

# ESSAIS



## Outil méthodologique 5

À la recherche d'une nomenclature d'objectifs

**TÉLUQ**

## **Planifier l'évaluation certificative: à la recherche d'une nomenclature d'objectifs**

Gérard Scallon (1999)

**À la fin de ce document, vous trouverez des exemples de nomenclatures à être utilisées dans un tableau de spécifications pour la dimension «niveaux d'objectifs».**

**Vous trouverez également une hypothèse de travail pour ce qui est de planifier l'évaluation dans une approche par compétence.**

### **Introduction**

La préparation d'une séquence d'examens ou d'un examen terminal, dans quelque matière que ce soit, ne doit pas être faite à la hâte, à la dernière minute. Les questions à poser, les tâches à assigner doivent concorder avec ce qui a été enseigné. Et, ce qui a été enseigné doit découler des objectifs d'apprentissages exprimés bien avant que ne débute la séquence ou la période d'enseignement et d'apprentissage. En d'autres mots, la planification des procédés d'évaluation doit accompagner celle des activités d'enseignement et d'apprentissage. Le point d'appui qui est commun à ces deux objets de planification est formé des objectifs pédagogiques qui sont poursuivis.

## 1.- Un outil pratique: le tableau de spécifications

Ce qui est écrit en introduction exclut toute pratique qui consiste à parcourir systématiquement un manuel ou des notes de cours comme source d'inspiration de questions à poser dans une discipline. La démarche proposée est un peu plus rationnelle et débouche sur une certaine visualisation des grandes orientations données à une séquence d'enseignement, à un cours, voire à un programme d'études. Tout dépend du point de vue et du contexte dans lequel on veut situer l'évaluation certificative. L'outil dont il est question pour répondre à ces préoccupations: c'est le tableau de spécifications. Dans la série des textes d'appoint qui ont été rédigés en rapport avec la formation à l'évaluation certificative, il y a celui traitant spécifiquement du sujet et qui est intitulé: LE TABLEAU DE SPÉCIFICATIONS. Signalons très brièvement ici que c'est un tableau à deux dimensions: •les catégories de contenu, d'une part et •les niveaux d'objectifs, d'autre part. La dimension «contenu» contient en énumération les principales rubriques comme on en trouve dans une table des matières. La dimension «niveaux d'objectifs», comme son titre l'indique, présente des niveaux ou catégories de savoirs ou de savoir-faire, des attitudes, etc. En croisant les éléments de chaque dimension on obtient des cellules qui indiquent, la plupart du temps, le poids relatif accordé à ce croisement pour l'évaluation certificative.

## 2.- À la recherche d'une nomenclature d'objectifs

Pour l'une des dimensions du tableau de spécifications, le découpage du contenu est relativement facile et il n'est pas nécessaire de s'y arrêter. La seconde dimension (qui habituellement contient les titres des colonnes du tableau) ne va pas sans difficulté, car il faut choisir une taxonomie ou une nomenclature d'objectifs qui s'accorde à la séquence d'enseignement et d'apprentissage visée. Il ne s'agit pas tellement de choisir une taxonomie dans toute son étendue mais d'entrevoir, par recoupements, diverses possibilités d'aménagements qui peuvent donner un sens au tableau de spécifications à construire. Les sous-sections qui suivent présentent quelques nomenclatures qui peuvent servir de sources d'inspiration.

### 2.1- La Taxonomie du domaine cognitif de Bloom et. al. (1969)

L'ouvrage, publié en 1956 et traduit en français en 1969, est devenu un outil classique. Les six niveaux propres à cette taxonomie sont: 1) **connaissances**, 2) **compréhension**, 3) **application**, 4) **analyse**, 5) **synthèse** et 6) **évaluation**. Dans les ouvrages anglo-saxons, on trouve beaucoup d'exemples de tableaux de spécifications dont la dimension «niveaux d'objectifs» a été construite avec cette taxonomie. Chacun des six niveaux énumérés précédemment se subdivise en sous-niveaux et il revient au concepteur du tableau de les utiliser tous ou d'en utiliser seulement une partie. À la rigueur, des sous-niveaux peuvent être exprimés de manière spécifique à la matière traitée. Le tableau 4-1 (pages 78-79) de l'ouvrage de Bloom, Madaus et Hastings (1981), fort détaillé, en est un exemple. Enfin, on trouvera au tout début du guide pratique de Morissette (1996), une description succincte des six niveaux de la Taxonomie du domaine cognitif de Bloom et coll.

