

Un passage obligé dans la planification de l'évaluation des compétences : la détermination des indicateurs progressifs et terminaux de développement (1^{re} partie)



Jacques Tardif
Professeur, faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Dès la mise en œuvre de programmes axés sur le développement de compétences, si les conceptrices et les concepteurs de ces programmes n'ont pas planifié d'une manière systématique et rigoureuse la nature et les caractéristiques de l'évaluation des apprentissages, les professeures et les professeurs sont confrontés à des défis énormes. En référence à l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences¹, Scallon (2004) mentionne d'ailleurs que « la démarche à concevoir et à implanter [...] demeure inédite, même si on doit articuler et harmoniser des constats de nature terminale et des témoignages recueillis en cours de progression » (p. 211). Il ajoute que cette « harmonisation ne relève en rien d'une arithmétique de bilan, comme le voudrait une longue tradition en évaluation » (p. 211). Huba et Freed (2000), dans un ouvrage traitant de l'évaluation dans des environnements pédagogiques centrés sur l'apprentissage, inscrivent leurs réflexions dans le même sens. Elles insistent notamment sur le fait que l'évaluation et l'enseignement constituent des activités en constante interaction et que l'évaluation ne pourrait être réduite à une action épisodique, totalement dissociée de l'enseignement.

Sans nier l'importance ni les exigences de l'évaluation des apprentissages dans chacun des types de formation, on peut considérer que cette démarche de jugement dans un programme

1. Scallon (2004) fait référence à l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, alors que le présent article met l'accent sur l'évaluation des compétences elles-mêmes. Cette distinction n'est pas que sémantique et elle illustre que l'optique même de l'évaluation dans un tel contexte est encore sujette à de nombreux débats.

Cet article est une adaptation de la première partie d'un texte qui a été soumis pour les *Actes* du colloque de l'AQPC, 2004, par M. Tardif. Il détermine quelques exigences de l'évaluation des compétences et il fournit un exemple d'évaluation à partir d'une échelle descriptive développée par le ministère de l'éducation du Québec pour la compétence « Écrire des textes variés », étalée sur l'ensemble de l'ordre d'enseignement primaire. La seconde partie de l'article précisera, à la suite de la présentation de deux échelles descriptives élaborées à l'ordre collégial, la nature et les caractéristiques des indicateurs progressifs et terminaux de développement dans le contexte de l'évaluation des compétences et un exemple illustrera ces indicateurs en considérant une compétence en soins infirmiers. Cette deuxième partie sera publiée dans le prochain numéro de la revue.

par compétences est particulièrement lourde de conséquences pour les professeures et les professeurs. Ils doivent entre autres :

1. Sélectionner des situations d'évaluation suffisamment variées et nombreuses pour être en mesure d'évaluer avec justesse le degré de maîtrise atteint par les étudiantes et les étudiants.
2. Rendre compte de la trajectoire de développement de chacune des compétences en question, ce développement pouvant être étalé sur plusieurs années comme c'est parfois le cas dans les ordres d'enseignement primaire et secondaire.
3. Établir les paramètres leur permettant de porter un jugement nuancé et valide sur des productions complexes.
4. Déterminer les ressources que les étudiantes et les étudiants mobilisent dans le cadre des compétences prises en considération.

En elle-même, l'évaluation de productions complexes constitue un problème important, compte tenu de l'état actuel des connaissances dans le domaine de l'évaluation des apprentissages. Très fréquemment, comme le signalent Huba et Freed (2000), les productions complexes sont de nature interdisciplinaire et elles nécessitent de porter un jugement sur plusieurs apprentissages en concomitance. À ce jour, un tel contexte d'évaluation est peu documenté dans les écrits.

Cet article vise essentiellement à soutenir la thèse de la nécessité de recourir à des indicateurs progressifs et terminaux de développement dans l'évaluation de toute compétence.

LE CONCEPT DE COMPÉTENCE

D'entrée de jeu, il importe de discuter de la définition du concept de compétence qui encadre l'ensemble des choix effectués en amont et en aval afin d'éviter que les propos tenus soient interprétés d'une manière erronée uniquement parce que le sens attribué au concept de compétence ne serait pas le même et, forcément, imposerait des choix différents, tant sur le plan des situations d'apprentissage que sur celui des situations d'évaluation.

