

EVALUER DANS LE CONTEXTE DES ARTS VISUELS VERS UNE ÉVALUATION POSITIVE

Bernard-André Gaillot

Maître de conférences en didactique des arts plastiques,
Université et IUFM d'Aix-Marseille, France

Sollicité pour prononcer la conférence d'ouverture de ce colloque consacré aux multiples aspects de l'évaluation en arts visuels, je m'efforcerai ici, à défaut de dresser un « état des lieux » réellement exhaustif, de faire apparaître les principaux points auxquels on peut se référer, soit qu'ils suscitent un assez bon consensus, soit au contraire qu'ils sont le lieu d'un débat encore vif. Je m'efforcerai aussi de montrer comment les inquiétudes ressenties par tout évaluateur quant à la fiabilité de son jugement, loin d'être un handicap, peuvent devenir un tremplin pour envisager l'évaluation dans une perspective plus humaniste.

Les apports de la docimologie générale

Commençons d'abord par trois rappels préliminaires. En premier lieu, dans « évaluer » il y a « valeur » (marchande). Il s'agit d'un jugement de valeur, qui renvoie davantage à l'appréciation circonstancielle, à la négociation, qu'à une quelconque vérité. Échelle de valeur (subjective) et non échelle de mesure (sinon, quelle unité de mesure ?). L'évaluation est une activité comparative, perceptive et cognitive, qui est soumise à de multiples facteurs d'erreur, qu'il s'agisse du recueil des informations ou encore de ce qui en est inféré.

Ensuite pour le contexte scolaire, évaluer ne peut se limiter à « noter ». La note est certes un codage facile, mais elle autorise ensuite des opérations automatiques (moyennes, statistiques) dont on ne mesure pas toujours les dérives.

Enfin, la problématique majeure de l'évaluation renvoie à deux questions liées : la question du ciblage et la question de la valeur prédictive. Dit autrement : dois-je évaluer

un produit scolaire (objet) ou bien un élève (sujet) ? Dans quelle mesure le glissement de l'un à l'autre est-il pertinent ?

Les constats apportés par la docimologie générale (du grec *dokimé* = épreuve) sont largement connus. De fait, la suspicion quant aux notes attribuées aux élèves était très ancienne (Angleterre, dès 1888, voir mon article *La docimologie, et après ?*). En France, ce furent les études de Laugier et Piéron entreprises sur les notes du Certificat d'Études en 1922 puis du Baccalauréat en 1932 qui mirent en lumière les écarts de jugement considérables qui affectaient la notation des copies d'examen. Ainsi, la moyenne d'écart entre correcteurs serait de l'ordre de 2 points sur 20 (pour des extrêmes à 12 !); il fut même calculé qu'il faudrait la moyenne de 127 correcteurs pour stabiliser la note d'une copie de philosophie ! La reprise de ces recherches dans les années soixante-dix dont on peut retrouver trace chez De Landsheere (1971) ou Noizet et Caverni (1978) confirma les observations du début du siècle. Les principaux déterminants des disparités de jugement pour la correction des copies écrites (hormis la sévérité et l'usage de l'échelle de notation) tiennent à des effets d'ordre de correction, de contraste d'une copie à l'autre, d'informations connues a priori portant sur les élèves, ainsi que divers effets de halo (aspect de l'écriture, photographie...).

S'agissant des arts plastiques, les investigations que nous avons menées peu après et portant sur la notation des productions plastiques scolaires (Gaillot, 1987) révélèrent l'existence de disparités de jugement *aussi fortes* que dans les autres disciplines d'expression, ceci bien qu'il soit plus aisé de comparer simultanément des travaux offerts au regard que de lire successivement des copies écrites. Outre la validité des effets déjà repérés dans le contexte général, nous avons montré que le professeur d'arts plastiques est, de plus, sujet à des déterminants spécifiques qui se rapportent aux paramètres plastiques des objets à évaluer (coloris, complexité, et par extension validante ce qui renvoie au style ou à une « école »), y compris naturellement quant ceux-ci *ne sont pas pertinents* dans ce qui est à apprécier.

Face à ces constats, peu de remèdes, sinon la multicorrection et une meilleure harmonisation entre correcteurs pour ce qui est de l'identification des critères (le barème chiffré n'étant pas à lui seul une bonne solution car la notation dite spontanée est souvent plus fiable que l'usage mécanique d'une grille chiffrée).

