

L'évaluation des compétences et l'importance du jugement



Gérard Scallon

*Professeur associé
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal*

Pendant plusieurs années et jusqu'à ce jour, les pratiques d'évaluation des apprentissages se sont accommodées sans trop de peine aux concepts de mesure et d'évaluation et elles se sont même développées malgré une certaine confusion entre les termes. L'évaluation est devenue une réalité qui englobe une foule d'opérations, et ce, sans que celles-ci ne fassent nécessairement appel au jugement des personnes qui évaluent. La pratique des examens objectifs, caractérisés par des tâches précises comme répondre aux questions à choix multiple, jouit d'une tradition solidement établie. Les résultats chiffrés obtenus à plusieurs examens sont traités arithmétiquement pour se fondre dans un résultat total qu'il reste à interpréter et à utiliser dans une mécanique de certification. L'évaluation de performances complexes, comme la production d'un texte écrit ou l'exposé oral, n'échappe pas à ce mouvement. Les tâches proposées aux élèves sont plus complexes et plus élaborées que celles qui composent les examens objectifs, mais le traitement arithmétique des résultats demeure sensiblement le même. Bien que ces productions soient notées d'après plusieurs critères, l'opération dite d'évaluation aboutit à des résultats chiffrés ou à des notes qui seront tôt ou tard additionnées.

Dans une approche par compétences, l'évaluation doit s'appuyer sur une méthodologie particulière d'une part reliée à la

nature même des situations-problèmes ou situations-tâches¹ traitées par les élèves évalués et, d'autre part, à l'analyse des résultats obtenus en cours d'études ou au terme de la formation.

Dans la vie courante, toute information se limite à une donnée stérile si elle ne repose pas sur le jugement. Ainsi, un patient peut connaître les résultats de son test pour le cholestérol et un investisseur la performance de ses actions à la bourse, mais ils doivent dégager le sens de ces données et, au mieux, faire appel à des spécialistes pour interpréter ces dernières. À l'instar de ces exemples, les résultats chiffrés lors des examens de rendement ne sont pas des jugements. Ils n'en correspondent pas moins à des pratiques d'évaluation dans le domaine des apprentissages. Il revient aux responsables du système éducatif de veiller à ce que ces résultats soient interprétés. Cependant, dans une approche par compétences, le processus d'évaluation doit être un peu plus élaboré.

Pour inférer une compétence, il faut concevoir des tâches complexes et faire appel au jugement des personnes chargées de la formation, et ce, à divers moments de la période d'apprentissage comme à son terme. Le processus de jugement diffère nettement de l'opération dite de « mesure » et dépasse largement le traitement arithmétique d'un ensemble de résultats chiffrés.

EN COMMENÇANT PAR LA FIN

Dans une approche par compétences, l'importance du jugement prend tout son sens lorsqu'il faut attester, certifier ou reconnaître jusqu'à quel point les élèves ont répondu aux attentes

1. Les auteurs sont déchirés sur ce terme. L'expression situation-problème est un terme qui convient bien aux sciences et aux mathématiques mais moins bien à d'autres domaines. Écrire un texte, composer une mélodie ne sont pas à proprement parler des problèmes. Le mot « tâche » est plus approprié. Le terme « situation » est ambigu (une situation d'évaluation peut correspondre à ce qui se déroule dans une salle d'examen sans pour autant référer à une tâche que l'élève doit traiter pour démontrer une compétence). L'expression « situation-tâche » a pour objet de lever l'ambiguïté tout en respectant l'usage répandu du mot « situation ».

***[Dans une approche par compétences]
En matière de rendement scolaire,
le recours à une note de passage
comme repère dans le jugement à porter
ne tient plus la route.***

d'un programme d'études. En matière de rendement scolaire, le recours à une note de passage comme repère dans le jugement à porter ne tient plus la route.

