

Sujet Ecrit 2 : Montrer comment en EPS l'évaluation des compétences au lycée peut, tout à la fois, être un moteur et un frein aux apprentissages.

Contextualisation 1 : sur l'intérêt grandissant porté à l'évaluation

« Dans le monde de l'éducation et de la formation, le concept d'évaluation a fait l'objet, depuis une trentaine d'années, d'un engouement qui est allé en s'accroissant ». Cette citation, de C.Hadji (L'évaluation des apprentissages, Sciences humaines, hors série n°12, 1996) atteste de l'importance croissante dont bénéficient les procédures d'évaluation au sein du système éducatif. Ces dernières années, les fonctions institutionnelles traditionnellement associées à l'évaluation ont en effet largement débordé, pour concerner aussi des fonctions pédagogiques et didactiques, c'est à dire les relations avec les apprentissages. Pourtant, ces relations ne sont pas simples, notamment en éducation physique et sportive, puisque les procédures d'évaluation peuvent tout à la fois y être un moteur et un frein à la construction des compétences.

Contextualisation 2 : qui pose d'emblée l'ambivalence effets positif / négatif

« L'évaluation est un des moments de tout processus de production, dans une organisation que l'on veut rationnelle ». Cette citation de D.Hameline (Préface de Bernard Maccario, Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des Activités Physiques et Sportives. Paris, Vigot, 1982), dont le domaine d'application s'étend très au-delà de l'Ecole, confère un statut positif à l'évaluation, cette dernière constituant un rempart contre le flou, l'approximatif, et l'aléatoire. Pourtant, l'évaluation est souvent perçue comme une échéance source d'anxiété, une menace envers son sentiment de compétence, parfois même comme une sanction. «Mister Hide» d'un côté, « Docteur Jekyll » de l'autre (R.L.Stevenson, 1886), l'évaluation semble donc particulièrement ambivalente. Cette ambivalence concerne aussi l'éducation physique et sportive, puisque l'évaluation peut y être vue soit comme un moteur, soit comme un frein aux apprentissages.

Définition des termes

« Dans son acception la plus large, le terme d'évaluation désigne l'acte par lequel, à propos d'un événement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement en se référant à un ou plusieurs critères ». Cette définition de G.Noizet et J.-P.Caverni (Psychologie de l'évaluation scolaire, PUF, Paris, 1978) met l'accent sur l'idée qu'évaluer, c'est avant tout juger, en comparant quelque chose à une référence.

Néanmoins, le jugement n'est qu'une étape, c'est pourquoi la définition de J.-M.de Ketele (L'évaluation, approche descriptive et prescriptive, De Boeck, Bruxelles, 1986) est sans doute plus complète, dans la mesure où elle met l'accent sur ce qui nous paraît essentiel dans l'évaluation, c'est à dire la prise de décision : « l'évaluation est le processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables, en examinant le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères choisis adéquatement en vue de fonder la prise de décision ».

Nous retiendrons que l'évaluation consiste à émettre un jugement, jugement au service d'une décision. Et comme il y a plusieurs types de décisions possibles, l'évaluation peut servir plusieurs fonctions, auxquelles correspondent plusieurs formes (diagnostique, formative, formatrice, sommative, certificative). En ce sens, il n'y a pas une, mais des évaluations en éducation physique et sportive, et l'évaluation ne se réduit pas à la notation, qui n'en est qu'un aspect.

NB : Je ne pense pas qu'il fallait d'emblée, dès l'introduction, distinguer et définir les différentes formes d'évaluation → ces précisions trouveront leur place dans le développement, au moment où les procédures en question seront évoquées.

Selon J.-F.Le Ny, « l'apprentissage est une amélioration stable du comportement ou des activités intellectuelles attribuable à l'expérience de l'individu » (Apprentissage, Encyclopaedia Universalis, Paris, 1990). L'apprentissage dépend d'un ensemble de processus auto-organisateur (J.Paillard, La machine organisée et la machine organisante, Revue de l'éducation belge n°27, 1977) résultant de l'interaction du sujet avec son environnement, et en éducation physique et sportive, il débouche sur la construction de compétences.

