



08/07/2015

Guide pratique de l'évaluation des acquis de l'élève



Equipes pédagogiques du GAD de Thann et
Equipe RVP

Lycée Charles Pointet de Thann
Lycée Joseph Vogt de Masevaux
Lycée Amélie Zürcher de Wittelsheim
Lycée Gustave Eiffel de Cernay
Accompagnement effectué par l'équipe RVP (Réussir la voie professionnelle)

Guide pratique de l'évaluation des acquis de l'élève

Contenu

| | |
|---|----|
| Préambule..... | 2 |
| Qu'est-ce qu'évaluer ?..... | 2 |
| Evaluer et noter, quelle différence ? | 3 |
| Qu'est-ce qu'une compétence ? | 3 |
| Quels sont les traits caractéristiques d'une compétence ? | 3 |
| Repères simples..... | 4 |
| Comment former par compétences ? Tâches complexes, situations-problèmes, projets, ... ? | 6 |
| Comment évaluer par compétences ? | 8 |
| Quelles sont les taxonomies ou échelles possibles ?..... | 11 |
| Quels sont les codages à éviter pour l'évaluation de compétences et/ou de capacités ? | 11 |
| Du bilan de compétence à la note ?..... | 12 |
| Comment développer l'autonomie et motiver les élèves grâce à l'autoévaluation, la coévaluation ou l'évaluation mutuelle ? | 12 |
| Comment réaliser le bilan des acquis en fin de trimestre ou de semestre au sein d'une discipline ? | 13 |
| Comment évaluer des compétences transversales ?..... | 13 |
| Comment exploiter une évaluation par compétences dans le cadre de l'accompagnement personnalisé et du tutorat ?..... | 14 |
| Comment communiquer avec les familles sur les acquis des élèves ? | 14 |
| Conclusion | 15 |
| Outils de suivi pour positionner l'élève tout au long du cursus de sa formation..... | 16 |
| Annexes | 18 |
| Bibliographie : | 29 |

Préambule

Ce guide pratique a pour objectif d'aider les enseignants à faire le point sur l'évaluation des résultats des élèves, en s'interrogeant sur ce qu'ils savent, sur ce que l'on a pris l'habitude de désigner sous le terme générique d'« **acquis** » qui portent aussi bien sur les connaissances, les compétences, et les comportements que sur la « culture ».

Son contenu pointe deux éléments de la construction d'un individu et de son développement intellectuel, notamment en mettant en évidence la nécessité de faire évoluer les pratiques de l'évaluation :

- pour développer une vision plus globale de la formation, sans se limiter à la mesure de résultats parcellaires des acquis des élèves, mesurés notamment au gré des contrôles en cours de formation et autres examens,
- pour placer l'évaluation au cœur des processus d'apprentissage.

Dans ce guide pratique, qui est le fruit d'une réflexion partagée des équipes pédagogiques de plusieurs établissements entreprise pendant de nombreuses réunions de travail, on trouvera des éléments essentiels permettant de mieux comprendre l'intérêt de l'approche par compétences, qui vise à donner plus de sens aux apprentissages et plus de visibilité aux élèves et aux familles.

Cette approche n'escamote en aucun cas l'importance d'ancrer les apprentissages sur l'acquisition rigoureuse de connaissances solides sans lesquelles les compétences visées ne seraient que châteaux de sable. Mais cette approche permet de donner du sens aux savoirs enseignés à l'école, d'en augmenter la portée au-delà de l'horizon de la seule réussite aux épreuves scolaires.

Qu'est-ce qu'évaluer ?

L'apprentissage se construit avec la mise en place de stratégies d'évaluation à trois moments clés : au début, c'est l'évaluation diagnostique, en cours, c'est l'évaluation formative et à la fin, c'est l'évaluation sommative qui participe à la validation finale.

L'évaluation est un élément majeur du processus de formation et ceci dans toutes les disciplines avec une attention particulière pour l'évaluation en cours de formation, car celle-ci peut servir de « balise » pour l'élève lors de l'apprentissage.

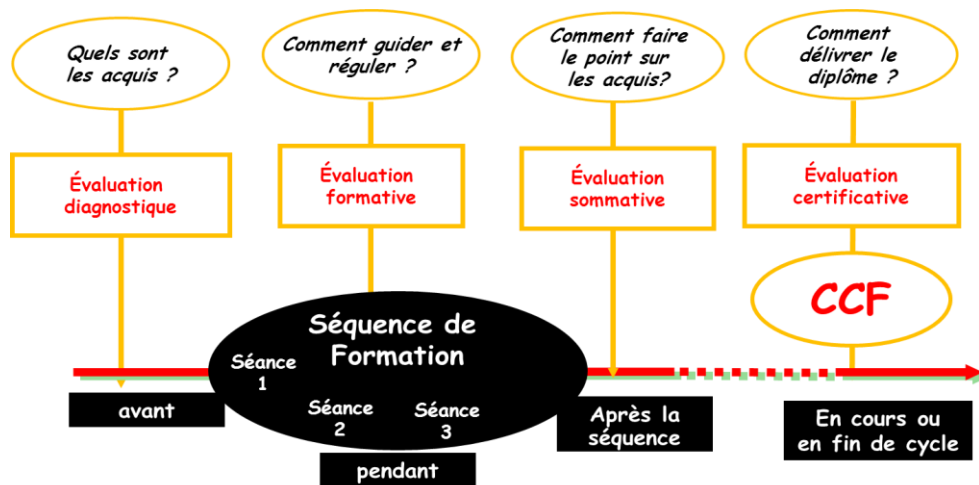
Les évaluations font partie des actions pédagogiques et ont plusieurs applications :

- ✚ en mettant en évidence les manques, elles permettent de mettre en place les remédiations,
- ✚ en ciblant les compétences non maîtrisées, elles permettent d'orienter les dispositifs d'accompagnement (accompagnement personnalisé, tutorat, EGLS,...)
- ✚ en montrant à l'élève quels sont ses points faibles, elles l'impliquent dans ses processus d'apprentissage,
- ✚ en montrant à l'élève ses points forts et ses réussites, elles le confortent dans ses apprentissages.

L'évaluation est au cœur de la formation. Sa mise en œuvre n'est possible que si les intentions pédagogiques ont été clairement définies sous forme d'objectifs opérationnels.

L'évaluation est au service d'une pédagogie de la réussite. Elle ne vise pas à sélectionner les meilleurs mais à aider le plus grand nombre à atteindre les objectifs.

En somme, l'évaluation est un processus continu qui permet de mesurer les progrès des élèves.



Si l'on souhaite évaluer une compétence, il faut garder à l'esprit que cette démarche doit s'effectuer dans des situations variées et complexes afin, d'une part, de ne pas se réduire au constat d'une capacité appliquée à une situation déjà vue, et, d'autre part, de bien vérifier la maîtrise de la compétence lors de la résolution d'un

problème nouveau (concept de transférabilité). On peut évidemment imaginer qu'une même compétence puisse être évaluée par différents enseignants.

Evaluer et noter, quelle différence ?

L'évaluation cherche à situer l'état des acquis de l'élève par rapport aux objectifs d'apprentissage visés. L'évaluation se traduit par un repère ou une valeur donnée à la production de l'élève. Pour exprimer cette valeur, différents codes peuvent être utilisés : une appréciation, des degrés d'acquisition ou une échelle de niveaux, une lettre, une couleur, une note.

La notation consiste à traduire une production d'élève par une note chiffrée. La note de contrôle, par exemple, résulte de la somme des points attribués à l'élève en fonction du barème fixé pour l'atteinte de chacun des objectifs d'apprentissage évalués. La notation garde sa place pour des évaluations finales et certificatives. **Il ne faut plus alors parler de moyenne mais du niveau atteint par l'élève à un instant T.**

Évaluation et notation sont ainsi deux notions à bien différencier entre elles et à bien différencier de la validation qui, elle, est binaire : une compétence est déclarée maîtrisée (acquise, donc validable) ou non.

Précisions sur le concept de l'évaluation certificative :

L'évaluation certificative concerne la délivrance du diplôme. Elle consiste à mesurer le niveau atteint par le candidat par rapport au niveau requis pour se voir délivrer une unité d'un diplôme professionnel. Il ne s'agit pas de mesurer les progrès réalisés par le candidat (évaluation formative) mais de vérifier, par sondage, s'il possède les compétences et les connaissances constitutives de l'unité certificative du diplôme.

Le règlement d'examen des diplômes de chaque spécialité professionnelle précise le nombre, la nature et les modalités de passation des évaluations nécessaires à la délivrance du diplôme.

Qu'est-ce qu'une compétence ?

Une compétence consiste en la mobilisation d'un ensemble de ressources diversifiées internes (connaissances, capacités, habiletés) et externes (documents, outils, personnes) renvoyant à la complexité de la tâche et au caractère global et transversal de la compétence. La compétence traduit ainsi la capacité de **mobiliser** cet ensemble de ressources pour résoudre un problème donné.

Les compétences sont mise en œuvre dans des situations contextualisées mais diversifiées qui impliquent un processus d'adaptation (et non de reproduction de mécanismes) et de transfert d'une situation à l'autre.

Une compétence est opérationnelle dans un cadre précis (structure, horaire, programme, pratiques pédagogiques et didactiques, matériels) ce qui donne toute son importance à la situation d'apprentissage dans chacune des disciplines impliquées.

Il est fondamental de garder une conception dynamique de la compétence avec un recentrage sur les processus d'apprentissage de l'élève, afin de mettre en synergie l'acquisition de connaissances, le développement de capacités (aptitudes ou habiletés) et l'adoption d'attitudes.

L'objectif global de formation de tout futur citoyen est de favoriser l'intelligence des situations, l'enjeu majeur est de provoquer le regard instruit.

La définition finalement adoptée par le parlement européen, le 26 septembre 2006, est la suivante : « Une compétence est une combinaison de connaissances, d'aptitudes (capacités) et d'attitudes appropriées à une situation donnée. Les compétences clés sont celles qui fondent l'épanouissement personnel, l'inclusion sociale, la citoyenneté active et l'emploi ».

La définition retenue dans le texte français du socle diffère légèrement : « **chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité.** »

Quels sont les traits caractéristiques d'une compétence ?

Une compétence repose sur la mobilisation, l'intégration, la mise en réseau d'une diversité de ressources : les ressources internes, propres à l'individu, ses connaissances, capacités, habiletés plurielles, mais aussi les ressources externes mobilisables dans l'environnement de l'individu (autres personnes, documents, outils informatiques, etc.). Cette mobilisation des ressources s'effectue dans une situation donnée, dans le but d'agir : la compétence est nécessairement située ; pour autant, elle s'exerce dans une diversité de situations, à travers un processus d'adaptation et pas seulement de reproduction de mécanismes.

