



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Quel contrat didactique dans la perspective d'une évaluation formative ?

Maria-Alice Médioni

Centre de langues Lyon 2,
Secteur Langues du GFEN, France
Maria.Alice.Medioni@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-2444-5820>



Reçu le 26-05-2022 / Évalué le 22-10-2022 / Accepté le 01-02-2023

Résumé

L'évaluation formative est-elle compatible avec le contrat didactique ordinaire ? S'engager dans une conception formative de l'évaluation comme aide à apprendre suppose une redéfinition des règles qui lient apprenants et enseignant et leur permettent de se risquer dans une action conjointe favorisant la réussite dans l'apprentissage. Comment construire alors dès le début de l'année des règles de fonctionnement nouvelles et peu familières, qui peuvent heurter les habitudes des apprenants mais constituer un arrangement acceptable pour apprendre ensemble ?

Mots-clés : évaluation formative, contrat didactique, action conjointe, réussite dans l'apprentissage

What didactic contract in the perspective of a formative evaluation?

Abstract

Are formative assessment compatible with a common didactic contract? Engaging in a formative concept of assessment as a learning aid presupposes a redefinition of the rules that bind students and teachers and allow them to take risks in a joint action stimulating success in learning. How then can we build new and unfamiliar learning rules from the beginning of the school year, that might clash with the learner's habits but constitute an acceptable arrangement for learning together?

Keywords: formative assessment, didactic contract, joint action, success in learning

Introduction

Une pratique d'évaluation reflète toujours une conception de l'enseignement et de l'apprentissage. Selon qu'on pratique l'évaluation « sommative » ou « normative » (uniquement axée sur le contrôle des connaissances) ou « formative » (davantage axée sur la régulation des apprentissages), on adhère à une conception de l'apprentissage et de la relation pédagogique sensiblement distincte. Chacune de

ces pratiques induit des effets fort différents sur les apprenants tant sur le plan de la motivation, de l'engagement et de la persévérance dans les tâches proposées, de l'apprentissage, du stress ou de la mise en confiance, notamment à propos de leurs capacités. S'engager dans un processus d'évaluation formative suppose, comme l'indique Philippe Perrenoud, de se mettre au clair sur le type de pédagogie et le contrat didactique à mettre en œuvre dans la classe : « Chaque maître souhaitant pratiquer une évaluation formative doit reconstruire le contrat didactique, contre les habitudes acquises par ses élèves » (Perrenoud, 1998 : 138).

Dans cet article, je me propose de réfléchir à la notion de contrat didactique nécessaire à la pratique de l'évaluation formative et, à travers un exemple concret, présenter une modalité de sa construction en classe de langue étrangère.

1. Le contrat didactique dans la situation de classe « ordinaire »

Rappelons tout d'abord que le contrat didactique est « l'arrangement implicite ou explicite qui s'établit entre le maître et ses élèves à propos du savoir, de son appropriation et de son évaluation » (Perrenoud, 1991), ou, dit autrement, « l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant » (Brousseau, 1981 : 32). Brousseau précise en outre, dans le champ des mathématiques, mais transposable aisément dans d'autres champs et notamment dans le champ des langues étrangères, que :

*Dans une situation d'enseignement, préparée et réalisée par un maître, l'élève a en général pour tâche de résoudre le problème (mathématique) qui lui est présenté, mais l'accès à la tâche se fait à travers une interprétation des questions posées, des informations fournies, des contraintes imposées qui sont des constantes de la façon d'enseigner du maître. Ces habitudes (spécifiques) du maître attendues par l'élève et les comportements de l'élève attendus par le maître, c'est le **contrat didactique**.* (Brousseau, 1980 : 181).

Cet « arrangement » détermine des comportements attendus de part et d'autre (apprenants et enseignant) qui relèvent d'habitudes plus ou moins explicitées ainsi que de la forme scolaire (Vincent et al., 1984) dont les règles régissent la relation entre le maître et l'élève, dans une sorte d'évidence qui provoque des malentendus cognitifs contribuant à la production des inégalités scolaires (Bautier, Rochex, 1997 ; Bautier, Rayou, 2009 ; Bonnéry, 2008).

