

**Pour une évaluation conforme à l'esprit de l'approche par compétences:
Quels enjeux? Quels défis?**

Scarlet Sarraf^()*

Problème posé

Dans ses tendances dominantes, le curriculum dans l'Approche Par Compétence (APC) s'appuie sur une vision qui se préoccupe de l'insertion sociale de l'individu dans la société par l'inculcation de valeurs et de symboles socialement privilégiés, et des dimensions pragmatiques pouvant assurer l'acquisition du savoir-faire requis. Par la suite, les caractéristiques distinctives d'un curriculum dans ses liens à la notion de compétences conduisent à poser différemment la question de l'évaluation, de ses objets et des processus évaluatifs. (Lenoir, 2011).

Dans ce sens, le processus de l'évaluation des acquis des élèves devient ainsi complexe et difficile et prend une nouvelle dimension: Les techniques classiques de validation des épreuves d'évaluation ne peuvent dès lors être utilisées telles quelles; il ne s'agit plus d'élaborer des outils en fonction d'un échantillon de contenus et d'objectifs spécifiques opérationnels et fonder l'évaluation sur l'appréciation à partir des erreurs, mais de proposer une situation complexe qui nécessite de la part de l'élève une production en terme de résolution de problèmes, ce qui permet de déterminer d'une part les points forts des élèves, et d'autre part, d'identifier les obstacles à l'apprentissage afin d'y remédier par des mesures pédagogiques adéquates.

Nous proposons développer dans cet article une réflexion de cette conception curriculaire de l'approche par compétences (APC) sur les pratiques évaluatives. Plusieurs questions ont alimenté notre réflexion: quels sont les enjeux et les défis de cette évaluation par situations complexes? Ne serait-il pas

(*) Université Libanaise. Faculté de Pédagogie

absurde de vouloir évaluer les acquis scolaires par l'intermédiaire de situations complexes si la résolution de problèmes n'a pas fait préalablement l'objet d'un apprentissage systématique?

Par conséquent, plusieurs questions seront posées: Comment passer de la théorie de l'évaluation des compétences à la pratique? De quoi est composé un modèle d'évaluation des compétences? Comment concevoir une épreuve d'évaluation dans l'approche par compétence? Dans cette dynamique, l'enjeu est de taille: *comment évaluer des compétences? Quels sont les enjeux et les défis pris en considération pour réaliser cette évaluation d'une façon pertinente?*

Suite à ces questions, les interrogations qui se posent et qui fondent notre problématique sont nombreuses: *Dans l'APC quelles finalités assigner à l'évaluation? Quels outils, quelle démarche générale mettre en œuvre? Sur quels fondements scientifiques s'appuyer pour obtenir des résultats rigoureux, fiables et utiles? Quelles sont les difficultés rencontrées?*

L'article est articulé en plusieurs sections: Après avoir délimité clairement le sens des concepts de compétence et d'évaluation, la 1^{ère} section de cet article traitera le cadre conceptuel de l'évaluation selon l'APC suite aux définitions proposées et qui s'inscrivent dans ce cadre. La 2^{ème} section de l'article mettra en évidence des principes qui, théoriquement, doivent baliser l'évaluation des compétences; ainsi nous présenterons les lignes directrices du modèle d'évaluation des compétences. Quant à la 3^{ème} section de l'article, elle analyse la prise en compte de ces principes dans la construction d'une épreuve conforme à ce modèle. Enfin la conclusion insiste tout particulièrement sur le caractère incontournable d'un modèle cognitif de l'apprentissage pour chaque compétence composant un programme axé sur le développement de compétences. Nous insistons ici sur la non pertinence, dans la logique de l'APC, de l'examen traditionnel.

A noter que notre intention dans cet article consiste surtout à porter un *regard critique* sur le bien fondé du recours aux compétences dans l'évaluation des apprentissages en se situant sur le plan des conséquences de la conception curriculaire des compétences (APC) au regard des objets et des processus évaluatifs.

1. L'évaluation des compétences: de la théorie à la pratique

Ainsi avant de décider comment faire l'évaluation des compétences, il faut avoir une idée claire de ce qu'elle est la compétence et de ce qu'elle est l'évaluation. On définit l'évaluation des apprentissages comme «une démarche qui permet de porter un jugement à l'aide de critères sur les compétences acquises et développées par l'élève en vue de prendre des décisions et d'agir» (Jalbert et Munn, 2001, p. 48). Quant à la notion de compétence, elle revêt plusieurs significations. Différents auteurs s'accorderaient à définir la compétence «comme un savoir agir en situation complexe» (Allal, 2000; Barbier, 1996; Beckers, 2002; Jonnaert, 2006; Gillet, 1991; LeBoterf, 1994; Perrenoud, 1998; Roegiers, 2001; Scallon, 2004; Tardif, 1992; Vergnaud, 2002). La définition qui va orienter tous les choix dans le présent article est celle de De Ketele J.-M. (2006): on ne peut pas parler de compétences qu'à partir du moment où il y a mobilisation des ressources pertinentes (objectifs pédagogiques, savoirs sous-jacents) face à une situation problème à résoudre ou face à une tâche complexe à effectuer.

Du côté de l'évaluation, nous pouvons regrouper les fonctions de l'évaluation en deux grands ensembles bien connus:

- D'une part, la fonction de bilan sommatif qui débouche sur la sélection des meilleurs, sur des promotions, des certifications, qu'elles se traduisent ou non en diplômes ou en points sur des bulletins.
- D'autre part, la fonction formative, celle qui vise une progression, une amélioration des compétences de l'individu et une dynamisation de celui-ci dans ses tâches d'apprentissage.

Du côté des compétences, nous partons du fait que dans leur construction «les compétences ne privilégient pas l'utilitaire mais l'action elles ne refusent pas les savoirs mais leur permettent d'être opérationnels elles ne sont pas de simples savoirs elles se réfèrent à des situations complexes et diversifiées dans les quelles l'élève doit se poser un problème, émettre des hypothèses, imaginer un chemin de résolution et le suivre, rechercher les connaissances dont il a besoin, les mettre en relation» (De Vecchi 2011, p. 95). Dans ce sens, évaluer des compétences ne pourra pas se contenter d'applications à travers quelques exercices scolaires!! A titre d'exemple savoir argumenter ne s'apprend pas à travers des règles à appliquer: «Il faudra utiliser des démarches argumentatives dans des situations

réelles, multiples, variées, qui ont du sens pour les élèves. Ceux-ci devront être capables de soutenir leur point de vue sans fuir la confrontation, en écoutant les autres, en tenant compte de leur avis, en faisant des compromis quand il faut prendre des décisions» (De Vecchi, Randeau- Revelle, 2009).