Pourtant, à mes yeux, le mérite de ces calamiteux constats docimologiques aura moins été de contribuer à améliorer peu à peu la fiabilité des notes scolaires que de contribuer à s'en détacher : ils se révélèrent être finalement comme le déclencheur d'un radical changement de cap (ou de philosophie) : le passage ou le glissement de la notation d'un objet produit à l'évaluation des compétences réellement acquises par un individu.

Car, en regard de cela, ne doit-on pas assumer notre subjectivité et savoir en tirer les conséquences ? La finalité de l'évaluation n'est-elle pas moins de comparer une performance à une norme que d'apprécier un processus de construction de la personne ? La problématique apparaît dès lors sous un autre angle mais sans pour autant être résolue : comment apprécier un sujet (et quel sujet voulons-nous voir se construire ?) alors que nous n'avons accès qu'à des manifestations encodées par les règles du jeu scolaire ?

Dans cette perspective, les multiples recherches sur les taxonomies d'objectifs entreprises à la suite de Bloom au milieu du siècle dernier ont largement contribué à poser la question du sens, qu'il s'agisse de la différence entre évaluation sommative et évaluation formative (Scriven, 1967), qu'il s'agisse du degré d'exigence différenciant les objectifs de simple maîtrise des objectifs d'expression (Eisner, 1969 ; De Landsheere, 1976). Mais l'apport le plus net quant à la problématique de l'évaluation porte sur la valeur prédictive, autrement dit la relation qu'il est possible d'établir entre performance et compétence (Gillet, 1991).

Revenons donc à la démarche d'évaluation qui s'attache à apprécier un comportement observable, soit directement, soit au travers d'un artefact. Ce qui importe finalement et qui pose problème, c'est la fiabilité sur le long terme. Remarquons qu'une marge

énorme existe en matière de compétence entre la définition d'un Hameline (1979), un savoir-faire permettant une mise en œuvre immédiate à partir d'un répertoire de gestes disponibles et celle d'un Scallon (2004), la possibilité de mobiliser sur l'instant de manière intériorisée un ensemble de ressources en vue de résoudre n'importe quelle situation nouvelle. Tandis que la première définition ne renvoie finalement qu'à un bon savoir-faire procédural, la seconde valorise la capacité d'improviser voire de créer au sens de Chomsky lorsqu'il définit la compétence linguistique par son caractère *créatif*, dès lors que l'enfant s'affranchit des paroles répétitives conditionnées pour avoir intégré un *système de règles* qui permet ensuite de construire – *créer* – des phrases nouvelles.

La compétence, en s'appuyant toujours sur Scallon, est à inférer à partir de comportements indicateurs qui doivent nous permettre d'identifier quelles ressources l'élève est en mesure de mobiliser, en particulier :

- des savoirs ou connaissances mémorisées ;
- des habiletés (savoir-faire, savoir-utiliser, savoirs procéduraux...);
- des stratégies (façon de faire choisie librement ; esprit de méthode) ;
- des attitudes (une posture d'esprit favorable ; persévérance, curiosité...).

Remarquons que nous parlons moins de *critères* (définis a priori) que d'*indicateurs* (signes repérés a posteriori). Naturellement, les deux dernières catégories sont nettement plus difficiles à inférer. Paradoxalement, le « flou » de la compétence, à la différence de l'école de la performance – la fameuse PPO, pédagogie par objectifs, héritière de Mager – qui ne focalise que sur le résultat, le « produit attendu » (Bonniol, 1981) comme preuve de réussite, se révèle aussi un atout en ce qu'il oblige l'enseignant à surmonter ce handicap par la recherche des *indices* multiples qui pourront attester des avancées et des gains attendus, qu'il s'agisse, certes, de compétences-produits (terminales) mais aussi de compétences-processus, autrement dit orientées vers la démarche (méthodologiques), lire J.L. Wolfs (1998).

Pour conclure cette entrée en matière docimologique, au-delà de la note, les arts plastiques (ou visuels) étant ontologiquement liés à l'expression, ce sont les visées

taxonomiques les plus hautes qui sont appelées. Il importe donc que les enseignants d'art sachent faire la différence entre ce que j'appellerai trivialement le « **savoir-répéter** » (redire, refaire, imiter...), et le « **savoir-se-débrouiller-tout-seul** ».

Quelles acquisitions évaluer en arts visuels ?

