



**HAL**  
open science

## Diversité et finalités des dispositifs et outils d'évaluation des compétences

Sabine Soetewey, Marc Demeuse, Natacha Duroisin, Caroline Letor, Stéphanie  
Malaise

► **To cite this version:**

Sabine Soetewey, Marc Demeuse, Natacha Duroisin, Caroline Letor, Stéphanie Malaise. Diversité et finalités des dispositifs et outils d'évaluation des compétences. De Boeck. L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel, De Boeck, pp.97-115, 2014, 9782804181949. hal-00984377

**HAL Id: hal-00984377**

**<https://hal.science/hal-00984377v1>**

Submitted on 15 May 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **Diversité et finalités des dispositifs et outils d'évaluation des compétences.**

### **Quelle(s) cohérence(s), en Communauté française de Belgique, dans un système initialement construit autour de la liberté d'enseignement ?**

**Sabine SOETEWY\*, Marc DEMEUSE\*, Natacha DUROISIN\*\*, Caroline LETOR\*\*\*  
et Stéphanie MALAISE\***

**\* Institut d'Administration scolaire, Université de Mons (UMONS, Belgique)**

**\*\* F.R.S. – FNRS, Université de Mons (UMONS, Belgique)**

**\*\*\* Université catholique de Louvain (UCL, Belgique)**

### **Introduction**

Intuitivement, l'évaluation des compétences en milieu scolaire évoque en premier lieu la question de l'évaluation de l'élève dans le cadre de la validation de ses acquis d'apprentissage. Toutefois, comme le soulignent Monseur et Demeuse (2005), les évaluations peuvent poursuivre de nombreux objectifs et présenter des caractéristiques très variables. L'évaluation des compétences peut, par exemple, contribuer à l'évaluation de l'école elle-même, en fournissant des repères « *destinés à éclairer l'action des responsables et à fournir des instruments de pilotage* » (Dutercq, 2000, p.147). Entre l'évaluation à l'école et l'évaluation *de* l'école, l'évaluation des compétences prend aujourd'hui des formes multiples et entraîne une diversification des dispositifs et des outils, liée, entre autres, au niveau auquel elle est menée et aux objectifs qui lui sont assignés.

Ainsi, classiquement, au niveau micro, on peut situer les évaluations internes, effectuées par l'enseignant dans sa classe. Au niveau méso, on trouve les évaluations externes, organisées

par les autorités nationales ou sub-nationales (comme les Communautés, en Belgique, les Cantons, en Suisse, ou les Académies, en France). Enfin, les évaluations internationales, comme les enquêtes PISA, PIRLS, ESLC ou TIMSS se situent au niveau macro et ont pour objectif de comparer l'efficacité ou l'équité des systèmes éducatifs des différents pays qui y participent (Demeuse, Baye, Straeten, Nicaise & Matoul, 2005 ; Felouzis et Charmillot, 2012 ; Altinok et Bourdon, 2012), voire d'y alimenter débats et réformes (Lafontaine & Baye, 2012 ; Nicaise, Desmedt & Demeuse, 2009 ; Martin, Dierendonck, Meyers & Noesen, 2008)

Au travers de travaux de recherches très différents portant sur le système éducatif belge francophone, l'objectif de ce chapitre est d'illustrer la diversité et la complémentarité des dispositifs d'évaluation au niveau de la classe ou d'un système éducatif (les niveaux micro et méso précités), de s'interroger sur les finalités de l'évaluation des compétences en milieu scolaire à ces niveaux et d'éclairer les diverses façons dont elle peut influencer l'action, c'est-à-dire dans quelle mesure elle permet d'« (...) *évoluer et faire évoluer* » (Demeuse & Soetewey, à paraître).

Dans un premier temps, le contexte de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, où les différentes études alimentant ce chapitre ont été menées, fait l'objet d'une brève description. Cette présentation est réalisée en mettant en avant son côté *exemplaire* lorsqu'il est question de diversité et de multiplicité de l'évaluation des compétences.

Dans un deuxième temps, la diversité des évaluations de compétences menées par les enseignants et les difficultés que ceux-ci peuvent rencontrer dans le cadre de leur mise en place sont traitées. Dans un troisième temps, le chapitre aborde les évaluations externes, menées à l'initiative des pouvoirs publics et les différents usages qui peuvent en être faits. Enfin, la dernière section se propose d'illustrer de différentes façons comment la mise en place d'évaluations, dépassant les finalités initiales, peut mener à des exploitations inattendues.

## 1. Le contexte de la Belgique francophone, un cas d'école

Depuis juillet 1997, la Belgique francophone, aujourd'hui nommée Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB)<sup>1</sup>, s'est dotée d'un texte fondateur, le décret « Missions », fixant les objectifs et résultats à atteindre par tous à différents niveaux du cursus scolaire (Romainville, 2006). Ce texte instaure officiellement l'obligation d'avoir pour objectif d' « *amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences* » (Art. 6), et de placer les apprentissages « *dans la perspective de l'acquisition de compétences [...]* » (Art.8). Faisant suite à ce décret, des documents cadres ont été rédigés définissant les apprentissages visés à différents niveaux de la scolarité obligatoire. Il s'agit des :

- Socles de compétences, balises à atteindre en fin de deuxième année de l'enseignement secondaire (grade 8) ;
- Référentiels de savoirs et compétences terminaux, balises à atteindre à l'issue du secondaire (grade 12 ou 13) ;
- Profils de qualification, balises fixant les objectifs à l'issue d'une formation professionnalisante.

L'enseignement en Belgique étant organisés par plusieurs réseaux soit dépendant directement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, soit subventionnés par celle-ci<sup>2</sup>, chacun d'entre eux a rédigé ses programmes de cours dans le cadre défini par ces référentiels légaux pour l'enseignement primaire (grades 1 à 6) et secondaire (grade 7 à 12/13). Ce contexte historique et politique de la mise en œuvre d'un enseignement/apprentissage par les compétences, et

---

<sup>1</sup> L'appellation « Fédération Wallonie-Bruxelles » (FWB) est à présent le nom usuel de la Communauté française de Belgique. Il s'agit de l'autorité compétente en matière d'éducation et d'enseignement en Belgique francophone.

<sup>2</sup> Dans ce cas, on parle d'enseignement officiel subventionné si celui-ci est organisé par une entité publique, comme une commune ou une province ou d'enseignement libre subventionné s'il s'agit d'une organisation privée, mais subventionnée.

donc de l'évaluation de l'acquisition de celles-ci, a créé une situation propice à la multiplication et la diversification des dispositifs d'évaluation.

### **L'organisation scolaire et l'évaluation des compétences**

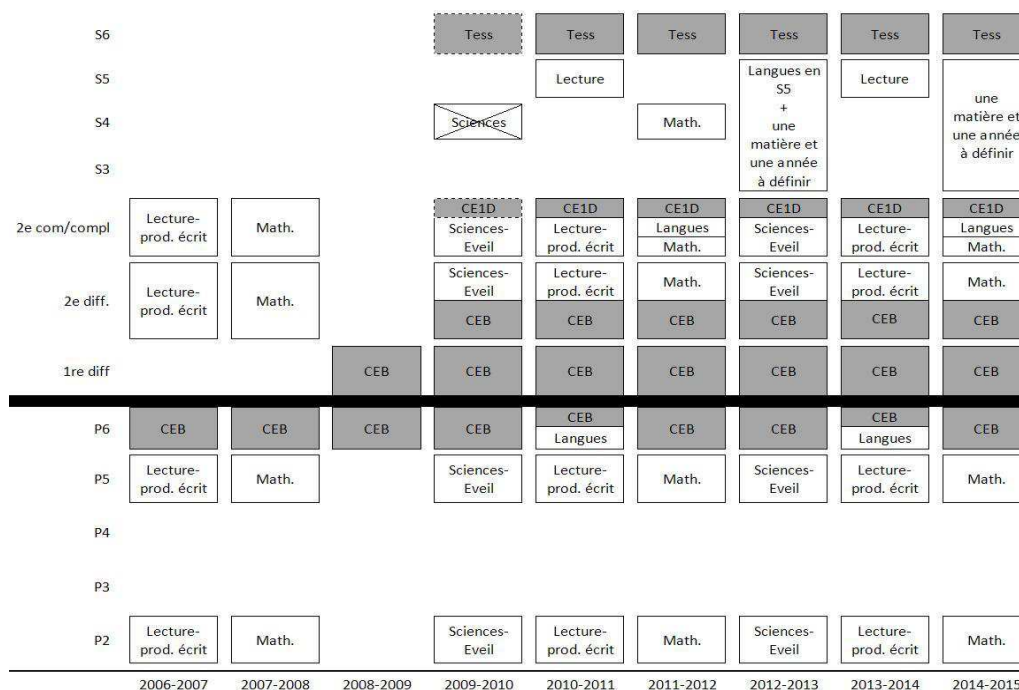
La manière dont l'enseignement en FWB s'organise, d'une part, autour d'une division primaire-secondaire et, d'autre part, autour d'une division en différentes étapes liées à des objectifs en termes de maîtrise de compétences, engendre, dans les faits, une multiplication des évaluations. Le diagramme de la figure 1, présentant les diverses évaluations externes « nationales<sup>3</sup> » des compétences pour l'enseignement obligatoire en Belgique francophone, en fonction des années d'études et des années scolaires, permet d'appréhender cette diversité.

