

---

## **POURQUOI ET COMMENT EVALUER PAR COMPETENCES ?**

---

Stéphane GUYON  
Enseignant en Collège/Lycée à Alès  
Membre de l'association Sésamath

L'évaluation par compétences est à la mode dans les salons du ministère de l'Éducation Nationale depuis plusieurs années. Différentes annonces récentes, sur la mise en place d'une Conférence nationale sur l'évaluation des élèves, ou sur l'instauration d'un nouveau socle commun de connaissances au collège, confirment cette tendance.

Dans la pratique pourtant, les choses changent peu. Si en Primaire, les enseignants évaluent souvent par compétences, particulièrement dans leurs bilans trimestriels, ce système est souvent jugé puéril et inadapté au secondaire, où le mode d'évaluation quasi exclusif reste la traditionnelle note sur 20.

Le socle commun de connaissances en place au collège, le B2I, imposent dans les

textes une validation de compétences, mais dans la pratique, cela s'opère souvent sans véritable concertation, en cochant des croix en fin d'année, pour remplir des tableaux. Sans outil adapté, ni réflexion collective sur le sujet, cela apparaît pour nombre de collègues comme une consigne à appliquer, de façon bureaucratique, avec en plus, du travail supplémentaire, souvent jugé inutile.

Quoiqu'on pense de ces consignes ministérielles, et de leur application véritable sur le terrain, elles ont objectivement plongé des équipes du secondaire dans une réflexion sur les compétences. Et concrètement, de plus en plus d'équipes se tournent vers un autre mode d'évaluation dans leur pratique quotidienne. Certaines pour donner du sens à la validation du socle commun au collège par exemple, ont

---

POURQUOI ET COMMENT  
EVALUER PAR COMPETENCES ?

---

mis en place des outils qui permettent de synthétiser l'ensemble des compétences validées par les équipes.

Mais d'autres collègues, dont je fais partie, ont, de façon tout à fait indépendante, et parfois isolée ou minoritaire dans leur établissement, adopté, par rejet du mode d'évaluation actuel, l'évaluation par compétences. Il n'y a donc pas toujours de liens direct entre la validation du socle de connaissances au collège et l'évaluation par compétences. Le logiciel SACoche par exemple, s'il permet de valider le socle, n'a pas été conçu à cet effet, mais pour évaluer par compétences au quotidien. Et pour ma part, alors que c'est la cinquième année que je travaille par compétences, je reste très critique sur la validation du socle au collège, et je dissocie clairement ma pratique quotidienne des contraintes administratives du socle.

Mon déroulement de carrière m'a fait passer par trois établissements successifs où j'ai, à chaque fois de façon isolée au départ, mis en place cette pratique.

Cette histoire qui m'a fait présenter ma pratique à trois équipes, m'a poussé à évidemment échanger avec de nombreux collègues de façon informelle, mais aussi à animer des réunions avec des parents, à présenter ma pratique aux équipes, et donc à répondre à des questions, à affiner des arguments pour répondre aux critiques ou craintes soulevées. Au final, cela m'a transformé progressivement en un « militant » de l'évaluation par compétences.

J'avais déjà rédigé un article, dans le numéro 26 daté septembre 2011 de la revue *Mathématique*, qui relatait ma première expérience. Aujourd'hui, ce nouvel article sur le sujet, dépasse mon parcours personnel. Mon objectif est d'essayer de répondre aux questions de

collègues hésitants ou curieux, d'apporter des arguments pour les convaincre de l'intérêt de choisir l'évaluation par compétences.

Pour clore cette introduction, je précise que cet exposé se veut sans prétention. Je ne me prétends pas spécialiste de la question et mon propos ne s'appuie que sur mon expérience et mes lectures sur le sujet. Cet article se veut une simple contribution, parmi d'autres, au débat, avec comme objectif clair de permettre à des collègues d'appréhender favorablement l'évaluation par compétences.

Avant de développer les atouts de l'évaluation par compétences, il faut commencer par revenir sur les faiblesses du système actuel. Ceux qui sont satisfaits des notations sur 20, n'ont aucune raison de poser la question d'en changer. C'est bien en réaction aux problèmes posés par celui-ci, qu'on peut s'intéresser à l'évaluation par compétences.

### **Petit tour critique de la notation sur 20**

*Le talon d'Achille de la notation sur 20 :  
La force de la note sur 20*

La force de la note sur 20 (mais c'est aussi sa faiblesse, on y viendra), c'est de résumer l'ensemble d'une copie par un nombre compris entre 0 et 20.

C'est évidemment très pratique, symboliquement très fort, cela permet de hiérarchiser, de faire des moyennes, ... Cela donne en un minimum d'informations (un nombre), une information capitale sur le suivi de la scolarité d'un élève. C'est culturellement très fort puisqu'utilisé depuis des décennies. Les parents ont eux-mêmes été notés ainsi. Ils demandent régulièrement à leur enfant qui rentre de l'école s'il a eu des notes dans la jour-

née. Un 4, un 8 ou un 16, suffisent souvent à donner sentiment sur la qualité de son travail et à alimenter une discussion. Si la note est insuffisante, il est facile pour les parents de faire pression sur l'enfant, de punir, pour lui demander de travailler plus et d'augmenter ses résultats. Inversement, les parents sont fiers des bonnes notes de leur progéniture et les détaillent souvent à leur entourage.

### *Trop de précisions tue la précision !*

Arrêtons-nous un moment sur ce premier point pour nous demander ce que l'on mesure vraiment avec ce seul nombre qui va résumer le travail d'un élève pendant 1, 2 voire 4 heures en lycée. Compiler des savoirs pour en sortir un nombre mesure indiscutablement quelque chose. La véritable question à se poser est : que mesure ce nombre ? Les élèves sont-ils sur une échelle du savoir à 21 marches (de 0 à 20) sur laquelle on pourrait déterminer l'échelon sur lequel ils se trouvent ? Des élèves qui auraient 13/20 seraient au 13ème échelon et celui qui n'a eu que 11/20 au 11ème ? Tout cela est évidemment grotesque, tant les connaissances demandées aux élèves sont multiples et complexes et leur maîtrise respective très individuelle. C'est pourtant ce que tend à laisser croire le fait de résumer un long travail par un seul nombre.

### *Une note mesure-t-elle un paramètre bien défini ?*

Établir une note globale et chiffrée, c'est tenter de mesurer une maîtrise d'un savoir. Si cette mesure est rigoureuse, elle doit être scientifique. Quand on mesure un paramètre bien défini comme la température par exemple, on donne une valeur précise (par exemple 19,5), donnée sur une échelle et unité reconnue (par exemple le degré Celsius) et établie par un outil de mesure fiable (un thermomètre). Le talon d'Achille de notre système de notation actuel

se trouve ici. Car il donne l'illusion, par l'existence même de cette note globale qui résume le savoir de l'élève, qu'une note sur 20, donne une valeur précise, sur une échelle reconnue et établie par un outil de mesure fiable, d'un paramètre bien défini. On va voir qu'il n'en est rien. La note globale n'est ni précise, ni fiable, ni bien définie.

### *Un exemple, volontairement caricatural*

Un professeur de mathématiques propose un devoir bilan à ses élèves avec classiquement une partie numérique et une partie géométrique. Il propose le barème suivant et voici les résultats de 3 élèves :

Élèves	Géométrie (10 points)	Numérique (10 points)	Note
Albert	0	10	10
Barnabé	10	0	10
Cunégonde	5	5	10

On observe dans cet exemple, même s'il est peu crédible sur le fond, des profils très différents parmi nos trois élèves. Albert est fort en calcul et très faible en géométrie, à l'exacte inverse de Barnabé. Quant à Cunégonde, elle semble très moyenne globalement. Pourtant, ils obtiennent tous trois la même note 10/20. La première remarque est qu'une même note recouvre des réalités et des profils très différents. A elle seule, elle ne veut pas dire grand-chose. Elle mesure quelque chose, mais bien malin qui peut dire précisément quoi. La réalité, c'est qu'une note ne mesure pas un paramètre bien défini qu'on peut quantifier, mais plutôt la somme de plusieurs paramètres. C'est pourquoi elle ne permet pas, à elle seule, de se faire une opinion sur le savoir d'un élève. Il s'agit d'une banalité que de dire cela mais alors pourquoi laisser penser

POURQUOI ET COMMENT  
EVALUER PAR COMPETENCES ?

que la note mesure précisément quelque chose si on accepte qu'elle recouvre des réalités bien différentes ? A vouloir résumer par un nombre des champs différents, on gomme toute analyse précise du travail de l'élève. Bien sûr, un élève sérieux, des parents consciencieux, peuvent relire la copie, analyser les points forts et points faibles, lire les commentaires laissés par l'enseignant, et se faire un jugement précis.

