



Guide pour l'évaluation des compétences et l'élaboration des épreuves aux fins de la sanction

Formation professionnelle

Document de travail

Version du 3 novembre 2008

Être évalué pour mieux apprendre



Guide pour l'évaluation des compétences et l'élaboration des épreuves aux fins de la sanction



Direction de la planification et de la
coordination sectorielles
Secteur de la formation professionnelle et
technique et de la formation continue
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Équipe de production

Responsabilité et coordination

Francyne Lavoie

Responsable de la Programmation pédagogique
Direction de la planification et de la coordination sectorielles
Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Conception et rédaction

Carolle Tremblay

Agente de développement
Direction de la planification et de la coordination sectorielles
Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
Conseillère pédagogique
Commission scolaire des Laurentides

Mise en page et édition

Carolle Tremblay

Direction de la planification et de la coordination sectorielles
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Carolle Aveline

Commission scolaire des Laurentides

Révision linguistique

Ce document n'a pas fait l'objet d'une révision linguistique.

Les établissements d'enseignement sont autorisés à procéder pour leurs besoins à une reproduction totale ou partielle du présent document. S'il est reproduit pour vente, le prix ne devra pas excéder le coût de reproduction.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008—01-

ISBN :

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2008

Remerciements

La production du présent document a été possible grâce aux collaboratrices et collaborateurs du milieu de l'éducation. La Direction de la planification et de la coordination sectorielles remercie les personnes suivantes :

Des établissements d'enseignement

Paul Charbonneau
Conseiller en évaluation
Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais

Line Desmarais
Conseillère pédagogique
Commission scolaire des Hautes-Rivières

Hélène Hudon
Conseillère pédagogique
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Monique Legault
Conseillère pédagogique
Commission scolaire des Draveurs

Annie Roberge
Conseillère pédagogique
Commission scolaire de Laval

De la Banque d'instruments de mesure

Michèle Drapeau
Coordonnatrice de l'équipe BIM

Jacques Bellemare
Conseiller en évaluation

Maria Carrera
Conseillère en évaluation

Yves Groulx
Conseiller en évaluation

Susan Oliver
Conseillère en évaluation

Jacinthe Parent
Conseillère en évaluation

Des universités

Éric Frenette, Ph.D.
Professeur adjoint
Université Laval

Marc Tardif, Ph.D.
Professeur titulaire
Université de Sherbrooke

De la Direction de programmes et de la veille sectorielles

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
Dominique Beaussier
Responsable de secteur de formation – Québec

Jonathan Bélair
Responsable de secteur de formation – Montréal

Léandre Bouchard
Responsable de secteur de formation – Québec

Thérèse Trudeau
Chef d'équipe – Montréal

De la Direction de la gestion stratégique de l'offre de formation

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Hélène Boucher
Agente de développement
Directrice adjointe
CFP de Lévis
Commission scolaire des Navigateurs

Autres milieux

Collaboration spéciale pour le chapitre 5
Julie-Lyne Leroux
Doctorante en éducation
Université de Sherbrooke

Lucie Marchessault
Consultante en éducation

Les enseignants qui ont accepté de partager les questions qui ont servi d'exemple :

Jimmy Brière, Commission scolaire du Chemin-du-Roy

Brigitte Gauthier, Collège CDI, Laval

Michel Guérin, Commission scolaire de la Rivière-du-Nord

Étienne Jobin, Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles

Francis Lavallière

Sandra McGrath, Commission scolaire des Draveurs

Vincent Mercier, Commission scolaire de Laval

Christine Simard, conseillère pédagogique
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Avant-propos

Le *Guide pour l'évaluation des compétences et l'élaboration d'épreuves aux fins de la sanction* s'adresse aux personnes qui élaborent des épreuves en formation professionnelle. Il a été conçu pour soutenir les équipes pédagogiques lors de l'évaluation des compétences. Des documents complémentaires au présent guide mettent en relation les éléments qui permettent de donner du sens à la compétence et ceux qui font ressortir l'importance pour l'élève d'être évalué pour mieux apprendre : il s'agit de la *Politique d'évaluation des apprentissages*, du *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation*, du programme d'études et du référentiel pour l'évaluation des apprentissages (spécifications pour l'évaluation)¹. Une lecture de ces documents facilitera de beaucoup l'appropriation de notions présentées au regard de l'évaluation des compétences et de la production d'épreuves.

En 2003 et dernièrement en 2007, certains éléments du programme d'études et du référentiel pour l'évaluation des apprentissages ont été modifiés, ajoutés ou actualisés. Ces changements ont été pris en compte dans le format de présentation des programmes d'études professionnelles et celui des spécifications pour l'évaluation. L'annexe 1 présente des tableaux de conversion d'un programme d'études et des productions associées au référentiel pour l'évaluation des apprentissages. Ces tableaux permettent d'établir une comparaison et une concordance entre les publications antérieures et les nouvelles. Ils peuvent aider à faire le lien avec l'information utilisée dans le présent document².

Prise en compte des compétences transversales

Une invitation pour une mise à l'essai des compétences transversales a été lancée en 2007 dans les commissions scolaires. Elle vise une appropriation des façons de faire pour la prise en compte en termes de développement et d'évaluation de ce type de compétences dans la formation.

Ce guide vise à répondre aux attentes des personnes qui s'intéressent à l'évaluation selon une approche par compétences et à favoriser des échanges fructueux ainsi que des mises en commun de savoir-faire entre évaluateurs. Cependant, il ne peut remplacer la lecture d'ouvrages spécialisés en évaluation.

¹ Il se peut que pour certains programmes d'études, ces spécifications n'aient pas été élaborées par le ministère.

² En ce sens, il remplace les documents suivants : le *Guide général d'évaluation* (1993), le *Guide d'élaboration des épreuves visant l'évaluation d'un produit* (1989), le *Guide d'élaboration des épreuves visant l'évaluation d'un processus de travail* (1989), le *Guide d'élaboration des épreuves visant l'évaluation des connaissances pratiques* (1989), le *Guide de présentation des épreuves locales visant l'évaluation de la participation* (1991) et le *Guide visant l'utilisation des tableaux de spécifications transformés en fiches d'évaluation* (1991).

Table des matières

AVANT-PROPOS	III
INTRODUCTION.....	1
1. ÉVALUATION DES COMPÉTENCES.....	3
1.1. Exercice du jugement professionnel	5
1.2. Différenciation en évaluation.....	7
1.3. Déterminer l'évaluation aux fins de la sanction	8
1.4. Qualités des épreuves aux fins de la sanction	14
1.5. Évaluation et modes d'organisation de la formation.....	15
2. CONCEVOIR UNE ÉPREUVE : DE L'INTENTION À LA COMMUNICATION.....	17
2.1. Phase d'analyse.....	19
2.2. Phase de conception et de production	24
2.3. Phase de réalisation	25
2.4. Phase de gestion des résultats	28
3. ÉLABORATION D'UNE ÉPREUVE POUR UNE COMPÉTENCE TRADUITE EN COMPORTEMENT	31
3.1. Présentation d'une épreuve aux fins de la sanction	31
3.2. Épreuve écrite.....	43
3.3. Matériel complémentaire.....	45
3.4. Versions d'épreuve ou projets.....	45
3.5. Volets d'une épreuve, parties, tâches et étapes	46
4. ÉLABORATION D'UNE ÉPREUVE POUR UNE COMPÉTENCE TRADUITE EN SITUATION.....	49
4.1. Nouvelle formulation de la compétence	49
4.2. Présentation d'une épreuve aux fins de la sanction	52
5. ÉVALUATION DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES	59
5.1. Appropriation des compétences transversales	63
5.2. Intégration des compétences transversales.....	63
5.3. Développement des compétences transversales.....	65
5.4. Évaluation des compétences transversales	68
5.5. Susciter la collaboration des élèves	77
5.6. Communication des résultats.....	79
5.7. Validation des résultats	79
5.8. En résumé.....	79
6. RÉDIGER DES QUESTIONS	83
6.1. Nature des questions	84
6.2. Choix et rédaction des questions	84
CONCLUSION	91

ANNEXES

Annexe 1 – Tableaux de conversion	93
Annexe 2 – De l'intention d'évaluation au jugement	97
Annexe 3 – L'évaluation, une responsabilité partagée	98
Annexe 4 – Fonctions de l'évaluation	99
Annexe 5 – Tableaux d'analyse globale	100
Annexe 6 – Fiches de rétroaction	102
Annexe 7 – Fiche d'évaluation regroupant deux compétences	105
Annexe 8 – Compétences transversales	108
Annexe 9 – Matrice des compétences et logigramme de formation	113
Annexe 10 – Grille d'évaluation pour une compétence transversale	115
Annexe 11 – Exemples de questions	117

GLOSSAIRE	127
------------------------	------------

BIBLIOGRAPHIE	131
----------------------------	------------

Introduction

De nombreux efforts ont été investis pour mettre l'évaluation des apprentissages au service de la réussite de l'élève. Ainsi, l'évaluation est davantage intégrée à l'action pédagogique et à l'apprentissage. « Cette évaluation concourt au développement du plein potentiel de l'élève, permet d'offrir une vision globale de son cheminement et contribue à reconnaître ses compétences. Elle est essentielle pour l'aider à mieux apprendre. » (MEQ, 2003, p. V)

Le *Guide pour l'évaluation des compétences et l'élaboration des épreuves aux fins de la sanction* présente les choix retenus par le Ministère au regard de l'évaluation. Il a pour but de soutenir la conception et la production d'épreuves aux fins de la sanction pour les compétences traduites en comportement et pour celles traduites en situation. Il oriente une façon de prendre en compte la compétence transversale pour appuyer son développement et l'évaluer, sans pour autant qu'on ait à établir une sanction officielle comparable aux deux autres compétences du programme d'études.

Le présent guide s'adresse aux concepteurs d'épreuves locales et ministérielles et aux personnes qui s'intéressent à l'évaluation des apprentissages en formation professionnelle. Par une préoccupation de rendre explicite la fonction d'aide à l'apprentissage lorsque requis, il contribue à guider les enseignants et les spécialistes de la pédagogie ou de l'évaluation.

Ce guide est en continuité avec la *Politique d'évaluation des apprentissages*³ et le *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation*⁴. Rappelons que la *Politique d'évaluation des apprentissages* présente les valeurs, les orientations, les fonctions et le processus d'évaluation retenus par la formation professionnelle, la formation générale des jeunes ainsi que la formation générale des adultes. Le *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation* se veut un document d'accompagnement pédagogique qui contribue à soutenir la mise en œuvre du programme d'études et l'utilisation des spécifications pour l'évaluation aux fins de la sanction. Il vient appuyer la mise en œuvre de la Politique en formation professionnelle.

Le premier chapitre de ce guide présente des renseignements généraux sur l'évaluation des compétences en formation professionnelle. Il met l'accent sur des aspects essentiels pour toute personne en situation d'évaluer un élève ou toute personne qui y contribue. Le deuxième chapitre présente une démarche de conception et de production d'épreuves aux fins de la sanction, dans le cadre de l'approche par compétences et dans le respect de ses exigences. Le troisième chapitre porte un regard plus précis sur l'élaboration d'une épreuve pour une compétence traduite en comportement, ces compétences étant celles que l'on trouve en plus grand nombre dans un programme d'études professionnelles. Le quatrième chapitre aborde l'élaboration d'une épreuve pour une compétence traduite en situation et participe à rendre plus explicites les aspects renouvelés de la formulation et de la présentation de cette compétence. Enfin, puisqu'en 2008, avec l'arrivée d'élèves formés avec le Programme de formation de l'école québécoise à l'enseigne du nouveau pédagogique, la prise en compte des compétences transversales est appelée à devenir significative dans tous les programmes d'études professionnelles. Le cinquième

3 La *Politique d'évaluation des apprentissages* peut être téléchargée à l'adresse suivante : www.mels.gouv.qc.ca/lancement/pea

4 Le *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation* peut être téléchargé à l'adresse suivante : www.inforoutefpt.org/documents/cadredreference

chapitre donne des indications pour évaluer ce type de compétence à des fins d'aide à l'apprentissage et pour étayer la communication à l'élève de l'état du développement de ses compétences.

Comme il peut être parfois nécessaire de compléter l'évaluation par la vérification de savoirs en posant des questions, le sixième chapitre présente divers choix de types de questions et fournit des balises pour leur rédaction.

En annexe, des tableaux de conversion illustrent les données comparables des nouveaux formats de présentation des programmes d'études et des spécifications avec les anciennes versions. Comme les responsabilités de l'évaluation sont partagées entre différents niveaux, une figure en propose une illustration. Aussi, un tableau illustre la complémentarité entre les deux fonctions de l'évaluation, l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences. Des exemples de tableaux d'analyse globale démontrent l'étape qui précède l'élaboration des spécifications. Au regard des compétences transversales, un exemple de matrice les intégrant est fourni ainsi qu'une suggestion de grille d'évaluation. Pour la sanction, un exemple de fiche d'évaluation regroupant deux compétences est suggéré. Dans l'optique d'assurer la qualité de ses productions, les établissements d'enseignement peuvent utiliser la fiche de rétroaction fournie. Enfin, lorsqu'il est incontournable de poser des questions sur les savoirs, des exemples de types de questions sont proposés.

Enfin, souhaitons que les rédacteurs d'épreuves trouvent ce guide pertinent et utile à l'amélioration de la qualité de l'évaluation en formation professionnelle.

L'approche par compétences utilisée en formation professionnelle consiste essentiellement à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'un métier⁵ au seuil d'entrée sur le marché du travail et à les traduire dans le cadre d'un programme d'études. Les compétences deviennent ainsi les cibles principales de la formation et leur réussite est obligatoire pour l'obtention d'un diplôme.

Bien qu'il existe plusieurs définitions de la notion de compétence, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport la décrit ainsi dans les programmes d'études :

le pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches, des activités de vie professionnelle ou personnelle, et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs : connaissances et habiletés de divers domaines, stratégies, perceptions, attitudes, etc. (MELS, 2005, p. 8)

Le programme d'études s'avère un outil de référence incontournable en matière d'apprentissage et d'évaluation. En effet, les compétences présentent une description des résultats attendus au terme de la formation, pour un métier ciblé. Elles ont donc une influence directe sur l'élaboration des activités d'apprentissage et d'évaluation puisque ces dernières doivent permettre aux élèves d'acquérir ces compétences.

L'enseignant a alors la préoccupation que l'élève développe la compétence globalement, à travers toutes ses dimensions ou savoirs (connaissances, habiletés, attitudes, perceptions, stratégies, etc.), à partir de tâches ou de situations de travail globales et complexes, le plus près possible du contexte du travail et des tâches du métier. Ces tâches ou situations obligeront l'élève à faire appel à son expérience et aux ressources dont il a besoin pour les accomplir.

La *Politique d'évaluation des apprentissages* reconnaît que l'évaluation a deux fonctions principales, soit l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences⁶.

L'évaluation en aide à l'apprentissage⁷ se situe à des moments ciblés de la formation, pour vérifier la progression des apprentissages. En fonction du moment et du cheminement de l'élève, elle permet de :

- vérifier le profil de l'élève et les préalables pour le situer par rapport au cheminement prévu (évaluation diagnostique);
- vérifier les résultats au regard des exigences de la tâche et de l'intégration des apprentissages axés sur les savoirs essentiels dans la démonstration de la compétence;
- fournir à l'élève une rétroaction continue sur les points forts et les aspects à améliorer;

⁵ Dans un programme d'études, les compétences requises pour exercer un métier sont déterminées à partir de l'analyse de la situation de travail (AST).

⁶ Il est trompeur de la qualifier de sommative dans la mesure où il ne s'agit pas de la somme d'évaluations cumulées durant une période donnée.

⁷ L'évaluation en aide à l'apprentissage ne contribue en aucun cas à l'attribution d'unités. Voir l'Instruction en formation professionnelle.

- contribuer à la régulation du processus d'apprentissage et d'enseignement en proposant à l'élève des activités de correction portant sur les lacunes et les erreurs décelées (nouveaux exemples, nouvelles tâches, activités spécifiques différenciées, etc.) et en permettant à l'enseignant de se rendre compte de ce qui ne fonctionne pas dans ses stratégies d'enseignement et de corriger le tir;
- concourir, d'une part, à la construction du jugement de l'élève sur l'acquisition de sa compétence, notamment par l'autoévaluation ou la coévaluation et, d'autre part, à celui de l'enseignant.

Lors de la reconnaissance de la compétence, le jugement de l'enseignant porte essentiellement sur l'acquisition de la compétence au seuil d'entrée sur le marché du travail. Elle permet de répondre aux questions suivantes :

- L'acquisition de la compétence se vérifie-t-elle dans l'agir, en fonction des critères d'évaluation et du seuil de réussite prescrits?
- Y a-t-il une intégration des savoirs et sont-ils mobilisés à bon escient à l'intérieur d'une tâche globale?
- Le niveau attendu d'acquisition de la compétence est-il atteint?
- L'élève a-t-il acquis ce qui lui permettra d'exercer sa compétence au seuil d'entrée sur le marché du travail?

