

## ABRÉGÉ-1

# LES COMPÉTENCES comme objets d'évaluation

(Gérard Scallon)

### AVANT-PROPOS

LA FORMATION À L'ÉVALUATION, DANS UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES, REPOSE SUR UN CERTAIN NOMBRE DE SAVOIRS ET DE SAVOIR-FAIRE QUI S'AJOUTENT ET SE DISTINGUENT DE CEUX ÉVOQUÉS DANS LES OUVRAGES CLASSIQUES EN MESURE ET ÉVALUATION .

- 1.-** UN PREMIER SAVOIR-FAIRE CONSISTE À TRADUIRE DES ÉNONCÉS DE COMPÉTENCE EN TÂCHES COMPLEXES OU EN SITUATIONS-PROBLÈMES. CE SONT CES TÂCHES OU SITUATIONS QUI SONT EXPLOITÉES POUR PERMETTRE AUX INDIVIDUS EN FORMATION D'EXERCER ET DE DÉMONTRER LEURS COMPÉTENCES.
- 2.-** UN DEUXIÈME SAVOIR-FAIRE TIENT À LA CAPACITÉ D'ANALYSER UNE TÂCHE COMPLEXE EN TERME DE RESSOURCES QUE LES INDIVIDUS EN FORMATION DOIVENT D'ABORD MAÎTRISER AVANT DE POUVOIR LES UTILISER (SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE, SAVOIR-ÊTRE ET TOUTE AUTRE RESSOURCE EXTERNE).
- 3.-** DE LA CAPACITÉ D'ANALYSE MENTIONNÉE AU PARAGRAPHE PRÉCÉDENT DÉCOULE CELLE DE BALISER UNE PROGRESSION. LE SUIVI DES ÉTUDIANTS NE PEUT ÊTRE RÉDUIT À UNE SIMPLE SUCCESSION DE PERFORMANCES ISOLÉES LES UNES DES AUTRES.
- 4.-** UN DERNIER ASPECT DE L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES, ET NON LE MOINDRE, REJOINT LA CAPACITÉ DE JUGEMENT QUI. ELLE-MÊME. REPOSE SUR CELLE DE DÉVELOPPER ET D'UTILISER DES OUTILS DE JUGEMENT (GRILLES D'ÉVALUATION, LISTES DE VÉRIFICATION, ÉCHELLES DESCRIPTIVES GLOBALES) ET D'IDENTIFIER DES CRITÈRES D'ÉVALUATION.

**Cet abrégé ne vise que  
les savoir-faire 1, 2 et 3;  
un autre texte (ABRÉGÉ-2) traite  
de la capacité de jugement (savoir-faire 4).**

## 1.- Orientation principale

Connaissances, habiletés, savoir-faire, savoir être, stratégies, etc., font partie du vocabulaire des objectifs poursuivis par divers programmes de formation. Ces dernières années, la terminologie s'est enrichie d'un vocabulaire associé au domaine des compétences. Qu'y a-t-il de nouveau par rapport à ce que l'on connaissait déjà ? Les compétences sont-elles des savoir-faire particuliers ? Ou un cumul de connaissances diverses sur un sujet ? Ce sont déjà des questions d'un premier ordre qui touchent la notion même de compétence.

Ce n'est pas tout ! Encore faut-il les développer ou aider les étudiants et les étudiantes à les construire. Par exemple, comment amener les individus à exercer leur jugement critique dans des situations qui l'exigent ? Comment les rendre efficaces en résolution de problèmes ? ...en exploitation des technologies de l'information ? ...dans leurs travaux de recherche sur un sujet ? Ce sont là des questions qui intéressent **la pédagogie** au premier chef.

Enfin, et ce n'est pas le moindre de tous nos soucis, il y a **l'évaluation**. Comment, en effet, inférer une ou des compétences que chaque personne en apprentissage doit démontrer tout au long de sa progression et au sortir de sa période de formation ? Pendant fort longtemps, on a eu recours à des examens dits objectifs et à une pratique d'évaluation fondée sur un cumul arithmétique de résultats pris en cours de route. Ces procédés sont sérieusement remis en question pour inférer des compétences et il faut explorer des approches nouvelles.

## 2.- Un exemple pour commencer

La tâche d'écriture est sans contredit celle qui est parmi les plus exploitées en formation. Rédiger un récit d'aventure, un texte d'opinion ou une lettre d'invitation sont des exemples empruntés à la formation en langue. La capacité d'écrire va bien au-delà de cette discipline. Dans plusieurs autres domaines, le texte est la forme privilégiée de communication : le résumé de lecture, le rapport de laboratoire, la critique d'un événement, l'exposé d'un problème de nature scientifique ou l'explication de la solution à un problème de nature juridique.

Prenons pour exemple la rédaction d'un récit d'aventure. Un étudiant vient de terminer sa production et, avant de remettre sa copie, s'engage dans **une démarche de révision**. La décision de réviser, prise spontanément, c'est-à-dire sans incitation extérieure, constitue un indice crucial pour parler de compétence. Supposons que l'étudiant tienne vraiment à produire un texte de qualité avant de le faire parvenir à des

destinataires bien identifiés (en l'occurrence, à son professeur pour évaluation !). On pourrait supposer, par hypothèse, que c'est cette importance accordée à la qualité d'un texte qui déclencherait chez l'étudiant ou l'étudiante ce qui pourrait être de l'ordre du **savoir être**. Il s'agit, bien entendu, d'un savoir être en action.

La révision d'un texte ne se réalise pas sans peine. Il revient à l'étudiant de choisir le moyen le plus approprié pour y arriver. Doit-il prendre quelque jours avant de commencer la révision (distanciation) ? Lui faut-il passer systématiquement en revue, c'est-à-dire à tour de rôle, l'accord des verbes, l'à propos des déterminants et des qualificatifs, les marqueurs de relation, etc. ? Ou serait-il mieux de relire le texte une seule fois, depuis le début, en corrigeant les fautes une à une sans égard à leur nature ? L'étudiant doit faire appel ici à une **stratégie** de révision, c'est-à-dire faire un choix délibéré et conscient de ce qu'il convient de faire.

Ce n'est pas tout ! Il lui faut évoquer plusieurs règles d'orthographe grammaticale et de syntaxe et les appliquer. Ce sont des **savoir-faire** dont la maîtrise est exigée pour une révision efficace. À ces ressources que l'individu doit évoquer de lui-même s'ajoute tout un bagage de **savoirs**. Sans ce répertoire, le travail de révision est sérieusement compromis.

Enfin, le contexte dans lequel s'inscrit la production écrite peut « autoriser » le recours à des **ressources externes** : par exemple, faire lire son texte par quelqu'un d'autre ou simplement interroger une personne sur quelques points précis. L'usage d'un dictionnaire et d'une grammaire fait également partie de ce type de ressource.

La révision d'un texte exige donc, de la part de la personne évaluée, un « savoir utiliser » diverses ressources qui lui sont propres ou qu'elle peut solliciter au besoin de l'extérieur. C'est cette exigence de la tâche qui renvoie à la notion de compétence. Les façons de représenter cette réalité ne sont pas nombreuses : on peut y arriver soit au moyen d'une liste (tableau 1), soit au moyen d'un schéma (figure 1).

Les données inscrites au tableau 1 correspondent à ce que pourrait donner une analyse de tâche : comme celle de réviser un texte. Le nombre de ressources exigées en fait une compétence (à distinguer d'un simple savoir-faire). Cette forme de tableau permet également d'énumérer les connaissances « spécifiquement » dédiées à chaque ressource principale (colonne de droite). Le schéma à structure rayonnante (figure 1) est une autre forme de représentation de la compétence et de ses composantes. Les connaissances dédiées aux ressources principales sont placées en périphérie.

Tardif (2004) a produit un exemple de type d'analyse venant d'un programme de formation initiale en soins infirmiers de la Haute École Cantonale Vaudoise de la Santé.

