

## L'évaluation des compétences et l'importance du jugement

*Gérard Scallon*

Professeur associé

Faculté des sciences de l'éducation Université Laval

### INTRODUCTION

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 trop de discernement. La pratique des examens à correction objective, caractérisés par des tâches précises comme le sont les 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 étudiants sont plus complexes et plus élaborées que celles qui composent les examens à correction objective 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.

Ce ne sont pas là les seules caractéristiques dont on peut se servir pour décrire les pratiques d'évaluation. Dans une approche par compétences, l'évaluation doit emprunter une méthodologie particulière qui tient à la nature même des situations-tâches que les étudiants évalués doivent traiter et qui tient également au traitement des résultats obtenus soit en cours de route, soit au terme de leur formation.

Dans la vie de tous les jours nous sommes pourtant exposés à des informations qui, comme telles, ne tiennent pas toujours du jugement. Un patient peut être informé que son taux de cholestérol est de 9,24 mmol/L et un investisseur que ses actions en bourse ont augmenté de 0,05 \$. Ce sont des informations «froides» dénuées de toute interprétation. Est-ce beaucoup? Est-ce peu? Est-ce normal? Il revient à chaque individu de dégager ce que ces informations signifient et, au mieux, de se faire aider par un professionnel spécialiste. Et il ne vient à l'esprit de personne d'additionner plusieurs taux de cholestérol relevés chez un individu! Les résultats chiffrés à des examens de rendement tout comme la somme de plusieurs de ces résultats 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, la tendance observée ne suffit pas.

Pour inférer une compétence, il faut concevoir des tâches complexes qui exigent beaucoup plus des étudiants que simplement répondre à des questions précises comme dans le cas des examens à correction objective. Pour inférer une compétence, il faut également 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 est nettement différent de l'opération «mesure» et va beaucoup plus loin que le traitement arithmétique d'un ensemble de résultats chiffrés. C'est le sens qu'il faut donner au titre de cette conférence *L'évaluation des compétences et l'importance du jugement*.

## 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 étudiants et les étudiantes ont répondu aux attentes 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'étudiant ou l'étudiante 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 fait voir 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
<i>Compétence 1</i>	+	3
<i>Compétence 2</i>	-	2
<i>Compétence 3</i>	+	4
<i>Compétence 4</i>	+	3
<i>Compétence 5</i>	-	1
---		
<i>Compétence n</i>	-	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 à ses connaissances et à ses habiletés. Nous sommes loin de l'approche des examens à correction objective!

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. Un cas plus complexe est celui qui rejoint 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). La méthodologie à déployer ne peut être traitée en détail ici. Les personnes qui veulent approfondir leur réflexion peuvent se référer à quelques ouvrages, entre autres : Louis (1999), Trumbull et Farr (2000) et Scallon (2004).

Dans ce qui vient d'être dit, les connaissances et les habiletés de base qui entrent dans la manifestation des compétences n'ont pas été considérées. Il faut sans doute en tenir compte, ce qui rend les règles de certification plus complexes dans une perspective de jugement. Haladyna et Hess (2000) en ont traité dans le modèle dit « séquentiel » qui exige des individus évalués la maîtrise de connaissances de base et de savoir-faire avant d'être admis à la vérification de leurs compétences. Sans verser dans la caricature, on pourrait parler de « course à obstacles ».

## LA NOTION DE COMPÉTENCE

L'attestation des compétences, au terme d'un programme de formation, doit être vue comme l'aboutissement d'une longue suite d'événements dont les enseignants et les enseignantes ont été témoins. Comme nous allons le voir, le jugement y occupe une place prépondérante. Mais avant de décrire la démarche d'évaluation qui a pour objet principal le suivi de la progression de chaque étudiant, 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'étudiant ou pour l'étudiante, de mobiliser ses propres ressources ou de faire appel lui-même ou elle-même à des ressources qui lui sont extérieures dans le but de traiter des situations complexes d'une même famille. »**

Cette définition, comme toutes celles qui lui ont servi de source d'inspiration, rejoint des préoccupations d'évaluation. La notion de situation complexe, de situation problème ou de tâche à réaliser y apparaît essentielle. Pour être dit compétent, un étudiant ou une étudiante doit avoir fait quelque chose de tangible, et ce, dans un contexte précis ayant des caractéristiques propres. Ces caractéristiques sont telles 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-tâche unique, mais à un ensemble de situations ayant sensiblement les mêmes exigences, c'est-à-dire qui forment 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 étudiants plusieurs situations pour qu'ils puissent s'exercer. Et ce sont autant de moments d'observation qui vont aider à inférer chaque compétence. L'intégration de ces deux perspectives va devoir être mieux articulée avec la pratique de l'évaluation dans une approche par compétences.

