

# Des objectifs aux compétences: implications pour l'évaluation de la formation initiale des maîtres

Roland Louis  
France Jutras  
Hélène Hensler  
université de sherbrooke

La mise en application graduelle des nouveaux programmes de formation des maîtres axés sur le développement de compétences professionnelles exige de revoir certaines conceptions de l'apprentissage à l'enseignement et la nature même de l'évaluation s'y rapportant. Passer de programmes axés principalement sur des contenus disciplinaires à des programmes visant l'intégration de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes nécessaires à l'accomplissement de tâches et de rôles professionnels conduit à une vision différente de l'évaluation. Aussi importe-t-il d'examiner des pistes et de nouveaux modèles d'évaluation de la compétence des futurs maîtres. Après avoir fait ressortir la distinction entre un programme axé sur des contenus disciplinaires et un programme basé sur le développement des compétences professionnelles, nous suggérons une nouvelle orientation de la démarche d'évaluation et nous dégageons quelques implications associées au développement d'une instrumentation nécessaire à cette nouvelle démarche d'évaluation.

The gradual implementation of new teacher-training programs geared to the development of professional competencies requires us to re-examine certain notions about how teachers learn to teach, and the character of evaluation stemming from those notions. Moving from programs that are principally discipline-based to those oriented towards the integration of knowledge, skills, and the attitudes needed for carrying out professional tasks and roles leads to a different view of evaluation. It is important, therefore, to examine the possibilities and some new models for evaluating the competence of future teachers. Having clarified the difference between a discipline-based program and one dedicated to the development of professional competencies, we suggest a new orientation for the evaluation process and draw out some implications of the development of an instrument necessary for this new approach.

## INTRODUCTION

Après avoir connu un engouement pour les programmes de formation basés sur des objectifs reliés à des contenus disciplinaires, les milieux d'éducation du Québec affichent désormais leur préférence pour des programmes axés principalement sur les compétences. Avant que ce nouveau terme *compétence* ne devienne éventuellement un simple substitut à celui d'*objectif*, nous cherchons à saisir la portée du changement proposé et à examiner plus particulièrement les

implications de cette conception sur l'évaluation dans la formation initiale des enseignants.

Pour comprendre les implications d'un programme de formation initiale à l'enseignement défini en termes de compétences plutôt que sous forme d'objectifs d'apprentissage, nous examinerons d'abord sommairement certains aspects du contexte sociopolitique qui ont contribué à ce changement d'orientation. Ensuite, nous passerons en revue différentes définitions du concept de compétence pour en retenir une à partir de laquelle nous tenterons de dégager les orientations qui en découlent pour la refonte des programmes de formation initiale des enseignants. Enfin, nous aborderons différentes questions reliées à l'évaluation des étudiantes et des étudiants dans le contexte de tels programmes de formation professionnelle confiés aux universités.

#### LE RENOUVELLEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DU PERSONNEL ENSEIGNANT

L'institution scolaire fait actuellement face à diverses critiques et pressions l'incitant à changer ses pratiques, principalement en vue d'une meilleure adaptation aux exigences d'une économie en profonde mutation. Les parents, les contribuables, les gestionnaires du secteur privé, les médias, la société en général questionnent et cherchent à influencer le gouvernement pour que les écoles mettent davantage l'accent sur la rentabilité du système. Et, par ailleurs, au sein même des milieux éducatifs, peuvent être observées les tendances suivantes:

1. La pression des milieux de pratique sur la formation des maîtres — pression qui provient d'une perception d'écart entre la formation universitaire des maîtres et les attentes du milieu de pratique. Van der Maren (1993) note, à cet égard, un "discrédit mutuel" dont souffrent les savoirs véhiculés par les spécialistes des sciences de l'éducation et les savoirs pratiques des enseignants.
2. La volonté d'une professionnalisation de la fonction enseignante — volonté qui affirme que l'enseignement possède un caractère aussi complexe que celui des professions officiellement reconnues par le *Code des professions* et qui veut rapprocher la formation des maîtres de celle de ces professions (Goodlad, 1993).
3. Le mouvement nord-américain vers une plus grande imputabilité des milieux d'enseignement — mouvement qui vise à rechercher l'efficacité et l'efficience des investissements (ressources humaines et financières) consentis pour l'éducation des jeunes (Carbonneau, 1993).

Si le mouvement d'imputabilité imprime aux institutions d'éducation le besoin de faire différemment les choses, la volonté de trouver une certaine harmonie entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques, la préoccupation de rapprocher la formation des enseignants de celle des professions officiellement reconnues vont apporter une signification particulière au concept de compétence.

## LE CONCEPT DE COMPÉTENCE

Dans le domaine de la formation, la notion de *compétence* est utilisée autant comme référence à un construit théorique que pour exprimer un jugement.

*La compétence comme construit théorique*

Les spécialistes de programmes de formation et les responsables de la formation dans les institutions d'éducation emploient généralement le terme de compétence au sens de construit théorique, c'est-à-dire comme un modèle conceptuel imaginé pour expliquer certains phénomènes. Lorsqu'on parle, par exemple, d'un ensemble de compétences attendues ou de compétences psychopédagogiques, on fait référence à la notion de compétence comme construit, bien que la définition même du terme puisse varier d'un auteur à un autre et selon les contextes d'utilisation (Bunda et Sanders, 1979; Ropé et Tanguy, 1994; Short, 1985). Il reste que lorsqu'on envisage la compétence comme un construit à partir duquel on élabore un programme de formation, on postule implicitement que la compétence peut faire l'objet d'un enseignement. Soulignons toutefois que certains auteurs, comme Jedliczka et Delahaye (1994) croient que les institutions de formation ne peuvent que développer les capacités les plus susceptibles de faire émerger la compétence professionnelle puisque celle-ci se modifie constamment.

