

« Classe Art et sans notes »

Collège Général de Gaule

I. <u>Introduction</u>	3
I.1. <u>A l'origine du dispositif « sans notes, classe Art »</u>	3
I.2. <u>Le contexte de notre établissement</u>	4
I.3. <u>Les objectifs du dispositif</u>	4
II. <u>La mise en place du projet</u>	4
II.1. <u>Constitution de la classe</u>	5
II.2. <u>Aménagement des emplois du temps</u>	5
III. <u>L'évaluation par compétences, choix et fonctionnement</u>	6
III.1. <u>Les choix de notre établissement</u>	6
III.2. <u>Mon regard par rapport à ces choix avec le recul</u>	6
IV. <u>Les effets du dispositif sur les deux premiers trimestres</u>	8
IV.1. <u>Ma première impression sur la classe de 6B</u>	8
IV.2. <u>Evolution de la classe dans l'aisance en mathématiques</u>	8
IV.3. <u>Evolution par rapport aux travaux et apprentissages à la maison</u>	10
IV.4. <u>Effet sur l'ambiance de classe et les rapports entre élèves</u>	10
IV.5. <u>Effets sur le bien-être de l'élève</u>	12
IV.6. <u>Rapports élèves/ enseignants</u>	12
IV.7. <u>Impact sur mes pratiques</u>	13
IV.8. <u>Les effets sur les relations entre enseignants</u>	14
IV.9. <u>Mes relations avec la direction lors du dispositif</u>	15
IV.10. <u>Les effets du dispositif sur ma propre expérience professionnelle</u>	15
V. <u>Le bilan au cours du 3^e trimestre</u>	16
V.1. <u>Avec les parents d'élèves et avec les élèves</u>	16
V.2. <u>Entre enseignants</u>	17
V.3. <u>Les dernières décisions</u>	17
VI. <u>Conclusion</u>	18

Les prénoms des élèves ont été modifiés

I. Introduction

I.1. A l'origine du dispositif « sans notes, classe Art »

En 2012/2013, année qui précédait le dispositif que je vais décrire ici, la direction de mon établissement, en concertation avec une équipe pédagogique ciblée, a mis en place un

élèves autour d'un objectif, pour encourager les enseignants à adopter une démarche de projet et les inciter à réfléchir collectivement sur les problématiques d'évaluation via un projet commun, pour ajouter un « plus » là où les parents d'élèves auraient pu voir seulement du « moins », et pour pallier le manque d'ouverture culturelle dans l'environnement de nos élèves (collège de campagne, le premier cinéma est à 30 minutes !)

1.2. Le contexte de notre établissement

Une équipe stable, 36 enseignants, un emplacement géographique exceptionnel, rural, éloigné géographiquement des lieux culturels. Le climat scolaire est apaisé grâce à l'investissement de tous.

503 élèves issus de milieux hétérogènes

27,6% de cadres supérieurs et moyens

24% de professions intermédiaires

47,4% d'employés et inactifs.

Les parents de nos élèves se rendent au collège pour rencontrer les enseignants et assurent pour beaucoup le suivi de la scolarité de leurs enfants. Pour la classe concernée par le dispositif cette année, une seule famille n'a pas jugé utile de se déplacer pour me rencontrer malgré mes appels téléphoniques, celle de Mathias. (cf. § IV-4)

Orientation en 2nde GT en 2013 : 66,67% - réussite au DNB : 87%

1.3. Les objectifs du dispositif

Ainsi, les objectifs poursuivis par la mise en place de ce dispositif sont :

- une meilleure ouverture culturelle pour nos élèves,
- les rendre davantage autonomes (le manque d'autonomie de nos élèves est un constat récurrent fait entre autre par les enseignants de lycée)
- diminuer le taux de décrocheurs
- développer chez les élèves et évaluer des compétences non observées habituellement
- améliorer les relations pédagogiques entre élèves et professeurs
- modifier les pratiques des enseignants dans un contexte éducatif toujours en mouvement.

II. La mise en place du projet

Après les différentes lectures et un temps pris par notre Principal pour définir le cadre et s'assurer de la faisabilité de notre futur dispositif, et après des échanges du Principal avec le PASI, nous avons échangé des mél. documentés entre collègues et l'envie de participer a émergé chez plusieurs d'entre eux. En réunion, nous avons discuté et écouté les envies et les réticences de chaque collègue susceptible d'être enseignant dans la classe « sans notes ». Il a fallu rassurer et répondre aux craintes en argumentant à l'aide des documents lus au préalable.

Si quelques membres de la future équipe sont restés sur la réserve, l'enthousiasme et les

arguments des autres ont été décisifs. Une seule enseignante, en Education Musicale, a montré des réserves importantes, le Principal a alors fait le choix de lancer le dispositif malgré cet avis divergent.

Nous nous sommes ensuite réunis pour prendre des décisions quant aux procédures d'évaluation (cf. § III) et le volet « Art » du projet a été élaboré avec les enseignants des matières concernées (arts plastiques et éducation religieuse). Le Principal m'a demandé d'être professeur principal de la classe.

II.1. Constitution de la classe

Le Principal a constitué la classe en collaboration avec les enseignants du primaire, comme pour chaque classe de 6°, en veillant à la rendre hétérogène du point de vue des réussites scolaires.

Cependant, il a fait le choix d'y intégrer des élèves avec des profils particuliers : élèves dyslexiques, élèves précoces et/ou élèves en souffrance par rapport à l'école.

Ce choix s'est avéré très judicieux (cf. §IV).

Concernant les parents, aucune information préalable ne leur avait été donnée.

Ils ont découvert que leur enfant intégrait une classe « sans notes » et avec un projet « Art » lors de la réunion d'accueil à la rentrée. Le Principal s'est chargé d'accueillir ces parents en demi-groupes, pendant que je m'occupais du volet organisation et distribution des documents administratifs avec l'autre groupe.

Je n'ai donc pas pu assister à la réunion, mais les parents que j'ai vus ensuite, bien qu'étonnés, m'ont donné l'impression d'avoir accueilli la nouvelle avec bienveillance.

Voici le ressenti du Principal sur cet accueil :

« J'ai rencontré des parents à priori soucieux de savoir comment on allait évaluer leurs enfants. Je ne les ai pas sentis opposés au projet dès sa présentation (alors qu'ils n'avaient pas été prévenus), mais curieux... et au final plutôt rassurés à la fin de la réunion.

