

L'EVALUATION DES COMPETENCES OU LA SOMME DES PARTIES QUI NE PRODUIT PAS LE TOUT

Sabine KAHN

Chargée de cours temps plein
Services des Sciences de l'Education
Université Libre de Bruxelles
skahn@ulb.ac.be

Résumé

Après avoir proposé une typologie des compétences rencontrées dans les référentiels (notamment dans le référentiel français : Socle commun des connaissances et compétences), nous aborderons la question de savoir comment on peut les faire acquérir. Enfin nous présenterons la structure d'épreuve d'évaluation de compétences que nous avons élaborée dans notre unité à Bruxelles.

Depuis 2006 en France, 2000 en Belgique francophone, ce que l'école doit transmettre aux élèves durant la scolarité obligatoire est formulé dans les programmes sous formes d'« objets » à traiter, mais aussi en termes de compétences dans le *Socle Commun des Connaissances et Compétences* (*Les Socles*, en Belgique). A la lecture de ces documents, il n'est pas très difficile d'en percevoir les intentions des rédacteurs et des responsables qui les ont promulgués. On peut les ramener à deux :

- D'une part, formuler et proclamer ce que tout élève devrait savoir et savoir faire à la fin du collège, avec l'idée que les enseignants et tous les acteurs du système éducatif ont à cet égard un devoir de résultat. C'est l'idée de « minimum indispensable » qui s'exprime dans la notion de « socle ».
- D'autre part, indiquer que ce qui est appris à l'école devait pouvoir fournir un bagage utilisable par les élèves dans leur vie personnelle, professionnelle et citoyenne, une fois leurs études terminées. C'est cette fonctionnalité qui est formulée au moyen de la notion de compétence.

Or, jusqu'alors l'enseignement se pensait en termes de savoirs à transmettre à des élèves qui devaient les acquérir (apprentissage) et montrer qu'ils les avaient acquis (évaluation). Et si l'institution scolaire avaient à l'égard des élèves une obligation de moyens (les scolariser tous), elles n'avaient pas d'obligation de résultats (les faire parvenir tous à la maîtrise des compétences listées dans des référentiels).

A une nouvelle définition de l'attendu en terme qualitatif (des savoirs aux compétences) ainsi qu'en terme quantitatif (de la scolarisation obligatoire jusqu'à 16 ans à la maîtrise obligatoire des compétences des socles), ne doit-il pas correspondre un nouveau type d'instrument pour mesurer cet attendu ?

Ce texte vise à donner quelques pistes de réponse à cette question. A cette fin, il interrogera la notion de compétence en procédant à l'analyse des référentiels belges et français. (Qu'est-ce qu'une compétence ? Les compétences des référentiels relèvent-elles d'un même type ?). Il présentera quelques problèmes posés par une évaluation de compétences ainsi qu'un modèle

d'évaluation de compétences élaboré par notre équipe de recherche (Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2003) en montrant en quoi il peut permettre à l'enseignant de mieux comprendre les difficultés rencontrées par un élève face à une situation d'évaluation où il doit faire la démonstration de sa compétence.

I - QU'EST-CE QU'UNE COMPÉTENCE ?

Une compétence est ce qui chez un individu lui permet d'accomplir un type de tâches. Il peut y avoir aussi bien des compétences qu'on apprend à l'école et des compétences qu'on acquiert ailleurs : savoir faire un soufflé au fromage, savoir effectuer une addition, savoir descendre tous types de pistes en snowboard, savoir écrire un texte argumentatif, savoir résoudre un problème de géométrie, savoir effectuer une palpation du foie, etc.

Parmi les compétences qu'on apprend à l'école, certaines trouvent leur utilité surtout au sein des savoirs scolaires et d'autres sont utilisables hors de l'école.

De même il peut exister des compétences très ciblées (savoir effectuer une multiplication sur des nombres entiers) et d'autres beaucoup plus vastes (savoir soigner des malades, compétence qui recouvre la profession de médecin). Les plus vastes regroupent en fait une multiplicité de compétences de degré inférieur.