Ces éléments constitutifs mettent clairement l'accent sur une conception dynamique de la compétence et invitent à un recentrage sur les processus d'apprentissage de l'élève plutôt que sur les contenus d'enseignement, sur la nécessaire synergie entre l'acquisition de connaissances, le développement de capacités ou d'habiletés, et l'adoption d'attitudes. Ils insistent aussi sur le processus de contextualisation-recontextualisation – recontextualisation qui préside à tout transfert de savoirs et mobilisation de ressources dans de nouvelles situations. Ces points essentiels font appel à une véritable « intelligence des situations » ; d'où l'importance d'un choix pédagogique judicieux des situations problèmes.

Dans une approche par compétences, le discours de l'évaluation repose essentiellement sur quatre notions fondamentales. Il y a d'abord la notion de « compétence » et son corollaire, la notion de « situation », sur lesquelles il faut s'entendre. Lorsqu'il s'agit d'évaluer pour faire apprendre, il est important d'identifier le plus clairement possible ce vers quoi on veut amener les élèves au terme de leur formation.

Le résultat attendu ne peut être envisagé sans tenir compte de la notion de « progression » puisqu'il faut guider les élèves dans leur démarche d'apprentissage et orienter les actions de régulation.

Enfin, le « jugement » est essentiel dans une pratique d'évaluation ayant pour visée le développement de compétences. Ce jugement est posé à chaque jalon identifié dans une progression, à chaque moment critique, comme au terme de cette progression.

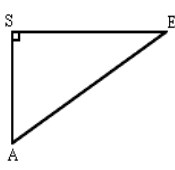
Repères simples

L'idée est de montrer par le biais de quelques repères simples que la formation par compétence est une nouvelle approche des apprentissages scolaires.

Nouvelle, car elle dépasse la seule et pourtant indispensable transmission de connaissances et de capacités.

Voici un repère en mathématiques dont l'esprit peut être transposé à n'importe quelle autre discipline :

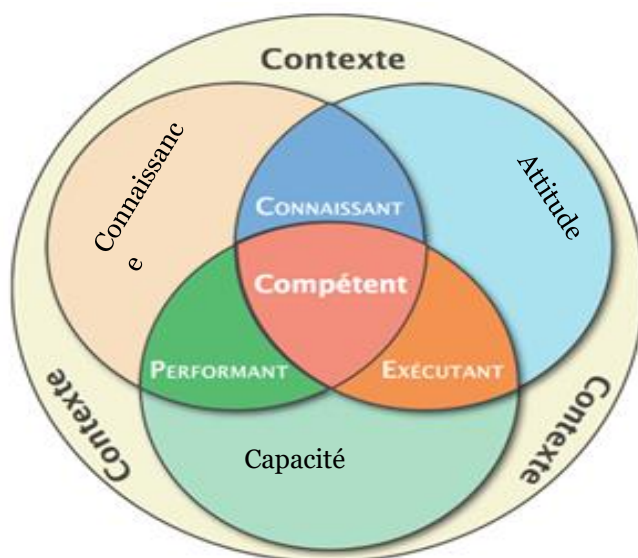
- La connaissance (Théorème de Pythagore) est souvent le premier stade de l'apprentissage: connaissance de l'outil, apprentissage par cœur.



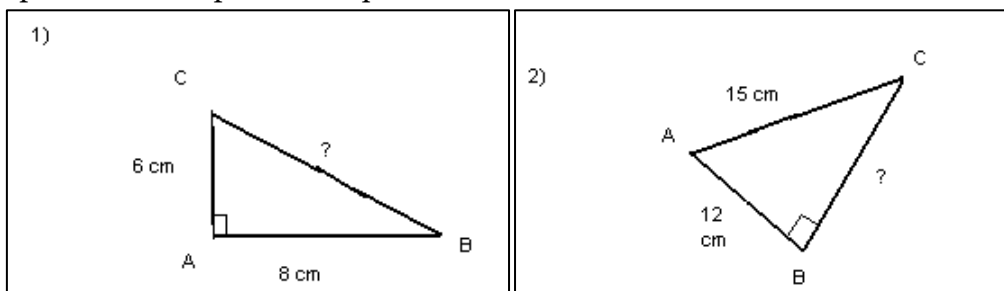
Dans un triangle rectangle, le carré de la longueur de l'hypoténuse est égal à la somme des carrés des longueurs des deux autres côtés.

Autrement dit :
 $AE^2 = AS^2 + SE^2$

On peut très bien connaître par cœur cette formule sans pour autant être capable de la mettre en œuvre.



- La connaissance (Théorème de Pythagore) et la capacité (Savoir appliquer le théorème de Pythagore dans une situation simple) est le deuxième stade : cela correspond à la mise en place d'automatismes et à la répétition de simples techniques.



Le triangle est clairement identifié comme étant rectangle et le contexte ne laisse aucun doute quant au choix de l'outil à mobiliser ; l'élève doit simplement identifier le côté appelé hypoténuse et ensuite utiliser ou transformer l'égalité pour obtenir la longueur inconnue. Si la connaissance exacte de la formule et ses conditions d'utilisation et de transformation ne sont pas connues de l'élève alors celui-ci ne pourra pas résoudre le problème.

Ce type d'activité peut se résoudre par application de procédure de routine, ce n'est pas à ce stade que l'on peut observer la compétence, puisqu'aucune attitude n'est adoptée.

- La combinaison de la connaissance (Théorème de Pythagore), de la capacité (Savoir appliquer le théorème de Pythagore) et de l'attitude (Choix de la méthode appropriée) dans une situation complexe est la compétence.

Armoire en kit

Vous souhaitez acheter une armoire à monter soi-même. Le fabricant précise qu'il est impératif que le montage soit réalisé « à plat » sur le sol.

La hauteur sous plafond de la pièce où sera installé le meuble est de 2,08 m.

L'armoire pourrait-elle être relevée une fois son montage réalisé à plat sur le sol ?

Dimension de l'armoire :

| | |
|--------------|--------|
| Largeur : | 120 cm |
| Profondeur : | 58 cm |
| Hauteur : | 203 cm |

Proposer une méthode permettant de déterminer si cela vaut la peine d'acheter ce meuble.



Le troisième stade ne comporte aucun indice, ce qui oblige l'élève à choisir, et donc à **mettre en œuvre une attitude**, pour résoudre ce problème.

En résumé :

- Si j'ai la connaissance mais pas la capacité, je ne peux pas résoudre complètement la situation.
- Si j'ai la capacité mais pas la connaissance, l'échec produit devrait indiquer clairement si la compétence est acquise ou n'est pas acquise.
- L'attitude, c'est ce qui permet, à partir d'une situation donnée, de choisir quelle(s) capacité(s) et quelle(s) connaissance(s) mobiliser.
- Si je n'ai pas la bonne attitude, je ne choisis ni capacité ni connaissance à mobiliser et donc je me retrouve dans les cas précédents.

Dans une situation professionnelle ou au quotidien :

| Situation | Compétences | Connaissances | Capacités | Attitude |
|---|---|--|--|--|
| On me demande de « rénover » une table sur laquelle on trouve plusieurs clous dans des positions différentes (enfoncés, tordus...) | Prendre un outil adéquat et l'utiliser correctement plusieurs fois éventuellement | Répertoire des outils permettant l'arrachement, la coupe, le redressement des clous | Savoir choisir le bon marteau et l'utiliser dans le respect des règles de pratique | Démarche pragmatique dans la détermination des outils, la protection des objets et des personnes et l'enchaînement des actions pour atteindre l'objectif visé initialement. |
| On me demande de gérer une situation rencontrée sur la route | Le permis de conduire | Le code de la route | Les gestes techniques permettant la conduite du véhicule | Le respect de la vie d'autrui |
| On me demande de préparer dans le service de restauration d'une grande entreprise des cuisses de poulet à la sauce moutarde pour 15 convives | C 33 Préparer les denrées en vue d'une préparation culinaire C 34 Conduire des techniques culinaires | S2. 3. Connaissances liées aux volailles S3 1.2 connaissances liées aux fours (convection naturelle et forcée) S3 1.2 connaissances liées aux indications d'aliments sensibles | C 333 Déconditionner des denrées conservées : surgelées C 341 Réaliser des techniques de cuisson : rôtir au four C 342 Réaliser la préparation d'une sauce à partir de produits prêts à l'emploi | Démarche pragmatique dans la détermination des outils, la protection des denrées et des personnes et l'enchaînement des actions pour atteindre l'objectif visé initialement. |

Comment former par compétences ? Tâches complexes, situations-problèmes, projets, ... ?

Développer une compétence chez l'apprenant c'est lui permettre de **mobiliser des ressources en adoptant une attitude** appropriée en fonction d'une **situation donnée**.

Les activités qui obligent à intégrer des connaissances ou développer des capacités qui portent le nom d'automatismes doivent être maintenues, mais il est nécessaire de confronter l'apprenant à des situations où il n'y a pas d'indice explicite lui imposant une méthode plutôt qu'une autre, qu'il soit libre dans son analyse et dans les choix qu'il effectuera pour résoudre le problème qui lui est posé.

La construction d'une séquence par le professeur nécessite donc de définir :

- Les compétences mises en œuvre précédemment qui sont à réinvestir ;
- Les nouvelles compétences à développer ;
- La manière dont il va les communiquer aux élèves ;
- La manière dont il va les évaluer ;

Lors des réunions de travail du GAD, il s'est avéré que certaines activités sont facilitatrices pour mieux former par compétences. Ce sont notamment :

- **Les activités de projet** qui permettent de motiver les élèves lorsque le lien avec la formation professionnelle est prouvé. L'attractivité des projets pour les élèves a été reconnu comme contribuant à la dynamique des apprentissages car ils créent une émulation et de l'enthousiasme. La plupart des projets menés au sein du GAD comme l'organisation d'un voyage scolaire par les élèves, la création et l'organisation d'une mini-entreprise ou encore l'élaboration d'une pièce de théâtre ont montré que les élèves avaient pu mobiliser de nombreuses compétences aussi bien liées à l'enseignement professionnel qu'à l'enseignement général. L'ensemble des professeurs ayant mis en place de tels projets ont reconnu que cela demandait un véritable travail d'équipe et qu'il était nécessaire de trouver des points de contact entre les différents référentiels et programmes.
- **La tâche complexe ou la situation –problème** sont des tâches mobilisant des ressources internes (culture, capacités, connaissances, vécu...) et externes (aides méthodologiques, protocoles, fiches techniques, ressources documentaires...). Elle fait donc partie intégrante de la notion de compétence. Dans ce contexte, complexe ne veut pas dire compliqué. La tâche à réaliser est souvent accompagnée de consignes de travail larges mais précises.
- De ce fait, la scénarisation de la consigne est essentielle car elle crée un contexte stimulant qui pousse les élèves à s'engager.

Confronter les élèves à des tâches complexes ou à des situations problèmes permet de :

- les former à gérer des situations concrètes et nouvelles de la vie réelle en mobilisant des connaissances, des capacités, des attitudes, c'est-à-dire à exprimer de véritables compétences dans des situations nouvelles,
- faire acquérir à chacun les mêmes connaissances, les mêmes méthodes mais en tenant compte des différences entre individus,
- laisser à chacun le choix des procédures de base présentes dans le répertoire de ses ressources et de leur combinaison selon sa propre démarche intellectuelle,
- les motiver.

