

Sauver les notes

(au prix de leur modification)

Ces temps-ci, les notes sont parfois présentées comme un des obstacles majeurs qui empêchent les apprentissages. C'est évidemment grandement exagéré, et c'est surtout mettre sous le boisseau des causes bien plus importantes, comme le contenu des programmes, notamment ceux de l'école primaire.

Pour autant, il est un argument des "anti-notes" qu'on ne peut pas balayer d'un revers de manche. La note serait condamnable en ce qu'elle est liée très étroitement à la notion de **moyenne**. Or, la moyenne, notamment la moyenne dite "générale", a pour défaut de gommer les écarts entre les différents items évalués et de faciliter la compensation d'une matière par une autre.

Une bonne note en langue permet de "faire passer" une mauvaise note en mathématiques. Les conseils de classe de seconde regorgent d'anecdotes où l'on prétexte, par exemple, de bonnes notes en langues pour autoriser le passage en Première L, malgré un niveau de français problématique.

Ainsi, les anti-notes se font les garants de la non-compensation des matières et ont beau jeu de se présenter comme les garants de l'exigence, bien davantage que les pro-notes, qui défendent pourtant les notes au nom de l'exigence même.

Il me semble que cet argument est difficilement critiquable. Même ceux qui défendent les notes ne se font pas un point d'honneur de défendre avec elles la moyenne générale. D'ailleurs, il y a de plus en plus d'établissement du secondaire où celle-ci n'est plus mentionnée dans les bulletins. La visualisation d'un graphique rappelant les moyennes par matière, la fameuse "araignée", l'a avantageusement remplacée pendant les conseils de classe.

Le règne des moyennes

Mais il faut pousser la réflexion plus loin. Les anti-notes attaquent non seulement les moyennes par matière, mais aussi le principe même de la note chiffrée.

En effet, la moyenne par matière mélange elle-aussi des choses très différentes. En français : des rédactions, des dictées, des contrôles de leçons, récitations et questions de compréhension... Cet inventaire à la Prévert aboutit cependant à une note, censée synthétiser toutes les performances de l'élève dans ces domaines connexes, et pourtant incomparables.

Il faut dire que la note chiffrée, contrairement aux autres types de notes (couleurs, smileys, lettres), se prête irrésistiblement à la synthèse numérique. On n'imagine pas une moyenne colorée, exploitant les différentes nuances du vert, du jaune et du rouge, ni des smileys plus ou moins souriants, soucieux ou en colère.

Le fonctionnement est le même pour les notes données à des devoirs complexes, comme les rédactions, les problèmes de mathématiques, les devoirs de réflexion d'histoire ou de français au lycée. La note sur vingt prétend représenter de manière synthétique la performance de l'élève, alors que celle-ci est composée d'un ensemble d'opérations distinctes, dans lesquelles chaque élève est plus ou moins à l'aise.

Toute note à un devoir complexe (c'est-à-dire composé de plusieurs opérations intellectuelles distinctes) est donc une "note-moyenne". Il s'agit de remplacer le jugement

forcément complexe que l'on doit émettre sur un tel devoir par un signe unique et *simple*, qui résume le tout en un instant.

Or, il n'est pas possible que la note, qu'elle soit chiffrée ou non, soit d'une quelconque utilité pour juger ce genre de travaux.

À travail complexe, jugement complexe. La note a toute sa place quand il s'agit d'évaluer des travaux simples. Il faut vérifier un certain nombre de connaissances : notons le nombre de connaissances retenues sur le nombre de connaissances à retenir. Il faut noter une dictée : relevons le nombre de fautes. Mais qu'on ne prétende pas résumer en un ou deux chiffres l'ensemble des opérations intellectuelles et techniques composant un travail complexe.