Le contrat « ordinaire », habituel dans les classes, est davantage fondé sur la transmission frontale et le cours dialogué – questions-réponses – que sur une

conception socio-constructiviste de l'apprentissage où apprendre et évaluer sont conçus comme des actions conjointes. Il produit des effets d'attentes souvent alarmants : l'effet Topaze, en référence à la pièce de Marcel Pagnol - le maître tente de gagner l'adhésion de l'élève en transformant la tâche pour qu'elle devienne facilement accessible — ; l'effet Jourdain, en référence à Molière, qui consiste à laisser croire à l'apprenant qu'il a compris et acquis le savoir visé (Brousseau, 1998). Il produit également des comportements d'évitement, voire « de survie », liés à la conception du métier d'élève décrite par Philippe Perrenoud : « *un jeu du chat et de la souris, un affrontement de stratégies et de contre-stratégies* » (1998 : 80), un jeu dont il s'agit de sortir gagnant « à moindres frais » :

Cette course à la réussite induit nécessairement un rapport stratégique ou tactique à la scolarisation et donc un rapport utilitariste, voire cynique, aux savoirs. Lorsque l'essentiel est de survivre jusqu'à la prochaine échéance sélective, la logique des élèves n'est pas de comprendre ou d'apprendre pour leur plaisir, par curiosité, pour répondre à des besoins personnels. Il s'agit de faire bonne figure dans la compétition pour l'excellence, par tous les moyens, y compris les moins recommandables du point de vue pédagogique ou éthique : tricherie, bachotage, « piston », etc. Dans le métier d'élève, la ruse et le souci des apparences tiennent une place importante. Les parents renforcent souvent cette tendance, les yeux fixés sur le diplôme final et l'emploi (Perrenoud, 1994).

Une forme relativement fréquente, plus explicite et institutionnelle, existe sous la forme d'un « contrat » où figurent les règles de l'établissement ou de la classe, que les apprenants et leurs parents sont « invités » à signer et à respecter. Outre le fait que ce type de « contrat » ressemble davantage à un inventaire des devoirs de l'apprenant et des sanctions encourues en cas de manquement, il révèle le plus souvent un oubli manifeste de ses droits, tout comme des devoirs de l'enseignant, et s'avère être un piètre rempart aux débordements possibles, imaginé par des esprits fort peu animés par un idéal démocratique d'émancipation !

Ces contrats ne sont donc ni explicites ni librement consentis, et, par là même ne peuvent être assimilés à de vrais contrats qui, par définition, lient les deux parties engagées et créent des obligations réciproques. Qui plus est, ils ne laissent pas vraiment de place à l'évaluation formative.

2. Une nécessité : un nouveau contrat didactique, « moins conflictuel¹ »

Si ces « contrats » sont à bannir parce qu'incompatibles avec l'idée d'un engagement mutuel, il est indispensable de définir ensemble, apprenants et enseignant, un autre contrat susceptible d'éclairer l'action de chacun et d'explicitier au

mieux les conditions du travail à mener conjointement. Pour autant, ce n'est ni facile, ni évident :

Plus on va vers l'enseignement secondaire, plus l'évaluation formative se trouve en rupture avec les stratégies habituelles des élèves et exige une sorte de révolution culturelle, fondée sur une confiance réciproque et une culture commune qui rendent la transparence possible (Perrenoud, 1998 : 177).

Les élèves sont, en effet, installés dans une culture très ancrée, « de la carotte et du bâton » où notes et sanctions rythment leur quotidien, où l'enseignant dit ce qu'il faut faire et corrige, où il s'agit de « suivre » comme on peut, prendre des notes et restituer, viser la moyenne pour passer dans la classe supérieure, réussir les examens... et éviter les ennuis. Même les « bons » élèves, supposés « motivés » et déclarés « brillants », finissent par choisir les matières dans lesquelles ils vont véritablement s'investir (celles à fort coefficient, en général) et travailler à l'économie dans les autres, pour pouvoir « respirer » un peu. Ce schéma récurrent explique les comportements de défense, l'absence d'engagement et les inégalités scolaires qui en découlent : on n'apprend pas sous la menace (Butera *et alii*, 2011).

