

Un ensemble de données partagées pour accompagner l'évolution des pratiques

Groupe de travail des inspecteurs sur l'évaluation

Ce document regroupe sous forme de fiches indépendantes une réflexion partagée abordant la thématique de l'évaluation des élèves. Son objectif premier est de renforcer la culture partagée du groupe des inspecteurs de l'académie.

Il a été construit à partir d'un ancien document collectif datant de 2015 (écrit à l'occasion de la réforme du collège) et mis à jour en tenant compte à la fois de l'évolution du système éducatif, de nouveaux textes et de notre propre réflexion.

Des compromis inévitables subsistent : comme celui de conserver une terminologie institutionnelle pour ne pas être en décalage avec certaines ressources nationales récentes.

Concernant la déclinaison sur le terrain de ce document, chaque fiche sera potentiellement associée à des outils de diffusion pour l'accompagnement des équipes : c'est une « mallette inspecteur sur l'évaluation » qui constituera un ensemble d'outils opérationnels partagés.

	Groupe de travail Gérard Johann (Pilotage) Bardyn Christophe Belliard Anne-Marie Ferhadjian Sophie Georgeais Olivier Iliescu-Suciu Stefania Krebs Jean-Paul Langlet Eve Le-Moroux Gilles Morvezen Lionel
--	---

Table des matières

Les textes institutionnels	2
Un point sur l'évaluation au secondaire	3
Les compétences	7
Évaluation et motivation	12
Erreur et apprentissage	14
Bibliographie	17

Les textes institutionnels

Quelques extraits de textes relativement récents au sujet de l'évaluation des élèves

Une évaluation positive au service de la progression de l'élève. L'annexe de la loi du 8 juillet 2013 dite de refondation de l'école de la république invite à : « *faire évoluer les modalités d'évaluation et de notation des élèves (...)* ». Il convient ainsi de « *privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles* », de manière à ce que l'évaluation permette de « *mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève* ».

Un rôle clair conféré à l'évaluation.

« *Indiquer précisément ce qui est attendu de l'élève, lui restituer un bilan détaillé de son travail et lui donner les moyens de progresser et de résoudre ses difficultés scolaires* »

« *Faire de l'évaluation une démarche, et non seulement une mesure, afin que l'élève se sente valorisé et encouragé à prendre confiance en ses capacités et puisse progresser* »

Ces deux aspects sont repris dans le décret n°2015-1929 du 31-12-2015 publié dans le **BO n°3 du 21 janvier 2016** : Évaluation des acquis scolaires des élèves et livret scolaire, à l'école et au collège.

L'obligation de dépasser le constat pour aider l'élève à progresser.

« *L'évaluation des acquis de l'élève, menée en référence au socle commun de connaissances, de compétences et de culture est réalisée par les enseignants, avec, le cas échéant, la collaboration de l'équipe éducative. Elle a pour fonction d'aider l'élève à progresser et de rendre compte de ses acquis (...). En fonction de ce bilan, les enseignants proposent des modalités d'accompagnement afin de permettre à l'élève d'atteindre les objectifs du cycle* » (**BO n°3 du 21 janvier 2016**).

Préambule du guide de l'évaluation au lycée (version déc 2022).

« *Les principes à retenir*

1. *L'évaluation fait partie intégrante de l'apprentissage, elle doit contribuer sereinement au parcours de chaque lycéen, notamment pour préparer son entrée dans l'enseignement supérieur, en lui permettant de progresser. Pour cela :*

- *Chaque élève doit savoir sur quoi il sera évalué, connaître et comprendre les attendus, les critères d'évaluation et retenir de l'évaluation menée le degré d'acquisition atteint ainsi que les éléments à travailler.*
- *L'évaluation est l'occasion d'un retour informé aux élèves, le temps dédié à la correction doit permettre à chaque élève de progresser dans la compréhension des attendus et ses apprentissages. Toute note est accompagnée d'appréciations explicites pour attester du niveau atteint en fin de période par un élève. Pour le cycle terminal, les commentaires explicitent le niveau atteint pour les compétences du livret scolaire. »*

<https://eduscol.education.fr/document/5470/download>

Un point sur l'évaluation au secondaire

Du côté de la recherche

L'évaluation peut revêtir plusieurs fonctions dont les plus importantes, dans le domaine de l'enseignement, de la formation et de l'éducation, sont les **fonctions d'orientation, de régulation et de certification** (De Ketele & Roegiers 1996, 2001).

Fonction	Objectif	Exemple
ORIENTATION avant l'apprentissage	préparer une nouvelle séquence d'apprentissage, une nouvelle année scolaire, une nouvelle filière d'études, un enseignement nouveau.	une évaluation à visée diagnostique pour faire le point sur les prérequis avant de commencer une séquence d'apprentissage.
REGULATION en cours d'apprentissage	améliorer l'apprentissage en cours en proposant des stratégies de remédiation et des démarches réflexives	les évaluations à visée formatives précédant une évaluation sommative
CERTIFICATION après l'apprentissage	certifier devant des instances sociales les effets ou produits d'un apprentissage terminé (séquence, période, fin de cycle).	DNB, Bac.

D'après Bloom, lors de l'évaluation, la plus haute maîtrise réside dans la capacité d'un élève à aider, interpeller l'autre, ce qui fait référence aux notions de tutorat et de coopération.

Un élève est reconnu compétent quand : « il connaît, il est capable d'utiliser, il peut parler à propos ».

Yann Mercier-Brunel, enseignant-chercheur à l'ESPE d'Orléans, assigne trois objectifs à l'évaluation.

VERIFIER / VALIDER (vision normative) : dans ce cas, c'est la performance qui est visée et non la compétence. Cela suppose une vision standardisée des acquis des élèves. L'erreur est l'écart au produit attendu. Une évaluation qui correspond à cet objectif est tournée vers le passé : elle pointe ce qui n'a pas été acquis.

ANALYSER / AGIR (vision rationnelle) : pour définir des objectifs et des moyens d'apprentissage. Le statut de l'erreur change : elle sous-tend le travail de l'enseignant qui, en ingénieur didacticien, ajuste son action en fonction de ses observations. La compétence prend le pas sur la performance. L'évaluation est tournée vers les progrès, on parle d'évaluation « positive ». Par contre, comme l'enseignant est le maître d'ouvrage, le sens et l'investissement de l'élève sont rarement interrogés.

SOUTENIR / ACCOMPAGNER (vision complexe) en ayant conscience des facteurs psychosociaux, l'élève est compris avec la singularité de son intelligence, de sa sensibilité, du sens qu'il donne à la tâche et de sa relation au contexte scolaire. Il est acteur de sa progression et perçoit sa scolarité comme un parcours personnel non tubulaire. L'évaluation est alors un lieu d'échanges et d'intercompréhensions.

