



# Laurent Talbot

**Département des Sciences de l'Éducation et de  
la Formation**

Université Toulouse Jean-Jaurès

**L'évaluation des compétences, un  
outil pour enseigner et apprendre?**

**Montpellier, 18 novembre 2016**

Laurent Talbot

## Bibliographie

Bru, M. & Talbot, L. (2007) (dir.). *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*. Rennes : PUR.

Rey, B., Carette, V., Defrance, A., Kahn, K. (2003), *Les compétences à l'école, apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.

Talbot, L. (2009). *L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage ?* Paris : Armand Colin.

Talbot, L. (2005) (dir.). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Ramonville St Agne : Eres.

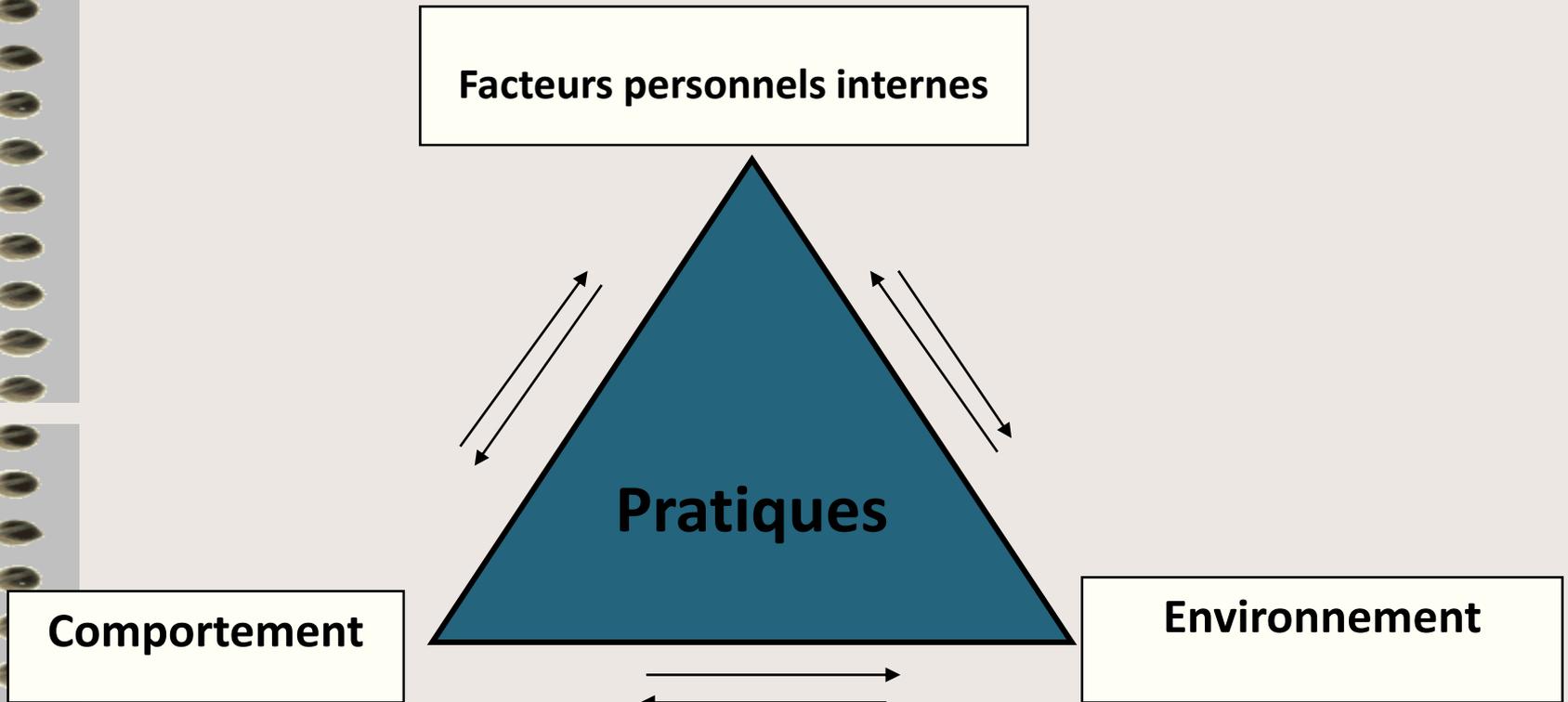
# Plan

- 1- Préalables théoriques
- 2- L'évaluation : définition
- 3- L'évaluation des compétences
- 4- L'importance de l'évaluation dans les référentiels et recherches / pratiques d'enseignement efficaces
- 5- L'approche (pédagogie) par compétences
- 6- Les classes sans notes

# 1- Préalables théoriques

## 1-1- Pratiques

Le modèle de la causalité triadique réciproque (Bandura, 2003)