Nombre de programmes d'études ou de formation visent le développement de plusieurs compétences. Pour aborder le véritable enjeu qui se pose à l'évaluation à la fin d'une longue période de formation, nous allons supposer que la maîtrise par l'élève de chaque compétence visée a déjà été attestée, voire jugée de manière à la fois fiable et valide. Une question se pose alors pour ce qui est de la façon d'exprimer ce jugement. Une compétence doit-elle être jugée sur une base « tout ou rien » ou faut-il lui attribuer une cote « graduée » en se servant d'une échelle d'appréciation ? Le tableau 1 présente le profil qui pourrait être obtenu selon deux façons d'apprécier chaque compétence d'un ensemble donné.

Tableau 1

Contraste entre deux exemples de profil de compétences obtenus selon le mode d'appréciation

	JUGEMENT TOUT OU RIEN	COTES GRADUÉES (de 1 à 4)
Compétence 1	+	3
Compétence 2	-	2
Compétence 3	+	4
Compétence 4	+	3
Compétence 5	-	1

Compétence n	-	2

Il est important de souligner que le jugement porté à l'endroit de chaque compétence est basé sur le traitement de tâches complexes par chaque individu. Il faut donc recourir à des outils de jugement qui mettent en évidence la qualité de ce traitement, tant du point de vue du produit fini (les productions réalisées) que de celui de la capacité de faire appel aux connaissances et aux habiletés.

Le profil obtenu, à l'exemple de celui qui est illustré dans le tableau 1, doit être pris en compte dans un processus de certification (par exemple, pour décerner un diplôme). Bien qu'elles soient l'objet de règlements écrits qui varient d'un établissement à l'autre, les pratiques d'évaluation en cette matière sont peu connues. Le cas le plus simple qui nous ramènerait à une mécanique arithmétique serait celui d'exiger un nombre minimal de compétences à maîtriser, quelles qu'elles soient. Par exemple, en maîtriser six sur huit au total ! C'est le modèle dit « compensatoire », l'échec d'un élément étant compensé par la maîtrise d'un autre. Par ailleurs, un modèle plus complexe est utilisé dans un grand nombre de programmes de formation constitués de cours obligatoires et de cours à option. La maîtrise de certaines compétences bien identifiées peut alors être exigée (modèle dit conjonctif), alors que le principe du nombre minimal à atteindre peut s'appliquer aux autres compétences groupées en sous-ensembles (modèle compensatoire). Les personnes intéressées à la question peuvent consulter, entre autres, les ouvrages de Louis (1999), Trumbull et Farr (2000) et Scallon (2004).

À titre d'information, les connaissances et les habiletés de base qui entrent dans la manifestation des compétences n'ont pas été considérées pour la rédaction des lignes précédentes. Dans une perspective de jugement, cette prise en compte rend les règles de certification encore plus complexes. Haladyna et Hess (2000) ont abordé ce point en présentant le modèle dit « séquentiel » qui exige des individus évalués la maîtrise de connaissances de base et de savoir-faire avant que ces derniers soient admis à la vérification de leurs compétences.

LA NOTION DE COMPÉTENCE

L'attestation des compétences, au terme d'un programme de formation, doit être perçue comme l'aboutissement d'une longue suite d'événements dont les enseignantes et les enseignants ont été témoins. Comme nous allons le voir, le jugement occupe une place prépondérante dans ce processus. Mais avant de décrire la démarche d'évaluation qui a pour objet principal le suivi de la progression de chaque élève, il convient de s'arrêter sur la notion même de compétence. De l'avis de nombre d'auteurs qui ont fait écho au travail de Le Boterf (1994), dont Perrenoud (1995) et Roegiers (2000), la compétence se définit comme étant :

[...] la capacité, pour l'élève, de mobiliser ses propres ressources ou de faire appel spontanément à des ressources qui lui sont extérieures dans le but d'accomplir des tâches complexes d'une même famille.