De toutes manières, dans les deux cas, moyenne ou "note-moyenne", l'élève lisant sa copie et le parent d'élève prenant connaissance du bulletin trimestriel voient d'abord la note, et ensuite seulement l'appréciation qui la commente. Mais au lieu de jouer un rôle évaluatif, cette dernière est devenue la servante de la note : il s'agit d'analyser ce qui a été donné de manière synthétique dans la note. Cette position secondaire contribue à diminuer son importance aux yeux de l'élève.

Les partisans des notes prennent eux-mêmes acte de cette position ancillaire de l'appréciation quand ils disent que l'appréciation sert à expliquer et à justifier la note. Ce faisant, ils légitiment une opération assez étrange consistant à faire une synthèse qu'il faut ensuite analyser. Pourquoi ne pas se contenter dès le départ de la seule analyse, ce qui donnerait à l'appréciation un vrai poids ? Ce serait à l'élève lui-même de rechercher la valeur globale de son devoir en lisant l'appréciation. Elle deviendrait alors le lieu crucial de l'évaluation.

Les inconvénients de la précision

Mais c'est surtout la précision illusoire de la note qui empêche à l'appréciation de jouer un vrai rôle dans la réception de l'évaluation par les élèves.

En effet, les notes sur 20 ont pour défaut d'être trop précises, surtout quand on y ajoute l'utilisation des demi ou des quarts de points. Plus les notes chiffrées sont précises, plus il y a de chance qu'une note ne soit attribuée qu'à un seul élève. Celle-ci est donc vécue comme la notation d'une performance individuelle. Si plusieurs élèves ont une note identique, ils se vivent comme un groupe d'individus ayant produit une performance de valeur identique. Avec les notes sur 20, note identique signifie niveau identique.

Les élèves ont aussi tendance à donner à la note, dont on a vu qu'elle n'était qu'une moyenne, la capacité de représenter la performance dans sa globalité. Si la note est si précise, si elle distingue à un vingtième ou à un quarantième près la performance de l'un de celle de l'autre, c'est qu'elle est son meilleur représentant : le statut de l'appréciation ne peut qu'en pâtir.

Au contraire, plus la note est imprécise, plus elle sera attribuée à un nombre important d'élève. Des groupes notés A, B, C, D ou E, comme on a tenté de le faire en France à partir de 1969, sont composés d'élèves dont les performances sont beaucoup plus variées. Par exemple, des devoirs notés A regroupent des performances qu'on pourrait intuitivement juger "bonnes", "très bonnes", "excellentes", voire "parfaites".

La note ne se présente donc plus comme le signe d'un niveau individuel. Le groupe formé par ceux qui ont la même note ne rassemble plus des élèves aux performances identiques : les élèves qui ont C sont seulement ceux qui n'ont pas réussi à obtenir un B, mais ont pu obtenir mieux que D. Dans cette fourchette, une grande variété de profils et de niveaux est possible.

Les tenants de la note sur 20 argueront que ce manque de précision ne permet pas aux élèves de savoir exactement où ils en sont. Pour aller dans leur sens, il faudrait prouver qu'un élève ayant 11 sait ce qu'il faut faire pour avoir douze et que la perspective de progresser d'un vingtième de la note maximum suffit à lui faire faire ces efforts.

Les notes-paliers

Surtout, il est plus rare qu'une note sur 5 soit une "note-moyenne" qu'une note sur vingt. Si l'on se force à ne pas dépasser un trop grand nombre de points possibles, par exemple en notant sur 5, il faut nécessairement que la note représente autre chose que la somme des opérations nécessaires à la réalisation du travail demandé. Avec une note sur 3, 4 ou 5, on ne prétend plus représenter la performance de l'élève, comme il le pense d'habitude, d'autant plus qu'il n'est plus le seul à avoir cette note dans la classe, mais appartient à un groupe important d'élèves notés de manière identique.