# 1- Préalables théoriques

## 1-1- Pratique(s) (A. Bandura, 1976, 1980, 1986, 2003)

- Une dimension personnelle : sentiment d'efficacité personnelle (Bandura), rapport au savoir (Bautier, Charlot & Rochex), représentation sociale (Abric, Moscovici...) représentation professionnelle (Blin, Piasser, Talbot...) , identité (Lipiansky, Wittorski) , information/connaissance/savoir (Astolfi), engagement , implication, attribution , catégorisation ...

- 
- Le comportement : activité, action, opération (Vygotsky, Léontiev, Galpérine, Bakhtine, Schartz), tâche (Leplat, Hoc), théorie des schèmes (Vergnaud après Piaget), activité productive et activité constructive (Pastré).
  - L'environnement : contexte (Bru, Tupin), milieu, (Clot, Lerbet), situation (didacticiens),

# 1- Préalables théoriques

- **1-2- Enseigner-Apprendre**

Deux processus différents parfois confondus

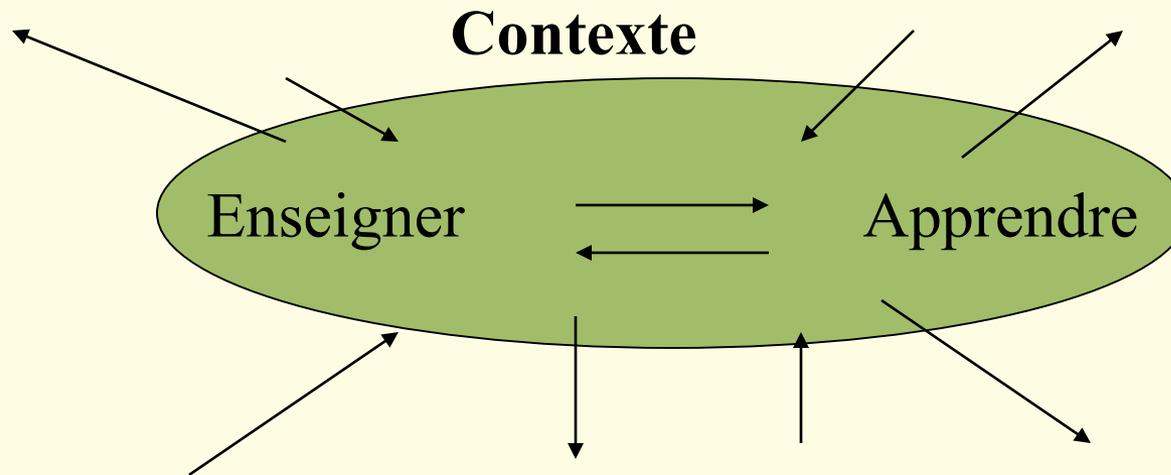
- **1-2-1- Enseigner :**

- In signare
- Transmettre
- C'est mettre en place des situations (cognitives, matérielles, relationnelles, temporelles, pédagogiques, didactiques...) qui devraient permettre de prendre des risques, se tromper, l'apprentissage.

