

Chapitre 3 La vision des programmes d'études axés sur des compétences : conséquences sur la planification et l'évolution

Dans de nombreux pays, les réformes éducatives récentes ou en cours mettent en place des programmes basés sur les compétences, et ce, autant dans les enseignements préscolaire, primaire et secondaire que dans l'enseignement supérieur. Ces réformes sont généralement présentées comme découlant d'un changement de paradigme éducationnel qui fait passer les systèmes éducatifs d'un paradigme centré sur l'enseignement à un paradigme centré sur les apprentissages. Un changement qui a, à son tour, des répercussions sur les pratiques d'évaluation, qu'il s'agisse d'évaluation des apprentissages, d'évaluation de l'enseignement, d'évaluation de programme ou d'évaluation de l'institution.

Dans un tel contexte, **mettre en place des programmes axés sur le développement de compétences impose de changer de « culture de l'évaluation »** et d'accorder au moins autant d'importance au suivi de la progression des apprentissages qu'à une vérification *in fine* de l'acquisition des compétences visées. Le suivi des apprentissages nécessite, en conséquence, des pratiques d'évaluation dite « authentique » ou « alternative » visant à identifier et à documenter la progression et la manifestation des apprentissages.

Dans ce contexte où il faut « agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude », comme dirait Philippe Perrenoud, il est essentiel dans un premier temps de distinguer les programmes d'études basés sur les objectifs pédagogiques des programmes axés sur des compétences, de circonscrire le concept de compétence et ensuite d'en évaluer les conséquences sur la planification de l'enseignement et sur l'évaluation des apprentissages.

Lorsqu'on envisage une évaluation axée sur des compétences, il faut s'intéresser à la mobilisation par l'élève de connaissances intégrées en vue de réaliser une action (production ou construction de savoirs) dont l'efficacité dépendra de l'exercice de jugement de la part de l'élève. La compétence prend pour source les *tâches complexes et pratiques* nécessaires à l'accomplissement d'un rôle ou d'une fonction. L'évaluation des apprentissages dans un programme axé sur les compétences va donc s'intéresser à l'accomplissement d'une variété de tâches qui permettent d'inférer la compétence. L'instrumentation nécessaire à l'évaluation des compétences portera alors sur des tâches qui se rapprochent le plus possible de la situation réelle que risquent de rencontrer les élèves dans la vie scolaire et extrascolaire. Cela entraîne l'apparition du concept d'*évaluation authentique* présenté ci-après.

Ainsi, pour aborder ce thème de « La vision des programmes d'études axés sur des compétences », nous traitons, dans cette activité, des aspects suivants :

- L'élaboration des programmes d'études :
 - les programmes d'études basés sur les objectifs pédagogiques,
 - les programmes élaborés par compétences;
- Le concept de compétence;
- Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur la planification;
- Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur l'évaluation;
- Les principes reliés à l'évaluation d'une compétence;
- Le concept d'évaluation authentique.

Sommaire de ce chapitre :

Activité 3 :

Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur la planification d'un cours et sur l'évaluation des apprentissages

Activité 3.1 :	Programmes d'études et concept de compétence
Activité 3.2 :	Caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences
Activité 3.3 :	Principes reliés à l'évaluation d'une compétence et apport du concept d'évaluation authentique

Instruments :

Instrument 3.A :	Fiche synthèse : l'élaboration des programmes d'études
Instrument 3.B :	Définition d'une compétence
Instrument 3.C :	Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur la planification d'un cours et sur l'évaluation des apprentissages
Instrument 3.D :	Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur la planification d'un cours
Instrument 3.E :	Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur l'évaluation des apprentissages
Instrument 3.F :	Principes reliés à l'évaluation d'une compétence
Instrument 3.G :	L'évaluation authentique
Instrument 3.H :	Tensions entre la tradition et la modernité

Documents :

Document 3.A :	L'élaboration des programmes d'études
Document 3.B :	L'évaluation en situation authentique (les fondements)

Documents complémentaires :

Document complémentaire 3 :	François LASNIER, Principes de l'évaluation en formation par compétences (FPC) en lien avec les principes de la formation par compétences (FPC)
-----------------------------	---

Activité 3

Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur la planification d'un cours et sur l'évaluation des apprentissages

Titre	Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences
Objectifs	<p>Comparer les programmes d'études basés sur les objectifs pédagogiques et les programmes axés sur les compétences.</p> <p>Valider sa conception d'une compétence.</p> <p>Évaluer l'effet des caractéristiques d'une compétence sur la planification de l'enseignement et sur l'évaluation des apprentissages.</p>
Description	<p>La vision de programmes d'études axés sur les compétences est une solution de remplacement aux programmes basés sur des objectifs liés à des contenus de disciplines. Dans une approche basée sur les compétences, l'attention porte non pas sur un contenu externe à l'individu, mais sur une intégration par l'individu des savoirs (théoriques et pratiques), des savoir-faire et des attitudes nécessaires à l'accomplissement, de façon satisfaisante, des tâches complexes, significatives pour l'élève, et nécessaires à son adaptation ultérieure à la vie d'adulte.</p> <p>Une fois saisie cette vision des programmes, cette activité met l'accent sur la définition du concept de compétence. Il s'agit ensuite, à partir des caractéristiques de cette conception de la compétence, d'en évaluer les conséquences sur la planification de l'enseignement et particulièrement sur l'évaluation des apprentissages. De là, nous pouvons dégager des principes reliés à l'évaluation d'une compétence et justifier l'apport du concept d'évaluation authentique.</p>
Déroulement	<p>Activité 3.1 : Programmes d'études et concept de compétence</p> <p style="text-align: center;"><i>Programmes d'études</i></p> <p>A. Remettre à chaque participant la fiche synthèse (Instrument 3.A) « L'élaboration des programmes d'études ». Après lecture préalable, chacun complète, individuellement, la fiche en notant ce qu'il retient des énoncés.</p> <p>B. Mise en commun et discussion, en petits groupes de travail, en utilisant la fiche synthèse.</p> <p>C. Lecture préalable souhaitée du document : « L'élaboration des programmes d'études » (Document 3.A) qui présente les assises des programmes élaborés par compétences.</p> <p style="text-align: center;"><i>Concept de compétence</i></p> <p>D. Les participants prennent quelques instants pour écrire leur propre définition du concept de compétence.</p> <p>E. Mise en commun des définitions des participants sur le concept de compétence.</p> <p>F. Discussion de la proposition de définition d'une compétence (Instrument 3.B).</p>

Activité 3.2 : Caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences

- G. Présentation, explicitation et échange sur les caractéristiques d'une compétence en utilisant l'Instrument 3.C : « Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur la planification d'un cours et sur l'évaluation des apprentissages ».
- H. Individuellement, chaque participant complète la deuxième colonne de l'Instrument 3.C.
- I. En groupe, valider les réponses à l'aide de l'Instrument 3.D : « Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur la planification des apprentissages ».
- J. Individuellement, chaque participant complète la troisième colonne de l'Instrument 3.C.
- K. En groupe, valider les réponses à l'aide de l'Instrument 3.E : « Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur l'évaluation des apprentissages ».
- L. Réserver, à la fin de la rencontre, un moment pour permettre aux participants de faire le bilan personnel des conséquences observées et de leurs pratiques d'évaluation et le partager avec les autres participants.

Activité 3.3 : Principes liés à l'évaluation d'une compétence et apport du concept d'évaluation authentique

Principes liés à l'évaluation

- M. Présentation, explicitation et échange, en groupe, des principes liés à l'évaluation d'une compétence en utilisant l'Instrument 3.F.
- N. Évaluer la nécessité, la pertinence et l'utilité des principes liés à l'évaluation d'une compétence.
- O. Faire un bilan en analysant les conséquences sur les pratiques personnelles d'évaluation.

Évaluation authentique

- P. Présentation, explicitation et échange, en groupe, du concept « d'évaluation authentique » en utilisant : l'Instrument 3.G « L'évaluation authentique » et le Document 3.B « L'évaluation authentique en situation (les fondements) ».

On peut aussi se référer à l'Instrument 6.F pour la description d'une situation authentique.

- Q. Discussion sur l'apport de ce concept au développement d'une compétence.
- R. Faire un bilan en analysant les conséquences sur les pratiques personnelles d'évaluation.

Bilan à l'égard de changements

- S. Lecture individuelle de l'Instrument 3.H : « Tensions entre la tradition et la modernité ».
- T. Échange en groupe sur les conséquences du changement.

Rôles de l'animateur	Favoriser la réflexion personnelle. Dégager les consensus. Utiliser des stratégies qui aident la structuration des connaissances.
Rôles des participants	Exprimer librement ses conceptions. S'engager dans les échanges en groupe afin de confronter et de valider ses propres conceptions.
Matériel pédagogique	<p>Instruments :</p> <ul style="list-style-type: none"> — Instrument 3.A : Fiche synthèse : l'élaboration des programmes d'études — Instrument 3.B : Définition d'une compétence — Instrument 3.C : Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur la planification d'un cours et sur l'évaluation des apprentissages — Instrument 3.D : Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur la planification d'un cours — Instrument 3.E : Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur l'évaluation des apprentissages — Instrument 3.F : Principes reliés à l'évaluation d'une compétence — Instrument 3.G : L'évaluation authentique — Instrument 3.H : Tensions entre la tradition et la modernité <p>Documents :</p> <ul style="list-style-type: none"> — Document 3.A : L'élaboration des programmes d'études — Document 3.B : L'évaluation en situation authentique
Documents complémentaires	— Document complémentaire 3 : François Lasnier, Principes de l'évaluation en formation par compétences en lien avec les principes de la formation par compétences (FPC)
Durée approximative	Activité 3.1 : 3 heures Activité 3.2 : 4 heures Activité 3.3 : 3 heures