Mais cela confirme que naturellement, la note sur 20 n'apporte pas ces informations, et qu'elle demande un effort au correcteur et un effort aux familles. Il faudrait que conjointement l'enseignant exprime par écrit des commentaires qui analysent la copie et que les élèves et familles, prennent ensuite le temps de les étudier. Chacun se fera un avis sur la réalité de ce scénario. Et on peut alors se demander quelle est l'utilité alors de la note globale, puisque ce n'est plus elle, mais les commentaires qui sont importants.

*Donne moi ton barème,  
je te donnerai ta note*

On peut aussi, à partir de l'exemple précédent, imaginer un autre correcteur, tout aussi professionnel, qui affecterait une autre répartition de points au même devoir. Un collègue proposant par exemple 12 points en calcul et 8 en géométrie, avec le même sujet précédent, favoriserait Albert au dépend de Barnabé. Albert aurait 12/20 et Barnabé 8/20. Cela modifierait-il alors le « niveau » des élèves ? Ceux qui ont participé à des réunions de concertations sur des barèmes savent que cette question n'est pas anecdotique. Il n'y a pas UN bon barème sur un devoir et il n'est pas toujours facile de faire consensus. Tout enseignant a déjà été confronté au casse tête du barème à établir sur 20 points, qui amène parfois à rajouter des points par-ci, à en enlever par-là, uniquement pour tomber sur le sacro-saint 20. Il faut avoir conscience que ce bricolage imposé par

le carcan du barème global a une incidence sur le résultat de l'élève. Une note est donc indiscutablement impactée par les compétences de l'élève, mais aussi par le barème.

De la même manière, rajouter un exercice pour compléter le sujet, pour qu'il occupe une heure, impacte le résultat. Pour finir avec notre exemple précédent, si un collègue complète son sujet par de la géométrie, il favorise Barnabé, et inversement, il le pénalise si c'est du calcul. S'intéresser à une note globale, c'est donner beaucoup d'importance à la constitution du sujet en lui-même, qui sont des facteurs impactant le résultat. Avec cette première approche, on observe déjà qu'une note globale mesure indiscutablement quelque chose en lien avec les compétences d'un élève mais elle dépend beaucoup d'une l'interaction particulière entre l'élève et le correcteur.

*Globaliser une note, c'est dissimuler les scores de l'élève derrière un nombre fétiche*



Caricature issue d'un dessin de Gaston Lagaffe. On peut avoir 16/20 et être en danger....

Pour terminer cet aspect par un parallèle médical, que penser d'un laboratoire d'analyses qui rendrait une note sur 20 à un bilan sanguin d'un patient ?

Vaudrait-il mieux avoir un bilan à 13/20 ou à 15/20 ? La seule question à se poser pour le patient, c'est de connaître les éléments qui posent problèmes, à quel degré et que faire pour les améliorer. Seul un bilan détaillé permet cela. Ce que propose d'ailleurs tout laboratoire d'analyses. Que penser d'un laboratoire qui estimerait que le taux d'hémoglobine vaut plus que la mesure du cholestérol dans l'établissement du bilan global ? En changeant de laboratoire, on obtiendrait un bilan différent ?

De la même manière, imaginer qu'un nombre puisse résumer le travail d'un élève durant une heure, sur plusieurs exercices, abordant des chapitres différents relativise la portée de ce nombre quand on y réfléchit bien. Il mesure quelque chose, mais personne ne sait bien quoi, ni ce que cela veut dire. A condenser trop d'informations en un seul nombre, la note devient un nombre flottant, sans véritable signification, qui n'existe que pour lui même. Les élèves entre-eux n'échangent que cela « combien tu as eu ? » et l'information « j'ai eu 14/20 » suffit. On se moque alors du sujet, de ce qui a été réussi ou non, on ne retient que la note, qui joue un rôle social majeur, particulièrement pénalisant pour les élèves en difficultés.

*La note, une mesure précise ? :*

*Une dispersion entre les correcteurs*

Jacques Nimier, qui vient de décéder, résumait sur son site les principes de la docimologie. Il semble malheureusement que des pages aient disparu suite à son décès. Il relatait par exemple une expérience de multi-correction de copies d'agrégation d'histoire : « 166 copies ont été corrigées par deux professeurs tra-



Caricature issue d'un journal tunisien.

vailant séparément, sans connaître leurs appréciations respectives. Tous les deux avaient une longue expérience et corrigeaient méticuleusement. (...) La moyenne des notes du premier correcteur dépassait de près de deux points celle du second. Le candidat classé avant dernier par l'un était classé second par l'autre. Les écarts de notes allaient jusqu'à 9 points. Le premier correcteur donnait un 5 à 21 copies cotées entre 2 et 14 par le second ; le second donnait un 7 à 20 copies cotées entre 2 et 11,5 par le premier. La moitié des candidats reçus par un correcteur était refusée par l'autre. »

Il citait aussi l'étude de l'Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques de Grenoble sur un échantillon de 6 copies photocopées de mathématiques (niveau 3ème) soumises à 64 correcteurs, avec un barème, très précis, sur 40 points. Les résultats confirment ceux de l'enquête précédente, (...). La dispersion des notes atteint près de 20 points. » Il faut donc rester humble face au jugement qu'un correcteur porte sur un travail d'élève et être lucide sur la subjectivité d'une correction. Il ne s'agit pas ici de pointer toutes les raisons qui expliquent ce

---

 POURQUOI ET COMMENT  
 EVALUER PAR COMPETENCES ?
 

---

phénomène de dispersion importante. Mais il faut en reconnaître la réalité quand on corrige.

### *La précision du barème n'y change rien*

Ce qui surprend souvent, c'est que même en mathématiques, une science exacte, avec des résultats justes ou faux, on obtient les mêmes dispersions que dans les matières littéraires, réputées plus sensibles à la subjectivité. De même, la prévision d'un barème n'offre pas de meilleure garantie. Je me rappelle avoir corrigé l'épreuve de mathématiques du concours de professeur des écoles. Nous corrigions en binôme, sans nous connaître, et en théorie en double aveugle, sans annoter les copies. Avec un barème évidemment très précis, nous devions noter dans une grille nos points. Puis à la fin, comparer les deux corrections. Je conserve un très mauvais souvenir de la première matinée où nous avions respecté cette consigne, qui nous amenait à discuter longuement sur chaque copie, sur des quarts de points, car nous étions rarement d'accords. En toute honnêteté, pour être plus efficace, nous avons terminé notre travail, comme les autres binômes autour de nous, non plus en double aveugle, mais en corrigeant la deuxième fois avec le barème du premier, pour éviter les erreurs grossières.

*Jacques Nimier raconte une expérience qu'il a réalisée avec des enseignants de l'Irem de Reims :*

« j'ai fait corriger 20 copies de B.E.P.C. (ancien Brevet) par 30 professeurs de mathématiques après l'établissement d'un barème. J'ai corrigé aussi ces copies *sans les lire*, en regardant l'écriture et la présentation. Le maximum de l'écart pour une même copie était de 11 points sur 20. Ma note n'était jamais à une extrémité ! »

La dispersion des notes semble moins importante dans des copies « notées à

la volée », qu'avec les mêmes copies corrigés classiquement avec un barème précis.

### *D'autres facteurs de dispersion*

Quand on parle de dispersion de notes, on n'aborde évidemment pas d'éventuelles négligences ou erreurs du correcteur. Ce qui est troublant, c'est que des expériences sur un même correcteur, corrigeant deux fois les mêmes copies, à des moments différents, montrent aussi des résultats étonnants avec de fortes dispersions. Il ne s'agit donc pas seulement de tempéraments ou de personnalités différentes. Un autre phénomène qui se surajoute est qu'un paquet de copie est rarement corrigé en une fois. Chaque moment différent de correction impactera la notation, selon la fatigue, l'humeur, l'environnement, ...



Une caricature qui s'inspire des réflexions d'André Antibi sur la « constante macabre »

De même, l'appréciation des premières copies, dans lesquelles on découvre des erreurs, on s'étonne de ce qu'on lit, est différente de celles de fin de paquet, où la réaction est atténuée par le nombre. L'appréciation est aussi impactée par l'ordre dans lequel sont classées les copies. Je n'aborde pas ici la fameuse *constante macabre* développée par André Antibi, qui soulève de vraies questions sur les pressions sociales exercées sur les correcteurs, qui les amènent à s'imposer inconsciemment les résultats qu'on attend d'eux, avec des moyennes acceptables socialement. D'autres expériences, dont celle de Rosenthal qui pointe l'influence des préjugés de l'enseignant sur la valeur de ses élèves. (Cité par Jacques Nimier, publié dans *Atome* n° 242 article de H. Pequinot.)

