



HAL
open science

Bilan Projet DAFIP-Sfere Provence Vague 1 Culture commune de l'évaluation au cycle 3 dans le Réseau Miramaris Pilotage: Fabienne Brière et Laurence Espinassy

Fabienne Brière-Guenoun, Laurence Espinassy

► To cite this version:

Fabienne Brière-Guenoun, Laurence Espinassy. Bilan Projet DAFIP-Sfere Provence Vague 1 Culture commune de l'évaluation au cycle 3 dans le Réseau Miramaris Pilotage: Fabienne Brière et Laurence Espinassy. [Rapport de recherche] Aix Marseille université; ESPE. 2019. hal-02487480

HAL Id: hal-02487480

<https://hal.science/hal-02487480>

Submitted on 21 Feb 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

BILAN PROJETS DAFIP VAGUE 1 (2017-2019)

Culture commune de l'évaluation au cycle 3 dans le Réseau Miramaris

Nom et statut du responsable du projet :

Fabienne Brière, MCF-HDR

Laurence Espinassy, MCF

Nom et statut des participants :

Nathalie Nathalie Mikailoff (MCF), Christine Dollo (MCF), Jessyca Tretola (enseignante, docteure), Muriel Zougs (enseignante, docteure), Caroline Mélis (enseignante, doctorante), Anne Huet-Mecénat (étudiante master 2 FOFEN), Nicolas Tagnard (PE).

Problématique de recherche :

Autour de la demande du chef d'établissement du collège Miramaris porteur de la demande, l'enjeu de cette recherche était de comprendre et d'accompagner la mise en œuvre de l'évaluation par compétences au cycle 3 du réseau du réseau REP+ Miramaris. Ce dernier est constitué du Collège Miramaris et de quatre groupes scolaires : Paul Cézanne, De la Maille, Van Gogh (maternelle) et Jean Giono (maternelle).

Revue de questions

Selon les différents travaux (voir bibliographie), l'approche par compétence met l'accent sur la valorisation de :

- la façon d'apprendre et de développer les savoirs, renvoyant à son efficacité et au caractère transférable des apprentissages ;
- le sens et le caractère dynamique des apprentissages ou encore « une pertinence sociale » (Gérard, 2009) ;
- l'intégration ou la mobilisation qui relève de la mobilisation par les élèves d'un ensemble de savoirs, de ressources (Bosman, Gerard et Roegiers, 2000).

Le concept de compétences sous-tend la transversalité des apprentissages et induit une nouvelle réflexion relative à l'évaluation de ces compétences transversales. Elle entraîne une convergence entre apprentissage et évaluation des compétences s'exprimant en termes de situation (Jorro, 2019). Différentes démarches et outils peuvent favoriser la mise en place d'une évaluation par compétences en lien avec la responsabilisation des élèves et l'accompagnement de leurs apprentissages. Dans ce cadre sont privilégiées des évaluations de type formatif centrées sur les processus d'apprentissage, les processus de régulation (Rey, Carette, Defrance, Kahne, 2012) visant à encourager les processus réflexifs (Broadfoot, 2007). Différents outils numériques relèvent de cette évaluation par compétences afin que les élèves aient un retour direct sur l'évolution et la construction de leurs apprentissages (Jorro, 2002) tels que les Système d'interactions Synchrones Médiatisées par Ordinateur (SISMO) ou d'autres outils de remédiation immédiate sous forme de tableaux numériques, de tablettes avec des applications diverses (Dehon et Derobertmeasure, 2008).

Orientation théorique

Dans le prolongement de notre approche théorique reposant sur l'analyse de l'activité en croisant les approches ergonomiques et didactiques (programme ODE, ADEF), nous souhaitons étudier l'activité réelle des enseignants. L'analyse de l'activité consiste à comprendre et expliquer l'activité réelle afin de transformer et d'améliorer les situations de travail (ou d'usage). En référence à Léontiev (1976) et dans la lignée des thèses vygotskiennes, nous nous intéressons à l'activité des professionnels de l'éducation, qui relève du rapport que ces derniers nouent avec leur action et le milieu dans lequel ils l'exercent. Dans cette recherche, il s'agit plus particulièrement de comprendre la manière dont les enseignants s'adaptent aux prescriptions en matière d'évaluation par compétences. Ces prescriptions proviennent de celles issues des programmes institutionnels mais aussi du cadre des réformes éducatives et de l'Inspection qui relaie au plan académique. Il s'agit alors d'analyser de quelle façon les enseignants procèdent face à ces différentes sources de prescriptions descendantes et remontantes (Six, 1999 ; Daniellou, 2002 ; Saujat, 2010). En effet, « Travailler, c'est mettre en débat une diversité de sources de prescriptions, établir des priorités, trier entre elles, et parfois ne pas pouvoir les satisfaire toutes tout le temps » (Daniellou, 2002, p.11).

Problématique et questions de recherche

Nous chercherons alors à comprendre comment, à travers cette appropriation/reconfiguration des prescriptions relatives à l'évaluation, les enseignants au sein du réseau trouvent et construisent des ressources, seuls ou à plusieurs. Nous attacherons une attention particulière au fonctionnement du collectif professionnel (enseignants du 1er et 2d degrés, directeurs/trices d'école, équipe de direction du collège, CPE, formateurs du réseau et professionnels du réseau) qui partagent les mêmes obligations communes et codes du métier renvoyant au genre du métier qui sert d'intercalaire social, une sorte de mémoire collective (Clot, 1999). L'activité professionnelle repose sur une culture de métier lui servant de ressources mais aussi de bases sur lesquelles l'enseignant formera sa propre expérience en les transformant et en les adaptant à lui-même. Pour rendre compte de l'activité multiple des enseignants, nous empruntons à Clot (2008) les différents registres du métier afin de cerner l'activité dans toute son épaisseur : a) le registre impersonnel qui renvoie aux prescriptions institutionnelles ; b) le registre interpersonnel qui relève des dimensions adressées du métier, c) le registre transpersonnel qui fait écho à la mémoire collective du métier (le genre), et d) le registre personnel qui traduit l'activité propre à chaque enseignant (le style). Ces éléments théoriques rapidement brossés nous permettront ainsi d'identifier les potentialités de développement du pouvoir d'agir des enseignants et du collectif que constitue le réseau.

En lien avec cet ancrage théorique, deux questions principales ont piloté cette recherche :

- Comment les enseignants des premier et second degrés mettent-ils en place les évaluations des compétences, avec quelles méthodes, quels outils et dans quel but ?
- Comment leur activité s'intègre-t-elle dans le réseau REP+ et en quoi le fonctionnement de ce dernier contribue-t-il à créer les conditions favorables à la mise en place des compétences au cycle 3 ?

Objectifs du projet :

Deux axes ont orienté le travail de l'équipe de recherche :

- Produire des connaissances sur l'activité des professionnels de l'éducation en matière de pratiques d'évaluation, notamment relatives à une approche par compétences, en Education Prioritaire ;
- Développer le pouvoir d'agir des professionnels en charge de la conception, de la mise en œuvre de la continuité éducative dans un cycle inter-degrés.

La démarche a consisté à mettre en place les modalités d'une coopération entre les acteurs des écoles et du collège, du réseau REP+ et les enseignants chercheurs de l'ESPE¹. Elle s'est appuyée sur la mise en évidence et l'accord sur des objets de réflexion collective permettant de co-construire des modalités de travail à travers la compréhension des pratiques existantes, l'identification des points d'appui et résistances et la conception/appropriation d'outils et dispositifs communs. Elle a donné lieu à plusieurs étapes, restituées dans la figure 1.