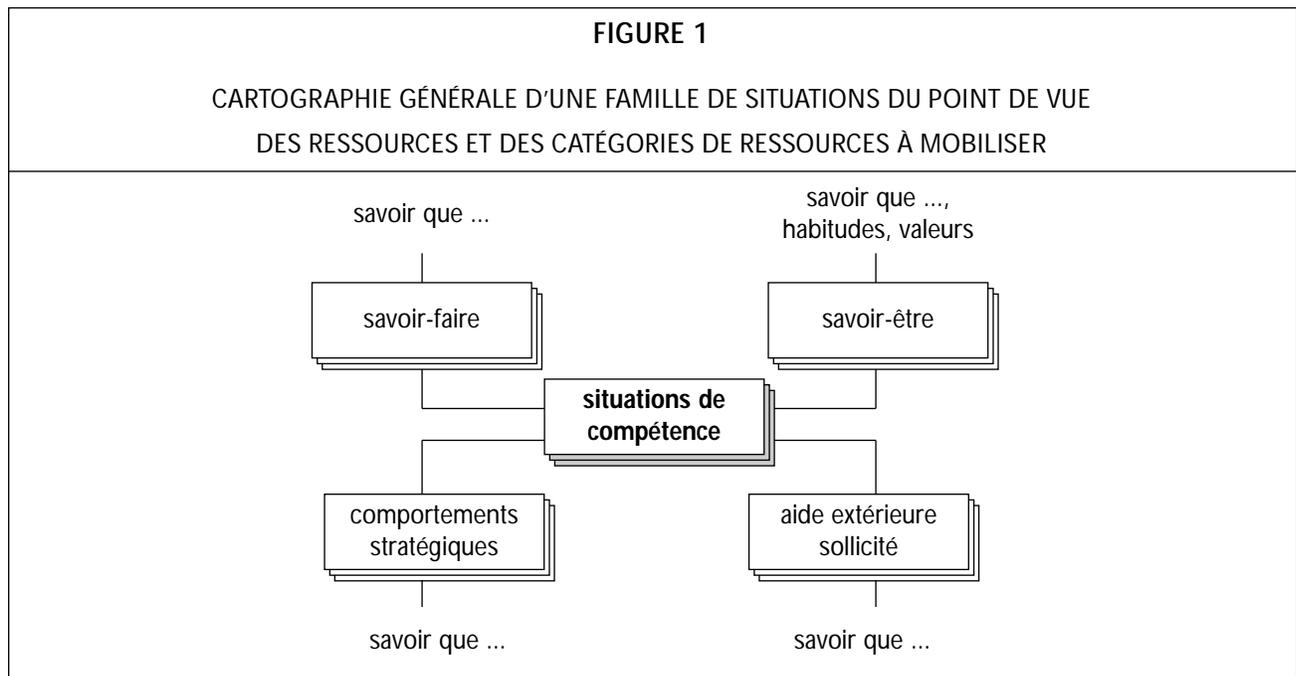
L'accomplissement de tâches complexes ou le traitement de situations problèmes, par l'individu observé, est au cœur de la méthodologie de l'évaluation des compétences. C'est aussi l'un des points forts de la définition retenue.

Pour mener à l'inférence d'une compétence, les situations-tâches 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 on peut le faire en formation professionnelle. Cependant, l'élément le plus critique tient à ce que la

situation-tâche impose à l'étudiant et à l'étudiante la mobilisation de plusieurs ressources, tant celles qu'il ou elle 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 ressource n'est pas facile à traiter si on tient à la confiner au domaine affectif tel que décrit traditionnellement. Dans une approche par compétences, les savoir-être peuvent se manifester comme des habitudes bien ancrées chez l'individu et qui ajoutent une certaine qualité à son travail. C'est le respect des règles de sécurité en milieu de travail, c'est la précision dans les calculs, c'est la volonté de coopération et d'entraide dans certaines situations et c'est aussi 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-tâches qui vont permettre aux étudiants et aux étudiantes de démontrer leurs compétences, c'est-à-dire leur capacité de faire appel à leurs propres ressources comme à des ressources extérieures. L'approche suggérée ici n'a rien de statistique. Au contraire, ce travail d'analyse exige beaucoup de jugement et de discernement. Pour mieux visualiser ce à quoi on arrive dans l'examen d'une ou de plusieurs situations de compétence, l'auteur de ces lignes propose une forme de diagramme, une « cartographie » présentée de façon générale dans la figure 1.