En fonction de l'intention d'évaluation, divers instruments d'évaluation peuvent être utilisés. L'annexe 2 présente, sous forme de tableau, des repères pour choisir l'instrument approprié en fonction de l'intention sous-jacente.

Partage des responsabilités

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport partage des responsabilités sur lesquelles repose l'évaluation des compétences et qui nécessite que soient connus et compris le rôle des différents acteurs, en tenant compte des responsabilités que la Loi sur l'instruction publique leur reconnaît. Dans cette perspective, l'élaboration des normes et modalités d'évaluation peut être une occasion de bien circonscrire la place qui revient à chacun des intervenants dans l'exercice de leurs responsabilités respectives. Entre autres, la conception des instruments d'évaluation pour fournir de l'aide en cours d'apprentissage relève des enseignants, conformément à l'article 19 de la Loi sur l'instruction publique. Pour les besoins de la sanction, la responsabilité est partagée entre le Ministère et l'établissement. L'annexe 3 propose une représentation des différents niveaux de responsabilités légales quant à l'évaluation des apprentissages.

Lorsqu'un élève veut démontrer l'acquisition d'une compétence au seuil attendu, il s'applique à mobiliser d'une manière efficiente un ensemble de ressources pour traiter ou résoudre des situations ou tâches complexes. Cette démonstration peut se faire en situation d'apprentissage comme en situation d'évaluation, à la différence près qu'au moment de la passation d'une épreuve, l'évaluation par l'enseignant permet une reconnaissance de cette compétence.

Comme une compétence est évolutive, l'élève sera outillé pour poursuivre ultérieurement la progression des compétences acquises.

1.1 Exercice du jugement professionnel

Mettre au premier plan le jugement professionnel de l'enseignant confirme la responsabilité que lui confère la Loi sur l'instruction publique en matière d'évaluation, particulièrement en aide à l'apprentissage :

L'enseignant a notamment le droit : [...] de choisir les instruments d'évaluation des élèves qui lui sont confiés afin de mesurer et d'évaluer constamment et périodiquement les besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun des élèves qui lui sont confiés en se basant sur les progrès réalisés.⁸

Parmi les dix orientations proposées par la *Politique d'évaluation des apprentissages*, la deuxième confirme que « l'évaluation des apprentissages doit reposer sur le jugement professionnel de l'enseignant. » (MEQ, 2003, p. 15). Selon cette orientation, l'évaluation est considérée comme un acte professionnel qui ne saurait se réduire à l'application de procédures, de recettes, de techniques, ni faire abstraction des autres personnes qui interviennent auprès des élèves. L'importance du jugement en évaluation, dans le cadre de l'approche par compétences, prend tout son sens lorsqu'il faut attester que les élèves ont répondu aux exigences du programme d'études, que ce soit en aide à l'apprentissage ou lors de la reconnaissance d'une compétence. Le tableau de l'annexe 3 démontre la complémentarité qui existe entre ces deux fonctions.

Dans le cadre du projet *Accompagnement-Recherche-Formation* réalisé au Québec dans le cadre du renouveau pédagogique, Louise Lafortune définit ainsi le jugement professionnel :

[...] processus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige justice, égalité, équité, rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose la collecte d'informations à l'aide de différents moyens, la justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et le partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation. (2006, p. 22)

Le jugement professionnel que porte l'enseignant sur les apprentissages de l'élève ne peut être de l'ordre de l'impression ou de l'imprécision. Tout au long de la formation, le jugement s'alimente d'une prise d'information valide et suffisante, suivie de son interprétation :

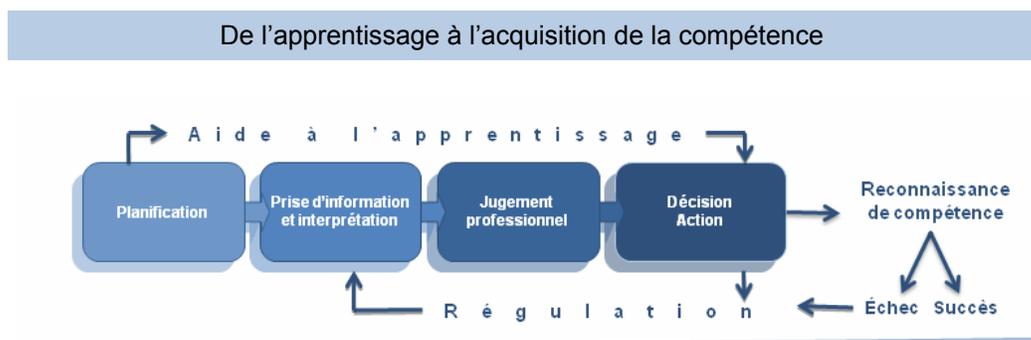
- la validité est liée à la cohérence entre les moyens utilisés pour évaluer (comment évaluer) et ce qu'on veut évaluer (quoi évaluer), ce qui exige une compréhension de la compétence (pourquoi évaluer), une connaissance des moyens pour la faire développer et l'application de ces moyens.
- la suffisance vise à reconnaître le moment où il n'est plus nécessaire de recueillir de l'information parce que l'élève a acquis la compétence. Ce moment peut différer d'un élève à l'autre, selon les différents rythmes d'apprentissage.

L'interprétation de cette prise d'information mène l'enseignant à prendre des décisions importantes pour la poursuite de la formation de l'élève et ce, autant en aide à l'apprentissage que pour la reconnaissance des compétences :

- soit il juge que l'élève a développé la compétence en fonction des critères du programme d'études, auquel cas l'élève est soumis à une épreuve aux fins de la sanction;

⁸ Loi sur l'Instruction publique, (L.R.Q., c. 1-33.3), article 19.

- soit l'enseignant juge que l'élève n'est pas prêt à passer l'épreuve, car il est en risque d'échec. Il contribue à accroître les chances de succès de cet élève en offrant des activités de récupération avant de le soumettre à l'épreuve de sanction. La figure suivante illustre l'intégration des fonctions de l'évaluation au processus d'évaluation⁹.



Source : adapté de MELS (2005, p. 55)

Évaluer est un processus complexe, et bien que le jugement constitue une étape du processus d'évaluation, il apparaît en filigrane tout au long de l'évaluation, de l'intention à la prise de décision au regard des résultats obtenus et des constats d'engagement de l'élève dans sa démarche. Il y a lieu de se rendre compte du peu de valeur voire même des risques d'exprimer un jugement porté sans assises et sans données pertinentes, l'opinion ne résistant souvent pas à la confrontation. L'évaluation requiert une rigueur appuyée sur des indicateurs et des critères connus de l'élève et, de la part de l'enseignant, une argumentation en fonction de ces critères pour éviter toute impression de subjectivité. Le recours aux références légales, réglementaires et normées¹⁰ qui guident les pratiques évaluatives s'avère incontournable.

Même si c'est sur l'enseignant que repose le jugement final de l'acquisition de la compétence de l'élève, cette responsabilité, avec ses droits et ses devoirs, s'enrichit de la contribution des autres enseignants, de la direction, des professionnels et le cas échéant, des partenaires des entreprises, lorsque la formation s'y déroule. Tout en tenant compte de leurs responsabilités propres, il y a une recherche valable et incontournable d'expertise et d'information à partager entre ces différents intervenants. On s'assure ainsi de la plus grande objectivité possible, ce qui permet de justifier et d'étayer des décisions, le cas échéant.

L'évaluation d'une compétence conduit à prendre des décisions qui peuvent être lourdes de conséquences pour l'élève. C'est pourquoi il est nécessaire qu'elle reflète un agir éthique. Ainsi, l'évaluation permet, par exemple, de fournir aux élèves l'attention appropriée et de suivre la progression de leurs apprentissages, de faire en sorte qu'il n'y ait aucune forme de discrimination dans les interventions en évaluation, d'assurer la confidentialité et de justifier

⁹ Pour plus de détails sur chacune des étapes, voir la *Politique d'évaluation des apprentissages* et le *Cadre de référence pour la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation*.

¹⁰ Les aspects normatifs se trouvent dans ces documents : *Politique d'évaluation des apprentissages*, *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation*, *Régime pédagogique de la formation professionnelle*, normes et modalités d'évaluation établies par chacun des milieux scolaires, indications sur les performances à atteindre inscrites dans les compétences du programme d'études et du référentiel pour l'évaluation des apprentissages.

les décisions prises auprès des élèves. Elle conduit notamment à éviter qu'un préjudice soit causé aux personnes évaluées.

D'ailleurs, selon le référentiel de compétences professionnelles¹¹ publié en 2001 par le Ministère et qui décrit le profil d'entrée pour la profession enseignante, « évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre » et « agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » constituent deux des douze compétences à développer. En conclusion,

Faire une place au jugement professionnel de l'enseignant, ce n'est donc pas introduire de l'arbitraire dans un processus éducatif apparemment neutre. C'est simplement reconnaître la place au jugement dans toute activité professionnelle, quelle qu'elle soit. C'est considérer que la capacité à faire preuve de jugement dans un domaine où l'on est censé avoir acquis une expertise particulière est la marque du professionnalisme.¹²

1.2 Différenciation en évaluation

La troisième orientation de la *Politique d'évaluation des apprentissages* reconnaît que « l'évaluation des apprentissages doit s'effectuer dans le respect des différences ». (MEQ, 2003, p. 16) Pour certains élèves ayant des besoins particuliers, il peut être nécessaire d'adapter certaines conditions d'évaluation pour leur permettre de faire la démonstration de leurs apprentissages. Dans ce cas, il faut s'assurer que les mesures d'adaptation des conditions de passation des épreuves, dont la réussite est obligatoire pour la sanction des études, ne doivent d'aucune manière abaisser les exigences.

L'application de cette orientation signifie qu'il faut trouver un juste équilibre entre ce qui doit être fait pour l'ensemble des élèves et ce qui peut être fait pour répondre à des situations particulières. Pour la formation professionnelle, il faut s'assurer que l'adaptation des modalités d'évaluation correspond à ce qu'on retrouve sur le marché du travail.

Par exemple, pour une élève malentendante réceptionniste en hôtellerie, il serait inadéquat de permettre la présence d'une personne accompagnatrice, car cette situation n'est pas réaliste en contexte de travail. Par contre, en secrétariat ou en comptabilité, l'utilisation d'un clavier spécial pour un élève handicapé est possible, car la même situation peut se rencontrer en milieu de travail.

Le diplôme obtenu par les élèves ayant des besoins particuliers est de même nature et de même valeur que le diplôme obtenu par l'ensemble des élèves du Québec. Les spécifications et les règles concernant l'attribution d'unités demeurent les mêmes pour tous. Quels que soient les accommodements ou les situations, ils doivent être balisés et décidés en collaboration avec les intervenants concernés. Tout en permettant des ajustements, le contenu des situations d'évaluation doit demeurer le même ainsi que les critères d'évaluation et leur pondération. Comme la justice, l'égalité et l'équité sont constamment en interaction, il est entendu que cette adaptation :

- ne fait pas référence à l'élaboration de situations d'évaluation en fonction d'un individu;
- n'entraîne pas un nivellement vers le bas;
- ne porte pas atteinte au métier.

¹¹ Le document La formation à l'enseignement professionnel – Les orientations – Les compétences professionnelles peut être consulté en ligne à l'adresse [http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/form_ens_prof.pdf]

¹² Legendre, M.-F., Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages, *Vie pédagogique*, numéro 120, septembre-octobre 2001, p. 18.

Par exemple, l'élève qui a besoin de plus de temps pour terminer une épreuve est traité en tenant compte de ses droits et devoirs (justice) s'il subit la même épreuve que les autres élèves (égalité) et s'il dispose d'une durée supplémentaire et raisonnable pour terminer l'épreuve (équité), à la condition que la durée ne soit pas retenue comme critère d'évaluation. Il en va de même pour l'élève en coiffure qui est allergique aux produits chimiques s'il est traité en tenant compte de ses droits et devoirs (justice) s'il subit la même épreuve que les autres élèves (égalité) et s'il peut porter des gants en latex lors de l'application d'une coloration (équité) puisque cette adaptation est permise sur le marché du travail.

Le Centre d'adaptation de la main-d'œuvre (CAMO) pour personnes handicapées propose sur son site Internet¹³ une boîte à outils qui illustre les possibilités qui existent en matière de formation professionnelle pour les élèves ayant des limitations fonctionnelles.

1.3 Déterminer l'évaluation aux fins de la sanction

Les programmes d'études élaborés par compétences ont entraîné la mise en place d'une évaluation basée sur les caractéristiques suivantes : l'évaluation est multidimensionnelle, l'interprétation est critérielle, la notation est dichotomique et les seuils de réussite sont variables et prédéterminés¹⁴. Ces caractéristiques sont valables autant pour les compétences traduites en comportement que pour celles traduites en situation. Le tableau suivant les présente de façon plus détaillée.

Caractéristiques de l'évaluation aux fins de la sanction	
Caractéristique	Description
Évaluation multidimensionnelle*	<ul style="list-style-type: none"> • Au moment de la sanction, la compétence se met en œuvre à l'aide d'une tâche ou d'une situation d'évaluation qui repose sur un ensemble de savoirs mobilisés à bon escient, <i>pour agir, réussir et progresser</i>. Elle se situe en contexte et en fonction de performances ou d'exigences déterminées. • L'évaluation est multidimensionnelle parce que la compétence l'est par définition. Elle a pour assises des connaissances, des habiletés, des attitudes, des stratégies, des perceptions. Lors de l'évaluation aux fins de la sanction, seules les dimensions essentielles pour la démonstration de la compétence sont retenues.
Interprétation critérielle*	<ul style="list-style-type: none"> • Dans les programmes d'études, les critères sont en relation avec les exigences d'exercice de la compétence au seuil d'entrée sur le marché du travail. Ils permettent de juger de l'acquisition de cette compétence. • L'interprétation des résultats s'appuie sur les indicateurs et les critères d'évaluation des spécifications aux fins de la sanction. • Les critères d'évaluation découlent généralement des critères de performance ou des critères d'engagement dans la démarche de la compétence formulés dans le programme d'études. • Les résultats sont observables et mesurables.
Notation dichotomique	<ul style="list-style-type: none"> • La pondération varie selon les critères d'évaluation, car elle est fixée en fonction de leur importance. • Afin de transmettre un verdict clair de succès ou d'échec, un seul des deux résultats est attribué pour chaque critère : la totalité des points ou aucun point.

¹³ Le site Internet du CAMO peut être consulté à l'adresse [<http://www.camo.qc.ca/>].

¹⁴ Ces caractéristiques sont présentées dans le *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation*, plus particulièrement dans la section 4.6 sur l'évaluation dans sa fonction de reconnaissance des compétences. Elles y ont été mises à jour et précisées.

Caractéristiques de l'évaluation aux fins de la sanction

Caractéristique	Description
Seuils de réussite prédéterminés	<ul style="list-style-type: none">• Les seuils de réussite sont fixés distinctement pour chaque compétence.• L'analyse des pondérations, la complexité de la tâche à réaliser, les exigences du métier sont autant d'éléments pris en compte pour fixer le seuil de réussite.• L'acquisition de la compétence est sanctionnée par un verdict de succès ou d'échec déterminé à partir d'un seuil de réussite global.

* Cette caractéristique peut s'appliquer aussi lors de l'évaluation en aide à l'apprentissage.

Il est utile de rappeler que l'évaluation en aide à l'apprentissage ne contribue en aucun cas à l'attribution d'unités (MELS, Instruction 2007-2008, disposition 4.1).

Démontrer l'acquisition de la compétence

La démonstration d'une compétence est liée à un ensemble de connaissances, habiletés, stratégies, attitudes, perceptions, etc. que l'on traite en évaluation de sanction comme un tout intégré, en tenant compte de la mobilisation de ces ressources pour agir à partir d'une situation¹⁵ déterminée.

Le choix que fait l'enseignant d'une tâche complexe ou d'un ensemble de tâches groupées dans une situation permet à l'élève d'intégrer les savoirs à mobiliser dans la démonstration qu'il fait de sa compétence.

Alors, quels procédés choisir pour évaluer la compétence? Comment faire pour retenir en évaluation ce qui constitue le cœur¹⁶ de la compétence au moment de sa mise en œuvre? Quels procédés offrent les meilleurs résultats : produit, processus, engagement, questions à partir de mises en situation?

Déterminer un procédé d'évaluation consiste à utiliser le moyen le plus efficace pour permettre à l'élève de démontrer l'acquisition d'une compétence. Pour bien choisir le procédé d'évaluation, il faut tenir compte :

- de la compétence et ses composantes, dont l'énoncé et ses éléments, les critères de performance ou d'engagement et le contexte de réalisation lors de l'évaluation en aide à l'apprentissage;
- des indicateurs et des critères d'évaluation définis selon des produits à réaliser, du processus de travail à suivre, de la démarche attendue des élèves, de leur engagement et des savoirs à mobiliser lors de l'évaluation pour la reconnaissance des compétences.

