

# L'évaluation des compétences

Documenter le parcours de développement

Jacques Tardif



Chenelière  
Éducation

053270 (3)

PS288

# L'évaluation des compétences

Documenter le parcours de développement

Jacques Tardif



Collaborateurs à l'édition  
Gilles Fortier et Clémence Préfontaine

# TABLE DES MATIÈRES



## INTRODUCTION

Dans les programmes par compétences à ce jour...	1
Des particularités du cadre de référence	3
Une conception générale de l'évaluation des apprentissages	5
Le public cible	6
Le contenu des chapitres	6
La structure du volume	10

## CHAPITRE I

### Le concept de compétence

Prolégomènes	15
Un peu d'histoire	17
<i>Une conception comportementaliste</i>	18
<i>Une conception de type systémique</i>	18
<i>Les ressources internes et externes</i>	19
<i>La mobilisation et la combinaison de ressources</i>	20
<i>La variabilité autour de la « famille de situations »</i>	21
Une définition	21
Quelques traits distinctifs entre savoir-agir et savoir-faire	23
Les caractéristiques d'une compétence	26
<i>Un caractère intégrateur</i>	27
<i>Un caractère combinatoire</i>	28
<i>Un caractère développemental</i>	30
<i>Un caractère contextuel</i>	32
<i>Un caractère évolutif</i>	34
Une analyse critique de référentiels de compétences	35
<i>Des référentiels de compétences en grande partie conformes à la définition</i>	37
<i>Des référentiels de compétences à large spectre</i>	42
<i>Des compétences non conformes à la définition</i>	46
Conclusion	50

## Liste des tableaux

<i>TABLEAU 1.1 Les caractéristiques d'une compétence conçue comme un savoir-agir complexe</i>	26
<i>TABLEAU 1.2 Le référentiel de compétences de la Suisse romande pour la formation en soins infirmiers</i>	38
<i>TABLEAU 1.3 Un référentiel de compétences pour la formation des enseignants québécois du primaire et du secondaire</i>	40
<i>TABLEAU 1.4 Les compétences en français, langue d'enseignement, dans les programmes de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire du Québec</i>	44
<i>TABLEAU 1.5 Les compétences en mathématique dans les programmes de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire du Québec</i>	44
<i>TABLEAU 1.6 Les compétences en géographie, en histoire et en éducation à la citoyenneté dans les programmes de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire du Québec</i>	44
<i>TABLEAU 1.7 Les compétences relatives à l'employabilité 2000+ selon le Conference Board du Canada (2000)</i>	47

## CHAPITRE 2

<b>Des modèles cognitifs de l'apprentissage</b>	53
Prologomènes	55
Un modèle cognitif de l'apprentissage de la communication orale dans une langue première	59
<i>Sur le plan du lexique</i>	61
<i>Sur le plan de la syntaxe</i>	63
<i>Sur le plan des fonctions du discours</i>	64
<i>Quelques conclusions précises et générales</i>	67
Trois modèles cognitifs de l'apprentissage en cours de validation	70
<i>Dans le cas de la littératie communicationnelle</i>	71
<i>Dans les cas de la recherche et de l'éthique personnelle</i>	75
<i>Quelques observations particulières</i>	78
Une trajectoire de développement peu conforme à la logique d'un modèle cognitif de l'apprentissage	79
Les contraintes d'un modèle cognitif de l'apprentissage d'une compétence	82
<i>Déterminer les étapes de développement</i>	83
<i>Déterminer les obstacles au développement</i>	84