Ainsi nous pouvons constater que les pratiques d'évaluation sont denses, lourdes de vécu et riches de complexité. Ce qui apparaît être la qualité de base d'une évaluation c'est qu'elle soit mobilisatrice. «Evaluer pour motiver» (Paquay, 2000). A l'école une évaluation de compétences devrait d'abord être mobilisatrice Evaluer, non pas pour juger (Cardinet, 1989), mais pour donner du sens, pour extraire la valeur, pour valoriser en vue de motiver. A ce propos, Paquay (2000) cite les dix conditions pour une évaluation mobilisatrice:

- «Définir clairement les profils, les standards, les critères (référentiel de métier et profil des compétences).
- Associer les sujets à la définition du référentiel (les critères de qualité).
- Cibler les attentes (déterminer le seuil minima exigé pour chaque critère).
- Expliciter les indicateurs précis avec les sujets.
- Reconnaître la pluralité de points de vue.
- Clarifier les enjeux et les règles du jeu (expliciter la procédure de la notation et la pondération des critères).
- Aménager des espaces protégés (confiance entre l'évaluateur et l'évalué).
- Instrumenter la démarche d'auto-évaluation, base d'un dialogue formatif.
- Rendre les sujets pleinement acteurs: Vers une autonomie accrue.
- Inscrire l'évaluation des compétences dans un processus élargi d'évaluation» (Paquay, 2000, P. 127 /134).

Suite à tout ce qui précède, deux questions se posent: Comment on évalue les compétences? Comment on construit une épreuve d'évaluation d'une compétence?

2. Le modèle de l'évaluation des compétences

D'après Tardif et Dubois (2010), toute démarche évaluative de l'apprentissage des compétences doit intégrer d'une manière interactive et systématique les trois composantes suivantes:

- La cognition
- L'observation
- L'interprétation.

L'observation a trait aux **outils** ou instruments de recueil de données en vue de disposer des preuves nécessaires pour réaliser une évaluation appropriée de l'apprentissage. Cette composante met l'accent sur la *valeur des preuves*.

L'interprétation concerne les **critères** (indicateurs, rubriques, paramètres) qui garantissent que les jugements portés sur l'apprentissage résultent d'une analyse et d'une interprétation objectives, rigoureuses et judicieuses. Par cette composante, on met l'accent sur la *validité et la fidélité des appréciations et des jugements*.

La cognition, pour sa part, correspond au modèle cognitif de l'apprentissage qui permet de cerner la **progression des apprentissages** ou la trajectoire de développement dans un domaine donné. Cette composante met l'accent sur *la représentativité des objets d'évaluation*. (Tardif et Dubois, 2010, P. 145)

Développons respectivement les trois composantes nommées ci-dessus:

2.1 Les outils

Pour évaluer des compétences, l'utilisation d'outils correspondants aux aspects à évaluer s'avère nécessaire (Jalbert et Munn, 2001). «L'évaluation des apprentissages, notamment parce qu'il s'agit d'un jugement porté sur un développement, exige la mise en uvre de moyens garantissant le plus haut degré de validité et de fidélité. En outre, les instruments privilégiés dans la démarche évaluative doivent refléter la logique de la formation et d'évaluation» (Tardif et Dubois, 2010, p. 133). Elaborer des outils qui mesurent la maîtrise des compétences suivies dans le curriculum est un objectif gratifiant quelque soit la fonction formative, formatrice ou certificative que l'évaluation des compétences joue. Cet objectif fait le pari de la professionnalisation plutôt que la prolétarianisation des enseignants (Perrenoud, 1998).

«Etre bien en phase avec la méthodologie de construction de ces outils permettra aux enseignants de les adapter avec pertinence au contexte d'apprentissage de leurs élèves sans les dénaturer. La réflexion méthodologique doit porter sur la conception des outils d'évaluation (validité et cohérence), mais également sur les moyens d'améliorer leur utilisation (objectivité dans les

occasions qui contribuent aux décisions de certification et caractère diagnostique des exploitations formatives). Ces exigences sont entièrement compatibles» (Berckers, 2011, p. 112).

L'évaluation, étant intégrée à la dynamique de l'enseignement et de l'apprentissage, la collecte d'information se fait pendant les activités habituelles de la classe. Elle peut se faire de façon non formelle ou plus formellement à l'aide d'outils. Dauvisis (2006) relève plusieurs outils pour l'évaluation scolaire des compétences: les livrets scolaires, des grilles analytiques, des évaluations authentiques en situation, des grilles descriptives, la grille d'observation, l'entrevue et le réseau de concepts sont parmi les outils qui s'adaptent le mieux à une évaluation ayant pour objet l'aide à l'apprentissage.

Mais l'outil le plus communément admis pour évaluer les compétences est la présentation d'une situation complexe relative à la famille des situations problèmes de la compétence de résolution de la situation (Crahay et Detheux, 2005; De Ketele, 2001; Gérard, 2005; Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2003; Rogiers, 2006; Scallon, 2004).

Ainsi Pour évaluer des compétences, il n'est pas pertinent de donner une interrogation orale ou écrite, un devoir, une batterie de test du type QCM il faut mettre les élèves face à une tâche complexe et observer s'ils parviennent à se la représenter, à y entrer et à la réussir en mobilisant certaines compétences dont celles que l'on veut tester. Donc, le meilleur choix consiste à intégrer l'évaluation dans les activités d'apprentissage et à observer les élèves au travail (De Vecchi, 2011, p. 103).

De Vecchi souligne l'importance de ces situations complexes qu'il considère comme «des situations à vivre plutôt que des exercices d'application!! On peut aussi travailler spécifiquement une compétence à la condition qu'elle soit intégrée à une situation plus large et qu'on en éprouve le besoin. Il n'est pas question d'aborder capacité après capacité, en demandant aux élèves de réaliser une suite d'exercices la mettant en œuvre: nous resterions dans la pédagogie de l'application. Cela peut avoir un certain intérêt pour des savoir-faire élémentaires, et encore pas pour tous les élèves. En revanche, quand une difficulté apparaît au sein d'une situation-problème et qu'elle correspond à une capacité précise, il est pertinent de mettre en place une activité décrochée en faisant un arrêt sur obstacle et en le travaillant spécifiquement pour une autre utilisation, pourquoi pas, d'exercices d'application. On peut que cela revienne au

même; mais se pencher sur une capacité que l'on a besoin de maîtriser lui donne sens. L'élève sait pourquoi il travaille. Il en connaît l'utilité: lui permettre d'avancer ultérieurement dans sa démarche d'apprentissage. Et ça change tout!» (De Vecchi, 2011, p.100)

La cohérence entre l'apprentissage et l'évaluation reflète la préparation des élèves à mobiliser les compétences visées (Berckers, 2011). D'ore et déjà, on peut imaginer que, dans cette optique de cohérence, «l'évaluation des apprentissages réalisés dans un environnement d'apprentissage scolaire par problème impose le recours à des outils reproduisant la contextualisation des apprentissages assurée par l'intermédiaire des problèmes» (Tardif et Dubois, 2010, p. 133)

L'évaluation des compétences à travers des situations complexes est un «outil d'évaluation ouvert», c'est-à-dire «un outil de production» qui demande à l'apprenant de «fournir et construire sa réponse» (Gérard, 2008).

Selon Gérard (2008), les outils d'évaluation ouverts privilégient les trois fonctions de l'évaluation: l'orientation, la régulation et la certification.