### La tromperie de la notation sur 20

Les défenseurs de la notation actuelle arguent que ce phénomène de dispersion est valable pour toute forme d'évaluation, que cela ne concerne pas seulement la notation sur 20. Certes, c'est vrai. Mais on touche pourtant là, la principale faiblesse de la notation sur 20. Elle fait croire, par sa nature, par l'aspect compact de son bilan chiffré, que la note a une portée précise et scientifique et qu'elle mesure un niveau. Ce qu'infirmait toutes les enquêtes.

Prenons un nouvel exemple médical. Un patient qui fait un bilan de santé chez son médecin, revient avec une mesure de sa tension, de son pouls, de sa masse corporelle, ... qui sont des données précises dont on peut penser qu'un autre médecin donnerait les mêmes dans les mêmes conditions. On peut donc établir un diagnostic à partir de ces données précises. La note sur 20 donne cette illusion de précision avec son caractère chiffré. Mais c'est une duperie. Elle ne mesure que subjectivement une interaction entre un correcteur et un élève. Deux correcteurs, pourtant sérieux et professionnels,

donnent deux notes différentes à la même copie. Avec des écarts pouvant être très importants. Que penser d'une médecine dont un patient trouverait un bilan (une masse, tension, ...) différent selon le médecin qui l'ausculte ? Comment établir un diagnostic précis ? Parlerait-on de médecine scientifique ?

*Non plus une note, mais des notes !  
Évolution des notes*

Dans les analyses de conseil de classe, les enseignants sont amenés à porter des jugements sur les élèves et à partir de quelques notes, la tentation est grande d'extraire une tendance. Or puisque l'enseignant suit une progression, les évaluations portent légitimement sur des notions différentes.

Prenons un nouvel exemple caricatural, d'un enseignant de mathématiques qui évaluerait trois fois ses élèves. En calcul pour le premier devoir, en mélangeant calcul et géométrie pour le deuxième, et uniquement en géométrie pour le troisième.

	Devoir 1	Devoir 2	Devoir 3
Sujet	Calcul	Calcul/ Géométrie	Géométrie
Barnabé	3	11	16
Cunégonde	16	11	3

La lecture des notes horizontales, chronologique, montre que Barnabé progresse beaucoup, que Cunégonde s'effondre. Mais une lecture verticale, thématique, montre des domaines de compétences différents selon les individus. La culture de la note, le fétichisme des moyennes amène souvent à une lecture uniquement horizontale. On compare les nombres obtenus, en essayant d'y voir une tendance.

---

 POURQUOI ET COMMENT  
 EVALUER PAR COMPETENCES ?
 

---

On pourrait imaginer un collègue inversant sa progression, qui aurait des évolutions exactement opposées, avec Cunégonde en progrès et Barnabé qui s'effondre. Il faut donc rester prudent sur les analyses effectuées à partir de suites de notes. Car même en admettant qu'elles mesurent chacune quelque chose de précis, ce dont je doute, on s'accordera pour dire qu'elles mesurent souvent des apprentissages différents. Que vouloir analyser des tendances revient à faire de la numérologie.

### Et les moyennes ?

Il y a une confusion populaire importante sur la signification d'une moyenne. Ce paramètre statistique n'est ni une norme, ni un objectif. Si le salaire moyen augmente, culturellement, on interprète facilement que globalement tout le monde gagne un peu plus, ce qui n'est pas prouvé. Il y a une escroquerie sur l'interprétation qui est faite de la notion de moyenne, indépendamment des notes. Et une moyenne de notes n'échappe pas à cette confusion. Elle ne donne pas le niveau moyen d'un élève. Une moyenne de classe ne donne pas un objectif ni une norme. Ces notions n'ont d'ailleurs pas de sens. Il y aurait beaucoup à dire sur la cuisine propre à chaque enseignant pour sortir une moyenne trimestrielle, avec des coefficients très subjectifs qui impactent sensiblement les moyennes. Selon l'importance qu'un enseignant donne à un devoir, en fonction du coefficient 1 – 2 ou 3 qu'il y mettra, et cela est sa liberté pédagogique qui peut avoir sa cohé-



Illustration de Marc Chalvin tirée de Laura Jaffré « Tout ce que vous pensez des profs et ce qu'ils pensent de vous » ed. La Martinière

rence, un élève peut voir sa moyenne évoluer sensiblement, dépasser 10 ou baisser en dessous, uniquement en fonction de critères très discutables. Voici un exemple, avec les résultats de trois élèves aux trois évaluations d'un trimestre en 3<sup>ème</sup> : Imaginons maintenant que trois correcteurs différents, d'accord sur les notes précédentes, calculent les moyennes : Monsieur A ne hiérarchise pas les devoirs. Monsieur B hiérarchise fortement les devoirs. Madame C n'accentue que le Brevet Blanc. Avec la pondération ci-dessous :

Coefficients de	Interro	DS	Brevet blanc
Monsieur A	1	1	1
Monsieur B	1	2	3
Madame C	1	1	2



Notes	Interro	DS	Brevet Blanc		Monsieur A	Monsieur B	M a d a m e C
Albert	11	7	15	Moyenne	11	11,7	<b>1</b> <b>2</b>
Barnabé	6	12	14	Moyenne	10,7	<b>12</b>	11 ,5
Cunégonde	15	14	6	Moyenne	<b>11,7</b>	10,2	10 ,3

Selon la pondération, l'élève qui aura la meilleure note sera tantôt Albert, tantôt Barnabé, tantôt Cunégonde. Une moyenne est donc basée sur des notes dont la précision est très discutable. Elle est ensuite pondérée par des coefficients subjectifs. Cela délivre un nombre, souvent donné au dixième près comme pour attester de sa rigueur et de sa précision duquel on tire des conclusions importantes pour l'élève...

### *Les moyennes générales*

On ne parlera pas longuement ici des moyennes générales qui sont souvent le sésame pour le passage. Un 12 en Anglais compense-t-il un 8 en Mathématiques ? Heureusement que les pondérations ont disparu dans le calcul de la moyenne trimestrielle, pour lutter contre une hiérarchisation malsaine entre matières. Mais à bien y regarder, la pondération existe encore et elle renforce maintenant à l'inverse les matières à faible volume horaire. On peut comprendre qu'un enseignant de musique qui n'a une heure de cours par semaine avec ses élèves, mette moins de notes qu'un professeur de maths. Mais au final, s'il y a 4 épreuves d'une heure en maths dans le trimestre et une seule en musique, celle de musique impactera 4 fois plus (à coefficients

égaux) la moyenne trimestrielle que les épreuves de maths.

Pour anecdote, dans mon ancien établissement, après des mois d'absence, la collègue de musique est revenue faire cours en juin et a donné in-extremis une note (entre 16 et 19 à chaque élève), ce qui a donc constitué leur première moyenne en Éducation Musicale de l'année. Loin de moi l'idée de critiquer la collègue et son évaluation. Mais cette note avait autant de poids dans la moyenne que l'ensemble de mes devoirs de mathématiques du trimestre. Et le chef d'établissement était satisfait que les moyennes de classes aient remonté en fin d'année... Bien sûr, cette situation était caricaturale, mais elle révèle la prudence à observer sur cette moyenne trimestrielle sortie de l'ordinateur, qui donne une illusion d'exactitude et de rigueur.

### *Un outil de classement :*

La note sur 20, la moyenne trimestrielle, n'apportent pas d'éléments pédagogiques sérieux. Le pire étant encore la moyenne de classe qui représente dans l'inconscient collectif, une sorte de norme à atteindre. On n'étudie pas l'élève par rapport à son savoir, en lien avec les

POURQUOI ET COMMENT  
ÉVALUER PAR COMPÉTENCES ?

objectifs de l'année, mais par rapport au groupe classe auquel il appartient. L'élève n'est pas mesuré sur l'échelle de ses compétences, mais comparé aux autres.

Rien de surprenant à cela, car les notes servent avant tout à classer. La note sur 20 est culturellement importante en France et daterait de l'apparition du Baccalauréat moderne en 1890. Ce qui fait déjà relever qu'une note sommative, qui avait pour objectif de sanctionner l'obtention ou non d'une épreuve finale de la scolarité, a été érigée progressivement en mode d'évaluation de base. Cette longue histoire de la notation sur 20, rend suspecte toute proposition alternative. On tombe facilement dans le dénigrement en se faisant accuser de vouloir casser « l'école de la République » en touchant à son système de notation historique.

Or c'est précisément pour lutter contre un système qui broie des élèves, que des enseignants cherchent des alternatives à la notation sur 20. Car qui n'a jamais eu de 5/20 (ou moins !) ne mesure pas le désespoir des élèves en échec scolaire. Comment l'annoncer à sa famille ? A ses copains ? Quelle image donne-t-on de soi aux autres avec de telles notes ? Et quelle image se donne un adolescent de lui-même quand il a travaillé et que la mauvaise note tombe ?