On trouve, en Belgique francophone, des évaluations externes certificatives (en gris), et des évaluations externes non certificatives (en blanc). Les premières sont liées à l'octroi d'un certificat à un moment donné du cursus de l'élève, quand les secondes ont pour objectif de permettre aux équipes pédagogiques de situer leur action en faisant le point des acquis de leurs élèves en regard des référentiels légaux et de confronter leur niveau d'avancement à celui de l'ensemble des élèves du système éducatif. Elles visent également à informer les autorités sur les acquis des élèves d'une année d'étude ou d'un âge donné et devraient permettre un suivi de l'évolution des acquis de cohortes d'élèves à différents moments du cursus scolaire. (Décret du 2 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire).

---

<sup>3</sup> Les évaluations externes dont il est question sont du ressort de la Fédération Wallonie-Bruxelles et non de l'ensemble du pays. Le terme national est ici utilisé par facilité.

Parmi toutes les évaluations certificatives, deux sont désormais obligatoires, le CEB (Certificat d'étude de Base<sup>4</sup>) et le CE1D (Certificat d'Etude du premier Degré de l'enseignement secondaire). Le premier correspond à l'issue de l'enseignement primaire (grade 6) quand le second sanctionne l'atteinte du Socle de compétences (grade 8). Une autre évaluation est certificative (le TESS : Test de l'Enseignement Secondaire Supérieur)<sup>5</sup>, mais la décision de sa passation est laissée à la discrétion des pouvoirs organisateurs. Il sanctionne à la fois la fin de l'enseignement secondaire et l'atteinte des objectifs des référentiels terminaux.



**Figure 1 : Distribution théorique des évaluations externes « nationales » des compétences dans l'enseignement obligatoire en Belgique francophone** – La multiplication des évaluations est perceptible au niveau du système mais également au niveau de l'élève qui est évalué environ 8 fois sur sa scolarité obligatoire (sans inclure les évaluations internationales ni internes à l'école). (S : secondaire, P : primaire, diff. : enseignement différencié, com : année commune, comp : année complémentaire). Source : Service général du pilotage du système éducatif (FWB).

<sup>4</sup> En cas d'échec, le CEB doit être représentée dans l'année d'études suivante, d'où sa répétition sur le diagramme.

<sup>5</sup> Les deux épreuves communes sont très partielles, couvrant tantôt un sous-ensemble de compétences d'une discipline pour le TESS ou un ensemble limité de disciplines pour le CE1D.

## La multiplicité des documents de référence et l'évaluation des compétences

Porter un regard sur l'évaluation des compétences en FWB a conduit les chercheurs à analyser les référentiels dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone. Cette analyse amène à dégager plusieurs tensions à l'origine d'une diversité importante des pratiques et des outils d'évaluation.

Letor et Mangez (2008) identifient un premier axe de distinction entre, d'une part, l'évaluation de compétences considérées comme transversales (Legendre, 2001 ; Rey, 1996) et, d'autre part, l'évaluation de compétences considérées comme spécifiques à une discipline (Letor, 2004). Sur le plan des apprentissages cognitifs, les compétences transversales sont à rapprocher des *compétences cognitives de base* (Depover et Noel, 1999 ; De Ketele, 1983) ou des *key competences* de Weinert (1999) (savoir lire et calculer, synthétiser, distinguer l'accessoire de l'essentiel...) et sont susceptibles d'être mobilisées pour répondre à une grande variété de situations (Chauvet, 2001). A l'opposé, les compétences disciplinaires mettent en jeu des ressources davantage situées (Roegiers, 2001 ; Crahay, 1997 ; Perrenoud, 1997 ; De Ketele, 1996 ; Le Bortef, 1995). Dans l'enseignement, les situations permettant de mettre en œuvre ce type de compétences sont, en effet, souvent spécifiques à chaque discipline.

Afin que l'élève réalise le transfert de compétences, qu'elles soient transversales ou disciplinaires, leur développement et leur évaluation nécessitent une coordination importante des enseignements. Dans le cas de compétences transversales, la coordination se fera entre les disciplines d'une même année d'étude. Dans le cas de compétences disciplinaires, cette coordination sera davantage longitudinale, en « programmant » leur acquisition dans le temps pour une discipline donnée. Quant à l'évaluation, selon les auteurs, elle passe par la définition de familles de tâches (Beckers & Voos, 2008) ou familles de situations (Denyer & al., 2004 ; Beckers, 2001 ; Jadouille & Bouhon, 2001 ; Perrenoud, 1997 ; Tardiff, 1996). Cette

perspective amène à des dispositifs d'évaluation, construits autour de situations caractérisées par des invariants, qui permettent le transfert de compétences développées, et par des éléments variables, qui permettent de définir un contexte précis et inédit<sup>6</sup>. Lorsque des compétences spécifiques, disciplinaires, sont plus particulièrement visées, l'enseignement et l'évaluation de celles-ci s'intègrent plus aisément à l'organisation traditionnelle de l'école, c'est-à-dire à un découpage selon les disciplines. Cette intégration est moins évidente lorsqu'il s'agit de compétences transversales. Les dispositifs d'évaluation, leur usage et leur réception vont dès lors varier en fonction du type de compétences ciblé.

Par ailleurs, un deuxième point de tension est identifié par les auteurs et réside dans l'approche de la complexité, inhérente à la mise en œuvre de compétences. Pour certains (Carette, 2007 ; Beckers, 2002 ; Roegiers, 2001 ; De Ketele in Jadouille & Bouhon, 2001 ; Perrenoud, 1997 ; Le Bortef, 1995), la compétence réside dans la mobilisation et la combinaison adéquate de connaissances, de savoir-faire et/ou d'attitudes acquises à l'école ou par expérience, pour répondre à une situation complexe. Une évaluation des compétences peut, dès lors, s'articuler autour de la maîtrise d'une ou de quelques situations relativement complexes. Toutefois, comme le proposent d'autres auteurs (Malaise, 2010 a, 2011 ; Carette, 2007 ; Rey *et al.*, 2006 ; Rey *et al.*, 2003 ; Rey *et al.*, 2005 ; De Ketele, 1983 in Bernaert, 1997), une évaluation de compétence peut également s'articuler à une évaluation des ressources (savoir et savoir-faire ou automatismes) qui sont nécessaires à la maîtrise de cette compétence et à une gradation de la complexité. Les évaluations basées sur la définition de degrés de compétences différents et sur la vérification des acquis intermédiaires donnent ainsi lieu à des dispositifs d'évaluations différents de celles portant sur une situation complexe. Elles ouvrent, par conséquent, la porte à d'autres finalités et usages, particulièrement utiles, tel que le diagnostic des difficultés d'apprentissage (Rey *et al.* 2006). Par ailleurs, les modes

---

<sup>6</sup> Ce terme "inédit" n'est pas sans poser question à de nombreux chercheurs, mais aussi aux enseignants.



d'évaluation qui impliquent une tâche unique et complexe, accompagnée d'une évaluation des ressources (décomposition de la tâche unique en fonction des degrés de complexité, vérification des acquis...), s'accommodent bien d'une vision formative et individualisée de l'évaluation et entrent davantage dans les modalités de la différenciation pédagogique et de l'intégration des apprentissages. Les finalités nécessitant des comparaisons ou un diagnostic à l'échelle du système s'accommodent mieux des modes d'évaluation des compétences qui tendent à présenter de multiples questions, impliquant des tâches de moindre complexité, qui répondent sans doute davantage à des critères de validité éducatrice<sup>7</sup> (Dierendonck & Fagnant, 2011 ; Malaise, 2011).

