

Quand évaluer autrement permet d'apprendre autrement : de l'apprentissage à l'évaluation et de l'évaluation à l'apprentissage

Hannes De Vriese

Université de Toulouse (France), Université de Gand (Belgique)

Résumé : Depuis quelques années les collégiens français sont évalués non seulement par des notes mais aussi par la validation des compétences du socle commun du collège, un outil qui doit rapprocher le système scolaire français des normes européennes. Pour intégrer le socle commun dans sa pratique, l'enseignant doit mener une réflexion pédagogique, s'interroger sur le fonctionnement et les objectifs de cette nouvelle forme d'évaluation. On proposera ici une analyse de séances d'écriture mises en place en cours de français et organisées autour de l'évaluation de trois compétences du socle. Peut-on concevoir à l'aide de cet outil une nouvelle approche de l'écriture scolaire ? Est-il possible de réconcilier l'évaluation et l'apprentissage ? On se demandera comment le socle, qui remplace la notation chiffrée par l'évaluation de compétences, influe sur le déroulement des séances, le travail des élèves, leur motivation et leurs prestations.

Mots clés : Pédagogie – Évaluation – Compétence – Apprentissage – Écriture — Socle commun.

Cette réflexion prend appui sur une expérience menée dans le cadre des cours de français auprès de collégiens de cinquième et de quatrième¹. Il s'agissait, plus précisément, de l'évaluation de compétences appartenant au socle commun du collège. Le choix de l'enseignant s'est arrêté à une séquence décrochée organisée autour d'un travail d'écriture lui permettant de répondre aux exigences formulées par le socle commun. Les modalités des exercices proposés dépendaient de la mise en place du socle dans l'établissement d'exercice. Or, l'évaluation des compétences n'était pas bien ancrée dans les mœurs de l'équipe pédagogique locale qui en était encore à une phase d'ajustement de son action aux exigences institutionnelles².

Ainsi, les élèves n'étaient-ils pas ou peu au fait du socle et de sa validation. Cela porte à croire que jusque là les compétences — pour peu qu'elles aient fait l'objet d'un exercice de validation — aient été validées à partir de contrôles traditionnels et ceci à l'insu des élèves. Le Haut Conseil de l'Enseignement préconise cependant d'informer parents et élèves : « Il est donc important de leur expliquer en quoi consiste le socle commun, ses objectifs, quels changements il implique. Les parents sont attachés au système de notation actuel :

¹ Aussi cet article se veut-il davantage le reflet d'un questionnement pédagogique sur mon expérience d'enseignant - au collège, mais aussi au lycée et à l'université - qu'une présentation de résultats scientifiques. Par conséquent, on ne répondra pas toujours ici à certaines exigences d'usage dans les travaux scientifiques.

² Le rapport Groperrin fait le constat des difficultés rencontrées dans les collèges à mettre en pratique le socle. Loin de vouloir pointer ici du doigt une cause ou un responsable précis, observons tout simplement que les équipes semblent avoir besoin de temps pour inscrire la validation du socle dans leurs habitudes et que les enseignants ont souvent du mal à envisager des critères de validation précis. (Commission des affaires culturelles et de l'éducation, *Rapport d'information en conclusion des travaux de la mission sur la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences au collège*, n° 2446, 7 avril 2010, p. 32-33.

passer à une évaluation fondée sur une échelle sémantique [...] ne va pas de soi et peut entraîner une perte de repères. »³

Il a fallu commencer en conséquence les séances d'écriture par une définition du socle et ses compétences avant même de préciser lesquelles de ces compétences allaient être évaluées à l'occasion du travail proposé. On soulignera à cet égard que les élèves comprennent aisément le fonctionnement du socle, l'outil informatique de validation ou encore l'échelle de valeurs sémantiques attachée à la validation de la compétence. Bien qu'ils soient un instant déboussolés par l'absence de note, ils acceptent assez naturellement la décision de l'enseignant concernant la validation de la compétence. Je reviendrai ultérieurement sur l'impression qu'ont les élèves de cette forme d'évaluation inhabituelle.

A la suite des difficultés rencontrées en 2011 lors de la première inscription du socle au brevet, l'équipe pédagogique de l'établissement s'était réunie et avait décidé d'une répartition des compétences à valider en fonction des disciplines et des classes d'âge. Une telle répartition visait à valider un certain nombre de compétences avant la troisième, classe où le programme est chargé. Dans notre cas toutefois les compétences proposées en quatrième et en cinquième étaient les mêmes, afin que ces élèves qui n'avaient encore validé aucune compétence puissent rattraper leur retard⁴. Cette situation particulière offre par ailleurs des perspectives de comparaison intéressantes.