L'intérêt de cette façon de voir (tableau ou schéma) est d'identifier ce qui pourrait faire problème en cas d'échec total ou partiel au niveau de la compétence. On doit comprendre que l'individu qui ne sait rien de la structure d'un récit (connaissance) ne

peut vérifier si son intention d'écriture a été respectée. Et sans engagement à l'égard de la qualité d'un texte, le processus même de révision est difficile à amorcer.

Tableau 1 : Liste des principales ressources à utiliser spontanément pour réviser un texte.

RESSOURCES PRINCIPALES	TYPE	CONNAISSANCES
<b>Capacité de choisir et d'utiliser un procédé de révision</b>	STRATÉGIE	Connaissance de diverses démarches de révision (en cours de rédaction, après, distanciation, par type de mots, etc.) L'étudiant peut combiner ces diverses démarches.
<b>Capacité de vérifier l'intention d'écriture propre au récit</b>	SAVOIR-FAIRE	Connaissance des éléments constitutifs d'un récit (personnage, événement, suite temporelle, et autres aspects).
<b>Déceler et corriger des erreurs de nature orthographique et de syntaxe</b>	SAVOIR-FAIRE	Connaissance des règles de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale et connaissance des règles de syntaxe.
<b>Accorder de l'importance à la qualité d'un texte écrit</b>	SAVOIR-ÊTRE	Savoir que la qualité d'un texte écrit est importante (engagement, conviction). <sup>a</sup>
<b>Consulter, au besoin, d'autres ressources</b>	RESSOURCES EXTERNES	Connaissance des façons de recevoir de l'aide extérieure (dictionnaire, grammaire, collègue, professeur). Aussi : modèles de textes.

a.- Après plusieurs ratures, il y a réécriture tout en soignant, cette fois, la calligraphie si le texte est écrit à la main.

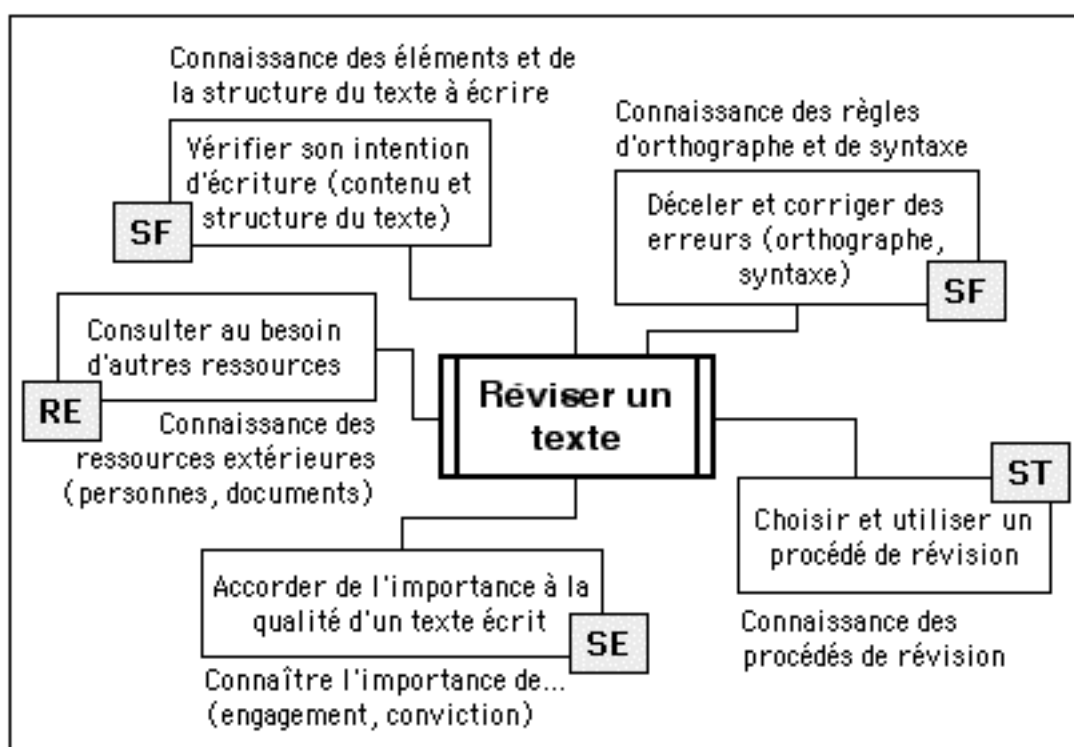
Comme nous venons de le voir, la révision d'un texte considérée comme compétence exige l'utilisation, par l'étudiant évalué, de toute une panoplie de ressources internes et externes. Il s'agit, bien entendu, d'une utilisation à bon escient de ces ressources par l'étudiant lui-même, en toute autonomie. Il faut insister sur le caractère spontané lié à toutes les phases de la démarche.

Il est important de faire remarquer qu'il est relativement facile de s'éloigner de la situation de compétence. Par exemple, on pourrait suggérer à l'étudiant de passer en revue chaque élément d'une longue liste de révision (1-accord des verbes, 2-pluriel des noms, 3-adjectifs, etc.) et de revenir au début du texte chaque fois. La décision de procéder ainsi n'appartient plus à l'étudiant et on ne peut plus parler de stratégie. Autre exemple. On peut présenter à l'étudiant un exercice « pointu » traitant de l'orthographe des homophones. Cet aspect particulier n'est plus dans le registre de la compétence. On peut cependant s'y intéresser, car il peut s'agir d'un savoir-faire qui nécessite d'être vérifié. La distinction est importante.

Cet exemple fait voir que ce n'est pas tant le nombre de gestes à poser ou le nombre d'actions à entreprendre qui fonde la notion de compétence. Va pour le nombre

dont on va se servir pour définir la complexité de la situation ! Mais il y a aussi la spontanéité avec laquelle ces actions sont posées. L'étudiant ou l'étudiante ne soigne pas sa calligraphie comme il le ferait dans un exercice commandé. En situation d'écriture, il le fait par habitude, témoignant ainsi d'une certaine échelle de valeurs (ce qui en fait un savoir-être). L'étudiant ou l'étudiante ne passe pas en revue tous les aspects de nature grammaticale parce qu'on les lui a suggérés ou fait penser. Pour ce qui est de la compétence à écrire, ces aspects doivent être évoqués spontanément.

L'exemple emprunté à la révision d'un texte peut être généralisé à plusieurs autres compétences.



**Figure 1.-** Schéma représentant la capacité de réviser un texte et ses composantes en termes de ressources à mobiliser.

(ST : stratégie, SF : savoir-faire, SE : savoir-être et RE : ressources externes)

### EN RÉSUMÉ

L'utilisation par l'individu de chacune de ses ressources peut être évaluée séparément. Par exemple, en lui demandant directement d'appliquer des règles grammaticales ou encore, en lui faisant énumérer les procédés de révision.

Dans une situation de compétence, il revient à l'étudiant ou à l'étudiante de penser lui-même ou elle-même à toutes les ressources qui doivent être utilisées pour accomplir une tâche complexe ou résoudre un problème. Sans qu'on le lui demande directement ! C'est cette capacité de « penser à... », en toute autonomie, qui constitue le fondement même de la notion de compétence.

### 3.- Une définition de la compétence

Les propositions de définition ne manquent pas et on pourrait s'y perdre facilement : qualité globale de la personne, intégration des savoirs, système de connaissances, capacité de transférer, etc. Ces essais de définition ne permettent malheureusement pas d'envisager un ou des moyens pour inférer une compétence..

De toutes les définitions recensées, celle de Roegiers (2000, page 66) rejoint le plus des préoccupations d'évaluation, étant donné la référence explicite à des situations problèmes :

***La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes.***

Trois termes tirés de cette définition doivent attirer notre attention avec leurs implications pour l'évaluation ( marquées <‡> ) :

mobiliser	ressources	famille
-----------	------------	---------

**Mobiliser.**- Chacun de nous peut utiliser, sur demande, des savoirs ou des savoir-faire. Dans une dictée, je sais que je dois surveiller l'orthographe des mots, l'accord des adjectifs et des verbes, entre autres. On peut me demander de déterminer l'aire d'un triangle à partir de certaines informations. L'action de mobiliser est plus exigeante : « je dois penser à utiliser par moi-même... ».