Certains diront que la Taxonomie de Bloom et de ses collaborateurs est quelque peu dépassée par le développement des sciences cognitives. On doit reconnaître que les auteurs ont mis l'accent sur une nette différenciation entre «connaissances» et «habiletés cognitives», entre objectifs de mémorisation et objectifs de généralisation et de transfert.

Le ministère de l'Éducation du Québec s'est grandement inspiré de la Taxonomie du domaine cognitif de Bloom et de ses collaborateurs pour construire ses «définitions de domaine», terme équivalent aux tableaux de spécifications auquel il est fait allusion dans ce fascicule. Par exemple, le tableau de spécifications qui accompagne l'épreuve unique de secondaire IV en Histoire du Canada et du Québec (de juin et d'août 1999 et de janvier 2000) utilise la nomenclature suivante pour les niveaux d'objectifs:

DÉCRIRE	ANALYSER	SYNTHÉTISER
---------	----------	-------------

Le document d'information qui présente cette définition du domaine mentionne des tâches d'évaluation à accomplir à l'aide de documents (examens à livre ouvert). La lecture de certains passages indique qu'il doit s'agir de questions à réponses élaborées mais relativement courtes. La différenciation des tâches correspondant à la description, à l'analyse et à la synthèse n'est pas assurée à la seule lecture du document.

ATTENTION: dans les ouvrages américains de docimologie comme en analyse de la variance, le mot dimension est réservé à la succession des titres de rangées ou des titres de colonnes; nous disons alors un tableau à deux dimensions; dans les définitions de domaines du ministère de l'Éducation, le terme «dimension» désigne chaque cellule du tableau.

## 2.2- Les catégories d'apprentissages selon Gagné (1985)

La répartition des types d'apprentissage selon Gagné remonte à plusieurs années. Elle est présentée ici parce qu'elle est souvent mentionnée dans les livres en mesure et évaluation et constitue une percée intéressante dans le cadre du mouvement néo-behavioriste. Les catégories d'apprentissage identifiées par Gagné (1985) sont, à peu de choses près: 1) **information verbale**, 2) **habiletés intellectuelles** (intellectual skills), 3) **stratégies cognitives**, 4) **attitudes** et 5) **habiletés motrices**. Chacune de ces catégories se subdivise en sous-catégories ou niveaux. Ainsi, les habiletés intellectuelles peuvent être associées à des façons de traiter l'information, façons formant une hiérarchie: a) discriminations, b) concepts (généralisations), c) apprentissage de règles et d) résolution de problèmes. Les catégories d'apprentissage apparaissant dans la théorie de Gagné ont subi des modifications en cours de route, modifications parfois difficile à suivre.

Il faudrait beaucoup plus de lignes que ce que l'on peut proposer ici pour en traiter. Dans une certaine mesure, elles peuvent toujours servir à élaborer la dimension «niveaux d'objectifs» d'un tableau de spécifications ou à inspirer un niveau particulier. Ainsi, un tableau de spécifications pourrait posséder un titre de colonne faisant appel aux «stratégies cognitives» comme seule catégorie empruntée à la théorie de Gagné.

Il n'est pas certain, cependant, que le tableau de spécifications soit l'outil adéquat pour rendre compte des catégories d'apprentissage de Gagné en rapport avec un cours ou avec un programme d'études. Dans les applications de la théorie, la présentation visuelle des habiletés cognitives est généralement de l'ordre du diagramme en arborescence, allant des discriminations jusqu'à la résolution de problèmes. Dans de nombreux ouvrages, on trouve des diagrammes élaborés mais restreints à une hiérarchie de concepts ou à une hiérarchie de règles.