<i>Différencier des trajectoires de développement</i>	85
<i>Déterminer des étapes de développement mutuellement exclusives</i>	86
Conclusion	87
Carte conceptuelle cumulative	89
Liste des tableaux	
<i>TABLEAU 2.1 Quelques apprentissages relatifs au lexique dans le modèle de l'apprentissage de la communication orale dans une langue première</i>	62
<i>TABLEAU 2.2 Quelques apprentissages relatifs à la syntaxe dans le modèle cognitif de l'apprentissage de la communication orale dans une langue première</i>	64
<i>TABLEAU 2.3 Quelques apprentissages relatifs aux fonctions du discours dans le modèle cognitif de l'apprentissage de la communication orale dans une langue première</i>	66
<i>TABLEAU 2.4 Un modèle cognitif de l'apprentissage de la communication orale dans une langue première</i>	68
<i>TABLEAU 2.5 L'étalement des cinq standards du Tasmania Department of Education et les correspondances avec l'âge chronologique</i>	71
<i>TABLEAU 2.6 Les standards, les balises relatives aux performances attendues et la concrétisation des standards pour la «littératie communicationnelle», Tasmania Department of Education (2003b)</i>	73
<i>TABLEAU 2.7 Les standards relatifs à la recherche selon le Tasmania Department of Education (2003b)</i>	76
<i>TABLEAU 2.8 Les standards relatifs à l'éthique personnelle selon le Tasmania Department of Education (2003b)</i>	77
<i>TABLEAU 2.9 Les attentes de fin de cycle de l'école québécoise pour la compétence «Écrire des textes variés» dans le domaine du français, langue d'enseignement</i>	81
<i>TABLEAU 2.10 Les contraintes d'un modèle cognitif de l'apprentissage</i>	83

## **CHAPITRE 3**

### **Un cadre général pour l'évaluation des compétences**

Profégomènes	93
Un bref regard sur l'évaluation dans les programmes par objectifs	96
Un bref regard sur l'évaluation dans les programmes par compétences	98
Divers points de vue quant à la nature de l'évaluation des apprentissages	100
<i>L'évaluation formative, l'évaluation sommative et l'évaluation certificative</i>	100
<i>L'évaluation alternative, l'évaluation de performance et l'évaluation authentique</i>	102
<i>Un choix judicieux dans l'évaluation des compétences : l'évaluation authentique</i>	103

Les principes à la base de l'évaluation des compétences	104
<i>Rendre compte d'une progression dans une trajectoire de développement</i>	105
<i>Accorder la priorité aux compétences et non aux ressources</i>	106
<i>Déterminer les ressources mobilisées et combinées</i>	108
<i>Déterminer les ressources mobilisables et combinables</i>	109
<i>Circonscrire les situations de déploiement des compétences</i>	111
<i>Documenter la trajectoire de développement à partir de preuves partagées</i>	112
<i>Rendre compte de l'autonomisation dans le déploiement des compétences</i>	114
<i>Recourir à des critères multiples dans chaque évaluation</i>	116
<i>Intégrer les différences individuelles dans l'appréciation</i>	118
Les piliers de la démarche évaluative des compétences	119
<i>Des modèles cognitifs de l'apprentissage</i>	121
<i>La nature et les caractéristiques des tâches d'évaluation</i>	123
<i>Des critères d'interprétation et de jugement</i>	129
Conclusion	133
Carte conceptuelle cumulative	135
Liste des tableaux	
TABLEAU 3.1 <i>Les neuf principes encadrant l'évaluation des compétences</i>	105
TABLEAU 3.2 <i>Les caractéristiques des tâches pour l'évaluation des compétences</i>	126
<b>CHAPITRE 4</b>	
<b>Des indicateurs de développement d'abord</b>	137
Prolégomènes	139
Quelques balises à partir de recherches en psychologie génétique	142
<i>La complémentarité des deux paradigmes</i>	143
<i>Les retours à un état antérieur perçus dans l'optique d'un développement</i>	144
<i>Des distinctions inappropriées : apprentissage versus développement</i>	146
Les indicateurs de développement dans l'évaluation des compétences	147
Un exemple dans la logique des indicateurs de développement	151
Deux exemples d'indicateurs de développement dans l'évaluation des compétences	155
<i>Une compétence en recherche dans l'école obligatoire</i>	156
<i>Une compétence en soins infirmiers</i>	162