En art, la révélation des disparités de jugement a sans doute contribué à proscrire la notation solitaire au profit d'une *évaluation collective* (notamment en situation de concours) et à cerner de manière aussi claire que possible les *indicateurs de réussite* en s'attachant tout particulièrement aux objectifs supérieurs, y compris dans ce que nous appelions en 1987 « le champ scolaire élargi ». Sans doute s'est-on mieux attaché, de manière variable selon les pays, à s'interroger sur ce qu'est susceptible de faire *seul* l'élève hors de l'institution scolaire et en quoi ce qui a été fait peut attester du développement d'un intérêt et de la construction de compétences acquises durablement. Assurément, les précédents constats ne pouvaient qu'inviter à se concentrer sur ce que l'on souhaitait réellement apprécier dans l'opération, autrement dit, elles poussèrent à réfléchir sur la *fonction de l'évaluation* en contexte scolaire.

Enseigner les arts visuels, pour quoi faire ? Telle devient la nouvelle question à laquelle on ne peut échapper dès lors que l'on veut pousser plus avant les investigations en matière d'évaluation. Naturellement, il n'appartient pas au chercheur de répondre à cette question qui relève du Politique, les instructions officielles sont rédigées à cette fin.

Ceci étant posé, il est clair que tout enseignement doit conduire à des acquisitions et que celles-ci doivent être évaluées. Ceci est la condition incontournable du maintien d'un enseignement des arts à l'intérieur de tout système scolaire obligatoire.

Si l'on cherche maintenant à préciser plus finement les objectifs d'une séquence d'arts visuels, on se rend compte qu'il pourrait être commode de classer les acquisitions disciplinaires souhaitées à l'aide de plusieurs registres, sans pour autant que ceci apparaisse comme un modèle, tout au plus un outil méthodologique :

D'abord, au plan des **connaissances**, premier niveau, la psychologie cognitive (Tardif, 1992), semble s'accorder aujourd'hui pour y distinguer trois grandes catégories : *déclaratives* (le savoir théorique), *procédurales* (savoir comment faire) et *conditionnelles* (savoir à quelle occasion agir). Afin de clarifier notre quête, suggérons que ces catégories rapportées aux arts visuels soient partagées différemment au regard d'entrées plus spécifiques et qui se rapportent :

- à l'aspect *technique* (découvertes nées de l'expérience exploratoire, ce qui se nomme souvent habiletés) : toute production plastique doit donner l'occasion de découvrir et de s'approprier de nouvelles techniques ;
- à l'aspect *théorique* (pour les petites classes surtout du vocabulaire, pour les plus grands des citations se rapportant aux grands écrits sur l'art) : toute production doit donner l'occasion de nommer, de décrire, d'échanger à un niveau adapté aux élèves ;
- ou à l'aspect *culturel* (des artistes, des œuvres) : tout processus de production, par le vécu des choix qui s'y sont opérés, favorise l'accès aux œuvres d'art mais aussi comparativement à tout objet visuel qui environne les adolescents.

Ensuite, au-delà des connaissances construites, il y a (ou non) l'intériorisation de ces découvertes et la capacité espérée d'en tirer parti. Les **compétences** attendues par rapport à ces trois axes pourront être, gardant les mêmes entrées :

- *plasticiennes* (être capable d'associer et de maîtriser des moyens plastiques au service d'intentions – forme et sens), tout processus de création doit permettre d'apprécier le degré d'initiative de l'élève en matière d'expression plastique, compétence qui se joue entre ce qui relève de la pertinence et ce qui relève de la prise de risque singulière ;
- *théoriques* (être capable d'un recul réflexif quant à sa démarche, quant à la pratique des autres, d'analyser de même toute œuvre d'art) : si la pratique est en elle-même un « agir réflexif », la mise en mots révèle l'aptitude à se saisir des enjeux sous-jacents à toute démarche plasticienne ;
- et *culturelles* (être capable de situer et comprendre une œuvre quant aux divers déterminants de son époque et de son pays) : il s'agit là de saisir l'esprit d'un contexte

de société, de savoir mettre en relation avec d'autres cultures ou d'autres expressions artistiques.

