

## Rendre compte d'une trajectoire de développement des compétences

*Jacques Tardif*

Professeur titulaire

Département de pédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke

*En bref, le changement est considérable par rapport à l'évaluation traditionnelle de productions complexes. Il ne s'agit plus de s'engager à fond, et dans une perspective analytique, dans l'appréciation d'une seule production ou d'une réalisation particulière, mais de tenter de dégager la progression d'un individu en ce qui a trait à sa capacité à mobiliser diverses ressources (Scallon 2004).*

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 enseignantes et enseignants sont confrontés à des défis énormes. En référence à l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences<sup>1</sup>, 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 par compétences est particulièrement lourde de conséquence pour les enseignantes et enseignants. 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.

<sup>1</sup> 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. 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.

Étant donné que certains programmes axés sur le développement de compétences existent depuis quelques années, on trouve toutefois des exemples de pratiques évaluatives qui donnent ainsi l'occasion de comprendre comment des professionnelles et des professionnels du domaine de l'enseignement sont parvenus à répondre aux exigences de l'évaluation des compétences et, aussi, comment ces gens ont pu concrétiser les principes qui, théoriquement, doivent encadrer ces démarches évaluatives. Dans l'analyse de ces pratiques, il importe cependant d'accorder une attention particulière au sens attribué au concept de compétence parce que ce dernier est employé d'une façon très polysémique dans le monde de l'éducation et de la formation. Parfois, ce sens s'apparente fortement à celui qu'on associe au concept d'objectif et, dans ce cas, il n'y a aucune raison qui justifie le développement de pratiques évaluatives distinctes.

Un survol d'un échantillon de ces pratiques 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 post-secondaire. 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 on peut prendre appui pour oser le développement de nouveaux outils encore plus appropriés dans l'optique de l'évaluation des compétences.

Dans le présent article, qui 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, une partie importante, la deuxième, 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 qui s'adresse au personnel œuvrant à l'ordre d'enseignement collégial, ce choix étonnant repose sur trois raisons principales : (1) le Programme de formation de l'école québécoise pour les ordres d'enseignement primaire et secondaire conçoit les compétences dans un sens intégrateur et longitudinal, le développement de chacune des compétences est étalé sur plusieurs années; (2) les conceptrices et les concepteurs de cette échelle descriptive dans le cadre de ce vaste programme de formation ont longuement réfléchi à son contenu et à ses caractéristiques et ils ont également consulté des enseignantes et des enseignants à propos de cet outil d'évaluation; (3) étant donné la visée de l'article, le domaine de formation concerné est beaucoup moins important que la structure même de l'échelle descriptive et les composantes qui sont intégrées et mises en relation dans cette dernière.

Dans la première partie de l'article, la définition du concept de compétence qui encadre l'ensemble des choix effectués en amont et en aval est brièvement discutée 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 des situations d'évaluation. À la suite de l'analyse de l'échelle descriptive susmentionnée, deux exemples d'échelles descriptives élaborées dans le réseau collégial québécois sont considérés dans la troisième partie. Quant à la quatrième partie, elle contient une proposition d'indicateurs progressifs et terminaux de développement provenant d'un programme de formation en soins infirmiers. Ces indicateurs sont discutés à partir notamment de l'idée de mobilisation de ressources. Enfin, la conclusion insiste à nouveau sur les exigences du changement en matière d'évaluation des apprentissages imposées par l'adoption de programmes par compétences et elle explicite la posture de l'auteur dans le présent article.

## 1. LE CONCEPT DE COMPÉTENCE

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, 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. Règle générale, on estime qu'une formation initiale de quatre ans en milieu universitaire est constituée autour de cinq à 10 compétences. En revanche, chaque compétence intègre une multitude de ressources. Il importe de souligner que les ressources dont il est question ne sont pas uniquement internes. Dans l'ensemble des démarches d'apprentissage et d'évaluation dans des programmes axés sur le développement de compétences, les ressources externes détiennent un rôle crucial. 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 compétences déterminées dans le Programme de formation de l'école québécoise pour les ordres d'enseignement primaire et secondaire représentent très bien l'idée de compétence telle que définie ci-dessus. Par exemple, dans le domaine des langues « Français, langue d'enseignement », on trouve trois compétences : « Lire des textes variés, écrire des textes variés, communiquer oralement selon des modalités variées ». Dans le domaine de l'univers social, une partie des apprentissages est entre autres intégrée dans les deux compétences suivantes : « Interpréter le changement dans une société et sur son territoire » et « S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire ». Le développement de ces compétences s'étale sur plusieurs années de formation et, dans une optique d'apprentissage et d'évaluation, il devient ainsi logique de faire référence à des degrés de maîtrise de ces compétences dans un long parcours.

En consultant les programmes de formation de l'ordre d'enseignement collégial, on peut régulièrement s'interroger sur le sens attribué au concept de compétence. Dans le domaine de la langue d'enseignement et de la littérature, les compétences « Analyser des textes littéraires de genres variés et de différentes époques », « Expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires de genres variés et de différentes époques » et « Apprécier des textes de la littérature québécoise » s'inscrivent-elles dans la logique d'un savoir-agir complexe mobilisant une variété de ressources, tant internes qu'externes? Une question semblable peut être posée quant aux compétences « Traiter d'une question philosophique de façon rationnelle » et « Discuter des conceptions philosophiques de l'être humain ». En ce qui concerne cette dernière compétence, le niveau peu élevé sur le plan taxinomique – discuter – paraît étonnant dans un contexte où une compétence correspond à un savoir-agir complexe.

Les questions susmentionnées doivent recevoir des réponses précises, qui dépassent toutefois le but du présent article, afin d'assurer la mise en œuvre de pratiques évaluatives cohérentes avec les pratiques de formation et les situations d'apprentissage. C'est en effet souvent sur le plan de la définition même du concept de compétence que le bât blesse en matière de programmes par compétences. Il est fréquent que les conceptrices et les concepteurs retiennent une multitude de compétences, dans certains cas chaque cours ou chaque activité de formation est en lien avec une compétence particulière, et une compétence donnée ne fait appel qu'à un nombre limité de ressources peu variées.

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, 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. D'ailleurs, dans un ouvrage récent, Scallon (2004) fait souvent référence à la mobilisation des ressources : « Cette mobilisation des ressources est au cœur de la définition de la compétence » (p. 107); « Les critères d'évaluation ne portent plus sur les qualités attendues d'une production particulière, mais sur la **capacité à mobiliser des ressources**, capacité qui correspond à la définition même d'une compétence » (p. 119); « Dans une approche par compétences, l'évaluation porte sur le processus, ou plutôt sur la capacité à mobiliser ses ressources pour résoudre des situations-problèmes ou accomplir des tâches complexes » (p. 226).

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 en soins infirmiers, 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. On ne saurait alors trop insister sur le rôle capital de la définition du concept de compétence dans la détermination de la cohérence des pratiques évaluatives et des situations d'évaluation non seulement pour ce qui est de la conception retenue, mais aussi des pratiques d'enseignement et des situations d'apprentissage que cette conception requiert au quotidien de la part des enseignantes et enseignants.