Dans un article (Tardif, 2003) s'adressant aux personnes œuvrant à l'ordre d'enseignement collégial, la compétence a été définie comme « un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'une variété de ressources » (p. 37). Cette conception s'inscrit dans la même logique que celle de Le Boterf (2001) et du ministère de l'Éducation du Québec (2000). En précisant le sens de la définition, il était entre autres mentionné que le savoir agir complexe distingue clairement la compétence de tout savoir-faire ou de toute connaissance procédurale et que la « compétence est plutôt de l'ordre de l'heuristique que de l'algorithme » (Tardif, 2003, p. 37). C'est particulièrement en raison du caractère très intégrateur de cette idée de savoir agir complexe que, dans un programme axé sur le développement de compétences, celles-ci sont peu nombreuses. Généralement, on estime qu'une formation initiale de quatre ans en milieu universitaire est constituée autour de cinq à dix compétences. En revanche, chaque compétence intègre une multitude de ressources, et il importe de souligner que celles-ci sont autant externes qu'internes, les ressources externes jouant un rôle crucial dans l'ensemble des démarches d'apprentissage et d'évaluation dans des programmes axés sur le développement de compétences. Par conséquent, l'évaluation doit concourir à démontrer non seulement les ressources internes que les étudiantes et les étudiants peuvent mobiliser, mais également les ressources externes qu'ils sont en mesure d'exploiter d'une manière judicieuse.

Les personnes engagées dans les programmes de formation par compétences peuvent recourir à quelques balises sommaires en vue de déterminer la nature de la définition attribuée au concept de compétence. Deux d'entre elles, soit l'étalement du développement et la mobilisation des ressources, sont particulièrement utiles. Si une compétence correspond à un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'une variété de ressources, il est impossible d'envisager le développement d'une compétence, quelle qu'elle soit, dans un temps restreint. Une telle définition impose donc un **étalement du développement des compétences** et, fréquemment, cet étalement couvre plusieurs années. Le seul fait que le développement d'une compétence donnée puisse être achevé dans le cadre d'un cours ou d'une activité de formation sème le doute sur l'ampleur de la définition.

La conception prévalant dans le présent article met aussi l'idée de **mobilisation des ressources** au centre de la formation et de

l'apprentissage, donc de l'évaluation. Cette idée est capitale dans les programmes axés sur le développement de compétences.

Tout ce qui suit dans l'article, autant pour ce qui est de l'analyse des exemples que de la proposition d'indicateurs progressifs et terminaux de développement par rapport à une compétence, s'inscrit dans cette logique d'étalement du développement de chaque compétence et de la mobilisation de ressources internes et externes. Une conception différente du concept de compétence commanderait d'autres analyses et d'autres propositions.

UN EXEMPLE D'ÉCHELLE DESCRIPTIVE

Un survol d'un échantillon de pratiques qui existent dans les programmes par compétences depuis plusieurs années permet de constater rapidement que les échelles descriptives, que l'on nomme *rubrics* (Herman, Aschbacher et Winters, 1992 ; Huba et Freed, 2000 ; O'Neil, 1994 ; Popham, 2000 ; Wiggins, 1998) dans des écrits en langue anglaise, semblent constituer une sorte de panacée. La fréquence de leur usage est en effet très élevée et ce type d'échelles a été développé tant pour les ordres d'enseignement primaire et secondaire que pour des formations offertes en milieu postsecondaire. Ces échelles sont intéressantes pour plusieurs raisons notamment parce qu'elles présentent un cas de figure opérationnel en matière d'évaluation de compétences, parce qu'elles fournissent la possibilité de déterminer le degré de cohérence entre les apprentissages ciblés dans une approche par compétences et l'évaluation de ces apprentissages, et parce qu'elles fournissent une base sur laquelle prendre appui pour oser le développement de nouveaux outils encore plus appropriés dans l'optique de l'évaluation des compétences.