Ils avaient besoin d'un éclaircissement sur les notions de notation et d'évaluation.

J'ai beaucoup insisté sur ce qu'on allait apporter EN PLUS grâce à ce dispositif (alors qu'en disant classe SANS notes on a l'impression d'avoir du « moins ») ce qui les a marqués.

Je pense que d'avoir pris le temps d'expliquer à la fois le cadre juridique (obligation d'évaluation et non de notation), l'apport d'une évaluation basée sur les compétences, et les projets associés a rassuré les parents.

Un des éléments importants a été le fait de présenter un système cohérent et réfléchi sur lequel nous avons tracé des grands axes tout en précisant qu'un dispositif est toujours en constante évolution : il n'y a rien de figé. Enfin, pour les familles, voir des professeurs motivés, une équipe soudée... ça joue ! »

II.2. Aménagement des emplois du temps

A la rentrée, nous n'avions pas finalisé nos modalités d'évaluation, et le volet « Art » du projet n'était encore qu'une ébauche. Ayant anticipé notre besoin d'un temps de concertation entre membres de l'équipe, le Principal avait prévu 1 heure le lundi matin libre et commune à l'emploi du temps de chaque enseignant pour organiser quand le besoin s'en ferait sentir, des temps de

rencontre.

Sur le même créneau horaire, une heure de vie de classe m'était attribuée pour que je puisse prendre les élèves lorsque nous ne nous réunirions pas.

Cette heure en présence des élèves est utilisée comme un temps d'accueil et un temps de présentation par les volontaires d'un sujet qui les passionne, elle a aussi permis de discuter des attendus des enseignants et de trouver ensemble les solutions à apporter aux problèmes rencontrés en cours d'année (problèmes relationnels entre élèves, moments de creux dans la motivation et le travail, relationnel avec les enseignants...). J'ai voulu à chaque fois les laisser trouver eux même des solutions plutôt que d'imposer celles de l'adulte, afin de travailler dans le sens de notre objectif d'acquisition d'autonomie. Les effets ont été le plus souvent porteurs. (cf. §IV)

III. L'évaluation par compétences, choix et fonctionnement

III.1. Les choix de notre établissement

- des grilles homogénéisées dans leur forme pour toutes les matières (certains collègues ayant des grilles différentes de celles distribuées aux élèves)
Annexe 1 : Exemple d'une grille en mathématiques
- une grille de compétences transversales détaillée
Annexe 2 : Grille de compétences transversales
- 4 niveaux d'acquisition de compétences (« découvre », « explore », « maîtrise », « domine »)
- une rétrogradation impossible dans une compétence : une fois un niveau atteint, il est seulement possible de progresser.
- une restitution trimestrielle des acquis sur la grille de l'élève, collée dans le cahier
- un bulletin en 3 parties :
 - x les remarques de chaque enseignant concernant l'élève
 - x les remarques de chaque enseignant pour la classe.
 - x la grille des compétences transversales de l'élève**Annexes 3 et 4 : Bulletin d'un élève, bulletin de la classe joint au bulletin de l'élève**
- la liberté pour l'enseignant de codifier le degré d'acquisition des compétences lors de chaque évaluation (codes couleurs, remarques, smileys...)

III.2. Mon regard par rapport à ces choix avec le recul

Le terme « compétence » est parfois galvaudé, et il en existe plusieurs définitions ; pour ma part, les compétences choisies pour ma matière, les mathématiques, sont surtout des attendus notionnels, auxquelles j'ai ajouté quelques compétences au sens générique du terme, pas seulement propres à ma matière.

Annexe 1 : Exemple d'une grille en mathématiques

La rencontre avec des collègues de l'académie ayant fait d'autres choix m'a conforté dans le mien : l'une avait des grilles d'items en comportant plus de cent, et s'y perdait, l'autre avait des grilles de compétences « pures » dont les intitulés peuvent sembler complexes tant pour l'élève que pour les parents, et peu détaillés pour l'enseignant. La grille de ma matière est satisfaisante dans sa construction car elle me semble un bon compromis entre ces deux options. J'y apporterai seulement quelques modifications l'an prochain, en accord avec mes collègues. Je ne souhaite pas non plus élaborer une grille différente de celle donnée aux élèves, car les enseignants ayant fait ce choix malgré les mises en garde de notre Principal ont trouvé cela fastidieux.

Quant à la grille de compétences transversales, elle évoluera ; en effet nous pensons travailler en collaboration avec les collègues de CM2 pour en élaborer une commune, dans le cadre des commissions de travail du conseil école-collège. Elle devra être succincte et comporter des compétences que nous estimerons essentielles pour réussir au collège.

De mon point de vue, qui n'est pas partagé par tous, les compétences transversales doivent pouvoir être rétrogradées d'un trimestre à l'autre, ce qui permettrait aux parents et à l'élève de se situer par rapport aux attendus de 6° et de mesurer l'évolution, qu'elle soit positive ou négative, trimestre par trimestre. En effet un élève qui a su au premier trimestre respecter le travail de la classe et qui ensuite ne le fait plus, par choix ou parce qu'il rencontre des difficultés nouvelles, doit le voir clairement apparaître pour en prendre conscience et porter ses efforts sur ce point précis.

En revanche, pour la grille disciplinaire, en mathématiques, je ne suis pas confrontée à ce problème : je n'évalue une compétence au niveau « domine » que lorsque je suis sûre qu'elle sera dominée jusqu'en fin d'année. Sinon, je l'évalue à un niveau inférieur (maîtrise) ou je ne me prononce pas et le fais au trimestre suivant, ou encore, pour les compétences notionnelles, lorsque j'évalue la notion pour la dernière fois.

Pour le retour aux élèves à chaque évaluation, j'utilise un code couleur qui est celui de Sacoche (<https://sacoche.sesamath.net/>) afin de reporter très rapidement les résultats sur ce logiciel.

Annexe 11 : Relevé annuel Sacoche pour un élève

Annexe 12 : Relevé Sacoche pour la classe lors d'une évaluation

J'apprécie le fonctionnement de Sacoche qui permet d'avoir différentes vues sur le travail de la classe : par évaluation, par élève, par compétence, par date ..., et j'ai essayé de persuader mes collègues de l'intérêt de ce système afin de gagner du temps et de la lisibilité, et de communiquer les acquis de l'élève à la famille, à l'élève lui-même et au professeur principal. Mais sa complexité apparente les a pour l'instant découragés.

