

L'auto-évaluation qualitative

Christian PELISSERO

Dans le cadre d'une recherche sur les relations de co-construction entre l'autonomisation des apprentissages et leur évaluation en milieu japonophone, nous sommes intéressés au rôle de l'auto-évaluation non pas cantonnée à un auto-bilan des connaissances fait par l'apprenant mais dans une approche plus propice à servir les objectifs d'un plan d'enseignement à visée autonomisante.

1. L'activité évaluative et la notion de compétence.

« Le moment de l'évaluation est celui de l'émergence du qualitatif dans le quantitatif » (Hadjji, 2012, p.118). Pour Hadji, l'aspect qualitatif est une caractéristique intrinsèque de l'évaluation. Pour Huver et Springer (2001) l'activité évaluative¹⁾ un contexte d'enseignement /apprentissage doit avant tout se faire sur une estimation des mécanismes qui permettent l'utilisation d'une compétence pertinente (et pas d'une autre) à mettre en œuvre par l'apprenant dans une tâche donnée: « L'évaluation doit alors s'intéresser à la capacité de mobilisation des compétences dans des situations complexes. C'est dans ce contexte que se pose réellement la question d'une nouvelle approche de l'évaluation formative et qualitative ». (Huver et Springer 2011, p.130). Pour Scallon, l'évaluation est avant tout celle des compétences: dans une approche par compétences, l'évaluation porte sur le processus, ou plutôt la capacité à mobiliser ses ressources pour résoudre des situations-problèmes ou accomplir des tâches complexes. » (Scallon, 2007, p.226)

Ces deux citations attirent notre attention sur la notion de compétence comme objectif de l'évaluation qualitative et dans ce cas, il est important de comprendre ce que ce terme désigne. Pour ces deux auteurs, les compétences se mobilisent en contexte et sont des réponses adéquates à une situation

particulière. Tagliante fait une différence entre compétence et capacité:

Le concept de « capacité » qui vient de l'anglais « ability » ou « skill » ne recouvre que le fait qu'une personne est capable de produire un comportement langagier donné dans une situation donnée, alors que le concept de compétence indique l'aptitude reconnue donc évaluée à savoir produire une conduite langagière. (Tagliante, 2011, p.8)

La notion de compétence semble d'abord désigner le fait de savoir mobiliser des connaissances langagières pertinentes dans une situation particulière. Cette conception est héritée d'une approche pragmatique de la langue et définit « la compétence en termes d'activité langagière, communicationnelle, fondée sur la connaissance et la capacité d'usage approprié de ces savoirs implicites. » (Bretegnier, 2011, p.166). Mais une compétence ne se limite pas à la seule capacité d'usage approprié d'un savoir linguistique ou de savoir-faire: « La compétence ne saurait se réduire aux connaissances acquises ni même aux savoir-faire: ce qui la caractérise c'est la mise en jeu d'un répertoire de ressources. » (Huver et Springer, p.56) Parmi ces ressources, figure celle de la connaissance « des conventions sociales de communication implicitement partagées, au sein d'une communauté » (*Ibid.*, p.166). Springer remarque une dernière approche dans la conception de la notion de compétence, comme une synthèse des deux premières et fondée sur l'interaction: « L'optique interactionniste tente de rendre compte à la fois des caractéristiques cognitives de l'individu et des spécificités de la situation de communication. » (Springer, 2001, p.3).

Une compétence est aussi ce qui permet à l'individu d'agir avec pertinence selon une situation donnée en utilisant des connaissances théoriques et procédurales. Cela suppose chez l'individu « une opération complexe, d'évaluation, de sélection, de contextualisation ». (Bretegnier, 2011, p.166).