‡ En principe, les tâches d'évaluation ne doivent pas comporter de commande directe ni de sous-question. Elles sont telles que l'individu doit lui-même penser à utiliser tel savoir ou tel savoir-faire sans que personne ne le lui demande.

**Ressources.-** Ce sont des savoirs, des savoir-faire, des stratégies et des savoir-être que l'individu doit posséder dans son répertoire cognitif et affectif. Les ressources peuvent être internes (ce que l'individu possède dans son répertoire) ou externes (aide extérieure : document, personnes, collègues).

‡ Les tâches sont complexes au point de solliciter de l'individu plusieurs ressources qu'il doit utiliser à bon escient. C'est ce qui distingue une situation de compétence d'une situation de savoir-faire.

**Famille.-** Une seule situation-problème ne suffit pas pour inférer une compétence. Il faut recourir à plusieurs situations-problèmes sollicitant sensiblement les mêmes ressources : d'où l'idée de « famille » de situations ou de tâches. Par exemple, pour le jugement critique, on peut faire rédiger des textes d'opinion sur divers sujets : peine de mort, alcool au volant, équité salariale et bien d'autres. Il existe donc une famille de tâches d'écriture pour cette façon de voir le jugement critique.

‡ Pour inférer une compétence il faut observer l'individu dans plusieurs tâches comparables. Une seule production (résumé, rapport écrit, exposé oral) ne suffit pas..

La définition retenue précédemment mentionne deux autres aspects importants :

... « de manière **intériorisée** » (assurée, sans tâtonnement ou hésitation);

... « ensemble **intégré** », c'est-à-dire un ensemble différent d'une simple addition ou juxtaposition d'éléments.

L'impact de ces deux aspects sur la méthodologie de l'évaluation est méconnu pour l'instant. Pour une discussion plus approfondie, voir Scallon (2004).

#### 4.- Tâches complexes et situations de compétence

La grande majorité des écrits renvoient à la notion de situation-problème ou à celle de tâche complexe. L'idée de base est de demander à l'étudiant de démontrer qu'il est capable de mobiliser ses ressources ou des ressources externes, et ce, dans des situations précises et à plusieurs occasions. En d'autres termes, il s'agit d'observer chaque étudiant ou chaque étudiante dans l'action :

---Le talent d'un pianiste est jugé à ses performances en concert.

---En médecine, la compétence clinique est évaluée lorsqu'il y a des patients à traiter.

---La capacité à écrire est inférée à partir de plusieurs productions écrites.

**La notion de situation-problème ou celle de tâche complexe nous situent au cœur de la méthodologie de l'évaluation puisque c'est le point de départ de toute la démarche qui devra être suivie pour inférer une compétence.**

Pour inférer la compétence d'un musicien il faut lui faire interpréter une œuvre musicale d'un certain niveau de difficulté. Pour inférer la compétence à communiquer chez un apprenti « thérapeute » il faut pouvoir l'observer en relation directe avec un client ou un patient. L'idéal est de pouvoir obtenir une production concrète, tangible bien que, dans certains cas, il faille observer directement le déroulement d'une action. L'exposé oral sur un thème particulier, un aspect de la communication, est de cet ordre.

Le recours à des tâches complexes à présenter aux étudiants pour inférer leurs compétences amène à soulever deux interrogations pour la méthodologie de l'évaluation.

#### 4.1- Réussite et compétence

La résolution d'un problème difficile ou l'accomplissement d'une tâche complexe suffisent-ils pour inférer une compétence ? Par exemple, suffit-il d'apprécier les qualités d'un texte d'opinion (avec une grille d'évaluation) pour inférer la compétence à écrire. C'est une question d'ordre méthodologique qui a toute son importance. Elle peut être posée autrement. La réussite ou l'accomplissement dont il vient d'être question fournissent-ils des indices suffisants pour inférer qu'il y a eu mobilisation efficace, par un individu, de ses savoirs, savoir-faire et savoir-être ou d'autres ressources ? Sans doute, pour revenir à l'exemple d'écriture d'un texte, certaines qualités de la production écrite (structure, cohérence, richesse des idées) peuvent dénoter la mobilisation de certaines ressources. En revanche, le travail de révision peut être ignoré lorsqu'il n'en existe aucune trace (recopie du texte d'origine).

**IMPLICATION POUR L'ÉVALUATION :** si le produit fini ne permet pas d'inférer la mobilisation de certaines ressources, alors il faudrait pouvoir observer l'individu « in situ » ou lui demander de laisser des traces du « comment il s'y est pris ».

#### 4.2- Tâches artificielles ou authentiques

En formation professionnelle, il est relativement facile d'envisager des situations qui se rapprochent de la réalité, qui représentent ce que l'individu devra affronter lorsqu'il sera sur le marché du travail. Par exemple, en coiffure professionnelle ce sont des sessions de stage dans un salon avec de vrais clients. En médecine, la compétence clinique peut se démontrer avec de vrais patients ou des patients simulés. La liste des exemples pourrait être allongée davantage, bien qu'il soit plus difficile dans certains cas de copier « la vraie vie » pendant la formation : le travail d'envergure d'un directeur artistique avec un ensemble musical, la gestion d'une entreprise de taille moyenne, etc. Difficile ou non, les tâches pressenties peuvent avoir un caractère d'authenticité.



En formation fondamentale ou en formation générale, c'est autre chose ! Beaucoup de compétences ne se traitent pas au moyen de tâches « naturelles » comme en formation professionnelle. *Apprécier des œuvres littéraires*, *démontrer son ouverture sur le monde*, *exploiter les technologies de l'information*, *exercer son jugement critique*, *communiquer* et bien d'autres énoncés renvoient à des capacités qui ne se laissent pas facilement inférer avec des tâches complexes copiées sur celles de la vie de tous les jours. Pour ce qui est du jugement critique, par exemple, que demander aux étudiants d'accomplir : la critique d'un texte d'opinion ou la production même d'un texte du même genre ? Contrairement au domaine de la formation professionnelle, il est peut-être plus difficile de faire consensus sur le choix à effectuer. Il n'en demeure pas moins que les tâches à retenir pour inférer une compétence doivent être réalistes, une caractéristique qui nous rapproche de l'authenticité.

**IMPLICATION POUR L'ÉVALUATION** : L'enjeu ici, et c'est un défi de taille, est de créer « de toute pièce » des tâches assez complexes pour exiger la mobilisation de plusieurs ressources, sans forcément correspondre à des tâches professionnelles authentiques.

#### 4.3- La conception de tâches complexes

La conception de tâches complexes ou de situations-problèmes renvoie au premier savoir-faire énoncé dans l'encadré placé au début de cet abrégé. Il s'agit d'un travail d'une extrême importance, car du résultat obtenu dépendent 1.- la qualité des exercices proposés aux étudiants pour que ceux-ci développent leurs compétences (apprentissage) et 2.- la prise d'indices pour inférer ce dont ces étudiants sont capables (évaluation).

Les tâches ou situations à concevoir doivent être étroitement reliées aux énoncés de compétences tels qu'on peut les lire dans les programmes d'études. Le savoir-faire attendu des enseignants et des enseignantes, qui est évoqué ici, en est un de « traduction » puisqu'il s'agit de transposer des énoncés chargés de signification en tâches concrètes à faire accomplir. Ainsi en est-il de « communiquer », d'acquérir « le sens des responsabilités », de démontrer un « esprit critique », etc.

#### **5.- La vérification des ressources de chaque catégorie**

Dans une approche rationnelle de la formation, on ne peut se permettre de négliger la vérification des ressources que chaque individu doit tôt ou tard mobiliser pour démontrer ses compétences. En d'autres termes, l'évaluation ne doit pas porter que sur les compétences en ayant exclusivement recours à des situations ou à des tâches complexes.

Lorsque la situation l'exige, les ressources auxquelles il est fait allusion dans la définition de la compétence doivent être utilisées spontanément par l'individu observé, **en toute autonomie**. C'est le sens à donner à l'action de « mobiliser ». Pour ce qui est d'en vérifier la maîtrise comme telle, avant qu'elles soient mobilisées, les ressources doivent être utilisées ou évoquées **sur demande**. Un exemple concret s'impose.

