



Université François Rabelais - Tours
UFR Arts et Sciences Humaines
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année Universitaire 2009-2010

La complexité de l'évaluation des compétences transversales à l'école

Contribution à la formation des enseignants
pour l'évaluation des compétences du pilier 7
du socle commun de connaissances et de compétences

Présentée par

Christine BARRAUD

Sous la direction de

Laurence CORNU, Professeur des Universités

Master Professionnel 2^{ème} année
Spécialité Sciences de l'Éducation
Mention professionnelle Ingénierie de la Formation
Stratégies et Ingénierie en Formation d'Adultes

Je remercie sincèrement toutes les personnes qui m'ont aidée de près ou de loin dans la réalisation de ce travail :

A,

L. Cornu, ma Directrice de recherche

D. Souvent, membre du jury

F. Gourin, mon Inspectrice

Mon mari, pour sa patience.

*« Savoir
et ne point faire usage de ce qu'on sait,
c'est pire qu'ignorer »*

*Alain
« Propos sur l'Education »*

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE	4
PARTIE 1 : APPROCHES CONTEXTUELLE ET CONCEPTUELLE.....	6
1. L'EVALUATION A L'ECOLE PRIMAIRE.....	7
2. DU TRAJET AU PROJET.....	16
3. APPROCHES CONCEPTUELLES.....	23
PARTIE 2 : APPROCHE METHODOLOGIQUE.....	63
1. METHODOLOGIE DE RECHERCHE	66
2. METHODOLOGIE D'ANALYSE	73
3. ANALYSE COMPARATIVE DES DONNES ET INTERPRETATION.....	97
4. PRECONISATIONS	111
CONCLUSION GENERALE.....	116
Références Bibliographiques.....	168
Table des Matières.....	172

INTRODUCTION GENERALE

La construction d'une citoyenneté européenne appelle de plus en plus l'école à prendre en compte les enjeux de la diversité d'un point de vue éthique mais surtout d'un point de vue pédagogique. Pour privilégier l'éducation à la diversité dans la perspective de construire une citoyenneté européenne capable de valoriser les identités diverses et culturelles qui la composent, la perspective converge autour du concept des compétences transversales, qui concernent toutes les disciplines et tous les publics scolaires.

En France, le socle commun de connaissances et de compétences décline des compétences disciplinaires mais aussi des compétences transversales et constitue un document de référence pour les jeunes qui quittent l'école en fin de scolarité obligatoire. Il atteste « d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société »¹.

Depuis deux ans, des évaluations nationales permettent de vérifier le degré d'acquisition du socle à deux paliers successifs. De nouveaux programmes précisent la liste des connaissances et des compétences qui doivent être maîtrisées à chacun des paliers du socle. Ces trois textes démontrent une cohérence de l'évaluation des élèves et de la certification de leurs acquis qui représentent un des enjeux majeurs de la réforme établie dans les écoles primaires depuis la rentrée 2008.

Pour concourir à la mise en œuvre du socle et l'évaluation de ses différents piliers, des directives ministérielles ont été relayées auprès des enseignants par l'intermédiaire des équipes d'encadrement.

Dans notre contexte professionnel, nous avons été amenés à accompagner les enseignants dans ces nouvelles approches. La notion de compétence transversale étant nouvelle, il est apparu difficile à certains d'entre eux de l'évaluer. Cette problématique a été interrogée dans cette recherche.

Dans un premier temps, notre étude permettra de resituer cette question dans une approche contextuelle et conceptuelle. Nous présenterons ce qui nous a amenés dans notre parcours à nous orienter vers cette thématique, puis notre projet de recherche tel que nous l'avons

¹ Ministère de l'Education Nationale (2006). *BO n° 29 du 20 juillet 2006 sur la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences*. Paris : Ministère de l'Education Nationale

envisagé au départ et expliquerons comment nous avons été amenés à élargir notre question.

Nous aborderons ensuite une partie théorique qui nous permettra d'étudier trois concepts liés à la question problématisée, en apportant un éclairage à notre enquête de terrain.

Dans un second temps, l'analyse et l'interprétation des données recueillies auprès d'enseignants concernés par la question de l'évaluation des compétences permettra de proposer des suggestions pour faciliter l'accompagnement des enseignants dans leurs tâches.

PARTIE I

APPROCHES CONTEXTUELLE ET CONCEPTUELLE

1. L'EVALUATION A L'ECOLE PRIMAIRE

1. 1. HISTORIQUE DE L'EVALUATION DANS LE SYSTEME EDUCATIF

Depuis trois décennies, le système éducatif français a connu un développement important : l'essor de la scolarisation en maternelle, la généralisation de l'accès à l'enseignement secondaire au cours des années 1960 et 1970, l'afflux des collégiens dans le second cycle à partir du milieu des années 1980 en vue de l'obtention du baccalauréat et la poursuite vers l'enseignement supérieur en constituent les principales caractéristiques.

Ce développement s'est traduit par une démocratisation de l'enseignement : il a permis d'ouvrir l'enseignement secondaire à tous les élèves et d'augmenter l'accès aux niveaux de formations : ainsi, en 2008 le taux d'accès au niveau V de formation (toutes formations initiales comprises y compris la formation par apprentissage – représentant 9 % de ce taux - correspondant à la fin de la scolarité obligatoire) était de 94,3 %², pour 80 % en 1980. Le taux d'accès au niveau du baccalauréat est passé de 34 % en 1980 à 71,7 % en 2008³.

Cet effort de démocratisation a représenté un coût pour la Nation et c'est à partir des années 1960 qu'est apparue la préoccupation de mesurer les dépenses d'éducation. Dans le cadre des évaluations interministérielles conduites par le Commissariat Général du Plan, celle-ci s'est manifestée sous l'effet de deux pressions, comme l'indique Claude Thélot :

² Ministère de l'Education Nationale. (2009a) *L'Etat de l'Ecole : 30 indicateurs sur le système éducatif français*. Paris : DEPP/Département de la Valorisation et de l'Edition. p.59

Le taux d'accès annuel au niveau V de formation rapporte les nombres d'élèves parvenant pour la première fois à ce niveau, répartis par année de naissance, à l'effectif des générations auxquelles ils appartiennent. Ce taux annuel est la somme de ces taux élémentaires par âge pour la même rentrée scolaire. Il est donc différent de la part d'une génération accédant au niveau considéré, qui est la somme pour toutes les rentrées scolaires des mêmes taux élémentaires, pour cette génération.

³ Ibid., p.5

Le taux d'accès au niveau du baccalauréat ne doit pas être confondu avec le taux d'obtention du diplôme.

« d'abord la pression du coût, croissant, de plus en plus difficile à assurer dans un contexte de limitation des prélèvements obligatoires,.. Ensuite la pression de l'opinion, plus ou moins passée du stade d'usager passif à celui d'acteur revendiquant des résultats exigeant ... que l'action publique atteigne des buts qui lui ont été assignés »⁴.

Ainsi, d'après l'auteur, l'évaluation des politiques publiques s'est progressivement installée, prenant la forme d'évaluations internationales conduites sous l'égide du Commissariat général du Plan. Vouloir évaluer l'Ecole se rattachait à ce courant de pensée.

La préoccupation de l'évaluation du système éducatif est donc récente. Elle remonte environ à vingt-cinq ans. A la fin des années soixante-dix, les premières tentatives pour mesurer les acquis des élèves apparaissent. En 1989, la loi d'orientation du 10 juillet 1989⁵ rend officielle la notion d'évaluation. Les premiers indicateurs synthétiques sur l'état de l'école sont publiés en 1992. La Direction de l'Evaluation et de la Prospective au Ministère de l'Education Nationale est créée en 1987. Le Ministère de l'Education Nationale analyse les résultats acquis par les élèves en instituant des évaluations de masse (1989). Dans les années 1970, le terme « évaluation » devient courant en Sciences de l'Education.

La notion d'évaluation apparaît également dans le domaine de la formation professionnelle : la loi de juillet 1991 sur la formation professionnelle continue envisage la rentabilité de la formation. Les différents partenaires de la formation professionnelle, entreprises, organismes de formation et stagiaires demandent l'évaluation de la formation.

Cette thématique de l'évaluation est présente dans différents domaines de l'institution scolaire : les résultats des élèves, l'évaluation des établissements d'enseignement et du fonctionnement du système dans son ensemble. Sans doute, la problématique de l'évaluation du système éducatif s'apparente à la question de la dépense globale d'éducation dans un contexte socio-économique en difficulté.

⁴ THELOT C. (1995) *L'évaluation du système éducatif coûts, fonctionnement, résultats*. Paris. Nathan. p.5

⁵ Ministère de l'Education Nationale (1989) *Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale*, N° 4, 31 août 1989, Articles 4 et 14

Dans le cadre de ce mémoire, nous étudierons le thème de l'évaluation d'un point de vue pédagogique essentiellement et nous nous intéresserons aux apports de celle-ci pour la réussite des élèves.

1. 2 . CONTEXTE DE L'EVALUATION DANS LE SYSTEME EDUCATIF

Depuis 1980, le système éducatif dispose d'outils d'évaluation à différents degrés. Les résultats des évaluations nationales et des études comparatives au niveau international (PIRLS⁶, PISA⁷) sont des indicateurs d'évaluation .

Nous étudierons plus particulièrement les résultats des élèves selon trois objectifs qui renseignent sur les deux principales finalités de l'école, instruire et éduquer. Ces objectifs sont énoncés dans la loi d'orientation de 1989⁸ et repris dans le *rapport* Thélot :

- la transmission des savoirs,
- la formation du citoyen,
- la professionnalisation des études⁹,

et sur trois plans :

- les résultats,
- leur évolution dans le temps,
- leur comparaison avec les autres pays.

Un ensemble de trente indicateurs¹⁰ sont publiés annuellement depuis dix-neuf ans par la Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance du Ministère de l'Education Nationale. Ceux-ci mettent l'accent sur les résultats des élèves dans l'accès

⁶ PIRLS : Progress in international literacy study

⁷ PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves

⁸ Ministère de l'Education Nationale (1989). *Loi d'Orientation sur l'éducation et l'orientation*. JO du 14 juillet 1989. Article 1. Paris : Ministère de l'Education Nationale

⁹ *Cet objectif est une dimension qui est reprise dans les finalités actuelles de l'école et relayée dans les directives gouvernementales*

¹⁰ Ministère de l'Education Nationale. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2009) op. cit. p. 6

aux savoirs, aux diplômes et aux qualifications qui déterminent les conditions d'accès au marché du travail.

Des évaluations « de masse » conçues avec un protocole de passation auprès de tous les élèves depuis 1989, au niveau de la classe de CE2 et de l'entrée en 6^{ème} ont permis d'identifier une amélioration en terme de résultats des élèves.

L'année scolaire 2008 – 2009, deuxième année de réformes, s'est accompagnée de la programmation de nouvelles évaluations dont la passation est prévue à la fin des cycles 2 (CE1) et 3 (CM2) de l'école primaire.

Depuis vingt ans, un accroissement des diplômés à tout niveau a été enregistré en tant qu'indicateur de réussite.

Ainsi, au regard du premier objectif mesuré, la transmission des savoirs, le niveau de connaissances des élèves s'est accru : « en 1973, 220 000 jeunes sortaient du système éducatif sans qualification (soit le quart des sortants) ; en 1991, il y en a presque trois fois moins (88 000), soit environ 10 % d'une génération¹¹. En 2008, seulement 5,7 % des élèves inscrits en début d'année en seconde générale et technologique ou en dernière année de CAP ou de BEP n'obtiennent pas de qualification¹².

En 2008, 65,7 % des jeunes âgés de 20 à 24 ans déclarent détenir un diplôme d'enseignement supérieur ou le baccalauréat. Plus de 83 % des jeunes de 20 à 24 ans ont ainsi réussi un diplôme d'enseignement secondaire de second cycle, pour, moins de 70 % du même groupe d'âges en 1991¹³.

Comme le précise Hervé Hamon, écrivain et membre du Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole, lors de ses propos recueillis par Perrine MOUTERDE, dans le Monde du 18 décembre 2006 : « ... si l'on veut bien regarder le système éducatif français, le niveau n'a pas cessé de monter... On demande aux jeunes de maîtriser des compétences beaucoup plus complexes que celles que j'avais à maîtriser à leur âge. Oui, le niveau monte, mais les écarts se creusent. Nous avons un peloton de tête qui est sensiblement plus étoffé, qui roule

¹¹ THELOT C. (1995) op. cit., pp. 42 – 43.

¹² Ministère de l'Education Nationale. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2009) op. cit. p. 59

¹³ Ibid p.29. Source : enquêtes emploi 1991 à 2008 (moyenne annuelle depuis 2006)

plus vite, qui est plus performant et qui va plus loin... En revanche, entre ce peloton et ceux qui sont à la traîne, l'écart est devenu vertigineux et totalement inquiétant ».¹⁴

Et cette tranche d'élèves « qui sont à la traîne » préoccupe actuellement les responsables du système éducatif.

Au titre du second objectif fixé, - la formation du futur citoyen – les indices d'évaluation sont peu nombreux : Claude THELOT constate que la culture civique des dix-huit / vingt-cinq ans est déficitaire d'un point de vue des connaissances, malgré quelques principes acquis en fin d'école primaire pour les élèves entrant en sixième¹⁵. Au collège, les compétences civiques restent modestes, voire déficitaires.

Pourtant le degré d'information des jeunes sur la question de la politique augmente car ce thème est abordé dans les familles. L'Ecole doit donc améliorer l'acquisition de la connaissance de ces savoirs civiques.

Au titre du troisième objectif, la question de savoir si l'école prépare bien à la vie professionnelle n'est pas mesurable directement. Elle peut être appréciée indirectement sous différents aspects :

- Si l'on étudie la proportion du chômage des jeunes par rapport aux autres catégories d'âge de la population active, ceux-ci sont plus nombreux à le subir.

L'écart entre le taux de chômage des non diplômés et des diplômés de l'enseignement supérieur s'est élargi¹⁶ : en vingt ans, il est passé de trois points à vingt-sept points.

On peut en déduire qu'actuellement le diplôme « protège » davantage du chômage qu'auparavant et que l'absence de formation qualifiante est une difficulté plus grave à surmonter aujourd'hui pour les jeunes.

- Les raisons majeures du chômage des jeunes ne relèvent pas exclusivement de la sphère éducative mais aussi de la sphère économique. Hervé HAMON précise « qu'aujourd'hui, l'attente de qualification est beaucoup plus forte, et pour ceux qui ont décroché, la situation est très anxiogène. Comme dans les autres pays développés, environ 20 % des élèves sont

¹⁴ HAMON H. (2006) « L'école n'est pas organisée autour de l'élève » in *Le Monde*, 18 décembre 2006. p.9

¹⁵ THELOT C. (1995), op. cit., p.71

¹⁶ THELOT C. (1995), op. cit., p.63

en grande ou très grande difficulté scolaire. Dans une société toujours plus exigeante, ils sont d'autant plus marginalisés et humiliés ».¹⁷

- La très grande difficulté pour ces jeunes non qualifiés à s'insérer professionnellement peut devenir un handicap pour s'insérer socialement.

Si l'on tente de dresser un bilan des résultats de l'Ecole, elle remplit mieux les objectifs qu'elle s'est assignés mais doit améliorer son efficacité pour insérer professionnellement les jeunes « démunis », moins nombreux qu'il y a quelques décennies, mais plus fragilisés de par le contexte économique de plus en plus compétitif.

L'évaluation de masse n'est cependant pas sans poser problème aux enseignants qui la perçoivent comme un dispositif lourd à gérer et qui vient s'ajouter à leurs pratiques régulières de l'évaluation. Comme le constate Claude HADJI, la plupart des enseignants « vivent » trop souvent encore cette évaluation comme « un fardeau, que l'on supporte parce qu'on le pense nécessaire, ou comme un frein, quand ce n'est pas du temps perdu, plutôt que comme un outil efficace au service d'une pédagogie dynamique »¹⁸.

Ils éprouvent des difficultés à s'approprier ces outils pour prendre conscience de leur enseignement, les aider à réfléchir, améliorer leurs pratiques de classe et proposer des remédiations adaptées aux élèves ayant des niveaux faibles d'acquisition des connaissances.

La pratique d'une évaluation est nécessaire pour mesurer les résultats des acquis des élèves d'un point de vue interne au système éducatif mais aussi en comparaison avec d'autres systèmes éducatifs. Cette question reste complexe comme l'indique Philippe PERRENOUD, parce que la problématique de l'évaluation est contradictoire¹⁹ ; elle

¹⁷ HAMON H. (2006), op. cit., p.9

¹⁸ HADJI C. (1997) *L'évaluation démystifiée*. Paris. ESF Editeur. Collection pratiques et enjeux pédagogiques. 127 p. p.9

¹⁹ PERRENOUD P. (1998) *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages : entre deux logiques*. Paris. De Boeck Université ; 220 p. p.7

s'articule entre la certification des connaissances maîtrisées et le rôle formatif. L'évaluation formative déplace la régulation au niveau des apprentissages, les individualise et suppose une intervention différenciée, des moyens d'enseignement, des aménagements d'horaires et une organisation du groupe/classe différents, c'est à dire des transformations radicales des structures scolaires.

D'après l'auteur, l'ensemble de ces raisons en limite sa logique d'utilisation. Les deux types d'évaluation coexistent actuellement de façon harmonieuse ou contradictoire mais un changement de la représentation de l'évaluation ne pourra s'opérer que dans le cadre d'une évolution systémique : donner plus d'autonomie au fonctionnement des établissements, favoriser aussi la coopération entre enseignants, entre les équipes pédagogiques enfin et améliorer la professionnalisation du métier d'enseignant.

1. 3. LES ENJEUX

Différents enjeux sont poursuivis dans la pratique de l'évaluation à l'Ecole.

Pour répondre aux inquiétudes des jeunes qui éprouvent des difficultés à s'insérer sur le marché du travail, dans un contexte de crise économique, la pratique de l'évaluation permet de renseigner sur leurs niveaux d'études et de répondre à leurs besoins spécifiques dans le but de les conduire vers une formation certificative, ce qui leur apporterait une garantie supplémentaire pour trouver un emploi.

Les jeunes d'aujourd'hui ressentent cette obligation de réussir de façon aigüe, comme le précise Jean Marie DUTRENIT²⁰ « ...alors que le travail s'est complexifié, chacun doit savoir non seulement lire, écrire et compter correctement pour assumer un poste, mais aussi analyser, réfléchir et faire des choix au cours de ses tâches les plus quotidiennes ».

²⁰ DUTRENIT J.M. (2006) « Evaluer et stimuler les élèves » in *La Nouvelle Revue de l'AIS*, n° 32, janvier 2006. pp. 9-18.

En France, le législateur s'est penché récemment sur cette question et indique dans la loi²¹ d'Orientation et de Programme pour l'Ecole de 2005 « que la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances et de compétences, exigible en fin de scolarité obligatoire », que nous développerons ci-après.

Pour répondre à une logique de poursuite des études qui vient s'inscrire dans le cadre des directives européennes fixées par le Sommet de Lisbonne en 2000, l'enjeu est ambitieux et clair²² : « l'Europe doit devenir d'ici 2010, l'économie de la connaissance la plus dynamique et la plus compétitive du monde ». De même, le Conseil « Education, Jeunesse et Culture » réuni à Bruxelles, le 12 mai 2009, fixe un programme de travail « Education et Formation 2010 » dont le cadre laisse une latitude à chaque Etat membre pour sa mise en œuvre²³. Son objectif principal réaffirme les actions en vue d'améliorer « la maîtrise des compétences de base » et de promouvoir « la dimension européenne de l'enseignement ».

Son objectif stratégique est « d'améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation,... en accordant une grande attention au relèvement du niveau des compétences de base ».

C'est dans ce cadre de référence européen qu'a été élaboré le socle commun de connaissances et de compétences en 2006. Voulu par le législateur, son principe est arrêté par l'article 9 de la loi d'orientation du 23 avril 2005. Depuis cent cinquante ans, c'est le premier texte politique qui engage la Nation. Pour la première fois, un texte donne une définition pédagogique de la scolarité obligatoire. Organisé en sept piliers de compétences, « le socle est l'ensemble des compétences et connaissances qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société ». La particularité de cet outil

²¹ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2005) B.O. N° 18 du 5 mai 2005. Loi d'Orientation et de Programme pour l'Avenir de l'Ecole du 23 avril 2005. Paris. Ministère de l'Education Nationale

²² CONSEIL DE L'UNION EUROPEENNE (2009) Conclusions du Conseil concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'Education et de la Formation « Education et Formation 2020 ». Ressource en ligne. Accédé le 17 février 2010 sur <http://www.consilium.europa.eu/Newsroom>.

²³ CARRE P. et CASPAR P. (1999) « L'Europe de la Formation » *Traité des Sciences et des Techniques de la Formation*. 2006. Dunod. p.177

d'évaluation réside dans le fait que sur sept piliers, cinq d'entre eux évaluent des compétences disciplinaires incluses dans les programmes scolaires, et les deux derniers piliers demandent la mesure de compétences mobilisant plusieurs savoirs, savoir-faire, savoir-être. Ils ont un caractère transversal.

Dans cette perspective, l'évaluation de ce socle est censée apporter une réponse à ces différents enjeux :

- d'une part, mieux identifier les améliorations à apporter pour garantir une certification qualifiante aux jeunes sortant précocement du système éducatif et à la recherche d'un emploi, c'est à dire quittant le milieu scolaire dès l'âge de la scolarité obligatoire,
- d'autre part, assurer un niveau de compétences de base pour pouvoir poursuivre sa formation, et contribuer, d'un point de vue pédagogique, à l'acquisition de ce socle pour tous les élèves, en fin de scolarité obligatoire.

C'est autour de cette question de l'évaluation que s'est orientée notre travail de recherche qui nous interroge en particulier sur les modalités d'évaluation des compétences du dernier pilier du socle. Le caractère transdisciplinaire et transversal de ces compétences est nouvellement évalué dans ce pilier et peut être perçu comme une difficulté pour les enseignants. Notre parcours professionnel nous a amenés à questionner ces problématiques.

2. DU TRAJET AU PROJET

2.1. L'EXPERIENCE DU TERRAIN

C'est dans un contexte de réformes, mises en œuvre à tous les niveaux, depuis la rentrée scolaire 2008, que notre parcours professionnel s'inscrit.

Ces nouvelles directives ont d'abord concerné le fonctionnement de l'école avec un aménagement de la semaine scolaire : la durée hebdomadaire d'enseignement est passée de vingt-sept heures à vingt-six heures et, enfin, de vingt-six heures à vingt-quatre heures avec deux heures d'aide personnalisée proposées aux élèves repérés en très grande difficulté.

D'autres changements ont été apportés dans le service des enseignants : le temps d'enseignement devant les élèves est de vingt-quatre plus deux heures d'aide personnalisée et le temps de concertation annuel, (108 heures/an) se décline en quarante-huit heures de réunions et soixante heures consacrées à l'aide personnalisée. Celui-ci a été institué pour favoriser le travail en équipe.

Dans le domaine de l'enseignement enfin, de nouveaux programmes sont venus s'articuler avec les attentes du socle commun de connaissances et de compétences. Au niveau national, un nouveau dispositif d'évaluations de masse a été mis en place pour vérifier les acquis des élèves à trois paliers d'acquisition du socle (deux à l'école primaire, un au collège) et pour avoir une vue d'ensemble sur les résultats des savoirs acquis. Depuis une vingtaine d'années, des dispositifs d'évaluation nationale étaient proposés à d'autres niveaux de la scolarité obligatoire.

Après une expérience d'enseignante dans le premier degré, nous nous sommes orientés vers les fonctions de formateur en Institut Universitaire de Formation des Maîtres pour accompagner les professeurs des écoles stagiaires dans leurs premières pratiques professionnelles. Cette expérience nous a conduits à poursuivre nos actions dans le domaine de la formation professionnelle auprès d'enseignants débutants et expérimentés. Ainsi, nous exerçons nos missions d'accompagnement et de formation dans un secteur

géographique, sous la direction d'une Inspectrice de l'Education Nationale et assurons le suivi d'un certain nombre de dossiers, dont celui des évaluations.

Evolution de la question de départ

En 2009, la mise en place du dispositif national d'évaluations au niveau des classes de CM2 et de CE1 a suscité de nombreuses interrogations, réserves, oppositions. En effet, les enseignants exprimaient diverses craintes quant à leur publication : comparaison d'un élève à un autre, d'une école à l'école... L'outil formulait l'acquisition des connaissances en terme de compétences.

Dès cette mise en place, nous nous sommes attachés à comprendre, synthétiser et analyser les remarques des enseignants puis, nous nous sommes orientés vers l'accompagnement des enseignants concernés par la passation de ces évaluations nationales, dans l'objectif de « dédramatiser » ces questions, et de trouver des pistes pour alimenter la réflexion de ceux-ci dans l'interprétation des résultats des élèves, et dans la proposition d'activités de remédiation.

D'où nos questions de départ formulées ainsi : « quels sont les enjeux des évaluations nationales ? quelles en sont les conséquences sur les apprentissages ? Comment améliorer les résultats des élèves ? ».

Nos objectifs consistaient à élaborer un argumentaire convaincant pour favoriser l'appropriation de l'outil d'évaluation et à proposer des pistes d'activité permettant d'améliorer les performances mesurées des élèves. Ces objectifs de formation ont été mis en œuvre dans le cadre d'un stage de circonscription auprès d'enseignants concernés par ces évaluations. Les avis des stagiaires ont été très divers, depuis la remise en question sur le « bien fondé » de l'outil jusqu'à la satisfaction. Ces avis très partagés témoignaient de la nécessité de réajuster la progression des apprentissages dans les cycles en fonction des compétences attendues par le socle commun. Mais une autre problématique en découlait : la « gêne » exprimée par les enseignants résidait, supposions-nous, dans l'harmonisation des nouveaux programmes (2008) par rapport aux attentes du socle (2006) et l'évaluation des compétences du socle. Ainsi, nous comprenions que les remarques exprimées reflétaient une problématique plus large que le contenu d'un outil d'évaluation ; elle

interrogeait les pratiques pédagogiques au quotidien et l'approche par compétences à l'école. Elle s'ouvrait vers un problème de formation.

En parallèle, de nouvelles réformes apparaissaient dans le domaine de la formation des enseignants avec le projet de « mastérisation », c'est à dire d'élever le niveau de formation des enseignants au master pour préparer le concours d'entrée de professeur des écoles.

Autant d'éléments qui nous incitaient à reprendre des études dans le souci d'approfondir notre formation de formateurs pour accompagner au mieux les jeunes professeurs « mastérisés » entrant dans la profession.

Quelques mois après cette réflexion, nous envisagions l'inscription en master 2 des sciences de l'éducation par validation d'acquis d'expérience, au vu de notre expérience professionnelle de formation d'adultes.

2.2. VERS LA PROBLEMATISATION : AFFINEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

Quand le moment est venu de choisir une thématique pour le mémoire de master, la problématique des évaluations nationales aux paliers 1 et 2 du socle commun a tout de suite ressurgi, car elle faisait écho à notre expérience de formation qui s'était avérée délicate.

Le choix de notre sujet de recherche est donc totalement lié à notre pratique professionnelle. La question de départ se centrait sur ce thème des évaluations nationales. Après quelques constats, et étant donné le caractère institutionnel de cet outil d'évaluation, qui revêtait un caractère obligatoire, la polémique perdait de sa force. Il suffisait juste de passer d'une justification générale à une démonstration en actes du « bienfait » des évaluations. Seuls, les objectifs de formation des enseignants subsistaient et apparaissaient comme une nécessité puisque le dispositif d'évaluation allait se dérouler pour la deuxième année. Nous avons tenté d'analyser les raisons de « la résistance » des enseignants par rapport à ce nouvel outil dans un objectif de formation et par rapport aux attentes de l'institution. Ainsi, le cadre institutionnel imposait la mise en œuvre des évaluations à

partir de 2009, en référence aux compétences attendues dans le socle commun de connaissances et de compétences de 2006, et en référence aux programmes scolaires de 2008. S'interroger sur les raisons de telles évaluations nous amenait à considérer toute l'importance du socle commun, acte fondateur qui fixe le contenu minimal de compétences en fin de scolarité obligatoire, dont nous avons énoncé les principes dans le chapitre précédent (*Cf chapitre 1, l'évaluation à l'école primaire, paragraphe 1.3. les enjeux p. 13*).

Il s'agissait pour nous d'orienter notre question vers l'acquisition de ce socle, tout en considérant la problématique de l'évaluation parce qu'elle pose problème aux enseignants. Organisé en sept piliers, comme nous l'avons évoqué précédemment, les cinq premiers piliers concernent la validation de champs disciplinaires, les acquis de la connaissance, ce qui n'est pas une nouvelle pratique.

Les deux derniers domaines, d'après nos suppositions, ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire parce que leur évaluation a été instituée récemment par le socle : il s'agit, d'une part, des compétences sociales et civiques, et d'autre part, de l'autonomie et de l'initiative des élèves. C'est ce dernier pilier qui nous a interpellés. Il offre une large transversalité, où la participation de toutes les disciplines est évidente et où chacun peut porter un regard plus large sur les objectifs de son enseignement.

Nos intuitions et hypothèse principale

A ce stade de notre réflexion, nous éprouvions le sentiment que les enseignants mobilisent les compétences d'autonomie et de prise d'initiative au travers d'activités originales et transdisciplinaires dans le domaine sportif (sports collectifs), des arts (théâtre...), de la culture (classes transplantées...) mais qu'ils ne les évaluent pas forcément de manière explicite.

Avant de procéder aux recueils de données, un entretien exploratoire non enregistré auprès d'un Conseiller Pédagogique Départemental en Education Physique et Sportive a été réalisé. A l'issue de l'entretien, nous sommes arrivés à la conclusion que les enseignants évaluaient la réalisation d'une performance sportive, à des degrés différents mais n'étaient pas prêts à évaluer des compétences en dehors du champ disciplinaire. Aucune grille critériée, aucun barème n'était établi, à la connaissance de ce spécialiste. Et pourtant, tous les jeux collectifs, dans le domaine sportif, s'y prêtent. Pour les raisons que nous venons

d'évoquer, notre attention s'est alors recentrée vers d'autres activités plus transversales qui entraînaient les élèves à l'autonomie et à la prise d'initiative et à interroger les enseignants de façon plus large sur leurs pratiques sans stigmatiser les activités sportives. Si celles-ci étaient évoquées, elles seraient prises en compte dans l'analyse des données mais elles ne feraient pas l'objet d'une étude particulière.

Nous avons élaboré notre mémoire autour d'une hypothèse principale de travail et de trois autres hypothèses secondaires qui sous-tendront notre étude.

Notre hypothèse principale

Les enseignants mobilisent les compétences transversales des élèves dans leurs pratiques pédagogiques, se fixent des objectifs de travail de manière implicite, mais ne les évaluent pas de manière explicite.

Nous savons que toutes les hypothèses devraient apparaître à ce moment de notre travail de recherche. Néanmoins, au regard de la nouveauté de cette problématique fixée par le cadre institutionnel, trois hypothèses secondaires étaient sous-jacentes et se sont précisées au fur et à mesure de notre exploration et de la confrontation du contexte avec les concepts interrogés.

Avant le recueil et l'analyse des données, elles se définissaient ainsi :

- *Hypothèse mineure 1 :*

Les enseignants évaluent partiellement les compétences transversales.

- *Hypothèse mineure 2 :*

Les compétences transversales sont évaluées de façon empirique.

- *Hypothèse mineure 3 :*

Les enseignants ont un besoin de formation pour évaluer par compétences.

De ce fait, nous vérifierons nos trois hypothèses qui explicitent notre hypothèse principale à l'issue du recueil des données et de l'analyse des entretiens. Peut-être certaines évolueront-elles à la confrontation des concepts.

2.3. QUESTION PROBLEMATISEE

Comme nous venons de le voir précédemment, notre question fut repensée, construite, déconstruite et reconstruite pour finalement se problématiser. De ce souhait de comprendre pourquoi les enseignants éprouvaient des difficultés à s'approprier un outil d'évaluation, trois hypothèses formulées ci-dessus se présentaient à nous ; nous souhaitions aller les vérifier auprès des pratiques d'enseignants en les interviewant mais, en parallèle, elles permettaient d'approfondir notre réflexion et nous ouvraient à une problématique plus large qui était celle de la formation. La question problématisée est devenue définitivement la suivante.

Comment former les enseignants pour l'évaluation des compétences transversales à l'école, en référence au socle commun de connaissances et de compétences ?

En quoi cette question est-elle pertinente au regard du contexte institutionnel ?

D'un point de vue institutionnel, le système éducatif s'est fixé comme objectif de faire réussir tous les élèves. La mise en place du collège unique s'est voulue un moyen d'atteindre cet objectif. L'aménagement des structures n'a pas répondu à toutes les difficultés rencontrées. La question des compétences à maîtriser en fin de scolarité obligatoire s'est très vite posée. Et la constitution d'un socle commun de connaissances et de compétences, comme acte fondateur du contenu impératif de la scolarité obligatoire, a

pour but de permettre à l'institution de fixer des objectifs clairs en matière d'apprentissage et de les évaluer. Les évaluations nationales viennent donc vérifier le contenu du socle commun. Depuis les lois scolaires de Jules Ferry, en 1882, l'école s'est attachée à évaluer la connaissance et sa pratique est longuement expérimentée. Pour ce qui est du développement des compétences, c'est le socle qui institue depuis 2006 l'évaluation de compétences transversales.

En quoi cette question est-elle pertinente au regard des pratiques des enseignants ?

D'un point de vue pédagogique, la difficulté nous apparaît être celle des compétences qui opèrent une large transversalité puisqu'elles présentent un caractère novateur. Comme nous l'avons vu précédemment, l'école évalue depuis de nombreuses années des compétences disciplinaires mais la question de la transversalité de la compétence 7 demande à opérer des changements dans les habitudes d'évaluation et peut-être des changements plus larges dans les pratiques pédagogiques.

Pour répondre aux exigences de notre monde complexe, la nécessité d'évaluer par compétences s'impose et nous invite à aller vérifier les concepts d'évaluation, de compétence et de complexité.

3. L'APPROCHE CONCEPTUELLE

L'acquisition des paliers du Socle Commun de Connaissances et de Compétences prévoit de valider l'ensemble des piliers de compétences exigibles en fin de scolarité obligatoire, y compris ceux qui ne relèvent pas des champs disciplinaires mais qui concernent les compétences transversales telles que celles du pilier « Autonomie et Initiative ».

Lorsque la question de l'évaluation des compétences à l'école primaire est posée, trois concepts sont interrogés : celui de l'évaluation, celui de la compétence et celui de complexité. Ces trois concepts seront abordés successivement dans ce chapitre. M. GRAWITZ précise dans le manuel des « Méthodes des sciences sociales » que « le concept est une représentation rationnelle, comprenant les attributs essentiels d'une classe de phénomènes ou d'objets... Ce n'est pas le phénomène lui-même, c'est une abstraction, une pensée, un moyen de connaissance »²⁴.

3.1. LE CONCEPT D'EVALUATION

3.1.1. Plusieurs définitions

Il est aujourd'hui difficile d'étudier une quelconque problématique pédagogique sans aborder la question de l'évaluation.

Après en avoir précisé plusieurs définitions, nous en étudierons les différentes formes. Enfin, nous nous interrogerons sur les logiques avancées par deux auteurs qui feront sens pour poursuivre notre étude.

Avant d'étudier le concept de l'évaluation, il semble important d'en définir la notion. Le *Dictionnaire historique de la langue française*²⁵ et le *Dictionnaire de la langue*

²⁴ GRAWITZ M. (2000). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz (11^{ème} édition), p. 19

²⁵ Le ROBERT. (1992). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : S.N.L. Dictionnaire Le Robert. p.749.

*française*²⁶ datent l'apparition du verbe « évaluer » en 1366. Deux significations définissent ce terme dans lequel la notion de « valeur » - la value - est expressément nommée : « porter un jugement sur la valeur » ; « déterminer la valeur, le prix d'une chose » et pour le *Littre*²⁷ il s'agit de « se fixer approximativement une quantité, une distance ». Vers 1870, une extension de la notion vient enrichir le sens : « déterminer (une quantité) par le calcul (sans recourir à la mesure directe) ».

Cependant il faudra attendre 1960 pour que le terme générique d'évaluation soit utilisé dans la littérature pédagogique et les années 1970 pour qu'il devienne un terme courant dans le domaine de sciences de l'éducation.

Le *Dictionnaire de l'Evaluation et de la Recherche en Education* de G. de LANDSHEERE²⁸ officialise l'utilisation du concept dans le milieu éducatif : on ne trouve pas moins de trente-neuf entrées pour le terme « évaluation », comme l'indique B. GIMONNET dans son ouvrage sur le thème « Des notes à l'école ».²⁹

Dans le champ éducatif, la pratique de l'évaluation procède d'une double démarche: d'abord celle de contrôler, ensuite celle d'analyser. Cette définition rejoint la distinction donnée par J. ARDOINO entre les pratiques de *contrôle* qui consistent « en une recherche de conformité (en vue d'avérer, de vérifier, d'établir) entre des modèles, ou des *normes* a priori, et des *effets*, ou des résultats a posteriori et les pratiques d'*évaluation* (liée à l'action) qui consistent en « une recherche de sens et interrogation sur la qualité, si ce n'est sur les valeurs³⁰ ». Ce dernier type d'évaluation sert à optimiser l'action et à prendre des décisions. Il privilégie « la quête du sens, le travail sur les significations et interrogation d'ordre axiologique »³¹.

²⁶ Le ROBERT. (2007). *Le nouveau Petit Robert de la langue française*. Paris : S.N.L. Dictionnaire le Robert. p.958.

²⁷ LITRE, E. (1885) *Dictionnaire de la langue française*, Paris : Pauvert 2080 pages. Tome 2^{ème}, p. 1542

²⁸ de LANDSHEERE. G. (1992) *Dictionnaire de l'Evaluation et de la Recherche en Education*. Paris. P.U.F. 377 pages. pp. 122 à 128.

²⁹ GIMONNET B. (2007) *Les notes à l'école ou le rapport à la notation des enseignants de l'école élémentaire*. Paris : L'Harmattan. 304 p.

³¹ ARDOINO J. (1980) *Propos actuels sur l'éducation III, Education et Relations*. Paris : Gauthier-Villars/UNESCO, p. 130. 184 p

Contrôler permet de constater la différence ou la conformité entre un objectif et un résultat par rapport à une prévision. Les faits observables et vérifiables sont recueillis de façon neutre. Analyser est une pratique qualitative qui permet d'expliquer ou de commenter les raisons des résultats émanant du contrôle. L'analyse peut donc être différente selon les acteurs et contestée.

La difficulté actuelle, selon l'auteur, est de pratiquer une évaluation autre que celle basée sur le contrôle. « L'évaluation cherche à déterminer précisément ou approximativement la valeur... et que, lorsqu'il s'agit d'apprécier une quantité, c'est par une estimation, c'est-à-dire par une autre méthode que par la mesure directe (*méthode métrique*)... cette méthode privilégiant une approche *synthétique*, voire interprétative, pour tenter de comprendre l'individu saisi dans sa totalité ³² ».

P. PERRENOUD étudie la complexité du problème de l'évaluation et la place au cœur des contradictions du système scolaire.

D'un point de vue sociologique, l'auteur la définit avant tout « comme le jugement social de déviance ou de conformité à une norme d'excellence scolaire »³³.

Cette question, devenue indissociable de l'enseignement de masse depuis le XX^{ème} siècle, est issue de deux logiques dont nous étudierons les caractéristiques dans le paragraphe suivant.

La première, l'évaluation sélective, normative, reconnaissant un certain nombre d'acquis pour l'apprenant, valorisant les uns et « humiliant » les autres, crée des disparités et favorise l'échec scolaire. « L'évaluation est traditionnellement associée, dans l'école, à la fabrication de hiérarchies d'excellence. Les élèves sont comparés, puis classés, en vertu d'une norme d'excellence, définie dans l'absolu ou incarnée par l'enseignant et les meilleurs élèves»³⁴.

8 Ibid. p. 130

³² ARDOINO J. (1980) *Propos actuels sur l'éducation II, Education et Politique*. Gauthier-Villars. Page 138. 272p

³³ PERRENOUD P. (1978) *L'évaluation formative dans un enseignement différencié. Actes du colloque à l'Université de Genève*. Genève : 4^{ème} édition. Peter Lang. pp. 20-21

³⁴ PERRENOUD P. (1998) *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages : entre deux logiques*. p13

La seconde, l'évaluation formative, quant à elle, conduit l'apprenant à réfléchir sur sa pratique, ses réussites, ses échecs et à poursuivre ses apprentissages à son rythme. Elle s'accompagne toujours de pédagogie différenciée, de régulation, de parcours individualisé qui offre à tous l'occasion d'apprendre.

D'un point de vue pédagogique, et c'est dans cette perspective que s'inscrit notre réflexion, P. PERRENOUD constate que l'évaluation certificative prend le pas tant du point de vue des évaluateurs, que des évalués sur l'évaluation formative. Selon l'auteur, celle-ci n'est pas suffisamment développée au service des apprentissages et se heurte à toutes sortes d'obstacles, dans les esprits et dans les pratiques, d'abord parce qu'elle demande une vision plus égalitariste de l'école, vision qui ne recueille pas l'unanimité chez les acteurs et ensuite parce qu'elle se confronte à des conditions de fonctionnement pas toujours favorables, requises pour sa mise en œuvre (effectif des classes, surcharge des programmes, conception des moyens d'enseignement) ce qui ne privilégie guère la différenciation. De plus, la trop grande complexité des modèles d'évaluation formative proposés aux enseignants n'incite pas à sa « démocratisation » et les enseignants sont peu formés d'un point de vue didactique à cette technique d'évaluation. Quand ils la pratiquent, elle apparaît toujours comme une tâche supplémentaire puisque les enseignants l'utilisent comme un « double système d'évaluation, ce qui n'est guère incitatif ! »³⁵.

C. HADJI, quant à lui, définit l'évaluation comme l'acte par lequel on va :

- vérifier la présence de quelque chose d'attendu (connaissance ou compétence),
- situer (un individu, une production) par rapport à un niveau, une cible,
- juger la valeur de quelqu'un ou de quelque chose.³⁶

C'est ce troisième aspect qui, selon lui, la rend difficile en raison de la notion de valeur. Il définit la valeur comme « étant ce en quoi une personne est digne d'estime. C'est aussi ce qui fait qu'un objet a du prix, est désirable, et peut être l'objet d'un échange. C'est encore ce qui fonde la qualité d'un objet ou d'un comportement particulier (conformité à une norme idéale). C'est enfin la mesure particulière d'une grandeur variable ; la notion

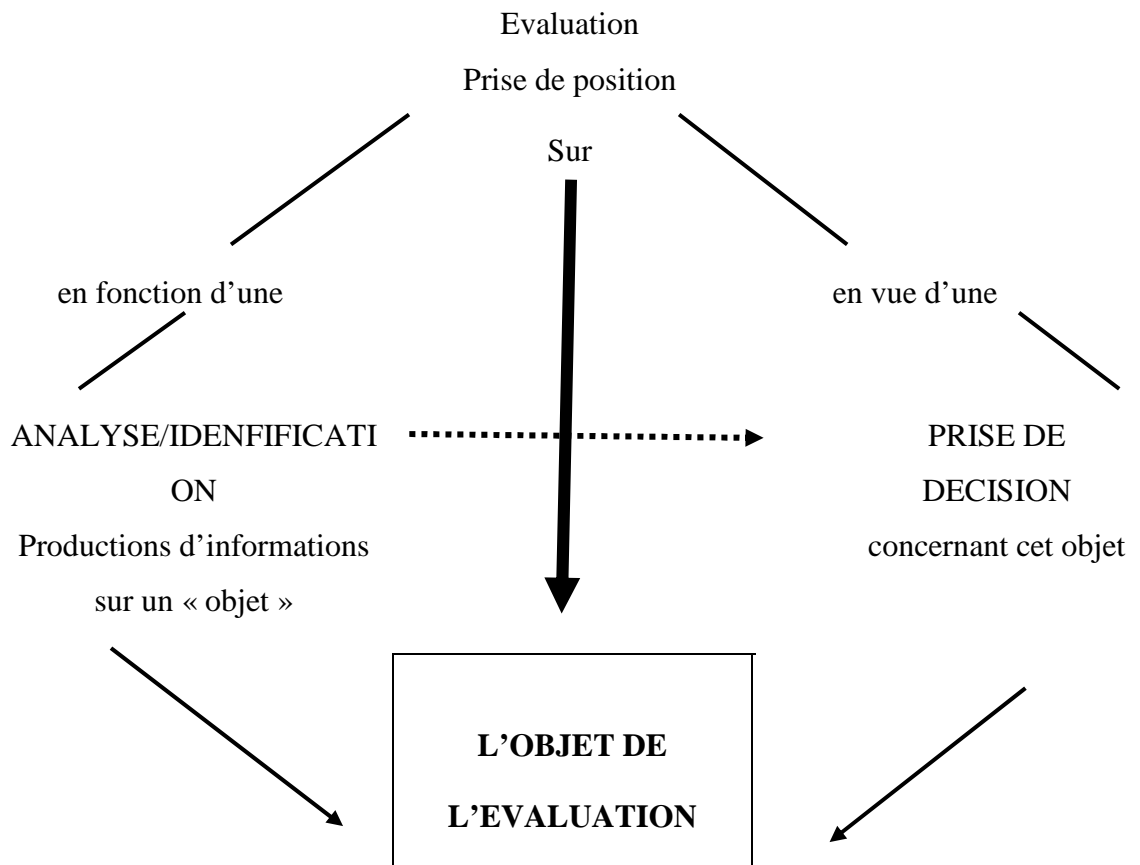
³⁵ PERRENOUD. P. (1998) op. cit. p. 13

³⁶ HADJI. C. (1989) *L'évaluation, règles du jeu*, PARIS : ESF Editeur. p.22

mêle le quantitatif (mesure) et le qualitatif (norme idéale) »³⁷. L'auteur définit l'évaluation comme un acte par lequel on juge un objet déterminé (individu, situation, action, projet...) en le confrontant entre deux séries de données qui sont mises en rapport :

- des données qui concernent le fait et l'objet réel à évaluer (le référé),
- des données qui concernent l'idéal, des attentes, des intentions ou des projets s'appliquant au même objet (le référent).

L'évaluation oscille entre un jugement de valeur et une aide à la décision. Ainsi, pouvons-nous illustrer le principe de l'évaluation par le schéma ci-après intitulé « l'évaluation entre l'analyse et la prise de décision » in Charles Hadji, (1989), p.34 :



³⁷ HADJI. C. op.cit. p. 34

De ces différentes définitions proposées par les auteurs, nous essaierons de comprendre comment l'Ecole s'est inspirée de ces éléments théoriques et les a intégrés dans les différentes formes d'évaluation qu'elle pratique.

3.1.2. Les différentes formes de l'évaluation

L'évaluation prend différentes formes selon sa place dans le processus d'apprentissage et sa fonction.

L'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique repère les acquis des apprenants avant l'apprentissage. Elle permet d'établir un pronostic sur l'évolution probable de l'apprenant et sur la fonction d'anticipation qui en découle. Elle sert de support à l'équipe pédagogique pour orienter ou ajuster les apprentissages. C. HADJI évoque la fonction de l'évaluation diagnostique comme permettant « un ajustement réciproque apprenant/curriculum (soit par modification du curriculum, qui sera adapté aux apprenants, soit par orientation des apprenants vers des sous-systèmes de formation plus adaptés à leurs connaissances et compétences actuelles) »³⁸.

L'évaluation formative

L'évaluation formative, pratiquée au cœur de l'apprentissage, contribue à la régulation de l'enseignement. Les informations prélevées dans le cadre de cette évaluation vont servir à ajuster le processus d'enseignement/apprentissage en fonction des notions déjà acquises ou en cours d'acquisition. L'évaluation devient « formative dans la mesure où elle s'inscrit dans un projet éducatif spécifique, qui est de favoriser le développement de celui qui apprend, en se délivrant de toute autre préoccupation »³⁹ comme l'écrit C. HADJI. Elle renseigne les deux principaux acteurs du processus : l'enseignant va observer plus méthodiquement les apprenants et pourra mieux comprendre leurs fonctionnements de façon à réguler son action dans l'espoir d'optimiser les apprentissages ; l'élève saura où il

³⁸ HADJI C. (1997) op. cit. p. 16

³⁹ HADJI C. (1997) op. cit. p. 17

en est dans son apprentissage et pourra prendre conscience des difficultés à surmonter, mais aussi de ses acquis et être encouragé dans sa démarche d'apprentissage. C'est cette vertu formatrice pour l'enseignant et l'élève qui est essentielle, qu'elle soit instrumentalisée ou non, fortuite ou délibérée.

Elle se déroule tout au long du parcours de formation de l'apprenant, afin de réguler le processus d'apprentissage qu'elle individualise. P. PERRENOUD l'explique comme « l'art de piloter l'action à vue, en fonction de ses résultats provisoires et des obstacles rencontrés »⁴⁰.

Son objectif est de fournir à l'apprenant des repères dans le but de progresser, de favoriser les échanges entre l'apprenant et le formateur sur des données précises et de réguler les processus d'apprentissage : sa fonction « correctrice » renforce sa dimension formatrice puisqu'elle recherche une bonne articulation entre prise d'information et remédiation. Elle modifie ainsi les pratiques de l'enseignant et les activités d'apprentissage des élèves.

Sa difficulté réside dans le fait qu'elle n'est pas utilisée régulièrement, et qu'elle n'est pas pensée dans une approche globale des processus de régulation des apprentissages.

Elle coexiste avec l'évaluation sommative, plus répandue.

L'évaluation sommative

L'évaluation sommative est organisée en fin de parcours comme un « bilan (une somme) »⁴¹ des acquis tel que la décrit C. HADJI. Elle répertorie les acquis de l'apprenant. Elle permet de vérifier si l'apprenant a réalisé une tâche mais ne renseigne pas sur la manière dont la tâche a été réalisée. Elle apprécie les acquis de manière à délivrer ou non le « certificat » de formation. « Etant à visée certificative, l'évaluation sommative, toujours terminale, est plutôt globale, et porte sur des tâches socialement significatives »⁴². Charles HADJI qualifie l'évaluation comme un processus général de communication et de négociation. C'est un échange entre un évaluateur et un évalué, sur un objet particulier et dans un environnement social. Pour l'élève, la performance est dépendante du contexte et il y a nécessité pour lui de s'appuyer sur des « savoir-faire sociaux ».

⁴⁰ PERRENOUD P. (1998) op. cit. p. 11

⁴¹ HADJI C. (1989) op. cit. p. 60

⁴² HADJI C. (1997) op. cit. p. 17

L'auto-évaluation

Dans cette forme d'évaluation, l'apprenant adopte une démarche réflexive, en référence au « praticien réflexif » de Donald A. SCHON (1930-1997) qui « articule réflexion dans l'action et sur l'action »⁴³. L'apprenant analyse ses propres actions pour pouvoir les modifier lors d'une nouvelle action. L'apprenant prend conscience de ses propres acquis, de ses axes de progrès et se responsabilise. Cependant l'auto-évaluation comporte des risques si elle n'est pas validée par le formateur lors d'un échange commun avec l'apprenant. Elle peut être validée lors d'une co-évaluation.

La co-évaluation

La co-évaluation peut se réaliser après une auto-évaluation, selon plusieurs possibilités. « Soit chaque apprenant analyse l'auto-évaluation d'un autre apprenant, soit plusieurs apprenants se livrent à cette analyse pour en faire ressortir des observations justifiées, des bonnes pratiques ou des erreurs. Ensuite un échange s'organise avec le formateur. La co-évaluation apporte des repères à l'apprenant pour évaluer ses actions⁴⁴ ».

L. ALLAL donne une autre définition de la co-évaluation. Celle-ci se déroule d'emblée entre l'apprenant et le formateur : « l'apprenant confronte son auto-évaluation (de sa production et/ou de ses procédures) à l'évaluation réalisée par le formateur »⁴⁵. L. ALLAL distingue « l'évaluation mutuelle »⁴⁶, l'évaluation entre apprenants, et la « co-évaluation » se produisant entre l'apprenant et le formateur. Les deux évaluations sont ainsi comparées.

Pour conclure, on note que l'évaluation revêt différents formes inspirées des éléments théoriques soulignés par les auteurs. Nous allons essayer de voir comment elles s'articulent dans la pratique.