2. Les composants de l'auto-évaluation qualitative.

On peut penser que dans cette opération menée par l'individu, la métacognition, une des composantes de l'auto-évaluation, a un rôle à jouer puisqu'elle est un moyen qu'il utilise pour sélectionner et faire des choix

parmi différents possibles. Ainsi, ce qui est à évaluer dans le cadre de l'évaluation qualitative n'est plus de l'ordre du savoir faire (l'évaluation ne porte pas sur les connaissances) mais plutôt du « savoir-agir » (Huver et Springer, 2011, p.56) puisque l'évaluation portera sur les compétences. On peut aussi en déduire que si une connaissance fait l'objet d'un apprentissage, l'acquisition d'une compétence doit aussi passer par une formation et plus précisément une formation en vue de développer la métacognition de l'apprenant. Reste à savoir ce qui atteste un savoir-agir. Cela semble tenir en trois actions: « savoir mobiliser, savoir intégrer et savoir transférer. » (Huver et Springer, 2011, p.56). La première action (savoir mobiliser) semble désigner la métacognition en tant que savoir qui permet de sélectionner une ou des ressources à partir de l'analyse d'une situation donnée. Un peu comme un artisan sélectionnerait ses outils en prévision de la tâche à accomplir. Les deux dernières (savoir intégrer et savoir transférer) font référence à des processus qui ont aussi leur importance. D'abord, le processus d'intégration qui ne se fait pas sans une certaine évolution de la compétence d'origine. Huver et Springer précisent à ce sujet: « Cette dynamique n'est pas une simple application de connaissances et de règles mais relève plutôt d'une construction à chaque fois nouvelle. » (Huver et Springer, 2011, p.56). Ensuite, celui de transfert. Pour mieux le comprendre, il faut se tourner vers Philippe Perrenoud pour qui:

Le transfert, loin d'être une simple transposition automatique, passe par un *travail mental* qui suppose, chez le sujet confronté à une situation nouvelle: quelque chose comme l'intuition plus ou moins explicite qu'il n'est pas totalement démuné, qu'il a des ressources à investir dans la compréhension et la maîtrise de la situation; Rey (1996) associe le transfert à une *intention*, fondée sans doute sur une forme de confiance en soi; la capacité de retrouver, de sélectionner, d'intégrer et d'orchestrer les ressources cognitives dont il dispose [...] (Perrenoud, 1997, np)

Par ailleurs Laurent Cosnefroy rappelle le processus de développement des compétences en insistant sur l'autonomie de l'action du sujet comme libération du contrôle de l'action et désignant le dernier stade venant valider

l'acquisition d'une compétence qui devient alors une routine:

Le premier stade est consacré à l'observation ou à l'écoute d'un expert qui exécute correctement l'habileté convoitée; le second stade appelé émulation, consiste à reproduire l'habileté en présence de l'expert, qui peut ainsi fournir un feedback; au troisième stade, l'auto-contrôle, l'apprenant se fonde sur un modèle mental et tente de reproduire par lui-même l'habileté ou la stratégie; le dernier stade appelé autorégulation est le stade de l'autonomie véritable où l'apprenant a automatisé l'habileté ou la stratégie. Les capacités attentionnelles ainsi libérées lui permettent d'être attentif aux caractéristiques et d'adapter s'il le faut son action. Cosnefroy, 2011, p.37

Par ces analyses on remarque d'abord que les processus de transfert et d'autonomisation sont le résultat de processus psychologiques divers tels que *l'intuition, l'intention, la confiance en soi* et la métacognition déjà en jeu dans l'auto-évaluation. Et c'est d'ailleurs un jugement de valeur sur ses capacités que porte l'individu lorsqu'il sent « *qu'il n'est pas totalement démuné, qu'il a des ressources à investir* ». On peut penser alors que l'individu qui s'auto-évalue doit porter un regard qualitatif sur ses ressources et ses actions, doit opérer sur lui-même une évaluation de type qualitative. On peut alors parler d'auto-évaluation qualitative. L'auto-évaluation ce n'est pas simplement faire cocher par l'apprenant les compétences acquises ou partiellement acquises d'un portfolio, par exemple. L'auto-évaluation n'est pas un auto-bilan ou un auto-contrôle. Mais du point de vue du sujet s'évaluant, quelles pourraient être les composantes de son action ? Les travaux de Albert Bandura, Anne Jorro et Jacques Ardoino, pourront nous aider à trouver des éléments de réponse intéressants.

