. Cependant, le

soir même de cette évaluation, la classe était confinée. Après une semaine de confinement, les élèves étaient en vacances scolaires. Suite aux deux semaines de vacances, trois semaines hors du lieu de stage nous sont imposées dans le cadre de la formation. Ainsi, la conseillère pédagogique a rendu les évaluations notées et les grilles de compétences associées aux élèves. Nous ne lui avons pas demandé de recueillir leurs avis.

Lors du retour au LEGTA La Roque de Rodez, nous commençons une nouvelle séquence. Trois semaines plus tard, un Devoir Commun est prévu pour les quatre classes de seconde. Il ne reste que deux heures de cours avant les vacances : nous choisissons de mettre en place un exercice de recherche (ou tâche complexe) pour la classe. Les objectifs sont multiples : est-ce que l'évaluation par compétences sans notes a une influence sur le stress des élèves ? Sur l'apprentissage des apprenants ? Les exercices de recherche représentent-ils une source de motivation pour les élèves ? Pour que tous avancent à la même vitesse, nous créons des groupes homogènes de quatre élèves et trois sujets différents qui relatent le même problème concret. C'est ce que l'on appelle de la pédagogie différenciée : tous les élèves vont réfléchir au même problème, mais certains seront plus guidés que d'autres dans leurs recherches. Après la mise en place des groupes, les consignes données en amont, nous demandons si certains ont des questions. Encore une fois, la seule et même question qui revient est la suivante : "Est-ce que ça sera noté ?". Nous leur répondons que le but n'est pas d'aller au bout du problème, mais de chercher des pistes pour le résoudre. Aussi, nous évoquons le fait de mettre une petite note sur cinq points, qui ne compterait que si elle augmentait la moyenne. L'objectif est de chercher, d'expliquer la démarche, et d'expliquer pourquoi une certaine méthode n'a pas fonctionné. Nous leur expliquons qu'ils seront évalués par compétences selon une grille, et avec des niveaux d'acquisition comme avec les points de couleur. Nous insistons sur la recherche qui sera valorisée, la communication des résultats, et les étapes du raisonnement à mettre en avant dans le compte-rendu de groupe.

Après avoir discuté de ce projet avec un autre enseignant de mathématiques, il nous fait part de la difficulté pour certains de distinguer les points rouges et verts (daltoniens notamment). C'est pourquoi, nous décidons de transformer les points de couleur par des smileys plus ou moins heureux en fonction du niveau d'acquisition.

Par ailleurs, suite aux trois semaines de formation, nous avons découvert un nouveau type de grille de compétences, qui se décline comme suit : compétences divisées selon des critères, qui eux sont divisés en indicateurs. Les smileys (et les points associés s'il y a) sont attribués selon le niveau d'acquisition des critères.

Cette grille de compétences est valable pour les trois sujets distribués, et les élèves ayant eu le sujet le moins guidé ne sont pas ceux qui ont acquis le plus de compétences. La majorité des groupes composés d'élèves scientifiques ont des difficultés à expliquer leurs démarches à l'écrit, alors que ceux composés d'élèves en difficulté expliquent les étapes de leur raisonnement, même s'ils n'arrivent pas toujours au bout du problème. C'est pourquoi, les élèves les plus faibles ont été pour beaucoup valorisés pour cet exercice de recherche. Il a permis aux apprenants de développer la

compétence chercher, acquise par tous les groupes. De plus, la communication des étapes et des résultats doit être améliorée ; c'est la raison pour laquelle les tâches complexes sont selon nous un type d'exercice très intéressant et enrichissant pour les élèves, que nous proposerons de nouveau dans les semaines qui viennent, dès lors que l'occasion se présentera. En effet, comme l'affirme Dell'Angelo (2011), "Les capacités et les connaissances nécessaires à la résolution de la situation-problème constituent la compétence". La contraposée de cette assertion indique que si la compétence n'est pas totalement acquise, alors soit les capacités nécessaires à la résolution du problème sont manquantes, soit les connaissances à mobiliser ne sont pas assimilées correctement. Ainsi, tout groupe d'élèves n'ayant pas acquis la compétence "communiquer", par exemple, doit se remettre en question au sujet de ses connaissances et capacités (ex : compréhension d'une définition, utilisation d'une propriété). Néanmoins, nous pensons que les deux grilles de compétences mises en place (celles en début d'année scolaire pour les Interrogations Écrites et celle en milieu d'année scolaire pour la tâche complexe) ont chacune des avantages et inconvénients. La première est moins complète et moins détaillée que la deuxième, mais plus concrète pour les élèves, car elle met en avant les "savoir-faire" concrets, les méthodes pour résoudre l'exercice, et non des critères et indicateurs abstraits. Cependant, la première grille de compétences et l'évaluation ne pourraient pas être distribuées simultanément, car la grille contient des étapes du raisonnement ("savoir-faire") nécessaires pour résoudre les exercices proposés.

Plus généralement, suite à toutes ces expérimentations mises en place lors de cette année scolaire avec la classe de Seconde GT, nous remarquons que les élèves ont toujours la même question en tête lorsque nous leur donnons un travail à faire en classe ou à la maison, qui est à rendre : "Est-ce que ça sera noté ?". Cette question récurrente est la manifestation d'un stress permanent de la note, qui est présent pour certains quotidiennement (Sarazon (1984), Zeidner (1998), Gregor (2005)).