- «L'orientation est un élément crucial au niveau individuel: il s'agit d'utiliser une épreuve sur les compétences génériques pour orienter les candidats lors de la procédure d'admission (De Ketele, 2004).
- La régulation est au cœur de l'évaluation des compétences par situations complexes: ainsi les modules d'intégration mis en place dans le cadre de la pédagogie de l'intégration (Roegiers, 2000, 2004) consiste à confronter les élèves, tant à des fins d'apprentissage que d'évaluation, à des situations complexes à la suite d'apprentissages ponctuels» (Gérard, 2008, p. 101-102).

L'utilisation des critères et des indicateurs permet ensuite de dégager des stratégies personnalisées de remédiation. Dans ce contexte nous permettons de citer quelques recettes de remédiation par référence à De Vecchi (2011): «ne pas aborder trop d'objectifs à la fois; ne pas rectifier à la place de l'élève; pratiquer une correction différencié; fournir à chaque élève une fiche d'évaluation et de dialogue; faire travailler les élèves par petits groupes en leur demandant de repérer les obstacles de chacun, ils doivent s'aider mutuellement; classer les types d'erreurs de l'ensemble des élèves et les faire travailler en petits groupes d'une manière différenciée; fournir la réponse rédigée pour certains élèves en grande difficulté et de mander à chacun de la comparer à sa prestation, ce qui leur permet de repérer plus facilement leurs erreurs, puis de les expliciter; établir avec

certains élèves un contrat en relation avec un certain type d'obstacle pour lequel ils devront être attentifs lors d'une autre activité» (De Vecchi, 2011, p. 115).

- La certification est également visée par ces outils: les épreuves d'évaluation certificative sont élaborées sur la base des situations complexes, appuyées par la construction de barèmes permettant de disposer d'une note. Les situations complexes apparaissent ainsi dans les épreuves PISA et autres épreuves internationales.

Selon Gérard (2008), ces outils d'évaluation ouverts ont plusieurs caractéristiques:

- «L'élève est conscient de ses apprentissages, ce qui lui permet de gagner 15 points sur 100 (Gérard, 2005). En plus cet élève est intégrée dans la démarche: il est appelé à résoudre un problème mais aussi de rechercher et de construire lui-même des énoncés de problèmes.
- Ces outils portent sur des dimensions multidimensionnelles: La résolution d'une situation complexe ne se réduit pas à une seule et unique démarche ni à un seul et unique produit. Ainsi ces outils favorisent la communication: Devant la production de l'élève, l'enseignant est mieux renseigné sur la compétence de son auteur que par une note ou une appréciation. La discussion qui s'en suit peut dès lors se concentrer sur l'essentiel, sur le concret de la production de l'élève» (Gérard, 2008, p. 103-104-105-106). En outre ces outils se fondent sur des critères et des indicateurs.

2.2 Les critères et les indicateurs

Une évaluation des productions complexes qui prétendrait à certaines qualités de validité et d'objectivité se doit d'être critériée. «Ces critères, balises pour l'évaluation de la qualité des productions au moment de la certification, sont également des repères pour l'apprentissage, son évaluation formative et le développement des compétences» (Berckers, 2011, p. 111).

Dans ce sens la correction peut constituer un moment privilégié d'apprentissage et d'évaluation formative ou formatrice. Pour que cette observation débouche sur une évaluation précise, l'enseignant doit disposer d'un certain nombre de critères de réussite. Ce n'est pas forcément par une liste d'items à cocher, mais d'un ensemble d'indicateurs observables, qu'il possède dans sa tête.

Pour Gérard (2008) «le critère est général et abstrait. Il est indispensable d'évaluer une production d'un élève sur la base de critères et sur les éléments concrets qui pourront être observés dans la copie et qui témoignent de la maîtrise ou non des critères. C'est le rôle des indicateurs. L'indicateur est contextualisé et concret. C'est l'indicateur qui, dans la production de l'élève, apporte de l'information sur sa maîtrise de la compétence. Il apporte de l'information et, à ce titre, ne donne jamais qu'une indication». Gérard (2008, p. 86). Ces caractéristiques permettent d'établir les liens suivants:

«Compétence ————— > situation

Critères ————— > indicateurs

- La compétence permet de définir les différentes situations.
- Les critères sont établis pour évaluer la compétence.
- Les indicateurs permettent de concrétiser les critères et varient selon la situation» (Gérard, 2008, p. 87).

«Dans l'évaluation d'une situation complexe en vue d'inférer la maîtrise d'une compétence, on évalue la maîtrise du critère, et non la maîtrise de l'indicateur. L'objectif est de savoir si le critère est maîtrisé. Pour déterminer si le critère est maîtrisé, l'évaluateur va se référer à des indicateurs qui, eux, sont concrets et donc observables. L'indicateur apporte une information à mettre en relation avec d'autres informations, d'autres indicateurs. En soi, un indicateur n'est qu'un élément parmi d'autres qui permet à l'évaluateur d'estimer, d'apprécier (par un jugement de valeur) le degré de maîtrise du critère (Gérard, 2005). Pour pouvoir estimer ce degré, il faut un faisceau d'indices qui, s'ils convergent, permettra à l'évaluateur de décider si le critère est maîtrisé ou non» (Gérard, 2008, p. 89). A ce niveau «la correction peut constituer un moment privilégié d'apprentissage et d'évaluation formative ou formatrice» (De Vecchi, 2011, p.115).

Gérard (2008) souligne que «la connaissance par les apprenants des critères sur lesquels ils seront évalués est essentielle, car c'est par rapport à ceux-ci qu'ils pourront optimiser leur performance. Une manière d'intégrer le sujet dans la démarche apprentissage relève donc du travail sur les critères. [Pour pouvoir limiter une subjectivité, il faut préciser des indicateurs concrets] qui permettront d'opérationnaliser ces critères de telle sorte que l'évaluateur sache exactement ce qu'il doit observer, la manière dont il doit gérer son observation et inférer à

propos de la maîtrise de la compétence. Les critères et les indicateurs sont une clé de fermeture supplémentaire des outils ouverts. Sans eux, ces outils ne seraient que des outils de recueil d'information. C'est parce que des critères sont définis et utilisés de manière systématique qu'ils deviennent des outils d'évaluation» (Gérard, 2008, p. 104-105).

A souligner que le choix des critères est donc un élément essentiel de l'évaluation des compétences par situations complexes (Gérard, 2008, p.176). Les critères d'évaluation devraient être (Gérard F.-M. et Van Lint-Muguerza, 2000):

- Pertinents, c'est-à-dire qu'ils doivent permettre d'évaluer vraiment que la compétence est maîtrisée ou non et de prendre la bonne décision;
- Indépendants, ce qui signifie que l'échec, ou la réussite, d'un critère ne doit pas entraîner automatiquement l'échec, ou la réussite, d'un autre critère;
- Pondérés, en définissant par exemple des critères minimaux, qui doivent être absolument maîtrisés pour certifier la maîtrise de la compétence, à côté de critères de perfectionnement qui concernent des qualités dont la présence est préférable, mais non indispensable;
- Peu nombreux, pour éviter la multiplication des points de vue étudiés et faciliter la faisabilité de l'évaluation. En matière d'évaluation des compétences, l'expérience montre que «l'idéal consiste à utiliser trois critères minimaux et un critère de perfectionnement».