Pour illustrer concrètement cette diversité, on trouve, en Belgique francophone, des épreuves externes présentant des séries de questions, partiellement ouvertes, qui aboutissent à la résolution de problèmes de faible complexité, « habillés » en situation tirées du quotidien. Dans le même temps, des batteries d'épreuves<sup>8</sup> proposées aux enseignants pour le secondaire tendent, elles, à évaluer la mobilisation des savoirs et savoir-faire des élèves dans des simulations de situation socioprofessionnelle complexe.

## **2. Les évaluations mises en place par l'enseignant**

### **Un enseignant, plusieurs objectifs**

La mise en place de l'évaluation des compétences entraîne une multiplication des dispositifs et des outils d'évaluation, liée au niveau du système auquel l'évaluation est menée et aux objectifs qui lui sont assignés. Au niveau micro, on trouve les évaluations internes, effectuées par l'enseignant dans sa classe. En fonction des objectifs qu'elles poursuivent, quatre catégories peuvent être dégagées (Rey *et al.*, 2006):

---

<sup>7</sup> Des critères relatifs à la validité et à la fiabilité de la mesure en éducation.

<sup>8</sup> Disponibles sur <http://www.enseignement.be/index.php?page=24345&navi=3312>, consulté le 20 décembre 2012.

- 1) l'évaluation formative de départ, visant à trouver le point d'entrée adéquat et le mode d'enseignement adapté ;
- 2) l'évaluation formative diagnostique, visant à réguler l'action ;
- 3) l'évaluation sommative, visant à dresser le bilan des acquis scolaires ;
- 4) l'évaluation certificative, visant à certifier la maîtrise de compétences et accorder ainsi le passage d'une année d'étude à l'autre ou l'obtention d'un diplôme.

Chacune de ces catégories est source de variabilité dans les dispositifs. Cependant, la diversité constatée sur le terrain va bien au-delà de cette subdivision. Les exemples suivants montrent qu'elle s'enracine, également, dans le fonctionnement du système d'enseignement et l'organisation des curriculums ainsi que dans la compréhension de ce qui est attendu, voire exigé, des enseignants.

### **Les référentiels, une aide pour définir l'évaluation ?**

Lorsque les référentiels d'apprentissages définissent les compétences à atteindre, ils prennent un rôle de modèle vers lequel tendre. De la qualité de ce(s) référentiel(s) vont découler la qualité et la cohérence des évaluations des compétences. L'exemple suivant permet de rendre compte du rôle des référentiels dans la construction d'une plus ou moins grande diversité des dispositifs d'évaluation des compétences.

On constate, en Belgique francophone, une situation paradoxale, source probable de diversité dans l'évaluation des compétences initiées par les enseignants, mettant en jeu les référentiels d'enseignement. D'une part, de nombreux référentiels différents (selon la discipline et en fonction de la filière et de l'option choisies) fixent des balises au grade 8 puis au grade 12 pour l'ensemble des réseaux d'enseignement, tout en laissant à chaque réseau le choix d'agencer les apprentissages sur quatre années d'études. Ceci amène les enseignants des différents réseaux à évaluer des apprentissages similaires à différents moments de la scolarité

(Soetewey *et al.*, 2011), alors même que les élèves peuvent changer de réseau, mais aussi de filière ou d'option, durant ces quatre années. Ce manque de cohérence s'est cristallisé dans le contexte de la mise en place d'un dispositif d'évaluation externe des compétences en sciences (EENC), lorsqu'un accord, entre les différents réseaux, sur la portée de l'évaluation à un moment donné de la scolarité n'a pu être trouvé. D'autre part, l'analyse des référentiels et des programmes de cours en sciences met en évidence des incohérences dans l'usage même de la notion de compétence, confondant, dans ce qui est prescrit au sein des programmes, des savoirs, des savoir-faire et des compétences de degrés divers de complexité (Duroisin *et al.*, 2012). Le rôle de modèle, assigné aux référentiels de compétences, perd ici de sa consistance ce qui entrave l'appropriation de la notion de compétence et, de fait, sa transposition dans l'évaluation des acquis des élèves par les enseignants. Ces incohérences renvoient à l'impact de la compréhension que les enseignants ont de cette notion sur l'évaluation des compétences.

### **L'intérêt de savoir ce qu'on évalue pour bien évaluer**

L'évaluation des compétences, telle qu'elle est mise en place dans l'école, par un enseignant ou une équipe pédagogique est fondée, aussi, sur la compréhension de la notion de compétence et sur la volonté de privilégier l'évaluation des compétences par rapport à l'évaluation des autres acquis scolaires. Et en la matière, la situation est souvent loin d'être homogène, générant de ce fait, une importante diversité. Ainsi, des enseignants en sciences<sup>9</sup> interrogés sur leur compréhension de la notion de compétence, fournissent des réponses variées et parfois assez peu conformes aux définitions officielles ou issues de la recherche. Parmi les réponses, la plupart reposent, de façon incomplète, sur un certain nombre d'éléments manifestement issus de modèles véhiculés par des instances hiérarchiques du système (Duroisin *et al.*, 2012 ; Soetewey, 2011). Par ailleurs, de grandes différences dans la

---

<sup>9</sup> Il s'agit d'un échantillon de convenance (maximisation de la diversité) de 23 enseignants du secondaire des degrés 2 et 3 (grades 9 à 12) du réseau d'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

volonté d'évaluer ou non les compétences des élèves peuvent être observées puisque l'analyse des pratiques déclarées des enseignants indique qu'ils accordent une place variable à l'évaluation des compétences (par rapport à l'évaluation d'autres acquis), qui varie de zéro à 100%, avec une majorité d'enseignants accordant moins de la moitié des « points » aux compétences (Duroisin & Soetewey, 2011).

### **L'impact du cloisonnement disciplinaire**

La mise en œuvre de l'évaluation de compétences prend également appui sur la manière dont les enseignements sont organisés. Lorsqu'ils sont construits autour des disciplines, comme c'est le cas en Fédération Wallonie-Bruxelles, ils amènent à « *encourage[r] un traitement distinct des compétences par discipline* » (Letor & Vandenberghe, 2003) dans les évaluations, comme l'indiquent les conclusions d'une étude sur les conditions d'équité de l'évaluation des compétences (*Ibid.*). Ceci génère, dès lors, une diversité d'évaluations en fonction des domaines couverts par les enseignants-évaluateurs. Diversité renforcée par le cloisonnement des programmes de cours et de l'accompagnement pédagogique qui est vecteur, comme cela a été montré avec l'exemple précédent, de représentations variées de la notion de compétence.

### **3. Dispositifs et finalités des évaluations mises en œuvre par les gestionnaires**

Comme tout système organisationnel, l'enseignement intègre, parmi ses acteurs, des gestionnaires qui, à différents niveaux d'organisation, ont pour rôle de piloter le système éducatif. Cela implique, notamment, de mettre en place des dispositifs d'évaluation de la qualité du système. Les évaluations de compétences instaurées dans ce cadre ont des objectifs et des conditions d'organisations différents de ceux des enseignants.

