

2012-  
2014

# Une évaluation au service de l'apprentissage



*Xavier de Beauchesne*

Partie 1/3

Compte rendu rédigé  
par Xavier de  
BEAUCHESNE - CEPEC

- Travaux réalisés dans  
le cadre des projets de  
la DDEC Ille et Vilaine

# RENNES 2012-2014

## L'évaluation au service de l'apprentissage

### • Partie 1

A.	Participants.....	3
B.	Préambule .....	4
C.	La démarche de travail .....	6
1.	Le calendrier.....	6
2.	Les rôles.....	6
3.	Les outils.....	6
4.	Une démarche : La recherche action .....	7
5.	Les problématiques posées :.....	7
D.	Repères théoriques .....	9
1.	Quelles théories de l'apprentissage.....	9
a)	Le Béhaviorisme .....	9
b)	La Pédagogie par objectifs .....	9
c)	Le constructivisme .....	10
d)	Le socio constructivisme .....	10
e)	L'approche par compétence .....	10
2.	Quelles définitions de l'évaluation.....	11
a)	Une définition .....	11
b)	L'évaluation en milieu scolaire .....	12
c)	Logique de l'évaluation .....	12
d)	Fonction de l'évaluation .....	12
3.	Quels apprentissages .....	14
4.	L'autonomie .....	18
E.	Partie 2 et 3 .....	20
F.	Conclusions et perspectives .....	21
G.	Bibliographie.....	23

## A. Participants

Ont participé au travail de recherche pendant ces deux années

### ➤ GROUPE 1

- **De l'école : Notre Dame Plélan**
  - ✓ DARIEL Ghislaine
  - ✓ GREGOIRE Bruno
  - ✓ HAMON Mikaël
  - ✓ MARTEL Marie-Anne
  - ✓ ROBERT Solène
  - ✓ VAILLANT Peggy
- **De l'école : St J. B. de la Salle Martigné**
  - ✓ ALLAIN Cécile
  - ✓ BOISIVON Stéphanie
  - ✓ BURBAN Isabelle
  - ✓ HAISSANT Claudine
  - ✓ HENRY Pascale
  - ✓ LE HENAFF Marion
  - ✓ RIDARD Patrice
- **De l'école : St Joseph St Méen**
  - ✓ BOISNARD Didier
  - ✓ BOISNARD Maryse
  - ✓ BOUILLET Marie-Odile
  - ✓ DESBOIS Dominique
  - ✓ GAUTIER Isabelle
  - ✓ GUILLOUX Jean
  - ✓ LE CARRE Pascale
  - ✓ SOURISSEAU Béatrice

### ➤ GROUPE 2

- **De l'école : Jeanne d'Arc Bréal/Montfort**
  - ✓ COUVERT Sylvie
- **De l'école : de Mellé**
  - ✓ FRANCOIS Anne-Rozenn
- **De l'école : école Sacré Coeur Roz Landrieu**
  - ✓ DAVY Marie-Claire
- **De l'école : St Augustin Pocé les Bois**
  - ✓ SALMON Anne
- **De l'école : St Georges de Reintembault**
  - ✓ AZE Virginie
  - ✓ BERANGER Delphine
  - ✓ GAHAGNON Elise
  - ✓ GASNIER Anne-Florence
  - ✓ GAVARD Mireille
- **De l'école : St Joseph Irodouer**
  - ✓ HERBERT Dominique
  - ✓ FRETAY Karine
- **De l'école : St Joseph Poilley**
  - ✓ LEVEQUE Stéphanie
- **De l'école : Ste Anne Sixt S/Aff**
  - ✓ MAHE Evelyne

### Accompagnateurs

- ✓ Xavier de BEAUCHESNE : Formateur Chercheur responsable de formation – CEPEC
- ✓ Jacques-Yves GOURHAND : Coordinateur commission pédagogique
- ✓ Marie-Christine ANTOINE : Chargé de mission - DDEC 35
- ✓ Hervé JUGEAU : Chargé de mission – DDEC 35
- ✓ Olivier RICHARD : animateur pédagogique
- ✓ Isabelle SAMSON : Chargé de mission DDEC 35

## B. Préambule

Rennes le 29 février 2011, les professeurs des écoles catholiques d'Ille et Vilaine sont invités à une première conférence à propos de l'évaluation<sup>1</sup>. Depuis de nombreuses années la question de l'évaluation à l'école se pose et plusieurs actions sont entreprises dans les écoles. Il s'agit lors des conférences<sup>2</sup> de préciser les repères actuels concernant l'évaluation pour favoriser une évolution des équipes et des pratiques des enseignants dans leur classe. L'accent est mis sur les procédures d'évaluation qui valorisent les réussites et les acquis, sur la place de l'erreur dans l'apprentissage et sur les postures de l'enseignant évaluateur.

Le 9 avril 2014, les professeurs des écoles catholiques d'Ille et Vilaine sont de nouveaux invités pour parler d'évaluation.

Entre ces deux dates, des actions ont été entreprises dans des écoles, des groupes se sont réunis pour poursuivre la réflexion autour des questions liées à l'évaluation : utilisation du portfolio, réflexion et action par rapport à « la note enrichie », ateliers sur la co-évaluation, l'autoévaluation, l'évaluation formative, l'évaluation diagnostique. Tous les chefs d'établissement ont bénéficié d'une journée de formation pour animer leur équipe sur l'évaluation des élèves dans leur établissement. Des enseignants, seuls ou à plusieurs, ont mis en place des pratiques innovantes, certains ont créé des outils originaux pour donner à l'évaluation un nouveau statut : celui d'accompagnateur et de facilitateur des apprentissages et non plus seulement celui de « vérificateur » des écarts.

Deux groupes particuliers ont été créés dès la rentrée de septembre 2012 pour poursuivre le travail de réflexion entamé lors des conférences et mettre en place une démarche de recherche action pendant les deux années suivantes.

- **Un premier groupe** a réuni des équipes autour de la question de la communication de l'évaluation entre enseignants, aux parents ...
- **Un deuxième groupe** a réuni des enseignants (parfois d'une même équipe mais pas nécessairement) autour de l'évaluation formative et plus particulièrement de la place de l'élève dans cette évaluation.

Ces deux groupes se sont réunis plusieurs fois pendant ces deux ans pour construire ensemble une pensée commune concernant l'évaluation, produire des outils ou des démarches de travail et échanger sur les expérimentations mises en place ou les outils produits.

Le document qui vous est présenté ici est la synthèse des résultats des travaux des deux groupes.