« Les compétences constituent l'ensemble des connaissances permettant de faire face de façon adaptée à une situation ou un ensemble de situations proposées par l'enseignant » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, arrêté du 31 juillet 2000). Les compétences correspondent donc à un pouvoir d'action et de compréhension sur le réel, stable, appris, finalisé, et sont constituées par un ensemble d'éléments en interaction dynamique (des connaissances), susceptible de s'appliquer à une tâche, mais surtout à une catégories de tâches réunies par un problème commun. Notons enfin que ces compétences, au lycée, sont partagées entre une composante culturelle qui regroupe quatre compétences (cinq pour le cycle terminal), et une composante méthodologique qui regroupe également quatre compétences.

Reste à savoir si l'évaluation des compétences est favorable et/ou si elle est défavorable aux apprentissages en EPS, autrement dit, si elle est un frein et/ou un moteur à la construction, par l'élève, de ses compétences culturelles et méthodologiques.

Questionnement

Quels sont les pouvoirs de l'évaluation vis-à-vis de la construction des compétences ? Les relations de l'évaluation avec les apprentissages des élèves sont-elles positives ou négatives ? Ces effets favorables et/ou défavorables concernent-ils certaines seulement, ou bien toutes les formes d'évaluation ? Et s'appliquent-ils plutôt aux compétences culturelles, ou plutôt aux compétences méthodologiques ?

L'évaluation des compétences est-elle par nature favorable ou défavorable aux apprentissages, ou cela dépend-il des interventions de l'enseignant ? Le cas échéant, quelles sont les caractéristiques pédagogiques et didactiques que devront adopter les formes d'évaluation ? Et en quoi ces caractéristiques s'inspireront des conditions et des processus d'apprentissage, pour conférer aux procédures d'évaluation un rôle moteur des progrès en EPS ?

Problématique

Nous partirons du principe que potentiellement, l'évaluation des compétences peut tout à la fois être moteur et frein aux apprentissages, pour défendre l'idée selon laquelle l'enseignant d'EPS a les moyens de paramétrer toutes les formes d'évaluation (diagnostique, formative, formatrice, sommative) afin de les rendre, à des degrés divers, favorables aux apprentissages des adolescents des classes de lycée. En d'autres termes, les procédures d'évaluation seront choisies et mises en oeuvre pour annihiler les effets négatifs potentiels, et catalyser les effets positifs, afin que toutes, de façon spécifique, aident à la construction, par l'élève, de ses compétences culturelles et méthodologiques.

Plans possibles

Plan de type dialectique :

- 1) les interventions de l'enseignant exploitent les effets positifs de l'évaluation des compétences ;
- 2) ces interventions annulent ou estompent les effets négatifs possibles ;
- 3) d'une façon générale, afin que l'évaluation soit un moteur aux apprentissages, il faut qu'elle permette : d'informer l'élève a priori, de l'informer a posteriori, et de l'impliquer dans la construction réfléchie de ses compétences.

Plan sur les types d'évaluation des compétences :

- 1) l'évaluation diagnostique (compétences à construire) ;
- 2) l'évaluation formative et l'évaluation formatrice (compétences en train de se construire) ;
- 3) l'évaluation sommative (compétences construites).

(chaque partie montrera comment l'enseignant met en oeuvre des moyens pédagogiques et didactiques propres à atténuer, voire annuler les effets négatifs de chacune de ces formes d'évaluation à l'égard de l'apprentissage, et propres à exploiter les effets positifs).

Plan sur les types de compétences :

- 1) les compétences culturelles ;
- 2) les compétences méthodologiques dans leur dimension relation à autrui ;
- 3) les compétences méthodologiques dans leur dimension « apprendre à apprendre » ;

(ce plan présente le risque de développer des parties déséquilibrées : certainement beaucoup plus d'arguments disponibles pour la première partie, que pour les deux suivantes).

Plan sur les conditions de l'apprentissage : « pour apprendre, il faut... » :

- 1) avoir envie d'apprendre (motivation orientée vers l'apprentissage) ;
- 2) être confronté à une contrainte ajustée aux ressources individuelles ;
- 3) avoir la possibilité de répéter les actions motrices ;
- 4) disposer d'informations de retours sur la connaissance des résultats, et la connaissance de la performance (pour que la répétition ne soit pas une reproduction des actions).

(chaque partie expliquera comment l'évaluation des compétences peut être favorable et/ou défavorable à chacune de ces conditions, en même temps qu'elle précisera les interventions de l'enseignant de nature à atténuer les effets négatifs, et à exploiter les effets positifs).

