

## 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 1

#### **Le concept de compétence**

Prolégomènes	13
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

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

**CHAPITRE 2**

**Des modèles cognitifs de l'apprentissage**

Prolégomènes

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

TABLEAU 2.1 Quelques apprentissages relatifs au lexique dans le modèle de l'apprentissage de la communication orale dans une langue première	62
TABLEAU 2.2 Quelques apprentissages relatifs à la syntaxe dans le modèle cognitif de l'apprentissage de la communication orale dans une langue première	64
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	66
TABLEAU 2.4 Un modèle cognitif de l'apprentissage de la communication orale dans une langue première	68
TABLEAU 2.5 L'étalement des cinq standards du Tasmania Department of Education et les correspondances avec l'âge chronologique	71
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)	73
TABLEAU 2.7 Les standards relatifs à la recherche selon le Tasmania Department of Education (2003b)	76
TABLEAU 2.8 Les standards relatifs à l'éthique personnelle selon le Tasmania Department of Education (2003b)	77
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	81
TABLEAU 2.10 Les contraintes d'un modèle cognitif de l'apprentissage	83

**CHAPITRE 3**

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

Prolégomènes	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

Un contre-exemple inscrit dans la logique des rubriques de développement	166
Un contre-exemple inscrit dans la logique des échelles descriptives	172
Conclusion	177
Carte conceptuelle cumulative	181
Liste des tableaux	
TABLEAU 4.1 <i>Les étapes du développement de l'épellation concrétisées dans une logique d'indicateurs de développement</i>	152
TABLEAU 4.2 <i>Les standards, les balises relatives aux performances attendues et la concrétisation de ces standards pour la recherche – Tasmania Department of Education</i>	157
TABLEAU 4.3 <i>Des indicateurs de développement relatifs à la compétence en recherche</i>	162
TABLEAU 4.4 <i>Des indicateurs de développement pour la compétence « Construire, avec la clientèle, une relation professionnelle dans la perspective du projet de soins »</i>	164
TABLEAU 4.5 <i>Des indicateurs de développement reliés à des situations pour la compétence « Construire, avec la clientèle, une relation professionnelle dans la perspective du projet de soins »</i>	165
TABLEAU 4.6 <i>Des indicateurs de développement reliés à la complexité de la problématique pour la compétence « Construire, avec la clientèle, une relation professionnelle dans la perspective du projet de soins »</i>	167
TABLEAU 4.7 <i>Les niveaux de développement de la compétence « Écrire des textes variés » en référence à des rubriques de développement</i>	169
TABLEAU 4.8 <i>Une échelle descriptive pour la compétence « Résoudre une situation-problème mathématique » du MEQ</i>	175
<b>CHAPITRE 5</b>	
<b>... Ensuite, des rubriques</b>	183
Prolégomènes	185
Les rubriques dans le cas de l'évaluation de performances complexes	188
<i>Le concept de rubrique</i>	189
<i>Des niveaux de performance</i>	191
<i>Des catégories de rubriques</i>	201
Les rubriques dans le cas de l'évaluation de compétences	215
<i>Le concept de rubrique</i>	218
<i>La construction progressive d'une rubrique</i>	219

Qualitatif ou quantitatif...	237
Conclusion	238
Carte conceptuelle cumulative	240
Liste des tableaux	
TABLEAU 5.1 Des niveaux de performance établis d'une manière comparative à partir du niveau le plus élevé	193
TABLEAU 5.2 Des niveaux de performance établis à partir des caractéristiques propres à chaque niveau	196
TABLEAU 5.3 Une rubrique globale ou holistique en vue de l'autoévaluation de leur portfolio par des étudiants universitaires	203
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	205
TABLEAU 5.5 Une rubrique analytique et spécifique à une situation d'apprentissage portant sur les espèces de grenouilles en danger	210
TABLEAU 5.6 Une rubrique procédurale dans une tâche de type « résolution de problèmes »	213
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	220
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 »	223
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	224
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	225
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	225
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	225

TABLEAU 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
TABLEAU 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
TABLEAU 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
TABLEAU 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
TABLEAU 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

Prolégomènes	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 bénéficiaires 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	
TABLEAU 7.1 <i>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
TABLEAU 7.2 <i>Un ensemble de procédures développées par des chercheurs en vue de l'évaluation des cartes conceptuelles</i>	324
TABLEAU 7.3 <i>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

<b>CONCLUSION</b>	339
-------------------	-----

<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	351
----------------------	-----

<b>INDEX DES AUTEURS</b>	361
--------------------------	-----