Cette définition, comme toutes celles qui lui ont servi de source d'inspiration, rejoint des préoccupations d'évaluation. Les notions de situation complexe, de situation-problème ou de tâche à réaliser y apparaissent essentielles. Pour être dit compétent, un élève doit avoir fait quelque chose de tangible, et

ce, dans un contexte précis ayant des caractéristiques propres, à un tel point que la tâche à accomplir se distingue de celles utilisées pour inférer des savoirs ou des savoir-faire. Il faut que l'individu observé **pense de lui-même à utiliser ce qu'il sait et ce qu'il sait faire, et ce, à bon escient**. La démonstration de cette capacité ne tient pas à une situation-problème unique, mais à un ensemble de situations ayant sensiblement les mêmes exigences : en d'autres termes une famille de situations. Cette idée de famille prend toute son importance tant du point de vue de l'apprentissage que du point de vue de l'évaluation. En effet, il faut présenter aux élèves plusieurs situations pour qu'ils puissent s'exercer, celles-ci générant autant de moments d'observation qui vont aider à inférer chaque compétence. L'intégration de ces deux aspects de la formation des élèves va devoir être mieux articulée avec la pratique de l'évaluation dans une approche par compétences.

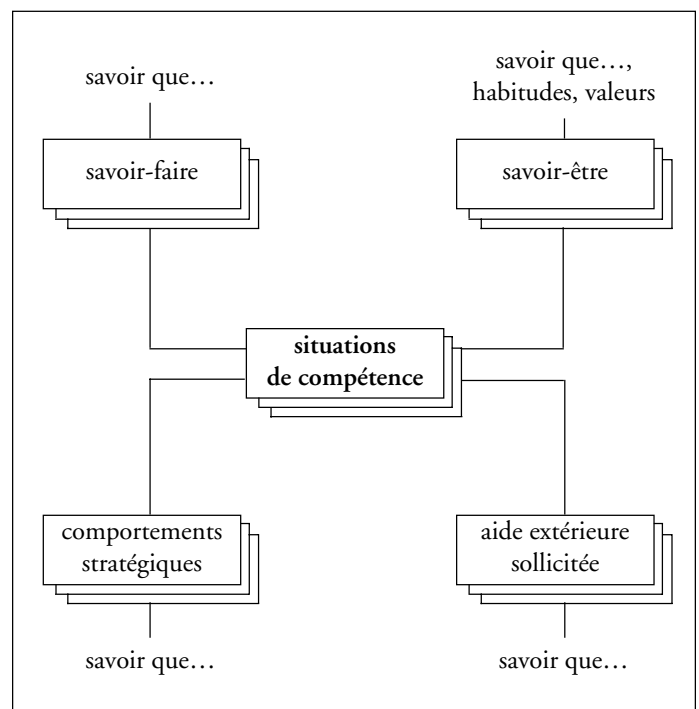
L'accomplissement de tâches complexes ou le traitement de situations-problèmes ou situations-tâches, par l'individu observé, est au cœur de la méthodologie de l'évaluation des compétences. C'est aussi l'un des points forts de la définition retenue. Pour mener à l'inférence d'une compétence, les situations présentées aux élèves doivent posséder des caractéristiques particulières dont celles d'être liées à une production concrète attendue. Ces situations doivent être de plus réalistes, voire authentiques comme en formation professionnelle. Mais, l'élément le plus critique tient à ce que la situation ou la tâche impose à l'élève la mobilisation de plusieurs ressources, tant celles qu'il possède dans son répertoire personnel que celles qui lui sont extérieures et qu'il doit solliciter spontanément, en toute autonomie (documents, personnes ressources, outils).

Les ressources personnelles auxquelles l'individu évalué doit faire appel pour démontrer une compétence dans l'accomplissement d'une tâche complexe se présentent en un nombre restreint de catégories : les savoirs (ou connaissances), les savoir-faire ou habiletés, les stratégies (savoir-faire choisis délibérément dans certaines circonstances) et les savoir-être. Cette dernière catégorie de ressources n'est pas facile à traiter si on tient à la confiner au domaine affectif comme on le fait généralement. Dans une approche par compétences, les savoir-être peuvent se manifester comme des habitudes bien ancrées chez l'individu et ajoutant une certaine qualité à son travail : le respect des règles de sécurité, la précision dans les calculs, la volonté de coopération et d'entraide et le souci de vérification ou le retour réflexif sur sa production.