A ces compétences disciplinaires, il convient d'ajouter comme il est dit plus haut ce qui se rapporte au processus et à la méthodologie (savoir s'organiser avec rigueur, fluidité d'esprit, réagir à l'imprévu...), ce qui ouvre à la question du champ d'action de la compétence : interdisciplinaire ou carrément **transversal**. Maingain, Dufour et Fourez (2002) citent ainsi plusieurs catégories de compétences à vocation générale : les compétences *logiques* (opérations mentales telles que déduire, comparer...), *cognitives* (démarches d'apprentissage), *méthodologiques* (organisation de son travail), *communicationnelles* (savoir s'exprimer), *métacognitives* (posture réflexive quant à son travail), *épistémologiques* (recul critique favorisant un usage approprié de ses connaissances), *relationnelles* et *socio-affectives*. Les auteurs regrettent d'ailleurs que ces compétences ne fassent que très rarement l'objet d'une modélisation ou d'un apprentissage particulier. Relativement aux arts plastiques, citons encore la capacité de planifier son travail, de faire aboutir une réalisation avec ingéniosité et dextérité, d'utiliser les supports numériques, de faire preuve de créativité, d'exercer son esprit critique, d'inférer du sens à partir de documents, de s'exprimer d'une façon claire et argumentée, etc. Au-delà, il faudrait enfin évoquer l'aspect affectif, qui touche à toutes les **attitudes positives** qu'un sujet peut développer, ouverture vers telle ou telle discipline, ouverture aux autres, estime de soi.

Globalement, les arts visuels ayant systématiquement partie liée avec « la vie », c'est-à-dire engageant des références pluridisciplinaires, visant systématiquement des acquisitions qui dépassent l'enceinte de la salle de classe, je suis plutôt porté à penser que s'y élaborent des compétences larges qui devraient être de nature, demain, à favoriser en toutes occasions la prise d'initiatives et tous types de comportements dits « autonomes ». Ceci dit sans méconnaître que le débat entre chercheurs est loin d'être clos quant à la « transférabilité » totale des compétences, lire Rey et Develay (1996), par exemple.

Finalement, sans pour autant s'écarter du principe selon lequel l'enseignement des arts se fonde sur la pratique, n'est-il pas judicieux de s'écarter de l'immédiat pour se poser, à propos de l'élève, des questions plus larges ? Par exemple :

- Que sait-il faire de plus ?
- Quelles informations nouvelles ont été découvertes, comprises, mémorisées, réinvesties ?
- Est-il capable de « se débrouiller tout seul » et de conduire à terme une démarche de création ?
- Est-il capable d'analyser des œuvres et de porter un jugement argumenté ?
- Prend-il davantage goût à ce qui est fait et découvert au plan culturel ?
- A-t-il développé des capacités d'ordre général et révélé des aptitudes intéressantes pour sa future vie d'adulte ?

Plusieurs conséquences didactiques ne peuvent manquer d'apparaître dès lors qu'on envisage l'évaluation en arts visuels dans une configuration élargie.

La première, est que l'évaluation nous pousse à rentabiliser un « **au-delà de la pratique** », ce qui signifie ne pas s'arrêter à l'appréciation de la production plastique, même si celle-ci, insistons bien sur ce point, reste première. Au-delà de l'évaluation formative, c'est d'abord « **enseigner par l'évaluation** » (Gaillot, 1991). Ne pas confondre objectif de réalisation et objectif d'apprentissage. Comme le suggérait déjà Eisner, le moment du bilan est essentiellement un temps où l'on tire leçon de ce qui vient d'être produit, où se jouent les interactions avec autrui, le moment où l'on met en mots, sans que ceux-ci oblitérent les travaux mais en faisant en sorte que la globalité d'un agir intuitif puisse chez l'élève se réorganiser dans la rationalité d'un langage articulé. Et ceci est éminemment formateur, simplement par les opérations mentales de recul que cela requiert et indépendamment de la pertinence des échanges qui, espérons-le, pourront avoir lieu.

La seconde est qu'on ne peut rien évaluer qui ne soit d'abord **authentique**. Constaté un savoir-faire manuel est aisé. Mais si l'on veut juger de l'aptitude de l'élève à prendre

des initiatives, ceci n'est envisageable que dans la dynamique du **projet d'expression personnelle** (il faudrait à cet égard, après Piaget et Freinet, rappeler à notre mémoire les théories constructivistes). En France, les premières initiatives (Pélissier) datent de 1972 (synthèse CNDP, 1988), le « projet » est donc pour moi une évidence indissociable de l'évaluation (Gaillot, 1987 et 2004).