Qu'est-ce donc que la compétence? Le langage courant comme le langage spécialisé relie bien souvent l'idée de compétence à celle de connaissance qui conduit à l'action. Aussi, le Conseil supérieur de l'éducation (1991) présente la compétence comme un ensemble d'habiletés qui permettent d'agir de manière cohérente et adaptée à différentes situations dans un domaine d'intervention. Le Centre d'Études Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil (CEPEC) (Gillet, 1992), par ailleurs, la voit comme un système intériorisé et organisé de connaissances conceptuelles et procédurales se manifestant par des actions efficaces. Dans le même ordre d'idées, Beauchesne et al. (1993) précisent qu'elle est composée d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes qui peuvent être mobilisés et traduits en performances. Pour ces auteurs, la compétence débouche sur la réalisation de tâches complexes, de manière satisfaisante. Elle représente donc la capacité d'adaptation de l'individu à une variété de situations professionnelles. D'autres auteurs, par contre, considèrent que la compétence peut être prise comme un synonyme d'objectif pédagogique, ce qui, selon le National Council on Measurement in Education (Bunda et Sanders, 1979), restreint grandement la portée de ce concept. On retrouve surtout cette équivalence dans certains écrits publiés au cours des années 1970 et inspirés d'une perspective behavioriste (Andersen, De Vault et Dickson, 1973; Hall et Jones, 1976; Houston et Hawsan, 1972; Neill, 1978; Schmeider, 1973). Pour sa part, Cardinet (1982), sans établir une équivalence entre les concepts d'objectif et de compétence, re-

connaît qu'ils sont reliés. Selon lui, la notion de compétence servirait à désigner une catégorie d'objectifs particuliers, soit les objectifs de fonctionnement vus sous leur forme statique et finale. Il précise que dans ce contexte, la compétence est définie par l'analyse des rôles et des tâches de la personne en fin de formation (p. 2).

Quant au sens de la notion de compétence véhiculé dans les documents officiels concernant la réforme de l'enseignement collégial au Québec (Gouvernement du Québec, 1988, 1993; Lemieux, Mercure et Paquette, 1994), il est lui-même passablement ambigu, comme en témoignent les nombreux débats autour de l'approche par compétences publiés dans la revue *Pédagogie collégiale*. Ainsi, par exemple, dans le domaine de l'enseignement professionnel, la perspective adoptée dans l'élaboration des programmes est largement tributaire du courant behavioriste des années 1970. Selon cette perspective, les compétences seraient des points d'arrivée externes à l'individu, prédéfinis et qui orientent l'enseignement. Ces points d'arrivée constituent le profil de sortie et sont représentés sous forme de "comportements reliés à des fonctions de travail spécifiques" (Goulet, 1994a, p. 55). Pour ce qui a trait à l'enseignement général au collégial, la situation semble beaucoup plus confuse. La tentative d'adopter pour l'enseignement général la même perspective que pour l'enseignement professionnel a soulevé de vives controverses et a mis en évidence la nécessité d'une clarification conceptuelle des fondements de l'approche par compétences (voir notamment Aylwin, 1994; Goulet, 1994a, 1994b; Tremblay, 1990, 1994, 1995). Plusieurs auteurs ont clairement souligné la nécessité de faire reposer les nouveaux programmes et leur implantation sur une vision cognitiviste des compétences et ont proposé des définitions qui évoquent des savoir-faire complexes (Barbès, 1990; Désilets et Brassard, 1994; Goulet, 1995; Perrenoud, 1995). Selon la perspective cognitiviste, la compétence est un état, une capacité à agir et non une action particulière. Cet état est lié à une structure de connaissances conceptuelles et méthodologiques ainsi qu'à des attitudes et à des valeurs qui permettent à la personne de porter des jugements et des gestes adaptés à des situations complexes et variées.

#### *La compétence comme jugement*

Par ailleurs, la notion de compétence est aussi utilisée, implicitement et souvent explicitement, au sens d'un standard de performance, d'un standard de réalisation. Dans cette situation, dire d'une personne qu'elle est compétente devient alors un jugement global porté sur elle à partir de standards reconnus par le milieu dans lequel elle exerce ou aura à exercer une activité donnée. Par exemple, quand on déclare qu'un enseignant est compétent ou incompétent, qu'un professeur d'université est compétent dans son domaine, on utilise le terme de compétence comme un attribut de la personne à partir d'un jugement fondé sur des standards de performance plus ou moins explicites. Il en est de même

lorsqu'on délivre le brevet d'enseignement à un nouvel enseignant: il est à ce moment qualifié légalement de compétent pour enseigner. C'est donc dans ce contexte d'utilisation que l'on retrouve généralement une certaine équivalence entre compétence et capacité, à tout le moins dans leur acception légale. C'est dans ce contexte également que se situent les écrits se rapportant à ce qu'on appelle la compétence minimale (*minimum competency*). Celle-ci, particulièrement utilisée dans les milieux d'éducation primaire et secondaire, se caractérise, selon Perkins (1982), par la présence explicite de standards de performance minimale acceptables et par l'utilisation de tests élaborés à cet effet pour prendre des décisions de certification, de promotion ou de récupération en rapport avec chaque élève en particulier.

#### *La compétence professionnelle à l'enseignement*

Puisque nous nous intéressons à la formation initiale des enseignants et enseignantes, nous envisageons la compétence dans le sens d'un construit théorique et la définition que nous retenons reflète ce choix. Notre préoccupation se limite donc à la compétence professionnelle propre à l'enseignement, profession qui s'exerce dans un contexte de pratique sociale.

Nous revenons donc à une définition de la compétence comme capacité qu'a l'individu d'accomplir des tâches complexes que l'on rencontre généralement dans l'exercice d'un métier, d'un art ou d'une profession (Legendre, 1993). En d'autres termes, la compétence s'observe par l'utilisation efficace des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être pour l'accomplissement des tâches professionnelles. Comme nous l'avons souligné, notre définition se limite à la compétence professionnelle reliée à l'exercice de la fonction enseignante. Nous reconnaissons d'emblée que la compétence est variable selon le secteur professionnel et selon les contextes de l'exercice de la profession. Nous reconnaissons aussi que la compétence professionnelle prend sa source dans les attentes des milieux de pratiques professionnelles et que le rôle des institutions de formation est d'identifier et de développer les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être qui concourent à l'émergence des capacités qui constituent la compétence professionnelle.

La définition des compétences que nous avons adoptée comporte deux conséquences majeures pour la formation professionnelle des enseignants: elle nécessite

1. une intégration des savoirs disciplinaires, des savoir-faire et des attitudes. En cela, la formation doit dépasser l'acquisition des savoirs *per se* pour favoriser le développement des savoirs intégrés susceptibles de faire émerger les compétences spécifiques;
2. l'établissement d'un partenariat avec les milieux de pratique pour négocier, entre autres, les ajustements entre les savoirs théoriques et les savoirs issus de la pratique, les modalités d'observation et d'évaluation des compétences

spécifiques. Cette négociation permettra une meilleure harmonisation entre ces deux types de savoir et une évaluation de la formation qui cerne mieux la compétence professionnelle, puisque celle-ci ne s'observe qu'en situation qui se rapproche le plus de l'exercice de la profession.

