

# Chapitre 2

## Évaluer des compétences ? Oui, mais de quelles compétences s'agit-il ?\*

*par Philippe JONNAERT*

### 1. INTRODUCTION

La notion de compétence vit un cheminement important dans les systèmes éducatifs contemporains, tant dans les régions du Sud que du Nord. Noyau dur de certaines réformes curriculaires, elle joue un rôle souvent controversé dans la mise en œuvre de ces réformes. Bouleversant les pratiques quotidiennes des enseignants, elle suscite questionnements, rejets et incompréhensions, mais elle permet aussi l'atteinte de résultats remarquables dans plusieurs régions du monde. Deux types de données sont évoqués dans les lignes qui suivent. Les premières évoquent la nécessaire contextualisation des contenus des apprentissages, et par là l'importance de l'effet des situations sur les résultats des apprentissages scolaires. Les secondes présentent globalement des résultats d'évaluations des acquis en mathématiques d'élèves ayant vécu jusqu'alors toute leur scolarité sous la gouverne d'*approches par compétences*, et par là l'importance de l'effet d'approches par compétences sur les acquis des élèves en mathématiques.

---

\* Ce texte reprend certaines idées déjà développées dans Jonnaert (2011a et b).

Certaines des dimensions d'une compétence sont certes complexes, telle la nécessaire référence aux *situations* pour en permettre le développement. Pourtant, ce sont ces situations qui réintroduisent le sens des apprentissages, quel que soit le niveau de l'offre de formation évoquée. Schroeder, Scott *et al.* (2007) ont effectué durant plusieurs années une méta-analyse portant sur plusieurs milliers de résultats de recherches sur les stratégies d'enseignement/apprentissage dans l'enseignement secondaire aux États-Unis. Ces chercheurs ont inventorié une dizaine de stratégies. Ils démontrent clairement que ce sont les stratégies qui *contextualisent* les contenus d'apprentissage qui permettent d'obtenir les meilleurs résultats quant aux acquis des étudiants sur ces contenus. Par la contextualisation des contenus d'apprentissage dans des situations, les élèves peuvent construire le sens des savoirs scolaires. Les situations contextualisant ces contenus en renforcent la maîtrise, qu'il s'agisse de savoirs, de techniques, de méthodes ou encore de stratégies.

Les performances des élèves québécois en mathématiques sont supérieures à celles des élèves du même âge dans les autres provinces et territoires canadiens. Elles se situent en outre au-dessus de la moyenne des performances des élèves des pays de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). Les élèves québécois ont très bien performé en mathématiques aux grandes enquêtes nationales et internationales (Programme pancanadien d'évaluation [PPCE] et Programme international pour le suivi des acquis des élèves [PISA]). En effet, au cours de l'épreuve de 2010 du PPCE organisée par le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC), les élèves du Québec de 2<sup>e</sup> année du secondaire ont bien performé en mathématiques. Or ces élèves ont vécu jusqu'à la passation de ces épreuves, toute leur scolarité à travers un curriculum québécois rénové, le « Renouveau pédagogique », dont un des éléments-cadres est l'introduction des approches par compétences dans les salles de classe. Ces résultats sont corroborés par ceux que leurs aînés de plusieurs années ont obtenus aux épreuves en mathématiques du PISA. Alors que toutes les autres provinces canadiennes voient le score moyen de leurs élèves se tasser progressivement aux épreuves en mathématiques du PISA, les scores des élèves québécois se sont maintenus, voire se sont améliorés au cours des trois dernières épreuves<sup>2</sup>.

2. Il est toutefois important de préciser que les propos qui suivent s'appuient sur des scores globaux au PPCE et aux trois dernières épreuves de mathématiques du PISA. Les données présentées sont *relatives* et ne sont pas toutes comparables. Le PPCE concerne les 12 provinces et territoires du Canada alors que le PISA, au Canada, ne concerne que les 10 provinces. Par ailleurs, tantôt les mathématiques sont considérées comme domaine majeur de l'épreuve prise en considération, tantôt comme domaine mineur. Bien sûr également, les échantillons du PPCE sont différents de ceux du PISA et les populations ciblées ne présentent pas toutes les mêmes caractéristiques. Le PPCE cible des élèves de 13 ans et le PISA des élèves de 15 ans. Bien plus, à l'intérieur même

Le Programme pancanadien d'évaluation (PPCE<sup>3</sup>) est soumis à travers le Canada tous les trois ans à un échantillon d'environ 30 000 élèves de 8<sup>e</sup> année (2<sup>e</sup> année du secondaire pour les élèves du Québec). Cet échantillon représente les provinces, les territoires ainsi que leurs deux langues officielles. Les élèves sont évalués en lecture, en mathématiques et en sciences. Tous les trois ans, une matière est traitée comme domaine principal et fait l'objet d'une investigation plus approfondie. Les deux autres matières sont considérées comme des domaines secondaires et font l'objet d'une évaluation moins dense. En 2010, les mathématiques se présentaient comme le domaine principal alors que la lecture et les sciences étaient considérées comme domaines secondaires. D'une manière générale, les élèves du Québec avaient un score chiffré de 515 points à l'épreuve de mathématiques pour une moyenne canadienne de 500. Tous les autres provinces et territoires se situent en deçà de la moyenne canadienne.

Il est difficile de passer sous silence ces résultats d'élèves ayant vécu leurs apprentissages scolaires dans un contexte général de développement de compétences. Pourtant, la compétence est sans doute la notion la plus chahutée en éducation depuis plusieurs décennies. Mal comprise, réduite à des approches parfois simplistes, elle est même rejetée dans certaines régions du monde.

Ce texte traite d'évaluation des compétences. Il se positionne cependant comme *prémisse* à un débat sur l'évaluation d'une compétence, celui de la modélisation de l'objet « compétence » à évaluer. Il ne va cependant guère au-delà de cette prémisse ! Mais il suggère, à travers une *trame conceptuelle* de la notion de compétence, une modélisation de la notion de compétence qui peut servir de cadre de référence aux évaluateurs.

Sans remettre en cause le travail des spécialistes de l'évaluation qui ont pris la compétence comme objet d'études, ce texte leur suggère de positionner leurs travaux et réflexions par rapport à cette trame conceptuelle et de se poser comme question : « Qu'évaluons-nous réellement lorsque nous évaluons une compétence ? » Le texte conduit progressivement le lecteur à ce questionnement.

---

des provinces et des territoires canadiens, les données concernant les élèves québécois ne sont pas toujours comparables à celles des autres élèves du pays. Les résultats présentés sommairement en ces lignes décrivent donc une *tendance* qui apparaît au PPCE et qui est confirmée par les résultats des élèves québécois au PISA.

3. Le rapport public du PPCE de 2010 a été publié en novembre 2011 : *Programme pancanadien d'évaluation, PPCE 2010. Rapport contextuel sur le rendement des élèves en mathématiques*. Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC), Toronto, (2011). ISBN 978-0-88987-213-4. Ce rapport peut être consulté en ligne sur le site du CMEC : <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/274/ppce2010.pdf>.

## 2. LA COMPÉTENCE, UNE NOTION COURTISÉE, MAIS ENFONCÉE DANS UNE NÉBULEUSE THÉORIQUE

**Un contexte de réformes curriculaires.** Depuis au moins trois décennies, la notion de compétence occupe une place particulière dans le champ de l'éducation, plus encore dans celui des réflexions curriculaires<sup>4</sup>. Dans un texte de référence, Braslavsky<sup>5</sup> (2001) établit un état des lieux des réformes curriculaires qui animent de nombreux systèmes éducatifs à travers le monde depuis la fin des années 1980. Parmi ses constats, elle met en évidence l'utilisation quasi systématique de la notion de *compétence* dans la plupart des textes précisant les finalités des réformes curriculaires contemporaines : le *développement de compétences par les personnes* est devenu une des finalités de nombreuses formations à travers le monde.

Au cours de leurs travaux sur les systèmes éducatifs, plusieurs chercheurs de la Chaire UNESCO de développement curriculaire (CUDC) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) (Ayotte-Beaudet, 2013 ; Ayotte-Beaudet et Jonnaert, 2010 ; Jonnaert, Ettayebi *et al.*, 2009 ; Jonnaert, Barrette *et al.*, 2006 ; Jonnaert, Barrette *et al.*, 2004 ; Jonnaert, 2009/2002 ; etc.) constatent l'importance que prend dans le champ de l'éducation et de la formation la *zone sémantique* constitutive de la notion de *compétence* (Barbier, 2007). Ils corroborent ainsi les observations de Braslavsky (2001). En effet, les offres actuelles de formations contemporaines visent le plus souvent le développement de compétences par les personnes, qu'il s'agisse de l'éducation de base, de l'enseignement secondaire général ou professionnel et technique, de l'enseignement supérieur ou encore de la formation générale de base des adultes.

Un peu plus de deux décennies après les constats de Braslavsky (2001), ce mouvement de réformes curriculaires se positionne au cœur de débats importants sur l'éducation un peu partout à travers le monde

---

4. Il est important de préciser la conception du curriculum véhiculée dans ce texte : *Un curriculum est un système global, dynamique et complexe constitué d'un ensemble de composantes à visée éducative. Dans une perspective holistique, ces composantes sont solidaires et articulées entre elles. Elles permettent l'orientation et l'opérationnalisation d'un système éducatif à travers des plans d'actions pédagogiques et administratifs cohérents. Dans le cheminement de son propre développement, un curriculum adopte des formats différents. Un curriculum est ancré dans les réalités historiques, sociales, linguistiques, politiques, religieuses, géographiques et culturelles d'un pays, d'une région ou d'une localité* (définition adaptée de Jonnaert, Ettayebi *et al.*, 2009, p. 57).

5. Cecilia Braslavsky a été directrice du Bureau International de l'Éducation de l'UNESCO (BIE) à Genève de 2000 à 2005. Ses écrits sont une référence incontournable dans le champ curriculaire. Cecilia Braslavsky est décédée en 2005.

(Tawil, Akkari *et al.*, 2012). En témoigne, par exemple, le numéro thématique de la *Revue internationale d'Éducation de Sèvres* (56, 2011)<sup>6</sup>. C'est à travers, entre autres, les processus de planification de ces réformes curriculaires que cette notion s'introduit par la grande porte dans le champ de l'éducation. Par exemple, évoquant les États généraux sur l'éducation au Québec (Ministère de l'Éducation du Québec, 1996), qui ont précédé la réforme du curriculum, Bisaillon<sup>7</sup> (2007, p. 12), rappelle que « du point de vue des quelque 2 500 jeunes personnes rencontrées par les commissaires, donner du sens à l'école était une priorité. À cet égard, des liens devaient être établis avec le choix de l'approche par compétences comme composante de l'organisation des apprentissages. » Les attentes à l'égard de la notion de compétence choisie comme élément central, voire comme *cadre organisateur*, pour de nombreux nouveaux *programmes éducatifs*<sup>8</sup> sont importantes pour les systèmes éducatifs et leurs offres de formation. L'utilisation de la notion de compétence se généralise par là dans le champ de l'éducation, tant au Québec que dans d'autres régions du monde. Cette notion joue désormais un rôle majeur dans la structuration des contenus des programmes éducatifs et, corollairement, dans les démarches d'évaluation des acquis des apprentissages.

La notion de compétence fait-elle pour autant l'unanimité ?

**Une position controversée.** La littérature francophone contemporaine en sciences humaines, plus particulièrement en sciences de l'éducation, en ergonomie, en linguistique, en psychologie du travail et en didactique professionnelle, abonde de textes et d'ouvrages traitant de la notion de compétence (Montmollin, 1986 ; D'Hainaut, 1988 ; Jonnaert, Lauwaers *et al.*, 1990 ; Leplat, 1991 ; Perrenoud, 1997, 2001a, 2001b ; Boutin

6. Rédacteur invité, R.-F. Gauthier, « Le curriculum dans les politiques éducatives ».

7. Robert Bisaillon était à l'époque le sous-ministre de l'Éducation qui a œuvré à la réforme, appelée plus tard le *Renouveau pédagogique* au Québec, dont l'implantation a été amorcée dans les écoles primaires québécoises en 2000 : <http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/R> au Québec [nouveau\\_ped/](http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/R)

8. L'expression « Programme éducatif » est utilisée dans ce texte en tant que standard précisé dans la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITÉ) (Institut de Statistique de l'UNESCO, ISU, version amendée lors de la Conférence générale de l'UNESCO en novembre 2011). « Les programmes éducatifs présentent les informations utiles à l'organisation d'activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. C'est à travers les programmes éducatifs qu'un curriculum devient opérant dans les salles de classe. Il y a en général un certain nombre de programmes éducatifs dans un curriculum, mais il ne devrait, en principe, y avoir qu'un seul curriculum pour un système éducatif » (adapté de Jonnaert et Ettayebi, 2007, pp. 24-25). À travers tout ce texte, l'expression « Programme éducatif » est strictement utilisée dans ce sens et ne peut être superposée à celle de curriculum. La CITÉ peut être consultée sur le site de l'ISU : [http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO\\_GC\\_36C-19\\_ISCED\\_FR.pdf](http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO_GC_36C-19_ISCED_FR.pdf).

et Julien, 2000 ; Pastré et Samurçay, 2001 ; Jonnaert, 2002 ; Jonnaert, Barrette *et al.*, 2004 ; Tardif, 2003 ; Legendre, 2004 ; etc.). Il n'existe cependant pas de réel consensus à propos de cette notion (Jonnaert, 2009/2002 ; Ayotte-Beaudet, 2013 ; etc.).

Dans le bouillonnement contemporain des débats sur l'éducation, l'utilisation de la notion de compétence pour la codification des contenus des apprentissages scolaires dans les programmes éducatifs est régulièrement questionnée, voire remise en cause (Melouki, 2010 ; Tehio, 2010 ; Operti, 2008 ; Ettayebi, Operti *et al.*, 2008 ; Bernard, Nkengne *et al.*, 2007 ; etc.). Plusieurs chercheurs ont analysé la littérature relative à cette notion et montrent combien cette dernière est, à ce jour encore, peu stabilisée (Ayotte, 2013 ; Wesselink, R. ; Dekker-Groen *et al.*, 2010 ; Crahay, 2006 ; Bronkart et Dolz, 2002 ; etc.). L'utilisation de cette notion est régulièrement au cœur de controverses (Crahay, 2006).

Mais alors qu'évaluer, lorsque, malgré tout, le développement de compétences par les personnes s'est érigé de façon quasi universelle en finalité de nombreuses formations (Braslavsky, 2001) ? La notion de compétence parvient-elle à se dégager de la nébuleuse théorique dans laquelle elle semble s'être enfoncée ?

**Des définitions approximatives.** La *compétence* des acteurs sociaux est sur toutes les lèvres, mais bénéficie-t-elle pour autant de cadres théoriques suffisants ? Des définitions lacunaires, d'autres tautologiques ou simplement inscrites dans un rapport de synonymie entre plusieurs termes jalonnent la littérature sur la question et rendent opaques les définitions pourtant les plus citées de la notion de compétence. Un rapide parcours des difficultés rencontrées lors de l'analyse de ces définitions (Ayotte-Beaudet, 2013 ; Jonnaert, Barrette *et al.*, 2006 ; Jonnaert, Barrette *et al.*, 2004 ; Jonnaert, 2009/2002 ; etc.) permet de comprendre le brouillard sémantique dans lequel se cache la notion de compétence.

Par exemple, pour l'OCDE (2000), la compétence est la *capacité de faire quelque chose*. Pour Pastré et Samurçay (2001), la compétence serait *un rapport de la personne aux situations*. Ces approches se résument à des formules lapidaires, au départ desquelles la notion de compétence reste vague, même si ces formules mettent en exergue une des dimensions d'une compétence : l'action de la personne pour l'OCDE (2000) ; le rapport des personnes aux situations pour Pastré et Samurçay (2001). Ces définitions restent cependant insuffisantes. La littérature sur la notion de compétence est jalonnée de ce type de *définitions lacunaires*.

D'autres définitions semblent plus élaborées. Ainsi, pour le ministère canadien des Ressources humaines et du Développement des compétences

(RHDCC<sup>9</sup>)<sup>10</sup> : « On entend généralement par *compétences en alphabétisation* les quatre compétences suivantes : lecture, rédaction, utilisation des documents et calcul. Les *compétences essentielles* sont les *compétences* nécessaires en milieu de travail. Elles comprennent les quatre *compétences en alphabétisation* énumérées ci-dessus ainsi que les cinq *compétences* suivantes : informatique, capacité de raisonnement, communication orale, travail d'équipe et formation continue. [...] Ces *compétences clés* sont une base à partir de laquelle une personne acquiert d'autres *compétences* et apprend à évoluer au travail et à s'adapter aux changements du milieu de travail. » Ces compétences font ensuite l'objet de précisions. Par exemple, pour le ministère RHDCC, la compétence « informatique » est définie comme suit<sup>11</sup> : « L'informatique est utilisée de manières variées et plus ou moins complexes selon le groupe professionnel. » Cette définition, même avec les précisions relatives à chacune des compétences évoquées, est *tautologique* : l'objet de la définition et la définition elle-même ne sont que la répétition du même terme (« les compétences sont les compétences »).