Le troisième point concerne l'organisation du dispositif didactique qui ne peut s'envisager sans la préparation d'un scénario d'évaluation et d'un outillage adaptés : c'est relativement à chaque séquence, eu égard aux acquisitions spécifiques attendues, que doivent pouvoir être proposés en écho à la production plastique soit une verbalisation sur l'élucidation de sa démarche, soit un contrôle du vocabulaire, soit une recherche vers les œuvres d'art, soit un questionnaire d'auto-évaluation, soit une activité de classement par catégories, etc. (voir en fin d'article mon renvoi aux publications en ligne de l'IUFM d'Aix qui montrent de nombreux exemples). La référence évidente aux méthodes actives (Ferrière, 1920) ainsi qu'aux théories constructivistes (Jonnaert et al., 1999) ne peut manquer de conduire à la réflexion métacognitive (Grangeat et Meirieu, 1997). Il faut habituer les élèves dès les petites classes à avoir prise sur les indicateurs d'évaluation. Réfléchir sur les paramètres du jugement est de la plus haute importance (ne serait-ce que pour sortir du « *c'est beau – c'est pas beau* ») afin de solliciter d'emblée l'exigence en matière de vocabulaire spécifique, la prise de parole, le commentaire comparatif argumenté, etc.

Le quatrième de ces points essentiels conduit de la métacognition au **portfolio**. Si, pour l'élève, avoir prise sur les enjeux de sa formation est essentiel, la capacité de sélectionner explicitement les productions et les acquis culturels dont il souhaite garder trace, plus encore, la possibilité de les mettre en scène sur un support numérique en les théâtralisant sont particulièrement formateurs. Largement utilisé sur le continent américain (Barrett, 2000), ce dispositif est peu usité en Europe ; en tant que responsable de la formation des enseignants, je m'efforce d'orienter la réflexion des professeurs français vers cette avenue.

Évaluer en université d'art

Quelques mots seulement, puisque le sujet sera ensuite développé par d'autres intervenants. Naturellement, la question de la valeur prédictive (la distance objet-sujet) se pose tout autant mais toutefois à une nuance près car l'on est en droit de penser qu'un étudiant d'art est en pleine possession de ses capacités d'initiative et donc que ce qu'il a produit « représente » davantage ses compétences réelles. A cet égard, je verrais cinq questions à poser pour la recherche d'indicateurs :

1. l'étudiant est-il capable d'élaborer un projet pertinent ?
2. l'étudiant est-il capable de produire et de conduire à terme ?
3. l'étudiant est-il dans une démarche de créateur ?
4. l'étudiant est-il en mesure de percevoir et nommer les enjeux de son travail ?
5. l'étudiant est-il capable de recul critique ?

L'autre point spécifique se rapporte à la dimension artistique qui ne peut s'accommoder de *critères* définis a priori (nous serions dans l'académisme) et qui révèle pleinement la nécessité de s'en remettre à des *indicateurs* plus flottants. Sauf à dire que le critère de « l'artacité » (Genette, 1997) serait précisément la présence de quelque chose qui fait dysfonctionner lesdites grilles de critères (« *c'est là que tout commence* », Gaillot, 1997).

Évaluer un enseignant d'art

On ne sera pas surpris si je dis qu'un bon enseignant est celui qui sait bien jouer de l'évaluation...

Mais, en préalable sans doute, faut-il se demander ce qu'est un « bon » enseignant pour l'employeur, pour les élèves, pour les parents. La majorité des référentiels que j'ai pu consulter (je livre quelques exemples sur le site du colloque) évoquent trois registres : les compétences pédagogiques ou relationnelles, les compétences didactiques liées aux apprentissages, les attentes institutionnelles liées au sérieux et au dévouement.

A mon tour, sans trop détailler, je dirai qu'un bon enseignant doit être un bon communicant, être un bon « passeur » vers les apprentissages, être en recherche permanente. Après avoir dit la nécessité d'évaluer ce qui a été découvert, compris, assimilé, chez nos élèves, je dirai (revenant sur l'approche par les compétences) que c'est celui qui pense moins finalement aux contenus disciplinaires qu'au devenir et à l'autonomie de l'élève. Et pour tout dire, celui qui sait se mettre dans une posture **d'évaluation positive**.

Trop souvent (je parle là de l'enseignement général et non des filières professionnelles), l'évaluation d'un individu s'opère négativement par retranchement en regard d'un niveau idéal. Ainsi ne vaudrait-on "que" 46 sur les 60 ou 100 escomptés, ou "que" 8 sur 20 en contexte français. Ma conviction est que, par l'élargissement de nos ambitions en termes d'acquisitions, par l'accent porté sur ce qui, au-delà de la pratique, contribue à faire de l'élève un adulte, la finalité première de l'évaluation en contexte scolaire est d'accompagner l'élève dans sa progression et dans son devenir.