C'est pourquoi, malgré la nécessité que ressentent certains enseignants de mettre en place des évaluations "surprises" notées, il est selon nous nécessaire de mettre fin à ce genre de pratique, pour éviter d'accentuer le stress provoqué par les enseignants, qui cause beaucoup de dégâts émotionnels chez les apprenants (Zakari et al., 2008). De nombreux adolescents ressentent déjà un stress quotidien, dû à la note, mais aussi à de nombreux facteurs extérieurs ; d'après moi, une évaluation peut être donnée sans avoir prévenu les élèves, dans la mesure où elle évalue les compétences de l'élève, sans pour autant le classer parmi les autres en lui attribuant une note. Si l'enseignant souhaite garder l'évaluation notée, il doit prévenir les élèves ; sans quoi, certains élèves auront peur de venir à chaque cours, et cela pourrait induire des changements de comportement de ces derniers, ainsi que des résultats en baisse et du décrochage (Hadji, 2012).

Nous avons observé un fait qui n'est pas inattendu : si nous évaluons seulement par compétences, la majorité des élèves ne fait pas d'effort important pour chercher, rédiger correctement, résoudre le problème, sauf si cet exercice est un entraînement pour un devoir noté. Ainsi, les devoirs maison,

bien que non notés ni évalués, sont effectués avec soin par la majorité car ils représentent un entraînement pour les Devoirs Communs. Cependant, lors d'une Interrogation Ecrite, lorsque nous avons prévenu que nous ferions parfois des évaluations non notées, certains ont dit "Ben alors ça sert à rien !". Nous leur avons alors expliqué l'intérêt de l'évaluation avec une grille de compétences, et l'objectif de l'école, qui n'est pas censé être la note. En effet, d'après Petitjean (1984), l'évaluation formative a pour objectif principal de "dresser un constat des acquis" de l'apprenant, en "rendant l'élève acteur de son apprentissage". Bien que certains soient convaincus par nos propos, d'autres - de très bons élèves, conscients de la réalité - nous ont répondu que "de toute façon pour passer en générale, ils vont regarder seulement les notes, et puis même après pour le Bac". Nous avons acquiescé et leur avons indiqué les avantages de la grille de compétences pour des évaluations formatives, l'intérêt de savoir ce qu'ils ont à travailler à l'approche des évaluations sommatives.

C'est pourquoi, étant conscients de l'attachement des élèves aux notes, et en accord avec les exigences des référentiels, après la formation de janvier 2022, nous avons mis en place un nouveau type de grilles d'évaluations par compétences. Chaque compétence mathématique est divisée en différents critères, qui sont divisés selon plusieurs indicateurs. Nous attribuons un certain nombre de points par critère, et la somme de ces points donne le total de la note. Cela permet aux élèves de garder la note, tout en introduisant sereinement l'approche par compétences. On évite alors une notation-sanction, à l'aide de la grille de compétences qui a pour objectif la mise en lumière des acquis des élèves et non la note ; c'est d'après moi une forme d'évaluation par contrat de confiance (Antibi, 2007).

Bien que la majorité des élèves de cette classe soit scientifique, et ait des facilités non négligeables en mathématiques, certains élèves restent travailleurs mais en difficulté. Lors de nos expériences, nous avons remarqué qu'ils paraissent stressés, et même apeurés par la note qu'ils vont recevoir. Dans le cas où nous donnons des exercices non notés à faire, ils les voient comme un entraînement et sont très à l'écoute de nos attentes : rédaction, communication des résultats, recherches même infructueuses par exemple.

C'est pourquoi, nous pensons qu'il est nécessaire dans cette classe de combiner note et évaluation par compétences : cela représente beaucoup de travail pour l'enseignant, mais les élèves sont plus à même de poser des questions au sujet de leur travail. Cette remédiation est nécessaire d'après Perrenoud (2003) : "tout apprentissage passe par une activité mentale du sujet, une activité de réorganisation du système de schèmes et de connaissances existant. Sans cette activité, invisible mais intense, aucun élément nouveau ne peut être intégré." En ne mettant qu'une note, les élèves ne font que compter leurs points, ils ne regardent pas leurs erreurs mais seulement le résultat. En ne mettant pas de note, la motivation est perdue pour certains, car le résultat chiffré représente quelquefois pour ces derniers leur seule source d'intérêt.