Le chercheur en éducation **Richard Burns** a établi des postulats montrant que toute classe est par nature hétérogène : les élèves ont des profils différents, ils apprennent et progressent selon des rythmes qui leur sont propres ; certains d'entre eux ont des besoins particuliers.

Cette diversité doit être prise en compte et nécessite de différencier l'enseignement, mais aussi l'évaluation afin de permettre à chacun de progresser.

Du coté des pratiques

L'évaluation, acte pédagogique constitutif de l'acte d'enseignement :

Les élèves développent progressivement des compétences, d'un cycle à l'autre et d'un enseignement à un autre. Pour ce faire, « apprendre » et « évaluer » doivent interagir et ne pas être cloisonnés voire opposés.

L'évaluation n'est pas une finalité en soi, elle se situe de ce fait au cœur même de l'acte d'enseigner. Elle est à considérer comme un outil de repérage des réussites et des difficultés de chaque élève. La prise d'informations régulière par le professeur doit lui permettre d'orienter et de réajuster son action afin de construire des situations d'apprentissage adaptées dans le cadre d'une pédagogie qui prend en compte les réels besoins des élèves.

Pour que l'élève s'inscrive dans une dynamique d'apprentissage, il faut non seulement le rendre acteur dans l'acquisition de ses savoirs et la construction de ses compétences, mais aussi **lui faire prendre conscience de ses progrès**. Pour cela, un élève doit être impliqué dans ses apprentissages mais aussi dans son évaluation.

Traditionnellement nous distinguons quatre grands types d'évaluations selon leurs fonctions ou finalités :

Evaluation à visée diagnostique

Une évaluation a une visée diagnostique lorsqu'elle est réalisée en amont des apprentissages dans le but d'adapter son enseignement aux élèves en s'appuyant sur leurs acquis et en identifiant leurs éventuelles lacunes. Parfois cela permet de réaliser que des rappels n'en sont pas pour des élèves ou inversement que certaines notions sont bien assimilées et peuvent être un appui solide pour ouvrir de nouveaux questionnements. Pour l'élève cela peut être une source de réactivation de certains enseignements précédents.

Evaluer en amont des apprentissages (diagnostic) peut être utile pour :

- repérer les obstacles qui se dressent entre l'élève et les apprentissages (ce repérage peut être rapide : un QCM, un vrai/faux, un recueil des représentations, ...);
- poser un diagnostic sur la réalité des acquis des élèves nécessaires pour aborder de nouvelles notions (« acquis » ne se limite pas à « connaissances » ...);
- favoriser la prise en compte de l'hétérogénéité : en effet, la confrontation des pré-acquis (ce que savent réellement les élèves) aux prérequis (ce que les élèves doivent savoir pour mener à bien les nouveaux apprentissages) permet d'organiser le travail de la classe ;
- favoriser une démarche de confrontation entre les élèves : chacun a bien des connaissances, des représentations antérieures sur lesquelles construire de nouveaux apprentissages. L'interaction devient source de motivation pour progresser.

Evaluation à visée formative

Une évaluation à visée formative est une évaluation réalisée en cours d'apprentissage. Elle porte davantage sur les compétences en cours d'acquisition que sur les notions en elles-mêmes. Elle s'appuie sur des outils qui mettent l'élève en réflexion et lui permettent de comparer ce qu'il fait à ce qui est attendu en l'impliquant dans sa propre évaluation : ce sont les critères, les indicateurs de réussite, les échelles descriptives etc.... Pour être efficace et bien mesurer une progression, il est important de bien cibler des compétences et de les évaluer plusieurs fois. L'autoévaluation n'est pas un exercice facile et selon le degré d'autonomie de l'élève, il est souvent judicieux de l'y amener progressivement en passant par de la co-évaluation.

Si l'évaluation à visée formative est bien intégrée au processus d'apprentissage, il semble plus difficile d'accepter que le bilan intermédiaire trimestriel reflète à part égale l'évaluation sommative (la photo instantanée de ce qui est acquis ou pas à un moment de l'année) et l'évaluation à visée formative. Pour autant cette dernière peut attester de certains acquis qu'il est possible de valoriser en fin de période.

Remarque : aux expressions "évaluations formatives" et "diagnostiques", nous préférons l'expression "à visée formative" ou "à visée diagnostique" car tout n'est pas aussi cloisonné : toute évaluation peut avoir une visée diagnostique et/ou formative. Un exemple : une évaluation sommative de type brevet blanc ou bac blanc qui serait utilisée pour faire le point sur les acquis et les méthodes de l'élève dans le cadre d'un accompagnement personnalisé a, de fait, une dimension diagnostique et même formative. Ce qui compte ici c'est bien « ce qu'on fait de la situation d'évaluation ».

Evaluation sommative

Une évaluation sommative est une évaluation réalisée après la phase d'apprentissage. Elle porte sur des savoirs et des savoir-faire qui ont été travaillés au préalable. Si le devoir bilan est bien associé à l'évaluation sommative, les 'petites' interrogations portant sur les connaissances sont parfois considérées à tort comme des évaluations formatives. Ces dernières restent des évaluations sommatives dans la mesure où elles portent sur des notions vues aux séances précédentes.

Au lycée, particulièrement au cycle terminal, un poids énorme peut parfois peser sur les devoirs sommatifs qui ressemblent dans leur forme comme dans leur contenu aux évaluations du bac. Le 'bac blanc' compte généralement pour un fort coefficient dans la moyenne trimestrielle : il s'agit d'une épreuve longue pour celui qui la passe comme pour celui qui la corrige et lui donner une grande importance semble évident. Pourtant le bac blanc, comme toute évaluation sommative n'est qu'une photo instantanée et peut ne pas du tout refléter le niveau réellement atteint par l'élève justement parce que les attentes sont celles d'un niveau de fin d'année alors qu'il est encore « en cours de formation ».

Si ce type d'épreuve sommative reste tout à fait pertinent dans une préparation de l'élève il faut bien veiller :

- à ce que les attentes correspondent bien à celles du moment ;
- à ne pas lui donner un poids disproportionné par le jeu des coefficients (conception très discutable et aléatoire qui relève de choix personnels rarement pensés en termes pédagogiques). De plus l'effet « note importante » est aussi susceptible de réduire la maîtrise et la réactivation de compétences pourtant acquises (c'est « l'enjeu qui fait douter »).

Un échec peut s'expliquer par des difficultés d'apprentissage mais il peut aussi questionner le processus d'apprentissage lui-même : a-t-il permis à l'élève de mesurer l'écart entre ce qu'il sait faire, ce qu'il comprend et ce qui est attendu ? L'a-t-il vraiment préparé à cette épreuve ?

Evaluation certificative

« L'évaluation certificative » (au sens institutionnel général) repose sur des épreuves qui ne visent pas une régulation des apprentissages mais bien une reconnaissance institutionnelle des acquis en fin de formation. Au cours des trimestres (ou semestres), les élèves vont avoir des évaluations à visées formatives et sommatives qui vont les aider à se préparer à cette certification de fin de cycle (DNB ou bac). Dans une certaine mesure, constater (et s'appuyer sur) des réussites lors d'évaluations à visée formative peut contribuer à construire une note qui aura une valeur certificative.