Généralement, l'énoncé de la compétence et ses éléments sont déterminés avec soin pour rendre significatif ce que l'on attend du futur travailleur : ils sont formulés à l'aide d'un verbe qui décrit l'action à exécuter et d'un complément qui précise le résultat attendu, selon le niveau taxonomique approprié. En sanction, les indicateurs et les critères d'évaluation témoignent du choix du ou des procédés d'évaluation à retenir.

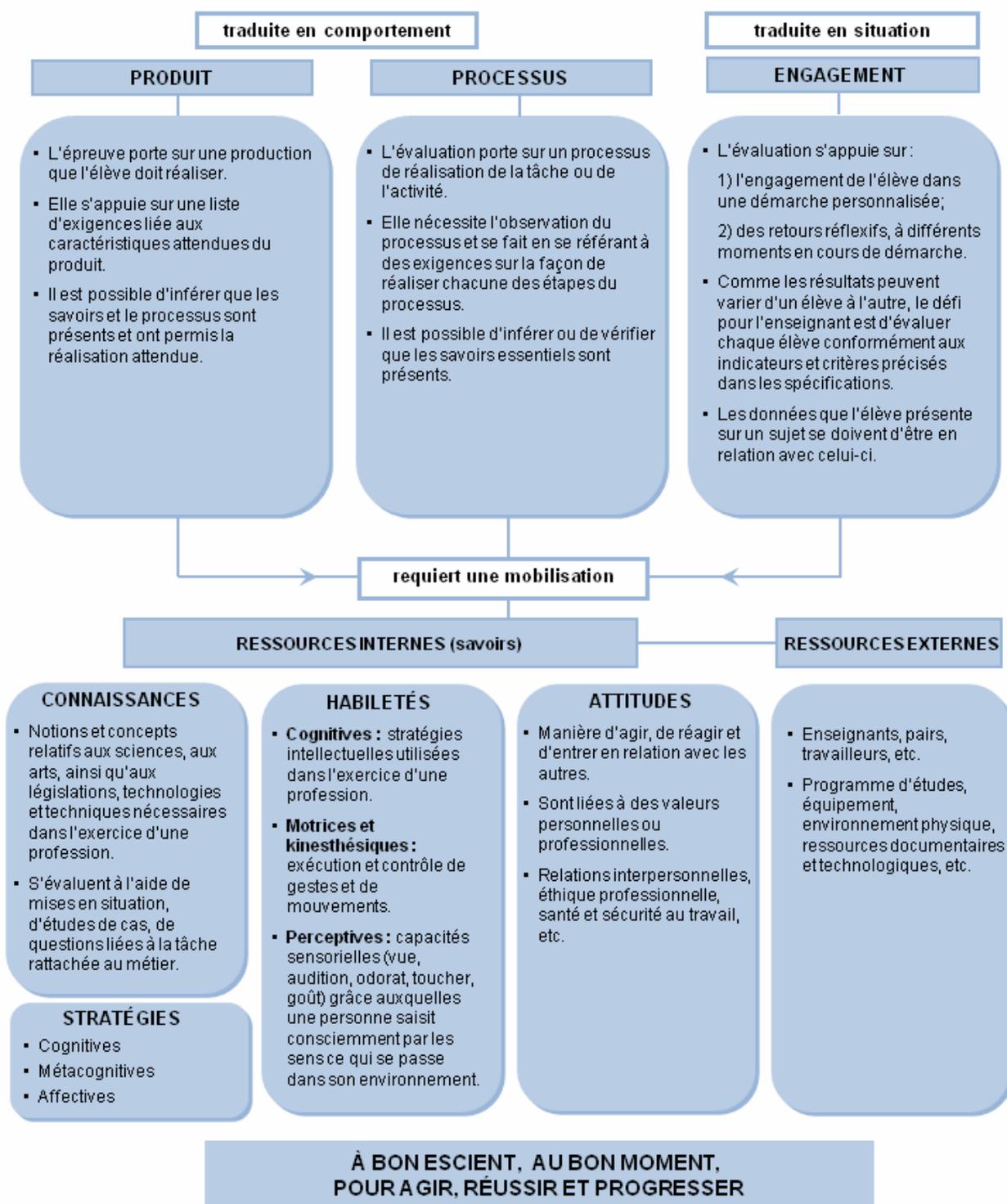
¹⁵ Le terme **situation** est employé dans le sens d'un ensemble constitué d'une ou plusieurs tâches que l'élève doit réaliser en vue d'atteindre le but fixé. Ces situations sont d'abord des occasions pour l'élève de développer et d'exercer une ou plusieurs compétences professionnelles et transversales. Elles permettent d'assurer le suivi de l'acquisition des compétences dans une perspective d'aide à l'apprentissage et, enfin, elles servent à la reconnaissance des compétences.

¹⁶ Le cœur d'une compétence est lié à l'importance relative et à la complexité de la tâche ou de l'activité qu'il permet de réaliser ainsi qu'à l'importance, qualitative et quantitative, des ressources qui sont mobilisées au moment de la mise en œuvre de la compétence.

Par exemple, pour la compétence *Mesurer des coordonnées* du programme d'études Arpentage et topographie, le seul procédé d'évaluation pertinent et valide exige de l'élève qu'il prenne diverses mesures de coordonnées à l'aide d'une station totale, à l'extérieur et à la lumière du jour, se rapprochant ainsi d'une situation de travail réelle (voir le contexte de réalisation de la compétence). Par contre, si le choix du procédé d'évaluation pour reconnaître cette compétence est de demander à l'élève d'indiquer, sur une fiche de travail, la mesure illustrée par différents dessins, cela ne permet pas de juger dans l'agir la compétence à prendre des mesures de coordonnées. Au mieux, ce procédé permet de vérifier la capacité de l'élève à lire des mesures.

Le schéma ci-contre présente les différents procédés qui peuvent servir pour la démonstration de l'acquisition d'une compétence ainsi que les différentes ressources qui peuvent être mobilisées par l'élève pour effectuer une tâche complexe, en situation d'apprentissage ou en situation d'évaluation.

Démonstration de l'acquisition d'une compétence



Privilégier la compétence aux connaissances

Produire une épreuve pour évaluer l'acquisition d'une compétence aux fins de la sanction, qu'est-ce que cela veut dire? Réaliser une tâche complexe? Participer à des activités? Répondre à un questionnaire? L'évaluation aux fins de la sanction doit porter sur toutes les dimensions importantes de la compétence. La situation d'évaluation se situe à un niveau de complexité adéquat et reflète le plus possible le contexte réel d'une situation de travail. L'évaluation se fait à l'aide de tâches significatives qui intègrent toutes les dimensions importantes qui la composent.

Il est important de ne pas réduire l'évaluation d'une compétence à un seul de ses savoirs, par exemple, aux connaissances, parce que ces dernières ne sont pas les seules ressources mobilisées dans l'exercice d'une compétence. Il se peut que des vérifications soient effectuées à l'aide de questions, par écrit, dans la mesure où la globalité de la compétence n'est pas restreinte à certains éléments théoriques ou de connaissances pures. En effet, il peut être nécessaire de vérifier certains savoirs afin de s'assurer de la compréhension de l'élève, de son jugement ou de sa capacité d'effectuer des choix essentiels sur certains aspects de la mise en œuvre de la compétence. Dans ce cas, il est essentiel de « poser des questions » qui suscitent la réflexion chez l'élève et pas seulement des questions sur des éléments appris « par cœur ».

Encore une fois, le jugement professionnel s'impose pour établir ce qui est au cœur de l'acquisition de la compétence et préciser les choix qui sont faits pour l'évaluation... et surtout, comme ça peut être le cas parfois, lorsque des spécifications n'ont pas été établies. Évaluer seulement des connaissances et tenir pour acquis que l'acquisition de la compétence est démontrée irait à l'encontre de l'esprit même que doit susciter le concept de compétence.

Au fond, l'exercice de la compétence implique le choix de certaines ressources, leur combinaison et leur utilisation par l'élève (y compris les connaissances) dans le but de réaliser une tâche d'un certain niveau de complexité.

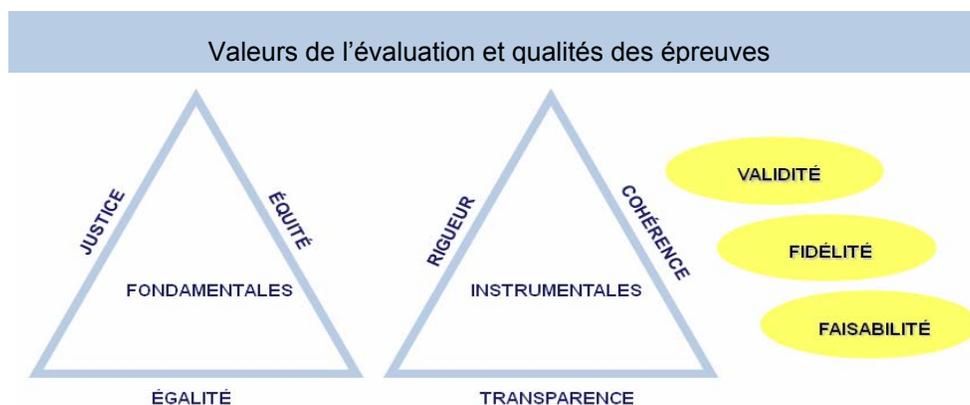
Le tableau de la page suivante présente les principaux éléments à prendre en compte lors de l'évaluation des compétences selon qu'elle est traduite en comportement, en situation ou qu'elle soit transversale.

L'évaluation des compétences

traduites en comportement	traduites en situation	Transversales
<ul style="list-style-type: none"> • L'évaluation aux fins de la sanction implique généralement l'exécution de tâches représentatives de l'exercice du métier, selon les exigences formulées dans les spécifications. • Comme l'évaluation doit solliciter la compétence dans sa globalité, l'évaluation doit prendre en compte une tâche impliquant souvent divers procédés : la réalisation d'un produit, la démonstration d'un processus ou la combinaison de ces deux derniers. Les résultats sont souvent préétablis et constituent les cibles à atteindre. • À l'occasion d'une épreuve, dans tous les cas où le résultat du travail d'un élève permet d'inférer une application du processus de travail en évitant à l'enseignant d'observer ce même processus, l'évaluation au moyen d'un « produit » devrait être retenue. Ce procédé d'évaluation exige moins de temps passé en observation directe de l'élève. • Dans certaines situations, pour s'assurer de la compétence réelle de l'élève, l'enseignant n'aura d'autres choix que d'observer la réalisation de la tâche complète ou quelques-uns de ses aspects en cours d'exécution : dans ce cas, le « processus » est retenu aux fins d'évaluation. • Enfin, il peut aussi être nécessaire d'évaluer certains savoirs essentiels en posant des questions à l'élève. Dans ce cas, les questions sont en lien avec une tâche à réaliser ou mises en contexte. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'évaluation aux fins de la sanction porte sur l'engagement de l'élève dans une démarche, selon les exigences formulées dans les spécifications. • La démarche de l'élève nécessite son investissement en termes de réflexion et d'action dans les situations proposées. • Les résultats de la démarche varient selon les élèves, en fonction de leurs expériences et des acquis antérieurs ouvrant ainsi la voie à l'expression personnelle et à la créativité. • L'évaluation favorise une réponse personnalisée, puisqu'il est généralement impossible, compte tenu des différences individuelles, de s'assurer que tous les élèves pourront arriver à des résultats identiques. • Comme procédés d'évaluation, plusieurs attentes seront signifiées en termes de réalisation d'actions, de traitement de l'information, de réflexions consignées pour clarifier une position personnelle, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'évaluation en aide à l'apprentissage met l'accent sur le niveau de développement de la compétence au regard d'aspects qui débordent du cadre de comportements bien circonscrits, faciles à prévoir et à observer. Elle comporte des critères d'évaluation qui permettent de préciser leur teneur. Son évaluation porte davantage sur son caractère évolutif que sur un seuil d'acquisition déterminé. • Elle est prise en considération, mise en œuvre à l'intérieur des autres compétences du programme d'études puisqu'elle n'a pas de contexte de réalisation propre. Ainsi, elle prend son sens tant associé à l'exercice d'une tâche, dans l'exécution d'un processus ou l'enrichissement d'une démarche. Son caractère générique lui permet d'être présente dans plusieurs compétences. Reprise à plusieurs occasions, l'élève a d'autant plus de possibilités de la développer. • La compétence transversale est en développement continu, mobilisable à grande échelle tout au long de la vie d'un individu. On la croit importante pour l'employabilité de la personne, son développement global, sa polyvalence ou sa participation comme travailleur et citoyen.

1.4 Qualités des épreuves aux fins de la sanction

L'évaluation des apprentissages repose sur les valeurs de justice, d'égalité, d'équité, de rigueur, de transparence et de cohérence¹⁷. Ces valeurs permettent de rendre compte des apprentissages réalisés et, par ailleurs, d'éviter qu'un préjudice soit causé aux élèves, tel que le jugement de l'évaluateur en fonction de valeurs personnelles. À ces valeurs fondamentales et instrumentales s'ajoutent les qualités essentielles d'une épreuve. La figure suivante illustre les valeurs de l'évaluation et les qualités des épreuves aux fins de la sanction.



Au regard de la qualité des épreuves qui servent au jugement et à la prise de décision, il y a lieu de se poser les questions suivantes : « L'épreuve est-elle valide? Est-elle fidèle? Est-elle faisable? » Il s'agit de trois qualités essentielles, différentes et complémentaires, de toute épreuve. Le tableau suivant les explique brièvement.

Qualités des épreuves

Qualité	Description
Validité ¹⁸	<ul style="list-style-type: none"> • Une épreuve est valide si elle sert à évaluer ce qu'elle doit évaluer, tout ce qu'elle doit évaluer et seulement ce qu'elle doit évaluer. Pour ce faire : <ul style="list-style-type: none"> - l'évaluation est en relation directe avec l'apprentissage et le programme d'études qui l'encadre : contexte de réalisation, éléments de la compétence et critères de performance ou d'engagement de la compétence; - les procédés d'évaluation retenus fournissent la meilleure prise d'information possible au regard des indicateurs et des critères d'évaluation; - les critères d'évaluation sont respectés; - le dispositif répond aux exigences de la compétence : matériel, équipement, moments et lieux d'évaluation, etc. • Si l'évaluation ne permet pas à une personne compétente d'être reconnue comme telle ou, si à l'inverse, l'évaluation ne conduit pas une personne incompétente à l'échec, la validité des données recueillies et de l'instrumentation doivent être remises en question.

¹⁷ Ces valeurs sont présentées dans la *Politique d'évaluation des apprentissages*, p. 9 à 11.

¹⁸ La validité regroupe plusieurs aspects. La description présentée ici n'est pas exhaustive, mais traite davantage de la validité de contenu.

Qualités des épreuves

Qualité	Description
Fidélité	<ul style="list-style-type: none">• La fidélité vise la constance des résultats. Cela suppose que les résultats obtenus seraient les mêmes si l'évaluation se passait à un autre moment ou si quelqu'un d'autre faisait passer la même épreuve. En d'autres mots, au terme d'une épreuve, le verdict serait le même, quels que soient l'évaluateur, le contexte, le moment, la correction et les différentes versions de l'épreuve.• Les consignes qui balisent la situation d'évaluation et son encadrement se doivent d'être claires et précises puisqu'il n'est pas toujours possible de s'assurer de la fidélité d'une épreuve par des essais préalables.• Les évaluateurs doivent être formés, les critères d'évaluation bien établis et les différentes versions d'une épreuve doivent être de complexité équivalente.• En tout temps, la situation d'évaluation doit prendre en compte le contexte de réalisation des compétences et le niveau d'exigences formulés dans les critères d'évaluation.• Pour mettre en place des conditions d'évaluation comparables, la description de l'épreuve fournit des indications sur le scénario d'évaluation à privilégier.
Faisabilité	<ul style="list-style-type: none">• La faisabilité requiert que la conception et la passation d'une épreuve fassent appel à des ressources humaines et matérielles suffisantes et disponibles, peu importe la situation d'évaluation : durée réaliste¹⁹, conditions reproductibles, etc.

Ces qualités forment ensemble les conditions nécessaires pour disposer d'une épreuve qui permette à l'enseignant de certifier que l'élève est compétent.

1.5 Évaluation et modes d'organisation de la formation

La mise en œuvre des programmes d'études peut se faire en adoptant différentes formules éducatives ou pédagogiques. L'enseignement magistral ou individualisé, l'alternance travail-études, l'apprentissage par problèmes, l'apprentissage par projets, etc. sont parmi les plus répandues. Quelle que soit la formule retenue, la responsabilité de l'évaluation en aide à l'apprentissage et aux fins de la sanction revient à l'enseignant, comme prévu dans la Loi sur l'instruction publique. Cependant, cette responsabilité n'exclut pas la collaboration d'autres partenaires.

