

Évaluation des compétences à l'école primaire genevoise Entre prescriptions et pratiques

Lucie Mottier Lopez et Walther Tessaro

Volume 33, numéro 3, 2010

Date de réception : 27 juin 2010

Date de réception de la version finale : 8 mars 2011

Date d'acceptation : 10 mars 2011

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1024890ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1024890ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lopez, L. M. & Tessaro, W. (2010). Évaluation des compétences à l'école primaire genevoise : entre prescriptions et pratiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 29–53. <https://doi.org/10.7202/1024890ar>

Résumé de l'article

Après une problématisation de la définition des curricula et programmes d'études en termes de compétences, l'article propose une analyse des documents de référence pour l'enseignement et l'évaluation des mathématiques à l'école primaire, pour ce qui est de la Suisse Romande et du canton de Genève. Il souligne les processus transpositifs « ascendants » qui ont contribué à des recommandations institutionnelles à partir des pratiques du terrain coordonnées à des actions de formation en matière d'évaluation des apprentissages. Il met en évidence les tensions, parfois contradictoires, entre les différents documents curriculaires et conceptualise l'articulation entre les notions d'objectif et de compétence qui, dans le contexte genevois, ne sont pas opposées.

Évaluation des compétences à l'école primaire genevoise : entre prescriptions et pratiques

Lucie Mottier Lopez

Walther Tessaro

Université de Genève

MOTS CLÉS: Évaluation des compétences, objectifs d'apprentissage, curriculum, école primaire, prescriptions, pratiques

Après une problématisation de la définition des curricula et programmes d'études en termes de compétences, l'article propose une analyse des documents de référence pour l'enseignement et l'évaluation des mathématiques à l'école primaire, pour ce qui est de la Suisse Romande et du canton de Genève. Il souligne les processus transpositifs « ascendants » qui ont contribué à des recommandations institutionnelles à partir des pratiques du terrain coordonnées à des actions de formation en matière d'évaluation des apprentissages. Il met en évidence les tensions, parfois contradictoires, entre les différents documents curriculaires et conceptualise l'articulation entre les notions d'objectif et de compétence qui, dans le contexte genevois, ne sont pas opposées.

KEY WORD: Assessment of competencies, learning objectives, curriculum, primary school, prescriptions, practices

After the presentation of an issue related to curricula and study programs organized in terms of competencies, this article proposes an analysis of reference documents designed for teaching and assessing mathematics in primary school, in the French speaking part of Switzerland and in the Canton of Geneva. It underlines the bottom up transposition processes, departing from classroom practices concerning assessment which are mediated via in-service training and finally formalized in official texts. It highlights tensions, sometimes contradictory, between various curricular documents and conceptualizes the relationship between the notions of objective and competence, which are not opposed to each other in the Geneva context.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação de competências, objectivos de aprendizagem, currículo, escola básica, prescrições, práticas

Após uma problematização da definição dos curricula e programas de estudos em termos de competências, este artigo propõe uma análise dos documentos de referência para o ensino e avaliação da matemática no 1.º ciclo do ensino básico na Suíça francófona e no cantão de Genebra. O artigo sublinha os processos transpositivos « ascendentes » que contribuíram para as recomendações institucionais a partir das práticas no terreno coordenadas através de acções de formação em matéria de avaliação das aprendizagens. Finalmente, põe em evidência as tensões, por vezes contraditórias, entre os diferentes documentos curriculares e conceptualiza a articulação entre as noções de objectivo e de competência que, no contexto de Genebra, não são opostos.

Note des auteurs – Toute correspondance peut être adressée comme suit : Lucie Mottier Lopez, Université de Genève, 40, Boulevard du Pont d'Arve, 1205 Genève, téléphone : +41 22 379 90 48, ou Walther Tessaro, à la même adresse, téléphone : +41 22 379 90 57, ou par courriel aux adresses suivantes : [lucie.mottier@unige.ch] ou [walther.tessaro@unige.ch].

Les curricula de nombreux pays sont rédigés en termes de compétences pour les élèves et pour la formation à l'enseignement. La définition de la compétence a fait l'objet de débats nourris au cours de son émergence dans le monde de l'éducation et de la formation (*e. g.*, Dolz & Ollagnier, 1999). Elle continue aujourd'hui à susciter des interrogations et remises en question en raison notamment de son caractère polysémique et englobant. Une critique régulièrement énoncée est le manque de clarification épistémologique ou encore le chevauchement de postures épistémologiques contradictoires dans les prescriptions curriculaires et le discours tenu par les institutions sociales qui prônent l'approche par compétences. Pour notre part, nous défendons la notion de compétence dans une perspective (socio)constructiviste située (Mottier Lopez, 2008). Cela nous amène à insister notamment sur la relation dialectique entre la personne en activité et la situation dans laquelle et avec laquelle elle agit et elle se développe (Lave, 1988). Mais si cette thèse situationniste semble particulièrement porteuse pour appréhender la mobilisation par l'individu (et le collectif) des ressources à la fois internes et externes dans une action finalisée (un «agir situé compétent»), elle peut devenir problématique pour la «mise en curriculum» ou la scripturalisation de ces mêmes compétences comme le montrent notamment Jonnaert, Barrette, Boufrahi et Masciotra (2004).

Dans cet article, nous interrogerons la façon dont la compétence et son évaluation apparaissent dans les documents curriculaires de l'école primaire genevoise. Nous mettrons en évidence, à travers une étude documentaire, le rôle des processus transpositifs «ascendants» qui ont contribué à des formalisations et recommandations institutionnelles à partir des pratiques du terrain coordonnées à des actions de formation en matière d'évaluation des apprentissages. Mais commençons par quelques éléments de problématisation par rapport au courant général¹ de redéfinition en termes de compétences des curricula et programmes d'études que l'on observe dans de nombreux pays.

Scripturalisation des compétences dans les curricula : enjeux pour l'évaluation

La difficulté de la scripturalisation des compétences

Malgré un débat encore vif, plusieurs attributs définitoires de la compétence semblent faire aujourd'hui consensus :

Une compétence repose sur la mobilisation, l'intégration, la mise en réseau d'une diversité de ressources [internes et externes] [...] Cette mobilisation des ressources s'effectue dans une situation donnée, dans le but d'agir : la compétence est nécessairement située ; pour autant, elle s'exerce dans une diversité de situations, à travers un processus d'adaptation et pas seulement de reproduction de mécanismes [...] il est difficile de définir la notion de compétence indépendamment de son cadre d'apprentissage et des situations prévues pour son évaluation (IGEN, 2007, pp. 11-12).

De ce point de vue, minimalement deux « dimensions² », interreliées, codéfinissent la compétence : les ressources internes *et* externes *potentiellement* mobilisables que l'individu met en réseau fonctionnel pour réaliser la tâche. La définition de l'IGEN souligne la *diversité* à la fois des ressources et des situations qui sont vues comme constitutives des compétences, ce qui pose un problème considérable pour la « mise en curriculum » de celles-ci : en effet, comment imaginer possible la recension de l'ensemble des ressources internes et externes susceptibles d'être mobilisées par l'individu au regard, en plus, d'une diversité de situations visant à éviter une « reproduction mécanique » de procédures apprises ?