III- Confrontation des expérimentations et de la théorie

Encore aujourd'hui, les élèves et la majorité des enseignants rapportent l'évaluation à une norme, et utilisent cette norme pour comparer les performances des élèves ; telle était la vision de PetitJean en 1984. Cette dimension élitiste de l'évaluation et des apprentissages, qui se ressent notamment dans les disciplines scientifiques, ne met pas en confiance les élèves, notamment les plus faibles. A la question "à quoi ça sert d'avoir une note ?", certains répondent "mettre les élèves dans des cases", d'autres n'en voient pas l'intérêt, comme une manière "d'évaluer l'intelligence". 75% des élèves voient la note comme un moyen de les classer par rapport à leurs camarades, 80% sont favorables à l'idée de tester l'évaluation sans notes, et 85% auraient plus envie de venir en classe s'ils n'étaient pas évalués par des notes. Cette affirmation des élèves est corroborée par leur attitude lors des tâches complexes mises en place et évaluées par compétences cette année ; cela met en lumière un climat scolaire plus favorable, et ainsi propice aux apprentissages, conséquence de l'évaluation sans notes. La définition de PetitJean de l'évaluation est encore aujourd'hui dans les mœurs de beaucoup, alors que de nombreux élèves souhaiteraient qu'elle ne soit pas liée à une valeur que représente la note. Certains expliquent leur point de vue à travers les dimensions pénalisante, décevante, et honteuse de l'erreur ; ils souhaiteraient que l'erreur devienne possible. De plus, la conséquence d'erreurs lors d'évaluations sommatives est la "mauvaise note" : un élève dénonce le "système trop sévère" qui conduit à une notation-sanction. Comme le soulignent Ardoino et Berger (1986), "Un des effets pervers de la scolarisation est d'accentuer la peur et la culpabilisation face à l'échec". En effet, d'après de nombreux chercheurs (Favre, 2015 / Dehaene, 2018 / Alain, 1932), l'erreur devrait être vue comme un moyen d'apprendre, de penser, de s'informer, et non comme une faute. Gattegno (1911-1988) affirme même que "l'erreur est un cadeau fait à la classe".

Nous avons remarqué dans les classes un certain stress des élèves à l'approche des évaluations, et une demande régulière d'heures de soutien en fin d'après-midi. Ces sollicitations régulières de leur part, et leurs nombreuses questions à l'approche des évaluations notées mettent en lumière ce stress récurrent que ressentent certains. 35% des élèves pensent qu'ils ne ressentiraient plus aucun stress s'il n'y avait pas de note ; ce dernier est causé par la peur de décevoir les parents, mais aussi de "ne pas avoir la moyenne", donc de ne pas satisfaire la norme imposée par notre société élitiste. Face à cette peur de la note, et au stress qu'elle engendre, Antibii (2003) définit la constante macabre, qui met en évidence que les enseignants très attachés à la note, affichent une moyenne de classe autour de 10/20, quel que soit le niveau de réussite de leurs élèves. Cela est contradictoire : les élèves travaillent pour avoir une meilleure note, alors que certains enseignants leur donnent des résultats inquiétants, pour garder une moyenne de classe à 10/20.

L'évaluation sans note serait, d'après nos expérimentations, un moyen d'évincer le stress, par l'absence d'effet de compétition, de jugements et de comparaison entre apprenants - Benoît Pascal (2016) " Ils peuvent toujours le faire avec les compétences, mais c'est beaucoup plus long. Ils travaillent donc davantage pour eux." - ; certains élèves voient le système d'évaluation sans notes comme plus juste et égalitaire. Alors que plus de la moitié des apprenants de l'expérimentation sont stressés avant, pendant, et après l'évaluation, il est nécessaire de trouver un moyen pour le faire décroître. Les adolescents du XXIème siècle doivent retrouver le "plaisir d'être élève" (Hadjji, 2012).

D'après nos expériences, nous dénombrons 90% d'élèves stressés au moment de l'évaluation, dont $\frac{1}{3}$ ayant des trous de mémoire ; celui induit des résultats qui ne sont pas à l'image de leurs acquis, donc une évaluation subjective de leurs connaissances et compétences. De surcroît, quatre élèves ressentent des troubles physiologiques lors de l'évaluation. Le stress régulier et même quotidien des adolescents pour les évaluations, conséquence directe de la peur de l'échec, de la "mauvaise note", représente un état d'anxiété pour certains : "l'anxiété d'évaluation, en revanche, est la conséquence des périodes de stress répétitif" (Prokofieva, Brandt-Pomares, Velay, Hérold, Svetlana Kostromina, 2017). Cette anxiété peut donner lieu à des absences répétées, causer un burnout scolaire (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen et Nurmi, 2009) pour certains ; "maux de ventre, migraines, irritation, troubles de l'attention, insomnies, crises d'angoisse allant parfois jusqu'à la phobie de l'école" (Hadjji, 2012).

Suite à ces observations inquiétantes, et aux bienfaits psychiques précédemment remarqués de l'évaluation sans notes, cette dernière pourrait permettre aux élèves de diminuer leur stress de l'évaluation, de l'échec scolaire, et ainsi de développer un climat scolaire plus propice aux apprentissages.

De plus, pour beaucoup d'élèves, l'évaluation signifie "travail", "révision". Cela montre qu'ils n'ont pas compris que l'évaluation n'est pas le moment-clé pour travailler. L'entraînement dans toutes les disciplines doit être régulier et répété plusieurs fois, sans pour autant que l'évaluation soit prévue. Les mathématiques représentent un langage à part entière, qui doit être maîtrisé pour arriver à résoudre les exercices. Comme l'affirment Büttner, Kopp et Alberti (1999), "La reprise systématique dans divers contextes favorise l'acquisition du matériel langagier et conduit à un usage souple de celui-ci".