En résumé, la compétence professionnelle à l'enseignement, au sens où nous l'envisageons, posséderait les caractéristiques suivantes: (1) elle est interne à la personne; (2) elle intègre des savoirs, des savoir-faire et des attitudes; (3) elle se manifeste dans des situations réelles de pratique d'enseignement à partir des attentes et de la demande d'un contexte de pratique donné; et (4) une non manifestation de la compétence n'est pas nécessairement signe de son absence chez la personne concernée, mais plutôt signe que le contexte, pour diverses raisons, ne rend pas possible sa mise en oeuvre.

#### DIFFÉRENCES ENTRE UN PROGRAMME AXÉ SUR LES OBJECTIFS ET UN PROGRAMME PAR COMPÉTENCE

Les programmes de formation des maîtres visent généralement un ensemble assez vaste de connaissances, d'habiletés et de développement social que l'étudiant doit acquérir pour un meilleur fonctionnement dans les milieux de pratique professionnelle. Cette visée, jusqu'ici, était véhiculée dans des contenus disciplinaires découpés et détaillés sous forme d'objectifs pédagogiques; un objectif pédagogique étant un énoncé d'intention qui précise et fixe les changements durables qui doivent s'opérer chez le sujet pendant ou suite à une situation pédagogique (Legendre, 1993). Les objectifs sont donc définis pour chaque contenu disciplinaire et précisent les apprentissages attendus de l'étudiant. Malgré la diversité et la spécificité des contenus qui composent son parcours de formation, on postule que l'étudiante ou l'étudiant qui réussit tous ses cours est capable de faire l'intégration des contenus des cours et est susceptible de: (1) transférer les connaissances acquises à travers ces contenus dans le contexte de la pratique, et (2) résoudre des problèmes rencontrés dans la pratique courante à la lumière des savoirs théoriques découlant de l'intégration des contenus disciplinaires.

Reliés à une approche centrée sur le contenu disciplinaire *externe à l'individu*, les objectifs sont *généralement* spécifiques au contenu de la matière et l'acquisition des connaissances ainsi que le développement des habiletés se font, en principe, de façon séquentielle. Certains auteurs dont Newmann (1988) soulignent que cette approche entraîne chez les formateurs une préoccupation de couvrir le contenu disciplinaire à enseigner et une tendance à fragmenter l'apprentissage des étudiants. De plus, l'aspect cognitif (savoirs, savoir-faire) prend plus d'importance que l'aspect affectif (savoir-être). En conséquence, l'évaluation s'intéressera généralement aux objectifs d'ordre cognitif reliés à la discipline. Il s'agit de ce que nous pouvons appeler une évaluation centrée sur le contenu disciplinaire. D'inspiration behavioriste, un objectif pédagogique: (1) est externe à la personne

en formation; (2) est prédéfini et fixe; (3) parcellarise le contenu de formation et postule que la somme des parties est égale au tout; (4) distingue généralement la formation selon les domaines cognitif (habiletés intellectuelles), affectif (attitudes) et psychomoteur (habiletés psychomotrices); et (5) considère généralement que la non-atteinte d'un objectif est un indicateur de l'absence, chez l'individu, de l'apprentissage prévu.

Sans nier les apports considérables de l'approche par objectifs qui a permis de donner plus de cohérence aux systèmes d'enseignement, il faut reconnaître que, dans sa mise en oeuvre, c'est la perspective behavioriste qui a dominé. La logique qui semble guider l'élaboration d'un programme axé sur le développement des compétences nous apparaît différente. Ce sont les compétences attendues par les milieux de pratique professionnelle et les contraintes influençant leur expression qui constitueront le point de départ et l'aboutissement des activités de formation. Il nous apparaît qu'un programme axé sur les compétences professionnelles exige au départ:

1. une analyse des rôles et des fonctions que les professionnels d'un secteur d'activité donné doivent exercer maintenant et dans le futur. Cette analyse doit prendre en considération les caractéristiques des clientèles, la diversité des contextes dans lesquels ces rôles et fonctions sont susceptibles d'être exercés, les attitudes professionnelles et personnelles qui caractérisent l'exercice de la profession;
2. une adaptation des contenus disciplinaires afin de cerner et de retenir les aspects qui contribuent directement à l'expression des rôles et fonctions nécessaires à l'accomplissement des tâches professionnelles. Ici, l'intégration des contenus disciplinaires n'est plus un objet d'apprentissage dont la responsabilité incombe exclusivement à l'étudiant. Elle devient avant tout une opération qui est prise en compte lors même de l'élaboration du programme de formation.

Depuis bien des décennies, les programmes universitaires, pour la plupart, dispensent une formation axée davantage sur les contenus et les objectifs qui en découlent que sur le développement de compétences professionnelles. La structure de gestion des programmes de formation, le système de promotion par crédits ainsi que la définition de la tâche des professeurs d'université renforcent cette tendance (Hensler et Beaudesne, 1989). La tradition universitaire, par exemple, impose un découpage des contenus selon les champs de spécialisation des professeurs. Un tel découpage s'accorde mal avec la construction progressive des compétences professionnelles, laquelle suppose une subordination et une intégration des contenus disciplinaires aux nécessités du développement des compétences professionnelles. De plus, l'expérience accumulée dans le cadre des programmes axés sur les objectifs d'apprentissage et particulièrement la façon dont l'évaluation des apprentissages y est envisagée jouent sûrement en faveur d'une équivalence, voire d'une certaine confusion ou d'une certaine superposition

entre la logique qui sous-tend un programme axé sur le développement des compétences et la logique d'inspiration behavioriste qui oriente un programme basé sur des objectifs. Selon Parisot (1992), par exemple, les objectifs opérationnels doivent être intégrés à une perspective de développement d'une capacité ou d'une compétence. Cet auteur souligne que "plusieurs compétences peuvent être proposées comme objectifs à long terme d'un plan de formation" (p. 38). Cela nous amène à vérifier et à rechercher la distinction entre objectif pédagogique et compétence.