Les programmes d'études basés sur les objectifs pédagogiques	Les programmes d'études axés sur le développement de compétences
Caractéristiques	
<p>Liés à une approche centrée sur le contenu de la discipline <i>externe à l'individu</i>, les objectifs <i>sont généralement spécifiques</i> du contenu de la matière, et l'acquisition des connaissances ainsi que le développement des habiletés se font, en principe, de façon séquentielle.</p> <p>Cette approche entraîne chez les enseignants une préoccupation à couvrir le contenu de la discipline à enseigner et une tendance à fragmenter l'apprentissage des élèves.</p> <p>De plus, l'aspect cognitif (savoirs et savoir-faire) prend plus d'importance que l'aspect affectif (savoir-être).</p> <p>D'inspiration behavioriste, un objectif pédagogique :</p> <ul style="list-style-type: none"> — est externe à la personne en formation; — est prédéfini et fixé; — parcellise le contenu de formation et postule que la somme des parties est égale au tout; — distingue généralement la formation selon les domaines cognitifs (habiletés intellectuelles), affectif (attitudes) et psychomoteur (habiletés psychomotrices); — considère généralement que la non-atteinte d'un objectif est un indicateur de l'absence, chez l'individu, de l'apprentissage prévu. 	<p>La compétence, ainsi envisagée, possède les caractéristiques suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> — elle est interne à la personne; — elle intègre des savoirs, des savoir-faire et des attitudes; — elle se manifeste dans des situations ou des problèmes issus de la réalité de vie de la personne; — la non-manifestation de la compétence ne constitue pas nécessairement un signe de son absence chez la personne concernée, mais plutôt un signe que le contexte, pour diverses raisons, ne rend pas possible sa mise en œuvre. <p>Le jugement que doit exercer l'élève s'appuie sur les trois types de connaissances nécessaires à la réalisation de l'action et à la recherche de l'efficacité de l'action selon le contexte d'application de cette dernière. Comme le suggère la définition de la compétence, l'enseignant n'envisagera pas les connaissances de façon isolée. Il s'intéressera à la fois à :</p> <ul style="list-style-type: none"> — l'intégration des trois types de connaissances qui permettent l'expression de la compétence; — la transversalité de ces connaissances par rapport aux disciplines d'enseignement; — l'exercice de jugement de la part de l'élève dans la réalisation efficace de l'action.
<p><i>Ce que j'en retiens</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	

L'évaluation dans...	
Les programmes d'études basés sur les objectifs pédagogiques	Les programmes d'études axés sur le développement de compétences
<p>Quand notre préoccupation porte sur le contenu d'une discipline, nous avons coutume de déterminer ce que l'élève doit connaître et être capable de faire pour répondre aux exigences de la maîtrise du contenu. C'est ainsi qu'on recourt généralement à la définition d'un ensemble d'objectifs dits pédagogiques parce qu'ils sont axés sur l'apprentissage attendu chez l'élève.</p> <p>Dans une telle optique, la connaissance résulte d'une accumulation d'habiletés spécifiques (les objectifs) hiérarchisées selon les exigences du contenu de la discipline.</p> <p>L'approche évaluative qui découle de ce paradigme portera sur la quantification des savoirs acquis par les personnes en formation.</p> <p>En conséquence, l'évaluation s'intéressera généralement aux objectifs d'ordre cognitif liés à la discipline. Il s'agit de ce que nous pouvons appeler une évaluation centrée sur le contenu de la discipline.</p> <p>L'évaluation des apprentissages consiste donc à vérifier l'atteinte, par la personne en formation, des objectifs d'apprentissage préalablement définis et liés uniquement aux contenus des disciplines.</p>	<p>La logique qui semble guider l'évaluation axée sur des objectifs de comportement prédéfinis nous apparaît différente de celle d'une évaluation qui veut prendre en compte le jugement de l'élève dans la mobilisation des connaissances en vue de la réalisation efficace d'une action.</p> <p>Les pratiques issues de l'usage des objectifs prédéfinis nous ont habitués à des évaluations qui départagent les connaissances déclaratives des connaissances procédurales et conditionnelles. Par exemple, on rencontre fréquemment, dans un même examen, des questions qui mesurent de façon isolée des connaissances déclaratives, des connaissances procédurales et quelquefois des connaissances conditionnelles. La somme des bonnes réponses est alors considérée comme un indicateur de l'intégration par l'élève des trois types de connaissances.</p> <p>Lorsqu'on envisage une évaluation axée sur des compétences, il faut s'intéresser à la mobilisation par l'élève des <i>trois connaissances intégrées</i> en vue de réaliser une action (production ou construction de savoirs) dont l'efficacité dépendra de l'exercice de jugement de la part de l'élève.</p> <p>Une autre caractéristique distingue un objectif d'une compétence. Si l'objectif dérive généralement et de façon directe d'un savoir théorique issu d'un contenu de discipline, la compétence, quant à elle, prend pour source les <i>tâches complexes et pratiques</i> nécessaires à l'accomplissement d'un rôle ou d'une fonction. Bien sûr, le contenu notionnel de la discipline est encore présent. Cependant, celui-ci ne représente qu'une catégorie de ressources parmi d'autres nécessaires à l'accomplissement d'une tâche donnée.</p> <p>En d'autres termes, si l'accomplissement d'une tâche nécessite un savoir disciplinaire donné, la maîtrise de ce dernier n'est pas nécessairement l'indicateur de la capacité à accomplir la tâche. L'évaluation des apprentissages dans un programme axé sur les compétences va donc s'intéresser à l'accomplissement d'une variété de tâches qui permettent d'inférer la compétence.</p>

	L'instrumentation nécessaire à l'évaluation des compétences portera alors sur des tâches qui se rapprochent le plus possible de la situation réelle que risquent de rencontrer les élèves dans la vie scolaire et extrascolaire.
--	--

Ce que j'en retiens

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Instrument 3.B

Voici la définition proposée pour soutenir le développement pédagogique des programmes : « Cible de formation centrée sur le développement de la capacité de l'élève, de façon autonome, d'identifier et de résoudre efficacement des problèmes propres à une famille de situations sur la base de ressources intégrées et pertinentes. » Le tableau suivant explicite cette définition.

La compétence est une...	
— <i>cible de formation</i>	En contexte de formation, elle constitue le référent terminal d'une formation (objectif à atteindre durant la formation), tirant sa signification des besoins de la formation générale, de la fonction de travail visée ou des capacités à poursuivre des études universitaires dans un champ d'études donné, donc au seuil d'entrée de l'une ou l'autre fonction.
— <i>centrée sur le développement de la capacité de l'élève</i>	Une compétence s'acquiert par la pratique. Elle requiert du temps et une mise en œuvre fréquente par l'élève lui-même.
— <i>de façon autonome</i>	<i>Être compétent suppose que la personne sache identifier et utiliser elle-même les ressources nécessaires à son intervention.</i>
— <i>d'identifier et de résoudre</i>	La compétence exige de se représenter un problème ou une situation donnée et de construire une procédure ou d'établir une stratégie qui permettra d'atteindre les buts visés.
— <i>efficacement</i>	<i>La mise en œuvre de la compétence par l'élève doit être efficace et produire les résultats attendus, conformes aux standards.</i>
— <i>des problèmes propres à une famille de situations</i>	La compétence est toujours contextualisée; elle s'inscrit toujours dans un domaine d'action ou de savoir donné.
— <i>sur la base de ressources intégrées et pertinentes</i>	La compétence est un ensemble structuré qui intègre des ressources de divers types (connaissances, habiletés, attitudes, valeurs) constitutives de la compétence, chacune d'elles pouvant être mobilisée au moment opportun. <i>Ces ressources sont pertinentes parce qu'elles auront été choisies sur la base de leur utilité, de leur potentiel d'habileté à mener une action dans la vie réelle ou dans un champ disciplinaire donné.</i>

Adapté de Pôle de l'Est, (1996) et D. Raymond, (2001).

Les caractéristiques d'une compétence

L'analyse de quelques définitions du concept de « compétence » permet de dégager les caractéristiques essentielles de ce concept; l'ensemble de ces caractéristiques en fait ressortir toute la richesse. Des caractéristiques se complètent les unes les autres, d'autres se nuancent, d'autres sont dans un rapport de cause à effet. Ces caractéristiques ont des conséquences sur le développement pédagogique des programmes, la planification d'un cours et l'évaluation des apprentissages. Le tableau suivant énumère ces caractéristiques.

Les caractéristiques dégagées
Une compétence est un objectif de deuxième génération, une CIBLE DE FORMATION.
Une compétence est MULTIDIMENSIONNELLE.
Une compétence est une POTENTIALITÉ D'ACTION.
Une compétence est définie par rapport à un seuil connu, un STANDARD.
Une compétence est une CAPACITÉ LIÉE À UNE ACTION DANS LA VIE RÉELLE.
Une compétence est un ENSEMBLE INTÉGRÉ d'habiletés.
Une compétence est une habileté acquise grâce à L'EXPÉRIENCE.
Une compétence repose sur des connaissances PERTINENTES.
Une compétence est une habileté à CIRCONSCRIRE et à RÉSOUDRE DES PROBLÈMES.
Une compétence est liée à un DOMAINE SPÉCIFIQUE d'action.
Une compétence est une CAPACITÉ D'ACTION IMMÉDIATE.
Une compétence est une CAPACITÉ D'ACTION EFFICACE.
Une compétence est une CAPACITÉ D'ACTION STABLE.
Une compétence est une CIBLE DE FORMATION TERMINALE.

On peut regrouper ces caractéristiques de nombreuses manières. Construire un regroupement de ces caractéristiques en favorise la rétention et l'intégration. Chacun de ces regroupements est porteur de sens. En voici un exemple. Une compétence est : une cible de formation terminale :

- centrée sur le développement d'une capacité d'action autonome, immédiate, standardisée et stable;
- reposant sur l'identification et la résolution de problèmes dans un domaine spécifique d'action;
- mobilisant des ressources multidimensionnelles, intégrées et pertinentes (connaissances, habiletés, attitudes, valeurs).

Instrument 3.C

Les caractéristiques d'une compétence et
leurs conséquences sur la planification d'un cours
et sur l'évaluation des apprentissages²

Caractéristiques d'une compétence	En conséquence, dans ma <u>planification</u> , je...	En conséquence, dans mon <u>évaluation</u> , je...
1- Une compétence est une CIBLE DE FORMATION. Ce qui veut dire :	Indiquer ici les actions à poser	Indiquer ici les actions à poser
2- Une compétence est MULTIDIMENSIONNELLE. Ce qui veut dire :	Indiquer ici les actions à poser	Indiquer ici les actions à poser
3- Une compétence est une POTENTIALITÉ D'ACTION. Ce qui veut dire :	Indiquer ici les actions à poser	Indiquer ici les actions à poser

² Adapté à partir des caractéristiques d'une compétence dans : Pierre Deshaies, Hermann Guy et Michel Poirier, « La conception de la compétence », *Recueil intégrateur, Section I: Une vision intégrée de la formation au collégial*, (à paraître), Sherbrooke, regroupement des collèves Performa, 2003.