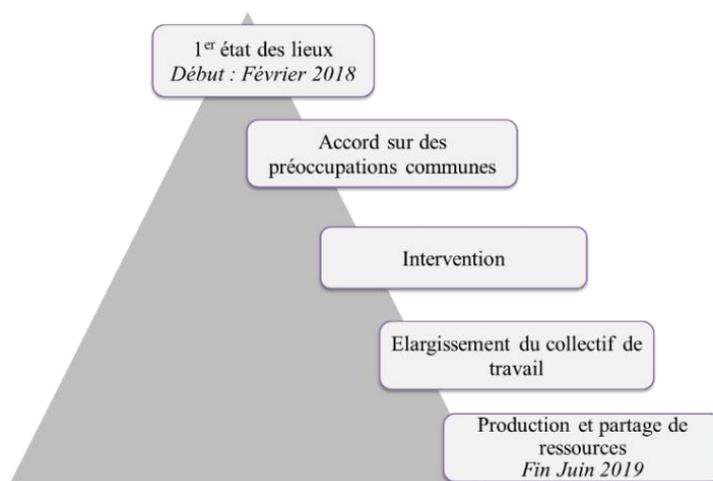


Figure 1. Etapes de la recherche.

Méthodologie de recherche :

Étapes de la recherche et recueil des données

Dans un premier temps, l'état des lieux a consisté à identifier les préoccupations communes des différents acteurs volontaires, en participant aux réunions de cycle et en menant des entretiens collectifs et individuels avec les collègues impliqués dans le projet.

Puis les principaux éléments ont été communiqués et soumis à discussion au sein de ce collectif.

Dans un troisième temps, différents « sites » répartis entre les différents collègues chercheurs ont été mis en place :

- Enseignants du second degré (6^{ème}) en français, arts plastiques, histoire-géographie ;
- Enseignants du 1^{er} degré (PE) ;
- Equipe de direction et d'encadrement au collège.

¹ Notons que la mise en place d'une équipe de chercheurs a nécessité un travail de concertation et de mise en commun important afin de conduire au mieux la recherche selon des perspectives de recherche différentes.

L'organisation des sites est rapportée dans la figure 2.

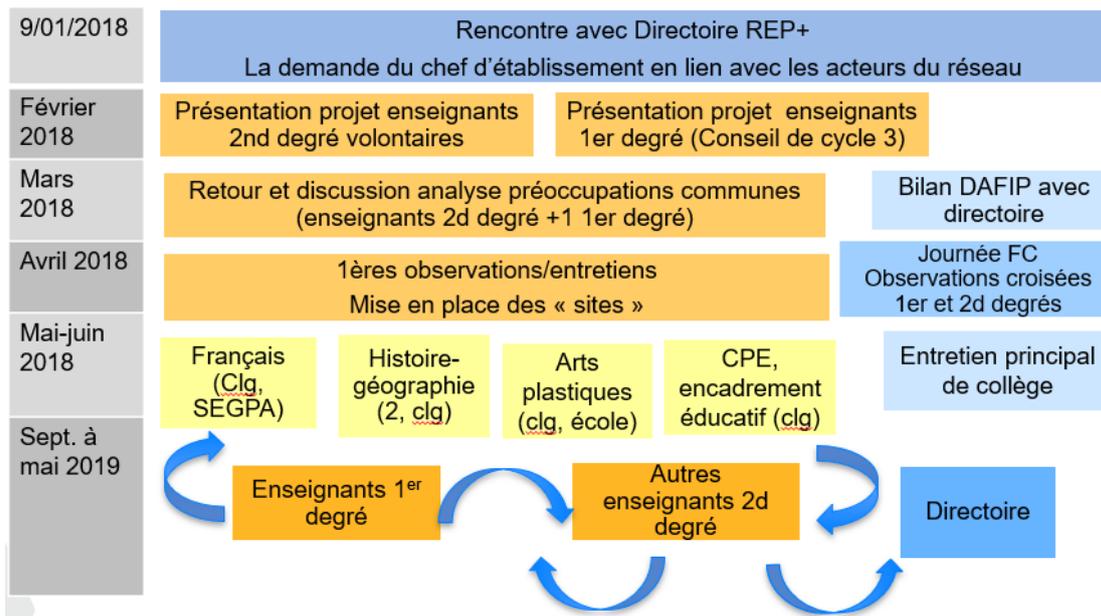


Figure 2. Mise en place des différents sites d'enquête.

Sur chacun des sites « enseignants », des observations et enregistrements filmés ont été réalisés dans les classes, suivies d'entretiens d'auto-confrontation simples et/ou croisées ou d'entretiens croisés avec photos. Concernant le site « Directoire » des entretiens semi-dirigés ont été menés avec les directrices d'école, le directoire et les formatrices (1er et 2d degrés) du réseau REP+ Miramaris. A l'issue de ce travail par « sites », des phases de travail collectif ont eu lieu entre enseignants des 1er et 2d degrés puis une restitution avec l'ensemble des acteurs impliqués (enseignants et directoire) ont été effectuées (retours au collectif). Le dispositif de recueil est synthétisé dans la figure 3.

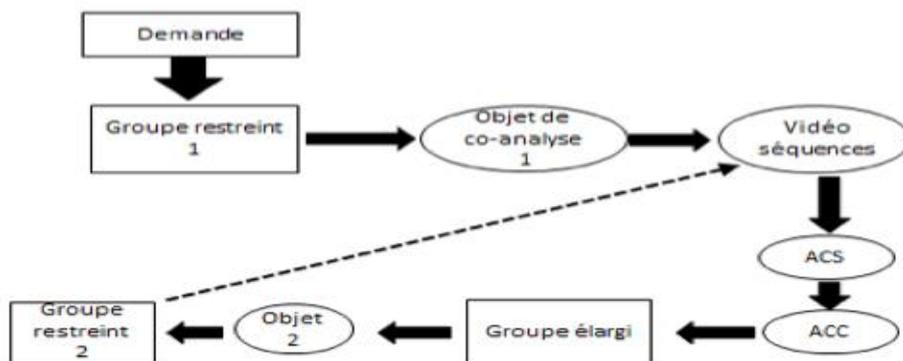


Figure 3. Déroulement de l'intervention sur les sites « enseignants » (Felix, Saujat 2015).

Légendes : ACS : entretiens d'autoconfrontation simples
ACC : entretiens d'autoconfrontation croisés

Modalités de traitement des données

Pour chaque site, les différents entretiens ont été retranscrits intégralement. Puis des thématiques ont été identifiés dans les verbatim selon une démarche ascendante (Strauss et Corbin, 1990) concernant

la mise en œuvre concrète de l'évaluation des compétences et aux ressources/ obstacles rencontrés par les enseignants. Le tableau 1 illustre l'analyse des extraits significatif du site PE.

Tableau 1. Illustration de la démarche d'identification des thématiques dans les verbatim (site PE).