Albert Bandura nous apprend qu'avant tout, un individu à qui on donne la possibilité d'exercer un contrôle sur son action pour l'orienter vers des résultats espérés ou éviter des résultats non désirés, ressent une forte motivation. Le fait que l'individu se sente capable de contrôler son action est appelé « *efficacité personnelle* » (Bandura, 2003, p.12). Une fois en action et quand l'individu est à l'origine de ses actes, c'est-à-dire, qu'il n'a pas reçu

d'instructions lui ordonnant de faire ceci plutôt que cela, il fait l'expérience de « l'agentivité personnelle » (*Ibid.*, p.13). Cette notion fait référence à l'individu en tant qu' « agent », c'est-à-dire, capable d'agir sur le monde qui l'entoure mais aussi comme objet, c'est-à-dire, agissant et réfléchissant sur lui-même. Pourtant le concept d'agentivité ne concerne pas seulement la possibilité d'actions de l'individu sur son environnement. Elle implique aussi une évaluation de celles-ci: « C'est la même personne qui use de pensée stratégique sur la manière de gérer son environnement et qui évalue ultérieurement la pertinence de ses connaissances, de ses aptitudes cognitives et de ses stratégies comportementales. » (Bandura, 2003, p.15).

Les actions dont l'individu est la source sont autant de choix face à des alternatives diverses. Et si le choix d'une action plutôt que d'une autre est fait, c'est que l'individu est capable de prévoir et d'évaluer les résultats de diverses actions pour ne privilégier que celles qui lui apporteront une certaine satisfaction. Il s'agit ici d'une auto-évaluation qualitative faite par le regard de l'individu sur lui-même mais aussi des « personnes importantes pour lui-même ». (*Ibid.*, p.23). Cette auto-évaluation de soi est appelée « croyance d'efficacité » et joue « un rôle crucial dans l'autorégulation de la motivation [...] » (*Ibid.*, p.28). Elle peut désigner un regard global sur la tâche finale à réaliser et le nom sera alors au singulier; elle peut aussi désigner l'efficacité de l'individu sur quelques « micro-tâches » qui conduisent à réaliser la tâche finale, et le nom sera alors au pluriel. *Les croyances d'efficacité* ou *la croyance d'efficacité* personnelle évoluent selon « les expériences directes de maîtrise », c'est-à-dire sans intermédiaire, donc en autodidaxie, ou bien « des expériences vicariantes [et] les appréciations provenant de personnes significatives. » (*Ibid.*, p.19). Par ailleurs, la motivation peut ne pas porter uniquement sur le produit final de la tâche. Elle peut provenir des diverses actions qui produisent la tâche, actions que l'individu aura plaisir à faire parce qu'il a un fort sentiment d'efficacité personnelle et qu'elles sont sources de plaisir. Aussi, l'auto-évaluation qualitative peut porter sur le produit final de la tâche ou le processus (comportant diverses actions intermédiaires) qui mène à ce produit. Par ailleurs, l'auto-évaluation de soi ou la croyance d'efficacité disparaissent avec la routine: « les croyances d'efficacité entrent dans la régulation de tous les types de performances, jusqu'à ce qu'elles deviennent