### 2.3 Autres nomenclatures

Il serait difficile de rendre compte ici de toute la variété des taxonomies ou classifications d'objectifs qui ont été portées à la connaissance des concepteurs de cours ou de programmes d'études. Les personnes intéressées trouveront, dans l'ouvrage de De Landsheere et De Landsheere (1975), un compte-rendu critique assez imposant des écrits sur le sujet. Les domaines cognitif, affectif et psychomoteur y sont abordés d'une manière systématique.

### 2.4 Le vocabulaire contemporain des sciences cognitives

On a souvent reproché aux nomenclatures proposées dans le cadre des grandes taxonomies (ou dans leur suite) leur association avec des approches behavioristes ou comportementales. Il n'est pas certain que l'on doive les évacuer complètement du décor, l'enjeu majeur étant plutôt de les compléter, voire de les enrichir. Des réalités connues traditionnellement ont reçu des étiquettes nouvelles. Des précisions importantes ont également été ajoutées quant au contexte d'observation de certaines performances. Voici, en peu de lignes, quelques éléments du vocabulaire des sciences cognitives.

#### 2.4.1 Les connaissances déclaratives

Comparée aux taxonomies traditionnelles, cette catégorie se rapproche de celle des «connaissances». Elle correspond également de près à ce qui est généralement entendu par «savoir» (à ne pas confondre avec «savoir faire»). Les objectifs qui sont y liés se rapportent à la mémorisation de faits, d'événements, de termes, de relations, d'associations, etc. Du point de vue de la tâche d'évaluation, il s'agit de demander à l'élève de **«restituer» une ou des informations** qu'il est censé posséder dans son répertoire cognitif.

#### 2.4.2 La structure des connaissances

Dans un examen, dans un test ou une épreuve-contrôle, les connaissances sollicitées sont habituellement isolées les unes des autres. En principe, la réponse à une question est indépendante de la réponse à une autre question. Une facette longtemps ignorée du domaine des connaissances est celui de leur structure, de leur organisation. **Cartes sémantiques, réseaux de concepts, diagrammes**, etc. sont des tâches qui peuvent être utilisées pour sonder l'organisation ou le degré d'organisation des connaissances chez un individu. La réponse obtenue doit être traitée comme une production complexe et doit recevoir, dans un tableau de spécifications, un poids supérieur à celui d'une simple question d'examen à correction objective. L'évaluation d'un réseau de concepts, par exemple, n'est pas une chose facile. On trouvera plusieurs allusions à ce problème dans la seconde partie du chapitre 7 (Explorations en autoévaluation) du manuel: *Évaluer pour faire apprendre....*

La capacité pour un individu de structurer ses connaissances pourrait être considérée comme une **stratégie cognitive** qui transcende les matières et les contenus d'une matière. On peut en effet représenter les idées d'un roman, d'une pièce de théâtre, d'un article d'encyclopédie ou schématiser un rapport d'étude sur un sujet donné à l'aide d'un diagramme arborescent.

Ceux et celles qui veulent être davantage documentés sur le sujet auraient tout intérêt à lire le chapitre 2 de l'ouvrage de Brien (1997). Il y est question de représentation des connaissances, de leur structure, de schémas et de stratégies (cognitives et métacognitives).

**REMARQUE IMPORTANTE: Il ne faut pas confondre l'étude, par l'élève, d'un réseau de concepts déjà construit et la construction même du réseau par cet élève. Dans le premier cas, il y a mémorisation du réseau comme tel pour qu'il puisse être reproduit de mémoire, sur demande. Le réseau à apprendre n'est pas autre chose qu'un objet de connaissance, comme le seraient une fable ou un ensemble de causes à mémoriser et à réciter.**