Si l'enseignant fait le choix de l'évaluation formative et de la régulation des apprentissages dans le but de rendre les apprenants plus autonomes, il doit envisager de construire avec les apprenants, et contre leurs habitudes un nouveau contrat didactique (Perrenoud, 1998 : 138), dans une approche moins conflictuelle et plus coopérative. L'évaluation formative est avant tout une information réciproque qui permet de réguler les apprentissages. Si le cadre de travail ne permet pas aux apprenants d'avoir suffisamment confiance et de se sentir en sécurité, comment prendraient-ils le risque d'oser des hypothèses, des stratégies, des erreurs et des tâtonnements, de verbaliser leurs réussites et leurs difficultés ? L'évaluation formative comme l'auto-évaluation exigent un effort de transparence qui ne peut être accordé que dans un climat de sécurité maximum. Passer à un contrat didactique différent suppose de la part de l'enseignant de penser autrement sa posture, ses gestes professionnels, ses interventions. Il s'agit pour lui d'installer un cadre qui intègre à la fois confiance et exigence, liberté et contrainte (Bassis, 2011), pour permettre la prise de risque nécessaire à l'apprentissage et l'évaluation formative (Médioni, 2016). Il lui faut également manifester des attentes élevées vis-à-vis des apprenants, souscrire et défendre le postulat de l'éducabilité — le « Tous capables² » du GFEN —, croire à ce qu'il fait, donner l'exemple et manifester son enthousiasme pour la tâche qui lui incombe (Hadji, 2012). Sa posture est de l'ordre de l'éthique et relève de l'accompagnement qui favorise le développement de l'autonomie chez l'apprenant.

3. La construction du contrat didactique

Plutôt que de présenter les règles de fonctionnement de la classe d'emblée, « à froid » et d'essayer de convaincre les apprenants de leur bien-fondé – confiance, autonomie, coopération, absence de compétition, etc. –, j'ai choisi de proposer une situation d'apprentissage où ils vont rencontrer ces règles, en actes, en éprouver les contraintes qu'elles impliquent et les possibles qu'elles ouvrent, pour pouvoir en discuter par la suite. Pour autant, parce qu'il s'agit de prendre conscience de ces règles tout de suite, je propose de débiter l'année par une situation d'apprentissage emblématique qui permette de rencontrer l'essentiel de l'organisation proposée.

Je rapporterai ici l'expérience réalisée dans une classe de 1^{re}, en 2001, au Lycée Jacques Brel de Vénissieux (69) (Médioni, 2016) où il s'agit de se déplacer pour aller choisir, parmi un ensemble de reproductions de tableaux étalées sur des tables au fond de la classe, celle « qui plaît le plus », à trois reprises. Au bout de ces trois déplacements, il reste une seule œuvre, que personne n'a choisie. C'est sur celle-ci que va porter le travail, afin d'explicitier d'abord les raisons pour lesquelles elle est restée sur la table, puis celles pour lesquelles elle « pourrait être intéressante ». La comparaison des différentes raisons va permettre de tirer des conclusions et constater comment la situation proposée a permis de regarder ce qu'on ne regarde pas d'ordinaire, de changer son regard et de l'aiguiser.

À l'issue de ce premier cours, les apprenants sont invités à revenir sur ce qu'ils ont vécu pour y repérer ce qu'ils ont appris et comment ils l'ont appris. Outre le retour sur les apprentissages langagiers et culturels, il s'agit de faire l'inventaire le plus précis possible des modalités de travail et des conclusions à en tirer, d'abord individuellement, puis en petits groupes. Le rapport de chaque groupe est pris en note sur une affiche par l'enseignant et soumis aux élèves pour discussion, explicitation. Puis la proposition est faite de classer toutes les modalités de travail énoncées dans des catégories nommées par les apprenants eux-mêmes. Ce travail est proposé dans toutes les classes, à l'issue de situations différentes, adaptées au niveau des apprenants, mais qui répondent toutes aux caractéristiques d'une démarche d'auto-socio-construction du savoir (entrée insolite dans l'activité, mise en recherche et questionnement, alternance de travail individuel et de groupe, situation-problème, production orale et/ou écrite, socialisation, analyse réflexive).

Voici les éléments identifiés et classés dans cette classe de 1^{re}, dans le contexte évoqué plus haut, lors de l'analyse réflexive.