Qualitatif ou quantitatif...	237
Conclusion	238
Carte conceptuelle cumulative	240
Liste des tableaux	
<i>TABLEAU 5.1 Des niveaux de performance établis d'une manière comparative à partir du niveau le plus élevé</i>	193
<i>TABLEAU 5.2 Des niveaux de performance établis à partir des caractéristiques propres à chaque niveau</i>	196
<i>TABLEAU 5.3 Une rubrique globale ou holistique en vue de l'autoévaluation de leur portfolio par des étudiants universitaires</i>	203
<i>TABLEAU 5.4 Une rubrique analytique et générale relative à la réalisation d'un scénario d'apprentissage intégrant les technologies de l'information et de la communication</i>	205
<i>TABLEAU 5.5 Une rubrique analytique et spécifique à une situation d'apprentissage portant sur les espèces de grenouilles en danger</i>	210
<i>TABLEAU 5.6 Une rubrique procédurale dans une tâche de type « résolution de problèmes »</i>	213
<i>TABLEAU 5.7 Une évolution progressive du développement de la compétence « Construire, avec la clientèle, une relation professionnelle dans la perspective du projet de soins » et les indicateurs de développement relatifs à cette compétence</i>	220
<i>TABLEAU 5.8 Des dimensions d'une rubrique pour la deuxième année de formation à propos de la compétence « Construire, avec la clientèle, une relation professionnelle dans la perspective du projet de soins »</i>	223
<i>TABLEAU 5.9 Des dimensions d'une rubrique relative à la quatrième étape de développement pour la compétence en recherche du Tasmania Department of Education</i>	224
<i>TABLEAU 5.10 Des dimensions d'une rubrique pour la deuxième année de formation à propos de la compétence « Construire, avec la clientèle, une relation professionnelle dans la perspective du projet de soins » dans le cas des problèmes neurologiques dégénératifs</i>	225
<i>TABLEAU 5.11 Des dimensions d'une rubrique pour la deuxième année de formation à propos de la compétence « Construire, avec la clientèle, une relation professionnelle dans la perspective du projet de soins » dans le cas des problèmes contrôlables par des habitudes de vie particulières</i>	225
<i>TABLEAU 5.12 Les dimensions d'une rubrique pour la deuxième année de formation à propos de la compétence « Construire, avec la clientèle, une relation professionnelle dans la perspective du projet de soins » dans le cas des problèmes qui laissent des séquelles graves</i>	225

<i>TAB</i> LEAU 5.13 Les dimensions d'une rubrique relative à la quatrième étape de développement pour la compétence en recherche du Tasmania Department of Education dans des situations d'enquêtes et de questionnaires	226
<i>TAB</i> LEAU 5.14 Les dimensions d'une rubrique relative à la quatrième étape de développement pour la compétence en recherche du Tasmania Department of Education dans des situations d'interventions expérimentales et d'observations participatives	226
<i>TAB</i> LEAU 5.15 Des paramètres délimitant les ressources quant à la compétence « Construire, avec la clientèle, une relation professionnelle dans la perspective du projet de soins » pour la deuxième et la quatrième année de formation	230
<i>TAB</i> LEAU 5.16 La structuration des descripteurs associés à l'ensemble des paramètres de chaque dimension constituant la rubrique pour la deuxième année de formation relativement à la compétence « Construire, avec la clientèle, une relation professionnelle dans la perspective du projet de soins »	232
<i>TAB</i> LEAU 5.17 La structuration des descripteurs associés directement à chacun des paramètres de chaque dimension constituant la rubrique pour la deuxième année de formation relativement à la compétence « Construire, avec la clientèle, une relation professionnelle dans la perspective du projet de soins »	233

## CHAPITRE 6

### **Du portfolio au dossier d'apprentissage : un document de preuves**

Prologomènes	245
Des retombées des portfolios en milieu formel d'éducation et de formation	249
<i>Sur l'apprentissage</i>	250
<i>Sur la motivation</i>	252
<i>Sur l'autoévaluation</i>	252
<i>Sur les liens entre les apprentissages</i>	253
<i>Sur les communications entre divers acteurs</i>	253
<i>Sur la prise en compte des différences individuelles</i>	254
<i>Et sur d'autres plans</i>	254
Des difficultés dans la mise en œuvre des portfolios en milieu formel d'éducation et de formation	255
<i>Les critères d'évaluation</i>	256
<i>La gestion du temps</i>	256