#### OBJECTIF ET COMPÉTENCE DANS LA PERSPECTIVE DE L'ÉVALUATION

Quand notre préoccupation porte sur le contenu disciplinaire, il est coutume d'identifier ce que l'étudiant ou l'étudiante doit connaître et être capable de faire pour répondre aux exigences de la maîtrise du contenu. C'est ainsi qu'on recourt généralement à la définition d'un ensemble d'objectifs dits pédagogiques parce que axés sur l'apprentissage attendu chez la personne en formation. Dans une telle optique, la connaissance résulte d'une accumulation d'habiletés spécifiques (les objectifs) hiérarchisées selon les exigences du contenu disciplinaire ou du domaine de pratique. Comme le soulignent Delandshere et Petrosky (1994), la connaissance est alors considérée comme une "collection of discrete instances of truths or information, identified categorically in subjects or fields that are assumed to be historically linear, progressive, and additive" (p. 11). L'approche évaluative qui découle de ce paradigme portera sur la quantification des savoirs appris par les personnes en formation. L'évaluation des apprentissages consiste donc à vérifier l'atteinte, par la personne en formation, des objectifs d'apprentissage préalablement définis. Les instruments de mesure (examens, travaux, exercices) sont préparés de telle sorte que la *somme* des bonnes réponses ou le *nombre* d'objectifs réussis représentent la meilleure indication de la maîtrise du contenu de formation. Ainsi, l'unidimensionnalité recherchée (l'explication d'un phénomène complexe par un facteur) est respectée, en d'autres termes, le score final observé pour un étudiant renseigne suffisamment sur le degré de maîtrise du contenu du cours.

Déjà, Popham (1974) avec le concept d'objectifs amplifiés et Hively (1974) avec celui de mesure reliée à un domaine, ont proposé ces approches pour remédier aux critiques formulées à l'égard des programmes de formation axés sur des objectifs opérationnels. C'est pourquoi on a pu observer au cours des années 1980, au Québec, une tendance à recourir à des objectifs formulés de façon plus globale afin de contourner les limites des objectifs opérationnels. Malgré ces efforts, il n'en demeure pas moins que les objectifs, qu'ils soient spécifiques ou globaux, restent collés à un contenu disciplinaire. Si, toutefois, l'intérêt est porté sur d'autres types de contenu, deux possibilités se présentent: (1) soit une division des objectifs selon qu'il s'agisse d'objectifs d'ordre cognitif,



d'ordre affectif ou d'ordre psychomoteur et alors, de façon générale, l'évaluation des apprentissages ne prend en compte que les objectifs cognitifs qui découlent du contenu disciplinaire; (2) soit des objectifs de formation généralement implicites qui visent "la compétence" à poursuivre des études avancées.

Dans une approche axée sur les compétences, l'attention porte non pas sur un contenu disciplinaire externe à l'individu, mais sur une intégration par l'individu des savoirs (savoirs théoriques et pratiques), des savoir-faire et des attitudes nécessaires à l'accomplissement, de façon satisfaisante, des tâches et rôles professionnels complexes. Nous croyons qu'il est juste de relier une telle approche au courant constructiviste selon lequel la connaissance se construit par l'interaction de l'individu avec son environnement. L'approche par compétences n'est cependant pas à l'abri des mêmes dérives que celle de l'approche par objectifs. On observe ainsi une préoccupation des spécialistes de programmes à découper les compétences en une hiérarchie prédéterminée d'objectifs pédagogiques. Cette façon de faire est possiblement une conséquence naturelle de l'influence du behaviorisme qui a dominé longtemps les pratiques éducatives.

Nous avons souligné que la compétence à l'enseignement est un concept abstrait; cependant, ce sont ses manifestations en compétences spécifiques qui peuvent être observées dans la pratique d'une profession. Prenons, par exemple, une compétence qu'on retrouve dans le programme de formation initiale à l'enseignement secondaire de l'Université de Sherbrooke, la "compétence à enseigner une leçon ou une suite de leçons en contexte restreint et sous supervision." On peut dire que celle-ci est bien une compétence spécifique. Mais, nous croyons que l'évaluation devra s'intéresser aux compétences spécifiques sans les décomposer sous forme d'objectifs pédagogiques. Car, pour nous comme pour Woditsch (1977), une compétence spécifique *est un ensemble d'habiletés génériques qui semblent revenir de façon fréquente et récurrente comme composante de la réussite d'une série de tâches variées impliquant un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes*. Par définition, un individu possède une compétence spécifique lorsqu'il réussit, à travers une variété de situations et de contextes, un groupe d'activités considérées comme ses indicateurs. Cette considération nous conduit vers une vision multidimensionnelle de l'évaluation des compétences, contrairement à la formation par objectifs de performance qui commande une approche unidimensionnelle.

Par ailleurs, une autre caractéristique distingue un objectif d'une compétence. Si l'objectif dérive généralement et de façon directe d'un savoir théorique issu d'un contenu disciplinaire, la compétence, quant à elle, prend pour source les tâches complexes et pratiques nécessaires à l'accomplissement d'un rôle ou d'une fonction. Bien sûr, le contenu notionnel disciplinaire y est encore présent. Cependant, celui-ci ne représente qu'une catégorie de ressources parmi d'autres nécessaires à l'accomplissement d'une tâche donnée. En d'autres termes, si l'accomplissement d'une tâche nécessite un savoir disciplinaire donné, la maîtrise

de ce dernier n'est pas nécessairement l'indicateur de la capacité d'accomplir la tâche. L'évaluation des apprentissages dans une formation axée sur les compétences va donc s'intéresser à l'accomplissement d'une variété de tâches qui permettent d'inférer la compétence professionnelle. L'instrumentation nécessaire à l'évaluation des compétences portera alors sur des tâches évaluatives qui se rapprochent le plus de la situation réelle de l'exercice de la profession pour laquelle la personne est préparée. Puisque la compétence professionnelle est formée d'une série de compétences spécifiques variées qui, à leur tour, traduisent cette multidimensionnalité, les tâches évaluatives auront à cerner les *profils* indicateurs de la complexité de la compétence professionnelle. Ces profils permettront alors de mieux rendre les décisions sur la présence ou l'absence, chez la personne formée, de la compétence professionnelle en question.

Jusqu'ici nous avons démontré qu'un programme axé sur les compétences comporte des fondements différents d'un programme axé sur des objectifs pédagogiques. Nous avons laissé entrevoir que l'évaluation de la formation des étudiantes et étudiants dans un programme axé sur les compétences devra être cohérente avec l'orientation du programme. Il nous intéresse maintenant d'examiner les implications de cette orientation sur les pratiques évaluatives.

#### L'ÉVALUATION DANS UNE LOGIQUE DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Dans un programme orienté vers l'acquisition par les étudiantes et étudiants des compétences nécessaires à l'exercice d'une profession, il devient évident que la certification de cette formation doit porter sur les compétences professionnelles attendues.