⁴³ ALLAL L. in DEPOVER C., NOEL B. (1999) *L'évaluation de compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes*. Paris. Bruxelles : De Boeck Université. p. 41

⁴⁴ GAY A. (2007) in *Revue Education permanente*. 2007. N° 172, septembre. p. 32

⁴⁵ de PERRETI A., BONIFACE J., LEGRAND J.A. (1998) *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*. Paris. Coll. Guide pratique. ESF. p. 528

⁴⁶ ALLAL L. (1999) in DEPOVER C., NOEL B. op.cit. p.43

3.1.3. La coexistence de pratiques de l'évaluation

A la lumière de ces différentes approches, nous pouvons dire que l'évaluation est un dispositif qui consiste à estimer, apprécier, porter un jugement de valeur sur une personne, un processus, un événement, une institution à partir d'informations quantitatives et/ou qualitatives et de critères précis en vue de fournir des données utiles à la prise de décision par rapport à un but ou un objectif visé.

L'évaluation relève d'une nature complexe puisqu'elle interroge à la fois une dimension quantitative – constat des différences entre les objectifs fixés et les résultats – et une dimension qualitative – analyse des résultats des écarts constatés.

L'évaluation porte un jugement par rapport à des données réelles mais aussi par rapport à la conformité d'un idéal. Cette part de subjectivité peut ainsi entraîner des divergences de point de vue, des contestations, des incertitudes et générer un sentiment d'insécurité.

L'évaluation peut prendre des formes différentes par rapport aux différentes fonctions qu'elle remplit.

Dans le contexte d'évaluation à l'école, deux logiques de l'évaluation co-existent : la logique sélective qui certifie l'acquisition d'un niveau de connaissances de compétences, qui délivre les diplômes et la logique formative qui déplace la régulation au niveau des apprentissages. Comme l'indique P. PERRENOUD, « aussi longtemps que l'intention d'instruire n'aboutira pas, le conflit subsistera entre la logique formative et la logique sélective...Le fond du problème est ailleurs, dans l'impuissance de l'école à atteindre ses fins éducatives déclarées »⁴⁷.

Entre les deux logiques de l'évaluation, P. PERRENOUD parie que la continuité est possible « si l'école évolue vers des pédagogies différenciées, des parcours individualisés, le travail par situations-problèmes et le développement de compétences »⁴⁸.

²¹ PERRENOUD P. (1998) op. cit. p. 195.

⁴⁸ PERRENOUD P. (1998) op. cit. p. 196.

Au regard de ces différentes formes d'évaluation utilisées, on peut noter l'importance que revêt l'évaluation formative dans l'évaluation des compétences à l'école car elle favorise le développement de celles-ci : elle donne du sens aux apprentissages à la fois pour l'enseignant qui peut pratiquer une pédagogie différenciée adaptée aux besoins de chaque élève et à la fois pour l'élève qui peut mesurer l'évolution de ses acquis et prendre conscience des notions qui restent à acquérir. Les pratiques d'évaluation semblent évoluer globalement vers une logique formative, ce que nous tenterons de montrer dans l'analyse des entretiens menés, en comparant les différents éléments du discours.

3. 2. LE CONCEPT DE COMPETENCE

La notion de compétence est un concept nouveau, qui est apparu dans le monde professionnel en raison des changements d'organisation du travail. La notion de compétence a évolué entre deux pôles d'organisation du travail, celui correspondant à une conception taylorienne – segmentation des tâches et peu d'initiatives – et celui d'une conception plus ouverte – prescription en termes d'objectifs, règles génériques, métier complet.

Ce changement a eu pour conséquence de responsabiliser l'individu dans son activité. On parle maintenant d'emploi et non plus de poste.

De nombreuses études ont développé cette notion de compétence, notamment celles de S. BELLIER⁴⁹, et de G. LE BOTERF⁵⁰.

Dans un premier temps, cinq approches différentes permettront de cerner les caractéristiques de la compétence.

Dans un second temps, le concept de compétence sera appréhendé à travers les divers types de ressources mobilisées pour « agir avec compétence ».

Enfin, la notion de compétence sera étudiée dans le cadre de l'évaluation à l'école primaire, d'après les travaux de P. PERRENOUD et nous essaierons d'étudier comment le concept de compétence a pu être adapté aux réalités pédagogiques de l'école.

3.2.1. Cinq approches de la compétence

Dans le *Traité des Sciences et des Techniques de la Formation*, S. BELLIER propose l'idée que « la compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier en mobilisant diverses capacités de manière intégrée ».⁵¹

⁴⁹ CARRE P. et CASPAR P. (1999) op. cit. pp. 235- 256.

⁵⁰ LE BOTERF G. (1998) *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Editions d'Organisation. 5^{ème} édition. 2006. 600p.

⁵¹CARRE P. et CASPAR P. (1999) op. cit. p. 238.

Cette idée fait consensus auprès d'auteurs tels que M. de MONTMOLLIN (1991)⁵², G. MALGLAIVE (1990)⁵³, J. LEPLAT (1991)⁵⁴ et G. LE BOTERF (1998) qui caractérisent les compétences en fonction des divers types de ressources mobilisées pour y parvenir.

Selon les auteurs, la notion de compétence peut être analysée selon cinq approches :

Approche par les savoirs

Cette première approche associe les compétences aux savoirs. La compétence n'est réalisable que si l'on met en œuvre des savoirs. Dans cette logique, c'est le diplôme qui fournit la preuve de la compétence.

Le lien entre savoirs et compétence suscite une critique car les savoirs ne sont pas les seuls constituants de la compétence. Pour ceux qui ont un « bas niveau de qualification », cela reviendrait à dire qu'ils n'ont pas de savoirs, donc pas de compétences. Mais la connaissance du savoir ne suffit pas pour acquérir la compétence : il y a bien des situations où les compétences détenues par des personnes ayant un « bas niveau de qualification » se révèlent excellentes dans l'action sans la mobilisation de nombreux savoirs.

Le savoir ne peut donc être synonyme de l'action : une partie du savoir est mobilisée dans la compétence, d'après les théories cognitivistes basées sur la différenciation entre les connaissances procédurales qui concernent la méthode et les connaissances déclaratives qui concernent le savoir théorique. Les premières s'acquièrent dans et par l'action et imprègnent fortement la personne qui abordera de nouvelles situations en puisant dans ce « stock » acquis. Les secondes, les connaissances déclaratives, sont fragiles tout pendant qu'elles n'ont pas été liées à des connaissances procédurales.

⁵²de MONTMOLLIN M. (1991). « Compétences et expertises », in R. Amalberti, M. de Montmollin, J. Theureau (dir.), *Modèles en analyse du travail*. Liège : Editions Pierre Mardaga. pp. 253-261

⁵³MALGLAIVE G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF. 285 p.

⁵⁴LEPLAT J. (1991) « Compétences et ergonomie » in *Modèles en analyse du travail*. M. de MONTMOLLIN (dir.), Bruxelles : Editions Pierre Mardaga. pp. 263-278

Approche par les savoir-faire

Comme la compétence est en relation directe avec l'action réussie, elle peut être assimilée au savoir-faire et se définir comme « un savoir-faire opérationnel validé ». Cette idée retenue dans l'accord ACAP 2000⁵⁵ signé au niveau de la branche sidérurgique par les partenaires sociaux⁵⁶ introduit la notion de mesure, de vérification et a le mérite d'être claire : la compétence est ramenée à l'action réussie et cette réussite est appréciée en fonction des choix de l'organisation par une structure hiérarchique dont le rôle est d'en assurer l'évaluation.

Le problème posé dans cette approche est celui de la description de la compétence : parce qu'elle est assimilée à l'action, la plupart du temps, elle est décrite comme l'action. On ne parvient pas à expliquer ce qui permet d'agir et de réussir. On reste dans un registre purement descriptif, proche du « faire » et le référentiel de compétences ressemble de très près au référentiel activités.

Approche par les comportements et les savoir-être

Une autre approche privilégie le comportement dans le sens où il est rattaché à la personnalité. C'est la personnalité d'un individu qui permet de mettre en œuvre des savoir-faire, des savoirs et d'en constituer la compétence. S. BELLIER illustre son propos avec la démarche suivie par le Cabinet HAY⁵⁷, qui en utilisant les travaux de B. Mac CLELLAND⁵⁸ fonde ses interventions autour du repérage et de l'analyse des « meilleurs » dans un domaine particulier. Il n'y a pas de référentiel pré-établi mais celui-ci se construit au fur et à mesure des analyses qui tentent d'expliquer pourquoi tel individu est plus compétent que tel autre. Une grille de six compétences génériques existe pour aider à l'analyse et regroupe :

- les compétences d'action et de réalisation,
- les compétences d'assistance et de service (compréhension inter-personnelle),

⁵⁵ ACAP 2000, accord signé dans la sidérurgie française le 17 décembre 1990.

⁵⁶ CARRE P. et CASPAR P. (1999) op. cit. p. 241

⁵⁷ MITRANI A. et coll. (1992) *Des compétences et des hommes*. Paris : Editions d'Organisation 153 p.

¹⁰Mc CLELLAND (1987) *Human Motivation*. Cambridge University.

- les compétences d'influence (impact et influence, sens de l'organisation, établissement de relations),
- les compétences managériales (développement des autres, directivité, direction d'équipe),
- les compétences cognitives (raisonnement analytique, expertise technique),
- les compétences d'efficacité personnelle (maîtrise de soi, confiance en soi, adaptabilité).

Cette approche renvoie à des termes flous (intuition, capacités relationnelles) que chacun peut interpréter à sa façon. De plus, se pose le problème des rapports entre savoir-être et compétence. Si l'on prend en compte les savoirs comportementaux dans une compétence réussie, ils renvoient à des notions très subjectives (savoir écouter, savoir rassurer, savoir convaincre...) difficiles à cerner et qui ne permettent pas d'établir des référentiels opératoires.

Approche par les savoirs, savoir-faire et savoir-être

Elle est la résultante des trois précédentes approches (savoirs, savoir-faire, savoir-être) présentée « sous la forme d'une trilogie dont la somme formerait l'ensemble des compétences nécessaires pour tenir un emploi ou pour caractériser un individu »⁵⁹.

Cette conception ne repose sur aucune théorie raisonnée mais plutôt sur un constat de « bon sens » sur lequel chacun s'accorde. Elle introduit l'idée que la compétence relève de la juxtaposition des savoirs, savoir-faire et savoir-être et cumule à la fois :

- des problèmes de frontière ; il est difficile de situer clairement les limites entre savoirs et savoir-faire, et entre savoirs et savoir-être ;
- des problèmes d'homogénéité : on aura tendance à plus détailler les savoirs et les savoir-faire que les savoir-être, le comportement étant une notion subjective.

S. BELLIER critique cette association⁶⁰ parce qu'elle ne permet pas de faire des comparaisons fiables entre des emplois de secteurs différents et d'expliquer l'action réussie. Elle présuppose qu'il ne s'agit pas d'une théorie entière.

⁵⁹ CARRE P. et CASPAR P. (1999) op. cit. p. 245

⁶⁰ CARRE P. et CASPAR P. (1999) op. cit. p. 247

Approche par les compétences cognitives

Cette approche décrit la compétence comme la capacité à résoudre des problèmes (des activités) de manière efficace dans un contexte donné... L'efficacité est déterminée entre autre par le contexte »⁶¹.

La compétence relève du « comment » on opère, de manière réussie, et interroge les stratégies de résolution de problèmes mises en œuvre pour agir. Ces « démarches intellectuelles », d'ordre cognitif, nommées « connaissances procédurales »⁶² guident l'action et intègrent d'autres compétences en fonction du contexte. La compétence est toujours située par rapport à un problème particulier dans un contexte spécifique : elle est la combinaison originale de plusieurs aspects cognitifs mais intègre aussi les démarches intellectuelles qui guident l'action. L'auteur part du postulat que dans une résolution de problèmes, une démarche intellectuelle est présente. Et il retient l'hypothèse que ces démarches intellectuelles sont spontanément transférées dans un contexte modifié parce qu'elles sont inconscientes, automatisées et garantes de la réussite. A ce titre, elles s'analysent à l'aide de trois critères sur le plan cognitif :

- les savoirs références s'apparentent aux connaissances théoriques conservées longtemps dans la mémoire et qui sont toujours présentes quel que soit le contexte,
- la relation au temps et à l'espace renvoie à l'échéance à laquelle l'acteur doit se projeter au moment où il agit ; la relation à l'espace fait référence au nombre d'éléments à prendre en compte dans la résolution de problèmes (équipe ou bureau, plusieurs services, ensemble de la société...),
- l'interaction relationnelle s'analyse au travers de la fréquence (rare ou fréquent) et la nature de l'interaction (à côté, en face, ou, avec) du problème.

Cette démarche cognitive présente elle aussi des limites en ce qui concerne l'évaluation ou la hiérarchisation des emplois. Elle est plus difficile à communiquer que les autres approches puisqu'elle décrit des automatismes inconscients, non perçus spontanément par

⁶¹ CARRE P. et CASPAR P. (1999) op. cit. p. 247

⁶² CARRE P. et CASPAR P. (1999) op. cit. p. 247

les individus. Elle s'avère utile pour comparer de manière qualitative des emplois différents. La méthode pédagogique adéquate pour analyser la compétence de ce point de vue est la mise en situation.

En conclusion, certaines caractéristiques sont communes aux différentes approches : on repère la compétence dans l'action et toujours dans un contexte de situation professionnelle donnée. Dans la compétence, il y a un peu de savoir, beaucoup de savoir-faire et souvent du savoir-être même si la classification selon les auteurs est différente. Enfin, les contenus de la compétence sont des capacités intégrées, structurées, combinées, construites. Il existe bien quelque chose en plus des capacités qui leur permet de devenir ensemble de la compétence.

3.2.2. Les divers types de compétence

Dans le monde professionnel, G. LE BOTERF présente la notion de compétence sous la forme d'un processus qui fait appel à plusieurs types de ressources. Selon l'auteur, une personne sait agir avec compétence, si elle est capable d'organiser des compétences et « les mobiliser en combinaisons pertinentes pour gérer des situations professionnelles en prenant en compte les critères de réalisation qui y sont liés »⁶³. Il précise également qu'un professionnel compétent n'est pas seulement celui qui sait agir avec compétence, c'est aussi celui qui sait expliquer comment il s'y prend pour réussir, et qui sait prendre du recul par rapport à ses pratiques, à ses ressources afin de mieux les connaître et mieux apprécier sa capacité à les mobiliser de façon efficace dans telle ou telle situation.

Le professionnel doit mobiliser plusieurs types de ressources :

Les savoirs théoriques

Ce sont des ressources incorporées dans la personne, acquises par l'éducation formelle (enseignement scolaire, universitaire...) en formation initiale et continue.

⁶³ LE BOTERF G. (1998) op. cit. p. 28

« Ces connaissances existent indépendamment des contextes de travail, constituent une ressource pour comprendre ou analyser une situation, un problème, un phénomène et permettent d'effectuer un diagnostic »⁶⁴.

Elles peuvent concerner des thèmes tels que l'organisation de la médecine de prévention, les principes d'électricité, le concept de qualité appliqué à la formation.

Les savoirs de l'environnement professionnel

Ce sont des connaissances sur le contexte interne ou externe de l'activité professionnelle⁶⁵. Intégrées à la personne, elles lui permettent d'agir sur mesure, de façon adaptée. Ces connaissances s'acquièrent surtout par l'expérience professionnelle mais aussi par la formation continue. Elles s'intéressent à une unité de travail (atelier, service...) une entreprise ou une branche d'activité.

Les savoirs procéduraux

Ils visent à décrire « comment il faut faire », « comment s'y prendre pour... »⁶⁶. Ces connaissances sont décrites en vue d'une action à réussir alors que les savoirs théoriques sont indépendants de l'action à réaliser. Elles décrivent des procédures, des méthodes, des modes opératoires, un ensemble d'instructions à réaliser dans un ordre préétabli. Ce sont, par exemple, la méthode d'élaboration d'un plan de formation, la méthode d'analyse de la valeur, la procédure de traitement des non-conformités.

Les savoir-faire opérationnels

Les savoir-faire opérationnels ou procéduraux⁶⁷ sont incorporés aux personnes et leur permettent d'opérer, d'effectuer des opérations.

Ils correspondent à des capacités à effectuer des gestes professionnels relativement délimités et s'apparentent à des savoir faire instrumentaux. Ils se libellent en terme de « être capable de... » suivis d'un verbe d'action. Ils s'acquièrent lors de l'expérience professionnelle mais peuvent être appris en formation initiale ou en formation continue. Etre capable d'utiliser un terminal informatique, construire un bilan financier ou bien conduire un entretien professionnel en sont des exemples.

⁶⁴ LE BOTERF G. (1998) op. cit. p. 56

⁶⁵ LE BOTERF G. (1998) op. cit. p. 58

⁶⁶ LE BOTERF G. (1998) op. cit. p. 60

⁶⁷ LE BOTERF G. (1998) op. cit. p. 62

Les savoir-faire relationnels ou sociaux

Ils désignent les capacités à savoir se comporter dans un contexte professionnel particulier et leur fonction incite à savoir coopérer ; ces savoir-faire, décrits en termes de «être capable de... »⁶⁸ s'acquièrent dans la diversité des lieux et des moments d'un parcours professionnel mais aussi d'une biographie : éducation familiale, vie associative, pratique d'un sport, ou d'une activité culturelle, formation continue, expérience professionnelle, activités scolaires et parascolaires, voyages... Etre capable de gérer un entretien téléphonique avec un interlocuteur mécontent, voire agressif, travailler en équipe ou travailler en réseau avec des partenaires, constituent des exemples où l'on fait appel à ces savoirs.

Les savoir-faire cognitifs

Ils font partie de l'équipement personnel pouvant être mobilisé pour agir avec compétence. Ces opérations intellectuelles consistent soit dans la réalisation d'actions intériorisées simples (telles que énumérer, décrire, comparer,...) soit d'opérations plus complexes (telles que raisonner par récurrence, formuler des hypothèses, déduire...). Elles produisent des inférences, c'est à dire donner des informations nouvelles à partir d'informations initiales. « Des exemples tels que être capable de conceptualiser et mobiliser une pratique professionnelle, raisonner par analogie, ou mettre en œuvre un raisonnement statistique illustrent ces savoirs »⁶⁹.

Les auteurs s'accordent sur l'idée que la compétence est toujours liée à l'action et fait appel à un domaine plus large de savoirs combinés, de manière satisfaisante entre eux, dans un contexte particulier en mobilisant diverses capacités.

S. BELLIER pointe les limites de l'approche par les savoirs cognitifs de la compétence car elle présente peu d'intérêt et n'est pas exhaustive quant il s'agit d'évaluer ou de classer.

⁶⁸ LE BOTERF G. (1998) op. cit. p. 64

⁶⁹ LE BOTERF G. (1998) op. cit. p. 66

En revanche, G. LE BOTERF accorde une crédibilité aux compétences cognitives comparable aux autres ressources dans le sens où elles produisent des inférences. Ces ressources cognitives vont pouvoir orienter la personne dans la recherche et la compréhension des informations, en constituant des schèmes assimilateurs transférables dans d'autres situations. G. LE BOTERF attache « une importance certaine à la pratique de cette réflexivité, composante essentielle de la professionnalité qui permet de se distancier et de modéliser pour transposer »⁷⁰.

Nous allons maintenant étudier comment la notion de compétence a pénétré le système scolaire et s'est déplacée du champ économique vers le champ éducatif.

3.2.3. La compétence dans le contexte scolaire

P. PERRENOUD, sociologue suisse⁷¹, s'est interrogé sur la question de l'évaluation à l'école primaire, ses fonctions, ses limites et les inégalités qu'elle peut créer. Depuis une vingtaine d'années, l'auteur a interrogé le sens de l'évaluation et la place que pourrait occuper l'évaluation formative dans toute évaluation continue. Il préconise d'étendre et de « vulgariser » l'évaluation formative, ce qui demande des changements dans les pratiques pédagogiques : utiliser une pédagogie différenciée, réguler les apprentissages et individualiser les parcours de formation. Selon l'auteur, évaluer des savoirs à l'école n'est pas suffisant. Les pratiques de l'évaluation s'enrichissent si elles prennent en compte les compétences acquises qui mobilisent un certain nombre de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être.

Nous tenterons de dégager, d'après l'auteur, les différentes caractéristiques de la compétence dans le milieu scolaire, puis d'en étudier son entrée dans le milieu éducatif.

⁷⁰ LE BOTERF G. (1998) op. cit. p. 76

⁷¹ PERRENOUD Ph. (1998) *L'évaluation des élèves, de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université. 220 p.

P. PERRENOUD atteste qu'il n'y a pas de définition claire et partagée de la compétence⁷². L'auteur écarte trois conceptions de la compétence qui n'aident pas à sa compréhension. Il met en garde le lecteur contre l'idée de considérer la compétence comme un simple objectif d'apprentissage, comme un rapprochement de la notion de performance : la performance observée serait un indicateur plus ou moins fiable d'une compétence qui n'est mesurable qu'indirectement. Enfin, la compétence ne peut être considérée comme potentialité de tout esprit humain. Ainsi, chacun doit apprendre à parler quand bien même il en est génétiquement capable.

Puis l'auteur compare la compétence à la notion de schème. Selon J. PIAGET, le schème est la « structure invariante d'une opération ». Il permet avec des accommodations mineures de faire face à une variété de situations. Ce processus cognitif se conserve à l'état pratique sans que le sujet ait vraiment conscience qu'il existe. L'ensemble des schèmes que nous avons constitués à un moment de notre vie forment ce que les sociologues appellent, avec P. BOURDIEU⁷³, *l'habitus*.

Ainsi, P. PERRENOUD indique qu'une compétence orchestre un ensemble de schèmes qui sous-tendent des inférences, des anticipations, des transpositions, l'établissement d'un diagnostic, la formation d'une décision. Elle passe donc par des raisonnements explicites, des tâtonnements qui, à leur tour, peuvent s'automatiser pour constituer un schème plus complexe. L'entraînement au fonctionnement de schèmes complexes ne s'automatise que s'il est pratiqué de manière redondante, dans des situations semblables. On note ici l'importance de surentraîner les pratiques pour acquérir la compétence.

Par ailleurs, P. PERRENOUD compare la compétence à la notion d'habileté. Notre rapport cognitif au monde consiste de rattacher l'inconnu au connu. Parfois, l'assimilation se confond avec la perception même de la situation et la mobilisation des ressources est pratiquement instantanée. On pourrait considérer cette mobilisation comme des habiletés, des habitudes. Parfois, cette assimilation demande des efforts (un travail mental) pour apprivoiser une nouveauté et la ramener à des problèmes que nous savons résoudre. La mobilisation, dans ce cas, demande réflexion, délibération intérieure, consultation de références, de personnes ressources. Ce travail de réflexion, qui est au cœur des compétences les plus valorisées relève de *l'habitus* et conduit à un processus de recherche

⁷²PERRENOUD Ph. (1998) op. cit. pp. 24-25

⁷³ BOURDIEU P. (1972) *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz. p. 209

qui aboutit à une action originale. On pourrait être tenté de dire que dans le cas où il n'y a pas de fonctionnement réflexif pour mobiliser les ressources, il n'y a pas de compétence mobilisée mais uniquement des habiletés. Selon P. PERRENOUD, l'habileté fait partie de la compétence et justifie son point de vue à propos de la compétence d'un expert : « c'est parce qu'il est très compétent qu'un expert peut résoudre rapidement certains problèmes simples sans avoir besoin de réfléchir, en intégrant une impressionnante série de paramètres »⁷⁴.

L'auteur rapproche la compétence aux notions de savoir-faire et de ressources⁷⁵. Le savoir-faire est une notion ambiguë qui se décline dans trois directions :

- il peut être un savoir procédural, un « savoir comment faire », comme le nomme l'auteur,
- il peut s'approcher de la notion de « savoir y faire », schème complexe issu d'un entraînement intensif, dont les gestes sont devenus une seconde nature,
- il peut être enfin une compétence élémentaire.

Selon P. PERRENOUD, le savoir est de l'ordre du « savoir y faire », ce qui entraîne trois conséquences :

- un savoir-faire existe à l'état pratique sans être tout de suite associé à une connaissance procédurale ;
- tout savoir-faire est une compétence mais celle-ci peut-être plus complexe et articulée à des connaissances théoriques ;
- un savoir-faire peut fonctionner comme ressource mobilisable pour une ou plusieurs compétences de plus haut niveau.

P. PERRENOUD exprime un point de vue différent de G. Le BOTERF sur la notion de « savoir mobiliser » dans la compétence. Selon lui, le « savoir mobiliser » universel qui s'appliquerait à n'importe quelle ressource cognitive n'existe pas. Une compétence présuppose l'existence de ressources mobilisables mais ne se confond pas avec elles. Elle y accroît la valeur des ressources mobilisées parce qu'elle les ordonne, les met en relation. A l'opposé, G. Le BOTERF précise qu'une compétence peut fonctionner comme une ressource mobilisable par des compétences plus larges.

⁷⁴ PERRENOUD Ph. (1998) op. cit. p. 34

⁷⁵ PERRENOUD Ph. (1998) op. cit. p. 35

Au regard de ces différentes entrées dans la notion de compétence, la compétence présente ainsi une double face que l'on peut comparer à « un emboîtement de poupées russes ».

Dans le domaine de l'éducation, l'approche par compétences s'est inspirée de la théorie du constructivisme (J. PIAGET) selon laquelle le sujet construit ses connaissances et assume son processus d'apprentissage puisque « nous n'accédons aux connaissances que par les représentations que nous en construisons »⁷⁶ et de la théorie du socio-constructivisme (L. VYGOTSKI) : elle consiste à mettre l'élève dans des situations en interaction avec son environnement de telle sorte qu'il puisse résoudre en auto-médiation les problèmes rencontrés pour développer sa capacité d'analyse et d'adaptation (conflit sociocognitif). Les théories de J. PIAGET et L. VYGOTSKI ont enrichi les méthodes pédagogiques et ont mis en évidence des capacités et des modes d'apprentissage très différents chez les apprenants. Pour répondre à ces différences, l'approche par compétences des savoirs offre une possibilité de réponse.

P. PERRENOUD développe ces notions. Pour l'auteur, « construire une compétence, c'est apprendre à identifier et retrouver les connaissances pertinentes. » Et cela prend du temps au détriment de l'acquisition des savoirs. « La construction d'une compétence relève d'un juste dosage entre le travail isolé de ses divers éléments et l'intégration de ces éléments en situation d'opérationnalisation. Toute la difficulté est de gérer de manière dialectique ces deux approches. Mais croire que l'apprentissage séquentiel de connaissances provoque spontanément leur intégration opérationnelle dans une compétence est une utopie »⁷⁷.

A l'école, l'acquisition d'un socle commun de connaissances et de compétences est rendue difficile par cette double approche : les listes « fermées » de compétences maîtrisées ne peuvent pas toujours refléter l'ensemble des ressources mobilisées.

L'approche par compétences à l'Ecole apparaît à partir de 1989 avec de nombreux rapports qui engagent une réflexion sur les contenus des programmes scolaires. C'est à la suite du sommet de Lisbonne⁷⁸ en 2000 que le conseil « Education » du Conseil Européen adopte un rapport sur « les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation » à

⁷⁶ LE MOIGNE J.L. (2007) *Les épistémologies constructivistes*. Paris PUF. Coll Que sais-je ? p. 97

⁷⁷ PERRENOUD Ph. (1998) op. cit. p. 11

⁷⁸ Site du CONSEIL de l'UNION EUROPEENNE <http://ue.eu.int/fr/Info/eurocouncil/index.htm>

l'horizon 2010. L'Union européenne doit devenir d'ici 2010, « l'économie de la connaissance la plus dynamique et la plus compétitive du monde » et il convient « d'adopter un cadre européen définissant les nouvelles compétences de base dont l'éducation et la formation tout au long de la vie doivent permettre l'acquisition. En 2006, la recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les « compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » est adopté.

Parallèlement, chaque pays européen va décliner ce programme dans son propre système éducatif. Ainsi, en France, la loi d'orientation et de programme pour l'école du 23 avril 2005 prévoit la garantie de l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences.

Le socle commun de connaissances et de compétences, outil d'évaluation des compétences de base de l'Ecole, publié en 2006, inclut l'évaluation de connaissances, capacités et attitudes qui s'apparentent aux savoirs, savoir-faire et savoir-être, définis dans le monde professionnel. Il prévoit des paliers d'acquisition à différents moments de la scolarité et la maîtrise de sept piliers, identiques aux compétences clés définies par l'Europe. Les cinq premiers piliers concernent les disciplines enseignées à l'école. Les deux derniers piliers regroupent pour l'un, les compétences civiques et sociales et pour l'autre, l'autonomie et l'initiative qui peuvent être mesurées dans toute situation d'apprentissage, au delà du champ disciplinaire et qui font appel à la transversalité exprimée par P. PERRENOUD.

Dans chacun des piliers, le contenu est défini en terme de « être capable de... ». La définition du contenu est liée à l'action et fait appel à un domaine plus large de savoirs combinés entre eux, dans un contexte particulier en mobilisant diverses capacités, comme le précise G. Le BOTERF. « Travailler en groupe, s'engager dans un projet » à l'école illustre bien cette notion.

A la lumière de ces différentes définitions, la compétence à l'école renvoie à la maîtrise globale d'une situation, donc à la « mise en scène » d'un nombre plus ou moins important de ressources cognitives acquises au préalable, au cours de formation ou d'activités antérieures, pour résoudre un problème. Elle fait appel à des savoirs issus de l'expérience, des capacités, des habiletés, des schèmes de pensée, et des attitudes. La compétence est

ainsi dépendante des savoirs acquis, de la possibilité et de la volonté que l'on a, à mobiliser ses savoirs.

Pour conclure, l'approche par compétences à l'école renvoie à différents changements. L'utilisation de nouveaux principes pédagogiques tels que les processus d'identification, de transfert et de métacognition sont mis en avant. Ils mettent l'accent sur la construction culturelle du savoir, des ressources de patrimoine commun à une société que l'élève s'approprie en fonction des situations qui lui sont proposées. Ils donnent plus de sens à l'appropriation des apprentissages.

Pour les enseignants, cela demande de concevoir les programmes en termes de compétences et l'apparition de la notion de « compétence transversale » demande à être précisée.

3.2.4. La notion de compétence transversale

Nous étudierons la compétence transversale d'un point de vue notionnel⁷⁹.

D. CRUTZEN définit les compétences transversales comme des « attitudes, démarches mentales et démarches méthodologiques communes aux différentes disciplines à acquérir et à mettre en oeuvre au cours de l'élaboration des différentes savoirs et savoir-faire ; leur maîtrise vise à une autonomie croissante d'apprentissage des élèves »⁸⁰. P. PERRENOUD rejoint la théorie de B. REY⁸¹ selon laquelle toute compétence est transversale, dans le sens où elle convient à de multiples situations analogues mais pas identiques. Une compétence ne répond pas à une situation unique mais permet de faire face à des « familles de situation » qui présentent des caractéristiques similaires avec quelques différences.

⁷⁹ Nous n'avons consulté que trois auteurs pour cette notion ; c'est pourquoi nous ne pouvons considérer cette étude au niveau d'un concept.

⁸⁰ CRUTZEN D. (2005) « Les compétences transversales. Un concept-clé pour l'éducation à la diversité en Europe. Quelle réalité en Communauté française ? » in *De Babel à la mondialisation : apport des sciences sociales à la didactique des langues*, J. Aden (dir.), N° 40, CNDP –CRDP de Bourgogne, coll. Documents, actes et rapports pour l'éducation.

⁸¹ REY B. (1996) *Les compétences transversales en question*. PARIS : ESF éditeur. 216 p.

Le rattachement d'une situation à une « famille logique » constitue déjà l'amorce d'une compétence. Cette compétence mobilisée consiste à repérer peu à peu des analogies qui ne sont pas évidentes au premier coup d'œil. Ces analogies enclenchent un exercice de transfert, travail cognitif à la fois de répétition et de créativité.

Il ressort trois caractéristiques significatives de la transversalité dans le contexte scolaire :

- une compétence transversale est transdisciplinaire lorsque les compétences se travaillent dans toutes les disciplines, qu'elles sont interdépendantes et forment un tout ; cette caractéristique semble se rapprocher du concept de la complexité, c'est à dire être capable de faire du lien entre des éléments apparemment contradictoires de la réalité qui nous entoure : nous développerons cette idée dans l'étude du concept de la complexité ;

- une compétence transversale forme au transfert de l'apprentissage dans des contextes et des domaines différents ; elle met en évidence les possibilités de transfert par analogie ; elle offre la capacité de discerner des similitudes et des différences, prendre en compte ce qui est commun d'une situation à une autre tout en mettant en évidence les différences significatives, donc apprendre à apprendre ;

- une compétence est plus ou moins transversale selon l'étendue des contextes et des domaines qu'elle recouvre ; elle apprend à relativiser le point de vue à partir duquel on parle, à chercher le sens, l'histoire des normes qu'on pratique afin de pouvoir se positionner par rapport à eux, se les approprier, se décentrer par rapport à son propre système de références.

Le caractère transversal des compétences, inscrit dans le socle commun de connaissances et de compétences, situe les diverses pratiques pédagogiques dans un contexte global de l'éducation à la diversité en Europe. La construction d'une citoyenneté européenne appelle de plus en plus l'école à se pencher sur les enjeux de la diversité et du vivre ensemble d'un point de vue pédagogique . Cette culture humaniste nécessite un processus de transmission global qui ne relève pas de la même logique que le fonctionnement pédagogique linéaire des disciplines encore très présent. La question du comment faire pour concrétiser ces apprentissages dans des démarches pédagogiques pertinentes se pose pour aller vers une cohérence interdisciplinaire. Cette recherche de la cohérence fait référence à la notion de complexité.

3.3. LE CONCEPT DE LA COMPLEXITE

Comme nous venons de l'évoquer dans le chapitre précédent, une compétence se caractérise par la mobilisation spontanée et pertinente de ressources afin de répondre à une situation complexe. Il nous paraît nécessaire de définir maintenant ce qu'on entend par complexité, sans pour autant pouvoir y apporter une définition claire. Mais rappelons au préalable ce qui la distingue de la « complication ». Dans le dictionnaire encyclopédique Quillet, le mot « complication » est ainsi défini : « se dit d'un tout dont les diverses parties sont tellement nombreuses ou tellement agencées entre elles, qu'il est malaisé d'en apercevoir les rapports »⁸².

Edgar MORIN, sociologue et philosophe, distingue la complexité de la complication : « la complexité n'est pas la complication. Ce qui est compliqué peut se réduire à un principe simple comme un écheveau embrouillé ou un nœud marin. Certes, le monde est très compliqué, mais s'il n'était que compliqué c'est-à-dire embrouillé, multidépendant,..., il suffirait d'opérer les réductions bien connues... Le vrai problème n'est donc pas de ramener la complication des développements à des règles de base simple. La complexité est à la base»⁸³.

3.3.1. Définition : qu'est-ce que la complexité ?

« Au premier abord, la complexité est un tissu (*complexus* : ce qui est tissé ensemble) de constituants hétérogènes inséparablement associés : elle pose le paradoxe de l'un et du multiple ... Au second abord, la complexité est effectivement le tissu d'événements, actions, interactions, rétroactions, déterminations, aléas qui constituent notre monde phénoménal»⁸⁴. La complexité se présente sous la caractéristique du fouillis, du désordre.. « D'où la nécessité, pour la connaissance, de mettre de l'ordre dans les phénomènes en

⁸² QUILLET A. (1968) *Dictionnaire encyclopédique Quillet*. Paris : Librairie Aristide Quillet (rééd. 1975). Vol. 2. p.1435

⁸³ MORIN E. (1977) *La méthode. Tome I La nature de la nature*. Paris : Le Seuil. (édition 1981) pp.377-378

⁸⁴ MORIN E. (1990) *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF Editeur (rééd. 2000) p.21

refoulant le désordre... c'est à dire de sélectionner les éléments d'ordre et de certitude,... de clarifier, distinguer, hiérarchiser »⁸⁵. L'auteur précise que de telles opérations nécessaires à l'intelligibilité ont éliminé les autres caractères du complexe et nous ont rendus aveugles. E. MORIN ajoute que la complexité est dans tous les systèmes ; or nous voulons toujours simplifier à tout prix.

3.3.2. La théorie systémique

Edgar MORIN resitue la notion de complexité dans la théorie du système. Il énonce le principe selon lequel toute réalité connue peut être conçue comme système, « c'est à dire association combinatoire d'éléments différents »⁸⁶. Cette théorie s'apparentant aux principes de la cybernétique a entre autre comme faculté « d'avoir mis au centre de la théorie, avec la notion de système, non une unité élémentaire discrète, mais une unité complexe, **un « tout » qui ne se réduit pas à la « somme » de ses parties constitutives** »⁸⁷.

Ainsi, deux conséquences découlent d'un **système ouvert** :

- les lois d'organisation ne sont pas d'équilibre mais de déséquilibre : ce qui signifie que pour continuer à exister, le système doit accepter, voire favoriser les modifications de sa structure (pour que notre corps existe, il faut que nos cellules soient sans cesse renouvelées). On peut considérer alors que lorsqu'il y a déséquilibre, il y a vie.
- le système ne peut être compris qu'en incluant en lui l'environnement, qui lui est à la fois intime et étranger. L'environnement intime peut être considéré comme le milieu personnel, soit un environnement d'ores et déjà intégré. L'environnement étranger peut être considéré comme celui à intégrer.

Ces conséquences nous amènent à une théorie de l'évolution, qui provient des interactions entre système et éco-système, puis vers la théorie des **systèmes auto-éco-organiseurs**, c'est à dire des systèmes vivants. Edgar MORIN cite l'exemple de la différence entre la machine vivante (auto-organisatrice) et la machine *artefact* (simplement organisée) : « *La*

⁸⁵ MORIN E. (1990) Ibid p.21

⁸⁶ MORIN E. (1990) op. cit. p. 28

⁸⁷ MORIN E. (1990) Ibid. p. 29

machine artefact est constituée d'éléments extrêmement fiables (ex. pièces automobiles vérifiées et constituées de la matière la plus durable et la plus résistante possible en fonction du travail qu'elles ont à fournir). Toutefois, la machine, dans son ensemble, est beaucoup moins fiable que chacun de ses éléments pris isolément. En effet, il suffit d'une altération dans l'un de ses constituants pour que l'ensemble se bloque, entre en panne, et ne puisse se réparer que par intervention extérieure). Par contre, il en va tout autrement de la machine vivante (auto-organisée). Ses composants sont très peu fiables : ce sont des molécules qui se dégradent très rapidement, et tous les organes sont évidemment constitués de ces molécules ; du reste, on voit que dans un organisme, les molécules, comme les cellules, meurent et se renouvellent, à ce point qu'un organisme reste identique à lui-même bien que tous ses constituants se soient renouvelés. Il y a donc, à l'opposé de la machine artificielle, grande fiabilité de l'ensemble et faible fiabilité des constituants... Cela montre qu'il y a un lien consubstantiel entre désorganisation et organisation complexe... »⁸⁸ que pour les systèmes auto-organisés, il y a un lien étroit entre entropie (désorganisation) et néguentropie (réorganisation). Il n'y a pas d'opposition entre les deux, le lien entre vie et mort est omniprésent. L'ordre du vivant n'est pas simple, ne relève pas d'une logique mécanique mais sollicite une logique de complexité. Ce qui nous amène à considérer que la pensée humaine relève de la complexité.

Plusieurs éléments qualifient le statut de l'objet dans un système d'auto-organisation : l'objet est « phénoménalement individuel »⁸⁹ ce qui est en rupture avec les objets strictement physiques donnés dans la nature. L'objet auto-organisateur est en adéquation totale avec la forme phénoménale et le principe d'organisation. Ce point dissocie le vivant du non-vivant.

L'auto-organisation est également dotée d'autonomie, organisationnelle, organismique et existentielle. Elle est une méta-organisation par rapport aux ordres d'organisation préexistants, à ceux des machines artificielles. Ce rapport entre le *méta* et l'*auto* nous permet de comprendre comment la subjectivité de l'homme peut s'enraciner dans le monde dit « objectif ». Mais si le système auto-organisateur se distingue de l'environnement, de

⁸⁸ MORIN E. (1990) op. cit. pp. 43-44

⁸⁹ MORIN E. (1990) op. cit. p. 45

par son autonomie et son individualité, il entretient avec lui d'importantes relations. Donc il en dépend et ne peut se suffire à lui-même.

Cette théorie de l'**auto-organisation** nous permet de considérer le rôle de la subjectivité humaine dans un monde rationnel qu'elle transforme.

Si nous abordons cette notion par rapport au rôle du sujet (l'être humain) dans l'acquisition de compétences transversales, c'est le sens que le sujet donne à une situation qui décide si elle va relever ou non de telle classe de situation et, donc, de telle compétence spécialisée, comme l'indique B. REY, cité dans le cours magistral de D. DELIGNIERES⁹⁰. Le sujet peut avoir sur des situations nouvelles, des intentions qui les structurent ; Il y décrypte des caractères propices à la mise en œuvre de compétences particulières qu'il possède déjà. Ce qu'on peut observer d'une compétence transversale, ce n'est jamais son usage dans telle activité spécifique relevant de telle discipline, ou dans telle autre, mais une série de compétences spécifiques déjà mobilisées. Ainsi, la transversalité, c'est à dire la similitude qu'on identifie entre plusieurs situations, dépend du sens que le sujet donne à chacune.

Il s'agit maintenant d'aller un peu plus loin dans la définition de la complexité. E. MORIN nous précise que la complexité a longtemps été rejetée du vocabulaire scientifique car elle constituait une mise en garde contre les principes de clarification, de simplification, de réduction trop rapide ou bien lorsqu'elle était reconnue dans les sciences, c'était pour être contournée. Nous ne saurions trop envisager la complexité comme un concept établi et définitif. Il serait d'ailleurs difficile de l'enfermer dans une boîte conceptuelle.

« A première vue, c'est un phénomène quantitatif, l'extrême quantité d'interactions et d'interférences entre un très grand nombre d'unités »⁹¹. Mais la complexité ne comprend pas seulement des interactions, elle comprend aussi « des incertitudes, des indéterminations, des phénomènes aléatoires... c'est l'incertitude au sein de systèmes richement organisés »⁹².

⁹⁰ DELIGNIERES D. (2009 «Compétences, connaissances et apprentissage », cours magistral pour la préparation au concours, écrit 2, PLC1, Ressource en ligne. Accédée le 21 mai 2010 sur http://www.educmot.univ-montpl.fr/Courspdf/CM_Competences.pdf

Didier Delignières est Doyen de l'UFR STAPS de Montpellier.

⁹¹ MORIN E. (1999) op. cit. p.48

⁹² MORIN E. (1999) op. cit. p.49

Le problème théorique de la complexité est de considérer la complexité organisationnelle et la complexité logique propre au sujet. Jusqu'à présent, le propre de la science était d'éliminer l'imprécision, l'ambiguïté, la contradiction. Or, on est amené à accepter une imprécision certaine dans les phénomènes mais aussi dans les concepts car l'une des supériorités du cerveau par rapport à l'ordinateur est de pouvoir travailler avec de l'insuffisant et du flou. Il faut accepter qu'il y ait dans les phénomènes une part de liberté ou de créativité inexplicable en dehors du cadre complexe. Ceci nous ouvre les horizons vers toujours plus de complexité.

Dans l'approche pédagogique par compétences à l'école, l'élève est susceptible de recourir tant à des ressources propres qu'extérieures pour répondre à une situation complexe. Les ressources auxquelles il fait appel sont de l'ordre du savoir, savoir-faire, savoir-être. Si l'on considère la connaissance dans une entrée par compétences, on ne se centre plus sur les contenus et processus à apprendre mais sur leur mobilisation pertinente et intégrée dans des situations-problèmes. Ainsi la complexité des situations présentées aux élèves est considérée comme support d'apprentissage et d'évaluation. Les situations-problèmes confiées aux élèves entrent dans une logique d'entraînement sur la base d'un postulat assez simple : les compétences se construisent en s'exerçant face à des situations complexes. Nous pouvons en déduire qu'il y ait une part de liberté et de créativité importante de l'élève mobilisée dans ces situations et la complexité logique du sujet est partie prenante dans la résolution de ces situations complexes.

La notion de système ouvert fait appel à la notion d'environnement, donc d'éco-système ; le monde devient le fondement de la réalité s'ouvrant à l'infini (car tout éco-système peut devenir système ouvert dans un autre éco-système plus vaste...) Et le sujet émerge en même temps que le monde. Le terme « auto » porte en lui la racine de la subjectivité. Le point de vue d'E. MORIN pose le monde et le sujet de façon réciproque et inséparable : « le monde objectif se dissout dans le sujet qui le pense »⁹³.

⁹³ MORIN E. (1999) op. cit. p.56

3.3.3. Le paradigme de la complexité

E. MORIN définit le paradigme comme « un certain type de relation logique extrêmement forte entre des notions maîtresses, des notions clés, des principes clés »⁹⁴ et en explique les grands principes.

Dans l'histoire occidentale, E. MORIN diagnostique la domination d'un paradigme formulé par R. DESCARTES. Le philosophe a disjoint d'un côté le domaine du sujet, réservé à la philosophie, à la méditation intérieure et, d'autre part, le domaine de l'objet, domaine de la connaissance scientifique, de la mesure et de la précision. Ce principe de disjonction a régné dans notre univers séparant la culture humaniste de la culture scientifique.

Pour comprendre le paradigme de la complexité, il faut d'abord envisager qu'il y ait un paradigme de simplicité. Ce paradigme met de l'ordre dans l'univers et en chasse le désordre. « Le principe de simplicité, soit sépare ce qui est lié (disjonction), soit unifie ce qui est divers (réduction) »⁹⁵. Dans l'univers, **ordre et désordre** existent et nous devons unir ensemble deux notions qui logiquement semblent s'exclure.

Le paradigme de la complexité est né de nouvelles visions du monde qui vont se rejoindre.

E. MORIN énonce trois grands principes qui aident à penser la complexité :

☞ le principe dialogique

L'ordre et le désordre peuvent être conçus en terme dialogique. Ils sont ennemis, l'un détruit l'autre, mais en même temps, dans certaines circonstances, ils collaborent et produisent de l'organisation et de la complexité.

« Le principe dialogique nous permet de maintenir la dualité au sein de l'unité. Il associe deux termes à la fois complémentaires et antagonistes »⁹⁶.

⁹⁴ MORIN E. (1999) op. cit. p.79

⁹⁵ MORIN E. (1999) op. cit. p.82

⁹⁶ MORIN E. (1999) op. cit. p.99

☞ *la récursion organisationnelle*

C'est le processus du tourbillon, chaque moment du tourbillon est à la fois produit et producteur. C'est également l'exemple de l'acquisition de compétences. Nous, individus, nous produisons des compétences qui, une fois produites, rétroagissent sur les individus et leurs théories, qui une fois acquises et mobilisées, vont aider à produire de nouvelles compétences.

« Un processus récursif est un processus où les produits et les effets sont en même temps causes et producteurs de ce qui les produit... L'idée récursive est donc une idée en rupture avec l'idée linéaire de cause/effet, de produit/producteur, de structure/superstructure, puisque tout ce qui produit revient sur ce qui le produit dans un cycle lui-même auto-constitutif, auto-organisateur et auto-producteur »⁹⁷.

☞ *le principe hologrammique*

Dans un hologramme, un point de l'image nous donne la quasi-totalité de l'information concernant l'image entière. De même, chaque cellule de notre corps contient la totalité de l'information génétique de celui-ci.

« L'idée donc de l'hologramme dépasse et le réductionnisme qui ne voit que les parties et le holisme qui ne voit que le tout... Alors on peut enrichir la connaissance des parties par le tout et du tout par les parties, dans un même mouvement producteur de connaissances »⁹⁸.

« Donc l'idée hologrammique est elle-même liée à l'idée récursive, qui elle-même est liée à l'idée dialogique en partie... **Le tout est dans la partie qui est dans le tout**⁹⁹ ».

Si nous résumons les caractéristiques de la pensée complexe pour la rapprocher de la problématique de l'évaluation des compétences transversales à l'école, nous pouvons citer l'exemple que propose E. MORIN dans son ouvrage¹⁰⁰ : il s'agit d'une tapisserie. La première étape de la complexité consiste à dire que les connaissances simples que nous avons acquises n'aident pas à connaître les propriétés de l'ensemble ; « la tapisserie est

⁹⁷ MORIN E. (1999) op. cit. pp.99-100

⁹⁸ MORIN E. (1999) op. cit. pp.100-101

⁹⁹ MORIN E. (1999) op. cit. p.101

¹⁰⁰ MORIN E. (1999) op. cit. p.113

plus que l'ensemble des fils qui la constituent . *Un tout est plus que la somme des parties qui la constituent*»¹⁰¹.

Dans le domaine de l'acquisition de la compétence transversale, les auteurs s'accordent à dire «qu'une compétence, ce n'est pas la pure et simple mise en œuvre *rationnelle* de connaissances. Une compétence est quelque chose que l'on sait faire. Mais ce n'est pas un simple savoir-faire, un *savoir-y-faire*, une habileté. C'est une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations, capacité qui s'appuie sur des connaissances mais ne s'y réduit pas »¹⁰².

La deuxième étape explique le fait que la tapisserie où les fils sont enchevêtrés ne révèle pas la qualité de chacun des fils qui ne peut s'exprimer pleinement. « *Le tout est alors moins que la somme des parties* »¹⁹. On est tenté de rapprocher cette étape de la définition de B. REY : « ce qu'on peut observer d'une compétence transversale, ce n'est jamais que son usage dans telle tâche particulière relevant de telle discipline, son usage dans telle autre et ainsi de suite ; ce qui est offert à mon regard, ce n'est jamais la compétence transversale, mais une série de compétences spécifiques. C'est moi qui, par abstraction, isole dans la complexité de chaque situation ce qui me paraît commun avec la complexité des autres »¹⁰³.

La troisième étape présente des difficultés pour notre compréhension. « *Le tout est à la fois plus et moins que la somme des parties* »¹⁹. Ainsi, en ce qui concerne les compétences transversales, B. REY précise « qu'il n'y a pas de compétences transversales... Mais le sujet peut avoir sur des situations ou des objets nouveaux, des intentions qui les structurent et y décèlent les caractères propices à la mise en œuvre de compétences particulières qu'il possède déjà »¹⁰⁴.

Au vu de l'exposé des étapes de la pensée complexe, et après en avoir repéré les éléments analogiques par rapport aux compétences, nous allons étudier comment le caractère

¹⁰¹ MORIN E. (1999) op. cit. p.114

¹⁰² PERRENOUD P. (1997) *Construire des compétences à l'école*. Paris : ESF. (4^{ème} édition 2004) 125 P. p. 7 et 9

¹⁰³ REY B. (1996) *Compétences, connaissances et apprentissage- cours magistral de Didier Delignières*. Ressource en ligne accédée le 21/05/2010 sur http://www.educmot.univ-montp1.fr/Courspdf/CM_Compétences.pdf pp.1-3

¹⁰⁴ REY B. (1996) op. cit. p.2

complexe se reflète dans le développement des compétences transversales et dans l'évaluation de celles-ci.

3.3.4. Compétences, évaluation et complexité

La volonté de développer des compétences à l'école se heurte à des éléments relevant de la complexité. Nous l'étudierons à travers le champ de la compétence, « les familles de situations » dans lesquelles les compétences s'exercent, et leur évaluation.

A l'étude du concept de la compétence, nous avons noté que P. PERRENOUD et B. REY s'accordaient sur l'idée que la compétence ne répond pas à une situation unique mais permet de faire face à des « familles de situations » qui présentent des caractères similaires avec quelques différences (cf. paragraphe 3.2.3. « la compétence dans le contexte scolaire »). La compétence joue un rôle réunificateur, comme l'indique M. de MONTMOLLIN : « on a proposé le concept unificateur de compétences pour caractériser ce qui explique les activités de l'opérateur »¹⁰⁵. Les compétences sont donc inférées à partir d'une observation des activités menées dans telle ou telle situation. Chaque opérateur dispose à priori d'autant de compétences que de situations rencontrées dans son travail.

Or, peut-on avancer que la compétence ait un caractère universel ? Le problème du champ de compétence est alors posé. B. REY, titulaire de la chaire internationale en éducation à l'Université Libre de Bruxelles, s'est penché sur cette question¹⁰⁶. Rien n'assure que les actions réunies sous un même vocable entraînent la mobilisation des mêmes ressources cognitives. L'exemple en est donné avec la compétence langagière, comme le précise CHOMSKY (1969) cité par P. PERRENOUD¹⁰⁷. Tous les êtres humains sont biologiquement et psychologiquement capables d'apprendre à parler et à écouter, à quelques pathologies près. Pourtant, chaque individu ne présente pas les mêmes habiletés pour trouver le mot juste et les phrases efficaces selon les situations de communication. Cela veut dire que la compétence langagière de base n'est qu'une partie de la grammaire génératrice des paroles prononcées par un être humain particulier. De même, les usages de la parole sont multiples : argumenter, former, exprimer ses émotions, c'est parler même s'il

¹⁰⁵ De MONTMOLLIN M. (1996) « Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome ». in BARBIER J.M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF. p. 193

¹⁰⁶ REY B. (1996) *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF. 216 p.