3.1. La confiance

Il n'y a pas de bonnes et mauvaises hypothèses ou propositions. Elles sont toutes prises en compte dans un premier temps. On peut oser, se tromper. Chacun à la fin, peut revenir sur ce qu'il a dit et le modifier, sans que ce soit « corrigé ». C'est possible parce que l'atelier a permis de réfléchir. On est un peu frustré lorsqu'on s'aperçoit qu'on ne va pas travailler sur ce qu'on a choisi, mais on est consolé, à la fin, quand on s'aperçoit qu'on va y revenir d'une autre façon. Le fait d'échanger ses idées avec les autres permet de vérifier qu'on n'est pas tout seul à penser de telle ou telle façon, à avoir des difficultés, à ne pas savoir quelque chose. On a le droit de changer d'avis.

3.2 La sécurité

Les différents choix se font dans le plus profond silence. Il faut de la concentration et il ne s'agit pas d'influencer le choix des autres. Chacun doit être libre de ses choix hors des commentaires et des appréciations des autres. On n'est jamais interpellé directement, on a un petit temps pour réfléchir et pour s'essayer, se préparer dans le groupe.

Ce qu'on vient de dire est pris en note par l'enseignant et reste sous les yeux de tous. On peut s'en servir. Il n'y a pas de correction mais plein de ressources pour pouvoir avancer et décider. Il n'y a pas de jugement mais le renvoi des arguments, des divergences, des contradictions et des propositions pour regarder les choses autrement.

3.3. Le respect de chacun

La parole est prise équitablement : au moment où il faut expliquer les raisons pour lesquelles la dernière reproduction n'a été choisie par personne, ou lorsqu'on est invité à changer de regard, chaque groupe présente un argument, à tour de rôle. Cela évite qu'un groupe présente tous les arguments et qu'il ne reste plus d'espace pour les autres. Toutes les propositions sont notées par l'enseignant sur une affiche, sans hiérarchie. On n'est pas obligé d'être d'accord, mais on va être obligé de porter la parole du groupe, avec ses variantes. Il n'y a pas de jugement.

3.4. Les surprises

On se déplace, on bouge, on va chercher des documents... On s'attend à devoir décrire – encore une fois – la première œuvre choisie, alors on choisit quelque

chose de « facile » et puis, non, il s'agit d'autre chose. On se lève trois fois pour faire la même chose, on s'interroge... On travaille sur ce que personne n'a choisi. Il n'y a pas de jugement.

3.5. Le temps

On a toujours un peu de temps pour réfléchir. Au moment du choix de ce qu'on aime, l'enseignant attend que tout le monde soit revenu à sa place pour donner la consigne suivante. On a tout le temps de l'atelier pour réfléchir. En même temps, le temps est limité et indiqué.

3.6. Le travail avec les autres

Il y a toujours une alternance entre le travail individuel et le travail en groupe. Le fait de confronter ses hypothèses avec les autres permet d'avoir davantage d'idées. On s'entraide et on s'entraîne.

3.7. Le choix

On est invité à choisir : l'œuvre qu'on aime le mieux, à trois reprises, les raisons pour lesquelles il y en a une qu'on n'a pas choisie, ce qu'on pourrait faire avec les œuvres choisies, quel(s) projet(s) pour l'année, etc. On a le droit de changer d'avis.

3.8. Le plaisir

C'est amusant, même si parfois, c'est difficile. On est surpris, ça réveille. Le résultat donne de la satisfaction.

3.9. Les consignes

Elles sont contraignantes : se lever, aller chercher une reproduction et une seule, en silence, revenir à sa place, chaque groupe ne peut faire qu'une proposition à la fois, il y a des phases individuelles où on ne communique avec personne et des phases où on confronte avec les autres, le temps est limité, etc. Elles laissent en même temps à chacun la liberté de ses choix, de ses hypothèses, de ses interprétations. Mais du coup, on est obligé de s'interroger... Elles sont insolites : on se déplace trois fois pour faire la même chose, on travaille sur ce que personne n'a choisi, sur ce qui fait problème, etc. Elles permettent de travailler parce qu'elles

définissent les différentes étapes du travail, elles rassurent en indiquant que, par exemple, après une phase de travail individuel, en silence, viendra une phase de travail en groupe, elles obligent à faire une synthèse de ce qu'on vient de faire, etc. Elles protègent : le silence et l'absence de commentaire pendant qu'on choisit ce qu'on aime, l'invitation à faire des propositions, sans hiérarchie et sans correction, etc. Elles incitent à comprendre, à expliciter, à discuter et à écouter les différents points de vue.

