

Étude de cas sur l'évaluation humaniste

Christian BLANVILLAIN et Jasmina TRAVNJAK

Département de l'Instruction Publique, de la Formation et de la Jeunesse
Genève, Suisse

Résumé

Cette étude de cas porte sur l'application d'une méthode d'évaluation dite humaniste appliquée dans deux classes d'étudiants en informatique travaillant sur des projets à réaliser durant un semestre. L'objectif de cette évaluation est de valoriser les élèves par le regard croisé du groupe de travail, en mettant en avant les compétences comportementales demandées dans le monde professionnel et habituellement délaissées par les évaluations traditionnelles. Les élèves sont plongés dans des situations authentiques et doivent mobiliser leurs savoir-faire en situation. L'évaluation mutuelle devient formatrice. Son intention est de permettre à tous de réussir, en valorisant leurs forces plutôt qu'en pénalisant leurs faiblesses. L'étude de cas se focalise plus précisément sur deux élèves à besoins particuliers, afin de valider les effets de cette évaluation appliquée à des situations extrêmes.

Mots-clés

Évaluation humaniste, formation professionnelle, compétences transversales, pédagogie par projet, co-évaluation.

Abstract

This case study focuses on the application of a so-called humanistic evaluation method applied in two classes of computer science students working on projects to be carried out during a semester. The objective of this assessment is to value students through the cross-eye view of the working group, by highlighting the behavioural skills required in the professional world and usually overlooked by traditional assessments. Students are immersed in authentic situations and must mobilize their skills in the situation. The mutual evaluation becomes formative. Its intention is to enable everyone to succeed, by valuing their strengths rather than penalizing their weaknesses. The case study focuses more specifically on two students with special needs, in order to validate the effects of this assessment applied to extreme situations.

Keywords

Humanist evaluation, professional training, soft-skills, project pedagogy, co-evaluation.

1. Introduction

Tout nouvel enseignant se retrouve en tension entre apprentissage et évaluation (Carette, 2009), c'est-à-dire entre sa volonté d'aider tous les élèves à réussir et la nécessité de certifier un niveau de savoirs par le biais d'une note qui va mettre certains élèves en échec, ceux-là même que nous aidons de notre mieux... Mais pourquoi, alors, mettre une note ? Quel est le véritable sens que nous donnons à cette note ? Quels sont les effets de cette note sur l'élève, sur son estime de soi, sur le regard de ses parents, sur l'usage social qui en est fait (Hadji, 2016 : 206-282) ?

Pour tenter de résoudre ces dilemmes, nous avons co-conçu et co-construit nos propres outils d'évaluation au travers d'échanges multiples et de mutualisation d'expériences durant nos études pédagogiques. Nos efforts ont porté sur le développement de la réflexivité des élèves, en leur apprenant à observer leurs processus d'apprentissage et leurs attitudes en situation de travail. Le résultat de ces travaux a été la création d'une pratique évaluative formatrice d'une nouvelle forme. Le processus de genèse de cette nouvelle pratique évaluative a fait l'objet d'un mémoire de fin d'études pédagogiques (Blanvillain, 2016). Dans ce travail, nous avons choisi de qualifier ces évaluations d'*humaniste*, dans le sens où elles placent le respect de l'élève et son épanouissement au-dessus des autres valeurs institutionnelles (Vial, 2009 : 39 ; voir aussi tableau 3, page 52).

En présentant nos travaux au 4^{ème} colloque du gEvaPE (Blanvillain et Travnjak, 2017), nous avons découvert que ce terme avait été proposé dans une réflexion menée par Nicole Mencacci (2009), sans pour autant être accompagné d'un exemple concret de dispositif. Nous avons eu la démarche inverse : nous avons commencé par construire un dispositif que nous pensons efficient et nous l'avons ensuite théorisé et présenté lors de la conférence à l'ADMEE en 2018¹. À cette occasion, Charles Hadji nous a présenté son analyse de ce que devrait être une évaluation humaniste, au travers d'une série de critères qui permettraient de bien la définir (voir deux articles en ligne : le 6 mars 2019 dans « Débat : comment faire bon usage des évaluations scolaires ? » sur theconversation.com² et le 14 décembre 2018 dans « Pour une évaluation humaniste » sur cahiers-pedagogiques.com³). Ce qui caractérise nos évaluations humanistes, ce sont avant tout les valeurs éducatives de démocratie et de respect d'autrui sur lesquelles elles sont fondées :

« tout être humain à droit à la dignité et à la reconnaissance, construction de l'autonomie, développer un pouvoir créateur et non un pouvoir captateur, pensée complexe et organisation apprenante, coopération et solidarité, culture du débat et démocratie plurielle, innovation sociale et créativité, démocratie pour tous et par tous, valorisation des différences, etc. » (Charte relationnelle, dans Tarpinian, Baranski, Hervé et Mattéi, 2007 : 16).

Nous avons, avec les élèves, ces deux buts en commun : leurs apprentissages et leur réussite. Ces évaluations nous permettent d'établir un rapport sain au savoir tout en conservant une posture d'accompagnateur des élèves sur les chemins qui y mènent. Hélas, nos élèves ont grandi dans un système éducatif basé sur la compétition et la soumission à l'autorité d'un maître détenant le savoir et définissant pour eux le chemin de leurs apprentissages, « ils sont installés, tout comme bien des parents, dans une posture de consommation » (Médioni, dans

¹ Nous remercions Charles Hadji de nous avoir fait l'honneur de s'intéresser à nos pratiques évaluatives lors de la conférence à l'ADMEE en 2018.

² <http://theconversation.com/debat-comment-faire-bon-usage-des-evaluations-scolaires-112989>.

³ <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Pour-une-evaluation-humaniste>.

Neumayer et Vellas, 2015 : 148). Lorsqu'ils arrivent dans nos classes, un changement d'attitude doit s'opérer car la collaboration et l'entre-aide se substituent à l'esprit de compétition et au pouvoir absolu du maître. Les élèves prennent en charge leur évaluation et ont pour mission « d'observer eux-mêmes leurs changements intérieurs, dans leur relation au monde, aux autres et aux savoirs » (Neumayer, dans Neumayer et Vellas, 2015 : 18) et ainsi d'identifier leurs lacunes et leurs compétences à développer. Le maître les accompagne et les aide à apprendre. Nous basculons « d'une logique de contrôle dans laquelle l'erreur sert à faire du tri social, à une logique de régulation dans laquelle l'erreur possède un statut d'information permettant d'identifier les difficultés et de les franchir » (Tarpinian, Baranski, Hervé et Mattéi, 2007 : 27).