<p>4- Une compétence est définie par rapport à un seuil connu, un STANDARD.</p> <p>Ce qui veut dire :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>5- Une compétence est une CAPACITÉ LIÉE À UNE ACTION DANS LA VIE RÉELLE.</p> <p>Ce qui veut dire :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>6- Une compétence est un ENSEMBLE INTÉGRÉ d'habiletés.</p> <p>Ce qui veut dire :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>7- Une compétence est une habileté acquise grâce à L'EXPÉRIENCE.</p> <p>Ce qui veut dire :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

<p>8- Une compétence repose sur des connaissances PERTINENTES.</p> <p>Ce qui veut dire :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>9- Une compétence est une habileté à CIRCONSCRIRE et à RÉSOUTRE DES PROBLÈMES.</p> <p>Ce qui veut dire :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>10- Une compétence est liée à un DOMAINE SPÉCIFIQUE d'action.</p> <p>Ce qui veut dire :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>11- Une compétence est une CAPACITÉ D’ACTION IMMÉDIATE.</p> <p>Ce qui veut dire :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

<p>12- Une compétence est une CAPACITÉ D’ACTION EFFICACE.</p> <p>Ce qui veut dire :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>13- Une compétence est une CAPACITÉ D’ACTION STABLE.</p> <p>Ce qui veut dire :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>14- Une compétence est une CIBLE DE FORMATION TERMINALE.</p> <p>Ce qui veut dire :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Instrument 3.D

Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur la planification d'un cours³		
Caractéristiques	Explication	Conséquences sur la planification
1- Une compétence est une CIBLE DE FORMATION .	Une compétence est d'abord une <i>cible de formation</i> , c'est-à-dire une sorte d'objectif (objectif de deuxième génération) à atteindre <i>durant</i> les études. De plus, cette cible est liée à un standard adapté à ce niveau de formation et non au niveau de la compétence d'un expert dans la vie réelle. (voir la caractéristique 5)	<ul style="list-style-type: none"> — S'assurer que la cible est adaptée au niveau de formation — S'assurer que la cible est adaptée à la place du cours dans le programme — S'assurer que la cible sera rédigée dans un langage accessible à l'élève afin qu'il puisse situer ses apprentissages en fonction de la compétence à développer — S'assurer que l'évaluation sommative porte autant que possible uniquement sur la compétence et sa mise en œuvre par l'élève
2- Une compétence est MULTIDIMENSIONNELLE .	Une fois acquise, la compétence devient une capacité chez l'élève. Cette capacité d'action repose sur des ressources reliées à <i>la fois</i> aux domaines cognitif, psychomoteur et socioaffectif. La compétence n'est pas unidimensionnelle. (voir la caractéristique 6)	<ul style="list-style-type: none"> — Mettre en évidence les éléments essentiels reliés à chacun des trois domaines de ressources — Créer des activités d'enseignement et d'apprentissage cohérentes avec le développement de chaque type de ressources — Créer des activités d'enseignement et d'apprentissage qui visent l'intégration des ressources reliées à chacun des trois domaines — Soumettre l'élève à des tâches complètes et globales reliées à chacun des trois domaines

³ Pierre Deshaies, Hermann Guy et Michel Poirier, « La conception de la compétence », *Recueil intégrateur, Section I : Une vision intégrée de la formation au collégial*, (à paraître), Sherbrooke, regroupement des collèges Performa, 2003.

Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur la planification d'un cours		
Caractéristiques	Explication	Conséquences sur la planification
3- Une compétence est une POTENTIALITÉ D'ACTION .	Une compétence est un état interne de la personne, un potentiel lié à une action et non l'action elle-même qui est la performance (l'élément observable et mesurable d'une compétence); certains auteurs utilisent les expressions « compétence virtuelle » et « compétence effective ». Le principal indicateur de la compétence <i>effective</i> est le succès de la résolution du problème; les autres indicateurs sont le <i>processus</i> suivi et le <i>discours</i> de l'élève sur son processus et sur les <i>résultats de son action</i> .	<ul style="list-style-type: none"> — Planifier des activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation sur les trois types d'indicateurs : résultats de son action, le processus suivi et le discours de l'élève sur son processus et sur les résultats de son action — Évaluer ou faire autoévaluer la mise en œuvre de la compétence dans toute sa complexité à plusieurs reprises — Amener l'élève à décrire et évaluer son processus de résolution de problème
4- Une compétence est définie par rapport à un seuil connu, un STANDARD .	Une compétence est une capacité d'action efficace dont le degré de maîtrise visé varie selon le niveau de formation. Une compétence suppose donc un <i>consensus</i> sur des conditions de réalisation, sur des critères et sur un seuil de performance minimal <i>adapté au niveau de formation</i> . Sans l'existence d'un tel consensus, il devient impossible de bien définir la compétence visée et, par la suite, de porter un jugement partagé sur l'existence ou non de cette compétence.	<ul style="list-style-type: none"> — Développer, entre enseignantes et enseignants, une approche concertée de l'évaluation dans chacun des cours du programme (conditions de réalisation, critères et seuils communs) — Fournir aux élèves des grilles d'évaluation où les seuils de performance sont explicites
5- Une compétence est une CAPACITÉ LIÉE À UNE ACTION DANS LA VIE RÉELLE .	Une compétence est une cible de formation qui tire sa <i>pertinence</i> de son <i>lien réel</i> avec <i>l'après formation</i> , c'est-à-dire par rapport au monde du travail, à l'université ou à la vie. C'est à partir de l'analyse de situations de travail (AST), de situations de formation (ASF) ou de situations de vie personnelle et sociale (ASV) qu'on choisit les compétences à atteindre dans un programme. (voir la caractéristique 8)	<ul style="list-style-type: none"> — S'assurer de la compréhension de la pertinence de la cible — Mettre en évidence la pertinence de la cible dans la présentation du cours — Respecter la pertinence de la cible dans la planification des tâches d'apprentissage — Soumettre l'élève à des tâches complexes à l'image du contexte réel (à des situations « authentiques »)

Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur la planification d'un cours

Caractéristiques	Explication	Conséquences sur la planification
6- Une compétence est un ENSEMBLE INTÉGRÉ d'habiletés.	La compétence est une capacité qui repose sur un <i>ensemble structuré</i> qui <i>intègre</i> divers types de ressources : connaissances, habiletés, attitudes, valeurs. (voir la caractéristique 2)	<ul style="list-style-type: none"> — Mettre en évidence la structure des ressources constitutives de la compétence — Créer des activités d'enseignement et d'apprentissage qui visent le développement d'une telle structure chez l'élève
7- Une compétence est une habileté acquise grâce à L'EXPÉRIENCE .	Une compétence est une capacité à résoudre des problèmes avec une certaine adresse, à la suite d'une mise en œuvre fréquente.	<ul style="list-style-type: none"> — Demander à l'élève de mettre en œuvre la compétence dans toute sa complexité à plusieurs reprises
8- Une compétence repose sur des connaissances PERTINENTES .	Une compétence est une capacité qui repose sur un <i>réseau organisé</i> de ressources (connaissances, habiletés, attitudes, valeurs) <i>pertinentes</i> , spécifiques de la compétence; ce n'est pas la discipline d'enseignement qui dicte la pertinence de ces ressources, mais leur utilité, leur potentialité d'habilitation à une action liée à un domaine spécifique. (voir la caractéristique 5)	<ul style="list-style-type: none"> — Identifier les ressources essentielles au développement de la compétence — Mettre en évidence la pertinence de ces ressources dans développement de la compétence — Créer des activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation qui portent autant que possible uniquement sur ces ressources essentielles
9- Une compétence est une habileté à CIRCONSCRIRE et à RÉSOUTRE DES PROBLÈMES .	Une compétence est une capacité à résoudre des problèmes : l'élève doit construire une représentation du problème à résoudre et identifier une procédure pour atteindre le but visé. De façon <i>autonome</i> , il faut : qu'il sache quoi faire, comment le faire, quand et pourquoi le faire, qu'il puisse anticiper les conséquences et, finalement, qu'il puisse autoévaluer son action, à partir de critères explicites.	<ul style="list-style-type: none"> — Prévoir des situations où l'élève doit, par lui-même, déceler le problème et en modéliser la résolution — Prévoir de fréquentes résolutions de problème par l'élève — Enseigner explicitement les procédures nécessaires à l'action — Progressivement, amener l'élève à autoévaluer sa performance

— Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur la planification d'un cours		
Caractéristiques	Explication	— Conséquences sur la planification
10- Une compétence est liée à un DOMAINE SPÉCIFIQUE d'action.	Une compétence est une capacité reliée à une diversité d'actions dans une famille de situations. La compétence est spécifique à un champ d'activités particulier, tout en étant générale, en ce sens qu'elle reste la même pour un ensemble d'actions à l'intérieur de ce champ. L'élève doit donc dépasser la spécificité de chaque action et être capable d'exécuter d'autres actions dans des contextes semblables mais différents : il doit être capable de « transfert ».	<ul style="list-style-type: none"> — Amener l'élève à réfléchir sur la structure des ressources constitutives de la compétence — Amener l'élève à dépasser la spécificité de chaque problème en lui faisant dégager le caractère généralisable du problème et de la démarche utilisée
11- Une compétence est une CAPACITÉ D'ACTION IMMÉDIATE .	Une compétence est une capacité d'identifier et de résoudre des problèmes <i>rapidement</i> tout en demeurant <i>efficace</i> . Ce n'est pas tout de bien faire seul et au bon moment; l'élève doit pouvoir agir de façon « immédiate », ce qui exige qu'il ait intégré les procédures de mise en action de la compétence jusqu'à un certain <i>automatisme</i> . Cette immédiateté repose sur une procéduralisation de qualité.	<ul style="list-style-type: none"> — Demander à l'élève de mettre en œuvre la compétence dans toute sa complexité à plusieurs reprises — Évaluer ou faire autoévaluer la mise en œuvre de la compétence dans toute sa complexité à plusieurs reprises
12- Une compétence est une CAPACITÉ D'ACTION EFFICACE .	L'efficacité, c'est la capacité, de manière autonome, de résoudre rapidement des problèmes propres à une famille de situations en fonction d'un standard attendu. L'efficacité est la résultante d'un ensemble de caractéristiques d'une compétence comme une habileté à circonscrire et à résoudre des problèmes, une capacité d'action immédiate, stable et définie par rapport à un standard.	<ul style="list-style-type: none"> — Voir les conséquences des caractéristiques suivantes : habileté à circonscrire et à résoudre des problèmes, une capacité d'action immédiate, stable et définie par rapport à un standard

Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur la planification d'un cours