Pour notre part, nous pensons qu'il y a toujours une *singularité* dans la façon d'exploiter les ressources d'une situation en interaction avec ses propres ressources³, y compris par la mobilisation créative (voire non conforme) de ressources non envisagées (donc non programmables). Dans ce cas, il serait même possible de remettre en question le fait que cela représente un apprentissage dit « scolaire », notamment si le regard est uniquement centré sur les savoirs d'enseignement formels, codifiés, transposés. L'approche constructiviste située accorde cependant une attention toute particulière dans l'apprentissage à cette coconstruction entre l'activité individuelle/collective et la situation, elle-même conceptualisée au regard :

- a) de ses dimensions construites, « focalisées » par l'activité interprétative ;
- b) de ses dimensions imposées et préexistantes⁴.

Cette relation dialectique entre individu, activité et situation est, de notre point de vue, une des caractéristiques les plus porteuses de la notion de compétence. Mais est-elle scripturalisable et évaluable ? Doit-elle l'être ?

De nombreux auteurs ont soulevé le problème important de la délimitation des ressources et situations dans les curricula (voir la revue de Legendre, 2008). Jonnaert et al. (2004) constatent que nombre de programmes présentent des listes décontextualisées :

Il s'agit là d'un non-sens puisque toute compétence est par nature fonction de l'activité de la personne en situation. Activité et situation sont incontournables dans une logique curriculaire de compétences, et cependant l'une et l'autre sont absentes de la plupart des programmes d'études que nous avons analysés (p. 679).

Ces listes, sous le vocable de «compétences», s'inscrivent finalement toujours dans la logique de la «pédagogie par objectifs» pourtant décriée. Certains programmes cherchent des solutions graphiques, en réseaux, à ce problème, pour tenter de «décliner» une compétence «globale» en «composantes plus élémentaires» pour lesquelles sont précisés les savoirs disciplinaires et les savoir-faire associés, ainsi que des critères ou niveaux de réussite par exemple. Les ressources identifiées dans les programmes restent cependant très ciblées sur les ressources cognitives internes (parfois même confondues avec les savoirs formels) sans témoigner de la diversité pourtant réclamée par la notion de compétence. Dans certains programmes, des fiches pédagogiques décrivent des exemples d'activités à mettre en œuvre. Un enjeu devient alors l'articulation entre les différentes composantes du curriculum⁵.

Nous suivons Jonnaert et al. (2004) quand ils constatent (p. 680) : «Tout se passe donc comme si la compétence définie dans une perspective développementale pouvait aussi avoir une fonction curriculaire et jouer le rôle d'organisatrice des programmes d'études.» Dans le prolongement de ce constat, on saisit la tension qui en résulte aussi pour l'évaluation des compétences des élèves :

- Une évaluation formative qui soutient les apprentissages s'intéressera aux processus métacognitifs qui sous-tendent la compétence, acceptera la diversité des démarches de mobilisation déployées par les élèves, encouragera l'autoévaluation de celles-ci, la construction de sens, ceci sans avoir forcément besoin de recourir à des critères normatifs communs à tous les élèves. Autrement dit, l'évaluation formative peut laisser entrer dans les processus d'évaluation et de régulation de l'apprentissage, la complexité, l'imprévu, la découverte, la singularité, le développement.

- Une évaluation certificative qui, elle, a pour fonction de valider socialement et institutionnellement les apprentissages réalisés par les élèves, a besoin pour ce faire d'un référentiel public de compétences *prescrites*, communes, communicables aux différents partenaires, dans l'école et hors de l'école. Des outils de formalisation de l'évaluation de la compétence sont alors indispensables pour contrôler et attester l'atteinte des niveaux attendus.

Alors qu'un courant actuel est de comprendre les fonctions formatives et certificatives de l'évaluation comme un *système* plutôt que comme des entités inconciliables (Bélair, Lebel, Sorin, & Roy, 2010 ; Mottier Lopez & Laveault, 2008), l'enjeu est ici de taille. De nouveaux modèles de l'évaluation sont à construire. Les nombreux ouvrages de tout ordre (prescriptifs, scientifiques) qui sortent actuellement sur l'évaluation des compétences en témoignent.

Une entrée par les situations pour penser le curriculum

La compétence se définit par rapport à des familles ou classes de situations⁶. Il s'agit certainement d'une des difficultés majeures non seulement de déterminer ces familles de situations, mais également de délimiter la progression des situations ou, selon les mots de Tardif (2006), les « parcours de développement ». Comme nous l'avons déjà énoncé, les référentiels de compétences doivent dès lors fournir des exemples concrets de situations et fournir des prototypes d'activité :

La planification pédagogique se fait alors « à rebours » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006 ; 2008). Elle part des situations qui nécessitent la compétence pour élaborer et choisir toute une série de tâches qui permettront à l'élève d'effectuer les apprentissages prévus à sa formation. Selon la nature de la tâche d'apprentissage qui aura été travaillée et celle qui aura été choisie pour l'évaluer, l'élève peut soit restituer le savoir, comme dans des exercices d'application à l'identique, le réinvestir dans une situation familière ou encore dans une situation inédite (Mottier Lopez & Laveault, 2008, p. 22).

Ces trois types de situations (situation d'application, situation familière, situation inédite) ne sont pas sans rappeler les trois « degrés de compétence » définis par Rey, Carrette, Defrance et Kahn (2003) :

- Premier degré – procédure ou *compétence élémentaire* : savoir exécuter une opération (ou une procédure, suite prédéterminée d'opérations) en réponse à un signal.

- Deuxième degré – *compétence élémentaire avec cadrage* : posséder toute une gamme de procédures et de savoirs, et savoir choisir ceux qui conviennent dans une situation inédite.
- Troisième degré – *compétence complexe* : savoir choisir et combiner plusieurs procédures élémentaires pour traiter une situation inédite et complexe (p. 26).

Pour notre part, nous considérons que la compétence ne se situe qu'aux deuxième et troisième degrés dans lesquels l'exécution mécanique d'une procédure n'est pas possible. En rapport avec notre préoccupation concernant les curricula, Allal et al. (2001) distinguent deux grandes catégories, vues comme deux pôles entre lesquels des activités didactiques peuvent se situer :

- « les activités “spécifiques” qui sont centrées sur l'acquisition par l'élève d'un savoir ou savoir-faire (ou d'un ensemble de savoirs/savoir-faire fortement délimité) à l'aide de tâches relativement fermées⁷ » (p. 10). Les activités spécifiques se caractérisent notamment par leur décontextualisation, c'est-à-dire par le fait d'être en dehors d'un contexte de signification qui aurait une validité extrascolaire.
- « les activités “complexes” qui visent l'élaboration par l'élève d'une compétence dans une situation relativement ouverte⁸, impliquant des démarches d'exploration, de recherche, de résolution de problèmes, d'expression personnelle » (p. 10). Les activités complexes présentent une plus forte contextualisation en raison de leur caractère d'authenticité qui se rapproche des pratiques socioculturelles extrascolaires.