LE CAS DU CALCUL DE L'AIRES D'UN TRIANGLE	
Dans un problème réel d'application de la géométrie (arpentage d'un terrain) le calcul de l'aire d'un triangle est une étape à laquelle l'individu doit penser par lui-même.	<b>mobilisation</b> (utilisation spontanée)
Dans un exercice bien identifié, on demande directement à l'individu de calculer l'aire d'un triangle dont on fournit les dimensions de la base et de la hauteur.	<b>savoir-faire</b> (utilisation sur demande)

Il va de soi que la mobilisation d'un savoir-faire (comme dans l'exemple ci-dessus avec l'aire d'un triangle) ne peut être réussie sans la maîtrise de ce savoir-faire. Il y a là un principe à ne pas négliger lorsqu'il s'agira de diagnostiquer des difficultés observées en situations de compétence.

5.1- La vérification des savoirs C'est le domaine des « connaissances » tel que décrit depuis longtemps dans les taxonomies d'objectifs pédagogiques du domaine cognitif. Une question de connaissance, si on peut se permettre cette expression, est celle qui demande directement à l'individu une information précise qu'il a mémorisée auparavant. En voici quelques exemples :

	exemples de question	réponses attendues
1	Qui a composé la Symphonie Pastorale ?	Beethoven
2	Quel nom donne-on au côté opposé à l'angle droit d'un triangle rectangle ?	Hypoténuse
3	Quels sont les points cardinaux ?	Nord, sud, est, ouest

Encadré 1.- Exemples de questions posées pour la vérification de savoirs.

Le caractère distinctif de ce genre de situation tient au fait que la réponse donnée à la question posée a déjà été mémorisée comme telle. Contrairement à ce qui se produit avec une situation de savoir-faire, la réponse à une question de connaissance n'est pas générée sur place. Elle existe déjà (ou doit exister) dans le répertoire des éléments mémorisés auparavant. Alors, on sait ou on ne sait pas !

Essayez de répondre à cette question :

La rivière qui traverse la ville de Fribourg se nomme...?
---

On doit connaître d'avance la réponse à cette question pour y répondre. On ne peut la déduire en appliquant une règle quelconque ni y arriver par induction. On sait ou on ne sait pas ! Telle est la marque distinctive des situations dites de connaissance ou des situations devant servir à vérifier un ou des savoirs.

Pour les personnes anxieuses de connaître le nom de cette rivière... : c'est la Sarine. Alors, une fois cette information mémorisée, vous devriez pouvoir la produire telle quelle sur demande.

5.2- La vérification d'un savoir-faire C'est le domaine des habiletés auquel on peut associer celui des connaissances procédurales. Le terme « connaissance » dans l'expression « connaissances procédurales » peut prêter à confusion, car les situations de savoir-faire doivent être nettement distinctes de celles des savoirs c'est-à-dire de celles des connaissances. Examinée sous l'angle (pointu !) de l'évaluation, une situation de savoir-faire en est une qui demande à l'individu de **générer sur place une réponse non apprise par cœur** comme telle. Voici quelques exemples :

	exemples de question	réponses générées
1	Quel est le produit de 328 par 237 ?	77 736
2	Choisis la bonne orthographe « ma / m'a » dans : C'est ___ sœur.	ma
3	À l'aide de ton dictionnaire, choisis un mot qui vient immédiatement après « poquet ».	porc

Encadré 2.- Exemples de questions posées pour la vérification d'un savoir-faire.

On comprendra qu'il serait ridicule de faire apprendre par cœur le résultat de toutes les multiplications de deux nombres de trois chiffres pour que l'étudiant puisse donner par cœur la réponse à la question de l'exemple 1. L'étudiant doit savoir multiplier. Oui, bien sûr ! Mais la réponse demandée sollicite indirectement ce savoir et porte sur un résultat généré sur place. C'est ce dont il faut tenir compte pour catégoriser une situation au niveau du « savoir-faire ». De même, il serait tout aussi ridicule de faire apprendre par cœur un nombre illimité de phrases dans lesquelles l'homophone « ma / m'a » est utilisé. Ici, c'est la règle de substitution (<ma sœur à moi> ou <m'avait...>?) qui est sollicitée indirectement par l'interrogation. Pour ce qui est de la réponse demandée, celle-ci est générée sur place. Il en va de même pour le mot qui vient immédiatement après un autre mot dans un dictionnaire.

À eux seuls, les savoir-faire sollicitent des savoirs. Des exemples peuvent aider à bien s'en saisir. L'encadré 3 présente deux exemples permettant de comparer une situation de savoir et une situation de savoir-faire qui lui est reliée.

<b>le cas de l'homophone « ma / m'a »</b>	
<u>situation de connaissance</u> (le savoir ici, c'est la règle de substitution qui est directement demandée) :	<p style="text-align: center;"><b>&lt; 1 &gt;</b></p> Quel moyen peut-on utiliser pour orthographier l'homophone <ma - m'a> ? Rép. : on essaie de remplacer par <le mien → ma> ou par <m'avait → m'a> afin de trouver le sens.
<u>situation d'habileté</u> (le savoir-faire ici, c'est la capacité d'utiliser le procédé de substitution dans des phrases variées non apprises par cœur)	<p style="text-align: center;"><b>&lt; 2 &gt;</b></p> Complète chacune des phrases suivantes en écrivant <ma> ou <m'a> dans l'espace approprié: Il _____ acheté deux crayons. C'est le but de _____ visite. Etc.
On comprendra que, pour utiliser la règle de substitution en <2>, il faut la connaître. C'est ce qu'on peut vérifier avec la situation <1>.	

Encadré 3.- Contraste entre situations de savoirs et situations de savoir-faire.

L'utilisation de savoirs dans des situations variées, ce qui peut être vue comme une capacité de généralisation, nous rapproche du domaine des compétences. Mais, nous n'y sommes pas encore vraiment ! Contrairement à une situation de compétence, **l'effort de mobilisation est très minime**. C'est que, en situation de savoir-faire, l'objet même de l'interrogation est connu ou facile à déceler. L'étudiant sait bien ce dont il s'agit, d'autant plus que chaque exemple de question de savoir-faire peut faire partie d'un ensemble homogène (p. ex., un exercice composé de 10 problèmes de multiplication ou de dix phrases pour traiter du même homophone).

5.3- La vérification d'un comportement stratégique La grande majorité des textes consultés confondent « comportement stratégique » et « stratégie ». Il n'est pas facile de distinguer un savoir-faire d'une stratégie. On peut d'ailleurs les confondre dans des cas variés pris hors de leur contexte. En voici quelques exemples :

- a- pour mémoriser une fable, la réciter devant une personne qui agit comme souffleur;
- b- représenter un problème par un schéma et ce, comme procédé d'analyse des données de ce problème;
- c- en lecture, repérer des indices dans le texte qui entoure un mot nouveau pour en découvrir le sens.

La maîtrise de chacun de ces moyens peut être vérifiée en demandant directement à l'étudiant ou à l'étudiante d'y avoir recours. On ne lui laisse pas le choix du procédé. Nous sommes alors dans le registre des savoir-faire. Que faut-il de plus pour faire entrer ces moyens dans l'univers des stratégies et ce, en se plaçant du point de vue de l'évaluation ?

Une stratégie peut se définir comme étant le choix délibéré et l'utilisation efficace d'un ou de plusieurs moyens pour résoudre un problème ou pour atteindre une fin.

Pour ce qui est de la fable à réciter éventuellement, il existe différents moyens de la mémoriser : relecture fréquente, représentation schématique des événements, autorécitation ou récitation avec l'aide d'un souffleur. La représentation d'un problème peut se réaliser à l'aide d'un graphique ou sous la forme d'un schéma ne contenant que des mots clés. Enfin, la découverte d'un mot nouveau peut relever de divers procédés : analyse morphologique du mot (préfixe ou suffixe), examen du contexte (texte qui entoure le mot) ou dictionnaire, par exemple. Dans chaque cas, le but est précis : mémoriser, représenter ou découvrir. Pour parler de comportement stratégique, il faut insister sur le choix du procédé par la personne observée.