- 
- A decorative graphic on the left side of the slide, resembling the spiral binding of a notebook. It consists of a vertical grey bar with a series of dark, oval-shaped holes along its length, and a silver-colored spiral line winding through these holes.
- **1-2-2- Apprendre** : c'est construire des connaissances, compétences (Piaget) en bénéficiant de médiations (Bandura, Bruner, Perret-Clermont, Vygotsky)

# 1-3- Le système enseignement- apprentissage

...est un système interactif, contextualisé et contextualisant ...



## 2- L'évaluation : définition

---

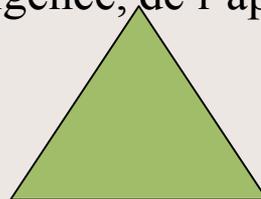
### 2-1- L'évaluation est une **pratique**

- Théorie sociocognitive d'A. Bandura (FP, comportement, environnement)

## 2-1- L'évaluation est une **pratique** au sens de Bandura

Exemple les travaux de recherche de M. Crahay et E. Issaieva à Genève :

Représentations de l'évaluation,  
de l'intelligence, de l'apprentissage



Redoublement

Elèves en difficultés

## 3 organisateurs des pratiques d'enseignement

---

- 1- La tâche (but/tâche/activité)
- 2- La gestion du temps
- 3- La gestion des interactions
  
- Les pratiques d'évaluation traversent (sont transversales à) ces 3 organisateurs

- 
- Trois moments clefs dans l'évaluation :
    - Recueil de l'information,
    - Analyse cette information,
    - Prise des décisions

# 2- L'évaluation : définition

- 2-2- Qu'est-ce qu'évaluer?
  - 2-2-1- L'évaluation est **valeur**
    - *Ex valuate*
    - **Interrogation sur la (les) valeur(s) : Une valeur est une caractéristique ou un principe qu'on considère comme étant préférable à d'autres**
    - **Élaboration d'une estimation ou d'une appréciation,**
    - **Attribuer une valeur,**
    - **Mise en valeur,**
    - **De l'ordre de la connaissance et de la reconnaissance, du suivi et de la valorisation**

## 2- L'évaluation : définition

- 2-2- Qu'est-ce qu'évaluer?
  - 2-2-2- L'évaluation est **mesure**
    - Comparaison à une norme explicite ou implicite
    - Constat, état des lieux
    - écart par mise en rapport de deux états successifs

# 2-L'importance de l'évaluation

- 2-2- Qu'est-ce qu'évaluer?
  - 2-2-3- L'évaluation est **sens**
    - Sens comme signification
    - Sens comme direction

## 2- L'évaluation : définition

- 2-2- Qu'est-ce qu'évaluer?

### 2-2-4- L'évaluation est **évolution**

- Caractère dynamique de l'évaluation
- L'évaluation pilote et fait évoluer l'action (l'enseignement, l'apprentissage)

## 2- L'évaluation : définition

- 2-2- Qu'est-ce qu'évaluer?

2-2-5- L'évaluation n'est pas **contrôle** (Ardoino & Berger, 1989)

## 2-2-5- L'évaluation n'est pas contrôle

CONTRÔLE	EVALUATION
<p><i>Constat d'écart entre une norme <u>extérieure</u> au système enseignement-apprentissage.</i></p>	<p><i>La référentialisation (élaboration du référent) est intégrée au processus d'enseignement-apprentissage</i></p> <p><i>Elle a une fonction :</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li><i>-diagnostique ou de départ</i></li><li><i>- régulatrice ou formative</i></li><li><i>- terminale ou sommative (validation, certification).</i></li></ul> <p><i>La norme est <u>intérieure</u> au système enseignement-apprentissage</i></p>

## 2-2-5- L'évaluation n'est pas contrôle

CONTRÔLE	EVALUATION
<i>Aspatial, universel. La conception du processus est <u>antérieure</u> à celui-ci, il y a atemporalité.</i>	<i>Ici et maintenant (hic et nunc), local, contextualisée. Elle est simultanée au processus, <u>consubstantielle</u> à celui-ci.</i>

## 2-2-6- L'évaluation n'est pas jugement

- Le jugement (Bressoux & Pansu, 2003 ; Crahay, 2006 ; Rogiers, 2004) n'est pas à proprement parlé une pratique évaluative dans la mesure où, dans le jugement, le but pédagogique ou didactique n'est pas nécessairement établi. Le jugement ne fait pas référence de manière explicite à une décision à prendre en termes d'enseignement ou d'apprentissage.
- Le jugement est plutôt de nature subjective (il porte sur le sujet) alors que l'évaluation est plutôt de nature objective (elle porte sur des objets, des pratiques...).