Les auteurs utilisent ces catégories pour analyser les différents modes de structuration du curriculum, dont, notamment, le *curriculum globalisant* (c'est-à-dire uniquement conçu comme une suite de situations complexes) et le *curriculum en spirale* (Bruner, 1960), *composé de séquences en boucle* qui articule des situations complexes et spécifiques. Ces dernières sont ciblées sur l'apprentissage des savoirs et savoir-faire (donc des ressources) dans une logique de différenciation pédagogique à partir d'une situation complexe initiale, pour être réinvesties dans de nouvelles situations complexes. Du point de vue de l'évaluation, un enjeu devient évidemment l'articulation des différentes démarches et outils d'évaluation des compétences et des connaissances en situations complexes et spécifiques tout en (co)construisant le sens que celles-ci doivent prendre pour les apprentissages et pour l'enseignement.

L'évaluation des compétences en mathématiques : étude documentaire à l'école primaire genevoise

Dans une conceptualisation élargie de la *transposition didactique*, Allal et al. (2001) ont exploré les transformations entre le curriculum *formel*, le curriculum *enseigné* et le curriculum *appris* à propos de la structuration des objectifs et contenus à enseigner, des modes d'organisation des activités d'enseignement/apprentissage et des moyens didactiques et outils d'évaluation⁹. Classiquement, la transposition didactique est vue comme un mouvement *descendant*, des pratiques sociales de référence aux contenus enseignés dans la classe. Or le travail des ergonomes a mis en évidence la *diversité* des sources de prescriptions, dont certaines qui ne sont pas officielles. Le travailleur est, par exemple, porteur de ses propres sources internes de prescriptions, liées notamment aux valeurs qu'il défend et qui ne sont pas forcément communes à celles de l'organisation pour laquelle il travaille (Daniellou, 2002). Six (2002) observe des mouvements de « prescriptions *remontantes* » émanant de l'activité de travail elle-même. Le chercheur insiste sur la *construction sociale* de la prescription, notamment par la création d'espaces de confrontation entre la « prescription descendante », en tant que cadre préalable et nécessaire à l'activité de travail, et la « prescription remontante » qui offre des possibilités de singularité et de créativité.

Notre questionnement de recherche se situe dans cette dialectique entre les prescriptions curriculaires officielles relativement à l'évaluation des compétences dans l'enseignement primaire du canton de Genève et des mouvements « ascendants » (associés à une prescription remontante), partant des pratiques du terrain associées à des actions de formation continue, elles-mêmes liées aux prescriptions officielles. Nos questions de recherche sont les suivantes : Comment l'évaluation *certificative* des compétences et connaissances est-elle modélisée dans les documents curriculaires de l'école primaire genevoise, plus spécialement en mathématiques¹⁰ ? Dans quelle mesure des mouvements ascendants ont-ils contribué également à la modélisation progressive de l'évaluation des compétences et connaissances dans les documents officiels ?

Pour répondre à la première question de recherche, nous avons effectué une étude documentaire en récoltant les sources existantes dans le milieu concerné par l'étude et en les analysant au regard de notre connaissance des champs conceptuels – présentés plus haut – rattachés à l'évaluation pédagogique et à la notion de compétence. Une analyse de contenu a été effectuée

en triangulant systématiquement les sources documentaires et les conceptions mises à jour. Pour la deuxième question de recherche, nous sommes partis du constat qu'un grand nombre de textes officiels traitant de l'évaluation à l'école primaire genevoise étaient issus d'actions de formation continue articulées aux pratiques du terrain. Nous avons puisé dans les données d'une recherche collaborative impliquant un des auteurs de cet article et des formatrices en évaluation (Tessaro, Jeannot, Favre Marmet & Pamm Wakley, 2010). L'objet de cette recherche visait précisément à comprendre comment les conditions contextuelles institutionnelles associées aux actions des formatrices avaient favorisé la création de ces documents. Nous avons également exploité les résultats d'une recherche sur le jugement professionnel des enseignants quand ils attribuent des notes dans des évaluations certificatives à la fin de l'école primaire genevoise (Allal & Mottier Lopez, 2008 ; Mottier Lopez & Cattafi, 2008).

Pour la première question de recherche, nous avons choisi de restreindre notre étude au domaine des mathématiques. En effet, au niveau intercantonal, ce sont d'abord les mathématiques qui ont fait l'objet d'une réécriture tant pour le plan d'études que pour les moyens d'enseignement en lien avec la notion de compétence à la fin des années 1990. De plus, au niveau cantonal, toute une réflexion a été menée par les formateurs dans cette discipline, notamment à propos de l'évaluation, qui a abouti à l'élaboration de nombreux documents. Notre étude s'inscrit dans un contexte sociopolitique particulier : d'une part, sur le plan cantonal, les notes et les moyennes ont été réintroduites en septembre 2007 à la suite d'une votation populaire¹¹ ; d'autre part, sur le plan fédéral, un mouvement d'harmonisation de la scolarité obligatoire en Suisse est en cours¹², engageant notamment l'élaboration de standards de formation ainsi qu'une réécriture des plans d'études par région linguistique. Retenons que notre étude porte sur les documents actuellement utilisés par les enseignants genevois (ou à leur disposition), mais dont certains vont subir très prochainement des transformations au regard de la politique fédérale d'harmonisation de l'école suisse.

Les notions de compétences et d'objectifs dans les prescriptions institutionnelles

Un ensemble relativement impressionnant de documents, sur les plans intercantonal et cantonal, sont destinés aux enseignants genevois pour organiser leurs activités didactiques.

Tableau 1
Documents de référence examinés pour l'enseignement et l'évaluation des apprentissages mathématiques à l'école primaire genevoise

Niveau inter-cantonal (cantons romands et du Tessin)	- Plan d'études romand des mathématiques (1P-6P) (1997) - Moyens d'enseignement romands des mathématiques (1P-6P) (collection réalisée à la fin des années 1990)
Canton de Genève	- Objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise (2000) - Plan d'études de l'enseignement primaire 1E-6P (2007) - Directives d'application

Nous les passons en revue ci-dessous en pointant certains éléments convergents et divergents, et en soulignant la place qu'occupent, notamment, les notions d'objectif et de compétence dans ces documents romands et genevois.