Les situations de compétence devraient être analysées du point de vue des ressources à mobiliser. C'est une façon de valider les situations qui vont permettre aux élèves de démontrer leurs compétences, c'est-à-dire leur capacité de faire appel à leurs propres ressources comme à des ressources extérieures. Cette approche d'analyse exige beaucoup de jugement et de discernement. Afin de mieux comprendre la démarche dans l'examen d'une ou de plusieurs situations de compétence (situations-problèmes ou tâches complexes), voici une forme de diagramme ou « cartographie » présentée à la figure suivante.

Figure 1
Cartographie générale d'une famille de situations
du point de vue des ressources et
des catégories de ressources à mobiliser

L'accomplissement de tâches complexes ou le traitement de situations-problèmes ou situations-tâches, par l'individu observé, est au cœur de la méthodologie de l'évaluation des compétences. [...] Mais, l'élément le plus critique tient à ce que la situation ou la tâche impose à l'élève la mobilisation de plusieurs ressources, tant celles qu'il possède dans son répertoire personnel que celles qui lui sont extérieures et qu'il doit solliciter spontanément, en toute autonomie [...].



AVANT TOUTE FORME DE CERTIFICATION, ON DOIT ASSURER LA PROGRESSION

C'est un lieu commun que d'affirmer que la capacité d'utiliser à bon escient ce que l'on sait et ce que l'on sait faire se développe (certains diront « se construit ») progressivement. Mais, selon quelle progression ? En musique comme en gymnastique, les pièces à apprendre ou les routines à effectuer peuvent être graduées en complexité et en difficulté. L'approche ne convient pas à tous les domaines et peut apparaître difficile d'application comme en lecture, en écriture ou en résolution de problèmes mathématiques. La définition retenue de la compétence, où est mise en valeur la capacité de « mobiliser des ressources », indique un angle d'approche pour fonder le suivi de la progression des élèves dans le développement d'une ou de plusieurs compétences, soit celui du degré d'autonomie avec lequel ces derniers utilisent les ressources pertinentes pour le traitement de situations complexes d'une même famille (Becker, 2002).

À titre d'exemple, prenons la fabrication d'objets en bois dans le cadre de travaux manuels. Plusieurs projets peuvent être réalisés, du coffret de rangement à une maison d'oiseaux. Pour mener à bon terme chaque projet, l'individu doit faire

appel de lui-même à des savoirs, à des savoir-faire et à des savoir-être. Il doit être capable de prévoir les besoins en matériel et en outils, de lire un plan, etc. De plus, il lui faut respecter les règles de sécurité et vérifier la qualité de son travail à tout moment. Somme toute, un grand nombre de ressources à mobiliser, en d'autres termes un grand nombre de savoirs et de savoir-faire à utiliser à bon escient afin de compléter son projet. Or, la mobilisation de chaque ressource peut être jugée comme « réussie » ou non pour chaque projet réalisé (ou chaque situation), compte tenu de l'aide reçue pour exécuter le travail :

Non-mobilisation, même avec aide (indices ou incitation) 0
Mobilisation, mais avec aide +
Mobilisation sans aide (pleine autonomie) +°

Les symboles « 0 », « + » et « +° » (ou tout autre code) sont proposés pour représenter la progression de chaque élève dans un tableau synthèse faisant état de la performance à plusieurs situations, performance analysée selon les principales ressources à mobiliser. Le tableau 2 en fournit une illustration.

Tableau 2
Tableau synthèse illustrant le suivi de la progression d'un apprenti en travaux manuels sur bois

	SITUATIONS					
	1	2	3	4	5	R
Lecture d'un plan	---	---	+	+°	+°	oui
Planification	+	0	---	+	+°	oui
Façonnage	0	+	0	+°	+°	oui
Assemblage	+	0	+°	+°	+°	oui
Retour réflexif	0	0	+	+	0	?
Règles de sécurité	---	+	+	---	+	?