Les entreprises et les organismes qui reçoivent des élèves en formation pratique ou en stage sont des partenaires des établissements d'enseignement. Ils sont appelés à collaborer à l'évaluation des apprentissages et ils ont un rôle important à jouer, notamment en aide à l'apprentissage. Leur collaboration suppose que les pratiques d'évaluation de ces acteurs extérieurs sont bien encadrées et instrumentées. Il est essentiel que les entreprises et organismes qui reçoivent des élèves soient informés du contenu des compétences. Pour faciliter leur collaboration à l'évaluation en aide à l'apprentissage, différents outils peuvent leur être utiles : listes de vérification, grilles d'observation, portfolios, etc. Les modalités pourraient être convenues et consignées dans une entente et discutées avec les acteurs concernés pour éviter des malentendus.

¹⁹ Rappelons que, pour chaque compétence du programme d'études, le nombre d'heures inclut le temps nécessaire pour l'évaluation aux fins de la sanction.

Dépendant de la formule éducative ou pédagogique, les moments d'évaluation, le regroupement de compétences à évaluer, etc. peuvent différer. Le tableau qui suit présente quelques incidences de ces différentes formules sur l'évaluation.

Incidences de certaines formules pédagogiques sur l'évaluation	
Formule éducative ou pédagogique	Incidences au regard de l'évaluation
Alternance travail-études	<ul style="list-style-type: none"> • Le contenu des compétences et des outils d'évaluation en aide à l'apprentissage sont fournis au superviseur du stagiaire : listes de vérification, grilles d'observation, grilles d'appréciation, etc. • L'enseignant est le seul responsable de l'évaluation aux fins de la sanction.
Apprentissage par problèmes	<ul style="list-style-type: none"> • L'évaluation se réalise à partir de mises en situation ou d'études de cas présentant des situations problèmes, en lien avec le métier.
Apprentissage par projets	<ul style="list-style-type: none"> • L'évaluation regroupe plusieurs compétences dans un même projet. • Les critères d'évaluation et leur pondération sont respectés pour chacune des compétences.
Enseignement individualisé	<ul style="list-style-type: none"> • L'évaluation se réalise quand l'élève a acquis la compétence au seuil attendu (avant ou après la durée prévue au programme d'études).
Enseignement traditionnel	<ul style="list-style-type: none"> • Généralement, l'évaluation d'une compétence se réalise en même temps pour tous les élèves. • Une approche personnalisée pour l'évaluation n'est cependant pas exclue.

Quelle que soit la formule éducative ou pédagogique retenue, traditionnelle ou autre, l'évaluation doit respecter les prescriptions du Ministère.

Rigueur et transparence obligent!

Par souci de transparence et de rigueur, les intentions et les objets d'évaluation devraient être bien expliqués à l'élève et les différents moments d'évaluation, connus de celui-ci. Il doit apprécier à leur juste mesure la portée différente des nombreuses évaluations en aide à l'apprentissage aménagées en cours de formation de celle que l'enseignant détermine pour évaluer aux fins de la sanction. Les enjeux sont bien différents.

Il est essentiel que tous les critères d'évaluation et leur pondération indiqués dans les spécifications pour l'évaluation aux fins de la sanction soient respectés.

Dans tous les cas, la cohérence suppose que l'évaluation est en relation directe avec l'apprentissage et avec le programme d'études qui l'encadre. Il est donc essentiel de tenir compte de toutes les composantes des compétences contenues dans les programmes d'études. La cohérence suppose aussi qu'il y a un rapport étroit entre ce qui est évalué et ce qui a fait l'objet d'apprentissage. En ce sens, le respect de la cohérence permet d'assurer la validité de l'évaluation.

Concevoir une épreuve, c'est rendre tangible la démonstration d'une compétence afin d'en vérifier son acquisition, en fonction des exigences prescrites par les programmes d'études. Pour l'enseignant de la formation professionnelle, reconnaître une compétence implique de juger de la valeur appropriée à accorder à un geste technique, à l'aspect d'un produit final ou en cours de production, à une réponse écrite, à une manifestation de comportements ou d'attitudes en fonction des critères d'évaluation basés sur des aspects observables.

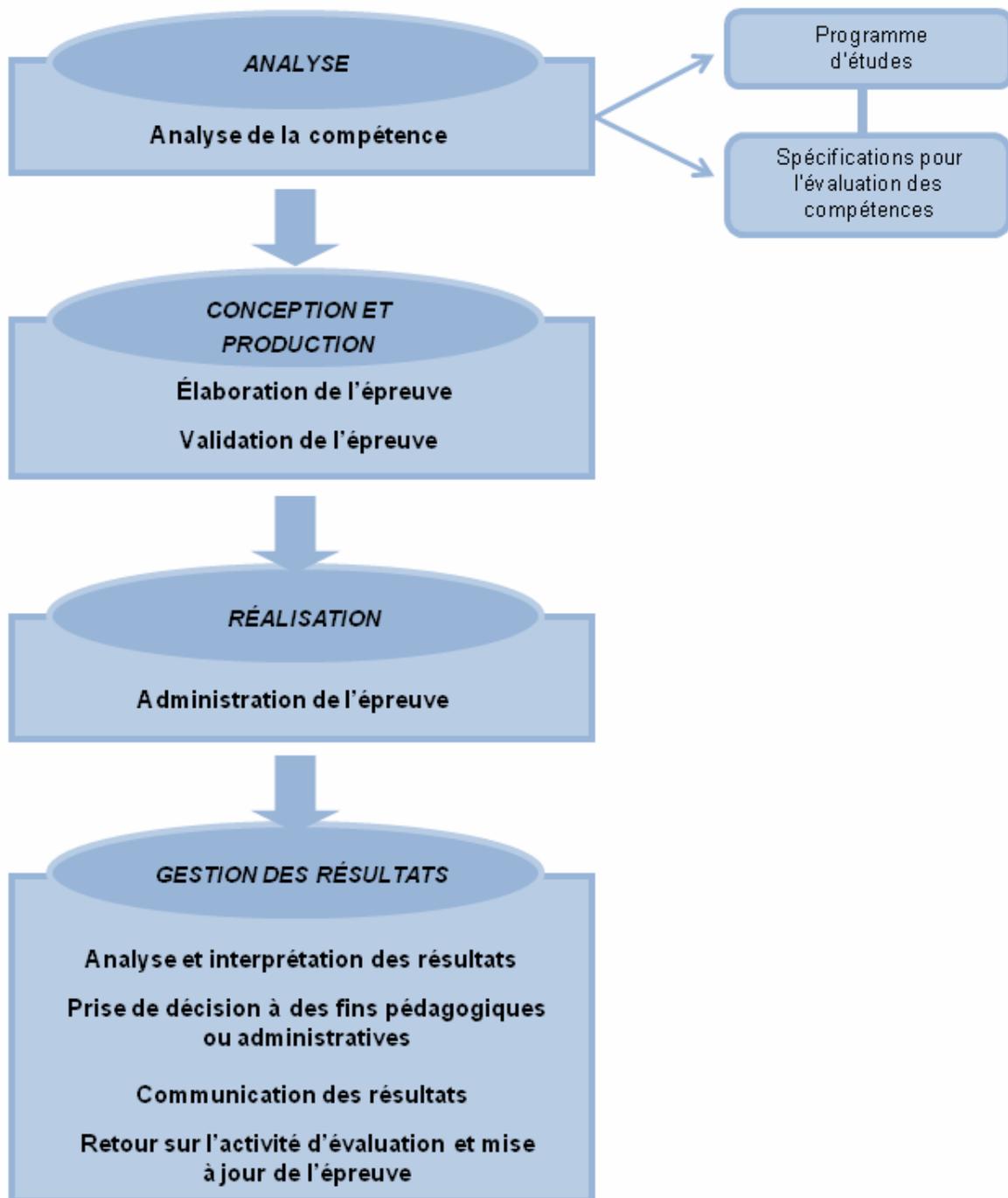
L'épreuve est donc un instrument qui doit servir à recueillir de l'information valide sur laquelle l'enseignant s'appuiera pour porter un jugement le plus objectif possible au regard de l'acquisition de la compétence. Rappelons que l'enseignant est le principal responsable de l'évaluation de ses élèves.

L'élaboration d'une épreuve aux fins de la sanction s'appuie sur une compréhension et une prise en compte du *Référentiel pour l'évaluation des apprentissages* qui comprend les spécifications²⁰, les descriptions de l'épreuve et les fiches d'évaluation. Les spécifications sont prescrites, c'est-à-dire que les critères d'évaluation, leur pondération et le seuil de réussite sont les mêmes pour tous.

L'élaboration d'une épreuve s'inscrit dans une démarche qui va de l'analyse de la compétence, en passant par sa conception et sa production jusqu'au retour réflexif sur l'activité d'évaluation et l'épreuve proprement dite. Le schéma de la page suivante illustre les principales étapes.

²⁰ Lorsque les spécifications ou les épreuves imposées par le ministre ne sont pas disponibles, l'établissement d'enseignement les prépare, conformément au programme d'études. Cependant, dès que les spécifications et les épreuves imposées sont produites par le Ministère, celles-ci remplacent celles élaborées par l'établissement et deviennent d'application obligatoire.

**De l'intention d'évaluation à la gestion des résultats :
l'évaluation aux fins de la sanction**



2.1 Phase d'analyse

Bien avant la sanction, c'est-à-dire au moment de la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation, l'analyse de la compétence revêt toute son importance pour assurer la cohérence entre l'apprentissage et l'évaluation. En effet, la cohérence suppose que l'évaluation est en relation directe avec l'apprentissage et le programme d'études qui l'encadre. Il est donc essentiel de tenir compte des composantes du programme, notamment des compétences et des critères d'évaluation. De plus, la cohérence suppose qu'il y a un rapport étroit entre ce qui est évalué et ce qui a fait l'objet d'apprentissage, une des façons de s'assurer de la validité du contenu des épreuves.

Analyse de la compétence à partir du programme d'études

L'analyse de la compétence à partir du programme d'études se réalise en fonction d'une vision globale de la compétence. Ainsi, pour une **compétence traduite en comportement**, le contexte de réalisation et les critères de performance associés à chacun des éléments de la compétence ou à son ensemble ainsi que les savoirs liés balisent les activités d'apprentissage. Ces composantes fournissent des indications quant au type d'équipement, d'instruments, de références, ou autres, propres à l'exercice du métier et au niveau de performance à atteindre.

Pendant l'apprentissage, tous les critères associés aux éléments de la compétence doivent être évalués en aide à l'apprentissage au moins une fois afin de s'assurer de la progression des élèves. Lors de la sanction, les critères d'évaluation retenus dans les spécifications sont les plus significatifs de la compétence. Ainsi, ils sont limités en nombre et prescriptifs.

Pour une **compétence traduite en situation**, les composantes fournissent de l'information sur l'implication adéquate de l'élève dans la démarche et sur son engagement nécessaire dans l'acquisition de la compétence. Plus particulièrement, le contexte de réalisation et la situation de mise en œuvre de la compétence décrivent le contexte dans lequel la personne pourra agir. Quant aux critères d'engagement dans la démarche associés à chaque élément de la compétence, ils font état des exigences desquelles découleront les critères d'évaluation qui permettront de juger de l'acquisition de la compétence. La démarche de l'élève nécessite l'investissement de la personne en termes de réflexion et d'action dans les situations proposées.

Quant à la **compétence transversale**, elle se met en œuvre à même les autres compétences du programme d'études. Elle est prise en considération tout au long de la formation dans les situations d'apprentissage et d'évaluation. L'énoncé de la compétence et ses éléments permettent d'en cerner les principaux aspects. Quant à ses critères d'évaluation, ils fournissent des pistes pour rendre compte du développement de la compétence, en aide à l'apprentissage, à différents moments. La compétence transversale ne fait pas l'objet d'une évaluation aux fins de la sanction.

Analyse de la compétence à partir du référentiel pour l'évaluation des apprentissages

À l'exception des compétences transversales, les épreuves sont élaborées selon un processus systématique à partir du *Référentiel pour l'évaluation des apprentissages* qui comprend pour chacune des compétences d'un

programme d'études professionnelles : 1) les spécifications pour l'évaluation aux fins de la sanction qui sont obligatoires, 2) la description de l'épreuve et 3) la fiche d'évaluation.

Les épreuves aux fins de la sanction, sous la responsabilité des établissements d'enseignement, se doivent d'être élaborées à partir des exigences formulées par le Ministère. Pour ce faire, le respect des spécifications est obligatoire. La description de l'épreuve et la fiche d'évaluation (sauf pour les parties prescrites) lorsqu'elles sont fournies, le sont à titre de suggestion.

Le tableau suivant présente les composantes obligatoires et suggérées du *Référentiel pour l'évaluation des apprentissages*.

Composantes obligatoires et suggérées pour l'évaluation	
Composantes obligatoires	Composantes suggérées
<ul style="list-style-type: none"> – Spécifications et ses différentes composantes : <ul style="list-style-type: none"> • éléments de la compétence retenus • indicateurs et critères d'évaluation • attribution des points aux critères d'évaluation ou critères cochés en lien avec le seuil de réussite • seuil de réussite • règle de verdict, le cas échéant 	<ul style="list-style-type: none"> – Description de l'épreuve et ses différentes composantes – Fiche d'évaluation : <ul style="list-style-type: none"> • éléments d'observation • tolérances ou exigences (en sus des indicateurs, des critères d'évaluation, du seuil de réussite et de la règle de verdict obligatoires)

Source : adapté de MELS (2005, p. 30)

Spécifications pour l'évaluation aux fins de la sanction

À titre prescrit, les spécifications regroupent les indicateurs et les critères d'évaluation relatifs aux éléments de la compétence du programme d'études retenus afin de reconnaître chaque compétence et la sanctionner, en plus de déterminer un seuil de réussite :

- chaque élément de la compétence retenu se traduit par un ou des aspects observables de natures différentes appelés « indicateurs ».
- chaque indicateur se voit attribuer un ou plusieurs critères d'évaluation qui précisent ce qui est attendu.

Les critères d'évaluation peuvent reprendre textuellement la formulation des critères de performance ou des critères d'engagement dans la démarche des compétences du programme d'études. Mais, il convient parfois de les reformuler pour les adapter au contexte. Il est aussi possible de regrouper plusieurs critères pour n'en formuler qu'un seul ou au contraire faire éclater un critère du programme d'études pour le détailler.

Lorsqu'il s'agit d'une **compétence traduite en comportement**, une pondération est accordée à chaque critère et un seuil de réussite est déterminé pour l'ensemble de la compétence. Il peut arriver qu'un critère d'évaluation doive être appliqué tout au long d'une épreuve. Dans certains cas, il s'agit d'une règle de verdict. Aucune pondération n'est associée à ce critère et le non-respect entraîne automatiquement un échec. Le respect des règles de sécurité ou le respect des règles d'hygiène et d'asepsie en sont des exemples. Le tableau suivant présente les composantes des spécifications pour l'évaluation d'une compétence traduite en comportement.

Spécifications pour l'évaluation d'une compétence traduite en comportement

Énoncé de la compétence

Report intégral de l'énoncé de la compétence du programme d'études.

Éléments de la compétence	Indicateurs	Critères d'évaluation	Points
<ul style="list-style-type: none">Présentent les aspects essentiels et les plus significatifs de la compétence retenus pour l'évaluation.	<ul style="list-style-type: none">Présentent l'aspect ou l'angle à évaluer.	<ul style="list-style-type: none">Précisent la performance attendue au regard de chaque indicateur.Sont sélectionnés parmi les critères de performance de la compétence ou en découlent.	<ul style="list-style-type: none">Assignent l'importance relative de chaque critère et indicateur.

Seuil de réussite : Indique le nombre de points à atteindre pour démontrer que la compétence est acquise selon les exigences attendues au seuil d'entrée sur le marché du travail.

Règle de verdict : Fait état d'une présence de critères de performance sur tous les autres critères et exigés en plus du seuil de réussite. Par exemple : respect des règles de sécurité; respect des règles d'hygiène et d'asepsie.

Source : MELS (2005, p. 28)

Pour la **compétence traduite en situation**, des indicateurs et des critères d'évaluation sont associés aux éléments de la compétence retenus. Il peut aussi arriver qu'un critère de nature « itérative » exige d'être pris en compte par l'enseignant plus d'une fois au cours de l'acquisition de la compétence. Ainsi, des temps choisis par l'enseignant en cours de démarche permettront de faire des « arrêts sur image » et de recueillir de l'information sur le cheminement en cours et sur le chemin parcouru. Un seuil de réussite est déterminé pour l'ensemble de la compétence. Il indique le nombre de critères à réussir, dont certains sont obligatoires (critères cochés). Pour l'enseignant, le jugement sur l'acquisition de la compétence peut se réaliser lorsque l'élève a effectué la démarche exigée et répondu au seuil de réussite prescrit.