Un dossier d'apprentissage à usages multiples	258
<i>Un dossier d'apprentissage plutôt qu'un portfolio</i>	260
<i>Deux types de dossiers d'apprentissage</i>	262
Une définition du dossier d'apprentissage	265
Des exemples de dossiers d'apprentissage	267
<i>Un dossier de progression</i>	268
<i>Un dossier de réussites</i>	275
L'implantation d'un dossier d'apprentissage	280
<i>Déterminer les buts</i>	281
<i>Délimiter le nombre d'entrées</i>	283
<i>Établir des balises pour la sélection et l'autoévaluation des preuves</i>	285
<i>Assurer la « vie régulière » des dossiers d'apprentissage</i>	286
<i>Prévoir les modalités d'évaluation</i>	287
Conclusion	288
Carte conceptuelle cumulative	290
Liste des tableaux	
TABLEAU 6.1 <i>Des bénéfices pour les élèves et les étudiants qui recourent à des portfolios, selon Huba et Freed (2000)</i>	250
TABLEAU 6.2 <i>Des avantages pour les élèves et les étudiants qui recourent à des portfolios, selon Gronlund et Cameron (2004)</i>	251
TABLEAU 6.3 <i>L'autoévaluation d'une étudiante de l'Amsterdam Faculty of Education à la suite de la deuxième étape de formation dans un programme axé sur le développement de compétences dans le domaine de l'enseignement d'une langue seconde</i>	272
TABLEAU 6.4 <i>Des extraits de rapports de progrès portant sur l'écriture au terme de chacune des trois premières étapes de formation pour une étudiante de l'Amsterdam Faculty of Education inscrite dans un programme axé sur le développement de compétences dans le domaine de l'enseignement d'une langue seconde</i>	274
TABLEAU 6.5 <i>Une section du portfolio électronique d'une étudiante du New York City College of Technology documentant les compétences développées au terme d'une formation dans le domaine de l'enseignement</i>	276
TABLEAU 6.6 <i>Un document sous forme de lien dans le portfolio électronique d'une étudiante du New York City College of Technology au sujet de sa philosophie de l'éducation</i>	279
TABLEAU 6.7 <i>Des comportements propres à l'autoévaluation dans le contexte de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences</i>	286

## CHAPITRE 7

### Les cartes conceptuelles : un accès direct et explicite aux ressources

	293
Prolégomènes	295
La pertinence des cartes conceptuelles dans l'évaluation des compétences	298
Diverses formes de cartographie des connaissances	300
<i>Les cartes conceptuelles</i>	301
<i>Cartes conceptuelles versus cartes de connaissances</i>	306
<i>Cartes conceptuelles versus réseau sémantique de Fisher</i>	306
<i>Cartes conceptuelles versus cartes cognitives et cartes mentales</i>	307
Des cartes conceptuelles particulières pour l'évaluation des compétences	307
Des usages de la cartographie dans le monde de l'éducation	310
<i>En recherche</i>	311
<i>Des représentations figuratives de savoirs ou de connaissances</i>	311
<i>Et d'autres usages</i>	313
Les usages des cartes conceptuelles particulières à l'évaluation des compétences	314
<i>Quelques exemples</i>	315
<i>Une variété de cartes conceptuelles</i>	318
L'évaluation des cartes conceptuelles dans les programmes par compétences	323
<i>Une orientation passablement quantitative</i>	325
<i>Un accent plus qualitatif</i>	326
<i>Une appréciation essentiellement qualitative</i>	327
<b>Conclusion</b>	334
Carte conceptuelle cumulative	335
Liste des tableaux	
<i>TABLEAU 7.1 Des types de cartes conceptuelles, les données fournies par chacune dans la perspective de l'évaluation des compétences et la correspondance par rapport aux dossiers d'apprentissage</i>	319
<i>TABLEAU 7.2 Un ensemble de procédures développées par des chercheurs en vue de l'évaluation des cartes conceptuelles</i>	324
<i>TABLEAU 7.3 Les composantes prises en compte dans l'évaluation des cartes conceptuelles intégrées dans les dossiers de progression et les dossiers de réussites</i>	331