## Des finalités...

Lorsqu'elle naît d'une volonté politique de gestion, l'évaluation des compétences doit permettre de relever deux des principaux défis de tout système scolaire, de l'ordre de l'efficacité des politiques mises en œuvre ou de leur équité (Letor & Vandenberghe, 2003), définie par deux dimensions : l'égalité des chances et l'inclusion (Field *et al.*, 2007). Pour ce faire, la Fédération Wallonie-Bruxelles s'est dotée, en parallèle au décret « Missions », d'un décret instituant un pilotage du système éducatif (Communauté française de Belgique, 2002), visant à guider les prises de décisions dans une logique politique de gestion. Ce pilotage prend, entre autres, appui sur les Evaluations Externes Non Certificatives (EENC) présentées plus haut (p. 3), dont les finalités de départ sont d'informer les autorités sur « *les acquis des élèves d'une année d'étude donnée* » et sur « *l'évolution des acquis de cohortes d'élèves* » (Communauté française de Belgique, 2006). Au-delà d'une information destinée aux gestionnaires centraux du système éducatif, la volonté politique est également que les EENC puissent permettre « *aux équipes pédagogiques d'apprécier l'efficacité de leurs actions* » (Communauté française de Belgique, 2006, Art. 6) par rapport à l'efficacité globale du système. Intimement liées, ces logiques politique et pédagogique ne laissent pas indifférents les acteurs décentralisés de l'éducation (essentiellement les équipes pédagogiques) qui rencontrent, parfois, des difficultés à se situer et à situer leurs actions pédagogiques. En effet, la confrontation à des publics très différents amènent les enseignants à réaliser une nécessaire différenciation de l'enseignement qu'ils dispensent, avec, comme « effet secondaire », un questionnement sur la justesse de leurs choix et la pertinence de ce qu'ils mettent en œuvre (Lafontaine, 2001 ; Demailly *et al.*, 1998). Un des objectifs visés par les évaluations externes, qu'elles soient certificatives ou non, est donc de renforcer la logique pédagogique dans les établissements en « fixant des balises », des points de repères pour les équipes pédagogiques, un « aspect apprécié et reconnu » par les enseignants (Lafontaine, 2010).

### ... à l'intérêt réel

Pour nuancer la portée de la finalité particulière des évaluations voulues par le politique, des auteurs signalent que certains de ces « repères » sont parfois contournés pour donner la priorité aux résultats des évaluations réalisées en interne et initiées par les enseignants. Ainsi, parlant du Certificat d'Etude de Base (CEB) en Belgique<sup>10</sup>, Lafontaine (2010) mentionne que « dans certains cas, il s'agit presque de classes entières, qui n'ont pas le 'niveau', mais que l'on laisse réussir ».

### ...aux dispositifs

La diversité des dispositifs d'évaluation des compétences tient également aux différentes finalités qui leur sont assignées par les gestionnaires, finalités qu'il faut bien distinguer de l'appropriation réelle qui en est faite. Ces finalités ont un impact certain, à la fois sur les dispositifs mis en place, et sur les modes d'évaluation privilégiés.

Ainsi, selon que les évaluations ont une visée diagnostique, formative ou certificative, les moyens mis en œuvre varient. Dans le diagramme de la figure 1 **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**, les évaluations reprises dans les cadres gris sont des évaluations à finalité certificative, qui sanctionnent la maîtrise d'un certain nombre de compétences à un niveau donné. Pour le CEB, par exemple, elles font principalement l'objet d'une passation en fin d'année scolaire, au terme de l'enseignement primaire, suivant des modalités propres à sa visée certificative : concentration des élèves, conditions spécifiées, corrections communes...

Les évaluations externes non-certificatives (EENC), reprises dans les cadres blancs, ont quant à elles, une double visée, diagnostique et formative. Par conséquent, le dispositif mis en place est différent. La passation se fait en début d'année scolaire (novembre), à différents niveaux du cursus scolaire et en ciblant un domaine différent chaque année (sur la base d'un cycle

---

<sup>10</sup> Le CEB est une évaluation externe certificative des compétences à l'issue du primaire, au terme du grade 6.

trisannuel). À l'issue de l'évaluation, d'une part, un échantillon d'écoles, représentatives de l'ensemble du système scolaire francophone, retourne ses résultats à une équipe universitaire dont l'analyse des résultats permet de poser un diagnostic sur les compétences de tous élèves et sur leurs difficultés. Suite à cela, dans une optique formative et sur la base des difficultés identifiées, des pistes didactiques sont développées à l'usage des enseignants. En parallèle, d'autre part, toutes les écoles étant tenues de participer, chaque élève et chaque classe se voient évalués, avec une possibilité de « se comparer » avec l'ensemble des élèves (au travers de l'échantillon représentatif) et de mettre en œuvre les pistes didactiques pour améliorer les apprentissages (Communauté française de Belgique, 2006 ; Lafontaine, 2001).

### **À niveaux d'organisation différents... dispositifs et appropriation différents**

Si l'évaluation des compétences en milieu scolaire renvoie de façon évidente à la mesure de la « performance » de l'élève et de la maîtrise qu'il développe au fil de sa scolarité, elle concerne également l'ensemble du système éducatif, au travers de ses différents niveaux de structuration, renvoyant cette fois vers des mesures concernant tant l'efficacité des politiques éducatives que la gestion des classes (Demeuse & Strauven, 2006 ; Lafontaine, 2001 ; Demailly, Deubel, Gadrey & Verdier, 1998). Comme c'est le cas pour les évaluations de type international (PISA, par exemple, Felouzis & Charmillot, 2012), l'évaluation des compétences des élèves permet de s'intéresser de manière globale à l'efficacité d'un système éducatif dans son entièreté (Field *et al.*, 2007). Il est également possible de décliner l'évaluation des compétences à une fraction définie du système (ou d'un réseau), en fonction de contextes particuliers. Le niveau du système visé par l'évaluation des compétences va influencer sur les dispositifs d'évaluation et leurs portées. On peut ainsi distinguer des évaluations visant :

- a. l'élève et la mesure de la maîtrise qu'il a d'une compétence ;
- b. la mesure de la maîtrise des compétences au sein d'un groupe-classe ;

- c. la mesure de la maitrise des compétences au sein d'un établissement ;
- d. la mesure de la maitrise des compétences dans un réseau d'enseignement ;
- e. la mesure de la maitrise des compétences dans le système éducatif.



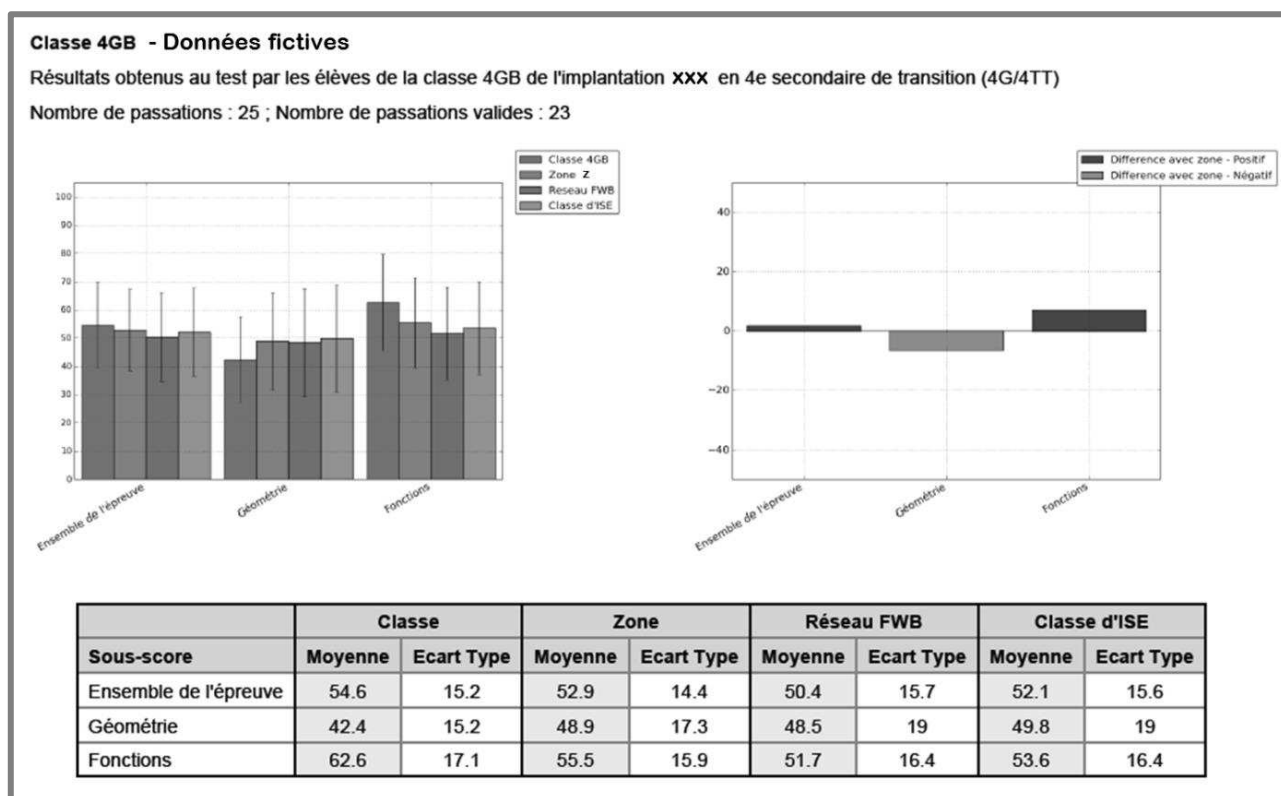
Ainsi, les EENC, évoquées ci-dessus, constituent un dispositif mis en place pour, entre autres, évaluer la maîtrise des compétences dans l'ensemble de système éducatif belge francophone via un échantillonnage représentatif (niveau e.). La passation des épreuves d'évaluation dans toutes les écoles organisées par le réseau officiel d'enseignement a permis à ce réseau une réappropriation des évaluations (niveau d.). Dans le cadre d'une recherche sur des outils de pilotage de l'enseignement, cela a impliqué la mise en place d'un dispositif indépendant de récolte des résultats au travers des structures propres à ce réseau (et donc en parallèle au processus inter-réseaux de récolte pour l'échantillon représentatif d'écoles). Le travail d'équipes universitaires<sup>11</sup>, a permis au réseau concerné de décliner l'analyse de ses propres résultats en fonction des différentes unités qui le constituent, par zone géographique (niveau d.), par établissement et par implantation scolaires (niveau c.) ou par groupe d'établissements accueillant des publics socio-économiquement semblables. Initialement, les résultats