### AVANT DE CERTIFIER, IL Y A LA PROGRESSION À ASSURER

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 selon leur complexité et leur 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, avec l'insistance sur la capacité de « mobiliser des ressources » qui lui est essentielle, suggère une piste pour fonder le suivi de la progression des étudiants et des étudiantes dans le développement d'une ou de plusieurs compétences. Il s'agit du degré d'autonomie avec lequel les ressources pertinentes au traitement de situations complexes d'une même famille sont utilisées par les étudiants et les étudiantes. Cet aspect est bien mis en évidence dans l'ouvrage récent de Beckers (2002).

Prenons comme exemple la fabrication d'objets en bois dans le cadre de travaux manuels. Plusieurs projets à réaliser peuvent être envisagés : un coffret de rangement, une maison d'oiseaux, un porte-cravates, etc. Pour mener à bon terme chaque projet, l'individu « bricoleur » ou l'apprenti doit faire appel de lui-même à des savoirs, à des savoir-faire et à des savoir-être. Cet apprenti doit être capable de prévoir les besoins en matériel et en outils, de lire un plan dans certains cas, de penser par lui-même à utiliser efficacement divers outils de façonnage (scies à découper et rabots, entre autres). Il lui faut également connaître divers modes d'assemblage. Enfin, sur le plan des habitudes à développer, il lui faut respecter les règles de sécurité (le port de verres protecteurs, par exemple) et vérifier à tout moment la qualité de son travail. Il y a donc beaucoup de ressources à mobiliser, c'est-à-dire beaucoup de savoirs et de savoir-faire à utiliser à bon escient pour compléter divers projets. Or, la mobilisation de chaque ressource peut être jugée comme « réussie » ou non à chacun des projets à réaliser (ou à chaque situation-tâche) en tenant compte 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 étudiant et étudiante dans un tableau synthèse faisant état de la performance à plusieurs situations-tâches, 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-TÂCHES					
	1	2	3	4	5	R
<i>Lecture d'un plan</i>	---	---	+	+ <sup>0</sup>	+ <sup>0</sup>	oui
<i>Planification</i>	+	0	---	+	+ <sup>0</sup>	oui
<i>Façonnage</i>	0	+	0	+ <sup>0</sup>	+ <sup>0</sup>	oui
<i>Assemblage</i>	+	0	+ <sup>0</sup>	+ <sup>0</sup>	+ <sup>0</sup>	oui
<i>Retour réflexif</i>	0	0	+	+	0	?
<i>Règles de sécurité</i>	---	+	+	---	+	?

--- Ressource non pertinente ou non applicable

Le suivi de la progression de chaque étudiant, d'une situation-tâche 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 étudiants. 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 étudiant, chaque étudiante, 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-tâche 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-tâche, la démarche proposée, bien que superficielle en apparence, prend appui sur les informations que livrent plusieurs situations-tâches 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 situations-tâches, conduit à une autre forme de jugement qui n'est pas négligeable : le jugement de rétrospective. Tôt ou tard dans la progression des étudiants, et ce, pour chaque compétence, il y a lieu de faire le point, de dresser un bilan. Plutôt que de convoquer les étudiants au traitement d'une autre situation-tâche, pour leur demander de démontrer de manière formelle ce dont ils sont capables, il apparaît possible de se servir de la « mémoire de l'évaluation » à même les résultats obtenus avec les situations-tâches déjà traitées en cours de route. C'est ainsi que se forme le « jugement de rétrospective », ainsi appelé pour bien marquer que ce jugement 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 (l'apprenti dans notre exemple) 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, succession que l'on pourrait interpréter comme un profil tel qu'illustré dans la dernière colonne du tableau 2, celle de droite marquée par la lettre « R » (R pour rétrospective).