### 2.4.3 Les connaissances procédurales

Si les connaissances se rapportent au «quoi», les connaissances procédurales se rapportent au «comment». Ces dernières peuvent être associés de près ou de loin aux habiletés intellectuelles des grandes taxonomies ou aux savoir-faire de certaines nomenclatures d'objectifs. On ne peut, en quelques lignes, dresser un tableau exhaustif de cette catégorie cognitive. Qu'il suffise de signaler que, du point de vue de l'évaluation ou de la position d'un observateur, la réponse demandée à une question posée ne se trouve pas comme telle dans le répertoire cognitif du sujet évalué. Par exemple, il est pratiquement irréaliste de penser qu'un individu puisse répondre de mémoire à une demande d'addition comme  $3\,489 + 12\,674$ , surtout si le problème posé était tout-à-fait inattendu. De même, l'accord d'un participe passé dans une phase inédite ne se fait pas de mémoire. Cependant, dans chaque cas, la règle pour y arriver doit être bien en place dans le répertoire cognitif de l'individu. C'est cette règle ou cette procédure qui est **indirectement sollicitée** par la question ou par le problème posés. D'ailleurs, n'importe quelle phrase, n'importe quel problème peut être utilisé à cette fin. C'est que la procédure sollicitée (ou ensemble de procédures lorsqu'il y en a plusieurs) doit être maîtrisée par l'individu au point de pouvoir être généralisée à toute situation familière de même nature.

### 2.4.4 Les connaissances conditionnelles

Il s'agit d'une catégorie cognitive de haut niveau, introduite par Tardif (1992, 1993). Après le «quoi» et le «comment», on peut vérifier si un individu est capable de déterminer le «quand» utiliser son savoir et son savoir-faire. Ce sont en quelque sorte les conditions dans lesquelles les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales doivent être utilisées de façon pertinente. Ce qui doit retenir notre attention ici, ce sont les situations d'évaluation dans lesquelles il faut placer l'individu pour vérifier sa maîtrise d'objectifs de cette catégorie cognitive. Il s'agira la plupart du temps de **problèmes complexes** (beaucoup d'éléments à traiter), se rapportant à des situations de la **vie courante** (pour avoir une certaine authenticité) et exigeant de la part de l'individu **l'utilisation de plusieurs savoirs et de plusieurs savoir-faire** qu'il a déjà acquis antérieurement (intégration des savoirs et des savoir-faire). De plus en plus, il faut tenter un rapprochement entre la catégorie des connaissances conditionnelles, au sens où l'entendait Tardif, et la notion de **COMPÉTENCE**, de plus en plus évoquée de nos jours pour définir de nouvelles approches pédagogiques.

### 2.4.5 Les stratégies cognitives

Les connaissances et les habiletés cognitives sont des produits de l'apprentissage. Les stratégies cognitives renvoient aux processus qui conduisent à ces produits. Les stratégies cognitives réfèrent à un ensemble de méthodes générales de penser qui sont de nature à améliorer les apprentissages dans une diversité de matières (Tombari et Borich, 1999). Il n'est pas facile d'en dresser l'inventaire étant donné la multitude des points de vue dans les écrits sur le sujet. On peut tout de même risquer une énumération un peu sèche, pour l'instant, mais qui devrait suggérer quelques pistes pour l'évaluation. Plusieurs exemples parmi ceux qui suivent proviennent de l'ouvrage de Tombari et Borich (1999, page 10):

Avant de lire un texte, on peut se poser des questions à partir des titres et des sous-titres ou à partir de la table des matières (stratégie de lecture).

On peut arrêter de lire au sortir d'un paragraphe, et vérifier si on est capable de mémoriser l'essentiel du message ou vérifier si on a bien compris (stratégie de lecture).

Construire un diagramme ou un schéma représentant les données d'un problème et ce qui est demandé avant de le résoudre (stratégie de résolution de problèmes).

Anticiper des questions d'examen, en formuler, se les réciter pour maîtriser les objectifs relatifs à un passage important dans une matière (stratégie d'étude).

Construire le diagramme ou le réseau de concepts se rapportant à un texte imposant à lire comportant plusieurs idées à retenir (stratégie pour vérifier la compréhension en lecture et pour consolider l'organisation des idées pour une meilleure mémorisation).

Exploiter la coopération entre individus et participer à des groupes de travail pour construire et consolider en ensemble de savoir et de savoir-faire dans un domaine donné.