## 2-2-7- L'évaluation n'est pas **bilan**

- Le bilan constitue une démarche plus **vaste**
- Le bilan s'inscrit dans une démarche de **volontariat**
- Le bilan est une élaboration et une réalisation de projet d'insertion sociale et professionnelle
- Le bilan poursuit 3 objectifs (Vogler) :
  - Elaborer un projet (professionnel),
  - Rechercher une formation,
  - Rechercher un emploi.
- L'évaluation est un **sous-ensemble** d'un bilan

## 2-2-8- L'évaluation est conseil

L'évaluation-conseil permet de tenir conseil

L'évaluation permet de donner conseil

## 2-2-9- Les objets de l'évaluation

- Relatifs aux élèves (apprentissage)
- Relatifs aux professeurs (enseignement)
- Relatifs aux dispositifs (projet d'établissement, voyages d'étude, partenariat...)
- Relatifs à l'établissement (travail d'équipe...)
- Relatifs à l'institution (ministère...)

## 2-2-10- Les finalités de l'évaluation

- Les finalités de l'évaluation répondent à trois questions :
  - Pour qui? Pilotage du système (niveau macro); gestion d'un établissement, d'une école (niveau méso); l'enseignant dans sa classe, l'élève (micro)
  - Comment?
  - Pourquoi?

## 2-2-10- Les finalités de l'évaluation

- L'évaluation est une **pratique sociale**
- L'évaluation est une pratique **pédagogique et didactique**

- 
- L'évaluation certificative
  - L'évaluation critériée
  - L'évaluation continue
  - L'évaluation diagnostique
  - L'évaluation formative
  - L'évaluation formatrice
  - L'évaluation normative
  - L'évaluation pronostique
  - L'évaluation réflexive ou auto-évaluation
  - L'évaluation secondaire
  - L'évaluation sommative
  - L'évaluation par quitus

# 3- L'évaluation des compétences

- 3-1- Qu'est-ce qu'une compétence (scolaire)?

Information

Connaissance

Savoir

Compétence

(Legroux, 1991; Astolfi, 1993; Pastré, 2006)

# Définitions

« Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. »

(Communauté Française : *Décret «Missions »*, 24 juillet 1997)



« Savoir-agir complexe fondé sur la  
mobilisation et l'utilisation efficaces d'un  
ensemble de ressources »

*(Programme de formation de l'école québécoise, 2000)*

- 
- Textes EN :
    - savoir,
    - savoir-être (attitude),
    - savoir faire (capacité).

A decorative graphic on the left side of the slide, resembling the spiral binding of a notebook. It consists of a vertical grey bar with a series of dark, circular holes, and a silver-colored spiral wire that winds through these holes.

L'évaluation des compétences ne peut porter  
uniquement sur les **produits** de l'activité  
mais également sur les processus

# 3-2-Compétence, 6 dimensions à prendre en compte

## 3-2-1-Compétence est **délimitée**

Notion qui vient du domaine juridique (Rey, 1996) : délimitation territoriale, délimitation de causes judiciaires, délimitations des objets pris en compte.