Quelques exemples concrets cités lors des réunions de travail :

- En géographie, comment développer la compétence « Participer à un débat sur l'aménagement d'un territoire donné ? On peut s'appuyer sur l'étude d'un roman situé dans la forêt amazonienne et mettre en place des jeux de rôles. Cela afin de développer chez l'élève la compétence à se «représenter le champ des conflits en mettant en évidence les dynamiques spatiales propres à chaque groupe d'intérêt ». Tous les élèves reçoivent au hasard un rôle. Ils en prennent connaissance rapidement (5 minutes) puis sont invités à intervenir dans des scènes courtes et variées qu'ils improvisent. Les rôles sont déterminés par l'enseignant de manière à couvrir un vaste champ d'intérêts et de points de vue variés sur le sujet choisi (ici, l'avenir de l'Amazonie).
- En géographie, l'étude sur les voyages et les grandes découvertes peut également se faire au travers d'un jeu. L'utilisation de mises en situations ludiques peut favoriser l'acquisition de compétences.
- Pour entrer dans la formation par compétence, il peut être intéressant d'inverser les choses : même s'il y a des connaissances à faire passer sur la Révolution française, l'objectif premier n'est pas de transmettre simplement « ses » connaissances. La révolution française, avec son lot de connaissances permet d'amener les élèves à développer des compétences.

Il n'est pas possible de former sur toutes les compétences en même temps, et à trop vouloir en faire, on risque de passer à côté de l'essentiel ; d'où la **nécessité de programmer, par le biais d'outils de**

planification des progressions et des parcours de formation, les objectifs à atteindre ainsi que les contraintes temporelles et matérielles.

Quelques exemples de pratiques présentées lors des réunions :

- [CAP Restaurant : compétences tout au long du cursus en lien avec les degrés de maîtrise attendus - document de Damien Simler](#)
- [Bac pro Technicien constructeur bois : compétences tout au long du cursus avec échelles - document de Pierre Hildebrand](#)

Les objectifs doivent absolument être explicités auprès des élèves, un individu informé ayant tendance à plus s'engager s'il est en mesure de visualiser des objectifs réalistes et réalisables.

L'explicitation ne consiste pas à partager les documents officiels avec les élèves, mais doit faire l'objet d'un travail permettant de rendre les objectifs compréhensibles et utilisables pour que l'élève puisse organiser sa progression ([voir annexe 3](#)).

Approche par compétences et décloisonnement des enseignements :

L'équipe des enseignants en « vente » du lycée Amélie Zürcher (Wittelsheim) a supprimé toute distinction entre les enseignements professionnels... c'est-à-dire que chaque enseignant de discipline professionnelle peut intervenir dans une, deux ou trois disciplines.

Au lycée Eiffel de Cernay, les enseignants de français et d'allemand n'hésitent pas à travailler avec leurs élèves dans les ateliers à partir de documents et de contextes professionnels. Il a notamment été réalisé des films en lien avec les métiers. ([Excellente illustration de la pratique des EGLS](#))

Comment évaluer des compétences ?

En préambule, il ne faut jamais perdre de vue qu'une compétence ne peut faire l'objet d'une évaluation que si elle a été acquise et mise en œuvre dans plusieurs situations, donc dans plusieurs scénarios de formation.

Une compétence s'acquiert en continu et progressivement ou en "spirale" (la compétence est mobilisée plusieurs fois tout au long du cursus). La notion de temps ou d'échéance n'est pas la même dans une évaluation par compétences que dans un contrôle classique et **le degré d'acquisition doit être personnalisable.**

Considérons **trois degrés d'acquisition**, à chaque degré correspond **une problématique d'évaluation** :

- **L'élève choisit et combine correctement plusieurs compétences pour traiter une situation nouvelle et complexe ;**
Pour vérifier l'appropriation des compétences à ce niveau, il faut confronter l'élève à une tâche complexe inédite et, à partir de cette situation nouvelle, il doit choisir, combiner et effectuer les procédures qui permettent la résolution de la ou des tâches données selon les compétences ciblées.
- **L'élève possède une gamme de compétences et sait choisir celle qui convient à la situation ;**
La tâche complexe précédente sera découpée en tâches élémentaires inédites et l'élève choisit et effectue parmi les procédures qu'il connaît.
- **L'élève sait exécuter une opération en réponse à un signal (une question, une consigne, une situation connue et identifiable sans ambiguïté ni difficulté) ;**
Il s'agit ici de procédures automatisées, l'élève répond à des items (ou critères) évaluant la maîtrise des procédures de base nécessaires à la résolution des tâches élémentaires.

Cette phase est essentielle car elle met en œuvre des automatismes qui sont bien évidemment indispensables à l'acquisition de compétences construites sur des situations complexes.

Huit critères peuvent aider à la construction d'une évaluation par compétences :

- l'évaluation n'inclut que des situations ou activités contextualisées ;
- l'évaluation prend appui sur des tâches complexes ;
- l'évaluation doit contribuer à ce que les élèves développent davantage leurs compétences ;
- l'évaluation exige l'utilisation fonctionnelle de connaissances disciplinaires ;
- il n'y a aucune contrainte de temps fixée arbitrairement lors de l'évaluation des compétences ;
- la tâche et ses exigences sont connues avant la situation d'évaluation ;
- l'évaluation exige une certaine forme de collaboration avec des pairs ;
- l'évaluation prend en considération les stratégies cognitives et métacognitives utilisées par les élèves.

Plusieurs possibilités existent quant à la forme de l'évaluation, elles ne doivent aucunement s'exclure l'une l'autre :

- **L'évaluation individuelle à l'écrit** dont le contenu propose des situations variées et de difficultés progressives.
On peut, dans une même évaluation vérifier l'appropriation des compétences aux différents degrés d'acquisition ou bien faire le choix de les distancier dans le temps.
- **L'évaluation individuelle à l'oral**
Il faut créer des conditions favorables pour que chaque élève puisse s'exprimer (mise en confiance, côte à côte au lieu de face à face, ...). Le dialogue est intéressant car il permet, non pas d'interroger, mais d'interviewer l'élève et d'accéder ainsi à sa pensée et à son fonctionnement intellectuel. Il facilite la différenciation dans la procédure d'évaluation.
- **L'évaluation individuelle en cours d'activité**
L'évaluation, qu'elle soit formative ou certificative, est alors dévolue à l'activité d'apprentissage. Une succession de situations bien conçues peut permettre aux élèves de développer leurs compétences et connaissances en donnant à voir leurs acquis à l'instant de l'évaluation. De la même façon qu'à la fin d'un entraînement ou d'un match, un entraîneur n'a pas besoin d'une épreuve supplémentaire pour connaître ce que savent et savent faire ses joueurs ; il lui suffit de les observer sur le terrain. L'évaluation prend réellement appui sur l'observation experte de l'élève lorsqu'il réalise l'activité définie. La réalisation de la tâche professionnelle renvoie au degré d'autonomie qu'il conviendrait d'intégrer dans l'observation de l'activité.

Attention tout de même à ne pas tomber dans le travers qui consisterait à évaluer tout et tout le temps !
- **L'évaluation dans le cadre d'un travail en groupe**
Confronter un groupe au même problème invite forcément les élèves à la collaboration ; il faut alors être un observateur attentif pour évaluer l'expression des compétences individuelles.
- **L'évaluation dans le cadre de travaux de recherche**
Les difficultés d'observations sont les mêmes que pour le travail de groupe.

L'évaluation par compétences suppose la présence de critères et d'indicateurs d'évaluation ou de performance. ([Voir annexe 4](#))

De la même façon qu'il faut expliciter les objectifs pédagogiques de la formation, il faut définir les critères de l'évaluation de façon à ce que les élèves puissent se les approprier. Il n'est pas à exclure que les critères

d'évaluation soient discutés et définis avec les élèves, afin qu'ils s'en emparent réellement ([voir annexe 5](#)).

Plusieurs enseignants du GAD mettent en œuvre l'évaluation différenciée des compétences. Généralement expérimentée dans le cadre de classes de CAP, elle nécessite :

- d'être bien organisé pour évaluer les compétences des élèves durant les phases d'apprentissage ou d'activité ;
- de favoriser l'autonomie de travail des élèves ([voir annexe 7](#))
- de parvenir à synthétiser les observations distanciées dans le temps afin d'obtenir un positionnement représentatif de l'acquisition individuelle des compétences ciblées sur la période d'apprentissage.

Certains enseignants utilisent des tableaux Excel, qu'ils ont eux-mêmes développés, et qu'ils renseignent régulièrement pendant ou après les séances ([voir annexe 6](#)) ;

En contrepartie, l'évaluation différenciée permet :

- de respecter le temps individuel nécessaire à l'acquisition des compétences ;
- de mettre en place une remédiation rapide.

Mais subsiste un bémol : cela fonctionne avec des groupes à effectifs relativement restreints ; qu'en sera-t-il avec une classe de 30 élèves ?

Le plus important est de définir la démarche de formation et d'évaluation par compétence, une fois la démarche en place, il faut trouver ou créer l'outil qui s'adapte à la démarche

Certains enseignants du GAD les utilisent pour faciliter le suivi et la traçabilité des compétences acquises des logiciels « Cerise » ou « SACoche » ;

D'autres enseignants ont développés leurs propres outils de suivi : cela nécessite des compétences dans l'utilisation des tableurs, voire même des compétences en termes de programmation.

Evaluer par compétences demande, dans une certaine mesure, de changer les pratiques au quotidien, dans son rapport aux élèves et la façon dont on les fait travailler, dans la collaboration entre les membres de l'équipe éducative et la façon dont sont perçus et mesurés les acquis des élèves.

Aussi, lors de la réunion de travail, a-t-il été suggéré que le conseil de classe puisse évoluer dans sa forme, son contenu et sa finalité : **un conseil de progrès ?**

La nécessité d'une réflexion collective sur la façon dont on met les élèves en activité, dont on les observe, consigne et évalue leurs acquis et compétences, dont on utilise les nouveaux outils de gestion des évaluations, amène naturellement à ce constat :

Il faut du temps de concertation pour que les équipes puissent travailler sur le développement de l'évaluation par compétences.

Où trouver le temps ?

- en n'hésitant pas à utiliser régulièrement le créneau heure de vie de classe, souvent sous-exploité.
- en favorisant les temps d'échange en fin d'année pour préparer les démarches pédagogiques communes de l'année à venir (ex : EGLS SEN/Maths),
- en travaillant en équipe d'après les répartitions de service prévues pour la rentrée
- en partageant les travaux des membres des équipes éducatives... l'outil numérique est conçu pour cela (constitution de banques de données, de TP, d'activités disciplinaires ou interdisciplinaires...)

Quelles sont les taxonomies ou échelles possibles ?

La note est très pratique dès lors qu'il s'agit de juger la performance d'un élève, mais elle introduit naturellement la comparaison avec les pairs.