Une phase d'acceptation de ce nouveau paradigme didactique est indispensable et parfois assez longue. En effet, la dévolution des élèves face aux nouveaux problèmes qu'ils rencontrent en réalisant leurs tâches au sein du projet et face à la responsabilité qu'ils ont de devoir trouver par eux-mêmes les ressources pour les résoudre (un collègue, l'enseignant, internet), est loin d'être immédiate. C'est cet habitus qui constitue le premier obstacle à franchir pour pouvoir établir un nouveau contrat didactique sain qui permettra de reconstruire l'estime de soi chez les élèves en grande difficulté. Une fois cette étape indispensable franchie, les élèves réalisent que leurs erreurs ne sont plus des fautes (Astolfi, 1997), mais des indicateurs de ce qu'il reste à apprendre. Ils peuvent alors changer de posture et le groupe classe devenir un groupe apprenant. Une fois la nouvelle dynamique instaurée, les élèves les plus faibles réalisent qu'ils sont eux aussi, au même titre que les autres, tout à fait capables de progresser et de réussir.

Dans les autres cours donnés dans nos écoles à l'aide d'évaluations sommatives certificatives ayant lieu en fin de période de formation, la répartition des notes prend assez souvent la forme d'une courbe de Gauss (ou courbe en cloche) et le phénomène décrit sous le nom de la constante macabre (Antibi, 1988) se confirme fréquemment. Le principe de cette constante réside dans le fait que, quelle que soit la répartition des sujets (sous réserve qu'ils soient en nombre suffisant), les résultats obtenus à une évaluation s'apparentent à une courbe de Gauss avec un certain pourcentage de mauvaises notes, un pourcentage de très bonnes notes, et une concentration importante des notes dans les résultats moyens. Le groupe évalué est alors systématiquement divisé en trois parties et ce, quel que soit le groupe et indépendamment de l'enseignant qui évalue. Cette division, quelque peu artificielle, satisfait en général l'institution. Un enseignant, qui aurait une classe dans laquelle tous les élèves ont obtenu la meilleure note possible, n'est pas crédible face aux résultats attendus par l'institution. Celle-ci est, en effet, dans l'attente d'une courbe de Gauss plus ou moins centrée sur la moyenne, qui représente la « normalité ». Cet enseignant aura alors tendance à évaluer plus sévèrement les élèves de cette classe pour retrouver une courbe de Gauss plus centrée sur la moyenne. Il en va quasiment de même dans l'autre sens : si les notes d'un groupe se trouvent très nettement en dessous de la moyenne (la courbe de Gauss voit son pic décalé vers la gauche), l'évaluation est alors considérée comme très difficile, mais dans ce cas, la crédibilité de l'enseignant n'est pas forcément mise en cause. En effet, de trop bons résultats peuvent donner une impression de laxisme de la part de l'évaluateur, alors que de trop mauvais résultats seront perçus comme un niveau exigeant à atteindre par les sujets. Les enseignants subissent donc une certaine pression institutionnelle et ce, plus ou moins consciemment.

Pour éradiquer cette constante macabre, André Antibi propose de travailler sur la notion d'évaluation par contrat de confiance (Antibi, 2007). Mais d'autres formes d'évaluation ont déjà tenté par le passé de faire réussir tous les élèves : les brevets de Freinet (Freinet, 1949),

les ceintures de Ferdinand Houry (Oury et Vasquez, 1967), les arbres de connaissances de Levy et Authier (Authier et Lévy, 1999). Afin de donner à tous les élèves la chance de pouvoir réussir, nous proposons un nouveau dispositif, celui des évaluations humanistes.

2. Contexte de la formation professionnelle en Suisse

Nous enseignons l'informatique dans deux écoles professionnelles genevoises distinctes : le Centre de Formation Professionnelle et Technique (CFPT) et l'École Supérieure d'Informatique de Gestion (ESIG), dans lesquelles nous utilisons, depuis quelques années maintenant, les évaluations humanistes dans certains de nos cours. En Suisse, la formation professionnelle initiale est un cursus de formation qui permet un accès direct au monde du travail. De degré secondaire, l'élève y entre à 15 ans minimum, après la période des études obligatoires, ou plus âgé, après une expérience professionnelle. La formation professionnelle initiale est cadrée par un plan d'étude fédéral, de façon à garantir le diplôme obtenu au niveau Suisse dans toutes les écoles. Les cantons peuvent ensuite l'adapter, puis les écoles peuvent créer des groupes de travail pour implémenter le plan d'étude et concrétiser les choix. Par exemple, le plan d'étude fédéral va proposer une liste de compétences à acquérir dans un cours de programmation, mais l'école sera alors libre de choisir quel langage de programmation utiliser pour enseigner les compétences demandées. La formation professionnelle initiale d'informaticien est dite modulaire. Le plan de formation définit un certain nombre de modules. Ces modules sont obligatoires et leur contenu est défini par une orTra (ORganisation nationale du monde du TRAvail). L'organisation qui définit le plan modulaire pour l'informatique est appelée ICT⁴. Tous les modules obligatoires pour une formation professionnelle initiale en informatique sont donc décrits par cet organisme (cf. Figure 2).