## 2. ÉCHELLE DESCRIPTIVE POUR LA COMPÉTENCE « ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS »

Depuis l'avènement de la Réforme de l'école québécoise, des équipes du ministère de l'Éducation du Québec ont déployé des efforts considérables en vue de déterminer les balises précises que doivent employer les enseignantes et les enseignants lors de l'évaluation des apprentissages, peu importe que celle-ci ait lieu en cours de cycle ou au terme d'un cycle d'apprentissage. Rappelons seulement que l'ordre d'enseignement primaire est constitué de trois cycles d'apprentissage de deux ans et que, pour l'ensemble des domaines de formation, ce sont les mêmes compétences qui sont au cœur de l'apprentissage. Sur le site : <http://www.meq.gouv.qc.ca/dgjf/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 d'enseignantes et d'enseignants œuvrant dans chacun des cycles d'apprentissage du primaire. Actuellement, des équipes travaillent à l'élaboration d'échelles descriptives pour les domaines de formation de l'enseignement secondaire.

Le tableau 1 présente la totalité de l'échelle descriptive développée pour l'une des trois compétences dans le domaine des langues « Français, langue d'enseignement » : écrire des textes variés. L'échelle est partagée en dix échelons, chaque échelon indiquant une progression des apprentissages. On pourrait également faire référence à des phases de développement. Il importe de noter cependant que ce lien de synonymie n'est pas accepté par toutes les personnes travaillant dans le champ de l'évaluation des compétences. L'échelle contient quatre échelons pour le premier cycle et trois pour les deux cycles suivants. Dans cette échelle descriptive, c'est d'ailleurs le cas dans les échelles proposées jusqu'à maintenant par le ministère de l'Éducation dans le cadre du Programme de formation de l'école québécoise, les échelons reprennent les mêmes catégories d'éléments et ceux-ci sont pondérés différemment d'un échelon à l'autre.

**TABLEAU 1**

**ÉCHELLE DESCRIPTIVE POUR LA COMPÉTENCE « ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS »**

*Premier 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. 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. 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. 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. Ainsi, 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. Son vocabulaire est simple et courant, mais il a encore recours à la répétition. 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. 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.

### *Deuxième 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. Son vocabulaire simple et courant se diversifie. 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. 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.
- 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. Son vocabulaire est assez varié et généralement correct. 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. 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. L'élève utilise un vocabulaire varié, correct et parfois précis. 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. 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.

### *Troisième 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. Le vocabulaire utilisé est varié, assez précis et parfois évocateur. 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. 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. Le vocabulaire qu'il utilise est varié, précis ou évocateur, compte tenu de la situation d'écriture. 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. 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. Pour personnaliser son message et préciser sa pensée, il utilise un vocabulaire varié, précis et évocateur. 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. 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.

Tableau repris du site Internet : <http://www.meq.gouv.qc.ca/dgjf/de/echellesprim.htm>

Dans le présent article, le contenu de l'échelle descriptive en question ne sera pas analysé d'une manière exhaustive. Plutôt, le traitement consistera 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 importe de souligner que le premier échelon (Tableau 2) 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 autres échelons.

## TABLEAU 2

### PREMIER ÉCHELON DE L'ÉCHELLE DESCRIPTIVE POUR LA COMPÉTENCE « ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS »

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.

Dans les neuf derniers échelons de l'échelle descriptive, l'une des premières catégories a trait à l'intention d'écriture ou au destinataire (Tableau 3). 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. Entre autres, pour le sixième échelon, les textes variés sont « parfois un peu élaborés »; pour le septième, ils sont « souvent assez élaborés »; et pour le neuvième, ils sont « de longueurs variables ». L'idée du destinataire est introduite d'une manière explicite au huitième échelon : dans le huitième échelon, l'élève tient compte « à l'occasion des destinataires », dans le neuvième, « la plupart du temps » et dans le dixième, 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.

TABLEAU 3

CONTENU DES NEUFS DERNIERS ÉCHELONS DE L'ÉCHELLE DESCRIPTIVE POUR LA COMPÉTENCE  
« ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS » PAR RAPPORT À LA CATÉGORIE « INTENTION D'ÉCRITURE »

ÉCHELONS	CONTENU
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.
3	L'élève produit de courts textes pour s'exprimer et pour communiquer avec autrui.
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.
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.
6	L'élève rédige des textes variés, parfois un peu élaborés, pour répondre à diverses intentions, et ce, dans différents contextes et disciplines scolaires.
7	L'élève rédige des textes variés, souvent assez élaborés, dans différents contextes et disciplines scolaires.
8	L'élève rédige des textes variés dans différents contextes et disciplines scolaires, et ce, en tenant compte à l'occasion des destinataires.
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.
10	L'élève rédige avec une certaine efficacité des textes variés et adaptés en fonction de leurs destinataires dans différents contextes et disciplines scolaires.

La catégorie nommée « Structure du texte » (Tableau 4) 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. Au cinquième échelon, l'élève fait preuve d'une telle organisation grâce à de l'aide; au sixième échelon, les idées sont « souvent regroupées et ordonnées » de cette manière; au septième, cette organisation est manifeste « à l'intérieur d'un paragraphe ou de quelques courts paragraphes [...] pas nécessairement reliés entre eux »; au huitième, on intègre l'idée de genre de textes comme structure organisationnelle; au neuvième, délaissant l'idée de genre de textes, on met plutôt l'accent sur le regroupement adéquat des idées en paragraphes; et au dixième échelon, poursuivant dans la même logique, on ajoute les critères des « liens entre les phrases et entre les paragraphes au moyen de connecteurs courants et, la plupart du temps, appropriés. »

TABLEAU 4

CONTENU DES SEPT DERNIERS ÉCHELONS DE L'ÉCHELLE DESCRIPTIVE POUR LA COMPÉTENCE  
« ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS » PAR RAPPORT À LA CATÉGORIE « STRUCTURE DU TEXTE »

ÉCHELONS	CONTENU
4	Ainsi, il produit des textes suivis dont la structure est simple et qui contiennent des idées liées au sujet traité.
5	Avec de l'aide, il choisit les idées appropriées et les organise de manière logique ou chronologique.
6	Ses idées sont souvent regroupées et ordonnées de manière logique ou chronologique.
7	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.
8	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.
9	Ses idées, exprimées clairement, sont regroupées adéquatement et séparées en paragraphes, s'il y a lieu.
10	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.

En ce qui concerne la catégorie « Structure des phrases » (Tableau 5), on observe essentiellement la même dynamique que dans le cas des catégories précédentes. Dans cette catégorie, on 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, compensée par l'idée de variété : au huitième échelon, les phrases sont « assez variées », au neuvième, elles « sont variées » et au dixième, elles « sont relative-ment variées et souvent élaborées ». Une référence à la ponctuation est insérée à partir du quatrième échelon en indiquant 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 dans le huitième, on mentionne qu'elles « tiennent compte de plusieurs éléments [...] de ponctuation vus en classe ».