Il convient de préciser en fin de compte que l'exercice a été organisé en fin d'année, dans cette période un peu creuse qui sépare le début des vacances du dernier conseil de classe. Ce choix relève de deux volontés. D'une part, il s'agissait de mettre en œuvre une activité qui engage les élèves dans un travail de qualité à un moment de l'année où ils sont plutôt démissionnaires. L'évaluation par compétences sert dans ce cas à motiver les élèves, à les engager non seulement dans un processus d'évaluation mais aussi d'apprentissage ; ce qui permet ici de mettre à profit une semaine de travail généralement perdue. D'autre part, le moment retenu semblait bien correspondre à l'évaluation particulière qu'implique le socle. Annie Di Martino et Anne-Marie Sanchez distinguent ainsi l'évaluation du socle de celles qui ponctuent habituellement l'année scolaire :

« Vont cohabiter deux types d'évaluation : non seulement l'évaluation des acquis en fin d'apprentissage, procédure habituelle de vérification dans le cadre d'évaluations sommatives liées au programme de chaque niveau, mais aussi l'évaluation de la mobilisation de ces mêmes acquis après l'apprentissage. »⁵

Les évaluations sommatives sont indissociables d'un apprentissage ponctuel qu'ils évaluent. Il en va autrement pour l'évaluation du socle qui intervient après l'apprentissage et vise à vérifier si l'élève est capable de mobiliser et transférer ce qu'il a appris pour résoudre des tâches complexes. Il va de soi que la fin de l'année paraît particulièrement appropriée pour mettre en place une telle évaluation.

Le travail d'écriture : le livret de compétences à l'appui d'une « fiction pédagogique ». Afin d'évaluer les acquis des élèves, il faut donc proposer un exercice complexe mobilisant des connaissances et savoir-faire enseignés pendant toute l'année. L'activité du travail d'écriture⁶ et l'organisation de ce travail en fonction de trois compétences

³ Haut Conseil de l'Éducation, *Rapport sur les résultats du collège*, 2010, p. 38.

⁴ Cela paraissait d'autant plus nécessaire que tous les enseignants n'avaient pas encore commencé la validation des compétences.

⁵ Di Martino, A., Sanchez, A.-M., *Socle commun et compétences. Pratiques pour le collège*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2011, p. 35.

⁶ Activité complexe pour les apprenants, comme en témoignent les nombreuses études sur les difficultés à écrire.

permettent de proposer une évaluation inscrite dans une durée longue, dépassant largement l'heure que dure généralement un contrôle des connaissances classique. La spécificité du socle mène ainsi à mettre en place une activité riche et complexe, tout en ménageant pour les apprenants des étapes, distinguées les unes des autres par la validation d'une des trois compétences à évaluer. Il s'agit, on le verra, d'un véritable appui pour les élèves, surtout pour les plus faibles, il s'agit encore d'une structure qui organise le travail et motive les élèves.

Les trois compétences en question s'articulent naturellement. Tout d'abord, la rédaction s'inscrit dans l'objectif de vérifier la compétence « rédiger un texte bref, cohérent et ponctué, en réponse à une question ou à partir de consignes données ». Les élèves devaient ensuite retravailler leur texte afin de valider la compétence « utiliser ses compétences de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils variés pour améliorer son texte ». En fin de compte, l'écriture donnait lieu à la lecture de son propre texte, le but étant « d'adapter son mode de lecture à la nature du texte proposé et à l'objectif poursuivi ». L'enjeu de ce dernier exercice était donc de faire ressortir à l'oral les effets de sens de sa propre rédaction.

Une telle organisation du travail en trois temps constitue pour les élèves une véritable « fiction pédagogique », comportant des seuils à passer ainsi qu'une situation d'énonciation propre à l'exercice. Ce dernier élément n'est pas anodin car, comme l'indique Sylvie Plane, les jeunes apprenants éprouvent de réelles difficultés à se représenter une situation d'énonciation en écrivant. Ils éprouvent plus particulièrement « de la difficulté à se représenter un destinataire absent et à comprendre donc les spécificités de la communication différée. »⁷

Pour les classe de cinquième, la « fiction pédagogique »⁸ instaurait à elle seule la situation d'énonciation du texte. La consigne était d'écrire un duel entre pirates et d'insérer dans ce récit une description des combattants, mais l'enseignant avait précisé que le texte était destiné à être lu devant la classe et que les autres élèves devaient donc être capable de suivre le combat tout en se représentant les deux pirates⁹. Les élèves savaient donc que l'intelligibilité de leur texte était importante car ils écrivaient pour un public concret, présent et connu, un cercle de pairs. Le destinataire du texte n'est alors plus — ou plus uniquement — l'enseignant-correcteur que l'élève estime capable de lire entre les lignes, de comprendre les idées et intentions même quand celles-ci ont été mal exprimées. De même, le destinataire offre un réel intérêt à rendre les pirates effrayants, à aménager du suspense dans le récit.