Analysant différentes conceptions de la notion de compétence, Jonnaert, Barrette *et al.* (2004) montrent en outre que des rapports de *synonymie* sont souvent établis entre les termes de *compétence* et de *capacité*<sup>12</sup>. Plusieurs définitions de référence de la notion de compétence commencent par : « La compétence est la *capacité de...* », définissant un mot par un autre mot. Cette superposition entre le terme *compétence* et celui de *capacité* ne permet pas de faire sortir la notion de compétence de la nébuleuse théorique dans laquelle elle s'est progressivement enfoncée : « Ces deux concepts, *capacité* et *compétence*, se situent à des niveaux sémantiques différents. La compétence englobe la capacité, mais l'inverse n'est pas vrai. Les capacités sont constitutives d'une compétence, mais l'inverse n'est pas vrai non plus. » Jonnaert, Barrette *et al.* (2004, pp. 674-675). En effet, une capacité est constitutive de la compétence qui l'a activée et coordonnée avec d'autres catégories de ressources dans une situation et un contexte déterminés. Plusieurs capacités coordonnées à plusieurs ressources apparaissent en situation comme un véritable *faisceau opératoire de ressources* (Allal, 2002, p. 81) pour le traitement d'une situation. Confondre

9. RDHCC : Ressources humaines et développement des compétences Canada.

10. <http://www.rhdcc.gc.ca/fra/competence/ACE/definitions/definitions.shtml>.

11. <http://www.rhdcc.gc.ca/fra/competence/ACE/definitions/definitions.shtml#Informatique>.

12. Le concept de *capacité* a été clarifié dans plusieurs travaux de recherche dirigés par Ph. Jonnaert à l'intérieur d'un vaste programme de recherche financé successivement par différents organismes subventionnaires en Belgique et au Canada : Fonds belges d'initiative ministérielle ; Conseil canadien de la recherche en sciences humaines (CRSH) ; Fonds québécois, recherche, société et culture (FQRSC) (Jonnaert, Lauwaers *et al.*, 1990 ; Jonnaert, 2002, 2009 ; Jonnaert, Barrette *et al.*, 2004 ; etc.). Une première synthèse de ces travaux peut être lue dans Jonnaert (2009/2002).



*compétence* et *capacité* en les plaçant dans un rapport de synonymie, c'est confondre une *finalité*, le développement d'une compétence et un des *moyens* mis en œuvre pour l'atteindre : la mobilisation des ressources cognitives que sont les capacités.

Des difficultés diverses apparaissent dans les définitions analysées, lorsque, par exemple, une définition de référence, telle celle de D'Hainaut (1988), assimile la compétence à un ensemble de *catégories de savoirs* (savoirs, savoir-faire, savoir-être, etc.). Ce glissement sémantique n'est pas anodin. Il est répercuté dans plusieurs travaux actuels sur les compétences, particulièrement au niveau de la problématique de l'évaluation des compétences. En effet, puisque la compétence est un ensemble de *catégories de savoirs*, ce sont, en toute logique, ces *savoirs* qui sont évalués. Mais une compétence est-elle réductible à une, parfois plusieurs, catégorie(s) de savoirs ?<sup>13</sup>

Des définitions tautologiques, des rapports de synonymie entre la notion de compétence et d'autres notions ou concepts, des confusions et des glissements sémantiques ont enfoncé la notion de compétence dans une nébuleuse théorique difficile à détricoter.

L'objet *compétence* qui serait à évaluer reste un objet mal défini, malgré une quantité importante d'écrits à son propos. Mais est-il possible d'évaluer un objet mal défini ?

***Une évaluation dont l'objet reste mal défini.*** Les propos actuels sur les compétences ne sont pas suffisamment opérationnels, ils ne clarifient pas l'objet « compétence » à évaluer. Analyser un objet dans l'objectif de l'évaluer nécessite de le définir, d'en énoncer les différentes dimensions desquelles pourront se dégager des indicateurs et des critères. Même si la notion de compétence est un objet très courtisé en éducation, celle-ci n'est pas suffisamment stabilisée pour prétendre en faire un *objet précis à évaluer*. La variété des perspectives issues de la littérature sur la notion de compétence (Ayotte-Beaudet, 2013) a pour conséquence que, même si différents chercheurs en éducation parlent d'évaluation de compétences, ils ne parlent cependant ni de la même évaluation ni du même objet (voir, par exemple, les actes du 22<sup>e</sup> colloque de l'ADMEE à l'Université de Minho en janvier 2010)<sup>14</sup>.

Comprendre ce que les acteurs de l'éducation évaluent lorsqu'ils évaluent des compétences nécessite d'abord de cerner leur propre conception de cette notion. S'ils ne parlent pas de la même compétence, toute velléité de comparer ces travaux d'évaluation des compétences est

13. Ce débat est développé dans Jonnaert, Barrette *et al.* (2004, pp. 680-681).

14. *Évaluation et curriculum*. Actes du 22<sup>e</sup> colloque international de l'ADMEE. Universidade de Minho, 14-16 janvier 2010. En ligne : [http://webs.iep.uminho.pt/admee/pt/actas/ActasADMEE2010\\_V2.pdf](http://webs.iep.uminho.pt/admee/pt/actas/ActasADMEE2010_V2.pdf).



aléatoire. Dans un travail comparatif du contenu d'un certain nombre de grandes enquêtes internationales<sup>15</sup>, une équipe de chercheurs de la CUDC (Furtuna, Sambote-Benazo *et al.*, 2013), montre que « les grandes enquêtes internationales ciblent en général les acquis d'élèves qui vivent leur scolarité à l'intérieur de systèmes éducatifs, souvent déjà rénovés, ou qui sont en voie de réformer leur curriculum. Beaucoup de ces systèmes éducatifs, que ce soit ceux des pays développés ou ceux des pays en voie de développement, ont choisi le développement de compétences par les élèves comme *finalité* de leur curriculum. Cependant, les items de la plupart de ces grandes enquêtes internationales ne prennent pas les compétences en considération. Tout au plus, ils permettent de vérifier dans quelle mesure un élève maîtrise certaines ressources (quelques savoirs, des techniques, parfois des méthodes), voire certaines habiletés (des actions que l'élève peut poser sur des objets), sans plus » (p. 104).

Alors, qu'évaluer lorsqu'il s'agit d'évaluer une compétence ? Une *modélisation* de la notion de compétence s'avère indispensable afin de pouvoir l'évaluer.

### 3. UNE MODÉLISATION DE LA NOTION DE COMPÉTENCE

#### 3.1 L'évaluation d'une compétence : une problématique inscrite dans la complexité

La problématique de l'évaluation d'une compétence s'inscrit dans la complexité et porte sur l'ensemble des éléments constitutifs du *réseau sémantique* de cet objet particulier : de la situation à son traitement, de la maîtrise de ressources appropriées jusqu'à la compétence elle-même de la personne ou d'un collectif de personnes, etc. Une problématisation de la notion de compétence passe par l'identification de ces éléments, leur organisation et leur articulation de façon dynamique. La complexité caractérise cette problématisation.

Legendre (2004, pp. 32-33) développe la notion de compétence dans une perspective complexe résumée en quatre caractéristiques :

- La compétence est *complexe* : elle résulte de l'organisation dynamique de ses composantes.

15. Programme d'appui aux systèmes éducatifs des pays ayant le français en partage (PASEC) ; Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) ; Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves (PISA) ; Programme Pancanadien d'évaluation du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (PPCE) ; Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ) ; Trends in International Mathematics and Science Study (TIMMS).

- La compétence est *globale et intégrative* : elle fait appel à des ressources variées qui ne sont pas nécessairement les mêmes d'un individu à un autre.
- La compétence est *interactive* : elle est liée aux situations dont elle permet la maîtrise et se développe à travers son utilisation en situation.
- La compétence est *évolutive* : elle est toujours susceptible d'évoluer du fait même de ses interactions continues avec des contextes et des situations diversifiés.

La notion de compétence a donc plutôt tendance à référer aux actions et aux résultats des actions de personnes traitant une *situation*. En ce sens, une compétence se construit en situation et s'inscrit dans la durée, celle du temps long d'un processus d'apprentissage. Le *rapport des personnes aux situations* [Pastré et Samurçay, (2001)] est essentiel dans la réflexion sur les compétences, mais il n'est pas suffisant. La complexité de ce rapport, mais surtout celle d'une situation, et enfin la complexité des *familles de situations* dans laquelle une situation est nécessairement incluse introduisent cette complexité dans la définition même d'une compétence.

Mais de quelles *familles de situations* parle-t-on ?

### 3.2 Les familles de situations : le point d'ancrage du développement d'une compétence

Une compétence est déclarée telle au terme d'un processus complexe d'adaptation d'une série d'éléments au traitement d'une situation par des personnes. Ces personnes construisent des réponses aux sollicitations de leurs propres actions en situation en fonction de ressources dont elles disposent ou pour lesquelles elles mettent en place des démarches pour les obtenir, dont des démarches d'apprentissage. Ces actions et ces situations sont fondamentalement sociales. Elles sont inscrites dans de multiples relations avec mille et une facettes de la communauté au sein de laquelle se vit le traitement de la situation. Les situations elles-mêmes sont incluses dans des familles de situations inscrites dans les vécus sociaux quotidiens des communautés qui les ont identifiées et définies. Les situations vécues lors des apprentissages scolaires partagent les mêmes caractéristiques et les mêmes propriétés que les autres situations qui appartiennent à la même famille de situations.

Par exemple, au cours d'un projet réalisé en appui au ministère de l'Éducation de base du Niger, les équipes de la CUDC, avec leurs partenaires nigériens, ont réalisé 46 focus groupes avec les personnes directement impliquées dans l'éducation des enfants (les familles, les enseignants,

les responsables des communautés locales, etc.) dans différentes sous-régions du pays. Ils ont ainsi recueilli des centaines de formulations de situations par les participants à ces focus groupes. Il s'agit des situations que les familles des enfants nigériens et les partenaires nigériens de l'éducation ont identifiées comme prioritaires. Ces derniers souhaitent que leurs enfants développent à l'école les compétences pour pouvoir les traiter efficacement<sup>16</sup>. Au cours d'un atelier national à Niamey, ces situations ont été analysées, reformulées, organisées entre elles et regroupées en un certain nombre de catégories ou classes de situations par les chercheurs de la CUDC et leurs partenaires nigériens. Ce sont ces catégories que les chercheurs de la CUDC ont désignées sous le terme de *familles de situations* (Charland et Cyr, 2013 ; Jonnaert, 2011 ; Jonnaert, Charland *et al.*, 2010 ; etc.). D'autres démarches similaires ont été réalisées par les chercheurs de la CUDC dans différents projets : au Québec, dans un projet de réforme de la formation des adultes, en République de Madagascar, dans un projet de réforme de l'éducation de base, et dans d'autres projets en République démocratique du Congo, en République de Côte d'Ivoire, etc. Au départ de ces enquêtes des *banques de situations* ont été construites dans différents champs disciplinaires<sup>17</sup>. Elles sont organisées en un certain nombre de catégories, les *familles de situations*, et des exemples de situations précisent chacune de ces familles. Une *famille de situation* définit en extension les propriétés et les caractéristiques des situations qu'elle inclut. Une méthodologie s'est développée et a été validée au cours des différents travaux de la CUDC (Tahirou, 2013 ; Jonnaert, Charland *et al.*, 2010 ; Ettayebi, Tahirou *et al.*, 2008 ; etc.).

Ces familles de situations et les situations qu'elles incluent sont devenues incontournables dans le travail sur le développement des compétences puisqu'une compétence se développe toujours en situation. La compétence

16. Au moment de la réalisation de ces enquêtes sur le terrain (en 2005), le Niger vivait une grave crise alimentaire. Les familles rendaient l'école responsable de cette situation dramatique, car selon elles les enfants qui fréquentent l'école ne sont plus capables de réaliser une série de tâches élémentaires de survie au village. Ces tâches ont été inscrites dans des situations qui ont permis de mieux les définir et de les inscrire dans des familles de situations. Aujourd'hui, une série de contenus d'apprentissage sont organisés à l'intérieur de ces familles de situations qui ont du sens pour les élèves nigériens et qui répondent aux besoins de leurs communautés.

17. Quelques exemples de banques de situations accessibles sur le Net :  
[www.csrq.qc.ca/fr/fenetre-pedagogique/mathematique/index.html](http://www.csrq.qc.ca/fr/fenetre-pedagogique/mathematique/index.html)  
[http://www.fse.ulaval.ca/ldeblois/site\\_claris/situations\\_projets/situations\\_projets\\_geo.htm](http://www.fse.ulaval.ca/ldeblois/site_claris/situations_projets/situations_projets_geo.htm)  
[http://www.cslaval.qc.ca/apo/banque\\_situations-problemes/072B.htm](http://www.cslaval.qc.ca/apo/banque_situations-problemes/072B.htm)  
[www.unites.uqam.ca/enssc/projets/Techno/Boite/SAE%5B1%5D.doc](http://www.unites.uqam.ca/enssc/projets/Techno/Boite/SAE%5B1%5D.doc)

est l'aboutissement du traitement réussi et socialement acceptable de la situation dans laquelle se trouve à un moment donné une personne ou un collectif de personnes.

La modélisation de la notion de compétence se situe nécessairement au cœur de la complexité du traitement d'une situation par une personne ou un collectif de personnes dont le résultat sera validé et accepté par la communauté à laquelle ils appartiennent. Dans toute démarche d'évaluation, le chercheur modélise d'abord l'objet à évaluer. Sans modèle, une évaluation ne dispose pas de référence et ne peut donc prétendre à une quelconque validité (Laveault, 2007). Ce n'est qu'après ce travail de modélisation que la compétence peut être problématisée et ensuite définie comme objet à évaluer.

### 3.3 Six éléments constitutifs de la notion de compétence

Actuellement, les chercheurs de la CUDC, Jonnaert, Ettayebi *et al.* (2009) identifient six éléments constitutifs de la *zone sémantique* de la notion de compétence dans le champ de l'éducation. Ces éléments, ou dimensions se dégagent de façon plus ou moins récurrente des analyses de corpus de définitions extraites de la littérature actuelle sur la thématique générale du développement de compétences dans le champ de l'éducation (Ayotte-Beudet, 2013 ; Jonnaert, 2009/2002 ; Jonnaert, Barrette *et al.*, 2006 ; Jonnaert, Barrette *et al.*, 2005 ; Jonnaert, 2002 ; etc.).

Six éléments constitutifs d'une compétence :

1. une compétence est toujours associée à une *situation* plus ou moins bien circonscrite à travers un certain nombre de circonstances ;
2. les *champs d'expériences* de la personne ou du collectif de personnes impliqués dans le traitement de cette situation sont déterminants pour le développement d'une compétence ; ce champ d'expériences inclut les *connaissances* des personnes ;
3. le développement d'une compétence repose sur la mobilisation et la coordination par une personne ou un collectif de personnes d'une *diversité de ressources* : des ressources propres aux personnes, des ressources spécifiques à certaines circonstances de la situation et de son contexte, et des ressources externes aux personnes, à la situation et à son contexte, etc. ;
4. une compétence n'est réellement construite que dans le cas d'un *traitement achevé, réussi et socialement acceptable* d'une situation ;
5. une compétence résulte du *processus complexe* du traitement d'une situation plus ou moins bien circonscrite ; la compétence n'est pas ce processus, le processus est le *traitement* de la situation par une personne ou par un collectif de personnes ;

6. une compétence n'est *pas prédictible* et ne peut donc être définie *a priori* ; elle est fonction des actions d'une personne ou d'un collectif de personnes, de leurs propres connaissances, de leur compréhension de la situation, de ce qu'elles imaginent qu'elles peuvent faire dans cette situation, des ressources dont elles disposent, des contraintes et des obstacles qu'elles rencontrent dans leur traitement de cette situation, de leurs champs d'expériences, etc.

Dans la zone sémantique de la compétence, ces éléments constitutifs s'articulent entre eux et ne sont que peu dissociables.