Puis notion qui passe par l'**entreprise**

# Qualification/compétence (Stroobants, Rey)

Qualification	Compétence
Monde de l'entreprise 1950-1980	Monde de l'entreprise à partir de 1980
Diplôme	Résultat de l'expérience
Objectivité	Subjectivité, qualité personnelle
Rigidité	Flexibilité
Stabilité	Adaptation au contexte
Accord du collectif (cadres-employés)	Impulsée par la hiérarchie, discours injonctif
Faire	Etre

# 3-2-2-La compétence est **action**

- La compétence s’accomplit dans l’action
- La compétence est liée au fait de résoudre une tâche, de faire ce qu’il y a à faire (Leplat, 1997).
- La compétence ne réside pas dans les ressources à mobiliser mais dans la mobilisation même des ressources (Le Boterf, 1994)
- La plupart des formulations utilise un verbe précisant l’action à réaliser pour être compétent (Bru & Lenoir, 2006) : cf les référentiels de compétences
- La compétence n’est pas observable ni mesurable directement : c’est la notion induite à partir de l’action. Une compétence se définit par la tâche qu’elle permet d’accomplir.

### 3-2-3-La compétence est **connaissance**

- La terminologie utilisée est fort variée : savoir, savoir-faire, savoir-être, schème, capacité, ressource, aptitude, habileté, qualité ...
- On peut différencier information (de l'ordre de l'objet), connaissance (de l'ordre du sujet) et savoir (Legroux, 1991; Astolfi, 1993; Pastré, 2006)

## 3-2-4- La compétence est **efficacité**

- Efficacité et performance.
- Orientée vers une finalité.
- Un enseignant efficace et aussi un enseignant équitable (Bressoux, 1994; PIREF, 2007)
- Difficultés pour la recherche de comprendre et d'expliquer l'effet-maître.

## 3-2-5-La compétence est **contextualisée**

- Les compétences pour enseigner ne sont pas en stocks, des *déjà-là* qu'il suffirait de repérer pour recruter, évaluer, orienter ... (Bru & Talbot, 2007)
- Les compétences résident dans l'acte même d'enseignement, d'apprentissage, d'orientation et dépendent donc des contextes (qui changent...)
- Il n'existe pas de modèle qui rende compte de l'ensemble des organisateurs des pratiques enseignantes.
- La compétence est un construit social évolutif

## 3-2-6- La compétence est **complexe** (et non compliquée)

- Cf. Le Moigne & Morin, la complexité se modélise et fait système, le compliqué se simplifie et se déplie (étymologie).

# 3-3-Différents types de compétences

- **Compétences niveau 1** : procédures automatisables (connaissances déclaratives)
- **Exemples** :
  - Tracer des figures simples
  - Calculer des pourcentages
  - Identifier et nommer des couleurs
  - Dénombrer par comptage des objets ou des représentations d'objets
  - Utiliser un atlas
  - Utiliser un dictionnaire
  - Percevoir et identifier des formes
  - Reproduire des mouvements
  - Comprendre des mots familiers, des expressions courantes

# Compétences niveau 2

- Compétences avec **mobilisation à bon escient**, correspondant à une **activité compliquée** qui **peut être découpée en procédures élémentaires (C1)** dont les consignes sont explicites et qui sont présentées dans l'ordre où elles doivent être accomplies pour parvenir à la réalisation de la tâche complexe globale. Il appartient à l'élève, pour chacune de ces tâches élémentaires, de déterminer la procédure à mettre en œuvre parmi celles qu'il est censé posséder.

# Compétence niveau 3

Correspond à une **activité complexe** et **inédite**, exigeant le choix et la combinaison d'un nombre significatif de procédures que les élèves sont censés posséder à la fin d'un cycle

# Exemple compétence niveau 3

La classe mesure 7 m de large sur 9 m de long et elle est haute de 3,50 m. Quatre grandes fenêtres de 1,30 m X 1,50 m y font entrer la lumière et un immense tableau, totalement fixé au mur, couvre toute la surface d'un des murs de 7 m de large. Quant à la porte de la classe, elle fait 2,10 m de hauteur et 1,20 m de largeur.