## Liste des figures

<i>FIGURE 7.1 Une carte conceptuelle illustrant les composantes et la structure des cartes conceptuelles</i>	302
<i>FIGURE 7.2 Une carte conceptuelle relative à l'exploration de la planète Mars</i>	304
<i>FIGURE 7.3 Une carte conceptuelle relative au domaine de l'astrobiologie</i>	305

## CONCLUSION

339

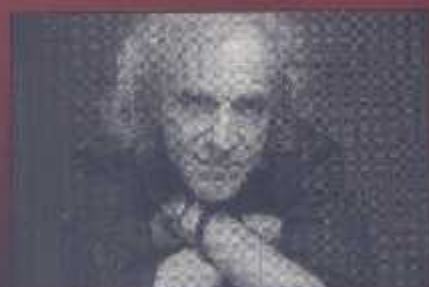
## BIBLIOGRAPHIE

351

## INDEX DES AUTEURS

361

L'évaluation des compétences constitue une problématique multiforme pour les enseignants et professeurs. On s'interroge tout particulièrement sur les démarches évaluatives les plus appropriées pour rendre compte de l'évolution des compétences intégrées dans l'ensemble d'une formation. D'autres questions cruciales sont également soulevées dans cette perspective: Comment évaluer les ressources développées au service de chaque compétence? Comment circonscrire les situations dans lesquelles les compétences se manifestent? Ce volume propose un cadre de référence élaboré dans l'optique de documenter, pour chaque compétence, le parcours de développement de l'élève ou de l'étudiant. Le cadre de référence argumente la nécessité de recourir à des indicateurs de développement et à des rubriques, les indicateurs permettant de déterminer les niveaux de développement d'une compétence et les rubriques soutenant la détermination des degrés de maîtrise en matière de ressources. Ce volume illustre en outre que le dossier d'apprentissage et les cartes conceptuelles constituent des outils fort judicieux dans le processus d'évaluation des compétences.



**Jacques Tardif** est titulaire d'un doctorat en psychologie de l'éducation (Ph. D., recherche et intervention) de l'Université de Montréal et il a fait des études postdoctorales (Language and Reading) à l'University of California at Berkeley. Il est actuellement président de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), membre du Centre d'études et de recherche en enseignement supérieur de l'Université de Sherbrooke (CERES) et professeur titulaire au Département de pédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

En plus de publier régulièrement des articles dans différentes revues, Jacques Tardif est l'auteur de trois livres qui ont exercé beaucoup d'influence sur les pratiques pédagogiques et évaluatives dans les milieux scolaires: *Pour un enseignement stratégique*, *L'apport de la psychologie cognitive*, *L'intégration des technologies de l'information et de la communication* en collaboration avec Annie Presseau; et *Le transfert des apprentissages*.

Dans le monde de l'éducation et de la formation, Jacques Tardif est un formateur et un conférencier recherché en raison de l'expertise qu'il a développée par rapport aux programmes axés sur le développement de compétences ainsi qu'aux dispositifs de formation, aux situations d'apprentissage et aux pratiques évaluatives qui assurent un degré maximal de cohérence dans l'implantation de ces programmes.

À propos de chaque livre qu'il a écrit, on pourrait dire que Jacques Tardif emploie un ton et une approche qui contraignent les acteurs à franchir un pas de plus. Toutefois, bien que la direction du pas soit indiquée, le lecteur peut prendre une avenue différente. Peu importe la décision, le livre impose une démarche consciente et argumentée.

€ 39<sup>€</sup>

 **Chenelière  
Éducation**

[www.cheneliere.ca](http://www.cheneliere.ca)

ISBN 2-7650-1005-6



9 782765 010050