En quatrième, cette même fiction pédagogique a été maintenue, pour les mêmes raisons qu'en cinquième, mais la consigne du travail d'écriture était plus complexe puisqu'elle demandait également aux élèves de mettre en place une situation d'énonciation fictive dans leur texte. Il s'agissait plus précisément d'écrire un récit rétrospectif dans lequel un témoin raconte son expérience à un ami ; ce qui implique de mettre en place un récit-cadre et un récit enchâssé¹⁰.

Le destinataire réel de la fiction pédagogique est donc ici secondé d'un destinataire fictif. Cependant, ces deux destinataires n'ont pas le même rôle. Dans le premier cas il s'agit de

⁷ Plane, S., *Ecrire au collège. Didactique et pratiques d'écriture*, Nathan, coll. « Perspectives didactiques », 1994, p. 55.

⁸ Nous appellerons ainsi l'ensemble des éléments qui donnent à une exercice toute sa consistance. La fiction pédagogique met en place une mise en situation de l'apprenant, lui donne une ou plusieurs raisons qui fondent et motivent le travail à effectuer.

⁹ La dernière séquence de l'année s'était déroulée autour de la lecture de *L'île au trésor* de Stevenson.

¹⁰ Le travail d'écriture consistait plus précisément à réécrire l'exécution de Milady, en transformant cette scène du roman *Les trois mousquetaires* de Dumas en un ultime rebondissement au cours duquel Milady s'échappe une autre fois par ruse.

motiver l'écriture, dans le second de rendre l'exercice plus complexe, au point d'en faire un véritable défi pour des élèves de quatrième. Sylvie Plane met d'ailleurs en garde contre le destinataire fictif comme motivation de l'écriture :

« L'artifice pédagogique qui consiste à désigner un destinataire fictif n'est efficace que si l'élève est capable de prendre ses distances avec le contexte effectif de production. On peut considérer également que la nécessité de cette distanciation constitue un obstacle à surmonter, qui peut donc être pris en compte dans la construction d'objectifs d'apprentissage. »¹¹

Le destinataire fictif risque de ce point de vue de ne pas motiver les élèves les plus faibles, ceux-là mêmes qui ont le plus besoin d'être motivés pour écrire.

Or, la fiction pédagogique s'appuyant sur les compétences doit motiver tous les élèves pour rendre performante l'activité scolaire :

« Si les activités scolaires d'écriture n'ont pas de sens pour les élèves il ne peut y avoir de réinvestissement. Pour donner du sens à une activité, il faut rendre les élèves conscients de l'enjeu: l'écrit sert pour communiquer une information, pour plaire, pour apprendre, pour se faire plaisir... »¹²

De plus, la décomposition du travail en plusieurs étapes, permet aux élèves d'organiser leur travail. La première compétence implique d'écrire un texte, après quoi les élèves sont contraints de relire et corriger ce même texte. Il s'ensuit que la première version devient un brouillon. Cette façon de procéder nous semble acquise mais elle ne l'est pas pour les élèves qui s'arrêtent généralement à la première étape. Les apprenants n'aiment en général pas revenir sur leur brouillon :

« L'observation de brouillons d'élèves et le discours explicatif qu'ils peuvent tenir sur leurs ratures ont largement contribué à éclairer leurs stratégies et leurs difficultés lors du passage à l'écriture. »¹³

En effet, les élèves n'aiment pas la rature et ont de l'écriture une idée très romantique : le texte serait produit d'un jet sous l'effet de l'inspiration et non le fruit d'un travail plus fastidieux. Les compétences, dans la configuration choisie, institutionnalisent l'utilisation du brouillon, obligeant ainsi l'élève à l'éprouver et à en mesurer les bienfaits pour la qualité de son texte.