De plus, nous avons observé que de nombreux élèves se dirigeant vers un Bac non général, Bac dans lequel les mathématiques n'auront pas une place importante en termes de coefficient, prêtent moins attention à la matière enseignée, et relâchent leur travail. Cette attitude montre encore une fois que la motivation de la majorité des élèves reste la note. Ils anticipent dès la classe de seconde le poids de chaque discipline pour l'obtention du Bac, et choisissent celles qu'ils travaillent le plus, et celles qu'ils ne considèrent plus. Pour ces élèves, la note n'a alors plus d'importance dans les matières qui ne les intéressent pas.

Pour les élèves restant volontaires, malgré une orientation vers un Bac technologique et des difficultés, l'évaluation notée est considérée comme une sanction, elle ne récompense pas le travail et les efforts fournis. C'est pourquoi, les grilles de compétences sont très utiles pour ces élèves : ils comprennent leurs erreurs, osent nous poser des questions au sujet de leur travail, et ne cachent pas leur copie à leurs camarades. Nous remarquons aussi que certains baissent la tête ou paraissent honteux face à leur copie corrigée, ils imaginent qu'ils sont "les plus nuls" de toute la classe ; le classement perpétuel est une cause du mal-être chez certains adolescents. Les réunions parent-professeurs ont pu montrer la pression que certains parents exercent sur leurs enfants au sujet de la note : certains ne comprennent pas que leur enfant "n'ait que 15/20 de moyenne" et demandent comment faire pour qu'il progresse, alors que d'autres ne comprennent pas que les efforts de travail de leur adolescent ne lui apporte pas de résultat supérieur à 10/20. Une évaluation par compétences permettrait de montrer aux parents que leur enfant a progressé pour certains savoir-faire ; l'adolescent aurait alors une envie de faire mieux la fois prochaine, de revenir sur ses erreurs et de progresser, d'acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire. Ce progrès ne paraît pas possible pour un élève obtenant régulièrement 5/20, il ne voit que le côté négatif, l'échec de cette note en dessous de la moyenne, et les acquisitions qu'il a pu faire en quelques semaines ne sont pas mises en avant ; c'est la notation-sanction. Cela peut aboutir rapidement à un décrochage scolaire, l'élève ayant perdu toute confiance.

Le problème qui se pose est l'aveuglement des enseignants face au stress que les apprenants ressentent lors de l'évaluation notée, qui se ressent dans la réponse au questionnaire. Les professeurs, au-delà de la mise en place de l'évaluation sans notes et par compétences, devraient être formés à la mise en œuvre de méthodes pour éviter l'anxiété de certains. La grande majorité des apprenants (83% des stressés) indique être favorable à l'idée de pouvoir ouvrir le cahier cinq minutes avant l'évaluation.

Néanmoins, un quart des élèves interrogés voit la note comme une source de motivation supplémentaire aux apprentissages ; ils ont confiance en eux, n'ont pas peur d'avoir de mauvaises notes. Cette confiance en soi doit être développée pour tous lors d'entraînements, d'évaluations formatives (Pellaud F., Gay P., Blandenier G., Massiot P., Dubois L., 2019). Ces adolescents qui voient la note comme une source de motivation ont généralement un esprit scientifique, comprennent rapidement les notions mathématiques- bien que parfois stressés par la note - ne comprennent pas l'intérêt de la supprimer. Certains évoquent le fait que "l'évaluation sans note n'est pas une évaluation", d'autres qu'ils aiment connaître leur niveau, savoir s'ils ont "réussi l'évaluation" . De plus, deux apprenants disent être motivés par la note, arriver à se donner des objectifs d'acquisition de compétences à travers l'évaluation notée. Ce sont des élèves conscients de l'intérêt de la note ; cependant, ils représentent une très faible minorité des adolescents.

De plus, ces élèves qui préfèrent avoir des notes, en ressentent très peu d'effets néfastes, et sont conscients que ce sont les résultats chiffrés qui représenteront une part déterminante de leur orientation post-bac, donc de leur professionnalisation. Ces mêmes élèves ne ressentent pas l'injustice que certains peuvent éprouver face à un sujet d'évaluation sommative ou certificative; en effet, les élèves ayant des difficultés se sentent à l'aise avec tout le programme de l'année, alors que certains préféreraient être évalués sur une séquence en particulier. Pour éviter cette injustice ressentie chez certains, il serait nécessaire de penser à évaluer toutes les séquences dans chaque discipline, pour éviter que certains voient les évaluations sommatives et leurs réussites / échecs comme des instants de chance / malchance. Une évaluation par compétences et sans note serait bienvenue, pour que les élèves soient conscients de ce qu'ils peuvent améliorer. Les adolescents faisant partie de l'expérience ont relevé les mots "Stratégie" et "Réflexion" pour définir l'évaluation ; ils sont conscients de l'existence des compétences "chercher" et "raisonner" dans l'ensemble de leurs apprentissages. D'après Roegiers (2000), avoir acquis une compétence est « la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière consciente et organisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes ».