Cette partie de l'article est consacrée à l'analyse et à la discussion de l'échelle descriptive construite relativement à la compétence « Écrire des textes variés » pour les trois cycles de l'ordre d'enseignement primaire du Québec. Dans une revue destinée aux personnes qui œuvrent au réseau collégial, ce choix étonnant repose sur plusieurs raisons dont les suivantes. D'une part, le Programme de formation pour l'ordre d'enseignement primaire conçoit les compétences dans un sens intégrateur et longitudinal, le développement de chacune de ces compétences étant étalé sur plusieurs années, une caractéristique en accord avec une dimension constitutive de la définition retenue du concept de compétence. D'autre part, la structure d'élaboration des échelles descriptives à l'ordre collégial s'appuie généralement sur un modèle similaire à celui qui est présenté dans cet exemple du primaire. Enfin, l'analyse d'un modèle qui porte sur une compétence facile à comprendre pour toute lectrice ou tout lecteur, quelle que soit sa formation ou sa spécialité, permet aisément de mettre en évidence la logique de construction de cette échelle.

Le tableau suivant présente la totalité de l'échelle descriptive² développée pour l'une des trois compétences en Français, langue d'enseignement : « Écrire des textes variés ». L'échelle est partagée en dix échelons, chaque échelon indiquant une progression des apprentissages. Elle contient quatre échelons pour le premier cycle et trois pour les deux cycles suivants. Dans cette échelle descriptive, les échelons reprennent les mêmes catégories d'éléments et ceux-ci sont pondérés différemment d'un échelon à l'autre.

Français, langue d'enseignement
Compétence 2 : « Écrire des textes variés »

		Intention d'écriture et destinataires	Structure du texte	Structure des phrases	Autres catégories non analysées dans cet article (Calligraphie, orthographe, vocabulaire, mise en forme et révision du texte, utilisation du traitement de texte, etc.)
1^{er} cycle du primaire	Échelon 1				L'élève apprivoise l'écriture en faisant des tentatives graphiques, en inventant des symboles ou en utilisant des lettres correspondant parfois aux sons. Il reproduit ou transforme légèrement de petits messages ou de très courts textes rédigés collectivement ou présents dans son environnement immédiat. Dans différentes situations, il transcrit, selon la technique apprise, les lettres minuscules et majuscules tout en laissant des espaces variables entre les lettres et entre les mots de son texte.
	Échelon 2	L'élève écrit pour lui-même ou pour communiquer avec autrui des messages ou de très courts textes en utilisant principalement les mots travaillés en classe.		Influencées par la langue orale, ses phrases sont simples, parfois incomplètes et comportent des répétitions en raison de son vocabulaire limité.	Il sait orthographier les mots les plus fréquents travaillés en classe, même s'il invente l'orthographe des mots non appris. La plupart du temps, il trace lisiblement les lettres minuscules et majuscules et il laisse les espaces requis entre les lettres et les mots.
	Échelon 3	L'élève produit de courts textes pour s'exprimer et pour communiquer avec autrui.		Ses phrases, encore calquées sur l'oral, sont courtes, juxtaposées et peu variées.	De plus, il sait orthographier un bon nombre de mots usuels travaillés en classe, même s'il s'appuie sur les correspondances entre les lettres et les sons pour les mots non appris. Avec de l'aide, il utilise la majuscule et le point. Son vocabulaire s'élargit et il lui arrive d'utiliser des mots nouveaux issus de ses lectures. Il applique, avec le soutien de l'enseignant, quelques stratégies de mise en texte, de révision et de correction. Son écriture, script ou cursive, est généralement lisible.
	Échelon 4	L'élève rédige une variété de courts textes pour répondre à des besoins de base qui se manifestent dans sa vie personnelle et scolaire.	Il produit des textes suivis dont la structure est simple et qui contiennent des idées liées au sujet traité.	Ses phrases courtes sont généralement bien construites et habituellement délimitées par une majuscule et un point.	De plus, il sait orthographier la majorité des mots usuels appris en classe. Dans les cas les plus simples, il accorde les déterminants avec les noms en mettant les marques du féminin et du pluriel. Son vocabulaire est simple et courant, mais il a encore recours à la répétition. Tout au long de sa démarche d'écriture, il utilise, avec le soutien de l'enseignant, les stratégies apprises. Selon la situation, il calligraphie en script ou en cursive afin qu'on puisse le lire facilement.
2^e cycle du primaire	Échelon 5	L'élève rédige des textes simples, de longueurs variables pour répondre à diverses intentions, et ce, dans des contextes de plus en plus variés.	Avec de l'aide, il choisit les idées appropriées et les organise de manière logique ou chronologique.	Ses phrases, généralement bien construites, sont délimitées par la majuscule et le point. À l'occasion, il a recours à quelques connecteurs simples pour relier les phrases entre elles.	De plus, il sait orthographier les mots appris en classe et il effectue les accords du déterminant et de l'adjectif avec le nom, dans la plupart des cas simples. Son vocabulaire simple et courant se diversifie. Avec de l'aide, il a recours à quelques stratégies et commence à utiliser des outils de référence. Il calligraphie lisiblement et utilise l'écriture script ou cursive selon le projet.