Caractéristiques	Explication	Conséquences sur la planification
13- Une compétence est une CAPACITÉ D'ACTION STABLE .	Une compétence est une <i>capacité durable</i> d'action efficace; cette capacité d'agir ne doit pas être éphémère et disparaître du jour au lendemain. Aucune compétence n'existe sans la garantie d'une certaine stabilité de la performance. La stabilité est en effet d'une procéduralisation de qualité et repose sur des schèmes constitués.	<ul style="list-style-type: none"> — Demander à l'élève de mettre en œuvre la compétence dans toute sa complexité à plusieurs reprises — Évaluer ou faire autoévaluer la mise en œuvre de la compétence dans toute sa complexité à plusieurs reprises
14- Une compétence est une CIBLE DE FORMATION TERMINALE .	Une compétence est une cible de formation qui exprime le résultat attendu <i>à la fin</i> d'une démarche d'apprentissage; la durée de cette démarche varie selon la complexité de la compétence et la mise en forme du programme et des « activités d'apprentissage ».	<ul style="list-style-type: none"> — Évaluer de manière surtout formative durant la démarche d'apprentissage — Évaluer de manière sommative le plus possible à la fin de la démarche d'apprentissage ou d'un cycle d'apprentissage

Instrument 3.E

Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur l'évaluation des apprentissages⁴

Caractéristiques	Conséquences sur l'évaluation des apprentissages
1. Une compétence est une CIBLE DE FORMATION	S'assurer que l'évaluation sommative porte autant que possible uniquement sur la compétence et sa mise en œuvre par l'élève
2. Une compétence est MULTIDIMENSIONNELLE	Soumettre l'élève à des tâches complètes et globales reliées à chacun des trois domaines
3. Une compétence est une POTENTIALITÉ D'ACTION	Planifier des activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation sur les trois types d'indicateurs : <i>résultats de son action</i> , le <i>processus</i> suivi et le <i>discours</i> de l'élève sur son processus et sur les résultats de son action Évaluer ou faire autoévaluer la mise en œuvre de la compétence dans toute sa complexité à plusieurs reprises Amener l'élève à décrire et évaluer son processus de résolution de problème
4. Une compétence est définie par rapport à un seuil connu, un STANDARD	Fournir aux élèves des grilles d'évaluation où les seuils de performance sont explicites
5. Une compétence est une capacité LIÉE À UNE ACTION DANS LA VIE RÉELLE	Soumettre l'élève à des tâches complexes à l'image du contexte réel (à des situations « authentiques »)
6. Une compétence est un ENSEMBLE INTÉGRÉ d'habiletés	Créer des activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation qui visent le <i>développement</i> d'une telle structure chez l'élève
7. Une compétence est une habileté acquise grâce à L'EXPÉRIENCE	Demander à l'élève de mettre en œuvre la compétence dans toute sa complexité à plusieurs reprises
8. Une compétence repose sur des connaissances PERTINENTES	Créer des activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation qui portent autant que possible uniquement sur ces ressources essentielles
9. Une compétence est une habileté à CIRCONSCRIRE et à RÉSOLVRE DES PROBLÈMES	Progressivement, amener l'élève à <i>autoévaluer</i> sa performance

⁴ Pierre Deshaies, Hermann Guy et Michel Poirier, « La conception de la compétence » *Recueil intégrateur, Section I : Une vision intégrée de la formation au collégial*, (à paraître), Sherbrooke, regroupement des collèges Performa, 2003.

Caractéristiques	Conséquences sur l'évaluation des apprentissages
10. Une compétence est liée à un DOMAINE SPÉCIFIQUE D'ACTION	Amener l'élève à réfléchir et s'exprimer sur la structure des ressources constitutives de la compétence
11. Une compétence est une CAPACITÉ D'ACTION IMMÉDIATE	Évaluer ou faire autoévaluer la mise en œuvre de la compétence dans toute sa complexité à plusieurs reprises
12. Une compétence est une CAPACITÉ D'ACTION EFFICACE	Voir les conséquences des caractéristiques suivantes : capacité de circonscrire et de résoudre des problèmes (7), une capacité d'action immédiate (9) et stable (11) et une capacité définie par rapport à un standard (12)
13. Une compétence est une CAPACITÉ D'ACTION STABLE	Évaluer ou faire autoévaluer la mise en œuvre de la compétence dans toute sa complexité à plusieurs reprises
14. Une compétence est une CIBLE DE FORMATION TERMINALE	Évaluer de manière surtout formative durant la démarche d'apprentissage Évaluer de manière sommative le plus possible à la fin de la démarche d'apprentissage ou d'un cycle d'apprentissage

Instrument 3.F

Principes reliés à l'évaluation d'une compétence⁵	
<p>1- Assurer à l'étudiant l'accès à une évaluation formative.</p> <p>Une évaluation formative de qualité doit permettre à l'étudiant de se situer par rapport aux objectifs poursuivis, d'identifier clairement ses difficultés d'apprentissage, d'effectuer des activités correctives adaptées à ses difficultés d'apprentissage et de recevoir une rétroaction sur ces activités correctives.</p> <p>L'évaluation sommative des apprentissages doit être précédée d'évaluation(s) formative(s).</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Puisqu'une compétence se développe progressivement, il faut accorder le <i>droit à l'erreur en cours</i> d'apprentissage. — L'apprentissage nécessite de l'encadrement et du soutien pour être profitable. — L'évaluation sommative ne devrait apparaître qu'à la fin du processus d'apprentissage ou du moins le plus tard possible.
<p>2- L'évaluation des apprentissages fait partie intégrante du processus de planification pédagogique d'un cours.</p> <p>Dans une démarche cohérente, les cibles de formation (compétences ou objectifs) déterminent les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'enseignement; ces éléments influencent à leur tour les modalités d'évaluation (diagnostique, formative et sommative) et les outils d'évaluation utilisés.</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Le <i>processus d'évaluation</i> comprend trois modes d'évaluation : l'évaluation <i>diagnostique</i>, l'évaluation <i>formative</i> et l'évaluation <i>sommative</i>. Ces modes doivent s'articuler en un tout cohérent. Chacun de ces modes possède une fonction qui, bien que distincte des autres modes, n'en demeure pas moins complémentaire et nécessaire pour avoir un processus d'évaluation complet. Ces trois modes d'évaluations ne diffèrent que par leur finalité; les instruments d'évaluation devraient être de même nature et les grilles d'évaluation équivalentes ou identiques.
<p>3- L'évaluation des apprentissages doit s'inscrire dans le cadre d'un programme de formation collégiale et en fonction des <i>objectifs</i> et <i>standards définis au niveau ministériel</i> pour chacune des compétences.</p> <p>(Voir principe 5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Les objets d'évaluation de même que les critères pour fonder cette évaluation ne relèvent plus des choix personnels de l'enseignant mais d'une <i>prescription ministérielle</i>. Ces objectifs et standards sont communs pour l'ensemble du réseau afin d'assurer une certaine équivalence de la formation et l'<i>équité</i> et la <i>cohérence</i> des pratiques d'évaluation. <p>(Voir principe 8)</p>

⁵ Tableau élaboré par Pierre Deshaies, conseiller pédagogique au Collège de Shawinigan dans le cadre de leur PIEA (Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages).

Principes liés à l'évaluation d'une compétence⁵

<p>4- Vu le caractère <i>intégrateur, global et terminal</i> d'une compétence comme cible d'apprentissage, l'évaluation finale des apprentissages dans un cours est réalisée au moyen d'une épreuve terminale qui porte sur <i>l'énoncé de compétence</i> de ce cours (ou sur l'objectif terminal d'intégration quand le cours vise plus d'une compétence ou si une compétence est développée par plus d'un cours).</p> <p>L'épreuve terminale doit compter pour une partie importante de la pondération</p>	<ul style="list-style-type: none"> — La tradition d'<i>évaluation continue</i> peut avoir pour effet qu'un étudiant obtienne la note de passage à un cours sans avoir démontré qu'il maîtrise réellement la compétence; tendre vers une évaluation qui rende compte de l'apprentissage <i>en fin de cheminement (terminal)</i> est préférable. Idéalement, l'épreuve terminale pourrait compter pour 100 %. Il faut aussi rendre compte de <i>l'ensemble des apprentissages</i> dans un cours (global). Il faut également <i>favoriser et évaluer l'intégration des apprentissages</i> dans le cours (intégrateur) : la maîtrise d'une compétence est plus que la somme de connaissances qui s'additionnent. — On peut exiger que l'élève ait 60 % ou plus à l'épreuve terminale (nécessaire) et que cela suffise pour réussir le cours. — Le seuil minimal doit correspondre à ce qui est attendu d'un technicien <i>débutant</i> ou d'un étudiant <i>à son entrée</i> à l'université. — L'épreuve terminale est une occasion d'apprentissage.
<p>5- L'épreuve terminale porte sur l'énoncé de compétence du cours évalué à partir de l'ensemble des critères de performance du devis ministériel (ou des critères liés à l'objectif terminal d'intégration, lorsqu'un cours vise plus d'une compétence ou si une compétence est développée par plus d'un cours).</p> <p>L'évaluation sommative doit donc s'appuyer sur la mesure rigoureuse et critériée des apprentissages. Il faut communiquer ces critères aux étudiants avant les évaluations ; idéalement, au début du processus d'apprentissage.</p> <p>(Voir principe 3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> — L'évaluation des apprentissages a évolué passant d'une conception <i>normative</i> à une conception <i>critériée</i> dans laquelle la performance de l'étudiant est comparée à des critères prédéfinis plutôt qu'aux résultats de ses pairs. — Les critères devraient être explicités dans une grille d'évaluation; une telle grille, communiquée à l'avance aux étudiants, leur permet de mieux saisir ce qu'on attend d'eux non seulement aux évaluations, mais aussi <i>durant</i> l'apprentissage. De plus, l'utilisation d'une grille d'évaluation explicite facilite l'enseignement, l'apprentissage et le développement de la capacité de s'autoévaluer.