Lors de la mise en place d'une évaluation, il revient à l'enseignant de :

- construire une stratégie d'évaluation dans laquelle tout élève parvient à montrer ce qu'il sait faire ;
- **distinguer et clarifier les différentes finalités de l'évaluation** en incluant des types d'évaluation allant au-delà de la simple vérification de la maîtrise des savoirs-connaissances et savoir-faire-capacités ;
- **recourir à des modalités d'évaluation variées** (écrit, oral, autoévaluation, coévaluation, évaluation dans le cadre d'un travail de groupe pour la prise en compte des compétences développées au sein des pratiques coopératives, observation de l'activité de l'élève, rituels...) ;
- **veiller à ce que le retour de l'évaluation soit explicite** pour chaque élève en rendant compte de ses acquis et de pistes de progrès ;
- proposer à l'élève des évaluations quand il est reconnu « prêt » afin de respecter les rythmes différents d'apprentissage des élèves ;
- s'autoriser à aider certains élèves pendant l'évaluation par des coups de pouce consistant à accepter de répondre à certaines questions, de valider des étapes intermédiaires qui sont de nature à rassurer, d'autoriser l'utilisation de certaines ressources. L'idée est ici de ne pas s'interdire de **différencier les évaluations** (que ce soit en termes d'étayage, d'attendus...).

Le spectre de l'évaluation

Avec le temps des associations terminologiques ont cristallisé certains concepts, certaines modalités d'évaluation. Par exemple l'évaluation des compétences se retrouve invariablement associée à des évaluations non notées (de même pour l'évaluation à visée formative) et, inversement, toute évaluation non notée serait une évaluation dite « par compétence ». Cela ne reflète pas toujours la réalité : nous pouvons constater que

certaines évaluations non notées portaient uniquement sur des domaines de connaissances, de nombreuses épreuves d'examens mettent en jeu des compétences et se terminent bien par une notation...

Le tableau ci-dessous remet en place les principales composantes de l'évaluation, sans corréler de manière définitive l'objet évalué avec telle fonction ou tel outil de mesure.

Le spectre de l'évaluation se caractérise par...				
Des objets (objectifs) ¹	Des fonctions	Des moments	Des outils de mesure	Des évaluateurs
<ul style="list-style-type: none"> Savoirs- connaissances Savoir faire - Capacités Savoir être - Attitudes Compétences (intègre les trois objets précédents) 	<ul style="list-style-type: none"> Faire un diagnostic Informer Certifier Mesurer des performances Mesurer un progrès 	<ul style="list-style-type: none"> En début de formation En cours de formation En fin de formation 	<ul style="list-style-type: none"> Des niveaux de maîtrise de compétences Des degrés de maîtrise de compétences Des notes Des scores 	<ul style="list-style-type: none"> Un(e) enseignant(e) Un(e) autre enseignant(e) L'élève lui même Un(e) autre élève
... Et concerne				
Des évalués		Des tâches		Des modalités (moyens)
<ul style="list-style-type: none"> Un élève seul Un binôme Un groupe d'élèves 		<ul style="list-style-type: none"> Une tâche individuelle Une tâche collaborative Une tâche coopérative 		<ul style="list-style-type: none"> Oral Ecrit Expression corporelle

Il est possible d'associer n'importe quel item de chaque colonne. Ainsi si l'évaluation de compétences associe le plus souvent compétences/en cours de formation/ pour mesurer un progrès/ degrés de compétences, cela n'est pas un dogme. Par exemple l'évaluation des compétences expérimentales en classe de terminale est l'association de compétences/en fin de formation/ pour certifier/ degrés de compétences puis score puis note/ un(e) autre enseignant(e).

Avoir une vision précise de son spectre d'évaluation des élèves demande donc de distinguer prioritairement :

- ce qu'on évalue (l'objet)
- la fonction de l'évaluation (son rôle ou sa finalité)
- à quel moment de l'apprentissage on évalue

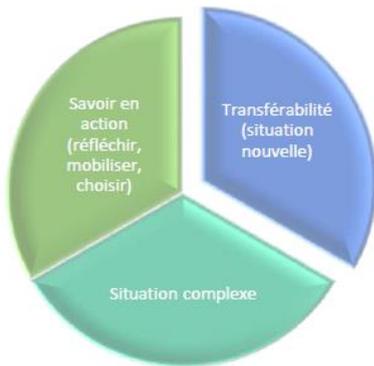
La nature de l'outil de mesure ou bien la qualité de l'évaluateur sont certes importantes mais ne conditionnent pas les trois précédents points.

¹ Distinction Objectif / Moyen : par exemple l'oral peut être évalué en tant que compétence (objectif de formation et d'évaluation) mais peut aussi être utilisé pour évaluer une autre compétence (l'oral est ici un moyen de recueillir les informations servant à l'évaluation d'une compétence tierce).

Les compétences

Du côté de la recherche

La compétence est définie dans le décret instaurant le socle commun de compétences, de connaissances et de culture par « *la capacité à mobiliser des ressources (savoirs, mais également savoir-faire ou savoir-être) devant une tâche ou une situation complexe* ».



L'élève apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche ou un projet, dans une situation nouvelle, inattendue ou complexe.

La mise en œuvre d'une compétence ne peut s'exercer dans une tâche de répétition. L'idée de *situation nouvelle* indique le **caractère de transférabilité d'une compétence**, d'une situation d'apprentissage à une autre situation d'apprentissage, en autonomie.

La construction des compétences ne se confond pas avec la pédagogie par objectifs. Cette dernière peut conduire à un fractionnement excessif des objectifs. Pour **P. Perrenoud**, on pourrait parfaitement enseigner et évaluer par objectifs sans se soucier du transfert des connaissances, encore moins de leur mobilisation, parmi d'autres ressources, face à des situations complexes. En d'autres termes la somme des parties ne fait pas le tout : l'évaluation pour elles-mêmes de toutes composantes d'une compétence n'est pas une évaluation de la compétence (même si cela reste un indicateur intéressant pour sa mise en œuvre).

La notion de compétence doit également se distinguer de celle de performance (qui implique possiblement une évaluation par le manque). Si une performance peut s'appuyer sur une mesure directe, un degré de maîtrise d'une compétence résulte nécessairement d'une construction qui s'inscrit dans une temporalité.

Selon **Jacques Tardif**, la compétence est un savoir-agir complexe qui prend appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes (un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être) à l'intérieur d'une famille de situations. L'évaluation de compétences repose tant sur l'évaluation des productions de l'élève, tout en les comparant à des niveaux de référence que sur l'évaluation de la capacité de l'élève à mobiliser et à combiner des ressources, de manière réfléchie et judicieuse, pour répondre à la question/ à la problématique posée par une situation donnée.