2. Sur le site <http://www.meq.gouv.qc.ca/dgfj/de/echellesprim.htm>, on trouve les échelles descriptives développées à ce jour. Ces échelles n'ont pas été construites en vase clos et elles résultent entre autres de diverses consultations réalisées auprès de professeures et professeurs œuvrant dans chacun des cycles d'apprentissage du primaire.

		Intention d'écriture et destinataires	Structure du texte	Structure des phrases	Autres catégories non analysées dans cet article (Calligraphie, orthographe, vocabulaire, mise en forme et révision du texte, utilisation du traitement de texte, etc.)
2^e cycle du primaire (suite)	Échelon 6	L'élève rédige des textes variés, parfois un peu élaborés, pour répondre à diverses intentions, et ce, dans différents contextes et disciplines scolaires.	Ses idées sont souvent regroupées et ordonnées de manière logique ou chronologique.	Ses phrases sont parfois longues et assez bien construites, malgré certaines maladresses dans l'utilisation des connecteurs. En plus de recourir à la majuscule et au point, il utilise la virgule dans les cas d'énumération simple.	Il sait orthographier un bon nombre de mots d'usage fréquent et effectue les accords dans le groupe du nom ainsi que l'accord du verbe avec son sujet, dans les cas les plus simples. Son vocabulaire est assez varié et généralement correct. Il utilise quelques stratégies et consulte des outils de référence mis à sa disposition. Il calligraphie lisiblement et utilise facilement l'écriture script ou cursive, selon le projet.
	Échelon 7	L'élève rédige des textes variés, souvent assez élaborés, dans différents contextes et disciplines scolaires.	Ses textes comportent généralement plusieurs idées ordonnées de manière logique ou chronologique à l'intérieur d'un paragraphe ou de quelques courts paragraphes qui ne sont pas nécessairement reliés entre eux.	Ses phrases, souvent longues mais peu variées, sont parfois reliées à l'aide de connecteurs courants et elles tiennent généralement compte des éléments de syntaxe et de ponctuation vus en classe.	Il sait orthographier la plupart des mots d'usage fréquent et il effectue l'accord du déterminant et de l'adjectif avec le nom et l'accord du verbe avec le sujet dans les cas simples. L'élève utilise un vocabulaire varié, correct et parfois précis. Il recourt à plusieurs stratégies et consulte divers outils de référence mis à sa disposition. Selon la situation de communication, il calligraphie lisiblement en écriture script ou cursive et il utilise occasionnellement un logiciel de traitement de texte.
3^e cycle du primaire	Échelon 8	L'élève rédige des textes variés dans différents contextes et disciplines scolaires, et ce, en tenant compte à l'occasion des destinataires.	Il choisit ses idées et les organise selon le genre de textes en les regroupant, s'il y a lieu, à l'intérieur de paragraphes.	Ses phrases, assez variées et souvent reliées entre elles par des connecteurs courants, tiennent compte de plusieurs éléments de syntaxe et de ponctuation vus en classe.	Il sait orthographier les mots d'usage fréquent et il respecte généralement les règles d'accord dans le groupe du nom et celles de l'accord du verbe et de l'attribut avec le sujet. Le vocabulaire utilisé est varié, assez précis et parfois évocateur. Il choisit la plupart du temps des stratégies pertinentes et il consulte divers outils de référence. Il calligraphie lisiblement et son écriture, script ou cursive, est adaptée au projet ou à la tâche. Il utilise, s'il y a lieu, un support technologique.
	Échelon 9	L'élève rédige une grande variété de textes, de longueurs variables, dans différents contextes ou disciplines en tenant compte, la plupart du temps, des destinataires.	Ses idées, exprimées clairement, sont regroupées adéquatement et séparées en paragraphes s'il y a lieu.	Ses phrases sont variées, généralement bien structurées, bien ponctuées et reliées entre elles par des connecteurs courants.	Il sait orthographier la majorité des mots appris et il respecte les règles d'accord dans le groupe du nom et, plus généralement, celles de l'accord du verbe et de l'attribut. Le vocabulaire qu'il utilise est varié, précis ou évocateur, compte tenu de la situation d'écriture. Il fait appel à des stratégies pertinentes et consulte spontanément les outils de référence. Il calligraphie lisiblement et avec aisance tout en choisissant le format ou le support technologique en fonction du projet ou de la tâche.
	Échelon 10	L'élève rédige avec une certaine efficacité des textes variés et adaptés en fonction de leurs destinataires dans différents contextes et disciplines scolaires.	Dans des textes comportant généralement plusieurs paragraphes, il s'exprime de façon claire et, au besoin, détaillée. Il développe ses idées selon un ordre logique ou chronologique et il établit des liens entre les phrases et entre les paragraphes au moyen de connecteurs courants et, la plupart du temps, appropriés.	Ses phrases, relativement variées et souvent élaborées, sont généralement bien construites et bien ponctuées.	Il sait orthographier les mots appris et il effectue adéquatement les accords dans le groupe du nom de même que l'accord du verbe, de l'attribut et du participe passé avec l'auxiliaire être. Pour personnaliser son message et préciser sa pensée, il utilise un vocabulaire varié, précis et évocateur. Il fait également appel à des stratégies appropriées et utilise avec profit les outils de référence et les technologies à sa disposition pour améliorer ses écrits et leur présentation.