Le plan d'études romand (1997) et les moyens d'enseignement romands des mathématiques (collection réalisée à la fin des années 1990)

Le *plan d'études romand des mathématiques* (1P-6P) définit plusieurs éléments, dont des «*attitudes*» que les élèves doivent développer quand ils résolvent des problèmes mathématiques : «s'approprier le problème en prenant en compte la consigne, en repérant la question posée, [...] traiter le problème en essayant "pour voir", en posant des conjectures, [...] communiquer les résultats de la recherche en choisissant une représentation adéquate, en produisant des arguments sur la validité d'une démarche, [...]». Ces attitudes sont indépendantes d'un contenu mathématique spécifique ; elles pourraient être qualifiées de capacités génériques. Le plan d'études définit aussi des *contenus* qui désignent les notions et outils mathématiques à enseigner, puis des *compétences attendues* pour l'ensemble des élèves. Il apparaît que ces dernières servent à fixer les *seuils minimaux* à atteindre à l'issue de chaque degré scolaire. La progression des compétences est caractérisée en trois temps :

- 1) de sensibilisation,
- 2) de construction, de structuration, de consolidation,

- 3) de mobilisation en situation, c'est-à-dire partant du plus simple au plus complexe, dans une conception plus proche du behaviorisme que de la conception constructiviste associée à la notion de compétence. La majeure partie des «compétences attendues» ne seraient mobilisables qu'en fin d'école primaire, voire à l'école secondaire.

Dans le plan d'études romand, il ressort que les savoirs ne sont pas conceptualisés comme des composantes (ou ressources) des compétences. De fait, les savoirs «précèdent» les compétences qui, quant à elles, désignent plus spécialement les attentes minimales que chaque élève doit atteindre à la fin d'un degré. Savoirs et compétences restent distincts.

Dans les moyens d'enseignement romands des mathématiques, ce rapport entre savoir et compétence est *inversé* comme le remarquent Conne et Brun (1999), bien que les moyens didactiques affirment être clairement associés au plan d'études romand. Mais notons que ce ne sont pas les mêmes auteurs qui ont rédigé les documents et, à cette époque, le concept de compétence n'était pas stabilisé et reconnu comme pouvant être un élément organisateur du curriculum.

Dans les moyens d'enseignement, le niveau de formulation des tâches (*e. g.*, «reconstituer la suite des nombres 10, 20, 30... 300») et des savoirs requis pour les accomplir (*e. g.*, «réciter des séquences de la suite numérique») est indifférencié. Tâches et savoirs se confondent. Une des innovations affirmées dans les moyens d'enseignement est de valoriser explicitement la mobilisation de compétences en situations dites de résolution de problèmes. Trois types de situations sont définis : des situations de jeu, des situations-problèmes et des situations ouvertes. La contextualisation des compétences citées dans le plan d'études renvoie donc à ces trois types de situation. L'analyse des moyens didactiques montre qu'ils sont structurés en suites de situations qui relèvent de la logique du *curriculum globalisant* (Allal et al., 2001), c'est-à-dire sans proposer une articulation explicite entre des situations complexes et des situations spécifiques. Cela paraît contradictoire avec la logique de progression des compétences en trois temps présentée plus haut, considérant que seul le troisième temps est associé à la mobilisation d'une compétence. Ou alors la conception des auteurs des moyens didactiques est que la situation complexe permet à la fois la sensibilisation, la construction, la consolidation et la mobilisation. Autrement dit, les ressources à la compétence s'apprennent également en situation de résolution de problèmes, la situation d'application (premier degré) définie par Rey et al. (2003) étant ignorée.

Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise (2000) et le plan d'études de l'enseignement primaire genevois 1E-6P (2007)

Le « classeur » des objectifs d'apprentissage (2000) et le plan d'études cantonal (2007) sont des documents propres au canton de Genève. Le classeur des objectifs contient :

- les *compétences* dites *prioritaires* que les élèves doivent développer dans le cadre de chaque discipline et de façon transversale ;
- les *plans d'études disciplinaires* qui énoncent les connaissances et les compétences à acquérir. En mathématiques, le classeur renvoie au plan d'études *romand* mentionné plus haut ;
- les *attentes de fin de cycles*. Celles-ci sont « des activités d'évaluation illustrant [...] le bagage scolaire indispensable pour tous les élèves au terme de chaque cycle de l'école primaire » (Introduction, p. 12). Elles décrivent le niveau de performance estimé satisfaisant dans une activité d'évaluation centrée sur une compétence prioritaire.

Dans le classeur, la période de formation désigne un cycle et non pas un degré comme c'est le cas des moyens romands mentionnés plus haut. Mais avec le retour des notes et des moyennes à Genève, c'est à nouveau une logique annuelle qui prévaut, c'est pourquoi un plan d'études de l'enseignement primaire genevois a été réélaboré en 2007 pour désigner les connaissances et compétences à travailler par degré. Il y est cependant précisé que le « classeur des objectifs », notamment les attentes de fin de cycles, reste une référence pour délimiter les seuils de réussite en fin de 2^e, 4^e et 6^e primaires. Nous noterons ici le nombre de documents interreliés, construits dans des logiques temporelles différentes, qui sont prescrits aux enseignants.

Dans le classeur des objectifs, les compétences prioritaires sont appelées des *objectifs-noyaux*. Elles sont déclinées en *composantes* et *objectifs spécifiques* qui visent à les préciser et à les opérationnaliser (voir figure 1).