Avant d'envisager toute méthode d'évaluation des compétences, nous devons rappeler les considérations suivantes:

1. La compétence, dans le sens le plus large du terme, comme l'apprentissage d'ailleurs, est un attribut du développement de la personne. Par conséquent, elle est affaire de toute une vie. Cela n'empêche pas que nous puissions nous intéresser à sa manifestation dans *l'espace* et dans le *temps*. Par exemple, les documents ministériels portant sur la formation des maîtres (Gouvernement du Québec, 1992, 1994) définissent et délimitent dans le temps les compétences attendues, tout en reconnaissant aux universités le droit de fixer des seuils réalistes: quatre années sont accordées au futur maître pour les développer. De plus, il revient aux responsables de la formation de délimiter l'espace que doit occuper chacune des compétences et les étapes de leur développement. La démarche de l'évaluation ne devrait pas perdre de vue l'aspect développemental de la compétence tout en tenant compte du processus d'acquisition des compétences et des résultats de celle-ci, comme le souligne McGachie (1991): "For most professions, evaluation is a sequential

affair, an activity that occurs at stages of selection for education, during the process of professional education, and most visibly, when candidates for certification or licensure submit to evaluation” (p. 4).

2. Nous avons déjà souligné que la compétence professionnelle s’observe à partir de l’accomplissement satisfaisant d’une variété de tâches et de rôles professionnels. Il s’agira alors de bien les cerner afin de déterminer les objets, les moments de l’évaluation et d’assurer sa validité et sa fiabilité.
3. Nous constatons que, malgré la popularité du discours selon lequel l’évaluation doit faire partie intégrante de l’acte d’enseigner et de l’élaboration de programmes, l’évaluation arrive souvent après coup. Cette situation n’est pas sans causer des problèmes méthodologiques, des problèmes d’ajustement de concepts et, souvent, des problèmes de confrontation de visions disciplinaires. En conséquence, en dépit de la nouvelle orientation proposée dans les programmes de formation, il y a risque de perpétuer les pratiques évaluatives déjà installées et qui ne sont pas nécessairement congruentes avec la nouvelle orientation. Il deviendra, par la suite, plus difficile de changer ces pratiques.
4. Rappelons qu’une compétence est, par définition, multidimensionnelle. En conséquence, il n’est pas souhaitable de la réduire à un trait unidimensionnel. En d’autres termes, il faut penser à des mesures qui prennent en compte les dimensions importantes retenues pour évaluer chaque compétence. Une note de passage n’est plus de mise; il faut recourir à des scores multiples. La littérature anglo-saxonne rapporte des études sur la mesure des compétences — par exemple, le *minimum competency testing* (Citron, 1982; Madaus, 1982; Perkins, 1982) — et sur les approches de fixation des standards de performance (Angoff, 1971; Hambleton, 1980; Jaeger, 1978, 1994; Plake, 1994). En outre, au congrès de l’American Educational Research Association (1994), un symposium a porté sur l’actualité du problème et sur une analyse de trois méthodes différentes de fixation des seuils de performance compte tenu de la complexité des tâches qui permettent d’inférer la présence de la compétence à enseigner (voir à ce sujet Hambleton et Plake, 1994; Jaeger, 1994).

#### VERS UN MODÈLE D’ÉVALUATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES À L’ENSEIGNEMENT

Dans certains secteurs d’activité (pensons au travail social, par exemple), l’admission à l’exercice de la profession repose uniquement sur l’obtention par le candidat du nombre et de la nature des crédits prévus pour la formation. Dans d’autres secteurs d’activité, cependant (par exemple la médecine, la comptabilité), l’évaluation pour fins d’admission à la profession se fait *a posteriori* par des organismes autres que l’institution de formation, donc externes au contexte de la formation. Dans ces cas, un comité formé de spécialistes de la profession

(théoriciens et praticiens), de consultants en évaluation et de représentants de l'association professionnelle, détermine les indicateurs mesurables de la compétence attendue, procède à l'élaboration des instruments de mesure appropriés et fixe le seuil de passage. Le jugement sur la valeur professionnelle est déterminé par le contenu de l'instrument de mesure et par les exigences adoptées pour le seuil de passage. L'accès à l'enseignement, au Québec, repose sur un compromis entre les deux modèles que nous venons de décrire. Pour obtenir son brevet d'enseignement, le candidat doit compléter le nombre de crédits prévus et être évalué de façon continue sur une période équivalente à deux ans de stage probatoire. Ces évaluations se font généralement dans les milieux de pratique par un comité formé d'un enseignant qui agit comme accompagnateur du stagiaire et du directeur de l'école où le stage probatoire a lieu. Une grille d'observation est prévue par le Ministère de l'Éducation du Québec (M.É.Q.) pour évaluer le probaniste et formuler au M.É.Q. les recommandations nécessaires permettant la délivrance du brevet.<sup>1</sup>

Ces modèles qui, selon nous, envisagent la compétence comme jugement, ne semblent plus pertinents dans un contexte où le programme de formation vise, de façon explicite, le développement de la compétence professionnelle à partir de l'enseignement d'un ensemble de compétences spécifiques et où la certification des étudiants est assumée par l'institution de formation. Il y a donc lieu de recourir à un modèle différent où l'évaluation aura à jouer deux rôles importants: d'une part, certifier de manière adéquate et valide les personnes formées dans le programme et, d'autre part, informer directement les responsables du programme sur le développement des compétences en tant qu'objets de formation.

Soulignons que les programmes de formation axée sur le développement des compétences arrivent, au Québec, au moment où il y a une remise en question du modèle dominant en évaluation des apprentissages, soit le modèle basé sur les contenus disciplinaires et sur leur découpage issu d'une conception behavioriste de l'apprentissage. De nos jours, particulièrement sous l'influence de la psychologie cognitive, l'évaluation semble s'intéresser au développement de la personne dans un environnement complexe, varié et changeant. Pour Glaser (1994), les concepts issus de l'approche psychométrique traditionnelle vont faire place, dans le design de l'évaluation, aux concepts de cognition, d'apprentissage et de compétence reliés à la psychologie cognitive. Des auteurs tels Wiggins (1993), Beck (1991) et Shepard (1989) parlent d'évaluation authentique, c'est-à-dire d'une évaluation qui, dans le cas qui nous intéresse, devrait tenir compte du contexte et de l'environnement dans lesquels se déroule l'action professionnelle. Conséquemment, l'évaluation des apprentissages ne reposera plus uniquement sur un type d'instrumentation mais sur une variété d'instruments permettant de saisir la complexité des tâches professionnelles. On parle alors de *performance-based assesment* (Linn, 1994; Millman, 1991; Quellmaz, 1991). Cette préoccupation amène les chercheurs à revoir les concepts de validité, de fidélité et les approches de définition des domaines de compétences.