routinières. » (*Ibid.*, p.30). Mais avant de parvenir à cette « routine », une exécution quasi automatique, la personne est passée par « de longues heures de travail ardu, ce qui l'amène à faire le sacrifice de nombreuses gratifications. » (*Ibid.*, p.32). Cette croyance dépend fortement (mais pas uniquement) de l'individu et de la représentation de ces capacités. Si bien que l'engagement dans une tâche ou bien son évitement (s'il le peut) relève de la « croyance de contrôle personnel » (*Ibid.*, p.32) que la personne aura des actions qui en permettent la réalisation. Pourtant, la croyance de contrôle personnel ne conduit pas toujours à la réussite de l'action et il y un écart entre la représentation positive de ce contrôle et le résultat obtenu. Bandura nous en explique la cause: « Cet écart partiel survient quand des facteurs autres que la qualité de la performance affectent également les résultats ou quand les résultats sont socialement liés à un niveau minimal de performance. » (*Ibid.*, p.43) et nous indique la solution: « Un fonctionnement efficace nécessite donc à la fois des aptitudes et des croyances d'efficacité pour bien les utiliser ». (*Ibid.*, p.62). Certaines personnes peuvent décider d'acquérir ces aptitudes afin de développer leur efficacité personnelle ou bien essayer de « trouver des personnes ayant de l'influence et du pouvoir afin qu'elles effectuent les changements qu'ils souhaitent. » (*Ibid.*, p.43).

Ainsi, au regard de notre propos, à savoir les processus moteur d'une auto-évaluation qualitative, le concept d'agentivité nous semble central dans la mesure où pour qu'un apprenant désire mobiliser ou acquérir des compétences dans une tâche donnée et les évaluer il faut qu'il ait au préalable un sentiment de faisabilité de la tâche finale et/ou de ses diverses étapes mais aussi la possibilité d'un contrôle de ses actions, donc d'une décision, d'où la nécessité de lui en déléguer une partie ou la totalité. Le sentiment de faisabilité auquel nous faisons référence est une composante qui se forme à partir de l'auto-évaluation des compétences de l'apprenant au regard de la tâche à accomplir.

L'auto-évaluation dont il est question ici passe par des interrogations sur la « qualité » des compétences disponibles. Cet ensemble d'interrogations est appelé « apostrophe évaluative » par Anne Jorro et constitue, dans le cadre de notre réflexion, le second moteur de l'auto-évaluation qualitative. Anne Jorro précise à propos de l'apostrophe évaluative que « Contrairement à

l'évaluation formative orientée vers l'appropriation d'objets de savoir, l'apostrophe évaluative reconnaît l'élève comme porteur de significations, lesquelles lui permettent d'entrer en relation avec le monde et y compris avec les savoirs scolaires. » (Jorro, 2006, p.97). Il s'agit aussi pour l'apprenant de réfléchir sur ses représentations de l'apprentissage, d'en comprendre les stratégies et de sortir de ses « routines » (*Ibid.*, p.97) pour en reconnaître les spécificités et l'utilité d'un changement quand celles-ci semblent inappropriées pour acquérir la connaissance visée. L'apostrophe évaluative permet à l'individu de se positionner en tant qu'apprenant par rapport aux connaissances à acquérir, d'en comprendre les particularités et les enjeux, donc de créer un sens nouveau et ce afin de s'adapter. S'il y a désir ou besoin d'adaptation, c'est que les représentations originelles sur le savoir à acquérir ou les stratégies à mettre en œuvre ne sont pas jugées pertinentes par l'apprenant, ce qui témoigne donc de sa part une activité auto-évaluative. Ainsi le questionnement que l'apostrophe évaluative produit a pour résultat une mise en perspective de soi-apprenant afin de saisir ce qui dans cette conscience de soi devrait être modifié ou conservé en vue d'un apprentissage plus efficace. Il est à noter aussi que le passage à l'acte (entrée en formation, remédiation, etc.) n'est pas une conséquence obligatoire ni immédiate de cette prise de conscience qui ne peut aussi ne pas apparaître clairement à l'esprit de l'apprenant. Aussi l'enseignant qui décidera de favoriser l'apostrophe évaluative devra faire preuve de patience car, pour certains apprenants, le changement prend du temps:

L'autoévaluation représente alors un processus d'apostrophe du sujet sur lui-même. Comme tout processus réflexif, il n'est pas forcément saisi et peut rester en suspens. Du coup, l'enseignant doit accepter la temporalité de l'autre, ne pas s'instituer comme « chrono-maître » des processus de changement de l'apprenant. (*Ibid.*, p.97)