Dans une première partie, quelques repères théoriques sont rappelés. Il ne s'agit pas ici de rappeler tout ce qui se dit à propos de l'évaluation<sup>3</sup> mais de préciser simplement les éléments qui ont servi de base aux réflexions et aux productions pendant ces deux années, certains de ces repères ont été développés lors des conférences.

Dans la deuxième partie seront présentés les travaux élaborés pendant ces deux années et qui pour la plupart sont utilisés aujourd'hui dans les classes.

---

<sup>1</sup> Conférence donnée par Xavier de Beauchesne du CEPEC de Lyon.

<sup>2</sup> La deuxième aura lieu trois semaines plus tard, le 21 mars 2011

<sup>3</sup> Une bibliographie indicative se trouve en fin de ce document

Enfin dans la troisième partie seront exposés les derniers travaux des deux groupes qui ont fait l'objet d'une présentation à tous les enseignants présents à la journée Forum du 9 avril 2014.

De très nombreux documents ont été produits pendant ces deux années. Les premiers exemples présentés dans les pages qui suivent n'en sont qu'un aperçu. Les autres accompagnent ce document et sont accessibles sur une page dédiée du site de la **Direction Diocésaine de l'Enseignement Catholique d'Ille et Vilaine**

Bonne lecture

Xavier de Beauchesne

## C. La démarche de travail

Pour mener à bien ce projet, il fallait un calendrier, des rôles définis, des outils et une organisation. Voilà en quelques lignes la présentation de la démarche qui a permis à ce projet d'aboutir.

### 1. Le calendrier

- Après les conférences de février et mars 2011,
  - o 2 jours de rencontre entre formateurs et conseillers pédagogiques pour préciser le projet lancer les actions.
- Une fois les deux groupes constitués
  - o Cycle de 10 journées réparties sur 2 années dont l'objectif est de faire évoluer des pratiques ou des outils d'évaluation pour l'école primaire, qui s'appuie sur les théories récentes en cohérence avec la demande institutionnelle et notamment concernant le socle commun
  - o Deux mercredis, en début d'année pour définir les problématiques et préciser le projet.
  - o Deux mercredis en début de la deuxième année pour relancer les projets et préciser le travail à faire.
  - o Six journées pendant les vacances d'hiver, réparties sur les deux années pour faire le point, préciser les démarches, produire les outils...
- Durant les journées de rencontre
  - o Echanges sur les pratiques afin de construire une culture commune autour de l'évaluation.
  - o Précision autour des repères théoriques utilisés sur lesquels s'appuyer lors des expérimentations,
  - o Elaboration d'outils qui seront expérimentés en classe, en équipe
  - o Organisation de la communication du travail
- 

### 2. Les rôles

- Un accompagnement assuré par un formateur du CEPEC<sup>4</sup>
- Une coordination assurée par la commission pédagogique de la DDEC d'Ille et Vilaine
- Un suivi sur place et pendant les journées de rencontre assuré par les formateurs et chargés de mission de la DDEC d'Ille et Vilaine

### 3. Les outils

A l'heure du numérique, la communication s'est située sur la toile en dehors des journées de rencontre.

- le mail est un bon outil pour rapidement se donner des informations, se rappeler une rencontre ou la préparer ...
- dès le début, il a été ouvert un espace réservé en ligne (forum, communication, dépôts de documents, échange de documents ....)

---

<sup>4</sup> CEPEC : organisme de formation missionné. [www.cepec.org](http://www.cepec.org)

## 4. Une démarche : La recherche action

Travail fondé sur une démarche de **recherche action**.

La finalité de ce travail est : L'élaboration et l'expérimentation de pratiques et d'outils qui pourraient être présentés à d'autres enseignants.

La recherche action est un concept issu des travaux de Kurt Lewin dans les années 30. Sa visée est double. Il s'agit de mettre en place une réflexion pour

- apporter une **contribution aux préoccupations pratiques des personnes** à propos d'une problématique qui les concerne et,
- apporter une **contribution au développement des sciences sociales**, dans le cadre des travaux engagés et de leurs résultats,

La recherche action permet donc la production effective de stratégies pédagogiques et d'outils concrets mais également la création collective de connaissances et d'innovations pédagogiques

Elle suppose :

- 1 – l'implication des acteurs qui ne se situent pas dans une logique de réceptivité :
- 2 – la définition d'une problématique et l'élaboration d'au moins une hypothèse
- 3 – la mise en œuvre d'expérimentations.

Avec la recherche action "(...) il s'agit d'éviter les formes de travail qui perpétuent l'infantilisation des enseignants souvent préoccupés d'appliquer des consignes ou de nouveaux décrets de réforme ou encore de connaître les dernières manies d'un inspecteur. Ainsi s'envisage une équipe de travail où les membres se différencient par leur formation et leur compétence et non par un statut hiérarchique (...) Enseignants, spécialistes en Sciences de l'Education doivent s'associer à la même table pour tenter de résoudre ensemble les questions posées par [ces] transformations"<sup>5</sup>

## 5. Les problématiques posées :

Après un état des lieux de l'existant concernant l'évaluation et les difficultés que cela posait, le premier travail a consisté à définir ce que nous allions chercher.

Deux problématiques ont été définies par les deux groupes.

- Le premier groupe réunissait des équipes autour de la question de la communication de l'évaluation entre enseignants, aux parents ... on peut résumer la problématique posée comme suit
  - o L'école a toujours des difficultés aujourd'hui à se détacher de la norme, à pointer les réussites. Pourtant, l'évaluation ne doit pas être une sanction mais un processus qui permet d'indiquer les acquis des élèves et favoriser leur suivi tout au long de leur scolarité. Elle ne doit pas non plus laisser à l'élève le rôle de simple observateur en dehors de cette communication. De nombreux auteurs montrent l'importance d'une évaluation qui accompagne l'apprentissage, l'étaie et permet des prises de décisions positives.

---

<sup>5</sup> Charles DELORME – De l'animation pédagogique à la Recherche-Action – Chronique Sociale – 1982

Notre travail nous a amenés rapidement à rechercher, *quels outils et quelles modalités d'évaluation pouvaient être mis en place pour communiquer aux parents et aux collègues les résultats des élèves dans le cadre d'une évaluation positive qui valorise les acquis véritables de chacun et non des acquis relatifs en fonction du groupe ou de la tâche.*

*Assurés que les évaluations chiffrées manquait de clarté et n'informaient pas sur les acquis des élèves, nous avons fait l'hypothèse que la communication de l'évaluation devait impliquer l'élève pour qu'il lui donne du sens et indiquer pour chacun avec précision le niveau atteint dans un apprentissage plutôt qu'un niveau relatif dépendant de la classe ou d'une norme extérieure à la classe.*

- Un deuxième groupe réunissait des enseignants autour de l'évaluation formative et plus particulièrement de la place de l'élève dans cette évaluation. on peut résumer la problématique posée comme suit

- o Les élèves sont trop souvent passifs lors de l'évaluation, leur tâche consiste à faire le travail proposé, parfois jusqu'à la relecture et l'auto correction mais c'est l'enseignant qui se charge d'évaluer et de communiquer à l'élève le résultat de son travail. Et pourtant, apprendre nécessite de se confronter à une tâche qui pose problème, et de prendre conscience de ses réussites, les lacunes, ses besoins...