Nous y reviendrons sans doute l'an prochain, même si un outil construit par un collègue d'un autre établissement, plus simple mais moins souple, sera peut-être choisi par l'équipe.

Il nous faudra en effet mettre au point ou choisir un outil qui permette aux parents, en dehors des fins de trimestre, de situer et suivre leur enfant par rapport au degré d'acquisition des compétences, aussi souvent qu'ils en ressentent le besoin.

Pour ce qui concerne le retour des évaluations aux élèves, il est en cours d'harmonisation, en effet quelques-uns ont avoué être un peu perdus entre les différents types de codages (4 couleurs pour certains collègues, seulement 2 pour d'autres, des smileys...). La lisibilité dans ces conditions n'est pas évidente, elle devra donc évoluer l'an prochain.

Pour résumer, les lectures préalables et les choix effectués par le Principal ont permis d'éviter les écueils classiques (grilles de compétences longues et illisibles, manque de nuance du « acquis », « non-acquis »...) et les parents se disent satisfaits de ce système qu'ils trouvent plus digeste que celui de l'école primaire.

Par conséquent, les transformations que nous comptons y apporter (harmonisation des restitutions lors des évaluations, grille de compétences transversales simplifiée, outil informatique pour un suivi en temps réel) ne pourront qu'améliorer encore l'ensemble.

IV. Les effets du dispositif sur les deux premiers trimestres

IV.1. Ma première impression sur la classe de 6B

J'ai perçu d'emblée une classe calme, composée d'élèves plutôt effacés, inquiets, à part quelques garçons à l'aise d'emblée, et quelques filles au regard pétillant. L'ambiance était tout en retenue, la parole pas très aisée.

De façon étrange, avec le recul, je m'aperçois que les élèves qui se sont exprimés en premier lors des heures de vie de classe puis lors du passage de la journaliste du Républicain Lorrain pour parler d'eux, de leur vécu et de leur ressenti sur la classe, étaient ceux qui avaient le plus de difficultés relationnelles à l'école primaire : Kevin, Sarah, Lucie.

Annexe 13 : L'article du quotidien régional

Quant au niveau scolaire, j'ai en premier lieu eu une impression d'une montagne à gravir avec eux pour ce qui concernait ma matière. Les premières séances ont révélé qu'en dehors de 4 élèves très à l'aise en mathématiques, les autres, même ceux et celles qui avaient été désignés par les enseignants du primaire comme de « bons élèves », étaient en réalité peu à l'aise avec les nombres, avec les consignes mathématiques, et même avec les raisonnements simples.

Mon impression était d'ailleurs opposée à celle que m'avaient donné les élèves de l'autre classe de 6° dont j'ai la charge cette année : vivants, pertinents, rapides, à l'aise avec le raisonnement.

Comme j'avais voulu me contenter uniquement des PPRE passerelle et des informations brèves données par les enseignants de primaire pour l'élaboration des classes ou par les spécialistes ayant pu suivre les enfants (orthophoniste, psychologue), ce sont les parents qui m'ont fait part des changements, parfois importants, qui se sont produits chez leur enfant après cette rentrée.

IV.2. Evolution de la classe dans l'aisance en mathématiques

Rapidement, grâce à une concentration soutenue lors des parties collectives ou magistrales du cours, grâce au côté volontaire de beaucoup d'élèves, notamment ceux en difficulté, la classe m'a donné une nette impression de progrès, à la fois dans la compréhension des consignes, dans la présentation des calculs et dans l'adoption d'un raisonnement conforme à celui attendu en mathématiques... en fait, dans tout ce qui est nouveau et propre à la classe de 6°. En revanche, les difficultés plus anciennes se sont avérées plus difficiles à dépasser : connaissance des nombres, calcul mental dont les tables de multiplication.

Malgré ce bémol, es progrès sont à mes yeux très importants, presque spectaculaires.

Voici un élément tangible, qui objective cette impression diffuse, que j'ai envoyé par mél. à tous

les collègues de la classe le 10 avril :

« Ce matin, même activité pour mes deux classes en mathématiques : un travail sur la bissectrice avec un énoncé un peu complexe. Attitude des élèves en 6B : ils cherchent, se trompent, recommencent, discutent... et réussissent plutôt bien.

En 6A (classe avec notes), où les élèves ont plus de facilités qu'en 6B : ils attendent, disent qu'ils ne comprennent pas. Je reformule la consigne 1 fois, 2 fois, 3 fois... 6 fois !! Puis je leur fais remarquer que l'autre classe de 6° avait réussi le matin même sans presque aucune aide, je leur rappelle qu'ils sont autorisés à travailler ensemble, chercher, se tromper, car chercher sans être sûr de réussir, c'est comme cela que l'on progresse et que l'on apprend ! Ils ont ensuite osé... mais timidement. »

Les éléments qui expliquent ces progrès en mathématiques sont sans doute multiples, et non transférables à toutes les disciplines, mais l'une des explications est selon moi la rapidité avec laquelle les élèves ont acquis un fonctionnement autonome et d'entraide, ainsi que l'apport du « sans notes » comme autorisant l'erreur, tout ceci étant propice à la confiance en soi.

Concernant l'entraide, dès la rentrée de septembre, au vu des difficultés importantes d'une partie de la classe, j'ai souvent sollicité 3 élèves qui étaient systématiquement en réussite (et en avance) pour m'assister et aider les autres élèves. Après quelques mises au point (on aide en ne donnant pas la réponse mais en posant des questions, en donnant des exemples plus simples, en demandant à l'autre de formuler sa difficulté, en lui conseillant de lire sa leçon...), ces élèves qui avaient tendance à s'ennuyer en classe les années précédentes, ont trouvé là une façon d'être valorisés, se sont pris au jeu et ont été d'une aide très précieuse. Je les ai d'ailleurs remerciés à plusieurs reprises.

A ce propos, les parents de Antoine, l'un des assistants les plus réguliers, m'ont fait remarquer que j'avais trouvé la façon de faire avec leur fils, qui non seulement ne s'ennuyait plus en cours, mais qui en plus, y avait un comportement exemplaire, ce qui n'était pas le cas l'an passé.