Le tableau suivant présente les composantes des spécifications pour l'évaluation d'une compétence traduite en situation.

Spécifications pour l'évaluation d'une compétence traduite en situation

Énoncé de la compétence

Report intégral de l'énoncé de la compétence du programme d'études.

Éléments de la compétence	Indicateurs	Critères d'évaluation	√
<ul style="list-style-type: none"> Présentent les aspects essentiels et les plus significatifs de la compétence retenus pour l'évaluation. 	<ul style="list-style-type: none"> Présentent l'aspect de la situation à évaluer. 	<ul style="list-style-type: none"> Sont sélectionnés parmi les critères d'engagement de la compétence ou en découlent. 	<input type="checkbox"/>
		<ul style="list-style-type: none"> Précisent chacun des indicateurs et sous quel angle l'évaluation doit se faire. 	<input type="checkbox"/>
		<ul style="list-style-type: none"> Servent à juger de la démarche, de l'engagement et du chemin parcouru dans l'acquisition de la compétence. 	<input type="checkbox"/>
		<ul style="list-style-type: none"> Précisent les critères à réussite obligatoire, sous la forme de critères cochés. 	<input checked="" type="checkbox"/>

Seuil de réussite : Indique le nombre total de critères à réussir et fait état d'une présence de critères sur tous les autres critères pour que l'on considère la compétence acquise. Par exemple : 3 des 4 critères d'évaluation, dont le critère coché, pour que l'on considère la compétence acquise.

Source : adapté de MELS (2005, p. 28)

Description de l'épreuve

La description de l'épreuve sert à soutenir l'élaboration des épreuves et à préciser le niveau d'exigence attendu pour chaque compétence. Elle est fournie à titre de suggestion et présente :

- des renseignements généraux : compétence évaluée, suggestion de la durée et du nombre d'élèves pouvant être évalués en même temps;
- le déroulement de l'épreuve : procédé d'évaluation, caractéristiques de la ou des tâches à effectuer par l'élève, les conditions de réalisation de la tâche ou de l'activité, suggestion de tâches, etc.;
- la liste du matériel nécessaire;
- des consignes particulières : matériel permis, restrictions, moments d'observation, modalités pour une reprise avec indications sur ce que l'élève doit reprendre en cas d'échec (parties, tâches ou épreuve), regroupements possibles de compétences pour l'évaluation aux fins de la sanction, etc.

Fiche d'évaluation

La fiche d'évaluation est l'instrument officiel pour la consignation des résultats et elle est conservée au dossier de l'élève. Elle reprend les indicateurs et les critères d'évaluation des spécifications et les précise davantage si besoin est, sous la forme d'éléments d'observation. Cette fiche peut aussi faire mention des tolérances acceptables ou des exigences en lien avec un critère d'évaluation. Pour la compétence traduite en comportement, elle fait aussi état de la pondération associée aux critères d'évaluation ou des exigences par rapport au seuil de réussite.

La fiche d'évaluation est fournie à titre de suggestion, sauf pour les rubriques provenant des spécifications qui sont obligatoires²¹. Voici quelques composantes de la fiche :

- les indicateurs et les critères d'évaluation;
- les éléments d'observation, le cas échéant;
- le jugement (oui/non), sous la forme de cases à cocher;
- les tolérances, le cas échéant;
- les exigences (nombre de questions à réussir en lien avec un critère d'évaluation), le cas échéant;
- les remarques;
- le résultat (en nombre);
- le seuil de réussite (en points ou en exigences);
- la règle de verdict;
- la date et la signature de l'enseignant.

Tableaux d'analyse globale pour l'évaluation

Les tableaux d'analyse globale pour l'évaluation²² sont des outils conçus avant la rédaction du *Référentiel pour l'évaluation des apprentissages*. Ils offrent une vision d'ensemble des décisions prises par l'équipe de production en ce qui a trait aux choix d'évaluation à l'intérieur des compétences particulières, des critères pour l'ensemble de la compétence et des liens d'application de la matrice. Ces choix sont traduits par les spécifications pour l'évaluation aux fins de la sanction. Dans ce but, ils se présentent sous deux tableaux distincts : 1) le tableau d'analyse des compétences générales et du processus de travail et 2) le tableau d'analyse des critères pour l'ensemble de la compétence.

Le tableau d'analyse des compétences générales et du processus de travail reflète les décisions de l'équipe de production au regard de l'évaluation des compétences générales et, le cas échéant, du processus de travail. Découlant des liens d'application tels que présentés par la matrice de formation, le tableau permet de mettre en évidence le réinvestissement des compétences générales et des éléments du processus de travail au moment de l'évaluation des compétences particulières. Construit à l'image de la matrice des compétences, le tableau est à double entrée : il permet de voir les liens qui unissent les compétences particulières, les compétences générales et le processus de travail.

Quant au tableau d'analyse des critères pour l'ensemble de la compétence, il permet de voir les liens qui unissent les compétences traduites en comportement et les critères pour l'ensemble de la compétence. Les compétences présentées en caractères réguliers sont les compétences particulières du programme d'études et celles présentées en caractères italiques, les compétences générales. Les critères indiqués dans le tableau sont des critères pour l'ensemble de la compétence qui reviennent dans plus d'une compétence du programme d'études. La logique qui a présidé à la conception du tableau d'analyse des critères généraux influe sur le choix des critères qui permettront l'évaluation des apprentissages aux fins de la sanction. Des exemples de tableaux d'analyse globale sont fournis à l'annexe 5 du présent guide.

²¹ Voir le tableau de la p. 22 qui présente les composantes obligatoires et suggérées.

²² Lorsqu'ils sont disponibles, les tableaux d'analyse globale sont intégrés en annexe au *Référentiel pour l'évaluation des apprentissages*.

2.2 Phase de conception et de production

Élaboration d'une épreuve locale

La phase qui suit celle de l'analyse consiste à concevoir et produire des épreuves. À cause de la longueur et de la complexité du sujet, cette phase sera traitée plus particulièrement dans plusieurs chapitres selon le type de compétence à évaluer. Le chapitre 3 traite de l'évaluation des compétences traduites en comportement, tandis que le chapitre 4 aborde l'évaluation des compétences traduites en situation. Le chapitre 5 explore l'évaluation des compétences transversales. Enfin, le chapitre 6 traite plus particulièrement du choix et de la rédaction des questions pour la vérification de certains savoirs.

Validation de l'épreuve

Avant d'administrer une épreuve aux élèves, il peut être tout à fait pertinent et souhaitable de confier la tâche de relecture à des spécialistes de contenu qui n'ont pas participé à son élaboration, ou à un conseiller pédagogique ou à un conseiller en évaluation. Il est ainsi plus facile de déceler les erreurs ou les ambiguïtés qui auraient pu échapper à l'attention du rédacteur, apportant ainsi une assurance supplémentaire de validité. À la fin du processus de validation, il peut s'avérer nécessaire de reformuler certaines consignes ou questions, modifier l'ordre de certaines étapes, préciser les moments de vérification du travail de l'élève par l'enseignant, etc.

Épreuves ministérielles

Dans le contexte où l'école québécoise vise l'égalité des chances et la réussite pour tous les élèves, la justice, l'égalité et l'équité constituent des valeurs fondamentales pour des apprentissages et une évaluation de qualité. Dans le respect de ces valeurs, le ministre prescrit, pour chaque diplôme ou titre qu'il délivre, un ensemble d'exigences de formation et de règles de sanction applicables à tous les élèves qui suivent une même formation. Ces exigences permettent de garantir la valeur sociale des documents officiels. Ainsi, le programme d'études professionnelles et le référentiel pour l'évaluation des apprentissages permettent aux établissements d'enseignement qui ont la responsabilité de la mise en œuvre du programme d'études d'assurer la comparabilité de la formation et de l'évaluation à l'ensemble des élèves du Québec.

Le Ministère partage avec les commissions scolaires et les centres de formation professionnelle les responsabilités de l'évaluation aux fins de la sanction. Ainsi, l'article 463 de la *Loi sur l'instruction publique* mentionne que le ministre peut imposer des épreuves pour certains programmes d'études. Des facteurs tels l'importance de la compétence dans l'exercice de la profession, son caractère intégrateur et les attentes des employeurs servent à déterminer quelles compétences feront l'objet d'une épreuve ministérielle.

En fonction de l'article 249 de la Loi sur l'instruction publique, la commission scolaire :

- 1) S'assure que le centre de formation professionnelle utilise l'épreuve imposée par le ministre ou, si celle-ci n'est pas disponible, qu'une épreuve locale est produite conformément au référentiel pour l'évaluation des apprentissages fourni par le ministre. Quand l'épreuve ministérielle devient disponible, elle doit être alors obligatoirement administrée aux élèves.
- 2) Peut imposer des épreuves internes dans les matières où il n'y a pas d'épreuve imposée par le ministre et pour lesquelles des unités sont obligatoires pour la délivrance du diplôme d'études professionnelles.

Dans tous les cas où le ministre ou la commission scolaire n'imposent pas d'épreuves, l'établissement d'enseignement est responsable de produire des épreuves locales. Pour ce faire, le respect des spécifications est obligatoire. Chaque année, une nouvelle version de l'Instruction en formation professionnelle²³ fournit la liste des compétences, par programme d'études professionnelles, pour lesquelles le ministre impose des épreuves.

Fiches de rétroaction

La fiche de rétroaction permet de s'assurer de la pertinence des données et des modalités de passation prévues pour une épreuve. Une fois remplie, elle s'adresse à l'équipe de production des épreuves (sous la responsabilité du Ministère). Elle renseigne sur les difficultés que les enseignants ou les élèves ont pu éprouver ou sur des erreurs techniques repérées à l'occasion de la passation ou de la correction de l'épreuve. L'information recueillie, une fois traitée et appuyée, pourrait contribuer à une meilleure qualité d'épreuve²⁴. Un exemple de fiche de rétroaction pour une épreuve ministérielle et un autre exemple pour les spécifications sont fournis à l'annexe 6.

2.3 Phase de réalisation

Administration de l'épreuve

Généralement, l'évaluation aux fins de la sanction a lieu à la fin de la période de formation puisque l'élève devrait avoir acquis la compétence. Cependant, pour différentes raisons, l'évaluation peut se dérouler à d'autres moments²⁵. Il peut aussi être nécessaire de laisser un certain temps s'écouler après la durée prévue pour l'atteinte de la compétence pour permettre aux élèves de compléter le développement, d'intégrer et de transférer les savoirs acquis. Compte tenu des activités d'évaluation en aide à l'apprentissage²⁶, il appartient à l'enseignant de déterminer le moment où un élève a acquis la compétence pour l'évaluer.

²³ L'Instruction peut être téléchargée à l'adresse suivante : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications> sous l'onglet Publications à caractère administratif.

²⁴ En cas de choix erronés, il est pertinent de faire état de sa compréhension à l'équipe de conception-production pour que l'évaluation gagne en pertinence.

²⁵ Ces choix devraient se décider en équipe programme et non individuellement.

²⁶ Rappelons qu'en cours d'apprentissage, une prise d'information fréquente à l'aide d'instruments de vérification et d'autoévaluation permet, d'une part, à l'élève de réguler ses apprentissages et d'autre part, à l'enseignant, de réguler son enseignement en fonction des besoins. Cette façon de faire met en lumière toute l'importance de l'évaluation en aide à l'apprentissage de même que le jugement professionnel que l'enseignant doit exercer. En cas de difficultés importantes, des activités de récupération sont proposées à l'élève pour qu'il soit en mesure de combler ses lacunes et de pouvoir démontrer l'acquisition de la compétence lors de l'évaluation aux fins de la sanction.

L'exemple suivant s'inspire du programme Mécanique automobile pour deux compétences enseignées successivement. Il peut être judicieux d'évaluer la compétence *Vérifier l'état général de moteurs à combustion interne* quelque temps après avoir débuté la compétence *Réparer des moteurs à combustion interne* parce que l'élève serait ainsi en mesure de mieux transférer les apprentissages acquis précédemment.

La passation d'une épreuve aux fins de la sanction doit toujours être traitée avec rigueur. Elle peut avoir lieu à des moments différents, pour chaque élève, à partir de l'instant où l'enseignant a la conviction que l'élève a acquis la compétence, conformément à ce qui est attendu.

Regroupement de compétences dans une même évaluation

Il est possible de regrouper les évaluations de plusieurs compétences (deux ou trois) dans une même situation d'évaluation pour des raisons d'ordre pédagogique ou organisationnel. Cette possibilité de regrouper plusieurs compétences lors d'une même évaluation doit être utilisée judicieusement, jamais au détriment de l'élève. Dans une telle situation où les enjeux sont plus lourds de conséquences, la concertation de l'équipe-programme est fortement recommandée.

Au moment de l'évaluation, l'élève doit saisir les enjeux et l'imbrication des différentes compétences qui seront chacune prises en compte pour l'évaluation. Ce regroupement de compétences devrait avoir été expérimenté auparavant, au moment de l'apprentissage, lors de l'exploitation de la compétence dans des situations complexes ou se rapprochant de situations réelles de travail : études de cas, projets, situations problèmes, stages, etc.

Dans le cas où des compétences sont regroupées dans une même épreuve, il est essentiel que tous les critères d'évaluation et leur pondération indiqués dans les spécifications soient respectés pour chacune des compétences évaluées. Parmi les différents regroupements de compétences possibles, certains sont plus appropriés que d'autres, parce que plus proches du métier, ou plus faciles à mettre en place, ou plus économiques au plan de l'utilisation des matériaux.

Par exemple, les compétences *Donner un shampoing* et *Faire une mise en plis* du programme d'études Coiffure pourraient être regroupées dans une même situation d'évaluation puisqu'en contexte réel de travail ces deux compétences se réalisent l'une à la suite de l'autre.

Pour le programme d'études Briquetage-maçonnerie, la première partie de l'épreuve pour la compétence *Préparer et étendre du mortier* pourrait être évaluée lors de la pratique de la compétence *Construire et réparer des ouvrages simples en blocs et en briques*. La seconde partie pourrait être jumelée lors de l'évaluation de la compétence *Effectuer la pose de blocs et de briques à la ligne*.

Dans tous les cas où plusieurs compétences sont regroupées en une seule épreuve, il faut s'assurer que l'ensemble des savoirs aient été vérifiés en aide à l'apprentissage avant de présenter l'élève à l'épreuve aux fins de la sanction²⁷. Par contre, l'évaluation regroupant deux compétences ne devrait pas être retenue si la réussite de la première compétence a une incidence sur la réussite de la deuxième compétence à moins que l'enseignant soit assuré de l'acquisition de la compétence comme dans l'exemple suivant.

Même si la compétence *Souder et coller des matières plastiques* du programme d'études Carrosserie est préalable à la compétence *Réparer des éléments de carrosserie perforés et déchirés en plastique renforcé*, elles pourraient être évaluées dans une même situation d'évaluation puisque c'est la

²⁷ Voir la note de bas de page 25.

troisième compétence du programme d'études dans laquelle l'élève exerce sa compétence à souder. L'enseignant est alors en mesure de juger de la compétence de l'élève à souder puisqu'il a déjà été évalué aux fins de la sanction dans deux compétences précédentes. De plus, pendant l'acquisition de la compétence *Souder et coller des matières plastiques*, la progression de l'élève aura été évaluée en aide à l'apprentissage.

À des fins pratiques, une seule fiche d'évaluation peut regrouper l'ensemble des critères des deux compétences et un seul cahier de l'élève est nécessaire. La durée de l'épreuve sera fixée en fonction de la tâche ou du projet à réaliser. Un exemple de fiche d'évaluation regroupant deux compétences est fourni à l'annexe 7. En cas d'échec, la reprise portera sur la compétence ayant fait l'objet d'un échec.

Évaluation d'une compétence dans des moments différents

Dans certains cas, il est possible d'évaluer seulement certains éléments de la compétence lors de séances d'évaluation différentes, dans le respect des conditions suivantes :

- la compétence, telle que décrite dans le programme d'études, comporte des composantes indépendantes les unes des autres;
- des dimensions significatives (attitudes, habiletés, connaissances, etc.) de la compétence et indépendantes l'une de l'autre peuvent être isolées – tout en évitant de fractionner une compétence, dénaturant ainsi l'aspect global et intégrateur de la compétence;
- cette partie d'évaluation ne se confond pas avec une activité d'évaluation en aide à l'apprentissage et l'élève est avisé qu'il sera mis en évaluation aux fins de la sanction;
- l'enseignant doit avoir la conviction que l'élève maîtrise les savoirs nécessaires et est capable de transférer les apprentissages, c'est-à-dire qu'il peut exécuter la tâche ou l'activité de façon autonome (le jugement professionnel de l'enseignant est essentiel);
- l'épreuve comporte des tâches ou des parties distinctes et indépendantes les unes des autres.