Nombre d'auteurs associent les stratégies à des activités conscientes, délibérées, c'est-à-dire orientées vers un but précis. Dans la typologie des connaissances, les stratégies seraient associées aux connaissances conditionnelles (le savoir quand utiliser) plutôt qu'aux connaissances procédurales (savoir comment utiliser) (Tardif 1992). La distinction est importante, car le « savoir quand utiliser » exige des situations dans lesquelles l'individu observé a le choix des moyens ou des procédés qu'il peut utiliser. En situation de savoir-faire, le procédé est objet d'exercice et est fixé par la consigne ou la directive. Pour bien saisir la distinction entre savoir-faire et stratégie, du point de vue de l'évaluation, voici quelques exemples : l'addition mentale de deux nombres chez les jeunes élèves et l'apprentissage par texte chez des étudiants de niveau post-secondaire.

**Exemple 1 : le cas de l'addition mentale de deux nombres (jeunes élèves)**

Il y a deux façons, parmi plusieurs autres, d'additionner mentalement deux nombres, dont...

>1.- compter un à un à partir du nombre le plus élevé (parce que c'est plus court!)

ex. : pour  $12 + 3$  il s'agit de compter 12, 13, 14 et 15.

>2.- effectuer une transformation sur les nombres (compensation)

ex. : pour  $17 + 13$  il est facile d'additionner 20 et 10 ( $17+3$  et  $13-3$ ) ce qui fait 30

<b>le cas de l'addition mentale</b>	
<p><u>situation de savoir-faire</u> on fixe un procédé comme objet d'exercice</p> <p>NOTE : l'interrogation de l'élève pourrait être faite oralement.</p>	<p>Tu as appris à transformer deux nombres (compensation) pour faciliter leur addition; effectue les additions suivantes et explique ton résultat.</p> <p>EXEMPLE : <math>26 + 31 \rightarrow 27 + 30 = 57</math></p> <p>Problème 1 : <math>34 + 23 \rightarrow \underline{\hspace{2cm}} = \underline{\hspace{1cm}}</math></p> <p>Problème 2 : <math>27 + 32 \rightarrow \underline{\hspace{2cm}} = \underline{\hspace{1cm}}</math></p> <p>Problème 3 : <math>41 + 56 \rightarrow \underline{\hspace{2cm}} = \underline{\hspace{1cm}}</math></p>
<p><u>Situation de stratégie</u> (le choix du procédé est laissé à l'élève --- on demande des explications pour connaître le procédé utilisé) *</p>	<p><b>Effectue les additions suivantes et explique comment tu arrives à la réponse :</b></p> <p><b>Problème 1 : <math>45 + 45</math></b></p> <p><b>Problème 2 : <math>28 + 33</math></b></p> <p><b>Problème 3 : <math>23 + 19</math></b></p>

\* Une stratégie peut être plus ou moins pertinente : on comprendra que le simple comptage n'est pas approprié avec de grands nombres.

**Exemple 2 : le cas de l'apprentissage par texte**

Dans le cadre des méthodes de travail intellectuel ou dans le domaine des stratégies d'apprentissage, les étudiants de plusieurs programmes d'étude sont confrontés à une modalité particulière de travail et d'étude : celle de devoir **lire un texte pour se préparer à un examen**. Il peut s'agir, par exemple, d'un examen sur le système digestif (biologie) ou sur les théories sociologiques élaborées au dix-neuvième siècle.

Plusieurs procédés s'offrent à l'étudiant ou à l'étudiante autonome :

- > 1.- Lire et relire plusieurs fois le texte à étudier (peut être fastidieux si le texte est très long).
- > 2.- Lire le texte en y insérant des annotations afin de repérer facilement les points importants ou encore souligner ou « surligner les passages clés.
- > 3.- Résumer le texte à étudier de façon à ne conserver que les idées principales (facilitation de la révision).
- > 4.- Représenter les idées principales du texte par un réseau de concepts (structure hiérarchique sur laquelle apparaissent des mots clés encadrés et des mots liens unissant ces mots clés.
- > 5.- Recourir à une démarche d'autoquestionnement (anticipation des questions de l'examen et rédaction en vue d'une pratique d'autorécitation).
- > 6.- Dans le prolongement du point précédent, s'entraider par paires d'étudiants en posant des questions susceptibles d'être incluses dans l'examen.

**NOTE** : pour un approfondissement des procédés 4 et 5, voir Scallon (1999, chapitre 7).

Chacun de ces procédés est susceptible d'être maîtrisé avec plus ou moins d'effort. Fort probablement, la relecture et la pratique des annotations (ou du soulignement) s'acquièrent avec l'expérience. En revanche, l'écriture d'un résumé (contraction de texte), la construction d'un réseau de concepts et l'anticipation de questions doivent être objets d'un apprentissage plus soutenu, si on peut se permettre cette expression (Scallon, 1999 et plusieurs références citées dans cet ouvrage). Considéré sous cet angle, chacun des procédés qui viennent d'être décrits brièvement constitue un **savoir-faire** et peut être vérifié comme tel par des exercices appropriés.

Lorsque l'étudiant ou l'étudiante est devenu autonome, il lui revient de choisir le procédé qui lui convient le mieux comme étant le plus efficace. Ce choix délibéré est la caractéristique d'un **comportement stratégique**. Cet exemple permet de souligner deux aspects importants :

- a) Les savoir-faire (que certains appelleraient stratégies) ne sont pas tous pertinents. Pour un livre entier, la relecture n'est sans doute pas appropriée alors que certains textes se prêtent difficilement à la construction d'un réseau de concepts.
- b) L'apprentissage par texte peut être assorti de plus d'un procédé (par exemple, soulignement, annotations et réseau de concepts). Et l'auto-récitation ne doit pas être écartée pour autant !

En conséquence, la vérification d'un comportement stratégique exige au moins deux précautions : **(1)** la description par l'individu lui-même du ou des procédés qu'il a empruntés pour atteindre le but fixé et **(2)** la justification de ce choix. On comprendra que seule la réussite de la tâche ou l'atteinte du but ne permettent pas d'inférer le comportement stratégique visé.

- c) Les comportements stratégiques, comme ressources « mobilisables » ne sont probablement pas de toutes les compétences, ou du moins d'une manière évidente. Il faudra tenir compte de cette nuance lorsqu'il sera question d'analyser une situation d'évaluation en principales ressources que l'étudiant doit mobiliser.

5.4- Inférer des savoir être Les états affectifs de l'individu (attitude, motivation ou divers traits de personnalité) ne peuvent être directement commandés comme on peut le faire avec des savoirs ou des savoir-faire. Nous sommes toujours en évaluation, il ne faut guère l'oublier, et les situations posées dans ce contexte présentent des enjeux. Par exemple, ce serait risqué du point de vue de la crédibilité si on demandait à l'étudiant de nous révéler son degré de motivation, à moins d'être en relation d'aide dans un climat de confiance absolue ! Pour certifier une compétence, c'est autre chose !

Le traitement des savoir être, tel que démontré dans les écrits depuis plusieurs années, n'a pas toujours été associé au développement des compétences. On a souvent cherché à faire état de traits généralisés de personnalité comme le concept de soi, la motivation scolaire, les attitudes à l'égard de certaines matières, etc. On ne peut se permettre d'élaborer longuement sur le sujet dans cet abrégé et en faire une critique approfondie. Tout au plus peut-on prendre le risque de voir s'affirmer certaines

tendances pour ce qui est de mettre en relation la notion de savoir être et celle de compétence.

Pour faire image, affirmons qu'il existe des « savoir être » qui peuvent **donner de la couleur** à certaines compétences. Le médecin clinicien, le psychologue thérapeute ou l'avocat conseiller doivent adopter des attitudes professionnelles d'écoute avec leurs clients. Le technicien en électronique, l'ingénieur chimiste ou le menuisier ébéniste doivent démontrer un certain souci de la précision. Le chef cuisinier doit mettre en valeur la propreté mais aussi la recherche constante des saveurs particulières. Avec ces quelques exemples on peut entrevoir des pistes intéressantes pour traiter de savoir être lorsqu'il est question de compétences.