### 3.4 D'autres éléments constitutifs de la zone sémantique d'une compétence

D'autres éléments sont récurrents à travers les définitions analysées : celles de *ressources*, de *contraintes* et d'*obstacles*, celles d'*activité* et de *traitement efficace*, celles d'*adaptabilité* et de *viabilité*. L'idée que le traitement de la situation doit être achevé pour qu'une compétence soit proclamée revient dans pratiquement toutes les définitions. Enfin, le fait que le résultat d'un traitement d'une situation doit être socialement acceptable introduit dans la définition même de la notion de compétence une dimension éthique non négligeable.

### 3.5 Les situations

À toute compétence correspondent au minimum une situation et une famille de situations dans lesquelles elle se développe, se construit et s'adapte. Toute référence à une compétence renvoie nécessairement à la situation au départ de laquelle elle a pu être construite. En outre, cette situation elle-même convie *de facto* les situations qui lui sont *quasi isomorphes* et qui appartiennent à la même famille, c'est-à-dire qui partagent avec elle un certain nombre de caractéristiques et de propriétés (Jonnaert, 2010). En général, une situation est incluse dans une *famille de situations*, à moins que, par elle-même, elle ne constitue un singleton, c'est-à-dire un ensemble n'incluant qu'un seul élément.

### 3.6 Le quasi-isomorphisme des situations d'une même famille

Les situations d'une même famille partagent des caractéristiques et des propriétés. La compétence développée dans l'une de ces situations peut, le plus souvent, être *adaptée* aux autres situations de la même famille (Jonnaert, 2004).

L'idée selon laquelle une situation appartient à une famille de situations (ou « catégorie »)<sup>18</sup> permet de comprendre l'adaptation éventuelle d'une compétence construite dans une situation à une autre qui lui est presque isomorphe. C'est au niveau de la reconnaissance de cet *isomorphisme des situations* que les champs des expériences antérieures des personnes sont essentiels. C'est également par la reconnaissance de l'isomorphisme des situations que les personnes peuvent ou non mobiliser des connaissances antérieures utiles au traitement de la situation à laquelle ils sont actuellement confrontés. Jonnaert et Laveault (1994) évoquent à ce niveau le *degré de familiarité* des personnes par rapport à la situation à laquelle elles sont confrontées<sup>19</sup>.

Sur la base de l'ensemble de ces éléments, un essai de définition peut être suggéré.

### 3.7 Essai de définition de la notion de compétence

L'ensemble de ces éléments est synthétisé dans l'essai de définition suivant, reformulé au départ de Jonnaert *et al.* (2005, p. 674) :

- Une compétence se développe en situation et est le résultat du traitement achevé et socialement accepté de cette situation par une personne ou un collectif de personnes dans un contexte déterminé.
- Ce traitement repose sur le champ des expériences vécues par les personnes dans d'autres situations plus ou moins isomorphes à celle qui fait l'objet d'un traitement.
- Ce traitement s'appuie sur un ensemble de *ressources*, de *contraintes* et d'*obstacles* et sur des actions ; la réussite de ce traitement est fonction de la personne ou du collectif de personnes, de leurs expériences de vie, de leur compréhension de la situation, de la situation elle-même et du contexte, des ressources des personnes elles-mêmes et de celles disponibles parmi les circonstances de la situation.

18. D'autres termes, proches de l'expression « famille de situations » sont parfois utilisés : « catégorie », « ensemble », « classe de situations », etc. Au cours de leurs travaux sur le terrain, les chercheurs de la CUDC ont progressivement adopté l'expression « famille de situations », se dégageant ainsi de débats autour de termes utilisés dans d'autres champs disciplinaires telles, par exemple, les théories ensemblistes et les mathématiques modernes.

19. C'est l'équivalence du degré de familiarité à plusieurs situations pour une même personne qui permet d'en définir, pour cette personne, le niveau de l'isomorphisme des situations. Cette analyse *a priori* du degré de familiarité est capitale pour comprendre ce qu'une personne ou un groupe de personnes peuvent ou non injecter dans une situation qui leur est plus ou moins familière, et donc qui est plus ou moins isomorphe à des situations qu'elles ont déjà rencontrées (Jonnaert et Laveault, 1994 ; Jonnaert, Lauwaers *et al.*, 1994).

- La compétence est l'aboutissement de ce *processus complexe, dynamique et dialectique* de traitement ; elle est spécifique à la situation traitée avec succès et peut être adaptée à d'autres situations qui sont presque isomorphes à la situation actuelle et qui appartiennent à la même famille de situations.

Comment organiser ces éléments entre eux ?

#### 4. UNE TRAME CONCEPTUELLE

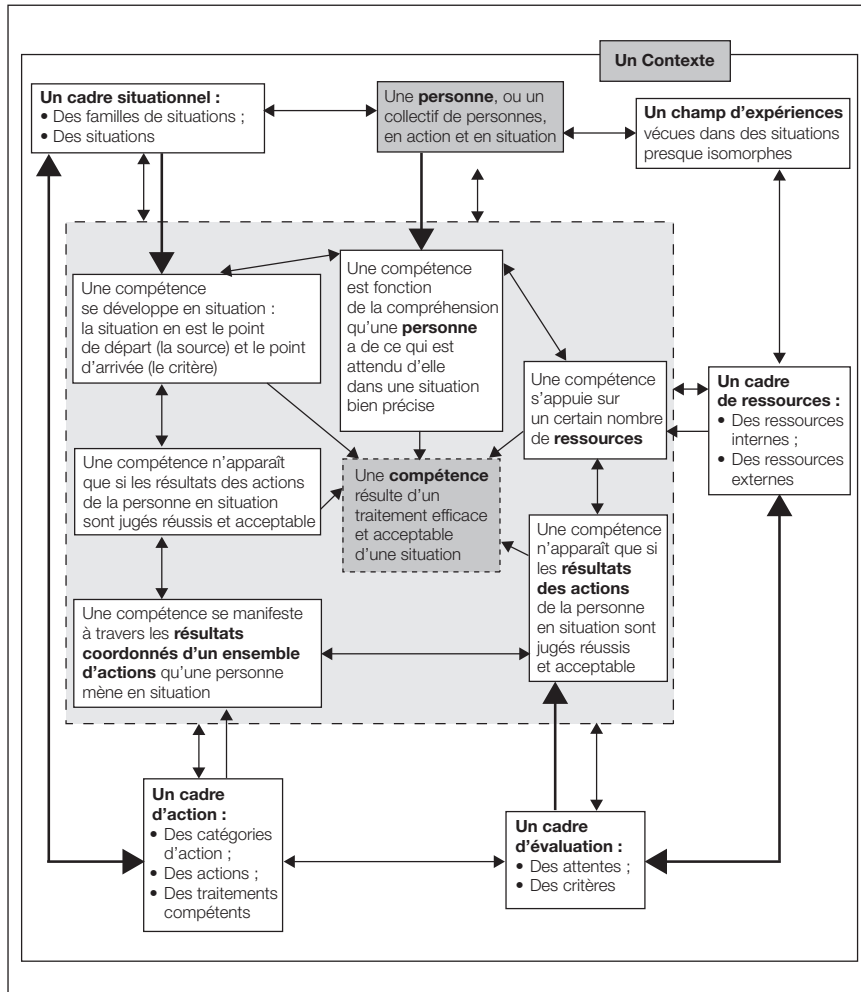
Les éléments constitutifs de la zone sémantique d'une compétence se retrouvent dans cet essai de définition. Ils permettent d'en préciser une *trame conceptuelle* qui sert de *modèle de référence* à l'évaluation d'une compétence. Cette trame conceptuelle a été validée au cours de différentes recherches effectuées à la CUDC (Jonnaert, Barrette *et al.*, 2004 ; Jonnaert, Barrette *et al.*, 2006 ; etc.). La *trame conceptuelle* articule entre eux les *éléments constitutifs de la zone sémantique d'une compétence* en les organisant en différents cadres. Tous ces éléments se retrouvent nécessairement, d'une manière ou d'une autre, en interaction dans les situations auxquelles les personnes sont confrontées. Pour élaborer cette trame, les chercheurs de la CUDC prennent en considération :

1. un *contexte* ;
2. une *personne* ou un *collectif de personnes* ;
3. un *cadre situationnel* : une *situation* et sa *famille de situations* ;
4. un *champ d'expériences vécues* antérieurement par la personne ou le collectif de personnes dans des situations quasi isomorphes à la situation en cours de traitement ;
5. un *cadre d'actions* : des *catégories d'actions* incluant un certain nombre d'*actions* mises en œuvre par une ou plusieurs personnes dans cette situation ;
6. un *cadre des ressources* : des *ressources* utilisées pour le développement de la compétence ;
7. un *cadre d'évaluation* : des *résultats* obtenus, des transformations observées dans la situation et sur les personnes, et des critères qui permettent d'affirmer que le traitement de la situation est achevé, réussi et socialement acceptable.

L'ensemble de ces éléments sont définis dans cinq cadres qui, articulés entre eux, *modélisent* la zone sémantique d'une compétence en une trame présentée dans la figure 2.1.



Figure 2.1. Trame conceptuelle de la compétence



Légende :

1. Le **cadre situationnel** précise :
  - une *famille de situations* qui définit les caractéristiques et les propriétés communes à toutes les situations de cette famille ; cette famille de situations est générique et inclut un certain nombre de situations ;
  - une *situation* dans laquelle la personne ou le collectif de personnes agissent concrètement *hic et nunc* ; la situation est particulière ; une situation est un ensemble de circonstances ; certaines de ces circonstances sont des ressources pour son traitement par les personnes, d'autres sont des contraintes, voire des obstacles ;

- la famille de situations et la situation sont elles-mêmes incluses dans un *contexte* plus vaste qui permet aux personnes de construire le sens de la situation dans laquelle ils agissent *hic et nunc*.
2. Le **cadre du champ d'expériences** fait référence :
- aux *expériences* et aux *actions antérieures* vécues par les personnes dans des situations plus ou moins isomorphes à la situation actuelle, et pour lesquelles elles ont parfois déjà construit des traitements compétents qui peuvent ou non être adaptés à la situation actuelle ;
  - aux *connaissances* des personnes, viables et adaptables ou non à la situation actuelle.
3. Le **cadre de ressources** permet d'identifier :
- des *ressources propres aux personnes* : elles sont cognitives, conatives et corporelles ;
  - de *ressources spécifiques à la situation* : ce sont des circonstances de la situation qui en facilitent le traitement ;
  - des *ressources externes* : ce sont des ressources que les personnes mobilisent hors de la situation pour en construire un traitement.
4. Le **cadre d'actions** précise :
- des *catégories d'actions* définissant des propriétés communes aux actions possibles dans la situation ; les catégories d'actions sont génériques et inclusives ; elles incluent un certain nombre d'actions potentielles en situation ;
  - des *actions contextualisées* dans la situation ; elles permettent la mise en œuvre d'un traitement en s'appuyant sur un certain nombre de ressources ; elles sont concrètes ; la mise en œuvre des actions nécessite aussi la prise en considération des contraintes relevant de certaines circonstances de la situation ;
  - un *traitement* qui articule un certain nombre d'actions à un certain nombre de ressources ; ce traitement peut prendre des formes très variées, depuis l'application linéaire d'une technique en passant par l'utilisation d'une méthode, jusqu'au développement d'une stratégie particulière adaptée à la situation ; chaque traitement est spécifique aux personnes et à la situation actuelle, il peut éventuellement être adapté à d'autres situations quasi isomorphes appartenant à la même famille de situations.
5. Le **cadre d'évaluation** précise :
- le type de traitement attendu pour que la situation soit réellement traitée et socialement acceptée : le *traitement compétent* ;
  - des *critères* qui permettent de vérifier dans quelle mesure le traitement compétent de la situation est atteint.

Ces cinq cadres s'articulent entre eux étroitement et caractérisent la trame conceptuelle de la notion de compétence dans un modèle. Une compétence, résultat des actions en situation d'une personne ou d'un collectif de personnes, est toujours unique. Elle est rarement reproductible

comme telle et intégralement d'une situation à une autre ou d'une personne à une autre, sans adaptation. Bien plus, les situations auxquelles la compétence pourrait être adaptée relèvent en général d'une même famille de situations et sont quasi isomorphes à la situation dans laquelle elle a été construite.

Cette trame conceptuelle permet de disposer d'une proposition de *modèle de référence* pour évaluer une compétence. Il s'agit de situer l'action d'un évaluateur par rapport au contenu d'un des cinq cadres de la trame conceptuelle de la compétence. Il est aisé, à l'analyse des travaux présentés au colloque de l'ADMEE à Luxembourg (2012), de situer les cadres les plus sollicités par les évaluateurs. Chacun de ces cinq cadres pose cependant des questions différentes aux évaluateurs.

## 5. DES QUESTIONS AUX ÉVALUATEURS

« Qu'évaluons-nous lorsque nous évaluons des compétences ? » C'est au départ de ces différents cadres qu'une évaluation de la compétence d'une personne ou d'un collectif de personnes peut être envisagée et qu'une pluralité d'outils d'évaluation peut être projetée. Étroitement articulés entre eux, même s'ils sont appliqués aux différents moments du développement d'une compétence, ces outils permettent à l'évaluateur de décrire complètement l'état d'une compétence à un moment donné de son développement, et ce, sans la dénaturer. Par là, un *diagnostic opérationnel* de la compétence d'une personne ou d'un collectif de personnes peut être posé. Une compétence est un objet à dimensions multiples, son évaluation est *multiréférenciée*.

Des outils spécifiques correspondent à chacune des dimensions à évaluer. Pour évaluer une compétence et son développement, il s'agit d'abord de disposer de différentes grilles qui permettent l'analyse des situations, des actions et des ressources (exemples dans Jonnaert, 2010 : ensembles de grilles d'analyse des situations et outils d'analyse de la structure interne des situations ; Simbagoye, Jonnaert, Cossi et Defise, 2011 : outils d'analyse des ressources et des contraintes en situation). Il s'agit ensuite de mettre en place des techniques d'observation et d'analyse des résultats de ces observations de la personne en action en situation, etc. (exemples : méthodologie de l'observation en situation : Martineau, 2005 ; travaux de la didactique professionnelle : Pastré, Mayen, Savoyant, etc.). De très nombreux exemples de pratique réflexive existent, combinés à l'utilisation du portfolio ou des méthodes des incidents critiques. La littérature sur la question fournit une panoplie importante d'outils qui permettent de développer une méthodologie spécifique aux finalités de l'évaluation envisagée.

Tableau 2.1. Questions relatives à l'évaluation d'une compétence<sup>20</sup>

1. Moment de l'acte d'évaluation	2. Objet évalué	3. Questions de l'évaluateur
1.100 Avant la mise en place du processus de traitement de la situation	2.100 La <i>situation</i> que les personnes seront amenées à traiter (Référence au <i>cadre situationnel</i> de la trame conceptuelle)	3.100 Comment évaluer la <i>pertinence</i> de la situation pour les personnes auxquelles elle sera suggérée ?
		3.101 Comment évaluer la <i>structure</i> de la situation, son <i>contenu</i> et le <i>type de traitement</i> qu'elle peut générer chez les personnes ?
		3.102 Comment évaluer les <i>liens</i> que les personnes pourront établir entre cette situation et d'autres <i>situations quasi isomorphes</i> à la situation actuelle et pour lesquelles elles auraient déjà développé une compétence ?
1.200 Durant le processus de traitement de la situation	2.200 Les <i>actions</i> que les personnes mettent en œuvre en situation (Référence au <i>cadre d'actions</i> de la trame conceptuelle)	3.200 Comment évaluer la <i>pertinence des actions</i> mises en place par les personnes pour assurer le traitement de la situation ?
		3.201 Comment évaluer l' <i>articulation des différentes actions</i> mises en place par les personnes pour assurer le traitement de la situation ?
	2.210 Les <i>ressources</i> que les personnes mobilisent en situation (Référence au <i>cadre des ressources</i> de la trame conceptuelle)	3.210 Comment évaluer la <i>maîtrise des ressources</i> par les personnes ?
		3.211 Comment évaluer la <i>pertinence de l'utilisation de certaines ressources</i> avec certaines actions ?
2.220 Le <i>traitement</i> de la situation par les personnes (Référence aux combinaisons entre des éléments du <i>cadre d'actions</i> et des éléments du <i>cadre de ressources</i> de la trame conceptuelle)	3.212 Comment évaluer les <i>combinaisons</i> de plusieurs ressources et de plusieurs actions pour construire un traitement efficace ?	
	3.220 Comment évaluer le <i>traitement</i> de la situation tel qu'il est mis en place par les personnes ?	
1.300 Après le processus de traitement de la situation	2.300 La <i>réflexion</i> des personnes sur sa propre action (Référence à l'impact du <i>cadre d'évaluation</i> sur l'ensemble des cadres de la trame conceptuelle)	3.300 Comment évaluer dans quelle mesure la compétence peut être <i>évoquée, mise en mots et analysée</i> par les personnes après le traitement et hors de la situation par les personnes ?
1.400 Après la réflexion sur l'action	2.400 La <i>conceptualisation</i> et l' <i>adaptabilité</i> de la compétence (Référence à l' <i>ensemble des éléments constitutifs</i> de la trame conceptuelle, à leur articulation et à leur dynamisme)	3.400 Comment évaluer la <i>conceptualisation</i> et l' <i>adaptabilité</i> de la compétence à d'autres situations quasi isomorphes à la situation actuelle ?