Principes liés à l'évaluation d'une compétence⁵

<p>6- L'évaluation sommative permet d'allouer une note ou de certifier des apprentissages</p> <p>L'évaluation sommative ne peut porter que sur le résultat de l'apprentissage. Donc pas d'évaluation sommative de la participation, de l'implication, de l'effort, ...</p> <p>L'enseignant ne peut évaluer la présence aux cours de manière sommative.</p>	<ul style="list-style-type: none"> — <i>L'évaluation sommative n'est ni pour punir, ni pour récompenser.</i> Elle ne peut être détournée de sa fin unique qui est de témoigner de ce que l'étudiant peut effectivement faire, de certifier la maîtrise d'une compétence <i>au terme</i> de l'apprentissage. — L'évaluation <i>sommative</i> doit mesurer exclusivement l'atteinte de la compétence visée. On peut cependant évaluer, de manière <i>formative</i>, la participation, l'implication et l'effort. — On pourrait, dans de très rares cas, si le contexte d'apprentissage l'exige, faire de la présence au cours une condition d'admission à l'examen.
<p>7- De plus, toute évaluation sommative ne peut être qu'individuelle, car elle doit mesurer l'atteinte réelle, <i>par chaque étudiant</i>, du niveau de performance nécessaire à la réussite du cours.</p> <p>À moins que la <i>capacité de travailler en équipe</i> ne fasse partie de la ou des compétence(s) visée(s) dans le cours, elle ne peut être évaluée de manière sommative.</p>	<ul style="list-style-type: none"> — <i>Le produit de l'apprentissage est individuel.</i> L'apprentissage prend son sens pour chacun en fonction de ce qu'il sait déjà et des nouveaux liens qu'il construit <i>personnellement</i>. — Le travail d'équipe ou l'apprentissage coopératif sont d'excellentes activités d'apprentissage; elles doivent permettre une évaluation juste et équitable des performances individuelles.
<p>8- Dans le cas de cours donnés à plus d'un groupe à la même session (ou par plus d'un enseignant), les objectifs sont communs et les contenus sont conformes au plan cadre du cours.</p> <p>Dans le cas de cours donnés à plus d'un groupe à la même session (ou par plus d'un enseignant), les normes et les règles régissant les évaluations sont communes et les grilles de correction uniques.</p>	<ul style="list-style-type: none"> — La conformité au plan-cadre et à des normes d'évaluation communes veut assurer l'<i>équivalence</i> et l'<i>équité</i> de la formation et de l'évaluation dans chacun des cours. « Plan cadre » : dans le respect du devis pédagogique local du programme et du profil de sortie du diplômé, canevas de cours approuvé par l'équipe d'enseignants et servant de cadre à la production des plans de cours. « Grille de correction unique » : grille de correction préparée par le(s) enseignant(s) donnant le même cours et utilisée pour évaluer tous les étudiants de ce cours à une même session (et si possible d'une session à l'autre).

Instrument 3.G

L'évaluation authentique⁶

Est-ce que les tests, « Questions à choix multiples », évaluent la compréhension de l'élève? Plusieurs éducateurs et éducatrices croient qu'il existe une façon plus efficace d'évaluer les élèves. Ces enseignants et enseignantes utilisent d'autres genres de tests que ceux qui font appel qu'à la mémorisation.

Ils demandent à leurs élèves de démontrer les habiletés et les concepts qu'ils ont maîtrisés. Cette stratégie est l'*évaluation authentique*.

Qu'est-ce que l'évaluation authentique?

L'évaluation authentique évalue les habiletés des élèves dans un contexte réel. Les élèves apprennent comment appliquer leurs habiletés à des tâches et à des projets authentiques.

L'évaluation authentique concentre sur :

- l'habileté analytique des élèves;
- l'habileté à intégrer ce qu'ils ont appris;
- l'habileté à travailler en équipe;
- les habiletés orales et écrites des élèves.

L'évaluation authentique valorise aussi bien le processus que le produit final. En évaluation authentique, les élèves :

- font des expériences scientifiques;
- font des recherches;
- composent des rapports et des textes;
- lisent et interprètent la littérature;
- pratiquent la résolution de problèmes qui a une application réelle au monde qui les entoure.

Pourquoi utiliser l'évaluation authentique en salle de classe?

Plusieurs enseignants et enseignantes, insatisfaits des méthodes traditionnelles d'administrer des tests, croient que les élèves devraient pratiquer l'habileté de la pensée réflexive *higher-order thinking skills*. Ils croient que les élèves doivent faire plus que mémoriser et d'appliquer des algorithmes de façon mécanique.

Comment utiliser l'évaluation authentique en classe?

L'évaluation authentique utilise des échantillons de performance (des activités d'apprentissage qui exigent l'utilisation de la pensée réflexive) *higher-order thinking skills*.

Voici les cinq types de performance (sic) :

1- Évaluation de la performance

L'évaluation de la performance examine l'habileté de l'élève à utiliser ses habiletés dans une variété de contextes authentiques. Ce type d'évaluation oblige souvent l'élève à travailler collaborativement et d'appliquer habiletés et concepts pour résoudre des problèmes complexes.

Les tâches à court et long terme seraient:

⁶ Adapté du Pearson Education Development Group. [<http://www.pedagonet.com/other/authentique.htm>].

- écrire, réviser et présenter un rapport à la classe;
- faire une expérience scientifique pendant une semaine et d'analyser les résultats;
- travailler en équipe afin de préparer un débat de classe.

2- Investigation de courte durée

Plusieurs enseignants et enseignantes utilisent l'investigation de courte durée afin d'évaluer la maîtrise des concepts de base de l'élève. Ce type d'investigation débute avec un stimulus tel : un problème de mathématiques, une bande dessinée, une carte, un court extrait d'un récit ou d'un texte. L'enseignant ou l'enseignante demande ensuite à l'élève d'interpréter, de décrire, d'expliquer ou de prédire. Ces investigations peuvent utiliser des questions à choix multiple. Il s'agit d'évaluer à quel point l'élève comprend la relation entre de différents concepts.

3- Questions ouvertes

Les questions ouvertes demandent aux élèves de répondre avec :

- une courte réponse orale ou écrite;
- une solution mathématique;
- un dessin;
- un diagramme, charte ou graphique.

4- Portfolios

Un portfolio documente l'apprentissage pendant un certain temps. Cette perspective à long terme reflète l'amélioration de l'élève en lui montrant l'importance de l'autoévaluation, la correction et la révision. Le portfolio de l'élève peut inclure :

- un journal personnel;
- des évaluations faites par ses pairs;
- ses projets d'art, diagrammes, chartes, graphiques;
- un travail ou un rapport de groupe;
- ses notes personnelles;
- ses brouillons et ses copies finales.

5- Autoévaluation

L'autoévaluation exige que l'élève évalue sa participation, son processus et ses produits. Les élèves répondent oralement ou par écrit à des questions telles :

- Quelle fut la partie la plus difficile du projet?
- Quelle est la prochaine étape de ton projet? Si tu pouvais recommencer, que ferais-tu différemment?
- Qu'as-tu appris de ce projet?

L'évaluation authentique est réussie lorsque l'élève connaît les attentes des enseignants et des enseignantes. Les enseignantes et les enseignants doivent s'assurer de clairement expliquer leurs attentes au début du projet. La grille d'évaluation doit être remise à l'élève avant le début du projet.

L'évaluation authentique met l'emphase sur le processus et la performance et encourage l'élève à développer sa pensée critique.

Instrument 3.H

Tensions entre la tradition et la modernité

La situation actuelle de l'évaluation des apprentissages dans le réseau collégial est marquée par le contexte général notamment celui du renouveau entraînant des changements au niveau des cibles de formation soit les compétences. Diverses tendances et approches marquent le réseau collégial québécois. On peut identifier comme suit les principales approches autour desquelles se cristallisent les préoccupations notamment celles qui concernent la pertinence et la qualité de la formation ainsi que celles qui se rapportent à la réussite scolaire : le développement intégral de la personne, l'approche programme, l'aide à l'apprentissage et l'approche par compétences.

« *L'évaluation des apprentissages se vit toujours dans un contexte singulier*

Qu'on fasse l'évaluation des apprentissages à l'échelle d'un cours ou d'un programme, on procède toujours dans un contexte qui est singulier, qui diffère de tout autre contexte même s'il existe entre les situations d'évaluation de nombreuses parentés. Chaque cas est, dans une certaine mesure, particulier.

Suivant les cas, tous les facteurs suivants ou certains d'entre eux créent cette singularité (et la liste n'est probablement pas exhaustive).

- les règles du jeu en matière d'évaluation des apprentissages qui ont cours dans l'établissement, dans le programme, dans le département;
- la nature du programme, du cours, de la discipline;
- les conceptions, la compétence et l'expérience de l'enseignant ou de l'équipe qui conçoit et mène l'évaluation;

Il ne faut pas perdre de vue cette **singularité** lorsqu'on s'intéresse à la conception de modalités d'évaluation. S'il est pertinent et utile de se donner des principes directeurs et des instruments types, il est illusoire de penser que la conception de l'évaluation des apprentissages se réduit à une simple application de ceux-ci. Il s'agit toujours d'une opération de type **résolution de problèmes**, où le choix de la meilleure façon de procéder ne tient pas de l'automatisme ni même de l'algorithme. »⁷

« L'adoption d'une perspective nouvelle suscite ambiguïté et incertitude. De nombreux facteurs concourent à faire du changement des pratiques d'évaluation une opération exigeante et délicate. Dans l'entreprise de changement à mener en matière d'évaluation des apprentissages, on peut s'attendre à devoir affronter — pour mieux les surmonter — diverses tensions dont la Commission de l'UNESCO dit qu'elles sont au cœur de la problématique du XXI^e siècle (1995, p. 3 et 4) mais qui semblent également marquer la problématique qui nous occupe : tensions entre la tradition et la modernité, entre le court terme et le long terme, entre le singulier et l'universel, entre le local et global, entre l'inévitable compétition et le souci de l'équité.

Chacune de ces tensions marque l'univers des deux groupes d'acteurs - les enseignants et les élèves —, dans la dynamique du changement à apporter ou dans le processus même de l'évaluation des apprentissages.

⁷ Cécile D'Amour et Groupe de travail à Performa, *L'évaluation des apprentissages au collégial : des cours au programme*, 1996, Fascicule I. La problématique, p. 59.

— *Tension entre la tradition et la modernité*

La tradition des pratiques courantes, auxquelles maîtres et élèves sont habitués, qui correspondaient à une façon de voir et *la modernité* qui se manifeste par un changement de paradigme dans le domaine de l'évaluation des apprentissages, par des changements des règles du jeu dans l'enseignement collégial.

— *Tension entre le court terme et le long terme*

Le court terme où on peut être tenté de donner une réponse rapide à de nouvelles exigences et *le long terme* en fonction duquel s'instaurent les changements d'importance.

Le court terme où se joue, au quotidien, la motivation des élèves et *le long terme* en fonction duquel la formation prend son sens.

— *Tension entre le singulier et l'universel*

Le singulier de chaque situation d'évaluation et *l'universel* des principes généraux communs à toutes les situations.

Une certaine *singularité* dans les conditions d'évaluation et dans les productions d'un élève, singularité qui peut assurer une plus juste évaluation de ses compétences, et *l'universalité* qui garantit plus facilement la fidélité des instruments et des jugements.

— *Tension entre le local et le global*

Le local des règles du jeu d'une équipe d'enseignants et *le global* de l'appartenance à un même établissement, à un même réseau collégial.

Le local de l'apprentissage ciblé, pointu et *le global* de l'apprentissage multidimensionnel et intégré.