¹⁰⁷ PERRENOUD P. (1999) *Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude*. Paris : ESF. p.162

ne s'agit pas de la même compétence. Chaque être humain s'exprime donc de façon singulière.

Ainsi, le champ de la compétence fait appel à la fois à la notion d'universalité et de singularité, ce qui est contradictoire. Ce qui caractérise l'espèce humaine, c'est la capacité d'affronter avec une relative efficacité des situations inédites. On peut avancer l'idée plus générale « qu'une compétence permet d'affronter un nombre indéfini de situations différentes, mais de *même type*, sans pouvoir y répondre de façon stéréotypée et sans pour autant disposer d'avance d'un répertoire de conduites, dans lequel prélever la réponse adéquate.

Observons maintenant « les familles de situations » faisant appel à la *même* compétence. Une situation, dans ce cadre, définit l'acteur placé dans un environnement, face à d'éventuels partenaires, et il doit faire ou dire quelque chose. Une famille de situations est un ensemble de situations d'un niveau de complexité équivalent qui se rapportent à une même compétence.

A quel niveau général peut-on situer la compétence ? Dans une approche doublement constructiviste, nous pouvons considérer, comme l'indique P. PERRENOUD :

- « que les situations sont construites par le sujet et c'est lui qui est en fin de compte le seul habilité à leur donner un sens ;
- la famille dont une situation singulière relève est également une construction du sujet»¹⁰⁸.

Il appartient donc au sujet de déterminer, consciemment ou non, son rapport à la situation, en fonction de ses projets et intérêts du moment. L'observateur n'est pas à la place du sujet. C'est à ce dernier qu'il revient de grouper ou dissocier des situations. Ce qui nous amène à envisager « l'existence d'une typologie des situations propres à chaque sujet ». Tout dépend des indices que celui-ci retient. Il apparaît vain de tenter de donner une définition « objective » des familles de situations car le sujet, étant dans l'action, ne vit pas la même alternative.

Dans le cadre des apprentissages à l'école, l'enseignant peut aider l'élève à repérer des similitudes de structures, donc à réunir progressivement en un ensemble des situations appartenant à des familles distinctes. Cela revient à intégrer en une compétence unique,

¹⁰⁸ PERRENOUD P. (1999) op. cit. pp. 164-165

plus générale, plusieurs compétences spécifiques. Or chacun offre une capacité de réponse singulière à des situations à la fois diverses et apparentées. Si l'on analyse les capacités de l'expert, il n'est pas nécessairement celui qui définit des familles très extensives de situations. Il a plutôt pour capacité d'organiser le monde de façon optimale, en formant des familles assez restreintes là où il dispose d'un capital spécifique de savoirs et savoir-faire, et des familles assez larges là où il utilise sa capacité de poser et de résoudre des problèmes quelconques. Plus la famille de situations est vaste, plus le travail de réflexion devient important. Or l'expert ne prend jamais tout son temps pour résoudre un problème. On attend de lui une réponse aussi rapide que possible. C'est pourquoi il conjugue à la fois des compétences spécifiques peu généralisables mais efficaces pour résoudre une classe restreinte de problèmes, et des compétences plus larges, mobilisées lorsque les premières ne répondent pas à la hauteur de la complexité ou de la nouveauté de la situation. Cela conduit l'acteur à distinguer les familles de situations en fonction du temps dont il dispose pour agir. Certaines situations exigeront une réponse *instantanée*, d'autres demanderont une réponse *moins immédiate*. Tout apprentissage se réfère, dans des proportions variables, à ces deux extrêmes. Dans les métiers de l'humain, coexistent ces divers types de situations. La compétence désigne parfois une capacité de mobilisation immédiate, parfois une mobilisation plus réfléchie. Cela exige « une *forme de discernement* qui permette de proportionner le temps de réflexion au temps utile et aux risques qu'entraînerait une erreur »¹⁰⁹.

Nous pouvons conclure que la notion de familles de situations se contredit car notre logique d'action à court terme peut entrer en conflit avec notre logique d'action à long terme. A l'école, l'enseignant a un large pouvoir de définition des tâches et des problèmes. Mais il est confronté à la complexité du réel (l'hétérogénéité des élèves, l'environnement matériel, les attentes institutionnelles) et à son propre fonctionnement, et tente de trouver un compromis acceptable. La complexité appelle dès lors l'adaptabilité car on ne sait jamais à quoi on s'attend exactement face à une situation complexe. La question n'est pas tant celle de l'inédit de la situation que de son incertitude ou de son imprévisibilité, comme l'énoncent E. MORIN et J.L. LEMOIGNE¹¹⁰.

¹⁰⁹ PERRENOUD P. (1999) op. cit. p. 169

¹¹⁰ MORIN E. LE MOIGNE J.L. (1999) *L'intelligence de la complexité*. Paris : L'Harmattan. p.218

Si nous rapprochons maintenant la notion de complexité à celle de l'évaluation, nous sommes amenés à porter à nouveau notre regard sur l'élaboration des situations complexes. F. M. GERARD, cite X. ROEGIERS . Selon cet auteur, « une situation complexe combine des éléments que l'élève connaît, qu'il maîtrise, qu'il a déjà utilisés plusieurs fois, mais de façon séparée, dans un autre ordre ou dans un autre contexte »¹¹¹. Cette conception de la situation complexe est particulièrement importante par rapport à l'évaluation des compétences mobilisées dans ces situations. Dans ce cadre, il ne s'agit pas de confronter l'élève à une situation qui serait à la fois compliquée et complexe car, en cas d'échec, il serait impossible de savoir si l'élève n'a pas été à même de la résoudre de par sa complication ou de par sa complexité. Il s'agit de s'être assuré pour l'enseignant que toutes les ressources (savoirs et savoir-faire) à mobiliser pour résoudre la situation ont été non seulement « apprises » par les élèves, mais sont également « maîtrisées ». L'acquisition et l'évaluation des ressources sont indispensables pour envisager l'évaluation des compétences. Nous pouvons en déduire qu'une des complexités à surmonter est de créer des situations pertinentes et valides d'apprentissages.

Pour que la situation soit pertinente, il convient de se référer au concept de « familles de situations » décrit dans le paragraphe ci-dessus. Il est nécessaire de définir les situations et les paramètres des familles de situations auxquelles correspondent les compétences visées et évaluées. Pour répondre à cette exigence, avant la situation d'évaluation, les élèves devraient donc avoir été confrontés à des apprentissages et à des situations de même niveau de complexité et appartenant à la même famille de situations. Enfin, les situations d'évaluation devraient appartenir à la famille de situations relative à la compétence évaluée, donc correspondre aux paramètres de celle-ci. Pour qu'il y ait correspondance, il faut qu'un référentiel de situations existe.

Cette difficulté de définir les situations et les paramètres des familles de situations a amené certains auteurs à critiquer, voire rejeter le concept de « famille de situations » comme B.

¹¹¹ GERARD F.M. (2007) « La complexité d'une évaluation des compétences à travers de situations complexes : nécessités théoriques et exigences du terrain » *Actes du Colloque international « Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs »*. Montréal : ORE, 26 et 27/04/2007. Ressource en ligne. Accédée le 2/05/2010, sur <http://www.fmgrard.be/textes/complexEval.pdf>

REY¹¹². Si les familles de situations n'existent pas, il est impossible d'inférer à partir de cette situation d'évaluation la maîtrise de la moindre compétence puisque chaque situation serait totalement isolée l'une de l'autre. C'est une des difficultés que rencontrent ceux qui pratiquent l'évaluation des compétences transversales. « Celles-ci ne permettent pas de circonscrire des familles de situations de manière suffisamment concrète, ce qui rend quasi impossible leur évaluation »¹¹³. Le paradoxe réside dans le fait que pour évaluer, il faut disjoindre un objet qui est complexe et qui représente un tout.

Pour conclure, la question posée peut être rapprochée du paradigme objectiviste, selon lequel la complexité est liée au fait qu'elle est « irréductible à un modèle fini », en référence à J.L. LE MOIGNE¹¹⁴. Cette irréductibilité implique qu'il n'y a pas de solution idéale pour l'évaluation des compétences transversales mais uniquement quelques repères à prendre en compte, au sens de la « stratégie tâtonnante ».

Au regard des éléments théoriques de la complexité et dans le cadre du contexte scolaire, l'approche par compétence et son évaluation sous-tend « qu'on ne peut développer des compétences qu'en confrontant les élèves à des situations complexes, dans lesquelles ils mobilisent leurs acquis, perçoivent leurs limites et sont incités à les dépasser en travaillant sur les obstacles »¹¹⁵. On ne peut se passer de la complexité qui se caractérise notamment par la multiplicité. Plusieurs interactions s'enchevêtrent en augmentant la quantité d'informations à traiter et donc la difficulté de la prise de décision. « Le paradigme de complexité enjoint de relier tout en distinguant »¹¹⁶.

¹¹² REY B. (1996) op. cit. 216 p.

¹¹³ GERARD F.M. (2007) op. cit. p.5

¹¹⁴ LE MOIGNE J.L. (1990) *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod 178 p

¹¹⁵ PERRENOUD P. (1998) op. cit. p. 193

¹¹⁶ LE MOIGNE J.L.(1990) op. cit. p. 258

3.3.5. L'autonomie

Nous avons étudié la complexité au sein des familles de situations qui font appel à la même compétence et abordé la notion de sujet et de subjectivité. Nous allons maintenant préciser ce qui caractérise l'autonomie, en terme de notion¹¹⁷ plutôt que de concept, puisque notre questionnement portera sur ce thème lors de nos entretiens.

Dans l'encyclopédie Quillet, l'autonomie est définie comme « une liberté, une indépendance morale ou intellectuelle »¹¹⁸.

E. MORIN précise dans sa théorie que la notion d'autonomie est complexe. Nous dépendons d'une part d'un langage, des apprentissages culturels, d'une éducation, d'une société et nous avons opéré des choix dans le stock d'idées existantes de façon autonome. Mais nous dépendons, d'autre part, de nos gènes, « nous sommes possédés par nos gènes puisque ceux-ci ne cessent de dicter à notre organisme le moyen de continuer à vivre. Réciproquement, nous possédons les gènes qui nous possèdent »¹¹⁹. Nous sommes ainsi capables de pouvoir prendre ce qui nous intéresse dans une culture, et de développer nos propres idées. Ce qui est intéressant, c'est le sentiment de liberté que nous avons, sans pour autant être libres, puisque nos choix sont dictés par l'influence de notre culture.

Lev S. VYGOTSKI aborde la notion d'autonomie dans « une zone proximale de développement ». L'auteur nous dit que ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui à l'aide des adultes, il pourra l'accomplir seul demain. Et cette zone est définie comme l'écart entre le niveau actuel de l'enfant et son niveau potentiel : « cette disparité entre l'âge mental, ou niveau présent de développement, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration, détermine précisément la zone proximale de développement »¹²⁰. Le but est de dépasser les compétences actuelles grâce à une activité conjointe avec un formateur ou d'autres apprenants pour accéder progressivement à un plus haut niveau d'autonomie.

¹¹⁷ Comme pour la transversalité, l'autonomie n'a pas été étudiée au niveau du concept, puisque nous n'avons étudié que deux auteurs.

¹¹⁸ QUILLET A. (1968) *Dictionnaire encyclopédique Quillet*. Paris : Librairie Aristide Quillet (rééd. 1975). Vol. 1. p. 497

¹¹⁹ MORIN E. (1999) op. cit. p. 89

¹²⁰ VYGOTSKI, L., (1934) *Pensée et langage*, Paris : La Dispute, (Rééd. 1997) p. 351

Que représente l'autonomie à l'école ?

Qu'attend-on d'un enfant autonome à l'école ?

Un enfant autonome à l'école primaire, est celui qui n'a pas besoin de l'aide de l'enseignant pour exécuter correctement un travail et ceci jusqu'à son terme. Ce degré d'autonomie de l'élève est toujours relatif à son âge, au niveau d'exigence demandé, à la difficulté de l'activité et évolue.

Nous pouvons donc conclure qu'il est important d'entraîner les élèves à l'autonomie puisque celle-ci permet d'élaborer des savoirs plus complexes.

CONCLUSION PREMIERE PARTIE :

APPROCHES CONTEXTUELLE ET CONCEPTUELLE

Au terme de cette première partie et après étude des concepts d'évaluation, de compétence et de complexité, nous pouvons retenir que c'est le contexte professionnel qui a fait émerger notre intérêt pour cette question. Au regard de notre approche théorique, il est important de prendre en considération le contexte de l'évaluation des compétences transversales du socle commun dans la mesure où il ouvre vers une approche pédagogique plus large, l'approche par compétences.

La question de l'évaluation nous interrogeait puisque nous étions amenés à analyser les résultats d'évaluations nationales et d'évaluations de prévention contre l'illettrisme. Les difficultés d'interprétation suscitaient pour nous des questionnements. L'étude du concept de l'évaluation nous a permis de mieux comprendre le rôle de l'évaluation qui oscille entre deux logiques, celle de la sélection et de la formation. Parmi les différentes formes possibles, l'évaluation formative met en valeur la place importante qu'elle occupe dans des dispositifs pédagogiques centrés sur les apprentissages, pédagogie différenciée et parcours individualisé de l'élève. Cela nous confirme que sa pratique pourrait être un moyen au service de la réussite de tous les élèves. Mais ce moyen ou cette méthode est à resituer dans une approche plus globale des processus de régulation et dans une approche plus générale de la connaissance par les compétences.

Le développement des compétences à l'école permet de donner plus de sens aux apprentissages, ce qui favorise une meilleure motivation des élèves. Nous pouvons conclure que cette approche par compétences serait bénéfique pour tous les élèves : les élèves en difficulté qui n'adhèrent pas aux connaissances décontextualisées se rendent mieux compte de l'utilité d'apprendre et les « bons » élèves perçoivent mieux les possibilités d'appliquer leurs connaissances et savoir-faire dans la vie réelle (transfert des connaissances). Développer des compétences permet de mieux apprendre à apprendre.

Valoriser les compétences permet de former des citoyens capables de s'adapter à des situations nouvelles qui leur sont posées. Cet objectif illustre bien les enjeux européens dans le domaine de l'éducation fixés par le Sommet de Lisbonne (2000).

La complexité est au cœur de l'approche par les compétences. Chacun s'accorde à dire que les compétences s'exercent lorsqu'il s'agit de résoudre des situations-problèmes nécessitant la mobilisation de plusieurs ressources. Nous pouvons donc en déduire qu'il convient de situer les élèves dans un environnement complexe et de les amener à mobiliser leurs différents acquis pour résoudre une situation complexe. Mais être compétent, ce n'est pas toujours gérer le complexe en permanence, c'est aussi gérer des situations coutumières (l'ordre, la séparabilité, la logique). Cependant, être compétent exige de pouvoir faire face à l'imprévisible, (le désordre, l'inséparabilité, l'illogisme) principe énoncé par E. MORIN, même en dehors de toute situation de crise.

Ainsi l'entraînement à la construction des compétences pourra renforcer les capacités d'autonomie et de prise de décision.

Pour conclure, l'évaluation est perçue comme étant complexe à l'école et la difficulté s'accroît lorsqu'il s'agit d'évaluer les compétences transversales puisqu'elles sont également complexes. L'étude des trois concepts nous témoigne de la complexité de la compétence transversale et de son évaluation.

A cette étape de notre étude, il est intéressant, maintenant, d'aller interroger des enseignants qui sont confrontés, dans leurs pratiques, à ces difficultés. Nous pourrions ainsi recueillir des éléments sur les activités menées qui favorisent l'autonomie et la prise d'initiative et sur les façons dont ils procèdent pour l'évaluation des compétences transversales.

PARTIE II :

APPROCHE METHODOLOGIQUE

1. APPROCHE METHODOLOGIQUE

1.1. METHODOLOGIE DE RECHERCHE

1.1.1. Terrain de recherche

Compte tenu de notre sujet de recherche, nous avons choisi d'interroger des enseignants maîtres-formateurs – une conseillère pédagogique généraliste et un conseiller pédagogique spécialisé en éducation physique et sportive, ayant une pratique réflexive sur l'évaluation des compétences à l'école primaire – des enseignants étant amenés dans leur classe à évaluer les compétences du socle commun aux paliers 1 (classe de CE1) et 2 (classe de CM2), des élèves scolarisés à ce même niveau et un enseignant de collège concerné par l'évaluation du palier 3 du socle.

Pour répondre aux attentes des différents paliers de maîtrise du socle commun, le choix de deux compétences extraites des piliers 6 et 7 du socle commun permettait d'en suivre leur acquisition tout au long de la scolarité obligatoire. (voir tableau ci-après)

Choix de deux compétences interrogées dans les deux piliers :

Palier 1 (CE1)	Palier 2 (CM2)	Palier 3 (fin collège)
Pilier 6 : Compétences sociales et civiques		
- respecter les autres et les règles de la vie collective	-respecter les autres, et notamment appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons	- connaître et respecter les règles de la vie collective
- pratiquer un jeu ou un sport collectif en en respectant les règles	- respecter les règles de la vie collective, notamment dans les pratiques sportives	
Pilier 7 : autonomie et initiative		
- écouter pour comprendre, interroger,	- respecter des consignes simples en autonomie	- savoir organiser son travail : planifier, anticiper,

répéter, réaliser un travail ou une activité ¹²¹	(savoir organiser son travail : planifier, anticiper, rechercher et sélectionner des informations utiles)	rechercher et sélectionner des informations utiles (organiser son temps et planifier son travail ; Elaborer un dossier : prendre des notes, rechercher, analyser, organiser, synthétiser, exposer des informations)
- maîtriser quelques conduites motrices comme courir, sauter, lancer	- réaliser une performance mesurée dans les activités athlétiques et en natation	- apprécier les bienfaits de l'activité physique (savoir s'investir dans des projets physiques à visée sportive ou artistique en montrant sa motivation)

En étudiant alors plus en détail notre premier choix de population cible, il s'est avéré que celle-ci n'était pas adaptée au rapport que nous souhaitions étudier entre l'outil d'enquête et le public visé :

- la formulation des questions ne pouvait être posée de façon identique à un jeune public (élèves de sept et dix ans) et à un public d'enseignants adultes ;
- la pluralité des publics interrogés ne correspondait pas exactement à la problématique du rôle de l'évaluation ; les réponses des élèves n'auraient peut-être pas, pu apporter des données comparables sur les fonctions de l'évaluation ;
- l'interview d'un professeur de collège n'aurait pas permis de comparer les données car les modalités de maîtrise des compétences au collège sont organisées différemment.

Nous avons donc choisi d'interroger uniquement des enseignants du premier degré :

- deux conseillers pédagogiques, l'une généraliste et l'un spécialisé en éducation physique et sportive qui, dans leur expérience de formateur, sont amenés à repérer et analyser les pratiques d'évaluation des enseignants,
 - et deux professeurs des écoles de CE1 et de CM2 (une enseignante de CE1 et un enseignant de CM2) qui valident les paliers 1 et 2 du socle,
- pour recentrer notre étude sur le rôle de l'évaluation.

¹²¹ Les compétences du Pilier 7 ne sont pas mesurées au palier 1 (CE1).

1.1.2. Outil d'enquête

Madeleine GRAWITZ considère la technique de l'entretien « en fonction du type de communication et d'information qu'elle vise et de la recherche dans laquelle elle s'insère. »¹²² L'utilisation de tel ou tel type d'entretien dépend du moment de la recherche, du type de recherche et de l'objectif poursuivi. Des différences essentielles existent dans le contenu de la communication et dépendent de deux facteurs : le degré de liberté et le niveau de profondeur. « Le degré de liberté laissé aux interlocuteurs se traduit dans la présence et la forme des questions. Le niveau d'information recueillie s'exprime dans la richesse et la complexité des réponses. C'est l'objectif à atteindre qui déterminera la liberté laissée à l'enquêteur et à l'enquêté, la profondeur des informations à recueillir, c'est à dire le type d'interview à préconiser »¹²³.

Ainsi, pour tenter de répondre aux objectifs fixés, il nous a semblé opportun d'opter pour l'entretien semi-directif parce que ni le questionnaire, ni l'entretien directif qui impliquaient des questions trop fermées ne permettaient une souplesse de l'interactivité avec les personnes interviewées. Or, il s'agissait de recueillir des informations de façon ciblée en interrogeant les pratiques tout en essayant d'approfondir la réflexion de l'interviewé et en se laissant porter par l'imprévisibilité des réponses. Les questions posées ont été rédigées par avance et ont entraîné la formulation d'autres questions de manière impromptue, pour préciser la pensée de l'interviewé. L'entretien directif n'aurait pas permis d'obtenir un niveau d'information riche à interpréter ensuite. L'entretien semi-directif semblait être le plus approprié pour favoriser la libre expression de l'interviewé et la prise en compte de la part d'improvisation des réponses par l'intervieweur.

C'est pourquoi un entretien semi directif a été choisi. Les questions ont été organisées autour de trois centres d'intérêt : les pratiques d'évaluation des activités menées en autonomie, puis, dans le domaine de la prise d'initiative et l'acquisition de ces compétences transversales à l'école.

¹²² GRAWITZ M. (2000) op. cit. p. 645

¹²³ GRAWITZ M. (2000) op. cit. pp. 645-646

1.1.3. Guide de l'entretien et public ciblé

Nous avons bâti notre grille d'entretien, en vue de l'entretien exploratoire, pour recueillir des éléments d'information sur les pratiques de l'évaluation, les difficultés rencontrées dans ces pratiques et les raisons de ces difficultés, en se plaçant dans la posture d'un chercheur qui souhaite approfondir la connaissance d'une thématique sans porter de jugement de valeur sur ses découvertes. Dans cette optique, les questions sont restées ouvertes et ont guidé l'interviewé sur les différentes façons de pratiquer l'évaluation de compétences transversales et transdisciplinaires.

Cette première grille d'entretien a été « testée » auprès de deux conseillers pédagogiques. Le premier entretien exploratoire, mené auprès d'un conseiller pédagogiques en éducation physique et sportive, n'a pas pu, pour des raisons techniques et temporelles, être enregistré. La méthode de cet entretien peut être qualifiée « d'approche directe... avec prise de notes »¹²⁴. Ce premier entretien sans enregistrement nous permettait de réaliser une première expérience d'interview en tant qu'apprenti chercheur et de la tester. Il en est ressorti d'après les pratiques de l'interviewé, enseignant expérimenté et spécialisé actuellement dans le domaine sportif qu'une compétence transversale en sport n'est pas facilement mesurée. C'est la performance physique qui est mesurée avec précision. Les enseignants ne sont pas préparés à cette pratique d'évaluation. La situation des jeux collectifs a longuement été abordée comme exemple pour parler des compétences transversales. Dans ce cadre, ce sont surtout les différents rôles que tiennent les élèves qui sont évalués avec des critères (joueur, arbitre, spectateur). Mais le degré d'acquisition de la compétence n'est pas mesuré. L'entretien s'est ensuite prolongé sur les différentes formes d'évaluation, leurs avantages, leurs inconvénients dans des activités sportives collectives ou individuelles. L'auto-évaluation et la co-évaluation ont aussi été évoquées. L'interviewé a préconisé une co-évaluation en binôme entre pairs (un élève réalise une performance, un autre élève observe). Il préconise la prise en compte de l'avis de l'élève par l'enseignant dans l'évaluation et la pratique de l'évaluation formative.

¹²⁴ BLANCHET A., GOTMAN A. (1992), *L'enquête et ses méthodes ; l'entretien*. Paris : Armand Colin. p. 8

Ce premier entretien nous a donné plus qu'une simple expérience puisqu'il a nous permis de préciser notre démarche. En effet, il nous a semblé plus judicieux de laisser de côté les activités sportives dans le cadre de l'évaluation des compétences sociales et civiques (pilier 6) et de se recentrer sur les compétences d'autonomie et de prise d'initiative (pilier 7) du socle commun. Ces situations de travail sont rencontrées régulièrement dans les pratiques de classe et peuvent favoriser la réflexion des enseignants interrogés.

Le deuxième entretien exploratoire, dont les propos ont été enregistrés et retranscrits a mis en évidence la difficulté pour un enseignant de cerner les caractéristiques de la compétence. Les données recueillies étant très riches, nous sommes convenus de considérer cet interview comme le premier entretien semi-directif. C'est pourquoi nous avons choisi de commencer le questionnement de manière indirecte, sans mentionner ces notions. Nous avons souhaité pour cela interroger d'abord les activités menées par les enseignants pour mesurer des compétences transversales, puis, des exemples et, enfin, la notion plus abstraite de compétence.

Notre grille d'entretien s'est décomposée en deux grandes parties, l'une portant sur l'autonomie, l'autre sur la prise d'initiative :

- la description de situations dans lesquelles se trouve l'élève en autonomie : nous avons cherché à connaître des activités proposées à l'élève lui permettant d'organiser son travail, le planifier, anticiper, rechercher et sélectionner des informations, de manière autonome ;
- la manière dont est observée l'activité de l'élève : l'enseignant met-il en place un dispositif direct ou indirect pour évaluer cette compétence ?
- le degré d'acquisition de cette compétence.

Le même type de questionnement a ensuite été posé pour obtenir des informations sur la prise d'initiative.

Pour conclure, deux questions permettaient d'aborder les caractéristiques d'une compétence en général et dans la pratique scolaire.

Cette grille (*consultable en annexe 1 de ce mémoire*) constituait un guide d'entretien ; il nous est arrivé de poser les questions de manière différente ou de reposer la question quand

celle-ci n'était pas comprise. Nous nous sommes efforcés d'aborder les questions avec le plus de neutralité possible.

Présentation du public ciblé et conditions des enregistrements

Les entretiens ont été conduits auprès de trois enseignants du 1^{er} degré, plus ou moins expérimentés et ayant des profils très différents.

Annie, cinquante et un ans, est conseillère pédagogique pour les professeurs du 1^{er} degré depuis onze ans après avoir enseigné pendant une vingtaine d'années. Elle a enseigné notamment dans un secteur qui accueillait des enfants du voyage (treize ans). Elle a occupé trois postes de conseillère pédagogique : deux ans pour l'enfance handicapée, cinq ans en secteur rural et quatre ans en secteur urbain. L'entretien s'est déroulé dans une école située en banlieue d'une grande agglomération, dans la salle des professeurs.

Betty, trente-cinq ans, est enseignante depuis deux ans dans une école rurale et en assure la direction depuis cette année. Elle a enseigné le français, précédemment, dans un pays européen.

Cyril, cinquante ans, est enseignant et directeur d'une école rurale depuis six ans, après un parcours professionnel à l'étranger.

1.1.4. Déroulement des entretiens

Au début de chaque entretien, nous avons expliqué aux interviewés le cadre et le but de notre recherche. Nous leur avons demandé ensuite l'autorisation d'enregistrer leur propos tout en précisant le caractère anonyme des transcriptions et le principe de confidentialité. C'est pourquoi nous avons changé les prénoms des personnes interviewées.

Les techniques de communication utilisées ont été centrées sur l'utilisation de mots simples et ne faisant pas appel à un vocabulaire théorique. Une attitude empathique et le

souhait de respecter l'éthique de la profession ont été au cœur de nos préoccupations pour établir un climat de confiance. Les personnes interrogées se sont exprimées librement sans aucune crainte de voir leur propos interprétés. Pour des raisons pratiques, les enseignants praticiens ont été choisis dans la zone géographique où nous exerçons nos missions de conseillère et après autorisation accordée par l'Inspectrice de l'Education Nationale, responsable de la circonscription. Ils se sont prêtés volontiers à la pratique de l'interview après quelques instants de gêne qui se sont vite dissipés. Le fait de commencer par des questions simples leur a permis de s'exprimer sans difficulté. La position d'écoute active a été utilisée fréquemment ainsi que la reformulation afin de s'assurer de la compréhension des propos de l'interlocuteur et d'encourager son expression.

Aucun jugement de valeur n'a été exprimé ni même pensé pour ne pas perturber l'entretien. Les silences ont été respectés, une écoute a été installée pour donner le temps de la réflexion avant de répondre.

Les entretiens se sont déroulés sur le lieu de travail, pour les enseignants en poste, en dehors de leurs temps d'enseignement, dans le bureau du Directeur ou la salle de réunion des professeurs. Ils ont duré environ quarante-cinq minutes avec une relance pour l'un d'entre eux. Après la relance, nous avons pu noter plus d'aisance dans l'expression du discours. En fin d'entretien, nous avons explicité notre sujet aux personnes interrogées, précisant ainsi nos hypothèses.

1.1.5. Méthodologie de transcription des entretiens

La transcription s'est avérée relativement longue. Lors de la transcription, nous avons tout d'abord numéroté chaque ligne du discours des interviewés. Nous leur avons ensuite attribué un prénom fictif, pour respecter leur anonymat.

Pour un meilleur repérage dans chaque entretien, nous avons également identifié chaque interaction en utilisant l'initiale du prénom fictif attribué à l'interviewé, suivie d'un chiffre identifiant l'interaction. Nos propres interactions se distinguent de celles des interviewés par la mise en minuscule de l'initiale et l'écriture en italique. Ce qui donne, par exemple, pour le premier entretien d'Annie, « *a1* » pour notre premier échange et « *A1* » pour la

réponse d'Annie. Il en est de même pour Betty « *b1* » et « B1 » et pour Cyril « *c1* » et « C1 ».

Les trois transcriptions des entretiens sont jointes intégralement en annexe 2 de ce mémoire.

1.2. METHODE D'ANALYSE

1.2.1. Construction des grilles d'analyse

L'analyse de contenu cherche à connaître la signification des paroles des interviewés. Du traitement de ces contenus, nous pouvons apprendre « d'autres choses », des savoirs déduits de nature psychologique, sociologique, historique, économique... comme l'indique L. BARDIN¹²⁵. Le but de l'analyse de contenu est « l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production (ou éventuellement de réception), à l'aide d'indicateurs (quantitatifs ou non)¹²⁶.

Cette phase d'étude a été menée en respectant les règles préconisées par L. BARDIN¹²⁷ : tout d'abord, la règle d'exhaustivité ou de non sélectivité nous a fait prendre en compte tous les éléments significatifs de chaque entretien. La règle de représentativité nous a conduit à questionner un homme et une femme. La règle d'homogénéité nous a amenés à proposer les mêmes conditions de recueil de données, même grille, même durée d'entretien et même catégories de personnes. Enfin la règle de pertinence nous a imposés une adaptation entre les contenus et l'objectif fixé.

Lecture flottante des entretiens

Ainsi, notre construction des grilles d'analyse s'est déroulée en plusieurs étapes. Nous avons d'abord effectué une lecture flottante de chaque entretien : « la première activité consiste à se mettre en contact avec les documents d'analyse, à faire connaissance en

¹²⁵ BARDIN L. (2009) *L'analyse de contenu*. Paris : PUF p. 42

¹²⁶ Ibid. p. 43

¹²⁷ Ibid. p. 40

laissant venir à soi des impressions, des orientations »¹²⁸ comme le précise L. BARDIN. Un certain nombre de grands thèmes évoqués par les interviewés ont été relevés. Cette analyse thématique s'est basée sur des « mots-forts » prononcés par les interviewés. Nous avons noté qu'un thème pouvait être exprimé à plusieurs moments du discours et s'interposait avec d'autres thèmes relevés. Nous avons relevé les occurrences de termes, d'hésitations, de silences, pour se rapprocher au plus près de la pensée des interviewés. Cependant, comme toute forme de discours est prétexte à interprétation, cette analyse de répétitions de mots, de styles de discours (affirmation, désaccord), de non-dits (gestes, silences) pouvait en orienter dans un sens ou dans un autre sa perception. Nous ne souhaitons pas que l'analyse trop détaillée du contenu ne masque l'essentiel. Ainsi, nous avons préféré centrer notre analyse sur l'étude sémantique du contenu..

Dans un second temps, nous avons procédé à une lecture plus séquentielle en recherchant les unités de sens que nous avons intégrées dans les grands thèmes définis à l'issue de la première lecture. Comme l'indique L. BARDIN, « L'entretien est découpé en séquences. Des critères sémantiques (organisation de la séquence autour d'un thème dominant), mais aussi stylistique (rupture de rythmes, opérateurs grammaticaux) sont à la base de ce découpage ».¹²⁹

La recherche de ces unités de sens nous a amenés à découper une séquence en plusieurs séquences, car différents thèmes figuraient dans ce premier découpage. Pour affiner cette perception d'unités de sens, nous nous sommes appuyés sur la présence des connecteurs logiques, changement de sujets, de mots indiquant le passage d'un sujet à un autre (alors..., donc..., ensuite..., enfin).

Ce travail de découpage a été effectué entretien par entretien, nous amenant à déplacer certaines séquences d'un sous-thème à un autre, et à regrouper certains sous-thèmes dans un autre sous-thème, ceux-ci n'étant pas abordés par les trois interviewés. Nous avons étudié l'intégralité des discours. Ce travail de lecture et d'analyse a été guidé par nos hypothèses de départ. Toutefois, nous nous sommes efforcés de garder une grande ouverture d'esprit et d'accueillir les propos des interviewés qui n'allaient pas toujours dans le sens de nos idées de départ. Cette recherche « d'immersion dans le monde subjectif d'autrui », attitude qui exige un effort, mais n'exclut pas l'intuition, dans la mesure où, à

¹²⁸ BARDIN L. (2009) op. cit. p. 126

¹²⁹ BARDIN L. (2009) op. cit. p. 102

chaque nouvel entretien, il faut faire abstraction, et de soi-même, et des entretiens précédents »¹³⁰ comme le précise L. BARDIN, demande un certain nombre de temps d'étude entrecoupés d'arrêts, de reprises pour conserver un « œil neuf ».

Détermination des thématiques abordées par chaque interviewé

Nous sommes ainsi parvenus à identifier cinq thèmes différents : ceux-ci se découpant en sous-thèmes (de trois à cinq sous-thèmes) :

	Auto-évaluation
1. La Compétence de l'autonomie et de la prise d'initiative	Co-évaluation
Maîtrise / acquisition	Evaluation formative
Définition / caractéristiques	Entretien d'explicitation
Complexité	4. Fonctions de l'évaluation
2. Evaluation de la compétence	Rôle de l'évaluateur
Explicitation / entretien	Sens de l'évaluation
Dispositifs / modalités	5. Autonomie / prise d'initiative
Critères d'évaluation	caractéristiques
3. Formes de l'évaluation	formes
Cadre institutionnel	évaluation

Dans un troisième temps, la deuxième phase de l'analyse s'est orientée vers la transversalité thématique. L. BARDIN compare la parole dans la pratique d'entretiens semi-directifs à « un canevas ». « Comme dans une toile avec chaîne et trame, des thèmes apparaissent, puis réapparaissent un peu plus loin, en fonction de la progression d'une pensée qui se cherche. La procédure d'analyse transversale synthétique consiste à détruire

¹³⁰ BARDIN L. (2009) op. cit. p. 96

(avec le traitement de texte), ce petit jeu de saute-mouton de l'esprit »¹³¹. Nous avons donc regroupé par thèmes et sous-thèmes les paroles de chaque interviewé. Dans cette grille de synthèse, nous n'avons retenu que les éléments de discours qui nous ont semblé les plus explicites et avons indiqué (par le codage des interactions et la numérotation de lignes) où retrouver ces propos dans les entretiens. Cette synthèse nous a amenés à revoir de nouveau certains découpages de parties d'entretiens, ayant constaté que des éléments de discours de deux entretiens qui rencontraient des similitudes avaient été classés dans des sous-thèmes différents. Il nous est apparu que d'autres sous-thèmes pouvaient être regroupés, comme celui des pratiques de l'autonomie et de la prise d'initiative à l'école, pour deux raisons : ces notions sont déclinées dans la même compétence 7 du socle commun de connaissances et de compétences et l'un des interviewés avait surtout évoqué l'autonomie, l'autre, la prise d'initiative. Toutefois, les contenus étaient similaires. Un sous-thème a été écarté, celui de la réflexivité ; nous n'avons pas recueilli assez d'éléments lors de la lecture séquentielle.

Proposition de catégorisation et sous-catégorisation

La proposition de catégorisation et de sous catégorisation est apparue après la relecture approfondie des entretiens retranscrits et s'est voulue pertinente pour donner du sens à l'analyse qualitative. Elle reprend les différentes thématiques abordées par chaque interviewé pour les ré-organiser en catégories adaptables à tous les entretiens.

☞ Rappel des différentes thématiques abordées par les personnes interviewées

ANNIE				
Compétence transversale	Evaluation de la compétence	Formes de l'évaluation <i>explicitation</i>	Fonctions de l'évaluation	Prise d'initiative
BETTY				
Compétence autonomie et prise d'initiative	Evaluation de la compétence	Fonctions de l'évaluation <i>Evaluation formative</i> <i>Co-évaluation</i>	Autonomie / prise d'initiative	Complexité de l'évaluation

¹³¹ BARDIN L. op. cit. p. 97

CYRIL				
Compétence autonomie et prise d'initiative	Evaluation de la compétence <i>critères</i>	Formes de l'évaluation	Fonctions de l'évaluation <i>Rôle de l'évaluateur</i>	Autonomie / prise d'initiative

☞ *Proposition de catégorisation générale à partir des différents thèmes*

La catégorie proposée s'inspire de la questions problématisée, des trois concepts étudiés pour tenter de trouver des réponses. Ainsi les thématiques relevant de la maîtrise, de l'acquisition, des caractéristiques et de la complexité de la compétence scolaire ont été regroupées dans le thème des compétences transversales.

La mobilisation des compétences transversales regroupe les sous-thèmes des caractéristiques, du sens et du cadre institutionnel.

Enfin le thème de l'évaluation des compétences transversales regroupe les modalités d'évaluation, le rôle de l'évaluateur et la complexité de l'évaluation.

☞ *Proposition des sous-catégories*

Les sous-catégories réorganisent les différentes thématiques dégagées lors de la lecture flottante pour faire sens. Ainsi nous proposerons les sous-catégories suivantes :

catégories	A Les compétences transversales	B Mobilisation des compétences transversales	C Evaluation des compétences transversales
Sous-catégories	A1 Définition / caractéristiques	B1 Des mises en situations	C1 Modalités
	A2 Maîtrise / acquisition	B2 Cadre institutionnel	C2 Rôle de l'évaluateur et formes
	A3 Complexité	B3 Fonctions de l'évaluation	C3 Complexité

Cette première étape dans l'analyse qualitative des entretiens a contribué à catégoriser les données pour approfondir ensuite les propos de chaque personne interviewée pour chaque catégorie et sous-catégorie.

1.2.2 Analyse qualitative des entretiens

Dans un premier temps, nous allons procéder à une analyse linéaire de chaque entretien, ce qui correspond à « l'exploitation du matériel » et à une « opération de codage » selon L. BARDIN, par catégorie, puis sous-catégorie.

Ce que dit Annie des « compétences transversales »		
Sous-catégorie	N° ligne	Extraits du discours
A1 Définition / Caractéristiques	A1 (13 à 14) (14 à 15)	« qui englobe » « des connaissances mais aussi des façons de les mettre en œuvre ces connaissances, donc des savoir-faire, des savoir-être »
	A3 (115 à 119) A43 (1346)	« c'est un objet qui englobe plusieurs savoirs articulés entre eux » « c'est une compétence qui, est... mobilisable dans de nombreuses situations »
	A45 (1364,365)	« ce sont des compétences transversales, universelles, mobilisables dans de nombreuses situations »
	A3 (118) A45 (1364 à 1365)	« qui est identifiable, reconnaissable » « c'est identifiable » « qui sont essentielles parce qu'elles permettent après une disponibilité à des apprentissages scolaires »
	A28 (1213 à 1214)	« ce droit... de se lancer, d'expérimenter... dans tous les apprentissages »
	A28 (1215)	« il y a d'autres prises d'initiative qui sont liées à l'organisation de sa vie d'écologiste »
	A28 (1218)	« il y a des prises d'initiative dans l'apprentissage, pour des savoirs très très précis... et puis, d'autres, plus diffus, plus des savoir-faire, savoir-être »
	A3 (118)	« c'est identifiable... on sait l'évaluer, on sait quand on le sait, on sait quand on le sait pas »
	A6 (131)	« ça passe toujours par l'explicitation »

Annie définit de la compétence comme un ensemble de ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) qui est mobilisable pour gérer une situation et qui revêt un caractère transversal (13 à 15, 114 à 119) (1346) (1364 à 1365) et (213 à 1218). Son évaluation est explicitée. (18, 131).

Ce que dit Annie des compétences transversales		
Sous-catégorie	N° lignes	Extraits du discours
A2 Maîtrise / acquisition	A2 (18 à 19) A2 (110 à 113) A37 (306)	« quelqu'un qui... maîtrise des savoirs et qui sait qu'il les maîtrise » « cette acquisition, elle est extrêmement explicite aux yeux mêmes de celui qui les maîtrise, c'est à dire qu'il sait comment... il sait ce qu'il sait, il sait éventuellement comme il l'a appris... et il sait le réutiliser et c'est ... à ces conditions-là qu'il y a compétence » « un enfant... qui est capable de gérer »

La maîtrise de la compétence passe donc par des raisonnements explicites (18 à 19), (110,111) (112, 113), qui font appel à un ensemble de schèmes, comme l'indique P. PERRENOUD en se référant à la théorie du « constructivisme » de J. Piaget : le sujet construit ses connaissances et assume lui-même le processus d'apprentissage.

Ce que dit Annie des compétences transversales		
Sous-catégorie	N° lignes	Extraits du discours
A3 Complexité de la compétence	A1 (12 à 13) A26 (1195) (1200 à 1201) A3 (119 à 120) A6 (132 à 133) A33 (1259 à 1260)	« c'est quelque chose de complexe, de difficile à qualifier » « elles sont complexes » « quand les choses sont complexes » « cette compétence-là, ... elle s'inscrit dans d'autres compétences » « parce que c'est tellement complexe qu'on est obligé... de faire des choix dans la formulation de la compétence » « elle me disait que j'avais complexifié la tâche... j'embrouillais, je rajoutais encore des informations à traiter »

Annie qualifie la compétence comme une chose à la fois compliquée et complexe. Elle définit le caractère complexe de la compétence parce qu'elle fait appel à d'autres compétences (119 à 120), demande d'opérer des choix (132 à 133) et de traiter simultanément de nombreuses informations (1259 à 1260).

Ce que dit Annie de la mobilisation des compétences transversales		
Sous-catégorie	N° lignes	Extraits du discours
B1 Des mises en situation	A16 (1111)	« j'ai pas de classe, donc c'est compliqué »

Annie n'enseigne pas devant les élèves. Il lui était donc difficile de décrire des activités mises en œuvre pour travailler l'autonomie et la prise d'initiative.

Ce que dit Annie de la mobilisation des compétences transversales		
Sous-catégorie	N° lignes	Extraits du discours
B2 Cadre institutionnel	A12 (183 à 184)	« les critères, ils sont posés par un cadre, ou une institution, ou des éléments du socle commun ou une grille »
	A19 (1151 à 1153)	« sur ces affaires de piliers,... six et sept »
	A43 (1347 à 1348)	« donc, c'est important... de la nommer, de la repérer dans différentes situations »

Ces critères sont définis par le socle commun de connaissances et de compétences (183 à 184), (1151 à 1153).

Ce que dit Annie de la mobilisation des compétences transversales		
Sous-catégorie	N° lignes	Extraits du discours
B3 Fonctions de l'évaluation	A7 (140 à 141)	« c'est un levier qu'on actionne en permanence, qui démarre dès le début de l'apprentissage »
	(141 à 142)	« c'est tout ce qu'on dit dans... donner du sens aux apprentissages, à quoi ça va servir de... »
	(146 à 147)	« au cours de l'apprentissage, ... avec tout ce qu'on sait,... l'explicitation, elle est... au fil de l'apprentissage et de l'acquisition »
	A13 (188 à 190)	« de l'explicitation, c'est un puissant levier de savoir où on en est de l'apprentissage... de savoir ce que l'on sait, et ce qui nous reste à acquérir »
	(190)	« ça met en tension l'apprenant vers autre chose... ça signe un contrat »
	(191)	« qu'est ce qui fait qu'on progresse chacun »
	(191 à 192)	« c'est une analyse de ce que l'on est, c'est une pratique sur soi, sur ce que l'on sait, sur ses procédures »

Un bilan des compétences permet de donner du sens aux apprentissages (140 à 142) : savoir où l'on en est, ce que l'on sait, ce qui reste à acquérir (188 à 190) et d'avoir une pratique réflexive sur ses apprentissages (19 à 192).

Ce que dit Annie de l'évaluation des compétences transversales		
Sous-catégorie	N° lignes	Extraits du discours
C1 Modalités	A9 (154 à 155)	« pour moi,... ça passe forcément par de l'entretien... avec l'élève »
	A10 (171)	« pour moi, l'élève est associé »
	(173)	« il faut que ça se fasse en transparence, en association avec l'élève »
	(174)	« donc, l'élève est plutôt associé à... l'explicitation... à l'importance de cette compétence, et aux modalités d'évaluation »
	A9 (156 à 157)	« cet échange avec l'élève, faut bien qu'il porte sur quelque chose...

	(158 à 159) (160)	que je vais appeler des critères » « des critères... qui sont... le plus observables possibles » « c'est les mots qui vont être mis dessus, avec l'enfant, ou par l'enfant »
	A10 (164) (167)	« j'ai dit... qu'il y a des critères qui existent » « ce critère-là, il n'est pas forcément défini avec l'enfant, il peut être complètement posé par le maître »
	(170) (170 à 171)	« il peut être donc extérieur à l'élève » « c'est quelque chose qu'on a repéré qui était significatif »
	A34 (1278) (1281 à 1282)	« avec des bons critères » « redonner la parole à l'apprenant »
	A16 (1112 à 1113)	« si on veut qu'il y ait cet entretien avec l'enfant, ou avec un groupe d'enfants »
	(1114 à 1115)	« la dimension coopérative d'une classe... échange à plusieurs... vers un fonctionnement un petit peu démocratique »
	A17 (1124 à 1125)	« conseil de coopérative ou débat... on va observer notre vie de classe »
	(1126 à 1127)	« et... définir les règles, les fonctions... l'appropriation des règles par certains... la mise à mal par certains... la recherche de solutions ... c'est une modalité en grand groupe »
	A18 (1148 à 1150)	« et la validation... au bout d'un certain temps, d'une certaine récurrence »
	(1150)	« la quasi certitude que, le gamin, il est au point »
	A19 (1152 à 1153)	« quelque chose de plus continu, oui... on fait le point » « il ne me semble pas qu'il faille faire le point... pour les élèves, tous au même moment »
	A28 (1211)	« pour moi, la prise d'initiative, elle, elle est essentielle dans tout ce que l'on met en place »
	(1213 à 1214)	« ce droit... de se lancer, d'expérimenter »
	A31 (1231 à 1235) (1239 à 1241) (1263 à 1271)	le dispositif, pour moi, ... il est quotidien » « mettre les enfants en situation de recherche, donc, de prise d'initiative » « il y a les deux » « qui visent la prise d'initiative au quotidien » « et puis, un temps,... de formalisation » « vers un climat de relations » « dans l'autorisation à prendre la parole en toute sécurité affective » « elle savait que j'allais l'entendre » « elle se sentait autorisée à faire ça » « c'est une base de sécurité...de confiance »
	A36 (1298 à 1301)	« à sa mise en œuvre au quotidien et dans différentes situations »
	A37 (1314 à 1315)	« on mesure dans des situations qui sont un petit peu différentes, prises dans ce que j'appelle, moi, la vie de la classe »

La mobilisation des compétences transversales passe par un entretien d'explicitation avec l'élève (154 à 155), (171), (173) à partir de critères (156 à 159), (160), définis par l'enseignant (167), (170), ou de règles établies en grand groupe (1126 à 1127). La validation est envisagée ultérieurement, pas pour tous au même moment ((1148 à 1150), (1152 à 1153). L'évaluation se fonde à partir d'une observation continue, régulière des activités conduites en autonomie (1189 à 1191), (1231 à 1235), (1239 à 1241), (1263 à 1271).

Ce que dit Annie de l'évaluation des compétences transversales		
Sous-catégorie	N° lignes	Extraits du discours
C2 Rôle de l'évaluateur et formes	A6 (133)	« y associer celui qui apprend »
	A7 (136)	« pour qu'il y ait compétence...il faut que ça s'élève au rang de savoir explicite »
	(144 à 145)	« cette espèce de couche d'explicitation... qui doit... avancer en même temps que les savoirs »
	(146 à 147)	« l'explicitation, elle est, ... au fil de l'apprentissage et de l'acquisition »
	A10 (176)	« ça appartient à un champ professionnel, et l'enfant est quand même pas associé à ça »
	A12 (179 à 182)	« moi, je préfère et dans... un et, l'association elle se fait, voilà, sur l'explicitation, la verbalisation »
	A13 (193)	« l'idée, c'est quand même d'aider les enfants »
	A15 (198 à 99)	L'auto-évaluation, ...c'est moi, je suis un petit peu moi tout seul, un tout puissant, je définis tout (...) »
	(199)	« (...) je définis... et le critère, et quand je vais le passer (...) »
	(1100 à 1102)	« l'enfant, il n'est pas en capacité de tout décider ...de ce qui va ... être observable et de quand il va l'observer ...c'est renforcer une toute puissance, c'est pas possible »
		« l'association de l'élève, elle se fait... pas sur le critère, le fond... mais sur... les modalités (...) »
	(1106 à 1108)	« cette co-évaluation permet de renforcer des apprentissages ... c'est aussi un bénéfice-là »
	A16 (1117 à 1120)	« le maître, l'adulte, il a une part, ... à part dans le système ...il est en capacité d'observer et de faire quelque chose de ces observations ... donc, pour moi, il y a les deux modalités »
	A17 (1129 à 1132)	« à côté de ça, il y a observation de l'adulte... dans beaucoup de moments pas particulièrement structurés ... centrés sur des apprentissages mais des moments plus de la vie quotidienne ... des moments...qui sont riches d'enseignement. »
	A18 (1139 à 1140)	« on ne peut observer que si on s'attend à observer ... sinon, on voit rien »
	(1143 à 1144)	« pour pas qu'il observe vingt mille choses... faut qu'il ait ... quelques grandes lignes »
	(1146 à 1148)	« l'observation, c'est on engrange, ... des informations et elles vont venir se combiner avec un faisceau d'informations mais en regard de faits observables qu'on souhaite, qu'on a pointés en amont »
	A31 (1236 à 1238)	« il faut bien... se poser, pour mettre de l'ordre dans toutes... ces observations (...) »
		« alors, c'est se poser, soi, adulte (...) »
	(1239)	« on va se mettre à faire le point sur un enfant particulier... pour qui on n'a pas une image très... précise »
	A34 (1276 à 1277)	« c'est se poser avec l'enfant lui-même... en verbalisant »
		« on est obligé d'associer l'élève ...on est obligé de se tourner vers lui »
	(1278 à 1279)	« l'enseignant, il va...engranger des informations, les mettre en lien, avoir... une certitude »

L'importance de l'entretien d'explicitation est mentionnée dans le discours (133), (136), (144 à 145), (146 à 147), (176), (179 à 182), (1276 à 1277). Il est une technique pour pratiquer l'évaluation formative qui est d'abord une évaluation formatrice (193). Simultanément à

l'activité, l'évaluateur collecte des observations qui l'aideront, à posteriori, à évaluer la prise d'autonomie, et d'initiative (I117 à I120), (I129 à I132), (I139 à I140), (I134 à I144), (I146 à I148), (I236 à I238) et à communiquer ses observations à l'élève (I239).

Ce que dit Annie de l'évaluation des compétences transversales		
Sous-catégorie	N° lignes	Extraits du discours
C3 Complexité	A1 (I1 à I3)	« oh, la, la, ... alors compétence, pour moi, c'est quelque chose complexe, de difficile à qualifier »
	(I4 à I5)	« mais c'est quelque chose de très complexe, d'emblée »
	A3 (I9 à I12)	« cette compétence-là, en creux, elle s'inscrit dans d'autres compétences »
	A6 (I31 à I33)	« parce que c'est tellement complexe qu'on est obligé, ... obligé de, je dirais, de faire des choix dans la formulation de la compétence »
	a26 (I193 à I194)	« est-ce que vous pensez que ce dispositif que vous venez de me décrire serait transposable pour évaluer des compétences complexes ? »
	A26 (I195 à I198)	« ben, moi je dirais, d'autant plus qu'elles sont complexes, pour moi, oui. « Et du coup, y a pas, enfin, du coup, c'est compliqué, ça me fait penser aussi à des évaluations en maternelle où on a des grilles d'observation, par exemple du langage, et, où, il est pas intéressant de mentionner ce qu'on ne sait pas mais de mentionner toujours ce que l'on sait »
	A34 (I281)	« donc, dans cette complexité-là, il faut redonner la parole à l'apprenant, ... sur le degré d'acquisition »

Annie évoque la complexité d'évaluer la compétence (elle utilise cinq fois le mot « complexe ») pour exprimer la difficulté à qualifier l'objet à évaluer, la difficulté à faire des choix (I1 à I3), (I4 à I5), (I9 à I12), (I31 à I33), (I195 à I198), (I281).