*La note sanction :*

On ne développera pas le travers pourtant bien fréquent de l'utilisation de la note pour sanctionner un élève. Pourquoi mettre un 0/20 à un élève qui triche à un devoir ? On mélange un problème de vie scolaire, de non respect de règlement et une mesure de compétences.

Quelle signification peut avoir la moyenne de ces élèves ? Et les interrogations surprises ? Des enseignants se servent de cette menace pour exercer une pression quotidienne



Illustration de Marc Chalvin tirée de Laura Jaffré « Tout ce que vous pensez des profs et ce qu'ils pensent de vous » ed. La Martinière

sur les élèves, les forcer à travailler régulièrement. Quel sens peut avoir une note, prise à froid, sans que les élèves soit prévenus ? Quel enseignant accepterait qu'un inspecteur se pointe sans prévenir un matin dans sa classe ? L'enseignant est-il un gendarme qui cherche à placer un radar mobile à un endroit stratégique pour flasher le maximum d'automobilistes ? Ou est-il un moniteur d'auto-école, qui apprend à conduire dans la durée à des jeunes qui découvrent le code de la route ?

Actuellement, l'évaluation est vécue comme une punition, une source d'ennui, une crainte, qui provoque angoisse et stress chez les plus faibles.

*La note punition*

La note est tellement devenue un outil pénalisant pour les élèves, entre les mains de l'enseignant, que des collègues l'utilisent même pour

punir un chahut. Avec le célèbre « *si vous ne vous taisez pas, je vous colle une interro surprise !* ».

Nous ne sommes plus dans l'idée d'évaluer les élèves pour qu'ils se situent face à leur apprentissage, qu'ils se fassent une idée de leur acquisition de compétences. Clairement, la note devient un outil répressif entre les mains de l'enseignant, qui en l'utilisant ainsi, résout un problème sur le moment, mais discrédite sa matière et dénature l'idée d'évaluation dans la tête de ses élèves.

#### *La note couperet :*

L'aspect couperet, nombre fétiche entre les mains de l'enseignant qui tombe brutalement sur l'élève pose véritablement un problème pédagogique. Durant la dizaine d'années où j'ai évalué traditionnellement, avec des notes sur 20, combien d'élèves ai-je fait pleurer, malgré moi, en rendant des devoirs ? Je revois le désespoir de ces élèves découvrant brutalement, avec la note rendue, qu'ils avaient raté ce qu'ils croyaient avoir réussi.

Je me rappelle les stratégies que je mettais en place pour annoncer en amont et discrètement à ces élèves leur mauvaise note, pour les préparer et éviter si possible ces crises de larmes publiques. La détresse de ces élèves vient de la portée exagérée de ce résultat, incompréhensible à leurs yeux, qu'il faudra non seulement annoncer en société, mais qui impactera la moyenne, quoiqu'il arrive ensuite, et donc l'orientation. Je revois encore cette fille de 3ème à qui je rendais un 4/20, qui restait inconsolable, tant son espoir de devenir un jour vétérinaire s'éloignait selon elle, à cause de ses résultats en maths.

#### *La note figée et apprentissage dynamique*

Avec le classique « devoir de fin de chapitre », l'évaluation formative disparaît du pro-

cessus d'apprentissage. On amène les élèves à se présenter à un examen à chaque évaluation, à passer le bac à chaque DS, avec réussite ou échec, sans droit à l'erreur ni lien direct avec le travail. Une sorte de double peine pour les élèves en difficultés, qui ne poussent pas à suivre une correction ou à reprendre le devoir plus tard, puisque la sanction est tombée. A quoi bon retravailler un devoir

J'aime beaucoup cette caricature, réalisée par un élève, et publiée dans « évaluer sans dévaluer » de Gérard de Vecchi Ed Hachette. Livre que je recommande vivement.



#### *Un exemple*

Imaginons, deux élèves qui rendent deux devoirs, sur le même sujet, à une semaine d'intervalle : Raoul ne connaissait pas la notion abordée lors de la première évaluation. Il a été sanctionné par une note sévère de 2/20, reflétant ses lacunes nombreuses. Simone, elle, s'en sort moyennement avec 11. Lors de la nouvelle évaluation sur le même sujet, Raoul, peu importe les raisons, a bien compris cette fois-

---

 POURQUOI ET COMMENT  
 EVALUER PAR COMPETENCES ?
 

---

ci et s'en sort avec 18. Simone reste stable avec 11.

	Devoir 1	Devoir 2
Raoul	2	18
Simone	11	11

Qui a la meilleure moyenne ? Qui est celui qui a le mieux compris ? C'est Simone qui a la meilleure moyenne (11 contre 10 pour Raoul) alors que clairement, Raoul est celui qui a le mieux compris. Certes, il lui a fallu plus de temps pour comprendre, il a été en difficultés à un moment, et la moyenne lui tient rigueur de ce retard dans l'apprentissage. La note sur 20 et son calcul de moyenne, ne donnent donc pas droit à l'erreur, ils pénalisent les fautes. Une note est une marque indélébile qui comptera dans la moyenne, peu importe si on progresse ensuite. C'est là sans doute le facteur le plus injuste, le plus démobilisateur de ce système de notation.

#### *Pas de droit à l'erreur*

Apprendre, c'est se tromper, recommencer, progresser, se tromper encore et ainsi de suite. Il n'est pas ici question d'aborder les méthodes de travail mises en place par les élèves et incitées par le système, il y aurait trop à dire. Mais les faits montrent que des élèves découvrent lorsqu'on leur rend leur évaluation, qu'ils n'avaient pas compris. Ils ont été, pour certains, dans l'illusion du savoir, par trop peu de travail, ou par un travail inadapté, peu productif ... Peu importe, car pourquoi l'absence de travail devrait-elle être pénalisée sans pouvoir se racheter ?

La seule démarche pédagogique est de partir de ses erreurs, de les analyser, pour poursuivre son chemin. La note sanction sur 20 ne stimule pas cela au contraire, elle le freine en péna-

lisant les fautes au lieu de susciter un travail sur les erreurs. La sémantique est importante, puisqu'on parle bien souvent de fautes (manquement à une règle ou à une norme) et non d'erreurs .

On peut se demander où est l'intérêt de pénaliser un élève qui comprend une notion deux semaines après les autres, après l'évaluation ? Sa scolarité future en sera-t-elle impactée ? Sera-t-il moins apte à suivre l'année suivante ? Quel est le problème qu'un enfant apprenne à marcher plus tardivement que son frère ou sa sœur ? Ce qui compte, c'est qu'il marche. Et une fois cela acquis, plus personne ne se rend compte du retard d'apprentissage initial. Chacun a son rythme, ses priorités, et l'objectif du pédagogue est de faire avancer chaque élève à sa vitesse, en le stimulant au maximum. La note sur 20 peut être utile pour des concours, pour des validations d'examens à épreuves finales.

En évaluation sommative. Mais au quotidien, l'évaluation devrait être un outil intégré à l'apprentissage, qui pointe les savoir-faire et les lacunes, et offre des perspectives pour progresser. L'erreur est un droit, elle est même indispensable pour une bonne compréhension. Un enseignant doit souligner les erreurs et non sanctionner les fautes, comme le fait un correcteur à un examen, qui établit une note sanction. L'évaluation par compétences permet cela au quotidien. En ne distribuant pas des points, mais en donnant un avis sur chaque compétence évaluée, on change le rapport à l'évaluation.

#### **L'évaluation par compétences**

*Pas une note, mais des notes !*

Évaluer par compétences, c'est s'émanciper de la contrainte de poser une note globalisante sur une copie, avec tous les travers qu'on lui a trouvés. On continue de noter les élèves,

mais à la place d'une note qui résume une copie, on offre une multitude de notes ciblées sur des points précis. Pour reprendre le parallèle avec l'analyse de sang, on procède comme le laboratoire qui rend au patient un listing de tests effectués, avec les résultats ciblés, que l'ont peut situer chacun sur une échelle de ce qui est attendu. L'élève reçoit une copie sur laquelle il peut se faire un avis, item par item, sur sa réussite ou non. Bien que plus abstraite au premier abord, une telle copie, sans la note globale est bien plus précise et utile pour retravailler.

#### *Pas une note précise mais un indicateur*

Tout ce qui a été dit sur la dispersion des notes doit rendre humble sur notre capacité à évaluer précisément des élèves. Aussi, l'évaluation par compétences donne plus une indication globale qu'un décompte précis. Chaque item est évalué sur une échelle à quatre barreaux, volontairement caricaturale, qui permet de positionner plus facilement l'élève. La Web application SACoche, avec un jeu de couleurs pour une meilleure lecture à l'écran, propose par défaut Vert-Vert à l'élève qui maîtrise parfaitement la notion, Rouge à celui qui a globalement compris la notion, Rouge-Rouge à celui qui n'a pas du tout compris. On reste bien dans des notes, et il est faux de dire qu'évaluer par compétences supprime les notes. Elle les multiplie au contraire, en les ciblant bien mieux.