Cet auto-questionnement a pour origine l'auto-évaluation mais n'a pas pour finalité une nécessaire conformité aux savoirs comme dans l'évaluation formative. Elle procède plutôt du tâtonnement, attitude que l'on peut rapprocher du « tâtonnement expérimental » notion issue de la pédagogie

Freinet, qui montre comment l'individu construit ses savoirs et donc donne sens au monde par essai-erreur: « L'autoévaluation comme aide au questionnement ne relève pas de la poursuite d'un cap fixé selon un modèle préexistant, elle incite les lecteurs aux tâtonnements, à la réflexion continue. » (*Ibid.*, p.117)

L'apostrophe évaluative produit un auto-questionnement qui favorise et permet l'émergence du mécanisme de la métacognition représentant le troisième moteur de l'auto-évaluation qualitative. Si l'apostrophe évaluative est la prise de conscience d'une nécessité de changement par l'apprenant, la métacognition en est le moyen qui le rend possible dans la mesure où cette capacité est utilisée par l'individu pour contrôler ses actions comme le précise Scallon:

La métacognition est une capacité de nature cognitive puisqu'elle couvre la connaissance qu'un individu possède de ses propres processus mentaux et sa capacité à les réguler. On distingue trois niveaux dans la métacognition: la conscience que le sujet a de ses activités cognitives, le jugement qu'il porte sur ses activités et la décision de modifier ces activités ou d'en changer. La métacognition régulatrice est le troisième niveau. (Scallon, 2007, p.87)

Lise Saint Pierre désigne par « monitoring » le premier niveau et le décrit de cette manière:

Lors d'une activité cognitive d'apprentissage ou de résolution de problème, on peut distinguer deux personnages en interaction: l'exécutant qui réalise les opérations cognitives et le surveillant qui est à l'affût du déroulement de l'activité mentale. Cette activité de contrôle continu (monitoring) correspond à la métacognition. (Saint-Pierre, 2004, p.34)

Par « monitoring », il faut aussi entendre la capacité d'un individu à sélectionner les « stratégies mises en œuvre pour planifier, contrôler et

réguler [son] activité. C'est l'aspect procédural, le savoir-faire, de la métacognition. » (*Ibid.*, p.34). Le second niveau réside dans la capacité à « surveiller ce que l'on fait, de vérifier ses progrès, d'évaluer la conformité du processus et du produit avec ce qui est attendu, de juger de la pertinence des étapes suivies et de la démarche. » (*Ibid.*, p.34). Il est appelé, « stratégies de contrôle ». Le dernier niveau est désigné chez Lise Saint-Pierre par « régulation ».

Si l'on considère ces trois niveaux qui constitue la métacognition, on remarque dans chacun une activité évaluative de l'individu: d'abord dans le choix d'une stratégie plutôt qu'une autre (premier niveau), dans le jugement positif ou négatif du déroulement de l'action (niveau 2) et dans le choix ou non d'une stratégie plus efficace (niveau 3) et tout cela au regard de la production finale. Dès que l'individu s'engage dans une action, l'auto-évaluation, composante de la métacognition, évalue la qualité de l'action en vue de la production à réaliser et de la production finale. Il est donc possible de voir dans l'auto-évaluation qualitative un processus de contrôle de l'action (praxis) et de la production (poïésis) du sujet par le sujet.