Calcule le prix de la peinture, en utilisant le tarif du marchand :

# Tarif du marchand de peinture

Produit	Prix et conditionnement	Pouvoir couvrant
peinture <i>Latex</i> pour murs	24 euros le pot de 2,5 l	8 m <sup>2</sup> au litre
peinture <i>Ambiance</i> pour murs	57 euros le pot de 5 l	9 m <sup>2</sup> au litre
peinture <i>plafond</i>	40 euros le pot de 5 l	9 m <sup>2</sup> au litre
peinture <i>portes</i>	140 euros le pot de 2,5 l	12 m <sup>2</sup> au litre

# Exemples compétences niveau 2

- 1- Surface du plafond à peindre.
- 2 - Quantité de peinture nécessaire pour couvrir le plafond.
- 3- Surface des murs qu'il faudra peindre.
- 4- Quantité de peinture nécessaire pour couvrir la surface des murs à peindre
- 5- Surface de la porte à peindre.
- 6- Quantité de peinture nécessaire pour couvrir la surface de la porte.

# Exemple compétences niveau 1 :

## Calcul :

- $53,2 + 28 + 7,9 + 226 = \dots\dots\dots$
- $327 + \dots = 408$
- $10\ 000 - 208,2 = \dots\dots\dots$
- $(7 \times 3,5) + 2(9 \times 3,5) = \dots\dots\dots$
- $4(1,3 \times 1,5) = \dots\dots\dots$
- $12\ 850 + 14\ 990 = \dots\dots\dots$
- $23\ 457 : 37 = \dots\dots\dots$
- $3289,7 \times 4,5 = \dots\dots\dots$
- $8324 - 832 = \dots\dots\dots$

# Exemple compétence niveau 1

Un rectangle est constitué de. . . . . côtés.

- Un cube est constitué de. . . . . faces.

- Un rectangle de 5 m de long et de 6 m de large a une surface de . . . . m<sup>2</sup>.

- Un carré dont les côtés mesurent 3 m a une surface de 9 . . . . .

- Si 1 litre de peinture couvre une surface de 5 m<sup>2</sup> , pour couvrir 10 m<sup>2</sup>, il faudra. . . . litres de peinture.

# TP

- Exemples C1, C2 et C3 dans vos cours

# 4- L'importance de l'évaluation

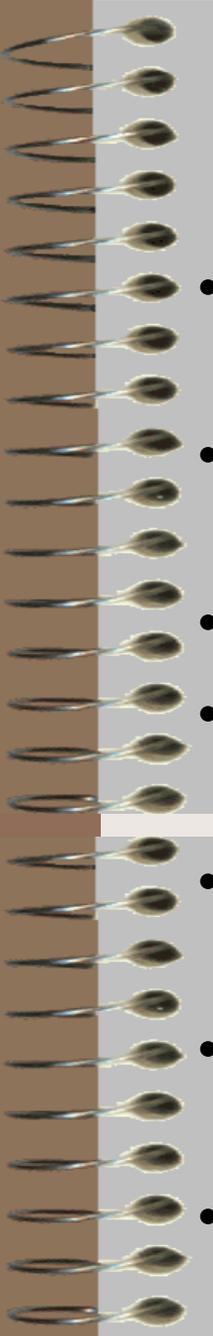
- 4-1- Dans le(s) référentiel(s)

4-1-1- Référentiel et mise en œuvre du cahier des charges de la formation des maîtres (2007) en France :

- Agir de façon éthique et responsable
- Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer
- Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale
- Concevoir et mettre en œuvre son enseignement
- Organiser le travail de la classe
- Prendre en compte la diversité des élèves
- **Évaluer les élèves**
- Maîtriser les TIC
- Travailler en équipe et coopérer avec tous les partenaires de l'Ecole
- Se former et innover

## 4-1-2- Référentiel de compétences et de mise en œuvre du cahier des charges de la formation des maîtres (Ministère de la Communauté française, 2001)

- 1. Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe ainsi que pour une meilleure adaptation aux publics scolaires.
- 2. Entretenir des relations de partenariat efficace avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves.
- 3. Etre informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et exercer la profession d'enseignant telle qu'elle est définie dans les textes légaux de référence.
- 4. Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique.
- 5. Maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique.
- 6. Faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller les élèves au monde culturel.