Cette possibilité d'évaluer seulement une partie d'une compétence doit être utilisée judicieusement, jamais au détriment de l'élève. En effet, les apprentissages visés pourraient, chez certains élèves, n'être maîtrisés qu'à la fin de la durée prévue pour l'ensemble de la compétence. L'élève est alors en droit d'être sanctionné seulement à ce moment, d'où toute l'importance de l'exercice du jugement professionnel de l'enseignant pour que l'évaluation ne se réduise pas à « une pratique de l'évaluation de sanction ». Une réflexion en équipe programme est fortement recommandée quand il s'agit d'évaluer à un moment autre que celui de la fin de la formation.

Par exemple, pour la compétence *Appliquer diverses techniques de peinture, d'application de stuc et de pose de papier peint* du programme d'études *Décoration intérieure et étalage*, l'élève doit développer, entre autres, son habileté à poser du papier peint et à appliquer du stuc. Même si ces techniques sont indépendantes l'une de l'autre, l'habileté et l'aisance de l'élève avec les diverses techniques progressent tout au long de l'acquisition de la compétence.

2.4 Phase de gestion des résultats

Une évaluation rigoureuse doit conduire à poser les jugements les plus justes, objectifs et uniformes possibles afin de prendre des décisions et de mener des actions qui vont servir à reconnaître officiellement les apprentissages de l'élève.

Ainsi, après la tenue d'une épreuve, malgré une validation effectuée par une équipe pédagogique, il est possible de constater une défaillance de l'instrument d'évaluation qui entraîne un succès ou un échec systématique des élèves. Cette défaillance peut être associée par exemple, à une formulation imprécise d'une consigne, d'un énoncé, d'une mise en situation ou d'un niveau d'exigence.

Le partage d'expertise et de savoir-faire confirmés par différentes ressources pédagogiques est important. Cette mise en commun permet d'éviter que le succès ou l'échec soit seulement attribué à l'instrument d'évaluation, aux observateurs, aux équipements, etc. et que l'évaluation ne compense pas un insuccès occasionné par des notions non comprises ou non apprises, des habiletés non maîtrisées ou par un transfert non réalisé.

Communication des résultats

Après la passation d'une épreuve, l'enseignant doit informer très rapidement l'élève de ses résultats en lui transmettant les renseignements pertinents au regard des critères d'évaluation en échec, dans le respect de la confidentialité de l'épreuve :

après la passation d'une épreuve, les copies et le matériel d'accompagnement (feuilles réponses, fiches de travail et d'évaluation) ne doivent jamais être présentés, remis ou révisés avec l'élève afin de ne pas périmier l'épreuve. Il appartient à l'enseignante ou l'enseignant d'expliquer à l'élève ses résultats. (MELS, 2008, p. 82)

Il revient au centre de formation de déterminer la forme que prendront ces communications à l'intérieur de ses normes et modalités d'évaluation. Après chaque épreuve aux fins de la sanction, il est essentiel que l'information transmise aux élèves soit structurée et significative et qu'elle permette les ajustements qui s'imposent. Dans tous les cas, le centre devrait conserver une trace au dossier de l'élève qui démontre que ces communications ont eu lieu.

L'enseignant renseigne l'élève sur ses résultats à partir des éléments contenus dans les spécifications aux fins de la sanction et des suites qui s'imposent :

- le seuil de réussite et la règle de verdict, le cas échéant;
- le résultat de l'épreuve, sous la forme du verdict (succès ou échec) et, possiblement, du total des points accumulés;
- les critères d'évaluation réussis et ceux en échec.

Récupération et reprise

« Pour servir la justice, le droit de reprise et le droit d'appel sont reconnus aux élèves. »²⁸ Cependant, l'élève qui veut bénéficier de son droit de reprise doit démontrer qu'il a compensé les lacunes de façon satisfaisante, avant que l'enseignant lui fasse passer une nouvelle épreuve dans une version différente. Tout résultat obtenu à la reprise devient le résultat officiel.

Divers scénarios peuvent s'appliquer pour une reprise : elle peut porter sur l'ensemble de l'épreuve ou viser les parties ou les tâches qui ont entraîné l'échec. Les modalités de reprise devraient être précisées dans les consignes et renseignements du cahier de l'enseignant. Ces indications doivent être reprises dans le cahier de l'élève.

Il appartient à chaque établissement d'enseignement de décider du nombre de reprises auxquelles l'élève a droit, des délais et modalités d'application en tenant compte des contraintes pédagogiques et organisationnelles et d'indiquer leurs décisions dans les normes et modalités d'évaluation des apprentissages²⁹. Ces normes et modalités doivent être connues et comprises des élèves.

²⁸ Ministère de l'Éducation, *Politique d'évaluation des apprentissages*, p. 9.

²⁹ Un guide a été produit par le Ministère pour soutenir les centres de formation professionnelle et les commissions scolaires pour l'élaboration des normes et modalités d'évaluation des apprentissages. Il peut être téléchargé à l'adresse suivante : [http://www.inforoutefpt.org/ensemble_dossiers_meq/infodoc.asp]

Comme nous l'avons vu précédemment, l'épreuve pour une compétence traduite en comportement peut évaluer un produit (résultat d'une production ou d'une activité), ou un processus (observation des étapes pour réaliser un produit ou fournir un service), ou des savoirs (connaissances, stratégies, résultats d'analyse, etc.) ou une combinaison de ceux-ci³⁰.

Le tableau ci-dessous présente les principales caractéristiques de ce qui peut être évalué au moyen d'une épreuve aux fins de la sanction.

Évaluation pour la reconnaissance des compétences		
Produit	Processus	Savoirs
<ul style="list-style-type: none"> • Vise l'évaluation de l'état d'un produit en cours de réalisation ou du produit complet. • Peut être administrée à un nombre élevé d'élèves (en fonction de l'équipement disponible). • Permet généralement de porter un jugement objectif et exact en fonction des caractéristiques attendues du produit. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vise surtout l'évaluation de techniques ou méthodes de travail. • Peut être administrée à un nombre restreint d'élèves puisqu'on procède par observation directe. • L'observation directe peut générer un stress important chez l'élève, susceptible de nuire à sa performance. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vise entre autres l'évaluation des connaissances appliquées à l'exercice d'un métier. • Peut être administrée à plusieurs élèves à la fois. • Peut être utilisée comme complément aux épreuves portant sur un produit ou un processus. • Généralement, utilisée seule, ne permet pas de faire état de l'acquisition de la compétence.

Que ce soit pour l'évaluation d'un produit, d'un processus ou des savoirs, le jugement de l'enseignant peut être influencé par la perception qu'il a de l'élève³¹, par le moment ou l'ordre d'observation, etc. Il est important de rappeler qu'il faut éviter d'introduire des biais de quelque nature que ce soit qui mèneraient à avantager ou à désavantager certains élèves.

3.1 Présentation d'une épreuve aux fins de la sanction

En fonction de ce qui est évalué, le tableau de la page suivante présente les divers documents qui composent une épreuve pour une compétence traduite en comportement.

³⁰ Pour une personne qui en est à l'élaboration d'une première épreuve, la lecture du chapitre 2 peut faciliter la compréhension de ce chapitre.

³¹ Par exemple, si l'élève est dérangeant ou s'il appartient à un groupe particulier défini par le sexe, la religion, l'origine culturelle ou socioéconomique, etc. Le jugement peut aussi être influencé par la perception, positive ou négative, qu'un enseignant a d'un élève (effet de Halo).

**Compétence traduite en comportement
Composantes et rubriques suggérées³²**

Composantes	Rubriques		
Cahier de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> • Page de présentation • Consignes et renseignements : <ul style="list-style-type: none"> - avant l'épreuve - pendant l'épreuve - après l'épreuve • Corrigé de l'épreuve, le cas échéant : <ul style="list-style-type: none"> - directives pour la correction - clé de notation • Annexes (scénario, schémas, plans, etc.) 		
Grille d'observation, le cas échéant	<ul style="list-style-type: none"> • Nom des élèves évalués • Indicateurs et critères d'évaluation à observer • Éléments d'observation • Tolérances, le cas échéant • Cases à cocher • Règle de verdict, le cas échéant • Bloc pour consigner les remarques de l'enseignant 		
Fiche d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Bloc de renseignements pour l'identification de l'élève et du centre • Durée prévue et enregistrée (lorsque la durée est évaluée) • Verdict (succès ou échec) • Date de l'évaluation • Signature de l'enseignant • Étape, le cas échéant • Indicateurs • Critères d'évaluation : <ul style="list-style-type: none"> - ajout d'éléments d'observation avec cases à cocher oui/non, le cas échéant - ajout de tolérances ou d'exigences, le cas échéant • Résultat pour chaque critère d'évaluation (en points, par exemple) • Durée (heure de début et de fin), le cas échéant • Seuil de réussite (en points) • Règle de verdict (avec cases à cocher oui/non), le cas échéant • Bloc pour consigner les remarques de l'enseignant 		
Fiche de rétroaction, le cas échéant	<ul style="list-style-type: none"> • Bloc de renseignements • Évaluation de l'épreuve : <ul style="list-style-type: none"> - présentation du matériel de l'épreuve - contenu de l'épreuve - passation de l'épreuve 		
Cahier de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> • Page de présentation • Consignes et renseignements <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="vertical-align: top; width: 50%;"> <p>Épreuve pratique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Information sur la notation • Description de l'épreuve : <ul style="list-style-type: none"> - description de la tâche - étapes de déroulement • Annexes, le cas échéant </td> <td style="vertical-align: top; width: 50%;"> <p>Épreuve écrite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questions et pondération pour chacun des critères • Espaces prévus pour les réponses • Exigences, le cas échéant • Annexes, le cas échéant </td> </tr> </table>	<p>Épreuve pratique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Information sur la notation • Description de l'épreuve : <ul style="list-style-type: none"> - description de la tâche - étapes de déroulement • Annexes, le cas échéant 	<p>Épreuve écrite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questions et pondération pour chacun des critères • Espaces prévus pour les réponses • Exigences, le cas échéant • Annexes, le cas échéant
<p>Épreuve pratique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Information sur la notation • Description de l'épreuve : <ul style="list-style-type: none"> - description de la tâche - étapes de déroulement • Annexes, le cas échéant 	<p>Épreuve écrite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questions et pondération pour chacun des critères • Espaces prévus pour les réponses • Exigences, le cas échéant • Annexes, le cas échéant 		
Fiches de travail, le cas échéant	<ul style="list-style-type: none"> • Bloc de renseignements • Bloc d'identification de l'élève • Espaces prévus pour les réponses ou le travail à effectuer 		
Matériel complémentaire, le cas échéant	<ul style="list-style-type: none"> • Consignes pour le préparer 		

³² Il est préférable d'élaborer les différentes composantes d'une épreuve dans l'ordre suivant : cahier de l'élève et fiches de travail (le cas échéant); fiche d'évaluation; cahier de l'enseignant et grille d'observation(le cas échéant).

Cahier de l'élève

Le cahier de l'élève³³ lui est remis au moment de l'épreuve. Il doit lui permettre de travailler dans des conditions où il démontrera la maîtrise des compétences professionnelles visées avec la plus grande autonomie possible. Le cahier de l'élève contient l'information nécessaire au déroulement général de l'épreuve. Voici ce qu'il doit contenir.

Rubrique	Contenu
Page de présentation	<ul style="list-style-type: none">Inscrire le titre du programme d'études et son code; le titre de la compétence et son code; la version de l'épreuve; la section de l'épreuve, le cas échéant; la durée de l'épreuve; le seuil de réussite; la règle de verdict, le cas échéant. <p>Pour une épreuve écrite, prévoir :</p> <ul style="list-style-type: none">un bloc de renseignements pour l'identification de l'élève : nom, code permanent, date de l'évaluation.un bloc pour indiquer le résultat de l'élève ainsi que le verdict (succès ou échec).
Consignes et renseignements	<ul style="list-style-type: none">Mentionner les instruments ou documents qui seront permis ou mis à la disposition de l'élève pour exécuter correctement la tâche demandée.Lorsque le déroulement de l'évaluation prévoit des arrêts ou des étapes qui doivent permettre à l'enseignant de porter un jugement sur un aspect particulier, spécifier de quelle manière ils seront indiqués. Ces étapes peuvent représenter des temps d'arrêt obligatoires et doivent être bien comprises par l'élève.
Information sur la notation	<ul style="list-style-type: none">Informar l'élève sur les aspects qui seront évalués en se référant aux indicateurs ou aux critères d'évaluation et indiquer la pondération qui leur est attribuée :<ul style="list-style-type: none">soit en donnant tout simplement la répartition des points à chacune des questions ou des étapes listées dans les étapes du déroulement de l'épreuve;soit en faisant la liste de l'ensemble des critères d'évaluation avec leur pondération respective sous une rubrique distincte.Ne pas préciser les éléments d'observation.Indiquer le seuil de réussite et la règle de verdict, le cas échéant.Préciser les conditions de reprise en cas d'échec.
Description de l'épreuve	<p>Sous ce titre, se trouve une description précise de la ou des tâches que doit exécuter l'élève et des étapes à suivre, le cas échéant.</p>

³³ Sur son site Internet, la Banque d'instruments de mesure fournit différents modèles d'épreuves pour la formation professionnelle à partir desquels des épreuves peuvent être élaborées : [<http://bimenligne.qc.ca/fr/fp/Pages/Modeles.aspx>]

Rubrique	Contenu
Description de la tâche	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire, d'une façon générale, la ou les tâches à réaliser. Leur formulation est généralement dérivée de l'énoncé de la compétence.
Étapes du déroulement de l'épreuve	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire de façon détaillée chacune des tâches à exécuter. • Expliquer les détails du déroulement de l'évaluation et indiquer les étapes à suivre. Éviter de donner des renseignements que l'élève doit maîtriser et démontrer. Si les consignes sont trop précises, de type mode d'emploi, la compétence et l'autonomie de l'élève ne peuvent pas être démontrées. • S'il faut observer le processus de travail, fournir à l'élève des consignes claires quant aux vérifications à effectuer pour lui permettre de s'arrêter à des moments stratégiques déterminés à l'avance pour permettre à l'enseignant d'observer le processus de travail : <ul style="list-style-type: none"> – inscrire ces étapes clés de vérification et s'assurer que les consignes soient évidentes et ne portent pas à interprétation. L'élève sait ainsi à quels moments il doit demander à l'enseignant de vérifier son travail. • Porter une attention particulière à la concision et à la clarté des consignes au cas où l'élève devrait les mémoriser avant de commencer une production pour laquelle il n'aura pas nécessairement son cahier en mains et pour lui faciliter la compréhension des résultats attendus. • Préciser à l'élève ce qu'il doit remettre après la séance d'évaluation. Afin d'assurer la confidentialité de l'épreuve, tout le matériel ayant servi à sa passation devrait être remis à l'enseignant.
Annexes	<ul style="list-style-type: none"> • Insérer les documents autorisés pour l'épreuve et qui sont utiles pour l'exécution d'une tâche (plans, tableaux, diagrammes, schémas, bons de travail, etc.) en annexe. Si possible, ces documents ressemblent à ceux utilisés en milieu de travail.
Fiches de travail	<p data-bbox="521 1339 1419 1604">Les fiches de travail servent à faciliter la collecte de l'information écrite que l'élève doit fournir. Par exemple, consigner par écrit certaines données, répondre à des questions, effectuer des calculs ou un dessin, etc. Ces fiches font partie intégrante de l'épreuve et doivent être remises aux fins de correction. Si possible, les fiches de travail sont celles utilisées en milieu de travail. Par exemple, les bons de commande, les bons de travail, les formulaires, etc. Sinon, les renseignements inscrits sont ceux habituellement fournis en situation de travail.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Insérer des fiches de travail pour que l'élève puisse répondre à certaines demandes.

Fiche d'évaluation

La fiche d'évaluation³⁴ est utile à l'enseignant au moment où il évalue un élève. Elle constitue l'instrument officiel pour la consignation des résultats et est conservée au dossier de l'élève. La fiche d'évaluation comprend principalement des composantes obligatoires provenant des spécifications :

- éléments retenus;
- indicateurs et critères d'évaluation;
- attribution des points aux critères d'évaluation par rapport au seuil de réussite;
- seuil de réussite;
- règle de verdict, le cas échéant.

Seuil de réussite et règle de verdict

Conformément aux spécifications, un seuil de réussite est fixé pour l'ensemble de l'épreuve. Il s'agit du seuil minimal à partir duquel il est possible de juger de l'acquisition de la compétence. Ce seuil permet de distinguer les élèves qui ont acquis la compétence de ceux qui ne la maîtrisent pas. Le seuil de réussite est fixé distinctement pour chacune des compétences. Il est déterminé après l'analyse des pondérations attribuées à chacun des critères d'évaluation et est suffisamment discriminant pour permettre de trancher quant au succès ou à l'échec.