20. Le tableau 2.1 est repris à Jonnaert (2011b). Par une analyse rapide des écrits sur l'évaluation des compétences, ce texte permet de constater que de nombreuses évaluations ne portent finalement que sur une ou deux des questions évoquées dans ce tableau, mais rarement sur le développement complet d'une compétence.

L'évaluation d'une compétence circule entre ces différents objets et ces différents moments. À chacune des questions de l'évaluateur, un ou plusieurs outils spécifiques sont susceptibles d'aider les démarches d'évaluation. Il s'agit essentiellement d'outils d'analyse ou d'observation des personnes en action, en situation. En fonction de la finalité de l'évaluation envisagée, il est tout aussi pertinent de ne s'attarder que sur l'un ou l'autre aspect du développement de la compétence. Un chercheur peut très bien s'attarder à l'évaluation de certaines ressources, dont des connaissances, utiles au traitement d'une situation. Il peut aussi se limiter à évaluer en tant que telle la compétence d'une personne. Au départ des lignes qui précèdent, il apparaît évident que l'évaluation d'une compétence ne peut se réaliser qu'en replaçant les personnes dans des situations quasi isomorphes à celles dans lesquelles la compétence à évaluer a pu se développer.

Il est cependant important de bien comprendre qu'évaluer de façon ponctuelle une seule de ces dimensions n'est pas évaluer une compétence, tout au plus évalue-t-on une des dimensions d'une compétence.

## 6. CONCLUSION

La notion de compétence et sa zone sémantique ont introduit la *complexité* dans les approches évaluatives comme dans les approches didactiques et pédagogiques des formations. Pourtant, l'apport essentiel de cette référence à la notion de compétence est le retour des situations et, par là, celui du *sens* des apprentissages, dans les formations. Cela ressemble à un truisme. Paradoxalement, c'est ce *retour du sens* dans les formations qui introduit un faisceau de difficultés pour lesquelles l'évaluateur ne dispose pas encore réellement d'outils. Ou plutôt il dispose d'une boîte d'outils très diversifiés, mais comment les utilise-t-il pour évaluer une compétence ?

Évaluer la restitution par les apprenants des connaissances décontextualisées ne pose aucun problème d'évaluation. Évaluer *comment une personne traite efficacement une situation* qui a du sens est un réel problème !

Ce texte montre avant tout la *multidimensionnalité* de la notion de compétence. Plusieurs travaux relatifs à l'évaluation des compétences ont réduit cette problématique complexe à l'évaluation de quelques objets isolés de la complexité et de la dynamique d'une compétence. Cette notion de compétence reste mal comprise par bien des acteurs de l'éducation et est sans doute la notion la plus bousculée dans le champ de l'éducation ces dernières années.

En admettre la complexité, c'est aussi rechercher d'autres approches de l'évaluation. Aujourd'hui, les situations sont devenues incontournables, les enseignants ont eux-mêmes bâti de nombreuses banques de situations

directement accessibles sur le *Net*. Mais les outils d'analyse de ces situations restent rares. Évaluer des compétences s'inscrit aussi dans les changements paradigmatiques que vivent aujourd'hui les formations : une autre culture et d'autres outils d'évaluation sont donc nécessaires pour répondre à ces multiples défis que sollicitent les formations qui s'inscrivent dans une réelle approche par compétences.

Le chantier est énorme, une des difficultés auxquelles les réformes curriculaires sont confrontées aujourd'hui est sans doute due au fait que la réflexion sur l'évaluation des compétences n'est apparue qu'après que les programmes éducatifs par compétences furent construits. Sans doute les concepteurs des nouveaux programmes pensaient-ils que les outils traditionnels d'évaluation suffiraient. Mais cette notion, après avoir brouillé toutes nos certitudes, a aussi bouleversé nos pratiques d'évaluateurs. Le débat reste largement ouvert.

Une évaluation des compétences et de leur développement nécessite l'implication de l'apprenant dans tout le processus d'évaluation. Par des retours réflexifs sur ses actions en situation il peut clarifier son cheminement dans sa propre construction d'une compétence, par la tenue d'un portfolio, il peut conserver les traces de ses actions successives, par une analyse des résultats de ses actions il peut vérifier le degré d'acceptabilité de ceux-ci. Une évaluation de compétences ne peut exclure du processus l'apprenant qui est l'acteur même du développement d'une compétence, qu'il s'agisse d'une personne ou d'une communauté de personnes.

Repenser l'évaluation des compétences c'est avant toute chose réintroduire l'apprenant dans le processus d'évaluation.

# Références bibliographiques

- Adams, T. L. (1995). A paradigm for portfolio assessment in teacher education. *Education*, 115(4), 568-570.
- Adedoyin, O. O. (2010). Investigating the invariance of person parameter estimates based on classical test and item response theories. *International Journal of Educational Sciences*, 2, 107-113.
- Aden, H.-M. et Roegiers, X. (2003). À quels élèves profite l'approche par les compétences de base ? Étude de cas à Djibouti. En ligne : <http://www.bief.be>.
- ADMEE (2012). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. 24<sup>e</sup> colloque de l'ADMEE-Europe. En ligne : <http://admee2012.uni.lu/index.php/theme> (consulté le 9 avril 2012).
- AERA, APA et NCME (1999). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington : American Educational Research Association.
- AGERS (2010). *Rapport établi par le Service général d'inspection au terme de l'année scolaire 2009-2010*. Bruxelles : AGERS. En ligne : <http://www.enseignement.be/index.php?page=24234>.
- Alkin, M. C. (2011). *Evaluation Essentials : From A to Z*. New-York : Guilford Press.
- Allal, L. (1979/1995). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet et P. Perrenoud (Eds.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (pp. 153-183). Berne : Peter Lang.
- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In M. Huberman (Ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (pp. 86-126). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. *Raisons Éducatives*, (2)1-2, p. 77-94.
- Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. In A. Van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 311-314). Paris : Presses universitaires de France.
- Alliata, R., Dionnet, S., Ducrey, F., Guignard, N., Jaeggi, J.-M., Nidegger, C., Osiek, F. et Saada, E. (2003). À la fin de la 6<sup>e</sup> primaire. *Enquête auprès de la volée 2000 des élèves de 6P. Acquis et compétences des élèves, représentations des parents et des enseignants*. Genève : Service de la Recherche en Éducation.



- 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. « À savoir ».
- American Psychological Association, American Educational Research Association, and the National Council on Measurement in Education (2003). *Normes pratiques du testing en psychologie et en éducation*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Amin, M. E. (2004). *The Evaluation of the Pilot Experiment on the Reduction of Class Repetition in Cameroon Primary Schools*. Yaounde : MINEDUC/ADB.
- Anderson, J. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- ANEFA (2001). *Colectânea de Legislação*. Lisboa : Agência Nacional de Educação de Adultos.
- ANQ (2009). *Briefing Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos*. En ligne : [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=39&fileName=Balanco\\_INO\\_Adultos\\_Julho\\_2009.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=39&fileName=Balanco_INO_Adultos_Julho_2009.pdf) (consulté le 5 octobre 2012).
- ANQ (2012). *Informação Estatística*. En ligne : <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/estatistica> (consulté le 4 février 2012).
- Asseraf (2012). La VAE 10 ans après. Limoges, 20 septembre 2012. En ligne : <http://www.10ansdelavae.fr/10ans/dl/CNCP-RNCP10ans.pdf> le 10 avril 2013.
- Audigier, F. (2001). Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et la connaissance ? In G. Baillat et J.-P. Renard (Eds.), *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM* (pp. 43-59). Paris, Reims : CNDP, CRDP de Champagne-Ardenne.
- Audigier, F. (2011). Du concept de situation dans les didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. *Recherche en Éducation*, 12, 68-81.
- Audigier, F. et Tutiaux-Guillon, N. (2008). Conclusions. In F. Audigier, N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions* (pp. 187-196). Bruxelles : De Boeck.
- Austin, Z., Marini, A. et Desbroches, B. (2005). Use of a learning portfolio for continuous professional development : a study of pharmacists in Ontario (Canada). *Pharmacy Education*, 5(3/4), 175-181.
- Ayotte-Beaudet, J.-P., (2013). Existe-t-il des invariants constitutifs de la zone sémantique de la notion de compétence en sciences de l'éducation dans les définitions de la littérature francophone ? *Prospects Quartely Review of Comparative Education*, (numéro à paraître, printemps 2013).
- Ayotte-Beaudet, J.-P., Jonnaert, P. (2010). Recension des textes francophones traitant de la notion de compétence, *Les Cahiers de la CUDC*, (3-1010).

- Bain, D. (2000). De l'évaluation aux compétences : mise en perspective de pratiques émergentes. In J. Dolz et E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 129-145). Bruxelles : De Boeck, coll. « Raisons éducatives ».
- Bain, D. (2010). Évaluer des compétences : quelques réflexions et suggestions pour la pratique scolaire. In P. Gillieron Giroud et L. Ntamakiro (Eds.), *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?* (pp. 141-163). Berne : Peter Lang.
- Bain, D. (2010). Pour évaluer les qualités docimologiques des tests de maîtrise : l'intérêt de recourir à la généralisabilité. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 33, 2, 35-63.
- Bain, D. et Canelas-Trevisi, S. (2009). L'utilisation de la grammaire pour le texte argumentatif : circulation entre deux domaines du français. In B. Schneuwly et J. Dolz (Eds.), *Des objets enseignés en classe de français* (pp. 231-265). Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia ».
- Bain, D., Agudelo, W. et Weiss, L. (2006). *Analyses d'une épreuve commune de mathématique de 9<sup>e</sup> du Cycle d'orientation genevois*. Genève : Groupe Édumétrie, Société suisse pour la recherche en éducation. Document de travail non publié.
- Barbier, J.-M., (2007). Le vocabulaire des rapports entre sujets et activités. In M.-J. Avenot et C. Schmitt (Eds.), *La construction des savoirs pour l'action* (pp. 49-68). Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (1985) *L'évaluation en formation*, Paris, Presses universitaires de France.
- Baur, C. (1995). *Évaluation qualitative du travail de l'élève en observation scientifique*. Genève : Cycle d'orientation.
- 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. (2005). Est-il possible de faire de la pédagogie par compétences un allié de l'équité à l'école ? *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 21-22, 41-63.
- Beckers, J. (2011). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*, 2<sup>e</sup> éd. Bruxelles : Labor Éducation (1<sup>re</sup> édition 2002).
- Beckers, J. (2012). Introduction et mise en perspective théorique. In J. Beckers, J. Crinon et G. Simons (Eds.), *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves. De l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants* (pp. 7-16). Bruxelles : De Boeck.
- Beckers, J., et Voos, M.-C. (2008). Savoirs scolaires et compétences, les difficultés de cadrage d'une réforme en Communauté française de Belgique. In F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions* (pp. 51-64). Bruxelles : De Boeck.

- Beckers, J., Crinon, J. et Simons, G. (Eds.). (2012). *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves. De l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Behrens, M. (2011). Les transformations de l'organisation scolaire : retour vers la qualité de l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 174, 71-90.
- Bélair, L. et Dionne, E. (2009). Évaluation des apprentissages dans le contexte québécois : entre décisions politiques et pratiques en salle de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 77-100.
- Bélair, 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.
- Berger, G. (1991). A experiência pessoal e profissional na certificação de saberes : a pessoa ou a emergência de uma sociedade global. In *Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional* (pp. 233-243). Porto : GETAP/Ministério da Educação.
- Bernaert, G., Delory, Ch., Genard, A., Leroy, A., Paquay, L., Rey, B., Romainville, M. et Wolfs, J.-L. (1997). À ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation, *Forum pédagogies*.
- Bernard, J.-M., Nkengne, A.-P. et Robert, F. (2007). *La relation entre réforme des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique : réalité ou fantasme. L'exemple de l'approche par compétences*. Dijon : Institut de recherche sur l'éducation, (IREDU). En ligne : <http://iredu.u-bourgogne.fr>.
- Bernstein, B. (1975). *Classes et pédagogies : visibles et invisibles*. Paris : CERI-OCDE. Repris dans J. Deauvieau et J.-P. Terrail (Eds.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute, 2007.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bertrand, R. et Blais, J.-G. (2004). *Modèles de mesure : l'apport de la théorie des réponses aux items*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Besson, E. (2008). *Valoriser l'acquis de l'expérience : une évaluation du dispositif de VAE*. En ligne : [www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/084000590/0000.pdf](http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/084000590/0000.pdf) (consulté le 11 novembre 2012).
- Bessonneau, P. (2012). *Évaluation de la compréhension de l'écrit sur support informatique et comparaison avec des épreuves de type papier-crayon*. Actes de l'Admee, Luxembourg (janvier 2012). En ligne : <http://admee2012.uni.lu/index.php/actes>.
- Bessonneau, P. et Rocher, T. (2012). *Détermination du seuil de maîtrise pour l'attribution des compétences du socle commun : comparaison de différentes méthodes*. Actes de l'ADMEE, Luxembourg (janvier 2012). En ligne : <http://admee2012.uni.lu/index.php/actes>.
- Bisaillon, R., (2007). Préface. In L. Lafortune, M. Ettayebi et P. Jonnaert (Eds.). *Observer les réformes en éducation* (pp. 11-23). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T. et Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York : McGraw-Hill.

- Bloom, B., Englehart, M. D. Furst, E. J., Hill, W. H. et Krathwohl, D. (1956). *The Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals*, Handbook I : Cognitive Domain.
- Bloom, B. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Paris : Nathan.
- Bosman, C., Gerard, F.-M., Roegiers, X. (2000). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourny G., Bessonneau P., Daussin J.-M. et Keskpaiik S. (2010), L'évolution des compétences générales des élèves en fin de collège de 2003 à 2009, *Note d'information*, n° 10.22, MEN-DEPP.
- Boutin, G. et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bowden, J. A. (2000). *Competency-Based Education. Neither a Panacea nor a Pariah*. En ligne : <http://crm.hct.ac.ae/events/archive/tend/018bowden.html>.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager : a model for effective performance*. New York : John Wiley et Sons, Inc.
- Braslavsky, C., (2001). *Tendances mondiales et développement des curricula*. Bruxelles : Conférence, AFEC, Colloque international, 9-12 mai 2001. En ligne : <http://www.ibe.unesco.org/fr/services/documents-en-ligne/publications/documents-de-travail-du-bie.html>.
- Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C. et Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours : un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. et Dolz, J. (2002). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? *Raisons éducatives*, (2), 27-44.
- Bruner, J.-S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire savoir dire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bunch M. B. et Cizek G. J. (2007), *Standard Settings*, London, Sage.
- Burton, R. (2012). *La robustesse des Modèles de Réponse à l'Item face à la violation des conditions d'application et à l'instabilité des paramètres*. Thèse de doctorat. Université de Liège.
- Buyse, A. et Vanhulle, S. (2009a). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions vives*, 5(11), 225-242.
- Buyse, A. et Vanhulle, S. (2009b). Le portfolio : une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(3), 87-104.
- Canário, R. (2006). Formação e adquiridos experienciais : entre a pessoa e o indivíduo. In G. Figari, P. Rodrigues, M. P. Alves et P. Valois (Eds.). *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais. Saberes, modelos e métodos* (pp. 35-46). Lisboa : Educa.