Quant à la lecture à haute voix, elle aussi contribue à l'amélioration du texte. Cette méthode met à profit les apports des ateliers d'écriture :

« Le lecteur occupé à oraliser son propre écrit découvre ce qui ne fonctionne pas bien dans la forme ou le sens. Fréquemment, il s'interrompt pour le signaler à son auditoire ou marquer d'un repère le passage à corriger. Cette présentation orale de l'écrit personnel est particulièrement utile aux élèves en grande difficulté. D'abord parce que les incorrections graphiques ne s'entendent pas, et que la valeur du contenu a ainsi sa chance. Ensuite parce qu'en s'entendant lire, ils perçoivent mieux leur projet d'écriture et la façon dont ils l'ont réussi ou manqué dans tel ou tel passage. »¹⁴

Ainsi, lors d'une concertation avec l'élève sur son travail, les conseils et suggestions du professeur se montrent beaucoup plus efficace lorsqu'il évoque la situation d'énonciation, la lecture à haute voix. Certaines remarques peuvent ainsi avec profit être reformulées:

« Cette phrase est incorrecte. » → « Lis cette phrase à haute voix. Qu'en penses-tu ? »

¹¹ Plane, S., *op. cit.*, p. 30.

¹² Plane, S., *loc. cit.*

¹³ Delamotte, R., Gibbet, F., Jorro, A., Penloup, M.-Cl., *Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*, PUF, coll. « Éducation et formation », 2000, p. 36.

¹⁴ Lecarme, Ph., Mas, M., Swiatly, F., *Ecrire au collège. L'apport des ateliers d'écriture et de leurs pratiques*, Lyon, CRDP, coll. « Champ de réflexion, champ d'actions », 1999, p. 36.

En lisant son texte, l'élève remarque immédiatement qu'il est nécessaire de revoir la construction de la phrase.

« Ton devoir ne répond pas à la consigne parce que tu n'as pas décrit le pirate. » → « Quand tu liras ton texte à tes camarades, de quelles informations disposeront-ils pour savoir à quoi ressemble le pirate ? »

La première formulation demande à l'élève de prendre en compte les différents éléments d'une consigne complexe, qui, de surcroît, n'est pour lui qu'une exigence scolaire et factice. Dans le second cas, il comprend que ses camarades ne disposent d'aucun élément pour se représenter le pirate — alors que lui-même se le représente sans peine. L'exemple suivant s'appuie également sur la réception des autres élèves de la classe :

« Ce passage est confus. » → « Lis ce passage à haute voix. Te semble-t-il facile à comprendre ? »

On remarquera à partir de ces exemples que l'enseignant intervient dans le travail de l'élève parce qu'il doit faire à plusieurs reprises le bilan de son travail pour valider une compétence. Plutôt que de récupérer le travail de l'élève et de valider ou non la compétence en son absence, l'enseignant peut choisir de l'évaluer lors d'un entretien. Celui-ci dépasse de toute évidence le cadre de la simple évaluation et ressemble plutôt à ces « entretiens métagraphiques au cours desquels l'observateur et le scripteur s'efforcent, conjointement, d'élucider les opérations mentales mises en jeu dans le processus d'écriture. »¹⁵

La validation des compétences successives se transforme dès lors en un processus dynamique qui fait sens pour l'élève et qui le pousse à accomplir la tâche complexe de l'écriture¹⁶. L'évaluation, devient dans ce cas, selon le mot de Sylvie Mersch-Van Turenhoudt, formative :

« Pour qu'une évaluation soit formative, il faut évidemment qu'elle soit continue, elle doit permettre à l'apprenant de savoir à chaque instant où il en est et comment il peut progresser. Il doit être soutenu et stimulé par l'évaluation et percevoir lui-même ses progrès. »¹⁷

Si l'évaluation par compétences peut être qualifiée de formative, ce n'est pas uniquement parce qu'elle organise autrement le travail. Sa vocation consiste également à motiver les élèves, à les pousser à maîtriser ces compétences considérées comme si essentielles pour la formation de l'apprenant qu'elles font partie du socle commun du collège. Les compétences deviennent alors des outils d'apprentissage autant que d'évaluation.

L'évaluation : moyen de communication, source de (dé)motivation ou processus d'apprentissage ?