 Identification du module		 Connaissances opérationnelles nécessaires	
Numéro de module	152	Numéro de module	152
Titre	Intégrer des contenus multimédias dans des applications Web.	Titre	Intégrer des contenus multimédias dans des applications Web.
Compétence	Créer des éléments multimédia pour des pages Web selon données ou préparer, optimiser des contenus multimédia existants et intégrer dans des pages Web existantes.	Compétence	Créer des éléments multimédia pour des pages Web selon données ou préparer, optimiser des contenus multimédia existants et intégrer dans des pages Web existantes.
Objectifs opérationnels	1 Analyser le mandat/la donnée pour un élément multimédia à établir, examiner les conditions de l'implémentation dans une page Web (navigateur, plate-forme, langage de script, prescriptions de sécurité) et choisir l'outil approprié pour la réalisation. 2 Elaborer des contenus multimédias spécifiques au Web avec des outils appropriés. 3 Etablir et tester les procédures pour la préparation, l'optimisation et l'intégration des contenus images, graphiques, documents sonores, contenus vidéo. 4 Tester les contenus multimédia intégrés sur diverses plates-formes stationnaires ou mobiles, et avec différents navigateurs, le cas échéant, adapter et mettre à disposition.	Connaissances opérationnelles nécessaires	1.1 Connaître des possibilités pour l'évaluation des logiciels qui entrent en jeu lors d'un accès Web et pouvoir énoncer par des exemples l'influence mutuelle des logiciels (outils, langages script et/ou de programmation, etc.). 1.2 Connaître les dispositions juridiques des droits d'auteur et pouvoir énoncer, quels aspects doivent être pris en considération lors de l'utilisation de composants étrangères dans un accès Web. 1.3 Connaître les formats de fichier usuels pour les contenus multimédia et pouvoir préciser pour quel genre de contenus, respectivement pour quel genre d'applications ceux-ci conviennent. 1.4 Connaître les fonctions de base des outils avec lesquelles des éléments multimédia peuvent être générés et traités. 2.1 Connaître des techniques et des outils pour la préparation, l'adaptation et l'optimisation de contenus multimédia spécifiques Web. 3.1 Connaître des techniques pour l'intégration de contenus multimédia (streaming, contenus externes, scripts). 3.2 Connaître des commandes pour l'automatisation des procédures qui servent à la conversion et l'intégration automatiques de contenus multimédia. 4.1 Connaître des possibilités pour découvrir les caractéristiques de navigateurs et leurs supports aux contenus multimédia. 4.2 Connaître le concept du Plug-in des navigateurs et peut en conséquence choisir ou élaborer des composants. 4.3 Connaître des possibilités de reproduire des contenus multimédia sur des plateformes stationnaires et mobiles.
Domaine de compétence	Ingénierie WEB	Domaine de compétence	Ingénierie WEB
Objet	Application Web avec des contenus multimédias. Catalogue de produits avec images ou graphiques. Solution enrichie de contenus multimédia pour le shop.		
Niveau	4		
Pré-requis	• Créer et publier un site Web. • Bonnes connaissances dans la programmation Web.		
Nombre de leçons	40		
Reconnaissance	Certificat fédéral de capacité		
Version du module	3.00		

Figure 2 : Exemple d'un module de formation défini par les orTra

⁴ <https://www.ict-berufsbildung.ch/fr/association/ortra-nationale/>.

Un élève qui s'inscrit dans une école professionnelle peut suivre l'ensemble de la formation dans l'école à plein temps, ou en dual, c'est-à-dire en alternance avec une formation en entreprise. Lorsque les élèves choisissent une formation en dual, ils passent deux jours à l'école et trois jours chez l'employeur. Les deux jours « école » sont dédiés aux cours appelés *modules*, ainsi qu'aux cours d'enseignement général comme les langues, les mathématiques, la physique ou encore l'économie. Les modules et les cours d'enseignement général découlent du plan d'étude fédéral. Pour les élèves qui sont à l'école à plein temps, les deux jours « école » sont identiques, mais les trois jours « employeur » sont passés dans des cours appelés *ateliers*, cours durant lesquels les élèves sont supposés développer leurs compétences *métier* et pas obligatoirement acquérir de nouvelles connaissances techniques. Il n'y a pas de plan d'étude pour les ateliers ou pour les jours « employeur ».

Notre praxis s'est construite à partir d'une culture institutionnelle de l'évaluation formatrice propre aux écoles professionnelles suisses, basée sur ces temps « d'ateliers » qui sont le miroir des temps passés chez l'employeur dans les formations duales en entreprise. En effet, les examens modulaires étant communs, il fallait utiliser ces ateliers pour travailler d'autres types de compétences et en particulier sur des projets en équipe pour apprendre à gérer la complexité de l'agir social en situation authentique (Wiggins, 1998, cité par Lemenu et Heinen, 2015 : 53).

Le CFPT leur délivre un Certificat Fédéral de Capacité (CFC) à l'issue de leurs trois ou quatre années de formation. Ceux qui obtiennent également une maturité professionnelle en sus du CFC peuvent poursuivre leurs études dans une Haute École Supérieure (HES), l'université ou même l'école polytechnique fédérale grâce à des passerelles. Ceux qui n'obtiennent pas leur maturité professionnelle peuvent compléter leur formation en poursuivant leurs études durant encore deux ans dans une école supérieure d'informatique (formation professionnelle supérieure également sujette à un plan d'étude fédéral), telle que l'ESIG et intégrer ensuite une HES. La deuxième année de l'ESIG est particulièrement riche en stages en entreprise, projets de groupes sur des données réelles et projets interdisciplinaires. Nous essayons de reproduire à l'école des conditions similaires au monde du travail afin que puissent s'exprimer leurs savoir-agir dans des situations métiers authentiques. Les élèves sont évalués sur leurs savoirs savants et leurs savoir-faire dans les cours modulaires et sur leurs savoir-être et savoir-agir en situation authentique, dans les ateliers et dans les projets, ce qui leur permet de développer leurs compétences métiers transversales. C'est dans le cadre des ateliers du CFPT et des projets interdisciplinaires de l'ESIG que nous avons développé et appliqué les évaluations humanistes, afin de réduire le décalage entre les prescriptions évaluatives institutionnelles et nos objectifs didactiques. Notre objectif était donc d'essayer au plus près d'évaluer les compétences attendues par le monde du travail, de travailler sur les *soft-skills* et l'estime de soi de chaque élève.

3. Objectifs et principes de l'évaluation humaniste

Quel type d'évaluation permet d'évaluer la collaboration et l'entre-aide ? Quel type d'évaluation permet à tous les élèves de réussir en valorisant leurs forces plutôt qu'en pénalisant leurs faiblesses ? Les objectifs des évaluations humanistes sont de donner un nouveau sens à la note. Elles veulent se libérer de l'obsession de sélection, de compétition, de notation et s'opposer à l'esprit de concurrence. Ses deux principaux objectifs sont de produire du sens pour l'apprenant et de favoriser la réussite de chacun. Elles privilégient la co-évaluation, la réflexivité et l'autorégulation. Conçues dans le contexte d'une pédagogie du

chef-d'œuvre ou d'une pédagogie par projet, elles partent de l'observation que bien souvent les élèves ne bénéficient pas de tous les aspects formateurs d'une telle pédagogie. En effet, dans ces situations de travaux de groupe, la tendance est que le résultat soit favorisé au détriment de la réflexion, de l'expérience personnelle et des apprentissages individuels, ce qui engage les étudiants dans l'action, mais ne leur permet pas de réfléchir et de prendre conscience aux compétences professionnelles acquises durant le projet (Michel, Lavoué et Pietrac, 2011). Les évaluations humanistes permettent d'évaluer les compétences sociales et personnelles (savoir-être des élèves), rarement, sinon jamais évalués dans nos écoles, lors des examens communs des cours modulaires du plan d'étude alors que bien présentes dans le plan d'études⁵ (ICT, Plan de formation 2014, v1.21) : 11-12). Ces examens ayant pour seul objectif d'attester l'acquisition d'un certain niveau de savoir savant ou, au mieux, de savoir refaire, pour une matière scolaire précise donnée, mais n'ont jamais pour objectif d'évaluer un savoir-agir en situation professionnelle authentique. Or, ce sont ces compétences transversales qui intéressent l'employeur (Dierendonck, Loarer et Rey, 2014 : 219, tableau 13.2) !