---

<sup>11</sup> Pour l'Université de Mons, J. Hourez (Systèmes d'information) et S. Soetewey (Méthodologie et formation) et pour l'Université de Liège, F. Crépin (Analyse des Systèmes et Pratiques d'enseignement).

concernant les groupes-classes étaient déjà disponibles pour l’enseignant dès l’encodage des résultats. Toutefois, afin d’en faciliter la lecture et l’appropriation par les acteurs, les chercheurs ont mis à disposition des équipe pédagogique une présentation des résultats sous forme graphique (voir figure 2), incluant d’emblée les différents points de comparaison potentiellement utiles (les niveaux supérieurs d’organisation).

**Figure 2 : Exemple fictif de présentation des résultats des élèves d’une classe.** À gauche, le résultat moyen des élèves est présenté de façon à pouvoir aisément comparer avec les résultats moyens des autres classes de la même zone géographique, du réseau d’enseignement et des classes accueillant un public aux caractéristiques socio-économiques similaires. À droite, la présentation graphique met en évidence les domaines évalués où les élèves de la classe ont mieux/moins bien réussi que l’ensemble des élèves de la même zone géographique.



#### 4. Au-delà des finalités, quelques utilisations inattendues des évaluations

Les deux finalités des EENC, à savoir poser un diagnostic sur l’état du système et offrir une possibilité d’évaluation-remédiation au niveau des classes, amènent, dans la réalité, à poser un double constat sur le processus d’appropriation. Une utilisation à des fins diagnostiques par

différents acteurs, considérés comme des gestionnaires du système éducatif est bien réelle, et tend même à prendre de l'ampleur. Par contre, l'évaluation de l'atteinte des objectifs d'apprentissage, impliquant les enseignants et l'éventuelle modification de leurs pratiques pédagogiques en fonction des résultats de leurs élèves, semble, elle, assez variable. Ce dernier constat n'est pas propre au système belge francophone, comme le pointe Tessaro (2010) dans le contexte suisse : « *La richesse de l'exploitation des épreuves externes dans les classes et l'effet régulateur sur les pratiques pédagogiques est en partie tributaire de l'utilité qu'y distinguent les enseignants. Bien que les épreuves externes répondent au besoin d'évaluer plus équitablement les élèves d'une région ou d'un pays, elles inquiètent autant qu'elles intéressent les enseignants.* »

De façon générale, l'évaluation des compétences des élèves peut ainsi, effectivement, aboutir à des remédiations auprès des élèves (Malaise, 2010 b ; Retschitzki, 2008), mais aussi à des modifications des pratiques pédagogiques au niveau de la classe ou de l'établissement voire à des différenciations de la gestion au niveau local, comme au niveau des réseaux ou du système. Cela n'est cependant pas automatique, ni sans difficulté. Le chemin entre la mise en place d'une évaluation des compétences et les actions qui en découlent est très loin d'être tout tracé.

L'expérience des chercheurs en sciences de l'éducation montre même que l'évaluation des compétences aboutit parfois à des actions s'éloignant des actions ciblées à l'origine. C'est ce phénomène que les auteurs souhaitent illustrer par les exemples ci-dessous, issus de travaux de recherche.

### **Offrir un regard sur les curriculums**

Pour illustrer comment l'évaluation des compétences peut engendrer des actions totalement inattendues, le choix est fait ici de montrer comment elle peut fournir un regard critique sur

les curriculums (programmes et référentiels). En effet, de façon indirecte, l'évaluation des compétences peut amener à questionner, valider ou remettre en question des curriculums d'enseignements, comme le montrent les deux exemples présentés ci-dessous.

Le premier exemple a pour point de départ l'impossibilité de mettre en place une évaluation externe des compétences (EENC) en sciences, dans l'enseignement secondaire supérieur belge francophone. Cette impossibilité a mené un réseau d'enseignement à s'interroger sur le choix des compétences à évaluer et le moment de la scolarité le plus opportun pour le faire. La recherche qui y a été consacrée<sup>12</sup> a abouti à l'identification d'incohérences importantes, telles que des manques et des répétitions massives, nécessitant une refonte de l'organisation des apprentissages dans le cursus en sciences (Soetewey *et al.*, 2011 ; Demeuse, Duroisin & Soetewey, 2012).

A l'autre extrémité du système, loin des évaluations à l'échelle nationale, le second exemple montre que la création d'évaluations diagnostiques, au niveau du groupe classe, permet également de poser un regard critique sur les référentiels de compétences. C'est le cas d'une recherche visant à outiller les enseignants du primaire pour la mise en place du diagnostic de la maîtrise de certaines compétences par les élèves. Dans ce cadre, des chercheurs (Malaise, 2010 b ; Malaise *et al.*, 2009 ; Dehon, *et al.*, 2008) ont analysé les compétences relatives au traitement de données présentes dans les Socles de compétences, référentiel belge francophone commun à l'ensemble des réseaux d'enseignement et identifiant les compétences à initier, certifier ou entretenir durant l'enseignement fondamental et jusqu'à 14 ans (Communauté française de Belgique, 1997).

Une première lecture du document de référence a mis en évidence la difficulté de distinguer les quatre compétences étudiées (*Organiser selon un critère ; Lire un graphique, un tableau,*

---

<sup>12</sup> La recherche « Enseignement des sciences dans les 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés de l'enseignement secondaire ordinaire et spécialisé : état des lieux et pistes d'amélioration » menée par l'Université de Mons a été financée par le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

*un diagramme ; Interpréter un tableau de nombres, un graphique, un diagramme ; Représenter des données, par un graphique, un diagramme*) ou de les transposer en termes de tâches réalisées par les élèves. En effet, le document présente les quatre compétences sans les expliciter ou les définir, laissant une grande place à l'interprétation de l'enseignant. Cette difficulté, rencontrée par les chercheurs confirme une des conclusions d'une consultation menée précédemment auprès des enseignants de l'enseignement fondamental en 2004 révélant que « *la lisibilité ou la praticabilité des "briques" correspondant aux socles de compétences* » (Van Campenhoudt *et al.*, 2004, p. 44) est une difficulté épinglée par les enseignants qui se sentent démunis. Une analyse plus approfondie du référentiel a également permis de constater que si ces compétences sont considérées comme disciplinaires, il s'avère que la compréhension et la construction de divers supports tels que des tableaux, des graphiques, des schémas... sont des compétences mises en œuvre dans l'ensemble des disciplines proposées dans le référentiel, et majoritairement en éveil historique et en éveil scientifique.