Synthèse du discours d'Annie

Ainsi, pour Annie, la notion de compétence transversale est bien perçue comme un ensemble de ressources à mobiliser. La forme d'évaluation retenue pour apprécier l'acquisition de compétences est celle de l'évaluation formative qui n'exclut pas l'évaluation certificative de l'enseignant, explicitée à l'élève.

Ce que dit Betty des compétences transversales		
Sous-catégorie	N° lignes	Extraits du discours
A1 Définition / caractéristiques	B69 (1578 à 1580)	« une compétence, c'est être capable de faire quelque chose,... c'est un savoir faire... les caractéristiques d'une compétence, il faut déjà la définir, savoir quelle compétence on travaille »
	B71 (1590 à 1591)	« et ... attitudes... quoique on peut avoir des compétences, aussi, disciplinaires »
	B72 (1602) (1604)	« c'est toujours être capable de savoir faire quelque chose » « on peut avoir des compétences en dehors des champs disciplinaires de l'école... ça peut être savoir faire, savoir vivre, savoir être avec les autres »
	B4 (139 à 140)	« des fiches... qui réfèrent à des choses qu'on a travaillées, qu'on a vues ensemble »
	(144 à 145)	« des choses ... qui reprennent des... compétences travaillées auparavant »
	(146 à 147)	« certaines sont des compétences qu'on n'a pas vues en début d'année mais qu'ils sont censés avoir acquises les années précédentes »
	B6 (172 à 173)	« ce sont de situations qu'il ont déjà vécues... des choses qu'ils ont déjà faites »
	(176 à 179)	« des choses qu'ils n'ont pas vu présentées de cette façon-là... ça demande déjà de réfléchir... de l'observer, ...de chercher par eux-mêmes ce qui peut leur être demandé »
	B77 (1633)	« donc, pour progresser, pour... arriver à un stade où on est capable de faire vraiment seul »
	B79 (1653 à 1654)	« et puis, utiliser ce qu'on a appris pour pouvoir, faire les choses soi-même »
	B81 (1684)	« la transposer »
	B85 (1702 à 1703)	« l'enfant doit avoir acquis déjà certaines choses pour pouvoir les réutiliser ; il faut les mobiliser, les transférer »
	B86 (1714)	« c'est vraiment à l'enfant de faire toute la démarche »
	B87 (1720 à 1723)	« l'élève doit pouvoir passer par différentes étapes... gérer la situation de A à Z »

Betty définit la compétence en terme de savoirs, savoir faire et savoir être (1578 à 1580), (1590 à 1591), déjà mobilisés et élargit la compétence à la notion transdisciplinaire (1602), pour la sortir du contexte scolaire et l'appréhender dans la vie courante (1604). Ces compétences doivent déjà être travaillées avant (139 à 140), (144 à 145), (146 à 147), (172 à 173) pour pouvoir être transférées dans une autre situation, situation de travail autonome décrite par Betty à plusieurs reprises dans le discours (1633), (1653 à 1654), (1684), (1702 à 1703). Cette compétence d'autonomie s'acquiert progressivement (1714), (1720 à 1723).

Ce que dit Betty des compétences transversales		
Sous-catégorie	N° lignes	Extraits du discours
A2 Maîtrise/	B1 (19 à 110) (113)	« les enfants...doivent savoir ce qu'ils ont déjà fait » « en ayant bien compris la consigne lui-même »

Acquisition de la compétence	<p>(113 à 114) (117 à 118) B8 (199) B13 (1156) B24 (1230) B29 (1268) (1269) (1270 à 1271) B30 (1278) (1282) (1284) B38 (1353 à 1354) B41 (1376 à 1377) B69 (1581 à 1582) B74 (1618 à 1619)</p>	<p>« c'est bien s'il peut le faire par lui-même » « chacun doit connaître son rôle et puis l'effectuer » « ils ont la démarche d'aller vers le travail demandé » « voilà, ne pas trop en prendre non plus, voilà, gérer » « voilà ce qu'on est capable de faire » « est-ce qu'ils sont capable d'en faire » « est-ce qu'ils sont capables de poser des questions » « est-ce qu'ils sont capables de dire qu'ils ne savent pas comment... s'y prendre ? » « est-ce qu'ils se mobilisent, est-ce qu'ils écoutent ? » « est-ce qu'ils rentrent dans le projet ? » « est-ce qu'ils s'organisent pour créer quelque chose ? » « est-ce qu'ils peuvent démarrer à partir de ça ? » « est-ce que l'enfant est capable d'analyser la situation, est-ce qu'il va pouvoir... démarrer de lui-même ? » « l'élève lui-même doit savoir... quelles sont les compétences à acquérir... pour pouvoir les atteindre » « essayer de faire des choses par soi-même ou en petit groupe... voilà être capable de »</p>
------------------------------	--	--

Pour acquérir une compétence, l'élève doit prendre conscience de qu'on lui demande, de ce qu'il doit savoir (travail d'observation, de réflexion, d'analyse, de prise de décision) (19 à 110), (113), (113 à 114), (117 à 118), (1581 à 1582). Acquérir une compétence s'exprime en terme « d'être capable ... » c'est à dire avoir une posture réflexive sur la tâche à effectuer, (1278), (1282), (1284), (1353 à 1354), (1376 à 1377).

Ce que dit Betty des compétences transversales		
Sous-catégorie	N° lignes	Extraits du discours
A3 Complexité de la compétence	<p>B82 (1672 à 1673) B84 (1688 à 1689) (1690) (1690 à 1691)</p>	<p>« qui est difficile ou pas facile à acquérir, qui demande... plusieurs étapes avant de l'atteindre ou... peut-être la couper en morceaux » « c'est quelque chose ... qu'on n'arrive pas atteindre » « ça demande plusieurs étapes » « de pouvoir se détacher... de la tâche pour analyser »</p>

Betty aborde la complexité de la compétence plutôt sous la forme d'une complication, de difficultés à atteindre, (1672 à 1673), (1688 à 1689), ce qui demande plusieurs étapes, un découpage des différentes tâches (1673) et une faculté d'analyse ((1690 à 1691).

Ce que dit Betty de la mobilisation des compétences transversales		
Sous-catégorie	N° lignes	Extraits du discours
B1 Description de	B1 (17) (111 à 112)	<p>« la mise en place de plan de travail en autonomie » « sur ce travail, la compréhension de consignes... elle se fait... de façon autonome »</p>

situations	(114 à 115)	« il y a une mise en place aussi de ... services,... par rapport à une prise d'initiative »
	(117 à 118)	« chaque enfant a un rôle dans la classe... chacun doit connaître son rôle... et puis... l'effectuer »
	B9 (1110 à 1111)	« j'essaie de libérer... un petit moment dans la semaine... qui est dédié au travail en autonomie »
	B11 (1126) (1129 à 1130)	« je fixe pas un temps vraiment au départ » « on va allouer un petit peu plus de temps dans la semaine, pour que, si je vois que beaucoup d'élèves n'ont pas rendu... puissent terminer »
	B35 (1315 à 1317)	« il y a peut-être des enfants qui ne sont pas, qui n'ont pas été très autonomes ou qui n'ont pas pris d'initiative et on ne va pas forcément l'avoir observé... c'est pas toujours objectif complètement »

Les situations de travail décrites entraînent régulièrement les élèves à l'autonomie (17), (111 à 112), 114 à 115), (117 à 118).

Ce que dit Betty de la mobilisation des compétences transversales		
Sous-catégorie	N° lignes	Extraits du discours
B2 Cadre institutionnel	B57 (1498 à 1499)	« on veut justement par rapport au socle commun qu'ils soient autonomes »
	(1499 à 1500)	« qu'il prennent de l'initiative, qu'arrivés dans la vie, ils puissent... d'eux-mêmes faire certaines choses et puis avoir un esprit critique »
	(1500 à 1503)	« l'initiative, c'est aussi ça, c'est pouvoir se détacher ... des choses, et essayer de réfléchir par soi-même... c'est peut-être un aspect de, du métier d'élève qui n'était pas... développé ou du moins pas évalué jusqu'à présent »

Betty fait référence au socle commun de connaissances et des compétences (1498 à 1499) et aux objectifs poursuivis dans l'acquisition de l'autonomie et de la prise d'initiative (1499 à 1500), (1500 à 1503).

Ce que dit Betty de la mobilisation des compétences transversales		
Sous-catégorie	N° lignes	Extraits du discours
B3 Fonctions de l'évaluation	B52 (1459 à 1453)	« ça aiderait peut-être dans les champs disciplinaires, pour pouvoir... par rapport à une matière donnée.. ce serait peut-être plus précis que... de manière transversale, ça serait plus... sur son rôle d'élève... son attitude en classe »
	B53 (1470)	« oui, ça serait bien d'avoir les deux »
	B54 (1474)	« et puis après, une vision d'ensemble »
	B56 (1488 à 1490)	« mais voilà, c'est vrai que si c'était transversal, oui, en fait ça dépend... si c'est transversal mais bien détaillé, je pense que ça peut être aussi... utile, enfin, utilisable »
	B58 (1511 à 1513)	« donc, il y a quand même des points positifs sur son livret, et puis, de voir aussi qu'il évolue, ... de lui montrer qu'il grandit aussi, qu'il y a des étapes à franchir et qu'on n'a pas les mêmes capacités, on n'est pas aussi autonome au CP qu'on va l'être en CM et de voir son évolution »
	B61 (1534 à 1538)	« je pense que... pour certains enfants, ça les motive à faire les

	B64 (1554)	choses bien, déjà ils ont envie de faire bien leur service, de participer... il va falloir que je fasse un effort... je pense que ça ne fonctionne pas forcément avec tous les enfants, mais... la plupart essaie quand même d'avoir la ceinture supérieure » « une motivation, oui »
--	-------------------	--

Betty serait favorable à une évaluation des compétences transversales dans chaque champ disciplinaire (1326 à 1317), (1459 à 1453), pour plus d'objectivité et de précision et avoir ensuite une vision d'ensemble (1474), (1488 à 1490). La prise en compte des compétences transversales permet de valoriser le travail de l'élève (1511 à 1513) et sa motivation pour s'améliorer (1534 à 1538), (1554).

Ce que dit Betty de l'évaluation des compétences transversales		
Sous-catégorie	N° lignes	Extraits de discours
C1 Modalités	B8 (195 à 196)	« un dispositif direct... déjà, j'essaie de voir les enfants qui ont effectué les fiches mises à leur disposition »
	B14 (1163)	« alors, indirect, moi, je pense plutôt aux ceintures de comportement... que j'ai mises en place »
	B20 (1201) (1204) (1206 à 1207)	« on a un tableau de comportement qui est affiché dans la classe » « donc, s'il a dérangé,... il a un bâton sur son tableau de comportement et, plus on monte en grade, plus... on est sévère et.. ; moins de bâtons on doit avoir. »
	B31 (1288) (1289 à 1291) (1291 à 1293)	« en direct, c'est pas toujours évident » « je me mets en retrait et j'essaie d'observer les enfants .. je vais avoir un tableau où je prends des notes » « si c'est une séance... que je suis prise dans l'action... ça va être après coup »
	B33 (1304 à 305)	« c'est moins facile, en tout cas, si je veux le faire en direct ... mais je peux pas prendre trop de temps, pour... prendre des notes »
	B37 (1345 à 1346)	« c'est plutôt occasionnel ; dans un champ disciplinaire, ... je prends pas l'autonomie, l'initiative en compte chaque fois »
	B38 (1357 à 1358) (1358 à 1359)	« ça je pense que je le vois mais je ne vais pas forcément le noter, l'évaluer, avec un tableau particulier » « j'en tiens compte, je pense... au moment où je vais remplir mes livrets »
	B40 (1367 à 1369)	« je vais pas, ... je pense pas écrire « manque d'autonomie »... ça va être plutôt « a peut-être du mal à démarrer » ou ... «il a fallu peut-être l'aider au niveau ... des idées »
	B56 (1482 à 1490)	« en fait, si l'on rentre dans le détail de ces compétences, on va voir que... on a une vision peut-être un peu faussée,... par un comportement de... alors qu'il peut être capable, mais c'est caché, par certaines attitudes.. il peut être autonome,... prendre des initiatives » « mais voilà, c'est vrai que si c'était que transversal,... si c'est transversal mais bien détaillé, je pense que ça peut être aussi... ça peut être aussi, enfin, utile, enfin utilisable »

Cette autonomie est guidée (1110 à 1111), (1126), (1129 à 1130) et mesurée par l'enseignant, soit dans l'action, quand l'activité le permet (1288 à 1291) et ce n'est pas toujours facile, soit après l'action (1291 à 1293), (1304 à 1305), (1357 à 1358), (1358 à 1359).

Ce que dit Betty de l'évaluation des compétences transversales		
Sous-catégorie	N° lignes	Extraits du discours
C2 Rôle de l'évaluateur et formes	B6 (166 à 167) (167 à 169)	« je leur demande si c'est parce qu'ils n'ont pas compris ou s'ils n'avaient pas vu qu'il y avait tel ou tel exercice » « donc je lui dis de s'appliquer, que même le travail en autonomie,... ça doit être bien fait puisque je vais quand même le regarder »
	B8 (195 à 196), (198) (1100 à 1104)	« un dispositif direct... déjà, j'essaie de voir les enfants qui ont effectué les fiches mises à leur disposition » « je leur dis, déjà on fait le plan de travail » « je note après, qui a fait telle fiche,... pour le travail en autonomie... je situe à peu près, je vois les enfants, ... et, voilà, dans ma tête, j'ai la liste des enfants qui sont capables ou pas... en revanche, sur les bulletins d'évaluation, j'ai une petite case... sur laquelle, je mets, ... voilà, est-ce que l'enfant est capable de réaliser son travail ou pas, est-ce qu'il peut avancer dans un travail en autonomie »
	B12 (1138 à 1142)	« je mets un petit commentaire pour l'enfant qui n'aurait pas réussi, pour, ..., soit, pour lui expliquer ce qu'il fallait faire mais, là, je me pose la question de savoir s'il va pouvoir relire mon commentaire... mais j'essaie de ne pas ... mettre une évaluation négative, sur... le travail en autonomie »
	B13 (1151 à 1152) (1157 à 1158)	« mais c'est vrai que je leur ai pas spécifiquement dit qu'il y avait une case dans le livret. Mais en revanche, je leur ai dit que je voulais voir s'ils arrivaient à s'organiser » « donc, essayer, de les canaliser et... de faire en sorte qu'ils terminent déjà ce qu'ils ont commencé »
	B31 (1289 à 129)	« moi, je me mets en retrait et j'essaie d'observer les enfants,... je vais avoir un tableau, ... où je prends des notes... Si, ... je suis un peu prise dans l'action, ... ça va être après coup »
	B33 (1304 à 1305)	« <i>en tant que meneur de l'activité</i> , ... c'est moins facile, si je veux le faire en direct,... je peux pas prendre trop de temps, pour... prendre des notes »
	B15 (1167 à 1174)	« un système de ceintures qui fonctionne comme au judo,... En début d'année, tous les élèves commencent à la ceinture blanche, ils ont des droits d'élèves, donc les droits les plus basiques, donc le droit de travailler, le droit de se faire respecter... et puis,... toutes les trois semaines, on a un conseil de classe,... on voit si chaque enfant a réussi à passer les étapes ou, ... à atteindre les objectifs fixés pour la ceinture suivante »
	B16 (1178 à 1182)	« <i>les objectifs de passage d'une ceinture à l'autre</i> sont écrits et... voilà, sont affichés à l'entrée de la classe »
	B18 (1187 à 1192)	« on l'avait travaillé à la rentrée... ce qu'on n'a pas le droit de faire, donc, dans les droits, il y a des droits mais aussi des devoirs, et puis, des interdits... Puis, ensuite, je leur ai proposé, et puis on a vu ensemble, est-ce que cela relèverait plutôt... est-ce qu'il faut être plutôt,... voilà, essayer de graduer un petit peu les différents objectifs,... et après pour les droits, c'est moi aussi,... pour voir si c'est facile à mettre en place ou pas... je les ai disposés... dans les différentes ceintures en fonction de ce que ça pouvait »
	B22 (1217)	« au niveau des bâtons, donc, on regarde au conseil de classe qui a eu trop de bâtons et donc,... ne pourra avoir sa ceinture »

	(1221 à 1222)	« ensemble, on voit, est-ce que l'enfant, d'après-vous est capable ou a son matériel, est-ce qu'il est capable de se mettre en rang »
	B24 (1230 à 1231)	« est-ce que cet enfant, d'après vous, il est capable de faire telle et telle chose ? »
	B25 (1235) (1237 à 1239)	« il a droit à prendre la parole. Oui, il peut se défendre » « après, on revoit, la maîtresse donne son avis aussi, mais c'est pas que l'avis de la maîtresse qui compte. Et, c'est pas parce que la maîtresse pense que non,... et bien on peut quand même avoir sa ceinture ! »
	B26 (1244)	« la décision est collective »
	B35 (1321 à 1322)	« ça peut être aussi eux-mêmes, des petits tableaux d'évaluation,... est-ce que j'ai atteint l'objectif fixé pour la séance »
	(1324 à 1326)	« donc là, les enfants peuvent aussi s'auto-évaluer...Et donc, ça aide après, pour la maîtresse... évaluer après coup, en reprenant les fiches que les enfants ont remplies »

L'évaluation de l'autonomie se fait, en direct, pendant l'activité (195 à 196), (198), (1100 à 1104), est commentée par écrit (1138 à 1142), (166 à 167) mais l'élève ne sait pas précisément qu'elle est prise en compte. L'évaluation formative est pratiquée sans être explicitée (1151 à 1152). Un dispositif de « passation de ceintures » mobilise les élèves pour une co-évaluation du comportement individuel de chacun (1167 à 1174), (1178 à 1182), (1187 à 1192), (1217), (1221 à 1222), (1230 à 1231), co-évaluation à laquelle participe aussi l'enseignante (1235), (1237 à 1239). Une forme d'auto-évaluation permet à l'élève de savoir s'il a atteint l'objectif. (1321 à 1322). L'enseignante s'appuie sur ce premier diagnostic pour évaluer (1324 à 1326).

Ce que dit Betty de l'évaluation des compétences transversales		
Sous-catégorie	N° lignes	Extraits du discours
C3 Complexité de la compétence	B31 (1291 à 1295)	« c'est pas toujours évident, ou avec un groupe,... on n'a pas toujours une vue globale, donc,... ça va être après coup,... mais c'est vrai que c'est pas toujours facile de »
	B35 (1316 à 1317)	« on ne va pas forcément l'avoir observer, donc, c'est pas toujours ... objectif, complètement »
	B50 (1436) (1440 à 1446)	« je pense qu'on ne sait pas trop nous-mêmes, comment l'évaluer » « peut-être comme justement c'est pas détaillé,... on sait pas trop où mettre et comme... les différentes étapes, ... les objectifs particuliers... si on n'a pas là,... un outil... comme un livret, avec des compétences... des étapes, ... pour nous le faire, c'est pas forcément évident, quoi »
	B82 (1672 à 1676)	« pour moi,... c'est une compétence qui est difficile ou pas facile à acquérir, qui demande... plusieurs étapes avant atteindre... ou... la couper en morceaux, ... et puis qui pose difficulté ou problème à beaucoup d'enfants d'un certain âge, donc, elle est complexe, elle est difficile »
	B84 (1688 à 1690)	« pour moi, la complexité, c'est quelque chose qui n'est pas attei... enfin qu'on n'arrive pas à atteindre, à faire certaines choses ;... ça demande plusieurs étapes, ça demande de la réflexion »
	B85 (1696 à 1703)	« ce qui n'est pas toujours évident,... donc, une compétence complexe, oui, elle va faire appel sûrement à d'autres, soit champs

		disciplinaires, ou d'autres compétences dans cette même discipline ... donc, l'enfant doit avoir acquis déjà certaines choses pour pouvoir les réutiliser »
--	--	---

Evaluer une compétence transversale est considéré comme une tâche difficile (l672 à l676), non évidente (l291 à l295), non objective (l316 à l317) qui demanderait à être plus détaillée (l1440 à l444). L'enseignante explique ce tâtonnement par un manque de « savoir faire » (l436), (l440 à l444), par un manque d'outils ((l440 à l446). La difficulté à atteindre les objectifs réside dans le fait que l'acquisition d'une compétence demande plusieurs étapes (l672 à l676) et fait appel à d'autres compétences (l696 à l703). Selon Betty, c'est ce qui explique sa complexité (l688 à l690).

Synthèse du discours de Betty

L'évaluation des compétences transversales prend différentes formes : l'évaluation formative est pratiquée mais n'est pas explicitée vis à vis de l'élève. Une forme de co-évaluation est utilisée régulièrement au sein du groupe d'élèves. Ainsi Betty a mis en place un dispositif novateur pour évaluer régulièrement les comportements des élèves. Elle propose aux élèves de participer à un système de passation de ceintures de couleurs, dispositif d'évaluation emprunté au sport du judo, pour valider leurs comportements sur une période ; chaque ceinture est acquise si l'ensemble des critères retenus pour cette ceinture a été validé. C'est le conseil d'enfants qui valide le passage de chacun de ses membres. L'enseignante se réserve la possibilité de se positionner en tant « qu'arbitre » si la décision n'est pas objective ou acceptée. On peut noter l'intérêt que représente ce dispositif pour les élèves : il contribue à la motivation de tous pour accéder à une gradation supérieure, cette motivation étant basée sur l'idée de fierté, et non sur une réprobation. Ce dispositif apprend à se mesurer aux autres, à les respecter, à être tolérant et contribue à développer un climat de confiance et un esprit de groupe. On peut donc en déduire que des valeurs civiques sont mobilisées dans ce dispositif.

Pour Betty, évaluer des compétences transversales reste une tâche difficile par manque d'outils de mesure et de savoir-faire en ce qui concerne l'autonomie et la prise d'initiative.

Ce que dit Cyril des compétences transversales		
Sous-catégorie	N° lignes	Extraits du discours
A1 Définition / caractéristiques	C13 (1121) C42 (1345) C48 (1370 à 1371) C49 (1376 à 1377) C46 (1362)	« c'est vrai qu'on est plutôt dans le réinvestissement » « être compétent, c'est ... avoir des capacités, être capable de » « oui, c'est être capable de... pouvoir, de maîtriser, de savoir faire » « je reviens aux compétences de base,... c'est être capable de » « la compétence,... oui, ce serait une compétence plus globale que... »

Cyril définit la compétence en terme de capacité (1345), (1370 à 1371), de maîtrise d'un savoir faire (1370 à 1371), (1376 à 1377) que l'on réinvestit dans une nouvelle situation (1121). Il décline la même définition pour les compétences de base (1362).

Ce que dit Cyril des compétences transversales		
Sous-catégorie	N° lignes	Extraits du discours
A2 Maîtrise / acquisition de la compétence	C6 (150 à 151) (152 à 153) C43 (1349) C30 (1260 à 1261)	« il faut savoir lire le tableau et savoir ce qu'on va faire » « il doit savoir .. qui est capable de... des fois, ils ne savent pas qui doit faire quoi » « de maîtriser la capacité » « chacun apporte quelque chose... qui sont des compétences différentes »

Etre compétent, c'est maîtriser une capacité (1349), être capable de..., savoir lire, savoir ce qu'on va faire (150 à 151), (152 à 153). Cyril précise que dans le travail de groupe, chacun contribue, avec ses compétences déjà acquises, à créer une nouvelle compétence (1260 à 1261).

Ce que dit Cyril des compétences transversales		
Sous-catégorie	N° lignes	Extraits du discours
A3 Complexité de la compétence	C15 (1141 à 1142) (1143 à 1144) C40 (1328) C41 (1335 à 1336) C51 (1384 à 1386)	« le problème, c'est qu'on n'évalue pas que ... cette capacité-là » « y va y avoir d'autres choses qui rentrent en ligne de compte et que, moi, je ... n'évalue pas dans ce dispositif » « c'est qu'on n'a pas accès... à une compétence générale » « <i>le côté complexe de l'autonomie</i> ... oui, c'est ça... enfin on peut le subdiviser » « parce que c'est compliqué, parce que c'est complexe,... je pense qu'il y a quand même tout un aspect subjectif dans la gradation ... pour réussir à trouver des critères objectifs, c'est pas forcément toujours facile »

Cyril évoque le caractère complexe de la compétence (1141 à 1144) dans la difficulté à trouver des critères les plus objectifs possibles (1384 à 1386). Il suggère de subdiviser la compétence ((1335 à 1336) pour en rendre sa compréhension plus « lisible».

Ce que dit Cyril de la mobilisation des compétences transversales		
Sous-catégorie	N° lignes	Extraits du discours
B1 Description de situations	C6 (148 à 149)	« c'est à eux de voir qui est responsable,... chacun a une tâche »
	C7 (164 à 165)	« tu vas aller lire le tableau et tu vas me dire qu'est-ce que tu fais cette semaine ? »
	C11 (198 à 1103)	« pour ce qui est de l'autonomie,... il y a avait l'autonomie dans le travail,... c'est pas l'autonomie face... aux tâches... c'était pas forcément disciplinaire... c'est pas lié aux compétences mathématiques. ... Ils ont un travail à faire pour la semaine »
	C25 (1220 à 1221)	« ils se débrouillent pour ! ils se donnent les moyens de... je sais pas comment ils font mieux que les autres, mais, ça, c'est évident qu'ils y arrivent »
	C29 (1254 à 1255)	« je n'ai pas accès actuellement à l'implication de chacun des élèves »
	C30 (1264 à 1265)	« dans le travail en groupe, je n'ai pas accès... à l'autonomie de chaque enfant »
	C40 (1312) (1317) (1323)	« c'est à eux de gérer ce projet-là » « ils ont réussi à trouver... mais, voilà, c'était géré par les élèves » « chacun avait un degré d'implication, ... ils étaient actifs »
	C51 (1387 à 1390)	« A l'école,... l'autonomie, ça dépend aussi du,... contrat... je pense que la notion d'autonomie,... elle doit pas être la même suivant les individus »
	C53 (1398 à 1399)	« ça serait qu'il soit effectivement capable de lire une consigne, quelle que soit la consigne ; ça serait de... gérer ses leçons »

Cyril décrit des activités pratiquées régulièrement pour s'entraîner à l'autonomie. (148 à 149), (164 à 165), (198 à 1103), (1398 à 1399). Il ne peut mesurer le degré d'implication de chaque élève au sein du travail de groupe ((198 à 1103), (1220 à 1221), (1264 à 1265), mais le projet est géré par les élèves (1312), (1317), (1323). Le degré d'autonomie peut être modulable en fonction des capacités de l'élève (1387 à 1390).

Ce que dit Cyril de la mobilisation des compétences transversales		
Sous-catégorie	N° lignes	Extraits du discours
B2 Cadre institutionnel	C2 (122 à 123)	« il faut, le contrat,... donc c'est un contrat à long terme »

Cyril ne situe pas la mobilisation des compétences transversales dans le cadre institutionnel. Il évoque la notion de contrat à long terme pour l'acquisition de ces compétences.

Ce que dit Cyril de la mobilisation des compétences transversales		
Sous-catégorie	N° lignes	Extraits du discours
B3 Fonctions de l'évaluation	C14 (1129 à 1130) C39 (1303)	« on voit l'évolution, est-ce qu'ils ont lu ... est-ce qu'ils ont réussi » « de pouvoir... montrer à l'élève qu'il est capable de progresser dans ce domaine-là, quoi ! »

La mobilisation des compétences transversales encourage l'élève à réussir : elle valorise ses progrès (1129 à 1130), (1303).

Ce que dit Cyril de l'évaluation des compétences transversales		
Sous-catégorie	N° lignes	Extraits du discours
C1 Modalités	C3 (129) (130 à 132) C4 (137) C5 (141) C6 (1151 à 1152) C8 (174 à 175) C7 (165 à 166) C9 (184 à 186) C22 (1196 à 1198) C14 (1128 à 1129) C23 (1204 à 1205) C24 (1209 à 1210) C25 (1216 à 1217) (1218) (1222 à 1223) C27 (1232)	« physiquement, il y a un tableau à double entrée et je vois comment évolue le tableau » « c'est vrai qu'on a physiquement... la réponse mais c'est vrai que... les évaluations de compétences de ce type, on n'a pas forcément les... outils » « c'est du dispositif indirect » « donc, c'est toujours par dispositif indirect » « il y a aussi un tableau à double entrée ... lire le tableau et savoir ce qu'on va faire,... donc, là, c'est direct » « sinon, le reste du temps,... c'est, on voit qui... oui, c'est indirect » « si ça correspondait à ce que j'avais, moi, noté, c'était valide... si ça ne correspondait pas,... j'essayais de comprendre quelle erreur » « c'est toutes les semaines... pour leur petit prix littéraire, ça c'est,... tous les jours, je vais voir tous les jours » « c'est un outil ; est-ce que oui ou non, ils... finissent leurs autres activités quand ils ont fini, ça on peut l'évaluer aussi facilement » « y a pas de degrés... c'est vrai qu'on arrive... c'est oui ou non... c'est vrai que... y a pas de degrés » « y a rien qui affine l'observation » « il y en a certainement... moi, je n'en ai pas... pour affiner, on pourrait mettre des degrés, non, mais, je sais pas ce qu'on pourrait imaginer » « y a rien de concret,... là, on est dans le subjectif... là, oui, ça, y a pas de degré,... c'est pas quantifiable » « j'ai pas d'outils pour... mesurer le degré d'implication. Ca, c'est subjectif » « y a forcément une gradation entre ceux qui sont plus ou moins autonomes face à ce qu'on leur demande, et, là, j'ai pas, moi de degré » « le plus facile serait d'avoir un outil,... ou d'avoir quelque chose, qui soit effectivement codifié »

	(1235) (1242)	« c'est facile, puisqu'il n'y avait pas de gradation à avoir » « dans ce cas-là, c'était facile pour moi, j'avais un outil, j'interrogeais, c'était simplifié »
	C34 (1287 à 1288)	« c'est vrai que... j'ai pas... d'idée de liste,... pour moi, la liste,... ne me semble pas exhaustive (...) »
	C35 (1291 à 1292)	« forcément, c'est difficile,... donc il faudrait hiérarchiser ces critères »
	C36 (1294) (1298 à 1300)	« trouver des critères, ça évidemment... les hiérarchiser » « l'évaluation, elle est forcément à faire, c'est jamais acquis, je pense qu'il y a des degrés effectivement,... donc, il faut forcément une évaluation qui s'échelonne dans le temps »
	C40 (1325) (1331 à 1332)	« c'était pas une évaluation individuelle » « c'est ça qu'il faudrait faire... c'est vraiment lister quels sont... les critères à mettre en place pour évaluer »
	C43 (1354 à 1355) C50 (1380 à 1381)	« il y a aussi tout un nombre de critères qu'on peut mettre en place » « comment établir effectivement une grille critériée d'observation de l'autonomie des élèves, avec, ... une gradation des, des performances et des compétences »
	C51 (1386 à 1387)	« pour réussir à trouver des critères, des critères objectifs,... c'est pas forcément toujours facile »

L'usage d'un tableau à double entrée donnant les consignes de travail en autonomie permet de vérifier que les tâches ont été réalisées de manière directe (129), (130 à 132), (151 à 152). L'enseignant évalue le travail effectué de manière indirecte (137), (141), (165), (174 à 175), 196 à 198) mais régulièrement (184 à 186). Il semble nécessaire de mesurer le degré d'acquisition de l'autonomie (1204 à 1205), 1216 à 1217), (1218), (1222 à 1223) (1298 à 1300) et cela nécessiterait l'utilisation d'un outil critérié (1209 à 1210), (1232), (1235), (1242), (1325), (1331 à 1332), (1354 à 1355), (1380 à 1381), (1386 à 1387).

Ce que dit Cyril de l'évaluation des compétences transversales		
Sous-catégorie	N° lignes	Extraits du discours
C2 Rôle de l'évaluateur et formes	C2 (121) et (123) C3 (129) C6 (153 à 154) C7 (163 à 164) C8 (176 à 177) C9 (184 à 187) C10 (191 à 194)	« moi, je n'interviens pas » « moi, je n'interviens pas » « je vois comment évolue le tableau » « lire le tableau à double entrée,... ils sont capables tous de lire puisque ça, je l'ai évalué » « j'appelais chaque enfant individuellement et je lui demandais : ... tu vas aller lire le tableau et tu vas me dire qu'est-ce que tu fais cette semaine ? » « alors, on le voit, quoi !... donc, on sait » « sur la gestion des services, ... moi, je l'observe, je n'en parle pas aux élèves » « puisque je leur avais dit que le contrat,... je leur laisse croire que, eux, ils sont en autonomie... Dans la pratique, si je vois que ça dysfonctionne, j'interviens, puisqu'il faut effectivement qu'ils aient fini au mois de mars, donc, interventionnisme »

	C15 (1139 à 1142)	« au niveau de l'autonomie, moi, ce que j'évalue, c'est... est-ce qu'ils sont capables d'avoir fait la démarche »
	C19 (1167)	« c'est vrai que je n'ai pas accès à tout ce qui est,... relations entre pairs »
	C20 (1172 à 1174)	« malheureusement, j'ai pas... accès à l'évaluation de cette gestion-là... Non, c'est bien que ça se passe entre eux »
	C22 (1197 à 1198)	« est-ce que, oui ou non, quand ils sont fini leur travail, ils finissent leurs autres activités, ça on peut l'évaluer »
	C27 (1239 à 1240)	« on voyait que le niveau de difficulté était... il était à prendre en compte par l'enseignant ; il fallait donc, là, peut-être, travailler avec lui pour essayer de lui apprendre à lire un tableau à double entrée »
	C30 (1261 à 1264)	« que je n'ai pas à hiérarchiser, quoi, c'est vrai » « moi, je hiérarchise pas » « je vais pas hiérarchiser entre ces deux compétences qui ont été mises en avant »
	C33 (1278 à 1279)	« c'est pas critérié, parce que j'ai pas, ... mis en place, une grille critériée d'observations (...) »
	C40 (1326 à 1327)	« moi, j'étais purement observateur ... j'aurais pu éventuellement développer un petit... pour observer plus spécifiquement leur autonomie, mais je ne l'ai pas fait »
	C41 (1336 à 1337)	« l'autonomie, on peut à mon avis, on doit pouvoir arriver à prendre en compte »
	C53 (1401 à 1404)	« Ils savent qu'ils n'ont pas réussi leur évaluation. Donc, ... je les entraîne progressivement à sortir de plus en plus spontanément, ... leur agenda,... dans le cas de contrat aussi, face à l'autonomie, je leur demande : « ...vous apprenez une leçon, vous me dites quelle leçon vous avez apprise, je vous interroge et donc, on tourne là-dessus »

Cyril n'intervient pas dans le déroulement des activités menées en autonomie (121 à 123), (129), (153 à 154), (176 à 177), (184 à 187). Une fois le projet de travail établi, il laisse les élèves gérer leur autonomie (191 à 194). Cependant, une attention particulière est dirigée vers les élèves qui ne pourraient pas remplir le contrat (163 à 164), (1239 à 1240), (1401 à 1404). Elle prend la forme d'une explication des difficultés. L'enseignant constate l'achèvement de l'activité (1139 à 1142), (1197 à 1198) mais ne peut évaluer les interactions entre pairs et l'autonomie de chacun (1167), (1172 à 1174) parce que les outils d'observation n'ont pas été créés (définition de critères observables et hiérarchie de ceux-ci) (1261 à 1264), (1278 à 1279), (1326 à 1327) et (1336 à 1337).

Ce que dit Cyril de l'évaluation des compétences transversales		
Sous-catégorie	N° lignes	Extraits du discours
C3 Complexité	C15 (1141 à 1144)	« le problème, c'est qu'on n'évalue pas que... cette capacité-là, c'est aussi la capacité à discuter avec les, les camarades... donc, là après, y va y avoir d'autres choses qui rentrent en ligne de compte... et que moi, je n'évalue pas dans le dispositif »

	C20 (1172 à 1174)	« malheureusement, j'ai pas accès... à l'évaluation de cette gestion-là »
	C23 (1204 à 1205)	« j'ai pas, y a rien qui affine l'observation »
	C24 (1209 à 1210)	« moi, je n'en ai pas... pour affiner, on pourrait mettre des degrés,... je sais pas ce qu'on pourrait imaginer »
	C25 (1216)	« ah, là, y a rien de concret effectivement ! là, on est... dans le subjectif »
	C30 (1259 à 1260)	« ce n'est pas évident qu'il y ait une hiérarchie à faire dans leur investissement »
	(1264 à 1265)	« dans le travail en groupe, je n'ai pas accès... à l'autonomie de chaque enfant »
	C32 (1274)	« en pratique, c'est, c'est encore... dans le subjectif »
	C33 (1279)	« je sais pas, ou alors, c'est parce que c'est compliqué »
	C40 (1328)	« c'est qu'on n'a pas accès à une compétence générale »
	c41 (l 335)	« <i>ou le côté complexe de l'autonomie</i> »
	C41 (1336)	« oui, c'est ça »
	C51 (l 384 à 1386)	« parce que c'est compliqué, parce que c'est complexe, parce que ça, ça ... je pense qu'il y a quand même tout un aspect subjectif dans la gradation ; c'est le problème de toutes les évaluations, de toute façon »

Cyril exprime le caractère « compliqué » de l'évaluation de la compétence transversale parce qu'il ne peut mesurer les autres compétences mobilisées pour acquérir une compétence plus globale (141 à 1144), (1172 à 1174), (1264 à 1265) et (1328). Il met en avant l'aspect subjectif de toute évaluation (1274), (1384 à 1386) et souhaiterait un outil critérié pour l'aider dans sa tâche d'évaluateur (1204 à 1205), (1209 à 1210), (1216), (1259 à 1260).

Synthèse du discours de Cyril

Cyril définit la compétence transversale comme une capacité à... réinvestir des savoirs dans une situation nouvelle. Cyril décrit des activités propices à l'acquisition de l'autonomie et de la prise d'initiative mais regrette de ne pouvoir en mesurer les effets pour chaque élève. Il souhaiterait pouvoir utiliser un outil d'évaluation critérié pour l'aider à évaluer une compétence transversale.

Cyril met en évidence les obstacles à l'émergence d'une évaluation formative : il accorde une part importante au résultat qui est l'objectif de l'évaluation « sélective » et exprime la difficulté, en terme de « savoirs », à mener un travail d'interprétation des informations recueillies.

Conclusion

Cette partie de l'analyse des différents discours a consisté à regrouper les informations recueillies. Elle nous confirme que des activités sont mises en place pour évaluer les compétences transversales. Les enseignants se préoccupent de la mobilisation des compétences transversales et le font dans divers domaines, que ce soit lors d'un travail individuel ou lors d'un projet collectif mené sur plusieurs mois.

Les trois entretiens révèlent l'importance de la pratique de l'évaluation formative pour donner du sens aux apprentissages, les réguler et les individualiser. L'évaluation formative n'exclut pas une évaluation sommative qui est menée en parallèle et qui, à un moment donné, vient certifier les compétences acquises. Cependant, après analyse linéaire des entretiens, les enseignants expriment certains obstacles à l'évaluation des compétences transversales : le manque d'outils pour observer et mesurer et, peut-être, un manque de savoir-faire exprimé par une notion de difficulté, complication.

A partir des principales idées que nous retenons de cette première partie d'analyse, nous allons passer à l'étape suivante de l'interprétation des données : la comparaison des données par thèmes et sous-thèmes.

1.3. ANALYSE COMPARATIVE DES DONNEES ET INTERPRETATION

Dans ce chapitre, nous étudierons, par catégories définies, les données recueillies auprès de chaque personne interviewée en faisant ressortir les éléments comparatifs et en les interprétant par rapport aux modèles théoriques étudiés précédemment.

1.3.1. Analyse comparative dans la catégorie « Les compétences transversales »

Un des premiers éléments communs à la définition de la compétence transversale donnée par les trois interviewés, qu'elle soit issue de la description d'activités ou qu'elle soit explicitée, est l'idée d'un ensemble de ressources mobilisables. Cette notion d'ensemble est présente dans les trois entretiens mais exprimée à différents degrés. Annie donne une définition explicite de la compétence proche de celle de G. Le BOTERF : agir avec compétence, c'est être capable d'organiser des compétences et « les mobiliser en combinatoires pertinentes pour gérer des situations professionnelles »¹³². On s'accorde à y inclure des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, plutôt déclinés sous les vocables, connaissances, capacités et attitudes et exprimés en terme de « capacité à... » Cyril utilise quatre fois l'expression « être capable de », Betty, neuf fois, et Annie, deux fois. Cette capacité est élargie à l'idée de « maîtrise ». Cyril utilise deux fois ce terme (1349 et 1371). Annie l'utilise trois fois (18 à 113).

Il est également intéressant de noter que les savoirs ne sont pas les seuls constituants de la compétence comme le précise P. PERRENOUD : « une compétence, ce n'est pas la pure et simple mise en œuvre « rationnelle » des connaissances »¹³³. Dans les trois entretiens, sont abordés les connaissances, les savoirs, les savoir faire, les savoir être ou attitudes.

L'idée de la transdisciplinarité dans la compétence est très présente. Betty évoque même la compétence au delà du contexte scolaire et envisage celle-ci dans des situations de la

¹³² LE BOTERF G. (2006) op. cité p.29

¹³³ PERRENOUD P. (1997) *Construire des compétences à l'école*. Issy les Moulineaux : ESF Editeur. (2004 / 4^{ème} édition) p.9

vie courante. Annie parle de « compétences universelles mobilisables dans de nombreuses situations » (1364).

La notion de transfert de la compétence est unanimement exprimée. Annie insiste sur la nécessité d'explicitation (123) qu'elle considère comme une condition indispensable à l'acquisition de la compétence. Betty précise « que l'enfant doit avoir acquis déjà certaines choses pour pouvoir les mobiliser, les transférer » (1703). Cyril évoque le transfert en parlant de « réinvestissement » (1121). Ce processus cognitif de transfert renvoie à la théorie de *l'habitus* de P. BOURDIEU¹³⁴ selon laquelle nous mobilisons un ensemble de schèmes automatisés (une totalité constituée, qui sous-tend une action ou une opération d'un seul tenant). J. PIAGET évoque cet « inconscient pratique » que nous réinvestissons dans des situations nouvelles pour résoudre une problématique. Et on ne parvient à une telle automatisation de fonctionnements cognitifs que s'il y a redondance de situations semblables, pas identiques. Cela nécessite plusieurs entraînements, principe exprimé par Annie dans l'expression « qui va revenir plusieurs fois » (131), par Betty, dans des verbes comme « qui réfèrent à... (140), qui reprennent des... compétences travaillées auparavant (145), qu'ils ont déjà vécues... (172), qu'ils ont déjà faites... (173), qu'ils sont censés avoir acquises les années précédentes (146 à 147) » et par Cyril dans l'expression « c'est vrai qu'on est plutôt dans le réinvestissement » (1121). Il faut du temps, des efforts (travail mental) pour apprivoiser une réalité nouvelle et la ramener à des problématiques que nous savons résoudre. C'est une des particularités de la compétence transversale.

Pour ce qui est du caractère complexe de la compétence, les trois interviewés s'expriment difficilement sur ce point et nous laissent penser qu'une certaine confusion est entretenue entre les termes « compliqué » et « complexe ». Annie cite deux fois (111), (196) le mot « compliqué » et une fois l'expression « difficile à qualifier » (13). Betty l'exprime à trois reprises comme quelque chose de « difficile ou pas facile à acquérir » (1672), (1675), (1676). Cyril l'évoque comme un « problème » « parce que c'est compliqué » (1141), (1384). Betty précise cette idée de « complication » en proposant « plusieurs étapes avant d'atteindre » la compétence (1672 à 1673), (1689). Cyril propose de les « subdiviser » (1336). Annie s'attache surtout à la notion de complexité.

¹³⁴ BOURDIEU P. (1972) op. cit. p. 209

En parallèle, le terme « complexe » est utilisé par Annie six fois (13), (15), (132), (1195), (1259), (1281) et associé à l'idée « d'embrouille, de surplus d'informations à traiter » (1260). Betty cite trois fois le terme « complexe ». Cyril ne le cite pas d'emblée (1335 à 1336) mais le confirme quand la question lui est posée (1384 à 1386).

La possibilité de séparer les étapes, de les subdiviser, sous-tend le paradigme de la simplification énoncé dans la théorie de « la pensée complexe » d'Edgar MORIN. Nous sommes sous l'emprise de la pensée disjonctive : « plus encore, le principe de disjonction a isolé radicalement les uns des autres les trois grands champs de la connaissance scientifique : la physique, la biologie, la science de l'homme. La seule façon de remédier à cette disjonction fut une autre simplification : la réduction du complexe au simple... Une hyperspécialisation devait de plus... donner à croire que le découpage arbitraire opéré sur le réel était le réel lui-même. Enfin, la pensée simplifiante est incapable de concevoir la conjonction de l'un et du multiple »¹³⁵.

Cette notion de simplification est abordée dans les trois entretiens : « il va y avoir d'autres choses qui rentrent en ligne de compte » indique Cyril (1143) ; la complexité s'inscrit « dans d'autres compétences » précise Annie (122).

Nous pouvons conclure que chaque interviewé s'accorde sur la notion de compétence telle qu'elle est définie d'un point de vue théorique par G. Le BOTERF et P. PERRENOUD. Les principaux éléments constituant la compétence y sont cités. La maîtrise d'une compétence transversale s'exprime sous la forme de « être capable de... », « maîtriser » et induit l'idée de transfert pour créer une nouvelle compétence. Pour ce qui concerne le caractère complexe, cette notion reste vague, entretient le flou avec la notion de complication, de difficulté sans évoquer le caractère indissociable d'une compétence complexe, principe de la pensée complexe d'Edgar MORIN.

¹³⁵ MORIN E. (1990) op. cit. pp. 18-19

1.3.2. Analyse comparative dans la catégorie « Mobilisation des compétences transversales »

Des situations dans lesquelles s'exercent les compétences d'autonomie et de prise d'initiative sont décrites par deux enseignants interviewés. Betty et Cyril (198 à 1103) proposent régulièrement un plan de travail à réaliser en autonomie pour une durée déterminée, bien que l'âge des élèves soit différent. Betty donne un rôle à chaque enfant (117 à 118), Cyril responsabilise les élèves en leur donnant chacun une tâche (148 à 149) et insiste sur la faculté d'autonomie des élèves (1220 à 1221), (1312), (1317). Les deux enseignants s'accordent sur l'impossibilité à mesurer le degré d'implication de chaque élève dans un travail de groupe : Cyril précise qu'il ne peut mesurer le degré d'implication (1254 à 1255), (1264 à 1265), Betty note le manque d'objectivité dans la mesure (1315 à 1317).

A la lecture des situations décrites, on peut noter qu'une mobilisation régulière des compétences transversales est présente dans le parcours scolaire. La compétence fait appel à la mobilisation d'un ensemble de ressources et les activités décrites relèvent bien de la compétence. Ces activités prennent différentes formes en fonction de l'âge des élèves : travail de groupe, travail individuel, en autonomie. Ce travail s'inscrit dans le cadre du socle commun de connaissances et de compétences auquel Annie (183 à 184), (1151 à 1153) et Betty (1498 à 1499) font référence. Cyril évoque un contrat passé à long terme avec l'élève (1122 à 1123) mais ne mentionne pas le cadre institutionnel qui prévoit la mise en œuvre de ces compétences.

L'acquisition de l'autonomie et de la prise d'initiative donne du sens aux apprentissages. Annie le compare à un « puissant levier de savoir » (140 à 141), (141 à 142), (188 à 190). Betty parle de « motivation » (1534 à 1538), (1554), Cyril l'évoque comme un progrès (1129 à 1130), (1303).

Il nous semble que ces différents éléments relevés sont à rapprocher de l'approche constructiviste de l'épistémologie étudiée par J. L. LE MOIGNE dans son ouvrage traitant des fondements et des méthodes légitimant les connaissances ; J. L. LE MOIGNE rappelle le modèle du *système cyclique des sciences* énoncé par J. PIAGET. « Il peut être considéré comme une sorte de matrice des paradigmes de l'organisation des connaissances que développent les épistémologies constructivistes¹³⁶ ». Le principe directeur qui a guidé la réflexion de J. PIAGET exprime « la formation des connaissances dans l'interaction du sujet et de l'objet¹³⁷ ». Cyril évoque la notion de « contrat », Annie parle de « puissant de levier de savoir », d'explicitation, Betty exprime la motivation pour accéder à la connaissance. Nous pouvons également nous référer au « bénéfice méthodologique induit par cette intelligence de la connaissance construite¹³⁸ », paradigme des sciences de l'artificiel énoncé par H.A. SIMON. Nous savons de façon certaine, qu'un objet artificiel a été conçu et construit par projet, intentionnellement par un sujet qui a la connaissance. Ainsi, on peut établir des connaissances enseignables par rapport à ces objets que l'on appelle des connaissances fonctionnelles. Ce mode de connaissance fonctionnelle permet de « comprendre, en construisant une signification à la fois stable et interprétable... par un sujet connaissant : il connaît ce que ça fait ou peut faire, s'il ne connaît pas encore de quoi c'est fait¹³⁹ ». Et il peut interpréter ces fonctions en référence à quelque projet. On peut rapprocher cette théorie de l'action de mobiliser des compétences transversales pour acquérir une nouvelle compétence. L'explicitation contribue à la construction de nouveaux savoirs. L'exemple en est donné avec le système d'évaluation des comportements des élèves que pratique Betty et que nous avons évoqué dans la synthèse de son discours. (Cf II. 3.2. *Analyse qualitative des entretiens – Synthèse du discours de Betty*).

Pour conclure, un consensus est établi autour de la notion de progrès : la mobilisation des compétences transversales contribue à l'émergence de ces progrès. Cette idée de valorisation de l'implication de l'élève est stipulée dans la compétence 7 du socle commun de connaissances et de compétences, pour ce qui est de « l'esprit d'initiative » : « il faut que l'élève se montre capable de concevoir, de mettre en œuvre et de réaliser des projets individuels ou collectifs... Quelle qu'en soit la nature, le projet – toujours validé par

¹³⁶ LE MOIGNE J.L. (2007) op. cit. p. 96

¹³⁷ Ibid. p. 96

¹³⁸ Ibid. p. 98

¹³⁹ Ibid. p. 99

l'établissement scolaire- valorise l'implication de l'élève¹⁴⁰ ». On peut noter la prise de conscience que les enseignants opèrent dans la mobilisation des ressources quand il s'agit de valoriser le travail de l'apprenant.

1.3.3. Analyse comparative dans la catégorie « évaluation des compétences transversales »

L'évaluation selon deux dispositifs est pratiquée pour apprécier l'acquisition des compétences. Leur usage dépend de la nature de l'activité, du but de l'évaluation et de la place de l'enseignant dans l'activité.

S'il s'agit de contrôler la réalisation d'un travail autonome de l'élève ou d'une tâche, les enseignants s'attachent à évaluer directement. Betty évoque un « dispositif direct » (l95 à l96), Cyril décrit « l'utilisation d'un tableau à double entrée qui donne physiquement la réponse » (l28 à l29), (l147 à l148), (l51 à l52) (l196 à l198). S'il s'agit d'évaluer les attitudes des élèves, Betty propose une co-évaluation par les pairs après avoir noté des éléments (l163), (l201 à l204), (l206 à l207). Cyril pratique aussi une évaluation indirecte dans des situations de prise d'initiative (l37), (l141).

S'il s'agit d'évaluer pour analyser, Annie, Betty et Cyril envisagent l'utilisation de critères : Annie cite le mot « critères » huit fois (l56 à l59), (l99), (l106), (l160), (l115 à l117) (l277). Betty indique qu'elle ne tient pas toujours compte du degré d'autonomie et de prise d'initiative dans l'évaluation des champs disciplinaires (l345 à l346), (l351) et (l357 à l358) et préfère évaluer de façon transversale en détaillant ces compétences car les résultats sont plus utilisables et objectifs (l482 à l490). Cyril souhaiterait également avoir une liste de critères pour affiner l'observation et éviter la subjectivité et cite six fois le mot « critères » (l204 à l205), (l294) (l298 à l299), (l331 à l332), (l354 à l355), (l380 à l381), (l386 à l387) ; il suggère de hiérarchiser les critères (l291 à l292) ; il évoque enfin l'idée de « degré d'implication » sept fois (l128 à l129), (l204 à l205), (l209 à l210), (l216

¹⁴⁰ Ministère de l'Education Nationale (1999). *Décret N°2006-830 du 12 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation*. Paris : Ministère de l'Education Nationale.

à 1217), (1218), (1222 à 1223), (1232 à 1235), (1242), (1287 à 1288) pour évaluer ces compétences et en précise la difficulté. Mais il précise qu'il n'a pas mis en place ces critères (1278 à 1279), (1326 à 1327).