TABLEAU 5

CONTENU DES NEUFS DERNIERS ÉCHELONS DE L'ÉCHELLE DESCRIPTIVE POUR LA COMPÉTENCE  
« ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS » PAR RAPPORT À LA CATÉGORIE « STRUCTURE DES PHRASES »

ÉCHELONS	CONTENU
2	Influencées par la langue orale, ses phrases sont simples, parfois incomplètes et comportent des répétitions en raison de son vocabulaire limité.
3	Ses phrases, encore calquées sur l'oral, sont courtes, juxtaposées et peu variées.
4	Ses phrases courtes sont généralement bien construites et habituellement délimitées par une majuscule et un point.
5	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.
6	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.
7	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.
8	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.
9	Ses phrases sont variées, généralement bien structurées, bien ponctuées et reliées entre elles par des connecteurs courants.
10	Ses phrases, relativement variées et souvent élaborées, sont généralement bien construites et bien ponctuées.

L'analyse sommaire de l'échelle descriptive pour la compétence « Écrire des textes variés », plus particulièrement d'une partie du contenu de divers échelons, permet d'extraire la logique ayant prévalu à la construction d'une telle échelle 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 de fréquences – « parfois », « à l'occasion », « généralement », « souvent » – ou de quantités – « une variété », « une grande variété », « de longueurs variables », « plusieurs »; (3) l'augmentation de ces fréquences ou de ces quantités, de temps à autre les deux, constitue le paramètre servant à déterminer la progression dans les échelons; (4) le développement de la compétence est circonscrit à partir de critères paramètres<sup>2</sup> essentiellement de nature quantitative. La même logique pourrait être extraite des catégories non analysées dans le présent article.

<sup>2</sup> 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.

L'une des qualités de cette échelle est qu'elle définit effectivement une progression. Cette qualité de tout outil dans le contexte de l'évaluation des compétences est cruciale. Ce genre d'évaluation doit permettre de rendre compte de l'évolution et de la continuité des apprentissages sur un parcours de formation. Fréquemment, les écrits insistent sur la nécessité, dans des programmes axés sur le développement de compétences, de dresser un profil de compétences. Scallon (2004) suggère même l'idée de « profil de progression » (p. 20). Plus loin dans son livre, reprenant l'expression « profil de compétences », il mentionne que cette expression « serait toute désignée non pas pour faciliter le jugement de certification, mais, à tout le moins, pour signifier qu'on est fort loin de l'arithmétique de bilan » (p. 206). Dans la suite de cette citation, on pourrait conclure que l'une des limites de l'échelle descriptive analysée a trait à sa logique étroitement apparentée à une « arithmétique de bilan », cette logique se manifestant, entre autres, par le recours constant à des fréquences ou à des quantités.

La faiblesse principale de cette échelle concerne le fait qu'elle demeure silencieuse sur ce qui constitue l'évolution même de la compétence « Écrire des textes variés », qu'elle ignore en réalité la dynamique de cette évolution qui, dans la logique d'une 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 et non de nature quantitative. Par exemple, en matière de structures textuelles, l'idée de genre de textes paraît centrale dans l'évolution de la compétence en question. Cette idée est pourtant absente de l'ensemble de l'échelle, sauf dans le cas du huitième échelon. Les élèves du primaire développent-ils en même temps, dans une même trajectoire, avec le même degré de maîtrise, la capacité de produire des textes narratifs comparativement à des textes visant à discuter d'opinions, à transmettre des informations, à exprimer leur pensée? Pour ce qui est de la structure des phrases, notamment dans le cas de la ponctuation, entre le sixième échelon – « En plus de recourir à la majuscule et au point, il [l'élève] utilise la virgule dans le cas d'énumération simple » – et le dixième – « Ses phrases [...] sont généralement [...] bien ponctuées » – n'existe-t-il pas une progression de nature qualitative dans la maîtrise graduelle de la virgule dans d'autres contextes que l'énumération simple ainsi que dans l'appropriation et la maîtrise des autres signes de ponctuation tels que le point-virgule, le point d'interrogation, les deux-points, le point d'exclamation?

On pourrait poursuivre longuement cette liste de questions quant à l'évolution de la compétence « Écrire des textes variés », mais elles s'inscriraient toutes dans la même orientation. Il importe plutôt de mettre en évidence que l'échelle descriptive en question est plutôt de nature quantitative que qualitative, et que cette perspective contraint à négliger ce qui est au cœur de l'évolution de la compétence. Comment une telle situation est-elle possible dans la mesure où les compétences intégrées dans le Programme de formation de l'école québécoise correspondent sans l'ombre d'un doute à des savoir-agir complexes et où des équipes de conceptrices et de concepteurs se sont penchés longuement sur la construction des échelles descriptives? Il est probable que la conceptualisation du développement de chacune des compétences, si limitée et si imprécise dans les écrits, force toute personne qui s'aventure dans des programmes par compétences à l'heure actuelle à poser quelques hypothèses sur une trajectoire théorique de développement. Cette situation contribuerait à ce que les professionnelles et les professionnels manifestent beaucoup plus d'audace et de créativité dans l'élaboration des programmes que dans la construction d'outils d'évaluation. Il est aussi imaginable que, dans un domaine aussi complexe que l'évaluation des compétences, compte tenu des expériences limitées jusqu'à maintenant, la perspective de circonscrire une trajectoire à partir de fréquences et de quantités soit celle qui donne l'impression que « tout est sous contrôle », malgré l'obligation de délaissier la nature qualitative 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, à fréquenter des sentiers connus et bien balisés.

### 3. DEUX EXEMPLES D'ÉCHELLE DESCRIPTIVE À L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Comparativement aux ordres d'enseignement primaire et secondaire, il ne semble pas y avoir, à l'ordre collégial comme à l'ordre d'enseignement universitaire, de démarches aussi systématiques qui aient été entreprises relativement à l'élaboration d'échelles descriptives. Cette situation peut, en partie, s'expliquer par la nature des formations offertes dans ces ordres d'enseignement et par la marge de liberté dont bénéficie chaque établissement en matière de programmes et d'organisation du travail. Il existe toutefois, dans des écrits de langue anglaise, des ouvrages qui rendent compte de travaux de grande envergure aux États-Unis. On trouve des exemples très variés, entre autres, dans le livre de Huba et Freed (2000).

Malgré cette situation, on peut consulter les travaux de quelques équipes œuvrant dans le réseau collégial québécois. Dans le cadre du présent article, l'ouvrage de Leroux et Bigras (2003) a permis de retirer deux exemples d'échelle descriptive construite en collaboration avec des enseignantes et enseignants de collèges. La première échelle concerne la compétence « Résoudre des problèmes simples relevant de la chimie organique » et la deuxième a trait à un projet de fin d'études dans le domaine de la technologie du textile, plus particulièrement une partie de la compétence « Élaborer et présenter des rapports ». Comme dans le cas de l'échelle descriptive pour la compétence « Écrire des textes variés », l'analyse de ces deux échelles est sommaire et ne met en évidence que quelques points particuliers. En fait, elle est d'autant plus brève que des observations similaires peuvent être effectuées à partir de toutes ces échelles.

En ce qui concerne l'échelle descriptive pour la compétence « Résoudre des problèmes simples relevant de la chimie organique » (Tableau 6), tant pour ce qui est de la dénomination des molécules organiques que de leur représentation graphique, les critères sont exclusivement de nature quantitative. Quant à la dénomination, on distingue « moins de 5 cas sur 10 », « 5 et 6 cas », « 7 à 9 cas » et « dans tous les cas ». On établit le même nombre de catégories à propos de la représentation graphique de ces molécules, mais les critères sont légèrement différents : « moins de 7 cas », « 7 et 8 cas », « 9 cas » et « dans tous les cas ». Chacune de ces catégories permet aux enseignantes et enseignants de distinguer des niveaux de maîtrise de la compétence en question, allant de « compétence insuffisante » à « compétence supérieure » et distinguant « compétence minimale » et « compétence moyenne ».