*Notre travail nous a amené à rechercher quelles situations, quelles pratiques de classe, quels outils faciliteraient l'interaction des élèves entre eux et permettraient de placer chacun dans une situation d'auto évaluation sans attendre l'approbation de leur enseignant.*

*Tenant compte des nombreux travaux sur l'apprentissage et l'évaluation et pressés de redonner aux élèves le sens de l'activité scolaire, nous avons choisi d'expérimenter des outils dont les caractéristiques principales étaient qu'ils impliquaient pleinement les élèves et qu'ils les amenaient à travailler pour apprendre et pas seulement pour obtenir un résultat.*

Loin d'en avoir fini dans ces réflexions, nous avons, pendant ces deux années, beaucoup produit d'outils, beaucoup essayé, souvent discuté...

Les pages qui suivent sont en cours d'écriture, les conclusions ne sont pas encore stabilisées mais les nombreuses remontées lors des mises en commun ont toutes sans exception montré combien il était important de **remettre l'enfant non seulement au cœur des apprentissages mais également au cœur de l'évaluation.**

## D. Repères théoriques

Les propos qui suivent sont issus des différentes questions abordées lors des travaux de groupe. Ils n'ont pas la prétention de faire un point exhaustif sur l'évaluation à l'école mais de préciser les apports théoriques qui ont permis de mettre en place les expérimentations présentées plus loin.

### 1. Quelles théories de l'apprentissage

Aujourd'hui, cohabitent dans les établissements et bien souvent dans les classes, plusieurs approches pédagogiques différentes. Deux courants de la psychologie cognitive peuvent être dégagés et permettent d'éclairer les choix des enseignants en matière de pratiques pédagogiques (programmation, méthode et évaluation.) Il s'agit du béhaviorisme et du constructivisme.

Dans les classes, la pédagogie par objectifs et la pédagogie (ou approche) par compétences proposent une programmation des apprentissages et des modalités de travail distinctes. Elles s'appuient sur ces théories de la psychologie cognitive souvent opposées.

#### a) Le Béhaviorisme

Cette conception de la psychologie rejette la référence à la conscience. L'apprentissage est issu d'une action ou de conditions extérieures à celui qui apprend.

C'est une théorie du conditionnement. Le béhaviorisme pose comme postulat qu'il n'est possible de fonder la psychologie que sur des données observables et mesurables, des comportements et qu'on ne peut formuler d'hypothèse sur d'éventuels processus mentaux inobservables. Les stimuli, venant de l'extérieur, lorsqu'ils sont pertinents favorisent la réponse attendue. Apprendre, c'est construire des comportements appropriés, en réponse à des stimuli adaptés. On parle de comportement, de conditionnement, de renforcement, ...

*L'élève apprend des réponses à des stimuli extérieurs*

*L'enseignant construit des comportements en recherchant les meilleurs stimuli et en renforçant positivement les réponses conformes*

Le Béhaviorisme postule donc qu'il faut se centrer sur les comportements observables et mesurables de l'apprentissage et que l'on peut produire n'importe quel apprentissage à condition d'utiliser les techniques adéquates.

*Des auteurs : John Broadus Watson, Ivan Pavlov, Burrhus Frederic Skinner,*

#### b) La Pédagogie par objectifs

Elle est initiée par Ralph Tyler aux Etats-Unis qui propose une organisation scientifique et rationnelle de l'éducation comme avait été proposée à la même période une organisation scientifique du travail.

Pour mettre en œuvre cette approche pédagogique, il faut une formulation claire, univoque et précise des objectifs pour pouvoir les évaluer. Les objectifs sont définis en termes de comportements observables et mesurables. L'enseignement sera plus efficace si l'objectif nomme exactement ce que l'on attend que l'élève fasse à l'issue de la formation.

La pédagogie par objectifs s'appuie sur les apports théoriques du béhaviorisme.

### c) Le constructivisme

Ce courant se développe dans les années 50. Il se démarque nettement du courant béhavioriste en considérant que le développement intellectuel est issu de la **construction de ses acquisitions par l'enfant lors de l'action** alors que les béhavioristes le considèrent comme une réponse à une stimulation, une sollicitation extérieure.

Ce courant explique l'apprentissage comme le résultat du traitement par l'individu qui apprend de l'information perçue.

Le constructivisme désigne « l'ensemble des activités et des processus **internes** inhérents à l'acquisition des connaissances, à l'information, à la mémoire, à la pensée, à la créativité, à la perception, ainsi qu'à la compréhension et à la résolution de problèmes »<sup>6</sup>.

### d) Le socio constructivisme

C'est parce qu'il y a nécessité de coordination cognitive entre individus qu'il y a apprentissage. Apprendre c'est se décentrer de ses propres représentations.

Le socio constructivisme apporte au constructivisme une dimension relationnelle. La relation d'individu à individu donc la relation à autrui. Cette relation à l'autre peut aider, contribuer à ce qu'on remette en cause ses propres conceptions.

C'est le cas dans le fonctionnement de groupe par exemple mais aussi le rapport individuel de l'enseignant avec l'élève.

Des auteurs Piaget, Vygotsky, Bruner, Doise et Mugny ...

### e) L'approche par compétence

L'approche par compétences est une démarche pédagogique inspirée de diverses recherches en éducation, en psychologie (constructivisme et du socio constructivisme) et même en formation professionnelle.

Pour ce courant pédagogique **l'outil principal de l'apprentissage de l'élève est l'activité conscientisée**. Pour apprendre, l'élève agit en fonction de situations complexes qui engagent les connaissances et les capacités qu'il possède ou doit acquérir. La notion de compétence se réfère à l'ordre de l'action et l'apprentissage à la prise de conscience de l'action.

La pédagogie par objectifs consistait essentiellement à découper les connaissances en morceaux. Ainsi, savoir lire se découpait en une multitude de petits apprentissages à réaliser. Cette façon de procéder ne permettait pas à l'élève de comprendre concrètement ce qui était attendu de lui. Il ne voyait pas nécessairement l'intérêt de ce qui lui était enseigné.