- Cardinet, J. (1979/1995). L'évaluation formative, problème actuel. In L. Allal, J. Cardinet et P. Perrenoud (Eds.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (pp. 13-22). Berne : Peter Lang.
- Cardinet, J. (1984). Le découpage des objectifs pédagogiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 7(2), 5-48.
- Cardinet, J. (1986). L'interaction entre caractéristiques des élèves et méthodes d'enseignement. In M. Crahay et D. Lafontaine (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement. Hommage à Gilbert De Landsheere* (pp. 129-147). Bruxelles : Labor.
- Cardinet, J. (1988). *Évaluation scolaire et mesure* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Cardinet, J. (2003a). Numéro spécial sur la généralisabilité. *Mesure et évaluation en Éducation*, 26(1-2) et 26(3).
- Cardinet, J. (2003b). Cinq dispositifs pour vérifier le progrès. *Mesure et évaluation en Éducation*, 26(1-2), 51-59.
- Cardinet, J., Johnson, S. et Pini, G. (2010). *Applying Generalizability Theory using EduG*. New York : Routledge/Taylor et Francis (Quantitative Methodology Series).
- Carette, V. (2007). L'évaluation au service de la gestion des paradoxes liés à la notion de compétence. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 30(2), 49-71.
- Carette, V. (2007). Les implications de la notion de compétence sur l'évaluation. *Éducation – Formation*, e-286, décembre 2007, 51-61.
- Carette, V. et Dupriez, V. (2009). La lente émergence d'une politique scolaire en matière d'évaluation des élèves. Quinze ans de transformations en Belgique francophone. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 32 (3), 23-45.
- Casanova, D. et Demeuse, M. (2011). Analyse des différentes facettes influant sur la fidélité de l'expression écrite d'un test de français langue étrangère. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 34, 1, 25-33.
- Cauzinille-Marmèche, E. et Mathieu, J. (1991). Adapter les interventions tutorielles au modèle cognitif de l'étudiant, In Caverni, Bastien, Mendelsohn et Tiberghien, *Psychologie cognitive : modèles et méthodes* (pp. 175-190). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados – diversidade e interdependência de lógicas de formação*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. En ligne : <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/972> (consulté le 12 novembre 2012).
- Chakroun, B. (2009). La Validation des Acquis de l'Expérience. Une situation de développement. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, soutenue à l'Université de Bourgogne le 24 novembre 2009.
- Charland, P. et Cyr, S. (2013). L'élaboration d'une banque de situations comme outil au service du développement d'un curriculum orienté sur des réalités endogènes : le cas de la réforme au Niger, *Prospects Quarterly Review of Comparative Education*, (numéro à paraître, printemps 2013).

- Charland, P., Daviau, C., Simbagoye, A. et Cyr, S. (Eds.), *Écoles en mouvement et réformes : enjeux, défis et perspective. États des lieux et questions curriculaires*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Charles, P., Auger, R., Blais, J.-G. et Séguin, S.P. (2011). Validité de la précision de mesure d'une stratégie de testing adaptatif (TAI) sous trois conditions de représentativité du domaine. In G. Raïche, K. Paquette-Côté et D. Magis (Eds.), *Des mécanismes pour assurer la validité de l'interprétation de la mesure en éducation*. Vol. 1. *La mesure* (pp. 13-30). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Charlot, B. (2000). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chartran, S. G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, Cl. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville (Québec) : Graficor.
- Chenu, F. (2012). *L'évaluation des compétences. De la méthodologie de la réflexivité garante de la transférabilité aux perspectives ouvertes par la didactique professionnelle*. Thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation. Université de Liège.
- Chenu, F. et Crahay, M. (2012). Les compétences existent-elles ? *Administration et Éducation*, 124, pp. 23-29.
- Cifen (2011). Les actes de l'Université d'été 2011. *Puzzle*, 30. En ligne : [http://www.cifen.ulg.ac.be/puzzle/puzzle\\_index.htm](http://www.cifen.ulg.ac.be/puzzle/puzzle_index.htm).
- CIIP (2010-2012). *Analyser des phénomènes naturels et des technologies à l'aide de démarches caractéristiques des sciences expérimentales*. PER, Plate-forme du plan d'étude romand. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. En ligne : [http://www.plandetude.ch/web/guest/MSN\\_36/](http://www.plandetude.ch/web/guest/MSN_36/) (consulté le 22 novembre 2012).
- Cizek, G. J. (2011). *Setting Performance Standards, Foundations, Methods, and Innovations*, 2nd Edition, New York : Routledge.
- Clot Y. (2010). *Le travail à cœur*. Paris, La Découverte.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, Presses universitaires de France.
- CNE (2011). *Estado da Educação 2011. A qualificação dos Portugueses*. Lisboa : Conselho Nacional Educação.
- CNPF (1988). *Actes des Journées internationales de la formation*. Deauville : Conseil National du Patronat Français.
- Coen, P.-F. et Schumacher, J. (2006). Construction d'un outil pour évaluer le degré d'intégration des TIC dans l'enseignement. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 3(3), 7-17.
- Commission européenne (1995). *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive ; le livre blanc de l'éducation et de la formation*. Bruxelles : Commission européenne. En ligne : [http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409_fr.pdf) (consulté le 11 novembre 2012).
- Commission européenne (2000). *Mémorandum sur l'apprentissage tout au long de la vie*. Bruxelles : Commission européenne. En ligne : <http://ec.europa>.



- eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo\_fr.pdf (consulté le 11 novembre 2012).
- 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 septembre 1997, p. 24653.
- Communauté française de Belgique (2002). Décret relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française. *Moniteur belge*, 17 mai 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 août 2006, p. 41954.
- Conseil de l'Europe (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) livre + dvd*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe (2007). *Niveau B1 pour le Français / un référentiel livre + cd audio*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Union européenne (2011). *Agenda européen pour l'éducation et la formation des adultes et développements politiques récents*. Bruxelles : Union européenne. En ligne : <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:FR:PDF> (consulté le 30 octobre 2012).
- Coulet J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences, *Le Travail humain*, 1(74), 1-30.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de compétence. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Crahay, M. (2010). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France (2<sup>e</sup> édition).
- Crahay, M. et Detheux-Jehin, M. (2005). L'évaluation des compétences, une entreprise impossible ? (Résolution de problèmes complexes et maîtrises de procédures) *Mesure et évaluation en éducation*, 28(1),
- Crahay, M. et Marcoux, G. (2011). Construire et mobiliser des connaissances dans un rapport critique aux savoirs. In E. Bourgeois et G. Chapelle (Eds.) *Apprendre et faire apprendre* (pp. 153-166) Paris : Presses universitaires de France.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing* (5th ed.). New York : Harper & Row.
- Cronbach, L. J. et Gleser, G. C. (1965). *Psychological tests and personnel decisions*. Urbana : University of Illinois Press.
- Cronbach, L. J. et Snow, R. E. (1977). *Aptitudes and Instructional Methods : A Handbook for Research on Interactions*. New York : Irvington.
- D'Hainaut, L. (1988). *Des fins aux objectifs en éducation. Un cadre conceptuel et une méthodologie pour établir les résultats attendus d'une formation*. Bruxelles : Labor.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação : demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente



- estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*, vol. 25, 87, 423-460. En ligne : <http://www.cedes.unicamp.br> (consulté le 24 novembre 2012).
- DARES (2004). Les évolutions de la formation professionnelle continue : l’impact de la loi du 4 mai 2004. En ligne : <http://www.ptolemee.com/dares/Textes28sept/Synthese28sept.pdf> (consulté le 20 mars 2013).
- DARES (2012). La VAE en 2011 dans les ministères certificateurs. *Dares Analyses*, n° 91, 1-8. En ligne : <http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2012-091-2.pdf> (consulté le 20 mars 2013).
- Darling, L. F. (2001). Portfolio as practice : the narrative of emerging teachers. *Teaching and Teacher education*, 17, 107-121.
- Daussin J.-M., Rocher T. et Trosseille B. (2010), L’attestation de la maîtrise du socle commun est-elle soluble dans le jugement des enseignants ?, *Éducation et formations*, n° 79, pp. 45-58.
- Daussin, J.-M., Keskpaiik, S. et Rocher, T. (2011). L’évolution du nombre d’élèves en difficulté face à l’écrit depuis une dizaine d’années, *France Portrait Social*, pp. 137-152.
- De Corte, E. et Verschaffel. L. (2005). Apprendre et enseigner les mathématiques : un cadre conceptuel pour concevoir des environnements d’enseignement-apprentissage stimulants. In M. Crahay, L. Verschaffel, E. De Corte et J. Grégoire (Eds.). *Enseignement et apprentissage des mathématiques : que disent les recherches psychopédagogiques ?* (pp. 25-54) Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d’évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV-1, 25-37.
- De Ketele, J.-M. (1979/1995). À propos des notions d’évaluation formative, d’évaluation sommative, d’individualisations et de différenciation. In L. Allal, J. Cardinet et P. Perrenoud (Eds.), *L’évaluation formative dans un enseignement différencié* (pp. 185-191). Berne : Peter Lang.
- De Ketele, J.-M. (1986). *L’évaluation : approche descriptive ou prescriptive*. Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (1996). L’évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ? *Revue tunisienne des sciences de l’Éducation*, 23, 17-36.
- De Ketele, J.-M. (2011). La reconnaissance professionnelle : le monde et ses logiques. In A. Jorro et J.-M. De Ketele (Eds), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (pp. 31-47). Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.-M. et Gerard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d’évaluation selon l’approche par les compétences. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 28 (3), 1-26.
- De Ketele, J.-M. et Gerard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d’évaluation selon l’approche par les compétences, *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 28, n° 3, 1-26.
- de La Haye, F., Gombert, J.-E., Rivière, J.-P. et Rocher, T. (2010). Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d’appel de préparation à la défense. Année 2009. *Note d’information*, n° 10.11, Paris : MEN-DEPP.

- De Landsheere, G. (1972). *Évaluation continue et examens : précis de docimologie*. Bruxelles : Labor.
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- De Landsheere, G. (1980). *Évaluation continue et examens : précis de docimologie* (6<sup>e</sup> éd. rev. et aug.). Bruxelles : Labor.
- De Montmollin, M. (1994). « La compétence dans le contexte du travail », In F. Minet, M. Parlier, et S. De Witte (Eds.), *La compétence, mythe, construction ou réalité ?*, Paris, L'Harmattan, 39-44.
- De Quiéroz, J.-M. (1995). *L'école et ses sociologies*. Paris : Nathan.
- Dehon, A., Demierbe, C., Demeuse, M., Derobertmeasure, A. et 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.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Paris : INRA Éditions.
- Demailly, L., Deubel, P., Gadrey, N., et Verdière, J. (1998). *Évaluer les établissements scolaires enjeux, expériences, débats*. Paris : L'Harmattan.
- Demeuse M. et Soetewey S. (à paraître). Évaluer pour évoluer et faire évoluer. Le rôle de la recherche en éducation dans l'évolution du système éducatif belge francophone. In J.-F. Marcel et H. Savy (Eds.), *Évaluons, évoluons. De l'évaluation dans l'enseignement agricole*. Dijon : Agora Educagri Éditions.
- Demeuse, M. et Strauven, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M.-H., Nicaise, J., Matoul, A. (Eds.) (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles : De Boeck, coll. « Économie, Société, Région ».
- 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. *Éducation comparée*, 7, 123-154.
- Demonty, I. et Dupont, V. (2012). *La mesure des compétences des élèves face à la résolution d'une tâche complexe en algèbre élémentaire*. Communication dans la cadre d'un symposium de l'ADMEE 2012, Luxembourg.
- Demonty, I., Fagnant, A. et Dupont, V. (soumis). La mesure des compétences des élèves face à la résolution d'une tâche complexe en algèbre élémentaire : l'apport d'indicateurs issus de recherches centrées sur les difficultés spécifiques des élèves en algèbre.
- Denyer, M., Furnemont, J., Poulain, R., Vanloubeeck, G. (2004). *Les compétences. Où en est-on ? L'application du décret « Missions » en Communauté française de Belgique*. Bruxelles : De Boeck, coll. « Sciences de l'éducation ».

- Depover, C. et Noël, B. (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles : De Boeck.
- Depover, C. et Lemay, A. (2001). *Rapport d'évaluation de l'impact de la formation réalisée dans le cadre du projet PAES*. République tunisienne : Ministère de l'Éducation / BIRD
- Derouet, J.-L. (2003). L'avenir d'une illusion ou comment refonder le projet du collège unique dans une société postmoderne. In J.-L. Derouet (Ed.), *Le collège en question* (pp. 1-28). Paris : Presses universitaires de France.
- Déum, M. et Vanhulle, S. (2005). Portfolio et démarches socio-réflexives en enseignement et formation. *Les cahiers de la section des Sciences de l'Éducation*. Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 116, 150 p.
- Develay, M. (1994). Conférence pédagogique, ULB, 28 janvier 1994.
- DGEFP, DARES et CEREQ (2007). *La validation des acquis de l'expérience*. Paris : Direction Générale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle.
- Dierendonck, C. et Fagnant, A. (2010a). Quelques réflexions autour des épreuves d'évaluation développées dans le cadre de l'approche par compétences. In *Bulletin de l'ADMEE-Europe*. En ligne : [http://www.admee.org/images/docs/Bulletins/bulletin\\_2010\\_1.pdf](http://www.admee.org/images/docs/Bulletins/bulletin_2010_1.pdf).
- Dierendonck, C. et Fagnant, A. (2010b). *Comment les épreuves externes d'évaluation des acquis des élèves sont-elles perçues par les enseignants de l'enseignement secondaire au Luxembourg ?* Actes du congrès international de l'AREF (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation. Du 13 au 16 septembre 2010, Genève (Suisse). <https://plone2.unige.ch/aref2010>.
- Dierendonck, C. et Fagnant, A. (2012). *Évaluer des compétences en mathématiques dans le cadre d'une épreuve externe à large échelle au départ de tâches complexes, de tâches décomposées et de tâches élémentaires : quel pouvoir diagnostique ?* Communication dans la cadre d'un symposium de l'ADMEE 2012, Luxembourg.
- Dierendonck, C. et Fagnant, A. (sous presse). Approche par compétences et évaluation à large échelle : deux logiques incompatibles ? *Mesure et évaluation en éducation*.
- Dietrich, A., Gilbert, P., et Pigeyre, F. (2008). *Management des compétences. Enjeux, modèles et perspectives*. Paris : Dunod.
- Dionne, E. (2005). Enjeux en évaluation des apprentissages dans le cadre de programmes d'études formulés par compétences : l'exemple de science et technologie. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(2), 49-66.
- Dolz, J. et Ollagnier, E. (Eds.), 2002, *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Dubar, C. (1992) L'évolution des inégalités d'accès à la formation continue en France (1970-1990). *La tribune des mémoires et des thèses*, 10.
- Dubar, C. (1996). La formation accroît-elle aujourd'hui les inégalités. *Éducation permanente*, 129, 4, 19-28.

- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dubar, C. et Gadéa, C. (2004) Sociologie de la formation post-scolaire. In P. Carré et P. Caspar (Eds.). *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (pp. 127-144). Paris : Dunod.
- Duroisin, N. et 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. et 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.
- Edumétrie (2012). *Aide du logiciel EduG*. Accès à travers le logiciel. En ligne : <http://www.irdp.ch/edumetrie/logiciels.htm>.
- Eliot, M. et Turns, J. (2011). Constructing professional portfolios : sense-making and professional identity development for engineering undergraduates. *Journal of Engineering Education*, 100(4), 630-654.
- Embretson, S. E. (2010). Cognitively based assessment and the integration of summative and formative assessments. *Measurement*, 8, 180-184.
- Emin, J.-C. et Levasseur, J. (2007). L'évaluation dans le système éducatif en France. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 29(1), 65-78.
- Ettayebi, M., Opertti, R., Jonnaert, Ph. (Eds.), (2008). *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspective et alternative pour les systèmes éducatifs*. Paris : L'Harmattan.
- Ettayebi, M., Tahirou, K., Goza, N.-A., et Masciotra, D., (2008). Élaboration de programmes d'études basés sur le traitement compétent de situations de vie. In M. Ettayebi, R. Opertti, P. Jonnaert (Eds.), (2008). *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (pp. 149-166). Paris : L'Harmattan.
- Eurydice (2002). *Compétences clés. Un concept de développement dans l'enseignement général obligatoire*. Bruxelles : Eurydice-Commission européenne.
- Eurydice (2009). *Les évaluations standardisées des élèves en Europe : objectifs, organisation et utilisation des résultats*. Bruxelles : Auteur.
- Eurydice (2011). *Mathematics Education in Europe : Common challenges and national policies*. Bruxelles : Unité européenne Eurydice.
- Fagnant, A. et Crahay, M. (2011). Theories of Mind and Personal Epistemology : their interrelation and connection with the concept of metacognition. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 26, 2, pp. 257-271.