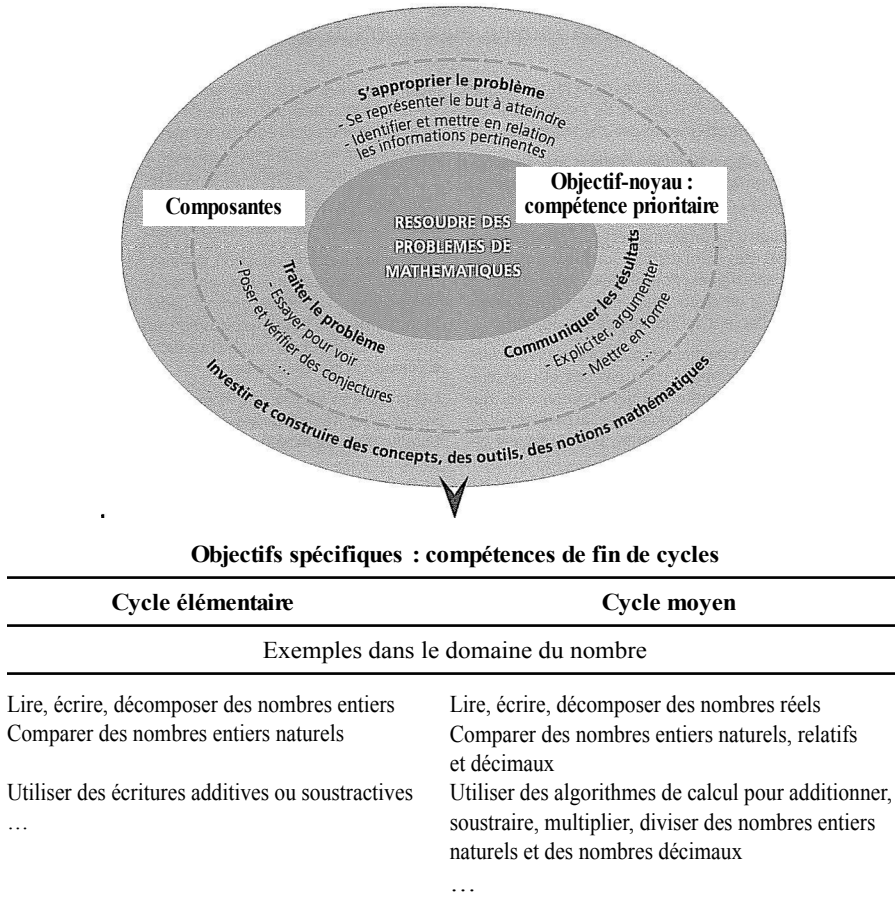


Figure 1. *Articulation des objectifs en mathématiques*

Par ce modèle, les notions de compétence et d'objectif sont articulées et non pas opposées comme on peut le lire fréquemment dans la documentation sur la compétence. En mathématiques, l'objectif-noyau est de « résoudre des problèmes de mathématiques » ; il est décliné en trois *composantes* qui sont indépendantes d'un contenu notionnel (s'approprier le problème, traiter le problème, communiquer les résultats). Elles correspondent aux « attitudes » définies dans le plan d'études romand. Le classeur des objectifs déclare que les composantes se contextualisent par rapport à des *contenus mathématiques*, ce qui est contradictoire à la notion de compétence qui stipule une contextualisation par rapport à des familles de situations. Les contenus sont déclinés

en «objectifs spécifiques» qui définissent les exigences institutionnelles «en termes de compétences de fin de cycles pour les élèves». La modélisation ici entre les notions «d'objectifs spécifiques» et de «compétences de fin de cycles» manque manifestement de cohérence conceptuelle, les compétences ne pouvant théoriquement pas être des objectifs spécifiques.

La compétence prioritaire (objectif-noyau) représente l'unité organisationnelle des attitudes de résolution de problèmes et des savoirs mathématiques. Que ce soit dans le plan d'études romand ou dans le classeur des objectifs du canton de Genève, les «attentes minimales» sont formulées en termes de compétences dites spécifiques. Dans la mesure où la compétence prioritaire est la même d'un degré/cycle à l'autre (pour toute l'école primaire, l'objectif-noyau est de résoudre des problèmes mathématiques), ce sont les compétences spécifiques qui fixent les exigences minimales et, ce faisant, les niveaux de progression.

Dans le classeur des objectifs, les exigences minimales sont illustrées par des activités et des exemples de correction de productions concrètes d'élèves. Il est précisé que ce sont les «exercices d'application» et les «situations-problèmes» qui doivent être utilisés pour l'évaluation certificative. Contrairement aux moyens d'enseignement romands, le classeur s'éloigne d'une logique de curriculum globalisant. Mais il est dit que l'enseignant ne doit pas évaluer de façon certificative les «problèmes ouverts» visant prioritairement le développement des attitudes de recherche considérant, toujours d'après le classeur, qu'aucun modèle ne pourrait le faire de façon satisfaisante. Une directive d'application¹³ précise que le degré d'exigence doit se différencier en fonction des trois temps de progression définis par le plan d'études romand.

C'est donc dans le cadre des «attentes de fin de cycles», liées à des enjeux d'évaluation *certificative*, que les compétences sont rattachées à des situations exemplifiées, dans lesquelles par exemple il est dit que les difficultés de lecture ne doivent pas constituer un obstacle à leur réalisation (l'enseignant doit donc intervenir sur ce plan si nécessaire) et dans lesquelles l'élève est en droit d'utiliser du matériel qu'il juge utile à la résolution de son problème (l'usage de la calculette étant décidé au cas par cas). Du point de vue de l'évaluation certificative, il est spécifié que l'enseignant, dans son jugement, doit prendre également en compte un ensemble de paramètres (*e. g.*, travail effectué auparavant dans un ensemble de compétences données, progression de l'élève, exigences contractuelles respectées ou non...) pour procéder à une première «catégorisation» du travail de l'élève. Ensuite, les travaux qui ne sont pas

réussis exigent alors des *interactions* entre l'enseignant et les élèves concernés, soit des interactions de type *lecture* (pour s'assurer d'une bonne compréhension de ce que l'élève a voulu faire ou dire), soit des interactions de type *relance* (pour nuancer, confirmer ou infirmer un travail potentiellement insuffisant). Mais il est dit *qu'une seule interaction* de chaque type est permise afin que la situation d'évaluation ne se transforme pas en situation d'enseignement. À la suite de ces interactions de type lecture ou relance, une seconde catégorisation sert à l'enseignant pour établir son évaluation. Cette recommandation « d'une seule interaction » montre la tension qui existe entre la situation d'enseignement/apprentissage et la situation d'évaluation qui, d'après la prescription, se doit d'être distincte. Le curriculum n'assume donc pas totalement les nouvelles conceptions d'apprentissage et d'évaluation que la notion de compétence implique. Par exemple, dans une perspective de l'apprentissage situé, Allal (2007) définit plusieurs principes de construction d'épreuve visant une évaluation authentique des compétences de l'élève, dont celui de faire porter l'évaluation sur une situation qui simule une situation de vie exigeant la mobilisation de plusieurs compétences prioritaires et celui d'intégrer des outils et des formes d'interaction sociale au fil des étapes. L'évaluation certificative n'est ici plus pensée comme étant disjointe de la situation d'apprentissage, mais elle est vue comme pouvant contribuer à la consolidation des compétences en tant que prolongement de la situation d'apprentissage. Le curriculum analysé est loin de cette conception.

Les « attentes de fin de cycles » présentées sont cependant intéressantes car elles s'éloignent, certes très timidement, de la vision d'une évaluation certificative qui se doit d'être strictement individuelle et sans aide matérielle. Elles introduisent la conception d'un processus évaluatif en plusieurs temps (deux catégorisations successives du travail de l'élève) qui encourage la *triangulation* de sources d'information de nature différente (par exemple, activités de l'élève et développement d'autres compétences, progression d'apprentissage, contrat didactique). Une de nos études récentes montre que cette triangulation interprétative est constitutive du jugement professionnel en évaluation qui s'éloigne de la conception d'une évaluation consistant à situer l'élève sur une échelle de mesure indépendamment des pratiques et des situations dans lesquelles s'enracinent les décisions évaluatives (Allal & Mottier Lopez, 2009; Mottier Lopez & Allal, 2010). Évidemment, avec la réintroduction d'une notation basée exclusivement sur le calcul d'une moyenne de résultats quantifiés, cette conception de l'évaluation est fortement mise à mal et risque de ne plus être légitimée par l'institution.