--- : ressource non pertinente ou non applicable

R : jugement de rétrospective qui prend appui sur des indices de progression obtenus

Le suivi de la progression de chaque élève, d'une situation à l'autre, ne va pas sans difficulté dans un contexte d'enseignement collectif ou simultané. La notation des productions obtenues, comme le veut une tradition bien établie en matière d'évaluation de productions complexes, peut toujours être réalisée en l'absence des élèves. La dimension « autonomie », à laquelle il est fait allusion dans l'exemple de suivi du tableau 2, exige cependant une présence ou tout au plus une certaine connaissance du « comment » chaque élève a travaillé. Il reste

à concevoir une méthodologie d'évaluation qui va permettre à des produits finis de livrer des indices de « mobilisation » de certaines ressources, ce qui assouplirait le suivi de la progression. Par exemple, la précision dans l'assemblage des parties d'un coffret de rangement réalisé peut être interprétée comme la démonstration d'une attitude de vérification. En revanche, on ne peut dégager le respect de certaines règles de sécurité d'un produit fini en travail manuel.

On aura remarqué que l'outil de jugement proposé à chaque situation du tableau 2, et ce, au regard de chaque ressource à mobiliser, est assez rudimentaire et s'apparente à une liste de vérification à trois catégories (non-mobilisation, mobilisation avec aide et mobilisation autonome). La tâche d'évaluation serait beaucoup plus laborieuse s'il fallait appliquer dans toute sa rigueur une grille d'évaluation, avec des critères accompagnés d'échelles de jugement plus raffinées. Plutôt que de pousser l'analyse de la performance à chaque situation, la démarche proposée, bien que superficielle en apparence, prend appui sur l'information que livrent plusieurs situations sensiblement de même nature. La démarche peut être généralisée à plusieurs compétences, qu'il s'agisse de dissertations littéraires, de bilans financiers ou de plans de soins infirmiers.

LE JUGEMENT DE RÉTROSPECTIVE

Le suivi de la progression fondé sur plusieurs tâches ou plusieurs situations conduit à une autre forme de jugement qui n'est pas négligeable : le jugement de rétrospective. Tôt ou tard dans la progression des élèves, et ce, pour chaque compétence, il y a lieu de faire le point, de dresser un bilan. Au lieu d'ajouter une autre situation afin que les élèves y démontrent de manière formelle leurs capacités, il apparaît possible de se servir de la « mémoire de l'évaluation » à même les résultats obtenus avec les situations déjà traitées en cours de route. C'est de cette manière que se forme le jugement de rétrospective, ainsi appelé pour bien marquer que ce dernier prend appui sur des indices de progression obtenus.

Dans un premier temps, c'est la capacité de mobiliser chaque ressource se rapportant à la compétence visée qui est jugée à un moment opportun. Il s'agit d'affirmer que l'individu observé est capable ou non d'utiliser à bon escient telle ou telle ressource qui entre dans la définition de la compétence. On obtient ainsi une succession de jugements exprimés par des « oui » et par des points d'interrogation marquant le doute, une succession que l'on pourrait interpréter comme un profil comme il est illustré dans la dernière colonne du tableau 2, marquée par la lettre « R » (R pour rétrospective).

Dans une perspective de relation d'aide, de régulation de la progression pour chaque élève, le profil qui vient d'être décrit pourrait demeurer tel quel, puisqu'il indique les points forts et aussi les points faibles qu'il faudrait travailler davantage. Dans une perspective de bilan provisoire ou de certification, le jugement de rétrospective sera vraisemblablement réduit à une cote unique exprimée sous la forme d'un chiffre (qui peut varier de 1 à 4) ou d'une lettre. Il faut alors édicter des règles qui associent des descriptions de performance à chacune des cotes à utiliser. À titre d'exemple, la cote 4, la plus élevée, sera remise à l'élève qui aura démontré sa capacité de mobilisation de la plupart des ressources requises pour traiter des tâches

complexes reliées à une compétence. Pour la cote 3, quelques imperfections seront tolérées, et ainsi de suite pour l'attribution des cotes suivantes. Les descriptions auxquelles on vient de faire allusion se présentent dans une succession de paragraphes qui constituent les échelons d'une échelle descriptive globale, un procédé maintes fois décrit dans les écrits portant sur l'évaluation.