Un élève qui a 15 sur 20 retient que c'est la meilleure note de la classe mais ne se soucie nullement de ce qu'il n'a pas réussi dans l'évaluation. Certains élèves peuvent aussi facilement moduler leurs efforts de manière à rester juste à la moyenne... l'important consistant alors à optimiser le rapport « quantité de travail/niveau de la performance ».

Quel sens attribuer à la moyenne des notes ? Un élève qui ne réussit pas un premier devoir sur un thème mais réussit parfaitement l'évaluation finale se voit attribuer une note qui n'est plus le reflet de son niveau d'acquisition réel; (dans ce cas, comprendre ne suffit pas, il faut aussi comprendre à la vitesse prévue par l'enseignant).

La note a surtout pour rôle d'établir un classement dans le but de l'obtention d'un certificat, mais n'indique pas de manière satisfaisante le niveau d'acquisition d'une compétence à un moment donné.

Pour évaluer une compétence, il est nécessaire de définir une échelle, une taxonomie, qui soit à la fois exploitable par l'enseignant et compréhensible par l'apprenant et, idéalement, par sa famille.

Les taxonomies ou échelles possibles sont nombreuses, qu'il s'agisse d'évaluer des compétences, des connaissances, des capacités ou attitudes, et vous trouverez de nombreux exemples en Annexes.

En savoir plus sur les échelles possibles, [voir annexe 8](#).

D'après l'expérience des enseignants du GAD, il semble que celle-ci ne doit pas comporter trop de niveaux. Certains utilisent des échelles à 4 niveaux (non évalué ou non évaluable / Non acquis / En voie d'acquisition / Maîtrisé).

Si l'échelle comporte trop de niveaux, on risque de se perdre dans des subtilités. A contrario, si l'échelle comporte peu de niveaux, nombreux seront les élèves positionnés sur le niveau « en voie d'acquisition », et ce, pour une durée qui peut être relativement longue.

D'où la nécessité de préciser, au moyen d'un commentaire ou d'un dialogue, ce que l'on entend par « en voie d'acquisition », car l'élève qui passe toute sa scolarité avec « en voie d'acquisition » sur certaines compétences a besoin d'indication par rapport à sa réussite et au chemin restant à faire.

En conclusion, l'évaluation par compétences sous-tend le dialogue entre l'apprenant et l'enseignant.

Quels sont les codages à éviter pour l'évaluation de compétences et/ou de capacités ?

Il convient d'éviter les conversions de notes ou de pourcentages en degrés d'acquisition. S'il est important de donner de nombreux exercices, activités, problèmes ou tâches pour évaluer une compétence, l'enseignant peut calculer la proportion de réussites, tout en indiquant directement si la compétence est acquise, en cours d'acquisition ... Le score peut être indiqué mais il peut aussi compliquer le système et rendre l'évaluation de la compétence arbitraire. Et pour d'autres exercices, activités ou tâches ce ne sera pas forcément la même proportion de réussites qui correspondra à « acquis », « non acquis »,...

Du bilan de compétence à la note ?

Différents points de vue ont été présentés lors des réunions de travail. Mais tout le monde s'accordait à reconnaître qu'à certains moments il fallait convertir un bilan de compétences en une note chiffrée. Par ailleurs, habitude ou prétexte, il est régulièrement rappelé que les parents « veulent des notes », mais l'institution demande également des notes au moment des examens et de l'orientation post-bac.

Le bilan de compétences serait, aux yeux de certains parents, moins lisible qu'une note et apparaîtrait comme un outil de spécialistes. La référence à la moyenne y étant sans doute pour quelque chose. Mais alors, doit-on mettre en place deux systèmes d'évaluation (un premier par compétences et un second avec des notes) ou bien peut-on faire l'économie de l'un d'entre eux et procéder à une transformation du premier, le jour où l'on veut produire une note ? Lors des travaux de groupe, il est ressorti que certains enseignants souhaitaient que l'évaluation par compétences ne puisse déboucher sur une note globale jugée totalement arbitraire. (Si on dit qu'un élève « vaut 14 », pourquoi ne « vaudrait-il pas 13,5 ou 15 » ?). Pour d'autres enseignants, cela ne pose pas de problème d'affirmer que tel « élève vaut 14 » ou que « l'élève vaut 8 » après avoir effectué un bilan de compétences. Le débat reste ouvert.

Dans tous les cas, il convient de bien expliciter la procédure permettant le passage du bilan de compétences à la note (aux élèves, à l'administration, aux parents) afin de ne pas être accusé de recourir à l'arbitraire. Il convient d'éviter les procédures trop complexes qui compliqueraient la vie de l'évaluateur et seraient trop difficiles à comprendre par les non spécialistes. Cela nécessite de présenter les compétences que l'on cherche à évaluer au fil de l'année dès le début du cursus de formation (par exemple sous forme d'un tableau distribué aux élèves qu'il faudra par la suite commenter) et de s'y tenir ; de même, on prendra quelques minutes, lors du premier bilan de compétences converti en une note pour justifier la conversion. Cette étape est capitale car elle doit prouver l'honnêteté de la démarche de l'enseignant évaluateur et donc sa crédibilité ; elle doit être la garantie d'une évaluation sincère.

Comment développer l'autonomie et motiver les élèves grâce à l'autoévaluation, la coévaluation ou l'évaluation mutuelle ?

Quelques définitions:

Autoévaluation:

L'élève évalue lui-même ses propres productions au regard des objectifs, des attendus et des critères

Évaluation mutuelle :

Deux ou plusieurs élèves s'engagent dans une évaluation réciproque ou conjointe de leurs démarches, progressions, difficultés, stratégies, résultats respectifs

Coévaluation :

L'autoévaluation de l'élève, (ou d'un groupe d'élèves) est confrontée à l'évaluation formulée par l'enseignant concernant les démarches, progressions, difficultés, stratégies, résultats d'apprentissages

Mais toutes ces formes d'évaluation s'inscrivent dans une démarche globale que nous nommerons dans la suite « autoévaluation ».

Pourquoi une autoévaluation des élèves?

L'autoévaluation des élèves est le processus par lequel l'élève recueille des données et réfléchit à son propre apprentissage ; cela donne à l'élève une conscience et une compréhension accrues de lui-même en tant qu'apprenant. C'est une composante essentielle de l'évaluation formative.

Pour toute personne qui essaie d'apprendre, la rétroaction sur ses efforts comporte trois éléments :

- la conscience de l'objectif à atteindre,
- des indications sur son niveau actuel,
- une certaine compréhension de la façon de combler l'écart entre les deux premiers points.

Il est indispensable de comprendre ces trois éléments si l'on veut améliorer son apprentissage.

Il faut avoir conscience que l'estime de soi joue un rôle crucial dans la justesse et la pertinence de l'autoévaluation et de la détermination des objectifs. La confiance en soi influence les objectifs d'apprentissage que se fixent les élèves et les efforts qu'ils accomplissent pour atteindre ces objectifs.

En enseignant précisément aux élèves la manière de fixer des objectifs appropriés et réalistes et d'évaluer leur travail de façon réaliste et juste, les enseignants peuvent contribuer à cette amélioration de l'apprentissage et de la confiance en soi.

L'autoévaluation oblige l'élève à la réflexion et l'introduit au processus métacognitifs qui consiste à « penser au fait de penser ».

La détermination d'objectifs est une composante clé du processus d'autoévaluation : déterminer des objectifs est une aide pour les élèves qui ont des attitudes négatives envers l'apprentissage ou qui n'ont pas une vision réaliste de leurs points forts et de leurs faiblesses.

Les étapes de l'autoévaluation:

- Déterminer les critères avec les élèves, de sorte qu'ils puissent se donner eux-mêmes une rétroaction au regard de ces critères au cours de leur apprentissage (participation à l'élaboration de grilles d'évaluation de manière à améliorer leur compréhension des critères qu'ils utilisent pour s'évaluer),
- S'assurer que les élèves s'autoévaluent en fonction des résultats d'apprentissage et des critères d'évaluation préétablis,
- Offrir de nombreuses possibilités de mettre en pratique l'autoévaluation,
- Fournir des exemples de travaux de qualité,
- Aider les élèves à se fixer des objectifs d'apprentissage personnels,
- Recueillir les autoévaluations à différents moments (pas toujours aussitôt après leur réalisation).

Comment réaliser le bilan des acquis en fin de trimestre ou de semestre au sein d'une discipline ?

Il a été constaté que certains enseignants font une différence entre les compétences évaluées tout au long du cursus et les compétences renseignées dans le bulletin ([voir annexe 9](#))

Vous trouverez en [annexe 10](#) un exemple de bulletins.

Comment évaluer des compétences dites « transversales » ?

L'évaluation des compétences transversales a été testée au lycée Gustave Eiffel de Cernay pendant plusieurs années. Les équipes ont décidé d'abandonner ce travail à la rentrée car cela s'avérait fastidieux notamment pour réaliser la synthèse de tous les avis des enseignants impliqués. Il était difficile de prendre en compte les nuances des différents avis et il a été constaté que les comportements des élèves étaient parfois tellement différents d'un cours à l'autre que tout bilan devenait illusoire. Les équipes ont bien conscience de l'importance d'évaluer ses compétences transversales et pourraient retravailler la mise en place de leur évaluation.

Au lycée Charles Pointet de Thann, les compétences transversales sont validées par le professeur principal qui utilise les remarques des bulletins. Les collègues peuvent intervenir lors du conseil de classe. Cela fonctionne bien et satisfait les équipes. Les enseignants affirment qu'elles constituent un véritable

levier pour le développement des compétences disciplinaires, notamment en rendant visibles les ressemblances qu'elles ont entre elles. Ayant trait aux aspects les plus génériques de la pensée humaine aussi bien qu'à des habiletés plurielles d'ordre personnel et social, elles rendent manifeste toute l'importance de sa réflexion sur ses processus d'apprentissage.

Les échanges montrent qu'il y a là un nouveau chantier : comment évaluer collectivement des compétences dites « transversales » ? Comment tenir compte de « **l'informel** » et du « **non formel** » dans le processus académique des apprentissages et dans l'évaluation des acquis ? Comment évaluer les acquis des élèves en tenant compte de **leurs habiletés plurielles** ?

Autant de questions qui suscitent des débats et qui nécessitent une réflexion partagée pour continuer à donner du sens aux apprentissages et à faire en sorte que l'évaluation puisse aider à la consolidation des compétences et servir le progrès de l'élève.

Comment exploiter une évaluation par compétences dans le cadre de l'accompagnement personnalisé et du tutorat ?

L'accompagnement ou le tutorat sont prévus pour se dérouler pendant des temps ouverts, qui peuvent permettre à un enseignant d'éclairer l'élève sur ses acquis, ses progrès et ses manques par le prisme des compétences. Au préalable, il pourra être intéressant de prendre connaissance des compétences du socle commun acquises par l'élève. Tout au long du cursus, des entretiens de régulation ou d'aide peuvent être mis en place pour aider l'élève à se positionner ; les bulletins ou l'outil de suivi des compétences s'avèrent des outils indispensables pour mener le dialogue.

Les postures à privilégier : laisser l'élève s'exprimer, analyser avec lui ses progrès, ses manques, l'aider à définir les actions nécessaires pour mener à bien son projet professionnel.