Au lieu d'une note globale qui donne une illusion de précision, l'évaluation par compétence propose plusieurs indicateurs, qui positionnent chacun l'élève face à un savoir précis. Le problème n'est pas de compter le nombre de bonnes réponses en un temps limité, ce que la notation sur 20 amène à réaliser, mais à porter un jugement global, plus fin sur des maîtrises ou non de savoir-faire, compétences, ... L'évaluation par compétences permet de ne plus

mettre 10/20 à un élève qui réussit parfaitement la moitié de la copie, et ne fait pas la deuxième. Elle cible les domaines maîtrisés et les domaines à retravailler. Les bilans proposés par SACoche sont d'une très grande lisibilité et permettent de se faire une idée précise pour établir une synthèse des compétences d'un élève. Éléves, parents et enseignants ont à leur disposition un outil remarquable qui pointe des domaines de difficultés, qui cartographie les compétences non assimilées et permet de lancer aisément des remédiations.

#### *Une autre approche de l'évaluation*

En sortant du carcan du barème sur 20, l'enseignant peut imaginer, en travaillant par compétences, de multiples formes d'évaluations, libéré du traditionnel devoir d'une heure. Les collègues qui s'y essaient en conservant le barème sur 20 sont obligés de pondérer faiblement un petit devoir, ou de ne le compter que sur 8 puis de lui ajouter d'autres notes. En travaillant par compétences, on peut facilement faire une évaluation courte sur deux items, puisque l'aspect global n'existe plus.

On peut même évaluer « à la volée » des élèves sur un item précis en cours, sur un travail écrit, à l'oral, ..., avec une souplesse appréciable. L'enseignant n'est plus obligé de trouver 20 points à distribuer pour évaluer. On peut aussi revenir plusieurs fois sur le même sujet, sans perturber la cohérence des résultats finaux. En évaluant trois fois le théorème de Pythagore, on cumule trois évaluations sur les items concernés, et au final il n'en sort qu'un bilan, pas plus important que les items de calcul littéral évalués par exemple une seule fois. A l'inverse, en notant sur 20, un enseignant pondérerait fortement le théorème de Pythagore dans sa moyenne en l'évaluant trois fois plus que le calcul littéral.

POURQUOI ET COMMENT  
ÉVALUER PAR COMPÉTENCES ?

3.G32	[-] Utiliser les relations trigonométriques dans un triangle rectangle (pour calculer un angle aigu).	●				67
3.G33	[-] Utiliser les touches cos / cos-1 / sin / sin-1 / tan / tan-1 de la calculatrice pour déterminer une valeur approchée.	●●				100
3.G34	[-] Rédiger rigoureusement un exercice qui utilise la trigonométrie	●				33
3.G36	[-] Résoudre un problème où intervient la trigonométrie	●●				100
3.G40	[-] Reconnaître des angles inscrits et des angles au centre.	●●				0
3.G41	[-] Connaître / utiliser la relation entre un angle inscrit et l'angle au centre qui intercepte le même arc.	●				33
3.G42	[-] Connaître / utiliser la relation entre deux angles inscrits sur un même cercle interceptant le même arc.	●				33
3.T10	[S] Rédiger avec rigueur un exercice	●●				100

### Une pondération des items

Pour évaluer, l'enseignant détermine le degré de maîtrise de l'item demandé, en lui attribuant une couleur que SACoche transforme en pourcentage d'acquisition. Vert-Vert donne 100 %, Vert donne 67 %, Rouge donne 33 % et Rouge-Rouge 0 %. Au final, chaque item évalué se voit attribué un pourcentage d'acquisition. Voici, ci-dessus, un extrait de relevé d'un élève...

On pourra établir ainsi, mais pas nécessairement, un bilan de ces scores d'acquisitions, qui donneront une moyenne des résultats. En ramenant ce pourcentage sur 20, on peut ainsi établir une note moyenne, dont il est question plus loin. La mise en place du référentiel de compétences, décidée par l'enseignant, permet de lister sereinement en début d'année les attendus. Il est possible de pondérer certains items que l'on juge plus importants que d'autres. On peut trouver cohérent de moins comptabiliser au final « Rendre une copie propre » que « utiliser le théorème de Pythagore ». Bien évidemment cette pondération est subjective et discutable, mais elle est clairement annoncée en début d'année, repose sur des choix pédagogiques et une cohérence globale dans le référentiel.

A l'inverse de toutes les pondérations de notes dont nous avons parlé précédemment, un élève qui valide le théorème de Pythagore en interro surprise « gagne » moins de points que s'il le valide dans un devoir commun, si le dernier est sur-pondéré. Cela n'a pas de sens

pédagogique, d'affecter la réalisation ou non d'une compétence, d'un coefficient dépendant au final du jour de l'épreuve.

### La double notation : Une fausse-bonne idée

Une solution intermédiaire consiste à conserver la notation sur 20 mais de lui adjoindre une grille de compétences. J'avais déjà relaté mon expérience de double notation (compétences/points) avec un avis très négatif dans mon premier article sur le sujet. Elle reste à mon sens une solution très insatisfaisante.

Outre l'aspect chronophage pour le correcteur, qui corrige deux fois ses copies, avec des grilles de lectures différentes, la note sur 20 écrase tout puisqu'elle détermine à elle seule la moyenne. Les relevés de compétences offrent une lisibilité intéressante à l'élève ou à ses parents sur ses connaissances et lacunes, mais ils ne sont pas l'élément qui impacte directement la moyenne, et donc le bilan de l'élève. L'absence de prise en compte de ces résultats dans la moyenne altère nécessairement l'intérêt que les élèves et parents peuvent y porter. Cela a tendance à mon avis à devenir un outil gadget, entre les mains d'un enseignant dévoué, sans véritable enjeu pour les familles. Il est souvent mis en place de façon sérieuse par des enseignants pour faciliter la validation du socle au collège. Mais en caricaturant, quand il y a double notation, c'est pour le double public : les parents et le bulletin s'intéressent à l'une, et l'enseignant à l'autre. L'idée de cumuler les deux modes d'évaluation pour satisfaire tout le monde est une mauvaise piste, puisque

la notation sur 20 pose en elle-même problème pour évaluer des élèves en apprentissage, comme j'ai tenté de le montrer dans la première partie.

### *Le droit à la différence*

Les enseignants sont de plus en plus confrontés à des élèves sujets à des troubles dys- nécessitant des dispositions particulières, notamment lors des évaluations. Il n'est jamais très simple de laisser un temps supplémentaire lors de devoirs calés dans l'emploi du temps, et au final, l'adaptation d'un devoir n'est donc pas toujours aisée. L'évaluation par compétences permet de cibler les items fondamentaux, à évaluer en priorité. On peut plus facilement construire un sujet en conséquence, sans se soucier du barème global. On peut par exemple demander aux élèves d'aller aussi loin qu'ils le peuvent, et de clore le barème là où ils terminent.

De même un élève plus lent, qui ne termine pas un sujet, peut, selon l'appréciation du correcteur, ne pas être évalué sur les items non traités. Reste évidemment à distinguer le « *pas eu le temps* » du « *pas compris* », ce qui n'est pas toujours aisé. Mais l'approche par compétences permet de ré-évaluer les élèves concernés sur les items manquants ultérieurement. On peut penser qu'au stade de l'évaluation en formation continue de nos élèves, le temps ne doit pas être un paramètre trop pénalisant.

Régulièrement des élèves paniquent en fin d'épreuve, par peur de manquer de temps. Le discours rassurant, leur rappelant cette approche, diminue le stress et permet de finir sereinement le devoir. Rien n'empêche de pointer négativement un item sur la capacité à terminer une épreuve dans les temps, ce qui est différent que d'évaluer négativement une compétence non abordée.

### *Le stress*

Dans mes retours d'expérience, ce qui revient souvent, c'est la sérénité face aux évaluations pour les élèves les moins à l'aise. En supprimant les facteurs sanctions/punitions de l'évaluation, on ne conserve que le fond. Je leur prend souvent comme exemple, qu'une évaluation est une photo, un instantané, sur une compétence. Il se peut que la photo soit ratée, on cherchera alors à comprendre pourquoi et on en fera une. Cette approche enlève la crainte de voir la photo du jour, surtout si on pense qu'elle sera ratée, exposée en poster, comme peut l'être une note sur 20.