*Révision du concept de validité*

Dans la pratique courante, bon nombre de spécialistes de l'évaluation croient que la validité d'un test réfère principalement à la validité de contenu, ce qui signifie qu'un test est valide si on observe une parfaite adéquation entre le contenu du test et les apprentissages qu'il entend mesurer. Comme l'a souligné Messick la validité de contenu et que l'accent est mis sur l'élaboration de l'instrument de mesure plutôt que sur les résultats obtenus et l'interprétation que l'on en fait. Nous parlons de validité lorsqu'on procède à la vérification de l'interprétation que l'on peut faire des données recueillies à la suite de l'application de la démarche d'évaluation (élaboration et administration de l'instrumentation appropriée) qui a permis d'obtenir ces données. En effet, un test peut bien représenter le contenu qu'il est censé mesurer et être utilisé dans des situations et des contextes qui l'invalident. Dans le cas d'une évaluation des compétences, la validité consistera à déterminer dans quelle mesure les données obtenues lors de la situation d'évaluation seront convergentes par rapport aux compétences nécessaires à l'exercice efficace de la profession.

La nouvelle vision de l'évaluation fait ressortir l'importance du concept de validité, particulièrement la validité de construit, donnant au concept de fidélité une place secondaire (Linn, Baker et Dunbar, 1991; Messick, 1992, 1994). Aussi, Moss (1995) croit qu'une évaluation qui se base sur l'accomplissement d'une variété de tâches complexes faisant appel à une intégration des savoirs rend impossible toute distinction entre validité et fidélité. De plus en plus, les chercheurs associent au concept de validité les conséquences sociales d'une décision prise à la suite d'une démarche évaluative (Cronbach, 1988; Linn et al., 1991; Messick, 1989; Moss, 1992) rompant ainsi avec la tradition qui limitait la validité uniquement à la recherche d'une meilleure interprétation des résultats de l'évaluation. Linn et al. (1991) suggèrent des critères additionnels pour juger de la validité d'une évaluation axée sur des performances complexes. En plus des critères de conséquences sociales, nous dégageons ces critères en les adaptant au contexte de l'évaluation des futurs enseignants:

- l'équité qui réfère à la prise en considération, lors de l'évaluation, de la diversité culturelle des étudiants et de celle des milieux de pratique dans lesquels se déroulent leur formation pratique;
- l'authenticité qui devrait caractériser la situation d'évaluation. On croit que plus l'évaluation tiendra compte du contexte réel de l'exercice de la profession, plus les étudiants seront motivés à démontrer qu'ils possèdent les compétences évaluées;
- la représentativité du contenu évalué qui, normalement, devrait couvrir l'ensemble des compétences visées par le programme d'études;
- la qualité du contenu retenu pour l'évaluation qui devrait tenir compte des attributs critiques de l'enseignement et de leur permanence à travers le temps;

- la complexité cognitive à laquelle les situations d'évaluation devraient faire appel;
- le transfert et la généralisation des résultats obtenus;
- le rapport coût-efficacité qui devrait être recherché compte tenu des diverses activités et des différents agents (superviseurs, enseignants-associés, etc.) nécessaires à l'évaluation des performances complexes.

Pour Linn (1994), cette nouvelle vision de la validité serait bien accueillie par les tenants d'une évaluation axée sur les performances, eux qui réclamaient un élargissement de la notion de validité dans le contexte d'une évaluation authentique.

#### *Révision du concept de fidélité*

La fidélité, selon la théorie classique des tests, est la propriété selon laquelle l'interaction entre un ensemble d'objets mesurés et l'instrument de mesure donne les mêmes résultats lorsqu'elle est observée à plusieurs occasions et dans les mêmes conditions. En mesurant un ensemble d'objets à plusieurs reprises, on peut observer une variation dans les résultats obtenus pour les différents objets. Cette variation porte sur l'objet par rapport à lui-même à plusieurs occasions et sur les objets les uns par rapport aux autres. La variation observée est alors analysée selon deux types de variance: (1) la *vraie variance* — variation due à la vraie différence entre les objets quant à l'attribut mesuré, et (2) la *variance des erreurs* — variation due à l'imperfection de l'instrumentation, aux conditions d'administration de celle-ci (moments d'administration, nombre d'occasions, modes d'observation) et aux interprétations possibles des résultats. On postule alors que les erreurs se manifestent de façon indépendante et aléatoire et qu'elles s'annulent mathématiquement. La fidélité d'une mesure est alors définie par la proportion de la variation totale qui provient de la vraie variance, soit:

$$r_{tt} = 1 - \frac{s^2_e}{s^2_t}$$

où  $r_{tt}$  = coefficient de fidélité

$s^2_e$  = variance due aux erreurs

$s^2_t$  = variance totale (vraie variance + variance due aux erreurs)

Plus la variance des erreurs tend vers zéro, plus la vraie variance tend vers le maximum. Le coefficient de fidélité traduit alors le niveau de fiabilité avec lequel on peut interpréter les résultats de l'évaluation.

Si jusqu'ici la recherche de la fidélité d'un instrument de mesure était considérée comme la démarche la plus importante, l'évaluation axée sur le développement des compétences remet en question cette importance (au profit de la

validité de construit, comme souligné plus haut) et le modèle mathématique sur lequel se base le calcul de la fidélité. Rappelons que dans ce modèle les conditions d'administration font partie des sources d'erreur et qu'il devenait important de rendre celles-ci le plus uniformes possibles. Or, la diversité des contextes, les interactions complexes et souvent imprévisibles qui prennent naissance lors de l'observation des compétences constituent des variables importantes à prendre en considération dans le modèle de calcul de fidélité.

#### *Révision de la démarche de spécification de domaine*

Une autre implication importante d'une évaluation axée sur le développement des compétences concerne la spécification du domaine des performances qui serviront d'indicateurs. Jusqu'à maintenant, le domaine que devait couvrir un instrument de mesure considérait le contenu disciplinaire (souvent les objectifs pédagogiques) ainsi que les éléments de la taxonomie du domaine cognitif et, dans certains cas, les habiletés reliées à la discipline. Puisque l'intérêt porte maintenant sur les gestes professionnels, la définition du domaine doit prendre en considération les gestes, les activités, les contextes les plus significatifs qu'exige l'exercice de la profession (Messick, 1989; Schaefer, Raymond et White, 1992). Schaefer et al. (1992) soulignent qu'il est clair que beaucoup de soin devra être apporté à la conceptualisation et à la spécification des domaines de performances afin de s'assurer de la validité et de l'utilité de l'évaluation. De plus, Millman (1991) apporte une mise en garde contre les risques que peut entraîner la prise en compte des contextes lors de la définition du domaine de performances. Pour ces auteurs, les candidats qui n'ont pas eu d'expérience dans un contexte donné peuvent être défavorisés par rapport à ceux qui auraient eu une telle expérience. Dans la mesure où l'on accepte que les tâches professionnelles qu'il convient d'évaluer sont complexes et peuvent varier d'une situation à une autre, les réponses attendues devraient aussi varier d'un individu à un autre. En d'autres termes, il n'y a pas de réponse unique et prédéterminée. L'évaluateur doit utiliser son jugement pour analyser et interpréter la variété des réponses possibles. C'est alors qu'il devient nécessaire de définir, dans la démarche de définition du domaine de performances, en prévision de l'évaluation des futurs enseignants, les dimensions qui représentent les attributs critiques de l'enseignement et qui permettent de mieux situer et interpréter les performances des enseignants en formation (Delandshere et Petrosky, 1994).