Dans une perspective de relation d'aide, de régulation de la progression pour chaque étudiant et étudiante, 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. Par exemple, pour recevoir la cote 4 – la plus élevée – l'étudiant ou l'étudiante doit avoir démontré sa capacité de mobilisation de la plupart des ressources requises pour traiter des tâches complexes reliées à une compétence. Pour ce qui est de la cote 3, quelques imperfections seront tolérées. Et ainsi de suite pour attribuer les cotes suivantes. Les descriptions auxquelles nous venons de faire allusion se présentent dans une succession de paragraphes qui constituent les échelons d'une échelle descriptive globale. Le procédé a été maintes fois décrit dans les écrits sur la *performance assessment*.

Le véritable enjeu qui se pose au jugement de l'enseignant ou de l'enseignante, 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 étudiant, chaque étudiante, 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 étudiant et de chaque étudiante 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 et cette importance doit être relativisée selon le contexte dans lequel se pratique l'évaluation.

Dans le cadre du suivi de la progression, les situations-tâches doivent permettre aux étudiants et aux étudiantes de développer et d'exercer leurs compétences, c'est-à-dire d'exercer leur capacité de mobiliser leur savoir, leur savoir-faire et leur 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 chacun et de chacune et, dans certains cas, d'apporter les ajustements ou les correctifs qui s'imposent.

Dans le cadre de la sanction ou de la certification, les contrôles de qualité sont tout aussi importants, mais présentent un enjeu d'un 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 du point de vue 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 étudiants. 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 du point de vue de la subjectivité qui doit être réduite. Le tableau 3 présente une illustration de ce qui pourrait arriver avec trois étudiants dont la prestation a été cotée, de 1 à 5, par trois personnes juges (A, B et C).

TABLEAU 3			
CAS FICTIF MONTRANT L'APPRÉCIATION DU TRAVAIL DE TROIS ÉTUDIANTS PAR TROIS JUGES			
ÉTUDIANT OU ÉTUDIANTE	JUGES		
	A	B	C
<i>J. C.</i>	3	2	3
<i>P. A.</i>	4	5	2
<i>M. N.</i>	2	4	5

À vue d'œil, on constate des écarts importants d'un juge à l'autre dans l'appréciation des étudiants. Par exemple, l'étudiant 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. Connaissant trois appréciations par étudiant ou par étudiante, quelle cote est alors la plus juste des trois? Avec un grand nombre d'étudiants, le problème soulevé ici ne sera pas toujours aussi visible 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) a décrit et commenté quelques-uns des coefficients pouvant être utilisés selon le dispositif d'évaluation faisant appel à plusieurs juges.

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 : premièrement, une révision de l'outil d'évaluation peut s'imposer, soit la grille d'évaluation ou l'échelle descriptive qui a servi à attribuer des cotes; deuxièmement, l'entraînement des personnes juges avec des copies types dont on connaît les caractéristiques et les qualités.

L'appréciation de la compétence des étudiants ne dépend pas que des personnes qui les évaluent. La situation-tâche retenue pour l'évaluation est aussi un facteur à ne pas négliger. De nombreuses études ont démontré qu'à compétence égale, des étudiants ou des étudiantes ne réussissent pas au même degré les mêmes situations-tâches. Il s'agit de l'interaction statistique « sujet x tâche ». C'est ainsi que le thème à disserter pour la pensée critique, tout comme le cas clinique à traiter en médecine, peut influencer sur la performance des individus, pourtant 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-tâche 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.

En bref, en concevant des situations-tâches pour inférer une même compétence, la préoccupation est double. D'abord, ces situations doivent être telles qu'elles sollicitent des individus observés la mobilisation de plusieurs ressources, ce qui est une question de validité. Ensuite, le phénomène indésirable de l'interaction statistique « sujet x tâche » impose le recours à plus d'une situation.