Thèmes	Repères dans le verbatim de l'autocronfrontation croisée (A1)	Repères dans les commentaires de photos ressources (A2)
Outils/ ressources (formation, internet)	<p>65-A : « Non, moi je vais » jusqu'à 67-A « il y en a plein ».</p> <p>93-A : « Dans ma structure...rappel ».</p> <p>98-S : « C'est l'IUFM... » jusqu'à 99-A « mise au travail »</p>	<p>6-A : « honnêtement...fourni »</p> <p>21-A : « d'autres méthodes... » jusqu'à 22-A « en remplacement ».</p> <p>25-A : « déjà dans les programmes, inspection »</p> <p>26-A : « sur les différents bloggers... »</p>

Pour les sites « enseignants », nous avons dans un second temps repéré des événements remarquables (Leutenegger, 2009) se rapportant aux éléments significatifs relatifs aux points de convergence et aux dilemmes concernant cette mise en pratique de l'évaluation des compétences. Pour chacun de ces moments de tensions ou de reconnaissance mutuelle de convergences dans le travail de chacun, nous avons procédé à une analyse fine des marqueurs langagiers dans les discours d'entretiens et des séquences filmées (ou photos) correspondant(e)s. Le tableau 2 illustre l'analyse des extraits significatifs de cette étape d'analyse des données.

Tableau 2. Illustration de la démarche d'analyse et de croisement des corpus d'entretiens pour les événements significatifs (site PE).

Thèmes/indices lexicaux ou temporels	Repères dans le verbatim de l'autocronfrontation croisée (A1)	Repères dans les commentaires de photos ressources (A2)
Construction des compétences	<p>28-A : « de manière autonome...un travail »</p> <p>37-A : « de manière différenciée »</p> <p>81-A : « non, je ne différencie pas....certains CM2 »</p> <p>84-A : « oui, ...un petit Cm2 »</p> <p>88-A : « tutorat... jusqu'à 89-A deux manières différentes d'expliquer ».</p> <p>103-A : reformuler</p> <p>218S « compétences...cycle »</p> <p>235-S : « investissement dans le travail »</p> <p>251-S : « devoirs ritualisés » .</p> <p>270-S : « reflexe d'aller voir dans les leçons »</p>	<p>8-A : « grosso modo les mêmes mots »</p> <p>13-A : « nom exact de la compétence »</p> <p>14-A : « se remettre en question, s'auto corriger, type d'erreurs »</p> <p>18-A : « en fonction du tableau »</p> <p>28-A : remédiation, pas encore</p> <p>33-A : transfert, notes, hiérarchie</p> <p>35-A : A, PA...autre forme</p> <p>36-A : cahier de réussite</p> <p>37-A : rendre autonome</p> <p>56-A : auto évaluation</p> <p>63-A : compétence jaune</p> <p>71-A jusqu'à 78-A: améliorer son contrôle</p>

Pour les retours au collectif, les modalités d'analyse sont similaires et portent sur les discours enregistrés.

Résultats :

Première étape : synthèse des préoccupations communes

L'analyse des entretiens menés avec les enseignants lors de la première étape attestent de préoccupations communes quant à l'usage de l'évaluation et à ses fonctions, comme le montre la figure 3.

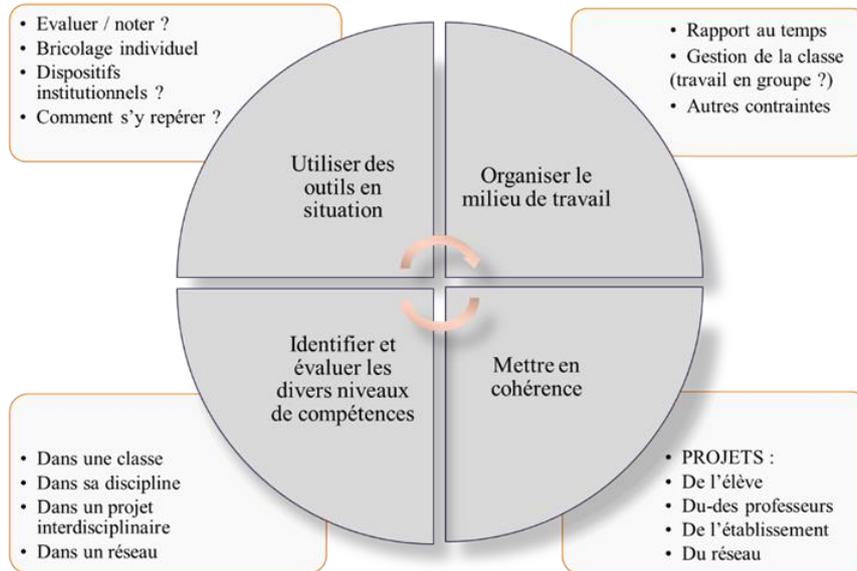


Figure 3. Préoccupations des enseignants du collège : fonctions de l'évaluation par compétences.

Plus finement, cette première étape montre l'importance accordée aux outils d'évaluation dont elles soulignent trois dimensions essentielles : a) prise en compte des élèves ; b) regard nécessaire sur ses propres pratiques et mise à distance vis-à-vis de celles-ci ; et c) la volonté de partager son expérience entre collègues (figure 4).

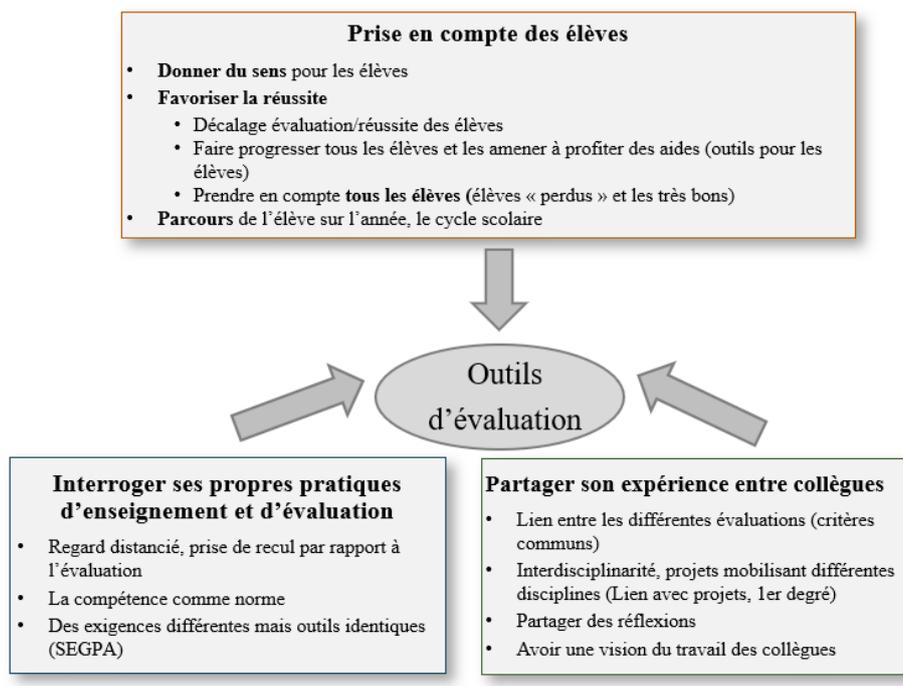


Figure 4. Les questionnements des enseignants quant à l'usage des outils d'évaluation.

Deuxième étape : analyses inhérentes aux dispositifs d'évaluation et à leur(s) usage(s)

Les premiers résultats mettent en évidence l'existence de dispositifs existants partagés : les « îlots bonifiés » et les « ceintures » ainsi que des compétences partagées : maîtrise de la langue, maîtrise des outils et compétences civiques et morales. Ils révèlent également différents points de convergence entre les différents enseignants de différentes disciplines et degrés ainsi que des obstacles récurrents.

Analyse macro des résultats : Vue d'ensemble pour les différents sites

De façon générale, au fil de notre analyse, nous avons identifié plusieurs thèmes renvoyant aux modalités et aux obstacles de mise en place de l'évaluation par compétences.