Enfin, bien qu'aucune hiérarchie entre les quatre compétences ne soit explicitement formulée, le référentiel précise si les compétences doivent faire l'objet d'une sensibilisation, d'une certification ou encore d'un entretien (après la certification) et induit ainsi un classement implicite. Ainsi, la maîtrise des compétences « lire » et « organiser » doit être certifiée en fin de grade 6, c'est-à-dire pour l'obtention du CEB, alors que les compétences « interpréter » et « représenter » doivent uniquement avoir fait l'objet d'une sensibilisation des élèves à ce moment du cursus scolaire. Cette hiérarchisation implicite n'a cependant fait l'objet d'aucune validation empirique lors de l'élaboration du référentiel commun. Bien qu'elle semble cohérente, l'étude des résultats d'élèves de grades 5 et 6 à de tests papier/crayon, ne confirme pas ce classement (Malaise, 2010 b ; Malaise *et al.*, 2009 ; Dehon *et al.*, 2008). Ainsi, alors que *l'interprétation d'un graphique* est une tâche classée implicitement à un niveau supérieur

à la lecture d'un graphique par les Socles de compétences, elle est généralement mieux réussie par les élèves testés. Ces résultats, bien que contre-intuitifs, peuvent être expliqués par l'analyse fine des réponses des élèves aux différentes questions et amènent les auteurs à revoir le classement implicite des compétences dans le curriculum.

### **Un moteur pour la modification des pratiques enseignantes**

Alors qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, l'enseignement selon une approche par les compétences est officiellement prôné depuis 1997 (décret « Missions ») dans l'enseignement obligatoire, cette question ne se pose que depuis peu dans l'enseignement supérieur à travers la réforme des programmes (Roegiers *et al.*, 2012 ; Postiaux, Bouillard & Romainville, 2010 ; Warnier *et al.*, 2010 ; Romainville, 2007 ). Les listes et les classifications des *compétences attendues (learning outcomes)* pour ce niveau d'enseignement ne manquent pas, recommandées par les politiques (Cadre européen de référence des compétences clés, 2006), par le secteur professionnel (Pukelis *et al.*, 2008 ; Paul & Suleman, 2005) ou par les chercheurs (Roegiers *et al.*, 2012 ; Prigent *et al.*, 2009). Ces compétences peuvent être classées selon deux axes. Le premier axe s'étire entre deux pôles, avec, d'un côté, des compétences académiques, celles qui permettent à l'étudiant de répondre aux exigences académiques tout au long de son parcours d'études et de l'autre, des compétences professionnelles qui facilitent l'insertion dans le métier. Un second axe distingue les compétences spécifiques, relatives à la discipline enseignée, des compétences transversales, communes à différents programmes et cours.

Cette implémentation de l'approche par compétence a été l'occasion d'un suivi scientifique portant, entre autres, sur les évaluations. L'analyse des pratiques de formation et d'évaluation de compétences dans l'enseignement supérieur (Lator et Lebrun, 2011) montre que l'approche programme promulguée par les réformes de l'enseignement supérieur invite les enseignants à travailler davantage ensemble et à mettre en place des dispositifs collectifs, notamment dans

les pratiques d'évaluation. D'autre part, il semble qu'adopter une approche programme remette en question l'organisation traditionnelle de cours disciplinaires juxtaposés et intensifie la coordination des enseignements visant à former des compétences de manière continue et concertée dans un programme de cours (Prégent *et al.*, 2009 ; Tardif, 2006).

Ainsi, l'analyse de dispositifs d'enseignement supérieur (Letor et al, 2011), au cours d'une enquête réalisée auprès d'enseignants (N = 32) déclarant développer des compétences chez les étudiants de quatre programmes universitaires et de trois Hautes écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles, révèle la variété des pratiques d'évaluation mises en œuvre par ceux-ci : combinaison d'évaluations individuelles et collectives, d'évaluations par l'enseignant, par les pairs ou auto-évaluation, moments d'évaluation unique ou multiples tels que l'évaluation continuée, par une production originale ou la vérification de la maîtrise de savoirs. En dehors des finalités formatives ou certificatives de l'évaluation, il est intéressant de noter que les activités d'évaluation font partie intégrante des dispositifs de formation et répondent à différents objectifs de formation : proposer des situations de complexité ou de difficulté croissante, proposer des situations variées de manière à faciliter le transfert des apprentissages, donner du temps de maturation et répéter de manière à faciliter la routinisation. Pour faciliter les acquisitions, les enseignants accompagnent les évaluations de moments de formation et de recul réflexif alors que la maîtrise des compétences est attestée à travers des productions spécifiques d'étudiants.

Les implications sur les pratiques enseignantes ne sont pas anodines. D'abord, la complexité des dispositifs mis en place a amené certains enseignants à s'associer de manière à réaliser des économies d'échelle, mais également de manière à présenter des situations comprenant davantage d'interdisciplinarité et d'intégration. Il semble donc que l'évaluation dans l'approche par compétences influe sur la coordination du travail enseignant tout comme sur la cohérence des programmes.

Au-delà de l'évaluation des apprentissages des étudiants, ces moments d'évaluation touchent également les dispositifs d'enseignement mis en place pour développer ces compétences et mettent en évidence dans quelles activités, années et cours, elles sont effectivement développées. Dans ce contexte, les responsables de programme constatent que dans certains cas ces compétences sont développées implicitement sans faire l'objet d'évaluation et dans d'autres cas, elles sont évaluées sans faire l'objet d'activités de développement explicites. Les moments d'évaluation des compétences endossent alors un rôle de régulation, au sein des programmes, des pratiques pédagogiques. Dans ce sens, l'évaluation est porteuse de changement de pratiques pédagogiques (Bélaïr *et al.*, 2010).

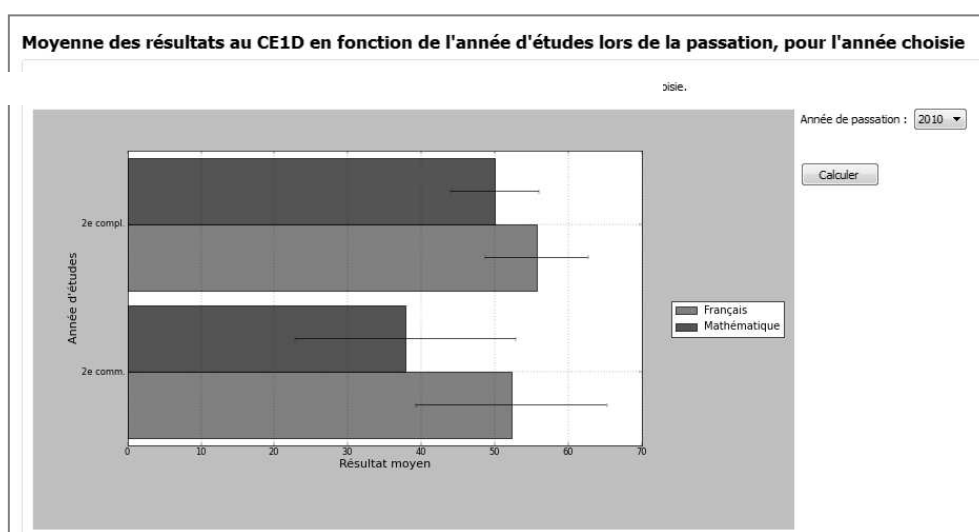
### **Un levier pour identifier des pratiques didactiques et pédagogiques plus efficaces ?**

L'analyse des résultats des évaluations de compétences, que ce soit à l'échelle locale ou à l'échelle systémique, permet parfois de mettre en évidence ou de développer des pistes et outils didactiques et pédagogiques favorisant l'acquisition de compétences par les élèves.

Dans le cadre de la recherche mentionnée précédemment et visant le développement d'un outil de pilotage effectif d'un réseau d'enseignement, via une application informatique fournissant des indicateurs, les résultats des élèves à une évaluation externe certificative des compétences (le CE1D) ont été collectés. La mise à disposition de ces résultats autorise une analyse fine, jusqu'au niveau des classes, permettant de s'interroger sur l'efficacité des outils utilisés par les enseignants. À titre d'illustration, le graphique ci-dessous (Figure 3) présente les résultats de l'évaluation des compétences des élèves d'une école, en mathématiques (en gris foncé), pour les élèves suivant la voie classique (2<sup>e</sup> commune) du tronc commun et les élèves en difficultés scolaires pour lesquels une année complémentaire est organisée. Dans cette école, les élèves qui, suite à des difficultés scolaires, se trouvent en année complémentaire semblent avoir mieux maîtrisé les compétences attendues en mathématiques



que les élèves du tronc commun. Il s'agit là d'un résultat très éloigné du schéma observé pour l'ensemble des élèves. Interrogé sur sa pratique, l'enseignant responsable attribue ce résultat étonnant à l'usage d'un manuel particulier, dont la structuration est adaptée pour des élèves plus réfractaire à l'étude de savoirs scolaires. L'identification de résultats atypiques à l'évaluation externe des compétences permet, avec un regard appuyé sur le contexte<sup>13</sup>, d'identifier d'éventuelles pratiques prometteuses ou particulièrement adaptées à certaines situations.