Les évaluations humanistes permettent de passer d'une évaluation au service de la société à une évaluation au service des individus en formation (Hadji, 2018 : 14). Ainsi, chaque élève peut, grâce à ces évaluations, affiner sa réflexivité et travailler sur les compétences généralement oubliées lors des évaluations sommatives traditionnelles, telles que le respect, l'audace, l'intégrité, la sérénité, la fraîcheur, la créativité, l'entraide, l'esprit d'équipe, l'autonomie ou la prise d'initiative. Elles sont par nature même différenciées et formatrices. L'information est au centre du processus d'évaluation et colore d'émotions les expériences des élèves. Ces évaluations, réalisées en continu, offrent une lecture diagnostique de la réalité évaluée. Elles sont démocratiques (Hadji, 2018 : 20) et permettent de lutter contre l'élimination des plus faibles. Elles diminuent l'emprise des notes, qui peut avoir des effets néfastes sur l'estime de soi et la motivation. Co-construites en classe, basées sur un référentiel commun, avec un objectif de professionnalisation et de développement de la pratique réflexive pour un développement autorégulé de soi et pour la construction de l'estime de soi, les évaluations humanistes permettent des apprentissages qui vont bien au-delà des programmes scolaires. L'élève augmente sa capacité à penser avant d'agir et développe son intelligence interpersonnelle. Sa réussite n'est pas réduite à l'accumulation de connaissances scolaires. Il se sent gratifié pour ce qu'il est (« je suis capable de ») et non pas pour ce que les autres ne sont pas (« je suis plus fort que toi »).

Le dispositif que nous proposons s'accompagne d'une cartographie des compétences et des attitudes remarquables observées en situation d'apprentissage, générée dynamiquement (Blanvillain, 2018). La cartographie des compétences est utilisée comme un outil diagnostique alternatif à la note et individualisé, qui est porteur de sens, compris et partagé avec les élèves, car co-construit avec et par les observations des élèves. Les termes utilisés sont issus de la phase initiale de référentialisation (Figari et Remaud, 2014, chap. 7). L'ensemble du processus d'évaluation montre à l'élève que les jugements qui conduisent à la note sont fondés sur ses actions, ce qui est vecteur d'acceptabilité (Hadji, 2018 : 11).

Grâce à ce dispositif, l'élève est, dès le début, conscient de ses objectifs d'apprentissage. La transparence du dispositif vis-à-vis du groupe amène la conscience des réalisations des autres membres du projet ou de la classe. L'élève voit son propre progrès en direct et en rapport avec les objectifs d'apprentissage. Ces trois aspects seraient à même de lui permettre d'auto-réguler son travail et ses apprentissages (Michel, Lavoué et Pietrac, 2011).

⁵ <https://www.ict-berufsbildung.ch/fr/formation-professionnelle/informaticien-ne-cfc-informatique-dentreprise/>.

Les évaluations humanistes privilégient donc l'auto-régulation du groupe classe. Chaque élève est armé pour être lui-même capable d'avoir la maîtrise de son propre développement éducatif. De plus, ce sont des évaluations à haute valeur informative qui permettent un diagnostic des aptitudes des élèves, ancrées dans une dynamique d'apprentissage authentique. Évaluations et apprentissages sont entremêlés, l'un guidant l'autre, le tout faisant constamment prévaloir l'intérêt des élèves.

Le travail en équipe est une des compétences fondamentales chez un informaticien. Or, les pratiques évaluatives institutionnelles habituelles ne permettent pas d'évaluer l'entraide, le partage, la collaboration, compétences qui sont sanctionnées par une note éliminatoire dans un examen traditionnel : interdiction d'aider ou de copier sur son voisin, ni de chercher la réponse sur internet.

La philosophie d'une pédagogie par projet permet de mettre l'élève dans une situation *métier*, dans laquelle on ne dit pas ce qui doit être fait ou quand ce doit être fait. C'est dans ce contexte que sont nées les évaluations humanistes. Elles permettent d'adresser ce décalage entre les prescriptions institutionnelles, les contraintes de notations et notre conception du métier d'informaticien (Blanvillain et Gremion, 2016). Elles offrent la possibilité de récolter des traces de savoir agir en situations et donnent le moyen d'évaluer les compétences transversales de l'élève, observées au cœur d'une activité authentique. Nous vous donnons, ci-dessous, une proposition de dispositif d'évaluation humaniste qu'il faut appréhender non pas comme un protocole immuable, mais plutôt comme une métaheuristique présentant une instanciation algorithmique qu'il vous faudra adapter selon vos propres contraintes matérielles et institutionnelles, et bien évidemment aussi votre public.

Éléments

- Une pédagogie par projet ou pédagogie du chef-d'œuvre (Guillaume, Manil et Pepinster, 2018).
- Un référentiel commun de compétences (Figari, 1994).
- Un document partagé en co-écriture avec les élèves (Google Sheets ou Microsoft Office 365).
- Une cartographie individuelle des compétences (Coste, 1999).

Réalisation

- Type : co-évaluation formatrice.
- Durée : l'ensemble du module ou de l'atelier.
- Difficulté : différenciée.

Conception

- (1) Sur une période, demander aux élèves de décrire, selon eux, quelles sont les attitudes remarquables d'un futur professionnel de la matière enseignée. Créer des groupes pour réunir, discuter et synthétiser les idées de chacun. Regrouper les productions de tous les groupes au tableau en leur demandant d'essayer de les classer dans les catégories fournies par l'enseignant. Cette étape est fondamentale, car elle permet de partir des préconceptions des élèves pour le métier qu'ils sont amenés à apprendre. Le classement sert à poser les bases du référentiel commun de compétences : chacune de leurs attitudes remarquables venant illustrer les grandes catégories de compétences que l'enseignant aura lui-même au préalable identifiées. Ces catégories dépendent du métier de référence. Par exemple, pour un informaticien, ce pourrait être : rigueur, efficacité, motivation, autonomie, créativité, sociabilité.