Information tirée du site <http://www.meq.gouv.qc.ca/dgjf/de/echellesprim.htm>

Dans le présent article, le contenu de cette échelle descriptive ne sera pas analysé d'une manière exhaustive. Le traitement consistera plutôt à recourir à deux exemples provenant des neuf derniers échelons et à un exemple touchant les sept derniers échelons dans le but, d'une part, de mettre en évidence la logique privilégiée dans la gradation des échelons et, d'autre part, de dégager des limites et des difficultés reliées à des échelles descriptives de cette nature. Mais avant de débiter cette analyse, il y a lieu de souligner que le premier échelon représente fidèlement les premiers pas de la majorité des jeunes élèves dans l'écriture de textes. Dans ce sens, ce premier échelon marquerait clairement une étape de développement, ce qui n'est pas nécessairement le cas des échelons subséquents.

Dans les neuf derniers échelons de l'échelle descriptive, la première catégorie a trait à l'**intention d'écriture et au destinataire**. Il importe de noter ici que cette catégorisation, comme celles qui suivent dans le texte, n'est pas proposée par le ministère de l'Éducation, mais par l'auteur du présent texte. Du deuxième échelon au cinquième inclusivement, il est question de courts textes ou de textes simples alors qu'à partir du sixième, l'accent est mis sur le caractère varié des textes produits. Notamment, pour le sixième échelon, les textes variés sont « parfois un peu élaborés », alors qu'au septième, ils sont « souvent assez élaborés » pour être « de longueurs variables » au neuvième. La référence au destinataire est introduite au huitième échelon, où l'élève tient compte « à l'occasion des destinataires », alors qu'au neuvième, il le fait « la plupart du temps » et qu'au dixième, on indique que les textes sont adaptés « en fonction de leurs destinataires ». Il faut aussi remarquer que, dans cette catégorie, on insiste en outre sur le contexte de production en le qualifiant de diverses manières et en faisant parfois référence aux disciplines scolaires.