<b>TABLEAU 6</b>			
<b>ÉCHELLE DESCRIPTIVE POUR LA COMPÉTENCE</b>			
<b>« RÉSOUDRE DES PROBLÈMES SIMPLES RELEVANT DE LA CHIMIE ORGANIQUE »</b>			
<i>Élément de la compétence :</i>		Appliquer les règles de la nomenclature à des composés simples	
<i>Critères :</i>		Utilisation de nomenclature systématique et traditionnelle de composés organiques	
<i>Type d'épreuve :</i>		L'étudiant est mis en situation d'épreuve écrite sommative où 20 molécules devront être nommées (10) et dessinées (10)	
<i>Nommer avec justesse les molécules organiques</i>			
L'étudiant nomme et rédige avec justesse la molécule organique dans moins de 5 cas sur 10.	L'étudiant nomme et rédige avec justesse la molécule organique dans 5 et 6 cas sur 10.	L'étudiant nomme et rédige avec justesse la molécule organique dans 7 à 9 cas sur 10.	L'étudiant nomme et rédige avec justesse la molécule organique dans tous les cas.
<i>Dessiner avec justesse les molécules organiques</i>			
À partir du nom, l'étudiant dessine avec justesse la molécule organique dans moins de 7 cas sur 10.	À partir du nom, l'étudiant dessine avec justesse la molécule organique dans 7 ou 8 cas sur 10.	À partir du nom, l'étudiant dessine avec justesse la molécule organique dans 9 cas sur 10.	À partir du nom, l'étudiant dessine avec justesse la molécule organique dans tous les cas.
<b>COMPÉTENCE INSUFFISANTE</b>	<b>COMPÉTENCE MINIMALE</b>	<b>COMPÉTENCE MOYENNE</b>	<b>COMPÉTENCE SUPÉRIEURE</b>

Tableau repris et adapté de Leroux et Bigras (2003, 85).

Pour l'analyse de l'échelle descriptive de la compétence «Élaborer et présenter des rapports», seulement deux critères de performance – traitement du sujet et clarté de la communication – ont été retenus à partir de tout ce que proposaient Leroux et Bigras (2003) pour l'ensemble du projet d'études dans le domaine de la technologie du textile. Le tableau 7 rend compte de ce choix. Cette fois-ci, les auteures retiennent trois seuils de performance plutôt que quatre comme dans l'échelle descriptive précédente. On trouve plusieurs types de degrés : quand il s'agit de distinguer les points principaux des points secondaires – « distingue très bien », « distingue bien » et « distingue peu »; quand il est question de la communication elle-même – « communique l'information très clairement », « communique l'information clairement », « communique l'information plus ou moins clairement », « avec une grande précision », « avec précision » et « avec imprécision »; quand l'accent est mis sur l'exposé – « très facile à suivre et à comprendre », « facile à suivre et à comprendre » et « difficile à suivre et incompréhensible ». Si on met en relation cette échelle descriptive avec celle portant sur la compétence « Résoudre des problèmes simples relevant de la chimie organique », on constate qu'elle est moins marquée quantitativement que cette dernière. Toutefois, elle est aussi caractérisée par des précisions de nature quantitative. Celles-ci sont principalement exprimées sous la forme de degrés.

<b>TABLEAU 7</b>			
<b>ÉCHELLE DESCRIPTIVE POUR UNE PARTIE DE LA COMPÉTENCE</b>			
<b>« ÉLABORER ET PRÉSENTER DES RAPPORTS » DANS LE CONTEXTE D'UN PROJET D'ÉTUDES</b>			
<i>Objectif terminal 3 :</i>		Présenter un projet à l'aide des outils acquis pendant les trois années de formation	
<i>Préalables à cette activité d'évaluation :</i>		Obtenir le seuil minimal pour tous les critères de la grille intitulée « Rédiger en français un rapport faisant état de la résolution d'un problème »	
<i>Seuil de réussite :</i>		Tous les critères au seuil minimal	
<i>Compétences et éléments de compétence visés :</i>		<b>00YY Élaborer et présenter des rapports :</b> 3. Produire un rapport verbal 5. Présenter un projet	
NATURE DE L'ÉPREUVE	CRITÈRES DE PERFORMANCE	ÉLÉMENTS OBSERVABLES	SEUIL DE PERFORMANCE
Projet (exposé oral)	3.1 Traitement du sujet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiant maîtrise très bien son sujet. Il considère la majorité des mécanismes en cause dans l'analyse du problème et des résultats. Il distingue très bien les points principaux des points secondaires.</li> <li>• L'étudiant maîtrise bien son sujet. Il considère la majorité des mécanismes en cause dans l'analyse du problème et des résultats. Il distingue bien les points principaux des points secondaires.</li> <li>• L'étudiant ne maîtrise pas son sujet. Il ne considère pas la majorité des mécanismes en cause dans l'analyse du problème et des résultats. Il distingue peu les points principaux des points secondaires.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Niveau de maîtrise supérieur de la compétence</li> <li>• Niveau de maîtrise de la compétence</li> <li>• Niveau insuffisant de maîtrise de la compétence</li> </ul>
	3.2 Clarté de la communication	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiant communique l'information très clairement et avec une grande précision. L'exposé est très facile à suivre et à comprendre.</li> <li>• L'étudiant communique l'information clairement et avec précision. L'exposé est relativement facile à suivre et à comprendre.</li> <li>• L'étudiant communique l'information plus ou moins clairement et avec imprécision. L'exposé est difficile à suivre et incompréhensible.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Niveau de maîtrise supérieur de la compétence.</li> <li>• Niveau de maîtrise de la compétence</li> <li>• Niveau insuffisant de maîtrise de la compétence</li> </ul>

Tableau repris et adapté de Leroux et Bigras (2003, 170-171).

Bien que toutes les échelles descriptives considérées jusqu'à présent soient de même nature, il existe des distinctions importantes entre l'échelle descriptive pour la compétence « Écrire des textes variés » et les deux autres échelles propres à des formations offertes à l'ordre d'enseignement collégial. Il est loisible de poser l'hypothèse que ces distinctions proviennent essentiellement, voire exclusivement, de la définition privilégiée quant au concept de compétence et quant à l'articulation subséquente des programmes de formation dans la logique de cette conception. Par exemple, il est difficile d'imaginer comment le développement de la compétence « Résoudre des problèmes simples relevant de la chimie organique » pourrait être étalé sur un long parcours de formation et, par conséquent, pourquoi il serait judicieux de déterminer, dans un tel contexte, des échelons rendant compte d'une progression. Une question cruciale : s'agit-il alors d'un savoir-agir complexe ou plutôt d'un ensemble de savoir-faire simple ?