- (2) Sur la durée du module enseigné, créer un rituel en classe avec un moment de pause réflexive judicieusement choisi par rapport aux activités proposées. Demander alors aux élèves de se remémorer dans les actes de leurs pairs quelles ont été les attitudes remarquables qu'ils auraient manifestées durant les périodes précédentes et les inviter à les noter dans le document partagé, en précisant, en plus du nom de l'élève et de l'attitude observée, leur nom et quelques mots pour décrire le contexte et ce qui leur fait dire pourquoi selon eux l'attitude observée est remarquable. Seules les attitudes positives sont remarquables.
- (3) Les activités reprennent alors et l'enseignant relit les entrées des élèves et les valide si elles correspondent à ce qu'il a lui-même observé, ou, dans le cas contraire, se rapproche des élèves concernés (l'observateur et l'observé) pour leur demander de développer leur argumentation. Chaque attitude remarquable validée par l'enseignant donne des points à *chacun des deux élèves* dans la famille de compétences associée à l'attitude observée. Nous récompensons ici à la fois le fait de maîtriser une compétence et le fait d'avoir identifié, auprès d'un pair, la manifestation de cette compétence (mais dans des proportions moindres : 1 point pour l'observateur et 3 points pour l'observé).
- (4) Les points obtenus permettent de générer une note calculée par rapport aux performances moyennes de l'ensemble de la classe pour chacune des catégories cartographiées. La cartographie des compétences est un diagramme qui se construit dynamiquement et qui reflète les points forts de chaque élève, valorisant ainsi leurs attitudes professionnelles et réflexives. Elle est présentée en début de chaque séance pour aider les élèves à choisir les points qu'ils souhaitent améliorer.

Ce changement paradigmatique contribue à créer une atmosphère de classe où tous les élèves ont découvert le plaisir de réussir en apprenant à faire, sans stress, à leur rythme, en s'entraïdant et en collaborant.

4. Étude de cas

Nous allons illustrer les possibilités et les limites du dispositif à l'aide de deux exemples d'élèves atypiques : Timothée et Nolan (noms d'emprunt).

Timothée est un élève autiste ayant un syndrome Asperger. Il est très timide : il ne répondra pas à une question dont il connaît la réponse, si on la lui pose directement face à l'ensemble de la classe et il refuse de présenter son travail devant tout le groupe classe. Il a également un trouble de la proxémie : pour se sentir en sécurité, il a besoin d'une certaine distance avec les autres. Dès que nous venons l'aider et que nous nous mettons à écrire du code sur son clavier, il recule tellement qu'il a presque du mal à voir ce qui se passe à l'écran. Nous avons vraiment peur qu'il ne réussisse pas à réaliser un projet de développement en groupe, ce qui est fondamental pour un futur informaticien. Nous étions certains que notre dispositif d'évaluation lui porterait préjudice quant à l'analyse de ses aptitudes sociales.

Nolan est un élève à haut potentiel, extrêmement doué techniquement. Du haut de ses 17 ans, il est *bien plus compétent que la plupart de ses enseignants*. Cependant, il est mal aimé de sa classe, car sa manière de communiquer est un peu particulière : il prend aussi tout très au sérieux et ne comprend pas le second degré, ce qui l'amène parfois dans des situations

difficiles et fait qu'il est, malgré lui, exclu du groupe classe. Avec notre dispositif d'évaluation par les pairs, il peut arriver que seuls un ou deux élèves veuillent bien mettre en valeur ses compétences et les moments durant lesquels il les a montrés. Le reste du groupe classe a tendance à l'ignorer et évite même de le solliciter, parfois par peur de ne pas comprendre tout ce qu'il dit, ou parfois parce qu'il n'est pas considéré comme l'un des leurs. Ce qui fait que le recueil des témoignages de ses attitudes remarquables reste paradoxalement très pauvre par rapport au reste de la classe.

À travers ces deux cas extrêmes, nous allons essayer de répondre à plusieurs questions de recherche qui ont initié la création de ce dispositif.

4.1. Questions de recherche

Nous souhaitons étudier si le dispositif d'évaluation que nous proposons est humaniste ou pas, dans le sens que nous avons défini dans les précédents paragraphes, c'est-à-dire :

1. Favorise-t-il l'amélioration de l'estime de soi ?
2. Privilégie-t-il l'autorégulation du groupe classe en donnant aux élèves la maîtrise de leur propre développement éducatif ?
3. S'inscrit-il dans une dynamique d'apprentissage authentique proche des attentes du monde professionnel ?
4. Permet-il un diagnostic des aptitudes des élèves, l'évaluation de l'entraide, du partage, de la collaboration et d'autres *soft-skills* habituellement ignorées par les dispositifs d'évaluation traditionnels ?

Pour cela, nous allons commencer par vous décrire la méthode d'analyse et de recueil des données, puis nous décrirons plus en détail les résultats obtenus pour les cas particuliers de Timothée et Nolan. Enfin, nous discuterons des résultats majeurs observés.

4.2. Méthode d'analyse et recueil de données

Pour recueillir les données utilisées pour l'évaluation, nous avons créé une feuille de tableur dans le cloud, partagée en écriture avec tous les élèves de nos classes respectives. Deux colonnes étaient en lecture seulement : celle de la validation de la compétence observée et des commentaires de l'enseignant. Les élèves avaient pour consigne de les remplir pendant leur temps de travail, même si souvent nous devions créer un moment de pause spécifique pour leur rappeler de le faire. En effet, pris dans l'action ils oublient facilement de prendre du recul et de s'évaluer mutuellement.

Chaque année, nous affinons nos dispositifs, mais ils restent, dans leurs grandes lignes, similaires à ceux utilisés en 2017 et décrits dans notre précédent article (Blanvillain et Travnjak, 2017). Les principes invariants sont liés au processus d'élaboration et de création de compétences remplissable de la grille d'évaluation. Les variations sont liées aux modalités de génération de la note. Nous allons les présenter ci-dessous.

Une feuille du classeur, cachée pour les élèves, contient le référentiel de compétences commun, co-construit en début de formation. Chaque élève a une feuille attribuée avec son prénom. Les élèves peuvent accéder à l'ensemble des feuilles des autres élèves, y compris la leur. Les élèves ont pour consigne de relever chaque attitude remarquable observée en classe. Pour une attitude observée, une ligne d'évaluation est remplie. Chaque ligne saisie par les élèves correspond ainsi à une micro-évaluation. Elle contient une date, le prénom de

l’observateur, la compétence observée et enfin une courte description précisant le contexte et l’action qui a suscité cette micro-évaluation. Dans la 3^{ème} colonne de la figure 3 ci-dessous, on peut voir le détail des attitudes remarquables identifiées par le groupe d’élèves. Deux colonnes sont réservées pour l’enseignant et permettent de valider ou non la micro-évaluation. Lorsque celle-ci n’est pas validée, un commentaire indique pourquoi et l’élève a la possibilité de compléter son descriptif ou de modifier la catégorie attribuée à la micro-évaluation.