Arguments possibles

L'évaluation est moteur :

1) L'évaluation permet à l'enseignant de préciser les objectifs, les contenus, d'ajuster les contraintes aux ressources des élèves (« décalage optimal »), de construire des situations « remédiatrices », de réguler les procédures d'enseignement, de constituer les groupes, ... En favorisant un enseignement efficace, elle favorise indirectement l'apprentissage des élèves → évaluation diagnostique, évaluation formative du côté de l'enseignant, bilans des séances et des cycles ; même l'évaluation sommative fournit des informations utiles à l'enseignant pour la construction des cycles ultérieurs d'activités, à condition qu'elle soit suffisamment critériée, et qu'elle porte sur ce qui a été enseigné (C.Pineau, 1992)...

2) L'évaluation, lorsqu'elle est organisée au cours du cycle d'enseignement, permet à l'élève de se situer dans son processus d'apprentissage, c'est à dire de l'aider à repérer où il en est, de mesurer ses progrès, et d'apprécier l'écart entre ses conduites motrices actuelles et les compétences à construire. En cela, elle aide l'élève à construire et affiner son projet en cours d'apprentissage. « *L'évaluation, c'est permettre aux élèves de savoir où ils en sont pour mieux savoir où ils peuvent aller* » (C.Delorme, L'évaluation en question, ESF, Paris, 1987) → évaluation formative du côté de l'apprenant, avec la mise en place régulière d'une situation de référence ; notons que l'évaluation diagnostique a aussi un rôle à jouer, car lorsqu'elle fait profiter à l'apprenant des informations recueillies, elle lui permet de mieux repérer son niveau de départ.

3) L'évaluation favorise la connaissance des résultats (en relation avec les critères de réussite), et la connaissance de la performance (en relation avec les critères de réalisation). Organisée sous la forme d'une auto-évaluation, elle favorise l'auto-correction des erreurs, la planification des actions, et la compréhension des moyens propres à assurer la réussite (par la mise en relation de ces deux types de critères). Or plusieurs études attestent de l'importance de la connaissance des résultats pour apprendre → évaluation formatrice, cette dernière visant à développer une expertise d'auto-évaluation chez l'apprenant (G.Nunziati, 1990).

4) L'évaluation donne du sens aux apprentissages effectués en EPS et aux procédures choisies par l'enseignant : elle incite l'élève à « se mettre en projet ». Elle favorise ainsi l'instauration d'un climat motivationnel de maîtrise, climat par définition favorable aux apprentissages (Ames & Ames, 1984), si elle informe très régulièrement l'élève sur ses progrès, et sur les étapes qu'il lui reste à franchir (fonction « motivationnelle ») → évaluation formative et formatrice notamment, mais dans cette perspective, même l'évaluation sommative peut avoir une vertu « formative », à condition que les modalités de notation, et notamment les critères d'évaluation, soient connus très tôt des élèves (transparence, notion de « contrat »).

5) Les procédures d'évaluation, lorsqu'elles s'accompagnent d'une implication active des élèves, favorisent la construction de stratégies efficaces d'apprentissage. Elles sont notamment favorables à deux compétences méthodologiques du lycée : « se fixer et conduire de façon de plus en plus autonome un projet d'acquisition ou d'entraînement » et « mesurer et apprécier les effets de l'activité » → dans cette perspective, la forme d'évaluation la plus féconde est certainement l'évaluation formatrice car en apprenant à l'élève à s'auto-évaluer avec expertise, elle lui apprend aussi à « apprendre à apprendre » (construction d'un système interne efficace de pilotage des apprentissages).

6) L'évaluation peut être aussi favorable à la transformation positive des attitudes des élèves. Elle favorise le sentiment d'autodétermination des adolescents (Deci & Ryan, 1985), tout en leur permettant de prendre des initiatives, de se responsabiliser, et de gagner en autonomie d'action et en confiance personnelle. En même temps, elle joue un rôle moteur envers la construction, par l'élève, de la compétence méthodologique : « se confronter à l'application et à la construction de règles de vie et de fonctionnement collectif » → les procédures d'auto- et de co-évaluation sont une occasion privilégiée pour dévoluer des rôles et déléguer des responsabilités (auto- et co-évaluation notamment), faisant de l'apprenant, non plus un « consommateur », mais un « partenaire actif » de l'enseignement.