Il serait réducteur de considérer l'exploitation de l'évaluation par compétences uniquement vu-pour remédier aux lacunes en AP ou pratiquer le tutorat. Il faut surtout que l'enseignant relie l'évaluation par compétences à la pédagogie différenciée et ne pratique pas le même cours pour tous, convaincu que l'accompagnement personnalisé ensuite pourra compléter les connaissances ou compétences non acquises !

Cela suppose bien sûr de préparer un cours par niveau d'élève suivant le rythme des uns et des autres, par groupe et un investissement certes en début de démarche, mais qui ensuite fait gagner du temps en gestion de classes ...Cela évite aussi la dichotomie professeurs/élèves..., facilite le relationnel et donc les apprentissages. L'usage des TICE est une aide précieuse et le partage des sources et productions diverses aussi, comme évoqué plus haut.

Comment communiquer avec les familles sur les acquis des élèves ?

De nombreuses expériences menées depuis plus de 30 ans en France ou encore dans d'autres pays comme le Québec ont montré que les bulletins trop descriptifs ne répondaient pas aux attentes des parents qui souhaitaient des informations écrites plus générales et davantage d'échanges et de contacts directs. Un bulletin devrait être de lecture aisée, simple et de consultation rapide de manière à donner aux parents une première idée d'ensemble de la situation scolaire, mais suffisante pour les alerter en cas de problèmes scolaires majeurs de leur enfant.

L'ensemble des enseignants s'est donc mis d'accord sur le fait qu'il était nécessaire de choisir une autre écriture des compétences : celles données aux parents via le bulletin doit être plus explicites. Dans de nombreuses disciplines comme celles liées à la filière bois ou encore en PSE, un travail a été réalisé pour faire ressentir une évolution de la formulation des compétences tout au long du parcours pour les élèves, mais la réflexion a été également menée pour les « écrire autrement » sur le bulletin.

Il faut rendre les compétences lisibles.

Concernant les élèves de classe de CAP : le bulletin tel que celui qui est mis en place a été jugé comme étant trop analytique pour les familles et l'échelle difficile à comprendre (le « non évaluable » n'est souvent pas compris). Il sera proposé une amélioration.

Certaines équipes ont utilisé la symbolique « 3A » pour indiquer que la compétence a été validée 3 fois.

Il a été suggéré qu'une explication de l'évaluation par compétences soit donnée aux élèves et aux familles lors de l'accueil en début d'année ou encore lors de la première réunion parents professeurs. Le contact direct est à privilégier. Une piste pourrait être de montrer deux exemples simples (en enseignement professionnel et en enseignement général) en intégrant l'explication de l'échelle des compétences. Il pourrait être adressé aux parents une page au format A4 à destination des parents où serait explicité clairement chaque degré d'acquisition de la compétence.

Point de vigilance : Il faudra veiller à ce que la rencontre n'ait pas comme seul objectif de parler de l'évaluation, il pourra être question d'échanger sur les projets, l'organisation et le fonctionnement de la classe, la manière dont les élèves apprennent,...

Conclusion

Cette réflexion pédagogique s'est déroulée dans un cadre consensuel, elle a permis aux uns et autres de s'enrichir mutuellement des apports et des travaux entrepris. Des uns et des autres.

Débattre sur le sujet « note ou pas note » aurait été stérile ; l'important est l'esprit de la démarche et que l'on se pose les bonnes questions.

- ↪ Comment rendre lisible à l'élève le parcours de formation dans lequel il est engagé ?
- ↪ Comment favoriser la persévérance scolaire par des situations d'apprentissage motivantes ?
- ↪ Comment pratiquer une démarche pédagogique différenciée en s'appuyant sur l'évaluation par compétences et des items clairement compréhensibles.
- ↪ Comment faire de l'évaluation par compétences un levier d'encouragement pour l'élève et en l'associant justement à la différenciation pédagogique, un moyen de lutter contre la fatalité de l'échec. ?

Autant de questions qui interrogent les pratiques pédagogiques et autant de chantiers pédagogiques et de perspectives de travaux didactiques à entreprendre ensemble. Ce travail a permis à l'équipe de dépasser le clivage des disciplines pour s'interroger sur les pratiques au quotidien dans la classe et en dehors de la classe pour d'une part, mieux repérer la difficulté des élèves et d'autre part entreprendre des stratégies pédagogiques innovantes favorisant l'individualisation des parcours et la différenciation pédagogique.

Le soutien apporté par les chefs d'établissements respectifs et l'accompagnement de l'équipe RVP et des inspecteurs ont servi de leviers pour mener à bien cette réflexion. Tous les enseignants qui ont participé à ces travaux s'accordent à dire que ce travail doit être poursuivi en réseau (les quatre établissements représentés) et dans les établissements mais toujours avec une focale élargie incarnée par l'interdisciplinarité.

Exemples d'Outils de suivi pour positionner l'élève tout au long du cursus de sa formation

En attendant que soit développé un outil commun aux établissements de l'académie, par le biais d'Entea, plusieurs outils sont utilisés au sein du GAD. On retrouve « Sacoche », « Cerise », mais aussi des outils développés par les enseignants eux-mêmes.

CERISE

La collection est éditorialisée et industrialisée par le CRDP de Poitou-Charentes, établissement public dépendant du Ministère de l'Education Nationale.

En savoir plus sur CERISE Pro : <http://www.cerise-collection.fr/pro-index.php>

Depuis un poste connecté à internet (au lycée, au domicile, etc.), sur Mac ou PC et sans installation locale, CERISE Pro permet à l'enseignant :

- d'assurer le pilotage de la formation des apprenants sur la durée de la formation ;
- de suivre l'acquisition des compétences des apprenants sur le cycle de formation ;
- de visualiser une aide à la décision pour le déclenchement du Contrôle en Cours de Formation.
- de constituer leur passeport professionnel pour le Baccalauréat professionnel Gestion Administration ;
- de saisir leurs fiches de travail pour les Baccalauréats professionnels Transport et Logistique ;
- d'exporter leurs extraits de passeport professionnel ou leurs fiches d'activités conformes aux circulaires nationales pour la certification.

L'utilisation de CERISE Pro nécessite, d'une part, la commande de l'application CERISE Pro sans référentiel et, d'autre part, la commande d'au moins un module. Depuis juillet 2014, 3 modules sont disponibles :

Baccalauréat professionnel Gestion Administration (avec des attaches vers le BEP Métiers des Services Administratifs) - Baccalauréat professionnel Transport - Baccalauréat professionnel Logistique.

D'autres référentiels sont en cours d'intégration.

Les enseignants du GAD chargés de la formation des Bac pro Gestion-Administration utilisent CERISE, mais certains trouvent l'outil lourd à renseigner et les bilans produits pas réellement exploitables et compatibles avec les objectifs de bilan de fin de période... et la production d'une évaluation chiffrée.

SACoche

L'application SACoche (les trois premières lettres signifient « Suivi d'Acquisition de Compétences ») est développée sous licence libre par Sésamath.

En savoir plus sur SACoche : <https://sacoche.sesamath.net/>
<http://revue.sesamath.net/spip.php?article265>

L'application SACoche permet :

- d'évaluer les élèves par compétences ;
- de conserver un historique de leur parcours ;
- de déterminer un état d'acquisition de chaque compétence ;
- de les collecter pour assister la validation du socle commun ;

SACoche en 18 points :

| | | |
|--|--|---|
| ✓ Evaluation formative Objectifs affichés, progrès valorisés, remédier aux échecs. | ✓ Suivi - Communication Historique sur plusieurs années. Accès élèves & parents. | ✓ Validation du socle Validation des 3 paliers du socle. Export homologué vers LPC. |
| ✓ Universel Utilisé de la maternelle au lycée (toutes filières). | ✓ Populaire Adopté par plusieurs milliers d'enseignants. | ✓ Communautaire Des centaines de référentiels de compétences partagés. |
| ✓ Sans installation Fonctionne depuis tout ordinateur (PC, Mac, Linux). | ✓ Accessible Un navigateur et une connexion internet suffisent. | ✓ Documenté Aide en ligne intégrée pour chaque fonctionnalité. |
| ✓ Adapté Conçu et amélioré par des enseignants en exercice. | ✓ Pédagogique Dépôt de ressources, liens pour un travail autonome. | ✓ Différenciation Demandes de réévaluation, constitution de groupes, ... |
| ✓ Souple Totale liberté dans l'élaboration des référentiels. | ✓ Complet 1900 matières, 80 niveaux, bulletins, b2i, ... | ✓ Paramétrable Codages, algorithmes, seuils, droits d'accès, bilans, ... |
| ✓ Gratuit Code sous licence libre, gratuitement téléchargeable. | ✓ Sécurisé Hautes protections logicielles, connexion cryptée au serveur. | ✓ Compatible ENT Authentification sur la quasi totalité des ENT. |

Une présentation du logiciel et de certaines de ses possibilités a été assurée par Pierre Hildebrand, enseignant du lycée Eiffel; l'outil offre une grande liberté et le champ des possibles est impressionnant, mais il est nécessaire de prendre le temps de le configurer.

Présentation de l'outil Sacoche (par Pierre Hildebrand – Lycée des métiers Gustave Eiffel) :

L'outil peut être paramétré de façon à être simple d'usage, mais tout est relatif et un vrai travail de concertation et d'équipe est nécessaire pour arriver à un paramétrage efficient.

Cet outil est développé par Sésamath, la documentation est très bien faite et le logiciel est sous licence libre, mais il faut tout de même que l'établissement l'héberge sur son serveur.

Les référentiels ne sont pas intégrés, il faut donc créer les arborescences avec des compétences. On est libre de classer ces dernières par semestre ou par trimestre. Chaque enseignant peut avoir accès à des compétences disciplinaires et/ou professionnelles. SACoche permet d'évaluer les élèves à des moments différents.

La démarche est la suivante :

1. Créer le référentiel
2. Créer des devoirs
3. Renseigner les compétences rattachées au devoir
4. Donner le positionnement

Le logiciel fait le bilan en fin d'année.

Les élèves peuvent s'autoévaluer en cours d'activité

Le professeur a la possibilité d'enregistrer un commentaire audio qu'écouterait l'élève quand il le souhaitera.

En conclusion, les logiciels « Cerise » ou « Sacoche » ont l'avantage de faire la synthèse des compétences sans passer par la note.