1. La référence aux formations depuis le début de leur carrière (continue et initiale).
2. Le recours massif aux ressources extérieures, notamment sur internet par le biais de blogs ou applications présentes sur les réseaux
3. Le caractère chronophage de la démarche d'évaluation par compétences qui nécessite la construction de nouveaux outils.
4. La tendance à rendre peu visible (aussi bien pour les enseignants que pour les élèves) la construction des compétences, liée notamment à la grande présence des ressources extérieures.
5. La tendance à valoriser les compétences « comportementales » et transversales, au détriment des compétences disciplinaires.
6. La difficulté à établir une cohérence au sein du réseau et une continuité dans le parcours des élèves en lien notamment avec des cultures professionnelles différentes (1^{er}/2^d degré, équipes éducatives/ équipes enseignantes, différentes disciplines).

C'est en partant de ces différents thèmes repérés dans le verbatim que nous avons procédé à l'analyse clinique des résultats, en l'affinant à l'aide des indicateurs langagiers repérés dans les discours des enseignants et d'analyses plus fines des enregistrements filmés en classe.

Site 1^{er} degré

Application et travail à partir des prescriptions

À travers les autoconfrontations croisées et les entretiens menés à partir du commentaire de ressources prélevées dans les classes, nous constatons que les enseignantes du premier degré appliquent les prescriptions « descendantes » (Six 1999) en mettant en place un système d'évaluation par compétences. Toutefois, il apparaît très nettement un point de divergence lorsqu'il s'agit des motivations et de l'appropriation de ces prescriptions. L'« activité réfléchissante » liée à l'analyse de leurs pratiques effectives en classe a amené les enseignantes de verbaliser les dilemmes qui se posaient à elles et de formuler des propositions de remédiation leur permettant de mettre en œuvre les prescriptions en les adaptant à leur contexte d'enseignement et à leur expériences professionnelles.

Mise en place de l'évaluation par compétences dans les classes

Les deux enseignantes observées mettent en place des pratiques préconisées dans l'approche par compétences en privilégiant l'auto-évaluation, le tutorat, l'auto-correction, les échanges entre élèves afin d'analyser des situations complexes et la différenciation lorsque cela leur paraît pertinent. Elles ont toutes les deux des systèmes de plan de travail et de classeur d'autonomie. Mais elles ne

parviennent pas toujours à mettre en place l'approche par compétences de manière effective ; aussi, afin de compenser ces obstacles et de se rassurer, elles vont aller chercher des ressources d'origines diverses.

Ressources et multiplication des outils

Les deux enseignantes utilisent dans leurs classes de nombreuses ressources émanant de l'approche par compétences (îlots bonifiés, plan de travail, classeur d'autonomie). Toutefois, leurs discours sur l'usage des ressources dans leurs pratiques révèlent une perte de vue des fondements de ces outils qui sont à la base une condition de la mise en place des compétences. Afin de mieux appréhender l'évaluation par compétences, elles multiplient les outils issus de sources diverses (Internet, blogs, manuels...). Elles se fabriquent donc leurs propres outils à partir d'idées récupérées sur internet et notamment sur des blogs d'enseignants. Par ce biais elles légitiment leurs pratiques car ils font partie d'une communauté de métier. On s'éloigne cependant parfois du sens pour aller vers la forme. Malgré tout, les outils mis en place relèvent pour la plupart de l'approche par compétences et facilitent l'évaluation (grille champion, application plickers). De même certains, comme l'application Classe DOJO utilisée par l'une des enseignantes, permettent de mieux communiquer avec les familles ce qui est fortement recommandé dans la mise en place de l'évaluation par compétences afin d'aider à la lisibilité de ces compétences.

Ainsi, l'utilisation des outils numériques afin d'évaluer les compétences est en plein comme le montre l'émergence des SISMO (Jorro, 2019). Toutefois, la multiplicité des ressources tend à faire perdre le sens même de la construction des compétences. Les enseignantes passent plus de temps à chercher et mettre en place ces outils qu'à élaborer ensemble des critères de mise en place des évaluations.

Des outils chronophages qui interrogent leur lisibilité et leurs fonctions

L'un des obstacles dans la mise en place de l'évaluation semble être le manque de temps dont disposent réellement les enseignantes dans leurs activités réelles. A travers la multiplicité des outils, les élèves ne peuvent pas toujours voir la construction des compétences et les enseignantes elles-mêmes semblent parfois perdues. Les mots et les temps employés par les deux collègues montrent qu'elles sont face à des activités empêchées, projetées, espérées. Elles ne sont pas vraiment sûres que les ressources utilisées et les outils mis en place permettent aux élèves de visualiser la construction de ces compétences. Afin de rendre plus visible cette construction, elles vont avoir tendance à se tourner vers l'évaluation des compétences comportementales. Sous couvert de rendre les élèves autonomes, la multiplication des outils les rend dépendants du système. Les élèves agissent pour un but précis qui ne relèvent pas de la construction des compétences. Ils apprennent pour gagner, pour être les premiers, ce qui est à l'opposé des idées développées par les chercheurs concernant le développement d'une compétence. On relève également le caractère très chronophage de la multiplication des outils chez les enseignantes.

La valorisation du rôle social des compétences justifié par le contexte REP+

Pour les enseignantes observées, on constate un glissement de l'évaluation vers la valorisation des rôles sociaux, au détriment des savoirs et des connaissances. En analysant le verbatim, nous avons réalisé que ce système d'évaluation du comportement avait pour les deux enseignantes les mêmes objectifs, relatifs au bien vivre ensemble et à la motivation. Pour les enseignantes, cette évaluation est d'autant plus légitime en REP+ que les élèves ont besoin d'un cadre, de repères et de rituels. De fait, à force d'évaluer de façon systématique le comportement, il y a un risque de perte d'autonomie des élèves, ces derniers perdant de vue la conception des compétences qui s'acquièrent progressivement.

Ils ont du mal à effectuer des inférences, des transferts, et ceci d'autant plus que les enseignantes elles-mêmes utilisent des systèmes d'évaluation des compétences en perdant également de vue l'idée de la compétence. Toutefois, au cours des autoconfrontations croisées, les enseignantes prennent conscience de ces limites et feront ensuite évoluer leurs pratiques.

Site second degré

Site « Réseau Directoire » et pilotage

Les entretiens individuels réalisés avec le binôme des CPE du collège (dimension encadrement éducatif) et les directions d'écoles (Cézanne et Giono) ont donné lieu à une analyse des actions menées et des préoccupations professionnelles, suivie par un entretien collectif avec l'ensemble des acteurs du 1er et 2nd degré concernés par la dimension du réseau (CPE, directeur SEGPA, directrices d'écoles).

Les préoccupations majeures qui ont émergé concernent :

- La lisibilité et la cohérence du projet de réseau face au millefeuille d'actions menées.
- La concertation en réseau, en termes d'espaces temps et de rencontres des acteurs.
- L'évaluation des compétences communes relatives aux postures d'élève et à l'exercice de la citoyenneté.

Il en découle un certain nombre de besoins partagés relatifs au travail en équipe.

Des leviers ont été mis en évidence pour faciliter la continuité des projets et des apprentissages.

Réalité et lisibilité du projet de réseau

Les acteurs de l'école et du collège concernés souhaitent créer une dynamique, éviter le millefeuille de projets, et partager un diagnostic. Leurs propositions consistent à :

- Adopter 1 à 3 axes prioritaires d'un projet global commun.
- Suivre une logique d'établissement/école et non de discipline.
- Anticiper à N-1 l'information sur les projets écoles/ collège/réseau.
- Eviter les ruptures pédagogiques.