### *Les remédiations La clé de voûte de l'évaluation par compétences.*

Permettre à l'élève de se faire ré-évaluer sur les compétences de son choix après un échec. Bien sûr, on peut ré-évaluer des élèves, en notant sur 20. En reproposant une nouvelle évaluation, après un mauvais devoir. Mais cela pose deux problèmes insolubles : Remettre un devoir sur 20 suppose un nouveau sujet comprenant plusieurs compétences. Mais un barème sur 20 ne permet pas à l'élève d'être à l'initiative de cette démarche, ni de la cibler.

On reste dans du global et cela n'aide pas l'élève à cibler ses lacunes.

D'autre part, la première note sur le sujet étant comptabilisée, elle pénalise l'élève quels que soient ses progrès, comme nous l'avons vu pour Raoul qui passait de 2 à 18. Elle démotive l'élève en difficultés qui voit ses erreurs marquées au fer rouge dans le relevé de notes. L'approche de l'évaluation par compétences est très différente. En proposant des remédiations individualisées et ciblées, le logiciel SACoche donne une plus-value indiscutable à cette approche.

---

POURQUOI ET COMMENT  
EVALUER PAR COMPETENCES ?

---

*Le fonctionnement :*

Après une évaluation, les élèves choisissent les items qu'ils décident de retravailler. Des liens Internet, intégrés aux items, dans le bilan de compétences de l'élève, envoient vers des pages établies par l'enseignant, pour permettre à l'élève de retravailler la notion en question. Il a donc les moyens de revoir les notions chez lui, avec son cours évidemment, mais aussi avec des exercices interactifs, des vidéos, ...

Quand il se fait ré-évaluer, il ne travaille que sur les items qu'il a sélectionnés. Ce qui fait que 20 élèves d'une classe qui ont formulé des demandes peuvent avoir 20 sujets différents à traiter. Cela demande un peu d'organisation, et il n'y a pas de modèle pour mettre en place ces remédiations. Dans la pratique, cela fonctionne bien, SACoche délivrant le programme pour chaque élève, en fonction de sa demande. Il est juste nécessaire à l'enseignant de construire une réserve de sujets sur les items demandés.

*Le principe :*  
*valorisation de la nouvelle tentative :*

Par défaut, SACoche propose un algorithme de calcul qui bonifie chaque nouvelle tentative, en doublant sa pondération. La première évaluation d'un item compte coefficient 1, la deuxième compte coefficient 2, la troisième coefficient 4.

Cela est évidemment paramétrable mais l'idée est de favoriser la nouvelle tentative, d'accepter le droit à l'erreur. Avec ce mode de calcul, chaque nouvelle évaluation d'un item compte plus que la somme des précédentes. Il est donc possible à un élève ratant trois fois un item, de redemander une quatrième fois, et d'obtenir une moyenne pour cet item qui soit favorable.



*Perte de temps ?*

Bien sûr, ces remédiations prennent du temps. Des collègues y voient un point faible, expliquant que cela pénalise l'avancée du programme. C'est une évidence qu'une remédiation de 10 minutes ne fait pas avancer le programme. Mais quel intérêt à avancer seul pour clore un programme ? Ces 10 ou 15 minutes consacrées aux remédiations, dont la fréquence est à définir par chacun, motivent les élèves en difficultés à reprendre chez eux ce qu'ils n'ont pas compris pour se faire ré-évaluer dessus. Cela les remet dans une dynamique de travail, les mobilise pour ne pas décrocher. Ce sont sans doute les 10 ou 15 minutes les plus rentables du cours au final. Grâce à elles, l'élève devient acteur de son savoir, il a les outils pour rebondir après un échec.



### *Disparition de l'effet « tiroir »*

Un élève en difficultés, à qui on rend une mauvaise note sur 20, sur un devoir de fin de chapitre, a tendance à ranger sa copie dans un tiroir, en essayant de se rattraper pour le prochain devoir. Mais rien ne le pousse à retravailler ce qu'il n'a pas compris. Avec les remédiations dont on vient de parler, il est possible de se faire ré-évaluer toute l'année sur toutes les compétences. Un échec ne doit donc plus rester caché dans un tiroir, comme on cache la poussière sous le tapis. L'élève possède les outils pour reprendre ces notions et être valorisé s'il progresse.

### *Un regard positif sur l'évaluation*

Plus globalement, le jugement de l'enseignant sur la copie devient alors véritablement celui d'un accompagnateur, d'un entraîneur, qui pointe les problèmes, les incompréhensions, en donnant la possibilité d'y revenir plus tard. L'esprit comptable du correcteur qui compte ses points pour appliquer son barème s'éloigne avec cette approche. Un regard plus global sur la copie, ne se focalisant pas sur le résultat mais sur la démarche, qui essaie de mesurer le degré de compréhension et ne se satisfait pas de distribuer des points, change notablement l'approche de la copie. On s'intéresse beaucoup plus finement à la personnalité de l'élève, pour essayer de comprendre son raisonnement, ce qu'il peut avoir en tête à travers sa trace écrite.

Enfin, pointer des lacunes, ce n'est plus sanctionner ni stigmatiser, mais c'est soulever un problème et ouvrir la porte pour trouver des solutions.

### *Et les élèves ?*

Les élèves sont perturbés au départ par l'absence de repère global. On voit des élèves essayer de reconstituer des notes à partir des

bilans, pour se comparer aux autres, pour se remettre dans le cadre rassurant de la note sur 20, même si le nombre qu'ils ressortent de leur calcul, n'a aucun sens et sera sans lien avec le bilan qu'ils auront en fin de trimestre. Il faut un long travail de persuasion pour progressivement faire accepter aux élèves cette révolution culturelle. Mais au final, cela fonctionne assez bien.

### *Apprendre à apprendre*

La principale difficulté du pédagogue, c'est de donner des méthodes de travail efficaces aux élèves. Et cela n'est pas assimilé, ni au collège, ni même au lycée. Les élèves copient beaucoup sans comprendre, pensent que travailler c'est écrire, et qu'en prenant une correction mécaniquement on apprend. Il est difficile de passer du temps avec chaque élève pour lui apprendre à analyser ses erreurs, pour éviter qu'il la reproduise.

Il faudrait leur apprendre à porter un jugement critique, à différencier une notion mal comprise, d'une étourderie, d'une confusion d'énoncé, ... Il y a tout un travail à mettre en place pour que le temps passé en classe soit productif et non scolaire.

Lors de corrections d'exercices, nombre d'élèves en difficultés effacent leurs erreurs, préférant recopier du juste. En classe, je rencontre régulièrement des élèves qui bloquent pour démarrer dans des exercices, de peur de commencer faux, de faire des erreurs, d'avoir à effacer. « Je préfère avoir du juste sur mon cahier et donc attendre la correction monsieur. Je comprends mieux » revient régulièrement. L'illusion que copier du juste laisse entendre que se tromper, c'est mal. Il n'y a pas que l'évaluation qui est responsable de cette situation. Mais la pression contre la faute, vécue comme un échec, et sanctionnée lors des éva-

---

POURQUOI ET COMMENT  
EVALUER PAR COMPETENCES ?

---

luations, pousse à ces comportements au quotidien qui freinent les apprentissages. Ces élèves en difficultés, qui recopient du juste en croyant avoir compris, se rendent compte lors de l'évaluation de l'écart qui existe entre lire du juste et le produire. On se heurte à des élèves qui passent du temps à travailler mais inutilement, inefficacement. Il faut apprendre à apprendre, et nous le faisons collectivement assez mal.

L'évaluation par compétences est un outil qui va dans cette direction. Les remédiations sont de ce point de vue, une révolution culturelle. L'évaluation est vécue par les élèves comme une étape d'apprentissage, qui permet de se positionner et de pointer ses difficultés avant de les retravailler pour progresser. On aide l'élève à juger de ses méthodes de travail, à les analyser, sans le pénaliser.

*Quel bilan donner sur le bulletin alors ?*

La situation idéale est évidemment de travailler en équipe, pour adapter ce mode d'évaluation collectivement. Dans cette situation, on peut alors dépasser la moyenne chiffrée sur le bulletin, pour présenter un autre bilan des élèves. On pointe alors le nombre d'items acquis, partiellement acquis ou non acquis par matières. Dans des pratiques plus individuelles, il est nécessaire pour rester en phase avec le reste de l'équipe de sortir une moyenne sur 20. Le logiciel SACoche, très souple et paramétrable, propose une moyenne pondérée des scores d'acquisition qui, ramenée sur 20, aboutit à une moyenne classique. Cette moyenne, même si elle porte en elle une partie des tares des notes et moyennes sur 20, possède toutefois deux gros avantages. Elle est issue d'un algorithme de calcul clair et bien en place dès le début de l'année, ce qui confère un caractère objectif à ce bilan, la note moyenne étant une résultante directe des résultats. Elle n'est pas affectée par les travers

de la notation classique pointés plus haut. Enfin, comme expliqué plus haut, l'élève devient acteur de sa moyenne, puisqu'il peut intervenir dessus avec les remédiations. L'élève n'est plus passif face à son échec mais il a les clés pour reprendre les notions mal comprises, se faire réévaluer. La culture de la note encore bien présente même quand on évalue par compétences permet de l'utiliser intelligemment, non pour sanctionner mais pour stimuler l'élève.