Ce type de fonctionnement semble avoir été un moteur pour la classe, car en plus de pouvoir profiter d'une aide, les élèves moins rapides ou en difficulté avaient eux aussi envie de se lever pour aider à leur tour. Et bien évidemment, les élèves ont vu apparaître à la fin du premier trimestre ces compétences transversales qu'ils avaient développées validées sur la grille transversale.

Annexe 2 : Grille de compétences transversales

Pour toutes ces raisons, et d'autres moins évidentes, un cercle vertueux semble s'être installé, et à ce jour, aucun élève n'est perdu, à la traîne ou démotivé en cours de mathématiques.

Pour preuve, les élèves diagnostiqués comme dyslexiques - Sarah, Lucie et Lou, qui a une Aide de Vie Scolaire cette année - ne me sollicitent presque plus pour obtenir des informations, des explications sur les consignes ni même pour avoir de l'aide en ce milieu de 3° trimestre. Elles ont pris confiance en leurs capacités en mathématiques, se débrouillent avec les énoncés et réussissent de manière honorable aux évaluations sans qu'aucun aménagement de contenu ou de temps ne soit nécessaire. Et presque tous les élèves ont fait l'expérience d'aider quelqu'un d'autre.

En bref, l'ambiance en cours de mathématiques est bien plus détendue qu'en début d'année. Parfois les élèves peuvent même sembler au premier abord dissipés, peu intéressés par les parties « magistrales » du cours, mais dès qu'un travail en autonomie est proposé, ils y entrent avec facilité et sont tous entièrement concentrés sur leur tâche. La classe semble avoir trouvé

son équilibre dans ce type de fonctionnement.

IV.3. Evolution par rapport aux travaux et apprentissages à la maison

Au mois de janvier, une sortie d'une semaine a concerné une moitié de la classe de 6^oB. Lors du retour des élèves concernés, un flottement s'est installé en classe : un peu d'agitation et un manque de concentration. Une majorité des enseignants de la classe en a été témoin. Il en a découlé un investissement moindre dans les travaux personnels et dans les apprentissages de leçons.

Cette baisse, souvent constatée dans les classes en milieu d'année scolaire, nous a néanmoins amenés à réfléchir sur le lien avec notre système d'évaluation.

En discutant avec mes collègues, j'ai constaté que certains enseignants n'avaient pas réussi à imposer que les devoirs soient rendus, et que ce fait qui concernait un ou deux élèves, s'était étendu à d'autres qui avaient compris qu'il y avait une faille : pas de note, pas de zéro !

L'argument des collègues qui n'avaient pas souhaité sanctionner ces oublis est que, ne pouvant récompenser les bons travaux par de bonnes notes, ils ne voulaient pas non plus sanctionner le travail non fait, comme s'il s'agissait en quelque sorte de rétablir un équilibre. Or, pour les collègues qui avaient pris le parti de fonctionner comme dans les autres classes pour les devoirs non rendus (alerte des parents et heures de retenue pour faire le travail) ce phénomène ne s'était pas produit.

Pour rectifier le tir, une demande explicite de la direction a été faite à tous les enseignants d'avoir une exigence accrue pour les travaux maison des élèves de cette classe, et de sanctionner si besoin.

Ce réajustement ayant été fait en fin de deuxième trimestre, le « pli » avait déjà été pris par les élèves : ils ont apparemment intégré ce qu'ils pouvaient se permettre avec des enseignants et pas avec d'autres. Nous aurons donc à nous harmoniser sur ce point également dès la rentrée de septembre pour prévenir ce type de réaction naturelle des élèves.

Lors de cette même période de creux fin janvier, nous avons été plusieurs à constater que les leçons n'étaient pas sues par un nombre croissant d'élèves lors des évaluations.

Pour ma part, j'ai parlé avec la classe en avertissant que pour la prochaine évaluation de mathématiques, j'exigeais que la leçon soit sue, en étant ferme. L'évaluation qui a suivi a été réussie de façon exemplaire : ils avaient manifestement tous fait l'effort demandé.

Cependant, ce souci d'apprentissage a continué d'être une réalité dans d'autres matières, et après discussion avec le Principal, nous avons convenu de demander aux collègues d'être exigeants et de prévenir qu'il y aurait des conséquences pour ceux qui seraient pris en défaut d'apprentissage. Ce travail est en cours, et des choix précis devront être effectués par l'équipe pour permettre la poursuite du dispositif dans de bonnes conditions. C'est l'un de nos défis majeurs !

IV.4. Effet sur l'ambiance de classe et les rapports entre élèves

L'ambiance en classe de 6B est donc sereine, et ce dans toutes les disciplines.

Les rapports entre élèves, de mon point de vue de professeur de mathématiques, sont bons, et si je favorise et valorise l'entraide, les élèves y adhèrent volontiers et elle leur est devenue naturelle.

La compétition et les rivalités par rapport aux résultats semblent absentes des discussions.

Certains élèves en sont ravis « L'année dernière, on rigolait de moi quand j'avais 8 ou 10, alors que j'apprenais mes leçons » ou « Si on avait des notes, les autres diraient c'est nul, c'est très bien... », d'autres (beaucoup plus rares) le déplorent « Je ne peux plus me comparer aux autres. » et ont du mal à lâcher le statut valorisant à leurs yeux d'élève qui réussit mieux que les autres au profit de l'élève qui réussit bien et qui progresse tout simplement. Cela concerne surtout un élève, Antoine, qui de façon surprenante, tout en étant le plus nostalgique des notes, est aussi le plus investi et efficace dans l'aide à ses camarades qui ne se sont jamais plaints de jugements de sa part.

Si je me place du point de vue du professeur principal, les choses sont un peu différentes. En effet, je suis au fait des problèmes relationnels entre élèves.

Cela s'est produit lors de l'arrivée de Lou dans la classe au cours du 2^o trimestre. La classe avait été avertie de son arrivée, d'autant plus que Lou, dyslexique, bénéficie d'une AVS. Le jour de son arrivée, j'ai été témoin de l'accueil chaleureux de la classe, en particulier d'Alice, une élève très réservée, qui a pris Lou sous son aile quelques jours.

Cependant après quelques semaines, les parents de Lou ont contacté la direction pour faire part du mal-être de Lou dans la classe et de son isolement. En réalité, quelques chamailleries entre filles avaient eu lieu et Lou s'était retrouvée au milieu sans savoir comment réagir.