De surcroît, les termes "Bilan", "Test", "Vérification" donnés par les apprenants pour définir l'évaluation, montrent que les adolescents sont conscients de l'intérêt premier de l'évaluation, c'est-à-dire "dresser un bilan des acquis" (PetitJean, 1984), et non le classement des élèves.

Cependant, suite à une discussion à ce sujet avec plusieurs enseignants, nous avons soulevé la question de l'injustice entre les élèves de lycées différents : sujets plus ou moins difficiles, temps pour rendre la copie par exemple. C'est la question que pose aussi le contrôle continu mis en place pour l'obtention du Bac, qui n'est néanmoins pas sujet à l'évaluation sans note à ce jour.

De plus, ayant discuté avec plusieurs enseignants titulaires du LEGTA dans lequel nous enseignons (Anglais, Mathématiques, Physique-Chimie notamment), pour une évaluation par compétences et sans note cohérente, il serait important que toutes les matières se concertent et mettent en place la même méthode d'évaluation pour les classes.

PetitJean nous dit aussi en 1984 que l'évaluation formative a pour objectif principal de "dresser un constat des acquis" de l'apprenant, en "rendant l'élève acteur de son apprentissage". La résolution de problèmes nous a permis d'observer les avantages de cette méthode d'apprentissage. De plus, en mettant les élèves par groupes homogènes, ils gardaient un rythme de travail qui convenait à tous, et la collaboration s'en trouve renforcée. Ainsi, grâce à une activité différenciée aboutissant au même résultat pour tous, les élèves en difficulté ont pu acquérir les mêmes compétences que ceux ayant des facilités. Cela donne de nouveau envie à des élèves en difficulté de réussir, et les exercices proposés mettent en jeu la curiosité de chacun ; ils comprennent que des applications directes de leurs connaissances sont présentes dans des problèmes de la vie quotidienne. Comme l'évoque Merle (2014), c'est cette curiosité, qui ne relève pas toujours de l'apprentissage scolaire, qui permet à

un élève de se construire un univers unique de compétences et de connaissances. On évite alors la notation-sanction grâce aux grilles de compétences mises en œuvre, comme l'évoquait Antibi en 2007 ; les élèves n'ont pas peur de faire des erreurs et apprennent à chercher. Cette compétence "chercher", bien qu'acquise par des groupes de niveau 1 et des groupes de niveau 3, a été travaillée plus ardemment dans le groupes de niveau 3 ; leur sujet était une tâche complexe, alors que les autres groupes (niveaux 1 et 2) avaient à l'appui quelques questions intermédiaires pour venir à bout du problème. Les tâches complexes, comme celle que nous avons proposée dans notre expérimentation, donnent lieu à des prises de conscience pour l'enseignant. Pour notre part, cette activité a permis de mettre en lumière la difficulté pour tous les élèves - y compris ceux ayant des facilités à mettre en œuvre la partie calculatoire - de communiquer les étapes de leur raisonnement et la raison pour laquelle ils aboutissent au résultat attendu. L'évaluation par compétences induit une remise en question de l'enseignant au sujet de son approche des apprentissages. Pour notre part, lors de séances d'exercices, nous demandons plus régulièrement aux élèves qui souhaitent nous donner la réponse : "Quelles sont les étapes à mettre en œuvre pour répondre à la question ?". Ce n'est qu'à partir du moment où ils ont réussi à nous expliquer leur démarche que nous corrigeons ensemble la partie calculatoire. Nous pensons qu'il est essentiel pour de jeunes adultes de savoir s'exprimer - à l'oral comme à l'écrit - et s'adapter à des publics variés. Par exemple, nous leur demandons d'expliquer à quelqu'un qui ne fait pas de mathématiques le résultat qu'ils trouvent, notamment dans des séquences concrètes telles que les statistiques. Un adulte, même excellent scientifique, doit savoir expliquer les étapes de son raisonnement, et convaincre la personne face à lui que la démarche qu'il entreprend est efficace. C'est pourquoi, il ne faut pas oublier la compétence "communiquer" lors des évaluations ; d'après moi, une grille de compétences peut aider à la mettre en avant et à expliquer aux élèves l'importance de n'être pas seulement un bon calculateur. Les travaux de groupe lors d'activités de recherche permettent de confronter des raisonnements différents, et de trouver le plus adéquat, le plus rapide, le plus facile d'utilisation, pour venir à bout du problème. Cette interaction entre pairs est nécessaire pour un apprentissage efficace : les échanges, les dialogues, permettent à chacun de développer des compétences différentes que lors de travaux individuels, telles que la communication, ou encore la recherche ; c'est la démarche dialogique (Beaupied, 2009).

Ces expérimentations en évaluant les élèves par compétences, en ne leur attribuant une note que si elle remonte la moyenne, leur permet de rester serein lors de l'activité. Finalement, les élèves sont restés motivés tout au long de la séance, même sans avoir la récompense promise d'une note. La recherche en groupes, autour d'un problème concret, les rôles donnés à chacun, la motivation de réussir à arriver au bout du problème, et le défi lancé par cette activité ont été des moteurs de la réussite de tous les groupes. Finalement, la ludification des apprentissages n'est pas réservée aux enfants, elle est aussi bénéfique aux élèves du secondaire.