Il conviendrait donc, selon eux, et avec l'éclairage des données issues de la recherche menée, de mobiliser les élèves pour créer une continuité : ainsi des élèves de 3ème pourraient expliquer aux élèves d'élémentaire ce qui s'est passé au Camp des Milles, dans le cadre de l'EMC, plutôt que de cloisonner les actions menées dans ce cadre au 1er et au 2nd degré.

Travailler en équipe

Il s'agit pour les acteurs concernés de trouver des moments de rencontre, et de dépasser les limites structurelles de la concertation

Le problème majeur se pose au niveau du décalage temporel entre projets Ecole (2020) - Collège (2019). Une concertation obligatoire existe dans le 1er degré, propre à la culture de l'élémentaire, tandis que la concertation dans le 2aire s'inscrit dans un fort cloisonnement disciplinaire.

Les participants proposent de dégager une thématique forte, commune aux objectifs dans le 1er comme dans le 2nd degré : par exemple « l'entraide » (pour l'autonomie, SCCCC) qui permet d'adopter une approche transversale dans et hors la classe.

Le souhait des acteurs de l'Ecole et du collège est également de travailler en co-animation élémentaire-collège.

Evaluer des compétences communes

La proposition émise en lien avec les résultats de la recherche est de faire vivre des moments de citoyenneté de l'école, et de travailler de manière conjointe 1er-2nd degré sur la posture de l'élève dans un objectif de continuité des apprentissages.

Le bilan des actions menées met en évidence ce qui fonctionne bien, en particulier la présentation de la SEGPA par le directeur aux CM1 – CM2

Forts de leur rencontre lors de la recherche menée, les acteurs du 2nd degré envisagent une présentation du collège par les CPE aux CM1-CM2 (en amont de la visite par exemple).

Troisième étape : analyses relatives aux retours aux collectifs

Cette étape d'analyse est en cours. Nous restituons ici les premiers résultats de façon très globale.

L'analyse de l'activité des enseignantes du collège ou du primaire ainsi que des pilotes du réseau montrent que les enseignants recherchent à mettre en place une évaluation par compétences, mais éprouvent parfois des difficultés à : a) sélectionner les ressources et les outils, quitte à parfois les détourner de leur fonction première ; b) faire sens à travers leurs évaluations pour les élèves ; c) établir une cohérence et une lisibilité entre les pratiques au sein du réseau ; et d) trouver des espaces de concertations collectifs pour travailler spécifiquement au sein du cycle 3.

Difficultés ressenties par les professionnels

De manière synthétique, on relève :

- Une multitude de dispositifs (en îlots bonifiés ou non, code couleurs, ceintures, tableau comportements, etc.) et d'outils d'évaluation par compétences (processus d'enquête, narration de compétences, cartes mentales, classeur d'autonomie, métiers, etc.) avec parfois un effet cumulatif (1er degré) et la « récupération d'outils numériques » de diverses sources.
- Des outils parfois communs aux différentes disciplines et aux 1er/ 2d degrés mais dont les modalités d'utilisation sont liées à la spécificité disciplinaire et aux différences de culture 1er/ 2d degrés.
- Une mise en discussion de l'usage qui est fait des dispositifs et de ses implications du point de vue de l'acquisition et de l'évaluation des compétences. Il est noté la nécessaire évolution des dispositifs d'évaluation conçus au fil du temps et les reconfigurations nécessaires dans la perspective d'une véritable appropriation des compétences chez tous les élèves. Les collègues s'accordent également sur la nécessité de se focaliser davantage sur les conditions d'acquisition des compétences et de différenciation : temps d'institutionnalisation versus régulation par groupes, gestion des groupes et apprentissages de tous versus chacun, régularité des évaluations et outils de suivi (à chaque séance, plus espacés), etc.
- Des difficultés de mise en réseau des différents acteurs impliqués, en particulier relatives à :
 - La dimension collective du travail entre enseignants 1er/ 2d degrés ; enseignants 2d degré et CPE ;
 - Le suivi de l'évaluation des élèves avec les parents
 - Manque de temps de concertation institués 1er/2d degrés.

Pistes envisagées collectivement

Elles se focalisent sur les points suivants :

- Sens et perspectives de l'évaluation par compétences au cycle 3 Miramaris en remettant au centre des propositions la question de la difficulté des élèves : Quelles pratiques enseignantes pour y remédier ? De quels outils dote-t-on les élèves pour qu'ils en prennent conscience et pour qu'ils les dépassent ? Quelles modalités d'une évaluation formative ?

- Mise en discussion des enjeux et problématiques liées à l'évaluation par compétences en lien avec acquisition de savoirs et questionner place et rôle des ressources en termes d'évaluation par compétence : qu'est-ce qui fait ressource et comment ? Quels enjeux didactiques du point de vue des acquisitions et pour quels élèves ? Et quelle évolution dans le temps de l'année scolaire ?
- Des espaces de concertation pour une mutualisation des outils et des modalités de leur appropriation
 - Comment concilier les attentes du programme dans les 2 cycles ?
 - Quels espaces de concertation et de travail collaboratif 1er/2d degré ?
 - Quels moyens (matériel, humain, temporel) ?
 - Quelle organisation du travail collectif au sein du réseau ? Nécessité de cerner les enclaves des différents collectifs dans réseau afin de favoriser les échanges au sein du réseau et d'instaurer de temps de travail inter-cycles.

Perspectives :

1/ Niveau scientifique (colloques, articles, etc.)

Travaux déjà publiés, en lien avec projet :

ACL

- **Espinassy, L., Brière-Guenoun, F., Felix, C.** (2018). De l'intervention-recherche dans les dispositifs de lutte contre les inégalités scolaires à la formation des enseignants. *Former pour lutter contre les inégalités* (Eds. M. Mamede et J. Netter). *Recherche et Formation* N°87, Lyon : édition ENS - IFÉ, 47-60.

COM

- **Brière-Guenoun, F. & Espinassy, L.** (2018). Présentation du projet de Miramas : Objectifs, orientations théoriques et méthodologiques, premiers résultats », workshop « Comparaison de l'étude des mises en œuvre des politiques éducatives en Réseau d'éducation prioritaire », SFERE et ADEF, Aix-en-Provence, 4-5 juillet.
- **Melis, C.** (2019). *Projet inter degré et partenariat artistique : quels enjeux didactiques en Arts plastiques au cycle 3 ? Colloque : Créer pour éduquer. La place de la transdisciplinarité. Une éducation démocratique par les arts.* ESPE, Aix-Marseille, 15-16 mai.
- **Melis, C.** (2019). La formation en arts plastiques d'enseignants non spécialistes, entre légitimation et compréhension de la discipline. Colloque international : l'enseignement aux non-spécialistes dans les deux premiers cycles universitaires : le cas des arts. ESPE, Clermont-Ferrand, 9-10 avril.
- **Mikaïloff, N.** (2019). Accompagnement de l'élève par le CPE : gestes et posture de bienveillance éducative. Congrès AREF 2019. Symposium « Le conseiller principal d'éducation, histoire, identité et formation. Actualités de la recherche. », Juillet, Bordeaux, France.
- **Mikaïloff, N., Espinassy, L.** (2018). Éléments d'une didactique disciplinaire du Conseiller Principal d'Éducation. (in Symposium Coord. F. Brière & L. Espinassy). Colloque ARCD : Apports réciproques entre didactique(s) des disciplines et recherches comparatistes en didactique. Bordeaux, 10-13 oct.