On se trouve dans une logique un peu différente lorsqu'il s'agit de la compétence « Élaborer et présenter des rapports ». La démarche de construction d'échelles descriptives devient toutefois périlleuse si ce sont les critères de performance qui constituent les cibles de l'échelle au détriment de la compétence elle-même. D'ailleurs, dans une démarche d'évaluation des compétences, on peut s'étonner que les seuils de performance soient directement associés à des critères de performance plutôt qu'à la compétence elle-même. Dans la majorité des cas semblables, les personnes concernées se voient régulièrement contraintes de recourir à des procédés arithmétiques qui soulèvent plus d'une question quand il faut rendre compte du développement de compétences.

Brièvement, à la suite de l'analyse des deux échelles descriptives propres au réseau collégial, on peut conclure que, comme dans le cas de l'échelle descriptive pour le primaire, on travaille principalement à partir de quelques catégories. La progression dans ces catégories est exclusivement déterminée par le recours à des degrés ou à des quantités. Le développement de la compétence est circonscrit en recourant à des critères uniquement quantitatifs. Ce recours à des critères quantitatifs présente de nombreux risques de dérives quand il s'agit d'évaluation de compétences, ces risques étant encore plus élevés lorsqu'une compétence est définie d'une manière très étroite, comme « Résoudre des problèmes simples relevant de la chimie organique ». Recourir à une échelle descriptive et reconnaître des niveaux de compétence dans une telle situation peut donner lieu aux conclusions suivantes en matière d'apprentissage : si l'étudiante ou l'étudiant nomme 7 molécules organiques correctement et qu'il en dessine 9 d'une manière adéquate, il est reconnu comme ayant un niveau moyen de maîtrise de la compétence en question; s'il nomme 6 molécules organiques correctement et qu'il en dessine 8 d'une manière adéquate, il est reconnu comme ayant un niveau minimal de maîtrise de la même compétence; s'il nomme 4 molécules organiques correctement et qu'il en dessine 6 d'une manière adéquate, il est reconnu comme ayant un niveau insuffisant de maîtrise de la même compétence. Ces différences de nature quantitative ne peuvent vraiment pas soutenir une telle discrimination entre des niveaux de compétence.

#### 4. INDICATEURS PROGRESSIFS ET TERMINAUX POUR UNE COMPÉTENCE EN SOINS INFIRMIERS

Puisque les compétences sont des savoir-agir complexes et que la mobilisation des ressources sur lesquelles prennent appui ces compétences exerce un rôle capital lors de leur développement, chaque évaluation rigoureuse et systématique des compétences doit mettre l'accent d'abord et avant tout sur le degré de maîtrise atteint par rapport à un savoir-agir complexe ainsi que sur les ressources pouvant être mobilisées dans un tel contexte. Les échelles descriptives disponibles à ce jour ne répondent pas à ces exigences évaluatives, entre autres parce qu'elles sont centrées sur des particularités. Dans une large mesure, elles négligent la complexité inhérente aux compétences. Il

semble donc primordial d'élaborer des outils plus susceptibles de placer la complexité au cœur de l'évaluation des compétences et de rendre compte d'une trajectoire de développement sur un long parcours de formation, tant pour ce qui est de la compétence elle-même que des ressources qu'elle mobilise.

Les indicateurs de développement permettent de prendre en considération cette complexité dans un contexte de formation et d'en rendre compte dans un contexte d'évaluation. Le tableau 8 présente l'ensemble des indicateurs de développement retenus par des équipes de formatrices et de formateurs œuvrant dans un programme de formation initiale en soins infirmiers, relativement à la compétence « Construire avec la clientèle une relation professionnelle dans la perspective d'un plan de soin ». Il s'agit d'une des neuf compétences composant ce programme de quatre ans offert dans le cadre de la Haute École Cantonale Vaudoise de la Santé. On doit remarquer que ces indicateurs de développement ne sont pas spécifiques à l'évaluation et que, dans leur formulation même, ils encadrent toutes les décisions et les actions relatives à la formation. Ces interrelations constantes entre la formation et l'évaluation ont été soutenues dans plusieurs écrits portant sur les programmes par compétences et, parfois, il est question d'enchâssement de l'évaluation dans les situations d'apprentissage (Tardif, 1998). Pour leur part, Huba et Freed (2000) mentionnent que, dans un environnement pédagogique centré sur l'apprentissage, la formation et l'évaluation ne correspondent pas à des actions distinctes et épiso-diques, mais donnent plutôt lieu à des activités continues, en étroite relation, visant essentiellement à guider la progression des apprentissages.

<b>TABLEAU 8</b>	
<b>INDICATEURS PROGRESSIFS ET TERMINAUX DE DÉVELOPPEMENT POUR LA COMPÉTENCE « CONSTRUIRE AVEC LA CLIENTÈLE UNE RELATION PROFESSIONNELLE DANS LA PERSPECTIVE D'UN PROJET DE SOINS »</b>	
<i>Au terme de la première année</i>	<b>Des ressources à mobiliser</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiante et l'étudiant sont en mesure de respecter le cadre professionnel du travail infirmier en référence aux fonctions et aux rôles dévolus à cette profession ainsi qu'en référence au code de déontologie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Tâches, rôles et fonctions spécifiques à la profession infirmière</li> <li>– Conditions soutenant l'expression des attentes et des préoccupations de la clientèle</li> <li>◇ Code de déontologie professionnelle</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiante et l'étudiant sont en mesure d'établir avec la clientèle une relation professionnelle dans un contexte d'asymétrie compte tenu de la fragilisation résultant d'un problème de santé physique « temporaire ».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dynamique relationnelle du locuteur et de l'interlocuteur dans un contexte d'asymétrie</li> <li>– Dynamique du pouvoir dans les relations d'aide asymétriques</li> <li>– Relations diagnostique et thérapeutique en contexte de soins infirmiers portant sur des problèmes de santé physique « temporaires »</li> <li>◇ Attitude empathique</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiante et l'étudiant sont en mesure de déterminer les conséquences de l'histoire de vie et du problème de santé physique « temporaire » sur les attitudes et les actions de la clientèle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Biographie comme cadre de compréhension</li> <li>– Impact des schémas relationnels</li> <li>– Problématique de l'abus, de l'abandon et de la surprotection</li> </ul>

### *Au terme de la deuxième année*

- L'étudiante et l'étudiant sont en mesure d'établir avec la clientèle une relation professionnelle dans un contexte d'asymétrie compte tenu de la vulnérabilité résultant d'un problème de santé chronique.
- L'étudiante et l'étudiant sont en mesure d'établir avec la clientèle une relation professionnelle différenciée en tenant compte de l'âge et des caractéristiques personnelles, sociales et culturelles.
- L'étudiante et l'étudiant sont en mesure de déterminer les conséquences du milieu de vie ou de l'environnement sur les attitudes et les actions de la clientèle.

### *Au terme de la troisième année*

- L'étudiante et l'étudiant sont en mesure d'établir une relation professionnelle judicieuse avec les personnes significatives dans la vie de la clientèle.
- L'étudiante et l'étudiant sont en mesure d'établir avec la clientèle une relation professionnelle dans un contexte d'asymétrie compte tenu de la vulnérabilité et de la souffrance résultant de problèmes psychologiques et de problèmes psychiatriques.
- L'étudiante et l'étudiant sont en mesure de recourir aux gestes et aux soins du corps comme médiateurs de la relation professionnelle.