L'observation de ces éléments d'autonomie et de prise d'initiative est pratiquée régulièrement : Annie envisage sa mise en œuvre « au quotidien » (1231 à 1235), (1239 à 1241), (1263 à 1271), (1298 à 1301), (1314 à 1315) pour ce qui est de la prise d'initiative. Elle insiste sur l'observation continue pour valider l'évaluation ((1148 à 1150), (1151 à 1153), (1189 à 1191). Betty propose de la réaliser plusieurs fois dans l'année et avec régularité (1521 à 1522). Cyril évoque une évaluation « qui s'échelonne dans le temps » (1300).

Différentes formes de l'évaluation sont pratiquées par les enseignants qui en donnent les avantages et les inconvénients : l'évaluation certificative, l'évaluation formative, la co-évaluation et l'auto-évaluation.

Quelques idées essentielles ressortent de l'analyse des ces différentes formes d'évaluation par rapport à l'éclairage théorique du concept de l'évaluation.

On retrouve la distinction donnée par J. ARDOINO entre les pratiques évaluatives spontanées qui consistent «à juger en se plaçant à un point de vue mettant en jeu une ou plusieurs valeurs, et les pratiques d'évaluation qui sont réfléchies, rationalisées et déjà relativement instrumentées » ¹⁴¹. Les discours des enseignants interviewés tendent vers une évaluation réfléchie, instrumentée avec des critères. L'utilisation de ceux-ci est suggérée mais pas encore appliquée dans la pratique.

L'*évaluation formative* est largement développée par Annie qui préconise un entretien d'explicitation pour associer l'élève aux modalités d'évaluation (133), (137), (144 à 145), (146 à 147), (154 à 155), (171), (173), (173 à 174), (182 à 183), (193), (1112 à 1113), (1276). Cet entretien « éclaire » les deux acteurs du processus éducatif (maître et élève) comme le précise C. HADJI¹⁴². Betty ne parle pas d'évaluation formative mais la pratique de manière différée par rapport à l'activité (1138 à 1142). Elle constate qu'elle pourrait expliciter ses intentions auprès des élèves auprès desquels le système d'attentes n'a pas clairement été

¹⁴¹ ARDOINO J. (1993) op. cit. 8p.

¹⁴² HADJI C. (1997) op. cit. p. 41

spécifié (1151 à 1152), (1157 à 1158). Cyril induit l'évaluation formative dans sa pratique de pédagogie du projet pour acquérir l'autonomie. Les élèves prennent des initiatives pour mener à bien le projet avec un contrat fixé dans le temps, l'enseignant n'intervient pas (1121), (1123), (153 à 154), (176 à 177), (184 à 187). Il observe cependant en retrait le bon déroulement de l'activité pour intervenir si besoin, réguler (129), (163 à 164) et (191 à 194) et guider l'élève dans son travail autonome (1239 à 1240), (1401 à 1404). Il reconnaît ne pas pouvoir évaluer la prise d'initiative de chaque élève au sein de ce projet autonome (1167), (1172 à 1174), (1326 à 1327). Seul le résultat de l'activité est évalué (1139 à 1142), (1197 à 1198). On mesure ici toute l'importance de la fonction correctrice de l'évaluation formative qui entraîne une modification des pratiques de l'enseignant et des activités de l'élève.

Annie envisage même une *co-évaluation* (1106), (1107 à 1108) pour assurer une bonne articulation entre prise d'information et remédiation : actions d'enseignement du maître, activités d'apprentissage de l'élève. Betty a mis en place une forme de co-évaluation pratiquée par un groupe d'élèves au niveau du comportement. Un système de passation de ceintures basé sur celui pratiqué dans le judo permet d'évaluer les comportements par le groupe classe. Cette pratique s'inspire du dispositif de la classe coopérative qui favorise le développement de l'élève, évalué par ses pairs (1167 à 1174), (1178 à 1182), (1187 à 1192), (1217), (1221 à 1222), (1230 à 1231). L'enseignante participe à la décision collective et peut l'orienter ((1235), (1237 à 1239), (1244). Annie émet quelque réticence quant à la pratique de *l'auto-évaluation* (196 à 1102) et suggère que l'élève soit associé plutôt aux modalités de l'évaluation qu'aux critères définis (176). Betty utilise l'auto-évaluation comme un premier « avis » de l'élève qui va aider l'enseignant à évaluer ultérieurement (1321 à 1322), (1324 à 1326). Cyril n'évoque pas l'auto-évaluation.

Enfin, dans les propos recueillis chez les enseignants interviewés sur le thème de la complexité de l'évaluation des compétences, ceux-ci l'expriment d'abord comme quelque chose de « compliqué » et de difficile avant de prononcer le mot « complexe ». Seule, Annie utilise d'emblée le mot « complexe » quatre fois (13), (14), (131), (1281). Betty et Cyril le réemploient parce que nous l'avons proposé dans une précédente interaction du discours (Betty : (1688) ; Cyril : (1336)). Les deux enseignants praticiens justifient la complexité parce qu'ils considèrent ne pas avoir accès à l'évaluation d'une compétence plus générale, comme l'indique Cyril (1328), à une compétence plus globale comme le

précise Betty (l292) et parce que d'autres compétences sont à prendre en compte (Betty : (l696 à l703) ; Cyril : (l141 à l144). De plus, ils partagent l'idée que cette évaluation n'est pas objective : Betty : (l316 à l317) ; Cyril (l274), (l385). Cette caractéristique est inhérente à toute évaluation. De nombreuses recherches ont prouvé le manque de fiabilité de la notation.

Betty évoque la nécessité de franchir différentes étapes pour atteindre la compétence complexe (l442), (l673), (l689 à l690), Cyril indique « qu'il n' y a rien de concret » , « rien qui affine l'observation » pour évaluer (l204), (l216). Tous deux font part du manque de « savoir faire » pour évaluer ces compétences : Betty (l436), Cyril (l210).

Annie pense la complexité dans « l'obligation de faire des choix » dans la formulation de la compétence (l33) et d'évaluer ce que l'élève sait et non ce qu'il ne sait pas (l195 à l198).

Ainsi, si les enseignants interrogés ne définissent pas les caractéristiques de la complexité, ils l'évoquent de manière implicite.

Nous pouvons noter l'opposition entre l'obligation de « faire des choix » « de franchir des étapes, de « critérier », qui évoque la disjonction et la notion de « compétence plus générale », qui évoque la notion de globalité. Ce paradoxe est à rapprocher des propos d'E. MORIN recueillis par J. LE MOIGNE : « la pensée complexe, c'est la pensée capable de relier, de contextualiser, de globaliser, mais en même temps de reconnaître le singulier, l'individuel, le concret... Le paradigme de la complexité enjoint de relier tout en distinguant¹⁴³ ». Nous sommes là au cœur de la complexité.

De même l'idée exprimée par Betty de « franchir des étapes » rappelle qu'on ne peut développer des compétences qu'en se confrontant à des situations complexes, dans lesquelles on mobilise des acquis, on perçoit des limites et on est incité à les dépasser en travaillant sur les obstacles, idée largement développée par P. PERRENOUD¹⁴⁴.

¹⁴³ LE MOIGNE JL. (1999) op. cit. p. 256

¹⁴⁴ PERRENOUD P. (1998) op. cit. p. 193

1.4. SYNTHÈSE DE L'INTERPRÉTATION ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

Après analyse des propos recueillis, compte tenu des limites de l'étude qui ne repose que sur trois entretiens et ne peut pas être exploitée à grande échelle, en raison de sa faible valeur scientifique, nous pouvons tenter d'apporter une réponse à la problématique que nous nous étions posés. Rappelons les hypothèses :

- les compétences transversales constituant le pilier 7 du socle commun de connaissances et de compétences ne sont évaluées que partiellement ;
- les compétences transversales ne sont pas évaluées à partir de critères définis mais de façon empirique ;
- les enseignants éprouvent des difficultés à évaluer les compétences transversales, en raison de leur récente apparition dans le socle commun de connaissances et de compétences et d'un besoin de formation ;

Après étude de propos recueillis et à la lumière des apports théoriques, nous pouvons revenir sur quelques idées importantes que nous allons évoquer successivement : les enseignants interviewés décrivent des situations, des activités qui mobilisent les compétences transversales. L'évaluation de celles-ci prend des formes diverses et se pratique à des degrés différents. L'idée de complexité dans l'acte d'évaluer est exprimée.

On peut noter l'intention de mobilisation des compétences transversales chez les enseignants au travers d'activités : apprentissage de la notion du « vivre ensemble » dans la classe de Betty, travail en autonomie qui favorise des prises d'initiative autour d'un projet collectif, dans la classe de Cyril. Cette mobilisation de la compétence se rapproche de la définition de G. Le BOTERF: « il n'est pas suffisant qu'une personne possède des ressources (on pourrait dire « des » compétences » pour « être compétente » il faut qu'elle soit capable de les organiser et de les mobiliser en combinaisons pertinentes pour gérer

« des situations professionnelles » en prenant en compte les « critères de réalisation » qui y sont liés¹⁴⁵».

Différentes formes d'évaluation coexistent dans la pratique : l'auto-évaluation, la co-évaluation, l'évaluation formative et l'évaluation sommative sont décrites. L'analyse des données nous permet de conclure que l'évaluation formative est pratiquée : elle peut représenter un « guidage »¹⁴⁶ de l'enseignant dans un travail autonome qui aide l'élève à avancer dans son travail, dans les propos de Cyril, prendre la forme d'un entretien d'explicitation avec l'élève, dans les propos d'Annie, ou se rapprocher de la co-évaluation dans les conseils de classe coopérative menés par Betty. Toutefois, sa prise en compte ne semble pas encore intégrée dans l'évaluation finale. Elle est plutôt réservée à des activités menées en autonomie et n'est pas suffisamment développée au service des apprentissages. Ce constat confirme la question que se pose P. PERRENOUD : « pourquoi l'évaluation formative ne devient-elle pas courante ? » L'auteur énonce plusieurs obstacles à sa vulgarisation : « l'évaluation formative est une rupture car elle déplace cette régulation au niveau des apprentissages »¹⁴⁷ et entraîne la mise en place d'un dispositif de pédagogie différenciée. « La formation des enseignants traite peu d'évaluation moins encore d'évaluation formative »¹⁴⁸. « L'évaluation formative apparaît toujours comme une tâche supplémentaire... et se heurte à l'évaluation traditionnelle normative mise en place »¹⁴⁹. Pourtant, l'évaluation formative contribue aux progrès de l'élève.

Il n'est plus à démontrer que l'évaluation n'est pas une opération scientifique. Il y a toujours une part de subjectivité. « Le dire de l'évaluateur est toujours équivoque... Il exprime l'adéquation (ou la non adéquation) perçue entre le rapport actuel de l'élève au savoir, objet de l'évaluation, et le rapport idéal de l'élève au savoir, objet du « désir » institutionnel. C'est au nom de ce rapport idéal qu'est exprimée la valeur de l'élève »¹⁵⁰. L'évaluation est une opération de lecture de la réalité : le lecteur, c'est à dire l'apprenant, prélève des « indices » pour construire du sens, en fonction d'informations disponibles

¹⁴⁵ LE BOTERF G. (2006) op. cit. p.29

¹⁴⁶ Philippe PERRENOUD parle « d'observation formative »

¹⁴⁷ PERRENOUD P. (1998) op. cit. p.12

¹⁴⁸ PERRENOUD P. (1998) op. cit. p.13

¹⁴⁹ PERRENOUD P. (1998) op. cit. p.13

¹⁵⁰ HADJI C. (1997) op. cit. p41.

dans sa structure cognitive. L'évaluation est une lecture orientée par une grille exprimant un système d'attentes jugées légitimes. C'est pourquoi, l'évaluation formative trouve toute sa légitimité dans ce système d'attentes qui constituent le référent de l'évaluation. Elle aide l'apprenant à comprendre ces attentes.

Ainsi, le besoin exprimé par les enseignants sur la nécessité d'avoir des critères pour évaluer les compétences transversales se justifie. L'évaluation exige la construction d'un ensemble de critères, la nécessité de spécifier ses critères et son système d'attentes pour l'enseignant mais aussi pour l'élève, comme le précise C. HADJI: « dire qu'il ne peut y avoir d'évaluation sans critère, c'est dire que la lecture de l'objet évalué s'effectue nécessairement à travers une grille constituée par les attentes spécifiques concernant cet objet. On ne pourrait pas évaluer un objet dont on n'attendrait rien » ¹⁵¹. L'utilisation d'une évaluation critériée permettrait de renforcer l'identification de l'objet d'évaluation pour aider à une prise de décision concernant cet objet. Le schéma proposé par l'auteur ¹⁵² intitulé « L'évaluation entre l'analyse et la prise de décision » in Charles HADJI, (1989), p. 34 en illustre la démarche. Le manque de critères définis énoncé par les enseignants explicite une des raisons qu'évoquent ceux-ci pour montrer le caractère complexe de l'évaluation.

La notion de complexité dans l'approche par compétences et son évaluation est abordée de manière sous-jacente ; nous aurions tendance à penser que le phénomène complexe n'est pas explicité par crainte qu'il ne révèle encore plus de difficulté, mais cela est de l'ordre de l'interprétation.

La complexité d'une compétence relève de l'indissociabilité des connaissances. Cela nous renvoie au principe énoncé dans la théorie de la « pensée complexe » d' E. MORIN¹⁵³. Or, l'évaluation contraint à dissocier les paramètres évalués en critères. Ce qui crée un paradoxe : distinguer en critères un objet d'évaluation complexe qui ne peut être dissocié.

¹⁵¹ HADJI C. (1997) op. cit. p. 42

¹⁵² HADJI C. (1989) op. cit. p. 34

¹⁵³ MORIN E. (1990) op. cit. 158 p.

CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE :

APPROCHE METHODOLOGIQUE

Nos interviews nous ont permis de vérifier l'hypothèse posée sur l'évaluation des compétences transversales. L'analyse des entretiens nous confirme que celles-ci sont en effet évaluées partiellement. Les enseignants expriment également le manque d'outils critériés pour la pratiquer.

A la lecture flottante des entretiens, nous pressentions l'idée de complexité présente à tous niveaux, avant l'analyse des éléments des discours. Ainsi, nous avons organisé la catégorisation des thèmes étudiés en partant de l'hypothèse que la compétence et l'évaluation sont au cœur de la complexité.

Cette hypothèse s'est révélée confirmée, même si les enseignants interviewés ne l'expriment pas de manière explicite. L'étude du concept de complexité nous conforte dans l'idée que la complexité est à la fois dans la compétence, dans les situations-problèmes à résoudre pour mobiliser les compétences et à la fois dans l'évaluation de celles-ci. Et cette prise en compte de la dimension complexe dans les apprentissages tend à remettre en cause les pratiques pédagogiques de la transmission du savoir. Les enseignants devront connaître et maîtriser l'approche par compétences et le processus de l'évaluation des compétences par situations complexes. Cela entraînera forcément une transformation des pratiques et un échange des situations construites si l'on veut qu'elles se développent. Mais Il ne s'agit pas pour autant de « mépriser » les savoirs déclaratifs (savoirs) pour ne laisser la place qu'aux savoirs procéduraux (savoir-faire). Il s'agit de dépasser l'opposition compétence/connaissance en travaillant les compétences transversales à la fois en interdisciplinarité et dans des situations spécifiquement disciplinaires.

Cette confrontation des modèles théoriques avec les modèles empiriques nous amène à formuler quelques préconisations en matière d'évaluation des compétences transversales.

2. PRECONISATIONS

Introduction

L'ingénierie de formation consiste à articuler les éléments théoriques, le cadre institutionnel et les pratiques du terrain autour d'une même problématique.

Notre recherche nous a conduit au travers de l'univers de la compétence transversale et de son évaluation à l'école à mettre en évidence l'intérêt d'une évaluation formative. Nous avons vu que l'approche par compétences pouvait mobiliser des compétences plus larges, appelées transversales mais comment concevoir et mettre en œuvre une didactique favorisant la mobilisation et l'évaluation de ces compétences ?

Après un rappel synthétique des éléments constatés, nous présenterons nos propositions d'ingénierie didactique et pédagogique qui concourent à la professionnalisation des enseignants.

Rappelons la question problématisée :

« Comment former les enseignants à l'évaluation des compétences transversales à l'école, en référence au socle commun de connaissances et de compétences ? »

Les constats à prendre en considération

A l'étude des concepts et des données recueillis, plusieurs constats sont à retenir :

- un manque d'outils pédagogiques à disposition des enseignants
- un besoin de complément de formation des enseignants
- une recherche du sens à l'évaluation par compétences

Le contexte

Comme nous l'avons indiqué dans la partie contextuelle, il est nécessaire de bien identifier les besoins et les ressources de formation. Les besoins, nous l'avons compris, s'orientent vers la nécessité de former des enseignants compétents, capables de résoudre des situations-problèmes inédites et adaptables aux attentes d'un monde complexe. Les ressources se trouvent au niveau institutionnel, local, académique, national, voire européen. Ces ressources concernent les aspects humains, pédagogiques et matériels qui doivent être pris en compte pour s'inscrire dans un principe de faisabilité du projet de formation.

Au regard de l'analyse du contexte, nos prévisions sont centrées sur quatre axes :

- Axe 1 : concevoir des outils pédagogiques adaptés à l'évaluation
- Axe 2 : répondre à la demande de formation dans l'approche par compétence et son évaluation
- Axe 3 : favoriser la pratique réflexive des enseignants sur l'évaluation
- Axe 4 : impulser une « culture de l'évaluation » différente

A l'intérieur de chaque axe, nous proposons plusieurs préconisations :

<u>Axe 1</u> : Concevoir des outils pédagogiques adaptés à l'évaluation

Préconisation 1 :

Concevoir et construire des outils critériés favorisant l'observation des compétences transversales et leur évaluation

- ☞ Créer une banque de situations problèmes complexes qui mobiliseraient les compétences : disposer d'un « référentiel de situations » ; définir pour chaque famille

de situations, les paramètres caractérisant les éléments invariants de toutes ces situations ; définir les critères d'évaluation ; élaborer des situations qui correspondent aux paramètres de la famille de situations ; valider ces situations en les expérimentant ; formaliser les indicateurs les plus pertinents et clarifier le plus possible la manière de gérer ces indicateurs.

- ☞ Développer l'utilisation du livret de compétences où sont compilés les acquis en terme de savoirs, savoir-faire, savoir-être, attendus en fin de scolarité obligatoire. C'est par la mobilisation et l'intégration interactive de différentes sources qu'une solution peut être apportée à une situation complexe.

Axe 2 : Répondre à la demande de formation des enseignants dans l'approche par compétence

Préconisation 2 :

Approfondir la formation des enseignants dans l'approche par compétence

- ☞ Accompagner les enseignants dans la prise en compte de leur pratique d'évaluation : développer des compétences transversales implique de se centrer sur les processus cognitifs d'apprentissage plus que sur les résultats, et de mettre en œuvre des modalités d'évaluation ne tenant pas compte des questions de performance et de classement.

Préconisation 3 :

Prévoir un apport théorique sur les concepts liés à l'évaluation des compétences transversales :

- ☞ Définir la notion de compétences ; les avantages et les limites de la compétence ; l'évaluation, ses différentes formes, et l'évaluation formative.
- ☞ Enrichir la vision complexe des concepts.

Préconisation 4 :

Considérer les savoirs comme des ressources à mobiliser

- ☞ Travailler régulièrement par situations-problèmes, dans toutes les disciplines pour mobiliser un certain nombre de compétences déjà acquises dans des tâches nouvelles et développer de nouvelles compétences plus larges.
- ☞ Travailler les compétences transversales à la fois dans l'interdisciplinarité et dans des situations spécifiquement disciplinaires.
- ☞ Concevoir les programmes en termes de compétences : partir des savoirs enseignés et chercher à définir les compétences qui pourraient les mobiliser ; énoncer des capacités très générales qui englobent plusieurs champs disciplinaires (*exemple : savoir analyser*)

Axe 3 : favoriser la pratique réflexive des enseignants sur l'évaluation
--

Préconisation 5 :

Réfléchir au sens de l'évaluation

- ☞ Evaluer implique une légitimité : dire la valeur de ce qu'a produit l'élève par rapport à ce qu'il est légitime d'attendre de lui.
- ☞ Entraîner les enseignants à un jugement synthétique pour répondre à la complexité de la compétence : pour se saisir des totalités qui font sens dans la compétence, il est souhaitable de garder une approche synthétique.

Préconisation 6 :

Apprendre de l'expérience :

- ☞ Repérer son propre fonctionnement dans le processus d'évaluation ; clarifier ses intentions ; ses enjeux ; analyser erreurs de stratégie ; associer les élèves à une méta-réflexion sur le sens des savoirs.
- ☞ Travailler en équipe : échanger sur ses pratiques, apporter des réponses à son questionnement en forme de réseau.

☞ Comprendre le comportement de l'élève : s'interroger sur « comment apprendre à apprendre ? » comprendre les obstacles à la capacité d'autonomie et de prise d'initiative des élèves.

Axe 4 : impulser une « culture de l'évaluation » différente

Préconisation 7 :

Créer un climat de confiance chez l'apprenant :

- ☞ Dédramatiser l'effet « sanction » de l'évaluation.
- ☞ Réhabiliter l'évaluation comme un outil devant aider l'élève à s'investir dans les apprentissages et à réussir quel que soit le niveau scolaire de départ.

Préconisation 8 :

Pratiquer une évaluation « moins sélective » et plus motivante :

- ☞ Mettre en perspective l'évaluation des savoirs au regard de savoir-faire et savoir-être, pour aider aux décisions d'orientation dans la mesure où ils permettent une appréciation plus globale du profil des élèves, de leurs centres d'intérêt, de leurs points forts et de leurs axes de progrès.
- ☞ Considérer l'évaluation à l'école comme un lieu qui établit de façon constructive des ponts entre l'instruction et la formation à travers des compétences-clés également utiles à la formation tout au long de la vie.
- ☞ Donner des éléments aux enseignants pour resituer la pratique de l'évaluation dans un contexte plus large d'évaluation (*cf évaluations internationales PISA, PIRLS*)

Pour conclure, développer une vision de l'évaluation plus juste, plus formative, plus aidante et plus « orientante » pour les élèves permettrait de poser des jalons d'une orientation réussie des apprenants tout au long de la vie.

CONCLUSION GENERALE

La question de l'évaluation a toujours été une problématique dans le monde de l'éducation et de la formation. Il est indéniable que le concept d'évaluation a été l'objet, depuis une trentaine d'années, d'un engouement croissant.

La prise d'indices auprès d'enseignants pratiquant l'évaluation du pilier sept du socle commun de connaissances aux paliers un et deux confirme que cette thématique est au cœur de leurs préoccupations. Leurs interviews reflètent la prise de conscience que la compétence appelle à considérer la connaissance dans un contexte plus large de mobilisation du savoir, savoir faire et savoir être. Ils souhaitent que la fonction de l'évaluation de la compétence donne du sens aux apprentissages même si tous les outils pour évaluer les compétences transversales ne sont pas encore à leur disposition. Deux besoins sont exprimés clairement : la conception d'outils critériés appropriés pour évaluer ces compétences et une nouvelle conception de l'évaluation qui se consacrerait « à la régulation des apprentissages, capable de guider l'élève pour qu'il puisse situer lui-même ses difficultés, les analyser, et découvrir, ou à tout le moins, mettre en œuvre, les procédures susceptibles de lui permettre de progresser. Dans cette perspective, l'erreur ne serait pas une faute, à réprimer, mais une source d'information, et cela à la fois pour le maître, dont le devoir est d'analyser la production et, à travers elle, la situation de l'élève, et pour l'élève, qui a besoin de comprendre son erreur pour ne plus la commettre, et progresser »¹⁵⁴, comme l'indique C. HADJI dans son ouvrage « l'évaluation démystifiée ». L'auteur indique que l'évaluation formative, est encore trop souvent une utopie. L'introduction de son ouvrage s'intitule « de l'utopie à la réalité : serait-il enfin possible de passer aux actes ? »¹⁵³. Cette idée est partagée par P. PERRENOUD qui considère que l'évaluation formative s'intègre à un dispositif de pédagogie différenciée, au service des apprentissages. Les enseignants sont persuadés du bien-fondé de l'évaluation formative, la pratiquent mais ils ne l'explicitent pas toujours. Ils évoquent un besoin de formation pour surmonter les obstacles au développement de l'évaluation formative. Pour que l'évaluation devienne formative, il faudra changer les représentations de l'évaluation et oser juger,

¹⁵⁴HADJI C. (1997) op. cit. p. 8

comme l'indique C. HADJI : « Mettre le jugement d'évaluation, que l'élève commence par subir, au service d'une dynamique qui lui permettra de devenir lui-même souverain, et de ne plus subir, tel est le pari propre à ceux qui ont la volonté de rendre l'évaluation formative »¹⁵⁵.

Mais cette nouvelle approche de l'évaluation ne se situe-t-elle pas dans un contexte d'approche plus large, qui est celui de l'approche par compétence à l'école ? Elle demanderait vraisemblablement de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'entraînement et privilégierait les pédagogies constructivistes et socio-constructivistes.

C'est vers cet axe de recherche que nous souhaiterions aller lors d'une prochaine étude. Comment les enseignants vont-ils s'approprier l'approche par compétence et concevoir et mettre en œuvre leur enseignement dans cette logique ? Comment travailler régulièrement par situations-problèmes, négocier et conduire des projets avec ses élèves, adopter une planification souple et indicative des enseignements ? Comment mettre en place et expliciter un nouveau contrat didactique qui privilégierait la transversalité des compétences ? Ces questions rejoignent le débat sur la nature des compétences et leur rapport aux connaissances.

¹⁵⁵ HADJI C. (1997) op. cit. p. 121

CONCLUSION PERSONNELLE

Ce travail de recherche et ma position d'apprentie chercheuse m'a conduit à me questionner et à réfléchir sur mon rôle de formateur dans ce contexte de réformes sans précédent que connaît notre système éducatif. La question qui se pose relève de l'éthique de mon statut de formateur : dois-je convaincre à n'importe quel prix de la nécessité d'appliquer ces réformes, quel que soit le thème abordé ?

Mon travail de recherche m'a permis de prendre conscience que si l'on veut que les réformes soient mises en place, il faut pouvoir les comprendre, les expliquer pour être en mesure de les conseiller. Je suis convaincue que le formateur a donc un rôle primordial à jouer pour accompagner les équipes d'enseignants dans ces nouvelles approches.

Annexes

Grille d'entretien (Annexe1)

Questionnaire semi-directif

Préciser les finalités de l'étude : recueillir des données sur vos pratiques de classe pour apprécier les performances de vos élèves en ce qui concerne l'autonomie, la prise d'initiative.

1. Dans vos pratiques de classe, pouvez-vous décrire les situations dans lesquelles vous appréciez que l'élève respecte des consignes en autonomie, c'est à dire sait organiser son travail, le planifier, anticiper, rechercher et sélectionner des informations.

2. Mettez-vous en place un dispositif direct pour observer cette capacité d'autonomie et pouvez-vous me le décrire.

Si oui, 2 bis. Pouvez-vous préciser ces activités que vous mettez en place et comment vous y prenez-vous ?

3. Ou observez-vous l'autonomie de l'élève à travers un dispositif indirect ? Quel dispositif utilisez-vous ? Quelle est la fréquence et les modalités du dispositif ?

4. Comment vous y prenez-vous pour apprécier le degré d'acquisition cette capacité à être autonome ?

5. D'un point de vue général , quelles situations envisageriez-vous pour apprécier la part d'autonomie de l'élève ?

Je vais vous poser le même type de questions pour un autre domaine d'aptitude.

6. Pour apprécier la manière dont l'élève s'implique dans un *projet individuel ou collectif*, comment vous y prenez-vous ?

7. Mettez-vous en place un dispositif direct pour observer les prises d'initiative de l'élève et pouvez-vous les décrire ?

8. Ou observez-vous ses prises d'initiative à travers un dispositif indirect ? Quel dispositif utilisez-vous et à quel moment ? Quelle est la fréquence et les modalités du dispositif ?

9. Plus généralement, quelles situations envisageriez-vous pour apprécier la prise d'initiative de l'élève ?

10. Si vous étiez amené à définir ce qu'est une compétence, en général, pourriez-vous en préciser les éléments caractéristiques.

11. Si vous étiez amené à définir ce que représente une compétence dans la pratique scolaire, que pourriez-vous en dire ?

TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN D'ANNIE

Annexe 2

- 1 *a1 : Alors, pouvez-vous me préciser ce que représente pour vous le mot « compétence » ?*
- 2 A1 : Oh, la, la, ça commence par quelque chose de compliqué ! alors compétence, pour moi, c'est quelque
- 3 chose de complexe, de difficile à qualifier, ... et qui englobe, euh... qui englobe traditionnellement, des
- 4 connaissances mais aussi des façons de les mettre en œuvre ces connaissances, donc des savoirs faire, des
- 5 savoir être, des comportements, mais c'est quelque chose de très complexe, d'emblée.
- 6 *a2 : Et la compétence en général, comment la voyez-vous ?*
- 7
- 8 A2 : Quand on dit que quelqu'un de compétent ? Eh bien, ça veut dire que c'est quelqu'un qui... qui maîtrise
- 9 des savoirs et qui sait qu'il les maîtrise, donc, ...euh, il ya un premier niveau euh... qui est,
- 10 euh...l'acquisition de savoirs, mais en même temps, cette acquisition, elle est extrêmement explicite aux
- 11 yeux mêmes de celui qui les maîtrise, c'est à dire qu'il sait comment.. il sait ce qu'il sait, il sait
- 12 éventuellement comment il l'a appris, partiellement, enfin, et il sait le réutiliser et c'est... à ces conditions-là
- 13 qu'il y a compétence, sinon, ce sont des savoirs, pour moi, hein, comme ça, à brûle pour point.
- 14 *a3 : Et dans le domaine scolaire, comment vous pourriez définir une compétence scolaire ?*
- 15 A3 : Compétence scolaire ...ben, c'est... une compétence scolaire, c'est... c'est un objet qui englobe , qui
- 16 englobe plusieurs euh... savoirs articulés entre eux et qui est ... qui est identifiable, reconnaissable,
- 17 silence...en même temps, par exemple, j'avais dans la tête une compétence en grammaire, euh... bon savoir
- 18 identifier le verbe dans une phrase, euh..., c'est identifiable, on sait, on sait, on sait l'évaluer, on sait
- 19 ...quand on le sait, on sait quand on ne le sait pas, et... cette compétence-là, en creux, elle s'inscrit dans
- 20 d'autres compétences qui sont euh, délimiter la phrase, reconnaître le sujet, les autres constituants de la
- 21 phrase, etc... mais en elle-même, c'est forcément, euh... l'objet du savoir, embrassé par la compétence, c'est
- 22 large, plus large qu'un objectif.
- 23 *a4 : Oui euh... et cette compétence, euh... une compétence qui fait appel à plusieurs savoirs, comment*
- 24 *vous..., comment vous l'envisagez à l'école primaire ?*
- 25 A4 : C'est à dire, dans l'enseignement, ou dans le ... ?
- 26 *a5 : Pour un élève,*
- 27 A5 : pour un élève...
- 28 *a6 : un élève qui est obligé de mobiliser plusieurs savoirs, plusieurs savoir-faire pour arriver à réaliser une*
- 29 *tâche, comment vous pensez l'évaluer, comment pouvez-vous, l'apprécier au quotidien dans votre pratique*
- 30 *de classe ?*
- 31 A6 : Pour moi, ça passe toujours par l'explicitation, c'est quelque chose qui va revenir plusieurs fois parce
- 32 que c'est tellement complexe qu'on est obligé euh, ben, obligé de , je dirais, de faire des choix dans la
- 33 formulation de la compétence mais aussi d'y associer celui qui apprend, avec une, donc, une dénomination,
- 34 qui du coup va être plus restrictif, plus parcellaire, partiel, mais compréhensible par l'apprenant de manière
- 35 à ce que cette clarté se fasse, parce que, un apprenant qui sait quelque chose à son insu ne le sait, n'en a pas
- 36 la compétence, pour qu'il y ait la compétence, il faut que ça s'élève au rang de savoir explicite, pour... aux
- 37 yeux de l'apprenant.
- 38 *a7 : Donc, il faut laisser un temps à l'apprenant pour ...qu'il puisse expliciter son savoir et l'aider à*
- 39 *explicitation son savoir ?*
- 40 A7 : Alors c'est..., c'est pas laisser un temps, c'est un levier qu'on actionne en permanence, qui démarre dès
- 41 le début de l'apprentissage, c'est, c'est tout ce qu'on dit dans euh... donner du sens aux apprentissages, à
- 42 quoi ça va servir de, de me lancer dans cette aventure-là, euh...et puis, en apprenant, au cours de
- 43 l'apprentissage, avec toutes les ;.. ben tout ce qu'on sait hein, des tâtonnements, essais, erreurs, etc... des
- 44 régressions, des progressions, des impasses, enfin, bon, euh, en même temps il y a cette espèce de couche
- 45 d'explicitation qui... qui doit euh, avancer en même temps que les savoirs et les connaissances et au moment
- 46 de l'évaluation, alors-là, c'est ..., elle se pose avec encore plus de force, mais l'explicitation, elle est,... au fil
- 47 de, de l'apprentissage et de l'acquisition, pour moi !

48 *a8 : Dans vos pratiques pédagogiques, pouvez-vous me décrire des situations dans lesquelles vous êtes*
49 *amenée à apprécier l'autonomie de vos élèves ?*

50 A8 : Alors-là, avec mes élèves, tu vas me... parce que moi je n'ai pas d'élèves, comment faudrait qu'on,
51 faudrait qu'on...

52 *a9 : Avec des élèves... Imaginons une situation de classe, comment envisageriez-vous avec un groupe*
53 *d'élèves de mesurer le degré de capacité de...d'autonomie de ces élèves ?*

54 A9 : Comment mesurer le degré ? alors, pour moi ça passe forcément, puisque je parlais d'explicitation, ça
55 passe forcément par de l'entretien, ... avec l'élève, ça, c'est une dimension obligatoire, alors, après, au cours
56 de cet échange avec l'élève, faut bien qu'il porte sur quelque chose, sur quelque chose que je vais appeler des
57 critères, comme ça, à brûle pour point, hein, je suis pas dans le... je suis dans le langage pédagogique au
58 quotidien, hein, pour moi, donc, euh... il y a des critères, alors, qui sont, à mon avis, le plus observables
59 possibles, mais ce qui compte encore davantage, ce qui fait que ça va être une euh..., une évaluation, c'est
60 les mots qui vont être mis dessus, avec l'enfant ou par l'enfant, en premier, ensemble, ça, j'en sais rien
61 encore.

62 *a10 : alors quelles modalités de ... de mesures vous prendriez, vous me dites, on va établir des critères avec*
63 *l'enfant, ou l'enfant lui-même établit ses critères...*

64 A10 : C'est pas ça, j'ai pas dit ça, j'ai dit à mon avis qu'il y a des critères qui existent, par exemple, par
65 rapport à la prise d'autonomie, euh, allez, j'en prends un au hasard, du genre ;.. euh, ben , savoir se déplacer
66 dans la classe à bon escient pour euh, réunir son matériel, se renseigner, se documenter, gérer la fin de l'
67 activité, enfin, bon, toutes ces choses-là, ce qui est une compétence importante, ce critère-là, il n'est pas
68 forcément défini avec l'enfant, il peut être complètement posé par le maître, il peut être complètement posé
69 par un outil... je sais pas moi, du type agenda euh coopératif ou un autre outil qui vient de, d'une autre
70 pédagogie, il peut être donc extérieur à l'élève, c'est une, c'est un critère, c'est quelque chose qu'on a repéré
71 qui était significatif de... l'acquisition de l'autonomie... par contre, pour moi l'élève est associé, à euh ...
72 c'est pas le maître tout seul qui va renseigner, acquis, non acquis, ou en cours d'acquisition, par exemple, ou
73 validé, non validé, ...il faut que ça se fasse en transparence, en association avec l'élève, donc l'élève est
74 plutôt associé à... l'explicitation, à l'importance de, de cette compétence, et aux modalités d'évaluation,
75 davantage qu'à la définition du critère, sur lequel euh..., va se porter l'évaluation, parce que ça, à mon avis,
76 ça appartient à un champ professionnel, et l'enfant est quand même pas associé à ça ; autrement dit, si je
77 prends une métaphore, euh... moi, je ne prendrais pas l'avion... d'un pilote qui se serait auto-évalué toute sa
78 scolarité, ça ne me rassurerait pas !

79 *a11 : donc, vous envisageriez plutôt une co-évaluation ...*

80 A11 : moi, je préfère !

81 *a12 : pour évaluer ces compétences d'autonomie.*

82 A12 : moi, je préfère et dans... un et, l'association elle se fait, voilà, sur l'explicitation, la verbalisation, mais
83 les critères, ils sont posés par un cadre, ou une institution, ou des éléments du socle commun ou une grille
84 euh...qui peut être imposée de l'extérieur, ça, c'est pas quelque chose qui me gêne, du tout.

85 *a13 : Et en quoi la co-évaluation apporterait, permettrait de répondre à cette évaluation de l'autonomie, ...*
86 *par rapport à un autre mode d'évaluation ?*

87
88 A 13 : Ben parce que justement ce que je disais tout à l'heure de l'explicitation, c'est un puissant levier de
89 savoir où on en est de l'apprentissage, de savoir ce que l'on sait, comment on le sait, et ce qui nous reste à
90 acquérir ; ça met en tension l'apprenant vers autre chose, premièrement, et puis, euh...ça signe un contrat un
91 peu, quand même, d' euh... qu'est-ce qui fait qu'on progresse chacun ? C'est une analyse de ce que l'on est,
92 c'est une pratique sur soi, sur ce que l'on sait, sur ses procédures ; ça, ça fonctionne, enfin... moi je sais que
93 ça fonctionne pour moi et l'idée, c'est quand même d'aider les enfants euh... aussi dans cette... euh

94 *a14 : d'accord ; les aider à...*

95 A14 : dans cette façon d'être...

96 *a15 : les aider à avoir un... une pratique réflexive sur leurs apprentissages et les aider dans un système de*
97 *co-évaluation, à pratiquer une auto-évaluation...*

98 A15 : silence ... oui, mais l'auto-évaluation, pour moi, l'auto-évaluation, c'est auto euh...c'est moi, je suis
 99 un petit peu moi tout seul, un tout puissant, je définis tout ; je définis... et le critère, et quand je vais le
 100 passer, bon, j'exagère là, je force le trait, mais c'est une tendance vers laquelle je ne veux pas aller ! L'enfant,
 101 il n'est pas en capacité de tout décider et de, de ce qui va être euh, observable et de quand il va l'observer,
 102 etc... etc... ça, c'est renforcer une toute puissance, c'est pas possible euh.... Bon, moi je suis une ancienne
 103 pédago Freinet, donc, je suis passée par ces dérives-là, pas longtemps mais j'y suis passée quand même, donc
 104 j'y suis vraiment euh... vraiment quand j'ai compris que c'était pas pour moi, formateur, et que j'étais pas
 105 dans mon rôle d'éducateur, euh... bon je suis revenue à quelque chose de beaucoup plus négocié... négocié.
 106 L'association de l'élève, elle se fait sur... euh... elle se fait pas sur le critère, le, le fond mais euh... elle se
 107 fait sur ... les modalités, le moment et puis, cette auto-éval... cette co-évaluation permet de renforcer des
 108 apprentissages ; c'est aussi un bénéfice-là, pour moi.

109 *a16 : mettez-vous en place un dispositif particulier ou bien appréciez-vous cette capacité d'autonomie à*
 110 *travers une autre activité ?*

111 A 16 : alors, je pense que là, il y a les deux : dans l'absolu, oui mais j'ai pas de classe, donc c'est compliqué
 112 de... je me réfère quand même à mes pratiques de classe, euh...pour moi, il peut y avoir, si on veut qu'il y ait
 113 cet entretien avec l'enfant, ou avec un groupe d'enfants parce que c'est pas forcément en dialogue
 114 continuellement, euh, euh, et là, la dimension coopérative d'une classe, euh..., je trouve que c'est intéressant,
 115 hein, donc, échange à plusieurs, vers un fonctionnement un petit peu démocratique ; donc, tout ça pour dire,
 116 ce détour pour dire que, il faut qu'il y ait des... des objets clairement euh... identifiés sur lesquels on va
 117 parler, donc des critères, hein, de cette autonomie, des faits observables, ... mais en même temps, le maître,
 118 l'adulte, il a une part euh... à part dans le système de la classe et lui, il est en capacité d'observer et de faire
 119 quelque chose de ces observations, donc, pour moi, il y a les deux modalités. J'ai un peu oublié le fil de la
 120 question.

121 *a17 : euh, pouvez-vous me décrire des activités que vous mettez en place pour apprécier l'autonomie et*
 122 *comment vous y prenez-vous ?*

123
 124 A17 : voilà ! alors pour apprécier l'autonomie, il peut y avoir quelque chose qui serait du genre, euh... bon
 125 conseil de coopérative, ou débat, ou ... ou ce qu'on veut, enfin on va observer notre vie de classe et
 126 éventuellement, là, définir les règles, les fonctions, les..., l'appropriation des règles par certains, la mise à
 127 mal par certains, la recherche de solutions, donc ça, c'est une modalité en grand groupe ; il faut qu'il y ait des
 128 modalités plus rapprochées d'élève, euh de, de, de l'élève, donc petit groupe certainement, dialogue pourquoi
 129 pas mais, à côté de ça, il y a observation de, de l'adulte qui fait, qui fait son... dans, dans beaucoup moments
 130 de la classe et dans des moments euh... pas particulièrement structurés, euh... centrés sur des apprentissages
 131 mais des moments plus de la vie quotidienne, plus de euh... de hum, des moments, euh... je sais pas, par
 132 exemple, montée, sortie de classe, euh... dans les couloirs, etc, etc, qui sont riches d'enseignement.
 133

134 *a18 : et ces moments, comme vous nous dites, est-ce que ces indications, lorsqu'elles se présentent, vous les*
 135 *jugez de façon opportune ou bien, est-ce que vous les validez après ? Est-ce que vous les observez, ces*
 136 *situations, qui vous permettent d'apprécier, et est-ce que vous les validez sur le champ ou bien est-ce que*
 137 *vous les validez en différé ?*
 138

139 A18 : alors,... *sourire*... ma réponse, elle va être encore plus embrouillée ; on ne peut observer que si on
 140 s'attend à observer quelque chose, sinon on voit rien ; on voit un fatras. donc, l'instit qui veut observer, faut
 141 qu'il ait en tête quelques points ; donc, en amont, en tout premier lieu, Donc il faut qu'il y ait une espèce de
 142 hiérarchisation de valeurs, de comportements, de savoir-être, etc... il faut qu'il soit au clair là-dessus, donc,
 143 pour pas qu'il observe vingt-mille choses parce qu'il a vingt élèves, ou vingt-cinq élèves, faut qu'il ait
 144 quelques grandes, quelques grandes lignes, donc ça il les observe, mais c'est pas parce qu'un enfant euh... je
 145 sais pas... réussi, euh... à se débrouiller, par exemple, à s'orienter dans l'école pour aller porter un message à
 146 une autre maîtresse qu'il le sait pour de vrai, pour de bon, tout le temps... l'observation, c'est on engrange,
 147 on engrange des informations et elles vont venir se combiner avec un faisceau d'informations mais en regard
 148 de faits observables qu'on souhaite, qu'on a pointés en amont, et la validation, elle se fait au bout d'un
 149 certain temps, d'une certaine récurrence, d'une certaine euh... qui apporte la certitude, enfin , la presque
 150 certitude, la quasi certitude, que, que le gamin, il est au point, il le sait, là, c'est bon, il est... voilà !

151 *a 19 : donc, vous envisageriez plusieurs observations qui vous amèneraient à une validation finale ?*

152 A 19 : quelque chose de plus continu, oui ! Et puis, un moment donné, on fait le point, mais d'ailleurs, dans
 153 la classe, il ne me semble qu'il faille faire le point, euh... euh... pour les élèves, tous au même moment, sur
 154 ces affaires de piliers, euh, six et sept, hein ! Euh, alors, quand j'étais en classe, très très vite, même dans les
 155 années 1980, ça m'est arrivé, enfin, j'ai été sollicitée par l'équipe de circonscription, à l'époque, parce que
 156 dans ma classe, j'avais une évaluation où, euh... comment je vais t'expliquer, enfin, c'était les prémices de
 157 l'évaluation formative, donc, sur les objets de travail très identifiés, on passait des tests. Et quand l'enfant
 158 n'avait pas bénéficié de euh... 75 % de réussite, la, l'évaluation n'était pas validée, il repassait encore pas
 159 mal de choses, etc... et, à nouveau, le même test lui était reproposé, donc, j'avais cette pratique qui était
 160 euh... élevée au rang ... de euh... bon

161
 162 *a20 : c'était une sorte d'évaluation diagnostique ?*

163 A20 : non, non parce que c'était à l'issue de séquences ; c'était, on avait un cahier d'évaluations avec
 164 plusieurs colonnes et avec un droit de refaire.

165
 166 *a21 : évaluation formative.*

167 A 21 : voilà ! Donc, euh... du coup, j'ai perdu, alors, ça, c'était pour des objets de, de, d'évaluations
 168 particulièrement cernées, je sais pas, la conjugaison, simple, mais ... j'ai perdu le fil !

169
 170 *a 22 : on est toujours dans l'autonomie, hein, euh... comment, euh... est-ce que vous mettez en place un*
 171 *dispositif,...*

172 A 22 : voilà

173
 174 *a23 : donc pour recueillir,...on était dans la régularité, aussi*

175 A23 : ah, oui, voilà !

176
 177 *a24 : est-ce qu'on observe de façon régulière et on pose le diagnostic après, ou... on pose son avis après, ou*
 178 *bien est-ce que l'on va poser plusieurs diagnostics qui vont amener à une conclusion ?*

179 A24 : voilà !

180
 181 *a25 : ou bien autre possibilité !*

182 A 25 : alors, j'ai fait ce détour pour dire qu'à un moment donné, euh... pour des savoirs très identifiables et
 183 très évaluables, j'avais déjà, moi dans ma classe, une pratique de, une séquence, une, une, avec la
 184 différenciation, etc, au sein de ma classe, une évaluation pour tous, mais après, une espèce de..., à nouveau
 185 de régulation, que pour certains,... pour pointer euh... et c'est, mes élèves passaient leur second test, je dirais
 186 un petit peu à la carte, à la demande, quand, eux, se rappelaient que, ils devaient passer et puis que moi,
 187 j'avais un petit peu oublié, ça, ça jouait, mais aussi quand moi je savais que je pouvais tenter ce pari avec le
 188 gamin parce que ce que je visais, c'était la réussite, mais il y a des enfants, par exemple, qui ne repassaient
 189 pas ce second test parce que je ne les sentais pas aptes, du tout, du tout ; donc, moi je suis pour quelque chose
 190 sur plusieurs rendez-vous, comme ça, sur une observation, euh... continue... continue parce que ... et de la
 191 répétition, de la récurrence.

192
 193 *a26 : est-ce que vous pensez que ce dispositif que vous venez de me décrire serait transposable pour évaluer*
 194 *des compétences complexes ?*

195 A26 : ben, moi je dirais, d'autant plus qu'elles sont complexes, pour moi, oui. Et du coup, y a pas, enfin, du
 196 coup, c'est compliqué, ça me fait penser aussi à des évaluations en maternelle où on a des grilles
 197 d'observation, par exemple du langage, et, où, il est pas intéressant de mentionner ce qu'on ne sait pas mais
 198 de mentionner toujours ce que l'on sait. On va mentionner que tel enfant, par exemple, je sais pas, moi,
 199 maîtrise euh... la phrase interrogative quand on l'aura, à plusieurs euh... occasions, repérer, et notamment
 200 dans des contextes plutôt spontanés, de production de l'élève, pas dans des contextes d'exercices et quand les
 201 choses sont complexes, par exemple, comme l'emploi de questions dans du langage oral en maternelle, pour
 202 moi, euh... euh, il faut qu'il y ait plusieurs observations, au préalable.

203
 204 *a27 : bien, maintenant on va passer à la prise d'initiative chez l'élève, et je vais vous poser une même série*

205 *de questions. Donc, pouvez-vous me décrire les situations dans lesquelles vous pourriez être amenée, dans*
206 *une pratique de classe, à apprécier la prise d'initiative chez l'élève ?*

207 A27 : d'accord. Prise d'initiative

208

209 *a28 : choisissez-vous de monter un dispositif direct ou indirect ? Euh... recueillez-vous ces informations de*
210 *façon opportune ?*

211 A28 : alors, pour moi, la prise d'initiative, elle, elle est essentielle dans tout ce que l'on met en place, et
212 qu'on appelle beaucoup plus largement, ben, la situation problème, hein, pour moi, c'est vraiment la première
213 prise d'initiative que je souhaite euh... voir prise par les enfants, c'est à dire, ce droit, un petit peu, de se
214 lancer, d'expérimenter ; ça, c'est une première chose. Donc, dans tous les apprentissages, je sais pas, moi,
215 conjugaison, maths, géométrie, etc, EPS, bien sûr, cette prise d'initiative là. Après, il y a une autre, d'autres
216 prises d'initiative qui sont euh... liées à l'organisation de sa vie d'écopier, euh... autour de tout ce qui est
217 euh... ben, gestion matérielle, gestion des déplacements, gestion de la prise de parole, euh, etc... Il y a deux
218 fers au feu, là, il y a des prises d'initiative dans l'apprentissage pour, de savoirs très très précis, et puis, euh...
219 ben, d'autres plus diffus, plus des savoir-faire, savoir-être.

220

221 *a29 : et d'autres, des savoir-être.*

222 A29 : voilà !

223

224 *a30 : alors, est-ce que... les informations que vous allez percevoir sur cette prise d'initiative des élèves, vous*
225 *allez les... comment allez-vous les apprécier ? quel degré d'acquisition vous allez demander dans cette*
226 *compétence de prise d'initiative ?*

227 A30 : rires. Tu me la reposes.

228

229 *a31 : pour apprécier la prise d'initiative chez un élève, choisissez-vous de monter un dispositif direct ou*
230 *indirect ou recueillez-vous ces indications lorsqu'elles se présentent de façon opportune ?*

231 A31 : bon, alors là où je suis embarrassée, c'est que ça va être ni l'un, ni l'autre. Le dispositif, puisque je
232 parlais des situations-problèmes, pour moi, euh..., il est quotidien, dans l'absolu, hein ; c'est à dire que le
233 plus possible mettre les enfants en situation de recherche, donc de prise d'initiative, donc, je ne peux pas, je
234 ne peux pas avoir un dispositif euh... qui tomberait, je sais pas moi, un vendredi matin parce que j'ai décidé
235 d'évaluer ces compétences là, donc il y a des situations répétées, les plus fréquentes possibles, mais, à un
236 moment donné, il faut bien... se poser, pour mettre de l'ordre dans toutes, toutes ces observations ; alors,
237 c'est se poser, ben, c'est se poser, soi, adulte, c'est à dire qu'on va se mettre à faire le point sur un enfant
238 particulier, particulier pour qui on n'a pas une image très très précise, c'est se poser avec l'enfant lui-même,
239 on va faire un point en verbalisant, et je reviens à ce que je disais tout à l'heure. Donc, il y a les deux, il y a
240 des situations euh... qui visent, de toute façon la prise d'initiative au quotidien et puis, un temps, euh, de
241 formalisation.