La catégorie nommée « **structure du texte** » est introduite au quatrième échelon seulement. Il n'est nullement question de cette catégorie dans les échelons précédents. Dans la majorité des échelons, à partir du cinquième, l'organisation des idées d'une manière logique ou chronologique est mise au premier plan. Ainsi, au cinquième échelon, l'élève fait preuve d'une telle organisation grâce à de l'aide, au sixième échelon, ses idées sont « souvent regroupées et ordonnées » de cette manière et, au septième, cette organisation est manifeste « à l'intérieur d'un paragraphe ou de quelques courts paragraphes [...] pas nécessairement reliés entre eux ». Au huitième échelon, on intègre l'idée de genre de texte comme structure organisationnelle, alors que l'accent est plutôt mis sur le regroupement adéquat des idées en paragraphes dans le neuvième échelon et que, dans le même esprit, on ajoute au dixième échelon les critères des « liens entre les phrases et entre les paragraphes au moyen de connecteurs courants et, la plupart du temps, appropriés ».

En ce qui concerne la catégorie « **structure des phrases** », on observe essentiellement la même dynamique que dans le

cas des catégories précédentes. On y insiste notamment sur la longueur des phrases : aux troisième et quatrième échelons, elles sont « courtes », au sixième, elles « sont parfois longues » et au septième, elles sont « souvent assez longues mais peu variées ». Dans les derniers échelons, le silence sur la longueur des phrases est, selon toute vraisemblance, compensé par l'idée de variété : au huitième échelon, les phrases sont « assez variées », au neuvième, elles « sont variées » et, au dixième, elles « sont relativement variées et souvent élaborées ». Une référence à la ponctuation est insérée à partir du quatrième échelon, où l'on indique que les phrases sont « habituellement délimitées par une majuscule et un point ». Cette référence est conservée jusqu'au dixième échelon dans lequel on précise, comme dans le neuvième d'ailleurs, que les phrases sont « bien ponctuées ». Au sixième échelon, on avait ajouté la « virgule dans le cas d'énumération simple » à la majuscule et au point. Dans le septième échelon, on mentionne que les phrases « tiennent généralement compte des éléments [...] de ponctuation vus en classe », alors que le huitième échelon fait référence aux phrases qui « tiennent compte de plusieurs éléments [...] de ponctuation vus en classe ».

L'analyse sommaire de l'échelle descriptive de cette compétence, plus particulièrement d'une partie du contenu de divers échelons, permet de dégager les caractéristiques inhérentes à son élaboration et à la gradation des échelons :

1. Dans l'ensemble des échelons, on introduit, sans toutefois les mentionner explicitement, un certain nombre de catégories à partir desquelles est détaillée une trajectoire de développement.
 2. La progression d'un échelon à l'autre est, la plupart du temps, précisée au moyen d'expressions avec une connotation de fréquence – « parfois », « à l'occasion », « généralement », « souvent » – ou de quantité – « une variété », « une grande variété », « de longueurs variables », « plusieurs ».
 3. L'accentuation de la portée de ces connotations, que ce soit de fréquence, de quantité ou les deux à la fois, constitue le paramètre servant à déterminer la progression dans les échelons.
 4. Le développement de la compétence est circonscrit à partir de paramètres³ essentiellement de nature quantitative. Il est à noter que la même logique de raisonnement peut s'appliquer aux catégories qui ne sont pas analysées dans le présent article.
-
3. Spontanément, le mot « critère » semblait préférable dans le présent contexte. Toutefois, étant donné que ce mot sera employé dans un autre sens un peu plus loin dans le texte et que l'espace disponible ne permet pas de discuter en profondeur de sa signification, le mot « paramètre » a été privilégié.

MÉRITES ET LIMITES DE CET EXEMPLE

Cette échelle comporte plusieurs **qualités**, dont celle de définir effectivement une progression, une qualité cruciale pour tout outil utilisé dans le contexte de l'évaluation des compétences. Par contre, l'une de ses **limites** a trait à sa logique étroitement reliée à une « arithmétique de bilan », une logique se manifestant, entre autres, par le recours constant à des expressions à connotation de fréquence ou de quantité.

Dans le même esprit, les faiblesses principales de cette échelle concernent le fait que celle-ci élude la dynamique de l'évolution même de la compétence « Écrire des textes variés », qu'elle n'est pas fondée sur la dynamique de cette évolution qui, en termes de compétence définie comme un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'une variété de ressources, est fondamentalement de nature qualitative. À titre d'exemple, en matière de structures textuelles, l'idée de genre de textes paraît centrale dans l'évolution de la compétence en question. Sauf au huitième échelon, les références à cette idée sont pourtant absentes de l'ensemble de cette échelle. On pourrait alors se demander si les élèves du primaire développent en même temps, dans une même trajectoire et avec le même degré de maîtrise, la capacité de produire des textes narratifs et des textes présentant leurs opinions, transmettant de l'information ou exprimant leur pensée.