- Fagnant, A. et Demonty, I. (2004). Les évaluations externes organisées en Communauté française de Belgique. Quelques questionnements autour des notions de qualité, de pertinence sociale et d'équité. *Actes du colloque de l'ADMEE-Europe*. Évaluation entre efficacité et équité. Cahiers du Service de pédagogie expérimentale, 15/16, 125-133. Liège, septembre 2003. En ligne : <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/13160>.
- Fan, X. (1998). Item response theory and classical test theory : An empirical comparison of their item/person statistics. *Educational and Psychological Measurement*, 58, 357-381.
- Fayol M. (2008). Cognition et métacognition. In A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 59-64). Paris : Presses universitaires de France.
- Felouzis, G. et Charmillot, S. (2012). *Les enquêtes PISA*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».
- Field, S., Kuczera, M. et Pont, B. (2007). *En finir avec l'échec scolaire. Dix mesures pour une éducation. Politiques d'éducation et de formation*. Paris : OCDE.
- Figari, G. (1996). *Avaliar : Que referencial ?* Porto : Porto Editora.
- Figari, G. (2012). *Les référentiels dans l'activité évaluative*. Conférence présentée à la Journée d'étude « Évaluation en classe » de l'IRD/ADMEE et AIRDF : « PER et évaluation : quelles relations ? », le 29 mai 2012, à Neuchâtel. Université de Grenoble.
- Forgette-Giroux, R. et Simon, M. (1997). Une nouvelle façon d'évaluer le progrès de l'élève : le dossier d'apprentissage. Communication présentée à la 19<sup>e</sup> Session d'études de l'ADMEE-Canada : *Construire une culture de l'évaluation*, Hull.
- Foster, B. R., Walker, M. L. et Song, K. H. (2007). *A beginning teaching portfolio handbook. Documenting and reflecting on your professional growth and abilities*, New Jersey : Pearson Prentice hall.
- Fourez, G. (1994). Enseignement : les socles de compétences. *La Revue Nouvelle*, IC(3), 12-15.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspéro, trad.
- Fullan, M (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10, 101-113.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3<sup>e</sup> édition). New York : Teachers College Press.
- Galambaud, B. (2002). *Si la GRH était de la gestion*. Paris : Éditions Liaisons.
- Gao, X., Shavelson, R.J. et Baxter, G.P. (1994). Generalizability of Large-Scale Performance Assessment in Science : promises and problems. *Applied measurement in Education*, 7(4), 323-342.
- Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S. et Richard, M. (2005). *Quelles sont les pédagogies efficaces ? Un état de la recherche*. Paris : Fondation pour l'innovation politique.

- Gauthier, R.-F., (2013). Réformes curriculaires par l'approche par compétences dans cinq pays africains : des intentions à l'effectivité pour les élèves, réflexion sur l'élaboration de politiques éducatives construites sur « l'approche par compétences » dans la première décennie du XXI<sup>e</sup> siècle, *Prospects Quarterly Review of Comparative Education*, (numéro à paraître, printemps 2013).
- Gauthier, R.-F. (2011). Le curriculum dans les politiques éducatives. *Revue Internationale d'Éducation*, Sèvres, (56), numéro thématique, avril 2011.
- Gearhart, M. et Osmundson, E. (2009). Assessment Portfolios as Opportunities for Teacher Learning. *Educational Assessment*, 14, 1-24.
- Gerard, F.-M., (2008). *Évaluer des compétences : guide pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (2011). Curriculum et évaluation : des liens qui ne seront jamais assez forts. In M. P. Alves et A. Machado (Eds.). *Évaluation et curriculum*, Bruxelles-Porto : De Boeck (édition en français) et Porto Editor (édition en portugais).
- Germond, M. et Pini, G. (2008). Compétences cliniques des étudiants en médecine : élaboration d'un dispositif d'évaluation à l'aide de la généralisabilité. In L. Mottier Lopez, Y.-E. Dizerens, G. Marcoux et A. Perréard Vité (Eds.). *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes : évaluations en tension*. Actes du 20<sup>e</sup> colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève. <https://plone.unige.ch/sites/admee08/symposiums/j-s8/>.
- Gilbet, P. et Parlier, M., (1992). La compétence : du mot valise au concept opératoire. *Actualité de la formation permanente*, 116, 11-18.
- Gordon, J. (2003). Assessing students' personal and professional development using portfolios and interviews. *Medical Education*, 37, 335-340.
- Goulet, J.-P. (1995). Pour ne pas en finir avec l'approche par compétences. *Pédagogie collégiale*, 8(3), 4-7.
- Goupil, G. (1998). Le portfolio : vers une pratique réflexive de l'enseignement, *Vie pédagogique*, 107, 4 p.
- Gouvernement français (2011). *Décret n° 2011-1265 du 11 octobre 2011 relatif au niveau de connaissance de la langue française requis des postulants à la nationalité française au titre des articles 21-2 et 21-24 du code civil et à ses modalités d'évaluation*. Paris : Journal officiel.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park CA : Sage Publication.
- Guignard, N. et Christinat, C. T. (2007, février). Mathématiques. Les élèves romands entre connaissances et compétences. *Le point sur la recherche*. Neuchâtel : IRDP, Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York : MacGraw-Hill.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Hadji, C. (1990). *Évaluation, les règles du jeu*. Paris : ESF



- Hambleton, R. J. et Jones, R. W. (1993). An NCME Instructional Module on comparison of Classical Test Theory and Item Response Theory and their applications to test development. *Educational Measurement : Issues and Practice*, 12, 38-47.
- Hargreaves, E. (2005). Assessment for learning ? Thinking outside the (black) box. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 213-224.
- Harland, T. (2005). Developing a portfolio to promote authentic enquiry in a teacher education. *Teaching in Higher Education*, 10(3), 327-337.
- Hartig, J., Klieme, E. et Leutner, D. (Eds.) (2008). *Assessment of Competencies in Educational Contexts : State of the Art and Future Prospects*. Göttingen : Hogrefe et Huber.
- Hattie, J., et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hensler, H., Garant, C. et Dumoulin, M.-J. (2001). La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. *Recherche et Formation*, 36, 29-42.
- Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences, une mystification pédagogique. *L'École démocratique*, n° 39, septembre, 4-25.
- Imhof, M. et Picard, C. (2009). Views on using portfolio in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25, 149-154.
- Inspection générale de l'Éducation nationale [IGEN]. (2007). *Les livrets de compétences : Nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*. Rapport n° 2007-048. En ligne : <http://media.education.gouv.fr/file/50/0/6500.pdf>. (consulté le 19 avril 2010).
- Institut national de la Santé et de la Recherche médicale [INSERM]. (2007). Expertise collective. Dyslexie, Dysorthographe, Dyscalculie : bilan des données scientifiques. Paris : Auteur.
- Jadoulle, J.-L. et Bouhon, M. (2001) *Développer des compétences en classe d'histoire*. Louvain-la-Neuve : UCL.
- James, M. (2006). Assessment, teaching and theories of learning. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 47-60). London : Sage.
- Jarvis, P. (2000). Globalização e o mercado de aprendizagem. In L. Lima (Ed.). *Educação de Adultos* (pp. 29-41). Forum II. Braga : Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail. In P. Carré et P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 205-220). Paris : Dunod.
- Jobert, G. (2005). Les difficiles questions adressées par la VAE à l'analyse du travail. In P. Rozario (Ed.). *Enjeux politiques et systèmes de reconnaissance des apprentissages. Actes du Colloque Européen* (pp. 7-15). Tome 2. Paris : CNAM.
- Jonnaert, P. (2011c). Apprendre, *Vie pédagogique*, n° 159, novembre 2011. En ligne : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/159/index.asp>.



- Jonnaert, P. (2011d). Des programmes d'études endogènes articulés aux standards internationaux en République du Niger. ACIDI-CIDA, *Education Newsletter*, 3, pp. 4-5.
- Jonnaert, P. et Laveault, D. (1994). Évaluation de la familiarité de la tâche : quelle confiance accorder à la perception de l'élève ? *Revue des sciences de l'éducation*, XX (2), pp. 271-291.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et constructivisme, un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck-Université (1<sup>re</sup> édition 2002 ; traduit en arabe aux Éditions Almadariss).
- Jonnaert, P. (2009b). *Principes de base pour la construction de grilles d'appui à l'élaboration et à l'évaluation de manuels scolaires et d'ensembles didactiques*. Paris : OIF.
- Jonnaert, P. (2010). *Repères pour élaborer et évaluer des manuels scolaires*. Paris : OIF.
- Jonnaert, P. (2011a). Curriculum, entre modèle, rationnel et irrationalité des sociétés, *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, vol. 56, avril, pp. 135-155.
- Jonnaert, P. (2011b). Quels objets prendre en considération pour évaluer une compétence, *Revue Éducation et Formation*, n° 296, avril.
- Jonnaert, P. (2012a), Postface. In P. Charland, C. Daviau, A. Simbagoye et S. Cyr (Eds.), *Écoles en mouvement et réformes : enjeux, défis et perspective. États des lieux et questions curriculaires* (pp. 180-191). Bruxelles : De Boeck.
- Jonnaert, P. (2012b). *Le concept de curriculum mis en perspective*. Lisbonne, Université de Lisbonne : Actes du colloque de l'AFIRSE, janvier 2012.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S., et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité, *Revue des sciences de l'éducation*, 3(30), 667-696.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., et Yaya, M. (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui d'agir compétent*. IBE Working Paper Issue, (4). Genève : Bureau international de l'éducation-UNESCO.
- Jonnaert, P., Bélanger, P., Barrette, J., et Boufrahi, S. (2004). *Stratégies d'auto-formation pour l'acquisition de compétences essentielles dans le milieu du travail*. Rapport de recherche : Subvention de recherche stratégique du Conseil canadien de recherche en sciences humaines (CRSH). Montréal : Université du Québec à Montréal, (UQAM).
- Jonnaert, P., Charland, P., Cyr, S., Defise, R., Ettayebi, M., Furtuna, D., Sambote, J., Simbagoye, A. et Tahirou, K. (2010). Approche par situations. Matrice du traitement compétent de situations. *Les Cahiers de la CUDC*, cahier 5-1010.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M. et Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences : un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck.

- Jonnaert, P., Ettayebi, M. et Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences, un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck-Université (traduit en roumain aux Éditions ASCR).
- Jonnaert, P., Lauwaers, A. et Pesenti, M., (1990). *Capacités, compétences, situations et fonctionnement cognitif. Cadre conceptuel de la recherche : radioscopie de l'étudiant arrivé au terme du cycle supérieur des études secondaires générales dans l'enseignement francophone*. Rapport de recherche : Subvention d'initiative ministérielle. Louvain-la-Neuve : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Jorro A. (2007). L'évaluation-conseil, un processus dialogique au service de la régulation. In V. Bedin V. et A Jorro (Eds.). *L'évaluation-conseil en éducation et formation* (pp. 7-13). *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 18.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47.
- Jouquan, J. et Bail, P. (2003). À quoi s'engage-t-on en basculant du paradigme d'enseignement vers le paradigme d'apprentissage ? *Pédagogie médicale*, 4, 163-175.
- Julo, J. (1996). *Représentation des problèmes et réussite en mathématiques. Un apport de la psychologie cognitive à l'enseignement*. Rennes : Presses universitaires.
- Kane, M. T. (2006). Validation. In R. L. Brennan (Ed.), *Educational measurement* (4<sup>e</sup> ed.) (pp. 17-64). American Council on Education-Praeger.
- Kane, M. T. (1992). The assessment of professional competence. *Évaluation et the health professions*, 15(2), 163-182.
- Kane, M. T. (1996). The precision of measurement. *Applied measurement in education*, 9(4), 355-379.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity : A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MIT Press.
- Kern D. E., Thomas P. A. et Hughes M. T. (2009). *Curriculum development for medical education : a six step approach* (2<sup>e</sup> édition). Baltimore, MD : Johns Hopkins University Press.
- Kerroubi, M., et Rochex, J.-Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : Résultats, analyses, interprétations. *Revue française de pédagogie*, 146, 115-190.
- Keskpaik, S. et Rocher, T. (2012). *Les évaluations à faibles enjeux : quel rôle joue la motivation ? Une expérience à partir de PISA*. Actes de l'ADMEE, Luxembourg (janvier 2012). En ligne : <http://admee2012.uni.lu/index.php/actes>.
- Klein, S. P. (2007). Characteristics of Hand and Machine-Assigned Scores to College Students' Answers to Open-Ended Tasks. *IMS Lecture Notes – Monograph Series Probability and Statistics : Essays in Honor of David A. Freedman, Vol. 0* (2007) 1, Institute of Mathematical Statistics.
- Klein, S. P. et Hamilton, L. (1999). *Large scale testing : current practices and new directions*. RAND Education, CA : Santa Monica.

- Klenowski, V. (2000). Portfolios : promoting teaching. *Assessment in Education*, 7(2), 215-236.
- Knight, P. (2007). Fostering and assessing wicked competencies. En ligne : <http://www.open.ac.uk/pbpl/resources/details/detail.php?itemId=460d2370a2b6b> (consulté le 1 septembre 2010).
- Lacourse, F., Hensler, H. et Dezutter, O. (2007). Le portfolio de compétences professionnelles. Un miroir singulier pour un regard évaluatif sur la réflexion professionnelle en enseignement. In A. Jorro (Ed.). *Évaluation et développement professionnel* (pp. 185-199), Paris : L'Harmattan.
- Lafontaine, D. (2001). Le dispositif d'évaluation externe en Communauté française de Belgique. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 7-8, 195-218.
- Lafontaine, D. (2006). D'un dispositif d'évaluations externes centré sur l'enseignant à un dispositif centré sur l'établissement : Quelles mutations pour quels objectifs ? Actes du 19<sup>e</sup> colloque international de l'ADMEE, 11-13 septembre 2006, Luxembourg. En ligne : <http://jemacs.uni.lu/>.
- 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. (2012). Des politiques aux pratiques d'évaluation en Belgique francophone. *Actes du 24<sup>e</sup> colloque international de l'ADMEE-Europe : L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Symposium 8 « L'évaluation des compétences en salle de classe : des politiques aux pratiques ». Du 11 au 13 janvier 2012, Luxembourg (Luxembourg). En ligne : <http://admee2012.uni.lu>.
- Lafontaine, D. et Baye, A. (2012). PISA, instrument ou témoin du changement. Évolution des performances en lecture et des politiques éducatives dans cinq systèmes européens. *Éducation comparée*, 7, 59-101.
- Lafontaine, D. et Dierendonck, C. (2008). Comment les évaluations externes des acquis des élèves sont-elles perçues par les enseignants en Communauté française de Belgique et en Suisse romande ? In L. Mottier Lopez, Y.-E. Dizerens, G. Marcoux et A. Perréard Vité (Eds.), *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes : évaluations en tension*. Actes du 20<sup>e</sup> colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève. En ligne : <http://hdl.handle.net/2268/19535>.
- Lafontaine, L., Soussi, A. et Nidegger, C. (2009). Évaluations internationales et/ou épreuves nationales : tensions et changement de pratiques. In L. Mottier Lopez et M. Crahay (Eds.), *Évaluations en tension* (pp. 61-80). Bruxelles : De Boeck.
- Laroche, S. (2011). Un cerveau pour apprendre In E. Bourgeois et G. Chapelle (Eds.). *Apprendre et faire apprendre* (pp. 43-47), Paris, Presses universitaires de France, 2<sup>e</sup> édition.
- Lascoumes P. et Le Galès, P. (Eds) (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.