Évaluer des compétences revient alors à évaluer non seulement le produit d'une activité, mais aussi un savoir-agir, c'est-à-dire la capacité de l'élève à transférer ses savoirs, savoir-faire et savoir-être dans des situations similaires à la situation d'évaluation. Autrement dit, l'évaluation de compétences permet de mesurer en même temps ce que l'élève fait et ce que l'élève apprend à faire.

Un point de vigilance : il ne faut pas confondre savoir-faire et compétence ; il convient de distinguer le savoir-faire (pouvant relever des connaissances que l'on peut automatiser) du **savoir-agir complexe** où il faut toujours faire preuve de réflexion dans l'action et de réflexivité.

Du côté des pratiques

Évaluer des compétences Vs évaluer par compétences

L'expression 'Évaluation « par » compétences' est une petite maladresse qui vient de la confusion entre 'Évaluation de compétences' et 'Approche par compétences'...

Il faut éviter d'utiliser l'expression « évaluer par compétences » qui tend à scléroser certains débats en figant une forme unique d'évaluation avec la question de la construction et de l'évaluation des compétences (l'évaluation des compétences serait automatiquement associée à une évaluation sans notes et reposant sur des grilles complexes).

Des « échelles de compétences » : positionner / évaluer.

La redéfinition des compétences avec le nouveau socle commun de 2016 a pour avantage de renvoyer le concept de compétence à un savoir en action (ou un savoir agir) mais également suggère le caractère transférable d'une compétence (idée de situation « ouverte »). On se rapproche de la pratique réelle. Pour autant une vigilance doit toujours se porter sur la compréhension de ce qu'est une situation ouverte (appelée également situation « complexe² » mais encore trop souvent interprétée comme « compliquée ») et sur les habitudes prises avec le triptyque connaissances-capacités-attitudes.

Retenons une première chose : **une compétence se réalise dans l'action.**

D'un point de vue neurosciences et fonctionnement réel du cerveau la frontière entre connaissances, capacités et compétences n'existe pas. Il n'existe pas de « réseaux de neurones » spécifiques aux connaissances quand d'autres seraient spécifiques de capacités voire de compétences. Ce que fait le cerveau : une mobilisation complexe de différentes opérations mentales. Il existe bien différents réseaux situés à différents endroits du cortex cérébral mais quelle que soit la tâche tous ces réseaux fonctionnent en interdépendance. Pour le dire autrement : une connaissance n'est pas quelque chose d'immuable et de stocké (comme on stockerait une image dans le disque dur d'un ordinateur) mais c'est quelque chose qui est activement reconstruit, de la même manière qu'un raisonnement.

La compétence est donc un concept-outil permettant de formaliser et décrire des pratiques par le fractionnement et la description de celles-ci en plusieurs composantes. Cela permet en outre d'identifier des leviers de progression (apprentissage – métacognition) et enfin de poser des degrés ou niveaux de compétence dans le cadre d'une évaluation.

Retenons donc une seconde chose : **une compétence ce n'est pas réel, c'est formel et descriptif.**

Pourquoi alors conserver ce concept de compétence ?

- Parce qu'on n'a rien trouvé de mieux pour décrire et formaliser certaines pratiques.
- Parce qu'en termes d'évaluation c'est plus proche de la réalité de ce que sont nos élèves que d'une évaluation restreinte à une somme de connaissances ou de réussites des gestes techniques.
- Parce que cela permet d'identifier, de « mettre en mots », des points de progression.

La conséquence est que le périmètre (la complexité) de telle ou telle compétence est extrêmement variable. L'échelle des descripteurs associés l'est tout autant. Par exemple la compétence « raisonner » ne peut se traiter de manière uniforme selon le type de raisonnement (simple ou complexe) considéré. Pourtant nous gardons toujours le même terme pour le décrire.

² Disons-le une fois pour toutes : une situation (ou tâche) complexe ne veut pas dire situation (ou tâche) compliquée. De même une situation (ou tâche) simple ne veut pas dire situation (ou tâche) facile.

Il faut donc prendre le recul nécessaire en acceptant que toutes les compétences ne sont pas à même échelle et qu'il n'existe pas de manière uniforme de les évaluer. Il est nécessaire d'adapter ses outils et ses procédures d'évaluation (la grille d'évaluation universelle est une utopie).

D'une manière assez générale :

- A l'échelle d'une compétence moins complexe (c'est-à-dire qu'il est relativement facile d'en définir les composantes en termes de savoirs, savoirs faire, savoirs être...) alors **on peut évaluer dans l'action**. Il est d'ailleurs aisé de proposer des pistes de progrès pour cette compétence.
- A l'échelle d'un domaine de compétence (c'est-à-dire qu'on devine il y a plusieurs compétences impliquées) alors il devient difficile voire impossible de l'évaluer dans l'action. C'est une combinaison de différentes observations et/ou évaluations qui permettra de se faire une idée du degré de maîtrise de celui-ci. On peut alors davantage parler de **positionnement**. Il se fait « après coup », en croisant plusieurs regards (et donc le mieux étant de positionner en équipe).

Par exemple, pour le socle commun, deux échelons d'évaluation sont à considérer (car chaque composante du socle commun renferme en réalité un grand nombre de compétences : une composante du socle n'est pas une compétence mais un domaine regroupant plusieurs compétences)

- **L'échelon 1** : chaque professeur dans sa classe forme les élèves au regard des **compétences** travaillées du programme et **évalue** les degrés de maîtrise des compétences en s'appuyant sur les principaux éléments travaillés durant la période considérée.
- **L'échelon 2** : le **positionnement** de l'élève sur les degrés de maîtrise des huit **composantes** du socle est conduit collectivement par l'équipe pédagogique et éducative. Il s'appuie sur un faisceau d'observations réalisées à l'échelon 1. Des observables communs, définis collectivement pour chaque composante, facilitent les échanges au sein des équipes.

La fin de la procédure est par ailleurs traduite en note certificative pour le Brevet des collèges.

Par exemple, pour le grand oral du baccalauréat, deux échelons d'évaluation sont aussi à considérer (car « faire un grand oral » relève d'un ensemble complexe de plusieurs compétences dont il a été institutionnellement décidé qu'il y en aurait cinq).

- **L'échelon 1** : chaque membre du jury (deux enseignants de spécialité) **évalue** les degrés de maîtrise des 5 compétences de la grille certificative en s'appuyant sur les principaux descripteurs de la grille.
- **L'échelon 2** : le **positionnement** du candidat sur les degrés de maîtrise se fait en croisant les regards des deux membres du jury pour chaque compétence puis, de ce positionnement partagé le jury décide de la note certificative globale qui sera attribuée au candidat.