La seule solution pour noter sur 5 un devoir complexe est alors de ne faire atteindre la note supérieure que si plusieurs conditions sont atteintes simultanément. Chaque note est un **palier** à atteindre grâce à la somme de plusieurs éléments, mais sans compensation possible entre chacun de ces éléments. Chaque élève passe au niveau supérieur s'il remplit plusieurs conditions. Tant que l'une d'elles n'est pas remplie, il reste au niveau inférieur. Contrairement à la note sur 20, où les opérations distinctes nécessaires à la réalisation d'un travail sont elles-mêmes notées sur un certain nombre de points (2 points pour l'orthographe, 4 pour le plan, etc.), ici, celles-ci sont réalisées, ou ne le sont pas.

On aura peut-être reconnu le principe des "ceintures", emprunté aux arts martiaux par Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle, héritière de celle de Célestin Freinet. Les "notes" y sont des "ceintures" colorées. On peut tout aussi bien s'en tenir aux couleurs, à des "titres" en rapport avec l'exercice, un peu comme dans les forums de discussion en ligne qui distinguent grâce à des titres ronflants ceux qui ont posté le plus de messages. Pour ma part, en rédaction, je distingue plaisamment "écoliers appliqués", « journalistes rigoureux", "romanciers à succès", "brillants orateurs" et "divins poètes". On peut tout simplement utiliser des notes chiffrées. Après tout, ceintures, couleurs ou titres sont tous des "notes" : ils "notent" une performance, c'est-à-dire la résument à l'aide d'un signe unique et simple.

Le principe des "ceintures" est bon car il permet de déplacer l'attention de l'évalué de la "note" aux raisons de son obtention ou de sa non obtention. Appréciations et notes sont organiquement mêlées, et non juxtaposées comme dans les systèmes d'évaluation habituels.

Il a aussi l'avantage d'orienter l'élève vers le progrès. L'idée d'étapes, de paliers à franchir, voir de trophées à collectionner, est explicitement figurée dans le tableau d'évaluation. Rien de magique pour autant : un élève n'ayant pas la volonté de progresser ne le fera pas plus qu'avec des notes sur 20. Mais si cette volonté se manifeste, une voie toute tracée s'ouvre devant lui, marquant de balises visibles le trajet à accomplir.

En outre, l'élève n'est pas seul dans ce *cursus honorum* : chaque "note" rassemble plusieurs élèves, qui ne sont pas à ce niveau par les hasards d'un calcul de moyenne, mais arrêtés par un obstacle de niveau comparable, quelle que soit l'aisance variable dont ils font montre par ailleurs.

Dans mes classes, des élèves pleins d'imagination mais pour l'instant brouillons et peu soigneux sont au même niveau que des élèves moins cultivés, mais attentifs à se corriger et à tirer parti des conseils qui leur sont donnés. Leçon d'humilité, leçon de patience et de courage : ce mode d'évaluation me semble plus pédagogique que celui qui permet aux élèves de comparer leur note pour voir qui a le mieux réussi ou qui a le plus

échoué.

Communiquer sans les moyennes

Bref, il n'y a pas lieu d'abandonner les notes dans la pratique quotidienne de l'évaluation. Chiffrée ou colorées, finalement, le résultat est le même. Elles sont tout à fait à leur place quand il s'agit de noter des exercices simples, mais aussi les différentes opérations à l'œuvre dans un exercice complexe (on peut imaginer mettre plusieurs notes à une rédaction ou à une dissertation, par exemple). Pour noter de manière globale ces mêmes exercices complexes, il me semble qu'il faut diminuer le nombre de points de la note et passer d'une note-moyenne à une note-palier.

La note sur 20 n'est pas non plus à exclure. Elle a sa place quand il s'agit de distinguer finement les élèves entre eux, en situation d'examen ou de concours, et donc, pendant l'année, dans les classes qui y préparent.

En revanche, il me semblerait utile d'abandonner la moyenne générale ainsi que les moyennes par matière, dans le cadre de la communication avec la famille ou avec l'institution. Non pas pour les remplacer par de complexes tableaux de cases à cocher : ceux-ci ne parviennent pas à réduire la complexité inévitable que constitue le tableau global des performances d'un élève au cours d'une période. Si l'on veut synthétiser toutes ces performances et les communiquer, la note chiffrée est l'outil le plus efficace et le moins lourd à manier. Tout autre moyen ne peut que juxtaposer des notes qui n'ont pas forcément de rapport entre elles, qu'en faire la liste.