3.10. La réflexion

On est invité à se poser des questions, à réfléchir à ce qu'on fait parce qu'il y a du temps réservé pour cela : on ne demande pas une réponse immédiate. L'atelier se termine par une analyse du travail réalisé. On comprend mieux.

Une fois réalisés l'inventaire et le classement des modalités de travail, avec les conclusions tirées, j'annonce qu'il s'agit là du fonctionnement que je propose pour toute l'année que nous allons vivre ensemble, qu'il sera l'ordinaire de la classe, ce qui provoque toujours un grand étonnement car cela suppose une rupture conséquente avec les modalités de travail habituelles à l'école : il s'agit d'un contrat didactique basé sur la reconnaissance des capacités de chacun, la confiance et des valeurs d'égalité et de coopération. Il est distribué à chacun et susceptible d'évolution.

Ce contrat ne peut pas convaincre d'emblée. La plupart des apprenants sont sceptiques lors de cette première expérience, même s'ils ont été surpris, amusés, intéressés par ce qu'ils ont vécu : ne s'agit-il pas d'une situation exceptionnelle d'ouverture de l'année faite pour les capter, les séduire, gagner leur sympathie mais qui sera vite oubliée pour revenir au quotidien de la forme scolaire bien connue ? Ils vont, dans les cours suivants, être particulièrement attentifs au comportement de l'enseignant : tiendra-t-il ses promesses (absence de jugement, accueil de toutes les propositions, gestion du temps, régulations, etc.). Ils vont également discuter certaines caractéristiques de ce contrat, notamment l'absence de correction ou l'alternance de travail individuel et de groupe. Dans le premier cas, il faut que la confrontation avec les pairs et les ressources mises à leur disposition par l'enseignant leur permettent de faire les choix pertinents et que lors de l'analyse réflexive, cela puisse être verbalisé. Dans le deuxième cas, paradoxalement, c'est la phase individuelle qui est la plus difficile à respecter : à quoi bon puisqu'on va se retrouver en groupe tout de suite après ? Là encore, le moment de l'évaluation permet de revenir sur ce qu'on peut faire pendant la phase individuelle, comment on peut s'y prendre pour commencer à réfléchir à la question posée, au problème

à résoudre, et faire de cette réflexion personnelle un apport pour le travail de groupe. Tout cela demande du temps et de la conviction de la part de l'enseignant : on ne revient pas facilement sur des années de fonctionnement « ordinaire » qui ont permis de construire le « jeu du chat et de la souris » dont parle Philippe Perrenoud.

Pour autant, les apprenants ont pu constater en actes ce que ce fonctionnement implique en termes de possibles et de contraintes. S'ils estiment que ces contraintes (silence pendant le choix de chacun, phase de travail individuel précédant le travail de groupe, écoute, respect des consignes, temps limité, etc.) ne sont pas toujours faciles à respecter, ils ont pu, concrètement en comprendre le sens (respect de chacun, importance des apports individuels, absence de jugement, etc.) parce qu'il a été explicité lors du retour réflexif et qu'ils ont pu vérifier le bénéfice à en tirer, ne serait-ce qu'en termes de sécurité dans la prise de risque qui leur est demandée dans l'apprentissage. Ce contrat qui propose des relations de travail moins conflictuelles, doit engager tout autant l'enseignant que les apprenants :

le contrat est toujours léonin : l'adulte est en position d'autorité institutionnelle, mais seul l'enfant peut décider d'apprendre et de grandir. Cette double asymétrie – qui place, en quelque sorte chacun au-dessus de l'autre dans un registre différent – n'est pas vraiment compatible avec la traditionnelle réciprocité contractuelle. Le projet d'engagement conjoint de l'éducateur et de l'éduqué n'en reste pas moins légitime : « Si tu t'engages à faire cela, voilà les ressources et les aides que je m'engage à te fournir. Toi seul pourras décider d'aller jusqu'au bout, mais jusqu'au bout je serai à tes côtés. Et prenons date régulièrement pour nous réassurer l'un l'autre. Afin que, jusqu'au bout, toi et moi tenions parole. Car je fais alliance avec toi dès lors que tu tentes de te dépasser ». (Meirieu, 2013 : 147).