Annexes

Annexe 1

-Cap Restaurant- [Enseignement par compétences] - Degrés de maîtrises attendus

| | | | | |
|---|--|---|--|--|
| [Damien Simler] M.a.j. Sept. 2014 | Semestre 1 | Semestre 2 | Semestre 3 | Semestre 4 |
| > Compétences de base | 1/ Savoir-être | 2/ Tenue & matériel | 3/ Assiduité-Ponctualité | 4/ Travail-Investissement |
| C1 - Organiser | | | | |
| 1.1- Dresser une liste de besoins | | Estimer les besoins : - en linge (+bon) - au bar (+réquisition) | | - Gérer en autonomie l'ensemble des stocks (eurocave, bar, linge, office...) |
| 1.2- Planifier son travail | - Appliquer un planning de roulement | - Appliquer l'ensemble des tâches d'un poste | | - Maîtriser ses tâches dans le temps |
| 1.3- Organiser et gérer son rang | | - Identifier les mobiliers et matériels nécessaires | - Agencer son rang en autonomie | |
| C2 - Réaliser | | | | |
| 2.1- Entretien (locaux, mobiliers et matériels) | - Identifier les produits et matériels adaptés | | - Suivre les protocoles de nettoyage définis | |
| 2.2- Effectuer la mise en place | - Napper - Mise en place carte | - Mise en place menu - Autres (buffet etc..) | | - Adapter une M.e.p. à une situation précise |
| | Servir : | Servir : | Réaliser : | |

Annexe 2

Bac pro Technicien constructeur bois

| Echelles de compétences en baccalauréat professionnel - Technicien | | | | | |
|--|---|--|---|--|---|
| Unités | Compétences | 1 ^{ère} année | | 2 ^{ème} année | |
| | | 1 ^{er} semestre | 2 ^{ème} semestre | 1 ^{er} semestre | 2 ^{ème} sem |
| UNITÉ U11 ANALYSE TECHNIQUE D'UN OUVRAGE | C.1.1. Décoder et analyser les données de définition | Prendre connaissance des documents ressources (plans, liste de bois, etc.). | A l'aide d'un / ou des plans, repérer les composants d'un ouvrage simple. | A l'aide d'un dossier d'exécution, repérer, inventorier les pièces constitutives d'un ensemble complexe et justifier le choix d'un / ou des matériaux, produits et liaisons. | Prendre connaissance des CCTP, plans d'ensemble et de l'ouvrage à |
| | C.2.1. Choisir, adapter et justifier des solutions techniques | | Découvrir les différentes liaisons (assemblage traditionnel, par connecteur, clouage, etc.). | | Prendre connaissance pour justifier de techniques de (ossatures, etc) |
| | C.2.2. Établir les plans d'exécution d'une partie d'ouvrage ou d'un élément | Réaliser, d'après les documents ressources, l'épure du/ou des premiers exercices d'application. | Maîtriser le trait de base (méthode 3, 4, 5) et formes géométriques courantes. | Etablir ou compléter les dessins d'exécution et tracés professionnels (épures, vraies grandeurs). | Réaliser et établir modèle |
| | C.2.3. Établir les quantitatifs de matériaux et composants | Savoir déchiffrer une liste de bois. | Renseigner une liste de bois simple. | Lister et quantifier les matériaux et composants nécessaires à la fabrication d'un ouvrage. | <ul style="list-style-type: none"> Des plans d'un ouvrage Les quantitatifs et composants |
| UNITÉ U2 PRÉPARATION D'UNE FABRICATION ET D'UNE MISE EN ŒUVRE SUR CHANTIER | C.1.2. Décoder et analyser les données opératoires | Recenser les étapes (désignations) et les moyens (machines, matériels, outillages, moyens de contrôle) qui ont été nécessaires à la fabrication d'un ouvrage simple. | Identifier les étapes et les moyens qui seront nécessaires à la fabrication d'un ouvrage simple (processus de fabrication). | Recenser les étapes (désignations) et les moyens (machines, matériels, outillages, moyens de contrôle) qui ont été nécessaires à la mise en œuvre d'un ouvrage simple. | Identifier les éléments et les moyens qui seront nécessaires à la mise en œuvre d'un ouvrage simple (fabrication) |
| | C.1.3. Décoder et analyser les données de gestion | | Etablir le contrat de phase d'une opération de fabrication d'un ouvrage simple | | Etablir le contrat d'une opération de fabrication d'un ouvrage simple (désignation). |
| | C.2.4. Établir le processus de fabrication et de mise en œuvre sur chantier | | | | |

Annexe 3 :

Bac pro Commercialisation et services en restauration - comment expliciter les objectifs auprès des élèves :

Guide pratique de l'évaluation des acquis de l'élève

-BacPro CSR- [Enseignement pas compétences] - Degrés de maîtrises attendus

[Damien Simler]

M.a.j. Sept 2014

2nd - Niveau 11^{ère} - Niveau 2T^{mle} - Niveau 3Compétences
de base

1/ Savoir-être

2/ Tenue & matériel

3/ Assiduité-Ponctualité

4/ Travail-Investissement

Pôle 1 - Communication et démarche commerciale

| | | | | |
|-----|---------------------------------|--|--|--|
| 1.1 | Prendre en charge | - Accueillir / Prendre congé - Présenter les supports de vente - Recueillir les besoins | - Gérer les réservations (<i>ind - grp</i>) - Conseiller la clientèle, argumenter | - Mesurer la satisfaction / Fidéliser - Gérer les réclamations |
| 1.2 | Entretenir des relations | - Communiquer pendant le service (<i>Annonces au passe</i>) | - S'adapter à une structure (<i>Appliquer procédures & fiches postes</i>) | - Communiquer avant le service avec les équipes |
| 1.3 | Vendre des prestations | - Valoriser les espaces de vente - Prendre une commande - Facturer / Encaisser - Valoriser les produits (1/3) (<i>Généralités, Familles</i>) | - Proposer des accords (<i>mets <> boissons</i>) (2 sens) - Valoriser les produits (2/3) (<i>Elaboration, Exemples/marques..</i>) | - Utiliser des techniques de vente - Favoriser la vente additionnelle - Valoriser les produits (3/3) (<i>Aop, Provenances..</i>) +E31 (buffet) |

Annexe 4

CAP ECMS

Exemple d'évaluation C2

Exemple pour le pôle C2 : Maintenir l'état marchand du rayon, le professeur reprend les compétences terminales et savoir-faire du référentiel (en extrait ci-dessous)

CAP Employé de commerce multi-spécialités

C.2. MAINTENIR L'ÉTAT MARCHAND DU RAYON (Unité 1)

| COMPÉTENCES TERMINALES ET SAVOIR-FAIRE (être capable de) | CONDITIONS DE RÉALISATION (on donne ...) | CRITÈRES D'ÉVALUATION (on exige) | SAVOIRS ASSOCIÉS |
|---|--|--|------------------|
| 2.1. Approvisionner le rayon, le linéaire : <ul style="list-style-type: none"> Décoder tout ou partie d'un plan de linéaire Lire et décoder une étiquette produit Préparer la mise en rayon, le cas échéant, selon l'organisation de l'entreprise | Dans le cadre : <ul style="list-style-type: none"> Du point de vente D'une situation de travail réelle, reconstituée ou simulée | <ul style="list-style-type: none"> L'implantation et le rangement des produits respectent les règles d'organisation de l'entreprise Le produit est identifié | S.2.1. S.2.2. |

Grille que j'agrafe ou que je mets en cartouche en-tête pour chaque évaluation écrite.

CERTIFICAT D'APTITUDE PROFESSIONNELLE

EMPLOYÉ DE COMMERCE MULTI-SPÉCIALITÉS

ÉVALUATION N° 1

Grille d'évaluation par les compétences

Pôle évalué : C2 Approvisionnement du rayon

Intitulé du chapitre : La classification des produits

Objectifs des travaux évalués :

| Capacité | Compétences terminales et savoir-faire | Compétences liées à l'activité | Performances | | | | |
|-----------------------------|---|--|--------------|--|--|--|--|
| | | | | | | | |
| Mettre en œuvre et réaliser | 2.1. Approvisionner le rayon, le linéaire → Décoder tout ou partie d'un plan de linéaire | Distinguer les biens et les produits | | | | | |
| | | Classer des produits selon la nomenclature IFLS et expliquer l'intérêt de cette classification | | | | | |

Appréciation générale :

Remédiation : oui non

Signature du responsable légal :

Légende :

Annexe 5





Documents réalisés par C.Willmé

WILLME C. - Evaluation par compétences en classe d'anglais - 2nde CAP

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|--|
| Elève: | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Compétences transversales | Participer aux activités proposées | | | | | | | | | | | | | | | |
| | S'organiser et soigner son travail | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Comprendre et appliquer les consignes | | | | | | | | | | | | | | | |
| | S'impliquer dans la formation | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Test n° | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | |
| LIRE ET COMPRENDRE | Apprentissage de la leçon | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Comprendre le sens général de brefs documents écrits | Comprendre des mots, des signes ou des énoncés isolés A1 | A | B | C | D | E | | | | | | | | | |
| | | Comprendre un message informatif simple et bref (menu, publicité, petite annonce) A1 | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Comprendre des informations ciblées dans un document écrit A2 | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Isoler des informations spécifiques dans une publicité, un prospectus ou un article de presse A2 | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Localiser des informations recherchées dans un texte assez long B1 | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments ou de souhaits dans des écrits personnels B1 | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Comprendre les points significatifs dans des écrits relatifs à son travail (notice d'utilisation, mode d'emploi) B1 | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |

EVALUATION PAR COMPETENCES 2CAP Mme Willmé

Pour comprendre comment je serai évalué en anglais cette année, je peux consulter ce tableau :

| Sur la copie je peux lire... | Les 5 niveaux d'évaluation | Cela veut dire... | symbole |
|------------------------------|----------------------------------|--|---|
| A | Compétence maîtrisée | J'ai parfaitement maîtrisé cette compétence et je sais l'utiliser dans des contextes différents |  |
| B | Compétence acquise | J'ai compris le fonctionnement de cette compétence même s'il m'arrive encore de faire quelques erreurs |  |
| C | Compétence en voie d'acquisition | Je commence à comprendre comment utiliser cette compétence mais je dois encore travailler pour l'utiliser correctement |  |
| D | Compétence non-acquise | Je n'ai pas compris comment utiliser cette compétence et je dois m'entraîner davantage |  |
| E | Compétence impossible à évaluer | Je n'ai rien écrit ou j'ai été absent | ? |

Annexe 6

Fichier Excel – évaluations et suivi des élèves réalisé par Hamid Benachour.