### Des ressources à mobiliser

- Relation d'aide dans un contexte de perte et de deuil
- Relations éducatives et thérapeutiques dans le contexte d'un problème de santé chronique
- ◇ Conscience de ses valeurs et de ses réactions par rapport à la souffrance et à la « diminution » physique
- Psychologie du développement
- Caractéristiques personnelles influentes dans un contexte relationnel asymétrique
- Anthropologie culturelle
- ◇ Type de socialisation et d'acculturation de la clientèle
- Nature et pérennité du soutien offert par l'environnement familial et la communauté
- Nature et chronologie du problème de santé
- Modalités réactionnelles de la clientèle selon l'environnement, le problème de santé et la culture
- ◇ Ouverture à la diversité

### Des ressources à mobiliser

- Constitution d'un réseau de soutien
- Interdépendance dans un contexte de soins infirmiers
- Relations éducatives et préventives en lien avec le réseau d'entraide
- Relations différenciées selon la nature des problèmes psychologiques
- Relations différenciées selon la nature des problèmes psychiatriques
- Conscience de ses propres réactions par rapport à la souffrance psychologique et au déséquilibre émotionnel
- Flexibilité interactive
- ◇ Ouverture à la différence
- Complémentarité entre le non verbal et le verbal dans les interactions professionnelles en soins infirmiers
- ◇ Geste comme soutien et comme complément à la relation d'aide

<i>Au terme de la quatrième année</i>	Des ressources à mobiliser
<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiante et l'étudiant sont en mesure de respecter le cadre professionnel du travail infirmier en référence à l'éthique professionnelle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conscience de ses valeurs, de ses représentations et de ses croyances</li> <li>– Prise de décision dans des situations extrêmes</li> <li>◇ Éthique dialogique</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiante et l'étudiant sont en mesure de contribuer d'une manière synergique à des équipes multidisciplinaires au service de la clientèle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Prise en compte de la complémentarité et de l'interdépendance des professionnelles et des professionnels composant les équipes multidisciplinaires</li> <li>– Promotion des droits et des intérêts de la clientèle dans les équipes multidisciplinaires</li> <li>◇ Promotion des rôles et des responsabilités de l'infirmière et de l'infirmier dans les équipes multidisciplinaires</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiante et l'étudiant sont en mesure d'établir avec la clientèle une relation professionnelle dans un contexte de fin de vie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dynamique de la relation d'aide dans un contexte de fin de vie</li> <li>– Accompagnement dans des phases de colère, de séparation et de deuil</li> <li>◇ Ouverture à l'altérité</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiante et l'étudiant sont en mesure de mettre en œuvre les actions professionnelles appropriées pour accompagner la recherche et la construction du sens des expériences de vie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Soutien à la construction de sens dans l'expérience humaine de la maladie, de la perte et de la souffrance</li> <li>◇ Explicitation empathique de l'expérience de l'autre</li> </ul>

À la lecture du tableau 8, on observe que des ressources précises sont rattachées à chacun des indicateurs de développement. Par exemple, dans le cas de l'indicateur « L'étudiante et l'étudiant sont en mesure de déterminer les conséquences de l'histoire de vie et du problème de santé « temporaire » sur les attitudes et les actions de la clientèle », les ressources suivantes sont sélectionnées : biographie comme cadre de compréhension; impact des schémas relationnels; problématique de l'abus, de l'abandon et de la surprotection. Le choix de ces ressources relève au premier plan des équipes de formatrices et de formateurs qui s'inspirent en grande partie des exigences de la professionnalisation. Ces ressources servent à la fois à la formation et à l'évaluation. Lorsqu'il s'agit d'évaluation, étant donné que celle-ci porte sur une compétence, ces ressources sont évaluées dans une perspective de mobilisation. Elles sont donc forcément évaluées lors de la mise en œuvre d'un savoir-agir complexe. Il importe de noter que les ressources indiquées dans le tableau 8 ne concernent pas seulement des connaissances, mais également des attitudes et des conduites. Dans un programme par compétences, ce serait une grave erreur de réduire les ressources à des connaissances.

Le tableau 8 permet de prendre connaissance des indicateurs progressifs déterminés pour la compétence « Construire avec la clientèle une relation professionnelle dans la perspective d'un plan de soin » et de l'étalement

de ces indicateurs. Cet étalement illustre comment des équipes de formatrices et de formateurs ont imaginé le développement de cette compétence. D'autres équipes pourraient configurer un scénario différent de progression. Cette marge de manœuvre résulte en particulier du fait que le développement de chaque compétence n'est pas encore très documenté dans les écrits de nature scientifique ou professionnelle. Les équipes ne pouvant pas se reporter à de tels écrits naviguent plutôt à vue dans la « scénarisation » du développement des compétences.

L'étalement du développement des compétences lors de la formation, étalement qui guidera tous les choix au moment de l'évaluation des apprentissages, peut être réalisé selon différents paramètres. Dans le programme en question, les équipes de formatrices et de formateurs ont eu recours à deux types de paramètres : les familles de situations et la complexité des situations. Le tableau 9 reprend quatre indicateurs progressifs qui s'inscrivent dans la logique des familles de situations. Au cours de la première année de formation, on privilégie la « fragilisation résultant d'un problème de santé physique « temporaire » » ; en deuxième année, « la vulnérabilité résultant d'un problème de santé chronique » ; et en troisième année, « la vulnérabilité et la souffrance résultant de problèmes psychologiques et de problèmes psychiatriques ». Quant à la dernière année de formation, elle introduit la famille de situations « contexte de fin de vie ». Dans toutes ces familles de situations, on vise à ce que les étudiantes et les étudiants puissent établir avec la clientèle une relation professionnelle dans un contexte d'asymétrie. Dit autrement, les formatrices et les formateurs intervenant au cours des quatre années, en faisant varier les familles de situations, placent toujours au centre de leurs actions de formation l'établissement de cette relation professionnelle. Par conséquent, l'évaluation de la progression des apprentissages portera, d'une part, sur l'évolution de la maîtrise de cette relation professionnelle et, d'autre part, sur les ressources qui sont mobilisées dans ce contexte.

**TABLEAU 9**

INDICATEURS DE DÉVELOPPEMENT RELIÉS À DES FAMILLES DE SITUATION POUR LA  
COMPÉTENCE « CONSTRUIRE AVEC LA CLIENTÈLE UNE RELATION PROFESSIONNELLE  
DANS LA PERSPECTIVE D'UN PLAN DE SOINS »

ANNÉES	FAMILLES DE SITUATION
1	L'étudiante et l'étudiant sont en mesure d'établir avec la clientèle une relation professionnelle dans un contexte d'asymétrie compte tenu de la fragilisation résultant d'un problème de santé physique « temporaire ».
2	[...] compte tenu de la vulnérabilité résultant d'un problème de santé chronique.
3	[...] compte tenu de la vulnérabilité et de la souffrance résultant de problèmes psychologiques et de problèmes psychiatriques.
4	[...] dans un contexte de fin de vie.