Un exemple de grille d'évaluation des compétences

Cette approche présente l'intérêt d'être adaptable à l'évaluation de nombreuses compétences différentes et quel que soit le niveau de difficulté de la tâche à réaliser. Cette approche ne nécessite pas de détailler des descripteurs mais s'applique plutôt lors d'évaluation des processus (mais n'est pas adaptée à l'évaluation d'un produit pour laquelle descripteurs et indicateurs précis sont nécessaires). Ici c'est la difficulté de la tâche qui fixe le niveau, pas les attendus.

Le positionnement de l'élève dans un degré de maîtrise repose sur une condition et trois grands principes :

- Condition : on n'évalue pas réellement une compétence à partir de tâches simples ou la répétition à l'identique d'une tâche
- Principes : l'autonomie de l'élève dans la tâche, l'accompagnement ou étayage

Un degré de maîtrise d'une compétence s'observe nécessairement au travers de situations variées.

Insuffisant	Fragile	Satisfaisant	Très bonne maîtrise
Élève peu-pas autonome		Élève autonome	
L'élève a besoin d'aides majeures répétées = fort accompagnement	L'élève a besoin d'aides majeures ponctuelles = fort accompagnement	L'élève a besoin d'aides mineures régulières = accompagnement léger	L'élève a besoin d'aides mineures ponctuellement ou pas du tout
L'élève exerce ses compétences uniquement dans des tâches simples ou des travaux guidés		L'élève exerce ses compétences dans le cadre de tâches complexes ponctuelles ou récurrentes	
L'élève n'adapte pas ses ressources à une nouvelle situation	L'élève tente d'adapter ses ressources à une nouvelle situation sans réussir le transfert	L'élève adapte ses ressources dans certaines situations nouvelles	L'élève adapte ses ressources à une nouvelle situation

A partir de cette grille il convient de l'adapter, en contexte, à telle ou telle compétence et d'IDENTIFIER COLLECTIVEMENT DES « POINTS DE BASCULE ».

De la multiplication des référentiels.

Une des difficultés dans le pilotage de l'évaluation des compétences en établissement vient des divergences terminologiques et/ou sémantiques. C'est la conséquence de l'émiettement des approches où chaque discipline, chaque degré d'enseignement, chaque groupe transversal, travaille à nommer ses propres champs de compétences (parfois en s'arrangeant pour que les compétences ainsi décrites soient au service de ses objectifs). Cela peut amener à des débats, des oppositions, dont l'utilité est toute relative. Puisqu'on ne peut s'accorder sur un référentiel partagé des compétences il faut simplement l'accepter et faire avec.

Pour autant si les mots (et parfois les contours ou périmètres de compétences) sont différents les grandes idées sont globalement partagées. En croisant différents référentiels institutionnels (programmes disciplinaires, livrets scolaires, compétences citées dans les parcours, compétences citées dans les éducations transversales, compétences et attendus cités dans le supérieur) il est possible de dégager des domaines de compétences partagés :

1. Domaine culturel (qui renvoie largement à la mobilisation des connaissances dans leur diversité)
2. Domaine de l'expression orale et écrite
3. Domaine de l'information et de l'exploitation de celle-ci
4. Domaine du raisonnement et de l'esprit critique
5. Domaine de l'analyse de données
6. Domaine de la réflexivité
7. Domaine de la responsabilisation
8. Domaine de l'autonomie et de l'initiative
9. Domaine du travail en équipe
10. Domaine de l'action et de la réalisation
11. Domaine des langues vivantes
12. Domaine des nouvelles technologies

Pour clore cette partie dont le résultat vient d'un comparatif exhaustif entre différents référentiels concernant le lycée et le supérieur, le tableau ci-dessous a pour objectif de marquer la continuité collège-lycée (et plus largement les cycles 2, 3 et 4 avec les objectifs du socle commun).

Le socle commun, dans sa nouvelle écriture, catégorise les compétences en **cinq grands domaines**. Le premier domaine du socle concernant les langages a été décomposé par la suite dans le livret scolaire unique (LSU). Cette nouvelle catégorisation distingue alors un socle commun **décliné en 8 composantes**.

Domaines du socle commun	Composantes du socle commun (livret scolaire unique – LSU)	Domaines de compétences partagés
Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer	Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps	De par sa spécificité ce domaine n'est pas partagé dans le supérieur même s'il existe dans plusieurs mentions de licences.
	Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale	Domaine des langues vivantes
	Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit	Domaine de l'expression orale et écrite
	Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques	Domaine de l'information et de l'exploitation de celle-ci
Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre	Les méthodes et outils pour apprendre	Domaine des nouvelles technologies Domaine de la réflexivité Domaine du travail en équipe
Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen	La formation de la personne et du citoyen	Domaine de l'autonomie et de l'initiative
		Domaine de la responsabilisation Domaine de l'action et de la réalisation
		Domaine du raisonnement et de l'esprit critique
Domaine 4 : les systèmes naturels et les systèmes techniques	Les systèmes naturels et les systèmes techniques	Domaine du raisonnement et de l'esprit critique Domaine de l'analyse de données Domaine de la responsabilisation
Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine	Les représentations du monde et l'activité humaine	Domaine culturel

Du côté de la recherche

Évaluation et motivation sont étroitement liées. Cette articulation apparaît trop rarement interrogée du point de vue des pratiques pédagogiques.

Selon **R. Chouinard**, Professeur titulaire au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal, (« *Évaluer sans décourager* »), les enfants se rendent rapidement compte que l'école n'est pas seulement un lieu pour apprendre, que c'est aussi un endroit où l'on est évalué. L'école installe autour de l'enfant des miroirs qui lui renvoient une image très nette de lui-même (**Tardif**, 1992). Cette image réfléchi par l'école peut provoquer une importante diminution de l'estime de soi. Dans ce cas, la majorité des enfants est toujours motivée à apprendre, mais cette motivation devient secondaire, l'élève poursuivant alors des buts d'évitement et de préservation de l'estime de soi, pour la plupart incompatibles avec les apprentissages.

Certaines pratiques pédagogiques et évaluatives sont susceptibles d'agir positivement sur l'engagement et la persévérance (annexe 1 : tableau récapitulatif des pratiques pédagogiques et évaluatives favorables et défavorables à l'engagement et à la persévérance à l'école).

Arriver à évaluer sans décourager représente un défi majeur. À cet égard, les mauvaises notes sont loin de constituer un facteur de motivation pour les élèves.

Les notes sont cependant fortement ancrées socialement, expose **Yann Mercier-Brunel** (Maître de conférences en Sciences de l'éducation, ESPE Centre Val de Loire):

- elles rendent lisible pour la famille la situation de l'enfant au sein de la classe, la situation de décrochage ou de réussite ;
- elles permettent la contestation.

Cependant, par son côté subjectif comme le montrent des résultats de la docimologie par des recherches montrant la dispersion des notes sur une évaluation d'une même copie, Bacher, F. 1973 (La docimologie. In M. Reuchlin (Ed.), *Traité de psychologie appliquée*, Vol. 6, Paris PUF.), la note ne produit pas d'information utilisable en l'état. En particulier elle ne permet pas de prendre la mesure de ce qui est acquis et de ce qui reste à acquérir.