De plus, cela permet une remédiation efficace et encourageante pour les apprenants, basée sur des point-clés de la recherche en fin de séance ; chacun sait où il a fait des erreurs, quelles compétences il ne maîtrise pas assez, et peut sélectionner les méthodes à revoir pour l'évaluation sommative.

Des projets transversaux, pluridisciplinaires, en incluant dans un premier temps d'autres matières scientifiques telles que la Physique-Chimie, ou encore la Biologie, pourraient aider à motiver les élèves face aux apprentissages, toujours en gardant l'idée de l'absence de notation, mais en évaluant selon une grille de compétences. En effet, les liens entre disciplines, mais aussi entre domaines d'une même discipline sont importants, et représentent un avantage considérable dans l'acquisition de compétences. Cette activité mentale de réorganisation et d'assemblage des compétences suit le mouvement constructiviste, d'après Perrenoud (2003) ; il nous indique même que "sans cette activité, invisible mais intense, aucun élément nouveau ne peut être intégré.". D'après nos expérimentations, les élèves peuvent réussir des évaluations formatives mobilisant la compétence "calculer" sans faire de liens entre domaines ou disciplines. Néanmoins, lorsqu'un problème concret, ou une tâche complexe est proposé, la théorie constructiviste des apprentissages est avérée pour tous : les élèves doivent être en mesure de raisonner et chercher, de modéliser la situation en s'appuyant sur différents domaines mathématiques, mais aussi d'utiliser leurs connaissances dans d'autres disciplines, ou encore leur culture. De surcroît, 75% des élèves faisant partie de l'expérimentation ont déjà été évalués par compétences ; cette approche n'est pas nouvelle pour eux, et ne les déstabilise pas.

Cette philosophie de l'évaluation induit une réduction certaine du stress des élèves, et une écoute mutuelle lors de la remédiation, dû à l'absence de note. La remise en question de soi, le travail en équipe, et la détermination sont des compétences qui ne sont pas évaluées en mathématiques, mais elles font intégralement partie des savoir-faire développés lors d'activités de recherche. Nous avons observé que, suite à des séances de recherche, les élèves sont plus attentifs, proposent même de distribuer les feuilles de correction à leurs camarades ; c'est peut-être aussi une manière de nous faire comprendre que ce genre d'exercice leur plaît, et qu'il y a des moyens pour éviter le stress de l'évaluation formative.

Lors de nos expériences, nous avons remarqué que ce qui pose généralement problème aux élèves résulte de difficultés concernant le cycle 4, c'est-à-dire des connaissances de niveau collège. Bien sûr, lors d'exercices de recherche, ils peuvent aller chercher sur Internet les pré-requis manquants. Cependant, lors d'évaluations sommatives, cela ne sera pas le cas. De plus, une fois la connaissance réapprise, il faut savoir l'utiliser : c'est à ce moment-là qu'ils ont besoin d'aide. Ces pré-requis non maîtrisés représentent la plus grosse source d'hétérogénéité en classe de Seconde GT. Nous y travaillons quotidiennement avec des automatismes - questions rapides sur des pré-requis de début d'année scolaire ou de cycle 4, mettant en jeu une méthode rapide à appliquer - en début de séance depuis le début de l'année scolaire. Ainsi, l'acquisition partielle de compétences des élèves lors

d'évaluations formatives permet une remédiation de la part de l'enseignant, et une réorganisation des séances pour garder un temps, bien que marginal, à des applications directes de pré-requis.

Au-delà des expérimentations lors des séances de cours, nous avons corrigé plusieurs fois des copies d'élèves. Nous pouvons maintenant certifier que la constante macabre ne définit pas tous les enseignants, car dans notre cas, nous pouvons avoir des moyennes de classe à 9/20, tout comme 16/20. De même, l'effet de halo n'a pas d'influence sur la notation de tous les enseignants, car nous connaissons les élèves depuis le début de l'année scolaire, et certains ont des notes très aléatoires, malgré leur attitude parfaite en classe. Au contraire, un élève que nous avons sanctionné plusieurs fois obtient régulièrement des résultats très satisfaisants.

Comme évoqué précédemment, nous avons testé différents codes pour évaluer l'acquisition des compétences : des points de couleur (2 rouges / 1 rouge / 1 vert / 2 verts) puis des smileys (très heureux / heureux / triste / très triste). Pour tous les codes utilisés, les élèves ont porté leur attention sur l'absence de note, et non sur le type de code utilisé lors de l'évaluation par compétences. C'est pourquoi, malgré la nécessité d'utiliser le même code pour toutes les évaluations, le choix de ce dernier relève du choix de chacun, et n'influe ni sur les apprentissages ni sur le stress des élèves.

Au cours de discussions avec d'autres enseignants de LEGTA, nous avons observé un fait assez contradictoire : une demande de mettre en place une évaluation par compétences dès cette année, mais des formations pour l'évaluation par compétences qui n'en sont qu'à leurs débuts. Ainsi, les enseignants, bien que volontaires pour la majorité, doivent évaluer par compétences, mais n'y sont pas encore formés. C'est une des raisons pour lesquelles l'évaluation sans notes n'est que très peu mise en œuvre aujourd'hui. De plus, les logiciels dans de nombreux établissements scolaires (ex : Pronote) ne permettent que de rentrer des notes chiffrées par discipline, et non des codes en fonction de l'acquisition de compétences (ex : SACoche) . Les enseignants n'ont finalement pas le choix en fin de trimestre (ou semestre) : ils doivent rendre des notes. D'où le désintérêt de certains de tester l'évaluation sans notes, alors que la grande majorité des élèves aimerait l'essayer.