Le tableau 10 présente l'étalement du développement de la compétence « Construire avec la clientèle une relation professionnelle dans la perspective d'un plan de soin » à partir d'un autre paramètre que les familles de situation, soit celui de la complexité des situations. Par exemple, en lien avec les déterminants des attitudes et des actions de la clientèle, on introduit en première année « l'histoire de vie et [le] problème de santé » et on ajoute en deuxième

année « le milieu de vie et l'environnement ». En troisième année, le programme prend en compte les « personnes significatives dans la vie de la clientèle » de sorte que les relations professionnelles établies incluent le soutien d'autres personnes de même que l'interdépendance et la responsabilisation de la personne concernée dans la prise en charge de sa santé. En lien cette fois-ci avec la déontologie, l'éthique et les rôles professionnels, on observe la progression suivante de la complexité : en première année, on délimite les rôles et les fonctions de la profession infirmière et on s'assure de la maîtrise du code de déontologie professionnelle; en quatrième année, l'éthique professionnelle de même que la contribution aux équipes multidisciplinaires deviennent centrales dans la formation. Les formatrices et les formateurs, estimant que l'éthique professionnelle est beaucoup plus complexe que la déontologie professionnelle, donc qu'il s'agit d'un degré de complexité plus élevé, ont pris la décision d'intervenir sur l'éthique à la suite des interventions sur la déontologie.

TABLEAU 10

INDICATEURS DE DÉVELOPPEMENT RELIÉS À LA COMPLEXITÉ DES SITUATIONS POUR LA  
COMPÉTENCE « CONSTRUIRE AVEC LA CLIENTÈLE UNE RELATION PROFESSIONNELLE  
DANS LA PERSPECTIVE D'UN PLAN DE SOIN »

ANNÉES	NATURE DE LA COMPLEXITÉ
	<i>Déterminants des attitudes et des actions de la clientèle</i>
1	L'étudiante et l'étudiant sont en mesure de déterminer les conséquences de l'histoire de vie et du problème de santé physique « temporaire » sur les attitudes et les actions de la clientèle.
2	[...] du milieu de vie et de l'environnement sur les attitudes et les actions de la clientèle.
3	L'étudiante et l'étudiant sont en mesure d'établir une relation professionnelle judicieuse avec les personnes significatives dans la vie de la clientèle.
	<i>Mettre en œuvre des actions professionnelles judicieuses</i>
2	L'étudiante et l'étudiant sont en mesure d'établir avec la clientèle une relation professionnelle différenciée en tenant compte de l'âge et des caractéristiques personnelles, sociales et culturelles.
3	L'étudiante et l'étudiant sont en mesure de recourir aux gestes et aux soins du corps comme médiateurs de la relation professionnelle.
4	L'étudiante et l'étudiant sont en mesure de mettre en œuvre les actions professionnelles appropriées pour accompagner la recherche et la construction du sens des expériences de vie.
	<i>Déontologie, éthique et rôles professionnels</i>
1	L'étudiante et l'étudiant sont en mesure de respecter le cadre professionnel du travail infirmier en référence aux fonctions et aux rôles dévolus à cette profession ainsi qu'en référence au code de déontologie.
4	L'étudiante et l'étudiant sont en mesure de respecter le cadre professionnel du travail infirmier en référence à l'éthique professionnelle.
4	L'étudiante et l'étudiant sont en mesure de contribuer d'une manière synergique à des équipes multidisciplinaires au service de la clientèle.

Pour ce qui est de la compétence « Construire avec la clientèle une relation professionnelle dans la perspective d'un plan de soins », les formatrices et les formateurs ont retenu 13 indicateurs progressifs de développement (Tableau 8) : le même nombre (3) pour chacune des trois premières années de formation et quatre pour la dernière année. Ces indicateurs sont dits « progressifs » parce qu'ils précisent, soit à partir de familles de situations, soit à partir de la complexité des situations, une trajectoire de formation et de développement. Cette trajectoire « théorique » balise toutefois autant la formation que l'évaluation. Dans le présent contexte, l'indicateur terminal de développement est le suivant : en interaction avec une personne présentant un problème de santé physique, psychologique ou psychiatrique, l'étudiante et l'étudiant sont en mesure de construire une relation professionnelle asymétrique et éthique dans la perspective d'un plan de soins, en recourant à l'interdépendance et à la complémentarité professionnelles et en mettant au premier plan la recherche et la construction du sens des expériences de vie. Dans un contexte de professionnalisation, pour une compétence donnée, alors qu'il y a plusieurs indicateurs progressifs de développement, il n'y a toujours qu'un seul indicateur terminal. Cet indicateur terminal correspond à ce qui est attendu dans le cadre d'une évaluation certificative.

Qu'en est-il alors de l'évaluation qui recourt à des indicateurs progressifs et terminaux de développement ? Rappelons seulement que, dans un programme par compétences, il est question d'évaluer des savoir-agir complexes – non pas des savoir-faire, des algorithmes, des connaissances procédurales – ainsi que les ressources mobilisées dans la mise en œuvre de ces savoir-agir complexes. En outre, la mobilisation de ces ressources ne peut pas être évaluée en dehors des compétences, c'est-à-dire hors contexte ou d'une manière décontextualisée. Les indicateurs progressifs de développement fournissent les balises pour encadrer l'évaluation visant à déterminer le degré de maîtrise atteint par les étudiantes et les étudiants à une étape donnée de leur formation. Ces balises seraient cependant inopérantes si les ressources devant être mobilisées n'étaient pas associées à ces indicateurs. Une démarche afin de préciser l'ensemble des ressources que chaque indicateur mobilise devient donc incontournable pour toute équipe de formatrices et de formateurs. C'est à ce prix qu'ils seront conscients des apprentissages que doivent réaliser les étudiantes et les étudiants relativement à chacun des indicateurs et des pratiques évaluatives qu'il serait cohérent de mettre en place à des moments précis de la formation.

Au terme de la deuxième année par exemple, dans le programme ci-dessus considéré, les formatrices et les formateurs évaluent la progression de la compétence « Construire avec la clientèle une relation professionnelle dans la perspective d'un plan de soins » en recourant aux trois indicateurs progressifs suivants : (1) l'étudiante et l'étudiant sont en mesure d'établir avec la clientèle une relation professionnelle dans un contexte d'asymétrie compte tenu de la vulnérabilité résultant d'un problème de santé chronique; (2) l'étudiante et l'étudiant sont en mesure d'établir avec la clientèle une relation professionnelle différenciée en tenant compte de l'âge et des caractéristiques personnelles, sociales et culturelles; (3) l'étudiante et l'étudiant sont en mesure de déterminer les conséquences du milieu de vie et de l'environnement sur les attitudes et les actions de la clientèle. Toute évaluation est finalisée dans la perspective de ces trois indicateurs progressifs. L'évaluation déterminera alors le niveau de maîtrise atteint par les étudiantes et les étudiants pour chacun de ces indicateurs. Ce niveau de maîtrise sera établi systématiquement en considérant jusqu'à quel degré les ressources associées à ces indicateurs progressifs sont ou non mobilisées par la compétence en question.