— *Tension entre l'inévitable compétition et le souci de l'équité*

La différence entre les établissements d'enseignement — différence utilisée entre autres à des fins de démarcation et de *compétition* — et *le souci de l'équité* dans le traitement des élèves d'un même programme qui fréquentent différents établissements.

La compétition qui prévaut à l'entrée sur le marché du travail ou lors de la sélection des élèves pour l'admission dans les programmes universitaires et *le souci de l'équité* qui doit marquer l'opération d'évaluation des apprentissages.

L'attitude à adopter face à ces tensions nous semble être de l'ordre de la conciliation des deux termes plutôt que du choix exclusif d'un des deux, conciliation qui prend, dans certains cas, la forme d'une préférence marquée à accorder à l'un des termes, tout en s'assurant de prendre l'autre terme en considération. »

Document 3.A

1. Les programmes d'études basés sur les objectifs pédagogiques⁸

1.1 Une définition

Les programmes d'études visent généralement un ensemble assez vaste de connaissances, d'habiletés et d'éléments de développement social que l'élève doit acquérir pour pouvoir mieux fonctionner dans la vie. Cette visée est généralement véhiculée dans « des contenus disciplinaires découpés et détaillés sous forme d'objectifs pédagogiques, un objectif pédagogique étant un énoncé d'intention qui précise et fixe les changements durables qui doivent s'opérer chez le sujet dans une situation pédagogique ou à la suite de celle-ci » (Legendre, 1993). Les objectifs sont donc définis pour chaque contenu de la discipline et précisent les apprentissages attendus de l'élève. [...]

Les programmes axés sur les objectifs suivent généralement le même modèle : objectif général — objectifs terminaux — objectifs intermédiaires. Voyons maintenant les caractéristiques de ces programmes.

1.2 Des caractéristiques

Liés à une approche centrée sur le contenu de la discipline *externe à l'individu*, les objectifs *sont généralement spécifiques* du contenu de la matière, et l'acquisition des connaissances ainsi que le développement des habiletés se font, en principe, de façon séquentielle. Certains auteurs, dont Newman (1988), soulignent que cette approche entraîne chez les enseignants une préoccupation à couvrir le contenu de la discipline à enseigner et une tendance à fragmenter l'apprentissage des élèves. De plus, l'aspect cognitif (savoirs et savoir-faire) prend plus d'importance que l'aspect affectif (savoir-être).

D'inspiration behavioriste, un objectif pédagogique :

- est externe à la personne en formation;
- est prédéfini et fixé;
- parcellise le contenu de formation et postule que la somme des parties est égale au tout;
- distingue généralement la formation selon les domaines cognitifs (habiletés intellectuelles), affectif (attitudes) et psychomoteur (habiletés psychomotrices);
- considère généralement que la non-atteinte d'un objectif est un indicateur de l'absence, chez l'individu, de l'apprentissage prévu.

Sans nier les apports considérables de l'approche par objectifs qui a permis de donner plus de cohérence aux systèmes d'enseignement, il faut reconnaître que, dans sa mise en œuvre, c'est la perspective behavioriste qui a dominé.

1.3 L'évaluation dans un programme axé sur les objectifs

Quand notre préoccupation porte sur le contenu d'une discipline, nous avons coutume de déterminer ce que l'élève doit connaître et être capable de faire pour répondre aux exigences de la maîtrise du contenu. C'est ainsi qu'on recourt généralement à la définition d'un ensemble d'objectifs dits pédagogiques parce qu'ils sont axés sur l'apprentissage attendu chez l'élève. Dans une telle optique, la connaissance résulte d'une accumulation d'habiletés spécifiques (les objectifs) hiérarchisées selon les exigences du contenu de la discipline. L'approche évaluative qui découle de ce paradigme portera sur la quantification des savoirs

⁸ Tiré de : Roland Louis, *L'évaluation des apprentissages en classe : Théorie et pratique*, Éditions Études Vivantes, Montréal, 1999, p. 19-26.

acquis par les personnes en formation. En conséquence, l'évaluation s'intéressera généralement aux objectifs d'ordre cognitif liés à la discipline. Il s'agit de ce que nous pouvons appeler une évaluation centrée sur le contenu de la discipline. L'évaluation des apprentissages consiste donc à vérifier l'atteinte, par la personne en formation, des objectifs d'apprentissage préalablement définis et liés uniquement aux contenus des disciplines.

Il y a près de trente ans déjà, Popham (1974), avec le concept d'objectifs amplifiés, et Hively (1974), avec celui de mesure liée à un domaine, ont proposé ces approches pour remédier aux critiques formulées à l'égard des programmes d'études axés sur des objectifs opérationnels. C'est pourquoi on a pu observer au cours des années 1980, au Québec, une tendance à recourir à des objectifs formulés de façon plus globale afin de contourner les limites des objectifs opérationnels. Malgré ces efforts, il n'en demeure pas moins que les objectifs, qu'ils soient spécifiques ou globaux, restent collés à un contenu de la discipline. On a assisté aussi à des mouvements pédagogiques proposant une intégration des matières ou une concentration de l'enseignement sur des habiletés dites transversales comme le jugement critique, le raisonnement, et ce, afin de pouvoir rompre avec un modèle fermé sur la discipline d'enseignement.

2. Les programmes axés sur des compétences

2.1 Une définition

La vision de programmes d'études axés sur les compétences est aussi une solution de remplacement aux programmes basés sur des objectifs liés à des contenus des disciplines. Dans une approche basée sur les compétences, l'attention porte non pas sur un contenu externe à l'individu, mais sur *une intégration par l'individu des savoirs (théoriques et pratiques), des savoir-faire et des attitudes nécessaires à l'accomplissement, de façon satisfaisante, des tâches complexes, signifiantes pour l'élève, et nécessaires à son adaptation ultérieure à la vie d'adulte*. Plusieurs auteurs ont clairement souligné la nécessité de faire reposer les nouveaux programmes d'études sur une vision cognitiviste des compétences et ont proposé des définitions qui évoquent des savoir-faire complexes (Barbès, 1990; Désilets et Brassard, 1994; Goulet, 1995c; Perrenoud, 1995).

Selon la perspective cognitiviste, la compétence est un état, une capacité à agir, et non une action particulière. Cet état est lié à une structure de connaissances conceptuelles et méthodologiques ainsi qu'à des attitudes et à des valeurs qui permettent à la personne de porter des jugements et de faire des gestes adaptés à des situations complexes et variées. Pour Woditsch (1977), une compétence est un ensemble d'habiletés génériques qui semblent revenir de façon fréquente et récurrente comme composante de la réussite d'une série de tâches variées impliquant un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes. Wiggins (1994, p. 219) va un peu plus loin en définissant la compétence comme un jugement qui permet à l'élève de s'adapter efficacement à des rôles et à des situations spécifiques que rencontrent les adultes.

Quant à nous, nous définissons la compétence comme l'exercice du jugement dans le choix et l'application des connaissances nécessaires en vue de réaliser efficacement une action, compte tenu du problème posé et du contexte dans lequel l'action se déroule. Pour nous, la compétence est le résultat de la mobilisation par l'élève des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles en vue de la réalisation efficace d'une action ayant des conséquences sur son environnement et sur son adaptation à la vie d'adulte. Par exemple, on peut observer la manifestation d'une compétence chez l'élève qui, face à un problème issu de sa réalité (école, famille, etc.), est capable de faire appel aux connaissances nécessaires (liées aux disciplines scolaires mathématique, français, etc.) en vue de trouver une solution au problème, de communiquer, de mettre en œuvre ou de défendre efficacement sa solution. Bien sûr, la compétence est différente selon qu'il s'agit d'élèves du primaire et du secondaire ou d'étudiants qui suivent une formation menant à une profession (futurs enseignants, futurs médecins, etc.). Dans ce dernier cas, on parlera de compétence professionnelle en faisant référence à la réalité de l'exercice de la profession.

Nous croyons qu'il est juste de relier la vision de compétence que nous proposons au courant socioconstructiviste selon lequel la connaissance se construit par l'interaction de l'individu avec son environnement. D'ailleurs, pour certains auteurs qui adoptent ce courant de pensée :

- l'apprentissage est un processus actif, constructif et graduel, au cours duquel l'élève intègre du matériel nouveau à ses connaissances antérieures afin de créer de nouvelles idées ou de nouvelles significations (Gerlach, 1994; Smith et McGregor, 1992; Tardif, 1992);
- et cet apprentissage se déroule dans un contexte social (communication et interaction) caractérisé, entre autres, par la diversité des expériences et des connaissances des différents acteurs (Gerlach, 1994).

2.2 Des caractéristiques

La compétence, au sens où nous l'envisageons, posséderait donc les caractéristiques suivantes :

- elle est interne à la personne;
- elle intègre des savoirs, des savoir-faire et des attitudes;
- elle se manifeste dans des situations ou des problèmes issus de la réalité de vie de la personne;
- la non-manifestation de la compétence ne constitue pas nécessairement un signe de son absence chez la personne concernée, mais plutôt un signe que le contexte, pour diverses raisons, ne rend pas possible sa mise en œuvre.

Nous avons dit que la compétence fait appel à trois types de connaissances. Définissons-les succinctement.

Les *connaissances déclaratives* (*quoi? qu'est-ce que?*) sont les savoirs théoriques se rapportant à des faits, à des principes et à des lois. Par exemple, la connaissance des règles de grammaire, des lois chimiques, des formules mathématiques et des ressources physiques d'une région sont autant de connaissances déclaratives.

Les *connaissances procédurales* (*comment faire?*) sont les connaissances portant sur le comment de l'action et sur les étapes et les procédures permettant de réaliser une action. Par exemple, la mise en application des étapes nécessaires pour pouvoir rédiger un texte d'opinion, conduire une bonne expérience en laboratoire, puis en rédiger le rapport et la mise en place de la démarche historique permettant de bien expliquer un événement relèvent, en dernière analyse, des connaissances procédurales.

Les *connaissances conditionnelles* (*quoi faire? et comment si...?*) sont les connaissances se rapportant aux conditions : quand, pourquoi et dans quelles conditions exercer une action ou une stratégie donnée. Par exemple, lorsqu'il doit résoudre un problème, l'élève, après en avoir fait la lecture, choisit parmi un ensemble de stratégies celle qui semble lui assurer la meilleure solution. On verra plus loin que les connaissances conditionnelles sont sollicitées lorsque l'évaluation des apprentissages se fait à partir d'une tâche où la mise en situation est complexe.