242

243 *a32 : et... si les situations se présentent de façon opportune, pouvez-vous me décrire la façon dont vous allez*
244 *apprécier le degré d'acquisition de cette prise d'initiative ?*

245

246 A32 : oui

247

248 *a33 : c'est à dire des situations auxquelles vous n'aviez pas pensé... silence... et qui vont vous permettre de*
249 *révéler un... une participation, une initiative prise par un élève ? Est-ce que vous allez l'identifier ?*
250 *Comment vous allez l'identifier ?*

251

252 A33 : alors, j'ai... *silence... elle réfléchit...* prise d'initiative... alors, j'ai en tête là, j'associe sur une situation
253 euh... je me souviens, dans mon dernier CE2, j'avais euh mis en place une situation en, en maths, de pro... de
254 résolution de problèmes sans données numériques, pour euh... lutter contre les fausses représentations, etc...
255 et donc, les enfants, euh... avaient des étiquettes avec des prénoms et devaient, euh... en fonction de
256 consignes que je donnais, « machin est plus âgé que euh... sa sœur qui est, néanmoins, plus euh... vieille
257 que sa cousine », enfin il fallait mettre tous ces gens-là dans l'ordre, et... ça patinait, ça patinait et, à un
258 moment donné, il y a une gamine qui m'a dit euh... « mais on aurait garder nos prénoms, ça aurait été plus
259 simple parce que... en gros, elle me disait que j'avais complexifié la tâche avec, en affectant des prénoms
260 autres à des enfants, et j'embrouillais, je rajoutais encore des informations à traiter. Et voilà une prise

261 d'initiative où cette enfant-là, ben, elle avait quand même l'initiative de venir critiquer le dispositif de la
262 maîtresse... et, alors, pourquoi j'associe là-dessus ? parce qu'il me semble, ... là, c'était une prise d'initiative
263 remarquable, et qui était, euh... qui était rendue possible par un climat de classe tout simplement. Donc,
264 comment j'accueille cette prise d'initiative ? Il me semble que toute la pédagogie au quotidien tend, ça veut
265 pas dire qu'on y réussit, tend, mais on tend vers un climat de relations où chacun euh... est un peu sujet
266 quand même, sujet / acteur pour utiliser des grands mots ; ça, c'est vraiment des partis pris. Alors, après,
267 euh... après, et bien, c'est, euh..... ça se traduit dans l'autorisation à prendre la parole, en toute sécurité,
268 affective, etc... et puis, euh... cette enfant ne prenait pas de risque dans son initiative puisqu'elle savait que
269 j'allais l'entendre et que, euh..., elle se sentait, oui, autorisée à faire ça. Donc, voilà une situation
270 complètement opportune, et les conditions de cette situation opportune, c'est, c'est une base de sécurité,
271 euh... de, ... de, de confiance, oui, voilà !
272

273 *a34 : pour mesurer le degré d'acquisition à savoir organiser son travail, planifier, anticiper, rechercher,*
274 *sélectionner des informations utiles, comment feriez-vous ? pour mesurer le degré d'acquisition de cette*
275 *compétence-là ?*

276 A34 : là, on est obligé d'associer l'élève, parce que... on n'est pas dans sa tête, donc, euh.... Là, on est obligé
277 de se tourner vers lui, avec, euh... avec des, bon, des critères, - je sais un peu - moyennement -
278 suffisamment - pas du tout - ou très bien, là... parce que, et, et... l'enseignant, il va dans son faisceau de...
279 d'observations, engranger des informations, les mettre en lien, avoir un moment donné une certitude mais qui
280 est toujours fragile et ..., mais il aura pas, il ne sera pas dans cette finesse, parce qu'il a trop de choses à
281 observer, il n'a pas que ça à faire et puis, il y a au moins vingt-cinq enfants. Donc, dans cette complexité-là,
282 faut redonner la parole à l'apprenant, moi, je crois, sur le degré d'acquisition.
283

284 *a35 : pour le degré d'acquisition, et, euh... concrètement, comment vous le verriez, ce degré d'acquisition,*
285 *est-ce que vous mettriez des niveaux, des paliers ?*
286

287 A35 : oh, ...soufflements ... moi, j'aime assez tout ce qui est, euh... euh..., tous les ronds colorés, etc... par
288 contre, je ne supporte pas les smileys, euh... tu sais, euh... avec le sourire à l'envers, horizontal, épanoui,
289 parce que ça, je trouve que c'est mettre, introduire de l'affectif là où il faut surtout pas introduire d'affectif
290 dans l'évaluation et, en plus, quand on interroge les enfants qui sont évalués avec ces types de smileys,
291 souvent, moi je m'amuse, hein, systématiquement maintenant à leur demander : «alors, qui est-ce qui sait ce
292 visage ? » Et ils te répondent : « c'est la maîtresse ! » alors là, s'il y a un truc à bannir pour moi,
293 systématiquement, c'est les smileys, par contre, les codes de couleurs, lisibles, et adaptés suivant l'âge des
294 enfants, pourquoi pas ? mais avec des plus grands, on peut très bien aller vers euh... « je maîtrise euh...
295 euh... un peu - suffisamment et bien » je crois, que quelque chose comme... alors, je sais pas s'il faut qu'elle
296 soit ternaire ou... quaternaire cette évaluation-là, je n'ai pas réfléchi là-dessus.

297
298 *a36 : à quoi percevez-vous qu'une compétence telle que respecter les consignes simples, en autonomie, est*
299 *acquise ?*
300

301 A36 : à sa mise en œuvre au quotidien et dans différentes situations, et, euh...

302
303 *a37 : pouvez-vous me décrire des situations ?*
304

305 A37 : ben, un enfant dans la vie courante de la classe, qui ... ben qui n'est pas capable de gérer la fin d'une
306 activité, un enfant dans un atelier d'EPS qui est capable de gérer le rangement du matériel ; ce même enfant,
307 euh... dans la vie de la classe et de l'école, gère ses moufles, ses gants, son écharpe, son sac de sports, voilà !
308 C'est, euh...lui, je peux dire qu'il sera vraiment... autonome et vraiment qu'il a une bonne gestion de son
309 matériel quand il fait ça sans souci, euh...tout seul. De même dans l'anticipation, un enfant qui, euh...
310 euh...gère son agenda, euh... par exemple dans les devoirs ou la copie des devoirs, euh... euh... voilà une
311 situation de la vie ordinaire, de la vie quotidienne de la classe ; c'est le même enfant qui va euh... par
312 exemple, s'avancer dans le, je dirais, le coloriage ou l'amélioration de l'écriture d'une trace écrite en histoire
313 / géo, ou dans la copie de la fin du poème, euh... sur une fiche qui est glissée dans son cahier de poésie, etc...
314 On mesure dans des situations qui sont un petit peu différentes, prises dans ce que j'appelle, moi, la vie de la
315 classe et dans des activités de type maths, français, EPS, voilà ! l'EPS, hein, est très riche pour ça.
316

317 *a38 : quelle est l'importance pour vous de mesurer ces prises d'initiative, ces savoir-faire autonomes ?*

- 318
319 A38 : de meeeesurer...
320
321 *a39 : quelle importance attachez-vous à cette mesure ?*
322
323 A39 : ben parce que ça, ça ...combat le flou et le subjectif... ça permet euh... le fait que ce soit, euh...
324 attends, le terme... *rires*...
325
326 *a40 : quelle est l'importance du mesurable ?*
327
328 A40 : du mesurable, voilà !
329
330 *a41 : ... de ces compétences où un enfant sait faire des choses tout seul, sait se débrouiller tout seul ?*
331
332 A41 : mesurable, ben, parce que c'est identifiable et identifiable de manière partagée par euh... l'adulte,
333 l'enfant, et éventuellement les parents, si à un certain moment, on a ...à en rendre compte et en discuter.
334 Donc, pour qu'on parle bien de la même chose, faut que ce soit posé, identifié et mis en mots, donc... euh...
335 observé, mesuré.
336
337 *a42 : par rapport à une compétence qui, euh... mesure des savoirs en terme de champ de disciplinaire, et*
338 *cette compétence qui mesure des savoirs plutôt sur le savoir-être, est-ce que vous établissez un parallèle,*
339 *comment vous pouvez les comparer, est-ce que c'est comparable ?*
340
341 A42 : ...silence...
342
343 *a43 : qu'est-ce que ça apporte de plus, le fait de savoir qu'un enfant se débrouille bien tout seul ? par*
344 *rapport à ses connaissances en terme de mathématiques, de français, ... pour vous, à votre avis ?*
345
346 A43 : et bien, c'est une compétence qui est, quand même, euh... mobilisable dans de nombreuses situations,
347 donc qui est transversale, c'est un socle, donc, c'est important euh... de la nommer, de la repérer dans
348 différentes situations, euh , *soupirs*...le parallèle, alors,...
349
350 *a44 : à votre avis ...*
351
352 A44 : pour moi, non, non, vas-y
353
354 *a45 : à votre avis, est-ce que c'est nécessaire d'apprécier ces compétences transversales, chez un jeune*
355 *enfant ? Si vous en voyez la nécessité, qu'est-ce que ça représente pour vous ou pour lui ?*
356
357 A45 : alors, jeune enfant, là je pense en maternelle, hein, euh... j'associe là-dessus, donc, en maternelle, eh
358 bien, si c'est intéressant en maternelle, et d'autant plus, euh, que l'enfant est jeune, que ça lui, euh... ça lui
359 permet de prendre conscience, euh... de prendre conscience de ce qu'il sait, peut-être davantage, et ça, c'est
360 quand même plus universellement partagé chez tous les enfants, quel que soit leur milieu social, leur milieu
361 langagier, etc... et culturel, c'est quand même plus partagé que, par exemple, identifier, savoir compter
362 jusqu'à vingt. Euh, et en plus c'est un champ où le regard de la famille est important et contribue aussi...
363 euh, enfin, est partie prenante. C'est, c'est un espèce, ce sont des compétences transversales, universelles,
364 mobilisables dans de nombreuses situations et qui permet euh..., qui sont aussi essentielles parce qu'elles
365 permettent après une disponibilité à des apprentissages scolaires. C'est dans ce sens là, que, oui !
366
367 *a46 : que ça vous paraît important.*
368
369 A46 : oui, moi, ça me paraît important.
370
371 *a47 : bien, je vous remercie ;*
372
373 A47 : voilà, j'ai peiné.

TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DE BETTY

Annexe 3

b1 : Bien, je vous remercie d'avoir accepté cet entretien ; donc, je voudrais vous demander dans vos pratiques de classe, pouvez-vous décrire des situations dans lesquelles vous appréciez que l'élève respecte les consignes en autonomie, organise son travail, planifie, anticipe, recherche et sélectionne des informations.

B1 : alors, il y a ...la mise en place de plan de travail en autonomie ; donc, les enfants ont des fiches à faire pendant que je suis en train de travailler, par exemple, avec l'autre niveau, ou quand ils ont fini un travail ; euh, donc, chaque semaine, dans un classeur, il y a de nouvelles fiches, donc, les enfants, d'eux-mêmes déjà, doivent savoir ce qu'ils ont déjà fait, pouvoir trouver la fiche, euh... ben, une fiche nouvelle... dans, dans le classeur ; euh... ensuite, sur ce travail, la compréhension de consignes, ben, elle se fait, en général, de façon autonome, puisque la maîtresse n'est pas disponible ; donc, l'enfant doit pouvoir réaliser la fiche en ayant bien compris la consigne lui-même ; bon, il peut toujours demander, mais c'est vrai que c'est bien s'il peut le faire par lui-même ; euh... après il y a une mise en place aussi de, ... services, donc, là, ça va pas être par rapport au travail scolaire ou aux compétences, mais plus, euh... justement, une prise d'initiative, chaque enfant a un rôle dans la classe, euh... donc, ben, service de distribution, ... service euh... d'étiquettes pour afficher le déroulement de la journée ou la météo, euh..., mettre la date au tableau, etc. donc chacun doit connaître son rôle et puis, euh, l'effectuer sans que la maîtresse ait trop à rappeler ce qu'il faut faire (*sourire*).Euh..., ils vont aussi, donc une fois que la météo est faite, deux enfants, chaque jour, vont sur Internet, sur la météo des écoles, rentrer les données ; donc, là, j'ai montré au groupe, enfin, deux petits groupes – j'avais séparé la classe en deux – comment ça fonctionnait, ensuite, les enfants, maintenant, doivent essayer de, ben de se repérer sur ce site et de rentrer les données de façon autonome, euh...

b2 : et ensuite, ces données, elles sont exploitées pour toute la classe ?

B2 : oui, donc, elles sont exploitées pour toute la classe ; alors, on a commencé avant Noël mais, le..., en para..., j'ai remarqué que les données, si on ne les mettait pour tout le mois, après, le graphe qu'on obtenait, n'est pas vraiment exploitable, donc, on n'a pas exploité décembre, mais, là, janvier, à la fin du mois, voilà, on va regarder la courbe de température, on peut voir... aussi, euh... l'ensoleillement, etc..., donc, ça, on pourra l'exploiter pour toute la classe.

b3 : vous enseignez à des enfants de...

B3 : de CE1 et CE2.

b4 : de CE1 et CE2, bien. Dans les situations dont vous m'avez parlé, là, euh, au tout début, est-ce que vous pouvez nous décrire des activités qu'ils ont à faire dans le cadre de ces situations en autonomie.

B4 : alors, ils ont, euh...des mots croisés, des... fiches, par exemple, avec des coloriages magiques de calcul, etc... qui réfèrent à des choses qu'on a travaillées, qu'on a vues ensemble, donc, ça peut être euh... des tables de multiplication à revoir, des... additions, parfois, des fiches de logique, aussi, euh... voilà pour euh... ben, pour travailler un petit peu cet aspect des choses, ... des petits problèmes, euh... ils peuvent aussi prendre des tangrams, donc, soit reproduire des figures ou.. en inventer, mais, bon, donc, des fiches pour les reproduire. Euh..., en français, donc, oui, ça va être, euh... mots croisés, mots fléchés, mots mêlés, des choses comme ça, qui sont un petit peu ludiques mais qui reprennent des, des... compétences travaillées auparavant. Certaines sont des compétences qu'on n'a pas vues en début d'année mais qu'ils sont censés avoir acquises les années précédentes.

b5 : quelles sortes de compétences qui n'ont pas été revues et qui sont quand même demandées, mobilisées, là, dans le cadre de...

B5 : alors, par exemple, en vocabulaire, ça peut être un travail sur les mots étiquettes, les mots de la même famille, des petites choses comme ça, ou des situations, des petits problèmes qui, euh, nécessitent, euh..., ben des additions, des soustractions, ou ... sans les poser, mais, voilà, des, des, situations additives ou soustractives, donc, euh, ..., là, ben, l'enfant doit comprendre déjà la situation, le problème, bien lire la consigne ; du repérage, aussi, ça peut être aussi, sur quadrillage, la géométrie, donc, euh... des choses euh...

57 qui normalement peuvent se faire en autonomie mais que l'on revoit au fil de l'année pour les enfants qui
58 n'auraient pas encore acquis, bien sûr, ces compétences.

59
60 *b6 : comment se débrouillent-ils face à cette tâche qui leur est confiée ?*

61
62 B6 : alors, en général, euh... la plupart, font le travail, euh... sans comprendre les consignes ; alors, j'ai
63 parfois des fiches qui... me sont rendues parce qu'on a une boîte dans laquelle, quand la fiche est terminée,
64 les enfants déposent, et je récupère après pour regarder. Euh..., certains vont peut-être trop vite, alors, soit,
65 ils n'ont pas lu bien les consignes, ou peut-être n'ont-ils pas compris, euh... parfois, tout n'est pas fait et la
66 fiche est quand même rendue, donc, je leur demande si c'est parce qu'ils n'ont pas compris ou s'ils n'avaient
67 pas vu qu'il y avait tel ou tel exercice ou euh..., voilà, donc j'ai en particulier à une élève qui fait tout très
68 vite et, (*rires*) qui fait forcément comme il faut, donc je lui dis de s'appliquer, que même le travail en
69 autonomie, bon, ben, ça doit être bien fait puisque je vais quand même le regarder et que c'est pas un
70 concours à celui qui va faire le plus de fiches possibles. Euh, ... et puis..., donc, en général, les consignes,
71 enfin, les exercices sont présentés de façon à ce que les enfants comprennent ce qu'il faut faire. Sur des
72 figures de reproduction sur quadrillage, en général, ce sont des situations qu'ils ont déjà vécues, euh... ils
73 savent si c'est un déplacement, voilà, c'est des choses qu'ils ont déjà faites, mais, parfois, avec les mots
74 croisés, par contre, là, ça peut être plus difficile, les définitions ne sont pas forcément compréhensibles, par
75 exemple, pour les élèves de CE1, euh... ou le repérage dans le mot croisé lui-même, vertical, horizontal,
76 euh... ben c'est pas toujours facile, c'est parfois des choses qu'ils n'ont pas vu présentées de cette façon-là
77 avant, donc là, c'est vrai que, ben, ça demande déjà de réfléchir à ce que j'ai sur ma feuille, de l'observer, de
78 voir éventuellement ce que je peux faire et certains vont avoir cette démarche de... bien observer la feuille,
79 de chercher par eux-mêmes, ce qui peut leur être demandé, mais pour d'autres, c'est, bon, on met de côté, je
80 n'y arrive pas, voilà, ils ne vont pas forcément essayer d'aller jusqu'au bout de ce qu'on pourrait... (*sourire*)
81 faire quoi !

82
83 *b7 : alors, comment faites-vous avec ces enfants-là ?*

84
85 B7 : alors, soit je reprends la fiche et, puis, euh... avec eux, ben, on explique ce qu'il fallait faire, ou euh...
86 hier, j'avais deux petites, euh, qui ont essayé les mots croisés et, puis, elles m'ont dit, non, non, les questions,
87 elles sont trop difficiles, je crois que c'est plus pour les CE2 et... effectivement, là, ce n'était pas simple, je
88 leur ai dit bon, ben on pourra ré-essayer plus tard parce que là je n'ai pas le temps avec vous, euh... bon, peut-
89 être on reprendra en CE2, voilà, mais ça dépend de la difficulté de l'exercice, je pense que s'il est trop loin de
90 ce qu'elles peuvent faire, ben,..., on... c'est un travail qu'on peut éventuellement revoir plus tard.

91
92 *b8 : mettez-vous en place un dispositif direct pour observer cette capacité d'autonomie qu'a l'élève et*
93 *pouvez-vous le décrire ?*

94
95 B8 : alors, direct, euh... ben, déjà, j'essaie de voir les enfants qui ont effectué les fiches mises à leur
96 disposition parce que, c'est vrai, que, certains, euh... dès qu'ils ont terminé un travail, vont se diriger vers les
97 fiches de travail en autonomie, et puis d'autres, euh... vont préférer attendre, ou prendre un dessin, (*rires*)
98 alors que je leur dis, déjà on fait le plan de travail, ensuite,... vous pourrez faire un dessin ou revoir votre
99 poésie, etc, l'illustrer. Euh,..., donc, ils ont la démarche d'aller vers le travail demandé mais, après, euh...
100 j'ai, j'ai pas de tableau, par exemple, où je note après, qui a fait telle fiche, euh, exacte ou pas, pour le travail
101 en autonomie. Euh, euh... je, je, je situe à peu près, je vois les enfants... et, voilà, dans ma tête, j'ai la liste
102 des enfants qui sont capables ou pas, mais c'est vrai que pour le travail en autonomie, euh... si !, en
103 revanche, sur les bulletins d'évaluation, j'ai une petite case euh... sur laquelle, je mets, euh... voilà, est-ce
104 que l'enfant est capable de réaliser son travail ou pas, est-ce qu'il peut avancer dans un travail en autonomie.

105
106 *b9 : cela veut dire que pour vous, certains enfants n'ont pas de travail en autonomie à faire ou pas souvent ?*

107
108 B9 : alors, certains, malheureusement, bon, c'est vrai que, ils ont, euh..., déjà du mal à faire le travail qui, qui
109 est demandé dans le temps imparti du travail de classe, donc ils n'ont pas souvent accès au travail en
110 autonomie mais j'essaie de libérer quand même un petit moment dans la semaine où on peut s'avancer, qui
111 est dédié au travail en autonomie, même si ce n'est qu'une demi-heure, pour prendre, pour certains, des
112 fiches non terminées, et puis, pour d'autres, pour pouvoir en commencer, et pouvoir, euh... faire un petit peu
113 autre chose que le travail demandé à toute la classe, justement, à un moment donné.

114
115 *B10 : quelle est la régularité de ce temps, quelle est la fréquence ?*

116

117 B10 : euh, hebdomadaire, oui, donc, une fois par semaine, à peu près, euh... le, le lundi, on travaille un peu
118 en ateliers, donc, euh... là, ils ont, euh... une opportunité pour, euh... pour travailler et puis, sinon, ce qui
119 arrive, quand, par exemple, je fais du calcul mental avec les CE2, moi, je vais être à l'oral avec eux, les
120 ardoises, etc... et là, les CE1, je vais leur dire, ben, prenez la fiche de calcul en autonomie, donc, je les guide
121 quand même un petit peu, pour que certaines fiches soient faites par tous. (*rires*)
122

123

124 *b11 : et quel est le temps qui est laissé pour remplir une fiche en autonomie ? Est-ce que vous fixez un*
125 *temps ?*

126

127 B11 : je fixe pas un temps vraiment au départ, euh..., mais en revanche, quand ça traîne un petit peu trop,
128 que c'est dans les pochettes depuis un certain temps, et qu'elles ne sont pas rendues, je leur dis que j'aimerais
129 l'avoir pour la fin de la semaine pour que je puisse la corriger, vous la rendre, et puis, là, justement, on va
130 allouer un petit peu plus de temps dans la semaine, pour que, si je vois que beaucoup d'élèves n'ont pas
131 rendu, euh... puissent terminer, et... me les rendre, mais, malheureusement, il y a quand même toujours des
132 élèves qui n'arrivent pas... au bout de ...enfin, ne vont pas pouvoir finir leur fiche.

133

134 *b12 : et quel est le type d'appréciations que vous mettez sur ce travail réalisé ?*

135

136 B12 : alors, euh ;.. c'est vrai que ça dépend du format de la fiche, sur certaines fiches, euh... il y a déjà, soit
137 un petit bonhomme avec un sourire, soit, voilà quoi, donc, je vais utiliser éventuellement, ça, mais, sinon, j'ai
138 tendance, à mettre ... bien, ou bravo, très bien, enfin, ou tu n'as pas suivi la consigne si elle n'a pas été
139 suivie, ou pourquoi n'as-tu pas..., enfin, après, je mets un petit commentaire pour l'enfant qui n'aurait pas
140 réussi, pour, euh... soit, pour lui expliquer ce qu'il fallait faire mais, là, je me pose la question de savoir s'il
141 va pouvoir relire mon commentaire et... l'utiliser, euh... voilà. Mais j'essaie de ne pas ... comme c'est pas
142 un travail que je note vraiment, enfin, voilà, je ..., déjà que je n'utilise spécialement de notes non plus, mais
143 pas mettre une évaluation négative sur, euh... le travail en autonomie.

144

145 *b13 : et, est-ce que les élèves savent que ce travail qui est fait en autonomie, est quand même pris en compte*
146 *dans leur livret scolaire quand vous évaluez la compétence « autonomie et initiative » ?*

147

148 B13 ; Euh ... je sais pas, en fait, en réalité, si je leur ai expliqué. Non, je leur ai dit que c'était ... un travail
149 qui devait être rendu, parce que, vu qu'ils font quelque chose, j'ai besoin de voir si c'est juste ou pas, donc,
150 c'est pas, je le fais, et puis, je le cache dans la pochette ou je le mets en boule dans mon casier, euh... il doit
151 être mis dans la boîte pour que la maîtresse puisse le voir, et puis que pour, eux ensuite, puissent voir si
152 c'était bien fait. Euh, euh, mais c'est vrai que je leur ai pas spécifiquement dit qu'il y avait une case dans le
153 livret. Mais en revanche, je leur ai dit que je voulais voir s'ils arrivaient à s'organiser... en général, de toute
154 façon, dans leur pochette, dans leur chemise ; alors, ils ont une pochette à rabats, dans laquelle il y a plusieurs
155 chemises dont une qui est dédiée à ... aux fiches en autonomie, et là, essayer de faire en sorte que là, ce soit
156 pas le bazar (*rires*) ; quand elles sont terminées, les rendre, quand elles ne le sont pas, essayer de faire sorte
157 qu'elles ne soient pas abîmées et... ne pas trop en prendre non plus, voilà, gérer, parce que certains enfants
158 vont en commencer beaucoup et puis, ne pas aller jusqu'au bout de la tâche. Donc, euh... essayer de les
159 canaliser et... euh, ben, de faire en sorte qu'ils terminent déjà ce qu'ils ont commencé.

160

161 *b14 ; observez-vous l'autonomie de l'élève à travers un dispositif indirect ? Est-ce que cela vous arrive ?*
162 *Quel dispositif utilisez-vous et quelles sont les modalités de ce dispositif ?*

163

164 B14 : alors, indirect, moi, je pense plutôt aux ceintures de comportement, euh,... que j'ai mises en place.

165

166 *b15 : vous pouvez nous en parler.*

167

168 B15 : voilà. Donc, euh... ben, au début de l'année, on établit, donc, un système de ceintures qui fonctionne
169 comme, comme au judo, par rapport aux couleurs des ceintures du judo, euh..., donc, de la blanche à la
170 noire. Donc, en début d'année, tous les élèves commencent à la ceinture blanche, ils ont des droits d'élèves,
171 donc les droits les plus basiques, donc le droit de travailler, le droit de se faire respecter, etc... euh... et puis,
172 au fil du temps, donc, euh, ben, toutes les trois semaines, on a un conseil de classe, euh... au cours duquel on
173 voit si chaque enfant a réussi à passer les étapes ou, du moins à atteindre les objectifs fixés pour la ceinture
174 suivante. Donc, les enfants sont au courant, que par exemple, pour la ceinture jaune, ils doivent être capables
de travailler sans déranger les voisins... se mettre en rang, euh...

175
176 *b16 : les objectifs de passage d'une ceinture à l'autre sont écrits ?*
177
178 B16 : sont écrits et...
179
180 *b17 : et ont été expliqués...*
181
182 B17 : voilà, sont affichés à l'entrée de la classe.
183
184 *b18 : ils ont été définis avec les élèves ?*
185
186 B18 : alors, pour certains, pour certains avec les élèves, déjà, ben, quels sont les droits qu'on a en classe,
187 donc, on l'avait travaillé à la rentrée, euh... ce qu'on n'a pas le droit de faire, donc, dans les droits, il y a des
188 droits mais aussi des devoirs, et puis, des interdits. Euh... et puis, ensuite, quelques uns, euh... je leur ai
189 proposé, et puis on a vu ensemble, est-ce que cela relèverait plutôt de la ceinture verte, bleue, est-ce qu'il faut
190 être un élève, voilà... essayer de graduer un petit peu les différents objectifs et, après, pour les droits, il y en a
191 qu'on avait discutait et puis, d'autres, ben, c'est moi aussi, par rapport à la ..., enfin pour voir si c'est facile à
192 mettre en place ou pas, euh, je les ai disposés ... dans les différentes ceintures en fonction de ce que ça
193 pouvait...
194
195 *b19 : et alors, toutes les trois semaines, il y a un conseil de classe...*
196
197 B19 : voilà !
198
199 *b20 : ce sont les enfants qui décident du passage ? Comment ça se passe ?*
200
201 B20 : oui, alors, on a un tableau de comportement qui est affiché dans la classe ; euh...le... chaque enfant,
202 donc, euh... voit sa ligne et puis, euh... donc, pour chaque ceinture, alors, euh, parce qu'en fait pour les
203 ceintures, il y a les différents objectifs qui doivent être atteints mais l'enfant ne doit non plus avoir été gêneur
204 dans la classe ; donc, s'il a dérangé, parce qu'il euh... parlait trop fort, ou ... s'il n'a pas son matériel
205 régulièrement ou s'il ne fait pas signer ses cahiers, voilà, s'il ... n'agit pas comme un élève le devrait, euh, il
206 a un bâton sur son tableau de comportement et, plus on monte en grade, plus ... bien sûr, on est sévère
207 et...moins de bâtons on doit avoir. Donc, la ceinture blanche, ils peuvent avoir jusqu'à une quinzaine de
208 bâtons sur la période de trois semaines ; ceinture jaune, ça va être douze ; ceinture orange, neuf, voilà, enfin à
209 peu près...
210
211 *b21 ; donc, il y a une appréciation quantitative...*
212
213 B21 : oui, oui !
214
215 *b22 : et qui en décide lors du conseil de classe ?*
216
217 B22 : alors, au niveau des bâtons, donc on regarde au conseil de classe qui a eu trop de bâtons et donc, de
218 toute façon on ne pourra avoir sa ceinture, même si les objectifs, éventuellement, d'autres, ont pu être
219 atteints, parce que le ... ben, le nombre de bâtons, fait que l'enfant, même s'il a atteint certains objectifs, il a
220 dérangé ses camarades ou il n'a pas respecté certains règles mais si le nombres de bâtons n'a pas été euh...
221 dépassé, donc, ensemble, on voit, est-ce que l'enfant, d'après-vous est capable ou a son matériel, est-ce qu'il
222 est capable de se mettre en rang comme il faut, est-ce que, euh...
223
224 *b23 : et c'est la maîtresse qui lance le débat ?*
225
226 B23 : oui, oui.
227
228 *b24 : qui lance le questionnaire.*
229
230 B24 : voilà ! Mais donc, euh, ceinture jaune, voilà ce qu'on est capable de faire. Est-ce que cet enfant,
231 d'après vous, il est capable de faire telle et telle chose ?
232
233 *b25 : alors, quand un enfant est jugé comme ça pour le passage de ceinture, est-ce qu'il a droit à prendre la*

234 parole ?

235 B25 : il a droit à prendre la parole. Oui, il peut se défendre. (*ah, ah, ah, ! rires*). Et donc, ben, voilà, on passe
236 le bâton de parole, et l'enfant en question, dès qu'une remarque est faite, peut prendre la parole, et se
237 défendre, et bien sûr, après on revoit, la maîtresse donne son avis aussi, mais c'est pas que l'avis de la
238 maîtresse qui compte. Et, c'est pas parce que la maîtresse pense que non, si les enfants, pour la plupart,
239 pensent que oui, et bien on peut quand même avoir sa ceinture, voilà ! Donc, euh, ben, pour l'instant, on a
240 quatre, cinq élèves qui sont arrivés à la ceinture bleue. (*sourire de satisfaction*)

241

242 *b26 : donc, c'est une prise de décision collective, la décision est collective...*

243

244 B26 : la décision est collective, oui...

245

246 *b27 : pour apprécier le degré d'acquisition de...cette capacité à être autonome.*

247

248 B27 : hum. Et bien sûr, l'une des choses que l'on demande, c'est que le service, euh... que l'élève doit
249 effectuer en classe, soit fait, parce que, bon il a demandé ou il s'est proposé pour faire un service, et, s'il ne le
250 fait pas comme il faut, alors, euh... à un certain degré de ceinture, ça compte, c'est pris en compte.

251

252 *b28 : d'un point de vue général, quelles situations envisageriez-vous pour apprécier la part d'autonomie de*
253 *l'élève, en dehors des activités que vous m'avez citées ?*

254

255 B28 : Euh,... par rapport, enfin, ... moi ce que je vois de l'élève en classe, ..., ben, déjà c'est vrai que je vois
256 si, l'enfant, quand, euh... on lui demande de faire un exercice, est-ce qu'il se met au travail de lui-même,
257 est-ce qu'il est capable de comprendre la consigne, est-ce s'il a besoin de quelque chose, il peut
258 éventuellement aller le chercher sans faire trop de bruit, ou sortir le matériel nécessaire, euh... oui, je pense,
259 voilà, se mettre au travail sans avoir à demander régulièrement à la maîtresse, euh, qu'est-ce qu'il faut faire,
260 quel outil faut-il ou, voilà, est-ce qu'il est capable de prendre des initiatives aussi.

261

262 *b29 : et comment apprécierez-vous la capacité d'écouter pour comprendre, d'interroger, d'interpréter, de*
263 *réaliser un travail ou une activité ?*

264

265 B29 : alors, ben, je pense, euh, pour les, pour les matières, par exemple, de découverte du monde, etc... est-
266 ce que les enfants vont poser des questions ou même dans d'autres matières d'ailleurs, parce que c'est vrai,
267 que, on voit parfois des enfants qui n'ont pas l'air de comprendre mais qui n'osent pas forcément demander ;
268 donc, est-ce qu'ils sont capables d'en faire part, de faire part de leur incompréhension, est-ce qu'ils sont
269 capables de poser des questions qui vont mener à la réponse s'ils n'ont pas compris, euh..., est-ce qu'ils
270 participent aussi, est-ce que, euh, est-ce que, si... on travaille sur un document, euh, ils sont capables de dire
271 qu'ils ne savent pas comment lire ce document, comment s'y prendre, euh, euh, ben, ne pas avoir peur, aussi,
272 de faire part de certaines incompréhensions.

273

274 *b30 : alors, comment vous appréciez la manière dont l'élève s'implique dans un projet individuel ou*
275 *collectif ?*

276

277 B30 : euh..., ben, un projet collectif, par exemple, je vois, en musique, on va avoir un petit projet
278 « chorale » ; est-ce que les enfants participent déjà, est-ce qu'ils se mobilisent, qu'ils écoutent pendant la
279 musique pour, euh..., pour ensuite pouvoir participer comme il faut, connaître les chansons, euh... si on
280 travaille sur le rythme, est-ce qu'ils sont actifs, enfin,... est-ce qu'ils essaient de, de suivre ce qu'on leur
281 demande plutôt que de ... s'amuser avec l'instrument sans faire attention à ce qui est demandé, euh...
282 Projet « d'accro-sports » par exemple, est-ce que les enfants rentrent dans le projet, donc, euh... de se
283 chamailler avec leurs camarades parce qu'ils ne sont pas dans le bon groupe, ou euh,... ils n'ont pas envie
284 d'être en dessous ou au dessus, est-ce qu'ils s'organisent pour créer quelque chose ?

285

286 *b31 : et cette prise d'initiative, vous l'observez en direct, pendant l'activité, après l'activité ?*

287

288 B31 : alors, euh, en direct, c'est pas toujours, évident ; c'est vrai que, euh... on a la chance d'avoir une
289 intervenante en musique ; donc, quand elle travaille, par exemple, avec les enfants sur le rythme, moi, je me
290 mets en retrait et j'essaie d'observer les enfants ; là, je vais avoir un tableau, éventuellement, où je prends des
291 notes. Euh, mais, si c'est une séance de sport, que je suis un peu prise dans l'action, c'est toujours évident, ou
292 avec un groupe, ou avec un autre groupe et on n'a pas toujours une vue globale, donc, ben, ça va être après

- 293 coup, euh... essayer de réfléchir à la séance et de voir comment ça s'est passé, de voir, euh..., voilà, après,
294 de voir quels enfants sont entrés dans l'activité, euh... ceux pour qui ça a été plus difficile, etc... mais c'est
295 vrai que c'est pas toujours facile de,...
- 296
297 *b32 : donc, quand ce n'est pas vous qui menez l'activité, vous pouvez avoir un regard extérieur et observer*
298 *en direct.*
- 299
300 B32 : voilà !
- 301
302 *b33 : quand vous êtes meneur de l'activité, là vous êtes obligée de le faire en différé.*
303
- 304 B33 : obligée... ou c'est moins facile, en tout cas, si je veux le faire en direct, parce que parfois je peux avoir
305 aussi mon petit tableau, mais, je peux pas prendre trop de temps, pour, pour prendre des notes, quoi !
- 306
307 *b34 : de quels outils vous servez-vous, à ce moment-là, pour évaluer, apprécier en différé ?*
308
- 309 B34 : alors, euh, ...
- 310
311 *b35 : la prise d'initiative de l'élève.*
312
- 313 B35 : euh, hum, en général, j'ai, pour les activités que je mène, donc, un tableau avec les prénoms de chaque
314 enfant, des, des différents objectifs, euh, fixés, et puis, euh... ben, voir si... alors, c'est vrai, qu'on ne peut
315 pas, vu qu'on ne l'a pas fait en direct, il y a peut-être des enfants qui ne sont pas, qui n'ont pas été très
316 autonomes ou qui n'ont pas pris d'initiative et on ne va pas forcément l'avoir observé, donc, c'est pas
317 toujours euh ... objectif, complètement. Euh, mais..., certains et surtout si on le fait sur plusieurs séances et
318 qu'on revient dessus après, on se dit : « ah, ben, tiens, cet enfant, sur les deux, trois séances, soit il n'a pas
319 participé, ou euh... » et donc, là, je vais, je vais avoir peut-être une colonne, en musique, par exemple,
320 écoute, est-ce qu'il est actif ou pas, est-ce qu'il est attentif, etc... euh, euh... est-ce que... oui, est-ce qu'il va
321 chanter, est-ce qu'il rentre dans l'activité, là, je peux cocher, et... et en sport, par exemple, euh, ça peut être
322 aussi eux-mêmes, des petits tableaux d'évaluation, euh... est-ce que j'ai atteint l'objectif fixé pour la séance.
323 Euh,... est-ce que j'ai fait, dans l'accro-sport, les figures demandées, est-ce que j'ai essayé, si c'est en
324 athlétisme, est-ce que j'ai couru jusqu'à tel plot ou pas ; donc là, les enfants peuvent aussi s'auto-évaluer. Et
325 donc, ça aide après, pour, pour la maîtresse ou pour l'enseignant, évaluer après coup, en reprenant les fiches
326 que les enfants ont remplies.
- 327
328 *b36 : et plus généralement, quelles situations envisageriez-vous, en dehors de celles que vous venez de me*
329 *décrire, pour apprécier la prise d'initiative d'un élève ?*
330
- 331 B36 : alors, des situations à mettre en place, des activités, euh, euh. Je ne sais pas. (*rires*) Bon, c'est vrai, par
332 exemple, en arts plastiques euh, ... est-ce que... on peut demander à certains de préparer le matériel, des
333 choses comme ça, même en classe, si on travaille en groupe, je leur demande aussi de m'aider à ... installer
334 les tables, à sortir le matériel... donc, euh, ben, là, les enfants participent euh, euh... et, donc, quand il va
335 falloir s'organiser, est-ce que les enfants, euh... justement prennent l'initiative de préparer certaines choses
336 quand c'est pas l'habitude, ou..., est-ce qu'ils restent en retrait, est-ce qu'ils attendent qu'on leur redise quoi
337 faire, mais pour des situations euh... nouvelles, bon, déjà, je pense que ... euh, leur expliquer ce qu'on attend
338 d'eux et puis, voir ... quelles initiatives ils prennent par rapport à cette nouvelle situation. Voilà, j'ai pas
339 réfléchi en détails ...
- 340
341 *b37 : quand vous évaluez quelque chose, un champ disciplinaire, est-ce que vous pensez à apprécier la part*
342 *d'autonomie et la part de prise d'initiative qui va impliquer l'élève dans cette activité ? Est-ce que vous y*
343 *pensez régulièrement, ou bien, est-ce que c'est vraiment occasionnel ?*
344
- 345 B37 : non, c'est plutôt occasionnel ; dans un champ disciplinaire, c'est vrai, je prends pas l'autonomie,
346 l'initiative en compte chaque fois. (*rires*)
- 347
348 *b38 : vous pouvez me citer un champ disciplinaire dans lequel vous ne prenez pas du tout en compte cette*
349 *compétence.*
350

351 B38 : euh..., en français, peut-être, c'est vrai que ça dépend du domaine, c'est vrai que je ne le prends pas
352 forcément en compte ; en... en production d'écrit, ben déjà voir est-ce que les enfants sont capables de...
353 écrire une petite phrase d'eux-mêmes, ensuite, si on a donné un guide d'écriture, est-ce qu'ils peuvent
354 démarrer à partir de ça ou est-ce qu'ils besoin, évidemment, que l'on commence la phrase avec eux, ou est-ce
355 qu'ils ont besoin qu'on leur donne des mots à pouvoir utiliser après dans le texte, ou des idées... Certains
356 enfants vont avoir euh, tout de suite, euh, une idée, écrire leur texte, et puis, pour d'autres il faut être ... là et
357 vraiment les guider ; donc, ça je pense que je le vois mais je ne vais pas forcément le noter, l'évaluer, euh,
358 avec un tableau particulier, enfin, voilà ! Je pense que, c'est vrai, que... j'en tiens compte, je pense, euh... au
359 moment où je vais remplir mes livrets, etc... mais c'est pas quelque chose qui est écrit, euh...

360
361 *b39 : vous n'allez pas forcément en tenir compte dans l'appréciation...*
362

363 B39 : dans l'appréciation du travail demandé. Euh...
364

365 *b40 : vous allez en tenir compte de façon plus globale...*
366

367 B40 : oui, plus globale, c'est vrai que je vais pas, enfin, je pense pas écrire, « manque d'autonomie » ou « n'a
368 pas... », voilà ! Ca va être plutôt « a peut-être du mal à démarrer » ou...ou... « il a fallu peut-être l'aider au
369 niveau... des idées, etc » mais... voilà, c'est ... (*rires*) *silence*

370
371 *b41 : et alors, dans d'autres champs disciplinaires, mathématiques...*
372

373 B41 : ben, en mathématiques, peut-être par rapport aux problèmes, aussi, euh... parce que je me dis que dans
374 les situations qui sont plus systématiques, plus mécaniques, bon, ça va être « comprendre la consigne », « être
375 capable de faire... » euh... est-ce que la compétence va être acquise ou pas ? Mais..., en situation de
376 problème, de gestion de données, etc, là, est-ce que l'enfant, déjà, est capable d'analyser la situation, est-ce
377 qu'il va pouvoir, euh... démarrer de lui-même ou est-ce qu'il attend qu'on lui explique, euh... ou lui
378 réexplique de quoi il s'agit, euh..., peut-être qu'on fasse des étapes du problème avec lui avant qu'il puisse ,
379 euh... ben, arriver au bout.

380
381 *b42 : est-ce que ça vous arrive de les faire travailler en situation-problème en groupe ?*
382

383 B42 : euh, oui...
384

385 *b43 : résolution de problèmes, en groupe.*
386

387 B43 : en groupe, oui. Donc, euh... euh, là, je n'ai pas d'exemple en tête, mais, oui, (*rires*) on se met en
388 groupe, euh...en... en mathématiques, en sciences ou... ou même en français, enfin... assez souvent, on se
389 met par deux, par trois, par quatre avec des, des, petits travaux à faire, des choses sur lesquelles les enfants
390 doivent réfléchir, soit pour aborder une nouvelle notion, ou, euh... éventuellement, ben, euh...

391
392 *b44 : résoudre un problème*
393

394 B44 : si c'est une situation problème, oui.
395

396 *b45 : et là, dans ce travail collectif, vous êtes amenée à ...*
397

398 B45 : alors, là, je vais aussi observer les enfants qui... ben, on voit certains enfants qui vont être plus leaders,
399 qui vont avoir trouvé peut-être, euh..., pas aller trop vite, mais, disons, qui vont prendre le dessus sur le reste
400 du groupe, donc, essayer de faire en sorte que les autres enfants puissent aussi participer parce que euh...
401 quand on travaille en groupe, il y a des enfants qui sont très rapides et qui vont avoir tendance à ...ben, à
402 vouloir aller jusqu'au bout rapidement et laisser les autres un petit peu... à l'écart, ou si on réalise euh, des
403 affiches, qu'on fait des recherches documentaires, etc, et qu'on travaille en groupe aussi, est-ce que c'est
404 toujours les mêmes enfants qui vont vouloir, et rechercher, et écrire, et, euh... faire les affiches, alors, essayer
405 là de répartir la tâche et puis, faire en sorte que chacun puisse trouver sa place, euh... et, et participer, parce
406 que certains sont contents aussi – enfin, contents – se mettent en retrait et n'essaient pas vraiment de ...

407
408 *b46 : et prennent moins d'initiative...*
409

410 B46 : voilà !

411

412 *b47 : alors, comment est-ce que vous envisageriez cette appréciation de prise d'initiative, est-ce que vous*
413 *verriez un degré d'acquisition ?*

414

415 B47 : euh... ben, je pense qu'il y a certaines étapes par lesquelles l'enfant va passer ; d'abord, est-ce qu'il
416 peut s'exprimer dans le groupe ? Euh..., parce que si, déjà..., voilà, il, il ne dit pas ce qu'il pense ou si, ben,
417 il va pas être pris en compte, son avis ne va pas être pris en compte...

418

419 *b48 : vous mettriez la ceinture blanche pour ça ? Vous donneriez la ceinture blanche ?*

420

421 B48 : ben, en fait, euh... pour s'exprimer, euh... j'ai mis « ceinture orange » (*rires*) mais c'était déjà en
422 classe, « s'exprimer en classe, oser prendre la parole, euh... oser... poser des questions, dire qu'on ne sait
423 pas », et puis, après euh... « s'exprimer au conseil aussi », euh... là, c'était plutôt « ceinture verte »,
424 « ceinture bleue » euh... soit pour défendre quelqu'un ou se défendre soi-même, enfin, c'est, voilà... euh...
425 et, c'est vrai, que j'avais pas pensé de mettre pour le travail de groupe, au sein d'un groupe, qu'un enfant,
426 euh..., ben, s'exprime aussi, euh... alors qu'il n'y a que trois, quatre enfants dans le groupe. J'avais plus
427 pensé au groupe classe en fait.

428

429 *b49 : donc, la prise d'initiative, pour vous, elle pourrait être observée, appréciée au travers de plus de*
430 *champs disciplinaires...*

431

432 B49 : hum, ouais. (*silence*)

433

434 *b50 : à votre avis, qu'est-ce qui fait que ça ne se fait pas de façon courante ?*

435

436 B50 : (*un temps de réflexion*) Ben, oui, je pense que qu'on ne sait pas trop nous-mêmes, comment l'évaluer,
437 euh... on, on peut observer certaines choses, mais on est souvent, justement, en train de travailler sur un
438 objectif précis, euh... que ce soit en mathématiques, en français, etc... et donc on cherche d'abord à évaluer
439 si cette compétence-là ou cet objectif, euh... va être atteint et... et du coup, on, on, voilà, on observe
440 certaines choses des élèves, on a une image de l'élève un peu globale, de voir dans telle ou telle matière, là, il
441 participe, là il prend l'initiative, etc... mais euh... peut-être comme justement c'est pas détaillé soit sur,
442 euh... sur les livrets, etc... on sait pas trop où mettre et comment, euh... ben, les différentes étapes, euh... les
443 objectifs particuliers parce que, donc, si l'enfant est autonome, ben, ... justement, on vient de voir qu'il y a
444 différentes façons de l'être, différentes façons de prendre des initiatives, etc... et si on n'a pas là, euh... un
445 outil euh... ben, comme un livret, avec des compétences euh... des étapes, euh... pour nous, le faire, c'est
446 pas forcément évident, quoi.

447

448 *b51 : que faudrait-il faire, alors ?*

449

450 B51 : ben, ce serait bien que ces compétences, euh... soient plus détaillées, euh... dans, dans les, les
451 programmes, enfin, pour que nous, après, on puisse les reprendre, on puisse les prendre en compte, dans,
452 dans nos livrets ...

453

454 *b52 : qu'elles soient détaillées par champ disciplinaire, ou bien qu'elles soient détaillées... mais appliquées*
455 *de façon transversale ?*

456

457 B52 : ben, de façon transversale, c'est vrai que ça permet d'avoir une image euh... enfin une vision globale
458 de l'élève, sur euh... sur les différents domaines et puis, voir un peu comment il se comporte en classe mais
459 ça aiderait peut-être que ce soit aussi dans les champs disciplinaires, pour pouvoir, euh... le remplir plus
460 spécifiquement, justement, euh... par rapport à une matière donnée : est-ce que cet enfant-là, il peut très bien
461 être autonome en mathématiques mais pas en français euh... comprendre les consignes de, dans tel domaine
462 mais pas dans un autre et donc, euh... ce serait peut-être plus précis que ... euh... enfin, de manière
463 transversale, ça serait plus sur son... sur son rôle d'élève et sur euh... son attitude en classe, alors que, si on
464 était sur les champs disciplinaires, euh... même si, même si ça rentre donc dans son rôle d'élève et son
465 attitude, on va pouvoir peut-être plus détailler et voir dans telle discipline, est-ce que, est-ce qu'il est capable
466 d'être autonome ou pas ? Enfin, mais, là, après c'est vrai, ça dépend des objectifs aussi...

467

468 *b53 : donc, il faudrait à la fois les deux.*
469

470 B53 : oui, ça serait bien d'avoir les deux.
471

472 *b54 : renseigner dans chaque disciplinaire...*
473

474 B54 : et puis après, ... une vision d'ensemble ...
475

476 *b55 : établir un certain nombre de compétences sur la prise d'initiative, l'autonomie...*
477

478 B55 : hum.

479 *b56 : de façon globale, qui serait apprécié alors dans quel cadre ?... Comment ferait l'enseignant pour*
480 *l'apprécier ?*
481

482 B56 : ben, en reprenant, peut-être, les différents champs, enfin les différents objectifs des champs
483 disciplinaires, mais... le fait que, justement, ils étaient remplis, peut-être, de façon plus précise, on aurait
484 peut-être moins, parce que parfois on peut avoir une vision de l'élève mais... parce qu'on le ressent comme
485 tel, et en fait si l'on rentre dans le détail de ses compétences, on va voir que... on a une vision peut-être un
486 peu faussée, euh... par un comportement, je sais pas, d'élève bavard ou etc... alors qu'il peut être capable
487 mais c'est caché par, par certaines attitudes, euh... il peut être autonome, d'une certaine façon, prendre des
488 initiatives, euh... mais voilà, c'est vrai que si c'était que transversal, oui en fait ça dépend.. si c'est
489 transversal mais bien détaillé, je pense que ça peut être aussi euh... ça peut être aussi euh, enfin, utile, enfin
490 utilisable, euh...

491

492 *b57 : à votre avis, pourquoi ce n'est pas encore une pratique courante à l'école primaire ?*
493

494 B57 : ben, je pense que jusqu'à présent, enfin, peut-être pas là depuis quelques années, mais... on insistait
495 beaucoup sur les savoirs, les connaissances et pas forcément sur, euh... l'attitude, le comportement d'élève,
496 et puis, euh, euh... maintenant qu'on essaie de faire en sorte que les enfants soient plus acteurs aussi de, de
497 leurs apprentissages, donc, euh... on va travailler plus en groupe, on va moins... on regarde bien sûr s'ils ont
498 acquis certaines choses mais, euh, euh... on veut, on veut justement par rapport au socle commun qu'ils
499 soient autonomes, qu'ils prennent de l'initiative, qu'arrivés dans la vie, ils puissent, euh... euh, ben, d'eux-
500 mêmes faire certaines choses et puis avoir un esprit critique, euh, et donc, l'initiative, c'est aussi, ça, c'est
501 pouvoir se détacher de, des choses qu'on nous met devant là, et essayer de réfléchir par soi-même et je pense
502 que, euh, voilà, c'était peut-être un aspect de, du métier d'élève qui n'était pas... pas développé ou du moins
503 pas évalué jusqu'à présent.

504

505 *b58 : en quoi ça peut aider l'élève à ce que ces compétences soient renseignées dans le cadre d'un livret*
506 *scolaire, d'une attestation de fin de scolarité ?*
507

508 B58 : je pense qu'un élève qui est peut-être en difficulté dans certains matières va pouvoir voir que, il a peut-
509 être du mal en français mais il réussit quand même, il est autonome, il peut prendre des initiatives, donc il y
510 aura quand même des, des,... points positifs sur son livret, et puis, de voir aussi qu'il évolue, que... s'il
511 regarde un petit peu son livret de l'année précédente etc..., de lui montrer qu'il grandit aussi, qu'il y a des
512 étapes à franchir et qu'on n'a pas les mêmes capacités, on n'est pas aussi autonome en CP qu'on va l'être en
513 CM et de voir son évolution.

514

515 *b59 : quelle serait la fréquence pour apprécier cette autonomie, cette prise d'initiative ?*
516

517 B59 : je pense que...
518

519 *b60 : est-ce qu'il faut l'évaluer sur plusieurs années, plusieurs fois dans une année scolaire ?*
520

521 B60 : je pense que plusieurs fois dans une année scolaire, parce que c'est vrai que l'enfant change, évolue ;
522 en début d'année déjà, même s'il était autonome dans une classe précédente, il va arriver dans une nouvelle
523 classe euh... le fonctionnement est peut-être différent etc... donc, lui-même, enfin, voilà, il va peut-être être
524 moins autonome, prendre moins d'initiative parce qu'il ne connaît pas encore le fonctionnement de la classe,

525 puis, au fil des trimestres, prendre aussi plus d'assurance, avoir plus confiance en lui, donc, euh...et puis, les
526 enfants peuvent aussi, euh... ben, régresser, donc euh... si on ne fait qu'une fois dans l'année, déjà, c'est
527 peut-être difficile pour l'enseignant d'évaluer sur une année complète, enfin de faire un retour sur l'année,
528 alors que si on le fait régulièrement, euh... ça montre à l'enfant qu'il a progressé ou pas, les efforts qu'ils a
529 encore à faire, euh...

530

531 *b61 : quel bénéfice retirez-vous de votre système de passage de ceinture que vous avez mis en place dans*
532 *votre classe ?*

533

534 B61 : je pense que euh... pour certains enfants, ça les motive à faire les choses bien, déjà ils ont envie de
535 faire bien leur service, de participer, euh... pour certains, ça a été, voilà, ben, j'ai pas eu l'autre jour, je n'ai
536 pas eu ma ceinture orange, donc, euh...il va falloir que je fasse un effort et je vais arrêter de bavarder ; bon,
537 je pense que ça ne fonctionne pas forcément avec tous les enfants, mais, euh... la plupart essaie quand même
538 de, d'avoir la ceinture supérieure, et par rapport aux autres de se dire aussi, que, c'est pas parce que là ce sont
539 forcément les enfants qui sont le plus en réussite scolairement qui vont passer les étapes des ceintures et
540 qu'on leur demande d'autres choses, et donc, ils peuvent très bien avoir des difficultés au niveau scolaire
541 mais progresser au niveau des ceintures et donc, euh... je pense que pour le quotidien de la classe, ça facilite
542 les choses... Ca permet aussi ...