## EN CONCLUSION

Cette conférence avait pour but de mettre en évidence l'importance du jugement lorsqu'il est question de traiter d'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. La pratique des examens à correction objective s'applique toujours à des objectifs d'apprentissage se rapportant à des savoirs et à des savoir-faire de base, mais pour inférer une ou des compétences, la méthodologie est dépassée. Il faut recourir à des tâches complexes pour inférer une ou des compétences chez les étudiants et les étudiantes. Ce n'est pas tout ! Il faut, de plus, fonder l'appréciation des performances sur la qualité du travail accompli, mais aussi sur la capacité de ces étudiants et de ces étudiantes de se servir de ce qu'ils savent et de ce qu'ils savent faire. On rejoint ainsi tout l'essentiel de la définition qui a été retenue de la compétence. Rappelons que celle-ci se définit par la capacité d'utiliser à bon escient ou de mobiliser diverses ressources pour traiter de situations complexes. Enfin, la mécanique d'addition de résultats chiffrés pour constituer une note finale ne convient plus dans une approche par compétences. Cette mécanique ne peut aucunement se substituer au jugement professionnel, notamment celui des enseignants et des enseignantes, premiers responsables de la formation des individus.

L'importance du jugement apparaît dès les premiers instants de la progression de chaque individu en formation. On doit penser que 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 l'objet de régulation. Le choix de situations-tâches propices à cet apprentissage tout en livrant les indices d'une maîtrise graduelle de la compétence est très certainement une question de jugement. Chaque situation à concevoir doit, en effet, s'accorder avec la cartographie de la compétence visée qui met en évidence les savoirs, le savoir-faire et le savoir-être à mobiliser. C'est un travail d'analyse qui n'a rien de mécanique.

La méthodologie de l'évaluation touchant la progression dans la maîtrise de chaque compétence reste à développer. Le principe « d'autonomie » avec laquelle chaque étudiant, chaque étudiante, parvient à mobiliser diverses ressources, et ce, d'une situation-tâche à l'autre, a été retenu comme base du jugement de la progression et aussi comme base du jugement 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, le 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 – et c'est par là que cette conférence a commencé – 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. Elles apparaissent relever d'une approche qualitative plutôt 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 enseignants et des enseignantes. Il faudra donc envisager tôt ou tard des activités de formation ou de perfectionnement qui leur sont destinées. Dans une approche par compétences, il n'y a pas que les personnes chargées de la formation qui évaluent. Les étudiants et les étudiantes mêmes doivent être mis à contribution. C'est même un incontournable dans un contexte d'enseignement post-secondaire.

Là aussi il y a une démarcation importante avec l'évaluation traditionnelle. La pratique des examens exige une certaine technologie de base dont la rédaction de questions et le traitement des résultats peu propices à la participation des étudiants et des étudiantes à leur évaluation. Il est toujours possible de les entraîner à fabriquer leurs propres outils d'auto-questionnement se rapprochant de ce qu'ils peuvent rencontrer dans les examens (voir Scallon, 1999), mais la démarche est laborieuse. On ne peut cependant soustraire les étudiants de l'autoévaluation dans une approche par compétences. En cette matière, la capacité de juger de son propre progrès fait partie intégrante de la compétence, et même de toute compétence. Beaucoup d'énoncés de compétence ont d'ailleurs pour composante le retour réflexif par l'étudiant, l'étudiante, sur ce qu'il est en voie d'accomplir ou ce qu'il a accompli. Il n'y a pas d'hésitation à affirmer que cette capacité de jugement est elle-même une compétence à développer chez les étudiants et les étudiantes. C'est aussi l'une des voies à explorer pour l'appropriation du portfolio ou dossier d'apprentissage.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BECKERS, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*, Bruxelles, Éditions Labor.
- HALADYNA, T. et HESS, R. (2000). *An evaluation of conjunctive and compensatory standard-setting strategies for test decisions*, *Educational Assessment*, 6 (2), p. 129-153.
- LOUIS, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe, théorie et pratique*, Laval, Études vivantes.
- PARKES, J. (2002). *The role of transfer in the variability of performance assessment scores*, *Educational Assessment*, 7 (2), p. 143-164.
- PERRENOUD, P. (1995). « Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? » *Pédagogie collégiale*, 9 (1), p. 20-24.
- ROEGIERS, X. (200). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.
- SCALLON, G. (1999). *L'évaluation formative*, Saint-Laurent, Éditions du nouveau pédagogique.
- SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Saint-Laurent, Éditions du nouveau pédagogique.
- TRUMBULL, E. et FARR, B. (2000). *Grading and reporting student progress in an age of standards*, Norwood.