Le travail par compétences permet donc de donner sens à l'exercice d'écriture par la mise en place d'une situation d'énonciation et d'entretiens métagraphiques avec l'enseignant, bref par l'instauration d'une fiction pédagogique qui engage l'élève dans une écriture qui fait sens. Cependant, une dimension non négligeable de la motivation des élèves lors de cet exercice relève de l'absence d'évaluation notée, car les élèves font bel et bien la distinction entre l'évaluation classique et celle par compétences et semblent moins inhibés quand leur travail ne sera pas noté. C'est ce que nous allons démontrer en étudiant les corrections apportées par

¹⁵ Delamotte, R., Gibbet, F., Jorro, A., Penloup, M.-Cl., *loc. cit.*

¹⁶ Il convient de souligner toutefois que ces entretiens, aussi brefs soient-ils, sont assez difficiles à mettre en place dans des classes à effectif élevé, le degré d'individualisation possible étant indirectement proportionnel au nombre d'élèves dont il faut s'occuper. On réservera dès lors une telle organisation du travail aux groupes réduits.

¹⁷ Mersch-Van Turenhoudt, S., *Gérer une pédagogie différenciée*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Pédagogies et développement », 1992, p. 115.

les élèves à leurs propres textes et en observant l'impression qu'ils ont eue de l'évaluation par compétences.

Du point de vue du travail des élèves d'abord, la décomposition en plusieurs compétences motive les élèves qui comprennent mieux les consignes et qui se sentent libérés de la menace que représente la note. En effet, les compétences ont le mérite d'éclaircir la consigne et la mettant à la portée des élèves, même les plus faibles. Elles incitent également l'élève à revenir sur son travail pour l'améliorer, grâce aux entretiens lors desquels l'élève soumet son travail à la validation. Si le travail n'est pas satisfaisant, il a la possibilité de l'améliorer. Une notation, en revanche, semble définitive et immuable et le plus souvent les enseignants proposent une correction du travail noté sans véritablement inciter les élèves à reprendre leur texte :

« Dans le système ancien de rédactions, la copie une fois notée n'est plus reprise. Le professeur a indiqué en marge des *mal dit, gauche, impropre*, mais il ne sera guère en mesure de revoir individuellement la copie avec l'élève et de lui faire trouver les changements souhaitables. D'ailleurs, à quoi bon ? Pense l'élève. Le texte a eu lieu, on se soucie déjà du suivant. Le correcteur peut préférer rectifier lui-même une forme erronée, au lieu de la signaler seulement; il proposera en marge de meilleurs termes, de meilleures constructions, sans être sûr que la compétence soit ainsi transmise à l'élève. »¹⁸

Et même quand l'enseignant met en place une véritable étape de correction de textes, cette phase d'autocorrection est généralement boudée par les élèves :

« Le résultat reste quelque peu décevant. D'abord parce que l'élève vit ce travail de réécriture comme une sanction, ou au moins comme une corvée: l'intérêt d'inventer n'est plus là. »¹⁹

Lors d'une réécriture de son texte, il est en effet fréquent que l'élève fournisse un travail bâclé, apportant quelques corrections minimales au texte de départ pour se débarrasser au plus vite de la nouvelle consigne qui n'a aucun intérêt pour lui.

La deuxième étape du travail propose bien une réécriture, mais le rôle de l'enseignant n'est pas celui d'un correcteur. Il ne s'agit pas de relever les erreurs et manquements à la consigne au stylo rouge pour les fixer une fois pour toutes. Au contraire, les entretiens métagraphiques répondent plutôt aux règles de la maïeutique socratique, comme en témoignent les reformulations de consignes évoquées ci-dessus. La lecture à haute voix, les questions de l'enseignant incitent l'élève à découvrir, comprendre et corriger ses propres erreurs. De la même façon, l'apprenant est invité à relire tout ou partie de son texte, prenant ainsi suffisamment de distance par rapport à son travail pour corriger lui-même ses erreurs. Tel élève a pu, par exemple, améliorer le début de son texte après s'être entretenu avec l'enseignant :

Première version du travail : « Ce matin là, Milady se préparait pour partir en Angleterre mais le bourreau qui devait arriver dans sa demeure ne savait pas qu'elle devait partir. Il apprit la nouvelle juste avant son départ (...) »

Deuxième version : « Je vais vous raconter ce que j'ai vu moi, Athos, mousquetaire en tant qu'accompagnateur du bourreau de Milady lors de sa mise à mort. Ce matin-là, Milady se préparait pour partir en Angleterre mais le bourreau qui devait arriver dans sa demeure ne savait pas qu'elle devait partir. Il apprit la nouvelle (...) »

Non seulement l'élève a-t-il pu corriger ici quelques erreurs de langue sans que celles-ci aient été soulignées par le professeur, il a également pris en compte dans la seconde version de son travail la situation d'énonciation fictive.

¹⁸ Mersch-Van Turenhoudt, S., *op. cit.*, p. 45.