Mais ce qui apparaît également dans tous ces exemples, c'est qu'une compétence, qu'elle soit scolaire ou extrascolaire, qu'elle soit grande ou petite, est toujours définie et formulée par le type de tâches qu'elle permet d'accomplir, autrement dit par son but. Le propre d'une compétence, c'est d'être finalisée, orientée vers un résultat à atteindre. Cette caractéristique est importante, car elle a au moins trois conséquences :

- 1) Ce qui est repérable, ce n'est jamais la compétence elle-même, mais ses effets, c'est-à-dire l'accomplissement d'une tâche. Par suite, on n'évalue une compétence que par inférence.
- 2) L'énoncé d'une compétence indique la tâche qu'elle permet d'accomplir, mais elle ne dit rien des mécanismes mentaux qui permettent de l'accomplir.
- 3) Dès lors qu'on se situe dans une approche par compétences, on ne peut se contenter de faire faire par des élèves des actes intellectuels élémentaires ; il faut que ceux-ci soient orientés vers un but, qu'ils débouchent sur une tâche qui ait une signification.

Par exemple, à la fin de l'école primaire (et cela est repris au début du collège), on fait apprendre aux élèves ce que sont des fractions « équivalentes », par exemple $\frac{2}{3}$, $\frac{4}{6}$, $\frac{12}{18}$. Mais si on présente cette notion au cours d'une leçon qui se limite à ce point, on enseigne aux élèves quelque-chose qui est dépourvu de sens, parce qu'ils ne peuvent pas en voir, à ce moment-là, l'utilité. On n'est pas alors dans la perspective d'une approche par compétences. Pour qu'on le soit, il faut que cette notion d'équivalence de fractions soit présentée en même temps que sa fonctionnalité, c'est-à-dire au moment où on va s'en servir pour réduire des fractions au même dénominateur, lorsqu'on a besoin de les additionner ou les soustraire. C'est lorsqu'il faut, par exemple, additionner $\frac{2}{3}$ et $\frac{5}{6}$, qu'il devient intéressant de savoir que $\frac{2}{3}$ est équivalent à $\frac{4}{6}$.

Ainsi, l'approche par compétence exige qu'on fasse apprendre aux élèves des notions et des règles en montrant la finalité.

II - DANS LES REFERENTIELS, DES COMPETENCES TRES DIVERSES

Le *Socle Commun* français propose sept grandes compétences, mais celles-ci se détaillent, au sein du texte, en un grand nombre de compétences de rang inférieur, auxquelles s'ajoutent celles qui sont formulées dans le *Livret*, ainsi que celles que l'on trouve dans les *Grilles de références*. Si on rassemble ces différents documents, on a affaire à une multiplicité d'énoncés de compétences, dont on pourra mesurer la diversité à partir des quelques exemples suivants :

1. Savoir prendre des initiatives.
2. Savoir formuler une hypothèse.
3. Effectuer à la main un calcul isolé sur des nombres en écriture décimale de taille raisonnable.
4. [En mathématiques] choisir l'opération qui convient au traitement de la situation étudiée.
5. [dans l'écriture d'un texte], adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché.

On voit d'emblée que les trois dernières de ces cinq compétences sont plus précises que les deux premières. Car elles portent sur des objets définis d'une manière univoque. En ce sens, nous les appelons « spécifiques ». En revanche les deux premières sont « générales » : elles précisent bien le type d'opération ou d'action à effectuer, mais laissent ouvert le type d'objets ou de situations sur lequel on aura à effectuer cette opération. Ainsi, la compétence 1, « prendre une initiative », peut se mettre en œuvre dans des situations très diverses : dans la résolution d'un problème de mathématique, dans la décision de changer sa méthode de travail, dans le démarrage d'un chahut en classe, dans un projet collectif, etc. Dans le cas de la compétence 2, « savoir formuler une hypothèse », on peut formuler une hypothèse sur l'origine d'un objet historique, sur le dénouement d'un récit dont on a lu le début, sur la loi qui régit un phénomène naturel, etc.

Ces compétences « générales » peuvent, à première vue, paraître très intéressantes, d'abord parce qu'elles semblent pouvoir donner lieu à des rapprochements transdisciplinaires féconds, ensuite parce qu'elles permettent d'envisager que des habitudes intellectuelles acquises au sein des disciplines scolaires puissent ensuite servir, sur des objets différents, dans la vie extrascolaire.

Malheureusement, aussi bien l'expérience des enseignants que les travaux de psychologie cognitive font apparaître qu'un élève qui sait accomplir une opération sur un objet et dans un contexte donnés, n'est pas toujours capable d'accomplir le même type d'opération sur des objets différents ou dans une situation différente. Un individu sera capable d'initiatives dans des tâches intellectuelles, mais ne le fera pas dans des activités pratiques. Un autre peut être capable de formuler une hypothèse sur le résultat d'une expérimentation en sciences et être incapable de le faire pour imaginer la fin d'un récit dont on connaît le début. Un autre encore peut être capable de prendre des initiatives dans une démarche solitaire et avoir du mal à le faire dans le cas d'une collaboration avec les autres. A vrai dire, il n'est pas sûr que ce soit les mêmes opérations mentales qui soient à l'œuvre dans les deux cas.

Il se pourrait bien que ces compétences « générales » soient des chimères. Des expressions telles que « savoir formuler une hypothèse », « savoir résoudre des problèmes », « savoir observer », « savoir traiter l'information », « savoir prendre des initiatives » sont des expressions dont chacune recouvre des démarches mentales tout à fait distinctes les unes des autres selon les situations. Du fait de ces difficultés, la tentative pour conduire les élèves à construire de telles compétences « générales » ne peut être que très incertaine.

Le développement de compétences spécifiques semble poser moins de problèmes et rejoint d'ailleurs le travail classiquement opéré par les enseignants du primaire et du collège. Mais lorsqu'on examine les énoncés qui correspondent à de telles compétences dans le *Socle* (français ou belge) ou dans les autres documents officiels, on s'aperçoit qu'elles ne sont pas toutes du même type.

Reprenons par exemple les exemples 3 et 5 :

3. Effectuer à la main un calcul isolé sur des nombres en écriture décimale de taille raisonnable.

5. [dans l'écriture d'un texte], adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché.

On voit d'emblée qu'elles ne relèvent pas du même ordre de difficulté pour les élèves et que les enseignants ne peuvent pas espérer le même type d'efficacité dans leurs efforts pour les faire acquérir.

En effet, à force d'entraînement, il n'y a pas d'obstacle majeur à obtenir des élèves qu'ils effectuent « à la main un calcul isolé sur des nombres en écriture décimale de taille raisonnable », etc., quand on le leur demande. Bien entendu, certains élèves peuvent rencontrer des difficultés dans l'effectuation de telles tâches ; toutefois, il s'agit de tâches dont chacune comporte des actes toujours identiques et donc automatisables.

En revanche on passe à un tout autre ordre de difficulté avec l'exemple 5. Car s'il n'y a pas d'obstacle majeur à obtenir des élèves qu'ils copient un texte, mettent un point à la fin d'une phrase, mettent à l'imparfait un verbe au présent, mettent une phrase à la forme interrogative, etc. ; l'obstacle apparaît quand il s'agit d'adapter le contenu d'un texte au destinataire et à l'effet recherché, l'élève doit choisir ce qui convient à des situations relativement variables et dont certaines peuvent être tout à fait nouvelles pour lui. Il en va de même de l'énoncé « dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu » ou de l'énoncé « savoir quand et comment utiliser les opérations [arithmétiques] élémentaires ». Il s'agit là de répondre à des gammes de situations ouvertes et où l'élève est appelé à affronter des cas auxquels il n'a pas été systématiquement entraîné.

On peut donc distinguer, parmi les compétences que nous avons nommées « spécifiques », deux catégories :

- le fait de savoir effectuer, à la demande, des opérations standardisées et automatisables ; il est possible de les appeler « compétences », mais nous préférons les appeler « procédures de base ».

- le fait de choisir, face à une situation ou une tâche relativement inédite, la ou les procédures de base qui conviennent (bon escient). L'élève doit, là, choisir à bon escient et combiner les procédures qu'il connaît pour répondre à la situation nouvelle. Autrement dit il doit « mobiliser » ses procédures de base et, pour cette raison, nous les appelons « compétences avec mobilisation ». C'est cette deuxième catégorie qui est, de loin, la plus représentée dans les textes officiels belges et français.

La grande majorité des chercheurs qui ont travaillé sur la notion de compétence estiment qu'une compétence, au sens strict du terme, exige toujours la mobilisation à bon escient de ressources que l'individu possède (cf. Le Boterf 1994, Perrenoud 1997, Bosman, Gérard et Roegiers, 2000, Dolz et Ollagnier, 2002, Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2003, etc.).

Marcel Crahay (2005), pour sa part, conteste le fait que les compétences soient destinées à s'affronter à des situations inédites. Il craint qu'une telle conception ne débouche sur un renforcement des exigences de l'école à l'égard des élèves et sur des tâches encore plus discriminatrices.

Mais nous lui répondrions volontiers, d'une part, que ce qu'on appelle « situation inédite » ne se ramène pas du tout à des situations exceptionnelles. Car les tâches inédites dont il est question dans l'univers scolaire (et dans le *Socle*), c'est le fait de lire des textes, d'écrire des textes, de résoudre des problèmes en mathématiques et en sciences, etc. Lorsqu'on lit un texte pour la première fois, on est inévitablement face à une tâche inédite. Il en va de même lorsqu'il s'agit de rédiger un texte. Et, dans le fonctionnement habituel de l'école, il ne paraît pas exagéré qu'un problème de physique, de chimie ou de mathématiques proposé aux élèves ne soit pas la reproduction à l'identique d'exercices déjà faits en classe. Nous lui répondrions, d'autre part, que vouloir éviter à tout prix de confronter les élèves à la complexité inédite dans l'univers scolaire, c'est participer à la « grande discrimination », celle qui fait que certains élèves auront l'opportunité de rencontrer dans les situations extrascolaires la complexité inédite et auront les ressources (externes et internes à la personne) pour y faire face, tandis que d'autres élèves auront peu d'occasions de ce type. Ainsi dès l'entrée dans l'école secondaire, certains élèves seront disposés à aborder les situations plus conceptuelles et complexes nécessairement liées à l'enseignement secondaire, tandis que d'autres perdront complètement pied face aux exigences plus grandes de l'enseignement secondaire (cf. Bonnery, 2007).

« Être compétent », au sens le plus courant du terme, ce n'est pas seulement savoir exécuter une opération stéréotypée lorsqu'on en reçoit la consigne, mais être capable de déterminer par soi-même ce qu'il convient de faire dans une situation qui peut être nouvelle. Par suite, on ne peut borner le but de l'école à obtenir des élèves qu'ils accomplissent, à la demande, des opérations stéréotypées ; ce serait réduire sa mission à une sorte de dressage. On peut au contraire viser la construction d'une autonomie intellectuelle des élèves. Il y a, depuis Condorcet, dans la tradition de l'Ecole francophone européenne, une ambition d'émancipation intellectuelle des élèves bien antérieure au décret des compétences (cf. Kahn, 2010).

III - UN DEFI : EVALUER DES COMPETENCES TRES DIVERSES

L'analyse des référentiels des deux pays permet la mise en évidence de deux catégories de compétences susceptibles d'être évaluées, donc enseignées, d'une part, celles que nous avons appelées « procédures de base », d'autre part, celles qui consistent à choisir à bon escient et combiner les « procédures de base », connues par l'élève, pour venir à bout d'une tâche complexe et inédite.

Par conséquent, une évaluation de compétences, digne de ce nom, doit nécessairement chercher à repérer, avant tout, la capacité à mobiliser les procédures de base qu'ils connaissent à bon escient et à les combiner entre elles afin de venir à bout d'une tâche complexe et inédite.

Cela ne va pas sans poser de problèmes de différents ordres :

- Problème au niveau de l'éthique. En effet, l'élève tend à attendre du maître d'être évalué à partir de situations qu'il a déjà rencontrées sous la gouverne de l'enseignant. Mettre, en situation d'évaluation, l'élève devant une question complexe et surtout inédite, c'est risquer de rompre avec ce contrat tacite entre le maître et l'élève. C'est pourquoi une véritable évaluation de compétence ne peut s'improviser dans la classe. C'est pourquoi, elle ne peut, non plus, donner lieu à une unique tentative. Si l'enseignant n'est pas coutumier de la mise en situation des élèves devant la complexité inédite, il doit avertir les élèves qu'il leur présente une situation nouvelle et probablement déconcertante pour une grande partie d'entre eux. Ici, comme dans toute entreprise pédagogique, la

persévérance est vertu et nous avons pu constater que les classes dont la complexité n'était pas exclue, étaient aussi celles dont les élèves n'étaient pas déconcertés par les épreuves complexes et inédites auxquelles ils étaient soumis lors de nos passations d'évaluations.

- Problème au niveau de l'éducativité. En effet, pour faire la démonstration de sa compétence face à une tâche complexe et inédite, l'élève doit non seulement mobiliser, à bon escient, un certain nombre de savoirs et de procédures, mais il doit également en faire une combinaison qui lui permettra d'effectuer la tâche scolaire proposée. L'appréciation de la compétence de l'élève se fera à partir de son degré d'effectuation de la tâche. Si l'élève est parvenu au bout de la tâche, alors on pourra dire qu'il a, par exemple, la compétence de « rédaction d'un texte narratif, descriptif, explicatif ou argumentatif, etc. » court ou long selon le moment de sa scolarité. Ou on pourra dire qu'il a la compétence de « concevoir ou adapter une procédure expérimentale pour analyser la situation en regard de l'énigme. ». Autrement dit, dans une logique d'évaluation de compétences, il n'est pas pertinent de raisonner en termes de nombre de procédures maîtrisées par l'élève ou, pour traduire en langue docimologique, en termes de nombres d'items réussis, pour comparer son niveau à celui d'un niveau normé. **Dans une évaluation de compétences, la somme des parties ne produit pas le tout.**

Face à ces problèmes, notre équipe propose un modèle d'évaluation d'un genre alors inédit : une évaluation en trois temps.

Au premier temps de l'évaluation, l'élève est confronté à une tâche complexe et inédite. Il doit l'interpréter et choisir dans son stock de procédures, celles qui seront pertinentes pour résoudre le ou les problèmes posés par la situation. Mais la pertinence et l'adéquation de ces procédures pour la situation donnée ne se révèle performante qu'à travers l'agencement et la combinaison qu'en fait l'élève. Au caractère complexe et inédit du problème répond la combinaison cognitive originale produite par l'élève. La compétence de l'élève s'apprécie à partir de l'écart entre le niveau d'effectuation de la tâche produite et ce que serait la tâche entièrement exécutée.

Au troisième et dernier temps de l'évaluation, l'élève est confronté à une série de tâches (liste d'items) correspondant à des procédures de même type que celles qu'il a dû mobiliser dans le premier temps de l'évaluation. Dans ce cas, on peut apprécier si l'élève maîtrise ou non les procédures qu'il faudrait mobiliser dans le premier temps de l'évaluation.

Quant au deuxième temps, temps intermédiaire, il consiste à proposer à nouveau à l'élève la situation primitive (complexe), mais cette fois découpée. C'est-à-dire que nous en avons exclu la complexité. L'élève doit toujours mobiliser des procédures, mais il n'a plus à les combiner puisque la situation initiale est scindée en « petits problèmes » qui demandent la mobilisation d'une (voire deux) procédures pour être résolus.

Nombre de situations d'évaluation en trois phases a été conçu par le Ministère en charge de l'enseignement pour la Communauté francophone belge, tant pour l'enseignement primaire que pour l'enseignement secondaire. Elles peuvent être téléchargées à l'adresse électronique suivante :

http://www.enseignement.be/index.php?page=25303&navi=2506&rank_navi=2506

Le modèle d'évaluation en trois phases est intéressant à différents niveaux.

D'abord au niveau éthique puisqu'on ne se « borne » pas à évaluer l'acte de mobilisation de l'élève en situation complexe, mais qu'on l'évalue également sur des tâches simples, ce à quoi il

a souvent été explicitement entraîné en classe. Autrement dit, ce modèle d'évaluation prend en compte ce à quoi les élèves ont été entraînés et qu'ils doivent parfaitement maîtriser, mais il prend également en compte l'acte de mobilisation des élèves, soit l'utilisation qu'ils savent faire ou non des procédures auxquelles ils ont été entraînés.

Ensuite, ce modèle permet d'avancer dans la saisie de ce qui fait problème pour l'élève. Si un élève ne réussit pas lors de la première phase, alors on peut penser que ses difficultés proviennent de la complexité (l'élève ne sait pas lire la situation d'une façon scolairement pertinente, l'élève ne parvient pas à construire une représentation de la situation qui lui permet de la comprendre, etc.). On peut également penser que l'élève ne parvient pas, même sur une tâche simple, à mobiliser à bon escient. La phase 2 permettra d'infirmier ou de confirmer cette dernière hypothèse. Et si l'élève est en échec en phase 1 et en phase 2, la phase 3 permet de savoir si l'échec dans la phase 2 vient uniquement de sa difficulté à mobiliser à bon escient ou s'il provient de la non maîtrise des procédures de base.