Dialectique entre formation continue, pratiques et recommandations institutionnelles

Dans le canton de Genève, les textes traitant de l'évaluation à l'école primaire sont centralisés : ils émanent de la Direction générale comme c'est le cas du classeur des objectifs, mais également des services de formation continue. Les analyses menées par Tessaro et al. (2010) montrent que certains documents ont pour particularité d'avoir émergé dans une dialectique entre des actions de formation continue en évaluation fortement articulées aux pratiques du terrain et la demande institutionnelle de produire des exemples qui, progressivement, sont devenus des recommandations puis des prescriptions officielles. Nous citons l'exemple ici de « fichets » insérés dans les portfolios des élèves et des « en-têtes » des contrôles écrits certificatifs¹⁴.

Pendant la « Rénovation de l'école primaire genevoise¹⁵ », le service de la formation continue en évaluation a, notamment, proposé des interventions portant sur le portfolio de l'élève dans une visée d'évaluation formative (Elliott, Hohl, Jeannet, Lehraus, Riedweg & Tessaro, 2001). Cette pratique promouvait une évaluation plus « authentique », fondée sur des situations complexes, présentées dans le portfolio qui visait à favoriser l'accès aux compétences construites par les élèves et à leur progression au fil des situations (Mottier Lopez & Allal, 2004). Des « fichets », attachés aux productions insérées dans le portfolio, ont été progressivement élaborés en interaction avec les pratiques des enseignants. Ils visaient à améliorer la validité des appréciations portées sur les compétences de l'apprenant, par l'objectivation des différentes facettes des compétences évaluées et par l'expression d'auto-évaluations et de réflexions métacognitives portant sur un éventail de productions différentes insérées dans le portfolio (Allal, 1999). Dans un souci de cohérence, mais aussi une volonté de créer des liens entre les traces d'évaluation formative et les évaluations certificatives, des « en-têtes » aux contrôles écrits ont ensuite été coélaborés, toujours dans des actions de formation continue exploitant les savoirs d'expérience des praticiens. Ces en-têtes, largement diffusés, avaient pour but de rendre explicites les objectifs d'apprentissage retenus dans les situations certificatives et les cadres d'appréciation utilisés. La figure 2 présente un exemple d'en-tête extrait d'une recherche sur les pratiques évaluatives d'enseignants genevois publiée dans Mottier Lopez et Cattafi (2008).

Évaluation de mathématiques : Nombres rationnels et opérations

<i>Objectifs</i>	<i>Exercices n°</i>	<i>Seuil de réussite</i>	<i>Nombre de points obtenus</i>
Effectuer des opérations	1 à 3	6 / 9 / 9
Utiliser les propriétés des opérations	4 et 5	3 / 5 / 5
Situer des nombres sur une droite graduée	6	3 / 4 / 4
Résoudre des problèmes	7 à 9	5 / 8 / 8
	Total	17 / 26 / 26
			<input type="checkbox"/> atteint
			<input type="checkbox"/> à reprendre

Remarques, conseil, régulations :

Au dessous : le contrôle écrit

Figure 2. *Exemple d'en-tête du terrain avec cotation en points (6P)*

Les objectifs des en-têtes témoignent quasi systématiquement d'une *articulation* entre des situations spécifiques et des situations complexes au sein d'un même contrôle écrit. Certains enseignants les hiérarchisent explicitement. Les en-têtes sont parfois complétés par une autoévaluation de l'élève et par des remarques de l'enseignant, dont certaines relèvent de conseils de régulation. Nous relevons ici que les pratiques ne sont pas alignées au *curriculum globalisant* des moyens didactiques des mathématiques présentés plus haut et ont persisté à différencier les situations d'application des situations de mobilisation – la distinction entre situations familière et inédite conceptualisée par Rey et al. (2003) n'est, quant à elle, pas présente dans les documents et les pratiques examinés dans notre étude.

Au fil des années, les en-têtes, dans un mouvement ascendant, ont été progressivement formalisés, d'abord par des exemples qui ont été demandés par la Direction générale pour les rendre publics dans des documents ressources (sur un site Internet), puis finalement pour apparaître dans une *directive* sur l'évaluation des compétences et des connaissances des élèves. Dans cette dernière, il est signifié qu'il faut faire « figurer les objectifs sur l'en-tête du contrôle écrit, en veillant à équilibrer *deux types* d'exercices, mais en accordant une priorité au premier :

- 1) la situation problème ou l'activité complexe,
- 2) l'activité d'application» (p. 3).

Autrement dit, il est prescrit qu'au sein d'un *même* contrôle écrit, l'évaluation certificative doit porter sur des compétences (situation complexe à prioriser) *et* des connaissances ou application de procédures (situation spécifique) au regard d'un cadre de référence qui doit être explicitement critérié.

Nos observations des pratiques effectives des enseignants tendent à montrer que ceux-ci, s'ils proposent des situations complexes dans leurs évaluations certificatives, accordent néanmoins plus de poids aux items spécifiques, car ils sont vus comme « plus faciles à évaluer » et pour lesquels il y a moins « d'incertitude sur le résultat de l'élève » et des conséquences qui en découlent (Mottier Lopez & Cattafi, 2008). Bien que les *épreuves externes* conçues par l'institution tentent de réguler les pratiques enseignantes en proposant une majorité de situations complexes, accompagnées d'explications très concrètes sur la façon de les évaluer, les pratiques du terrain semblent résister (Chalier, 2008). Par contre, il est possible de considérer que l'évaluation *critériée* est devenue une norme de la culture professionnelle des enseignants genevois du primaire.

Cet exemple visait à illustrer la dialectique entre différentes formes de prescriptions rattachées à l'évaluation des compétences et connaissances des élèves, dont des mouvements ascendants, partant des savoirs d'expérience développés par les praticiens (enseignants et formateurs) progressivement formalisés au point de devenir des prescriptions institutionnelles, sans pour autant que celles-ci ne garantissent en retour une conformité des pratiques : pensons par exemple au poids différent accordé aux situations complexes et spécifiques entre la directive institutionnelle et les pratiques observées. Ces différents mouvements participent à la modélisation progressive (et historique) de l'évaluation des compétences telle que celle-ci apparaît en tension entre les pratiques du terrain et les nombreux documents curriculaires de l'école primaire genevoise et romande. Les lieux de médiation sociale, que la formation continue est susceptible d'offrir, apparaissent cruciaux pour une confrontation féconde entre prescriptions descendantes et ascendantes.

Discussion conclusive

Cet article a mis en évidence quelques tensions entre les documents curriculaires relativement à l'émergence et à la formalisation de l'évaluation des compétences et des connaissances dans le canton de Genève en Suisse. Si une articulation cohérente est souhaitée entre les niveaux cantonal et intercantonal – il serait faux de penser que chaque niveau fonctionne en

autarcie – il faut admettre que les praticiens (enseignants, directeurs, formateurs, etc.) doivent faire face à la complexité afférente aux nombreux documents et aux contradictions conceptuelles entre eux. Notre étude montre qu'il n'existe actuellement pas un modèle cohérent de l'évaluation des compétences entre les documents examinés.