Les recherches en neurosciences depuis une quinzaine d'années apportent des informations importantes dans la compréhension des acquisitions des élèves.

Dans une conférence, le 15 janvier 2014, donnée dans le cadre de la 16ème rencontre inter-académiques Nantes / Rennes organisée par l'AFAE, **Pascal Benquet**, docteur en neurosciences à l'université de Rennes 1, explique que l'Humain possède les mêmes circuits neuronaux de base que les autres mammifères. Pour survivre, deux circuits fonctionnels au minimum sont requis :

- celui qui donne envie de boire, de se nourrir et de se reproduire, autrement dit de trouver une récompense. Ce circuit de récompense est capable d'activer celui des neurones responsables du plaisir. Ce plaisir sera associé à la stratégie payante pour trouver la récompense, stratégie se trouvant alors renforcée.
- celui qui apprend à éviter une situation dangereuse (génératrice d'anxiété et de frustrations). Face à un prédateur, il y a activation de la voie neuronale de l'évitement, de l'anxiété, de la douleur psychique. Ce circuit inhibe le circuit de récompense.

Qu'est ce qui active la voie de récompense chez l'Humain ? La réussite personnelle par rapport au groupe, le fait de faire plaisir aux autres, la réussite dans ce que l'on fait, le jeu, rire et s'amuser.

L'absence de valorisation, en cas d'échecs répétés par exemple, provoque une inhibition du système de récompense d'où une chute de l'humeur qui, à long terme, génère dépression ou comportement agressif.

À contrario, la valorisation de l'élève, le sentiment de progression, le plaisir d'apprendre, le sens des apprentissages, sont des éléments clés de la réussite.

Quinze façons de démotiver en évaluant Aide-mémoire établi lors de la Rencontre d'été du Crap, en 2003, à Rambouillet, dans l'atelier "évaluer dans démolir" animé par Jean-Claude Voirpy et Philippe Watrelot. Les Cahiers pédagogiques, n° 438, décembre 2005

L'humiliation publique 1. Faire applaudir la classe à une erreur grossière. 2. Remettre les copies par ordre de notes et ajouter des commentaires sur les personnes ou des gestes de mépris ostentatoires (jeter les copies par terre, déchirer la copie la plus faible).

Les humiliations privées 3. Souligner (en rouge) la nullité rédhitoire de l'élève à l'occasion d'une erreur bénigne ("Cette faute paraît presque intelligente au milieu de vos déluges d'inepties").

L'arbitraire 4. Laisser la copie totalement vierge de corrections à l'exception d'une note chiffrée. 5. Accompagner la note d'un commentaire lapidaire, définitivement négatif ("Charabia", "Rien compris", etc.). 6. Expliquer que la note n'a de toute façon aucune valeur objective et donc refuser a priori toute explication et toute révision.

Les corrections inutilisables 7. Écrire le commentaire de manière illisible. 8. Écrire, en guise de commentaire, un discours abscons. 9. Écrire un commentaire qui ne s'appuie sur aucun indicateur ("manque de rigueur", "ensemble confus", "les bases ne sont pas acquises").

Les pratiques excluantes 10. Choisir, pour l'interrogation, des questions hors programme afin de repérer la tête de classe. 11. Choisir des questions infaisables pour rappeler qui est le professeur.

L'abus de pouvoir 12. Punir l'échec par une sanction disciplinaire ("c'est nul, je vous donne un devoir supplémentaire et si vous protestez, ce sera une heure de colle"). 13. Punir l'inconduite par une mauvaise note au contrôle ("Moins deux pour le bavardage"). 14. S'appliquer à adopter un système de notation différent des autres professeurs (noter à l'aide d'échelles variables, utiliser des critères qui mélangent les constats de connaissance, d'attitude, de discipline, etc.). 15. Démolir la notation de ses collègues ("Eh oui, on n'est plus dans la classe de monsieur XXX ; chez moi, il ne suffit pas de remplir deux pages pour avoir la moyenne").

Erreur et apprentissage

Du côté de la recherche

L'erreur a longtemps été cachée par divers procédés : gomme pour effacer la trace initiale, utilisation du brouillon pour une production supposée « parfaite » mais sans trace du cheminement. La peur de l'erreur incite également à ne pas répondre ou à restituer des éléments mémorisés sans réflexion. Il est impératif de proposer un autre regard sur l'erreur en la faisant vivre comme une composante pleine et entière des processus d'apprentissage.

Stanislas Dehaene (2013), psychologue cognitiviste et neuroscientifique, professeur au Collège de France, identifie quatre piliers de l'apprentissage dont le retour d'information :

« Le cortex est une sorte de machine à générer des prédictions et à intégrer les erreurs de prédictions : il lance une prédiction, reçoit en retour des informations sensorielles, et une comparaison se fait entre les deux. La différence crée un signal d'erreur qui va se propager dans le cerveau et qui va permettre de corriger et d'améliorer la prédiction suivante. Le retour d'information est donc essentiel.

Le cerveau fonctionne ainsi par itérations, avec des cycles qu'on peut décomposer en quatre étapes successives : **prédiction, feedback, correction, nouvelle prédiction.** (...)

Il s'agit tout simplement de continuellement corriger le tir grâce au retour d'expérience, ce qui revient à dire que... l'erreur est fondamentale ! En effet, si les signaux d'erreur nous permettent, à nouveau, d'ajuster nos prédictions, l'apprentissage ne peut se déclencher que s'il y a un signal d'erreur, autrement, rien ne change.

Transposé à la pédagogie, cela implique que l'erreur est normale, inévitable et... fertile. À condition, impérativement, d'être d'une part activement remarquée par l'apprenant, qui loin de l'ignorer, doit la dépasser. D'autre part, pour être fertile elle doit ne pas être trop sanctionnée, le stress étant un inhibiteur d'apprentissage.

Pour **Jean-Pierre Astolfi**, professeur des sciences de l'éducation de l'Université de Rouen, (« *L'erreur, un outil pour enseigner* »), « l'aversion spontanée pour l'erreur, et le rejet didactique qui en résulte souvent, correspond d'abord à une certaine représentation de l'acte d'apprendre, représentation largement partagée par les enseignants, les parents et le sens commun ». L'acte d'apprendre serait « naturel ». On entend par « naturel » que les connaissances s'ancrent dans la mémoire sans difficultés apparentes. Si l'enseignant explique bien, suit un bon rythme, choisit de bons exemples et si les élèves sont attentifs et motivés, il ne devrait survenir aucune erreur.