De mon point de vue, toute réflexion sur l'évaluation doit s'organiser en référence à cette visée sur le long terme, aussi, ainsi qu'il est attendu de nous par les familles, nos préoccupations doivent-elles impérativement s'élargir vers deux directions :

- d'une part, ce qui relève de la construction de la personne adulte : il s'agit là des compétences et du cheminement vers l'autonomie ;
- mais aussi, d'autre part, ce qui relève de l'estime de soi et du profil de vie : en quoi ce qui a été vécu et produit en arts visuels peut-il aider à se construire un futur ? Pratiquer une évaluation positive, c'est s'efforcer de relever les circonstances où l'élève réussit (et ses aptitudes en termes de sérieux, d'intuition, de persévérance, de minutie, mais aussi de curiosité et d'assimilation, d'auto-analyse et de remise en question, par exemple), c'est mettre en lumière **la part d'excellence** que chacun possède en lui-même. Car contribuer à ouvrir des perspectives d'avenir pour nos élèves, n'est-ce pas une des tâches les plus essentielles assignées à l'école ?

Car plus largement encore, évaluer, c'est d'abord échanger, c'est partager une quête du futur sans qu'il y ait pour autant de niveau imposé ou de cible à atteindre fixée à l'avance (les examens, eux, très ponctuellement, sont faits pour cela).

Pour le reste, c'est-à-dire l'essentiel (ce qui n'a rien à voir avec faire croire que tout est réussi), évaluer, c'est s'ouvrir à l'imprévu pour y rechercher l'être, c'est une opération qu'il faut d'emblée considérer comme complexe et permanente. Évaluer, c'est accompagner ; évaluer, c'est aider à l'avancée de l'autre. Et nous, enseignants, avons reçu mission pour cela.

Références

On trouvera de plus larges développements ainsi que des compléments bibliographiques dans :

- GAILLOT, B.-A. (1997), *Arts plastiques, éléments d'une didactique critique*. Paris : PUF (5^e mise à jour 2006).
- Deux publications en ligne : GAILLOT, B.-A. (dir.) (2003), *Arts plastiques, l'évaluation des acquis* ainsi que (2004), *Le projet en classe de 3^{ème}*. Aix-en-Provence : IUFM-Rectorat DAFIP, par : http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/apl/didactique/pg_dida_sa.htm
- Deux articles en ligne : GAILLOT, B.-A. (2004), *La docimologie, et après ?* ainsi que (2005), *Des arts plastiques vers l'autonomie de l'élève*, par : http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/apl/didactique/pg_dida_rsd.htm

ALLAL, L. (1991) *Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

BELAIR, L. (1999) *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*. Paris : ESF.

BONNIOL, J.-J., VIAL, M. (1997) *Les modèles de l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.

BOUTINET J.-P. (1990), *Anthropologie du projet*. Paris : PUF

BRU M., NOT L. (1987), *Où va la pédagogie de projet ?* Toulouse : Ed. Universitaires du Sud

- CARDINET, J. (1990) *Evaluation scolaire et pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- DE KETELE, J.-M. (dir.) (1986) *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck.
- DE LANDSHEERE, G. (1971) *Evaluation continue et examens*. Paris : Nathan.
- GILLET, P. (CEPEC, dir.) (1991) *Construire la formation*. Paris : ESF.
- GRANGEAT M., MEIRIEU P. (dir.) (1997) *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF.
- HAMELINE, D. (1979) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. Paris : ESF.
- JONNAERT P. (2002), *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles : De Boeck
- JONNAERT P., VANDER BORGHT C., DEFISE R. (1999) *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- MAINGAIN A., DUFOUR B., FOUREZ G. (dir.) (2002), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck.
- MEN-CNDP (1988), *Arts plastiques au collège, enseignement en situation d'autonomie*. Lyon : CRDP
- NOIZET, G., CAVERNI, J.-P. (1978) *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.
- PERRENOUD, P. (1998) *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- REY, B., DEVELAY M. (1996) *Les compétences transversales en questions*. Paris : ESF.
- ROEGIERS, X. (2000) *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- SCALLON G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- TARDIF, J. (1999), *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Editions Logiques.
- WOLFS J.-L. (1998) *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck.