

Caminhos para a Avaliação de Competências

Jean Marie De Ketele¹

«Digam-me como avaliam e dir-vos-ei como os vossos alunos ou os vossos estudantes realmente aprendem!». Poderíamos acrescentar em muitos casos «... e dir-vos-ei a vossa concepção real da aprendizagem».

De acordo com este adágio, o nosso artigo baseia-se em três etapas: (1) uma descrição das práticas mais frequentes de avaliação das aprendizagens; (2) um ensaio de avaliação dos efeitos da escolha de um tipo de práticas de avaliação das aprendizagens; (3) uma abertura para a adopção de novos caminhos para a avaliação de competências.

1. Diferentes abordagens da avaliação dos conhecimentos: uma panorâmica histórica

Para melhor apreender o contributo da noção de competência sobre as práticas avaliativas, é interessante traçar um quadro paralelo da evolução paralela das concepções dos programas e da avaliação. Se se trata realmente de uma panorâmica histórica, no sentido em que se trata de tendências fortes que dominaram em determinadas épocas, é necessário, porém, acrescentar que elas continuam a coexistir com enfoques mais ou menos acentuados.

1.1. As práticas avaliativas centradas nos conteúdos

Nesta corrente, o enfoque reside numa concepção dos currículos em termos de listagem de matérias e de conteúdos – matérias a ensinar, isto é, a transmitir. Como já analisámos em anterior trabalho (De Ketele, 1999) esta corrente tem origem no extraordinário movimento do desenvolvimento dos conhecimentos e da ciência.

Nesta perspectiva, avaliar consiste em destacar uma amostra de conteúdos representativa do universo de referência dos conteúdos ensinados. Cada conteúdo pode ser decomposto num universo finito de unidades de conteúdo mais pormenorizadas. Cada uma destas pode constituir um conjunto (finito ou infinito conforme o caso) de ques-

¹ Universidade Católica de Lovaina

tões essenciais, entre as quais serão escolhidas uma ou várias questões de acordo com a dimensão desejada da prova de avaliação.

A pertinência da avaliação dependerá, então, essencialmente do valor do universo de referência. A validade da prova de avaliação caracteriza-se por:

- o carácter representativo da amostra em relação ao universo de referência;
- a posição da média (não muito afastada do centro da escala de classificação);
- a dispersão dos resultados (a maior variância possível para a melhor discriminação dos alunos)
- pela forma de distribuição (curva normal de Gauss)

Estas exigências explicam eventuais operações de transformação dos resultados obtidos, quando eles não obedecem às características de distribuição ao longo da escala, à volta de uma média mais “aceitável”. Isto explica também o recurso eventual a procedimentos ditos de “moderação” nos exames nacionais ou regionais; esta prática, frequente na Grã-Bretanha, consiste em utilizar as provas elaboradas ao nível local, mas ponderando os resultados obtidos ao nível local pelos coeficientes que têm em consideração o tipo de conteúdos e os níveis de dificuldade das provas, para tornar comparáveis os resultados ao nível regional ou nacional.

1.2. As práticas avaliativas centradas nos objectivos específicos

Esta corrente tem origem histórica na corrente experimentalista e no behaviorismo. A abordagem pelos conteúdos apresentava, na visão dos behavioristas, o inconveniente de não precisar, em termos observáveis, os resultados que eram esperados com o ensino. Nesta sequência, surge o paradigma da “pedagogia de mestria”, da qual Bloom foi um dos maiores promotores e que os investigadores Belgas ajudaram a expandir na Europa.

Provenientes do movimento da TOP (técnica dos objectivos pedagógicos), as práticas avaliativas pressupõem, à partida, que seja estabelecido um universo de referência em termos de uma “árvore de objectivos”: fixam-se objectivos gerais e decompõem-se em termos de objectivos cada vez mais específicos e operacionais. Os currículos orientam, pois, a árvore dos objectivos e dão instruções sobre a ordem das sequências a privilegiar no processo de ensino, baseando-se na noção de pré-requisitos (o objectivo deve ser necessariamente atingido antes de uma nova aprendizagem).

A avaliação consiste, então, em considerar uma amostra representativa de objectivos específicos e operacionais, e construir uma amostra de questões que traduzam o

melhor possível aquela amostra de objectivos. Somos, desta forma, reconduzidos às regras mencionadas antes. Contudo, os critérios de correcção já não são centrados na quantidade (eventualmente ponderada) de informações pertinentes presentes na resposta do aluno ou do estudante, mas na presença ou ausência de indicadores (eventualmente ponderados) sendo estes considerados o sinal do domínio dos objectivos seleccionados na amostra.

1.3 As práticas avaliativas centradas nas redes conceptuais

Originárias de uma rede de pesquisas didácticas, estas práticas – sendo de verdade muito raras porque pressupõem um domínio conceptual aprofundado das disciplinas, raramente atingido explicitamente pelos próprios especialistas – supõem que o domínio, objecto da aprendizagem, é essencialmente da ordem do “saber declarativo” e que este deve poder ser expresso sob a forma de um conjunto de conceitos definidos de modo preciso, relacionados e hierarquizados.

A partir daí várias concepções de avaliação podem ser produzidas:

- (1) seleccionar um conjunto de pares de conceitos e examinar em que medida os conceitos e as suas relações são compreendidas de forma precisa (o número de relações entre os conceitos aumenta rapidamente com a extensão da matéria);
- (2) apresentar ao estudante uma rede conceptual incompleta e levá-lo a completar as lacunas (existe um número elevado de redes conceptuais lacunares incompletas);
- (3) interrogar o estudante a partir do conceito mais globalizante para testar a compreensão (no sentido etimológico do termo “tomar o conjunto dos elementos para formar um todo”).

As duas primeiras estratégias obedecem às mesmas regras que as anteriores, pois trata-se de destacar uma amostra representativa de questões para discriminar os alunos. A terceira estratégia é de uma outra ordem, pois um único conceito “integra” os outros.

1.4. As práticas avaliativas centradas nas actividades

Uma outra entrada, mais “natural” para alguns professores (muitas vezes ligados a movimentos da “nova” educação), reside nas actividades susceptíveis de serem geradas por uma matéria dada. Nesta óptica, existiria um conjunto de potenciais actividades de referência ligadas a uma matéria, de entre as quais, o avaliador escolheria uma amostra de actividades (reduzindo-se por vezes a uma única actividade). Neste caso,

caímos nos esquemas anteriores, a diferença é que a unidade da avaliação é a actividade em vez de ser o conteúdo, o conceito ou o objectivo específico. Este movimento prefigura, em certos aspectos, a abordagem pelas competências ou a abordagem pelos problemas.

1.5. As práticas avaliativas centradas

numa actividade ou num tema integrador

Muito frequentes nos partidários de uma “educação nova” e em certos inovadores que defendem uma abordagem interdisciplinar, estas práticas consistem em escolher uma actividade ou um tema susceptível de problematizar os mais importantes conteúdos e/ou actividades e/ou temas que foram objecto de aprendizagens anteriores. Não se trata de escolher uma amostra de actividades ou de temas, mas antes de imaginar uma actividade ou um tema integrador susceptível de interessar aos alunos. O avaliador será, assim, levado a fazer um balanço dos conteúdos e dos comportamentos aprendidos antes e criteriosamente reutilizados.

Estes balanços podem ser feitos:

- (1) quer numa óptica “normativa”: os alunos são situados uns em relação aos outros (ordenação em função da quantidade, eventualmente ponderada, de conteúdos ou de comportamentos reutilizados);
- (2) quer numa óptica “criteriada”: os critérios de mestria (mínimos e de aperfeiçoamento) são determinados sem preocupação de uma norma de classificação.

1.6. As práticas avaliativas centradas nas competências

Se não é novidade, a sua referência explicitamente central na concepção dos programas é mais recente. Deve muito aos trabalhos de Guy le Boterf (1994) que operou a transferência do conceito do mundo da formação nas empresas para o mundo da escola. Na prática, esta passagem é muitas vezes feita de forma desvirtuada. O próprio Le Boterf observa que, em muitos casos, em particular no contexto escolar, os actores veiculam um conceito “débil”, em particular quando os autores dos programas ou os professores falam de competências transversais.

Numa visão forte, o conceito de competência pode definir-se como a capacidade de uma pessoa mobilizar um conjunto de recursos (cognitivos, afectivos, gestuais, relacionais...) para realizar um categoria de tarefas ou resolver uma família de situações-problemas. Definida em termos mais pedagógicos, a competência é a capacidade de

mobilizar (identificar, combinar e activar) um conjunto de saberes, de saberes-fazer e de saber-ser para resolver uma família de situações-problemas (e não simples aplicações) ou, se se tratar de aprendizagens linguísticas, de produzir os actos de comunicação significativos (isto é, em que o emissor tem em conta o destinatário, a mensagem a transmitir e o contexto de comunicação).

Esta concepção «forte» do conceito de competência implica, tanto para quem concebe os programas como para o avaliador, que se identifiquem, em primeiro lugar, as famílias de situações-problemas ou os tipos de actos de comunicação em contexto, que se desejam fazer aprender ou avaliar.

As práticas avaliativas desta natureza podem ser de duas ordens:

- (1) identifica-se e apresenta-se aos alunos uma amostra de problemas a resolver ou de actos de comunicação a produzir; se a avaliação certificativa é de natureza pontual, o inconveniente deste modo de agir reside na amplitude de tempo necessário para fazer uma avaliação de qualidade;
- (2) fixa-se um objectivo final de integração que é uma macro-competência, encarregada de integrar o conjunto de competências importantes apreendidas pelo sujeito; é a abordagem que defendemos nos nossos diversos trabalhos, por que ela pode funcionar tanto por abordagens contínuas, como pontuais, colectivas como personalizadas; o seu valor depende essencialmente, portanto da qualidade da situação de integração escolhida (De Ketele e Roegiers, 1996; De Ketele e Gérard, 2005).

2. Avaliação das práticas avaliativas

A avaliação dos efeitos das práticas avaliativas pressupõe que se coloque o problema crucial dos critérios de referência. Neste sentido, e com base nos resultados de pesquisas anteriores, consideramos os seguintes critérios:

- (1) o grau de profundidade dos conhecimentos mais verdadeiros, gerados pela concepção da aprendizagem subjacente às práticas avaliativas;
- (2) a conservação dos conhecimentos
 - a curto prazo
 - a longo prazo;
- (3) o grau de interesse suscitado a curto ou a longo prazo;
- (4) o grau de interiorização dos efeitos das aprendizagens avaliadas;

(5) o grau de transferência;

(6) o grau de integração dos conhecimentos;

Pela leitura destes critérios facilmente nos apercebemos que eles não são estritamente independentes. Assim, por exemplo, as aquisições bem interiorizadas têm mais probabilidade de se conservar a longo prazo.

2.1. As práticas centradas nos conteúdos

As investigações que fizeram uma análise de conteúdo das práticas avaliativas centradas nos conteúdos mostram que perto de 95% das questões de avaliação são da ordem do saber-repetir ou saber-refazer o que foi dito ou feito aquando da aprendizagem. E sabemos, por outro lado, que este tipo de conhecimentos resiste muito mal ao tempo.

Duvidamos que seja grande o interesse gerado por uma concepção de aprendizagem e de avaliação em que “o todo é considerado como a soma das partes”. A avaliação sumativa, tal como o nome indica, assume bem este papel. Podemos, porém, imaginar que os professores entusiastas possam suscitar interesse pelo seu campo disciplinar. Mas, não é de longe uma regra geral, como sugere, por exemplo, o inquérito francês sobre o interesse pelas ciências: este, muito vivo à partida, decresce rapidamente com a introdução na escolaridade de um ensino das ciências mais clássico (mais formal e centrado nos conteúdos inscritos no programa).

As práticas avaliativas maioritariamente centradas no saber-repetir e no saber-refazer incitam mais os alunos a adoptar “abordagens de estudo superficiais” ou “abordagens de estudo estratégicas” (no sentido definido por autores como Entwistle). Há, pois, pouca interiorização dos conhecimentos submetidos a estudo, sobretudo quando praticamente não são postos relacionados com as vivências dos discentes.

Nesta concepção de aprendizagem a transferência é quase nula: só o que está muito próximo do que foi dito ou feito pode ser dominado.

Esta concepção da aprendizagem é pois, uma pedagogia de acumulação de conhecimentos justapostos, uma “pedagogia de gavetas” (abrimos e fechamos sucessivamente as gavetas de conteúdos-matérias). É, portanto, totalmente o oposto de uma pedagogia de integração (De Ketele, 1986).

2.2. As práticas centradas nos objectivos específicos

As práticas avaliativas centradas nos objectivos específicos têm o mérito de saber o que avaliam e de orientar as aprendizagens desse modo. A aprendizagem raramente é centrada em exclusivo nos saberes-repetir ou refazer

A comunicação dos objectivos aos alunos e a consciencialização de que as capacidades desenvolvidas são cada vez mais numerosas, podem ser motivantes. No entanto, muitas vezes estes objectivos aparecem demasiado formais e sem significado para os alunos. A sua acumulação em longas listas aumenta este sentimento.

A justaposição de objectivos, tanto ao nível da aprendizagem como da avaliação, explica sem dúvida a mediocridade do nível de conservação dos conhecimentos e do nível de transferência constatados, tanto pelos práticos como pelos investigadores.

Com este modelo, assistimos a uma outra forma de “pedagogia de gavetas”, muito behaviorista na concepção e onde, mesmo nos objectivos de alto nível taxonómico, a integração está pouco presente.

2.3. As práticas centradas nas actividades

As práticas centradas nas actividades privilegiam as aplicações que tornam activos os alunos e lhes permitem explorar os conhecimentos teóricos do campo disciplinar. Desta forma, as actividades reúnem em particular as categorias taxonómicas que Gagné qualificaria de “aplicação algorítmica” (utilização de um algoritmo acabado de aprender) e de “aplicação heurística” (o que implica a escolha de um ou mais algoritmos entre um conjunto de algoritmos conhecidos).

Esta pedagogia centrada na actividade do aluno é mais motivante para o aluno, na medida em que recebe reforços positivos suficientes graças ao sucesso das tarefas realizadas.

Não é, no entanto, certo que o aluno interiorize o que parece adquirido: com demasiada frequência as actividades são elaboradas para elas próprias e são insuficientemente ligadas umas às outras, condição fundamental para interiorizar e conservar as aquisições.

Nesta ordem de ideias, raramente podemos falar de transferência pois apenas as actividades bem sucedidas podem ser repetidas. Para isso, seria necessário conduzir as aprendizagens progressivas à integração.

2.4. As práticas centradas nas redes conceptuais

A concepção da aprendizagem subjacente a estas práticas destaca as relações que existem entre os conceitos que fundamentam um campo disciplinar. Esta concepção

forma mentes rigorosas, que poderão aprender outros conhecimentos mais facilmente, pois as bases conceptuais são sólidas. Estas práticas garantem que os conhecimentos são duradouros

Estas práticas são adequadas às mentes racionais que gostam da formalização. Podem, no entanto, ser demasiado pesadas para aqueles, e são muitos, que preferem as abordagens concretas.

Uma rede de conceitos correctamente articulados é favorável à transferência, pelo menos no que diz respeito às actividades formais. No entanto, a ausência de “vai e vem” entre teoria e prática, muito frequente neste tipo de aprendizagens, impede uma verdadeira interiorização dos conhecimentos.

Trata-se de facto de uma pedagogia de investigação no sentido formal, mas não necessariamente de investigação da significação *in situ*. Neste caso, não há uma verdadeira integração.

2.5. As práticas centradas numa actividade ou num tema integrador

Este tipo de práticas tem o grande mérito de implicar os alunos, na medida em que as actividades ou temas não foram escolhidos apenas com base nos interesses do professor.

O que foi feito pelos alunos, num clima de motivação, e com conhecimento de que os resultados serão positivos, conservam-se mais facilmente a longo prazo. Contudo, acreditamos que elas ultrapassam o simples nível dos saber-redizer e saber-refazer.

Dizer quais são as capacidades adquiridas pelas actividades exercidas é algo com que os professores geralmente se preocupam pouco ou que têm dificuldade em determinar. Podemos, no entanto, prever que passam o simples nível dos saberes-repetir e saber-refazer.

Na medida em que a ligação explícita é feita entre conteúdos do programa previsto e as actividades desenvolvidas em situações de integração, os conteúdos assumem sentido para os alunos. Podemos, então, esperar que certas transferências se possam operar para outras situações pouco distanciadas; isto requer, no entanto, que os alunos possam ter trabalhado em situações suficientemente numerosas e variadas. Para otimizar ainda mais a transferência era necessário intensificar o trabalho das relações formais entre conceitos fundamentais; o que não é, ainda, uma preocupação corrente destas práticas.

Neste tipo de práticas parece que os alunos interiorizam e integram muito mais procedimentos e ferramentas metodológicas do que conceitos; não é, contudo, impossível, que as actividades de natureza integradora tenham sido correcta e eficazmente conduzidas, mesmo que os alunos continuem com concepções erradas, relativamente aos conceitos de base.

2.6. As práticas centradas nos objectivos de integração

Este tipo de práticas privilegia, não uma justaposição de capacidades ou de objectivos específicos, mas o desenvolvimento de competências, explicitadas na altura, exercendo-se em situações significativas para o aluno.

Estas práticas produzem aquisições que ultrapassam, de longe, os simples saber-repetir ou saber-refazer e asseguram uma muito boa conservação dos conhecimentos. Assim sendo, estas actividades são quase sempre motivantes, quer pelo carácter activo das aprendizagens, quer pelo carácter significativo das situações.

Na medida em que a aprendizagem soube dosear progressivamente os objectivos de integração e trabalhou com situações suficientemente numerosas e variadas, pode-se esperar um mais alto nível de transferência do que nas outras concepções.

Ao contrário do modelo anterior, não existe o perigo, pelo menos em princípio, de privilegiar unicamente a aquisição de ferramentas metodológicas. De facto, a concepção de um objectivo terminal de integração supõe que se tenham previamente determinado os conceitos e os objectivos específicos mais importantes das aprendizagens anteriores. Deste modo, os processos de interiorização e de integração deveriam ser tanto mais importantes quanto mais as situações de aprendizagem fossem significativas e progressivas para o aluno.

3. Procedimentos para avaliar competências

Através da avaliação das práticas avaliativas o leitor terá compreendido que defendemos uma pedagogia de integração progressiva e, assim, de currículos centrados no desenvolvimento de competências. Esta concepção não implica uma rejeição, nem sequer uma negligência dos conteúdos-matérias, dos conceitos e das aplicações, antes pelo contrário, aumenta o nível de exigência: para não se tornarem «saberes ignorantes» (como diz Edgard Morin), estes conteúdos-matérias, estes conceitos e estas aplicações devem ser regulados e progressivamente mobilizados, através de actividades

de comunicação significativas, se se tratar de disciplinas linguísticas, e através de situações-problemas, se se tratar de disciplinas científicas.

Nesta secção, abordamos alguns procedimentos interessantes, mas insuficientemente praticados, para avaliar as competências no quadro de uma pedagogia de integração.

3.1. A escolha de situações significativas

Definidas estritamente, as competências são objectivos de integração. Idealmente, um objectivo de integração é caracterizado pelos seguintes atributos:

- Supõe que a competência se exerça numa situação de integração, isto é, numa situação complexa que contenha quer informação essencial, quer acessória, ou mesmo desnecessária, como acontece nas situações naturais da vida.
- Implica a mobilização, a combinação e a aplicação dos mais importantes saberes e saber-fazer abordados nas aprendizagens anteriores.
- Traduz-se num produto observável e avaliável.

Desenvolver uma abordagem centrada no desenvolvimento de competências pressupõe, antes de mais, a escolha de situações-problemas que obedecem a estas características.

No âmbito da aprendizagem de competências linguísticas, isto leva-nos a colocar a questão da escolha dos actos de comunicação mais apropriados, isto é, que permitam integrar progressivamente as aquisições linguísticas aprendidas e de lhes dar sentido. Nesta óptica, a escolha de situações de integração terminais é particularmente importante, porque orienta todo o processo de aprendizagem.

Assim, por exemplo, a tarefa seguinte proposta aos alunos no contexto de uma avaliação certificativa no final do ensino secundário é particularmente apropriada:

- redigir um artigo de duas páginas para os leitores de um semanário de grande tiragem:
- o artigo tem como função tornar mais conhecidos dois autores literários do programa do ensino secundário;
- o redactor-chefe da revista impõe os seguintes requisitos: um título atractivo atravessando as duas páginas, a apresentação dos dois autores na primeira meia página, um esquema explicativo que mostre os autores que influenciaram cada um dos nossos

autores e os que foram influenciados por eles (segunda parte da primeira página), a apresentação num texto seguindo as ideias mais importantes deste jogo de influências (primeira metade da segunda página), uma apreciação pessoal comparativa da obra dos autores.

Dado que estes dois autores estudados não foram comparados nas aulas (mas a comparação de obras foi objecto de aprendizagem) e dado que existe um grande número de duplas de autores susceptíveis de serem comparados, o copianço não é possível. Esta tarefa é, pois, susceptível de avaliar a capacidade do aluno em mobilizar todos os saberes e saber-fazer importantes, desenvolvidos nas aulas de Francês durante toda a escolaridade anterior (aspectos técnicos da língua, literatura, argumentação, etc.).

3.2. Definir critérios e indicadores

A avaliação de produções complexas pressupõe que o professor tenha feito, anteriormente, todo o trabalho de identificação dos critérios e dos indicadores de qualidade deste tipo de produção. Relembremos a diferença entre um critério e um indicador.

Um critério é uma qualidade e não é, portanto, directamente observável; um indicador é, ao contrário, um sinal concreto observável. Existem dois tipos de indicadores: em termos de presença ou de ausência de qualquer coisa desejada (exemplo: a produção contém uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão); em termos quantitativos (exemplo: número de erros ortográficos). Os indicadores não têm sentido por eles próprios; eles só têm sentido em relação aos critérios que pressupõem concretizar.

Assim, por exemplo, os habituais critérios comuns de fundo e de forma, utilizados para avaliar uma produção linguística, são qualidades procuradas, mas só avaliáveis se forem fruto de um trabalho de definição de critérios mais precisos, eles próprios traduzidos, na medida do possível, em indicadores observáveis pela produção. Se este trabalho não é feito pelo professor, ele terá muita dificuldade em guiar eficazmente o aluno na sua aprendizagem. Assim, um professor que não tenha feito o esforço de identificar os critérios e os indicadores de uma dissertação, comparando concretamente dissertações de níveis qualitativos diferentes, não está em condições de fazer uma outra coisa que não sejam discursos sobre a dissertação. Ficou demonstrado, na sequência dos trabalhos sobre a chamada avaliação “formadora”, que fazer com que os alunos procurem eles próprios esses critérios e indicadores era uma das melhores formas para o fazer progredir rápida e eficazmente na aprendizagem duma produção complexa.

3.3. O *portfolio*: um utensílio interessante para explorar

À semelhança do “livro impresso” que contém uma amostra das melhores produções de uma pessoa e que lhe permitem demonstrar as suas competências, o *portfolio* é, na origem, um dossiê no qual o aluno tomou nota de uma amostra de trabalhos que considera os melhores e que constituem a prova das competências adquiridas, na medida em que estes trabalhos foram avaliados pelo professor.

Como demonstra Weis (1998), esta concepção original evoluiu ao longo dos tempos. Assim, algumas práticas preconizam que o *portefolio* deve conter, não apenas os melhores trabalhos, mas também, e em particular, os trabalhos de outros níveis que permitem ao aluno constatar os progressos realizados ao longo do tempo. Cada vez mais, o *portfolio* é também utilizado como utensílio de comunicação entre os pais, os alunos e os professores.

Desde o seu surgimento, o *portefolio* tem sido objecto de tantos desenvolvimentos diferentes que cada vez mais se tende a distinguir o dossiê de aprendizagem do *portefolio*. O dossiê de aprendizagem é uma pasta onde o aluno regista o percurso da sua aprendizagem: trabalhos, dúvidas, fichas de leitura, grelhas de avaliação, auto-avaliações, hetero-avaliações, co-avaliações, trabalhos individuais complementares, resumos, planos de trabalho, etc. O dossiê de aprendizagem pode, desta forma, ter várias funções. A partir do dossiê de aprendizagem, o aluno constrói o seu *portefólio*: trata-se de seleccionar os documentos que têm a ver com as competências a validar e que testemunham o nível atingido. A tarefa do aluno é a de fornecer os registos pertinentes; a tarefa do professor é de avaliar as competências visadas pelo programa com base nos registos fornecidos; o júri final tem por tarefa validar o trabalho de avaliação efectuado pelos professores.

O dossiê de aprendizagem e o *portefolio* são instrumentos que merecem uma atenção particular nos sistemas de ensino e de formação que adoptem uma abordagem centrada no desenvolvimento de competências.

Bibliografia

- Le Boterf, Guy (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Editions d'Organisation
- Weis, J. (Ed. (1998). *Le portfolio. Mesure et évaluation en Education*. Vol.20, nº3, número thématique, pp.1-103
- De Ketele Jean-Marie (1999) *Vers de nouveaux modes d'évaluation des compétences*. Louvain-la-Neuve, UCL-CEDILL.
- De Ketele, Jean- Marie & Rogiers, Xavier (1996). *Méthodologie du recueil d'information*, Bruxelles: Ed. De Boeck

De Ketele, Jean - Marie (éd.) (1986). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles : De Boeck.

De Ketele, Jean-Marie & GERARD, François-Marie (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences, *Mesure et Évaluation en Éducation*. (No prelo).

Résumé

“Dites-moi comment vous évaluez et je vous dirai ce que vos élèves ou vos étudiants apprennent réellement!”. Nous pourrions ajouter dans bien des cas “... et je vous dirai votre conception réelle de l'apprentissage”.

En accord avec cet adage, notre communication repose sur trois temps: (1) une description des pratiques les plus courantes d'évaluation des apprentissages; (2) un essai d'évaluation des effets du choix d'un type de pratiques d'évaluation des acquis ; (3) une ouverture vers l'adoption de nouvelles démarches d'évaluation des compétences.

Abstract

“Tell me how do you evaluate and I will tell you how do your pupils or your students learn! We could add in many cases «... and I will tell you your real conception about learning.»”

According to this saying, our paper is based on three steps: (1) a description of the practices more frequent of student's assessment; (2) an essay of appraisal of the effects from the assignation of one type of assessment practices of the learning; (3) an openness for the adoption of new ways for the evaluation of competences.