543

544 *b62 : ça permet une prise de conscience de l'enfant ?*

545

546 B62 : oui.

547

548 *b63 : et l'envie de s'améliorer ?*

549

550 B63 : oui.

551

552 *b64 : donc, une motivation ?*

553

554 B64 : une motivation, oui.

555

556 *b65 : qui n'est pas donnée par le maître.*

557

558 B65 : non, non.

559

560 *b66 : c'est le système, la classe ?*

561

562 B66 : voilà, le fait que les autres élèves aussi vont approuver ou pas de certaines choses par rapport au
563 groupe, essayer d'être, euh... inclus plutôt que d'être à l'écart du groupe.

564

565 *b67 : est-ce qu'on peut parler de co-évaluation ?*

566

567 B67 : oui, je pense puisque les élèves euh... sont là pour dire « tel enfant, non, on ne pense qu'il est capable
568 de... puisque il n'a jamais son matériel ou... il ne se met jamais en rang comme il faut, etc... donc, oui.

569

570 *b68 : on pourrait parler de co-évaluation par ses pairs, et co-évaluation avec le maître aussi.*

571

572 B68 : oui, et avec le maître aussi puisque, voilà, l'enseignant donne quand même, euh... son avis, enfin, dit
573 ce qu'il pense ; donc, euh...

574

575 *b69 : si vous étiez amenée à définir ce qu'est une compétence en général, est-ce que vous pourriez m'en*
576 *préciser les caractéristiques ?*

577

578 B69 : je pense qu'une compétence, c'est être capable de faire quelque chose, alors qu'une connaissance, c'est
579 plutôt un savoir, donc, euh... pour moi, oui, les compétences, c'est un savoir faire, c'est ... euh... être
580 capable de ... alors, les caractéristiques d'une compétence, il faut déjà la définir, savoir quelle compétence on
581 travaille, donc, euh... l'enfant, enfin, l'élève lui-même doit savoir, euh... quelles sont les compétences à
582 acquérir euh... pour pouvoir les atteindre.

- 583
584 *b70 : pour vous, ce serait un ensemble de savoir faire.*
585
586 B70 : oui.
587
588 *b71 : uniquement.*
589
590 B71 : et euh... attitudes ; mais, euh... après, enfin, je me dis plus que les savoirs, ça va être des objectifs,
591 quoique on peut avoir des compétences, aussi, disciplinaires, oui ; ça peut être aussi, mais être capable de, par
592 exemple, si je me dis, une compétence en mathématiques « être capable de poser une addition, savoir la
593 faire », pas simplement, euh... avoir retenu quelque chose, comme en histoire , les connaissances, là, ça va
594 être plutôt, « être capable d'étudier un document, d'analyser euh... une carte, ou euh... enfin, pour moi, je le
595 vois plus comme ça. (*sourires*)
596
597 *b72 : et si vous étiez amenée à définir à ce que représente une compétence à l'école, que pourriez-vous en*
598 *dire ? Quelles seraient les caractéristiques d'une compétence à l'école ?*
599
600 B72 : je pense que finalement, je viens de définir ce que je pensais de la compétence à l'école (*rires*), après
601 c'est plutôt, oui, une compétence dans la vie, là, c'est toujours être capable de savoir faire quelque chose
602 aussi : est-ce que je suis, euh... capable de faire la cuisine, on peut avoir des compétences dans le domaine
603 culinaire... avoir des compétences, euh... pour le bricolage etc... donc, euh, voilà, ça peut être des
604 compétences en dehors des champs disciplinaires de l'école, voilà, ça peut être savoir faire, savoir vivre,
605 savoir être avec les autres, voilà.
606
607 *b73 : et si l'on revient à notre compétence d'être autonome et de prendre des initiatives, comment la*
608 *définiriez-vous ?*
609
610 B73 : (*silence*) oui, c'est, euh... parce que euh... est-ce que l'enfant, enfin, oui, la définir, donc un...
611
612 *b74 : donner une caractéristique, des éléments qui caractériseraient cette compétence « être autonome à*
613 *l'école primaire, prendre des initiatives »*
614
615 B74 : oui (*grand silence*) je pense à ce que l'enfant peut faire certaines choses seul, est-ce qu'il peut faire
616 aussi des choses euh... avec l'aide de ses camarades, parce qu'on peut être autonome si on est en groupe, on
617 peut réussir à faire certaines choses, mais, peut-être pas seul, mais déjà réussir avec les autres, se mettre à
618 plusieurs pour, euh... pour faire quelque chose, sans l'aide de l'adulte, essayer de faire des choses par soi-
619 même ou en petit groupe mais sans que l'adulte intervienne à chaque fois ; être, voilà, être capable de euh...,
620 soit travailler seul, soit, euh..., mettre en place certains choses sans l'aide de l'adulte, voilà, moi je pense que
621 c'est...
622
623 *b75 : sans l'aide du maître...*
624
625 B75 : sans l'aide du maître.
626
627 *b76 : mais peut-être avec l'aide des camarades.*
628
629 B76 : oui.
630
631 *b77 : avec l'aide de ses pairs.*
632
633 B77 : oui. Donc, pour progresser, pour ensuite arriver à un stade où on est capable de faire vraiment seul.
634 Donc, euh... oui, je pense que...
635
636 *b78 : donc, vous y voyez un degré d'acquisition, c'est graduel, ça se fait progressivement.*
637
638 B78 : oui. Je pense qu'euh... l'enfant, au départ, pour faire certaines choses, ben, je sais pas, moi, faire ses
639 lacets, il va avoir besoin de ses parents, euh... petit à petit, il va essayer de les faire ... il n'aura peut-être pas
640 un nœud parfait, mais voilà il essaiera lui-même, et puis après il pourra vraiment le faire tout seul et ce sera

641 bien fait, et donc là, il sera autonome face à cette tâche, quoi ! (*rires*)
642

643 *b79 : et en quoi ces compétences d'autonomie et d'initiative dans le milieu scolaire vont pouvoir se*
644 *transformer dans la vie de tous les jours, comme compétences pour cet élève qui va grandir ?*
645

646 B79 : ben, je pense qu'il y a des situations, enfin, on essaie de, voilà, il y a des situations, hier on a travaillé
647 sur rendre la monnaie (*sourire*) voilà, en mathématiques, et, pour certains, c'était vraiment pas facile, et j'ai
648 essayé, donc, on a joué à la marchande, etc... et je leur ai dit : « dans la vie, quand il va falloir aller à la
649 boulangerie, ou si vous n'y êtes pas encore allés seuls, enfin, il y aura un moment où personne ne sera là,
650 avec vous pour vérifier, euh... si l'argent qu'on vous a rendu, ça correspond bien, ou si vous avez
651 suffisamment d'argent dans votre porte-monnaie... donc, on fait des choses, on est guidé et, il y a la
652 maîtresse qui est là, ou les autres élèves peuvent aider, et on est en classe, dans notre cocon, un petit peu,
653 mais à un moment il va falloir en sortir aussi et puis, euh... et puis utiliser ce qu'on a appris pour pouvoir,
654 faire les choses soi-même quoi ! Euh, ... il y a un transfert entre ce qu'on apprend et puis, ensuite, euh... ce
655 qu'on peut faire seul, sans l'aide d'autres ... ou faire des courriers, voilà !

656
657 *b80 : pour vous, ça paraît important de travailler, de mobiliser cette compétence dès le plus jeune âge à*
658 *l'école primaire ?*
659

660 B80 : oui.

661
662 *b81 : pour pouvoir ensuite la transposer dans la vie courante ?*
663

664 B81 : la transposer... voilà, parce que je pense que ... si, les enfants, on ne leur donne pas ce... cette envie
665 d'être autonome, parce que certains aiment aussi, enfin, qu'on s'occupe d'eux, que la maîtresse soit là pour
666 eux, que maman soit là pour eux et donc, euh... peut-être que plus tard, ils vont pas forcément essayer de
667 faire les choses par eux-mêmes ; ils vont attendre qu'on s'occupe toujours et je pense que c'est important
668 qu'ils fassent les choses par eux-mêmes.

669
670 *b82 : qu'est-ce que pour vous une compétence complexe ?*
671

672 B82 : pour moi, je pense que c'est une compétence qui est difficile ou pas facile à acquérir, qui demande,
673 peut-être euh... plusieurs étapes avant de l'atteindre, euh... ou peut-être, euh... la couper en petits morceaux,
674 essayer de faire en sorte que déjà, l'enfant atteigne une partie de la compétence, ou, voilà, qui ne va pas être
675 ... et puis qui pose difficulté ou problème à beaucoup d'enfants d'un certain âge, donc, elle est complexe,
676 elle est difficile pour euh... pour les enfants de ce niveau, quoi. Mais...

677
678 *b83 : pourquoi est-elle complexe ? Est-ce dû au jeune âge de l'enfant ?*
679

680 B83 : euh... oui, peut-être, à sa, à sa maturité, est-ce qu'il est capable de la comprendre, enfin de
681 comprendre ce qu'on lui demande euh... est-ce que c'est... on parle de zone proximale de développement,
682 est-ce que c'est là, quoi... ou bien est-ce que c'est pas un petit trop loin pour lui. Est-ce qu'il est capable de,
683 oui, déjà de pouvoir comprendre ce qu'on lui demande, ensuite... faire et puis... est-ce qu'il est assez mûr
684 pour le faire ?
685

686 *b84 : est-ce qu'il a les capacités intellectuelles de son âge, à mobiliser ensemble, pour y arriver, c'est ça ?*
687

688 B84 : voilà. Oui. Et... oui, parce que, voilà, pour moi, la complexité, c'est quelque chose qui n'est pas attei...
689 enfin, voilà, qu'on n'arrive pas à atteindre, à faire certaines choses, tout de suite ; ça demande plusieurs
690 étapes, ça demande de la réflexion, ça demande ... peut-être de se ..., de pouvoir se détacher un petit peu de
691 ce ..., de la tâche pour analyser, donc, euh.. oui, une compétence complexe, euh...

692
693 *b85 : est-ce que vous pouvez me citer une compétences complexe à l'école primaire ? Dans quel champ*
694 *disciplinaire voyez-vous les compétences complexes ?*
695

696 B85 : je pense peut-être euh... en grammaire, ou ... ce qui est pas toujours évident, c'est de savoir analyser,

697 par exemple, une phrase ou euh... trouver un sujet, c'est, pour moi, c'est pas toujours facile, quoi ; pour des
698 enfants de CE1, c'est pas toujours évident ; faut déjà avoir ... peut-être repérer le verbe avant, pour se poser
699 la question, ben, qui fait l'action ; donc il va falloir avoir fait différentes étapes avant... d'arriver... à...
700 répondre à la question. En mathématiques, en problème aussi, ça demande d'utiliser plein d'autres
701 compétences. Donc une compétence complexe, oui, elle va faire appel sûrement à d'autres, soit champs
702 disciplinaires, ou d'autres compétences dans cette même discipline... donc, l'enfant doit avoir acquis déjà
703 certaines choses pour pouvoir les réutiliser ; il faut les mobiliser, les transférer, donc,...

704
705 *b86 : si l'on prend le domaine de la résolution de problème...*

706
707 B86 : en résolution de problèmes, déjà, ... la compréhension de l'énoncé, euh... alors, il faut déjà savoir lire,
708 (*rires*), ensuite, une fois qu'on l'a lu, c'est comprendre ce qu'on a lu, comprendre des mots de l'énoncé,
709 euh... ensuite, se faire une image ou comprendre la situation, pouvoir, euh... analyser la situation de façon à
710 utiliser les données du problème, pouvoir ensuite faire les opérations ou du moins trouver une façon de
711 faire... pour euh... pour résoudre le problème et... bon, alors, certains problèmes sont... vont, vont guider
712 l'élève en posant différentes questions mais parfois, apparemment, là, dans les évaluations de CM2, c'était le
713 cas, euh... on leur pose une question alors que ... on n'avait pas donné de question intermédiaire et c'est
714 vraiment à l'enfant de faire toute la démarche, à partir de simplement l'énoncé, pour arriver ... à une, à une
715 réponse.

716
717 *B87 : et là, doit-on faire preuve, dans ces cas-là, d'autonomie, de prise d'initiative pour mener à bien cette*
718 *compétence complexe ?*

719
720 B87 : euh... oui, oui, puisque le ... l'élève doit pouvoir passer par différentes étapes euh... et puis, se... déjà
721 quand il va lire l'énoncé, il va falloir ... le comprendre, ensuite prendre, je sais pas, peut-être si c'est en
722 géométrie, les outils qu'il faut, ... voilà, donc gérer toute la situation de A à Z, quoi ! Oui, il faut être
723 autonome.

724
725 *b88 : bien, je vous remercie.*

TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DE CYRIL

Annexe 4

c1 : bien, je vous remercie d'avoir accepté cet entretien ; donc, je vais vous poser quelques questions concernant l'évaluation des élèves à l'école primaire.

Dans votre pratique de classe, pouvez-vous décrire des situations dans lesquelles vous appréciez que l'élève respecte des consignes en autonomie, c'est à dire organise son travail, le planifie, l'anticipe, recherche et sélectionne les informations. Dans quelle situation vous appréciez ces... ces activités ?

C1 : a priori, dans toutes les situations de classe, que ce soit, en mathématiques, face à la lecture de consignes, de résolutions de problèmes, ou même dans les compétences transversales, quand il y a des activités euh... en autonomie, euh... il faut qu'ils puissent organiser leur travail pour pouvoir me rendre un travail à la fin de... à la fin du contrat qui peut être journaliser ou hebdomadaire, donc, euh...

c2 : Est-ce que vous pouvez me donner des exemples plus précis ?

C2 : ils ont, euh..., en mathématiques, une fiche à la semaine et c'est à eux de gérer leur travail pour que, euh... à la fin de la semaine, la fiche, euh... soit faite, le travail soit fait ; c'est à eux de gérer leur temps. Mais dans d'autres domaines, en lecture, y a un tableau à double entrée où les enfants euh... inscrivent leur nom pour dire quand est-ce qu'ils prennent le livre, quand est-ce qu'ils rendent le livre et quand est-ce qu'ils rendent la fiche de lecture. Euh..., ça permet à un autre enfant de savoir qui a lu le livre, à qui l'a emprunté puisque il y a que... un seul livre, enfin y a trois livres en rotation pour tout le groupe classe. Donc, ils sont amenés à gérer eux-mêmes, en autonomie, leur euh... leur travail, et moi, je n'interviens pas. Mais donc, il faut, le contrat, c'est que, au mois de mars, les vingt-trois élèves aient lu les livres et fait une fiche de lecture ; donc c'est un contrat à long terme, et moi je n'interviens pas.

c3 : Mettez-vous en place un dispositif direct pour observer cette capacité d'autonomie et pouvez-vous me le décrire ?

C3 : suivant chaque euh...chaque cas, c'est à dire que là, dans le cas que je viens d'évoquer, euh... physiquement, y a un tableau à double entrée et je vois comment évolue le tableau : donc, on sait quels sont les élèves qui eux sont capables de gérer ou non, remplir leur ligne, rendre la fiche. Euh... donc, là c'est vrai qu'on a physiquement la... réponse mais c'est vrai qu'euh... les évaluations de compétences de ce type, on n'a pas forcément les... les outils. En mathématiques, ben, on me rend la fiche à la fin, euh... si oui ou non on me l'a rendue.

C4 : Et ... ou bien, observez-vous l'autonomie de vos élèves à travers un dispositif indirect ?

C4 : ben, pour moi, c'est du dispositif indirect,

c5 : oui

C5 : ce que je viens de décrire ; donc, c'est toujours par dispositif indirect.

c6 : et quelle est la fréquence et ... les modalités de ce dispositif ? Quelle part de temps y attribuez-vous ?

C6 : au niveau de la conception, (rires) je passe quelque temps ; au niveau de l'appréciation de ce que chaque enfant a fait, euh... ça, c'est rapide, puisque j'ai...j'ai le support. Il y a un autre type de... de travail

47 en autonomie qui est mis en place : ce sont les élèves qui sont de service hebdomadaire dans la classe euh...
48 il y a aussi un tableau à double entrée euh... c'est à eux de voir qui est responsable du ramassage, de la
49 distribution, des stores, du balayage, du téléphone, du portail, donc, chacun a une tâche et le tableau est
50 affiché en début de période, donc, c'est, c'est, il faut savoir programmer, enfin pas programmer mais lire le
51 tableau et savoir ce qu'on va faire sur les six semaines qui vont se dérouler ; donc là, euh... on a... là c'est
52 direct, c'est quand je demande « qui est-ce qui doit distribuer ? » Il doit savoir qui doit distribuer, donc là on
53 sait qui est capable de lire le tableau à double entrée ou du moins, ils sont capables tous de lire puisque ça, je
54 l'ai évalué, hein, je leur ai demandé : « qu'est-ce que tu fais cette semaine ? » donc, eux, ils sont
55 parfaitement, enfin... à 95 % ils sont capables de lire le tableau à double entrée directement, sans erreur, euh
56 ... par contre, euh... ce qu'ils n'ont pas forcément comme habitude, c'est de passer, euh... passer devant le
57 tableau pour prendre l'information. Donc, des fois, ils ne savent pas qui doit faire quoi parce qu'ils ne sont...
58 justement ils n'ont pas encore pris cela dans leurs habitudes.

59

60 *c7 : vous avez dit : « je les ai évalués » ; comment vous y prenez-vous pour les évaluer ? pour cette tâche ?*

61

62 C7 : alors, pour, pour cette lecture de ce tableau, euh... les autres étaient en activité de production d'écrit, et
63 j'appelais chaque enfant individuellement et je lui demandais : « bien, tiens, je viens de mettre le tableau au
64 panneau d'affichage, » et je leur demandais « ben, tu vas aller lire le tableau et tu vas me dire qu'est-ce que
65 tu fais cette semaine ? » donc, si ça correspondait à ce que j'avais, moi, noté, ben, c'était valide, si ça ne
66 correspondait pas, ben j'essayais de comprendre quelle erreur il avait pu commettre, euh... la plupart du
67 temps, c'est des erreurs, soit de... de colonnes ou de lignes, juste un glissement de lecture dans le tableau à
68 double entrée ; soit, pour deux d'entre eux, c'était carrément une méconnaissance du système, ce qui n'avait
69 pas été compris, c'est que c'était un tableau hebdomadaire, ils croyaient que c'était ce jour-là qu'ils étaient de
70 service et non pas toute la semaine.

71

72 *c8 : donc, c'est une évaluation à l'oral ? et individuelle ?*

73

74 C8 : pour ce que j'ai fait là, mon évaluation, oui, sinon, le reste du temps, euh... c'est, c'est, on voit qui...
75 oui, c'est indirect... euh, celui qui doit faire le ménage, euh, à la fin de la journée, est-ce qu'il prend le balai,
76 est-ce qu'il ne prend pas le balai, alors, on le voit quoi ; ou la bibliothèque, qui est-ce qui était responsable de
77 la bibliothèque, si la bibliothèque, c'est le chantier, il n'a pas fait son travail. Donc, on sait cette semaine-là,
78 c'est untel qui n'a pas fait son travail, quoi.

79

80

81 *c9 : alors, c'est à peu près toutes les semaines que vous évaluez ces tâches-là ? ces activités-là ?*

82

83

84 C9 : celles-la, là, sur la gestion des services, c'est toutes les semaines, euh... pour ce qui est de la lecture des
85 trois livres de la Communauté de Communes, euh, leur petit prix littéraire, ça c'est, euh, tous les jours, je vais
86 voir tous les jours à quoi, à quoi, ça ..., à quoi ressemble l'évolution de... de la circulation des livres, mais,
87 euh... moi je l'observe, je n'en parle pas aux élèves.

88

89 *c10 : donc, vous faites l'appréciation vous-même, sans en rendre compte à l'élève.*

90

91 C10 : pour, pour cette partie-là, pour l'instant, puisque je leur avais dit que le contrat, c'était que pour le mois
92 de mars, tout le monde l'ait lu, euh... je leur laisse croire que eux, ils sont en autonomie jusqu'au mois de
93 mars. Dans la pratique, si je vois que ça dysfonctionne, j'interviens. Puisqu'il faut effectivement (rires) qu'ils
94 aient fini au mois de mars, donc, interventionnisme.

95

96 *c11 : et en mathématiques ? Comment vous faites pour évaluer ?*

97

98 C11 : alors, en mathématiques, pour ce qui est de l'autonomie, ben, il y avait l'autonomie dans le travail,
99 moi, c'est pas l'autonomie face euh... face aux tâches quelles qu'elles soient, quoi, c'était pas forcément
100 disciplinaire. Donc, en mathématiques, il y avait l'histoire de la fiche de la semaine, euh... si oui ou non ils
101 m'ont rendu la fiche, mais c'est, c'est parce que c'est une fiche de mathématiques mais c'est pas lié aux
102 compétences mathématiques. Et j'ai une fiche en maths, mais ça pourrait être une fiche en français, une fiche
103 en anglais, euh... ils ont un travail à faire pour la semaine.

104

105 *c12 : en mathématiques*

106

107 C12 : sinon, en mathématiques proprement, l'autonomie, liée aux mathématiques, euh... à part en résolutions
108 de problèmes où ils vont être capables de lire, d'extraire, mais ça, c'est pas une compétence liée non plus aux
109 mathématiques, c'est la lecture de consignes, prendre des informations, c'est de la lecture, on n'est pas
110 spécifiquement dans le domaine des mathématiques. Et la résolution de problèmes, pour moi, en ce qui me
111 concerne, je pense que c'est pas lié à des compétences mathématiques, c'est à des compétences de lecture :
112 trouver des informations dans le texte, trouver des informations pertinentes, les mettre en perspective, c'est
113 pas une compétence mathématique.

114

115 *C13 : Dans cette fiche de mathématiques, quelles sortes d'exercices vous leur donnez ? Est-ce que ce sont*
116 *des exercices qui entraînent une réflexion, une analyse ou bien est-ce que c'est plutôt un entraînement euh...*
117 *mécanique ?*

118

119 C13 : c'est plutôt, effectivement un entraînement mécanique. C'est des exercices de réinvestissement, de
120 multiplication... il y a quelques fiches qui sont euh... du logico-mathématique euh... avec des... des suites à
121 compléter ou des choses de ce genre, mais c'est vrai qu'on est plutôt dans le réinvestissement d'exercices ou
122 de techniques opératoires ou même éventuellement, de calcul... calcul mémorisé.

123

124 *c14 : d'accord, alors pour en revenir à l'autonomie, euh... dans la lecture pour qu'ils puissent lire les trois*
125 *livres d'ici le mois de mars, là, comment vous y prenez-vous pour apprécier le degré d'acquisition de cette*
126 *capacité à être autonome ?*

127

128 C14 : Ah, y a pas de degrés. (rires). C'est vrai euh..., là, c'est vrai qu'on arrive, c'est oui ou non, est-ce qu'ils
129 y sont arrivés ? C'est vrai, que,... enfin, y a pas de degrés. Alors, on voit l'évolution, est-ce qu'ils ont lu le
130 livre, est-ce qu'ils ont réussi à lire un livre avant le mois de décembre, euh...

131

132 *c15 : et ils ont des questions pour répondre ?*

133

134 C15 : ben eux, oui, ils doivent rendre une fiche, pour chaque livre lu, ils doivent me faire une fiche de lecture
135 en quelque sorte, où on reprend, euh... la macrostructure du livre, savoir c'est déjà tout ce qui est ... euh...
136 l'auteur, l'éditeur, etc... euh... et puis à la fin, sur la quatrième de couverture, éventuellement un petit peu ce
137 qui se racontait sur le livre, et, après, une opinion personnelle, en quelques lignes, sur ce qu'ils ont aimé, ce
138 qu'ils n'ont pas aimé, euh... pour alimenter un débat qui aura lieu au mois de mars. Mais, donc, là euh... au
139 niveau de l'autonomie, moi, ce que j'évalue, c'est, euh... est-ce qu'ils sont capables d'avoir fait la démarche,
140 de prendre un livre, de, de, d'avoir cherché, puisqu'il faut toujours demander au camarade qu'il l'a, de lui
141 prêter après, euh... le problème, c'est qu'on n'évalue pas que, euh... cette capacité-là, c'est aussi la capacité
142 à discuter avec les, les camarades : est-ce qu'on s'impose, qui est-ce qui va l'avoir entre deux camarades qui
143 veulent avoir le livre, donc là, après, y va y avoir d'autres choses qui rentrent en ligne de compte et que, moi,
144 je ne...n'évalue pas dans ce dispositif.

145

146 *c16 : la liste des livres à lire est, euh... très, arrêtée, de façon...*

147

148 C16 : ah, oui, ce sont trois livres, euh... trois livres qui sont fournis par les bibliothèques de la Communauté
149 de Communes pour participer à un... micro prix littéraire euh... de ces communes, de ces bibliothèques-là.
150 Donc, on a , pour le..., cycle 3, trois livres euh... et après, on votera, toutes les écoles de la Communauté de
151 Communes.

152

153 *c17 : mais je veux dire par là, est-ce qu'ils choisissent trois livres parmi une liste ?*

154

155 C17 : non, du tout. Ces trois livres, là...

156

157 *c18 : c'est imposé, imposé, chaque élève doit avoir lu ces trois livres.*

158

159 C18 : voilà.

160

161 *C19 : dans l'ordre où il le souhaite.*

162

163 C19 : où ils le peuvent, éventuellement...

164

165 *c19 : C'est là où est la liberté.*

166

167 C19 : voilà ! donc, c'est vrai, que je n'ai pas accès à tout ce qui est , ben, relations entre pairs, puisque euh...
168 c'est vrai que ça peut... ça joue énormément, quoi.

169

170 *C20 : Et ça, ils le gèrent entre élèves.*

171

172 C20 : malheureusement, oui... non, pas malheureusement oui ; Mais malheureusement, j'ai pas... accès à
173 l'évaluation de cette gestion-là. Ca se passe indépendamment de ma présence, quoi...Non, c'est bien que ça
174 se passe entre eux, hein.

175

176 *c21 : est-ce que ça se passe bien, d'un point de vue, général ?*

177

178 C21 : apparemment, oui, apparemment oui, y a, il y a effectivement des petits conflits, parce que c'est
179 toujours les mêmes qui prennent les livres en premier ; on voit bien que il y en a qui ont plus d'autorité ou...
180 d'interventionnisme que d'autres, il y en a qui ont déjà lu les trois livres, qui m'ont rendu, euh... voilà
181 comment ils ont pu arriver à ce résultat-là aussi rapidement, alors qu'il y en a d'autres qui n'ont lu qu'un seul
182 livre, quoi. Mais, euh..., globalement, ben, chacun trouve sa place, puisque pour l'instant, ça avance. Mais,
183 non, ça se passe bien entre pairs apparemment.

184

185 *c21 : d'un point de vue général, quelles situations, quelles activités envisageriez-vous pour apprécier la part*
186 *d'autonomie de l'élève ?... d'un élève ? d'un point de vue général, quelle activité envisageriez-vous pour*
187 *mettre en... pour apprécier comment un élève est autonome, son degré d'autonomie ?*

188

189 C21 : ben, pour moi, tout ça, tout ce que je viens de décrire, ... en fait partie, euh...en fait, c'est...

190

191 c22 : auriez-vous à l'esprit d'autres activités ?

192

193 C22 : alors, il y a aussi une autre partie, dans la classe, quand on a fini son travail, euh... je dirais un tableau
194 au fond de la classe qui dit, que quand j'ai fini mon travail, qu'est-ce que je fais ? ben, je finis mes autres
195 activités. Donc, il y a une hiérarchie. Donc, j'ai déjà hiérarchisé un petit peu, leur travail quand ils ont fini
196 leur travail mais ça ne veut pas dire que les élèves sont capables de...le suivre ; donc, ça aussi, c'est un outil ;
197 est-ce que, oui ou non, ils...euh, ils finissent leurs autres activités quand ils ont fini, ça on peut l'évaluer
198 aussi facilement. Est-ce que, oui ou non, quand ils ont fini leur travail, ils vont chercher d'eux-mêmes à faire
199 une autre activité ou est-ce qu'ils vont être statiques, euh.. en attendant que ça se passe à leur place, quoi, ou
200 alors, euh... certains vont dans la bibliothèque de classe prendre un livre et s'assoient à leur place, est-ce que
201 ça peut...

202

203 c23 : et ça, comment vous le mesurez ? comment pouvez-vous le mesurer, ça ?

204 C23 : là, non plus, y a pas de degré : ou ils le font, ou ils le font pas, quoi ! J'ai, j'ai pas, y a rien qui affine
205 l'observation.

206

207 c24 : et l'enseignant n'a pas d'outils à sa disposition.

208

209 C24 : il y en a certainement, (sourire) moi, je n'en ai pas... (rires) pour affiner, on pourrait mettre des degrés,
210 non, mais je sais pas ce qu'on pourrait imaginer. (silence)

211

212 c25 : bien, je vais vous poser maintenant le même type de questions pour un autre domaine d'aptitudes,
213 d'autres aptitude. Pour apprécier la manière dont l'élève s'implique dans un projet individuel ou collectif,
214 comment vous y prenez-vous ?

215

216 C25 : Ah, là, y a rien de concret, effectivement ! Là, on est euh... dans le subjectif. Là, oui, ça, y a pas de
217 degré, là ! Là... il s'implique ou il s'implique pas euh... plus ou moins, mais, euh... c'est pas quantifiable,
218 quoi, ça, j'ai, j'ai pas de... j'ai pas d'outils pour euh... mesurer le degré d'implication. Ca, c'est subjectif,
219 c'est évident que les élèves, ben, c'est comme je le disais tout à l'heure, il y a des élèves qui arrivent à
220 prendre une, ... à avoir les trois livres rapidement, ben, donc, eux, ils se débrouillent pour ! ils se donnent les
221 moyens de..., je sais pas comment ils font mieux que les autres, mais, ça, c'est évident qu'ils y arrivent.
222 Parce que, y a, ... Ya entre les vingt-trois élèves, y a forcément une gradation entre ceux qui sont plus ou
223 moins autonomes face à ce qu'on leur demande, et, là, j'ai pas, moi, de degré.

224

225 c26 : Et..., est-ce que vous observez ces prises d'initiative à travers un dispositif ? Est-ce que vous les
226 observez, de façon..., en retrait ou bien est-ce que vous les observez pendant l'activité ?

227

228 C26 : Eh bien, les deux, les deux ! Parce que, euh...

229

230 c27 : qu'est-ce qu'y vous est le plus facile ?

231

232 C27 : le plus facile serait d'avoir un outil, euh... ou d'avoir quelque chose, qui soit effectivement codifié,
233 comme ... comment je l'avais fait quand on avait, euh,... quand j'ai voulu voir s'ils savaient lire un tableau à
234 double entrée pour les élèves de services, bon, ben ça, c'était, c'était, je les ai, un par un, euh... interrogation
235 orale, et j'avais euh...donc, euh. Bon, c'était facile, puisqu'il n'y avait pas de gradation à voir, c'était, ou «
236 je sais lire », ou « je sais pas lire » et, dans, « je ne sais pas lire », enfin, « je n'apporte pas la bonne
237 réponse », plus exactement, dans « je n'apporte pas la bonne réponse », pourquoi je n'apporte pas la bonne
238 réponse ; donc, je leur disais, euh... : « c'est pas ça, est-ce que tu peux aller euh... vérifier ce que tu fais, et
239 après, si la réponse était encore erronée, bon, ben on voyait que le niveau de difficulté était, euh... il était à

240 prendre en compte par l'enseignant ; il fallait donc, là, peut-être, travailler avec lui pour essayer de lui
241 apprendre à lire un tableau à double d'entrée, mais, sinon, euh... c'était la plupart du temps, des,... des
242 erreurs de lecture de ligne ; donc, on n'a pas euh... dans ce cas-là, c'était facile pour moi, j'avais un outil,
243 j'interrogeais, c'était simplifié. Quand c'est l'histoire du tableau de lecture, euh..., là, c'est pas quantifié.
244 C'est que je n'ai pas tant de livres à lire en tant de temps, euh...

245

246 *c28 : par exemple, si un élève de vos élèves est amené à préparer un exposé, ça, c'est un projet individuel,*
247 *est-ce que vous appréciez le degré, de prise d'initiative, etc... pour mener à bien ce projet.*

248

249 C28 : alors, les exposés, euh... je les fais pas en individuel, (hein) (sourire) donc, euh... dans le cas de
250 figure...

251

252 *c29 : alors, c'est un projet collectif*

253

254 C29 : dans le cas de projets en petits groupes, hein, ils sont euh... deux ou trois, et , euh..., donc je n'ai pas
255 accès actuellement à l'implication de chacun des élèves. Euh...

256

257 *c30 : comment vous pourriez...*

258

259 C30 : Euh, il est évident, que... euh... ils s'investissent de façon différente. Mais, euh... ce n'est pas évident
260 qu'il y ait une hiérarchie à faire dans leur investissement ; chacun apporte quelque chose, les compétences
261 qui sont, des compétences différentes, et que je n'ai pas à hiérarchiser, quoi, c'est vrai qu'il y en a un qui va ,
262 peut-être, organiser le travail, et l' autre, faire le travail, alors que celui qui a organisé le travail, lui il va, pas
263 beaucoup s'investir plus, quoi, mais il aura fait un travail de structuration. Donc, moi, je hiérarchise pas... je
264 vais pas hiérarchiser entre ces deux compétences qui ont été mises en avant. Donc, ceci dit, c'est vrai, que
265 dans le travail en groupe, je n'ai pas accès au... à l'autonomie de chaque enfant, mais ...

266

267 *c31 : vous ne pouvez pas l'évaluer...*

268

269 C31 : mais que, globalement, ...

270

271 *c32 : vous ne pouvez pas la mesurer...*

272

273 C32 : mais globalement, il est évident que, il y a des différences d'implication, au sein du groupe et entre les
274 groupes, mais, ça, y a pas de... c'est, c'est pas critérié. En pratique, c'est, c'est... encore dans le subjectif.

275

276 *c33 : à votre avis, pourquoi c'est pas critérié ?*

277

278 C33 : euh... c'est pas critérié, parce que j'ai pas, j'ai pas... mis en place... une... une grille critériée
279 d'observations. Je sais pas, ou alors, c'est parce que c'est compliqué. J'ai pas encore réfléchi à la
280 question.. (rires).

281

282 *c34 : bon, et si vous avez un petit moment, devant vous, est-ce que vous envisageriez une grille et quelles*
283 *modalités vous lui donneriez à cette grille ?*

284

- 285 C34 : (*silence*) ben, sur l'autonomie, faudrait d'abord réussir à lister ce que c'est que ... l'autonomie, par
 286 rapport à quoi, par rapport, aux capacités de gérer son travail, ou de répondre... euh... au travail d'école,
 287 euh... bon, c'est vrai que, euh... j'ai pas,... j'ai pas d'idée de liste, comme ça, euh... Pour moi, la liste, il
 288 semble, ne semble pas exhaustive.
- 289
- 290 C35 : *hein, hein !*
- 291 C35 : forcément, c'est difficile, on pourra... on va donc négliger des... des points d'autonomie, et... donc, il
 292 faudrait hiérarchiser ces critères...
- 293 c36 : *donc, trouver des critères...*
- 294 C36 : trouver des critères, ça évidemment, ... les hiérarchiser
- 295 C37 : *les hiérarchiser...*
- 296 C37 : et euh...
- 297 C38 : *les évaluer une seule fois, ...*
- 298 C38 : oh, non, je pense, ben non, l'évaluation, elle est, euh... elle est forcément à faire, c'est jamais acquis, je
 299 pense qu'il y a des degrés effectivement, comme vous l'évoquiez, euh... à...à avoir, donc, non, il faut
 300 forcément une évaluation qui s'échelonne dans le temps.
- 301
- 302 C39 : *quel serait l'avantage d'une évaluation qui s'échelonnerait, comme ça, dans le temps ?*
- 303 C39 : ben, justement, de pouvoir euh... montrer à l'élève qu'il est capable de progresser euh... dans ce
 304 domaine-là, aussi, quoi !
- 305
- 306 C40 : *euh... plus généralement, quelles situations envisageriez-vous pour apprécier la prise d'initiative des*
 307 *élèves, ... par rapport au projet individuel, enfin... en dehors du projet individuel, du projet collectif, et donc,*
 308 *de la préparation d'exposés, en petits groupes, comme nous venons de l'évoquer ? Est-ce que vous voyez*
 309 *d'autres activités qui permettraient d'apprécier la prise d'initiative de l'élève ?*
- 310
- 311 C40 : ben, là, j'avais euh... mis en place, il y a quelques années, un petit, euh... un voyage à Paris, dans
 312 lequel il y avait un créneau qui était disponible et donc, euh... c'était à eux de gérer ce projet-là, projet à
 313 gérer au niveau de, de « quoi mettre dans le créneau ? », donc y avait des débats en classe, chacun avait
 314 proposé quelque chose, euh... après, ils..., bon, l'exemple, c'était qu'ils voulaient aller visiter la Tour Eiffel,
 315 donc euh... il fallait savoir combien ça coûtait, donc ils ont téléphoné, je leur ai donné le téléphone ; ça
 316 suffisait pas, donc je leur ai donné l'annuaire ; ça suffisait pas parce que l'annuaire d'Indre-et-Loire, ça va
 317 pas ; donc, on... ils ont réussi à trouver le ... mais, voilà, donc, c'était géré par les élèves. Euh..., ils ont
 318 téléphoné, ils se sont rendus compte que c'était trop cher, alors, donc, ils se sont rabattus, enfin rabattus, non,
 319 ils ne sont pas rabattus, il y a eu une autre proposition qui a été faite, qui était, euh... une promenade en
 320 bateau mouche, qui a effectivement eu lieu, et... ils ont été contents, parce que non seulement ils ont fait la
 321 promenade en bateau mouche, mais, en plus, ils ont vu la Tour Eiffel, puisque on passe devant, et, après, il
 322 fallait trouver le financement. Et donc, le financement, ça a été aussi trouvé par une proposition d'élève,
 323 donc, chacun avait un degré d'implication, puisque il y avait le pouvoir de décision dans le cadre du débat,
 324 et... ils étaient actifs, puisque il fallait téléphoner à droite, à gauche, prendre des décisions, mais, euh...
 325 c'était pas une évaluation individuelle. Donc, là, j'ai, j'ai, des projets comme ça, qui permettent d'être dans
 326 une situation où on met l'enfant en autonomie ; moi, j'étais purement observateur, donc, j'aurais pu
 327 éventuellement développer un petit...pour observer plus spécifiquement leur autonomie, mais je n'ai pas
 328 euh... donc je ne l'ai pas fait d'une part, mais c'est qu'on n'a pas accès à... à une compétence générale, quoi.
 329 Le terme « général » en autonomie, euh... je vois pas bien ce que c'est ; quelqu'un qui est autonome, euh...
 330 (*silence*), autonome face à la tâche, autonome face aux activités, euh... connexes, autonome face à un texte,
 331 autonome à l'extérieur de la classe ? C'est... c'est ça qu'il faudrait faire ... c'est vraiment lister quels sont
 332 les, ... les critères à mettre en place pour évaluer, et, donc, le côté général ... généralement, je sais pas ce que
 333 ça veut dire ...
- 334

335 *c41 :ou le côté complexe de l'autonomie ?*

336 C41 : oui, c'est ça, ca... et, enfin, on peut le subdiviser, l'autonomie, on peut, à mon avis, on doit pouvoir
337 arriver à...prendre en compte, ben, autonome, ben quand j'ai fini mon travail, je fais une autre activité. 1 – 0,
338 je fais, je fais pas. Mais euh... après, la ... la liste, à mon avis, me semble effectivement très longue, quoi.
339

340

341 *c42 : si vous étiez amené à définir ce qu'est une compétence, en général, pourriez-vous me préciser les*
342 *éléments caractéristiques d'une compétence. Qu'est-ce que c'est pour vous, la compétence, d'un point de vue*
343 *général ?... être compétent ?*

344

345 C42 : être compétent, c'est euh.. avoir des capacités de, être capable de ...

346

347 *C43 : donc vous définissez la compétence en terme de capacité*

348

349 C43 : de... de maîtriser la capacité

350

351 *C44 : de maîtriser des capacités, vous pouvez me donner un exemple.*

352 C44 : ben, on est compétent dans un domaine particulier, je sais pas, en ... sport, (rires) euh, ça veut dire que
353 techniquement, il est capable de... euh ... en, de dribbler, si c'est avec un ballon, ou de faire des passes, ou
354 d'avoir une position sur le terrain qui permet d'être dégagé ; donc, il a aussi tout un nombre de critères qu'on
355 peut mettre en place, donc, si... il réussit dans son poste à... euh, à mettre en place toutes ces capacités, se
356 démarquer, donc on peut, on peut les lister aussi, euh...il aurait cette compétence-là.

357

358 *c45 : donc, ce serait un ensemble de capacités,*

359 C45 : qui, qui, pour dire, la compétence...

360

361 *C46 :oui,*

362 C46 : la compétence, la compétence, oui ce serait une compétence plus globale que, que, quelque chose de,
363 oui, pour moi, oui

364

365 *C47 : un ensemble de capacités qui font que, on arrive à une performance ou à...*

366 C47 : dans le cadre du sport, voilà, oui...

367

368 *C48 : organiser une activité, uniquement des capacités, pour vous.*

369

370 C48 : (silence – Cyril réfléchit) des capacités, oui, c'est être capable de, dans le sens de pouvoir, de maîtriser,
371 de savoir faire, quoi.

372

373 *c49 : et si vous étiez amené à définir ce que représente une compétence dans la pratique scolaire, vous m'en*
374 *avez déjà parlé, mais, dans la pratique scolaire, que pourriez-vous en dire ?*

375

376 C49 : je reviens aux compétences de base, ah, ah, ah, (rires) donc, euh... ben la définition reste la même,
377 hein, c'est, les compétences de base, c'est être capable de, là-aussi.

378

379 *c50 : bien, est-ce que vous avez des choses à ajouter, sur ces ...*

380 C50 : ben, j'aimerais bien avoir la fin, (rires), de ;.. comment établir effectivement, une grille critériée
381 d'observation de l'autonomie des élèves, avec, euh... une gradation des, des performances et des
382 compétences.

383 *C51 : à votre avis, pourquoi elle n'existe pas cette grille d'évaluation.*

384 C51 : ben, parce que effectivement, ça demande, de, euh... parce que c'est compliqué, parce que c'est
385 complexe, parce que ça, ça ... parce que je pense qu'il y a quand même tout un aspect subjectif dans la
386 gradation ; c'est le problème de toutes les évaluations, de toute façon euh... pour réussir à trouver des
387 critères, des critères objectifs, euh... c'est pas forcément toujours facile. A l'école, l'autonomie, l'autonomie,
388 ça dépend aussi du, du..., du contrat, quoi, j'allais dire : qu'est-ce qu'on... qu'est-ce qu'on attend, qu'est-ce
389 qu'être autonome et par rapport à quoi, quoi ? je pense que la notion d'autonomie, en plus, elle doit pas être
390 la même suivant les individus. Qu'est-ce qu'on attend de quelqu'un... qu'est-ce qu'on attend que...

391

392 *C52 : quelle pourrait être la compétence d'autonomie, en fin de CM2, pour un élève de CM2 ? Qu'est-ce*
393 *qu'on pourrait exiger de lui pour dire « il est autonome »*
394

395 C52 : autonome ?

396

397 *C53 : fin CM2.*

398 C53 : ça serait qu'il soit effectivement capable de lire une consigne, quelle que soit la consigne ; ça serait
399 de... de gérer ses leçons euh...seul, c'est à dire que il a une leçon euh... il sait qu'il ne sait pas une leçon, ça,
400 c'est ce que je suis en train de faire avec eux, euh ...on vient de faire une évaluation, certains ont réussi,
401 certains n'ont pas réussi. Ils savent qu'ils n'ont pas réussi leur évaluation. Donc, euh... je les entraîne
402 progressivement à sortir de plus en plus spontanément, avant, c'était largement induit, leur agenda, pour
403 marquer qu'ils doivent revoir cette leçon-là. Et euh...,là, dans le cas de contrat aussi, face à l'autonomie, je
404 leur demande : « voilà, pour demain, vous marquez, vous avez une leçon à apprendre mais c'est pas moi qui
405 vous dit quelle leçon vous avez à apprendre, vous apprenez une leçon, vous me dites quelle leçon vous avez
406 apprise, je vous interroge et donc, on tourne là-dessus ».

407

408 *c54 : bien vous avez autre chose à ajouter, bien je vous remercie.*

Grille de synthèse 1 – Les compétences transversales (*Annexe 5*)

Sous-thèmes	Annie	Betty	Cyril
Définition / caractéristiques/	<p>A1 (I3 à I4), « (...) qui englobe (...) » « (...) des connaissances mais aussi des façons de les mettre en œuvre (...) » A3 (I14 à I19), « (...) c'est un objet qui englobe plusieurs savoirs articulés entre eux (...) » « (...) qui est identifiable, reconnaissable (...) » « (...) c'est identifiable (...) » « (...) on sait l'évaluer, on sait quand on le sait, on sait quand on le sait pas (...) » A6 (I23 à I31), « (...) ça passe toujours par l'explicitation (...) » « (...) c'est quelque chose qui va revenir plusieurs fois (...) » A28 (I212 à I222) « (...) ce droit,... de se lancer, d'expérimenter (...) » « (...) dans tous les apprentissages (...) » « (...) d'autres prises d'initiative (...) » « (...) liées à l'organisation de sa vie d'écopier (...) » « (...) il y a des prises</p>	<p>B4 (I39 à I45), (I46 à I47), « (...) des fiches, par exemple, avec des coloriages magiques de calcul,... qui réfèrent à des choses qu'on a travaillées, qu'on a vues ensemble (...) » « (...) des choses comme ça, qui sont un petit peu ludiques mais qui reprennent des,... compétences travaillées auparavant (;...) » « (...) certaines sont des compétences qu'on n'a pas vues en début d'année mais qu'ils sont censés avoir acquises les années précédentes (...) » B6 (I72 à I73) et (I76 à I79), « (...) ce sont des situations qu'ils ont déjà vécues... c'est des choses qu'ils ont déjà faites (...) » « (...) c'est parfois des choses qu'ils n'ont pas vu présentées de cette façon-là, ça demande déjà de réfléchir.. de l'observer, de voir éventuellement ce que je peux faire et certains vont avoir cette démarches, de chercher par eux-mêmes ce qui peut leur être demandé (...) » B69 (I578 à I581), « (...) je pense qu'une compétence, c'est être capable de faire quelque</p>	<p>C13 (I121) « (...) c'est vrai qu'on est plutôt dans le réinvestissement (...) » C42 (I345) « (...) être compétent, c'est... avoir des capacités de, être capable de (...) » C46 (I362 à I363) « (...) la compétence, la compétence, oui ce serait une compétence plus globale que, que, quelque chose de, oui, pour moi, oui (...) » C48 (I370 à I371) « (...)oui, c'est être capable de, dans le sens de pouvoir, de maîtriser, de savoir faire, quoi. » C49 (I376 à I377) « (...) je reviens aux compétences de base... la définition reste la même,...c'est, les compétences de base, c'est être capable de, là-aussi (...) »</p>

	<p>d'initiative dans l'apprentissage, pour des savoirs très très précis (...) »</p> <p>« (...) d'autres, plus diffus, plus des savoir-faire, savoir-être . »</p> <p>A43 (1337 à 1347),</p> <p>« (...) c'est une compétence qui, est... mobilisable dans de nombreuses situations (...) »</p> <p>A45 (1364 à 1369),</p> <p>« (...) qui est transversale (...) »</p> <p>« (...) qui sont essentielles parce qu'elles permettent après une disponibilité à des apprentissages scolaires (...) »</p>	<p>chose, alors qu'une connaissance, c'est plutôt un savoir,... pour moi, oui, les compétences, c'est un savoir faire,... c'est être capable de ... alors, les caractéristiques d'une compétence, il faut déjà la définir, savoir quelle compétence on travaille (...) »</p> <p>B71 (1590 à 1592)</p> <p>« (...) et... attitudes...enfin, je me dis plus que les savoirs, ça va être des objectifs, quoique on peut avoir des compétences, aussi, disciplinaires... ça peut être aussi, être capable de... en mathématiques, ... poser une addition, savoir la faire... avoir retenu quelque chose, comme en histoire, les connaissances (...) »</p> <p>B72 (1601 à 1605)</p> <p>« (...) c'est toujours être capable de savoir faire quelque chose aussi... ça peut être des compétences en dehors des champs disciplinaires de l'école, ça peut être savoir faire, savoir vivre, savoir être avec les autres, voilà (...) »</p> <p>B77 (1633)</p> <p>« (...) donc, pour progresser, pour ensuite arriver à un stade où on est capable de faire vraiment seul (...) »</p> <p>B79 (1653 à 1655)</p> <p>« (...) à un moment il va falloir en sortir aussi et puis,... et puis utiliser ce qu'on a appris pour pouvoir, faire les choses soi-même quoi ! il y a un transfert entre ce qu'on apprend et puis... ce qu'on peut faire seul, sans l'aide d'autres, ... voilà ! »</p> <p>B81 (1664)</p>	
--	--	--	--

		<p>« la transposer (...) »</p> <p>B85 (1696 à 1703)</p> <p>« (...) ce qui est pas toujours évident, c'est de savoir analyser... c'est pas toujours facile,... c'est pas toujours évident ; donc... il va falloir avoir différentes étapes. .. ça demande d'utiliser plein d'autres compétences dans cette même discipline... donc, une compétence complexe, oui, elle va faire appel sûrement à d'autres...donc, l'enfant doit avoir acquis déjà certaines choses pour pouvoir les réutiliser ; il faut les mobiliser, les transférer, donc, (...) »</p> <p>B86 (1714)</p> <p>« (...) c'est vraiment à l'enfant de faire toute la démarche (...) »</p> <p>B87 (1720 à 1723)</p> <p>« (...) l'élève doit pouvoir passer par différentes étapes... voilà, donc gérer toute la situation de A à Z, quoi !... il faut être autonome »</p>	
Maîtrise/ Acquisition de la compétence	<p>A2 (18 à 113),</p> <p>« (...) quelqu'un qui maîtrise des savoirs... et qui sait qui les maîtrise (...) »</p> <p>« (...) cette acquisition, elle est extrêmement explicite aux yeux de celui qui les maîtrise(...) »</p> <p>« (...) il sait comment il sait ce qu'il sait (...) »</p> <p>« (...) il sait comment il l'a appris (...) »</p> <p>« (...) et il sait le réutiliser (...) »</p> <p>« (...) c'est à ces conditions-là</p>	<p>B1(19 à 110),</p> <p>« (...) les enfants d'eux-mêmes, déjà, doivent savoir ce qu'ils ont déjà fait (...) »</p> <p>(112 à 113) « (...) l'enfant doit pouvoir réaliser la fiche en ayant bien compris la consigne lui-même (...) »</p> <p>(113 à 114) « (...) c'est bien s'il peut le faire par lui-même (...) »</p> <p>(117 à 118) « (...) chacun doit connaître son rôle et puis l'effectuer (...) »</p> <p>(121 à 122),</p> <p>« (...) les enfants maintenant, doivent</p>	<p>C6 (150 à 151) et (152 à 158),</p> <p>« (...) il faut savoir lire le tableau et savoir ce qu'on va faire (...) »</p> <p>« (...) il doit savoir... qui est capable de... ils sont parfaitement capables de lire ... des fois, ils ne savent pas qui doit faire quoi... parce qu'ils... n'ont pas pris cela (...) »</p> <p>C30 (1260 à 1261),</p> <p>« (...) chacun apporte quelque chose, les compétences qui sont, des compétences différentes (...) »</p> <p>C43 (1349),</p>

	<p>qu'il y a compétence (...) » A 37 (1303 à 1315), « (...) un enfant... qui n'est pas capable de gérer (...) » « (...) qui est capable de gérer (...) » « (...) dans la vie de la classe et de l'école, gère ses (...) » « (...) vraiment qu'il a une bonne gestion de son matériel quand il fait ça sans souci (...) » A 45 (1363 à 1364), « (...) ce sont des compétences transversales, universelles, mobilisables dans de nombreuses situations (...) »</p>	<p>essayer de... se repérer... et rentrer les données de façon autonome (...) » B 8 (199), « (...) ils ont la démarche d'aller vers le travail demandé (...) » B13 (1156 à 157) « (...) ne pas trop en prendre non plus, voilà, gérer, parce que certains enfants vont en commencer beaucoup et puis, ne pas aller jusqu'au bout de la tâche(...) » B24 (1230), « (...) voilà ce qu'on est capable de faire (...) » B29 (1268 à 1272), « (...) est-ce qu'ils sont capables d'en faire part, de faire part de leur incompréhension, est-ce qu'ils sont capables de poser des questions qui vont mener à la réponse s'ils n'ont pas compris... est-ce qu'ils sont capables de dire qu'ils ne savent pas comment lire ce document, comment s'y prendre,... ne pas avoir peur, aussi, de faire part de certaines incompréhensions (...) » B30 (1278 à 1284), « (...) est-ce que les enfants participent déjà, est-ce qu'ils se mobilisent, qu'ils écoutent, ... pour ensuite pouvoir participer... est-ce qu'ils sont actifs, enfin,... est-ce qu'ils essaient de, de suivre ce qu'on leur demande plutôt que de... est-ce que les enfants rentrent dans le projet,... est-ce qu'ils s'organisent pour créer quelque</p>	<p>« (...) de maîtriser la capacité (...) »</p>
--	---	---	---