Plusieurs de ces stratégies cognitives peuvent être considérées soit comme étant spécifiques à des domaines d'études, soit comme étant indépendantes de tout domaine d'étude (transdisciplinaires).

### 2.4.6 Les habiletés psychomotrices

Pour cette catégorie d'objectifs, on pense immédiatement à l'éducation physique. C'est sans contredit le domaine spécialisé qui s'intéresse le plus à la motricité sans négliger pour autant l'intégration des trois domaines reconnus: le cognitif, l'affectif et le psychomoteur. Cependant, il existe plusieurs autres champs ou domaines d'études qui impliquent d'une façon ou d'une autre des habiletés motrices. Par exemple:

- la discrimination visuelle en lecture,
- la mise au point de l'objectif d'un microscope,
- l'accord d'un violon (ou de tout instrument à cordes),
- l'allumage d'un brûleur à l'huile,
- le découpage d'un tissu selon le patron d'une robe,
- la préparation d'une sauce béchamel, etc.

Le secteur de la formation professionnelle, dont plusieurs exemples qui viennent d'être énumérés sont issus, est plus étroitement associé aux habiletés psychomotrices que ne le sont le français ou les mathématiques. Mais encore! L'exposé oral, du point de vue des gestes et de l'intonation, accorde une part importante à la psychomotricité.

**NOTE: il ne faut pas oublier que les habiletés motrices doivent être observées dans le cadre de productions complexes (tests de performance) et non pas avec des instruments papier-crayon (comme les épreuves de rendement habituelles ou les examens dits objectifs).**

#### 2.4.7 Les attitudes

C'est une catégorie d'objectifs très spéciale. Le développement des attitudes fait partie intégrante de la formation. Savoir lire est une chose. Aimer la lecture en est une autre. Mémoriser des événements reliés à l'évolution de la musique est une chose. S'intéresser à la musique au point de s'y engager dans ses passe-temps, en est une autre. Le problème que pose le traitement des attitudes survient au moment de l'évaluation, surtout si celle-ci relève d'une instrumentation arrêtée comme un questionnaire d'attitudes. Il est difficile de masquer l'objet d'un tel questionnaire et tout individu peut facilement y répondre pour bien paraître. Par ailleurs, l'observation directe peut révéler des indices, parfois à l'insu des sujets observés, mais l'entreprise est coûteuse. Enfin, dans le domaine des attitudes, on ne peut chercher à observer une performance maximale comme on le fait dans le domaine du rendement scolaire. Faut-il se contenter, tout au plus, d'une performance typique, d'une performance qui représente bien l'état affectif d'un individu «à l'état naturel».

#### 2.4.8 Les compétences

Les compétences forment une catégorie qui en intègre plusieurs autres. Une compétence, pour un individu, est cette capacité de puiser lui-même dans son répertoire de connaissances et d'habiletés celles qui sont pertinentes et nécessaires pour résoudre un problème complexe ou une classe de problèmes. La plupart des définitions qui ont été données de la compétence convergent vers cette idée de résoudre des problèmes complexes. Cependant, lorsqu'il s'agit de circonscrire le concept de compétence, tout se joue autour de la situation de problème qui doit présenter des caractéristiques bien particulières: problèmes non structurés, n'étant spécifiques à aucune discipline particulière, qui exigent l'utilisation et l'intégration de plusieurs savoirs et savoir-faire.

La relation à établir entre une approche par compétences (c'est ainsi que l'on désigne de nouveaux programmes) et la planification de l'évaluation dite certificative est un sentier encore mal balisé. Dans l'ordre des approches dites alternatives de l'évaluation, l'appréciation des compétences doit s'inscrire dans un souci d'authentifier leur maîtrise par un individu. Le **profil de progression** (et non plus la somme arithmétique de résultats pris en cours de route, surtout pas!), ou le **portfolio** «évolutif» qui raconte comment l'individu a progressé en effectuant ses propres régulations, sont des instruments de consignation d'un genre nouveau. Les lectrices et les lecteurs intéressés à ce sujet particulier sont conviés à la lecture du texte de Tardif (1993) dans lequel l'auteur parle de métamorphose cognitive et métacognitive. Il revient à l'évaluation d'en rendre compte.