Date	Observateur	Compétence observée :: Taxonomie POSEI	Description du contexte et de l'action	Validé	Commentaires si non validé
12.12.17	Nathalie	Originalité [Avoir de bonnes idées - Faire preuve de créativité - Innover - Trouver des soLoicons originales]	J'ai eu l'occasion de travailler 3-4 fois avec Timothée et il propose souvent des idées originales et amusantes.	OK	Pourrais-tu décrire un contexte et une action spécifiques liés à ce cours?
12.12.17	Daniel	Implication [Prendre des initiatives - Etre motivé dans l'acte d'apprendre - Apprendre de manière autonome]	Timothée est très autonome dans son travail car il ne demande de l'aide à personne	OK	Il demande parfois de l'aide à moi, ce qui fait aussi parti de l'autonomie: savoir quand est-ce qu'on a besoin d'aide.
12.12.17	Loïc	Efforts [Faire preuve de courage - Oser affronter les difficultés - Avoir de l'ambition - Être persévérant - Faire preuve de patience - S'appliquer, être minutieux et chercher à bien faire - Respecter les règles et les horaires]	Timothée est arrivée à l'heure en cours et il respecte les horaires du cours.	KO	Ce n'est pas une attitude remarquable.
18.12.17	Sylvie	Efforts [Faire preuve de courage - Oser affronter les difficultés - Avoir de l'ambition - Être persévérant - Faire preuve de patience - S'appliquer, être minutieux et chercher à bien faire - Respecter les règles et les horaires]	J'ai remarqué que Timothée est très appliqué dans son travail. Il fait de son mieux pour faire un beau projet.	OK	
18.12.17	Daniel	Performance [Faire preuve de rigueur et de méthodologie - Être organisé - Travailler de manière efficace - Faire preuve d'ingéniosité - Trouver des soLoicons - Gérer le stress]	Timothée est organisé dans son travail. Il a déjà planifié tout ses jours de présentations.	OK	
19.12.17	Louis	Efforts [Faire preuve de courage - Oser affronter les difficultés - Avoir de l'ambition - Être persévérant - Faire preuve de patience - S'appliquer, être minutieux et chercher à bien faire - Respecter les règles et les horaires]	Timothée cherche toujours aux mieux de s'appliquer dans son travail, il prend le temps de bien comprendre les choses	?? ?	Louis, pourrais-tu donner un exemple (contexte et action) concret?
19.12.17	Thierry	Performance [Faire preuve de rigueur et de méthodologie - Être organisé - Travailler de manière efficace - Faire preuve d'ingéniosité - Trouver des soLoicons - Gérer le stress]	Timothée m'a demandé de l'aide pour mettre en ligne son site web. Ne trouvant pas de soLoicons, il s'est dirigé vers un autre système.	OK	
19.12.17	Thierry	Sociabilité [Esprit d'équipe - Perceptif - Ouverture - Accepte la critique - Aider les autres - Respect du travail d'autrui - Savoir écouter - Rester maître de soi]	Timothée est quelqu'un qui est considéré comme un timide. Néanmoins, ces dernières semaines, il se montre ouvert aux autres, perceptif et à l'écoute	OK	
09.01.18	Loïc	Sociabilité [Esprit d'équipe - Perceptif - Ouverture - Accepte la critique - Aider les autres - Respect du travail d'autrui - Savoir écouter - Rester maître de soi]	Timothée m'a aidé pour régler certains problèmes que j'ai rencontrés avec mon site. Il m'avait aussi donné des conseils pour la modification du dom.	OK	

Figure 3 : Extrait du journal des attitudes remarquables (2017-2018)

Un second classeur est lié aux feuilles individuelles des élèves. Il récapitule leurs scores dans un tableau utilisé pour générer la note. Il contient également à nouveau une feuille pour chaque élève. Dans cette feuille, un diagramme en forme d’anneau présente le 100% des compétences de chaque élève. Un exemple est présenté en figure 4.



Figure 4 : Exemple de cartographie des compétences : le profil équilibré de Timothée

Les micro-évaluations effectuées, tout au long du semestre, sont regroupées en catégories. Le choix des catégories est discuté en classe, ce qui fait partie du processus de référentialisation (Figari, 1994). Cette année-là, le référentiel co-construit avec les élèves a donné lieu à seulement cinq groupes de compétences : originalité, implication, efforts, performance, sociabilité. On dénombre ainsi la fréquence de saisie de chaque micro-évaluation pour calculer leurs proportions, affichées dans le diagramme en anneau. Cette cartographie des compétences des élèves est très valorisante, puisqu'elle permet de voir les forces de chacun en masquant ses faiblesses. Elle est infiniment plus riche qu'une simple note, puisque l'on peut savoir ce qui a induit, dans le feu de l'action (et pas lors d'une évaluation certificative finale), la décision de l'acquisition d'un point pour chaque domaine de compétence. Couplé à un portfolio, nous avons même accès à la trace du travail de l'élève. Enfin, elle fait sens à la fois pour l'élève et pour le maître.

La cartographie pourrait être suffisante en soit, si nous étions libres de ne pas attribuer une note aux élèves. Comme ce n'est évidemment pas le cas, nous avons défini une formule de transformation des attitudes observées en note. Cette formule, bien qu'explicitement présentée aux élèves en début de semestre, reste difficile à comprendre pour la majorité d'entre eux. Elle est basée sur le rapport à la moyenne de la classe.

Ainsi, au début du semestre, les notes ne sont pas significatives puisque leurs valeurs semblent varier de manière stochastique du fait du faible nombre de données présentes et de l'intrication des formules de calcul. C'est pourquoi nous les avons séparées du premier classeur. Nous ne les présentons aux élèves qu'à partir du moment où le nombre d'entrées dans le dispositif est suffisant (habituellement pas avant la moitié du semestre). À partir du moment que les élèves voient leur note, leur attitude change : ils perdent en authenticité. L'ambiance dans les cours se transforme en une course à l'obtention des points manquants, ce qui va influencer sur les moyennes et changer les notes ! Les élèves ont *besoin* de passer par cette étape pour comprendre que la meilleure des stratégies n'est pas la compétition, mais la collaboration. C'est lorsque cette stratégie est comprise, que leur attitude devient optimale : l'esprit de compétition disparaît, le groupe classe devient un groupe aidant et apprenant. Les meilleurs élèves se mettent à aider les plus faibles avec bienveillance.