2.3 La représentativité des objets

Les compétences sont l'objet de l'évaluation: «Evaluer des compétences, c'est autre chose que d'évaluer la maîtrise de savoirs ou de savoir-faire. La compétence n'est pas constituée de la somme des savoirs et savoir-faire dont elle requiert la mobilisation en situation; la compétence est un pouvoir faire face aux situations, à une famille de situations problèmes, ce qui implique quasi toujours, adaptations et prises d'initiatives.

Dans une évaluation vraiment formative, il s'agit plutôt de donner du sens. Dans une évaluation des compétences, il s'agit de cerner l'essence d'une compétence, c'est-à-dire ce qui est de l'ordre de l'adaptation et de la prise d'initiative.

C'est au pied du mut qu'on voit le maçon. Etre compétent, c'est pouvoir

s'adapter aux cas particuliers, au singulier, à l'imprévu (Perrenoud, 1999). Et pouvoir s'adapter à la variété des situations rencontrées exige d'être autonome» (Paquay, 2000, p. 123-124).

Un dispositif d'évaluation des compétences inclut obligatoirement les trois composantes nommées ci-dessus. Il faudra bien se rendre compte que «l'évaluateur évalue non pas les compétences mais ce que le dispositif d'évaluation nomme compétences. Les compétences d'un sujet ne peuvent être prises en compte que si elles sont validées par un dispositif qui reconnaît leur existence» (Le Boterf, 2007, p. 151).

Pour synthétiser nous partageons l'avis de Tardif et Dubois (2010) en disant que «la question des preuves de l'apprentissage comme celle des critères d'analyse et d'interprétation de ces pièces sont incontournables. En relation avec la composante «interprétation», ce dispositif d'évaluation comprend des indicateurs pour chacune des étapes de développement des compétences et des descripteurs pour chacun des degrés de maîtrise des ressources. Grâce aux modèles cognitifs de l'apprentissage, ces indicateurs et ces descripteurs tiennent compte des situations de déploiement des compétences. Pour exprimer la même idée dans un autre angle: les apprentissages relatifs aux compétences elles-mêmes s'apprécient dans une logique de niveau de développement, les apprentissages relatifs à la mobilisation et à la combinaison des ressources dans une logique de maîtrise, et les apprentissages relatifs aux situations dans une logique de transférabilité». (Tardif et Dubois, 2010, P. 146).

Pour évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition d'une compétence, il faut créer plusieurs tâches complexes qui exigent chaque fois la mobilisation de plusieurs ressources liées aux savoirs et aux savoir-faire en évaluation. L'idéal serait de penser une séquence d'apprentissage associée au développement de cette compétence avec une classe d'élèves.

Voici les principales ressources à mobiliser en situation d'évaluation d'une compétence:

«- concevoir une ou plusieurs situations d'évaluation qui permettent la démonstration d'une compétence pour mieux l'inférer. Ce savoir-faire vise particulièrement la traduction d'un énoncé de compétence en tâche concrète d'évaluation.

- analyser une compétence pour en dégager les ressources à mobiliser et

traduire les résultats de cette analyse en schéma représentant le rapport entre diverses situations d'évaluation. C'est ici que doit être évoqué le répertoire de savoirs liés aux catégories de ressources dont il a été question lorsqu'on a tenté de cerner la notion de compétence. On ne peut maîtriser graduellement une compétence si on ne maîtrise pas comme telles, au préalable, les ressources qui s'y attachent. C'est ainsi qu'on peut se préparer au savoir-faire suivant: la progression.

- déterminer un parcours ou baliser une progression au regard de la compétence choisie.
- savoir utiliser divers moyens pour faire état de la progression de chaque élève et porter un jugement rétrospective (ou bilan) à la fin de cette progression (bulletins, journal de bord, portfolio..).
- choisir le procédé de collecte d'informations qui permet le mieux de déceler une ou plusieurs difficultés d'apprentissage chez chaque élève ou dans une classe.
- élaborer ses propres outils de jugement ou savoir utiliser des outils existants pour apprécier divers types de performance, dont ceux liés à des produits et ceux liés à des démarches (processus). On fait allusion ici aux outils de jugement, telles que la liste de vérification, la grille d'évaluation (descriptive) et les échelles d'appréciation (analytiques ou globales).
- Apprécier la validité et déterminer la fidélité d'une démarche d'évaluation, et entrevoir des pistes pour améliorer les procédés utilisés (contrôles de qualité), ce savoir - faire relève du jugement critique et du sens de l'éthique». (Scallon, 2004, P. 323-324-325)

Enfin, pour avoir cette évaluation rigoureuse, valide et cohérente, nous nous permettons de citer les neuf principes qui encadrent l'évaluation des compétences, élaborés par Tardif (2006):

- accorder la priorité aux compétences et non aux ressources de professionnalisation;
- déterminer les ressources mobilisables et combinables;
- circonscrire les situations de déploiement des compétences à chaque étape du parcours;
- rendre compte d'une progression dans un parcours;

- déterminer les ressources mobilisées et combinées dans ce parcours;
- documenter la trajectoire du développement à partir des preuves partagées; recourir à des critères multiples dans chaque évaluation;
- intégrer les différences individuelles dans l'appréciation;
- rendre compte de l'autonomisation graduelle des apprenants dans la mise en œuvre de cette compétence.

3. L'enjeu complexe de l'évaluation à travers ce modèle: un regard critique

Quel que soit leur cadre de référence, tous ceux qui inscrivent leur réflexion, ou mieux leur pratique pédagogique dans l'APC s'accordent aujourd'hui pour dire que celles-ci s'exercent lorsqu'il s'agit de résoudre des situations problèmes nécessitant la mobilisation de plusieurs ressources. Que ce soit pour l'apprentissage des compétences ou pour leur évaluation, il convient de situer l'élève dans un environnement complexe et de l'amener à mobiliser ses différents acquis pour résoudre une situation complexe. Or aujourd'hui, l'enseignement ne sait pas bien faire construire les compétences mais il sait encore moins les évaluer vu la complexité de l'évaluation. Conscient de ce fait, Gérard (2008), souligne que «la complexité est au cœur de l'approche par compétence». Dans ce sens il y a le risque que l'évaluation devienne aujourd'hui un but en soi quand elle ne devrait être qu'un moyen d'apprendre.

Dans ce sens, l'élaboration, l'utilisation et la validation de tels outils ne sont pas sans difficulté (De Ketele et Gérard, 2005):

- une évaluation par situations complexes exige de la part des élèves une production complexe et flexible, non réductible à une seule et unique démarche ni à un seul et unique produit;
- la situation est complexe et nécessite une véritable compétence pour pouvoir la résoudre, celle d'analyser la situation, d'identifier et de mobiliser des ressources pertinentes - qui peuvent être différentes selon les élèves - et de les articuler entre elles de manière inédite, ponctuelle et éphémère et souvent propre à chaque individu;
- les exigences de validité et de fiabilité des épreuves d'évaluation nécessitent de prendre en compte la représentativité de l'échantillon des questions par

rapport à l'univers de référence: représentativité en termes de nombres d'items, mais aussi en termes de recouvrement qualitatif des différentes strates contenues dans l'univers de référence. Dans le cas de situations complexes, cette quasi représentativité est quasi impossible à respecter dans la mesure où on ne peut pas décemment proposer aux élèves qu'une ou deux situations qu'il faudra inférer la maîtrise de la compétence, c'est-à-dire considérer si l'élève est capable ou non de résoudre toutes les situations de la famille de situations;

- l'évaluation par situations complexes représente certaines difficultés en termes d'acceptabilité sociale, tant pour l'élève et les enseignants que pour les parents. Il n'est pas facile de passer d'une culture du par cur ou de l'application mécanique à celle de la résolution de problèmes, d'autant plus que celle-ci entraîne d'autres manières de corriger et d'autres manières de communiquer l'information, et qu'elle n'offre pas le même caractère de légitimité que les épreuves classiques où la réponse pseudo-objective conduit trop souvent à la seule sélection.