La raison de la faible mise en place d'activités de recherche, de tâches complexes, est la même : peu de formations pour expliquer comment faire travailler les élèves en groupes - hétérogènes ou homogènes -, pour expliquer les intérêts en termes d'acquisition de compétences des activités de recherche. Certains chercheurs, comme Merle (2014), proposent une collaboration des enseignants pour mettre en œuvre des grilles d'évaluations et des tâches complexes rassemblant des compétences communes.

Conclusion

A travers plusieurs siècles, en France, les méthodes d'apprentissage et d'évaluation n'ont cessé d'évoluer, d'être modifiées, bien que le recours à la note soit considéré comme ordinaire depuis de nombreuses décennies.

C'est en 2015, avec la création du SCCC au collège, que les institutions décident d'adopter l'évaluation par compétences dans toutes les disciplines ; elle est depuis peu exigée au lycée. Mais l'évaluation par compétences ne signifie pas pour autant suppression de la note, ni suppression de la sélection et des classements.

C'est pourquoi, certains restent dans l'incompréhension au sujet de la note : pourquoi la forcer à disparaître petit à petit dans le secondaire pour les évaluations formatives, lorsqu'elle reste la seule et unique source de classement et d'autorisation à débiter des études supérieures ?

Au-delà des vifs débats causés par les évaluations avec/sans notes, l'évaluation par compétences fait rapidement son chemin. En effet, les évaluations formatives par compétences des apprenants ont pour conséquence un suivi régulier des acquisitions des élèves, et une remédiation plus efficace. Elles permettent aussi aux adolescents d'être conscients de leurs difficultés et de se préparer plus sereinement aux évaluations sommatives.

Les enseignants sont invités à mettre en œuvre des tâches complexes, mobilisant de nombreuses compétences transversales, pour évaluer régulièrement les apprenants. Elles sont amenées par des problèmes concrets, et permettent de mobiliser et/ou consolider des savoirs, savoir-faire, savoir-être. Ces évaluations formatives, rarement notées, permettent aux élèves de travailler des compétences pour lesquelles ils ne sont pas à l'aise, d'avoir plus confiance en eux, de s'entraider. Souvent effectuées en groupes et transversales, ces évaluations par compétences sont source de motivation, et ont un effet positif sur les apprentissages. De plus, quelquefois différenciées, elles induisent une réduction significative du stress des apprenants, qui ne se comparent plus à la norme que représente la moyenne.

Il est nécessaire que toutes les équipes éducatives ainsi que l'ensemble des apprenants soient conscients que l'objectif principal de l'école est d'acquérir des compétences, et non "d'avoir la moyenne" ; cette finalité doit être atteinte avec un certain plaisir, et non un stress perpétuel.

De plus, comme chaque individu est différent, les évaluations formatives par compétences, sans notes, doivent prendre en compte la diversité des élèves, pour proposer à chacun une situation qui lui permette de progresser.

Face à tous ces changements récents, la collaboration et la coopération des enseignants est essentielle, pour mettre en œuvre des projets transversaux et évaluer des compétences communes, dans un objectif de motiver les élèves et encourager les apprentissages dans toutes les disciplines.

Finalement, l'évaluation par compétences, amenée judicieusement par les enseignants, induit un apprentissage plus efficace des apprenants. Pour certains, elle a une influence positive sur le stress, et permet à d'autres de ne pas être démotivés par la seule note. L'absence de cette dernière est un facteur supplémentaire de diminution du stress des apprenants, et favorise le climat scolaire. Cependant, ceux qui sont motivés par la note, satisfaits de celle-ci, et conscients qu'elle est aujourd'hui en France l'unique source de sélection pour les études supérieures, sont réticents à l'idée de l'abandonner définitivement.

Bibliographie

- Beaupied, A. (2009). L'évaluation par les compétences. *Idées économiques et sociales*, (1), 71-77.
- Beunard, P. (2013). L'évaluation: Refonder le concept et les pratiques. 4 (le 19/11/2021)
- Bourdin, C. (2018). L'évaluation à l'école élémentaire : un facteur d'anxiété pour les élèves. *Education*.
- Coen, P. F. (2007). Évaluer des compétences: une tâche complexe! *Éducateur*, (4), 29-31.
- Curchod-Ruedi, D., Doudin, P. A., Lafortune, L., & Lafranchise, N. (2000). La santé psychosociale des élèves (Vol. 33, p.51-55). PUQ.
- Dell'Angelo, M. (2011). Les tâches complexes et l'évaluation de compétences dans l'investigation. *Bulletin pédagogique trimestriel de l'APBG (association des professeurs de Biologie et de Géologie)*, (4), 131-147.
- Demonty, I., & Fagnant, A. (2014). Tâches complexes en mathématiques: difficultés des élèves et exploitations collectives en classe. *Éducation et francophonie*, 42(2), 173-189.
- Feyfant, A. (2015). La résolution de problèmes de mathématiques au primaire. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 105, 1-20.
- Hadji, C. (2016). Sortir du faux débat sur les notes à l'école. 3 (le 10/11/2021)
- Hankeln, C., & Hersant, M. (2020). Processus de modélisation et processus de problématisation en mathématiques à la fin du lycée. *Éducation didactique*, 14(3), 39-67.
- Merle, P. (2014). Faut-il en finir avec les notes?
- Merle, P. (2015). L'école française et l'invention de la note. Un éclairage historique sur les polémiques contemporaines. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (193), 77-88.
- Ouest-France. (2021, décembre 2). Nestea, un chien « assistant d'éducation » au lycée agricole de Sées. *Ouest-France.fr*. <https://www.ouest-france.fr/normandie/sees-61500/nestea-un-chien-assistant-d-educ>