Nous avons choisi les mathématiques dans la mesure où la noosphère dans ce domaine n'a pas manifesté des résistances particulièrement fortes à la notion de compétence. Ce n'est pas le cas de tous les domaines, avec pour conséquence la présence de logiques disciplinaires différentes au sein même des plans d'études et, donc, une complexité encore accrue par rapport à notre démonstration. Dans une étude menée par le Service de la recherche en éducation (2006), il apparaît cependant que 70% des documents traitant de l'évaluation certificative ont comme objet des compétences, 56% des connaissances. Cet indicateur montre que la notion de compétence est bien présente dans les documents genevois, mais elle n'est jamais explicitement définie.

Dans le contexte genevois, il ressort de notre étude documentaire que l'opposition présentée entre compétence et objectif n'est pas totalement pertinente, notamment parce que la conception d'objectif général ou objectif-noyau a été rapidement exploitée concomitamment à l'émergence de la *conception élargie* de l'évaluation formative (voir Allal & Mottier Lopez, 2005, pour une analyse des travaux ayant contribué à cette conception élargie). La notion d'objectif a suivi ce mouvement d'élargissement à des modèles socioconstructivistes, notamment en lien avec les travaux scientifiques d'Allal dès la fin des années 1980 sur les processus d'autoévaluation et de régulation interactive qui rompent avec les modèles de la pédagogie de la maîtrise. Notre analyse des documents curriculaires montre cependant la difficulté de penser autrement le curriculum que par des listes décontextualisées d'items plus ou moins spécifiques (reliques de la pédagogie par objectifs) et met en évidence une cohabitation de conceptions pouvant être divergentes entre savoirs et compétences. Un travail complexe de mise en relation entre les différentes composantes du curriculum doit être réalisé par les acteurs (enseignants, directeurs, formateurs, etc.) pour tenter d'appréhender ce que pourrait être une compétence située. Il est intéressant de noter que c'est par les « attentes de fin de cycles », en lien donc avec des enjeux d'évaluation *certificative*, que l'on s'approche le plus d'une entrée par les situations, impliquant la mobilisation de ressources diverses, autres que cognitives uniquement.

Une autre particularité de l'école primaire genevoise est d'articuler différents types de situations (complexe, spécifique), tant dans les prescriptions cantonales que dans les pratiques d'évaluation certificative observées dans le terrain, mais en y accordant un poids différent. Cette articulation a certainement des avantages, comme celui de s'approcher d'une logique curriculaire *en boucle*, mais elle peut comporter aussi des limites que des études futures devront examiner, notamment sur la façon de combiner les différents types de situation dans un contrôle écrit à réaliser souvent dans un même laps de temps. Nous pensons que cette contrainte de combinaison est susceptible de représenter un obstacle à l'évaluation de compétences de *deuxième* et *troisième degré* (Rey et al., 2003), par exemple quand les ressources à mobiliser dans les situations complexes sont nommément présentes dans les items spécifiques du *même* contrôle écrit et, ce faisant, donnent des indications aux élèves sur les connaissances et procédures à choisir dans les situations de mobilisation. Une piste pourrait être de réfléchir à la temporalité et séquentialité des évaluations pensées en tant que prolongement des situations d'enseignement/apprentissage. Globalement, sur le plan cantonal, on observe que le « contrôle écrit » reste la référence institutionnelle principale comparativement à des situations d'évaluation authentique, telles que des situations-problèmes sollicitant des compétences de plusieurs domaines disciplinaires, des démarches de projets, des recherches, des situations de communication.

En Suisse romande, un enjeu actuel est l'introduction d'un nouveau plan d'études qui, dans le canton de Genève, entrera en vigueur dès l'automne 2011. Il remplacera les documents curriculaires cités plus haut au niveau intercantonal et nécessitera une articulation avec les prescriptions cantonales qui, pour certaines, devront être ajustées en profondeur. Certaines contradictions ne pourront cependant pas être dépassées, par exemple en raison de la certification annuelle des apprentissages des élèves plébiscitée avec le retour des notes et des moyennes en 2007, le nouveau plan d'études romand étant quant à lui organisé en trois cycles pluriannuels. Comme tout plan d'études, une terminologie est proposée : « visées prioritaires, domaines disciplinaires, capacités transversales, objectifs d'apprentissage, composantes des objectifs d'apprentissage, attentes fondamentales ». Il est intéressant de relever que la notion de compétence n'y joue pas un rôle central dans son organisation curriculaire. Ce sont, comme présenté plus haut, les « objectifs d'apprentissage » qui ont pour fonction de présenter un « réseau organisé et structuré » constitué de plusieurs « composantes ».

Des actions de formation sont planifiées pour introduire ce nouveau référentiel. Une de leurs fonctions importantes sera d'offrir des lieux de médiation et de confrontation entre prescriptions et pratiques pour apprendre à toujours mieux évaluer la mobilisation par l'élève (et un groupe d'élèves) des ressources internes et externes dans une action finalisée. Mais, comme argumenté par Carette (2009), une compréhension accrue des processus de mobilisation est nécessaire. Des recherches collaboratives entre chercheurs universitaires et praticiens du système éducatif nous paraissent représenter un moteur puissant pour relever ce défi et pour produire des connaissances pouvant alimenter la dialectique que nous avons mise en évidence entre les processus de transposition didactique « descendants » classiques et les processus « ascendants », tout en reconnaissant que la formalisation prescriptive transforme inévitablement en autre chose ce qui doit rester au cœur des préoccupations : l'agir situé compétent de l'apprenant et les processus de régulation d'apprentissage et d'enseignement en contexte qui s'y rapportent.