Comme elle est présentée, l'évolution de la compétence « Écrire des textes variés » peut soulever de nombreuses autres questions qui, toutefois, s'inscriraient dans la même orientation. Il importe plutôt de mettre en évidence que ce modèle d'échelle descriptive est plus de nature quantitative que qualitative, une perspective contraignant à négliger ce qui est au cœur de l'évolution de la compétence. Dans un domaine aussi complexe que l'évaluation des compétences, il est concevable que, compte tenu du nombre restreint des expériences jusqu'à maintenant, l'idée de circonscrire une trajectoire à partir de connotations de fréquence et de quantité puisse donner l'impression d'exercer un certain contrôle, malgré l'obligation de délaissier l'angle qualitatif du développement des compétences. Enfin, il est vraisemblable que les pressions, politiques notamment, sur l'évaluation des apprentissages des élèves dans l'école obligatoire incitent les conceptrices et les concepteurs d'outils d'évaluation à demeurer à proximité de la quantification et à fréquenter des sentiers connus et bien balisés.

D'AUTRES EXEMPLES POUR MIEUX COMPRENDRE LA LOGIQUE D'ÉLABORATION DES INDICATEURS

La deuxième partie de cet article, qui sera publiée dans le prochain numéro, établira des liens entre l'exemple inséré dans cette première partie et ce qui se fait et pourrait se faire à l'ordre collégial. Quelques exemples s'inscrivant dans la logique de l'échelle descriptive présentée ci-dessus seront brièvement rapportés et un exemple construit à partir de la logique des indicateurs progressifs et terminaux de développement d'une compétence

en soins infirmiers sera présenté d'une manière plus détaillée. L'analyse de ces indicateurs progressifs et terminaux de développement mettra entre autres en évidence les contraintes reliées à la gradation de ces indicateurs ainsi que leurs caractéristiques. La lectrice ou le lecteur qui le désire peut consulter la version originale du texte dans les *Actes* du colloque de l'AQPC, 2004. ☒

jacques.tardif@usherbrooke.ca

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- HERMAN, J. L., P. R. ASCHBACHER et L. WINTERS, *A Practical Guide to Alternative Assessment*, Alexandria (VA), Association for Curriculum and Supervision Development, 1992.
- HUBA, M. E. et J. E. FREED, *Learner-centered Assessment on College Campuses. Shifting the Focus from Teaching to Learning*, Boston, Allyn and Bacon, 2000.
- LE BOTERF, G., *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Éditions d'Organisation, 2001.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 2000.
- O'NEIL, J., « Making Assessment Meaningful: Rubrics Clarify Expectations, Yield Better Feedback », *ASCD Update*, vol. 36, n° 6, 1994, p. 4-5.
- POPHAM, W. -J., *Modern Educational Measurement*, Boston, Allyn and Bacon, 2000.
- SCALLON, G., *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (ERPI), 2004.
- TARDIF, J., « Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre », *Pédagogie collégiale*, vol. 16, n° 3, 2003, p. 36-45.
- TARDIF, J. en collaboration avec A. PRESSEAU, *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?*, Issy-Les-Moulineaux, Éditions sociales françaises, 1998.
- WIGGINS, G., *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*, San Francisco, Jossey-Bass, 1998.

Jacques TARDIF a complété des études doctorales en psychologie de l'éducation à l'Université de Montréal et des études postdoctorales à l'Université de Californie à Berkeley. Il est présentement professeur titulaire au département de pédagogie de la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et président de l'AIPU. Ses activités portent, entre autres, sur la dynamique de l'apprentissage, le transfert des apprentissages et la motivation scolaire. Il intervient également dans différents milieux scolaires sur la planification et la mise en œuvre de pratiques pédagogiques et évaluatives qui donnent la priorité au développement de compétences. Il a notamment publié, aux Éditions Logiques, Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive et Le transfert des apprentissages. Il prépare actuellement un ouvrage sur l'évaluation des compétences dans des contextes de professionnalisation en milieu postsecondaire.