Deux lectures de l'erreur sont fréquemment utilisées :

- l'erreur est considérée comme une « faute », mise à la charge de l'élève qui ne se serait pas assez investi, qui n'aurait pas mis en œuvre toutes ses compétences, qui n'aurait pas assez travaillé ; elle est sanctionnée ;
- l'erreur est considérée comme un « bug » informatique. Elle induit alors chez l'enseignant une décomposition des difficultés en étapes élémentaires beaucoup plus simples : l'activité de l'élève est guidée pas à pas afin de contourner l'erreur.

Une troisième voie est à envisager pour conférer à l'erreur un statut plus positif : laisser apparaître les erreurs et les traiter est un levier d'apprentissage. L'erreur est considérée, apprivoisée, aménagée dans les laboratoires de recherche alors qu'elle est souvent pourchassée de la maternelle à l'université...

Pour Reuter, professeur en didactique Université de Lille, (2013), « l'erreur n'est pas dans cette perspective une « faute » mais un problème qui peut avoir diverses causes (dans la classe ou hors la classe) qu'il convient d'identifier autant que possible pour lui apporter des réponses adaptées ». La typologie des erreurs proposée par Astolfi (annexe 2) peut être utile à cet égard.

Présenter les tâches scolaires aux élèves en leur affirmant qu'elles sont faciles à réaliser pousse ces derniers à interpréter leurs difficultés comme un manque de capacité et à éviter de demander de l'aide (Ames 1992).

Le fait d'interroger moins souvent certains élèves, de leur laisser moins de temps qu'aux autres pour répondre et de leur donner moins d'indices peut les mener à penser qu'on évalue négativement leur capacité et influencer à la baisse leur perception de soi. Aussi, tolérer qu'un élève donne moins qu'il n'est capable ou accepter le défaitisme peut contribuer à confirmer les perceptions de soi négatives. (Good et Brophy, 1970)

Enfin, il faut rappeler qu'il faut éviter l'humiliation publique.

L'erreur doit donc être intégrée au processus didactique et pédagogique, comme une information dont il faut élucider la nature ou l'origine pour permettre les progrès de l'élève.

Du côté des pratiques

La prise en compte de l'erreur :

Les recherches en neurosciences depuis une quinzaine d'années apportent des informations importantes dans la compréhension des acquisitions des élèves : <http://eduscol.education.fr/primabord/qu-est-ce-que-les-neurosciences-cognitives>.

L'erreur sert trop souvent d'indicateur de l'échec et est souvent expliquée par un manque d'intelligence ou de travail. Cette valeur négative attribuée à l'erreur peut même conduire l'élève à ne pas répondre à une question, soit par peur de la réaction du professeur, de ses parents, soit parce qu'il sait que l'erreur produite ne lui rapportera rien. Parallèlement, c'est toute l'estime que l'élève a de lui-même, sa conviction qu'il peut réussir, qui sont ébranlées.

Différents courants de la psychologie sociale ont mis en évidence que l'intelligence est perçue par les élèves soit comme une entité stable, soit comme une entité malléable. Dans le premier cas, l'élève considère que s'il réussit moins bien, c'est qu'il dispose d'une moindre intelligence. Si, au contraire, l'élève est persuadé que l'intelligence est malléable, son erreur est juste interprétée comme une maîtrise encore imparfaite, que des efforts viendront améliorer.

Un travail sur la « peur de l'erreur » a pour but de proposer un autre regard sur **l'erreur en la faisant vivre comme une composante pleine et entière des apprentissages**.

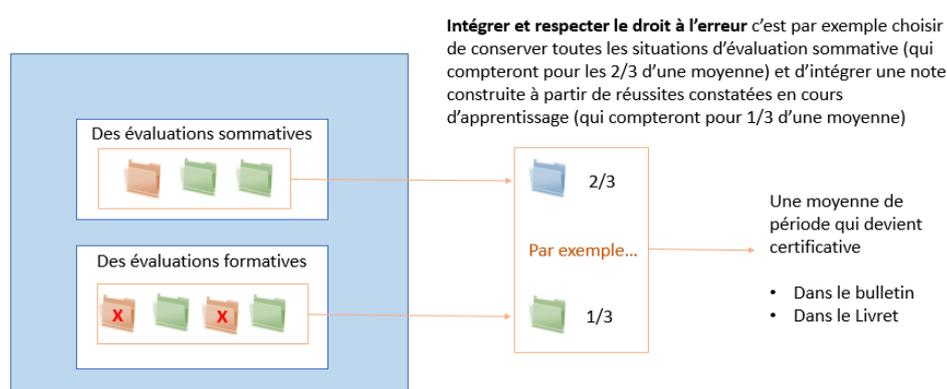
L'analyse des erreurs est encore trop peu utilisée comme un marqueur de la réflexion et de la stratégie mises en œuvre par l'élève pour faire face à la tâche proposée alors qu'elle permet de comprendre ce qui fait obstacle. Cette analyse peut par exemple s'appuyer sur une présentation orale du cheminement suivi.

L'erreur en cours d'apprentissage ne doit pas devenir certificative

Le guide de l'évaluation au lycée (Inspection Générale) indique qu'une part d'évaluation à visée formative peut intégrer les moyennes des élèves, alors que ces mêmes moyennes vont avoir une portée certificative. Une forme de contradiction prend jour entre le « droit à l'erreur » associé aux formations et le fait d'intégrer des échecs (pourtant nécessaires aux apprentissages) à une note comptant pour le baccalauréat.

Un grand principe est à retenir : si on souhaite que les élèves aient un droit à l'erreur durant leurs apprentissages alors l'utilisation de l'évaluation à visée formative ne peut avoir pour conséquence une baisse de leurs résultats certificatifs.

Ce qui veut dire qu'une note se construit et que l'évaluateur doit choisir les éléments de sa construction. Dans le cadre présenté ici, l'évaluateur retiendra seulement les progrès et réussites constatées.



Quelques points de vigilance en lien avec cette pratique :

- Un risque de notes bricolées sans transparence
- Des pratiques « simplistes » visant par exemple à « retenir les 3 meilleures notes sur 4 » (valable si on évalue plusieurs fois la même compétence mais non pertinent si chaque évaluation est spécifique...)

Le contrat doit donc être clair pour les élèves dès le début.

La question des examens (bacs) blancs

Impossible de ne pas évoquer la pratique des bacs blancs dans cette section sur le droit à l'erreur tant l'appellation « bac blanc » est dévoyée dans les pratiques.

Avant la réforme on pouvait admettre de parler de bac « blanc » dans le sens où cette évaluation ne comptait pas pour le baccalauréat. Ce n'est plus le cas depuis que ces évaluations, intégrées au contrôle continu, comptent réellement. A fort coefficient le plus souvent. Quand bien même le jeu des coefficients dilue tout cela dans le résultat global du baccalauréat, les moyennes de second trimestre sont fortement impactées et servent à l'orientation. Mieux vaut pour les élèves le réussir...