2.3 L'intégration des trois types de connaissances

Le jugement que doit exercer l'élève s'appuiera donc sur les trois types de connaissances nécessaires à la réalisation de l'action et à la recherche de l'efficacité de l'action selon le contexte d'application de cette dernière. Comme le suggère notre définition de la compétence, l'enseignant n'envisagera pas les connaissances de façon isolée. Il s'intéressera à la fois à :

- l'intégration des trois types de connaissances qui permettent l'expression de la compétence;
- la transversalité de ces connaissances par rapport aux disciplines d'enseignement;
- l'exercice de jugement de la part de l'élève dans la réalisation efficace de l'action.

Prenons l'exemple de la compétence suivante : compétence à communiquer efficacement à un auditoire donné la solution choisie au problème soumis.

Dans cette compétence, nous trouvons les connaissances déclaratives (connaissance des règles ou des étapes de la résolution de problèmes et de la communication, connaissance des caractéristiques de l'auditoire, etc.), les connaissances procédurales (mise en application des étapes, des procédures de la résolution de problèmes et de la communication) et les connaissances conditionnelles (choix de la meilleure stratégie de solution du problème compte tenu des informations disponibles, de la meilleure stratégie de communication compte tenu de l'auditoire, etc.).

Cette compétence nous permet d'observer la transversalité, puisqu'elle fait intervenir des connaissances et des façons de procéder qui ne sont pas propres à une discipline d'enseignement donnée. Enfin, la réalisation efficace de l'action de l'élève implique le jugement de ce dernier.

2.4 L'évaluation dans un programme axé sur les compétences

Dans cette optique, la logique qui semble guider l'évaluation axée sur des objectifs de comportement prédéfinis nous apparaît différente de celle d'une évaluation qui veut prendre en compte le jugement de l'élève dans la mobilisation des connaissances en vue de la réalisation efficace d'une action. Les pratiques issues de l'usage des objectifs prédéfinis nous ont habitués à des évaluations qui départagent les connaissances déclaratives des connaissances procédurales et conditionnelles. Par exemple, on rencontre fréquemment, dans un même examen, des questions qui mesurent de façon isolée des connaissances déclaratives, des connaissances procédurales et quelquefois des connaissances conditionnelles. La somme des bonnes réponses est alors considérée comme un indicateur de l'intégration par l'élève des trois types de connaissances.

Lorsqu'on envisage une évaluation axée sur des compétences, il faut s'intéresser à la mobilisation par l'élève des *trois connaissances intégrées* en vue de réaliser une action (production ou construction de savoirs) dont l'efficacité dépendra de l'exercice de jugement de la part de l'élève.

2.4.1 Des tâches complexes permettant de résoudre un problème concret

Par ailleurs, une autre caractéristique distingue un objectif d'une compétence. Si l'objectif dérive généralement et de façon directe d'un savoir théorique issu d'un contenu de discipline, la compétence, quant à elle, prend pour source les *tâches complexes et pratiques* nécessaires à l'accomplissement d'un rôle ou d'une fonction. Bien sûr, le contenu notionnel de la discipline est encore présent. Cependant, celui-ci ne représente qu'une catégorie de ressources parmi d'autres nécessaires à l'accomplissement d'une tâche donnée. En d'autres termes, si l'accomplissement d'une tâche nécessite un savoir disciplinaire donné, la maîtrise de ce dernier n'est pas nécessairement l'indicateur de la capacité à accomplir la tâche. L'évaluation des apprentissages dans un programme axé sur les compétences va donc s'intéresser à l'accomplissement d'une variété de tâches qui permettent d'inférer la compétence. L'instrumentation nécessaire à l'évaluation des compétences portera alors sur des tâches qui se rapprochent le plus possible de la situation réelle que risquent de rencontrer les élèves dans la vie scolaire et extrascolaire.

Puisque la compétence est complexe, les tâches évaluatives devront cerner les dimensions sous lesquelles se manifeste cette complexité, dimensions qui induisent la multidimensionnalité de la compétence. La prise en compte de la complexité et de la multidimensionnalité de la compétence permettra de nuancer le jugement que l'on portera sur le développement de la compétence chez la personne en formation. Par exemple, on pourra dire que certaines dimensions de la compétence sont présentes chez la personne évaluée, alors que d'autres, plus complexes, ne sont pas encore achevées.

2.4.2 La spécification du domaine des performances

Une autre implication importante d'une évaluation axée sur le développement des compétences concerne la spécification du domaine des performances qui permettent d'inférer les compétences visées. Jusqu'à

maintenant, le domaine que doit couvrir un instrument de mesure considérerait le contenu de la discipline ainsi que les éléments de la taxonomie du domaine cognitif, entre autres la taxonomie de Bloom. Puisque l'intérêt porte maintenant sur des performances complexes traduisant une intégration des savoirs en vue d'une action la plus efficace possible permettant, par exemple, de résoudre un problème signifiant, la définition du domaine doit prendre en considération l'ensemble de ces éléments. Schaefer et autres (1992) soulignent que beaucoup de soin devra être apporté à la conceptualisation et à la spécification des domaines de performances afin de s'assurer de la validité et de l'utilité de l'évaluation. Dans la mesure où l'on accepte que les performances qu'il convient d'évaluer sont complexes, impliquent le jugement de l'élève et peuvent varier d'une situation à une autre, les réponses devraient aussi varier d'un individu à un autre. En d'autres termes, il n'y a pas de réponse unique et prédéterminée. L'évaluateur doit utiliser son jugement pour analyser et interpréter la variété des réponses possibles. C'est alors qu'il devient nécessaire de définir, dans la démarche de définition du domaine de performances, en prévision de l'évaluation, les dimensions qui représentent les attributs critiques de l'efficacité des performances à observer (critères, performances standards, grille d'appréciation, etc.).

L'un des défis qu'impose l'évaluation des compétences demeure le développement de critères représentant, de façon claire, signifiante et utile, les niveaux de performances qui traduisent, d'une part, l'expression manifeste de la compétence et, d'autre part, les étapes de développement de la compétence de l'élève. Ce qui exige des critères descriptifs et explicites des différents niveaux de performances. Dans la pratique courante, les critères sont souvent définis en dehors de la tâche évaluative et ne sont pas portés à la connaissance de l'élève. Bien souvent, ces critères sont exprimés soit en pourcentage de note accordée, soit sous forme d'échelle d'appréciation du type : maîtrise — maîtrise plus ou moins — maîtrise avec aide — non-maîtrise. Dans une évaluation axée sur le développement des compétences, les critères doivent, bien sûr, présenter de façon très descriptive les niveaux de performances, mais ils devraient aussi être portés à la connaissance de l'élève en les situant dans la tâche qu'il doit réaliser. Si ces informations sont absentes, l'élève risque de ne pouvoir exercer le jugement approprié à la réalisation efficace de la tâche.

Enfin, une autre implication non moins importante concerne les énergies et les ressources liées au développement et à la mise en application d'une évaluation qui vise le développement des compétences. La variété des instruments (épreuves papier et crayon, grilles d'observation, portfolio, etc.) permettant de mesurer la complexité des performances, les moyens divers qui doivent soutenir toute cette instrumentation (moyens audiovisuels, examinateurs, correcteurs, etc.), le temps qu'on doive accorder pour la collecte des données et la compilation de ces dernières sont autant de facteurs avec lesquels il faut compter. Nous verrons plus en détail, dans les chapitres suivants, le modèle d'évaluation qui convient le mieux à une évaluation axée sur le développement des compétences.

Document 3.B

L'évaluation en situation authentique⁹

1. Les fondements

- 1.1 Le contexte
- 1.2 La définition et les buts de l'évaluation en situation authentique
- 1.3 La mesure axée sur les performances complexes
 - 1.3.1 Les composantes d'une tâche d'évaluation en situation authentique

Note : Dans cet extrait, nous avons conservé la numérotation originale présente dans le chapitre 7 de l'ouvrage de Louis (1999), bien que seulement la partie « 1. Les fondements » soit présentée ici. La suite du chapitre 7 traite des aspects suivants :

2. L'instrumentation pour l'évaluation en situation authentique

- 2.1 La mesure à partir des tâches spécifiques
- 2.2 Le portfolio

3. L'évaluation en situation authentique : quelques problèmes et solutions

- 3.1 Le problème de la fiabilité des décisions
- 3.2 Le problème lié aux situations extrascolaires

Nous avons catégorisé les pratiques d'évaluation selon trois approches : l'approche psychoéducative, l'approche basée sur les objectifs et l'approche dite écologique. L'évaluation en situation authentique peut être considérée comme un moyen de mettre en pratique l'approche écologique qui, rappelons-le, se préoccupe du développement, chez la personne en formation, des compétences nécessaires à un meilleur fonctionnement dans son environnement de vie. Ce chapitre traite en détail les fondements de l'évaluation en situation authentique et l'instrumentation qui accompagne la pratique de ce modèle d'évaluation.

1. Les fondements

1.1 Le contexte

Les tests ou les examens en usage ont fait l'objet de nombreuses critiques. On leur reproche, d'une part, de placer les élèves dans des situations qui leur demandent généralement de déterminer une bonne réponse (questions à choix multiple, vrai ou faux, phrase à compléter) ou de produire une réponse connue et acceptable par l'enseignant ou par le rédacteur de la question, ce qui ne reflète pas nécessairement la réalité extrascolaire à laquelle l'école veut préparer les élèves. D'autre part, ces tests ou ces examens possèdent de sérieuses limites quant aux informations à fournir à l'enseignant sur les stratégies ou les processus mis en oeuvre par l'élève pour arriver à la réponse. Par exemple, le fait d'être capable de donner une bonne réponse ne garantit pas nécessairement que l'élève possède bien l'habileté mesurée par la question : une bonne réponse peut cacher une mauvaise compréhension du sujet par l'élève et une mauvaise réponse, en lui enlevant l'occasion d'expliquer le cheminement suivi pour y

⁹ Tiré de Roland Louis, *L'évaluation des apprentissages en classe : Théorie et pratique*, Éditions Études Vivantes, Montréal, 1999, p. 77-82.

arriver, ne fournit pas d'informations sur le processus et sur l'état de l'apprentissage fait par l'élève.

Malgré les limites éducatives et pédagogiques de ces instruments, les enseignants semblent enclins à enseigner en fonction des contenus choisis pour ces tests, et les élèves, de leur côté, sont enclins à apprendre uniquement ce qui est évalué par ces tests (Doyle, 1983). On peut observer dans les écoles secondaires du Québec que presque tout le mois de mai est consacré à réviser, avec les élèves, les anciens examens du ministère de l'Éducation du Québec ou de la commission scolaire afin de mieux les préparer aux épreuves de fin d'année. Une telle situation confirme à l'élève que l'enseignement a une autre finalité : celle de réussir l'examen du MEQ ou de la commission scolaire.