Dans ce qui suit nous proposons d'analyser les implications de ce modèle en faisant ressortir sa complexité, tant aux niveaux de l'évaluation, des situations d'évaluation dans le processus d'élaboration de situations complexes, de l'outil de l'évaluation, de la correction de productions d'élèves à l'aide de critères et d'indicateurs.

3.1 L'évaluation

De quelle évaluation s'agit-il? Dans cette perspective «l'évaluation doit être tournée vers l'élève et l'aider à se situer, à progresser. Une évaluation digne de ce nom, doit être: valorisante et encourageante, ouvrant la porte à l'acquisition progressive d'une certaine confiance en soi; éclairante par une prise de conscience des obstacles et des réussites; formatrice en permettant de dépasser certains obstacles et de progresser dans la construction de sa propre personne; comprise par tous pour que chacun devant être capable d'interpréter ce qu'elle nous dit» (De Vecchi, 2011, p. 165). La notion de l'évaluation de la compétence «consiste à vérifier jusqu'à quel point chaque élève a su utiliser et mobiliser ses savoirs. Dans cette lignée de pensée, Gérard (2008), souligne que «l'évaluation est un processus éminent subjectif, en ce sens qu'elle repose sur une série de choix de l'évaluateur. Ces choix doivent être contrôlables et contrôlés, pertinents, systématiques. Ce sont eux qui donnent toute sa valeur au processus

d'évaluation». (Gérard, 2008, p.180). Ils sont l'indispensable subjectivité de l'évaluation (Gérard, 2002).

Ainsi, l'évaluation n'est pas neutre; elle est fortement liée à un choix éthique: «ce n'est ni noter, ni juger l'élève mais se servir plutôt de l'évaluation pour lui donner confiance et l'aider à progresser dans ses apprentissages» (De Vecchi, 2011, p.169).

3.2 La situation d'évaluation

Pour mener cette démarche d'évaluation, il est nécessaire d'en savoir plus sur chaque situation-problème ou chaque projet amorcé, et en particulier sur la compétence à développer et à consolider qui est en jeu: quels savoirs les élèves sont-ils amenés à évoquer, quelles habiletés ou quelles stratégies doivent-ils mettre en branle et quelle facette de leur développement affectif est mise à l'épreuve? Il est nécessaire d'apporter des réponses à toutes ces questions si on veut aller au-delà de la simple appréciation d'une production particulière liée au projet lui-même, même si ces réponses ne sont pas nécessairement absolues et définitives» (Scallon, 2004, P. 144)

A la question quelles situations pédagogiques et d'évaluation peuvent être porteuses de sens? De Vecchi souligne que «les situations complexes, les situations de recherche et en particulier les situations-problèmes semblent être les activités les plus adaptées pour construire les compétences. Elles touchent des savoir-faire et des contenus disciplinaires abordés directement mais aussi des compétences et peut-être surtout des attitudes inter- et transdisciplinaires. si la situation est riche et bien menée» (De Vecchi, 2011, p.100). Pour Roegiers (2003), une «situation complexe» combine des éléments que l'élève connaît, qu'il maîtrise, qu'il a déjà utilisés plusieurs fois, mais de façon séparée, dans un autre ordre ou dans un autre contexte. Il s'agit donc non seulement d'éléments connus de l'élève, mais qui ont été travaillés par lui, séparément ou conjointement. Cette conception de la «situation complexe» est particulièrement importante relativement à l'évaluation des compétences par situations complexes: «lorsqu'un enseignant souhaite évaluer des compétences à partir d'une situation complexe, il doit s'être assuré préalablement que toutes les ressources (savoirs et savoir-faire) à mobiliser pour résoudre la situation ont été non seulement «appries» par les élèves, mais sont également «maîtrisées». L'APC n'élimine pas

le travail sur les ressources, bien au contraire. Leur acquisition et leur évaluation sont des préalables indispensables tant à l'acquisition qu'à l'évaluation des compétences» (Gérard M.-F., 2008, P. 171).

«Quand on met les élèves dans une situation complexe, de nombreuses compétences sont mobilisées et serait vain de vouloir toutes les évaluer. Il est donc indispensable de se donner comme objectifs de ne traiter qu'une ou deux compétences précises, définies à travers des critères rigoureux qui seuls feront l'objet d'une évaluation. [et puisque les compétences se construisent souvent tout au long de la vie] il est important d'évaluer un certain nombre de fois dans des situations diverses et multiples, et de faire évoluer progressivement les critères de réussite» (De Vecchi, 2011, p. 105).

Dans ce contexte, une des complexités fondamentales de l'évaluation des compétences par situations complexes est d'élaborer des situations pertinentes et valides (Gérard, 2008, p. 171). Pour pouvoir y parvenir, il convient de se référer au concept «famille de situations», qui est un ensemble de situations d'un niveau de complexité équivalent qui se rapportent à une même compétence (Roegiers, 2001, p.130; 2003, p. 152).

3.3 Les outils d'évaluation

Quels outils pour évaluer et gérer la progression des compétences? La première vision qui vient, lorsqu'on parle d'évaluation de compétences, c'est le remplissage de grilles de plus en plus lourdes avec des critères de plus en plus nombreux. Or lorsqu'on parle d'outil, il s'agit, d'une part, «d'un référentiel de compétences simple permettant en même temps de suivre l'évaluation des acquis des élèves. Il doit être évolutif par rapports aux différents niveaux de classe. Ce référentiel matérialise le contrat annuel de chaque enseignant et représente le support de l'évaluation pour chaque élève» (De Vecchi, 2011, p. 110), et d'autre part, «des fiches mentionnant les «critères de réussite» utilisées comme un ensemble d'indicateurs, de repères, de buts à atteindre, que les élèves doivent connaître (De Vecchi, 2011, p. 111).

Dans l'univers de l'enseignement (Gérard, 2008), il s'agit d'écrire «le référentiel de compétences» et le «référentiel de situations». Celui-ci devrait être constitué de deux dimensions: d'une part, la description de ce qui est attendu de l'élève pour pouvoir gérer la suite de sa scolarité; et d'autre part, la description précise des situations auxquelles les élèves peuvent être confrontés dans la vie

quotidienne. Cette description devrait partir de la vie réelle et être réalisée en collaboration avec des acteurs externes au système. Ce n'est que sur la base de ce «référentiel de situations» qu'il devrait être possible d'élaborer de manière pertinente les référentiels de compétences, de formation et d'évaluation (Ettayebi et al, 2008; Jonnaert et al, 2009; Roegiers, 2000).