*Et les parents ?*

Il y a autant de réponses et de retours possibles que d'expériences menées. J'ai lancé une petite enquête l'an passé et je joins les retours écrits des parents, pour illustrer l'état d'esprit que j'ai rencontré, alors que j'étais arrivé en janvier dans cet établissement, en remplacement d'un collègue qui notait traditionnellement et que j'étais le seul enseignant à travailler ainsi. Ces remarques n'ont aucune valeur de sondage. Ce ne sont que des témoignages de parents concernés. Je propose ici l'intégralité des commentaires reçus lors de l'enquête que j'ai menée à la fin de l'année. Ce sont donc des citations que je n'ai pas retouchées. Elles vont toutes dans le même sens, ce qui ne signifie pas que l'ensemble des parents étaient sur la même longueur d'onde. Cela laisse penser que ceux qui réagissent le plus sont ceux qui sont acquis. Ce qui est un facteur de réussite. Si je crois qu'il est utile de placer ces remarques ici, c'est pour tenter de rassurer les collègues qui pensent que les parents seront un obstacle à cette pratique.

*« Système qui devrait être mis en place dans toutes les matières (en fait, c'est tout le système scolaire français qui est à revoir pour remotiver les enfants) »*

*« Bonne méthode à suivre »*

*« Surtout pour l'implication des parents. C'est une démarche à laquelle nous ne*

*sommes pas habitués. Nous sommes souvent spectateur et non acteur, c'est une habitude à prendre.»*

*« Je pense que ce système est moins agressif pour les élèves en difficultés »*

*« Cette méthode lui a permis de prendre confiance. L'évaluation lui a permis aussi d'avoir moins de découragement après un contrôle et surtout de mieux cibler ses lacunes »*

*« Nous trouvons que cela est une bonne méthode d'évaluation car il ne regarde pas que la note mais réfléchit aux erreurs de l'évaluation, il prend conscience qu'il peut se faire ré-évaluer sur les notions mal-acquises, et cela l'encourage à fournir, à réfléchir, pour des efforts supplémentaires ».*

*« La manière d'aborder l'évaluation des maths a diminué de façon très significative le stress. Approbation totale à ce mode d'évaluation et j'aimerais qu'il soit étendu à d'autres matières ».*

*« Les élèves ne profitent pas toujours des outils que vous mettez à leur disposition, par manque d'habitude »*

#### *Les freins rencontrés par les collègues*

Au cours de mes nombreuses discussions sur le sujet, de façon informelle avec des collègues ou au cours de petites formations internes aux établissements, j'ai relevé certains blocages récurrents. Je propose de les aborder rapidement.

- *Pas facile de changer de pratique.* Beaucoup de collègues exercent leur travail avec professionnalisme et sérieux depuis des années, tout en notant sur 20, ce qui n'est évidemment pas contradictoire. Légitimement, ils sont confrontés à une crainte devant l'idée de changer radicalement

l'approche de l'évaluation. C'est en effet une prise de risque de modifier son système d'évaluation, une certaine mise en danger, qui bouleverse des années de pratique. Il n'est pas facile de franchir cette étape seul, de découvrir les problématiques liées à cette nouvelle manière d'évaluer au fur et à mesure qu'on avance dans la mise en place. Il est donc évidemment plus aisé de travailler collectivement autour d'un tel projet, de partager ses expériences et d'être accompagné par un collègue qui a de l'expérience. Mais SACoche est un logiciel qui mise sur le collaboratif. Outre des tutoriels vidéos et des notices pour chaque paramétrage, il existe un forum dédié, où chacun peut poser ses questions, une liste de diffusion des administrateurs permet d'épauler les responsables des installations. Enfin, le logiciel permet une mise en commun des référentiels et des remédiations proposées par matières. Une sorte de pot commun dans lequel les équipes placent leur référentiel, leurs liens vers des aides individualisées et ciblées, si elles le jugent utile. Cela constitue une base importante et une aide pour qui veut se lancer et profiter des expériences des autres. Au final, même en partant seul, ce qui fût ma démarche initiale, il est facile, avec un peu de détermination, de mettre en place cette pratique. Je ne peux qu'inciter des collègues hésitants à franchir le pas.

- *Une pratique chronophage ?* Une crainte souvent entendue est l'idée que cela prend bien plus de temps de travailler ainsi. Au final, une fois installé dans cette pratique, je ne le pense pas. Il est évident qu'au départ, il faut découvrir les facettes de l'évaluation par compétences, les décliner dans sa matière avec sa personnalité et ses objectifs. La phase de tâtonnement peut sembler une perte de temps, mais

---

 POURQUOI ET COMMENT  
 EVALUER PAR COMPETENCES ?
 

---

comme toute mise en pratique nouvelle, une fois bien rodée, elle fonctionne très bien. Il ne faut plus rentrer une note sur le logiciel mais cinq ou dix items sur SACoche. Mais nous ne perdons plus de temps dans les barèmes, ni à compter les points sur les copies. Au final, l'effort à fournir pour mettre en place ses nouvelles stratégies de travail est vite apprécié, tant la nature du métier change.

- *L'évaluation, ce n'est pas tout. Il ne faut pas oublier la pédagogie !* Bien sûr qu'en amont de l'évaluation, il y a les stratégies d'apprentissages à revoir. Pour cet aspect, on déborde du sujet de l'article. Mais il est cohérent de réfléchir à une pédagogie coopérative par exemple, ou différenciée, quand on évalue par compétences. L'idée qui est importante avec l'approche par compétences de l'évaluation est qu'elle s'inscrit dans le processus d'apprentissage, qu'elle est dynamique et entre les mains de l'élève. Ces aspects sont déjà des points importants de pédagogie valorisés par les compétences.
- *Une idée au service du Ministère de l'Éducation ?* La pratique que je défends n'émane pas des consignes ministérielles. Elle vient

de la base des enseignants, qui se sont organisés eux-mêmes avec ce logiciel formidable qu'est SACoche, élaboré par Thomas Crespin, soutenu par l'association Sésamath, en toute indépendance du pouvoir. Défendre l'évaluation par compétences, ce n'est pas faire allégeance à la hiérarchie, c'est se battre pour une pratique en cohérence avec ses valeurs. Et cela n'empêche nullement chacun, en toute liberté, de dénoncer s'il le souhaite, tel ou tel projet gouvernemental.

**Pour conclure**, je pense qu'il y a peu à attendre des grandes déclarations actuelles sur l'évaluation. Je pense que comme dans beaucoup de domaines, ce sont les acteurs sur le terrain qui font évoluer les choses. En discutant, en confrontant les pratiques, on arrive à convaincre qu'une autre approche est possible. C'est mon quotidien depuis 5 ans et cet article va dans le même sens. Le logiciel SACoche est indissociable d'une évaluation par compétences professionnelle, rigoureuse et non chronophage. Il apporte une sérénité dans la mise en place tant il est fonctionnel et reconnu. J'encourage donc vivement les collègues hésitants à se lancer dans l'aventure. Si jamais cet article donne envie à certains tenter l'expérience, alors j'aurai atteint mon objectif.

*A propos des référentiels***ANNEXE**

Liouba Leroux, du comité de rédaction de Repères, soulève un point pertinent à la lecture de cet article. Il écrit : « Les référentiels sont le cœur de l'évaluation par compétence. Un référentiel trop précis risque fort d'émettre le savoir et de rendre l'évaluation de chaque item à plusieurs reprises (ce qui est un des atouts de l'EPC) impossible, voir de se réduire à des tâches techniques.

Un référentiel aux items trop large rend l'évaluation de chacun d'eux très difficile. Une difficulté supplémentaire vient des programmes qui proposent des grilles de compétences très réfléchies mais très larges et conservent des tableaux de connaissances exigibles qui focalisent les efforts des enseignants, pris entre deux feux.

Malgré l'aide indéniable que peut apporter le collaboratif et l'échange des référentiels partagés sous SACoche par exemple, il serait tendancieux de ne pas clairement pointer la vraie difficulté de l'EPC, puisque ma petite expérience me fait penser que la plupart des échecs dans ce domaine sont directement liés au référentiel choisi. Par ailleurs, il est toujours possible de se tromper et d'améliorer les choses d'années en années, comme dans tout autre domaine pédagogique.