L'approche par compétences place immédiatement l'élève dans une situation qui lui permet de saisir le sens et l'utilité de ce qu'il doit apprendre. De plus, il peut agir immédiatement, avant tout enseignement. À partir des activités des élèves, l'enseignant détermine ce que ces derniers ont besoin de savoir pour résoudre le problème posé par la situation très pratique qui leur est proposée.

L'enseignant choisit la **compétence** qui devra être développée dans le **référentiel** issu des programmes et du socle commun. Il définit les **situations complexes** qui vont permettre aux élèves d'apprendre.

---

<sup>6</sup> Legendre, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

Durant la séquence, l'enseignant accompagne les élèves, il favorise leur **mise en action**. Il s'assure que chacun donne du sens à ce qui est attendu en fin de processus. Tout au long du parcours, il les aide à **prendre conscience** de leurs actes et des **résultats partiels obtenus** et développe leur capacité à **s'évaluer**. Il les guide dans la **transformation de leur façon de faire**. Il les aide à agir autrement. Il **différencie** lorsque cela est nécessaire.

L'approche par compétences propose une démarche qui facilite les apprentissages et aide les élèves à utiliser ce qu'ils savent. L'enseignant est amené à enseigner différemment. Il favorise l'agir et la réflexion des élèves et propose les savoirs appropriés à leur développement.

## 2. Quelles définitions de l'évaluation

On ne peut pas parler de l'évaluation sans la définir et préciser dans quelle logique on la situe et quelle fonction on lui attribue.

Car s'il existe bien une définition de l'évaluation, claire et admise par la communauté scientifique il est difficile de parler d'évaluation pédagogique sans lui adjoindre un adjectif pour la préciser. Parle-t-on de l'évaluation formative, normative, certificative ... ?

### a) Une définition

Selon Jean Marie De Ketele, l'évaluation est un « **processus** qui consiste à « **recueillir** un ensemble d'informations suffisamment **pertinentes, valides** et **fiables** et examiner le degré **d'adéquation** entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une **décision**. »<sup>(7)</sup>

- **processus** : activité continue
- **recueillir** : collecte, analyse, mesure des données, des faits à interpréter
- **pertinentes** : caractère plus ou moins approprié des informations recueillies ou de l'épreuve, selon qu'elles s'inscrivent dans la ligne des objectifs visés
- **valides** : degré d'adéquation entre ce que l'on déclare faire (évaluer telle ou telle dimension) et ce que l'on fait réellement; les informations récoltées doivent correspondre effectivement aux informations recherchées
- **fiables** : est le degré de confiance que l'on peut accorder aux résultats observés : seront-ils les mêmes si on recueille l'information à un autre moment, avec un autre outil, par une autre personne, on parle de la reproductibilité...
- **adéquation** : des résultats avec ce qui est attendu
- **décisions** : actions d'enseignement, approfondissement, remédiation, orientation, ...

**L'évaluation pédagogique** est ainsi un processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables pour examiner le degré d'adéquation entre les acquis scolaires perçus ou les compétences observées et un référentiel d'apprentissage défini en vue d'une prise de décision.

### **L'évaluation est une aide à la prise de décisions**

---

<sup>(7)</sup> De Ketele, J.M.(1989), L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation, in Cahier de la Fondation Universitaire ; Université et Société, le rendement de l'enseignement universitaire.

## b) L'évaluation en milieu scolaire

De nombreuses activités sont supports pour l'évaluation en milieu scolaire. De nombreuses modalités sont mises en œuvre pour le recueil des informations concernant les acquis des élèves.

Mais au préalable de la définition de l'activité ou des modalités, il est indispensable de préciser la logique dans laquelle s'inscrit l'évaluation mise en place et sa fonction.

## c) Logique de l'évaluation

On distingue généralement deux logiques

### 1. La logique pédagogique

- L'évaluation dont la logique est pédagogique se déroule tout au long de l'apprentissage. Elle évalue des résultats temporaires pour permettre de faire le point sur cet apprentissage. Dans ce cas, **une erreur est révélatrice d'un besoin**.
- Elle favorise l'apprentissage, aide l'élève à s'apprendre.
- Elle peut être prise en charge par l'enseignant comme l'élève lui-même.
- Dans le cas de cette évaluation, l'élève est comparé à lui-même et ses acquisitions sont comparées à celles déjà en place ou celles à atteindre.

### 2. La logique sociale

- L'évaluation dont la logique est sociale se déroule en dehors de l'apprentissage. Avant, pour sélectionner, orienter ou après pour classer, certifier...
- Elle évalue des produits finis, des apprentissages sensés être acquis ; par des tests, des contrôles, des examens, des concours. Dans ce cas, **une erreur est un manque, une lacune**
- Elle n'a aucun effet direct sur l'apprentissage. Elle peut encourager tel élève à travailler, réviser ... mais il le fera pour obtenir un résultat, pas pour développer un apprentissage.
- Elle est prise en charge par un enseignant et l'élève est exécutant de la tâche mais passif quant à son évaluation.
- Les résultats de l'élève sont généralement comparés à une norme, à des résultats moyens d'élèves dans le même cas (même âge, même classe, même examen ...)

## d) Fonction de l'évaluation

Classiquement, on distingue cinq fonctions<sup>8</sup> :

### 1. Diagnostique

- Cette évaluation est l'analyse des situations, des besoins, des profils et prérequis d'élèves, elle se situe au début et permet de définir les apprentissages déjà là et de prendre des décisions quant aux apprentissages à renforcer, aux remédiations à mettre en place ...
- L'évaluation diagnostique est une mise en situation complexe de l'élève face à une compétence non maîtrisée. Elle tient compte de la représentation des enfants (ce qu'ils savent déjà.) Elle permet de repérer les connaissances qui sont utiles à la compétence, de repérer les démarches possibles, utiles, d'élaborer une liste de critères de réussite, d'anticiper sur le parcours d'apprentissage.

---

<sup>8</sup> D'après un article de François Muller : <http://francois.muller.free.fr/manuel/rapportertravaux/a.htm>

- Elle permet pour l'élève de se mettre en projet et à l'enseignant d'établir un plan de formation.

## 2. Pronostique

- L'évaluation pronostique consiste en un test initial qui favorise l'élaboration d'un projet, elle se situe avant de définir un apprentissage et permet de prendre des décisions quant à un suivi, une orientation ...