Lorsqu'un tel référentiel de situations existe, il est alors possible de définir des «familles de situations» auxquelles correspondent les compétences visées et évaluées (Gérard, 2008). Ces familles de situations pourront se concrétiser dans la définition des paramètres qui sont les caractéristiques communes à l'ensemble des situations relatives à une compétence. Ils regroupent essentiellement deux catégories selon Gérard et Roegiers -(2006):

- Les paramètres liés à l'univers de référence en termes de ressources, relatifs à la quantité et à la nature des ressources à mobiliser dans chaque situation, ainsi qu'à leur combinaison;
- Les paramètres liés à la tâche demandée à l'élève, qu'ils soient liés au contexte de la situation, à la démarche de résolution, aux supports, au type de tâches, aux conditions de résolution

Evaluer les compétences, «ce n'est pas seulement changer d'outils, c'est s'engager à changer ses méthodes pédagogiques, ce qui peut correspondre pour certains à une véritable révolution dans leur démarches d'enseignement» (De Vecchi, 2011, p. 113).

3.4 La validation de l'épreuve d'évaluation

L'approche par les compétences conduit à évaluer les acquis des élèves à travers des situations complexes nécessitant une production complexe de la part de l'élève. Les techniques classiques de validation des épreuves d'évaluation ne peuvent dès lors pas être utilisées telles quelles. D'autres approches de validation, devraient être adoptées, dans le respect des exigences de validité et de fiabilité, mais aussi et avant tout de pertinence (De Ketele J.-M. et Gérard F.-M., 2005). Néanmoins, les questions qui se posent par rapport à ces épreuves sont les questions classiques relatives à tout recueil d'information: Sont-elles pertinentes, valides et fiables (De Ketele et Roegiers, 1993)?

- La pertinence est le caractère plus ou moins approprié de l'épreuve, selon qu'elle s'inscrit dans la ligne des objectifs visés (De Ketele, Chastrette, Cros, Mettelin et Thomas, 1989). C'est son degré de «compatibilité» avec les

autres éléments du système auquel elle appartient (Raynal et Rieunier, 2003).

- La validité est le degré d'adéquation entre ce que l'on déclare faire (évaluer telle ou telle dimension) et ce que l'on fait réellement, entre ce que l'outil mesure et ce qu'il prétend mesurer (Laveault et Grégoire, 2002). La question de validité est de s'assurer que les situations proposées sollicitent bien des compétences à mesurer (Berckers, 2011).
- La fiabilité est le degré de confiance que l'on peut accorder aux résultats observés: seront-ils les mêmes si on recueille l'information à un autre moment, avec un autre outil, par une autre personne, etc.? Elle nous renseigne sur le degré de relation qui existe entre la note obtenue et la note vraie (Cardinet et Tourneur, 1985; Laveault et Grégoire, 2002). Il ne faut cependant pas perdre de vue que la note vraie est une abstraction, un point de convergence souhaité indépendant des évaluateurs et des circonstances.

Ces dimensions, théoriquement indépendantes les unes des autres, forment ensemble des conditions nécessaires pour disposer d'une épreuve d'évaluation digne de son nom. Il s'agit de souligner ici que la question de validité de l'épreuve est d'ordre éthique: «Tout n'est pas permis en évaluation et on doit tôt ou tard se distancier des situations d'apprentissage. Des questions d'ordre éthique doivent être soulevées, et notamment le rapport que chaque situation d'évaluation doit entretenir avec l'apprentissage» (Scallon, 2004, p. 164).

3.5 La correction à l'aide des critères et des indicateurs d'évaluation

L'enseignant doit définir, en se référant aux tableaux de compétences existants, les critères de réussite. Ceux-ci «peuvent aussi être construits avec les élèves, par les élèves Ce choix leur permet de prendre conscience de leur besoin de les construire!» (De Vecchi, 2011, p.101). Pour se faire, il s'agit de relever les productions des élèves et les analyser: certains obstacles apparaissent, des manques aussi. L'enseignant est appelé à choisir un exemple significatif de chaque erreur et de renvoyer ces productions aux élèves: «Qu'en pensez-vous?» Une analyse critique de quelques productions peut être faite en petits groupes, avec pour consigne de commencer à lister ce qu'il faut avoir fait pour que l'activité soit réussie. Mettre les élèves dans une situation de recherche et de production de critères est beaucoup plus efficace, surtout si la capacité est complexe. On est parti de leurs représentations, on les a fait se confronter, on en

a fait une analyse critique et, par comparaison, on a défini ce qu'il fallait faire: la fiche des critères de réussite est construite! Elle a du sens pour les élèves (les critères ont été compris) car ce sont eux qui l'ont produite.

«Le regard à porter sur la production complexe de l'élève devra donc être multiple, organisé à travers des critères d'évaluation. Chaque critère est un regard différent que l'on porte sur l'objet évalué, un point de vue auquel on se place pour évaluer l'objet. Le critère correspond à une qualité de cet objet. C'est sur la base de ces critères qu'on décidera si la compétence est maîtrisée ou non, et qu'on déterminera les difficultés rencontrées par l'élève et qu'on lui proposera éventuellement une remédiation» (Gérard, 2008, p. 176).

Dans cette même perspective la complexité de l'évaluation de compétences par des situations complexes n'apparaît pas seulement au moment d'élaborer les épreuves, mais également lorsqu'il faut corriger les productions que les élèves ont réalisées à partir de la situation complexe. «Si la situation, ou la tâche demandée à l'élève, est réellement complexe, il est vraisemblable que la production elle-même sera complexe. Il ne suffit pas dès lors de se demander si la réponse de l'élève est «bonne» ou «mauvaise», car la plupart du temps, il n'existe pas une et une seule bonne réponse, clairement identifiable» (Gérard, 2008, p. 175-176).

Selon De Vecchi (2011) «la correction doit impliquer l'élève; il faut donc lui donner du sens... l'erreur ne doit pas être vécue négativement: elle permet de repérer un obstacle sous-jacent qu'il va falloir renverser; il faut donc pouvoir entrer dans le cheminement de l'élève pour comprendre comment il a abouti à sa réponse. De plus, il n'est pas pertinent de donner le même statut à toutes les erreurs. Enfin, les élèves doivent bien connaître les objectifs et les critères d'évaluation et toute correction doit intégrer ou déboucher sur des moments de remédiation. [Tout cela veut dire une chose]: les critères de réussite deviennent des critères d'évaluation! Des indicateurs dont chaque élève pourra évaluer la présence ou l'absence dans sa production. Et un support au dialogue avec l'enseignant ouvrant sur une véritable auto-évaluation (De Vecchi, 2011, p. 115/119/120). Dans cette perspective «corriger ne devrait pas revenir à rectifier les erreurs mais à repérer ce qui est juste et à entrer dans une démarche personnelle de remise en cause des obstacles non encore dépassés. En pratiquant ainsi, l'évaluation formative et même formatrice prend tout son sens!» (De Vecchi, 2011, p. 120)

Si un critère est général, abstrait et de l'ordre de l'idéal, l'indicateur est contextualisé, concret et de l'ordre de la réalité (Gérard, 2002): «il dit ce qu'il faut regarder concrètement dans la production de l'élève pour l'évaluer. L'indicateur apporte de l'information sur la maîtrise de la compétence par l'élève, mais ce n'est que de l'information, une indication» (Gérard, 2008, p. 179) En soi, un indicateur permet à l'évaluateur d'estimer, d'apprécier (par un jugement de valeur) le degré de maîtrise du critère (Gérard, 2005).