Une différence très importante par rapport aux échelles descriptives analysées sommairement dans des sections précédentes : le niveau de maîtrise de la compétence et le degré de mobilisation des ressources, bien que les mots « niveau » et « degré » puissent avoir une connotation quantitative, ne sont pas précisés à partir de critères du genre « moins de 5 », « entre 7 et 8 », « 9 », « parfois », « généralement », « souvent », « une variété », « une grande variété »,

mais à partir de critères qualitatifs qui concernent d'abord et avant tout la compétence elle-même. Par exemple, dans le cas de l'indicateur « L'étudiante et l'étudiant sont en mesure d'établir avec la clientèle une relation professionnelle dans un contexte d'asymétrie compte tenu de la vulnérabilité et de la souffrance résultant de problèmes psychologiques et de problèmes psychiatriques » et en faisant référence à la dépression, les critères ne seraient pas précisés en stipulant que l'étudiante ou l'étudiant mobilise un symptôme sur cinq, deux sur cinq, trois sur cinq ou quelque chose de cette nature. Ils porteraient plutôt sur les ressources – plus particulièrement sur la nature des problèmes psychologiques et des problèmes psychiatriques – que l'étudiante et l'étudiant mobilisent en présence d'une personne diagnostiquée comme vivant une dépression. Il ne faut pas non plus négliger le fait que toutes les ressources associées à l'indicateur susmentionné sont en interaction dynamique dans ce processus de mobilisation et que les critères doivent rendre compte de cette interaction. On est ici dans le domaine du qualitatif et non dans celui du quantitatif. Pour reprendre l'expression de Scallon (2004), on est à des années-lumière d'une « arithmétique de bilan ».

Pour assurer la fidélité entre les évaluateurs et les évalués dans l'évaluation des compétences, cette valeur docimologique étant cruciale dans toute évaluation de productions complexes, il importe de franchir un pas de plus à partir des indicateurs de développement et des ressources qui leur sont associées. Ce pas supplémentaire incite à recourir à des rubriques. Sauf que, règle générale, le recours à des rubriques conduit à l'élaboration d'échelles descriptives semblables à celles analysées dans le présent article. Essentiellement, il importe de développer des rubriques visant, d'une part, à ce que l'étudiante et l'étudiant puissent autoévaluer leur progression, leurs apprentissages et leurs productions, et d'autre part, à ce que les formatrices et les formateurs évaluent sensiblement de la même manière des productions complexes. Alors que, dans les échelles descriptives, les rubriques sont constamment reliées à des ressources particulières, elles ont trait, dans le contexte des indicateurs progressifs et à l'indicateur de développement en question, peu importe qu'il soit progressif ou terminal.

## CONCLUSION

L'extrait mis en exergue au début de l'article insiste sur le caractère « considérable » du changement ainsi que sur la nécessité, dans l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, de « dégager la progression d'un individu en ce qui a trait à sa capacité à mobiliser diverses ressources » (Scallon, 2004, 223). Le changement est probablement beaucoup plus exigeant que ce qui avait été anticipé par les conceptrices et les concepteurs des programmes axés sur le développement de compétences. Scallon (2004) attire même l'attention sur le fait que « les savoir-faire traditionnels, pour la plupart liés à des considérations d'ordre psychométrique, ne conviennent plus ou doivent être dépassés » (p. 329). Il ajoute que « de nouveaux savoir-faire doivent être envisagés dans une perspective de recherche et de développement » (p. 329). Dans l'évaluation des compétences, s'ils veulent porter un jugement sur une progression ainsi que sur la mobilisation de ressources, les formatrices et les formateurs doivent notamment s'éloigner de la logique quantitative qui a teinté si fortement l'évaluation des apprentissages dans les programmes définis à partir d'objectifs généraux et spécifiques, et s'approprier une logique d'évaluation plus qualitative. Dans une telle logique, la cohérence serait grandement mise en cause si les outils développés, des échelles descriptives par exemple, ne privilégiaient que des marqueurs quantitatifs ou des marqueurs universels inspirés de l'échelle de Likert.

Le titre de l'article fait référence à la détermination d'indicateurs progressifs et terminaux de développement comme étant un « passage obligé » dans la planification de l'évaluation des compétences. Ce passage contraint les formatrices et les formateurs, qui seront forcément un jour évaluateurs et évalués, à prévoir une trajectoire théorique de

développement de chaque compétence composant le programme de formation, cette trajectoire encadrant le choix des situations d'apprentissage et des situations d'évaluation ainsi que le choix des indicateurs permettant de rendre compte de la progression de toute étudiante et de tout étudiant dans le parcours de formation. En sélectionnant des indicateurs progressifs et terminaux de développement, les formatrices et les formateurs ne peuvent pas faire l'économie de déterminer les ressources associées à chaque indicateur. Sans ces liens, l'idée centrale de mobilisation de ressources par les compétences resterait probablement lettre morte dans l'évaluation des apprentissages, voire dans les situations d'apprentissage elles-mêmes. Si les indicateurs progressifs et terminaux de développement constituent une « bonne idée » dans le contexte de l'évaluation des compétences, il faut toutefois considérer que la concrétisation de cette approche, par l'intermédiaire de rubriques notamment, n'est pas exempte de dérives. Un phare peut toutefois guider la démarche : savoir-agir complexe et mobilisation de ressources.

Alors que, dans le monde de la recherche, le fait d'infirmer une hypothèse qui avait été bien documentée et qui avait émergé à la suite d'une longue période de réflexion constitue une avancée importante pour l'état des connaissances, les professionnelles et les professionnels de l'éducation ne vivent généralement pas dans ce paradigme. Dans une posture de chercheur, il convient de porter un regard critique, sévère parfois, sur diverses propositions, diverses productions, divers scénarios dans le but de contribuer à l'avancement du savoir et, idéalement, à l'avancement des pratiques. Les idées soutenues dans cet article, tant pour ce qui est des analyses que des suggestions, n'auraient vraisemblablement pas vu le jour sans l'audace d'équipes qui se sont attardées à l'élaboration d'échelles descriptives. La remise en question du caractère judicieux de ces échelles ouvre la voie à de nouvelles propositions. En réalité, les indicateurs progressifs et terminaux constituent une orientation qui doit être éprouvée dans une optique de recherche et de développement, rejetée le cas échéant, étant donné qu'ils visent à ce que les programmes par compétences tiennent leurs promesses à l'égard des jeunes.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

HERMAN, J. L., ASCHBACHER, P. R. et WINTERS, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*, Alexandria (VA) : Association for Curriculum and Supervision Development.

HUBA, M. E. et FREED, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses. Shifting the focus from teaching to learning*, Boston, Allyn and Bacon.

LE BOTERF, G. (2001). *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Éditions d'Organisation.

LE ROUX, J. L. et BIGRAS, N. (2003). *L'évaluation des compétences : une réalité accessible dans nos collèges*, Saint-Hyacinthe, Cégep de Saint-Hyacinthe.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2000). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

O'NEIL, J. *Making assessment meaningful: Rubrics clarify expectations, yield better feedback*, ASCD Update, 1994, 36 (6), 1, 4-5.

POPHAM, W. J. (2000). *Modern educational measurement*, Boston, Allyn and Bacon.

SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique.

TARDIF, J. (2003). « Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre », *Pédagogie collégiale*, 16 (3), 36-45.

TARDIF, J. en collaboration avec PRESSEAU, A. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Issy-Les-Moulineaux, Éditions sociales françaises.

WIGGINS, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve students performance*, San Francisco, Jossey-Bass.