- Pellaud F., Gay P., Blandenier G., Massiot P., Dubois L. (2019), Développer la confiance en soi à travers une transformation des pratiques d'évaluation, *Revue Francophone du Développement Durable, hors-série n°7, décembre*, p. 1 - 12.
- Petitjean, B. (1984). Formes et fonctions des différents types d'évaluation. *Pratiques*, 44(1), 5-20.
- Prokofieva, V., Brandt-Pomares, P., Velay, J. L., Hérold, J. F., & Kostromina, S. (2017). Stress de l'évaluation scolaire: un nouveau regard sur un problème ancien. *Recherches & éducations*, (18).
- Schneider, M., & Mercier, A. (2014). Approche par compétences, définition et désignation des savoirs mathématiques: peut-on envisager la disparition d'une organisation disciplinaire des savoirs?. *Éducation et didactique*, 8(8-2), 109-124.
- Tabory, M. (2006). Notation-sanction : le bât blesse..., *Histoire et actualité de la pédagogie*.
- Tricot, A. (2017). L'innovation pédagogique. *Retz*, p.2-4.

L'évaluation sans notes et par compétences

Auteure : Mathilde JALBY

Directrice de mémoire : Christine DUCAMP

Année : 2022

Nombre de pages : 45

Résumé : A la suite d'une mise en lumière d'évolutions des pratiques évaluatives dans la société française, ce texte met en évidence le retour soudain, depuis quelques années, à l'évaluation sans notes et par compétences.

Comme tout changement de pratique pédagogique, une nouvelle méthode d'évaluation peut avoir des conséquences sur les apprentissages et le comportement des élèves.

C'est pourquoi, après une analyse de la notion d'évaluation, et de détails sur les évaluations formatives, l'auteure définit l'évaluation sans notes et l'approche par compétences.

Elle met en avant les liens éventuels entre évaluation par compétences, évaluation sans notes, stress des élèves et apprentissage de ces derniers.

Suite à des expérimentations et des questionnaires fournis aux élèves et aux enseignants, ce texte confronte la théorie à la pratique, pour donner une réponse à la question suivante : En quoi l'évaluation sans notes par compétences réduit-elle le stress des élèves et induit-elle un apprentissage plus efficace de ces derniers ?

Une des clés se trouve dans les mains des enseignants : une équipe soudée et soucieuse de faire réussir chaque élève influencera le comportement et la réussite scolaire de ses apprenants.

De plus, l'évaluation par compétences a pour conséquence un apprentissage plus efficace, centré sur l'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Elle induit une diminution du stress pour certains, ainsi qu'une remédiation plus efficiente.

Cependant, lorsque la note est conservée, elle reste un facteur de stress pour la majorité des adolescents, et peut nuire fortement à la réussite de certains. De surcroît, elle reste le premier facteur de sélection pour l'entrée dans les études supérieures ; il sera difficile de l'abandonner dans les années à venir.

Mot-clés : Evaluation / Compétences / Note / Évaluation formative / Stress / Apprentissages

Abstract : Following a review of changes in assessment practices in French society, this text highlights the unexpected return, in recent years, to the assessment without grades and by skills.

As any change in pedagogical practices, a new assessment method can have consequences for students' learning and behavior.

That is why, after an analysis of the notion of assessment, and details on formative assessments, the author defines assessment without grades and the competency-based approach.

She highlights possible links between competency-based assessment, grade-free assessment, student stress and student learning.

Based on experiments and questionnaires provided to students and teachers, this text confronts theory with practice, to answer the following question : How does competency-based assessment without grades reduce student stress and lead to more effective student learning?

One of the keys lies in the hands of the teachers : a close-knit team that is committed to the success of each student will influence the behavior and the academic success of its learners.

In addition, competency-based assessment results in more effective learning, focusing on the acquisition of knowledge, skills and attitudes. It leads to a stress reduction for some of them, as well as more efficient remediation.

However, when the grade is kept, it remains a stress factor for the majority of adolescents, and can be very harmful to the success of some students. Moreover, it remains the primary selection factor for entry into higher education; it will be difficult to abandon it in the years to come.

Keywords : Assessment / Skills / Grade / Formative assessment / Stress / Learning