NOTES

1. Processus de mondialisation porté par des organismes tels que l'OCDE, la Commission européenne pour l'éducation et la culture et d'autres.
2. Elles-mêmes pouvant être décomposées en plusieurs éléments. Nous restons volontairement à la catégorisation générale «ressources», «situations» que nous jugeons suffisante pour notre communication dans cet article.
3. Pour notre part, nous pensons que c'est sur ce point essentiellement que la «singularité» se manifeste dans la compétence et non pas tant dans les situations. À noter que dans une perspective située, la situation n'est pas conceptualisée de façon séparée de l'activité individuelle/collective, l'une et l'autre sont coconstitutives.
4. Lave (1988) parle de «*setting*» pour le premier cas et d'«*arena*» pour le deuxième.
5. La notion de curriculum que nous utilisons ne se confond pas à celle de plan d'études. Elle englobe l'ensemble de la documentation produite par un système scolaire.
6. Certains curricula tentent aujourd'hui d'entrer par une perspective situationnelle dans laquelle c'est la classe de situation qui est l'élément organisateur (Masciotra & Medzo, 2009).
7. «Fermée» dans le sens qu'il n'y a qu'une seule ou très peu de «réponses» correctes qui sont possibles et acceptées par l'enseignant.
8. «Ouvverte» dans le sens qu'il y a plusieurs possibilités de réponse pertinente et qu'une part d'imprévisibilité dans la réponse de l'élève est acceptée par l'enseignant.
9. Il n'est pas rendu compte ici de la transposition didactique en amont du curriculum formel, à savoir la transformation des savoirs savants en savoirs d'enseignement (Chevallard, 1985).
10. L'école primaire genevoise s'organise en deux cycles de quatre ans chacun. Le cycle élémentaire : 1^{ère} et 2^e enfantines et 1^{ère} et 2^e primaires. Le cycle moyen : 3^e, 4^e, 5^e et 6^e primaires. L'évaluation certificative et pronostique sont consignées dans un bulletin scolaire qui regroupe les cycles élémentaire et moyen. Dès la 1^{ère} primaire, l'évaluation certificative est trimestrielle et dès la 2^e primaire, un bilan certificatif est établi à la fin de l'année scolaire.
11. Désormais, l'évaluation certificative est chiffrée pour certaines disciplines dès la 3^e primaire. L'échelle des notes va de 1 à 6, la note 4 correspondant au niveau d'acquisition des connaissances et compétences requis pour être promu. Une moyenne arrondie à la demi-note est établie à partir des résultats obtenus aux contrôles ponctuels. Une moyenne annuelle arrondie au dixième est ensuite obtenue par la moyenne des trois trimestres.
12. Site officiel HarmoS : [<http://www.edk.ch/dyn/11737.php>].
13. D-DGEP-01A-17 du 25 août 2008. Cette observation, avec d'autres, montre une articulation souhaitée entre les documents curriculaires cantonaux et intercantonaux.
14. Le contrôle écrit est un terme générique (regroupant des termes variés : contrôles, tests, bilans, épreuves, examens, etc.) que nous utilisons pour désigner les tâches d'évaluation qui sont découpées en «items» présentés par écrit, l'élève répond aussi par écrit, dans un temps limité. Précisons qu'une enquête du Service de la recherche

en éducation (2006) a montré que les enseignants du primaire utilisent souvent des contrôles écrits, mais ils pratiquent également d'autres formes d'évaluation : grilles d'évaluation et autoévaluation, observations des élèves en situation, portfolios et dossiers d'évaluation, évaluations dans des situations « pratiques » (recherches, ateliers).

15. Voir notamment les trois axes définis dans le texte d'orientation de 1994 : [http://www.unige.ch/fapse/life/textes/Petit_Bleu.html].

RÉFÉRENCES

- Allal, L. (1999). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz & E. Ollagnier (éds), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 77-94). *Raisons éducatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L. (2007). Évaluation dans le contexte de l'apprentissage situé : Peut-on concevoir l'évaluation comme un acte de participation à une communauté de pratiques ? In M. Behrens (éd.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 39-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Allal, L., Béatrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M., & Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Éditions Universitaires.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. In *Formative Assessment - Improving Learning in Secondary Classrooms* (pp. 241-264). Paris: OECD-CERI Publication (What works in innovation in education).
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2008). Mieux comprendre le jugement professionnel en évaluation : apports et implications de l'étude genevoise. In L. Lafortune & L. Allal (éds), *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (pp. 223-239). Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2009). Au cœur du jugement professionnel en évaluation : des démarches de triangulation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 22, 25-40.
- Bélaïr, L., Lebel, C., Sorin, N. & A Roy, A. (2010). *Évaluation et régulation des compétences professionnelles : entre référentiels et pratiques*. Ottawa : Presses Universitaires d'Ottawa.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. New York: Vintage.
- Carette, V. (2009). Et si on évaluait des compétences en classe ? À la recherche du « cadrage instruit ». In L. Mottier Lopez & M. Crahay (éd.), *Évaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 147-163). Bruxelles : De Boeck.
- Chalier, N. (2008). *Le nouveau livret scolaire et l'évaluation certificative en mathématiques et en sciences de la nature : entre représentations et mises en pratique*. Document non publié, Université de Genève.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

- Conne, F., & Brun, J. (1999). La notion de compétences de phénomènes transpositifs dans l'enseignement des mathématiques. In J. Dolz & E. Ollagnier (éd.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 95-114). Bruxelles: De Boeck.
- Daniellou, F. (2002, septembre). *Le travail des prescriptions*. Actes du 37^e congrès de la Société d'ergonomie de langue française, « Les évolutions de la Prescription », Aix-en-Provence, France.
- Dolz, J., & Ollagnier, E. (éd.) (1999). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Elliott, N., Hohl, J.-M., Jeannet, C., Lehraus, K., Riedweg, B., & Tessaro, W. (2001). Le portfolio de l'élève: instrument d'évaluation formative et support d'information aux parents. *Éducateur*, 2, 6-9.
- Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) (2007). *Les livrets de compétences: nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*. Paris: IGEN, Rapport n° 2007-048.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S., & Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Legendre, M.-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires: effet de mode ou moteur de changements en profondeur? In F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (éd.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question* (pp. 27-50). Bruxelles: De Boeck.
- Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise* (2000). Genève: Département de l'instruction publique.
- Masciotra, D., & Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétence. Vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles: De Boeck.
- Mottier Lopez, L. & Allal, L. (2004). Le portfolio: pratiques et perspectives. *Éducateur, Numéro spécial*, 46-51.
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé: La microculture de classe en mathématiques*. Berne: Peter Lang.
- Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation: quelles triangulations méthodologiques et théoriques? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (éd.), *L'évaluation, levier du développement professionnel? Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 237-250). Bruxelles: De Boeck.
- Mottier Lopez, L., & Cattafi, F. (2008). Le processus du jugement professionnel comme fil conducteur dans l'attribution des notes. In L. Lafortune & L. Allal (éd.), *Jugement professionnel en évaluation: pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (pp. 159-186). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Mottier Lopez, L., & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire: développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34.
- Plan d'études de l'enseignement primaire 1E-6P* (2007). Genève: Département de l'instruction publique.
- Plan d'études romand des mathématiques, degrés 1-6* (1997). La Chaux-de-Fonds: COROME.

- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- Service de la recherche en éducation (2006). EVALEPCOPO – *Pratiques d'évaluation : ce qu'en disent les enseignants (à l'école obligatoire et dans l'enseignement postobligatoire général)*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Six, F. (2002, septembre). *De la prescription à la préparation du travail ; la dimension sociale du travail*. Actes du 37^e congrès de la Société d'ergonomie de langue française, «Les évolutions de la Prescription», Aix-en-Provence, France.
- Tessaro, W., Jeannet, C., Favre Marmet, A., & Pamm Wakley, V. (2010, septembre). *Entre pratiques d'évaluation en classe et textes institutionnels : l'analyse d'un mouvement transpositif*. Actes du congrès AREF, Université de Genève. <https://plone2.unige.ch/aref2010> (consulté le 30 avril 2011).
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière-Éducation.

Date de réception : 27 juin 2010

Date de réception de la version finale : 8 mars 2011

Date d'acceptation : 10 mars 2011