		<p>chose ? »</p> <p>B38 (I352 à L353), « (...) ben, déjà voir est-ce que les enfants sont capables de... est-ce qu'ils peuvent démarrer à partir de ça (...) »</p> <p>B41 (I375 à I379), « (...) en situation de problème, de gestion de données, etc, là, est-ce que l'enfant, déjà, est capable d'analyser la situation, est-ce qu'il va pouvoir... démarrer de lui-même ou est-ce qu'il attend qu'on lui explique (...) »</p> <p>B47 (I415 à I416), « (...) qu'il y a certaines étapes par lesquelles l'enfant va passer ; d'abord, est-ce qu'il peut s'exprimer dans le groupe ? »</p> <p>B69 (I581 à I582), « (...) enfin, l'élève lui-même doit savoir,... quelles sont les compétences à acquérir... pour pouvoir les atteindre (...) »</p> <p>B74 (I615 à I619), « (...) l'enfant peut faire certaines choses seul, est-ce qu'il peut faire aussi des choses... avec l'aide de...on peut réussir à faire certaines choses, mais, peut-être pas seul, mais déjà réussir avec les autres, ... essayer de faire des choses par soi-même ou en petit groupe,... voilà, être capable de...</p>	
--	--	--	--

Complexité de la compétence / complication	<p>A1 (11 à 13 et 14 à 15) « (...) quelque chose de compliqué (...) » « (...la compétence, pour moi, c'est quelque chose complexe, de difficile à qualifier (...) » « (...) quelque chose de très complexe (...) » A3 (119 à 122) « (...) cette compétence-là... elle s'inscrit dans d'autres compétences (...) » A6 (131 à 133) « (...) parce que c'est tellement complexe (...) qu'on est obligé de faire des choix dans la formulation de la compétence (...) » A26 (1195 à 1201) « (...) elles sont complexes (...) » « (...) c'est compliqué (...) » « (...) quand les choses sont complexes (...) » A33 (1259 à 1260) « (...) elle me disait que j'avais complexifié la tâche (...) » « (...) j'embrouillais, je rajoutais encore des informations à traiter (...) » A34 (1281) « (...) donc, dans cette complexité-là »</p>	<p>B82 (1672 à 1674) « (...) qui est... ou difficile ou pas facile à acquérir, qui demande, peut-être... plusieurs étapes avant de l'atteindre ou peut-être la couper en petits morceaux, essayer de faire en sorte que déjà, l'enfant atteigne une partie de la compétence... qui pose difficulté ou problème à beaucoup d'enfants, donc elle est complexe, elle est difficile... pour les enfants de ce niveau, quoi (...) » B84 (11688 à 1690) « (...) pour moi, la complexité, c'est quelque chose ... qu'on n'arrive pas à atteindre, à faire certaines choses... ça demande plusieurs étapes, ça demande de la réflexion, ça demande... de pouvoir se détacher un petit peu ... de la tâche pour analyser... donc, oui une compétence complexe (...) »</p>	<p>C15 (1141 à 1142 et 1143 à 1144) « (...) le problème, c'est qu'on n'évalue pas que ... cette capacité-là ... c'est aussi la capacité à discuter avec les... camarades (...) » « (...) va y avoir d'autres choses qui rentrent en ligne de compte et que, moi, je... n'évalue pas dans ce dispositif (...) » C40 (1328) « (...) c'est qu'on n'a pas accès... à une compétence générale, quoi (...) » C41 (1335 à 1336) « (...) <i>ou le côté complexe de l'autonomie ?</i>(...) » « (...) oui, c'est ça, ça..., enfin on peut le subdiviser</p> <p>C51 (1384 à 1386) « (...) parce que c'est compliqué, parce que c'est complexe, parce que ça, ça... parce que je pense qu'il y a quand même tout un aspect subjectif dans la gradation ; c'est le problème de toutes les évaluations,... pour réussir à trouver des critères, des critères objectifs,... c'est pas forcément toujours facile (...) »</p>
---	--	--	--

Grille de synthèse 2 – Mobilisation des compétences transversales (*Annexe 6*)

Sous-thèmes	Annie	Betty	Cyril
Des mises en situation		<p>B1 (17), (111 à 112) et (114 à 118) « (...) il y a la mise en place de plan de travail en autonomie (...) » « (...) sur ce travail, la compréhension de consignes,... elle se fait, en général, de façon autonome (...) » « (...) il y a une mise en place aussi de... services, donc, ça va être par rapport,... à une prise d'initiative (... chaque enfant a un rôle dans la classe... chacun doit connaître son rôle... et puis... l'effectuer (...) » B9 (1110 à 1111) « (...) j'essaie de libérer quand même un petit moment dans la semaine où on peut s'avancer, qui est dédié au travail en autonomie (...) » B11 (1126 à 1128) « (...) je fixe pas un temps vraiment au départ,... on va allouer un petit peu plus de temps dans la semaine, pour que si je vois que beaucoup d'élèves n'ont pas rendu... puissent terminer et... me les rendre (...) »</p>	<p>C6 (148 à 149) « (...) c'est à eux de voir qui est responsable,... chacun a une tâche (...) » C7 (164 à 165) « (...) tu vas aller lire le tableau et tu vas me dire qu'est-ce que tu fais cette semaine ? (...) » C11 (198 à 1103) « (...) pour ce qui est de l'autonomie,... il y a avait l'autonomie dans le travail,... c'est pas l'autonomie face... aux tâches... c'était pas forcément disciplinaire... c'est pas lié aux compétences mathématiques. ... Ils ont un travail à faire pour la semaine (...) » C25 (1220 à 1221) « (...) ils se débrouillent pour ! ils se donnent les moyens d'E » C29 (1254 à 1255) « (...) je n'ai pas accès actuellement à l'implication de chacun des élèves (...) » C30 (1264 à 1265) « (...) dans le travail en groupe, je n'ai pas accès... à l'autonomie de chaque enfant (...) » C40 (1311 à 1333) « (...) c'est à eux de gérer ce projet-là (...) » « (...) ils ont réussi à trouver... mais, voilà, c'était géré par les élèves (...) » « (...) chacun avait un degré d'implication, ... ils étaient actifs (...) » C51 (1387 à 1390) « A l'école,... l'autonomie, ça dépend aussi du,... contrat... je pense que la notion d'autonomie,... elle doit pas être la même suivant les individus (...) »</p>

			<p>C53 (1398 à 1399) « (...) ça serait qu'il soit effectivement capable de lire une consigne, quelle que soit la consigne ; ça serait de... gérer ses leçons (...) »</p>
Cadre institutionnel	<p>A12 (183 à 184) « (...) les critères, ils sont posés par un cadre, ou une institution, ou des éléments du socle commun ou une grille (...) »</p> <p>A19 (1151 à 1153) « (...) sur ces affaires de piliers, euh, six et sept, (...) »</p> <p>A43 (1347 à 1348) « (...) c'est un socle (...) » « (...) donc, c'est important ... de la nommer, de la repérer dans différentes situations (...) »</p>	<p>B57 (1498 à 1499) « (...) on veut justement par rapport au socle commun qu'ils soient autonomes (...) »</p>	<p>C2 (122 à 123) « (...) il faut, le contrat,... donc c'est un contrat à long terme (...) »</p>
Fonctions de l'évaluation	<p>A7 (140 à 143) « (...) c'est un levier qu'on actionne en permanence, qui démarre dès le début de l'apprentissage (... » « (...) donner du sens aux apprentissages, à quoi ça va servir de (...) » « (...) au cours de l'apprentissage, ... avec tout ce qu'on sait,... des tâtonnements, essais, erreurs (...) »</p> <p>A13 (188 à 190) « (...) de l'explicitation, c'est un puissant levier de savoir où on en est de l'apprentissage » « de savoir ce que l'on sait, et</p>	<p>B35 (13216 à 1317) « (...) il y a peut-être des enfants qui ne sont pas, qui n'ont pas été très autonomes ou qui n'ont pas pris d'initiative et on ne va pas forcément l'avoir observé... c'est pas toujours objectif complètement (...) »</p> <p>B52 (1459 à 1463) « (...)il y a peut-être des enfants qui ne sont pas, qui n'ont pas été très autonomes ou qui n'ont pas pris d'initiative et on ne va pas forcément l'avoir observé... c'est pas toujours objectif complètement (...) »</p> <p>B53 (1470) « (...) oui, ça serait bien d'avoir les deux (...) »</p>	<p>C14 (1129 à 1130) « (...) on voit l'évolution, est-ce qu'ils ont lu ... est-ce qu'ils ont réussi (...) »</p> <p>C39 (1303) « (...) de pouvoir... montrer à l'élève qu'il est capable de progresser dans ce domaine-là, quoi ! »</p>

	<p>ce qui nous reste à acquérir » « (...) ça met en tension l'apprenant vers autre chose (...) » « (...) ça signe un contrat un peu, (...) » « (...) qu'est ce qui fait qu'on progresse chacun (...) » « C'est une analyse de ce que l'on est, c'est une pratique sur soi, sur ce que l'on sait, sur ses procédures (...) »</p>	<p>B54 (1474) « (...) et puis après, une vision d'ensemble » B56 (1488 à 1490) « (...) mais voilà, c'est vrai que si c'était transversal, oui, en fait ça dépend,... si c'est transversal mais bien détaillé, je pense que ça peut être aussi... utile, enfin, utilisable (...)»</p> <p>B57 (1498 à 1503) « (...) on veut justement par rapport au socle commun qu'ils soient autonomies,... qu'arrivés dans la vie, ils puissent,... d'eux-mêmes faire certaines choses et puis avoir un esprit critique,... c'est pouvoir se détacher des choses... et essayer de réfléchir par soi-même et je pense que ... c'était peut-être un aspect, ... du métier d'élève qui n'était pas... développé ou du moins pas évalué jusqu'à présent (...) »</p> <p>B58 (1511 à 1513) « (...) donc. il y a quand même des étapes, il a son livret, et puis, de l'évolue, ... de lui montrer si, qu'il y a des étapes à franchir, il n'a pas les mêmes compétences, il n'est pas aussi autonome au début, il faut le faire évoluer en CM et de voir son évolution (...) »</p> <p>B61 (1534 à 1538) « (...) je pense que... pour certains enfants, ça les motive à faire les choses bien, déjà ils ont envie de faire bien leur service, de participer... il va falloir que</p>	
--	---	---	--

		<p>je fasse un effort... je pense que ça ne fonctionne pas forcément avec tous les enfants, mais... la plupart essaie quand même d'avoir la ceinture supérieure (...) »</p> <p>b63 (1548)</p> <p>« (...) et l'envie de s'améliorer (...) »</p> <p>B63 (1550)</p> <p>« oui »</p> <p>b64 (1552)</p> <p>« donc, une motivation ? »</p> <p>B64 (1554)</p> <p>« une motivation, oui »</p>	
--	--	---	--

Grille de synthèse 3 – Evaluation des compétences transversales (Annexe 7)

Sous-thèmes	Annie	Betty	Cyril
Dispositifs / modalités	<p>A9 (154 à 155) « (...) pour moi, ça passe forcément, puisque je parlais d'explicitation, ça passe forcément par de l'entretien... avec l'élève (...) »</p> <p>A9 (156 à 159) (60) « (...) cet échange avec l'élève, faut bien qu'il porte sur quelque chose... que je vais appeler des critères (...) » « (...) des critères, ... qui sont, ... le plus observables possibles, (...) » « (...) c'est les mots qui vont être mis dessus, avec l'enfant, ou par l'enfant (...) »</p> <p>A10 (164 à 174) « (...) j'ai dit... qu'il y a des critères qui existent (...) » « (...) ce critère-là, il n'est pas forcément défini avec l'enfant, il peut être complètement posé par le maître (...) » « (...) il peut être donc extérieur à l'élève (...) » « (...) c'est quelque chose qu'on a repéré qui était significatif (...) » « (...) pour moi, l'élève est associé (...) » « (...) il faut que ça se fasse en transparence, en association avec l'élève (...) » « (...) donc, l'élève est plutôt associé à... l'explicitation (...) »</p>	<p>B8 (195 à 196) « (...) un dispositif direct... déjà, j'essaie de voir les enfants qui ont effectué les fiches mises à leur disposition (...) »</p> <p>B14 (1163) « (...) alors, indirect, moi, je pense plutôt aux ceintures de comportement... que j'ai mises en place(...) »</p> <p>B20 (1201) (1204) et (1206 à 207) « (...) on a un tableau de comportement qui est affiché dans la classe (...) » « (...) donc, s'il a dérangé,... il a un bâton sur son tableau de comportement et, plus on monte en grade, plus... on est sévère et... ; moins de bâtons on doit avoir.</p> <p>B31 (1288 à 1293) « (...) en direct, c'est pas toujours évident... moi, je me mets en retrait et j'essaie d'observer les enfants ... je vais avoir un tableau,... où je prends des notes... si c'est une séance de sport, que je suis un peu prise dans l'action,... ça va être après coup (...) »</p> <p>B33 (1304 à 1305) « (...) c'est moins facile... si je veux le faire en direct ... mais, je peux pas prendre trop de temps, pour, pour prendre des notes, quoi ! »</p> <p>B37 (1345 à 1346) « (...) c'est plutôt occasionnel ; dans un champ disciplinaire, ... je prends pas l'autonomie, l'initiative en compte chaque fois (...) »</p>	<p>C3 (128 à 129) et (130 à 133) « (...) physiquement, il y a un tableau à double entrée et je vois comment évolue le tableau (...) » « (...) c'est vrai qu'on a physiquement... la réponse mais c'est vrai que... les évaluations de compétences de ce type, on n'a pas forcément les... outils (...) »</p> <p>C4 (137) « (...) c'est du dispositif indirect (...) »</p> <p>C5 (141) « (...) donc, c'est toujours par dispositif indirect (...) »</p> <p>C6 (1152) « (...) il y a aussi un tableau à double entrée (...) » « (...) lire le tableau et savoir ce qu'on va faire,... donc, là, c'est direct (...) »</p> <p>C7 (165) « (...) si ça correspondait à ce que j'avais, moi, noté, c'était valide... si ça ne correspondait pas,... j'essayais de comprendre quelle erreur, (...) »</p> <p>C8 (174 à 175) « (...) sinon, le reste du temps,... c'est, on voit qui... oui, c'est indirect (...) »</p> <p>C9 (184 à 185) « (...) c'est toutes les semaines... pour leur petit prix littéraire, ça c'est,... tous les jours, je vais voir tous les jours (...) »</p>

	<p>« (...) à l'importance de ... cette compétence, et aux modalités d'évaluation (...) »</p> <p>A16 (I111 à I115) et (I115 à I117)</p> <p>« (...) un dispositif particulier... il y a les deux (...) »</p> <p>« (...) si on veut qu'il y ait cet entretien avec l'enfant, ou avec un groupe d'enfants (...) »</p> <p>« (...) la dimension coopérative d'une classe (...) »</p> <p>« (...) échange à plusieurs (...) »</p> <p>« (...) vers un fonctionnement un petit peu démocratique (...) »</p> <p>« (...) il faut qu'il y ait... des objets clairement... identifiés (...) »</p> <p>« (...) donc des critères,... des faits observables (...) »</p> <p>A17 (I121 à I129)</p> <p>« (...) conseil de coopérative, ou débat (...) »</p> <p>« (...) on va observer notre vie de classe (...) »</p> <p>« (...) et..., définir les règles, les fonctions (...) »</p> <p>« (...) l'appropriation des règles par certains (...) »</p> <p>« (...) la mise à mal par certains (...) »</p> <p>« (...) la recherche de solutions (...) »</p> <p>« (...) c'est une modalité en grand groupe (...) »</p> <p>A18 (I148 à I150)</p> <p>« (...) et la validation... au bout d'un certain temps, d'une certaine récurrence (...) »</p> <p>« (...) la quasi certitude que, le gamin il est au point (...) »</p>	<p>B38 (I351) et (I357 à I358)</p> <p>« (...) c'est vrai que ça dépend du domaine, c'est vrai que je ne le prends pas forcément en compte (...) »</p> <p>« (...) donc, ça je pense que je le vois mais je ne vais pas forcément le noter, l'évaluer... avec un tableau particulier, enfin, voilà !... j'en tiens compte... au moment où je vais remplir mes livrets... mais c'est pas quelques chose qui est écrit (...) »</p> <p>B40 (I367 à I369)</p> <p>« (...) je vais pas, ... je pense pas écrire « manque d'autonomie »... ça va être plutôt « a peut-être du mal à démarrer » ou ... « il a fallu peut-être l'aider au niveau ... des idées (...) »</p> <p>B56 (I482 à I490)</p> <p>« (...) en fait, si l'on rentre dans le détail de ces compétences, on va voir que... on a une vision peut-être un peu faussée,... par un comportement de... alors qu'il peut être capable, mais c'est caché, par certaines attitudes.. il peut être autonome,... prendre des initiatives ... »</p> <p>« (...) mais voilà, c'est vrai que si c'était que transversal,... si c'est transversal mais bien détaillé, je pense que ça peut être aussi... ça peut être aussi, enfin, utile, enfin utilisable (...) »</p> <p>B60 (I521 à I522)</p> <p>« (...) je pense que plusieurs fois dans une année scolaire, parce que c'est vrai que l'enfant change, évolue ; en début d'année, même s'il était autonome dans une classe précédente, il va arriver dans une nouvelle classe... le fonctionnement est peut-être différent,... il va peut-être être moins</p>	<p>C14 (I128 à I129)</p> <p>« (...) y a pas de degrés... c'est vrai qu'on arrive... c'est oui ou non... c'est vrai que... y a pas de degrés (...) »</p> <p>C22 (I196 à I198)</p> <p>« (...) c'est un outil ; est-ce que oui ou non, ils... finissent leurs autres activités quand ils ont fini, ça on peut l'évaluer aussi facilement (...) »</p> <p>C23 (I204 à I205)</p> <p>« (...) y a rien qui affine l'observation (...) »</p> <p>C24 (I209 à I210)</p> <p>« (...) il y en a certainement... moi, je n'en ai pas... pour affiner, on pourrait mettre des degrés, non, mais, je sais pas ce qu'on pourrait imaginer (...) »</p> <p>C25 (I216 à I217), (I218) et (I222 à I223)</p> <p>« (...) y a rien de concret,... là, on est dans le subjectif... là, oui, ça, ya pas de degré,... c'est pas quantifiable (...) »</p> <p>« (...) j'ai pas d'outils pour... mesurer le degré d'implication. Ca, c'est subjectif (...) »</p> <p>« (...) ya forcément une gradation entre ceux qui sont plus ou moins autonomes face à ce qu'on leur demande, et, là, j'ai pas, moi de degré (...) »</p> <p>C27 (I232), (I235) et (I242)</p> <p>« (...) le plus facile serait d'avoir un outil,... ou d'avoir quelque chose, qui soit effectivement codifié (...) »</p> <p>« (...) c'est facile, puisqu'il n'y avait pas de gradation à avoir (...) »</p> <p>« (...) dans ce cas-là, c'était facile pour moi, j'avais un outil, j'interrogeais, c'était simplifié (...) »</p>
--	--	--	---

	<p>A19 (I151 à I153) « (...) quelque chose de plus continu, oui ! » « (...) on fait le point (...) » « (...) faire le point... pour les élèves, tous au même moment (...) » A25 (I189 à I191) « (...) quelque chose sur plusieurs rendez-vous (...) » « (...) sur une observation... continue (...) » « (...) de la répétition (...) » « (...) de la récurrence (...) » A26 (I202) « (...) il faut qu'il y ait plusieurs observations (...) » A31 (I231 à I235), (I239 à 241) et (I263 à I271) « (...) le dispositif, pour moi, ... il est quotidien (...) » « (...) mettre les enfants en situation de recherche, donc, de prise d'initiative (...) » « (...) il y a les deux (...) » « (...) qui visent la prise d'initiative au quotidien (...) » « (...) et puis, un temps,... de formalisation (...) » « (...) vers un climat de relations (...) » « (...) dans l'autorisation à prendre la parole en toute sécurité affective (...) » « (...) elle savait que j'allais l'entendre (...) » « (...) elle se sentait autorisée à faire ça (...) » « (...) c'est une base de sécurité...de confiance (...) » A34 (I278) et (I281 à I282)</p>	<p>autonome, prendre moins d'initiative parce qu'il ne connaît pas encore le fonctionnement de la classe (...) » « (...) alors que si on le fait régulièrement,... ça montre à l'enfant qu'il a progressé ou pas, les efforts qu'ils a encore à faire (...) »</p>	<p>C34 (I287 à I288) « (...) c'est vrai que... j'ai pas... d'idée de liste,... pour moi, la liste,... ne me semble pas exhaustive (...) » C35 (I291 à I292) « (...) forcément, c'est difficile,... donc il faudrait hiérarchiser ces critères (...) » C36 (I294) et (I298 à I300) « (...) trouver des critères, ça évidemment... les hiérarchiser (...) » « (...) l'évaluation, elle est forcément à faire, c'est jamais acquis, je pense qu'il y a des degrés effectivement,... donc, il faut forcément une évaluation qui s'échelonne dans le temps (...) » C40 (I325) et (I331 à I332) « (...) c'était pas une évaluation individuelle (...) » « (...) c'est ça qu'il faudrait faire... c'est vraiment lister quels sont... les critères à mettre en place pour évaluer (...) » C43 (I354 à I355) « (...) il y a aussi tout un nombre de critères qu'on peut mettre en place (...) » C50 (I380 à I381) « (...) comment établir effectivement une grille critériée d'observation de l'autonomie des élèves, avec, ... une gradation des, des performances et des compétences (...) » C51 (I386 à I387) « (...) pour réussir à trouver des critères, des critères objectifs,... c'est pas forcément toujours facile (...) »</p>
--	---	--	--

	<p>« (...) avec des bons critères (...) » « (...) redonner la parole à l'apprenant (...) » A36 (I298 à I301) « (...) à sa mise en œuvre au quotidien et dans différentes situations (...) »</p>		
Rôle de l'évaluateur	<p>A6 (I33) « (...) y associer celui qui apprend (...) » A7 (I37) (I44 à I45) 5L46 à I47) « (...) pour qu'il y ait compétence... il faut que ça s'élève au rang de savoir explicite (...) » « (...) cette espèce de couche d'explicitation... qui doit... avancer en même temps que les savoirs (...) » « (...) l'explicitation, elle est, ... au fil de l'apprentissage et de l'acquisition (...) » A10 (I76) « (...) ça appartient à un champ professionnel, et l'enfant est quand même pas associé à ça (...) » A11 et A12 (I79 à I82) « (...) <i>a11 : donc, vous envisageriez plutôt une co-évaluation ...</i> A11 : moi, je préfère ! » « (...) <i>a12 : pour évaluer ces compétences d'autonomie.</i> A12 : moi, je préfère et dans... un et, l'association elle se fait, voilà, sur l'explicitation, la verbalisation, (...) » A13 (I93) « (...) l'idée, c'est quand même d'aider les enfants (...) » A15 (I96 à I108)</p>	<p>B6 (I66 à I67) et (I67 à I69) « (...) je leur demande si c'est parce qu'ils n'ont pas compris ou s'ils n'avaient pas vu qu'il y avait tel ou tel exercice (...) » « (...) donc je lui dis de s'appliquer, que même le travail en autonomie, ... ça doit être bien fait puisque je vais quand même le regarder (...) » B8 (I95 à I96), (I98) et (I100 à I104) « (...) un dispositif direct... déjà, j'essaie de voir les enfants qui ont effectué les fiches mises à leur disposition (...) » « (...) je leur dis, déjà on fait le plan de travail, en suite (...) » « (...) je note après, qui a fait telle fiche, ... pour le travail en autonomie... je situe à peu près, je vois les enfants, ... et, voilà, dans ma tête, j'ai la liste des enfants qui sont capables ou pas... en revanche, sur les bulletins d'évaluation, j'ai une petite case... sur laquelle, je mets, ... voilà, est-ce que l'enfant est capable de réaliser son travail ou pas, est-ce qu'il peut avancer dans un travail en autonomie (...) » B12 (I138 à I142) « (...) je mets un petit commentaire pour l'enfant qui n'aurait pas réussi, pour, ..., soit, pour lui expliquer ce qu'il fallait faire mais, là, je me pose la question de savoir</p>	<p>C2 (I21) et (I23) « (...) moi, je n'interviens pas (...) » « (...) moi, je n'interviens pas (...) » C3 (I29) « (...) je vois comment évolue le tableau (...) » C6 (I53 à I54) « (...) lire le tableau à double entrée, ... ils sont capables tous de lire puisque ça, je l'ai évalué (...) » C7 (I63 à I64) « (...) j'appelais chaque enfant individuellement et je lui demandais : « ... tu vas aller lire le tableau et tu vas me dire qu'est-ce que tu fais cette semaine ? (...) » C8 (I76 à I77) « (...) alors, on le voit, quoi !... donc, on sait (...) » C9 (I84 à I87) « (...) sur la gestion des services, ... moi, je l'observe, je n'en parle pas aux élèves (...) » C10 (I91) I94) « (...) puisque je leur avais dit que le contrat, ... je leur laisse croire que, eux, ils sont en autonomie... Dans la pratique, si je vois que ça dysfonctionne, j'interviens, puisqu'il faut effectivement qu'ils aient fini au</p>

	<p>« (...) l'auto-évaluation, ...c'est moi, je suis un petit peu moi tout seul, un tout puissant, je définis tout (...) »</p> <p>« (...) je définis... et le critère, et quand je vais le passer (...) »</p> <p>« (...) l'enfant, il n'est pas en capacité de tout décider ...de ce qui va ... être observable et de quand il va l'observer (...) »</p> <p>« (...) c'est renforcer une toute puissance, c'est pas possible (...) »</p> <p>« l'association de l'élève, elle se fait... pas sur le critère, le fond... mais sur... les modalités (...) »</p> <p>« (...) cette co-évaluation permet de renforcer des apprentissages ... c'est aussi un bénéfice-là) (...) »</p> <p>A16 (1117 à 1120)</p> <p>« (...) le maître, l'adulte, il a une part, ... à part dans le système (...) »</p> <p>« (...) il est en capacité d'observer et de faire quelque chose de ces observations (...) »</p> <p>« donc, pour moi, il y a les deux modalités (...) »</p> <p>A17 (1129 à 1132)</p> <p>« (...) à côté de ça, il y a observation de l'adulte... dans beaucoup de moments pas particulièrement structurés ... centrés sur des apprentissages mais des moments plus de la vie quotidienne (...) »</p> <p>« (...) des moments...qui sont riches d'enseignement. »</p> <p>A18 (1139 à 1144) et (1144 à 1148)</p> <p>« (...)on ne peut observer que si on s'attend à observer ... sinon, on voit rien (...) »</p>	<p>s'il va pouvoir relire mon commentaire... mais j'essaie de ne pas ... mettre une évaluation négative, sur... le travail en autonomie (...) »</p> <p>B13 (1151 à 1152) et (1157 à 1158)</p> <p>) mais c'est vrai que je leur aie pas forcément dit qu'il y avait une case dans le livret. Mais en revanche, je leur ai dit que je voulais voir s'ils arrivaient à s'organiser (...) »</p> <p>« (...) donc, essayer, de les canaliser et... de faire en sorte qu'ils terminent déjà ce qu'ils ont commencé (...) »</p> <p>B15 (1167 à 1174)</p> <p>« (...) un système de ceintures qui fonctionne comme au judo,... En début d'année, tous les élèves commencent à la ceinture blanche, ils ont des droits d'élèves, donc les droits les plus basiques, donc le droit de travailler, le droit de se faire respecter... et puis,... toutes les trois semaines, on a un conseil de classe,... on voit si chaque enfant a réussi à passer les étapes ou, ... à atteindre les objectifs fixés pour la ceinture suivante (...) »</p> <p>B16 (1178 à 1182)</p> <p>« (...) <i>les objectifs de passage d'une ceinture à l'autre</i> sont écrits et... voilà, sont affichés à l'entrée de la classe (...) »</p> <p>B18 (1187 à 1192)</p> <p>« (...) on l'avait travaillé à la rentrée... ce qu'on n'a pas le droit de faire, donc, dans les droits, il y a des droits mais aussi des devoirs, et puis, des interdits... Puis, ensuite, je leur ai proposé, et puis on a vu ensemble, est-ce que cela relèverait plutôt... est-ce qu'il faut être plutôt,...</p>	<p>mois de mars, donc, interventionnisme (...) »</p> <p>C15 (1139 à 1142)</p> <p>« (...) au niveau de l'autonomie, moi, ce que j'évalue, c'est... est-ce qu'ils sont capables d'avoir fait la démarche (...) »</p> <p>C19 (1167)</p> <p>« (...) c'est vrai que je n'ai pas accès à tout ce qui est,... relations entre pairs (...) »</p> <p>C20 (1172 à 1174)</p> <p>« (...) malheureusement, j'ai pas... accès à l'évaluation de cette gestion-là... Non, c'est bien que ça se passe entre eux (...) »</p> <p>C22 (1197 à 1198)</p> <p>« (...) est-ce que, oui ou non, quand ils sont fini leur travail, ils finissent leurs autres activités, ça on peut l'évaluer (...) »</p> <p>C27 (1239) 1240)</p> <p>« (...) on voyait que le niveau de difficulté était... il était à prendre en compte par l'enseignant ; il fallait donc, là, peut-être, travailler avec lui pour essayer de lui apprendre à lire un tableau à double entrée (...) »</p> <p>C30 (1261 0 L264)</p> <p>« (...) que je n'ai pas à hiérarchiser, quoi, c'est vrai (...) »</p> <p>« (...) moi, je hiérarchise pas (...)) »</p> <p>« (...) je vais pas hiérarchiser entre ces deux compétences qui ont été mises en avant (...) »</p> <p>C33 (1278 à 1279)</p> <p>« (...) c'est pas critérié, parce que j'ai pas, ... mis en place, une grille critériée</p>
--	---	--	---

	<p>« (...) pour pas qu'il observe vingt mille choses... faut qu'il ait ;.. quelques grandes lignes (...) »</p> <p>« (...) l'observation, c'est on engrange, ... des informations et elles vont venir se combiner avec un faisceau d'informations mais en regard de faits observables qu'on souhaite, qu'on a pointés en amont (...) »</p> <p>A31 (I236 à I238)</p> <p>« (...) il faut bien... se poser, pour mettre de l'ordre dans toutes... ces observations (...) »</p> <p>« (...) alors, c'est se poser, soi, adulte (...) »</p> <p>« (...) on va se mettre à faire le point sur un enfant particulier... pou qui on n'a pas une image très... précise (...) »</p> <p>« (...) c'est se poser avec l'enfant lui-même... en verbalisant (...) »</p> <p>A34 (I276 à I277) et (I278 à I279)</p> <p>« (...) on est obligé d'associer l'élève (...) »</p> <p>« (...) on est obligé de se tourner vers lui (...) »</p> <p>« (...) l'enseignant, il va... engranger des informations, les mettre en lien, avoir... une certitude (...) »</p> <p>A37 (I314 à I315)</p> <p>« (...) on mesure dans des situation qui sont un petit peu différentes (...) »</p>	<p>voilà, essayer de graduer un petit peu les différents objectifs,...et après pour les droits, c'est moi aussi,... pour voir si c'est facile à mettre en place ou pas... je les ai disnosé »s... dans les différentes ceintures</p> <p>tion de ce que ça pouvait (...) »</p> <p>17) et (I221 à I222)</p> <p>u niveau des bâtons, donc, on</p> <p>regard au conseil de classe qui a eu trop de bâtons et donc,... ne pourra avoir sa ceinture (...) »</p> <p>« (...) ensemble, on voit, est-ce que l'enfant, d'après-vous est capable ou a son matériel, est-ce qu'il est capable de se mettre en rang (...) »</p> <p>B24 (I230 à I231)</p> <p>« (...) est-ce que cet enfant, d'après vous, il est capable de faire telle et telle chose ? »</p> <p>B25 (I235) et (I237 à I239)</p> <p>« (...) il a droit à prendre la parole. Oui, il peut se défendre (...) »</p> <p>« (...) après, on revoit, la maîtresse donne son avis aussi, mais c'est pas que l'avis de la maîtresse qui compte. Et, c'est pas parce que la maîtresse pense que non,... et bien on peut quand même avoir sa ceinture ! »</p> <p>B26 (I244)</p> <p>« (...) la décision est collective (...) »</p> <p>B31 (I289 à I293)</p> <p>« (...) moi, je me mets en retrait et j'essaie d'observer les enfants,... je vais avoir un tableau, ... où je prends des notes... Si, ...je suis un peu prise dans l'action, ... ça va être après coup (...) »</p> <p>B33 (I304 à I305)</p> <p>« (...) <i>en tant que meneur de l'activité, ...</i></p>	<p>d'observations (...) »</p> <p>C40 (I326 à I327)</p> <p>« (...) moi, j'étais purement observateur ... j'aurais pu éventuellement développer un petit... pour observer plus spécifiquement leur autonomie, mais je ne l'ai pas fait (...) »</p> <p>C41 (I336 à I337)</p> <p>« (...) l'autonomie, on peut à mon avis, on doit pouvoir arriver à prendre en compte (...) »</p> <p>C53 (I401 à I404)</p> <p>« (...) Ils savent qu'ils n'ont pas réussi leur évaluation. Donc, ... je les entraîne progressivement à sortir de plus en plus spontanément, ... leur agenda,... dans le cas de contrat aussi, face à l'autonomie, je leur demande : « ...vous apprenez une leçon, vous me dites quelle leçon vous avez apprise, je vous interroge et donc, on tourne là-dessus (...) »</p>
--	--	--	--

		<p>c'est moins facile, si je veux le faire en direct,... je peux pas prendre trop de temps, pour... prendre des notes (...) »</p> <p>B35 (I321 à I322) et (I324 à I326) « (...) ça peut être aussi eux-mêmes, des petits tableaux d'évaluation,... est-ce que j'ai atteint l'objectif fixé pour la séance (...) » « (...) donc là, les enfants peuvent aussi s'auto-évaluer...Et donc, ça aide après, pour la maîtresse... évaluer après coup, en reprenant les fiches que les enfants ont remplies (...) »</p>	
Complexité	<p>A1 (I1 à I3) et (I4 à I5) « (...) oh, la, la,... alors compétence, pour moi, c'est quelque chose complexe, de difficile à qualifier (...) » « (...) mais c'est quelque chose de très complexe, d'emblée (...) » A3 (I9 à I22) « (...) cette compétence-là, en creux, elle s'inscrit dans d'autres compétences, (...) » A6 (I31 à I33) « (...) parce que c'est tellement complexe qu'on est obligé,... obligé de, je dirais, de faire des choix dans la formulation de la compétence (...) »</p> <p>a26 (I193 à I194) <i>a26 : est-ce que vous pensez que ce dispositif que vous venez de me décrire serait transposable pour évaluer des compétences complexes ?</i></p>	<p>B31 (I291 à I295) « (...) c'est pas toujours évident, ou avec un groupe,... on n'a pas toujours une vue globale, donc,... ça va être après coup,... mais c'est vrai que c'est pas toujours facile de (...) » B35 (I316 à I317) « (...) on ne va pas forcément l'avoir observer, donc, c'est pas toujours ... objectif, complètement (...)» B50 (I436) et (I440 à I446) « (...) je pense qu'on ne sait pas trop nous-mêmes, comment l'évaluer (...) » « (...) peut-être comme justement c'est pas détaillé,... on sait pas trop où mettre et comme... les différentes étapes, ... les objectifs particuliers... si on n'a pas là,... un outil... comme un livret, avec des compétences... des étapes, ... pour nous le faire, c'est pas forcément évident, quoi » B82 (I672 à I676) « (...) pour moi,... c'est une compétence qui est difficile ou pas facile à acquérir,</p>	<p>C15 (I141 à I144) « (...) le problème, c'est qu'on n'évalue pas que... cette capacité-là, c'est aussi la capacité à discuter avec les, les camarades... donc, là après, y va y avoir d'autres choses qui rentrent en ligne de compte... et que moi, je n'évalue pas dans le dispositif (...) » C20 (I172 à I174) « (...) malheureusement, j'ai pas accès... à l'évaluation de cette gestion-là, (...) » C23 (I204 à I205) « (...) j'ai pas, y a rien qui affine l'observation (...) » C24 (I209 à I210) « (...) moi, je n'en ai pas... pour affiner, on pourrait mettre des degrés,... je sais pas ce qu'on pourrait imaginer (...) » C25 (I216) « (...) ah, là, y a rien de concret effectivement ! là, on est... dans le</p>

	<p>A26 (l 195 à l198) « (...) ben, moi je dirais, d'autant plus qu'elles sont complexes, pour moi, oui. Et du coup, y a pas, enfin, du coup, c'est compliqué, ça me fait penser aussi à des évaluations en maternelle où on a des grilles d'observation, par exemple du langage, et, où, il est pas intéressant de mentionner ce qu'on ne sait pas mais de mentionner toujours ce que l'on sait (...) »</p> <p>A34 (l281) « (...) donc, dans cette complexité-là, il faut redonner la parole à l'apprenant, ... sur le degré d'acquisition (...) »</p>	<p>qui demande... plusieurs étapes avant atteindre... ou... la couper en morceaux, ... et puis qui pose difficulté ou problème à beaucoup d'enfants d'un certain âge, donc, elle est complexe, elle est difficile, (...) »</p> <p>B83 (l680 à l684) « (...) est-ce qu'il est capable de la comprendre, enfin de comprendre ce qu'on lui demande, ... on parle de zone proximale de développement... est-ce que c'est pas un petit trop loin pour lui... est-ce qu'il est assez mûr pour le faire (...) ? »</p> <p>B84 (l688 à l690) « (...) pour moi, la complexité, c'est quelque chose qui n'est pas attei... enfin qu'on n'arrive pas à atteindre, à faire certaines choses ;... ça demande plusieurs étapes, ça demande de la réflexion (...) »</p> <p>B85 (l696 à l703) « (...) ce qui n'est pas toujours évident, ... donc, une compétence complexe, oui, elle va faire appel sûrement à d'autres, soit champs disciplinaires, ou d'autres compétences dans cette même discipline ... donc, l'enfant doit avoir acquis déjà certaines choses pour pouvoir les réutiliser (...) »</p>	<p>subjectif (...) »</p> <p>C30 (l259 à l260) et (l264 à l265) « (...) ce n'est pas évident qu'il y ait une hiérarchie à faire dans leur investissement (...) »</p> <p>« (...) dans le travail en groupe, je n'ai pas accès... à l'autonomie de chaque enfant (...) »</p> <p>C32 (l274) « (...) en pratique, c'est, c'est encore... dans le subjectif (...) »</p> <p>C33 (l 279) « (...) je sais pas, ou alors, c'est parce que c'est compliqué (...) »</p> <p>C40 (l 328) « (...) c'est qu'on n'a pas accès à une compétence générale (...) »</p> <p>c41(l 335) « (...) ou le côté complexe de l'autonomie (...) »</p> <p>C41 (l 336) « (...) oui, c'est ça »</p> <p>C51 (l 384 à l386) « (...) parce que c'est compliqué, parce que c'est complexe, parce que ça, ça ... je pense qu'il y a quand même tout un aspect subjectif dans la gradation ; c'est le problème de toutes les évaluations, de toute façon (...) »</p>
--	--	--	---

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Textes officiels

Ministère de l'Education Nationale (2005) B.O. N° 18 du 5 mai 2005. Loi d'Orientation et de Programme pour l'Avenir de l'Ecole du 23 avril 2005. Paris. Ministère de l'Education Nationale

Ministère de l'Education Nationale (1989). *Loi d'Orientation sur l'éducation et l'orientation*. JO du 14 juillet 1989. Article 1. Paris : Ministère de l'Education Nationale.

Ministère de l'Education Nationale (1989) *Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale*, N° 4, 31 août 1989, Articles 4 et 14

Ministère de l'Education Nationale (1999). *Décret N°2006-830 du 12 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation*. Paris : Ministère de l'Education Nationale.

Ministère de l'Education Nationale (2006). *BO n° 29 du 20 juillet 2006 sur la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences*. Paris : Ministère de l'Education Nationale

Ministère de l'Education Nationale. (2009) *L'Etat de l'Ecole : 30 indicateurs sur le système éducatif français*. Paris : DEPP/Département de la Valorisation et de l'Edition. 80p.

Livres

ALLAL L. in DEPOVER C., NOEL B. (1999) *L'évaluation de compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes*. Paris. Bruxelles : De Boeck Université. 351 p.

ARDOINO J. (1980) *Propos actuels sur l'éducation III, Education et Relations*. Paris : Gauthier-Villars/UNESCO, 184 p.

ARDOINO J. (1980) *Propos actuels sur l'éducation II, Education et Politique*. Gauthier-Villars. Page 138. 272p

BARDIN L. (2009) *L'analyse de contenu*. Paris : PUF. 291 p.

BLANCHET A., GOTMAN A. (1992), *L'enquête et ses méthodes ; l'entretien*. Paris : Armand Colin. 125 p.

BOURDIEU P. (1972) *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz. 269 p.

CARRE P. et CASPAR P. (1999) « L'Europe de la Formation » *Traité des Sciences et des Techniques de la Formation*. 2006. Dunod. 600 p.

GIMONNET B. (2007) *Les notes à l'école ou le rapport à la notation des enseignants de l'école élémentaire*. Paris : L'Harmattan. 304 p.

GRAWITZ M. (2000). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz (11^{ème} éd.), 870 p.

HADJI. C. (1989) *L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils*. PARIS : ESF Editeur. 191p.

HADJI C. (1997) *L'évaluation démystifiée*. Paris : ESF Editeur. Coll. pratiques et enjeux pédagogiques. 127 p.

LE BOTERF G. (1998) *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Editions d'Organisation.
5^{ème} édition. 2006. 600 p.

LE MOIGNE J.L. (1990) *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod 178 p.

LE MOIGNE J.L. (2007) *Les épistémologies constructivistes*. Paris PUF. Coll Que sais-je ? 127p.

LEPLAT J. (1991) « Compétences et ergonomie » in *Modèles en analyse du travail*. M. de MONTMOLLIN (dir.), Bruxelles : Editions Pierre Mardaga. 346 p.

MALGLAIVE G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF. 285 p.

MITRANI A. et coll. (1992) *Des compétences et des hommes*. Paris : Editions d'Organisation 153 p.

de MONTMOLLIN M. (1991). « Compétences et expertises », in R. Amalberti, M. de Montmollin, J. Theureau (dir.), *Modèles en analyse du travail*. Liège : Editions Pierre Mardaga. 346 p.

de MONTMOLLIN M. (1996) « Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome », in BARBIER J.M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF. 305 p.

MORIN E. (1977) *La méthode. Tome I La nature de la nature*. Paris : Le Seuil (édition 1981) 399p.

MORIN E. (1990) *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF Editeur. (édition 2000) 158 p.

MORIN E., LE MOIGNE JL. (1999) *L'intelligence de la complexité*. Paris : L'Harmattan. p.218 332 P.

PERRENOUD P. (1978) *L'évaluation formative dans un enseignement différencié. Actes du colloque à l'Université de Genève*. Genève : 4^{ème} édition. Peter Lang. 223 p.

PERRENOUD P. (1997) *Construire des compétences à l'école*. Paris : ESF. (4^{ème} édition 2004) 125 p.

PERRENOUD P. (1998) *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages : entre deux logiques*. Paris : De Boeck Université ; 220 p.

PERRENOUD P. (1999) *Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude*. Paris : ESF. 200 p.

de PERRETI A., BONIFACE J., LEGRAND J.A. (1998) *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*. Paris. Coll. Guide pratique. ESF. 556p.

REY B. (1996) *Les compétences transversales en question*. PARIS : ESF éditeur. 216 p.

THELOT C. (1995) *L'évaluation du système éducatif coûts, fonctionnement, résultats*. Paris. Nathan. 160 p.

VYGOTSKI, L., (1934) *Pensée et langage*, Paris : La Dispute, (Rééd. 1997) 538 p.

Articles de revues, journaux

DUTRENIT J.M. (2006) « Evaluer et stimuler les élèves » in *La Nouvelle Revue de l'AIS*, n° 32, janvier 2006. pp. 9-18.

GAY A. (2007) in *Revue Education permanente*. 2007. N° 172, septembre. p. 32

CRUTZEN D. (2005) « Les compétences transversales. Un concept-clé pour l'éducation à la diversité en Europe. Quelle réalité en Communauté française ? » in *De Babel à la mondialisation : apport des sciences sociales à la didactique des langues*, J. Aden (dir.), N° 40, CNDP – CRDP de Bourgogne, coll. Documents, actes et rapports pour l'éducation.

HAMON H. (2006) « L'école n'est pas organisée autour de l'élève » in *Le Monde*, 18 décembre 2006. p.9

Adresses de sites internet

CONSEIL DE L'UNION EUROPEENNE (2009) Conclusions du Conseil concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'Education et de la Formation « Education et Formation 2020 ». Ressource en ligne. Accédé le 17 février 2010 sur <http://www.consilium.europa.eu/Newsroom>.

Site du CONSEIL de l'UNION EUROPEENNE
<http://ue.eu.int/fr/Info/eurocouncil/index.htm>

DELIGNIERES D. (2009) «Compétences, connaissances et apprentissage » , cours magistral pour la préparation au concours, écrit 2, PLC1, Ressource en ligne. Accédée le 21 mai 2010 sur http://www.educmot.univ-montp1.fr/Courspdf/CM_Competences.pdf

GERARD F.M. (2007) « La complexité d'une évaluation des compétences à travers de situations complexes : nécessités théoriques et exigences du terrain » *Actes du Colloque international « Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs »*. Montréal : ORE, 26 et 27/04/2007. Ressource en ligne. Accédée le 2/05/2010, sur <http://www.fmg Gerard.be/textes/complexEval.pdf>

REY B. (1996) *Compétences, connaissances et apprentissage- cours magistral de Didier Delignières*. Ressource en ligne accédée le 21/05/2010 sur http://www.educmot.univ-montp1.fr/Courspdf/CM_Competences.pdf

Dictionnaires

Le ROBERT. (1992). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : S.N.L. Dictionnaire Le Robert. 1156 p.

Le ROBERT. (2007). *Le nouveau Petit Robert de la langue française*. Paris : S.N.L. Dictionnaire le Robert. 2837 p.

LITRE, E. (1885) *Dictionnaire de la langue française*, Paris : Pauvert 2080 p. Tome 2^{ème}
de LANDSHEERE. G. (1992) *Dictionnaire de l'Evaluation et de la Recherche en Education*. Paris. P.U.F. 377 p.

QUILLET A. (1968) *Dictionnaire encyclopédique Quillet*. Paris : Librairie Aristide Quillet (rééd. 1975). Vol. 2. p.1435

QUILLET A. (1968) *Dictionnaire encyclopédique Quillet*. Paris : Librairie Aristide Quillet (rééd. 1975). Vol. 1. p. 497

TABLE DES MATIERES

<i>Sommaire.....</i>	<i>3</i>
<i>Introduction Générale.....</i>	<i>4</i>
 <i>Partie 1 : Approches contextuelle et conceptuelle</i>	 <i>6</i>
1. L'évaluation à l'école primaire	7
1.1. Historique de l'évaluation dans le système éducatif.....	7
1.2. Contexte de l'évaluation dans le système éducatif.....	9
1.3. Les enjeux.....	13
2. Du trajet au projet	16
2.1. L'expérience du terrain.....	16
2.2. Vers la problématisation : affinement du projet de recherche.....	18
2.3. Question problématisée..	21
3. L'approche conceptuelle	23
3.1. Le concept d'évaluation	23
3.1.1. Plusieurs définitions.....	23
3.1.2. Les différentes formes de l'évaluation.....	28
3.1.3. La coexistence de pratiques de l'évaluation.....	31
3.2. Le concept de compétence.....	33
3.2.1. Cinq approches de la compétence.....	33
3.2.2. Les divers types de compétence.....	38
3.2.3. La compétence dans le contexte scolaire.....	41
3.2.4. La notion de compétence transversale.....	46
3.3. Le concept de la complexité.....	48
3.3.1. Définition : qu'est-ce que la complexité ?	48
3.3.2. La théorie systémique.....	49
3.3.3. Le paradigme de la complexité.....	53
3.3.4. Compétences, évaluation et complexité.....	56
3.3.5. L'autonomie.....	61
 <i>Conclusion de la partie I : approches contextuelle et conceptuelle.....</i>	 <i>63</i>

Partie 2 : Approche méthodologique.....	65
1. Approche méthodologique.....	66
1.1. Méthodologie de recherche.....	66
1.1.1. Terrain de recherche.....	66
1.1.2. Outil d'enquête.....	68
1.1.3. Guide de l'entretien et public ciblé.....	69
1.1.4. Déroulement des entretiens.....	71
1.1.5. Méthodologie de transcription des entretiens.....	72
1.2. Méthode d'analyse.....	73
1.2.1. Construction des grilles d'analyse.....	73
1.2.2. Analyse qualitative des entretiens.....	78
1.3. Analyse comparative des données et interprétation.....	98
1.3.1. Analyse comparative dans la catégorie "les compétences transversales"	98
1.3.2. Analyse comparative dans la catégorie "Mobilisation des compétences transversales"	101
1.3.3. Analyse comparative dans la catégorie "Evaluation des compétences transversales"	103
1.4. Synthèse de l'interprétation et vérification des hypothèses.....	107
Conclusion de la partie II : Approche méthodologique.....	110
2. Préconisations.....	111
Conclusion générale.....	116
Conclusion personnelle.....	118
Annexes.....	119
Annexe 1 - Grille d'entretien	119
Annexe 2 - Transcription de l'entretien d'Annie	121
Annexe 3 - Transcription de l'entretien de Betty	128
Annexe 4 - Transcription de l'entretien de Cyril.....	141
Annexe 5 - Grille de synthèse 1 Les compétences transversales.....	150
Annexe 6 - Grille de synthèse 2 Mobilisation des compétences transversales...	156
Annexe 7 - Grille de synthèse 3 Evaluation des compétences transversales.....	160

<i>Références bibliographiques</i>	168
<i>Tables des matières</i>	172

LA COMPLEXITE DE L'EVALUATION DES COMPETENCES TRANSVERSALES A L'ECOLE :

Contribution à la formation des enseignants pour l'évaluation des compétences du pilier 7 du socle commun de connaissances et de compétences

Christine BARRAUD, 2010

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme Master Professionnel 2^{ème} année, Mention Professionnelle Ingénierie de la Formation, Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes
Université François Rabelais – Département des Sciences Humaines – Tours

Résumé :

L'Education Nationale a élaboré en 2006 un socle commun de connaissances et de compétences. Ce texte définit l'ensemble des compétences et connaissances qu'il est indispensable de maîtriser pour l'élève, dans les différentes disciplines mais aussi dans des compétences plus transversales telles que l'autonomie et l'initiative. L'acquisition des compétences transversales du socle est évaluée tout au long de la scolarité obligatoire et suscite quelques interrogations auprès des enseignants.

Notre recherche tente de comprendre les obstacles à l'évaluation de ces compétences qui demande d'articuler les pratiques de l'évaluation avec les finalités théoriques pour répondre aux attentes institutionnelles.

Elle se fonde en cela sur les thématiques conceptuelles de compétence, évaluation et complexité et s'appuie sur l'analyse qualitative et comparative de trois entretiens menés auprès d'enseignants concernés par la validation des paliers 1 et 2 du socle commun.

L'analyse des entretiens met en lumière le besoin de formation des enseignants à l'évaluation des apprentissages resituée dans un contexte plus large.

Mots-clés : socle commun, compétence, transversalité, évaluation, complexité, formation des enseignants

Abstract :

The French Education Department developed in 2006 a curriculum of knowledge and competences.

This text defines all the competences and knowledge which are essential for pupils to master, not only in different school fields but also in some transversal projects, such as working in autonomy and taking initiatives.

The mastery of these applicable competences of the curriculum is assessed throughout the obligatory schooling and elicits some questions from teachers.

Our research tries to understand the obstacles of the evaluation of these competences more understandable. This requires to articulate the practices of evaluation with theoretical objectives to answer to institutional expectations.

It is based on conceptual themes of competence, evaluation and complexity and supports the qualitative and comparative analysis of three discussions led by teachers concerned with the accreditation of ground 1 and 2 of the curriculum.

The analysis of discussions highlights the need to train teachers to the evaluation of learning in a broader context.

Keywords : curriculum, competence, transversal competence, evaluation, complexity, teachers training.