Comme deux autres élèves, Lucie et Sacha, étaient également souvent à l'écart du groupe, j'ai profité d'une heure de vie de classe pour en discuter avec tous.

Je leur ai d'abord demandé s'ils avaient remarqué l'isolement de certains(e)s, puis d'analyser pourquoi c'était le problème de tous, et enfin, je leur ai demandé de chercher des propositions d'actions pour améliorer la situation.

Ces propositions ont été nombreuses, simples et réalistes. Surtout, elles ont permis aux élèves de trouver chacun celle qui leur convenait le mieux afin de participer à l'ambiance de ce groupe classe, notion sur laquelle j'ai beaucoup insisté.

A ce jour, Lou est complètement intégrée dans la classe et a des amies, quant à Lucie et Sacha, même s'ils sont encore à l'écart, ils disent se sentir bien et ont admis que les autres faisaient régulièrement des efforts pour aller vers eux. Leur imposer davantage d'investissement dans le groupe classe me donnerait l'impression d'exercer une forme de violence contre leur nature.

Pour être exhaustive, il existe une ombre au tableau harmonieux et soudé qu'offre la 6^oB aux enseignants : les actes de violence qui se sont amplifiés en cours d'année de la part d'un élève, Mathias, envers les filles et les garçons de la classe. Mathias est un élève qui cherche le contact avec les adultes et qui a besoin de reconnaissance. Je n'ai jamais réussi à rencontrer les parents en tant que professeur principal malgré plusieurs tentatives. Cet élève semble livré à lui-même et nous a fait part de difficultés familiales.

Une commission éducative a eu lieu au mois d'avril pour un acte de violence plus grave que les précédents et dans le même temps un suivi par l'assistante sociale et l'infirmière du collège a été mis en place.

Mathias n'agit ainsi qu'en dehors de la présence de l'adulte. Suite à la commission éducative il n'y a plus eu d'acte violent de sa part, et son attitude actuelle ainsi que l'ambiance positive de la classe me laissent espérer qu'il réussira à communiquer de façon apaisée avec ses camarades.

Pour résumer, je considère comme réellement positif l'impact du dispositif sur l'ambiance de classe, les élèves sont libérés des rivalités, et davantage disponibles pour s'entraider et être solidaires, dans le respect des différences, et ce malgré les limites des situations personnelles difficiles.

IV.5. Effets sur le bien-être de l'élève

Convaincue qu'un tel dispositif ne peut qu'être bénéfique pour le bien-être individuel des élèves, je trouve difficile d'objectiver mon propos. Néanmoins, les dires des élèves et de leurs parents en cours d'année me permettent d'étayer concrètement mon ressenti.

Voici quelques phrases écrites par des élèves soulagés par le dispositif en début d'année : « On n'a pas besoin de s'inquiéter. » « Je ne stresserai pas pour une note. » « Mes parents ne me disputeront pas. » « Ca me motive de ne pas avoir de note. »

Et voici les avis de parents, donnés lors de discussions ou en entretien avec la journaliste du quotidien régional « le Républicain Lorrain », venue écrire un article sur la classe :

Quelques parents ne voient pas de changement dans l'attitude de leur enfant ou d'impact sur son bien-être : la maman de Sébastien, élève issu d'une fratrie de 4 garçons plus âgés dont le parcours au collège a été difficile, le trouve moins travailleur qu'avant. Cependant, l'un de mes collègues connaissant bien la famille en tant que voisin, et le parcours de Sébastien à l'école primaire, trouve son attitude très positive et encourageante, car malgré ses difficultés avec l'écrit, il rend son travail et est très actif à l'oral, et est encore, en fin d'année, désireux de progresser dans le cadre de la classe.

Les parents de Solène et ceux de Alexia, la maman de Manon, élèves qui réussissaient très bien en primaire, et qui étaient sceptiques en septembre lors de la réunion d'accueil, se disent fin novembre convaincus par le dispositif car leurs filles s'épanouissent au collège, et les discussions à la maison portent non plus sur la note obtenue, mais sur les apprentissages effectués et les activités de la classe.

La maman d'Alexandre, élève désigné comme « capable mais joueur et influençable, aux résultats moyens » par l'enseignante de primaire, dit qu'elle le trouve plus investi dans son travail et moins stressé. Ces progrès seront d'ailleurs soulignés par de nombreux enseignants en fin d'année dans son bulletin.

Les parents de Lucie, élève avec une forte dyslexie et dont les difficultés relationnelles ont été évoquées plus haut, la trouvent plus à l'aise qu'en primaire, voient les progrès, et son envie de venir en classe.

La maman de Kevin, élève en difficulté plutôt distrait, immature, qui était sujet à moqueries à l'école, affirme qu'il progresse beaucoup, qu'il est plus épanoui. Kevin, lui, dit souvent en classe que cette année, il a des copains !

Enfin, la maman de Sarah mesure le chemin immense parcouru par sa fille diagnostiquée précoce, fortement dyslexique, et qui souffrait de phobie scolaire au CM2 (la maman cherchait d'ailleurs sans trouver une structure adaptée pour sa fille et pensait à la déscolariser). Cette année, elle vient avec plaisir au collège, elle s'y investit, et les rendez-vous psy sont espacés.

Annexe 7 : Lettre des parents de Sarah

IV.6. Rapports élèves/enseignants

Les rapports privilégiés que je peux avoir avec cette classe et avec certains élèves en particulier sont dus à la fois à mon rôle de professeur principal et sans doute également au dispositif, mais il est difficile de différencier l'influence de l'un ou de l'autre.

J'ai partagé avec les élèves des moments inhabituels qui sont liés à la composante « Art » du dispositif : confection de gâteaux un mercredi après-midi pour financer le voyage à Paris, et j'ai été présente deux heures en cours d'arts plastiques lors de l'intervention d'élèves architectes. Cela a été l'occasion pour moi de montrer le lien entre nos deux matières (mathématiques et arts plastiques) pour la construction de maquettes, de rendre concret pour les élèves le travail collectif de l'équipe enseignante, de leur prouver, et de me prouver à moi également, que le décroisement est possible, et vecteur de cohérence et de motivation dans un tel dispositif, autant pour l'élève que pour les enseignants !