Le véritable enjeu qui se pose au jugement de l'enseignante ou de l'enseignant, ou encore de toute personne chargée de l'évaluation, est celui de déterminer l'échelon et, par conséquent, la cote (de 1 à 4) que doit recevoir chaque élève selon le profil qui se dégage du jugement de rétrospective. Avec l'utilisation des échelles descriptives, nous sommes arrivés à l'étape la plus critique de l'aventure « jugement » dans une approche par compétences. La rédaction des échelons qui doivent décrire des niveaux de performance comporte beaucoup d'arbitraire. La correspondance à établir entre l'un de ces échelons et la compétence inférée de chaque élève est sans doute la contrepartie subjective du processus d'évaluation.

LORSQUE LE JUGEMENT EST LUI-MÊME JUGÉ

Le domaine de la mesure et de l'évaluation, comme champ d'étude, accorde une place importante aux contrôles de qualité. Les instruments, les outils, voire les démarches d'évaluation doivent être fidèles et valides. L'importance qu'il faut accorder au jugement dans une approche par compétences en fait un impératif incontournable. Dans le cadre du suivi de la progression, les situations doivent permettre aux élèves de développer et d'exercer leurs compétences, c'est-à-dire d'exercer leur capacité de mobiliser leurs savoirs, leurs savoir-faire et leurs savoir-être. Par la même occasion, les données recueillies sur le travail accompli doivent conduire à des jugements éclairés pour ce qui est d'assurer la progression de chaque élève et, dans certains cas, d'apporter les ajustements ou les correctifs qui s'imposent.

***L'importance qu'il faut accorder au jugement
dans une approche par compétences,
[...] fait [du contrôle de qualité]
un impératif incontournable.***

Dans le cadre de la sanction ou de la certification, les contrôles de qualité sont tout aussi importants mais présentent un enjeu de tout autre ordre que celui évoqué pour le suivi de la progression. La gravité des décisions liées à la certification ou à la remise de diplômes, par exemple, exige des précautions particulières, ne serait-ce que sous l'angle de la justesse des jugements. Le dispositif le plus courant d'évaluation est associé

au verdict d'une seule personne qui cote les travaux ou les performances de plusieurs élèves. Or, ce dispositif ne permet pas de révéler le degré de subjectivité inhérent à la procédure d'évaluation. Avec le verdict d'une autre personne et au mieux d'une troisième, il devient possible d'éprouver la qualité du processus d'évaluation en termes de diminution de la subjectivité dans le processus. À titre d'exemple, le tableau 3 présente une situation d'évaluation de trois élèves (J. C., P. A., M. N.) par trois personnes (A, B, C).

Tableau 3
Cas fictif montrant l'appréciation du travail
de trois élèves par trois juges

ÉLÈVES	JUGES		
	A	B	C
J. C.	3	2	3
P. A.	4	5	2
M. N.	2	4	5

À vue d'œil, on constate des écarts importants d'un juge à l'autre dans l'appréciation des élèves. Ainsi, l'élève M. N. reçoit la cote 2, la cote 4 ou la cote 5 selon la personne qui l'a évalué. Dans un dispositif ne faisant intervenir qu'un seul juge, la disparité ainsi observée est tout simplement masquée. Compte tenu des trois appréciations par élève, quelle est la cote la plus juste ? Avec un plus grand nombre d'élèves, le problème soulevé ici ne sera pas toujours aussi évident que celui qui est illustré dans l'exemple. Il faut alors recourir à l'un ou l'autre coefficient de concordance indiquant le degré auquel des personnes différentes s'entendent pour apprécier un lot de productions (Scallon, 2004).