Pour certaines compétences, si un critère transcende tous les autres et doit être appliqué tout au long de l'épreuve, il est inscrit à titre de règle de verdict et indiqué comme tel dans les spécifications. Aucune pondération n'est accordée à ce critère, mais son non-respect entraîne automatiquement un échec de l'épreuve en entier. Le résultat fait état de la décision de l'enseignant et du jugement de l'acquisition ou non de la compétence.

À ces composantes obligatoires, peuvent s'ajouter des éléments d'observation et des tolérances.

Éléments d'observation

Les éléments d'observation précisent les critères d'évaluation et servent à vérifier si ces derniers ont été satisfaits au cours d'une évaluation. Ils servent aussi à rendre leur interprétation la plus univoque possible. Les éléments d'observation se présentent sous la forme de brefs énoncés; et pour chacun d'eux, l'enseignant coche « Oui » ou « Non » sur la fiche d'évaluation selon que le travail de l'élève répond ou non à l'exigence formulée. À moins d'une tolérance, tous les éléments d'observation³⁵ doivent être réussis pour que le critère soit réussi. Cette façon de faire exige que le nombre d'éléments d'observation soit limité et que ces éléments soient discriminants au regard de l'atteinte ou non du critère d'évaluation, c'est-à-dire que la non-réussite d'un élément d'observation mérite l'échec du critère.

Les éléments d'observation et les tolérances proposés dans la fiche d'évaluation incluse dans le *Référentiel pour l'évaluation des apprentissages* sont établis en fonction des exigences de la tâche inscrite dans la description de l'épreuve. Si cette dernière n'est pas retenue ou si elle est modifiée, les éléments d'observation et les tolérances pourraient être ajustés en fonction de la nouvelle tâche.

³⁴ Un extrait de fiche d'évaluation est fourni à la page 38.

³⁵ Malgré l'utilisation d'une tolérance, certains éléments d'observation doivent être absolument réussis. Ils sont alors précédés d'un astérisque et d'une indication en ce sens.

Tolérances

Une **tolérance** se définit comme un « écart maximal entre ce que l'on obtient et qui est jugé acceptable, et ce que l'on visait idéalement. »³⁶ L'ajout de tolérances en évaluation permet, au besoin, d'ajuster le niveau de difficulté d'un critère d'évaluation par rapport à ce qui est admis généralement dans le métier, sans nuire à la démonstration de la compétence. Par exemple, une marge d'erreur sera tolérée dans la fabrication d'une pièce : dimensions, poids, etc.

Les tolérances sont déterminées par rapport au niveau de difficulté de la tâche présentée à l'élève et sont prévues lors de l'élaboration de l'épreuve et non au moment de la correction ou de l'analyse des résultats après le constat de résultats décevants. En effet, l'ajout de tolérances ne peut être utilisé pour pallier une non-réussite des élèves. Cette forme d'ajustement est appliquée avec discernement, et le plus possible, avec le consensus d'autres enseignants ou d'experts en pédagogie ou en évaluation. Voici quelques exemples de tolérances :

- ± 1 cm d'écart (dimensions)
- 1 erreur dans l'intensité d'une couleur
- 1 manquement pour l'ensemble des documents (orthographe d'usage et grammaticale, fautes de frappe)

Il est inapproprié de mentionner « Tolérance : aucun manquement » puisqu'il n'y a pas de tolérance.

Étapes d'élaboration

- Inscrire les données générales : titre et code du programme d'études, titre et code de la compétence, version de l'épreuve.
- Prévoir un bloc de renseignements pour l'identification de l'élève et du centre.
- Inscrire les données suivantes : durée prévue, seuil de réussite.
- Prévoir un espace pour la durée enregistrée, le résultat obtenu, la date de l'évaluation, la signature de l'enseignant et le verdict sous forme de succès ou d'échec.
- Reprendre les indicateurs et les critères d'évaluation retenus pour l'évaluation provenant des spécifications. Pour faciliter l'observation ou la correction, il est possible de présenter les indicateurs et les critères dans un ordre non séquentiel. Par exemple, l'évaluation pourrait commencer par l'observation du critère 3.1 et se poursuivre avec le critère 2.1, etc. Cependant, les indicateurs et les critères doivent conserver la même numérotation que celle prévue dans les spécifications. Une note, au début de la fiche d'évaluation, peut être utile pour signifier que l'ordre a été modifié pour faciliter l'observation ou la correction.
- Les préciser davantage, si besoin est, sous forme d'éléments d'observation et ajouter des cases à cocher qui facilitent la consignation des résultats au regard de chacun des éléments d'observation.
- Ajouter les tolérances acceptées ou les exigences quant au nombre de questions à réussir pour chaque critère et qui font en sorte que l'élève ne perde pas de points, le cas échéant.
- Inscrire la pondération associée à chaque critère d'évaluation établie dans les spécifications et un espace pour consigner les résultats de façon dichotomique.

³⁶ Legendre, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, p. 1234.

- Prévoir un endroit pour inscrire l'heure de début et de la fin de l'épreuve s'il faut prendre en compte la durée d'exécution d'une partie de la tâche ou de l'ensemble de la tâche dans l'évaluation de la compétence.
- Inscrire le seuil de réussite établi dans les spécifications et prévoir un espace pour inscrire le résultat obtenu.
- Inscrire la règle de verdict, le cas échéant, dans un libellé permettant à l'enseignant de cocher « Oui » ou « Non » quant à son respect.
- Prévoir un endroit pour indiquer le verdict sous la forme de succès ou d'échec.
- Prévoir un endroit pour les remarques afin que l'enseignant justifie par exemple la perte des points pour un critère surtout s'il ne reste plus « de traces » après l'épreuve.

L'exemple qui suit présente un extrait d'une fiche d'évaluation et sert à illustrer les différentes possibilités au regard des critères d'évaluation. Elle provient du programme Pâtisserie pour la compétence *Confectionner des pâtes battues-poussées*.

Dans cet exemple, l'indicateur 1 comprend deux critères d'évaluation (1.1 et 1.2). L'élève obtient tous les points s'il réussit les critères 1.1 et 1.2 mais aucun point si les critères ne sont pas réussis (notation dichotomique).

L'indicateur 2 *Dressage des pâtes* comprend un seul critère d'évaluation qui est précisé par quatre éléments d'observation et une tolérance (un manquement). L'enseignant coche d'abord le résultat de son observation vis-à-vis chaque élément d'observation. L'élève qui obtient un OUI à chaque élément d'observation se voit accorder 10 points. Celui qui obtient un NON se voit accorder aussi le total des points puisque la tolérance indique que l'élève a droit à un manquement. L'élève qui obtient deux ou trois NON n'obtient aucun point puisqu'un seul manquement est accepté.

L'indicateur 3 *Cuisson des pâtes* comprend un seul critère d'évaluation (3.1) qui est précisé par deux éléments d'observation. L'enseignant coche d'abord le résultat de son observation vis-à-vis chaque élément d'observation. L'élève qui obtient un OUI à chaque élément d'observation se voit accorder 10 points. Celui qui obtient un ou deux NON se voit attribuer le résultat 0.

La dernière partie de la fiche d'évaluation présente le seuil de réussite (80 points) ainsi que la règle de verdict qui entraîne automatiquement l'échec si elle n'est pas respectée tout au long de l'épreuve.

Extrait de fiche d'évaluation

À titre de suggestion

Confection de pâtes battues-poussées

Code : 409487

Compétence 6

Fiche d'évaluation

Nom de l'élève : _____

Établissement d'enseignement : _____

Code permanent : _____

Résultat	
Succès	Échec
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Date de l'évaluation : _____

Signature de l'enseignante ou de l'enseignant : _____

Observations

	Oui	Non	Résultats
1 Respect de la recette			
1.1 Pesée et mesure précises des ingrédients.			0 ou 5
1.2 Application intégrale du processus de fabrication d'une pâte à choux.			0 ou 10
2 Dressage des pâtes			0 ou 15
2.1 Dressage correct de la pâte à choux :			
• forme régulière;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• dimensions appropriées;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• application correcte de la dorure;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• rayures uniformes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Tolérance : un manquement			
3 Cuisson des pâtes			0 ou 10
3.1 Réalisation correcte de la cuisson des produits :			
• respect des températures de cuisson;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• respect des temps de cuisson	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Seuil de réussite : 80 points			
Règle de verdict : Respect des règles d'hygiène et de salubrité alimentaire.	OUI <input type="checkbox"/>	NON <input type="checkbox"/>	

Cahier de l'enseignant

Le cahier de l'enseignant contient tous les renseignements concernant la préparation et le déroulement de l'épreuve. Il est élaboré après le cahier de l'élève afin de s'assurer de la concordance entre les deux. Lorsqu'elle est disponible, la description de l'épreuve (fournie dans le Référentiel pour l'évaluation des apprentissages), fournit plusieurs indications utiles à l'enseignant. Voici ce que devrait comprendre ce cahier.

Rubrique	Contenu
Page de présentation	Inscrire le titre du programme et son code, le titre de la compétence et son code; la version de l'épreuve, la date de conception; le procédé d'évaluation, la durée suggérée; le nombre d'élèves ³⁷ pouvant passer l'épreuve en même temps, le seuil de réussite et la règle de verdict, le cas échéant.
Tâche de l'élève	<ul style="list-style-type: none">• Reprendre l'énoncé de la compétence et, si nécessaire, préciser la ou les tâches que l'élève devra accomplir (elles doivent correspondre avec celles du cahier de l'élève). Selon la compétence à démontrer, une ou des tâches à réaliser sont habituellement suggérées dans la description de l'épreuve.• Ajouter, au besoin, des consignes particulières. Par exemple, le respect des règles d'hygiène et de salubrité tout au long de l'épreuve; la réussite d'une première partie pour que l'élève puisse se présenter à la seconde partie, etc.
Liste du matériel	Présenter la liste du matériel, de l'équipement et de l'outillage nécessaires pour chaque élève ou pour l'ensemble du groupe. La description de l'épreuve en présente une énumération.
Consignes et renseignements	Cette partie contient toute l'information que l'enseignant doit savoir en vue de l'administration de l'épreuve. Elle est plus ou moins élaborée en fonction de la nature de l'épreuve et de la ou des tâches demandées à l'élève.

Avant l'épreuve

- Détailler tout ce que l'enseignant doit prévoir avant l'administration de l'épreuve : organisation du local et assignation des postes de travail, préparation des fichiers de travail, réalisation des montages ou des pannes, disponibilité des matières premières ou des produits, etc.;
- Présenter les directives que l'enseignant doit donner aux élèves : assignation d'un poste de travail, présentation du cahier de l'élève, clarification des consignes, documentation permise, choix entre plusieurs projets, le cas échéant (voir Projets ou versions);
- Suggérer une durée selon la ou les tâches à réaliser. Si le temps pris pour réaliser une tâche n'est pas un critère d'évaluation, il est possible d'augmenter la durée prévue pour l'épreuve si cela permet à un élève de démontrer sa compétence. Toutefois, cette augmentation de temps doit être raisonnable et justifiée.

³⁷ Si l'épreuve est administrée à un groupe restreint d'élèves, l'établissement d'enseignement peut mettre en place des mesures particulières : détermination d'un horaire prévoyant la rotation des élèves, ajout d'examineurs, organisation de la formation pour les élèves qui ne sont pas en évaluation, etc.

Rubrique	Contenu
	<p style="text-align: center;">Pendant l'épreuve</p> <p>Inscrire l'information nécessaire concernant ce que l'enseignant doit prévoir et savoir en vue de l'administration de l'épreuve et ce dont il a besoin pour procéder à l'évaluation du travail de l'élève, notamment :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la liste des tâches à effectuer; • la description des différentes étapes de l'évaluation; • la détermination des moments d'arrêt exigés des élèves pour permettre à l'enseignant de procéder à des vérifications et d'évaluer un ou plusieurs critères : <ul style="list-style-type: none"> – prévoir différentes étapes d'évaluation si le produit, à la fin du processus de travail, ne porte pas de « traces » se prêtant à la vérification ou que l'enseignant désire s'assurer de la bonne marche tout le long de la réalisation du produit; – indiquer ces étapes clés de vérification dans le cahier de l'élève et s'assurer que les consignes soient évidentes et ne portent pas à interprétation. L'élève sait ainsi à quels moments il doit demander à l'enseignant de vérifier son travail; – limiter le nombre de ces arrêts, car des interventions trop fréquentes de l'enseignant peuvent affecter la concentration de l'élève en situation d'évaluation et la longueur de l'épreuve; • la description des aspects à vérifier à certaines étapes de travail; • l'indication des critères évalués par chaque tâche, activité ou question en lien avec la fiche d'évaluation; • tout autre renseignement utile à l'enseignant. <p style="text-align: center;">Après l'épreuve</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inscrire les tâches de l'enseignant après la séance d'examen, notamment : <ul style="list-style-type: none"> – le matériel, les produits et les documents à recueillir; – les fichiers ou données informatiques à détruire pour assurer la confidentialité de l'épreuve; – la notation à compléter; – l'information à fournir aux élèves (résultats et consignes en cas d'échec).
Corrigé de l'épreuve	<ul style="list-style-type: none"> • Inscrire tous les renseignements nécessaires à la correction de l'épreuve : <ul style="list-style-type: none"> – les réponses attendues, les tolérances et la pondération; – tout autre renseignement utile à l'enseignant. • Fournir la clé de notation, le cas échéant : <ul style="list-style-type: none"> – dans le cas des questions à réponse élaborée, suggérer de bonifier le corrigé des réponses des élèves jugées pertinentes après chaque administration de l'épreuve;
Annexes	<p>Au besoin, ajouter une ou des annexes qui permettront la mise en œuvre de l'évaluation : patrons; suggestions de projets, de pannes, de produits à réaliser; modèles à reproduire; etc.</p>

Grille d'observation

La grille d'observation est utile à l'enseignant lors de l'observation simultanée de plusieurs élèves. Dans certains cas, lorsque des éléments de la tâche ou de l'activité nécessitent une observation directe des gestes, des objets produits ou des résultats pendant le déroulement de l'épreuve, l'enseignant a recours à une grille d'observation pour faciliter sa tâche et éviter ainsi la manipulation de plusieurs fiches d'évaluation. L'élève s'arrête de lui-même aux moments prévus et bien indiqués dans le cahier de l'élève pour que l'enseignant puisse procéder à l'évaluation.

Sur cette grille, l'enseignant indique, vis-à-vis les éléments d'évaluation à observer, si le critère d'évaluation ou l'élément d'observation est satisfait. La grille d'observation se réalise et s'utilise en suivant les étapes ci-dessous.

Avant l'épreuve

- Reprendre, dans l'ordre, les étapes du déroulement de l'épreuve, les critères d'évaluation et les éléments d'observation qui font l'objet d'une vérification pendant l'épreuve (le fait de les présenter selon l'ordre de leur déroulement diminue les retours en arrière), les tolérances et la pondération. Il est aussi possible d'omettre la pondération sur la grille d'observation. Cette façon de faire offre l'avantage d'observer sans voir l'impact immédiat sur la pondération ce qui peut favoriser l'objectivité du jugement.
- Inscrire les critères communs à l'ensemble de la compétence ou faisant l'objet d'une règle de verdict, comme le respect des règles de santé et sécurité, au début ou à la fin de la grille d'observation.
- Inscrire, à la fin de la grille d'observation, les critères d'évaluation concernant la qualité du produit réalisé ou du service fourni.
- Noter, aux endroits appropriés, les mises en garde et les points à surveiller afin que la grille d'observation soit un document autonome pendant l'administration de l'épreuve.

Pendant l'épreuve

- Remplir la grille d'observation et appliquer, pour chaque critère d'évaluation, les tolérances indiquées.
- Noter toute remarque pertinente qui sert à justifier la perte des points pour un critère surtout s'il ne reste plus « de traces » après l'épreuve. Par exemple, pour un manquement grave aux règles de santé et de sécurité.

Après l'épreuve

- Reporter les résultats sur la fiche d'évaluation en utilisant l'information recueillie à l'aide de la grille d'observation.

L'exemple qui suit présente un extrait d'une grille d'observation. Elle provient du programme Pâtisserie pour la compétence *Confectionner des produits en chocolat*.

Pâtisserie – DEP 5297

Grille d'observation

Confectionner des produits en chocolat	Code : 409-374
--	----------------

Compétence 9

Noter toute réussite par un ✓ et tout manquement par un × vis-à-vis le nom de l'élève.	Noms des élèves									
OBSERVATIONS										
1. Définition du concept de décoration 1.1 Choix des motifs de décor appropriés à la commande 1.2 Choix des coloris en accord avec le thème	<input type="checkbox"/>									
2. Représentation de l'ensemble de la pièce 2.1 Esquisse représentative de l'ensemble de la pièce 2.2 Respect des proportions entre les éléments qui composent le décor 2.3 Agencement équilibré des formes	<input type="checkbox"/>									
3. Application des techniques de décoration et de finition 3.1 Application correcte de la méthode de travail au cornet 3.2 Application correcte de la méthode de travail à la poche 3.3 Reproduction fidèle des figures et des motifs de décor sur la pièce de pâtisserie	<input type="checkbox"/>									
4. Mise en valeur de la pièce de pâtisserie 4.1 Finition soignée – Propreté du travail – Régularité – Finesse 4.2 Présentation avantageuse	<input type="checkbox"/>									

Note pour l'enseignant : reporter les résultats sur la fiche d'évaluation.