7) L'évaluation possède aussi des moyens puissants pour agir sur la motivation extrinsèque. Elle constitue en effet, selon P.Perrenoud, « *un instrument de contrôle social et d'incitation au travail* » (*L'évaluation codifiée et le jeu avec les règles*, in J.-M. de Ketele, *L'évaluation, approche descriptive et prescriptive*, De Boeck, Bruxelles, 1986). Mais ce type de motivation présente l'inconvénient d'agir défavorablement sur la motivation intrinsèque, en altérant notamment le sentiment d'autodétermination (Deci, 1975). Dès lors, se servir de l'évaluation pour « motiver » les élèves ne peut se concevoir que provisoirement, et en l'absence de toute autre forme de motivation → c'est l'évaluation sommative notamment, surtout lorsqu'elle est certificative, qui permet de mettre en perspective une sanction ou une récompense, par la valeur de la note qui sera obtenue.

L'évaluation est frein :

1) Les procédures d'évaluation, surtout lorsqu'elles deviennent hégémoniques, risquent de menacer le temps d'engagement moteur, et la fréquence des répétitions nécessaires à tout apprentissage en éducation physique (Rosenbloom, 1981). L'évaluation doit rester à sa place, elle n'est pas toute la pédagogie.

2) Certaines procédures d'évaluation, et notamment les grilles comportementales, risquent de tracer a priori trop systématiquement la progression des apprenants, étouffant ainsi leur créativité et leur spontanéité. Il n'est pas possible de baliser chaque pas de l'apprenant selon un chemin unique et impératif, car celui-ci a parfois « *le mauvais goût de produire de l'immensurable* » (R.Pantarella, *L'évaluateur est-il un humanoïde*, in *L'évaluation*, Cahiers pédagogiques n° spécial, mai 1991). Comme l'exprime de façon un peu provocatrice C.-M. Prévost, « *c'est dans les prisons que la densité des grilles est la plus importante* » (*L'éducation physique et sportive en France*, PUF, Paris, 1991).

3) D'autres instruments d'évaluation plus numériques, notamment les nomogrammes, peuvent inciter l'élève à déployer des stratégies pour obtenir une note acceptable, mais pas forcément pour apprendre. En effet, « *il paraît difficile de supprimer totalement le biais qui consiste pour un élève à chercher à optimiser une des variables pour obtenir la meilleure note* » (R.Thomas et J.Vivès, *Nomogrammes et éducation physique*, in *Revue EPS* n°249, 1994). Dès lors, au lieu d'inciter l'élève à progresser, les nomogrammes risquent de transformer son activité en « *activité spécifique d'examen ou de concours* » (ibid.).

4) L'évaluation risque d'instaurer un climat motivationnel de performance. Or ce climat n'est pas favorable à l'apprentissage, car il favorise surtout chez les élèves les buts de performance ou buts orientés vers l'ego, et non les buts de maîtrise ou buts orientés vers l'apprentissage (Nicholls, 1984). Or apprendre, c'est toujours prendre un risque : le risque de se tromper, le risque de se montrer incompetent, voire le risque d'être ridicule. Animés par une motivation orientée vers l'ego (c'est à dire la préservation de leur estime de soi), les adolescents peuvent refuser d'apprendre, ou inventer des stratégies destinées à préserver leur sentiment de compétence (J.-P.Famose, *La motivation en éducation physique et en sport*, A.Colin, Paris, 2001), stratégies rarement favorables à la volonté de transformer ses conduites motrices actuelles pour construire de nouvelles compétences (participation minimale, manifestations des conduites les plus sur-apprises, ou attitudes provocatrices, voire inaptitudes de complaisance, ...). Il n'est donc pas souhaitable que l'élève est l'impression qu'on le juge constamment.

5) L'évaluation présente aussi le risque d'« infantiliser » et d'« instrumentaliser » les élèves. Cet écueil concerne aussi les relations que les procédures d'évaluation entretiennent avec la motivation, dans sa dimension extrinsèque (A.Lieury, F.Fenouillet, *Motivation et réussite scolaire*, Dunod, Paris, 1997). A force d'évaluer, et de conditionner la motivation à la perspective d'une note ou d'une appréciation, les adolescents ne s'investissent plus dans les apprentissages moteurs pour progresser et construire des compétences, mais pour obtenir une bonne note, ou l'approbation positive de leur professeur. Dans cette perspective, en l'absence de la notation, il y a aussi disparition de toute motivation. L'évaluation peut ainsi être défavorable à la motivation à long terme (ou « *motivation continuée* » selon J.-P. Famose, 2001), motivation indispensable à la gestion future de sa vie physique, car elle-seule est susceptible de sortir des murs de l'école.