| A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L |
|---|--------------------------|---------|--|-----------------|---|---|------------|---------|------------|---------|---|
| | Élève Classe | Exemple | Fictif | RETOUR BILAN | | | | | | | |
| | | | | | | | date | séance | date | séance | |
| | | | | | | | multi ↓ | | multi ↓ | | |
| | | | | | | | 1 | coeff ↓ | 1 | coeff ↓ | |
| Masquer les lignes vides | Compétences et attitudes | | | | | | coeff item | | coeff item | | |
| Afficher les lignes masquées | | C1-1 | C11 Aider à la réception des produits, à la vérification | | | | | | | | |
| | | C1-2 | C12 Acheminer les produits vers la surface de vente | | | | | | | | |
| | | C1-3 | C13 Stocker les produits selon leur spécificité | | | | | | | | |
| | | C1-4 | C14 Maintenir la surface de stockage dans un état correct | | | | | | | | |
| | | C1-5 | C15 Participer aux inventaires | | | | | | | | |
| | | C1-6 | C16 Participer à la lutte contre la démarque connue, inconnue | | | | | | | | |
| | | C2-1 | Rechercher l'information | | | | | | | | |
| | | C2-2 | Identifier les différents supports d'information | | | | | | | | |
| | | C2-3 | Choisir le support d'information adapté | | | | | | | | |
| | | C3-1 | Maîtriser le vocabulaire et les notions économiques et juridiques | | | | | | | | |
| | | C3-2 | Relever, utiliser, exploiter des informations économiques commerciales et juridiques de ma | | | | | | | | |
| | | C3-3 | Rédiger et présenter son travail avec pertinence et soin | | | | | | | | |
| | | C3-4 | Identifier les actes et les faits juridiques | | | | | | | | |
| | | C3-5 | Identifier les différents moyens de preuve | | | | | | | | |
| | | C3-6 | Connaitre les principaux tribunaux | | | | | | | | |
| | | C4-1 | Préparer et ouvrir la caisse | | | | | | | | |
| ► Bilan / Compétences / Exemple / NOM 2 / NOM 3 / NOM 4 / NOM 5 / NOM 6 / NOM 7 / NOM 8 ◀ | | | | | | | | | | | |

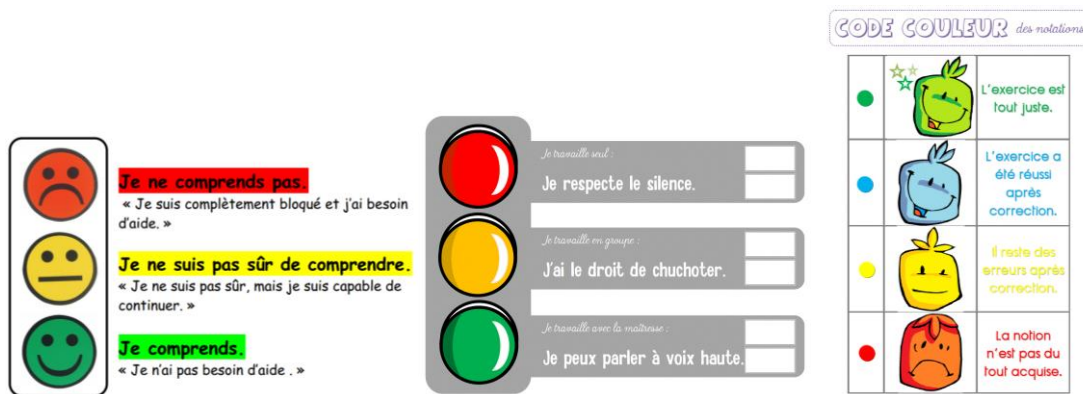
Annexe 7

| Travaux Pratiques | Morgane S. | Com -4 | 1 Chr | Sem 6 | | | | | | | | | |
|---|------------|------------------------|--------------------|--|---|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | Mardi 03 Févr 2015 | | | | | | | | | | |
| <i>Objectifs de la séance / Mise en situation</i> | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Afin d'y arriver voici ce que je dois mettre en œuvre :</i> | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | Savoir-être Tenue & matériel Assiduité / Ponctualité Travail / Investissement | <table border="1"> <tr><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td></tr> </table> | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Tâches</i> | | <i>Compétences</i> x ✓ | | | | | | | | | | | |
| Lancement de Tp | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Je note les objectifs du jour et les consignes en silence | | | | | | | | | | | | | |
| Préparation de la salle | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Je structure la salle selon le plan donné : carcasse, consoles, guéridons | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Je nettoie le mobilier avec les produits adaptés (<i>tables, chaises, guéridon</i>) <i>(La salle doit être terminée avant de continuer : plus de chaises en trop, consoles propres etc..)</i> | | | | | | | | | | | | | |
| Préparation du matériel | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Je récupère : 1-Assiettes 2-Couverts 3-Verres 4-Platerie et petit matériel | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Je nettoie le matériel <i>(voir document aux arrières)</i> | | | | | | | | | | | | | |
| Mise en place | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Je place les chaises, puis les sets de tables dans un alignement parfait | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Je réalise la mise en place "à la carte" | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Je valorise la salle pour les clients (<i>fleurs, petite décoration..</i>) | | | | | | | | | | | | | |
| Service | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> J'accueille les clients avec le sourire (<i>"Bonjour Madame, bonjour Monsieur"</i>) | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> J'annonce les plats du jour / ainsi que les ruptures s'il y en a | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Je rédige les bons de commandes et décris leur circuit | | | | 4.2 <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Je sers les apéritifs / les vins "au verre" (<i>plateau > guéridon</i>) ; l'eau en caraffe | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Je sers les plats "à l'assiette", du bon côté | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Je débarrasse 3 assiettes en même temps / Je fais les miettes avant le dessert | | | | 2.5 <input type="checkbox"/> | | | | | | | | | |

Annexe 8 : autres échelles

- 1) Des chiffres (1, 2, 3, 4) : ce codage est possible, il est utilisé en Suisse dans certains cantons et dans d'autres pays européens. On peut lui reprocher l'analogie avec les notes qui pourraient être faite par les apprenants et leur famille.
- 2) Des lettres (A, B, C, D) : ce codage est très proche des chiffres. On a pu observer la dérive de voir apparaître des B- ou D+. L'analogie avec une note est alors très proche.
- 3) Des degrés d'acquisition (acquis, à renforcer, en voie d'acquisition, non acquis) : ces expressions font très « jargon » mais ont le mérite de permettre une autre perspective de progrès et non de jugement de valeur comme les : très bien, bien, assez bien, passable, insuffisant, très insuffisant.
On trouve également d'autres nombres d'acquisition :
 - ✓ 6 (réussite totale – réussite partielle – à renforcer – non acquis – non évaluable – absent),
 - ✓ 4 (acquis – à confirmer – en début d'acquisition – non acquis),
 - ✓ 3 (acquis – en voie d'acquisition – non acquis),
 - ✓ 2 (acquis – non acquis).

- 4) Les présentations graphiques comme ● ◐ ○, les smileys, les feux tricolores, les symboles ++ + - - - ou les codes couleurs sont très utilisées dans les écoles maternelles et primaires. On peut leur reprocher de mettre de l'affect dans l'évaluation.



- 5) Une échelle très utilisée notamment dans les écoles maternelles, primaires et voire dans certains collèges :

A acquis, RF réussite fréquente, RR réussite rare, NA non acquis

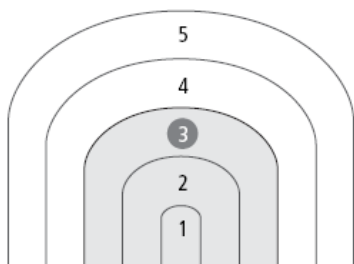
- 6) D'autres écoles, en particulier pour les compétences transversales, utilisent les termes suivants : J (jamais), P (parfois), S (souvent), T (toujours) ou R (régulièrement).
- 7) Des codages mixtes :

| Motifs utilisés pour la répartition des évaluations de compétence (élève et promotion) | |
|---|---|
| Élève | Promotion |
| Niveau Insuffisant (I) : existence d'erreurs, lacunes, importantes et répétées | |
| Niveau Partiellement acquis (P) : existence d'erreurs, lacunes, limitées et ponctuelles | |
| Niveau Acquis (A) : pas de lacune ni d'erreur par rapport à ce qui était attendu dans les objectifs de la | |
| Niveau bien Maîtrisé (M) : apport d'une valeur ajoutée par rapport à ce qui était attendu | |
| (0) ← Nombre total d'évaluations de la compétence (élève) | Nombre moyen d'évaluations de la compétence par élève → [0] |

- 8) Le codage proposé par François Muller :

Tableau 1
Structure des échelles des niveaux de compétence

| Niveau | Compétence | Jugement global en fin de cycle |
|--------|---------------------|---|
| 5 | MARQUÉE | La compétence de l'élève dépasse les exigences. |
| 4 | ASSURÉE | La compétence de l'élève satisfait durement aux exigences. |
| 3 | ACCEPTABLE | La compétence de l'élève satisfait minimalement aux exigences. |
| 2 | PEU DÉVELOPPÉE | La compétence de l'élève est en deçà des exigences. |
| 1 | TRÈS PEU DÉVELOPPÉE | La compétence de l'élève est nettement en deçà des exigences. |



Caractère inclusif des échelons

À l'échelon 3, par exemple, la compétence de l'élève correspond à ce que décrivent les échelons 1, 2 et 3, mais elle ne correspond pas suffisamment à ce que décrit l'échelon 4.

9) Un autre codage possible :

En réussite sur cette période :

🏆 (Compétence 1)

🏆 (Compétence 2)

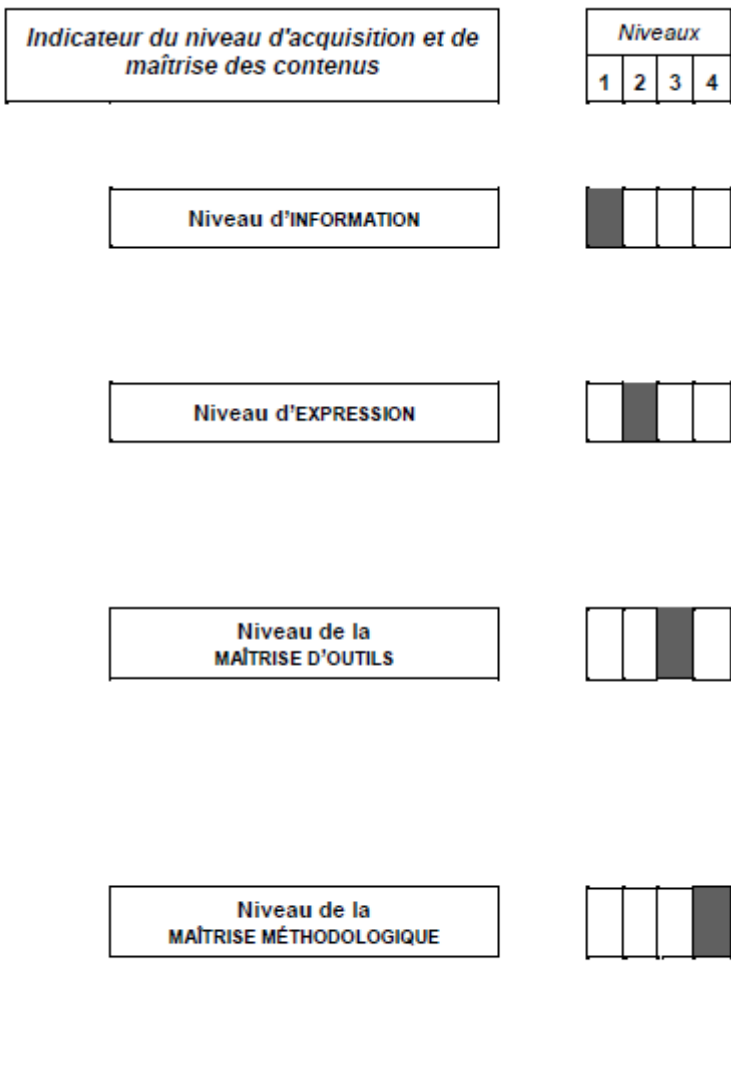
A retravailler sur cette période :

🏆 (Compétence 3)

Appréciation générale :

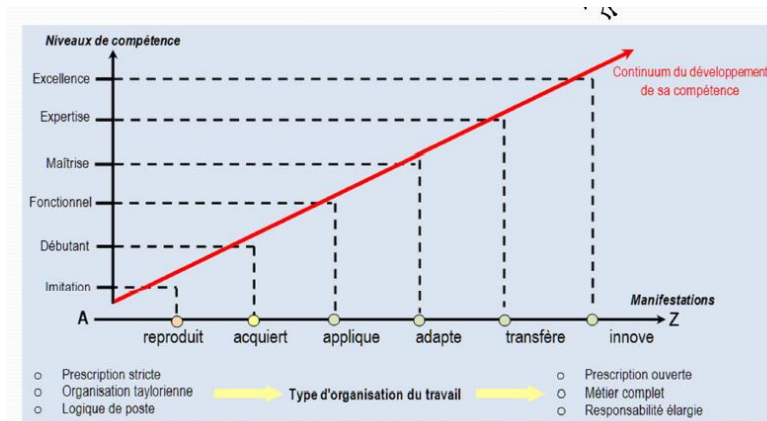
10) Le codage utilisé par les sections technologiques série ST2I

Description de la taxonomie utilisée



Nota : les évaluations permettant la certification ne peuvent porter que sur des compétences utilisant des savoirs, savoir-faire et démarches de niveau 2, 3 et 4.