Dans une situation problème ou dans une tâche complexe à faire réaliser, ce sont ces divers aspects qui donnent une certaine couleur à la performance observée, pour poursuivre notre image. Comme on l'a suggéré pour les stratégies, ici encore il faut bien distinguer ce qui peut n'être qu'un savoir-faire de ce qui peut devenir l'indice d'un savoir être.

La confusion demeure possible, mais précisons pour l'instant que...

**un savoir faire peut être commandé directement, voire exercé,  
alors qu'un savoir être doit être démontré spontanément,  
sans aucune incitation extérieure...**

sinon, le comportement observé en situation de compétence manquerait de sincérité. Pour se rapprocher des indices nécessaires à l'inférence d'un ou de plusieurs savoir être, on pourrait alors parler d'**habitude**. C'est d'ailleurs de ce point de vue qu'il est possible de traiter des savoir être dans le cadre de l'évaluation des compétences. Le tableau 2 présente divers aspects qui peuvent être traités comme savoir faire (habiletés) ou comme savoir être (habitudes). Le contraste devrait aider à établir les distinctions qui s'imposent du point de vue de la situation d'évaluation.

Certains savoir être ne se traduisent pas facilement en « habitudes » observables de façon précise en situations de compétence, comme pour les exemples du tableau 2. C'est notamment le cas de caractéristiques comme la confiance en soi, l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, l'origine du pouvoir d'action (perception des causes de ses succès ou de ses échecs), la motivation d'accomplissement, le sens des responsabilités, le professionnalisme, etc. Ces caractéristiques, perçues comme relativement stables, sont habituellement inférées en dehors de toute situation concrète, avec des questionnaires ou lors d'entrevues. La connaissance que des responsables de formation peuvent avoir des individus placés en stage peut également servir à fonder un jugement.



Qu'il soit dit, avant de clore cette section, que la pratique d'évaluation des compétences au regard des savoir être est loin d'être éprouvée et que subsiste encore beaucoup d'incertitude. Il faut surtout retenir que, contrairement à d'autres ressources à mobiliser, les savoir être forment une catégorie particulière : un savoir être ne peut être commandé ou imposé, voire exigé et ce, même dans une situation de compétence. Comme couleur à donner à certaines performances, des savoir être peuvent être objets de critères d'évaluation.

**Tableau 2- Contrastes entre savoir-faire et savoir être appliqués à divers aspects qui peuvent être relevés lors de l'évaluation d'une compétence.**

<b>Aspect illustré</b>	<b>...lorsque objet de <u>savoir-faire</u></b>	<b>...lorsque objet de <u>savoir être</u></b>
Calligraphie (écriture)	Écrire correctement est en soi une habileté qui exige beaucoup de pratique et que l'on peut soumettre à des exercices	Produire une lettre, un récit ou un mode d'emploi en soignant la qualité de l'écriture, spontanément, comme s'il s'agissait d'une habitude
Précision (calculs)	Effectuer une double vérification lors de la résolution de problèmes arithmétiques est un savoir-faire qui peut être enseigné comme tel.	C'est l'étudiant qui, de lui-même et par habitude, effectue toute vérification afin de s'assurer de la justesse des résultats de sa démarche.
persévérance	L'étudiant peut être guidé et stimulé pour qu'il apprenne à terminer tout travail; des habiletés liées à la gestion du temps peuvent alors être sollicitées.	De lui-même, parce que c'est acquis dans son échelle de valeurs, l'étudiant tient à terminer ce qu'il entreprend.
Autoévaluation	Sur incitation ou lorsqu'on lui fait penser, l'étudiant peut effectuer un retour réflexif sur une démarche qui vient d'être complétée.	Spontanément, par habitude, l'étudiant effectue un retour réflexif sur chaque démarche entreprise.
Planification	On peut faire penser à l'étudiant de dresser une ébauche des étapes à franchir chaque fois qu'il aborde une tâche complexe, ce qui en fait une habileté ou un savoir-faire.	De lui même, l'étudiant aborde toujours une tâche complexe en prévoyant les étapes à franchir, le matériel dont il aura besoin ou encore la durée.
Etc.		

## 6.- Situations de compétence

Plusieurs seraient tentés de s'arrêter ici dans la démarche d'évaluation d'une compétence. De fait, **nous avons en mains ce qu'il faut pour apprécier séparément les performances de chaque étudiant** au regard de savoirs, de savoir-faire et de stratégies. Le fait de vivre quotidiennement avec les étudiants et les étudiantes devrait permettre également d'inférer certains savoir être.

Il resterait à établir un profil faisant état de ce que chaque étudiant peut faire lorsqu'il est directement sollicité au regard de chaque ressource sans qu'il soit nécessaire de la mobiliser. Ainsi, pour la capacité de révision qui a été évoquée au tableau 1 et à la figure 1, les connaissances de l'étudiant touchant la grammaire et la syntaxe peuvent être démontrées sur demande. Ses stratégies de révision peuvent être isolées pour être inférées avec des textes déjà rédigés et qui se prêtent à une révision. La liste des ressources ainsi maîtrisées et de celles qui ne sont pas maîtrisées présente un intérêt certain pour ce qui est de guider la progression de l'étudiant ou de diagnostiquer des difficultés. Mais nous sommes encore loin de la compétence même à réviser, laquelle d'ailleurs fait partie de la compétence à écrire des textes variés.

Alors que les savoirs, les savoir-faire et les stratégies sont vérifiés dans des situations particulières, comme nous venons de le voir dans les sections précédentes,

**...la compétence elle-même doit être inférée à partir de situations qui lui sont propres également. On appellera celles-ci des situations de compétence, c'est-à-dire des situations problèmes ou des tâches complexes qui vont exiger des étudiants la mobilisation de leurs ressources.**

C'est un sujet qui n'est pas facile à traiter d'autant plus que les exemples de situation ou de tâche qui pourraient nous inspirer ne conviennent pas toujours. D'un côté, on a des situations dites de performance (p. ex., le *performance assessment*) dans lesquelles l'effort de mobilisation n'est pas garanti et de l'autre, des tâches d'envergure qui prennent beaucoup de temps à se réaliser. Les tâches proposées en pédagogie de projet sont vraisemblablement de ce deuxième type.

Il y aurait beaucoup à dire au sujet de ce que nous devons attendre d'une situation de compétence. Voici quatre aspects importants à prendre en compte dont deux contraintes et deux caractéristiques :

--1-- placer réellement l'étudiant en **situation de mobilisation** de toutes ses ressources (ce que n'assurent pas des approches qui sont plus près des savoir-faire (comme le *performance assessment*).

--2-- concevoir des situations dont le traitement est d'une **durée limitée** pour laisser de la place à plusieurs situations d'une même famille au lieu d'une seule.

S'ajoutent à ces deux contraintes d'autres caractéristiques importantes :

--3-- la tâche doit « déboucher » sur une **production concrète** (texte, affiche ou dessin, séquence de mouvements (éd. physique), etc.)

--4-- et avoir du sens pour l'étudiant, c'est-à-dire être **réaliste ou authentique**.

Aspects d'ordre éthique.- Il y a une contrainte qu'on ne peut malheureusement pas négliger et qui vise l'aspect apprentissage associé au développement de la compétence. C'est que certaines caractéristiques de situations peuvent présenter à l'individu (étudiant) une situation tellement nouvelle qu'un écart important demeure entre ce à quoi il a été « entraîné » et ce pour quoi il est « évalué ». C'est sans doute ici qu'intervient le phénomène du transfert. À la **nouveauté** de la tâche (par rapport à l'étudiant) s'ajoutent deux caractéristiques souvent mentionnées dans les écrits : la « **mal définition** » (problèmes mal définis) et l'**adéquation des données** (données manquantes ou données superflues). Ces caractéristiques de situations-problèmes peuvent être « manipulées, dans un contexte de relation d'aide, au cœur des actions de formation. Cependant, dans un contexte d'évaluation où chaque étudiant est imputable de ses succès et de ses échecs, c'est autre chose.