- 
- 7. Développer les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession.
  - 8. Mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne.
  - 9. Travailler en équipe au sein de l'école.
  - 10. Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les **évaluer**, les réguler.
  - 11. Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir.
  - 12. Planifier, gérer et **évaluer** des situations d'apprentissage.
  - 13. Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continue

# 4- L'importance de l'évaluation

## 4-3- Dans les travaux sur l'effet-maître (Anderson, Mingat, Duru-Bellat, Bressoux, Felouzis, Safty)

- Capacité à **élever le niveau moyen d'une classe**.
- Corrélée avec **l'équité**, entendue comme la capacité à égaliser le niveau des élèves.
- Avec certains professeurs, les écarts d'acquis scolaires entre élèves se creusent tandis qu'avec d'autres, ces écarts ont tendance à se réduire.
- On note une corrélation entre ces deux dimensions : les maîtres les plus **efficaces** tendent également à être les plus **équitable**s.
- Cela signifie que les classes où l'on progresse le plus sont, avant tout, celles où les élèves faibles progressent beaucoup.



- 4-3-1- Des représentations positives

- Postulat de l'éducabilité cognitive

- Enthousiasme

- Grandes espérances pour la réussite des élèves

- Attentes de réussites judicieuses et encourageantes



- 4-3-2- Gestion didactique

- Priorité aux compétences de bases
- Interventions centrées aussi sur l'élève, et non seulement sur la discipline académique
- Temps réservé à l'apprentissage important
- Compréhension des objectifs visés par les élèves
- Continuité dans la gestion didactique (projets)
- Activités scolaires en relation avec le niveau des élèves (bonne gestion des ZPD)



- 4-3-3- Pratiques d'évaluation formative

- Suivi précis et continuuel de tous les élèves
- Beaucoup d'encouragements
- Critiques et remontrances moins nombreuses et judicieuses
- Réactions immédiates aux sollicitations des élèves



- 4-3-4- Gestion pédagogique démocratique

- Ambiance de classe organisée et agréable
- Système de règles qui sont discutées puis respectées
- Autonomie des élèves d'un point de vue méthodologique
- Peu de temps consacré à la discipline (autorité)
- Attentes clairement formulées aux élèves



- 4-3-5- Gestion du temps, planification, clarté

- Gestion efficace du temps d'enseignement et du temps d'apprentissage

- Clarté des consignes, de l'enseignement

- Planification des interventions



- 4-3-6- Variations didactique et pédagogique

- Variations intra et inter individuelles d'apprentissage prises en compte
- Variations didactique : organisation des contenus, activité cognitive (déductif, inductif, abductif)
- Variation pédagogique : répartition des initiatives, registres de communication, modalités d'action
- Variation sur les modalités relatives au dispositifs (lieux des séquences, organisation temporelle, regroupement des élèves, matériels et supports utilisés, ...)



- 4-3-7- Travail en équipe

Gestion des difficultés d'apprentissage  
et d'enseignement en équipe

4-4- Dans les recherches sur les pratiques enseignantes (Bru, Clanet, Maurice, Talbot...), vu précédemment....

Il existe 3 grands organisateurs des pratiques enseignantes :

- la tâche,
- le temps,
- la gestion des interactions

**L'évaluation est transversale à ces 3 organisateurs**

## 4-5- La docimologie, des dérives toujours possibles... (Pieron, 1963; Bonniol, 1981; Hadji, 1997...)

- Caractère subjectif de l'évaluation,
- Effet séquentiel,
- Statut scolaire,
- Statut social,
- Effet de contamination,
- Effet « Posthumus »,
- Effet du retard scolaire,
- Apparence physique,
- Sexe,
- Contexte classe,
- Effet « Pygmalion »....