**Figure 3 : Exemple d'indicateurs de résultats à des évaluations externes des compétences (2<sup>e</sup> secondaire ou grade 8, CE1D, Belgique francophone) montrant une situation atypique, où les élèves a priori en difficulté scolaire se montrent plus compétents que leur collègues (Compl. : année complémentaire ; comm. : année commune).**

Avec un autre angle d'approche, lorsqu'elle a une visée diagnostique, l'évaluation à large échelle de la maîtrise des compétences rend possible, pour une famille de tâches donnée, l'identification des erreurs les plus fréquemment rencontrées par les élèves, comme dans le cadre de la recherche portant sur le traitement de données évoquée plus haut<sup>14</sup> (Malaise *et al.*, 2009 ; Malaise, 2010 b ; Dehon *et al.*, 2008). A travers la passation de tests papier/crayon (N = 121 ; N = 217 ; N = 619) et d'entretiens individuels avec des élèves (N = 10), les

<sup>13</sup> Si le manuel utilisé peut être une explication possible, d'autres peuvent être cherchées, notamment dans les caractéristiques des élèves, l'organisation de l'établissement...

<sup>14</sup> Cf. p. 16.

chercheurs ont pu identifier et expliquer les erreurs fréquemment rencontrées. Cette mise en évidence des pierres d'achoppement permet alors d'outiller les enseignants afin qu'ils y soient attentifs, d'une part, lors de la mise en place de dispositifs d'apprentissage et, d'autre part, lors des évaluations.

## **Conclusion**

L'évaluation des compétences ne se limite pas à la vérification, par l'enseignant, du niveau de ses élèves, mais prend place à tous les niveaux du système éducatif, avec des buts différents. En fonction des buts visés, ces évaluations peuvent prendre des formes variées et l'analyse des résultats obtenus peut, elle aussi, déboucher sur divers changements.

Si chaque évaluation est portée par des buts précis, on constate que parfois, des informations inattendues peuvent être mises en évidence, que ce soit au niveau des référentiels ou au niveau des pratiques pédagogiques. Ainsi, la mise en œuvre de l'évaluation de compétences à caractère transversal fait apparaître des modifications dans les pratiques, tant au niveau des dispositifs d'enseignement/apprentissages qu'au niveau des pratiques d'évaluations.

Les évaluations externes couvrent différents objectifs : informer les autorités sur les acquis des élèves et leur évolution dans le temps, informer les équipes pédagogiques de l'efficacité de leurs actions et proposer des pistes didactiques en vue de dépasser les difficultés majoritairement rencontrées par les élèves. Elles peuvent avoir des effets très variés sur les systèmes éducatifs, y compris au niveau des structures (Lafontaine et Baye, 2012). En plus des informations souhaitées initialement, les évaluations externes permettent de mettre d'autres éléments en lumière, tels que des pratiques pédagogiques porteuses ou des typologies d'erreurs. Enfin, la création d'épreuves à large échelle, qu'elles soient organisées dans le cadre d'évaluations externes ou dans le cadre de recherches en pédagogie permettent, au-delà des objectifs initiaux, de poser un regard critique sur les référentiels. La validité des

hiérarchies implicites proposées dans les référentiels peut également être questionnée lorsque les résultats de tests les infirment.

## Bibliographie

Altinok, N. et Bourdon, J. (2012). *Renforcer la mesure sur la qualité de l'éducation. Analyse comparative des évaluations sur les acquis des élèves au sein des pays en développement.*

Paris :Agence française de Développement, coll. « A savoir » n°16.

Beckers, J. (2001). Aider les élèves à développer des compétences à l'école : révolution ou continuité ? *Puzzle*, 10, 2-10.

Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité.* Bruxelles: Labor.

Beckers, J. et Voos, C. (2008). Savoirs scolaires et compétences, les difficultés de cadrage d'une réforme en Communauté française de Belgique. In F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Compétences et contenus les curriculums en questions.* Bruxelles : De Boeck.

Bélaïr, L. M., Lebel, C., Siron, N., Roy, A. et Lafortune, L. (2010). *Régulation et évaluation des compétences en enseignement. Vers la professionnalisation.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bernaert, G., Delory, Ch., Genard, A., Leroy, A., Paquay, L., Rey, B. , Romainville, M. , Wolfs, J.-L. ( 1997) A ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation, *Forum pédagogies.*

Carette, V. (2007). Les implications de la notion de compétence sur l'évaluation. *Education – Formation*, e-286, décembre 2007, 51-61.

Communauté française de Belgique (1997). Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. *Moniteur belge*, 23/09/1997 p.24653.

Communauté française de Belgique (2002). Décret relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française. *Moniteur belge*, 17/05/2002 p.21058.

Communauté française de Belgique (2006). Décret relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire. *Moniteur belge*, 23/08/2006 p.41954.

De Ketele, J.-M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires : quoi? pourquoi? pour quoi? *Revue Tunisienne Des Sciences De L'Éducation*, (23), 17-36.

Dehon, A., Demierbe, C., Demeuse, M., Derobertmeasure, A. & Malaise, S. (2008). *Mieux diagnostiquer pour mieux enseigner - Développement d'outils de diagnostic de la maîtrise par les élèves de compétences ciblées à l'issue de l'enseignement primaire. Rapport final de la première année de recherche*. Mons : Université de Mons-Hainaut, Institut d'Administration scolaire, service de Méthodologie et Formation.

Demailly, L., Deubel, P., Gadrey, N., & Verdiere, J. (1998). *Evaluer les établissements scolaires enjeux, expériences, débats*. Paris : L'Harmattan.

Demeuse M. & Soetewey S. (à paraître). Evaluer pour évoluer et faire évoluer. Le rôle de la recherche en éducation dans l'évolution du système éducatif belge francophone. In J.F. Marcel & H. Savy (Dir), *Évaluons, évoluons. De l'évaluation dans l'enseignement agricole*. Dijon : Agora Educagri Éditions.

Demeuse, M. & Strauven, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*. Bruxelles : De Boeck.

Demeuse, M., Duroisin, N., Soetewey, S. (2012). Implications du choix des référentiels dans les évaluations nationales et internationales: le cas de l'enseignement des sciences dans l'enseignement belge francophone. *Education comparée*, 7. 123-154.

Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M.H., Nicaise, J., Matoul, A. (éds). (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck Université, collection "Economie, Société, Région".

Denyer, M., Furnemont, J., Poulain, R., Vanloubéeck, G. (2004) *Les compétences. Où en est-on ? L'application du décret « Missions » en Communauté française de Belgique*. coll. « Sciences de l'éducation ». Bruxelles : De Boeck.

Depover, C. et Noël, B. (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles: De Boeck Université.

Dierendonck, C. & Fagnant, A. (2010). Quelques réflexions autour des épreuves d'évaluation développées dans le cadre de l'approche par compétence. *Le Bulletin de l'ADMEE-Europe*, 2010(1), 5-20.

Duroisin, N. & Soetewey S. (2011). *La place des compétences et des évaluations dans le curriculum implanté. Analyse des réponses des enseignants*. Fascicule CT 28/08/11 : Enseignement des sciences dans les 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés : états de la question et pistes d'amélioration. Document non publié, Université de Mons, Mons.

Duroisin, N., Soetewey S. & Demeuse, M. (2012). Au carrefour du curriculum prescrit et du curriculum implante : polémique et polysémie autour du terme de compétence en fédération Wallonie-Bruxelles. *Actes du 23<sup>e</sup> colloque international de l'ADMEE-Europe*. Luxembourg (à paraître).

Dutercq, Y. (2000). Administration de l'éducation : nouveau contexte, nouvelles perspectives, *Revue Française de pédagogie*, 130, 143-170.

Felouzis, G., & Charmillot, S. (2012). *Les enquêtes PISA*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».