## 3. Formative-Formatrice

- L'évaluation formative permet l'accompagnement de l'apprentissage, la remédiation, l'adaptation, la différenciation. Elle se situe en cours d'apprentissage et permet de prendre des décisions concernant les activités à mettre en place pour atteindre un apprentissage
- L'évaluation formative est un processus continu qui informe l'élève et l'enseignant des progrès de l'élève par rapport aux objectifs. Elle est régulière, quotidienne, c'est un élément de la phase d'apprentissage. La visée de l'évaluation formative est de guider l'enseignement et l'apprentissage de l'élève.
- L'enseignant par divers moyens, oraux, écrits, observations... récolte de l'information pour décider des stratégies et des activités appropriées.
- Elle est formatrice lorsque l'élève est acteur de cette évaluation

## 4. Sommative-Certificative

- L'évaluation sommative consiste en un bilan pour permettre un jugement une prise de décision par des tests terminaux et la remise de certificats, de diplômes. Elle se situe à la fin d'un apprentissage.
- Elle permet de préciser les acquis et lorsqu'elle est prévue pour cela (certificative) l'obtention d'un certificat, d'un diplôme, d'une qualification.
- En classe, Le contrôle ou l'évaluation de fin de période est une évaluation dont la fonction est de situer la performance de l'élève par rapport à un niveau de performance donné, extérieur à lui, à un instant donné. Elle a un caractère social et permet la communication d'un résultat. Elle se déroule généralement hors de la phase de l'apprentissage ; après et plus rarement avant l'apprentissage.
- L'enseignant par divers moyens, oraux, écrits, observations ... récolte l'information pour établir un parallèle entre le résultat obtenu et le résultat attendu. Le résultat est notifié en rapport à cette norme

## 5. D'orientation

- Cette évaluation facilite la liaison entre le présent et l'avenir ; études, emploi, ...

Après l'évaluation, un enseignant doit assumer deux types de décisions très différentes.

- Des décisions pour aider les élèves à mieux apprendre...  
Logique pédagogique, évaluation formative
- Des décisions pour rendre compte de ce que les élèves ont acquis ...  
Logique sociale, évaluation certificative, (normative)

### 3. Quels apprentissages

Les textes officiels utilisent depuis longtemps des concepts utilisés par les pédagogues pour parler des apprentissages. Mais s'il y a un accord, même à minima entre les théoriciens concernant ces concepts, leur utilisation dans les textes reste très confuse.

Il existe dans le socle commun les termes de compétences, de connaissances, de capacités et d'attitudes. Il n'existe plus dans les programmes de l'école primaire que les deux premiers et le plus souvent associés sans distinction. Il est même question dans ces programmes de savoirs, de savoirs scolaires, de savoirs fondamentaux, d'automatismes et de savoir-faire instrumentaux... une étude plus approfondie pourrait amener à se poser la question des références théoriques de ces deux textes.

Il serait vain de vouloir tout expliquer et sans doute difficile d'arriver à se mettre d'accord sur chacun de ces concepts. Mais il faut pouvoir travailler et surtout communiquer en équipe sur des idées que chacun partage.

Nous avons choisi dès les premiers temps de la recherche de définir les concepts que nous allions utiliser tout au long de notre travail.

L'actualité nous incite à choisir une pédagogie qui permet de développer les compétences des élèves et c'est autour de ce concept que nous avons organisé ces définitions

Avant de présenter, sous forme de tableau, les définitions retenues, voici quelques propos sur la compétence que bien souvent, nous avons du mal à préciser.

**Nous avons choisi d'accorder une certaine importance à ce passage car il nous semble indispensable que les équipes s'attellent à cette innovation, encore trop modeste, d'un véritable passage à la compétence comme organisateur de l'apprentissage.**

Les propos qui suivent sont assez théoriques mais nous faisons confiance à nos collègues enseignants pour savoir prendre dans ces lignes ce qui leur permettra de développer une nouvelle approche.

Dans le cadre de leurs travaux sur l'éducation, de nombreux chercheurs en sciences de l'éducation se sont intéressés à l'explicitation des concepts, notamment de celui de compétence. Répertorier toutes les définitions serait fastidieux mais voici quelques caractéristiques définies par des chercheurs reconnus afin d'en tirer quelques points communs lorsque c'est possible.

Pour **Pierre Gillet** la compétence se « *définit comme un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche problème et sa résolution par une action efficace (performance).* »<sup>9</sup>

Une définition proche de celle de **Philippe Meirieu** qui décrit la compétence comme un « *savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. Et plus précisément, (...) la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé.* »<sup>10</sup>

**Philippe Perrenoud**<sup>11</sup> quant à lui affirme qu'une « *compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois*

---

<sup>9</sup> Pierre Gillet, 1992,

<sup>10</sup> Philippe Meirieu, 1989,

<sup>11</sup> Philippe Perrenoud, 1999,

*des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes. » Il précise encore sa conception en rajoutant qu'une « compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées ».*

**Guy Le Boterf**,<sup>12</sup> considère que « *la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser* ».

**Jacques Tardif**,<sup>13</sup> considèrerait récemment qu'une « *compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations* ».

Enfin, **Marc Romainville**<sup>14</sup> estime, lui, qu'une « *compétence est un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir, qui permettront, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets* ».

Les définitions mises en évidence ci-dessus ne sont qu'un témoignage restreint de l'abondante littérature centrée ces dernières années sur l'approche par compétences de la formation scolaire ou professionnelle. Ces quelques exemples suffisent cependant à montrer la complexité de la notion, la difficulté de la cerner, et quelquefois même l'ambiguïté et la polysémie des termes utilisés.

Les auteurs cités ci-dessus ne sont sans doute pas représentatifs de l'ensemble des champs théoriques abordant cette notion. Il peut cependant être intéressant à partir de ces six auteurs pour noter des analogies et des oppositions. Précisons que cet exercice ne s'appuie que sur les citations mentionnées ci-dessus et qu'une étude plus rationnelle demanderait d'élargir les références.

De cet examen rapide des définitions de ces auteurs, nous retiendrons quelques traits dominants.