Autrement dit, l'intérêt de ce modèle n'est pas de produire des évaluations qui répondent à une logique de test psychométrique (distribution de la population cible selon une courbe de Gauss), soit des évaluations classantes qui permettent la comparaison des élèves entre eux, des écoles entre elles et des pays entre eux. L'intérêt est plutôt de fournir aux enseignants un outil diagnostique.

Enfin, cette forme d'épreuve en trois phases, diffusée auprès des professionnels de l'enseignement leur donne l'indication claire que le travail d'entraînement à l'automatisation de procédures, qui a souvent une place importante dans la classe, n'est pas suffisant. Il est fort utile et même indispensable, tout en restant lacunaire. Le message porté par ce type d'épreuve est le suivant : les pratiques d'enseignement couramment mises en œuvre dans les classes ne sont pas néfastes, elles sont même indispensables, mais elles sont incomplètes si elles n'engagent pas régulièrement la confrontation des élèves avec la complexité inédite, si elles ne permettent pas aux élèves de cadrer les situations, de mobiliser à bon escient et de combiner avec succès les procédures mobiliser.

IV - EN CONCLUSION

A l'école primaire, les évaluations pratiquées par les enseignants, en tout cas ceux que nous observons couramment en Belgique, sont souvent des évaluations de procédures. On comprend aisément pourquoi : elles peuvent être brèves (donc elles n'empiètent pas trop sur le temps d'enseignement-apprentissage), elles peuvent être rapides à corriger (donc elles n'empiètent pas trop sur le temps de préparation-corrrection de l'enseignant), elles peuvent donner lieu à des séances de remédiation faciles à penser, à préparer et à mettre en œuvre ; enfin, elles sont difficilement contestables par les parents (il est difficile de contester qu'un élève n'a pas effectué correctement une multiplication ou une addition de fractions, par exemple).

Même si les évaluations institutionnelles, évaluations externes (Ministères, évaluations internationales) ne se limitent pas à évaluer des procédures, elles leur accordent cependant une place considérable. Car elles présentent l'avantage non négligeable pour les instances qui pilotent les évaluations externes de permettre une quantification et un traitement statistique des résultats en vue de la comparaison des pays entre eux.

Or si les professionnels de l'enseignement n'ont pas attendu les référentiels de compétences pour proposer à leurs élèves des tâches plus complexes que de simples procédures à automatiser, il reste que l'importance de la mobilisation n'a pas toujours été mise en exergue

dans l'enseignement. Or l'intérêt de la notion de compétence est qu'elle met l'accent sur la nécessité de mobiliser des procédures à bon escient et de les combiner heureusement entre elles. On voit bien par exemple que les auteurs des référentiels de compétences sont tenus de formuler des compétences qui vont au-delà de simples procédures automatisables et qui impliquent des tâches nécessitant une mobilisation à bon escient.

Du coup, on ne peut plus penser qu'un élève qui a compris ce qu'est un triangle, un carré, qui sait faire des multiplications, des divisions, etc. saura nécessairement traiter avec succès un problème engageant ces procédures ensemble. Et plus généralement, ce n'est pas parce qu'un élève sait accomplir isolément les différentes parties d'une tâche qu'il est capable d'en aborder avec succès la totalité.

Les compétences nécessitent donc des évaluations qui comprennent des tâches exigeant ce travail de mobilisation à bon escient. Mais plus encore, il est intéressant de chercher à construire des épreuves qui permettent d'avancer dans la compréhension des raisons pour lesquelles certains élèves n'arrivent pas à opérer cette mobilisation. Le modèle en trois phases que nous avons proposé fait partie de ces tentatives.

V - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bosman, C., Gérard, F.-M., Roegiers, X. (2000). *Quel avenir pour les compétences ?*. Bruxelles : De Boeck-Université.

Bonnery, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris : La Dispute.

Crahay, M. (2005). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, **21-22**, 5-40

Dolz, J. et Ollagnier, E. (Éds). (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck-Université.

Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck.

Leboterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les éditions d'organisation.

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

Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*, Bruxelles : De Boeck.