Field, S., Kuczera, M. & Pont, B. (2007). *En finir avec l'échec scolaire. Dix mesures pour une éducation. Politiques d'éducation et de formation*. Paris : OCDE.

Fourez, G. (1994). Enseignement - Les socles de compétences. *La Revue Nouvelle*, IC(3), 12-15

Jadoulle, J.-L. & Bouhon, M. (2001) Développer des compétences en classe d'histoire. Louvain-la-Neuve : UCL

Knight, P. (2007). Fostering and assessing wicked competencies. <http://www.open.ac.uk/pbpl/resources/details/detail.php?itemId=460d2370a2b6b>, page consultée le 1/09/2010.

Lafontaine, D. (2001). Le dispositif d'évaluation externe en Communauté française de Belgique. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentales*, 7-8, 195-218.

Lafontaine, D. (2010). Discussion : pratiques évaluatives en classe et épreuves externes : quelles articulations ? *Actes du congrès de l'AREF*. Université de Genève, septembre 2010.

Lafontaine, D. & Baye, A. (2012). PISA, instrument ou témoin du changement. Evolution des performances en lecture et des politiques éducatives dans cinq systèmes européens. *Education comparée*, 7, 59-101.

Le Boterf, G. (1995), *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris : Editions d'organisations.

Lebrun M. & Lega J. (1999). Comment mettre en évidence et développer chez l'apprenant les compétences transversales requises pour le préparer à l'accès à l'enseignement supérieur ? *Res Academia*, 17, 1-2, p. 23-39

Letor, C. & Vandenberghe, V. (2003). L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ? *Cahier de recherche du GIRSEF*, 25, Novembre 2003.

Letor, C. & E. Mangez (2008). Tensions autour de la notion de compétence : une pédagogie invisible dans un contexte d'objectivation des résultats, In Dupriez, V., Orienne, J.F. & M. Verhoeven (Ed.), *De l'école au marché du travail : l'égalité des chances en question*. Bern : Peter Lang. P., p. 333-351.

Letor, C. & Lebrun, M. (2011). Balises pour former et évaluer des compétences transversales : de quoi parle-t-on ? Colloque de l'ADMEE. Paris, les 12, 13 et 14 janvier.

Letor, C., Warnier, L. Warnier, P., Kozanitis, A., D'Hoop, E., Delobbe, N., Godin V., Guiderdoni, A., Leloup G. Sobieski P., Wertz, V. (2011). Accompagnement de dynamiques collégiales de régulation des programmes d'enseignement universitaire : analyse d'expériences. Colloque de l'ADMEE. Paris, les 12, 13 et 14 janvier. Malaise, S. (2011) Classification hiérarchique de compétences : comparaison d'une méthode basée sur l'analyse de fréquences de réussite et d'une méthode d'analyse statistique implicite. *Bulletin de l'ADMEE-Europe* No 2011/1

Malaise, S., Dehon, A. & Franquet, A. (2009). *Mieux diagnostiquer pour mieux enseigner : développement d'outils de diagnostic de la maîtrise par les élèves de compétences ciblées à l'issue de l'enseignement primaire. Rapport final de la deuxième année de recherche*. Mons : Université de Mons, Institut d'Administration scolaire, service de Méthodologie et Formation.

Malaise, S. (2010 a). Classification hiérarchique de compétences par l'intermédiaire du logiciel C.H.I.C. fondé sur la méthode d'analyse statistique implicite : *Actes du congrès international d'Actualités de la Recherche en Education et en Formation AREF 2010* (Genève, 13 – 16 septembre 2010).

Malaise, S. (2010 b). *Mieux diagnostiquer pour mieux enseigner : développement d'outils de diagnostic de la maîtrise par les élèves de compétences ciblées à l'issue de l'enseignement primaire*. Annexes du rapport intermédiaire de la troisième année de recherche.

Malaise, S. (2011). Classification hiérarchique de compétences : comparaison d'une méthode basée sur l'analyse de fréquences de réussite et d'une méthode d'analyse statistique implicite. *Bulletin de l'ADMEE*. 2011/1, 8-18.

Martin, R., Dierendonck, C., Meyers, C. & Noesen, M. (éds)(2008). *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain. Vers de nouveaux modèles de fonctionnement du système éducatif*. Bruxelles : De Boeck, coll. « Pédagogies en développement ».

Monseur, C., Demeuse, M. (2005). Les évaluations externes permettent-elles une régulation efficace ? In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (eds). (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck Université, collection "Economie, Société, Région" (pp. 499-517).

Nicaise, I., Desmedt, E., Demeuse, M. (éds) (2009). *Une école réellement juste pour tous ! Seize pistes de réforme et d'action*. Waterloo : Plantyn.

Perrenoud, P. (2005). Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université ? Communication lors du Colloque de l'AIPU : *L'enseignement supérieur du XXI<sup>e</sup> siècle : de nouveaux défis à relever*. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2005/2005\\_15.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_15.html), consulté le 20 décembre 2012

Perrenoud, P.(1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.

Postiaux, N., Bouillard, Ph. & Romainville, M. (2010). Référentiels de compétences à l'université : usages, rôles et limites. *Recherche et formation*, n°64, p. 15-30.

Prégent, R., Bernard H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche programme*. Québec : Presse internationales polytechniques.



Proulx, D. (2002). Une nouvelle formation par compétence en génie mécanique à l'université de Sherbrooke. *Communication présentée lors du Colloque de l'AIPU*, Montréal 21 mars 2002.

Retschitzki, J. (2008). Apport et limites de la psychologie cognitive à l'analyse des procédures de calcul et de résolution de problème par les élèves. In L. Talbot, *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 7-18). Ramonville Saint-Agne : Eres.

Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2003). Les compétences à l'école : apprentissages et évaluation. Bruxelles : De boeck et Larcier.

Rey, B., Caffieaux, C., Defrance, A. & Marcoux, G. (2005). L'articulation entre savoirs et compétences dans l'enseignement secondaire. *Bulletin d'informations pédagogiques*, 57, 3-14.

Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Roegiers, X. (2001) *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles : De Boeck, 2ème éd.

Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck.

Romainville, M. (2006). L'approche par compétences en Belgique francophone – où en est-on ?. *Les Cahiers pédagogiques, Quel socle commun*, 439, pp. 24-25.

Romainville M. (2007). La « joyeuse entrée » des compétences dans l'enseignement supérieur. *La revue de l'inspection générale*, 4, Ministère de l'éducation nationale, Paris, pp. 48-54.

Soetewey S. (2011). *L'appropriation des programmes par les enseignants. Analyse des interviews des enseignants*. Fascicule CT 01/12/11: Enseignement des sciences dans les 2<sup>e</sup> et

3<sup>e</sup> degrés : états de la question et pistes d'amélioration. Document non publié, Université de Mons, Mons.

Soetewey S., Duroisin, N. & Demeuse M. (2011). Le curriculum oublié: Analyse comparée des programmes de sciences en Belgique francophone. *Revue Internationale d'Education de Sèvres*, 56, 123-133.

Tardif, J. (1996) Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels in Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. dir..) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*. Lyon : CRDP, pp. 31-45. Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de la formation. Montréal : Chenelière Education.

Tessaro W. (2010). Discussion : Pratiques évaluatives en classes et épreuves externes : Quelles articulations. *Actes du congrès de l'AREF*. Université de Genève, septembre 2010.

Tilman F., Grootaers D. (2006). Les chemins de la pédagogie. Guide d'idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage. Lyon: Chronique Sociale/Couleur livres.

Unesco (2008). [Ec.europa.eu/education/more-information/doc/keysum\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/keysum_fr.pdf), page consultée le 1<sup>er</sup> septembre 2010.

Verzat, C. (2010). Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui. Dans Raucant, B., Verzat, C. et Villeneuve, L. (dir). *Accompagner les étudiants*. Bruxelles : De Boeck.

Warnier, L., Warnier, P. et Parmentier, Ph., Leloup, G., & Petrolito, S. (2010). Et si on commençait par les résultats ? Elaboration d'une démarche de définition des acquis d'apprentissage d'un programme de formation universitaire, Communication présentée lors du 26<sup>ème</sup> congrès de l'AIPU, Rabat (Maroc).

Weinert, F. E. (1999) Concepts of Competence, Munich: Max Planck Institute for Psychological Research [Published as a contribution to the OECD project Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo). Neuchâtel: DeSeCo.]