- Poggi, M-P. & Brière-Guenoun, F. (2018). Penser les inégalités d'accès aux savoirs dans le cadre d'une approche socio-didactique. Colloque ARIS, L'intervention dans les pratiques physiques, sportives et artistiques : Responsabilités et Stratégies des acteurs, 10ème biennale, Lille, 19-21 juin.

Mémoire

- Huet-Mecenate, A. (2019). **Mémoire FOFEN** Usage des outils au service de l'évaluation par compétences en classe de CM2 : Le cas du réseau REP+ Miramaris

Coordination symposium

- Brière-Guenoun, F. & Espinassy, L. (2018). La notion de geste au service d'une analyse du travail des professionnels de l'éducation : un nécessaire regard comparatiste en didactique. Colloque ARCD : Apports réciproques entre didactique(s) des disciplines et recherches comparatistes en didactique. Bordeaux, 10-13 oct.
- Espinassy, L. (2017). Complémentarité des regards scientifiques pour étudier l'activité enseignante : Apports et perspectives pour la recherche en Sciences de l'Éducation. Colloque : « Enjeux, débats et perspectives : 50 ans de sciences de l'éducation ». Caen, 18-20 oct.
- Brière-Guenoun, F. & Bulea-Bronckart, E. (2017). Coordination d'un symposium « Comment penser les articulations entre approches didactiques et ergonomiques pour étudier les pratiques d'enseignement et de formation ? », Rencontres internationales du Réseau de recherche en Éducation et Formation (RÉF), CNAM, Paris, 4-6 juillet.

Travaux en cours ou en perspective

Brière-Guenoun, F. & Espinassy, L. (2019). Comparaison de l'étude des mises en œuvre des politiques éducatives en Réseau d'Éducation Prioritaire. Symposium soumis au colloque international francophone sur les recherches participatives. HEP Fribourg, Suisse, 28 & 29 nov.

Brière-Guenoun, F. & Huet, A. (en cours de rédaction). Usage des outils au service de l'évaluation par compétences en classe de CM2 : Le cas du réseau REP+ Miramaris, Revue sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle.

Espinassy, L., Brière, F. & Mikailoff, N. (en prévision). Concevoir et mettre en place le travail collectif de chercheurs dans un projet de recherche intervention, Revue Suisse des Sciences de l'éducation.

Mikailoff, N. & Espinassy, L. (en cours de rédaction) Quel sens la communauté éducative donne au réseau en REP + : cohérence du/des projet(s) dans une continuité interdegrés, Revue Recherche en éducation.

Tretola, J. & Zougs, M. (en cours de rédaction). Cohérence inter-degrés des pratiques d'évaluation en français en cycle 3 en REP+, Revue Recherches en didactique (ou Repères).

Un ouvrage collectif sur les recherches intervention menées au sein de notre programme ODE et du programme CLAEF est en perspectives.

1^{ère} Année Thèse C. Melis (co-direction J-Ch Chabanne IFE- Lyon 2 ; & L. Espinassy – AMU ADEF)

1^{ère} Année Thèse N. Tagnard Direction F. Brière-Guenoun

Coordination symposium

Brière-Guenoun, F. & Espinassy, L. (2019). Comparaison de l'étude des mises en œuvre des politiques éducatives en Réseau d'Éducation Prioritaire. Symposium soumis au colloque international francophone sur les recherches participatives. HEP Fribourg, Suisse, 28

2/ Niveau formatif

Le programme « ODE » **Organisateurs de l'activité enseignante entre dimensions didactiques et ergonomiques a pour objectifs :**

Orientations théoriques, objets et contextes de recherche

- Investiguer les organisateurs de l'activité des professionnels de l'éducation
 - Processus de renormalisation et d'interprétation des prescriptions
 - Epistémologies en actes, gestes didactiques de métier, etc.
 - Tensions dynamiques de l'activité entre connaissances, gestes, action et développement pour comprendre et transformer l'activité enseignante
 - Dans divers contextes : milieux prioritaires ou ordinaires, différentes disciplines scolaires et dispositifs
- Produire de nouvelles pistes d'analyse de l'activité professorale /éducative et des modalités de formation
- Identifier les dynamiques et les remaniements sous-tendus par le rapprochement des deux points de vue scientifiques

Approche méthodologique

- Mise en relation des actes et des discours, des temporalités de l'action et de l'activité, des points de vue des acteurs et du chercheur
- Reconfiguration des méthodologies indirectes en contexte sans travestir leur fonctions et analyses didactiques au service de (trans)formations

Pour une circulation entre dispositif d'intervention, de recherche et de formation

3/Ressources en formation désormais disponibles

Le programme « ODE » travaille à un « modèle » de dispositif intervention-recherche

- Identification d'organisateur ergo-didactiques de l'activité des professionnels de l'éducation
 - Aménagement du milieu didactique (espace, interactions langagières, différenciation)
 - Processus de renormalisation et d'interprétation des prescriptions
 - Tensions dynamiques de l'activité entre prescriptions, travail collectif et gestes d'enseignement et/ou de formation
- Pistes d'analyse de l'activité professorale/éducative et des modalités de formation
 - Conception de dispositifs de formation continue des enseignants/professionnels de l'éducation
 - Usage des outils en formation (1^{er} et 2^d degrés, différentes disciplines scolaires)
- Remaniements théorico-méthodologiques liés au rapprochement des deux points de vue scientifiques
 - Temporalités et indicateurs des analyses
 - Importation des traces recueillies en contexte de formation initiale
 - Modalités collectives de mise en discussion des problèmes de terrain « rapatriés » à l'aide de traces diverses (films d'interventions en classe, autoconfrontations simples et croisées, photos, enregistrements audio d'entretiens)

Ces pistes scientifiques vont être mises à l'épreuve dans les prochains terrains d'investigation (Si acceptés : Réponse appels à projets Vague 3 SFERE Provence-DAFIP ; Collaboration scientifique Université du Ceara – Fortaleza, Brésil - Professeure invitée R. de Moraes).

Les pistes de formation envisagées consistent à envisager les conditions de mise en place d'une formation liée aux usages et fonctions de l'évaluation réelle.

Une nécessaire appropriation singulière des prescriptions

Dans l'ensemble, les enseignants appliquent les prescriptions de l'institution liées à la mise en pratique de l'évaluation par compétences même s'ils ne partagent pas les modalités de sa mise en œuvre. Les prescriptions apparaissent comme assez faibles (Amigues, 2009) et obligent donc les professeurs à inventer leurs manières de faire leur métier. La mise en discussion et en débat des différentes manières de faire singulières sont souhaitées par les professionnels qui voient là une condition d'amélioration de leurs propres pratiques. En mettant en lumière ces difficultés communes par le biais des autoconfrontations croisées, on peut relever une vraie question de métier à laquelle la formation peut répondre.

Redonner du sens au prescrit

Mettre en place une formation nécessite souvent de devoir trouver un compromis entre les normes des individus et les normes institutionnelles. Au vu de la perte de sens souvent évoquée par les enseignants, il nous paraîtrait intéressant dans un premier temps de construire des outils communs articulés à une définition commune des compétences et de leurs contenus. La mise au jour des différentes conceptions qu'ont les enseignants de la notion de compétences et, en partant de leurs pratiques effectives et de leurs opinions, permettrait de dégager une définition commune. En partant de ces re-conceptions, basées sur leur activité en classe, nous pourrions proposer de choisir ensemble le contenu des compétences et les modalités de leur évaluation au fil du parcours des élèves dans le cycle 3 afin de mettre en place des critères d'évaluation communs.