Le troisième niveau de la métacognition nous amène vers le quatrième moteur de l'auto-évaluation qualitative, à savoir le processus de régulation qui ne met pas uniquement en jeu le sujet. Ainsi, Michel Vial, parle de « modèle de régulation complexe » (Vial, 2001, p.171) dans la mesure où, pour lui, ce processus n'est pas un processus mené en solitaire, tout comme l'auto-évaluation. Il vise en tout cas à améliorer l'action en cours ou à choisir une autre stratégie pouvant donner lieu à d'autres actions jugées plus efficaces au regard de la production à réaliser. Michel Lecoïnte précise à ce propos que « L'évaluation est évolution, cette assonance veut attirer l'attention sur le rôle de l'évaluation dans la prise de décision, laquelle a généralement pour objectif l'évolution de l'action, son amélioration. » (Lecoïnte, 1997, p.27). Pour Lecoïnte, l'évaluation est dirigée vers l'action, elle sert à maintenir un « cap ». La réalisation d'un projet passe par « l'anticipation du cap », « le maintien du cap », « la correction de l'action par rapport au cap » et « la modification du cap par perception et correction de l'erreur » (Lecoïnte, 1997, p.28).

On reconnaît dans les trois premières étapes, les trois niveaux précédemment soulignés. La quatrième semble désigner le processus de

remédiation qui porte sur le produit final de l'apprentissage mais aussi sur l'action en cours. Leur modification relève certes de l'autorégulation mais ce processus passe aussi par le concept d'autorisation défini par Ardoïno de cette manière: « l'autorisation, entendue comme capacité de s'autoriser, est, étymologiquement, le fait de l'auteur, de celui qui crée, autrement dit l'acte de celui qui réussit à se situer, lui-même, comme étant à l'origine, à la source de son propre devenir » (Ardoïno, 2000, p.172). En somme, le processus d'autorisation produit celui d'autorégulation dont le résultat est la remédiation. Cette capacité à s'autoriser n'est pas uniquement en jeu dans la remédiation mais aussi dans toutes les phases de l'apprentissage. Ainsi, c'est la raison pour laquelle nous précisons plus haut que, afin de favoriser l'autonomisation, les critères de réalisation d'une tâche pouvaient être produits de manière collégiale par les apprenants et l'enseignant. Cette liberté et capacité de production de critères relève aussi du processus d'autorisation. Et dans la possibilité de participer à la conception ou au choix des règles qui organisent, modifient ou évaluent l'apprentissage (pour lui donner une valeur), il faut que l'enseignant partage son pouvoir: « [...] le principe ne devrait plus être la sauvegarde du pouvoir mais l'exercice volontairement raisonné et limité de ce pouvoir, ce qui serait une application du principe de valorabilité: autoriser l'autre à s'attribuer de la valeur, à se construire de la valeur tout autant que la reconnaître et la légitimer de l'extérieur. » (Lecoïnte, 1997, p.177). Anne Jorro, voit dans cette possibilité d'expression de la parole qui est donnée à l'apprenant « une autonomie de pensée » (Jorro, 2006, p.99).

Dans ce principe d'autorisation on remarque aussi toute l'importance de l'enseignant qui va donner une valeur à la valeur exprimée par l'apprenant. Cette valeur qui émane de l'enseignant est une expertise dont l'élève a besoin pour construire une représentation pertinente de son apprentissage. Il semble que ce soit dans l'interaction avec l'enseignant ou une autre personne reconnue comme un expert ou en tout cas une personne dont l'avis a une valeur pour l'apprenant que se construit l'autorisation, principe moteur de l'autorégulation et de la remédiation.

Si l'on aborde ces interactions, au regard de l'approche sociocognitive, la théorie de la Zone de Proche Développement (Z.D.P.), peut nous aider à mieux conceptualiser cette construction de la valeur, du sens donné à

l'apprentissage mais aussi des décisions à prendre en matière d'autorégulation ou de remédiation. La notion de Z.D.P. est définie ainsi par Vygotsky comme:

La zone du développement le plus proche de l'enfant est la distance entre le niveau de son développement actuel déterminé à l'aide de problèmes qu'il résout par lui-même et le niveau du développement potentiel déterminé à l'aide de problèmes qu'il résout sous la direction d'adultes ou en coopération avec des camarades plus intelligents que lui. (Vygotsky,1933, p.184)