«Cependant il ne suffit pas de constater, une fois et une seule, qu'une production de l'élève est pertinente par rapport à la tâche demandée pour pouvoir certifier que l'élève satisfait au critère de pertinence» (Gérard, 2008, p.178). De Ketele (1996) et Roegiers (2001) ont proposé d'appliquer «la règle des 2/3»: à l'occasion d'une même situation et d'un même ensemble de supports, on propose trois tâches distinctes, trois consignes indépendantes l'une de l'autre et de complexité équivalente: par exemple trois textes de même difficulté à résumer.

Enfin, à cette question de la complexité de l'évaluation des compétences, nous renvoyons le lecteur aux travaux de Gérard et Van Lint-Muguerza (2000), qui nous décrivent 5 paradoxes fondateurs de tout processus d'évaluation des compétences:

- «1^{er} *paradoxe*: Compétence = évaluation: Elaborer un profil en termes de compétences semble n'être rien d'autre que de disposer d'un référentiel qui permettra d'évaluer, voire de «noter» l'apprenant pour savoir où il en est dans son système d'acquisition des dites compétences.
- 2^{ème} *paradoxe*: évaluer = motiver: L'évaluation doit permettre aux apprenants de mobiliser leurs capacités, leurs savoirs, leurs savoir-faire leur savoir-être, de déceler leurs richesses leur permettant de répondre au mieux au profil attendu.
- 3^{ème} *paradoxe*: évaluer = critérier: Vu son caractère complexe et intégré, l'évaluation des compétences nécessite le recours (mais pas trop) à des critères et des indicateurs qui permettent de donner du sens à l'information recueillie.
- 4^{ème} *paradoxe*: évaluer = prévoir l'imprévisible: être vraiment compétent dans un domaine donné, c'est pouvoir affronter des situations inédites et imprévisibles.
- 5^{ème} *paradoxe*: évaluer = s'auto-évaluer: Cette auto-évaluation permet à

l'apprenant de circonscrire pleinement dans quelle mesure il est à même d'affronter de manière pertinente toutes les situations auxquelles il peut apporter une réponse pleine et satisfaisante dans le cadre de la compétence visée» (Gérard et Van Lint-Muguerza, 2000, p. 135/140).

Cependant, l'existence de ces «difficultés réelles ne doivent pas empêcher la réalisation et l'utilisation de tels outils d'évaluation des acquis des élèves. En effet, la qualité première d'un outil d'évaluation doit être sa pertinence par rapport au système dans lequel il s'insère. A quoi servirait-il de déclarer vouloir développer des compétences si l'évaluation des acquis, qu'elle soit formative ou certificative, ne se fonde que sur la maîtrise de savoir-reproduire et/ou de savoir-faire isolés, aussi performants soient les outils utilisés?

Inversement, il serait absurde de vouloir évaluer les acquis scolaires par l'intermédiaire de situations complexes si la résolution de problèmes n'a pas fait préalablement l'objet d'un apprentissage systématique. Cette remarque est particulièrement importante: tout dispositif d'évaluation des compétences par des situations complexes devrait d'abord s'assurer que les élèves ont réellement appris à résoudre des situations appartenant à la famille de situations visée. On peut légitimement penser que la plupart des enseignants ont toujours souhaité que leurs élèves soient compétents en termes de résolution de problèmes. Cependant, peut-on affirmer que ces mêmes enseignants ont mis en œuvre un processus d'enseignement-apprentissage tourné spécifiquement vers la résolution de problèmes? Il semblerait plutôt que les enseignements se concentrent sur les savoirs et les savoir-faire, sur les connaissances déclaratives et procédurales». (Perrenoud, 2004, P. 9).

En résumé, il faut signaler la faisabilité d'une évaluation par situations complexes malgré sa complexité!! Mais elle est remplie dans le «cadre d'une véritable professionnalisation des enseignants: ceux-ci ne peuvent plus être de simples «transmetteurs de savoirs» mais doivent devenir de véritables professionnels du processus complexe de l'apprentissage» (Gérard, 2008, p.182).

4. De la théorie à la pratique: une contextualisation libanaise est-elle possible actuellement?

Pour répondre à cette question, nous soulignons les points suivant:

- Le projet APC est toujours dans sa phase expérimentale au Liban.

- La théorisation de la pratique évaluative n'est possible que sur expérience.
- Nous considérons que l'un des points forts de cet article consiste en ce qu'il contribue à la préparation du terrain pour une mise en pratique de l'APC à l'échelle nationale.

Cette préparation est primordiale puisque les difficultés actuelles sont liées à:

- L'esprit qui domine dans l'évaluation à l'échelle libanaise et qui continue d'être traditionnel et ne correspondant que dans très peu de cas à l'esprit de l'APC.
- La formation actuelle, qu'il s'agisse de la faculté de pédagogie, du CRDP et des autres institutions pédagogiques sont toujours dans un travail de pionniers, louable certes, mais qui dit par lui-même combien le chemin à traverser est long.

Nous pouvons donc dire qu'il y a «**inadéquation**» entre les pratiques d'enseignement actuelles et l'évaluation que nous préconisons, ce qui loin de la discréditer lui donne sa valeur ajoutée.

Ceci nous permet de dire que la perspective de l'application et de l'expérimentation n'a quitté notre esprit à aucun moment de la rédaction de ce travail, qui nous semblait être le seuil nécessaire nous permettant d'accéder à l'expérimentation et la mise en pratique nécessaires.

Conclusion

Plus un système scolaire et son corps enseignant se soucient d'évaluer des connaissances contextualisées et mobilisées, plus ils seront prêts à évaluer des compétences. Le principal obstacle n'est pas technique, il est épistémologique: «la difficulté à se dépendre du modèle scolaire de la connaissance comme ensemble de tiroirs dans lesquels sont rangées des réponses toutes prêtes à des «questions de cours». L'intérêt de telles questions, c'est qu'on peut les poser par écrit à tous les élèves, les corriger rapidement, compter des erreurs ou des points, tracer une prétendue «courbe de Gauss», mettre des notes et passer au chapitre suivant du programme. Inventer des situations dans lesquelles ces connaissances sont fonctionnelles est bien plus coûteux, même si l'on s'en tient à des épreuves «papier-crayon». Il faut inventer une histoire plausible, concevoir une tâche exigeant un raisonnement dont les connaissances à évaluer ne sont que des

ingrédients et dont la présence est attestée par leur usage davantage que par leur restitution explicite. L'école estime donc plus expéditif de renoncer à contextualiser les questions de connaissances. Au risque de ne pas savoir ce qu'elle évalue, mais avec l'avantage de pouvoir évaluer de façon aussi soutenue que standardisée» (Perrenoud, 2004, P.3).