Le concept d'évaluation en situation authentique, introduit en 1989 par Grant Wiggins (1989), propose un nouveau regard sur la façon de conduire l'évaluation des apprentissages.

1.2 La définition et les buts de l'évaluation en situation authentique

Pour Wiggins (1993) et Hart (1993), une évaluation est dite en situation authentique lorsqu'elle présente à l'élève des tâches :

- qui expriment des situations tirées de la vie normale;
- qui sont significatives et motivantes pour l'élève;
- et qui permettent de comprendre ou de résoudre un problème fréquemment rencontré dans la vie extrascolaire.

L'évaluation en situation authentique demande à l'élève de démontrer sa capacité à mettre en oeuvre, dans un contexte réel, les savoirs, les savoir-faire et les attitudes qui sont nécessaires à la réalisation d'une tâche susceptible d'être rencontrée dans la vie réelle extrascolaire. Cette évaluation repose, entre autres, sur la présentation à l'élève de tâches qui font appel à une intégration de sa part des connaissances acquises. Ces tâches sont alors considérées comme des tâches complexes. Contrairement au modèle d'examen composé de plusieurs questions indépendantes et souvent isolées les unes par rapport aux autres ou composé de questions qui mesurent chacune une partie des connaissances, la tâche d'évaluation en situation authentique cherche à mesurer un ensemble de dimensions à la fois cognitives et affectives permettant de la réaliser efficacement. Rappelons que, dans l'approche d'évaluation axée sur les objectifs, on parlait de mesure liée à des critères, *criterion-referenced-measurement* (les critères étant les objectifs visés) ou de mesure liée à un domaine, *domain-referenced-measurement* (le domaine étant les diverses situations sur lesquelles doivent porter les questions qui mesurent un objectif donné). L'évaluation en situation authentique utilisera la mesure des performances complexes.

Puisqu'il faut reconnaître l'importance que revêt la réussite d'un examen pour l'élève et pour l'enseignant, une des façons de modifier la situation est de *faire appel à une forme d'évaluation qui soit conforme aux principes reconnus de l'apprentissage et de l'enseignement*. Voilà un premier but d'une évaluation en situation authentique.

Par ailleurs, on prend de plus en plus conscience que l'utilisation de tests ou d'examens formels crée une situation artificielle dans la classe : le jour d'un examen, la relation pédagogique entre l'enseignant et l'élève prend une toute autre dimension, l'enseignant se sentant alors comme une personne qui juge et sanctionne plutôt que comme une personne qui aide l'élève à mieux comprendre. Bien souvent, le test ou l'examen porte sur des apprentissages factuels sans pour autant vérifier le transfert de ces apprentissages dans des situations concrètes. De plus, les réponses données par un élève à un ensemble de questions comme celles que l'on trouve généralement dans les tests standardisés et les examens ne semblent pas refléter la profondeur des apprentissages réalisés. On croit que *l'évaluation devrait prendre en compte les*

préoccupations actuelles qui visent à rendre l'élève actif dans sa démarche d'apprentissage et qui s'intéressent aussi bien au processus qu'au produit de l'apprentissage. On croit aussi que la situation d'évaluation ne devrait pas changer la relation pédagogique qui doit exister entre l'enseignant et l'élève. Voilà donc un second but d'une évaluation en situation authentique.

De nos jours, particulièrement sous l'influence de la psychologie cognitive, l'évaluation semble s'intéresser à la façon dont la personne en formation traite les informations qu'elle reçoit d'un environnement complexe, varié et changeant afin d'accomplir efficacement les rôles qui lui assurent un meilleur fonctionnement. Pour Glaser (1994), les concepts issus de l'approche psychométrique traditionnelle vont faire place, dans le design de l'évaluation, aux concepts de cognition, d'apprentissage et de compétence liés à la psychologie cognitive.

Des auteurs tels Wiggins (1993) Beck (1991) et Shepard (1989) parlent d'évaluation authentique, c'est-à-dire d'une évaluation qui devrait tenir compte du contexte et de l'environnement dans lesquels la personne aura à utiliser les habiletés développées. De plus, l'évaluation des apprentissages ne repose plus uniquement sur un type d'instrumentation, mais sur une variété d'instruments permettant de saisir les multiples facettes de l'apprentissage. On parle alors de *performance-based assessment*, une évaluation qui demande à l'élève de démontrer sa capacité à mettre en oeuvre, dans un contexte réel, les savoirs, les savoir-faire et les attitudes qui sont nécessaires (Linn, 1994; Millman, 1991; Quellmaz, 1991; Stiggins, 1994). Le terme *performance* est utilisé ici dans le sens d'*accomplissement efficace d'une tâche ou d'une opération en utilisant un ensemble intégré de connaissances* (déclaratives, procédurales et conditionnelles).

1.3 La mesure axée sur les performances complexes

Nous venons de souligner que l'évaluation en situation authentique fait appel à une instrumentation différente de celle qui fondait les tests ou les examens existant jusqu'ici. L'évaluation en situation authentique repose donc sur la *mesure des performances complexes*. Celle-ci se base sur la compétence de l'élève à mettre en oeuvre, dans des situations et des contextes variés, les stratégies cognitives et métacognitives nécessaires à la réussite d'une tâche ou d'un ensemble de tâches.

Nous associons à « performance » le qualificatif « complexe » pour signifier que la mesure de la performance devrait tendre à solliciter chez l'élève à *la fois* des connaissances déclaratives, des connaissances procédurales et des connaissances conditionnelles. Les connaissances traditionnelles introduisent l'exercice du *jugement* de l'élève par rapport à la pertinence et à l'efficacité de l'action ou de la stratégie envisagée.

En fait, au lieu d'avoir un ensemble de questions d'examen qui portent sur des connaissances fractionnées, la mesure axée sur des performances complexes demande à l'élève d'intégrer l'ensemble des trois types de connaissances pour la réalisation efficace de cette tâche.

La réalisation de la tâche peut se dérouler durant les heures de classe ou en dehors. La tâche, dans la mesure des performances complexes, invite l'élève à élaborer ou à construire sa propre réponse et, en conséquence, il n'existe pas une réponse unique attendue par l'enseignant ou par le rédacteur de la tâche.

L'évaluation de la réalisation de la tâche se fait, en principe, à partir du jugement d'experts. D'où la nécessité de bien définir les critères d'évaluation de la performance observée.

Même si une évaluation en situation authentique fait appel à des mesures axées sur des performances, il est important de souligner que la mesure axée sur les performances complexes ne conduit pas automatiquement à une évaluation en situation authentique.

Par exemple, lorsque la commission scolaire ou le ministère de l'Éducation du Québec administre un examen de production écrite aux élèves en leur accordant deux heures pour le compléter, on peut penser qu'un tel examen, puisqu'il demande à l'élève de produire un texte (production concrète) dont la correction sera faite par des correcteurs (jugement d'experts) qui doivent apprécier la production de l'élève à partir d'une grille d'appréciation composée de critères, on peut donc penser que cet examen constitue une mesure des performances. Cependant, un tel examen ne répond pas nécessairement à certains critères d'authenticité : la durée imposée peut ne pas respecter le temps ordinairement requis, dans la vraie vie, pour rédiger un tel texte; l'élève ne peut pas bénéficier de conseils de son enseignant ou de la consultation d'ouvrages comme le dictionnaire; l'élève peut écrire le texte sans qu'il ait en tête un destinataire réel; il n'est peut-être pas du tout informé des critères de correction adoptés par le correcteur, etc.

Ainsi, Wiggins (1993) formule un ensemble de critères qui, selon lui, permettent de déterminer si une tâche évaluative est véritablement authentique. Parmi ces critères se trouvent ceux qui ont été définis plus haut et d'autres que nous résumons ci-dessous.

- Les tâches demandent à l'élève de construire ou de produire de nouvelles connaissances ou de nouvelles productions.
- Les tâches induisent des interactions entre l'élève et ses pairs (collaboration), entre l'élève et l'examineur. Puisque l'élève doit justifier certaines réponses et obtenir des informations supplémentaires pour réaliser efficacement la tâche, l'examineur constitue alors une source d'information et de rétroaction externe permettant à l'élève d'ajuster la qualité de sa production.
- Les tâches visent à donner à l'élève un certain contrôle sur le déroulement des actions à mener pour les accomplir. Par exemple, en situation de production écrite, l'élève pourra choisir lui-même le sujet et la façon dont il veut l'aborder.
- Les tâches doivent porter en elles les éléments nécessaires pour assurer une motivation chez l'élève qui dépasse le seul désir d'obtenir une bonne note.

Bien sûr, une évaluation en situation authentique ne peut pas tenir compte simultanément de tous les critères énumérés ici. Il est donc essentiel que l'enseignant ou la personne qui veut faire une évaluation précise les critères d'authenticité qu'il ou elle considère importants pour la situation d'évaluation choisie.

1.3.1 Les composantes d'une tâche d'évaluation en situation authentique

Popham (1998) rapporte que les spécialistes de la mesure axée sur les performances suggèrent trois composantes qui devraient caractériser une telle mesure : la multiplicité des dimensions de la performance, une définition préalable des critères d'évaluation de la performance et l'utilisation du jugement d'experts.

- La multiplicité des dimensions de la performance

Cette mesure fait appel, pour une compétence donnée, aux multiples dimensions de cette dernière.

Par exemple, la *compétence de l'élève à communiquer* peut être mesurée par les dimensions suivantes : la clarté des idées, l'adaptation du discours selon l'auditoire, l'utilisation variée des moyens de communication, etc.

- Une définition préalable des critères d'évaluation de la performance

Pour chacune des dimensions retenues, une échelle d'appréciation de la performance que peut produire l'élève est définie et communiquée à l'élève.

Par exemple, pour la dimension *clarté des idées* (mentionnée plus haut), nous pourrions définir l'échelle d'appréciation de la façon suivante.

L'élève communique clairement et efficacement l'idée principale du message et fait le lien entre l'idée principale et les idées secondaires.	4
L'élève communique l'idée principale du message et quelques idées secondaires.	3
L'élève donne des informations importantes, mais les idées ne sont pas bien structurées.	2
L'élève livre quelques informations, sans distinguer l'idée principale	1

Et les idées secondaires du message.

— L'utilisation du jugement d'experts

Contrairement à la situation où l'on peut faire appel à l'ordinateur pour corriger les réponses de l'élève ou à une grille fermée qui ne fait pas appel au jugement du correcteur, une mesure axée sur les performances complexes repose sur le jugement d'experts. L'enseignant est alors considéré comme un des experts possibles. À ce titre, une telle mesure prend son inspiration des situations sportives, par exemple, où la performance d'un athlète est jugée par des experts de la discipline concernée.