Ainsi, il ne s'agit pas ici de faire *à la place de* l'apprenant mais de faire *avec* l'apprenant jusqu'à ce qu'il puisse faire seul. Pascal Bruner, dont les travaux ont porté sur les apprentissages pendant l'enfance, précise que l'intervention de l'enseignant est dans ce contexte « un processus d'étayage qui rend le novice capable de résoudre un problème, de mener une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au delà de ses possibilités ». (Bruner, 1983, p.261). Le dépassement d'une Z.D.P., qui est en fait une zone de transition, constitue une avancée vers l'autonomisation des apprentissages car sa finalité est de permettre une réalisation de l'action sans l'assistance d'une autre personne.

Ainsi, une analyse de l'auto-évaluation qualitative nous a permis de comprendre que si un apprenant pratique ce type d'évaluation sur son apprentissage il mettra en relation au moins six composantes faisant de cette pratique évaluative un système complexe:

1. L'efficacité personnelle qui lui donne des raisons d'agir.
2. L'apostrophe évaluative qui lui donne les cibles de son action.
3. La métacognition, qui lui donne les moyens d'agir.
4. L'autorégulation qui lui donne un contrôle sur ses moyens.
5. L'autorisation qui lui donne le pouvoir de faire évoluer ces moyens.
6. La ZDP qui lui donne une assistance pour réaliser ces quatre actions en cas de besoin.

Bibliographie:

- Ardoino, J. (2000), Les avatars de l'éducation: problématique et notions en devenir. Paris: PUF, 270 p.
- Bandura, A. (2003), Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Paris: De Boeck Université, 859 p.
- Bretegnier, A. (2011), « Compétence: savoir agir en contexte, et en relation, Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences professionnelles, posture, professionnalité: concevoir un cadre de référence(s) », *Collection « Transversales »*, (28),161-175.
- Chardenet, P. (1999), De l'activité évaluative à l'acte d'évaluation. Paris: L'Harmattan, 160 p.
- Cosnefroy, L. (2011), L'apprentissage autorégulé: entre cognition et volition. Grenoble: PUG, 186 p.
- Hadji, G. (2012), Faut-il avoir peur de l'évaluation ? Paris: De Boeck, 320 p.
- Huwer, E. & Springer, C. (2011), Evaluation en langues. Paris: Didier, 352 p.
- Jorro, A. (2006), *L'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question*. Paris: De Boeck, 180 p.
- Lecoite, M. (1997), Les enjeux de l'évaluation. L'harmattan, 240 p.
- Perrenoud, Ph. (1997) , Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. [En ligne], (consulté le 18 juillet 2016)
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_04.html
- Scallon, G. (2007), L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Paris: De Boeck, 342 p.
- Saint-Pierre, L., (2004), L'habileté d'auto-évaluation: pourquoi et comment la développer ? Pédagogie collégiale, vol.18, (consulté le 19 juillet 2016)
http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/St_Pierre_18_1.pdf
- Tagliante, C. (2011) , L'évaluation et le cadre européen. Paris: Nathan, 205 p.
- Vial, M. (1997), L'auto-évaluation comme auto-questionnement. Les Cahiers, n°12, pp 143-200
- Vygotsky, L. (1933), La dynamique du développement intellectuel de l'élève en lien avec l'enseignement. In sous la direction de Yvon F., et Zinchenko, Y., Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation, Recueil de textes et commentaires. Traduction de Ludmila Chaiguerova et de Françoise Sève. Moscou: MGU 2012, 432 p.

Notes

- 1) L'activité évaluative naturelle issue de l'acquisition de l'opération de catégorisation est un comportement actif que conditionne le potentiel génétique et les contraintes d'adaptation de l'espèce au milieu. C'est un fonctionnement psychique fondamental et élémentaire qui se transforme par la socialisation de l'individu en comportement autonome des contraintes héritées de l'espèce (potentiel génétique et adaptation) en capacités d'action sur l'environnement au travers d'actes mettant en jeu la cognition et le langage. (Chardenet, 2012, p.16)