Enfin, une autre implication non moins importante concerne le coût relié au développement et à la mise en application d'une évaluation qui vise le développement des compétences. La variété des instruments (épreuves papier-crayon, grilles d'observation, portfolio, etc.) permettant de mesurer la complexité des actions professionnelles, les moyens divers qui doivent supporter toute cette instrumentation (moyens audio-visuels, examinateurs, correcteurs, etc.), le temps qu'on doit accorder pour la cueillette des données et la compilation de celles-ci

sont autant de facteurs avec lesquels il faut compter. Comme le souligne Millman (1991), on ne connaît pas encore les coûts reliés à l'évaluation de la compétence professionnelle dans un contexte de certification. Cependant, on peut se demander si les bénéfices que la profession en retirera vaudront les sommes investies.

Nous avons montré qu'un programme axé sur le développement de la compétence professionnelle à l'enseignement implique une nouvelle orientation dans la façon de concevoir l'évaluation des apprentissages et, conséquemment, une révision des pratiques actuelles. En somme, les nouveaux programmes de formation à l'enseignement axés sur le développement des compétences professionnelles ont exigé chez les concepteurs une posture conceptuelle qui diffère de celle des anciens programmes basés principalement sur des contenus disciplinaires. Dans la mise en oeuvre de cette formation maintenant, un des défis auxquels nous faisons face concerne la mise en place de dispositifs d'évaluation des performances complexes, c'est-à-dire des dispositifs valides, fiables, faisables et capables de nous informer sur le développement des compétences professionnelles à l'enseignement chez les personnes en formation. Nous travaillons actuellement à l'élaboration d'un modèle qui, dans le contexte des stages, prend en considération cette nouvelle orientation de l'évaluation. Il nous reste à valider le modèle et à le soumettre au test de la pratique.

#### NOTE

- <sup>1</sup> Après la refonte des différents programmes de formation à l'enseignement au Québec, le ministère de l'Éducation a décidé de supprimer le stage de probation pour les diplômés des nouveaux programmes qui débiteront leur carrière d'enseignant. Un brevet d'enseignement sera donc décerné aux diplômés des programmes actuellement en implantation, au terme de leur formation initiale. Cependant, il est prévu que les commissions scolaires devront mettre en place des mesures de soutien à l'insertion professionnelle.

#### RÉFÉRENCES

- American Educational Research Association. (1994, avril). *Setting performance standards on complex performance assessments: Three methods, preliminary results, and an analytic critique*. Invited symposium, New-Orleans, LA.
- Andersen, D. W., De Vault, M. V. et Dickson, G. E. (1973). *Competency-based teacher education*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Angoff, W. H. (1971). Scales, norms, and equivalents scores. Dans R. L. Thorndike (dir.), *Educational measurement* (2e éd.) (p. 508–600). Washington, DC: American Council of Education.
- Aylwin, U. (1994). Quel niveau de compétence? Une ambiguïté fondamentale. *Pédagogie collégiale*, 8(2), 26–27.
- Barbès, P. (1990). Perspective sur la compétence. *Pédagogie collégiale*, 4(1), 8–11.
- Beauchesne, A., Bouchard, L., Hensler, H., Laflamme, G., Ouellet, H., Raymond, D. et Scholer, M. (1993). *Baccalauréat en enseignement au secondaire: modèle de développement curriculaire*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Département de pédagogie.
- Beck, M. D. (1991, avril). *Authentic assessment for large-scale accountability purposes: Balancing the rhetoric*. Communication présentée à la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association, Chicago, IL.



- Bunda, M.-A. et Sanders, J. R. (dirs.). (1979). *Practices and problems in competency-based measurement*. Washington: National Council on Measurement in Education.
- Carbonneau, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique de tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, 19 (1), 33–57.
- Cardinet, J. (1982). *Compétences, capacités, indicateurs: quel statut scientifique?* Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Citron, C. H. (1982). Competency testing: Emerging principles. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 1(4), 10–11.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1991). *L'intégration des savoirs au secondaire: au coeur de la réussite éducative*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Cronbach, L. J. (1988). Five perspectives on the validity argument. Dans H. Wanier et H. I. Braun (dirs.), *Test validity* (p. 3–17). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Delandshere, G. et Petrosky, A. R. (1994). Capturing teachers' knowledge: Performance assessment, a) and post-structuralist epistemology, b) from a post-structuralist perspective, c) and post-structuralism, d) none of the above. *Educational Researcher*, 23(5), 11–18.
- Désilets, M. et Brassard, C. (1994). La notion de compétence revue et corrigée à travers la lunette cognitiviste. *Pédagogie collégiale*, 7(4), 7–10.
- Gillet, P. (dir.). (1992). *Construire la formation: outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris: ESF.
- Glaser, R. (1994). Criterion-referenced tests: Part 2. Unfinished business. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 13(4), 15–18, 27–30.
- Goodlad, J. I. (1993). La nécessité d'un renouvellement dans la formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 19, 211–224.
- Goulet, J.-P. (1994a). Construire un château de sable. *Pédagogie collégiale*, 8(2), 6–7.
- Goulet, J.-P. (1994b). Des objectifs, des standards et des activités d'apprentissage. Vraiment? *Pédagogie collégiale*, 7(3), 6–11.
- Goulet, J.-P. (1995). Pour ne pas en finir avec l'approche par compétence. *Pédagogie collégiale*, 8(3), 4–7.
- Gouvernement du Québec. (1988). *Cadre général d'élaboration des programmes de formation professionnelle conduisant au DEP, au CEP et à l'ASP*. Québec: Ministère de l'éducation, Direction générale des programmes, Direction de la formation professionnelle.
- Gouvernement du Québec. (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général: orientations et compétences attendues*. Québec: Ministère de l'éducation, Direction générale de la formation et des qualifications, Direction de la formation du personnel scolaire.
- Gouvernement du Québec. (1993). *Renouveau de l'enseignement collégial: cadre ministériel pour l'élaboration des composantes de formation générale des programmes conduisant au DEC*. Québec: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, Service du développement des programmes.
- Gouvernement du Québec. (1994). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire: orientations et compétences attendues*. Québec: Ministère de l'éducation, Direction générale de la formation et des qualifications, Direction de la formation du personnel scolaire.
- Hall, G. E. et Jones, H. L. (1976). *Competency-based education: A process for the improvement of education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hambleton, R. K. (1980). Test score validity and standard-setting methods. Dans R. Berk (dir.),