Ce que je peux affirmer au 3^e trimestre quant à ma relation avec la classe, c'est que les élèves semblent avoir pris la mesure de mon rôle central dans l'équipe, que mes paroles sont prises avec beaucoup de sérieux par l'ensemble des élèves, qui savent que je ne parle pas seulement en mon nom, qu'ils semblent me faire confiance, viennent spontanément me parler de leurs soucis scolaires ou relationnels au collège, me montrer leurs travaux liés à la partie « Art » du projet, et me sollicitent aisément pour tout ce qui concerne la vie de la classe, autant de points positifs que je perçois moins dans mes relations avec l'autre classe de 6^e.

Quant à mes collègues, voici ce qu'en dit le professeur d'EPS : « La classe est autonome et volontaire, les compétences exprimées en termes de capacités, attitudes et connaissances font le fil conducteur de l'apprentissage, ce sont elles qu'ont veu atteindre et non pas un échelon abstrait sur 20. Chacun peut se fixer des objectifs à sa portée.

Les élèves me perçoivent plus comme un guide que comme un juge, ma façon d'enseigner n'est pourtant pas différente des autres classes mais c'est leur perception qui a changé et qui les met en confiance, de ce fait ils n'hésitent pas à s'entre-aider et à travailler ensemble. Ils viennent plus volontiers me solliciter et ne craignent pas de se tromper.

Ce climat de confiance est très agréable, il permet à chacun de s'exprimer... pas toujours dans le bon sens... mais cela fait partie intégrante de l'expérience et de l'expression des tempéraments.

Les sanctions sont moins nombreuses, mieux acceptées, elles donnent lieu à des échanges avec la classe entière. »

IV.7. Impact sur mes pratiques

Mes pratiques de classe en 6^e sont dirigées vers l'autonomie et l'entraide, et ce depuis plusieurs années.

Par le biais du dispositif, j'ai été un peu plus loin dans ce mode de fonctionnement. Je constate avec cette classe que c'est ce type d'approche qui leur convient le mieux.

Concrètement, je tâche de réduire encore davantage les moments d'écriture de leçon, moments où les élèves les plus en difficultés ou dyslexiques deviennent passifs, ou sont uniquement concentrés sur la tâche de reproduire l'écrit, et plus du tout dans la réflexion.

Je privilégie donc de plus en plus cette année les photocopiés à trous pour la leçon, ce qui laisse davantage de temps disponible pour les moments d'activité et de recherche.

Je conserve le temps de calcul mental en début d'heure, ou d'applications numériques rapides, car les besoins de la classe dans ce domaine sont importants. Je compte privilégier en fin d'année la résolution de problèmes complexes mettant en œuvre plusieurs notions abordées dans l'année, en petits groupes.

Une autre évolution dans mes pratiques est la modification du contenu des évaluations faites en classe, afin qu'elles me permettent de cibler le plus précisément possible les compétences que je veux évaluer, pour lesquelles je me limite à quatre. Et c'est dans les sujets des devoirs à la maison que je privilégie les activités mettant en œuvre un nombre plus important de

compétences.

Lors des restitutions des évaluations, je laisse davantage de temps aux élèves pour observer leurs copies que dans les autres classes. Et ce temps est réellement utilisé ! Non pas pour comparer des notes, mais pour lire les remarques de l'enseignant, forcément nombreuses, et pour discuter avec les voisins de ce qu'ils ont réussi ou échoué.

Il m'arrive également, quand je veux faire prendre conscience à la classe qu'une compétence leur pose globalement problème, de projeter le tableau récapitulatif de Sacoche afin qu'ils visualisent d'eux-même où le problème se situe, et soient persuadés qu'un effort collectif doit être porté sur ce point.

Annexe 12 : Relevé sacoche pour la classe lors d'une évaluation

En revanche, je n'ai pas vu la nécessité d'adapter ma progression cette année malgré le dispositif.

IV.8. Les effets sur les relations entre enseignants

Les relations entre collègues dans le collège où j'enseigne sont marquées par des événements anciens et récents. Les grèves de 2003, le changement de direction en 2010, les désaccords importants sur le rapport au métier d'enseignant et aux élèves ont créé un phénomène de « clans » perceptible d'emblée par tout nouvel arrivant en salle des professeurs.

Si certains tentent de « recoller les morceaux », j'admets que pour ma part je me contente de rapports strictement professionnels avec certains collègues.

Pour être précise, en fin de premier trimestre, une crise importante a opposé la direction et les enseignants ayant l'habitude de travailler en coopération avec elle, dont je fais partie, aux quelques enseignants qui ne partagent pas les visées pédagogiques et éducatives mises en place.

Cette crise a eu des effets négatifs sur les relations entre membres de l'équipe de 6[°]B.

Nous étions tenus d'échanger lors des heures de concertation, mais la communication en dehors de ces heures avec les collègues dont je ne suis pas proche a été difficile.

J'ai eu des échanges riches avec ceux de mes collègues qui étaient d'emblée partisans du dispositif, ce qui est d'autant plus facile que certains sont mes amis, en revanche, avec les autres, mes questions et les mél. envoyés à tous restaient souvent sans réponse.

J'ai eu en particulier des difficultés à savoir quel était leur ressenti par rapport à la classe, quels soucis ils rencontraient. Je n'ai appris que tard les problèmes concernant certaines matières de leçons non apprises, de travaux non rendus et les problèmes de comportement ponctuels, ce qui a retardé d'autant la mise en place de mesures pour les résoudre.

Afin de favoriser un esprit d'équipe, tout comme j'ai tenté de le faire avec les élèves, j'ai tenu à participer aux moments clés de la partie « Art » du projet et à solliciter mes collègues dans leur ensemble pour la rédaction des PPRE. J'ai également pris soin, tout comme la direction, d'adresser mes mél. avec les « faits de classe », ou avec des propositions d'action ou de rédaction de documents à tous mes collègues sans pré-sélection.

Depuis la fin du 2[°] trimestre, la communication est rétablie normalement avec la majorité des enseignants. Les relations sont devenues globalement bonnes, et mes collègues ont maintenant le réflexe de venir me voir pour discuter des problèmes rencontrés ou pour me parler de l'avancée des projets de la classe. Il reste un point délicat : connaître le véritable ressenti de chacun sur cette expérience.

IV.9. Mes relations avec la direction lors du dispositif

C'était un préalable à mon investissement dans cette action. Je n'aurais pas évoqué l'idée d'un tel projet sinon. L'expérience l'année précédente du dispositif pour les 4^o, menée en partenariat avec le Principal qui l'avait coordonnée, m'avait donné confiance : je savais que je pouvais compter sur son soutien, sa motivation et ses capacités de travail importantes.