¹⁹ Mersch-Van Turenhoudt, S., *loc. cit.*

Une telle réécriture réussie doit beaucoup à la décomposition du travail en plusieurs étapes. Cette démarche aide les élèves les plus faibles à comprendre une consigne qu'ils ont du mal à décoder dans son ensemble. L'absence de note-sanction apparaît toutefois comme la motivation majeure qui pousse les élèves à remettre sur le métier leur ouvrage. C'est ce qu'on peut déduire d'un petit questionnaire auquel les élèves ont répondu *a posteriori*. Quand interrogés sur leur préférence pour l'évaluation par note ou par validation de compétences, les élèves choisissent à 85 pour cent le socle. L'absence de notes paraît déterminante : ils ne ressentent plus le poids de la note qui pend, telle l'épée de Damoclès, au dessus de la tête tout au long de la rédaction. Les élèves sont rassurés aussi par la possibilité de rattraper une compétence, là où une note semble attribuée pour de bon.

Quand les élèves sont invités à justifier cette préférence, on peut encore en nuancer les raisons. Observons, ces trois remarques qui justifient une préférence pour le travail par compétences :

(1) « Pour la compétence car cela nous permet de mieux comprendre quel est le but de l'exercice. »

(2) « Parce qu'au moins cela nous montre si l'on a acquis une compétence ou pas, alors qu'une simple note ne nous montre pas si on a validé ou pas la compétence. Cela nous montre ce dont on a encore besoin de travailler. »

(3) « Cela m'aide énormément à comprendre les consignes. Cela me donne envie de réussir et de faire de mon mieux. »

On remarque que les élèves ont tout d'abord l'impression d'avoir mieux saisi le but de l'exercice et les exigences de l'enseignant (2 et 3). Ils ont également une meilleure connaissance de soi et savent ce dont ils sont capables (2). En fin de compte, c'est le caractère dynamisant, motivant d'une telle évaluation qui est souligné (3). C'est d'ailleurs dans ce sens qu'il faut comprendre les nombreux élèves qui avaient justifié leur choix en écrivant : « L'évaluation c'est mieux car ce n'est pas une note. »

On peut observer en outre que les élèves les plus enthousiastes au sujet des compétences sont souvent les plus faibles. Les élèves plus performants, mieux en mesure de comprendre d'eux-mêmes les exigences d'un exercice scolaire, sont en revanche plus réservés. Les quinze pour cent d'élèves préférant la note font presque sans exception partie de cette catégorie et ils semblent même quelque peu déboussolés, tellement ils sont rompus au système scolaire qui sanctionne leur réussite par des notes élèves :

(a) « Je préfère écrire un texte qui sera évalué par une note car cela donne plus un aperçu sur si le travail est 'bien' ou 'mauvais'. »

(b) « Une note chiffrée paraît plus explicite. »

(c) « Car je trouve que cela permet de mieux s'améliorer, car sans note on ne peut pas se comparer aux autres. »

Les trois réactions montrent que ces élèves souffrent ici d'un manque de repères et un besoin de prendre sa place dans un classement, de se comparer aux autres, comme le dit explicitement la justification (c). C'est ici que l'on comprend à quel point la note est un moyen de communication. Un moyen de communication incomplet car il ne donne finalement que très peu d'informations ; c'est ce qu'a bien compris l'élève qui a écrit la réaction (2). On comprend mieux alors la prudence dont fait preuve l'éducation nationale pour mettre en place le socle. Celle-ci s'appuie sur l'exemple d'autres pays, comme le montre le rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale :

« Les exemples suisses montrent que, comme dans le cas québécois, la suppression du mode traditionnel d'évaluation a suscité des réactions fortes, aussi bien chez les parents, les enseignants que chez les simples citoyens; réactions qui traduisent tout à la fois le sentiment de ne plus comprendre les objectifs de l'école, de ne plus maîtriser les attentes de l'institution

envers les enfants, et la crainte de voir vaciller un ensemble qui sert de repère solide à toute une société. »²⁰

Il semble en effet, quand on considère ces quelques réactions des collégiens, qu'un remplacement de la note traditionnelle par une évaluation compétence serait mal comprise, par les élèves certes, mais également par tous les acteurs de l'éducation.