Il s'agit de construire une culture commune qui permette de se comporter avec davantage de confiance et d'implication pour mener ensemble le travail d'apprentissage.

Conclusion

Il n'y a pas de recettes miracle mais des situations, des conditions, des compromis, où tout le monde puisse s'y retrouver. Ce contrat est l'objet de débats tout au long de l'année car il doit être souvent rappelé, par l'enseignant aux apprenants, par les apprenants entre eux, par les apprenants à l'enseignant. Il peut être complété tout au long de l'année lorsqu'on rencontre une nouvelle modalité de travail, intéressante et à retenir, non apparue dans la première expérience de l'année. Il propose également une attention nouvelle au processus, au-delà du seul résultat,

dans une perspective de meilleure compréhension de ce qu'apprendre signifie. L'évaluation peut alors être pleinement formative puisqu'elle est une invitation et une autorisation à la fois, à transformer ses comportements cognitifs par le retour réflexif sur l'activité, à entrer dans une posture de secondarisation – « mobilisation d'une position de travail qui évite l'adhérence à la situation immédiate, position de surplomb, d'exotopie » (Bautier, 2005) – pour accéder à la compréhension de la situation et exprimer le plaisir d'apprendre.

Bibliographie

- Ramognino, N., Vergès P. (Eds). *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence, p. 105-118.
- Bassis, O. 2011 « La démarche d'auto-socio-construction des savoirs à l'école et en formation ». [En ligne] : http://www.gfen.asso.fr/fr/la_demarche_d_auto_socio_construction_1 [consulté le 24 mai 2022].
- Bautier, E., Rochex, J.-Y. 1997. Apprendre : des malentendus qui font la différence. Réédition Deauville J. et Terrail J.-P. 2017, *Les Sociologues et la transmission des savoirs, Dix ans après*. Paris : La Dispute.
- Bautier, E. 2005. Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. In :
- Bautier, E., Rayou P. 2009. *Les Inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Bonnéry, S. 2008. *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- Brousseau, G. 1980. « L'échec et le contrat ». *Recherches*, 41, p.177-182. [En ligne]: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00483149/document> [consulté le 24 mai 2022].
- Brousseau, G. 1981. *Le cas de Gaël*. [En ligne] : <http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/12/Le-cas-de-Ga%C3%ABL.pdf> [consulté le 24 mai 2022].
- Brousseau, G. 1998. *La théorie des situations didactiques*, 1998. [En ligne] : <http://www.cfem.asso.fr/actualites/Brousseau.pdf> [consulté le 24 mai 2022].
- Butera et al. 2011. *L'évaluation, une menace ?* Paris : PUF
- Hadji C. 2012. *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Paris : ESF, p. 145-149.
- Médioni, M.-A. 1999. « De l'absolue nécessité de l'évaluation ». GFEN. *Dialogue*. Dossier : Face à l'évaluation n° 92, printemps 1999, p. 4-6.
- Médioni, M.-A. 2016. *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation*. Lyon : Chronique sociale.
- Médioni, M.-A. 2019. « Construire des stratégies orientées vers les apprentissages ». *Les langues modernes*, n° 3/2019, p. 28-34.
- Meirieu, P. 2013. *Pédagogie. Des lieux communs aux concepts clés*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. 1991. Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. [En ligne] : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_12.html [consulté le 24 mai 2022].
- Perrenoud, P. 1994. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF (4^e éd. 2000).
- Perrenoud, P. 1998. *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Guy, V. et al. 1994. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Notes

1. J'emprunte l'expression à Philippe Perrenoud (1998 : 192).

2. *Tous capables ! » La formule portée avec audace par le GFEN (mouvement pédagogique héritier de Langevin et de Wallon, présidents successifs de 1936 à 1962) fut d'abord un parti-pris éthique (relevant d'une philosophie de l'éducation) et simultanément un défi pédagogique (pour en attester) avant de trouver un étayage scientifique, puis de devenir un principe institutionnalisé.* Bernardin J. (2014). *Tous capables ! Du pari éthique à la loi d'orientation*. [En ligne] : http://www.gfen.asso.fr/fr/touscapables_jacques_bernardin_2014 [consulté le 24 mai 2022].