- Laveault, D. (2005). L'évaluation et les compétences : continuité et progression. *Bulletin du CRIFPE*, 11(1), 18-22.
- Laveault, D. (2009). L'amélioration de l'efficacité du système éducatif : Sur quels indicateurs s'appuyer ? In X. Dumay et V. Dupriez (Eds.), *L'efficacité dans l'enseignement : Promesses et zones d'ombre* (pp. 177-194). Bruxelles : De Boeck.
- Laveault, D. (2012). The power of learning-centered task design : An exercise in the application of the variation principle. In C. Wyatt-Smith et V. Klenowski (Eds.), *The Enabling Power of Assessment* (Chapter 7). Berlin : Springer.
- Laveault, D. et Grégoire, J. (2002). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Laveault, D., (2007). Quelles compétences, quels types de validité pour l'évaluation. In L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (Eds.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (pp. 25-50). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris : Editions d'organisations.
- Le Boterf, G. (1998). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2006). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Le Cam, M. et Rocher, T. (2012). Évaluation de l'effet du dispositif d'enseignement intégré de science et technologie (EIST) Premiers résultats de l'analyse des progressions des élèves sur trois temps de mesure, *Éducation et Formations*, n° 81, pp. 79-90.
- Lebrun M. et 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, pp. 23-39
- Leclercq, D., Nicaise, J. et Demeuse, M.(2004). Docimologie critique : des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves. In M. Demeuse (Ed.), *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation* (pp. 273-292). Liège : Les Éditions de l'Université de Liège.
- Leduc, D., Riopel, M., Raïche, G. et Blais, J.-G. (2011). L'influence des définitions des habiletés disciplinaires sur la création et le choix d'items dans le PISA et le TEIMS. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(1), 97-130.
- Legendre, M.-F. (2001). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages. *Vie pédagogique*, n° 120, Québec, septembre-octobre 2001.
- Legendre, M.-F., (2004). Cognitivisme et socioconstructivisme : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau

- programme de formation. In Ph. Jonnaert et A. M'Batika (Eds.). *Les réformes curriculaires, regards croisés* (pp. 13-48). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M.-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changement en profondeur. In F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question* (pp. 27-50). Bruxelles : De Boeck.
- Legendre, R. (2002). *Stop aux réformes scolaires*. Montréal : Guérin.
- Leplat, J. (1991). Compétence et ergonomie. In R. Amalberti, M. de Montmollin et J. Theureau (Eds.), *Modèles en analyse du travail* (pp. 263-278). Liège : Mardaga.
- Leplat, J. (1995) À propos des compétences incorporées, *Éducation permanente*, 123, 101-115.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité*. Paris : Presses universitaires de France.
- Leplat, J. (2008). *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lator, C. et E. Mangez (2008). Tensions autour de la notion de compétence : une pédagogie invisible dans un contexte d'objectivation des résultats. In V. Dupriez, J.-F. Orienne et M. Verhoeven (Eds.), *De l'école au marché du travail : l'égalité des chances en question* (pp. 333-351). Berne : Peter Lang.
- Lator, C. et 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.
- Lator, C. et 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.
- Lator, C., Warnier, L., Warnier, P., Kozanitis, A., D'Hoop, E., Delobbe, N., Godin V., Guiderdoni, A., Leloup G., Sobieski P. et 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.
- Lévy-Leboyer, C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Lévy-Leboyer, C. (2001). L'évaluation des compétences dans le monde du travail. *Psychologie française*, 46(3), 67-270.
- Liétard, B. (2000). Évaluation et appropriation des connaissances. In J.-C. Ruano-Borbalan (Ed.). *Savoirs et compétences en éducation, formation et organisation* (pp. 148-159). Paris : Les Éditions Demos.
- Lima, L. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In R. Canário et B. Cabrito (Eds.). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências* (pp. 31-60). Lisboa : Educa.

- Linn, R. L. et Gronlund, N. E. (2000). *Measurement and assessment in teaching*. 8<sup>e</sup> éd., Upper Sadle River, New Jersey : Prentice-Hall.
- Loarer, E. (2004). Le développement des compétences chez l'adulte : modèle descendant et modèle ascendant. In V. Hajjar (Ed.), *Modèles et méthodologies d'analyse des compétences*. Toulouse : Maison des Sciences de l'Homme.
- Loarer, E., et Huteau, M. (1997). *Comment prendre en compte la notion de comportement professionnel ?* Rapport final au Ministère de l'Éducation Nationale, Direction des Lycées et Collèges, Paris : Inetop-Cnam
- Louis, R. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe : théorie et pratique*. Laval (Québec) : Beauchemin.
- Loye, N. (2008). *Conditions d'élaboration de la matrice Q des modèles cognitifs et impact sur sa validité et sur sa fidélité*. Thèse de doctorat non publiée, Université d'Ottawa (Ontario).
- Loye, N. (2010). 2010, odysée des modèles de classification diagnostique (MCD). *Mesure et évaluation en éducation*, 33 (3), 75-98.
- Loye, N. (2012). Un diagnostic oui, mais lequel ? In G. Marcoux et A. Fagnant (Eds.), *L'évaluation des tâches complexes en mathématiques : quels outils pour un meilleur diagnostic ?* Symposium 6 conduit au 24<sup>e</sup> colloque de l'ADMEE-Europe, Luxembourg.
- Loye, N. et Lambert-Chan, J. (2012). *Les enjeux socio-éthiques d'un partenariat entre des chercheurs et une entreprise privée*. Colloque « Les enjeux socio-éthiques et socio-politiques de l'évaluation et de la mesure ». 80<sup>e</sup> congrès de l'association francophone pour le savoir ACFAS, Montréal (Canada).
- Loye, N., Caron, F., Pineault, J., Tessier-Baillargeon, M., Burney-Vincent, C. et Gagnon, M. (2011). La validité du diagnostic issu d'un mariage entre didactique et mesure sur un test existant. In G. Raïche, K. Paquette-Côté et D. Magis (Eds.), *Des mécanismes pour assurer la validité de l'interprétation de la mesure en éducation* (vol. 2, pp. 11-30). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lynd, M. (2006). *Une évaluation de l'organisation de la Réforme et la mise en place des nouveaux curricula (APC) dans l'école fondamentale de Djibouti*. MENESUP, Rapport Banque Mondiale.
- MacDonald, P. et Paunonen, S. V. (2002). A Monte Carlo comparison of item and person parameters based on item response theory versus classical test theory. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 921-943.
- Magno, C. (2009). Demonstrating the difference between classical test theory and item response theory using derived test data. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 1, 1-11.
- Mahieu, C. et Moens, F. (2003). De la libération de l'homme à la libéralisation de l'éducation. L'éducation et la formation tout au long de la vie dans le discours et les pratiques européennes. *Éducation et Sociétés*, 12(2), 35-55.
- Malaise, S. (2010a). 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 Éducation 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*, n° 1, 8-18.
- Malaise, S., Dehon, A. et 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.
- Mangez, E. et Mangez, C. (2007). La pédagogie : une affaire de classes sociales ? In V. Dupriez et G. Chapelle (Eds.), *Enseigner* (pp. 55-68). Paris : Presses universitaires de France.
- Mansvelder-Longayroux, D. D., Beijaard, D. et Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 47-62.
- Maradan, O. (2008). L'espace curriculaire entre horizon et plancher. In F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions* (pp. 65-84). Bruxelles : De Boeck.
- Marc, V. et Wirthner, M. (2011). Épreuves romandes communes et standards HarmoS : état des travaux. Un projet. Ancrage au PER... et les standards. In ADMEE-Europe, *Épreuves cantonales : quelles pratiques pour quels enjeux ? Actes de la section suisse de l'ADMEE-Europe, Martigny, 2010* (16 p). Genève : Université de Genève, FAPSE.
- Marcoux, G. (2006). Enseignants et politiques dans le brouillard ? In *Direct : Les clés de la gestion scolaire* (pp. 7-31), 1, Waterloo (Belgique) : Wolters Plantyn. En ligne : [http://mfs.plantyn.com/fc/indi/INDI001\\_Marcoux.pdf](http://mfs.plantyn.com/fc/indi/INDI001_Marcoux.pdf).
- Marcoux, G. (2012). *Modèle dérivé du modèle en 3 phases de Rey, Carette, Khan et Defrance : un pouvoir explicatif augmenté ?* Communication dans le cadre d'un symposium de l'ADMEE 2012, Luxembourg.
- Marcoux, G. (2012). *Tâche scolaires et mobilisation adapté de procédures : quels paramètres sont influents ?* Thèse de doctorat soutenue à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève.
- Martin, R., Dierendonck, C., Meyers, C. et Noesen, M. (Eds.) (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 ».
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, (2), 5-17.



- Masciotra, D., Medzo, F. et Jonnaert, Ph. (Eds.) (2010), *Vers une approche située en éducation. Réflexions, pratiques et standards*. Montréal : Cahiers scientifiques de l'ACFAS (111).
- Masters, G. N. (1982). A Rasch model for partial credit scoring. *Psychometrika*, 47, 149-174.
- Matlin, M. W. (2001), *Cognition*. Bruxelles : De Boeck.
- Maxwell, G. (2002). *Moderation of teacher judgments in student assessment*. Brisbane : Queensland School Curriculum Council.
- Mayen, P. (2011). Les situations professionnelles. Un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1, 61-72.
- Mayen, P., Mayeux, C. et Savoyant, A. (2006). Construire la référence : une activité permanente des jurys de VAE. In G. Figari, P. Rodrigues, P. Alves et P. Valois (Eds.). *Évaluation des compétences et apprentissages expérimentiels*. Lisbonne : Admee Europe et Educa.
- Mayen, P., Métral, J.-F. et Tourmen, C. (2010). Les situations de travail : références pour les référentiels. *Recherche et formation*, 64, 31-46.
- Mayen, P., Tourmen, C., Mayeux, C. et Chausse, C. (2008). *Les conditions de réussite d'un jury de VAE*. Ministère de l'Agriculture et de la Pêche, document interne.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Melo, A. (2002). L'accès des « non-publics » à la formation. In *Faciliter l'accès à la formation continue : le projet européen S@voir+*. Actes des Troisièmes Rencontres de la Fondation pour le Développement de l'Éducation Permanente. Suisse : FDEP. En ligne : <http://fdep.ch/Documents/ActesFDEP2002.pdf> (consulté le 26 novembre 2012).
- Melo, A. et Benavente, A. (1978). *Educação Popular em Portugal (1974-1976)*. Lisboa : Livros Horizonte.
- Melouki, M. (Ed.), (2010). *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- MEN – Ministère de l'Éducation nationale (2006). *Le socle commun des compétences et des connaissances. Décret du 11 juillet 2006*, MEN-DGESCO. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>.
- Meulemans, T. (1998). *L'apprentissage implicite. Une approche cognitive, neuropsychologique et développementale*. Marseille : Solal.
- Michel, S., et Ledru, M. (1991). *Capital compétence dans l'entreprise*. Paris : ESF.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1994). *Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle, rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *Réaffirmer l'école, rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Plan de mise en œuvre de la politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec, (MELS), (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Réformer notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Québec : Gouvernement du Québec. En ligne : <http://www.mels.gouv.qc.ca/etat-gen/rapfinal/tmat.htm>.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2010). *Livret personnel de compétence*. En ligne : <https://eduscol.education.fr/pid23228-cid49889/livret-personnel-competences.html> (consulté le 26 mai 2012).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages : guide à l'intention des écoles et des commissions scolaires, formation générale des jeunes*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Écoles ciblées : recherche sur la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise au premier cycle du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mislevy, R. J. (2004). *A brief introduction to evidence-centered design*. National center for research on evaluation : rapport de recherche CSE Report 632.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mons, N. (2009). Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée. Complément à l'étude *Les évaluations standardisées des élèves en Europe : objectifs, organisation et utilisation des résultats*. Eurydice.
- Monseur, C. et 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* (pp. 499-517). Bruxelles : De Boeck, coll. « Économie, Société, Région ».
- Montmollin, M. (de) (1986). *L'intelligence de la tâche*. Berne : Peter Lang.
- Morissette, D. (1993). *Les examens de rendement scolaire* (3<sup>e</sup> ed.). Sainte-Foy : Presses de l'Université de Laval.
- Morlaix S. (2009). *Compétences des élèves et dynamiques des apprentissages*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Mottier Lopez, L. (2009). L'évaluation en éducation : des tensions aux controverses. In L. Mottier Lopez et M. Crahay (Eds.), *Évaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 8-25). Bruxelles : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. et Figari, G. (2012). *Les modélisations de l'évaluation en éducation, enjeux scientifiques*. Genève : Conférence introductive à la journée d'étude 2012 de Raisons Éducatives de la Section des sciences de l'éducation.

- Mottier Lopez, L. et Tessaro, W. (2010). Évaluation des compétences à l'école primaire genevoise : Entre prescriptions et pratiques. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 33(3), 29-56.
- Nicaise, I., Desmedt, E. et Demeuse, M. (Eds.) (2009). *Une école réellement juste pour tous ! Seize pistes de réforme et d'action*. Waterloo : Plantyn.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 48-64.
- OCDE (2001). *Quel avenir pour nos écoles ?* Paris : Éditions OCDE.
- OCDE (2006). *Compétences en sciences, lecture et mathématiques : le cadre d'évaluation PISA 2006*. Paris : Éditions OCDE.
- OCDE (2011). Résultats du PISA 2009 : savoirs et savoir-faire des élèves – Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. Paris : Éditions OCDE.
- OCDE (2012). *Draft PISA 2012 Mathematics Framework*. Paris : Éditions OCDE.
- OCDE, (2000). *Société du savoir et gestion des connaissances. Enseignement et compétences*. Paris : Éditions OCDE.
- OECD (2011). *Évaluation and assessment frameworks for improving school outcomes. Common policy challenges*. Paris : Éditions OCDE.
- Ogien, A. et Laugier, S. (2011). *Pourquoi désobéir en démocratie ?* Paris : La Découverte.
- Opertti, R., (2008). Les approches par compétences et la mise en œuvre de la réforme des curriculums en Amérique latine : processus en cours et défis à relever. In M. Ettayebi, R. Opertti et P. Jonnaert (Eds.). *Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (pp. 79-100). Paris : L'Harmattan.
- Paquay, L. (2000). L'évaluation, couperet ou levier du développement des compétences professionnelles ? In C. Bosman, F. Gerard et X. Roegiers (Eds.), *Quel avenir pour les compétences ?* (pp. 119-134). Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L. et Sirota, R. (2001). La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif. *Recherche et Formation*, 36, 5-16.
- Parsons, M. et Stephenson, M. (2005). Developing reflexive practice in student teachers : collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching : theory and practice*, 11(1), 95-116.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pastré, P. et Samurçay, R. (2001). Travail et compétence : un point de vue de didacticien. Activités de travail et dynamique des compétences. In J. Leplat et M. de Montmollin (Eds.), *Les compétences en ergonomie* (pp. 147-160). Toulouse : Octarès.
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et Formation*, 36, 131-162.

- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1999a). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1999b). *Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants : pratique réflexive et implication critique*, Actes du congrès de l'Anped (Association nationale pour la recherche en éducation), Caxambu (Brasil), 26-30 septembre 1999.
- Perrenoud, P. (2000). *Construire des compétences*. Texte original d'un entretien "A arte de construir competências" paru en portugais dans Nova Escola (Brasil), Setembro de 2000, pp. 19-31.
- Perrenoud, P. (2002a). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? In J. Dolz et E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 45-60). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2002b). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Québec : Presses universitaires du Québec.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. In J.-F. Inisan (Ed.), *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation* (pp. 11-32). Reims : CRDP de Champagne-Ardenne.
- Perrenoud, P. (2004). Évaluer des compétences. *L'Éducateur*, n° spécial « La note en pleine évaluation », mars, 8-11.
- Perrenoud, P. (2005). Assumer une identité réflexive, *L'Éducateur*, 2, 30-33.
- 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*.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2008). Préface. In F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions* (pp. 7-14). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Pery, N. (1998). *Livre blanc de la formation professionnelle : diagnostic, défis et enjeux*. Contribution du secrétariat d'état aux droits de la femme et à la formation professionnelle. En ligne : <http://www.conseilpermanentdesecrivains.org/> (consulté le 20 mars 2013).
- Pettersen, N. (2002). *Évaluation du potentiel humain dans les organisations, élaboration et validation d'instruments de mesure*. Presses universitaires du Québec.
- Picard P. (2012). Peser le cochon tous les jours ne l'a jamais fait grossir : Représentations et dilemmes des enseignants du premier degré confrontés aux compétences ». *Ville-école-intégration Diversité*, n° 169, juin.