On voit ainsi apparaître des [bulletins par compétence](#) faire la somme des exercices qui ont permis de juger une compétence acquise, non acquise ou en cours d'acquisition. Bien malin qui pourra décider du véritable niveau d'un élève sans connaître les exercices en question, et en se fiant à des intitulés elliptiques comme "Lire", "Écrire", etc.

La solution réside peut-être dans l'abandon de la prétention à faire la synthèse de *toutes* les performances d'une période. Au lieu de prétendre donner une image unique et simple de l'ensemble de ce qui est acquis ou pas encore acquis par l'élève, il faut choisir un nombre réduit d'items, à définir sur les bulletins.

Dans le cas du français, cela pourrait donner, en 6^e :

- "Écrire un récit court de manière lisible",
- "Faire une réponse courte à une question de compréhension",
- "Faire l'analyse grammaticale d'une phrase simple".

À charge pour le professeur de dire si "oui" ou "non" ces savoir-faire sont acquis, s'ils le sont "toujours", "souvent", "parfois", "rarement" ou "jamais". Évidemment, ces différentes nuances peuvent aussi être "notées" par des chiffres (par exemple 1 pour "jamais" et 5 pour "toujours").

On ne prétendrait pas épuiser dans les cases du bulletin tous les exercices, toutes les connaissances, tous les savoir-faire travaillés pendant une période, mais se concentrer sur ce que l'on estime devoir être vraiment acquis par les élèves d'un niveau donné. Cela n'empêcherait pas de faire faire des exercices plus difficiles, évalués dans les périodes suivantes (cela est même nécessaire, si l'on veut les y préparer, mais aussi renforcer l'acquisition des exercices plus simples). Ces exercices, dont les notes éventuelles ne seraient pas communiquées sous forme de moyenne, seraient laissés à l'appréciation du professeur, qui pourrait les mentionner dans son appréciation en cas de difficulté ou de réussite exceptionnelles. Le principe qui pourrait guider ce bulletin sans moyennes et simplifié pourrait se formuler ainsi :

Noter moins de choses qu'on n'en évalue, évaluer moins de choses que l'on n'en enseigne.

On le voit, l'alternative à la notation n'est pas une notation alternative qui certifierait l'acquisition d'un savoir-faire, d'un savoir ou d'une compétence : cette certification est bien souvent au-delà des capacités d'un professeur ou d'une équipe de professeur. Bien souvent, ce qui est n'est pas acquis le sera plus tard, sans que le professeur l'ait vu venir ; et ce qui est acquis ne l'est plus sans qu'on comprenne pourquoi.

L'acquisition ne peut être certifiée que tardivement, bien après que le travail qui l'a permise a été mené, vérifié, éprouvé, remis en cause par une somme importante d'apprentissages ultérieurs. Autant dire que les connaissances et les savoir-faire qui doivent être "notés" ont été principalement mis en place dans les périodes qui précèdent leur évaluation.

Ainsi, on évitera une inflation de l'évaluation, laissant les élèves apprendre en paix. On évitera aussi la complexité de la notation et de sa communication interne et externe à l'école. On redonnera aussi du poids au travail d'appréciation de l'enseignant, qui pourra se reposer pour partie sur le ou les modes de notation de son choix. Surtout, on donnera une chance à la suppression de la note sur 20 comme parangon évaluatif. Supprimons pour cela les obstacles que sont la complexité et l'obscurité excessives des modes de notation alternatifs que l'on nous propose actuellement, dans le sillage de l'évaluation par compétences : à savoir les tableaux de compétences à cocher et la distinction inefficace entre acquis, non acquis et en cours d'acquisition.