## 7.- Pour une évaluation en continu

Au risque de répéter ce qui a été affirmé précédemment, précisons que l'évaluation ne se limite pas au seul traitement, par l'étudiant, de situations complexes utilisées pour inférer une compétence. Le bilan ainsi constitué serait tronqué car, en cas de non maîtrise de la compétence visée on ne saurait que peu de choses sur le

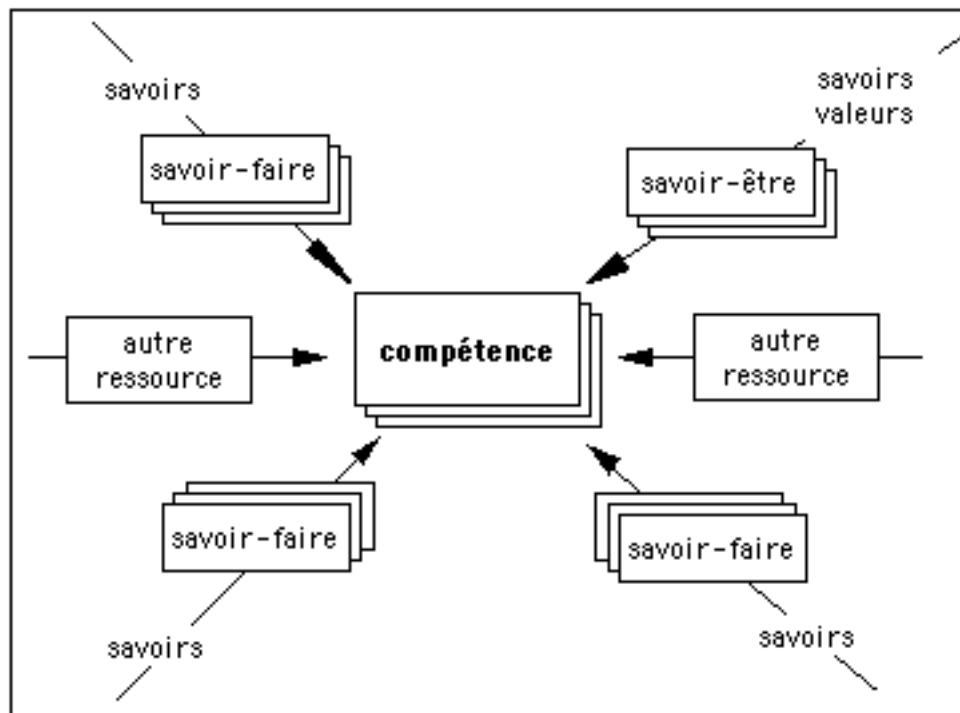
répertoire des ressources à mobiliser que cet étudiant doit posséder. L'évaluation d'une compétence doit donc s'inscrire dans une vue d'ensemble. Nous allons proposer en finale à cet abrégé une façon de se représenter les divers moments de cette évaluation en continu. On cherche ici à mettre en évidence trois avantages que présente cette approche :

- A)** on ne doit jamais perdre de vue que les compétences ne s'acquièrent pas uniquement par elles-mêmes et doivent reposer sur l'acquisition et la maîtrise de ressources variées, à commencer par les savoirs les plus élémentaires;
- B)** favoriser la planification de l'évaluation pour en arriver à dresser un bilan à la fois fonctionnel et le plus complet possible pour chaque étudiant;
- C)** identifier les balises de la progression de chaque étudiant dans le développement de ses compétences.

Ce troisième et dernier aspect doit recevoir une attention toute particulière. Que doit-on entendre au juste par « progression » ? Le traitement réussi de tâches de plus en plus complexes au regard d'une compétence ? La vitesse de plus en plus grande dans l'accomplissement de tâches de même difficulté ? L'autonomie « grandissante » dans la mobilisation de ses ressources par l'étudiant ? Ou encore, la maîtrise graduelle des savoirs, savoir-faire, habitudes de travail et engagement (savoir-être) pour arriver à mobiliser efficacement toutes ces ressources ?

Pour répondre à toutes ces questions, personne ne peut trancher pour l'instant. La pratique de l'évaluation dans une approche par compétences est beaucoup trop récente pour s'engager dans des pistes reconnues, dans des méthodologies éprouvées. La maîtrise graduelle de ses ressources jusqu'à la capacité de les mobiliser de même que le degré d'autonomie dans l'accomplissement de tâches complexes constituent probablement les hypothèses de réponse les plus prometteuses.

Dans les pages qui vont suivre, seront présentés des schémas à structure rayonnante (voir le schéma abstrait de la figure 2). On évite ainsi d'imposer une hiérarchie d'apprentissages qui cadre mal avec les approches pédagogiques nouvelles misant sur des situations d'apprentissage dont le but premier est d'exercer la mobilisation de ses ressources par chaque étudiant.



**Figure 2.-** Schéma théorique illustrant une façon de représenter une compétence et les diverses ressources à mobiliser.

## 8.- Petite conclusion pour de grandes perspectives

Cet abrégé sur l'évaluation des compétences ne couvre pas tout et n'est pas l'absolue vérité, loin de là. Nous entrons dans une pratique d'évaluation qui comporte beaucoup d'aspects inédits, non éprouvés et qui comporte de multiples occasions de dérapage. En voici quelques unes.

**A.-** Le modèle d'analyse d'une compétence en ressources bien identifiées peut être taxé de réductionnisme. On aura remarqué que le centre de la structure rayonnante proposée se rapporte à une situation concrète de compétence à laquelle on rattache des savoirs, des savoir-faire, des stratégies et des savoir être. On est loin de l'approche « érudition » ou de celle de la formation fondamentale au sens traditionnel du terme puisque les ressources à mobiliser sont limitées en nombre. Si on applique avec rigueur le modèle proposé, seules les ressources qui ont un débouché dans l'acquisition d'une compétence devraient être retenues. Pourtant, des digressions, voire des explorations sur le plan cognitif ou affectif, peuvent être envisagées si le nombre de compétences à développer n'est pas trop élevé. Il faut disposer d'un espace temps favorable. Il y aurait beaucoup à dire à ce sujet.

**B.-** En matière de compétences, la pratique de l'évaluation repose dans une très grande mesure sur le jugement, entre autres sur celui des enseignants et des enseignantes. Il ne peut en être autrement si on a recours à des situations problèmes complexes dans lesquelles l'étudiant doit révéler sa capacité d'utiliser à bon escient ce qu'il sait et ce qu'il sait faire en plus de ses affects ou de ses savoir être.

**C.-** L'analyse d'une compétence en ressources à mobiliser n'est pas un travail univoque au point que des personnes isolées les unes des autres vont arriver au même résultat. Bien au contraire ! Premièrement, l'interprétation d'un énoncé de compétence peut être une question de point de vue. Deuxièmement, le résultat à obtenir est toujours perfectible.

### QUELQUES RÉFÉRENCES UTILES

- Le Boterf, G. (1994). De la compétence : essai sur un attracteur étrange. Paris : Les éditions d'organisation.
- Roegiers, X. (2000). Une pédagogie de l'intégration: compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Bruxelles: De Boeck Université.
- Scallon, G. (1999). L'évaluation formative des apprentissages. Montréal : Éditions du nouveau pédagogique.
- Scallon G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Montréal : Éditions du nouveau pédagogique.
- Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. Montréal : Les Éditions LOGIQUES, Inc.
- Tardif, J. (2004). Un passage obligé dans la planification de l'évaluation des compétences : la détermination des indicateurs progressifs et terminaux de développement – première partie. Pédagogie collégiale, 18(1), 21-26.
- Tardif, J. (2004). Un passage obligé dans la planification de l'évaluation des compétences : la détermination des indicateurs progressifs et terminaux de développement – deuxième partie. Pédagogie collégiale, 18(2), 13-20.

## ANNEXE

Un exemple d'analyse de tâche d'évaluation est présenté dans cette annexe. L'exemple du « travail sur bois » a été élaboré dans un but purement didactique. Inspiré d'activités de bricolage, le domaine est sans doute familier à bien des personnes et permet d'illustrer diverses catégories de ressources que le « bricoleur expert » doit mobiliser.