## APPROCHE PAR COMPÉTENCE ET PLANIFICATION

EN SUBSTITUTION  
AU TABLEAU DE SPÉCIFICATIONS TRADITIONNEL

**Prévoir des tâches de difficulté et de complexité graduées, révélant une ou plusieurs sous-compétences, tâches qui vont permettre à l'individu...**

- a) de prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses et d'en témoigner,
- b) d'entrevoir des actions correctives et de les indiquer,
- c) d'en saisir l'efficacité ou l'insuffisance lors d'une prochaine tâche et d'en rendre compte,
- d) et ainsi de suite jusqu'à la réalisation d'une tâche terminale dont la réussite servira de témoin de la compétence visée.

\* Nombre de tâches: entre 5 et 7, comme ordre de grandeur.

### 3.- Exemples de tableaux de spécifications

Comme on vient de le voir, la dimension «niveaux d'objectifs» d'un tableau de spécifications peut être conçue selon divers degrés de complexité. Des écrits sur le sujet en proposent d'ailleurs de très élaborés, et les rubriques de cette dimension s sont présentées à la verticale pour réduire l'espace exigé. Tout dépend de la période visée d'enseignement et d'apprentissage. S'il s'agit d'un programme d'études s'échelonnant sur plusieurs années, le tableau de spécifications sera très élaboré et en contenu et en niveaux d'objectifs. À l'inverse, s'il s'agit de rendre compte des orientations d'une étape dans une année scolaire, on aura alors un tableau réduit. Les tableaux de spécifications à faire construire en formation à l'évaluation sont de ce dernier type. La dernière partie de ce texte présente des exemples variés de niveaux d'objectifs pouvant être intégrés à des tableaux de spécifications à construire. À cause de son utilisation déjà fort répandue, la Taxonomie de Bloom et coll. a été ignorée dans les exemples qui vont suivre. Il n'est pas exclu qu'elle soit utilisée par des personnes qui la connaissent bien.

### La méthodologie de l'évaluation formative

CONTENU	connaissances déclaratives	connaissances procédurales	connaissances conditionnelles
Approches interactives			
Approches instrumentées			
Grilles - Listes			

Les cellules de ce tableau doivent contenir des pourcentages d'importance relative (non montrés ici). Chaque colonne correspond à une classe de situations d'évaluation. Par exemple, sous connaissances déclaratives: faire énumérer les caractéristiques propres à chaque approche; sous connaissances procédurales: faire élaborer une démarche non instrumentée ou instrumentée au regard d'un objectif donné; sous connaissances conditionnelles: faire déterminer et élaborer une démarche (mise en scène et instrumentation) appropriée à une situation d'enseignement et d'apprentissage décrite.

### Le baseball

CONTENU	connaissances de règles	application de règles
Du point de vue défensif		
receveur		
lanceur		
Du point de vue offensif		
sur les buts		

Pour vérifier la connaissances des règlements (règles) on peut avoir recours à des questions du type vrai-faux ou à choix de réponses. Pour l'application de ces règlements (application de règles) on peut avoir recours à des instruments papier-crayon mais qui simulent des situations de jeu.

### La coiffure professionnelle

CONTENU	connaissances de base	habiletés psychomotrices
Types de cheveux		
Problèmes capillaires		
Hygiène		
Teinture		
Taille		

Ici encore, les connaissances de base sont vérifiées par des épreuves papier-crayon. Le terme «connaissances de base» suggère que l'individu devra fournir des réponses apprises. Dans ce tableau, les habiletés psychomotrices ne s'appliquent pas à tout élément de contenu. Il peut s'agir ici d'une coupe de cheveux (authentique) avec un client réel ou simulé.

L'accord des participes passés			
CONTENU	connaissances de règles	application de règles	rédaction de phrases
Part. passé. avec être			
Part. passés avec avoir			
Forme pronominale			

La connaissance des règles de grammaire peut être sondée avec des phrases à trous. Des phrases détachées avec un verbe à l'infinitif peuvent être utilisées pour l'application des règles (cas classique). Enfin, on peut faire rédiger des phrases qui illustrent l'application ou la non application de certaines règles (c'est différent des exercices où les phrases sont toutes faites à l'avance!).