6) Enfin, toujours en rapport avec la motivation, l'évaluation peut à terme mener à ce que Seligman (1975) nomme « *l'impuissance apprise* », qui équivaut à une absence complète de motivation. Les procédures d'évaluation, à force de multiplier les mauvaises notes, ou les jugements négatifs, découragent les élèves, qui n'ont ensuite aucune envie d'apprendre. Ce danger pourrait sembler étranger à l'EPS (puisque les notes y sont généralement bien meilleurs que dans les autres disciplines), mais ne peut-on pas expliquer ainsi la passivité de certains lycéens, notamment dans la pratique des sports collectifs ?

Réponse à la problématique

L'évaluation des compétences au lycée renvoie à un ensemble de procédures se déployant simultanément sur plusieurs fronts, procédures qui ne peuvent être étudiées que sous l'angle de la complexité, ne serait-ce qu'en raison des effets ambivalents qu'elles entretiennent avec l'apprentissage des élèves. A certains moments, ces effets ambivalents concernent directement les processus et les conditions de l'apprentissage (connaissance des résultats, planification des objectifs, répétitions des actions), alors qu'à d'autres, ils sont indirects, et interagissent d'abord avec la motivation des adolescents, ou la paramétrisation, par le professeur, de

son enseignement. Dès lors, c'est à l'enseignant de connaître ces relations pour mieux les maîtriser, et « régler » l'ensemble de ses procédures d'évaluation, afin d'en faire des moteurs, plus ou moins efficaces, à la construction des compétences culturelles et méthodologiques. Ainsi que le précise de façon réaliste C.Rouzies, « l'évaluation n'ayant pas une valeur éducative par elle-même, elle doit faire l'objet d'un traitement et ne pourra prétendre devenir instrument pédagogique que selon l'usage qui en sera fait » (L'évaluation, in Revue EPS n°199, 1986).

Ouverture possible : remettre l'évaluation à sa place

Au sein du système éducatif, les réflexions sur l'évaluation ont bénéficié d'une poussée exponentielle ces dernières années. Mais attention au mouvement de balancier : après avoir été tant décriée, il ne s'agit pas de voir en l'évaluation, aujourd'hui, un remède à tous les maux de l'Ecole. A nous de rester lucide : l'évaluation n'est pas toute la pédagogie. Gardons alors à l'esprit cette recommandation de P.Gillet : « *il faut replacer l'évaluation dans des limites raisonnables. Ces limites sont celles d'une définition qui la contienne à sa juste place dans l'action éducatives* » (L'évaluation, saisie d'imaginaire, in L'évaluation en question, C.E.P.E.C., ESF, Paris, 1987).

Quelques citations sur le thème

C.Delorme : « *L'évaluation, c'est permettre aux élèves de savoir où ils en sont pour mieux savoir où ils peuvent aller* ».

L'évaluation en question, Paris, ESF, 1987.

A.Derrvaz : « *La motivation des élèves se trouve renforcée car elle grandit lorsque l'apprenant sait d'où il part et où il doit arriver et qu'il est informé avec précision et régulièrement sur ses performances* ».

L'évaluation formatrice, source de motivation, in Cahiers pédagogiques, spécial 300, 1992.

J.André : « *L'EPS, en se scolarisant, se "corticalise"* ».

« *L'intégration de l'EPS se réalise. Ses représentants deviennent crédibles. Quant aux élèves, ils n'attendent plus de l'heure d'EPS un temps de détente, de plaisir, de jeu où ils peuvent retrouver leur corps et se retrouver. C'est maintenant à une heure sérieuse de cours qu'ils sont contraints et ils ne doivent pas oublier leur cartable dans l'éventualité d'une interrogation écrite ou simplement d'un remplissage d'une grille d'évaluation en co-évaluation formative* » ».

L'évaluation physique et sportive, in Cahiers pédagogiques n°256, 1987.