De tels changements ne se font pas en un coup de baguette magique. «Lorsqu'on amorce des changements en éducation, il est d'abord question de croyances et de valeurs. Le moteur du changement est la dimension affective. Le changement s'appuie d'abord sur de nouvelles convictions et sur les façons déjà en place. Tout comme il faut tenir compte des acquis antérieurs des élèves pour leur permettre de développer des compétences et de construire des connaissances, il faudrait miser sur les stratégies actuelles des enseignants pour échafauder des tentatives d'innovation pédagogique. Il serait alors nécessaire d'étudier comment procèdent les enseignants et de chercher - ensuite seulement - les moyens de perfectionner leur démarche naturelle. Ce dynamisme qui repose sur l'engagement des enseignants est certes révélateurs du besoin de changement en matière d'évaluation. Toutefois, le changement à opérer est fondamental. Il ne saurait être improvisé. Il exige la participation de tous les acteurs du système scolaire et, surtout, le temps nécessaire à sa pleine réalisation» (Jalbert et Munn, 2001, p. 51).

Références bibliographiques

- Allal (2000), «Acquisition et évaluation de compétences en situation», In. J. Dolz et E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, DeBoeck Université.
- Barbier J.-M. (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.
- Beckers J. (2002), «La professionnalité des formateurs d'enseignants en Belgique: un contexte, un dispositif», In. M. Altet, L. Paquay, Ph. Perrenoud (Eds), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 113-131.
- Berckers J. (2011), *Développer et évaluer des compétences à l'école: Vers plus d'efficacité et d'équité*, Namur, Editions D2H Labor Education.
- Cardinet J. et Tourneur Y. (1985), *Assurer la mesure*, Berne - Francfort-s.Main - New York, Peter Lang.
- Dauvisis M.-C. (2006), «L'évaluation des compétences au risque des barèmes et des notes scolaires», In. *Usages sociaux de la notion de compétence*, Journées d'étude organisée par CNAM-CRF-MRPP-CEREQ-IUFM, Champagne-Ardenne-ENSIETA, Mars 2006, CNAM, Paris.
- De Ketele J.-M. (1996), «L'évaluation des acquis scolaires: Quoi? Pourquoi? Pour quoi?», *Revue Tunisienne des Sciences de l'Education*, 23, pp. 17-36.
- De Ketele J.-M. (2001), «Place de la notion de compétence dans l'évaluation des apprentissages», In. G. Figari et M. Achouche (Eds), *L'activité évaluative ré interrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruxelles, De Boeck, pp. 39-43.
- De Ketele J.-M. (2004), «La reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience dans le cadre de la formation d'adultes à l'Université de Louvain», Lisbonne, Communication au *colloque de l'ADMEE*.
- De Ketele J.-M. (2006), «Les bases théoriques de l'approche par

compétences en lien avec les formations professionnalisantes» Présentation dans le cadre des *Journées partenariales «L'approche par compétences et l'intégration des programmes verticaux dans la formation en sante»* ARE@Sante, Be-cause Health et NESI, Bruxelles, septembre, 2006.

- De Ketele J.-M., Chastrette M., Cros D. et al. (1989), *Guide du formateur*, Bruxelles, De Boeck Université.
- De Ketele J.-M. et Gérard F.-M. (2005), «La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences», *Mesure et Evaluation en Education*, 28, numéro 3, 1-26.
- De Ketele J.-M. et Roegiers X. (1993), *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles, De Boeck Université.
- De Vecchi G. (2011), *Evaluer sans dévaluer*, Paris, Hachette.
- De Vecchi G., Randeau-Revelle M. (2009), *Un projet pour aborder le «socle commun de connaissances et de compétences». Guide de poche de l'enseignant*. Paris, Delagrave
- Ettayebi M., Operetti R. et Jonnaert Ph. (Eds) (2008), *Logique de compétences et développement curriculaire*, Paris, L'Harmattan.
- Gérard F.-M. (2002), «L'indispensable subjectivité de l'évaluation», *Antipodes*, 156, 26-34.
- Gérard F.-M. (2005), «L'évaluation des compétences par des situations complexes», In. *Actes du colloque de l'Admee-Europe*, IUFM Champagne Ardenne, Reims, Octobre 2005.
- Gérard. F.-M. (2008), *Evaluer des compétences*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Gérard M.-F. (2008), «La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes», In. M. Ettayebi, et al. (Eds), *Logique de compétences et développement curriculaire*, Paris, L'Harmattan, pp. 167-183.
- Gérard. F.-M. (2008), «Les outils d'évaluation ouverts, ou la nécessité de clés de fermeture» In. Baillat G., De Ketele J.-M., Paquay L. et Thélot C. (Eds), *Evaluer pour former*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 99-110.
- Gérard F.-M. et Roegiers X. (2006), *Mise au point relative à la notion de paramètre d'une famille de situations*, Document inédit, BIEF.

- Gérard F.-M. et Van Lint-Muguerza (2000), «Quel équilibre entre une appréciation globale de la compétence et le recours aux critères?», In. Ch. Bosman, F.-M. Gérard et Rogiers X. (Eds)(2000), *Quel avenir pour les compétences?*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 135-140.
- Gillet P. (1991), *Construire la formation: Outils pour les enseignants et les formateurs*, Paris, ESF.
- Jalbert P. et Munn J. (2001), «L'évaluation d'hier et celle de demain», In. Vie Pédagogique, 120, pp. 48-51.
- Jonnaert Ph. (2006), *Compétences et socioconstructivisme*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Jonnaert Ph., Ettayebi M. et Défise R. (2009), *Curriculum et compétences*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Laveault D. et Grégoire J. (2002), *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Le Boterf G., (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Editions d'Organisation.
- Le Boterf G. (2007), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions Paris, Eyrolles.
- Lenoir Y. (2011), «Conséquences des conceptions curriculaires actuelles sur les modes évaluatifs», In. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, Numéro 25, «Evaluation et Curriculum», Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- Paquay L. (2000), «L'évaluation, couperet ou levier du développement des compétences professionnelles?», In. Ch. Bosman, F.-M. Gérard et Rogiers X. (Eds)(2000), *Quel avenir pour les compétences?*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 119-134.
- Perrenoud Ph. (1998), *Construire des compétences à l'école*, Paris, ESF.
- Perrenoud Ph. (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF.
- Perrenoud Ph. (2004), «Evaluer des compétences», In. *L'Éducateur*, numéro spécial: la note en pleine évaluation, Mars 2004, pp.8-11.
- Raynal F. et Rieunier A. (2003), *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF.
- Rey B., Carette V. et al (2003), *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck Université.

- Roegiers X. (2001), *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Roegiers X. (2003), *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Roegiers X. (2006), *L'école et l'évaluation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Scallon G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Tardif J. (1992), *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, Québec, Les éditions Logiques.
- Tardif J. et Dubois B. (2010), «Construire des dispositifs en vue de l'évaluation du développement des compétences. Comment?» In. Paquay L., Van Nieuwenhoven, Wouters P, (Eds), *L'évaluation, levier du développement professionnel?*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 133-146.
- Tardif M. (2006), *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Editions de la Chenelière.
- Vergnaud G. (2002), Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance, *Puzzle*, 11, janvier 2002, pp. 10-18.