- D'une part le **cadre complexe** dans lequel opère la compétence et le lien avec les apprentissages traditionnellement présents dans les programmes (savoirs, savoir-faire...) « une compétence repose sur la **mobilisation**, l'intégration, la mise en réseau d'une **diversité de ressources** : les ressources internes, propres à l'individu, ses connaissances, capacités, habiletés, mais aussi les ressources externes mobilisables dans l'environnement de l'individu (autres personnes, documents, outils informatiques, etc.) »<sup>15</sup>
- D'autre part l'aspect **délimité** de la compétence qui se définit dans une **famille de situations** identifiée ; ce qui en son temps avait amené Bernard REY<sup>16</sup> à réfuter la véracité des compétences transversales : « cette mobilisation des ressources s'effectue dans une **situation** donnée, dans le but d'**agir** : la compétence est nécessairement située ; pour autant, elle s'exerce dans une diversité de situations, à travers un processus d'adaptation et pas seulement de reproduction de mécanismes »<sup>17</sup>

---

<sup>12</sup> Guy Le Boterf, cité dans le Rapport IGEN, 2007

<sup>13</sup> Jacques Tardif, cité dans le Rapport IGEN, 2007

<sup>14</sup> Marc Romainville cité dans le Rapport IGEN, 2007

<sup>15</sup> Alain HOUCHOT et Florence ROBINE, IGEN, 2007, p

<sup>16</sup> Bernard REY, 1996

<sup>17</sup> Alain HOUCHOT et Florence ROBINE, IGEN, 2007

- Enfin l'utilité de développer la compétence de l'élève en **associant** les nombreux **savoirs** nécessaires et la **capacité** de les mobiliser en situation. « Ces éléments constitutifs mettent clairement l'accent sur une conception dynamique de la compétence et invitent à un recentrage sur les processus d'apprentissage de l'élève plutôt que sur les contenus d'enseignement, sur la nécessaire synergie entre l'acquisition de connaissances, le développement de capacités ou d'habiletés, et l'adoption d'attitudes »<sup>18</sup>

Pour une étude plus approfondie des écrits à propos du concept de compétence, Chacun pourra se reporter aux travaux de chercheurs québécois présentés à l'UNESCO en 2006<sup>19</sup>. Ils ont étudié les écrits « d'auteurs les plus cités dans différents textes représentatifs de champs disciplinaires utilisant fréquemment le concept de compétence. » et ont ainsi montré que la définition de la compétence dépendait de la position épistémologique des auteurs (approche comportementaliste, cognitiviste ou constructiviste), de l'identification de l'objet principal de la compétence (l'apprenant, l'activité, ...), de l'étendue de son champ d'application (une, plusieurs, toutes les situations), de sa dynamique (statique ou évolutive), des types de ressources essentielles (interne, externe) et de la finalité de la compétence (production d'un résultat ; traitement réussi de la situation ; réalisation d'une tâche.)

*Toutes les références des auteurs se trouvent en fin de document dans la bibliographie.*

Après un travail de tri à partir d'énoncés tirés des textes officiels, nous avons établi lors d'une première journée de rencontre le tableau suivant qui a comme objectif de distinguer à partir de leurs caractéristiques et d'exemples, les objets d'apprentissage présents dans les programmes.

Ce travail de conceptualisation a été établi à partir d'une démarche pédagogique proposée par Britt Marie Barth pour faciliter l'apprentissage dans son ouvrage, Apprentissage de l'abstraction

---

<sup>18</sup> Ibid.

<sup>19</sup> Philippe. Jonnaert, 2006

Concept	Attributs	Exemples
<b>Domaine</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Une division de la discipline</li> <li>○ Donne le sens de la discipline</li> <li>○ Général</li> <li>○ Englobe les apprentissages de la discipline</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Résoudre des problèmes</li> <li>○ Maîtrise de la langue : lire dire écrire</li> <li>○ Découverte du monde</li> <li>○ Autonomie et initiative</li> </ul>
<b>Capacité processus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Outil intellectuel</li> <li>○ Transversale dans tous les domaines</li> <li>○ Transfert dans la vie de tous les jours</li> <li>○ Permet une construction de soi</li> <li>○ Cadre squelette de base permettant de travailler les compétences</li> <li>○ Se développe au quotidien, tout le temps</li> <li>○ Nécessite la métacognition, la verbalisation</li> <li>○ Se développe à travers des activités différentes organisées par l'enseignant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mettre en place une démarche de résolution de problème</li> <li>○ Soins apportés à son travail</li> <li>○ Capacité d'analyse</li> <li>○ Autonomie</li> <li>○ Aller chercher l'information</li> <li>○ Appliquer des règles d'hygiène</li> <li>○ Débattre, travailler en groupe, argumenter, s'engager dans un projet, écouter,</li> <li>○ Attention, concentration</li> <li>○ Formuler des hypothèses</li> <li>○ Faire des choix</li> <li>○ Être persévérant</li> <li>○</li> </ul>
<b>Attitude</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Se développe dans des situations problèmes</li> <li>○ Evaluation : pas de trace, liée à l'observation, nécessite des critères,</li> <li>○ Evaluation contextualisée (la capacité est transversale et peut être vérifiée dans un contexte donné)</li> <li>○ Adhésion (ou pas) des parents à l'école</li> <li>○ Personnalité</li> <li>○ Façon d'être par rapport à ce qu'attend l'école</li> <li>○ Equivoque</li> </ul>	
<b>Compétence</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Définit un ensemble de situations de la même famille</li> <li>○ Univoque</li> <li>○ Tâche complexe qui englobe connaissances, capacités, attitudes</li> <li>○ Nécessite la maîtrise de plusieurs connaissances, capacités, attitudes</li> <li>○ Apprentissage contextualisé</li> <li>○ Notion de projet</li> <li>○ S'apprend dans des tâches complexes</li> <li>○ S'évalue                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Dans le temps</li> <li>○ Par étapes – niveaux de performance</li> <li>○ A travers plusieurs situations</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Décrire (un objet, un animal ...) pour le faire découvrir</li> <li>○ Lire à l'oral avec fluidité et expressivité</li> <li>○ Reformuler à l'oral un texte lu</li> <li>○ Reproduire une figure géométrique</li> <li>○ Participer à un débat</li> <li>○ Participer à la production d'une œuvre chorégraphique collective</li> <li>○ Mémoriser et dire des comptines</li> <li>○ Écrire un texte sous la dictée</li> <li>○ Rédiger un texte</li> <li>○ Copier un texte</li> <li>○ Reproduire une figure géométrique à partir du programme de construction</li> </ul>
<b>Connaissances</b> Objectifs Techniques Notion Savoir	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Plus ciblée que la compétence</li> <li>○ Déclinaison de la compétence</li> <li>○ Apprentissage simple -un seul objectif-</li> <li>○ Apprentissage décontextualisé, qui devra être contextualisé</li> <li>○ Il faut plusieurs connaissances pour maîtriser une compétence</li> <li>○ Théorie, tâches,</li> <li>○ Données empiriques – données à l'état brut, façonnées par l'enseignant pour être transmises aux élèves – transposition didactique</li> <li>○ Présente dans les traces écrites des élèves</li> <li>○ Elle est observable, évaluable                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ De manière formative(en cours d'apprentissage. Ex : le cahier du jour)</li> <li>○ Evaluation binaire (juste ou faux)</li> <li>○ L'évaluation peut être adaptée</li> </ul> </li> <li>○ Idée d'exercices</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Connaître les caractéristiques du carré</li> <li>○ Orthographier les homonymes grammaticaux</li> <li>○ Dessiner un cube</li> <li>○ Reconnaître et exprimer une quantité</li> <li>○ Comparer les nombres entiers</li> <li>○</li> <li>○ Déchiffrer les mots</li> <li>○ Calculer mentalement</li> <li>○ Accorder le verbe avec son sujet</li> <li>○ Corriger son texte</li> </ul>