On comprendra qu'un faible degré de concordance doit être interprété comme un signal d'alarme qui rend périlleuse la démarche d'évaluation devant conduire à des décisions importantes. La préoccupation évoquée ici rejoint de très près les grands principes énoncés dans les politiques d'évaluation en ce qui a trait à la justice, à l'équité et à la transparence, entre autres. Les principaux correctifs à apporter sont de deux ordres. D'une part, une révision de l'outil d'évaluation, que ce soit la grille d'évaluation ou l'échelle descriptive pour l'attribution des cotes, doit être envisagée. D'autre part, il y a lieu de former² les personnes responsables de l'évaluation au moyen de copies types aux caractéristiques et aux qualités connues.

2. Il est question ici d'un procédé par lequel on fait évaluer par des juges « apprentis » des productions qui ont déjà été évaluées par des « experts », et ce, afin de confronter le jugement des apprentis à celui des experts. Les juges en formation peuvent alors recevoir une rétroaction.

L'appréciation de la compétence des élèves ne dépend pas que des personnes qui les évaluent. La situation ou la tâche retenue pour l'évaluation est aussi un facteur à ne pas négliger. De nombreuses études ont démontré qu'à compétence égale, des élèves ne réussissent pas au même degré les mêmes tâches. Il s'agit de l'interaction statistique « sujet x tâche ». C'est ainsi que le thème spécifique à discuter pour évaluer la pensée critique ou le cas problème à traiter pour évaluer la compétence clinique en médecine peuvent susciter des réactions émotives différentes d'un individu à l'autre ou solliciter un degré d'engagement qui n'est pas le même pour tous, et ce, chez des individus de compétence égale. Parkes (2001) a produit un article fort bien documenté sur le sujet en liant ce phénomène à un problème de transfert. L'une des solutions qui peut être envisagée est celle d'avoir recours à plus d'une situation pour inférer une compétence. Cette solution rejoint quelque peu un élément de la définition retenue de la compétence qui se rapporte à l'idée de « famille » de situations.

Somme toute, la conception des situations pour inférer une même compétence s'aborde sous deux angles. Ces situations doivent d'abord être conçues de telle sorte qu'elles sollicitent la mobilisation de plusieurs ressources afin de concrétiser le processus d'évaluation. De plus, le recours à l'utilisation de plusieurs situations s'impose pour contrer le phénomène indésirable de l'interaction statistique « sujet x tâche ».

EN CONCLUSION

Le présent article avait pour but de souligner l'importance du jugement lors du traitement de l'évaluation des apprentissages dans le cadre d'une approche par compétences. Si la pratique des examens objectifs s'applique à des objectifs d'apprentissage reliés à des savoirs et à des savoir-faire de base, cette méthodologie est dépassée pour inférer une ou des compétences. En outre, il faut fonder l'appréciation des performances sur la qualité du travail accompli et sur la capacité des élèves de se servir de ce qu'ils savent et de ce qu'ils savent faire, rejoignant ainsi tout l'essentiel de la définition retenue de la compétence, soit la capacité d'utiliser à bon escient ou de mobiliser diverses ressources pour traiter des situations complexes. Enfin, la mécanique d'addition de résultats chiffrés pour constituer une note finale ne convient plus dans une approche par compétences, elle ne peut aucunement se substituer au jugement professionnel, notamment celui des enseignantes et des enseignants premiers responsables de la formation des individus.

L'importance du jugement apparaît dès les premiers instants de la progression de chaque individu en formation. La mobilisation de diverses ressources pour traiter de situations-problèmes ou pour accomplir des tâches complexes est le fruit d'un long apprentissage qui doit être suivi de près et être objet de régulation. Le choix de situations à la fois propices à cet apprentissage et sources d'indices d'une maîtrise graduelle de

la compétence est très certainement une question de jugement. Chaque situation à concevoir doit en effet être reliée à la cartographie de la compétence visée qui met en évidence les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être à mobiliser.

La méthodologie de l'évaluation touchant la progression dans la maîtrise de chaque compétence reste à développer. Le principe « d'autonomie » avec laquelle chaque élève parvient à mobiliser diverses ressources, et ce, d'une situation à l'autre, a été retenu comme base des jugements de la progression et de rétrospective. Le bilan ainsi constitué peut demeurer sous la forme d'un profil indiquant les points forts et les points faibles à améliorer. Toutefois, ce bilan peut être résumé en une cote globale à être communiquée ou consignée dans un bulletin. Il faut alors recourir à des outils de jugement, dont l'échelle descriptive globale constituée de quelques paragraphes descripteurs de la compétence visée. La rédaction de cette échelle et son utilisation font grandement appel au jugement.