Partir des pratiques et outils existants en favorisant la circulation entre pairs

Selon la circulaire sur l'Education prioritaire de 2017, il est nécessaire « d'accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels » (p. 14) en concevant une formation qui « répond concrètement aux besoins en aidant à problématiser les situations professionnelles rencontrées et à les confronter à des références théoriques » (ibidem). Ainsi, le nouveau modèle de formation préconisé par la réforme est, à présent, basé sur l'alternance intégrative, articulé autour de « l'activité réelle des professionnels ». On pourrait donc partir des données récoltées pour dresser quelques lignes directrices permettant de penser une formation favorisant un développement de l'activité. En tant que formateur, il ne faut pas négliger l'histoire du métier, ne pas se focaliser sur ce que Goigoux et Cébe (2011) nomment le « laboratoire » (ce qu'il faut faire de neuf). Il serait donc intéressant de partir de ce que les enseignantes mettent déjà en pratique dans leurs classes, et confronter les façons de faire, afin de montrer que celui qui fait autrement a aussi ses raisons. On pourrait alors analyser ce qu'on gagnerait à faire autrement et donc mettre en place ensemble des pratiques et outils d'évaluation efficaces. Le débat entre pairs s'engagera alors, en partant du constat qu'il existe différentes façons de faire et d'interpréter une même tâche. A travers ce type de formation, on ne recourt pas à d'autres savoirs, mais on permet aux formés de repenser leurs

positions dans un collectif de pairs et d'« apprendre des situations c'est, en grande partie apprendre des autres (Mayen, 2008).

Développer un réseau effectif et intégrateur

A travers le travail d'analyse de l'activité et du discours engagé par les enseignantes sur leur activité, il est apparu un manque de lisibilité dans le fonctionnement de réseau. Les enseignants utilisent les mêmes ressources et outils avec des objectifs différents. Cette polysémie des outils égare les élèves et fait perdre son efficacité à l'outil. Il apparaît donc nécessaire de multiplier les formations inter-cycles, notamment au sein du réseau, comme l'expriment eux-mêmes les enseignants. En écoutant parler les enseignantes de leur activité en classe, et en parlant avec les différents acteurs de ce réseau, nous avons constaté un manque de circulation et de clarification des informations. Il apparaît un manque de dialogue au sein du réseau, de la circonscription et donc du cycle.

De même, on peut relever un manque de connaissance du travail de chacune au sein même de leurs classes, sans aucun échange de pratiques. Les outils mis en place, comme le livret de compétences, ne sert pas pour la liaison inter-degrés car sans doute trop chronophage pour les enseignants. Or, ce manque de circulation des informations pourrait être comblé lors des formations inter-degrés. Sachant que le cycle 3 s'établit sur 3 ans (CM1, CM2, 6^{ème}) et que les compétences s'acquièrent et se construisent dans la durée, il semble important de faire circuler les informations concernant les pratiques et les évaluations des élèves. Par ce biais, les enseignants pourraient ainsi adapter leurs activités en classe et être plus efficaces dans leurs évaluations.

Pour résumer

Les ressources sont en cours de constitution et émergeront des collectifs de travail mis en place lors de la dernière étape du projet de recherche.

Il est à noter que les coordonnateurs du REP+ Miramaris n'ont pas intégré l'idée que ce travail de recherche pouvait se transformer en potentiel de formation à l'échelle du réseau.

Les pistes scientifiques de transfert de résultats de recherche en ressources de formation vont être mises à l'épreuve dans les prochains terrains d'investigation (Si acceptés : Réponse appels à projets Vague 3 SFERE Provence-DAFIP ; Collaboration scientifique Université du Ceara – Fortaleza, Brésil - Professeure invitée R. de Moraes).

La mission de L. Espinassy à la direction de l'ESPE (articulation Recherche-Terrain-Formation) est au cœur de la réflexion à ce sujet, au-delà de l'exemple du REP+ Miramaris.

Bibliographie :

- Allal, L., Cardinet, J., et Perrenoud, P. (1979). L'évaluation formative dans un enseignement différencié. Berne : Peter Lang
- Alvarez, D., & Telles, A. L. (2002). Le dialogue entre l'ergonomie et l'ergologie : Normes antécédentes, une notion qui peut élargir la prescription. In XXXVIIème Congrès SELF (pp. 195-201). Aix en Provence.
- Amado, G. & Enriquez, E. (2009). Introduction. Nouvelle revue de psychosociologie, 8(2), 7-10. doi : 10.3917/nrp.008.0007.

- Antibi A. (2002). La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ? éditions Math'Adore.
- Amigues, R. (2002). L'enseignement comme travail. In P. Bressoux (Ed.). Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction (pp. 243-262). Note de synthèse pour Cognitique : Programme Ecole et Sciences Cognitives.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. Skholê, hors-série 1, 5-16.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. Dans Les Sciences de l'éducation-pour l'ère nouvelle (vol.42)
- Artigue, M ; Gras, R. ; Laborde, C. ; Tavinot P. (1994). Vingt ans de didactique des mathématiques en France : hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud. Grenoble : La pensée sauvage
- Bakhtine, M. (1970). La poétique de Dostoïevski. Paris : Seuil.
- Bakhtine, M. (1984). Esthétique de la création verbale. Paris. Gallimard
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy : The exercice of Control. New York : Freeman
- Bandura, A. (2003). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle, Paris: Edition De Boeck Université
- Baudrit, A. (2000). Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ? Revue française de pédagogie, 2000, 132,125-153.
- Bloom, B.S (1971). Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York : Mac Graw Hill.
- Bosman, C. ; Gerard, F-M ; M, Roegiers, X. (2000). Quel avenir pour les compétences ? Bruxelles : De Boeck Université.
- Espinassy, L., Brière, F, Félix, C. (2018). De l'intervention-recherche dans les dispositifs de lutte contre les inégalités scolaires à la formation des enseignants, Recherche et formation, 2018/1 (N°87) Former pour lutter contre les inégalités
- Butera, F., Buchs C., Darnon C. (2011). L'évaluation, une menace ? PUF
- Canguilhem, G. (2002). Écrits sur la médecine. Paris: Seuil.
- Cardinet, J. (1986). Evaluation et mesure. Bruxelles : De Boeck.
- Challis DI. (2005). « Towards the mature ePortfolio : Some implications for higher education ». Canadian Journal of Learning and technology, vo.31, N°3
- Clerc, F. (2012). Une avancée ambiguë. In J.-L. Villeneuve (Ed.), Le socle commun en France et ailleurs. Paris : Le manuscrit.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Les entretiens en auto confrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. Education permanente, 146 (1), 17–25.
- Clot, Y (1999). La fonction psychologique du Travail. Paris : PUF
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. Conférence inaugurale au 37ème Congrès de la SELF, les évolutions de la prescription Aix-en-Provence. <http://www.ergonomie-self.org/actes/congres2002.html>
- De Ketele, J-M. (2006a). Contrôles, examens et évaluation. In J. Beillerot & N. Mosconi. Traité des Sciences et Pratiques de l'Éducation. (pp. 407-419). Paris : Dunod.
- De Ketele, J-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. Revue française de linguistique appliquée, vol. XV (1), 25-37.
- De Ketele, J-M (2011). « L'évaluation et le curriculum : les fondements conceptuels, les débats, les enjeux », Les dossiers des sciences de l'éducation, 89-106.
- De Peretti A. (1998). Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation. Guide pratique, ESF.