Suite à un tel travail, il convient en équipe d'élaborer un référentiel ; c'est-à-dire un document commun qui référence, à partir des textes officiels les objectifs qui feront l'objet d'apprentissage. Il ne s'agit pas uniquement d'un tri en effet, la précision permet de distinguer les objets d'apprentissage :

- Pour une meilleure compréhension en équipe
- Pour une préparation (séquence, séance) adaptée à l'objet d'apprentissage. On ne met pas en place la même modalité de travail pour la maîtrise d'une compétence ou l'apprentissage d'une connaissance.
- Pour permettre aux élèves de savoir ce qu'ils apprennent et faire les liens nécessaires.

Ces différents repères théoriques, comme nous l'avons déjà précisé, ont été discutés lors des travaux en équipe, d'autres ont été utilisés par certains groupes et pourront être précisés dans les pages qui suivent.

Il nous a semblé important de les préciser car tout travail de recherche ou d'innovation, s'appuie sur les travaux précédents et les théories qu'ils exposent. Ils sont également le fond commun des enseignants et leur permet d'argumenter sur leur choix pédagogiques.

#### 4. L'autonomie

Nous avons beaucoup parlé de l'autonomie tout au long de notre recherche. Nous avons acquis la certitude qu'il était indispensable d'en faire un objet d'apprentissage explicite. L'autonomie est en effet outil et objet d'apprentissage, un moyen et une fin.

Et pourtant, tous les enseignants d'une même équipe s'entendent-ils pour définir un comportement ou une attitude « autonome » ? Quels dispositifs, pratiques ou techniques pédagogiques sont mises en place dans le quotidien des classes pour atteindre l'objectif d'autonomie de l'élève ?

Comme le précise Philippe Meirieu<sup>20</sup>, il faut inscrire la question de l'autonomie des élèves au cœur de toute activité éducative et non à son terme uniquement.

Voilà quelques lignes écrit dans une équipe à propos de l'autonomie.<sup>21</sup>

##### 1. Quels élèves veut-on former?

La compétence 7 du socle commun s'appelle : Autonomie et initiative  
Qu'est-ce qu'être autonome dans chaque cycle?

##### 2. •Cycle1

- Soutenir un travail plus ou moins long
- Aller jusqu'au bout de son travail
- Demander de l'aide (adulte, camarade) en cas de difficulté
- Être curieux, avoir envie d'apprendre (devenu élève)
- Avoir une idée des outils qui peuvent l'aider à répondre à ces questions

---

<sup>20</sup> Philippe Meirieu, 1996

<sup>21</sup> Ecole de Plélan le Grand

- Etre capable d'écouter jusqu'au bout
3. •Cycle 2
- Savoir ce qu'il doit faire
  - Respecter les règles
  - S'entraider
  - Utiliser les outils de la classe (référents, affichage)
  - Travailler sans l'adulte (10/15')
  - Anticiper une démarche de résolution
  - Travailler en équipe
  - Présenter un travail soigné
  - Etre le plus autonome possible pour réaliser une tâche scolaire
4. •Cycle 3
- Se dégager des consignes de présentation
  - Comprendre une consigne simple
  - Utiliser des outils, des référents pour répondre à une consigne
  - Utiliser des acquis
  - Faire du lien entre les apprentissages
  - Etre capable de lire et de comprendre une consigne

Lors de journées de rencontre, il a souvent été question de ces repères théoriques qui nous aident à comprendre un phénomène, à expliquer une démarche, à mieux exprimer sa pratique.

Pendant longtemps, ces « *grands mots* » théoriques utilisés par les auteurs en sciences humaines ont été éloignés des discours des enseignants mais aujourd'hui, comme la médecine, la justice, ... la pédagogie a besoin que ce vocabulaire et ce qu'il véhicule soient porté par les praticiens, les enseignants pour que les pratiques dans les classes soient fondées, explicites, étayées. Ce qui pourra éviter sans doute qu'un changement de programme ou de politique donne l'impression que tout ce qui a été mis en place doivent être remis en cause.

Les lignes précédentes n'énoncent qu'un aperçu des repères théoriques de l'enseignant. Elles sont surtout le compte rendu des propos tenus lors des rencontres de ces deux dernières années. Une bibliographie complète ces propos et pourrait aider une équipe à choisir les ouvrages à mettre à disposition dans la salle des professeurs.

## **E. Partie 2 et 3**

Les parties 2 et 3 sont chacune dans un document à part

### **Partie 2**

- Dans cette partie se trouvent une présentation des différents travaux réalisés pendant les deux ans et qui ont permis de mettre en place les projets de recherche action.

### **La partie 3**

- Dans cette partie sont regroupées les présentations des projets qui ont été exposés le 9 avril 2014 aux enseignants d'Ille et Vilaine présents ainsi qu'un extrait des productions réalisées.

## F. Conclusions et perspectives

L'école, comme beaucoup d'autres domaines sociaux, est en mutation permanente. Tout en maintenant un cadre stable et sécurisant dans lequel les apprentissages sont possibles, l'école doit aussi s'adapter.

Une adaptation devenue indispensable aux élèves qu'elle reçoit et dont le rapport au savoir, le sens des apprentissages et l'ouverture aux outils contemporains dont principalement les outils numériques ont profondément évolué<sup>22</sup>.

Une adaptation aux nouveaux savoirs et aux nouveaux outils qui aujourd'hui ont largement envahi les classes. Dès les années 1970, Marshall McLuhan parlait du village planétaire dans lequel les médias, les nouveaux moyens de communication et les nouvelles technologies redessinaient les échanges, l'accès au savoir. Quarante années plus tard nous, la somme de nouveaux savoirs a explosé, l'accès à ces savoirs s'est simplifié et dans le même temps, de nouvelles compétences se révèlent indispensables,

Comme nous le disions dans la présentation de la démarche, le travail est en cours et la conclusion encore à écrire. Ces deux ans ont permis à deux groupes d'enseignants de faire avancer leur regard sur l'évaluation. Mais plus encore que l'évaluation, c'est aussi le statut de l'élève qui a été étudié.