5. Résultats

Le cas de Timothée nous inquiétait particulièrement car nous avons peur que notre dispositif d'évaluation lui porte préjudice quant à l'analyse de ses aptitudes sociales. Dans la figure 3 ci-dessus, nous pouvons prêter une attention particulière aux deux dernières lignes avec les témoignages de Thierry et de Loïc, où Timothée fait preuve de compétences sociales tout à fait adaptées malgré son léger handicap. On peut y lire : « Timothée est quelqu'un qui est considéré comme un timide. Néanmoins, ces dernières semaines, il se montre ouvert aux autres, perceptif et à l'écoute ». Premier constat : le respect mutuel du groupe envers Timothée. Respect à la fois dans le choix des mots « quelqu'un qui est considéré comme un timide », formule très élégante pour décrire son handicap, et à la fois au niveau de ses compétences intrinsèques, « Timothée m'a aidé pour régler certains problèmes [...] il m'avait aussi donné des conseils [...] ». Nous pouvons voir qu'il a non seulement réussi à interagir avec les membres du groupe, mais qu'il a également réussi à parfaitement s'intégrer dans la dynamique de l'équipe !

Timothée a terminé ses études avec mention bien. L'évaluation des attitudes remarquables nous a permis de nous assurer qu'il avait, malgré son léger handicap, toutes les aptitudes à travailler en équipe.

En ce qui concerne Nolan, notre surdoué, notre peur était que ses compétences ne soient pas assez valorisées par le groupe car il est peu sollicité, son niveau très avancé fait peur au groupe. En effet, comme la note est calculée en prenant en compte la moyenne des performances des élèves dans chacune des catégories cartographiées (Blanvillain, 2018), Nolan se retrouve avec une mauvaise note, alors qu'il est surdoué. C'est ici que notre dispositif aurait pu rencontrer ses limites. Mais sachant qu'il s'agit d'un travail en petit groupe, les interactions sont favorisées. Ce n'est pas le groupe classe en entier qui doit remarquer les attitudes remarquables de chacun, c'est plutôt le groupe projet. Dans la situation de Nolan, cela n'a donc pas posé de problème, puisque ses camarades de groupe projet ont su reconnaître ses compétences.

Nous avons choisi ici de nous focaliser sur les deux cas extrêmes pouvant potentiellement poser problème. Concernant le reste de la classe, le dispositif a plutôt bien fonctionné.

6. Discussion

Les résultats décrits ci-dessus sont tirés de nos observations de deux élèves en particulier tout au long du semestre passé au sein de deux groupes classes différents. Nous constatons que ce dispositif a pu favoriser l'autorégulation du groupe et avons le sentiment qu'il améliore effectivement l'estime de soi des élèves du fait de la valorisation de leurs compétences par les camarades. Mais nous pensons également que l'enseignant joue un rôle majeur, celui d'identifier les éventuels comportements négatifs et les réticences du groupe classe face à la différence, sans pour autant le signaler pour ne pas stigmatiser encore plus l'élève mal aimé. Il faut toutefois que l'enseignant puisse identifier, auprès de ces élèves *hors normes*, les compétences invisibles à leurs camarades. Ainsi, parfois, son rôle va consister à se mettre à côté d'autres élèves et leur faire remarquer, par le biais de quelques questions posées à des moments judicieusement choisis, les aspects ayant une valeur ajoutée chez ces élèves différents, afin de les rendre visibles. Ce faisant, notre dispositif laisse de la place aux savoirs, sans nivellement par le bas des curricula, tout en permettant l'intégration des élèves *hors normes*.

Nous étudions actuellement différentes manières de combiner ce dispositif à d'autres afin de pouvoir couvrir un maximum de « cas de bord » et pas seulement aider les élèves habituellement en difficulté. Au cours de l'année 2018-2019, par exemple, en plus de l'évaluation des attitudes remarquables qui nous permettent d'évaluer les compétences sociales et personnelles, nous avons intégré dans la note finale deux autres notes : une note sur les portfolios réflexifs d'apprentissages (Scallon, 2012, chap. 10) délivrés toutes les trois semaines pour évaluer les compétences professionnelles, et une note de présentation orale individuelle pour évaluer les compétences méthodologiques de travail et sur la compréhension du fonctionnement du code de chacun au sein du produit logiciel final.

7. Conclusion et pistes

Dans nos écoles, nous formons de futurs professionnels informaticiens, ce qui nous rend très sensibles à la notion de compétence métier et de pédagogie par projet. Tout change si vite en informatique, que l'obsolescence même des savoirs est programmée. La question se pose

alors sur la façon d'évaluer les élèves. Que devrions-nous évaluer : savoirs ou compétences ? Nous pensons que la plus précieuse des médiations que nous pouvons réaliser avec nos élèves est de leur apprendre à apprendre, de les aider à développer une posture réflexive, de les plonger dans des situations de projets authentiques et de les responsabiliser face à leurs propres apprentissages pour qu'ils redécouvrent enfin le plaisir d'apprendre.

Le processus de conception qui a conduit à la création des dispositifs d'évaluation que nous avons définis comme étant humanistes, avait pour préoccupation initiale de construire une évaluation qui :

1. Favorise l'amélioration de l'estime de soi ;
2. Privilégie l'autorégulation du groupe classe en donnant aux élèves la maîtrise de leur propre développement éducatif ;
3. S'inscrit dans une dynamique d'apprentissage authentique proche des attentes du monde professionnel ;
4. Permet un diagnostic des aptitudes des élèves et une évaluation de l'entraide, du partage, de la collaboration et des autres *soft-skills* habituellement ignorées par les dispositifs d'évaluation traditionnels.

Pouvons-nous affirmer que nous avons atteint ces objectifs ? L'exemple emblématique de ces deux élèves, ainsi que notre ressenti subjectif, nous incitent à croire que, pour autant que la posture du maître soit adéquate, les objectifs techniques et organisationnels 2, 3 et 4 sont atteints. Il est en revanche plus difficile d'évaluer l'objectif 1 sur une période de temps si courte (un semestre) et surtout sans réaliser de test formel.

De plus, nous constatons que la répartition des notes avec cette forme d'évaluation ne représente pas une cloche gaussienne centrée sur les notes moyennes, mais bien une courbe qui tire tout le groupe élève vers le haut, contrairement aux évaluations sommatives certificatives que nous avons l'habitude de pratiquer dans les autres modules.