- Doyle, WW. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. In M.Crahay et D.Lafontaine (Eds), *l'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor (pp.435-481)
- De Vecchi G. (2011). *Evaluer sans dévaluer ...Et évaluer les compétences*. Hachette éducation, Profession enseignant.
- Endrizzy et Rey (Novembre 2008). *L'évaluation au cœur des apprentissages*. Veille et analyses, N°39.
- M.Durand et L.Filliettaz (2009). *Travail et formation des adultes*, Paris, PUF
- Faïta, D. (1999). Analyse des situations de travail: de la parole au dialogue. . In J. Richard-Zappella (Ed.). *Espaces de travail, espaces de paroles*, (pp. 127-137). Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
- Faïta, D., & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Skholê*, numéro spécial « Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité », 57-68.
- Faïta, D., & Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. In F. Saussez & F. Yvon (Éd.), *Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (p. 41-71). Québec: Presses universitaires de Laval
- Félix, C et Saujat, F. (2015). L'intervention-recherche en milieu de travail enseignant comme moyen de formation. In M. Durand, V. Lussi Borer & F. Yvon (Eds.) *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Raisons éducatives, Volume 19, 201-218.
- Garrett, Nathan (2011).« an e-portfolio design supporting oxnership, social learning, end ease of use ». *Educational Technology and Society*,vol.14,n°1,p.187-202
- Gerard, F.-M. (2009). *Evaluer des compétences Guide Pratique De Boeck*
- Gerard, F.-M. (2013). *L'évaluation, un levier pour la réussite, Après l'université d'été...la feuille d'automne-Actes de l'Université d'été des enseignants de la CCI Paris Ile –de-France*
- Gimonnet B. (2007). *Les notes à l'école ... ou le rapport à la notation des enseignants de l'école élémentaire*. Paris : L'Harmattan.
- Hadji Ch. (1997). *L'évaluation démystifiée : mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*. Paris : ESF.
- Hadji C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ? De Boeck Université*.
- Hameline D. (2005). *Les objectifs pédagogiques*. ESF : Paris.
- Jorro A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation, Des gestes évaluatifs en question*. De Boeck.
- Jorro A. (2007). *Évaluation et développement professionnel*, Paris : L'Harmattan,
- Jorro A. (2019). *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation*, De Boeck Supérieur
- Laurent-Marsero, Y (2014). *La co-analyse de l'activité de travail entre formateurs et formés : un moyen pour repenser les pratiques et les contenus de Formation Continue en Education Physique et Sportive* (thèse Aix Marseille Université)
- Le Boterf, G. (1994). *De la Compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris , les éditions d'organisation,
- Leontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris: Editions sociales.
- Leplat, J., & Hoc, J-M. (1983). *Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations*. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3(1), 49-63.
- Maulini Olivier. (2003). « L'école de la mesure. Rangs, notes et classements dans l'histoire de l'enseignement ». *L'éducateur*, mars, p.33-37
- Médioni M-A. (2011), *Evaluer à l'heure des compétences*, Les Cahiers pédagogiques n°491
- Merle P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.
- Merle P. (2014). *Faut-il en finir avec les notes ?* 2 Décembre 2014 la vie des idées.fr.

- Perrenoud Ph. (1984). La fabrication de l'excellence scolaire. Genève : Droz. 
- Perrenoud Ph. (1998). L'évaluation des élèves – De la fabrication de l'excellence scolaire à la régulation des apprentissages, De Boeck & Larcier s.a.
- Perrenoud Ph. (2008). Construire des compétences dès l'école, ESF
- Rémond M. (2008). Qu'est-ce qu'évaluer ? Communication présentée au séminaire « Accompagner les enseignants dans la mise en œuvre du socle commun » IUFM de Livry, 14 Mai. Lyon :INRP-ENS de Lyon. Education&Politiques
- Rey, O., (2012) "Le défi de l'évaluation des compétences", Dossier internet de l'Ifé, Veille et Analyses, n°76, Juin.
- Rey, Carette, Defrance, Kahn (2012), Les compétences à l'école : apprentissages et évaluation, De Boeck.
- Rey O. (2013). Tensions éthiques dans l'évaluation des dispositifs. In Bedin V. & Talbot L. Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation. Paris : L'Harmattan, 15-30.
- Rochex, J-Y (2016). Faut-il crier haro sur l'éducation prioritaire ? Analyses et controverses sur une politique incertaine. Revue française de pédagogie, 194(1), 91-108.
- Roegiers, R. (2010). L'école et l'évaluation, De Boeck.
- Romainville M. (1996). L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation, Enjeux, Mars-juin, N°37-38.
- Romainville M. (1997). Reformes : à ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation. Forum Pédagogie, 21-27.
- Saujat, F. (2010). Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université de Provence – Aix-Marseille I, Marseille.
- Six, F. (1999). De la prescription à la préparation du travail : apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du bâtiment, Note de synthèse. pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université Charles de Gaulle Lille III.
- Spinoza, B. (1965). Éthique, Paris, Flammarion.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory, procedures and techniques. Beverly Hills, CA: Sage.
- Suchaut, B. (2008). La loterie des notes au bac. Un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves
» Les documents de travail de l'IREDU, n°2008-3.
- Schwartz, Y. (2000). Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe. Toulouse: Octarès Editions.
- Tardiff, J, (2006). Conférence à l'université de Sherbrooke du 27 Avril « L'évaluation des compétences : de la nécessité de documenter un parcours de formation ».
- Tyler, R.W (1950). Basic principles of Curriculum and Instruction. Chicago :University of Chicago Press.
- Verdu, JP, (2009). Compétences et évaluations : quel enjeu pour l'éducation, Université de Poitiers.

Documents Officiels/ Rapports

- Ministère Education nationale et enseignement supérieur et de la recherche (2002). Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale, Rapport général 2002, la Documentation française.
- Ministère Education nationale et enseignement supérieur et de la recherche, Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ? évaluation du système éducatif - Rapport IGEN-Juillet 2005

Ministère Education nationale et enseignement supérieur et de la recherche Annexe 1 : Le Texte d'introduction du décret du 11 juillet 2006 concernant le socle commun des connaissances et des compétences.

Ministère Education nationale et enseignement supérieur et de la recherche (2007), Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis, rapport n°2007-048 juin 2007.

Ministère de l'Education Nationale, (2011) Le vocabulaire et son enseignement, S.Cèbe et R. Goigoux, EDUSCOL.

Ministère Education nationale et enseignement supérieur et de la recherche (07/2013). La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales. Inspection générale de l'Education nationale, Rapport n° 2013-072.

Ministère Education nationale et enseignement supérieur et de la recherche (2014), Rapport annuel des Inspections générales 2013, la Documentation française.

Ministère Education nationale et enseignement supérieur et de la recherche (2014), L'évaluation des élèves par les enseignants dans la classe et les établissements : réglementation et pratiques. Une comparaison internationale dans les pays de l'OCDE. Rapport du Conseil national d'évaluation du système scolaire.

Ministère Education nationale et enseignement supérieur et de la recherche (2014), Conférence nationale sur l'évaluation des élèves, Rapport de Jury.

Bulletin officiel n°18 du 4 mai 2017 : Le pilotage de l'éducation prioritaire. Circulaire n°2017-090 du 3-5-2017.

[Cf. Annexes](#)