D.Hamemine : « *La société moderne, et essentiellement la société productiviste, industrialisée et rationalisée, est une société qui ne peut ne pas se prendre à évaluer* ».

Préface de Bernard Maccario in Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des Activités Physiques et Sportives. Paris, Vigot, 1982.

A.Hébrard : « *La double rétroaction visée par l'évaluation formative concerne : d'une part l'élève pour lui indiquer les étapes qu'il a à franchir dans son processus d'apprentissage et les difficultés qu'il rencontre. D'autre part le maître, pour lui indiquer comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte* ».

L'éducation physique et sportive : réflexions et perspectives, Coédition Revue STAPS et Editions Revue EPS, Paris, 1986.

A.Lieury, F.Fenouillet : « *Il est important d'identifier le type de motivation chez les élèves, car la motivation intrinsèque est « tuée » par la contrainte, c-a-d par les renforcements (notes, argent), par l'évaluation, par la compétition (dans le sens de la comparaison sociale). Tout ce qui favorise l'autodétermination, l'estime de soi, est donc à conseiller* ».

Motivation et réussite scolaire, Paris, Dunod, 1997.

B.Maccario : « *L'évaluation est le lieu de valorisation de la discipline* ».

Théorie et pratique de l'évaluation dans la pratique des APS. Vigot, Paris, 1982.

« *Il faut manipuler les outils de l'évaluation avec lucidité, c'est à dire en ayant conscience de l'artifice et de la réduction qu'introduit la centration sur les aspects privilégiés d'une production* ».

« *Par-delà les conditions d'une plus grande cohérence entre recueil des données et évaluation, l'explicitation des critères est essentielle pour qu'avec les élèves, l'évaluation puisse s'établir selon des voies contractuelles* ».

L'évaluation, in P.Arnaud, G.Broyer, Psychopédagogie des APS. Toulouse, Privat, 1985.

P.Perrenoud : « Parmi les fonctions de l'évaluation que les maîtres n'aiment guère évoquer, on retiendra, dès le primaire puis massivement dans le secondaire, l'aide au maintien de l'ordre, l'usage de la note comme instrument de contrôle social et d'incitation au travail ».

L'évaluation codifiée et le jeu avec les règles, in J.-M. de Ketele, *L'évaluation, approche descriptive et prescriptive*, De Boeck, Bruxelles, 1986.

R.Pantanella : « Parfois, la réalité ainsi traitée fait des tâches, déborde, rompt les digues. Les élèves ont le mauvais goût de produire de l'immesurable. Leur réalité vivante se trouve soudain à l'étroit dans la cage des grilles ».

« L'enseignant et les élèves ne sont-ils pas gênés, encombrés par ces grilles, tableaux, découpages en objectifs intermédiaires, fiches méthodologiques comportant une vingtaine de critères de réalisation dans un ordre logique, impeccable mais écrasant ? Ce qui devrait les aider, alourdit les tâches, leur ôte leur spontanéité, leur fraîcheur, les désinvestit souvent de leur part de créativité ».

L'évaluateur est-il un humanoïde, in *L'évaluation*, Cahiers pédagogiques n° spécial, mai 1991.

« Avant l'évaluation critériée qui objective quelque peu la notation et la rend partiellement compréhensible, le noté était nu. La note giflait cruellement son intimité ou la flattait outrageusement. Si je note aujourd'hui, j'essaie de dire quoi et je ne laisse pas supposer à l'élève que c'est là une opération mystérieuse qui le prend en écharpe et broie ou exalte son ego ».

De la note... à l'évaluation, in *L'évaluation*, Cahiers pédagogiques n° spécial, mai 1991.

C.Delannoy (1990) : « N'est-ce pas le climat relationnel créé par la note qui, suscitant chez nos élèves le sentiment insupportable qu'on le juge perpétuellement, provoque en eux cette réaction de défense, ce blocage, ce mélange de sentiment d'échec et de refus de l'univers scolaire, de manque de confiance en soi et de mépris pour la classe ? ».

La relation noteur-noté, in Cahiers pédagogiques n° 281, mars 1969.

J.Cardinet : « Du point de vue sommatif, l'école doit rendre compte des diverses acquisitions de l'élève, au lieu de le comparer aux autres ».

Evaluer sans juger, in *Revue Française de Pédagogie* n°88, 1989.