Nous avons effectivement trouvé cette année une forme de complémentarité : les idées sont échangées par mél., les réponses rapides, l'un commence un travail, l'autre le complète, je prends toujours soin d'avoir son aval pour soumettre une idée à l'équipe ou des propositions dont les décisions ne relèvent pas de ma fonction.

Pour résumer, le travail avec mes collègues les plus motivés et le Principal est sans conteste un point fort de notre dispositif. Cette cohésion et cette motivation ont d'ailleurs été remarquées lors d'une FIL inter-établissements. Pour ma part, cela me permet de me projeter avec sérénité dans la poursuite du dispositif l'an prochain.

IV.10. Les effets du dispositif sur ma propre expérience professionnelle

Cela a généré chez moi un changement dans l'appréhension de mes perspectives professionnelles.

Depuis plusieurs années, une lassitude face au métier en lui-même, aux limites imposées par les programmes et par les structures s'était révélée.

J'ai entamé une formation professionnelle dans un autre domaine afin de compenser ces manques, et pour développer d'autres compétences.

Le dispositif actuel a fait évoluer mon regard sur mon métier dans un sens plus positif. Les expériences de décloisonnement de matières, même à petite échelle, et le volet artistique du dispositif m'ont persuadée qu'un projet, sans être démesuré, est motivant pour l'enseignant, qui y trouve de quoi re-dynamiser sa pratique, comme pour les élèves qui non seulement y trouvent du plaisir mais aussi de la cohérence dans leur parcours scolaire à travers les différentes disciplines.

De plus, le travail conjoint avec un Principal confiant dans mes capacités à assurer un rôle important dans un tel dispositif m'a donné envie de poursuivre dans cette voie de recherche d'innovation, en commençant par partager cette expérience riche avec d'autres établissements : nous allons présenter notre travail lors d'une réunion académique regroupant des personnels de direction, des réunions sont prévues avec des professeurs des écoles de notre secteur pour harmoniser nos systèmes d'évaluation, et je vais également animer un café pédagogique sur ce thème.

D'une façon encore plus personnelle, cette année scolaire m'a poussée à faire ce que je délégais habituellement à d'autres, tant dans le milieu professionnel qu'associatif ou personnel : prendre la parole devant une assemblée pour défendre un travail ou une idée qui me tient à cœur.

C'était une contrainte, c'est devenu plus naturel, en bref, un grand pas dans mon propre cheminement.

V. Le bilan au cours du 3^o trimestre

V.1. Avec les parents d'élèves et avec les élèves

Mi mai, une enquête inspirée d'autres dispositifs comme le nôtre a été distribuée aux parents afin de recueillir leur avis sur l'année passée.

Annexe 5 : Questionnaire parents

Le traitement statistique est assez parlant : les parents sont globalement satisfaits du dispositif et de la façon dont il a été conduit, plébiscitent le projet « Art », et sont à 80% partants pour une classe de 5^o sans notes.

Seuls deux parents ont demandé expressément à ce que leur enfant intègre une classe avec notes en 5^o : ceux d'Antoine, dont j'ai parlé ci-dessus, et ceux de Clara, qui ont le sentiment que leur fille n'a pas fait le maximum durant le 2^o trimestre, déculpabilisée par l'absence de notes. Clara, en revanche, dans l'enquête destinée aux élèves, nous remercie d'avoir créé cette classe et dit en être ravie. Aux dernières nouvelles, et après une dernière réunion avec les parents, sa maman se dit davantage convaincue par les aspects positifs et demande à ce qu'elle puisse poursuivre en 5^o !

Quant aux élèves, plus de 90 % d'entre eux ont envie de continuer le projet en 5^o, même si pour certains, la réponse doit sans doute être entendue comme un désir de rester avec le même groupe classe.

Ce qui transparait également, c'est le doute des parents sur l'effet motivant pour l'élève de ce type de dispositif. Nous retrouvons d'ailleurs cette hésitation chez les élèves. A part pour ceux qui étaient en difficulté au primaire, ou pour qui le stress de la note était intense, les autres écrivent qu'ils étaient déjà motivés au CM2 donc ne notent pas d'influence réellement positive. Pour un très petit nombre de parents cependant, l'absence de notes a une influence négative sur la motivation.

Les réponses des élèves montrent également que malgré ce dispositif, le sentiment d'être mieux au collège qu'à l'école primaire n'est pas partagé par tous, ce qui s'explique par l'attachement des enfants à leurs anciens professeurs des écoles, qui en parlent encore en fin d'année de 6^o.

Parents et enfants se rejoignent en revanche pour dire que l'entraide entre camarades et la bonne ambiance, sont sans doute dues au dispositif.

Il reste que certains parents, tout en étant positifs dans leur analyse, s'inquiètent pour l'avenir et se demandent comment leur enfant sera armé pour réintégrer une classe avec notes et, à plus long terme, s'adaptera aux exigences de notre société.

Annexe 6 : Commentaires des parents, questionnaire de fin d'année

Annexe 8 : Avis des parents – bilan

Annexe 9 : Avis des élèves – bilan

V.2. *Entre enseignants*

J'ai déjà souligné la difficulté de connaître le véritable ressenti de mes collègues par rapport à cette expérience, par crainte peut-être que leurs paroles soient interprétées négativement, et relayées à la direction. J'ai élaboré au mois d'avril un questionnaire à leur intention, pour pouvoir faire un bilan. Deux n'ont pas été rendus.

Annexe 10 : Avis des enseignants - bilan

Il en ressort des avis très disparates quant aux évolutions des pratiques de classe notamment : en effet, chez certains professeurs, seules les pratiques d'évaluation changent (anglais, mathématiques, SVT), chez d'autres, le cours a été construit différemment pour travailler autour des compétences (histoire-géographie, enseignement religieux) et chez d'autres encore, il n'y a pas eu de changement car l'évaluation par compétences était déjà actée (EPS).

De plus, il semble assez difficile pour un enseignant de mesurer le chemin parcouru et de prendre le recul nécessaire pour le décrire.