- Criterion-referenced measurement: The state of the art* (p. 80–123). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Hambleton, R. K. et Plake, B. S. (1994, avril). *Using an extended Angoff procedure for setting standards on complex performance assessments*. Communication présentée à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association et du National Council on Measurement in Education, New-Orleans, LA.
- Hensler, H. et Beauchesne, A. (1989). À l'Université de Sherbrooke: une formation psychopédagogique renouée axée sur l'interaction des différents savoirs. *Repères*, 11, 271–293.
- Hively, W. (dir.). (1974). *Domain-referenced testing*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Houston, R. et Hawsan, R. B. (dirs.). (1972). *Competence-based teacher education: Progress, problems, and prospects*. Chicago: Science Research Associates.
- Jaeger, R. M. (1978, printemps). *A proposal for setting a standard on the North Carolina high school competency test*. Communication présentée à la réunion annuelle de la North Carolina Association for Research in Education, Chapel Hill.
- Jaeger, R. M. (1994, avril). *Setting performance standards through two-stage judgmental policy capturing*. Communication présentée à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association et du National Council on Measurement in Education, New-Orleans, LA.
- Jedliczka, D. et Delahaye, G. (1994). *Compétences et alternances*. Paris: Éditions Liaisons.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd.). Montréal: Guérin.
- Lemieux, J.-P., Mercure, G. et Paquette, M. (1994). *Élaboration des programmes d'études techniques: cadre général (édition provisoire)*. Québec: Gouvernement du Québec, Direction générale des programmes, Direction générale de la formation professionnelle et technique.
- Linn, R. (1994). Performance assessment: Policy promises and technical measurement standards. *Educational Researcher*, 23(9), 4–14.
- Linn, R. L., Baker, E. L., & Dunbar, S. B. (1991). Complex performance-based assessment: Expectations and validation criteria. *Educational Researcher*, 20(8), 5–21.
- Madaus, G. F. (1982). Competency testing: State and local responsibilities. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 1(4), 12.
- McGachie, W. C. (1991). Professional competence evaluation. *Educational Researcher*, 20(1), 3–9.
- Messick, S. (1975). The standard problem: Meaning and values in measurement and evaluation. *American Psychologist*, 30, 955–966.
- Messick, S. (1989). Validity. Dans R. Linn (dir.), *Educational Measurement* (p. 13–103). New York: American Council on Education and Macmillan.
- Messick, S. (1992). Validity of test interpretation and use. In *Encyclopedia of educational research* (6e éd.) (p. 1487–1495). New York: Macmillan.
- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessment. *Educational Researcher*, 23(2), 13–23.
- Millman, J. (1991). Teacher licensing and the new assessment methodologies. *Applied Measurement in Education*, 4, 363–370.
- Moss, P. A. (1992). Shifting conceptions of validity in educational measurement: Implications for performance assessment. *Review of Educational Research*, 62, 229–258.
- Moss, P. A. (1995). Themes and variations in validity theory. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 14(2), 5–13.

- Neill, S. B. (1978). *The competency movement: Problems and solutions* (AASA Critical Issues Report). Washington, DC: American Association of School Administrators. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 150 677)
- Newmann, F. M. (1988). Can depth replace coverage in the high school curriculum? *Phi Delta Kappan*, 69, 345–348.
- Pariset, J.-C. (1992). Vers une pédagogie par objectifs de deuxième génération. Dans P. Gillet (dir.), *Construire la formation: outils pour les enseignants et les formateurs* (p. 25–38). Paris: ESF.
- Perkins, M. R. (1982). Minimum competency testing: What? Why? Why not? *Educational Measurement: Issues and Practice*, 1(4), 5–9, 26.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences: de quoi parle-t-on en parlant de compétences. *Pédagogie collégiale*, 9(1), 20–24.
- Plake, B. S. (1994, avril). *The performance domain and the structure of the decision space*. Communication présentée à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association et du National Council on Measurement in Education, New-Orleans, LA.
- Popham, W. J. (1974). Selecting objectives and generating test items for objectives-based tests. Dans C. W. Harris, M. C. Alkin et W. J. Popham (dirs.), *Problems in criterion-referenced measurement* (Center for the Study of Evaluation Monograph series in evaluation, No. 3) (p. 13–25). Los Angeles: University of California, Center for Study of Evaluation.
- Quellmaz, E. S. (1991). Developing criteria for performance assessment: The missing link. *Applied Measurement in Education*, 4, 319–331.
- Ropé, F. et Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences: de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: Éditions l'Harmattan.
- Schaefer, L. Raymond, M. et White, S. A. (1992). A comparison of two methods for structuring performance domains. *Applied Measurement in Education*, 5, 321–335.
- Schneider, A. A. (1973). *Competency-based education: The state of the scene*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Shepard, L. A. (1989). Why we need better assessments. *Educational Leadership*, 46, 4–9.
- Short, E. (1985). The concept of competence: Its use and misuse in education. *Journal of Teacher Education*, 36(2), 2–6.
- Tremblay, G. (1990). À propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation: éléments de réflexion théorique et perspectives historiques. *Bulletin d'information du FIRAC*, 6(9), 1–31.
- Tremblay, G. (1994). À propos de l'approche par compétences appliquée à la formation générale. *Pédagogie collégiale*, 7(3), 12–16.
- Tremblay, G. (1995). Compétences et objectifs d'apprentissage en formation générale: le cas de la philosophie. *Pédagogie collégiale*, 9(1), 8–14.
- Van der Maren, J.-M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 19, 153–172.
- Wiggins, G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Woditsch, G. A. (1977). *Developing generic skills: A model for competency-based general education* (CUE Project, Occasional Paper Series, No. 3). Ohio: Bowling Green State University.

---

Roland Louis, France Jutras et Hélène Hensler sont professeurs au Département de pédagogie, Université de Sherbrooke, Sherbrooke (Québec) J1H 2R1.