- Pont, B. et Werquin, P. (2001). *Nouvelles compétences : vraiment ?* L'observateur de l'OCDE, n° 225. En ligne : [http://www.observateurocde.org/news/archives-tory.php/aid/314/Nouvelles\\_compétences\\_:\\_vraiment.html](http://www.observateurocde.org/news/archives-tory.php/aid/314/Nouvelles_compétences_:_vraiment.html).
- Postiaux, N., Bouillard, P. et Romainville, M. (2010). Référentiels de compétences à l'université : usages, rôles et limites. *Recherche et formation*, n° 64, 15-30.
- Prégent, R., Bernard H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche programme*. Québec : Presses internationales polytechniques.
- Presse, M.-C. (2008). La validation des acquis de l'expérience : une nouvelle forme d'exclusion ? *Contradictions*, 123.
- Progar, Š. et Sočan, G. (2008). An empirical comparison of Item Response Theory and Classical Test Theory. *2 Psihološka obzorja / Horizons of Psychology*, 17, 5-24.
- 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.
- Ramsay, J. O. et Silverman, B. W. (2005). *Functional data analysis*. New York : Springer.
- Razafindrabe, N. et van der Zwan, L. (2008). Programme in Madagascar (2005-2007) and Appraisal of UNICEF's Proposal for a New Education Programme 2008-2011. *End-Review of Norway's Support to UNICEF's Education, May 2008*. Antananarivo : UNICEF.
- Reckase, M. D. (2009). *Multidimensional item response theory*. New York : Springer.
- Reese, L. M. (Ed.). (1995). *The Impact of Local Dependencies on Some LSAT Outcomes*. Newtown : Law School Admission Council.
- 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. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Rey, B. (2001). La notion de compétence dans les référentiels scolaires. *Actes du congrès de l'AECSE*. Lille.
- Rey, B. (2011). Situations et savoirs dans la pratique de classe. *Recherches en Éducation*, 12, novembre, 35-49.
- Rey, B. (2011). Situation et texte dans la pratique de classe, *Recherches en éducation*, n° 12, « Revisiter la notion de situation : une approche plurielle », 35-49.
- Rey, B. (2012). En ligne : <http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/elementaire/Pages/2009/103ElemRey.aspx> (consulté le 5 mai 2012).
- Rey, B., Caffieaux, C., Defrance, A. et 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. et Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Richard, J.-F. (1990). *Les activités mentales*. Paris : Armand Colin.
- Richard, J.-F., Bonnet, C. et Ghiglione, R. (1990). *Traité de psychologie cognitive 2*. Paris : Dunod.
- Ridde, V. et Dagenais, C. (2009). *Approches et pratiques en évaluation de programme*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Rivière, J.-P., de La Haye, F., Gombert, J.-E. et Rocher, T. (2010). Les jeunes Français face à la lecture : nouvelles pistes méthodologiques pour l'évaluation massive des performances cognitives, *Revue Française de Linguistique Appliquée*, vol. XV-1, pp. 121-144.
- Rocher, T. (2008). La détermination de standards minimaux dans le cadre d'indicateurs de résultats : méthodologie, intérêt, utilité, *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 31, n° 2, pp. 75-91.
- Rocher, T. (2012). *Comment assurer la comparabilité des scores issus d'évaluations nationales annuelles et exhaustives ? Comparaison de différentes méthodes d'ajustement des métriques (« equating »)*. Actes de l'ADMEE, Luxembourg (janvier 2012). En ligne : <http://admee2012.uni.lu/index.php/actes>.
- Rocher, T. (2012). *Les jeunes face à l'écrit : un nouveau dispositif d'évaluation massive de leurs performances en lecture*. Actes de l'ADMEE, Luxembourg (janvier 2012). En ligne : <http://admee2012.uni.lu/index.php/actes>.
- Roegiers, X. (1997, 2<sup>e</sup> édition 2003). *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2000, 2<sup>e</sup> édition 2001). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2004, 2<sup>e</sup> édition 2010). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2007). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration : des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. et al. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. et les experts du BIEF (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Romainville M. (2007). La « joyeuse entrée » des compétences dans l'enseignement supérieur. *La revue de l'inspection générale*, 4, Paris : Ministère de l'Éducation nationale, pp. 48-54.
- Romainville, M. (2006). L'approche par compétences en Belgique francophone : où en est-on ? *Les Cahiers pédagogiques*, 439, pp. 24-25.



- Rupp, A., Templin, J. et Henson, R. A. (2010). *Diagnostic measurement : Theory, methods, and applications*. New York : Guilford.
- Salines, M. et Vrignaud, P. (2001), Apprécier et certifier les acquis des élèves en fin de collège : diplôme et évaluations-bilans, *Les rapports établis à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école*, n° 2, MEN. En ligne : <http://educ-eval.pleiade.education.fr/pdf/rappportsv.pdf>.
- Samurçay, R. et Rogalski, J. (1992). Formation aux activités de gestion d'environnements dynamiques : concepts et méthodes. *Éducation permanente*, 111, 227-242.
- Sanz Fernandez, F. (2005). Modelos actuais de educação de pessoas adultas. In R. Canário et B. Cabrito (Eds.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e convergências* (pp. 73-96). Lisboa : Educa.
- Savoyant, A. (2008). La professionnalisation des personnels infirmiers. *Document Cereq*, 4/5 (pp. 1-25). Marseille : Cereq.
- Savoyant, A. (2010). Éléments d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. *Travail et apprentissages*, 5, 93-107.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec : Presses de l'Université de Laval, 2 vol.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck, coll. « Pédagogie en développement ».
- Scallon, G. (2007) (2<sup>e</sup> édition). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par les compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- Schmidt, F. et Hunter, J. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology : Practical and Theoretical Implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124(2), 262-274.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (Eds.) (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia ».
- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically : Problem solving, metacognition, and sense-making in mathematics. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics learning and teaching* (pp. 334-370). New York, NY : Macmillan.
- Schoenfeld, A. H. (2002). Making mathematics work for all children : Issues of standards, testing, and equity. *Educational Researcher*, 31(1), 13-25.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. Orlando : Academic Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Farnham, Surrey : Ashgate Publishing Limited.
- Schroeder, C. M., Scott, T. P., Tolson, H., Huang, T. Y., Lee, Y. H., (2007). A Meta-Analysis of National Research : Effects of Teaching Strategies on Student Achievement in Science in the United States, *Journal of Research in Science Teaching*, (44)10, 1436-1460.



- Schwartz, Y. (2010). Quel sujet pour quelle expérience. *Travail et Apprentissages*, 6, décembre, 11-24.
- Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation*. Chicago : Rand Mac Nally.
- Sebananwa, A. (2013). Introduction of the “complex situations” based learning in the primary education. What is the impact on the learner’s results in terms of efficacy ? The case study of the Rwandan schools. *Macrothink Institute (ISSN 1948-5476), International Journal of Education* (à paraître).
- Sels, L., Forrier, A., Buyens, D., Vos, A. De, Dewettinck, K. et Winter, C. De (2006). Inzetten op competentieontwikkeling. Discussietekst gericht op de ontwikkeling van een Competentieagenda.
- Sharkness, J. et DeAngelo L. (2011). Measuring student involvement : A comparison of classical test theory and item response theory in the construction of scales from student surveys. *Research in Higher Education*, 52, 480-507.
- Shavelson, R. J. (2012). Assessing business-planning competence using the Collegiate Learning Assessment as a prototype. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 4(1), 77-90.
- Simbagoye, A., Jonnaert, P., Cossi, C. et Defise, R. (2011). *Manuel à l’usage des formateurs des ENI au Bénin*. Cotonou : USAID/EDC.
- 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. et Demeuse M. (2011). Le curriculum oublié : Analyse comparée des programmes de sciences en Belgique francophone. *Revue Internationale d’Éducation de Sèvres*, 56, 123-133.
- Soussi, A., Ducrey, F., Ferrez, E., Guignard, N. et Nidegger, C. (2005). *EVALEPCOPO – Principes et modalités d’évaluation des apprentissages à l’école primaire, au Cycle d’orientation et dans l’enseignement post-obligatoire : Analyse de documents*. Genève : Service de la Recherche en Éducation.
- Soussi, A., Ducrey, F., Ferrez, E., Nidegger, C. et Viry, G. (2006). *EVALEPCOPO – Pratiques d’évaluation : Ce qu’en disent les enseignants*. Genève : Service de la Recherche en Éducation.
- St-Onge, C., Côté, D.-J. et Brailovsky, C. (2009). Utilisation du Mini-Entrevues Multiples en contexte francophone : étude de généralisabilité. *Mesure et évaluation en éducation*, 32, 2, 2009, 49-69.
- Steiner, D.-D. (2000). Perception des méthodes de recrutement en France : la perspective de la justice organisationnelle. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 6(1-2), 89-106.
- Stolle, C., Goerss, B. et Watkins, M. (2005). Implementing Portfolios in a Teacher Education program. *Issues in Teacher Education*, 14(2), 25-43.

- Stufflebeam, D. L., Foley, W. J., Gephart, W. J., Guba, E. G., Hammond, R. L., Merriman, H. O. et Provus, M. M. (1980). *L'évaluation et la prise de décision en éducation*. Victoriaville (Canada) : N.H.P.
- Swallow, V., Clarke, C., Iles, S. et Harden, J. (2006). Work based, lifelong learning through professional portfolios : challenge or reward ? *Pharmacy Education*, 6(2), 77-89.
- Tahirou, K., (2013). Problématique de la langue de l'enseignement dans une approche située : état de la situation au Niger. In P. Charland, C. Daviau, A. Simbagoye et S. Cyr (Eds.), *Écoles en mouvement et réformes : enjeux, défis et perspective. États des lieux et questions curriculaires* (pp. 125-132). Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, J. (1996) Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels. In P. Meirieu, M. Develay, C. Durand et Y. Mariani (Eds.), *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue* (pp. 31-45). Lyon : CRDP.
- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*, 6(3), 36-44.
- Tardif, J. (2004). Un passage obligé dans la planification de l'évaluation des compétences : la détermination des indicateurs progressifs et terminaux de développement. *Pédagogie collégiale* (1<sup>re</sup> partie), 18(1), 21-26 ; (2<sup>e</sup> partie), 18(2), 13-20.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : La Chenelière.
- Tawil, S., Akkari, A. et Macedo, B. (2012). Au-delà du labyrinthe conceptuel, la notion de qualité en éducation, *Recherche et Prospective en Éducation – UNESCO, Contributions thématiques*, mars 2012, 02.
- Tehio, S. (Ed.), (2010). *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires. Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Sèvres : Centre international d'études pédagogiques (CIEP) ; Paris : Organisation internationale de la francophonie (OIF) et Agence française de développement (AFD).
- Terrot, N. (1983). *Histoire de l'éducation des adultes en France*. Paris : Edilig.
- Tessaro W. (2010). Discussion : Pratiques évaluatives en classes et épreuves externes : Quelles articulations. *Actes du congrès de l'AREF*. Université de Genève, septembre.
- Tessaro, W., Favre Marmet, A., Jeannet, C. et Pamm-Wakley, V. (2011). Entre pratiques d'évaluation en classe et textes institutionnels : une transposition « ascendante ». *L'Éducateur*, 3, 16-18.
- Thélot, C. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École*. Paris : La Documentation française.
- Thélot, C. (2008). L'évaluation dans le système éducatif : Pour quoi faire ? In G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay et C. Thélot (Eds.), *Évaluer pour former* (pp. 17-21). Bruxelles : De Boeck.

- Thevenot, C., Barrouillet, P. et Fayol, M. (2010). De l'émergence du savoir calculer à la résolution des problèmes arithmétiques verbaux. In M. Crahay et M. Dutrévis (Eds.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 137-166). Bruxelles : De Boeck.
- Tilman F. et Grootaers D. (2006). *Les chemins de la pédagogie. Guide d'idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage*. Lyon : Chronique Sociale/Couleur livres.
- Tilman, F., et Grootaers, D. (2011). *La mutation de l'école secondaire. Questions de sens – Propositions d'action*. Charleroi : Couleur livres.
- Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge (UK) : University Press.
- Tucker, P. D., Stronge, J. H. et Gareis, C. R. (2002). *Handbook on teacher portfolios for evaluation and professional development*, Larchmont, NY : Eye on Education.
- Unesco (2008). En ligne : [Ec.europa.eu/education/more-information/doc/keysum\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/keysum_fr.pdf) (consulté le 1<sup>er</sup> septembre 2010).
- UQTR (2003). *Formation pratique et stage. Le portfolio*. En ligne sur le site de l'Université du Québec à Trois-Rivières, [http://www2.uqtr.ca/hee/site\\_1/index.php?no\\_fiche=96](http://www2.uqtr.ca/hee/site_1/index.php?no_fiche=96) (consulté en septembre 2010).
- Van Dooren, W., Verschaffel, L., Greer, B., De Bock, D. et Crahay, M. (2010). La modélisation des problèmes mathématiques. In M. Crahay et M. Dutrévis (Eds.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 167-188). Bruxelles : De Boeck.
- Van Nieuwenhoven, Campos-Olave, Valenzuela et Paquay (2010). *Un portfolio à enjeux de carrière pour des enseignants en exercice peut-il favoriser leur développement professionnel ? À quelles conditions les stratégies de réalisation de ces portfolios aboutissent-elles à des bénéfices formatifs ? Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010.*
- Vanhulle, S. (2000). La littératie dans la formation des futurs instituteurs : interactions sociales et portfolio personnel. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*. Université de Liège. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 47-66.
- Vanhulle, S. (2005). How future teachers develop professional knowledge through reflective writing in a dialog frame. *Educational studies in language and Literature*, 5, 287-314.
- Vanhulle, S., Déum, M., Mattar, C. et Schillings, A. (2004). Des pratiques réflexives en formation initiale, pour une intégration optimale de la théorie et de la pratique. *Caractères*, 15(2), 19-29.
- Vautier, S. (2012). *Cours de psychométrie, chap. 6 : Un test psychométrique est-il valide ? § 2 : Validité concurrente*. En ligne sur le site de l'Université ouverte des humanités : [http://w3.uohpsy.univ-tlse2.fr/UOHPSY/index.php?option=com\\_content&task=view&id=47&Itemid=30&limit=1&limitstart=1](http://w3.uohpsy.univ-tlse2.fr/UOHPSY/index.php?option=com_content&task=view&id=47&Itemid=30&limit=1&limitstart=1) (consulté le 17 décembre 2012).

- Vergnaud, G. (1999). Le développement cognitif des adultes. In P. Carré et P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 189-201). Paris : Dunod.
- Vergnaud, G. (2001). Psychologie du développement cognitif et évaluation des compétences. In G. Figari et M. Achouche (Eds). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 43-51). Bruxelles : De Boeck.
- Verschaffel, L. et De Corte, E. (2005). La modélisation et la résolution de problèmes d'application : de l'analyse à l'utilisation efficace. In M. Crahay, L. Verschaffel, E. De Corte et J. Grégoire (Eds.). *Enseignement et apprentissage des mathématiques. Que disent les recherches psychopédagogiques ?* (pp. 153-176). Bruxelles : De Boeck.
- Verzat, C. (2010). Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui. In B. Raucant, C. Verzat et L. Villeneuve (Eds.). *Accompagner les étudiants*. Bruxelles : De Boeck.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*, 2<sup>e</sup> édition. Montréal : Gaëtan Morin, La Chenelière Éducation.
- Vygotski, L. (1997), *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.
- Warnier, L., Warnier, P., Parmentier, P., Leloup, G. et 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>e</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.]
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence : A conceptual clarification. In D. S. Rychen et L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45-65). Seattle, WA : Hogrefe et Huber.
- Weiss, J. (2000). Le portfolio, instrument de légitimation et de formation. *Revue française de pédagogie*, 132, 11-22.
- Weiss, J. (2002). *L'évaluation externe dans un concept général et cohérent d'évaluation*. Actes du 15<sup>e</sup> colloque international de l'ADMEE-Europe et Congrès annuel de la SSRE (pp. 2-5). Lausanne : ISFPF.
- Werquin, P. (2010). *Reconnaître l'apprentissage non formels et informels : les pratiques des pays. Résultats, politiques et pratiques*. Paris : OCDE. En ligne : <http://www.cicic.ca/docs/occd/rnfil.fr.pdf> (consulté le 24 mars 2013).
- Wesselink, R., Dekker-Groen, A., Biemans, H. J. A. et Mulder, M. (2010). Using an instrument to analyze competence-based study programs : experience of teachers in Dutch vocational education and training, *Journal of Curriculum Studies*, 42(6), 813-829.
- Wilson, M. (2008). Cognitive diagnosis using Item Response Models. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 216, 74-88.

- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2009) De la fabrication des compétences, *Éducation permanente*, 135, 57-69.
- Wu, M. (2005). The role of plausible values in large-scale surveys. *Studies in Educational Evaluation*, 31, 114-128.
- Wyatt-Smith, C., Klenowski, V. et Gunn, S. (2010). The centrality of teachers' judgement practice in assessment : A study of standards in moderation. *Assessment in Education : Principles, Policy et Practice*, 17(1), 59-75.
- Zahner Rossier, C. et Holzer, T. (2007). *Pisa 2006 : les compétences en sciences et leur rôle dans la vie*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- Zarifian, P. (1988). L'émergence du modèle de la compétence. In F. Stankiewicz (Ed.) *Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines. L'après-taylorisme*. *Economica*.
- Zarifian, P. (2004). *Le modèle de la compétence*. Paris : Liaisons.
- Zenisky, A. L. et Hambleton, R. K. (2012). Developing test score reports that work : The process and best practices for effective communication. *Educational Measurement : Issues and Practice*, 31, 21-26.