De même, les difficultés rencontrées ont été évaluées différemment selon les personnes et les matières. Voici un aperçu de ces difficultés :

- en anglais, où le choix avait été fait d'utiliser une grille différente de celle des élèves, le travail de report a été fastidieux
- la constitution d'une grille simple et en même temps exhaustive (technologie)
- un programme qui ne se prête pas vraiment à être travaillé par compétences (histoire-géographie)
- le côté chronophage des évaluations a été relevé (SVT, français), ainsi que la difficulté à évaluer l'oral (SVT)
- faire comprendre à l'élève le lien entre ce qui est travaillé et la compétence (éducation religieuse).
- la synthèse sur une compétence concernant des activités différentes et vues sur des périodes différentes (EPS)
- l'évaluation du cahier et le respect des délais pour les DM (allemand)

En revanche, les résultats sont unanimes concernant les points forts du projet : en premier lieu, la motivation de l'équipe (direction et plusieurs enseignants moteurs) a été appréciée par tous, et le projet « Art » est clairement désigné comme étant un atout.

Quant aux points à améliorer, nous sommes conscients que nos grilles devront évoluer pour être reliées de façon visible au nouveau socle commun de compétences, qui a ce jour est en cours d'élaboration, afin de permettre des validations inter-disciplinaires de compétences transversales, et ensuite, une remédiation sur ces compétences lors des heures d'AP par exemple.

V.3. *Les dernières décisions*

En Conseil Pédagogique, la décision d'étendre un dispositif similaire (sans notes, avec un projet « Art » allégé) à toutes les classes de 6° a été prise à l'unanimité.

Les collègues ont également décidé de poursuivre le dispositif pour cette seule classe en 5°, avec un projet basé sur le PIODMEP (Parcours d'information, d'orientation et de découverte du

monde économique et professionnel).

L'équipe sera constituée d'enseignants qui pour la plupart n'ont pas eu la classe cette année et qui sont partants pour cette expérience.

Lors de la dernière réunion en mai entre collègues, d'autres décisions ont été prises en concertation :

- la modification des grilles de certaines matières en équipe disciplinaire pour permettre plus de précision
Annexe 16 : Grille de compétences en EPS (pour cette année scolaire)
Annexe 17 : Grille de compétences en EPS (pour l'année prochaine)
- la légère modification de la grille de compétences transversales (travail qui sera poursuivi notamment dans le cadre des conseils école-collège)
Annexe 14 : Grille transversale pour la prochaine rentrée
- un changement de vocabulaire : le mot « compétence » sera remplacé sur les grilles par « attendu ». Pour apporter de la précision, les différents degrés d'acquisition d'une compétence seront définis précisément en haut des grilles.
- comme prévu, l'objectif étant d'harmoniser nos retours lors des évaluations, chaque enseignant devra utiliser le vocabulaire commun (découvre, explore, maîtrise et domine) lors des évaluations : les codes couleur sont donc bannis, ce afin de faciliter la compréhension des élèves et des familles.
Annexe 15 : Grille collée sur la copie d'un élève (évaluation de mathématiques)
- la possibilité de rétrograder un élève dans une compétence, non pas comme un outil de sanction mais pour permettre davantage de lisibilité pour tous les interlocuteurs : en effet, un élève qui ne travaille pas pendant longtemps une compétence peut avoir perdu en maîtrise. Dans ce cas, il apparaîtra dans le bulletin : « T1 » pour le niveau d'acquisition de la compétence au premier trimestre, ce qui témoignera de la capacité de l'élève à atteindre ce niveau de maîtrise, « T2 » pour le niveau d'acquisition de cette même compétence au deuxième trimestre.

Quant au volet « Art » du projet, il a paru évident à tous qu'il ne pourra pas être reconduit sous une forme aussi complexe pour toutes les 6^o l'an prochain. En effet, l'engagement en temps et en moyens était bien trop important (cf. l'écrit de mes collègues d'arts plastiques et d'enseignement religieux).

Nous profiterons des derniers jours de l'année scolaire pour élaborer de minis-projets interdisciplinaires, en nous inspirant du patrimoine local du pays des Trois Frontières (Villa romaine de Nennig...).

VI. Conclusion

En ce mois de juin, en tant qu'actrice de ce dispositif, il me semble difficile de prendre suffisamment de recul par rapport à mon vécu : il me faut à la fois continuer à le vivre pleinement, m'y investir et en même temps l'analyser !

Toutefois, je suis persuadée qu'il est important de considérer le travail de cette année scolaire comme une première approche, qui est et restera évolutive et perfectible. Nous l'avons souligné à plusieurs reprises lors de nos interventions, ce dispositif qui a fonctionné avec les élèves de 6°B cette année n'est pas un modèle, et n'est sans doute pas transférable tel quel dans un autre établissement, d'autant plus que le contexte propre de notre collège est sans aucun doute un élément majeur de réussite.

De mon point de vue d'enseignante, il existe des freins à un engagement plus grand dans une pédagogie modifiée : la charge notionnelle des programmes de certaines matières, le découpage de ceux-ci en entités disparates et parfois décalées par rapport aux réalités du collège, nous laissent peu de liberté pour donner un sens global à nos enseignements, et peu de souplesse pour nous engager davantage dans une réelle pédagogie transdisciplinaire, pourtant nécessaire à un réel travail d'évaluation par compétences.

De plus, l'évaluation n'est qu'une des facettes du problème de démotivation des enfants par rapport à l'école. Donner du sens à la scolarité nécessite de plus gros bouleversements : pédagogie de projet, décroisement des classes, travail des enseignants en binômes, adaptation à l'individu et à son histoire... sont des pistes intéressantes, mais qui exigent des temps de formation spécifique, et un travail d'équipe réel non favorisé par les structures rigides actuelles.

Cependant, aussi modeste soit-elle, notre expérience cette année a été un pas important pour notre établissement : le bien-être des élèves au sein d'une telle classe, l'entraide qui prend forme, le côté positivant de l'évaluation par compétences (chaque élève se rend compte qu'il sait faire des choses quelles que soient ses difficultés) et la précision pour l'enseignant de ce type d'évaluation, son rôle évoluant de juge à conseiller, sont une avancée considérable.

Les demandes extérieures nombreuses (FIL , présentation aux principaux d'autres collèges, café pédagogique, intervention dans d'autres établissements) laissent espérer une évolution dans le sens de la prise en compte de l'élève en tant qu'individu au sein de l'école.

Céline Croci, le 11 juin 2014