Un élève qui s'évalue c'est un élève qui s'apprend. Considérant que le développement intellectuel est issu de la construction des acquisitions par celui qui apprend lors de l'action et que l'apprentissage est cette activité conscientisée, nous avons fait l'hypothèse que l'évaluation, qu'elle soit sociale ou pédagogique, devait laisser une part d'action importante à l'élève qui apprend.

Les expériences que nous avons mises en place, les outils que nous avons créés ont demandé à chacun de se décentrer de sa fonction première qui était d'enseigner pour se charger d'une autre fonction qui était d'accompagner.

Toutes les innovations mises en œuvre pendant ces deux ans ont resitué l'enseignant comme médiateur de l'apprentissage par l'élève.

Il reste encore du travail pour stabiliser les outils produits. Certains constats montrent la difficulté pour quelques élèves de s'adapter à ces nouveaux travaux, à la nouvelle place qu'on leur donne. D'autres montrent la difficulté à différencier les pratiques pour permettre à tous, les élèves rapides comme les plus lents, de travailler et d'apprendre

Cependant, la majorité des retours d'expérience montre l'implication des élèves, le sens qu'ils donnent à leur travail, la volonté qu'ils ont d'apprendre plus ou plus loin ce qu'ils

---

<sup>22</sup> On pourra lire à ce sujet « petite poucette » de Michel Serre

viennent de découvrir et surtout insiste sur deux points absolument indispensables à tout apprentissage, la **motivation** et la **confiance** des élèves.

Nous ne pouvons, à la suite de ce travail, conclure de façon définitive sur l'exactitude de nos hypothèses, mais les premiers résultats laissent à penser que nous sommes sur la bonne voie.

Une voie qui nous amène à définir les apprentissages par niveaux de complexité, à évaluer les acquis des élèves pour positiver leurs apprentissages et à laisser à l'élève un rôle prioritaire dans cette évaluation qui fait partie de son acquisition

Une voie qui nous conduit à lâcher prise dans l'activité de l'élève qui apprend pour lui permettre d'aller jusqu'à l'évaluation de son travail pour qu'il arrive à définir ce qu'il sait, ce qu'il faut encore travailler.

Une voie où l'enseignant pédagogue retrouve toute sa place d'accompagnant de l'élève qui apprend.

## G. Bibliographie

### o OUVRAGES

- › BARTH, B. M., « L'apprentissage de l'abstraction : méthodes pour une meilleure réussite de l'école. » Retz, 1987
- › Cahiers pédagogiques, Dossier "L'évaluation des élèves" n°438 - décembre 2005,
- › Cahiers pédagogiques, Évaluer à l'heure des compétences, n°491 - octobre 2011,
- › DELORME C. (dir) « L'évaluation en questions » . CEPEC, ESF , , 1994
- › DE VECCHI G. « évaluer sans dévaluer », Hachette éducation, 2011, Paris
- › HADJI C. « Faut-il avoir peur de l'évaluation ? » De Boeck, 2012
- › HOUCHOT A. et ROBINE F. sous la dir.; « Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis »; IGEN; Rapport n°2007 – 048;; Juin, 2007;
- › GILLET P. sous la direction de; « construire la formation »; ESF éditeur; collection pédagogie; 1992;
- › Inspection générale de l'éducation nationale, « La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales. » Rapport - n° 2013-072, Juillet 2013
- › JONNAERT P., BARRETTE J., MASCIOTRA D., YAYA M., « La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée... »; UNESCO; International Bureau of Education; 2006; Genève;
- › JORRO A., « L'enseignant et l'évaluation des gestes évaluatifs en question », de Boeck 2000.
- › MAURY Y. LIQUETE V. *"Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie"* Armand Colin, 2007,
- › MEIRIEU P.; « Apprendre... oui mais comment »; ESF ; 1989 ; Paris ;
- › MEIRIEU P.; *Frankenstein pédagogue*, ESF, 1996, Paris
- › REY B. « les compétences transversales en question », ESF, pédagogie, 1996, Paris, 224 p
- › SCALLON G « L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences » De Boeck , 2007
- › Secrétariat de l'Enseignement Catholique, « cap sur l'évaluation », 2012 Paris
- › TARDIF J. « Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive » Editions Logiques , 1997

### o ARTICLES

- › PERRENOUD P.; « Construire des compétences tout un programme »; in Vie pédagogique n° 112; sept. oct. 1999, Montréal.

- › PERRENOUD P.; « Évaluation formative : cinquième roue du char ou cheval de Troie ? », in *Journal de l'Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation* (ADMÉE-CANADA), 1988, vol. 5, n°4
- › L'évaluation formative au service d'une école sans échec (V. de Landsheere)  
<http://www.restode.cfwb.be/download/infoped/INFO38A.pdf>
- › Le portfolio en éducation – concept et usage (Carole Eyssautier-Bavay)  
<http://isdsm.univ-tln.fr/PDF/isdsm18/27-eyssautier.pdf>
- › Guide du portfolio (Gérard Scallon)  
[http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/valise\\_BEP/portfolioguide.pdf](http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/valise_BEP/portfolioguide.pdf)
- › L'autonomie (F. Muller) <http://francois.muller.free.fr/diversifier/autonomieeleve.htm>
- › Rapport de l'OCDE évaluer l'apprentissage l'évaluation formative  
[http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/rapport\\_ocde\\_ceri\\_evaluer\\_l\\_apprentissage\\_l\\_evaluation\\_formative\\_2008.pdf](http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/rapport_ocde_ceri_evaluer_l_apprentissage_l_evaluation_formative_2008.pdf)
- › Faire appel à l'auto évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant (cahier pédagogique) [http://www.unige.ch/fapse/life/textes/Pillonel\\_Rouiller\\_A2002\\_01.html](http://www.unige.ch/fapse/life/textes/Pillonel_Rouiller_A2002_01.html)
- › Evaluation formative : cinquième roue du char ou cheval de Troie ? (Perrenoud)  
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1988/1988\\_17.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_17.html)
- › Apprendre par franchissement d'obstacles ? de Jean Pierre Astolfi [http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP\\_RS005\\_7.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS005_7.pdf)

- **Sitographie**

- [Le site du ministère sur le socle commun](#)
- [Site de l'ADMÉE : Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation](#)
- [« Le défi de l'évaluation des compétences » Dans les dossiers d'actualité de l'IFE Institut Français de l'Éducation](#)
- [Travail du service école de la DDEC du Morbihan](#)
- [Repères pour l'évaluation DIEC de Franche Comté](#)
- [Documents produits par le département primaire du CPEC](#)
- [Un site présentant un portfolio](#)
- [Un aperçu de la constante macabre](#)