La certification, n'échappe pas au processus de jugement, bien au contraire. Les compétences visées dans un programme d'études étant vérifiées, attestées comme maîtrisées ou non, il reste à les combiner pour rendre opérationnelles les exigences de réussite du programme. C'est à ce niveau du processus d'évaluation dans une approche par compétences que la démarcation avec les procédés traditionnels est la plus prononcée. Les pratiques développées en ce domaine apparaissent encore méconnues ou timides et semblent relever d'une approche plus qualitative que quantitative.

Il est un dernier point à ne pas négliger lorsqu'il est question de traiter de l'importance du jugement dans une approche par compétences. La démarche d'évaluation exige beaucoup des enseignantes et des enseignants, et il faudra envisager tôt ou tard des activités de formation ou de perfectionnement qui leur sont destinées. Dans le cadre d'une approche par compétences, non seulement les personnes responsables de la formation interviennent-elles dans le processus d'évaluation, mais les élèves eux-mêmes doivent être mis à contribution, un élément incontournable dans un contexte d'enseignement postsecondaire.

Là aussi, il y a une démarcation importante avec l'évaluation traditionnelle. La pratique des examens requiert une certaine technologie de base, dont la rédaction de questions et le traitement des résultats, peu propices à la participation des élèves à leur évaluation. Toutefois, il est possible d'enseigner à ces derniers à concevoir leurs propres outils d'autoévaluation en lien avec le contenu des examens (Scallon, 1999), mais la démarche est laborieuse. Dans une approche par compétences, l'autoévaluation des élèves est cruciale car la capacité de porter un jugement sur sa progression fait partie intégrante de la compétence, voire de toute compétence. Par ailleurs, le retour réflexif par l'élève sur ce qu'il est en voie d'accomplir ou qu'il

a accompli est la pierre angulaire d'un grand nombre d'énoncés de compétence. Sans nul doute, la capacité de jugement est elle-même une compétence à développer chez les élèves et c'est d'ailleurs l'un des buts du portfolio ou dossier d'apprentissage. ■

gerard.scallon@videotron.ca

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BECKERS, J., *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*, Bruxelles, Éditions Labor, 2002.
- HALADYNA, T. et R. HESS, « An Evaluation of Conjunctive and Compensatory Standard-setting Strategies for Test Decisions », *Educational Assessment*, vol. 6, n° 2, 2000, p. 129-153.
- LE BOTERF, G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'organisation, 1994.
- LOUIS, R., *L'évaluation des apprentissages en classe. Théorie et pratique*, Laval, Études vivantes, 1999.
- PARKES, J., « The Role of Transfer in the Variability of Performance Assessment Scores », *Educational Assessment*, vol. 7, n° 2, 2001, p. 143-164.
- PERRENOUD, P., « Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 9, n° 1, 1995, p. 20-24.
- ROEGIER, X., *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000.
- SCALLON, G., *L'évaluation formative*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (ERPI), 1999.
- SCALLON, G., *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (ERPI), 2004.
- TRUMBULL, E. et B. FARR, *Grading and Reporting Student Progress in an Age of Standards*, Norwood (Mass.), Christopher-Gordon, 2000.

Gérard SCALLON a obtenu son doctorat en théorie de l'éducation avec spécialisation en mesure et évaluation à l'Ontario Institute for Studies in Education de l'Université de Toronto. Il est professeur en évaluation des apprentissages à la faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Laval depuis 1968. Auteur de deux ouvrages sur l'évaluation formative (1988 et 1999), il a aussi publié plusieurs articles dans des revues scientifiques. L'avènement des programmes par compétences a suscité chez lui un intérêt particulier pour les pratiques renouvelées en évaluation. Telle est l'orientation de son nouveau livre *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, paru tout récemment aux Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (ERPI).