Il conviendra maintenant d'évaluer ce moyen d'évaluation : au delà des impressions, du ressenti, qu'en est-il en fin de compte des résultats obtenus? La lecture des copies rend compte de l'effet bénéfique d'une organisation du travail d'écriture en fonction de la validation des compétences. Sur plus de cent élèves, seulement trois n'ont pas réussi à écrire un texte de plus de cinq lignes, ce qui est nettement en dessous du nombre habituel de copies blanches. Parmi ces trois élèves, deux sont très nettement en rupture avec le système scolaire et refusent de participer à de nombreuses activités. On peut à juste titre estimer qu'un changement dans les modalités d'évaluation ne suffit pas à leur réengagement dans un système scolaire et que les réponses à apporter se situent dans ces cas à des niveaux dépassant largement le simple cadre du cours de français, et même de l'école. Quant au troisième élève, il a avancé un argument classique, à savoir qu'il n'avait « pas trouvé d'idées ». Était-ce dû à la consigne ? Ne s'était-il pas suffisamment engagé dans la lecture de Stevenson — qui avait pourtant fait l'objet de multiples séances ? Quoiqu'il soit difficile d'apporter une réponse précise, la cause semble au moins en partie liée au moment de l'évaluation, la proximité des vacances étant dans ce cas une source de déconcentration.

Les bons résultats ainsi obtenus, le sont surtout par les progrès des élèves rencontrant des problèmes à l'écrit. Certains parmi eux bénéficiaient de mesures pédagogiques adaptées en raison d'une dyslexie ou une dysorthographe. Ces élèves, d'habitude si réticents à l'écriture, ont souvent produit des textes de plus d'une page et se sont montrés particulièrement enthousiastes pour présenter leur travail au professeur, pour y apporter des modifications, pour lire en fin de compte leur texte devant leurs camarades. Le résultat en est que ces élèves ont produit des textes d'un niveau supérieur à leurs productions habituelles. L'absence de notation, de correction immuable inscrite au stylo rouge sur la copie contribue sans aucun doute à ce bon résultat. Il semble aussi que c'est là justement qu'on rejoint l'esprit de cet outil qui est avant tout un moyen de déterminer les acquis minimaux du collège. C'est ce que le sociologue François Dubet a appelé, non sans sarcasme — cynisme ? —, une forme de SMIC²¹. Or, c'est exactement ce plancher culturel instauré à l'école qui permet ici de déterminer un savoir minimum, « à partir (duquel) chaque élève peut progresser »²². Compte tenu des progrès obtenus par les élèves les plus faibles, compte tenu encore des résultats inaltérés des élèves performants, il semble que le pari d'une démocratisation culturelle au collège n'est pas forcément pari perdu, bien au contraire.

En fin de compte, l'exercice ainsi mis au point aura été aussi — et peut-être surtout — un moment d'apprentissage. C'est d'ailleurs dans cette perspective que se situe le rapport de l'Inspection générale :

« [...] L'évaluation est conçue comme un levier permettant à la fois d'aider l'élève à apprendre et également d'aider l'enseignant à le guider dans sa démarche. C'est donc à la fois un outil de régulation des apprentissages, et un instrument d'ajustement pédagogique: 'l'élève n'apprend pas pour être évalué, mais il est évalué pour mieux apprendre'. »²³

²⁰ Inspection générale de l'éducation nationale, *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*, Rapport n° 2007-048, juin 2007. p. 29

²¹ Commission des affaires culturelles et de l'éducation, *op. cit.*, p. 27.

²² Commission des affaires culturelles et de l'éducation, *op. cit.*, p. 97.

²³ Inspection générale de l'éducation nationale, *op. cit.*, p. 22.

Nous connaissons en effet la dualité de l'évaluation notée qui reste souvent principalement un indice de mesure des acquis et qui paraît indispensable pour rassurer les différents partis sur la progression de l'élève. La note reste ce moyen de communication par excellence et ne sera pas aussitôt supplantée par l'évaluation du socle²⁴.

Toutefois, mener à bien une évaluation de compétences permet au moins de s'attaquer à l'hégémonie de la note. L'exercice mis en place ici apparaît en fin de compte à la fois comme moyen de communication sur le niveau de l'élève, source motivation pour celui-ci et processus d'apprentissage. Il redonne ainsi un sens à l'évaluation et au travail scolaire, en accord avec les recommandations de l'Inspection générale :

« L'approche par les compétences doit viser à lutter contre la fragmentation des apprentissages – telle qu'elle est mise en œuvre dans les stratégies de pédagogie par objectifs – en redonnant à ceux-ci une finalité visible, tout en conservant les objectifs de maîtrise des savoirs fondamentaux ou plus complexes dans leur mise en œuvre effective et leur mise en synergie en s'attaquant à la difficile problématique du transfert des connaissances d'un contexte à un autre. »²⁵

Les activités d'écriture proposées lors des cours de français paraissent particulièrement adaptées à la mise en place d'une telle approche²⁶.