#### 4.- Pour conclure

La construction d'un tableau de spécifications comporte beaucoup d'aspects d'ordre technique, notamment lorsque vient le temps de pondérer les diverses composantes en tenant compte de la procédure de codage des réponses (dichotomique 1,0 ou continue, p. ex. de 0 à 10). Ce texte a été limité à une partie seulement de ce travail d'élaboration et ce n'est pas la moindre. De plus, le choix d'une nomenclature d'objectifs n'est pas simple et ne relève aucunement du domaine technique. De ce qui a été dit sur le sujet, et en guide de conclusion, on peut formuler les commentaires suivants:

- 1.- La personne qui conçoit un tableau de spécifications doit être familière avec une théorie de l'apprentissage ou avec une classification d'objectifs. La qualité des activités d'enseignement et d'apprentissage comme celle des tâches d'évaluation qui vont découler de cet outil de planification en dépendent.
- 2.- La nomenclature choisie ne peut être exhaustive. Elle doit être adaptée à la séquence d'enseignement et d'apprentissage visée et à son contenu. Il n'y a pas d'habiletés psychomotrices partout! Il n'y a pas de niveau «application» partout! Et les quelques exemples présentés ci-haut démontrent déjà la variété des choix qui doivent être faits.
- 3.- La plupart des exemples de tableaux de spécifications fournis dans les manuels de base en mesure et évaluation ont un caractère commun: c'est l'utilisation de la catégorie «connaissances». Le poids accordé à cette catégorie peut être minime, mais cela

l'acquisition et à la mémorisation d'informations qui constituent les ingrédients de base des habiletés ou des savoir-faire. L'affirmation doit être nuancée. Le traitement des connaissances dans un tableau de spécifications indique que l'on veut en tenir compte dans le portrait à établir en évaluation certificative. **Cette position semble cadrer mal avec l'approche par compétences, la cible principale de l'évaluation y étant une ou des performances terminales et non un cumul de connaissances et d'habiletés diverses. La planification de l'évaluation devrait alors porter sur les composantes d'un profil de progression afin d'«authentifier» la maîtrise des compétences visées.**

- 4.- Les tableaux de spécifications à un seul niveau d'objectifs sont plutôt rares, voire inexistants. On y trouve habituellement au moins deux niveaux, dont l'un ou peut-être les deux dépassent le niveau «connaissances». C'est ici que le choix d'une nomenclature peut être crucial: connaissance procédurale, compréhension, généralisation, application, savoir-faire pratique, etc.

## RÉFÉRENCES

- Bloom, B. S. et coll. (1969). Taxonomie des objectifs pédagogiques, 1. Domaine cognitif. (traduction de Marcel Lavallée). Montréal: Éducation nouvelle.
- Bloom, B. S., Madaus, G. F. & Hastings, J. T. (1981). Evaluation to improve learning. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Brien, R. (1997). Science cognitive et formation (3e édition). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- De Landsheere, V. & De Landsheere, G. (1975). Définir les objectifs de l'éducation. Liège: Éditions Georges Thone s.a.
- Gagné, R. M. (1985). The conditions of learning. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Gouvernement du Québec (1999). Épreuve unique: Histoire du Québec et du Canada (document d'information). Québec: Direction de la formation générale des jeunes.
- Morissette, D. (1996). Évaluation sommative: guide pratique. Montréal: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Oosterhom, A. (1999). Developing and using classroom assessments (2e édition). Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- Scallon, G. (1998). Les nouveaux objectifs de programme et l'évaluation. Sommes-nous dans une Tour de Babel? Québec Français, no 111,

Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal: Les Éditions Logiques.

Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. In Hivon, R. (dir.) L'évaluation des apprentissages: réflexions, nouvelles tendances et formation. Sherbrooke, Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke: Éditions du CRP.

Tombari, M. & Borich, G. (1999). Authentic assessment in the classroom, applications and practice. Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall, Inc.