### Exemple d'analyse **TRAVAUX MANUELS SUR BOIS**

Énoncé de la compétence visée:

**« Fabriquer divers objets en bois dans le cadre de travaux manuels entrepris à des fins de loisir. »**

#### NOTE DE DÉPART

Il se pourrait que cet énoncé n'apparaisse pas tel quel dans un programme de formation. Nous pourrions lire, par exemple : Ce programme a pour visée de rendre les individus en formation *capables d'occuper leur temps de loisir en réalisant des productions concrètes diverses*. Pour amorcer des activités d'exploration et d'apprentissage et pour évaluer cette « compétence », il faut traduire ce passage du programme de façon à entrevoir une ou des tâches complexes à faire accomplir.

#### SENS DE LA COMPÉTENCE

Les travaux manuels occupent une place importante dans le domaine des loisirs. Dans le cadre d'activités de développement personnel et d'exploration, ils viennent s'ajouter à la musique, à l'art culinaire et aux diverses formes d'artisanat (poterie, peinture, sculpture). Le travail sur bois dont il est question n'est aucunement orienté vers un degré élevé d'expertise professionnelle. Il s'agit plutôt de bricolage, que ce soit pour effectuer de menus travaux de réparation dans une résidence familiale ou pour fabriquer des objets ayant une certaine utilité. Ce qui repose sur la mobilisation de plusieurs ressources : entre autres, savoirs, savoir-faire et savoir être.

### CONCEPTION D'UNE SITUATION DE COMPÉTENCE \*

On présente à l'individu un modèle de maison de poupée à construire (image sous divers angles ou dessin technique). Ce projet doit être réalisé d'une manière autonome avec tous les outils mis à la disposition de celui ou de celle qui va le réaliser. Les matériaux doivent être découpés, assemblés et collés (ou cloués). Le tout doit être terminé avec quelques couches de peinture. Le produit fini est une maison de poupée.

----- \* **une étape cruciale dans la démarche d'évaluation**

### FAMILLE DE SITUATIONS

On ne peut faire exercer une compétence ni l'inférer avec une seule tâche ou situation. Dans le cas des travaux manuels sur bois, voici d'autres projets à faire réaliser par l'individu en formation :

patère, porte journaux, boîte à lettres, coffret de rangement, etc.

Il faudrait vérifier ou s'assurer que tous ces projets exigent, à peu de choses près, la mobilisation des mêmes ressources.

### L'ANALYSE DE TÂCHE EN RESSOURCES MOBILISABLES

La conception « anticipée » de diverses tâches d'une même famille étant arrêtée, il reste à déterminer les ressources que l'individu doit d'abord maîtriser avant de pouvoir les mobiliser et accomplir chacune des tâches qui lui seront proposées. Il y a deux façons d'en rendre compte : le tableau et le schéma.

#### VOICI UN EXEMPLE DE TABLEAU D'ANALYSE DES RESSOURCES À MOBILISER (FABRICATION...)

RÉALISER UN DESSIN TECHNIQUE OU LIRE UN PLAN DE L'OBJET À FABRIQUER	savoir-faire	connaissance des formes géométriques et des éléments apparaissent sur un dessin : sections, coupes, cotes, échelles, etc.
Commentaire : ce savoir-faire peut être vérifié comme tel, en dehors de la situation de compétence; il peut alors devenir objet d'exercice à partir d'objets divers.		
PRÉVOIR LES ÉTAPES À FRANCHIR, LES OUTILS ET LE MATÉRIEL	savoir-faire	Connaissance des matériaux et des outils qui seront utilisés pour réaliser le projet.
Commentaire : avant de débiter un projet, il est important de s'assurer que les matériaux (bois, vis, clous, colle, etc.) ainsi que les outils sont disponibles.		



FAÇONNER LES COMPOSANTES DE L'OBJET À FABRIQUER AVEC LES OUTILS APPROPRIÉS (DÉCOUPAGE)	savoir-faire	Connaissance des divers outils qui peuvent servir à découper des pièces.
Commentaire : comme savoir-faire il s'agit de savoir utiliser (sur demande) l'un ou l'autre outil : scie à chantourner, ponceuse, ciseaux à bois, etc.; du côté de la connaissance, il s'agit de savoir que tel outil existe et quelle est son utilité.		
ASSEMBLER LES PIÈCES POUR FORMER UN TOUT COHÉRENT	stratégie	Connaissance des techniques d'assemblage et de fixation : clous, vis, colle, utilisation d'un serre-joints, etc.
Commentaire : assembler deux pièces de bois avec de la colle est une habileté qui peut se développer avec des exercices hors situation de compétence; il en va de même pour l'utilisation de clous ou de vis; cependant, si le choix du procédé d'assemblage (clous, vis, colle ou autre) est laissé à l'individu, nous sommes alors devant un comportement stratégique (choix du bon procédé avec justification).		
SUIVRE LES RÈGLES ÉLÉMENTAIRES DE SÉCURITÉ	savoir-être	Connaissance des façons de remiser des outils tranchants et des façons de se protéger (verres protecteurs, casque, etc.); connaissance de l'importance de...
Commentaire : comme savoir-être, il ne s'agit pas ici de vérifier si l'individu connaît les règles de sécurité (savoir) mais plutôt s'il a acquis des habitudes liées au respect de ces règles (ex. port de verres protecteurs avec certains outils --- banc de scie ou toupie).		
EFFECTUER UN RETOUR RÉFLEXIF SUR LE TRAVAIL RÉALISÉ	savoir-être	Connaissance des critères de qualité d'un produit fini et de la justesse des méthodes de travail.
Commentaire : comme savoir-être, ce n'est pas tant l'aspect cognitif de la performance qui est évoqué ici mais l'habitude bien ancrée de toujours vérifier ou de prendre un certain recul par rapport au produit fini. CEPENDANT : ce savoir-être peut aussi se manifester en cours de fabrication (par exemple, la vérification de certaines mesures avant d'aller plus loin).		

## REMARQUES IMPORTANTES

- 1.- Dans ce tableau, les savoirs énumérés (colonne de droite) sont dédiés spécifiquement à chacune des ressources de premier ordre. C'est une façon de voir qui trouve sa raison d'être dans une perspective de diagnostic des difficultés qui pourraient survenir lors de la réalisation de certains projets. Les savoirs ou connaissances de base ne sont pas traitées de façon exhaustive ni groupés dans un ensemble global. C'est sans doute l'une des principales caractéristiques de l'approche par compétences..

- 2.-** Il n'est pas indiqué que toutes les catégories de ressources doivent être identifiées de façon systématique. Tout dépend du domaine de la compétence. Par exemple, dans l'exemple de la fabrication d'objets en bois, les ressources externes n'apparaissent pas pertinentes. Elles pourraient l'être en modifiant la situation de compétence. Ainsi, s'il s'agissait de faire fabriquer un porte-lettres sans plan défini, il reviendrait à l'individu de consulter des livres ou des sites WEB pour choisir un modèle et un plan. Il en est de même des comportements stratégiques qui ne constituent pas nécessairement des ressources appropriées pour toutes les compétences.
- 3.-** Il va de soi que certains savoir-faire doivent être maîtrisés avant de pouvoir être utilisés à bon escient en situation de compétence. Il revient au formateur ou à la formatrice d'interrompre momentanément la réalisation d'un projet, si besoin était, pour présenter un exercice d'appoint et revenir par la suite à la situation de compétence.

Comme démarche pédagogique, il n'est pas exclus de commencer par une révision et une consolidation des savoir-faire, des stratégies et des savoir-être auxquels pourraient être ajoutés des savoirs essentiels. Cependant, une approche par compétences impose le traitement, par les individus en formation, de situations complexes pour exercer leur compétence, soit la capacité de mobiliser leurs ressources.

Voici une autre façon de se représenter la compétence et les ressources sollicitées : un **schéma à structure rayonnante**. Au centre : l'énoncé de compétence et tout autour les ressources de premier ordre (savoir-faire, stratégies et savoir-être). Enfin, en périphérie, les savoirs dédiés à chaque ressource de premier ordre.