Le livret de compétences comme guide d'orientation ?

Si l'évaluation notée ne semble pas en passe de disparaître, tellement elle est vecteur de sélection ancré dans la communication entre parents, élèves et enseignants²⁷, mais aussi au sein de la communauté éducative²⁸, elle apparaît néanmoins comme un moyen de communication imparfait et incomplet. Certes, elle donne un aperçu du niveau d'un élève, mais le situe uniquement par rapport à un groupe de classe ou un établissement, elle n'offre qu'un « positionnement relatif (par rapport à une moyenne, à une classe), plutôt que de se centrer sur les apprentissages de l'élève »²⁹. De même, elle ne fournit aucune grille fine d'évaluation, se contentant généralement d'évoquer le niveau global par discipline.

Le livret de compétence, de son côté, offre cette grille, permettant ainsi à l'élève et à ses parents de se situer, non pas par rapport aux exigences d'un professeur en particulier, d'un établissement donné, mais par rapport aux critères de réussite institutionnalisés. Il serait dès lors tout à fait envisageable d'inscrire le livret de compétences, une fois solidement mis en place, dans une perspective d'orientation. De cette manière les différentes compétences, qui formulent clairement les attentes de l'institution pour un passage en classe supérieure, sont autant d'outils de communication pour les différentes parties qui sont engagés dans le processus d'orientation. On imagine sans peine comment la réflexion pédagogique devient alors plus nette au point de pouvoir désamorcer plus d'un conflit autour de l'orientation. Un élève comprendra mieux les réserves émises quant à son passage en seconde générale quand celles-ci s'appuient sur la non-validation d'une compétence précise que sur une note qui peut être le reflet d'un instantané.

Le livret de compétences apparaît ainsi comme un outil qui donne une image plus fidèle de l'élève, permettant ainsi à une équipe pédagogique de mieux justifier ses choix et

²⁴ Inspection générale de l'éducation nationale, *op. cit.*, p. 28.

²⁵ Inspection générale de l'éducation nationale, *op. cit.*, p. 9.

²⁶ En dépit de certaines difficultés disciplinaires liées à l'évaluation de compétences. Celles-ci sont évoquées dans le rapport de Inspection générale de l'éducation nationale (*op. cit.*, p. 44.)

²⁷ On peut remarquer à cet égard qu'il n'est pas rare pour les élèves de collège de voir les étrennes proportionnellement liées aux notes obtenues au premier trimestre.

²⁸ Pensons ici à l'orientation d'un niveau d'éducation à l'autre.

²⁹ Inspection générale de l'éducation nationale, *op. cit.*, p. 6.

recommandations, mais aussi à l'élève d'avoir une meilleure connaissance de soi. C'est ainsi qu'il pourra mieux s'orienter. Il n'est dès lors pas interdit d'imaginer un livret de compétences qui guide les élèves jusque dans l'enseignement supérieur. Alors qu'on sait le faible taux de réussite en première année d'université³⁰, une telle mesure paraît même particulièrement appropriée. Il est assez surprenant de voir des étudiants très décontenancés face à des travaux d'écriture assez simples. Si les établissements supérieurs mettent en place des outils pour y remédier³¹, il semble qu'une meilleure connaissance de ses compétences permettrait au (futur) étudiant, sinon de mieux s'orienter, au moins de prendre en compte ses points faibles.

Le livret de compétences peut-il alors devenir instrument d'orientation ? La question mérite d'être posée et les expérimentations prévues par l'article 11 de la loi relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie du 24 novembre 2009 tentent d'ailleurs d'y répondre. En attendant les résultats de ces expérimentations on ne peut qu'apprivoiser encore davantage le livret de compétences, outil polyvalent de communication, d'apprentissage, de motivation, d'orientation et, finalement, de connaissance de soi.

³⁰ Les chiffres parlent pour soi et sont fréquemment commentés dans les médias. On peut citer l'exemple récent de ce blog du *Monde*: <http://crise.blog.lemonde.fr/2012/09/28/les-bacs-pros-dans-la-galere-universitaire/>.

³¹ Sur ce point, voir le billet de blog cité dans la note précédente. Parmi ces outils on peut ranger les cours de « techniques d'expression » que j'assure pour les étudiants inscrits en première année de Langues Etrangères Appliquées.