11) Une échelle « professionnelle »



| Niveaux | Manifestations | Explications |
|-------------|--------------------------|---|
| Excellence | Réflexion avant l'action | Innove à partir de l'anticipation des changements sur l'action |
| Expertise | Réflexion sur l'action | Transfère en formalisant, explicitant et analysant les pratiques professionnelles |
| Maîtrise | Action génératrice | Adapte ses actions, dans une situation professionnelle, par décontextualisation et recontextualisation. |
| Fonctionnel | Action | Applique les savoirs dans des situations professionnelles selon les attentes de rendement. |
| Apprenti | Intégration | Acquiert les connaissances, les capacités ou habiletés nécessaires à la réalisation de tâches professionnelles. |
| Imitation | Exécution | Reproduit à l'identique des actions sans forcément comprendre les principes. |

Annexe 9

GRILLE DE COMPETENCES PROGRESSION DE L'ELEVE

Histoire- Géographie- Education civique

Document professeur

Classe.....

Semestre.....

Année scolaire

| Nom de l'élève | Compétences évaluées Bulletin | Compétences évaluées | Devoir 1 | Devoir 2 | Devoir 3 | Devoir 4 | Devoir 5 | Devoir 6 |
|----------------|---|---------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | Repérer la situation étudiée dans le temps et l'espace | . Dater un événement. | | | | | | |
| | | . Situer sur une carte | | | | | | |
| | Mettre en œuvre des démarches et | . Raconter et expliquer un événement. | | | | | | |

Annexe 10

Enseignement Général

SCIALPI Valentina

| Matière | Compétences Disciplinaires | Non évaluable | Non acquise | A renforcer | Maîtrisée | |
|---|---|---------------|-------------|-------------|-----------|--|
| Maths sciences M POQUET | S'approprier une situation | | | | | |
| | Analyser et raisonner pour choisir une méthode de résolution ou d'expérimentation | | | | | |
| | Résoudre un problème, expérimenter | | | | | |
| | Contrôler la vraisemblance d'une hypothèse ou d'un résultat | | | | | |
| Remarque | | | | | | |
| Français Mme SITTLER | Entrer dans l'échange oral : écouter, réagir, s'exprimer ; | | | | | |
| | Entrer dans l'échange écrit : lire, analyser, écrire ; | | | | | |
| | Devenir un lecteur compétent et critique ; | | | | | |
| | Confronter des savoirs et des valeurs pour construire son identité culturelle. | | | | | |
| Remarque | | | | | | |
| Histoire Géo. Education civique Mme SITTLER | Repérer la situation étudiée dans le temps et dans l'espace. | | | | | |
| | Mettre en œuvre des démarches et des connaissances. | | | | | |
| | Exploiter des documents pour analyser une situation historique ou géographique | | | | | |
| | Présenter des documents à l'oral | | | | | |
| | Maîtriser des outils et des méthodes. | | | | | |

Bibliographie :

| | |
|--|--|
|  <p>Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation Guide pratique</p> <p>André de Peretti Jean Boniface et Jean-André Legrand</p> <p>COLLECTION DIRIGÉE PAR PHILIPPE PERRENOUD</p> | <p>André de Peretti, Jean Boniface et Jean-André Legrand, <i>Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation</i>, Paris, ESF éditeur, 1998.</p> <p>Plus qu'un guide, une encyclopédie ! On y retrouve des méthodes d'évaluation, mais aussi des outils d'auto-évaluation pour des élèves de tous niveaux, des outils de gestion de la classe, de l'établissement, des suggestions méthodologiques... Un livre incontournable.</p> |
|  <p>Dispositifs</p> <p>Travail par compétences et socle commun</p> <p>CRDP d'Amiens et CRAP</p> | <p>Jean-Michel Zakhartchouk (avec la collaboration de Rolande Hatem) Travail par compétences et socle commun - CRDP d'Amiens et CRAP, 2009.</p> <p>De nombreux exemples de pratiques d'un travail par compétences, en France et à l'étranger. Indispensable pour la mise en œuvre du socle commun dans le second degré. Comment valider l'acquisition des compétences ? Un ouvrage essentiel pour entrer dans le monde passionnant du travail par compétences.</p> |
|  <p>Philippe Perrenoud</p> <p>Pratiques pédagogiques</p> <p>Construire des compétences dès l'école</p> <p>ESF</p> | <p>Philippe Perrenoud - Construire des compétences dès l'école - ESF, 1997.</p> <p>La question essentielle pour le sociologue genevois est bien la mobilisation des savoirs : Réussir à l'école n'est pas une fin en soi. Certes, chaque apprentissage prépare aux suivants dans le cursus scolaire. Mais au bout du compte, en principe, l'élève devrait être capable de mobiliser ses acquis scolaires en dehors de l'école, dans des situations diverses, complexes, imprévisibles. Aujourd'hui, cette préoccupation s'exprime dans ce qu'on appelle assez souvent la problématique du transfert des connaissances ou de la construction de compétences.</p> |
|  <p>BERNARD REY</p> <p>Les compétences transversales en question</p> <p>ESF</p> | <p>Bernard Rey - Les compétences transversales en question - Paris, ESF, 1999.</p> <p>L'auteur nous propose une rigoureuse exploration du concept de « compétences transversales », et, tout en montrant ses limites, montre à quelles conditions il peut être intéressant et fécond, à partir de la notion d'« intention ».</p> |
|  <p>L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences</p> <p>Gérard Scallon</p> <p>de boeck</p> | <p>Gérard Scallon - L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences - Bruxelles, de Boeck, 2004.</p> <p>Un ouvrage très complet et extrêmement pédagogique sur les problèmes que pose l'évaluation des compétences (et l'évaluation par compétences), avec exemples concrets à l'appui. Indispensable si on veut approfondir la question de l'évaluation, par un chercheur du Québec.</p> |

| | |
|--|---|
|  | <p>François-Marie Gérard - Évaluer des compétences, guide pratique - Bruxelles, De Boeck, 2008.</p> <p>Conçu comme un outil d'autoformation, cet ouvrage qui propose apports théoriques, mises en situation et exemples. Il s'organise autour de quatre compétences relatives à l'évaluation des apprentissages : préparer les élèves à résoudre des situations complexes, élaborer des situations complexes, traiter et analyser les productions des élèves lors d'une évaluation, exploiter les résultats d'une évaluation des acquis des élèves.</p> |
|  | <p>François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon (dir.) - Compétences et contenus. Les curriculums en questions - Bruxelles, De Boeck, 2008.</p> <p>Livre élaboré à partir d'un symposium de réflexion à Genève. Les coordonnateurs notent qu'une approche par compétences dynamique, « révolutionnaire » se heurte à une conception statique, qui réduit les compétences à des objectifs limités, enfermés dans un découpage disciplinaire. Ils insistent sur le rôle des enseignants et sur la nécessité d'entrer dans une autre conception du « temps de l'élève ».</p> |
|  | <p>Gérard De Vecchi et Michelle Rondeau-Revelle - Un projet pour... aborder le socle commun de connaissances et compétences - Paris, Delagrave, 2009.</p> <p>Un petit livre de poche, dense et pratique, qui notamment explicite bien la notion de compétence et fait la distinction entre ce qui est nécessaire pour la clarification conceptuelle et ce qui est utile à l'action, en l'occurrence la mise en œuvre concrète du socle commun. Facile d'accès et extrêmement utile.</p> |
|  | <p>Dominique Courtilot et Mathieu Ruffenach - Enseigner les sciences physiques - L'enseignement par compétences - Paris, Bordas collection Tavernier, 2009.</p> <p>Un ouvrage qui explique avec clarté et efficacité comment, dans une discipline scientifique, on peut mettre en œuvre un enseignement par compétences ; de nombreux outils, qui pourront aussi inspirer les enseignants de toutes disciplines. Un livre écrit par deux IPR (Dominique Courtilot et Mathieu Ruffenach) dont l'un a d'ailleurs un beau talent de dessinateur.</p> |

TEXTES EN LIGNE

- ▶ Alain Houchot et Florence Robine (dir.) - **Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis** - Paris, 2007 - [Télécharger le document \(format PDF\)](#)
- ▶ Philippe Meirieu - « **Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer** » - [Télécharger le document \(format PDF\)](#)
- ▶ Marc Romainville - « **Et si on arrêtait de tirer sur les compétences ?** » in *Direct*, « Les clés de la gestion scolaire », 10, 31-43, 2008.

Une réponse en quelque sorte à Marcel Crahay et à d'autres qui « brûlent ce qu'ils ont adoré »... Un point de vue intelligemment modéré et non dénué de l'humour de nos voisins d'outre Quiévrain. - [Télécharger le document \(format PDF\)](#)

- ▶ Philippe Perrenoud - « **Évaluer des compétences** » in *L'éducateur*, mars 2004, p. 8-11. - [Lire l'article en ligne](#)
- ▶ [Un site qui est une mine : celui du chercheur du Québec Gérard Scallon](#)

- ▶ **Le dossier toujours très documenté de l'INRP (VST) établi par Olivier Rey**
- ▶ **Et le remarquable dossier du *Café pédagogique***
- ▶ **Rapport - n° 2007- 048 - juin 2007 - Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis - <http://www.education.gouv.fr/cid5579/les-livrets-de-competences-nouveaux-outils-pour-l-evaluation-des-acquis.html>**
- ▶ **Livret personnel de compétences, Repères pour sa mise en œuvre au collège - DGESCO, mai 2010 - http://media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/97/5/ReperesLivretcompetences_145975.pdf**