Enfin, ce dispositif d'évaluation humaniste, que nous construisons et améliorons depuis quelques années, nous permet déjà de répondre à la problématique de l'évaluation des compétences transversales en pédagogie par projet. Nous travaillons encore à son amélioration et tout particulièrement à son intégration dans une approche inclusive plus globale pour armer chaque élève et faire face à la diversité de notre public au sein de nos cursus de formation professionnelle, de manière à pouvoir évaluer toutes les dimensions (ICT 2014 : 5) des compétences opérationnelles de nos apprentis informaticiens. Les évaluations humanistes sont notre réponse aux questions que se posaient Montaigne, Comenius et Rousseau :

« comment faire pour éveiller la motivation des élèves, étayer leur curiosité naturelle, les aider à vivre joyeusement les apprentissages, leur faire aimer la concentration et l'effort que cela implique ; se socialiser et coopérer plutôt que d'aiguiser les tendances à la rivalité et à la suprématie qui divisent la société en un minimum de gagnants et un maximum de perdants ? » (Tarpinian, Baranski, Hervé et Mattéi, 2007 : 17).

Le dispositif d'évaluation humaniste proposé ici n'est pas un dispositif miracle. Cependant, sur le terrain de la formation professionnelle, il semble plutôt bien fonctionner : le groupe classe est motivé, travaille de manière autonome et sérieuse. L'implication de chacun se fait sentir plus que dans un enseignement standard avec une évaluation sommative en fin de cours. La question de la transférabilité des résultats obtenus ici reste posée. En réponse, nous pouvons d'une part indiquer que le dispositif que nous proposons, élaboré dans un cadre particulier, peut évoluer pour s'adapter à d'autres contextes de formation. D'autre part, il

serait intéressant d'instruire les hypothèses tirées de notre étude de cas dans le cadre d'une approche plus systématique, basée sur des tests formels et des groupes témoins.

Références bibliographiques

- Antibi, A. (1988). *Étude sur l'enseignement de méthodes de démonstration. Enseignement de la notion de limite : réflexions, propositions*. Thèse non publiée de l'université de Toulouse 3 sous la direction de Pierre Ettinger.
- Antibi, A. (2007). *Les notes : la fin du cauchemar. En finir avec la constante macabre*. La Barthe-sur-Lèze : Math'Adore.
- Authier, M. Lévy, P. (1999). *Les arbres de connaissances*. Paris : La Découverte. Disponible en ligne : <<https://www.cairn.info/les-arbres-de-connaissances--9782707130440.htm>>.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Blanvillain, C. (2016). *Pour des évaluations Humanistes*. Mémoire de fin d'études à l'Institut Fédéral de Formation Professionnelle. Renens : IFFP.
- Blanvillain, C. et Gremion, C. (2016). Expérimentation et changement de pratiques évaluatives des compétences métiers dans un centre de formation professionnel. Dans *Actes du 28^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe « Évaluations et Apprentissages »* (p. 252-254). Lisbonne : ADMEE. Disponible en ligne : <<http://admee2016.ie.ulisboa.pt/index.php/fr/actes/>>.
- Blanvillain, C. Travnjak, J. (2017). Pour des évaluations Humanistes. Dans *Actes du 4^{ème} colloque scientifique international du gEvaPE : Former, accompagner et évaluer les pratiques : tension et enjeux en situation d'alternance* (p. 10 - 17). Lausanne : HEP VD ET IFFP. Résumé disponible en ligne : <https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/569/gEvaPP_Actes%204e%20colloque.pdf>.
- Blanvillain, C. (2018). Co-évaluations humanistes des attitudes remarquables. Dans *Actes du 30^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe « L'évaluation en éducation et en formation face aux transformations des sociétés contemporaines »* (p. 310 - 313). Luxembourg : ADMEE. Résumé disponible en ligne : <https://admee2018.sciencesconf.org/data/pages/ADMEE_2018_Actes_du_colloque.pdf>.
- Carette, V. (2009). Et si on évaluait des compétences en classe ? À la recherche du « cadrage instruit ». Dans L. Mottiez Lopez et M. Crahay (dir.), *Évaluations en tensions* (p. 147-163). Bruxelles : De Boeck Université.
- Coste, J.-P. et Tagliaferro, A. (1999). Bilans de compétences et Enseignement sur Mesure. Présenté aux *Journées Relations Internationales et Nouvelles Technologies*. Nice. Disponible en ligne : <<https://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/uv39/papiers/coste.htm>>.
- Dierendonck, C., Loarer, E. et Rey, B. (2014). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.
- Figari, G. et Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Freinet, C. (1949). *Brevets et Chefs-d'oeuvre*. Brochure d'Éducation Nouvelle Populaire No 42. Disponible en ligne : <<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/11166>>.
- Guillaume, L., Manil, J.-F. et Pepinster, C. (2018). *Du chef-d'œuvre pédagogique à la pédagogie du chef-d'œuvre. Introniser en humanité*. Lyon : Chronique Sociale.
- Hadji, C. (2016). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck.

- Hadji, C. (2018). Dépasser l'opposition entre évaluation formative et évaluation certificative, dans une évaluation résolument constructive. Espoir chimérique, ou perspective réaliste ? Présenté lors de la *Journée d'étude CREPE* à Lausanne le 19 avril 2018. Disponible en ligne : <https://www.irdp.ch/data/secure/2620/document/presentation_charles_hadji.pdf>.
- Lemenu, D. et Heinen, E. (2015). *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants ?* Bruxelles : De Boeck.
- Mencacci, N. (2009). Pour une pratique humaniste de l'évaluation en ASH. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2(46). Disponible en ligne : <<https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2009-2-page-191.htm>> .
- Michel, C., Lavoué, E. et Pietrac, L. (2011). *A dashboard to regulate Project-Based Learning*. Lyon : Université de Lyon, CNRS. Disponible en ligne : <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00736750/document>>.
- Neumayer, M. et Vellas, E. (2015). *Évaluer sans noter. Éduquer sans exclure*. Lyon : Chronique Sociale.
- Oury, F. et Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : F. Maspero. Fiche de lecture de Gilles Ferry. Disponible en ligne : <https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1967_num_1_1_1949>.
- Scallon, G. (2012). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- Tarpinian, A., Baranski, L., Hervé, G. et Mattéi, B. (2007). *École changer de cap. Contributions à une éducation humanisante*. Lyon : Chronique Sociale.
- Vial, M. (2009). *Se former pour évaluer*. Bruxelles : De Boeck.