## 4-6- Le piège de la méritocratie

- Une fois 'égalité des droits mise en œuvre ou reconnue, les démocraties modernes ont fait appel au concept d'égalité des chances, encore appelé **méritocratie**.
- Mais pb : les chances de nos élèves sont-elles égales à l'entrée de l'Ecole?
- Egalité/Equité

# 5- L'approche (pédagogie) par compétences

- Liée à la pédagogie nouvelle, active (Claparède, Decroly, Dewey, Freinet, Montessori, Oury...)
- Au théories constructivistes et socio-constructivistes

# 6- Les classes sans notes

- Notes /20, Jésuites XVIe s
- Probs docimologiques, nous l'avons vu.
- Variables nominales, ordinales, d'intervalles
- 2 finalités de l'évaluation : sociale & pédagogique/didactique

# 6-1-Intérêts des classes sans notes

- Postulat de l'éducabilité cognitive renforcé,
- Dépasse le problème des échelles d'intervalles,
- Evaluation considérée comme évolution,
- Evaluation formative pensée comme priorité,
- Finalité pédagogique et didactique de l'évaluation en priorité par rapport à la finalité sociale,
- Peur de l'échec atténuée pour les élèves,
- Il n'y a plus de fautes mais des erreurs considérées comme étapes dans l'apprentissage et sources d'information à la fois pour les enseignants et les élèves,
- Absence (?) de redoublement,

- 
- Favorise le travail d'équipe pédagogique : il faut se concerter,
  - Une équipe face aux élèves, aux parents, à l'administration...
  - En lien avec l'approche par compétences,
  - SEP des élèves renforcé, notamment celui des plus faibles,
  - Pratiques d'enseignement différenciées,
  - Les dérives démontrées par la docimologie atténuées,
  - Facilite la contractualisation, la pédagogie par contrat, par projet,
  - Se rapproche des systèmes de notation effectués en Allemagne (de 1 à 6) ou en Finlande (de 1 à 10 avec départ à 4 en fait dans une visée de valorisation du SEP),
  - Apprendre constitue un changement en profondeur, il convient de se mettre en danger (déséquilibre cognitif de Piaget) pour ce faire, l'absence de note peut aider à accepter ce déséquilibre, le fait de faire des erreurs (considérées comme « normales » au début de tout processus d'apprentissage, elles sont « momentanées », elles constituent un passage obligé),

- 
- Valorise la valeur,
  - La faute comprise comme une erreur,
  - Meilleure prise en compte du contexte,
  - Intérêt porté sur les résultats mais aussi sur les processus d'évaluation
  - 15-15-15 / 4-10-16 et la moyenne

## 6-2-Limites des classes sans notes

- Beaucoup d'efforts pour les enseignants, grande implication,
- Beaucoup de travail pour les enseignants dans un premier temps en termes de concertations, de travail d'équipe, de cohérence de travail d'équipe....,
- Manque de formation et de préparation pour les enseignants,
- Elle ne répond pas ou peu aux attentes sociales (parents, institution),
- Désoriente les attentes sociales, les pratiques sociales de communication, perte de repères pour l'ensemble des acteurs,
- Le « pouvoir » des enseignants diminué, gestion de l'autorité en classe,
- Sélection, orientation plus difficiles,
- *Quid* du brevet des collèges, du bac ...?,

- 
- Les notes permettent de motiver les élèves,
  - Perturbations des habitudes des acteurs (enseignants et élèves),
  - L'organisation du système scolaire perturbé,
  - Impossible à faire s'il n'existe pas de travail d'équipe possible,
  - Comment faire redoubler ?
  - Difficulté de situer les élèves par rapport aux autres,
  - Le flou des critères d'évaluation, quelles sont les normes, comment les rendre explicites, quelle objectivation?
  - L'explication des pratiques d'évaluation aux élèves, aux parents, à l'institution plus difficile,
  - Perte de motivation de la part des élèves due au manque de compétition,

- 
- Difficultés pour le dossier scolaire des meilleurs (CPGE),
  - Déstabilisant si l'élève ne reste pas dans un système « sans note » toute sa scolarité,
  - Passage dans la classe supérieure (orientation),



---

Merci de votre attention