Pourquoi cette pression ? Parce qu'une telle épreuve dite « blanche » prend beaucoup de temps (de préparation, de passation, de correction). Comme « il faut des notes » cela comptera pour la moyenne, comme « cela a été d'un grand effort » cela comptera beaucoup (et puis restons dans d'antiques représentations : puisque l'enjeu est grand les élèves travailleront plus, ou psychologie du bâton).

Pratiqué ainsi un « bac blanc » n'est pas réellement un entraînement mais plutôt une expérience (parfois mauvaise). D'ailleurs quels conseils sont donnés à un élève qui le rate ? On constatera juste « qu'il n'est pas prêt ». Le droit à l'erreur est totalement écarté et même amplifié par le jeu des coefficients.

Dans le système actuel avec une orientation qui se décide avant les résultats certificatifs définitifs, ces « bacs blanc », qui fondent les moyennes de second trimestre, sont finalement plus importants que les épreuves du bac elles-mêmes pour l'orientation des élèves.

Autant les nommer partiels.

En termes de pilotage que préconiser ?

- A minima dé-coefficienter ces épreuves : ce sera une note parmi d'autres.
- Envisager une réelle préparation qui tient compte de la progressivité
- Mettre en place un « retour » sur l'épreuve

Pour les enseignants, accepter que l'effort consenti n'est pas celui d'obtenir une note mais celui de l'entraînement et de la progression des élèves.

Une remarque : l'objectif de cette partie n'est pas de critiquer la mise en place, ponctuellement, d'épreuves d'entraînement mais bien l'usage qui en est fait (usage de la note).

Bibliographie

Références institutionnelles

- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République
- MEN BO n° 3 du 21 janvier 2016
- IGEN, - "La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales", Rapport n° 2013-072, juillet 2013.
- Page sur l'évaluation au baccalauréat, janvier 2023 : <https://eduscol.education.fr/2688/modalites-d-evaluation-pour-le-baccalaureat#:~:text=La%20note%20du%20baccalaur%C3%A9at%20g%C3%A9n%C3%A9ral,des%20notes%20de%20contr%C3%B4le%20continu.>
- Guide de l'évaluation au lycée, décembre 2022 : <https://eduscol.education.fr/document/5470/download>
- Conseil de l'évaluation de l'école, évaluation des établissements, juin 2021 : <https://www.education.gouv.fr/conseil-d-evaluation-de-l-ecole-l-evaluation-des-etablissements-340814>
- Chaîne Youtube CNESCO Conférence de consensus : L'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : <https://www.youtube.com/playlist?list=PLWZT1gcRUA4rES9UxFMAB8Mza3yfPOuRT>
- *L'évaluation en classe au service de l'apprentissage des élèves : rapport de synthèse*, D. Lafontaine et M.-C. Toczek-Capelle, 2023 : https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2023/03/Cnesco-CC-Eval_LAFONTAINE_TOCZEK-CAPELLE.pdf
- Ensemble des rapports du CNESCO sur l'évaluation en téléchargement, 2023 : <https://www.cnesco.fr/evaluation-en-classe/ressources-scientifiques/>

Dossiers académiques :

- Académie de Versailles : <http://reformeducollege.ac-versailles.fr/l-evaluation-ressources-produites-par-le-groupe-thematique-de-l-academie-de>
- Académie de Grenoble : <https://www1.ac-grenoble.fr/article/des-pratiques-evaluatives-au-service-des-apprentissages-123413>

Références pédagogiques

- Fabien Fenouillet : professeur de psychologie positive des apprentissages, spécialisé dans les théories de la motivation, Paris-Nanterre: Intervention Conférence de Consensus CNESCO Novembre 2022 : [Dans la tête des élèves](#) et janvier 2023 : *Théories de la motivation*.
- Fabrizio Butera, Effets Psychosociaux de L'évaluation Normative, janvier 2021 : <https://hal.science/hal-03116420/document>. Professeur de psychologie sociale à l'université de Lausanne, où il a été directeur du Laboratoire de psychologie sociale. Il étudie l'impact de l'évaluation, de la coopération et de la compétition sur la motivation, la justice sociale et l'apprentissage à l'école.
- Daniel Gaonac'h professeur émérite de psychologie cognitive à l'université de Poitiers, membre associé du Laboratoire Centre de Recherches sur la Cognition et l'Apprentissage, conférence de consensus novembre 22 ; [Quels sont les apports de la psychologie cognitive pour articuler évaluation et apprentissage ?](#)
- Joëlle Proust Conseil scientifique de l'Education, 2021 : [Qu'est-ce que le Feedback](#)

- Ames Genevieve, PHD: Classrooms: Goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology, Vol 84(3), Sep 1992
- Jean-Pierre Astolfi : « L'erreur, un outil pour enseigner », ESF editeur 1997
- (Bacher, F. 1973) La docimologie. In M. Reuchlin (Ed.), Traité de psychologie appliquée, Vol. 6, Paris PUF.),
- Postulats de Burns (1972) édités dans « Essor des didactiques et des apprentissages scolaires » par Jean-Pierre Astolfi (1995)
- Roch Chouinard « Evaluer sans décourager » , conférence de Montréal (mars 2002)
- Thomas L Good et Jere E Brophy, (1970) : Looking in Classrooms réédité en 2008 chez Pearson/Allyn and Bacon
- Yann Mercier-Brunel : la vidéo sur le site de l'ESENESR : <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference/?idRessource=1577&cHash=96d306c8e6>
- Philippe Perrenoud : Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? (1995)
- Tardif, Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive, Les Ed. Logiques, 1992
- Les cahiers pédagogiques n°438, décembre 2005
- Jean-Marie De Ketele p. 89-106 <https://doi.org/10.4000/dse.1022>, Dossier : Évaluation et curriculum L'évaluation et le curriculum : les fondements conceptuels, les débats, les enjeux
- Michel Vial, *Se repérer dans les modèles de l'évaluation, Histoire, dispositifs, outils*, Ed. De Boeck, avril 2012.

Neurosciences :

- Pascal Benquet, 16ème rencontre interacadémiques Nantes/Rennes de l'AFAE, janvier 2014
www.afaefr/IMG/pdf/Cerveau_et_education_conference_de_Pascal_BENQUET.pdf
- Stanislas Dehaene, Les quatre piliers de l'apprentissage, novembre 2013 :
<http://www.parisinnovationreview.com/2013/11/07/apprentissage-neurosciences/>
- Site Eduscol : <http://www.eduscol.education.fr/primabord/qu-est-ce-que-les-neurosciences-cognitives>

Autres Références :

- <https://journals.openedition.org/dse/1022?lang=en#tocto1n1>
- <http://math.univ-lyon1.fr/capes/IMG/pdf/evaluation.pdf>
- <https://mediaserveur.u-bourgogne.fr/videos/evaluer-des-competences-ou-evaluer-par-competences-le-cas-des-classes-sans-notes/>
- <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/05/25052018Article636628309481624879.aspx>