**Quelques mots sur les référentiels :**

La première étape pour commencer à évaluer par compétences est l'élaboration d'un référentiel, qui liste l'ensemble des compétences et savoir faire qui seront évalués. Mais pour établir un référentiel, il faut au préalable bien distinguer la différence entre une compétence et un savoir-faire.

Une compétence est une capacité d'exploiter des capacités données dans des contextes variés et de le renouveler.

Un savoir faire est une micro-tâche, correspondant à une problématique bien ciblée.

*Par exemple :*

« Connaître et utiliser les nombres entiers, décimaux et fractionnaires »

est une compétence.

Elle recouvre un ensemble de savoir-faire autour des nombres (toutes les opérations), qui peuvent être utilisés dans une grande variété de situations. Certaines équipes bâtissent des référentiels autour de grandes thématiques comme celle-ci, qui recouvrent les compétences attendues des élèves. L'avantage indiscutable est de ne pas disséquer le savoir en atomes de micro-compétences, de rester dans des grandes familles qui permettent d'intégrer les situations problèmes, problèmes ouverts, ... qui prennent une place importante dans notre ensei-

---

POURQUOI ET COMMENT  
EVALUER PAR COMPETENCES ?

---

nement. On reste aussi assez proche des problématiques du socle commun du collège, avec souvent des compétences transversales. La difficulté de cette approche est qu'avec des thématiques trop généralistes, on ne pointe pas véritablement les difficultés de l'élève. Que derrière des items non validés, se cachent des profils très différents d'élèves. L'enseignant peut alors difficilement interpréter ses grilles de validations et l'élève n'est pas guidé dans ses points à retravailler.

A l'inverse, d'autres équipes préfèrent énumérer l'ensemble des attendus des élèves, quitte à saucissonner les compétences pour générer un grand listing de savoir-faire. La même compétence vue précédemment pourrait par exemple se décliner partiellement, uniquement sur les nombres en écriture fractionnaire, ainsi :

- Comparer des écritures fractionnaires de nombres relatifs
- Additionner et soustraire des écritures fractionnaires de nombres relatifs
- Multiplier deux écritures fractionnaires de nombres relatifs
- Diviser deux écritures fractionnaires de nombres relatifs
- Respecter les priorités

On voit bien l'avantage de cette optique, qui colle au plus près de la prestation de l'élève, dissèque chacun de ses pas et pointe précisément chaque difficulté, en la ciblant.

On voit aussi les problèmes que posent cette approche. Un peu comme pour la matière, il est toujours possible de diviser chaque savoir faire en deux ou trois autres sous-savoir faire. On pourrait par exemple estimer que respecter les priorités de calcul est trop vaste comme savoir faire, qu'il serait opportun de vérifier séparément le respect des priorités pour les sommes de relatifs, pour les produits de relatifs, pour les calculs avec parenthèses, ...

Le danger d'un catalogue indigeste est réel. Indigeste pour l'enseignant qui devrait gérer un référentiel pléthorique et impossible à remplir, mais aussi indigeste pour l'élève qui serait noyé par un flot d'items.

On touche avec ce débat un point essentiel de l'évaluation par compétences. Il n'y évidemment pas de bonne réponse, de bon ou de mauvais choix. Comme dans toute pratique pédagogique, l'important est de bien choisir ses orientations, de les assumer en mesurant bien les lacunes inhérentes à ces choix. Il n'existe, et fort heureusement, pas de modèle absolu, applicable partout, en toute circonstance. Chacun, selon sa personnalité, son public, ses envies, déterminera ce qu'il pensera être le plus adapté à son enseignement.

Dans cette optique, pour ma part, j'ai fait le choix depuis le début de ma pratique de travailler plutôt en micro-compétences. Un reproche qui m'a été formulé par un collègue est que

cette approche n'est pas en phase avec les nouvelles directives qui favorisent les situations problèmes. Que les micro-compétences se rapprochent bien plus du « dressage » (le terme vient de l'inspection) que nous avons infligé aux élèves pendant des années. Pour les identités remarquables en 3ème, je propose par exemple ces items :

3.N5	Les identités remarquables
β.N50	[S] Connaître les identités remarquables.
3.N51	[-] Développer les identités remarquables (valeurs numériques ou littérales simples)
3.N52	[-] Développer des expressions en utilisant une identité remarquable
3.N53	[-] Factoriser en utilisant une identité remarquable (valeurs numériques ou littérales simples).
3.N54	[-] Factoriser en utilisant l'identité remarquable $a^2 - b^2$ dans des cas où a ou/et b sont des sommes algébriques

On retrouve chacun des savoir-faire attendus pour un élève sur le chapitre. On retrouve bien les grands thèmes d'exercices d'algèbre qui ont inondé les annales Brevet durant des années. Cela pourrait donc bien faire passer cette grille comme archaïque, proche de « l'ancien esprit », favorable au dressage.

Mais attention ! Il s'agit seulement d'une grille d'évaluation et non d'un résumé de cours. Il est évidemment possible de proposer des activités, des travaux de groupes, des narrations de recherches ou des problèmes ouverts en évaluant ces critères. D'ailleurs, pour pouvoir avancer dans ce genre de situations, l'élève doit au préalable avoir des bases qui lui permettent d'avancer dans ses recherches. L'évaluation par compétences avec un tel référentiel lui permet de se positionner dans son apprentissage, de lui indiquer ce qu'il maîtrise ou non, de l'inciter à reprendre ce qui pose problème, pour lui permettre de se plonger dans des applications moins scolaires.

Ces situations problèmes ne sont pas évaluées de la même manière, car on peut par exemple connaître son cours et ne pas avancer dans un tel exercice ouvert. L'évaluation doit intégrer cette nuance. Des items plus généralistes, comme ceux cités ci-dessous, assez proche de compétences, permettent d'évaluer ces travaux :

3.T10	[-] Mener un raisonnement logique dans un problème
3.T11	[S] Rédiger avec rigueur un exercice
3.T12	[-] Utiliser le meilleur outil mathématique pour résoudre un problème.
3.T13	[S] Communiquer, à l'écrit comme à l'oral, en utilisant un langage mathématique adapté .
3.T14	[S] Rédiger une narration de recherche en s'impliquant

Cette approche mixte, qui cible les micro-compétences, en restant mesuré sur leur nombre, et qui permet aussi d'évaluer plus globalement des situations de recherches semble être la plus populaire dans les utilisateurs de SACoche. Je la fais mienne et elle convient parfaitement à mon enseignement et à mon approche de l'évaluation.

---

POURQUOI ET COMMENT  
ÉVALUER PAR COMPÉTENCES ?

---

Un atout supplémentaire du logiciel SACoche est la possibilité de mutualiser les référentiels. Une équipe qui déciderait de se lancer l'année prochaine par exemple dans l'aventure de l'évaluation par compétences pourrait avec ce logiciel, consulter l'ensemble des référentiels partagés par la communauté. Elle pourrait donc s'inspirer du travail des collègues, adapter à sa façon un référentiel commencé par d'autres. Cette possibilité est une plus-value importante pour qui se lance. Pouvoir profiter du travail des autres au démarrage pour avoir des bases solides, pour ne pas refaire ce qui a déjà été réalisé et pouvoir consacrer son temps sereinement à adapter à sa pédagogie est une riche idée pour les débutants.

Enfin, pour finir, les référentiels ne sont pas gravés dans le marbre et la pratique quotidienne permet d'assouplir telle partie, de rajouter tel autre item. Un référentiel est au final une structure vivante, qui s'adapte à l'enseignant, à sa pratique. Il est donc en perpétuel mouvement.

### Éléments bibliographiques :

#### *Sur l'évaluation par compétences :*

- Gérard de Vecchi (2011) Evaluer sans dévaluer. Hachette
- Gérard François-Marie (2009). Evaluer des compétences. De Boeck.
- Rey Bernard, Carette Vincent, Defrance Anne, Kahn Sabine (2006). Les compétences à l'école. Bruxelles. De Boeck.
- Roegiers Xavier (2004). L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves. De Boeck.
- Scallon Gérard (2007). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. De Boeck.

#### *Sur l'évaluation en général :*

- Dossier de Jacques Nimier en ligne : [http://www.pedagopsy.eu/dossier\\_evaluation.html](http://www.pedagopsy.eu/dossier_evaluation.html)
- Évaluer pour (mieux) faire apprendre : Article de l'Institut Français de l'Éducation en ligne – septembre 2014 : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/94-septembre-2014.pdf>

#### *Ouvrages plus généraux :*

- Béatrice Mabillon-Bonfils et François Durpaire (2012) Indignons-nous pour notre école. Caraïb éditions.
- Vincent Carette et Bernard Rey (2010) Savoir enseigner dans le secondaire. De Boeck
- Sabine Kahn (2010) Pédagogie différenciée. De Boeck