Fiche de rétroaction

Il peut être utile d'utiliser une fiche de rétroaction pour une épreuve produite par un établissement d'enseignement, lors de la première passation, par exemple. Elle permet d'expliquer toute difficulté rencontrée et de proposer une solution. Si la rétroaction concerne des éléments prescrits par le Ministère (pondération, critères d'évaluation, seuil de réussite et règle de verdict), elle pourra lui être acheminée par la personne responsable dans l'établissement.

3.2 Épreuve écrite

Notation pour une épreuve écrite

Comme pour l'épreuve pratique, la notation est aussi dichotomique pour l'épreuve écrite (ou de connaissances pratiques). Cela permet de reconnaître l'acquisition d'une compétence au seuil attendu, selon l'importance relative de la pondération accordée à chacun des critères d'évaluation. Cette façon de faire respecte davantage l'approche par compétences que l'approche « traditionnelle » qui établissait le seuil de réussite par rapport à un nombre de questions réussies, par exemple 10 bonnes réponses sur 14. Avec cette façon de faire, il existe un risque de ne pas confirmer réellement la compétence de l'élève. Le tableau suivant présente un parallèle entre les deux approches, traditionnelle et par compétences.

Notation pour une épreuve écrite	
Approche traditionnelle (1986)	Approche par compétences (2003)
Le nombre de questions est fixé en fonction de la pondération du critère (par exemple, 15 points = 3 questions, 10 points = 2 questions, etc.	Le type et le nombre de questions varient en fonction de la complexité du critère d'évaluation.
Chaque question est de même valeur.	Les points reliés à un critère sont obtenus lorsque le nombre de bonnes réponses (exigence) est atteint.
Généralement, les questions font appel à la mémorisation ou au simple rappel de connaissances (niveau taxonomique peu élevé)	Les questions servent à simuler un contexte de travail à partir de mises en situation, d'études de cas, de résolutions de problèmes, etc. (niveau taxonomique plus élevé).
Le seuil de réussite est fixé en fonction du nombre de réponses réussies (par exemple, 8 bonnes réponses sur 10).	Le seuil de réussite est fixé en fonction de l'analyse des pondérations et des exigences du métier (par exemple, 80 points sur une possibilité de 100).

Rappelons que les critères d'évaluation retenus dans les spécifications et leur pondération sont en relation avec les exigences d'exercice de la compétence au seuil d'entrée sur le marché du travail. Pour respecter cette importance relative, le choix du type de question et le nombre de questions à poser pour chacun des critères doit la refléter. Voici quelques pistes de réflexion :

- les questions découlent de mises en situation qui simulent le contexte de travail;
- des photos, schémas, vidéos, etc. faisant appel à la réalité du métier viennent enrichir les questions;
- le choix du type de question est en lien avec le niveau taxonomique du critère d'évaluation et fait davantage appel à la compréhension que l'élève a d'une situation plutôt qu'à un simple rappel à la mémoire de connaissances apprises;

- le nombre de questions est suffisant pour vérifier l'atteinte du critère et ne relève pas de l'application d'une équation mathématique. Il s'agit donc de déterminer combien de questions vont permettre de juger de l'atteinte du critère en fonction de son niveau taxonomique et de son importance.

Exigences

Dans une épreuve écrite, les exigences se rapportent au nombre de questions ou d'éléments d'une question que l'élève doit réussir pour obtenir la totalité des points. En effet, il est possible de poser plus d'une question pour un même critère d'évaluation. L'élève obtient tous les points reliés à ce critère s'il remplit les conditions fixées, souvent exprimées sous forme de nombre de questions à réussir. Il est alors question d'exigences à respecter et non plus de tolérances. Par exemple, si pour un critère d'évaluation, il y a trois questions, l'exigence pourrait être de répondre correctement à deux questions sur trois.

En plus d'avoir une exigence, il est aussi possible de tolérer une marge d'erreur (tolérance) dans la réponse à une question. L'exemple suivant pour la compétence *Effectuer des prises de mesures et des calculs* du programme Carrelage présente une question avec une exigence (pour l'ensemble de la question) et une tolérance (pour la mise en situation 2).

Question en lien avec le critère 4.1 – Application correcte de formules mathématiques

QUESTION 5

Mise en situation 1

Si le coulage d'un panneau de terrazzo nécessite 40 % de la quantité d'un mélange, combien faut-il prévoir de mélanges pour couler 52 panneaux?

Réponse : _____

Mise en situation 2

Sachant qu'un contenant de 1 litre de scellant a permis de protéger 150 pieds carrés en 2 applications égales, combien doit-on prévoir de contenants de 1 litre pour couvrir 650 pieds carrés en 3 applications égales? (Arrondissez la réponse au litre supérieur)

Réponse : _____

Tolérance : +2 litres

Mise en situation 3

Combien de sacs de produits de pose faut-il prévoir pour carreler 1628 pieds carrés si un sac couvre 50 pieds carrés?

Réponse : _____

Exigence : Deux bonnes réponses pour la question 5

0 / 15

Note : Dans cet exemple, une marge d'erreur est acceptable pour la mise en situation 2. Il y a donc une tolérance. Deux bonnes réponses sont exigées pour que l'élève ait l'ensemble des points pour cette question.

Dans certains cas, il peut arriver que pour un même critère d'évaluation, il y ait plusieurs mises en situation ou questions qui ne se suivent pas nécessairement dans l'épreuve. Une grille de notation peut s'avérer alors utile pour faciliter la consignation des résultats. En voici un exemple une fois complété (aucun lien avec la question de l'exemple précédent).

Grille de notation									
Critères	Mises en situation						Exigence	Critère réussi	
	1		2		3			OUI	NON
	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON			
Critère 2.1 : exercice du jugement	x		x			x	2 OUI sur 3	x	
Critère 2.2 : précautions à prendre		x		x	x		2 OUI sur 3		x
Critère 3.1 : problèmes susceptibles d'être éprouvés		x	x		x		2 OUI sur 3	x	

3.3 Matériel complémentaire

Le matériel complémentaire désigne tout matériel nécessaire à la passation d'une épreuve et qui doit être préparé par l'enseignant. Il peut s'agir de plans, de devis de fabrication, de diapositives, de vidéos, de photos, de fichiers sur supports électroniques, etc.

Dans le cas d'une épreuve ministérielle, le Ministère fournit aux établissements d'enseignement le matériel complémentaire, ou donne des consignes pour le préparer, en plus de l'épreuve elle-même.

3.4 Versions d'épreuves ou projets

Pour permettre une reprise de l'évaluation sans que l'élève répète la même tâche ou pour éviter qu'une tâche soit apprise de façon répétitive en vue de l'évaluation de sanction, il est recommandé de prévoir plus d'une version d'épreuve pouvant être utilisée en cas de reprise ou pour varier l'épreuve initiale.

De façon générale, au moins deux versions d'une épreuve (évaluation et reprise) sont nécessaires. Chaque version est complète et indépendante et comprend toutes les sections d'une épreuve. La tâche prescrite doit être complexe et faire appel à tous les éléments de la compétence retenus aux fins de la sanction. Il est entendu que les tâches ou les activités dans les diverses versions doivent être différentes, mais de complexité équivalente afin de s'assurer de la fidélité de l'instrument d'évaluation.

Il est aussi possible de présenter, dans une seule version, plusieurs projets différents et laisser à l'enseignant le choix d'utiliser l'un ou l'autre au moment de l'évaluation aux fins de la sanction. Cette approche implique que le cahier de l'enseignant, le cahier de l'élève, la fiche d'évaluation demeurent inchangés quel que soit le projet choisi. Seuls les documents afférents pourraient différer (plans, recettes, plaintes de clients, etc.).

Voici deux exemples qui permettent de présenter différents projets de complexité équivalente dans une seule version :

Un premier exemple pour la compétence *Confectionner des entremets modernes* du programme d'études Pâtisserie. L'enseignant pourrait choisir deux entremets à faire réaliser par les élèves parmi une liste suggérée de différents entremets (dans le cahier de l'enseignant), dont un à base de mousse et un autre à base de ganache et de crème au beurre. Advenant une reprise, l'enseignant n'aurait qu'à faire préparer un ou des entremets différents de ceux de l'évaluation.

Un autre exemple pour la compétence *Réparer un appareil audio analogique* du programme d'études Réparation d'appareils électroniques audiovisuels. L'enseignant pourrait choisir parmi une liste suggérée de problèmes de fonctionnement ou de plaintes de clients. Advenant une reprise, l'enseignant n'aurait qu'à faire réparer un appareil présentant un problème différent de celui de l'évaluation. Cette méthode permet aussi de présenter différentes situations d'évaluation aux élèves.

3.5 Volets d'une épreuve, parties, tâches et étapes

Quelle est la différence entre les termes volets, parties, tâches et étapes qu'il est possible d'utiliser dans une épreuve? Les termes **volet** et **partie** sont utilisés pour désigner des « sections » distinctes d'une épreuve qui peuvent se dérouler ou non lors d'une même séance d'évaluation. La principale distinction dans l'utilisation de ces deux termes réside dans le fait qu'une épreuve divisée en volets comprend un seuil de réussite global pour la compétence alors qu'une épreuve en deux parties³⁸ devrait contenir un seuil de réussite distinct pour chaque partie. Il arrive qu'en plus on constate la présence d'un seuil de réussite global. Dans une telle situation, il devient parfois difficile de trancher entre le succès ou l'échec. En effet, un élève peut échouer une partie, mais atteindre le seuil de réussite pour l'ensemble de la compétence. De plus, l'utilisation de seuils de réussite distincts entraîne un plus grand risque d'échec puisqu'il suffit parfois de la perte de 10 points dans une partie pour entraîner un échec à l'épreuve. Il faut donc éviter l'utilisation de seuils de réussite différents pour chacune des parties d'une épreuve. Voici quelques exemples d'utilisation des termes volet et partie.

Pour évaluer la compétence *Appliquer des procédés de soins d'assistance* du programme d'études Assistance à la personne en établissement de santé, l'épreuve pratique comporte les deux volets suivants : 1) l'élève doit donner un bain à une personne semi-autonome; 2) l'élève doit donner un bain à une personne en perte d'autonomie totale. Le seuil de réussite est de 80 points.

Pour évaluer la compétence *Choisir les matériaux et produits d'installation* pour le programme Carrelage, l'épreuve écrite comporte les deux volets suivants : 1) vérification de la capacité de l'élève à choisir des matériaux et des produits d'installation; 2) vérification de la capacité de l'élève à utiliser les différentes sources de documentation fournies par les fabricants. Le seuil de réussite est de 80 points.

Pour évaluer la compétence *Prévenir et contenir l'infection* du programme Santé, assistance et soins infirmiers, la première partie de l'épreuve sert à la vérification de savoirs tandis que dans la deuxième, l'élève doit procéder à la réfection d'un pansement. Le seuil de réussite pour la partie écrite est de 40 points sur 50 tandis que le seuil de réussite pour la partie pratique est de 45 points sur 50. Pour obtenir un verdict de « succès », l'élève doit réussir les deux parties.

³⁸ Étant donné qu'il faut prévoir suffisamment de critères et de points dans chaque partie pour être capable de déterminer un seuil de réussite pour l'ensemble de l'épreuve, il est peu probable qu'il puisse y avoir plus de deux parties.

Le terme **tâche** peut être utilisé si plus d'une production fait l'objet d'une épreuve. Même si les tâches sont distinctes, elles doivent être complémentaires aux fins de la reconnaissance de la compétence. Et si elles sont indépendantes l'une de l'autre, elles peuvent être administrées à des moments différents. La description de l'épreuve fournie dans le référentiel pour l'évaluation des apprentissages peut en proposer quelques-unes.

Par exemple, pour la compétence Construire et réparer des ouvrages simples en blocs et en briques du programme d'études Briquetage-maçonnerie, deux tâches différentes peuvent être demandées à l'élève : 1) ériger un ouvrage en briques comportant une ouverture; 2) fermer l'ouverture de l'ouvrage préalablement érigé.

Si le produit, à la fin du processus de travail, ne porte pas de « traces » se prêtant à la vérification ou que l'enseignant désire s'assurer de la bonne marche tout le long de la réalisation du produit, il doit prévoir différents arrêts ou **étapes** d'évaluation. À n'importe quelle étape, il peut vouloir vérifier l'état d'un produit (par exemple, au cours de l'usinage d'une pièce) ou le processus de réalisation parce que, par exemple, une étape ultérieure risquerait de masquer un aspect du produit. Il peut également exiger un arrêt pour vérifier des aspects liés à la santé et à la sécurité, aux règles d'hygiène et de salubrité alimentaire, etc. L'utilisation d'étapes dans une épreuve sous-entend un certain ordre chronologique à suivre.

Ces étapes clés de vérification sont inscrites dans la section « Description de l'épreuve » du cahier de l'enseignant et du cahier de l'élève. Ce dernier sait ainsi à quels moments il doit convoquer l'enseignant aux fins de vérification. Ces étapes doivent être essentielles. Il faut en limiter le nombre, car des interventions trop fréquentes de l'enseignant peuvent affecter la concentration de l'élève en situation d'évaluation et la longueur de l'épreuve.

Autres considérations

Pour une épreuve comportant une partie pratique et une partie écrite, une seule fiche d'évaluation est utilisée. Cette fiche peut comporter une règle de verdict pour cibler les critères incontournables et fixe un seuil de réussite pour l'ensemble de la compétence selon les spécifications.

En cas de reprise pour une épreuve en plusieurs parties, une consigne dans le cahier de l'enseignant et celui de l'élève doit spécifier ce qui arrive à la personne qui n'atteint pas le seuil de réussite. Par exemple, la consigne pourrait se lire comme suit : « En cas d'échec à une partie, seule la partie échouée pourrait être reprise. » Il en va de même pour une épreuve qui comporte des tâches distinctes pouvant être administrées à des moments différents. La consigne pourrait se lire comme suit : « En cas d'échec, seule la tâche échouée pourrait être reprise. »

Rappelons que le jugement professionnel de l'enseignant doit s'exercer dans tous les cas où il n'y a pas d'indication précise dans la description de l'épreuve au regard du niveau de réussite à atteindre s'il y a des parties d'épreuve ou de ce qui doit être repris (tâche ou partie) en cas d'échec. Cependant, la décision qui sera prise doit respecter les caractéristiques fondamentales d'une compétence. L'avis de l'équipe programme ou d'une personne spécialisée en évaluation peut être utile.

Dans un programme d'études professionnelles, le choix de traduire une compétence en situation³⁹ présuppose l'intention formelle de mettre l'accent :

- sur l'engagement de l'élève dans une démarche :
 - qui a du sens pour la personne, qui lui permet de mettre sa marque personnelle dans l'acquisition d'une compétence plutôt que la recherche de la performance;
 - qui s'accompagne d'éléments réflexifs propres à un cheminement professionnel;
 - qui se réalise en différentes étapes associées à une situation professionnelle;
- sur le développement personnel et professionnel, soit:
 - une prise de conscience, à différents moments en cours de démarche, des exigences personnelles pour se développer et s'adapter dans le monde professionnel.

La compétence traduite en situation contribue davantage au développement personnel des individus et permet de mieux prendre en considération des dimensions profondes de leur personnalité, telles que les valeurs et les attitudes, qui débordent du cadre de comportements bien circonscrits, faciles à prévoir et à observer. Ainsi, compte tenu des différences individuelles, il est généralement impossible de s'assurer que tous les élèves pourront arriver à des résultats d'apprentissage identiques, d'où une ouverture plus grande sur le plan pédagogique.

4.1 Nouvelle formulation de la compétence

Dans sa nouvelle présentation (2008), la compétence traduite en situation comprend :

- l'énoncé de la compétence qui résulte de l'analyse de la situation de travail, des orientations et des buts généraux de la formation professionnelle ainsi que d'autres déterminants;
- les éléments de la compétence qui mettent en évidence les éléments essentiels de la démarche et permettent une meilleure compréhension de celle-ci quant à l'intention de mettre l'accent sur un cheminement personnel. Chaque élément reprend des étapes qui sont des moments clés propices à la progression de l'élève dans l'acquisition de la compétence.
- la situation de mise en œuvre de la compétence qui décrit, dans ses grandes lignes, la situation de vie professionnelle dans laquelle l'élève peut acquérir la compétence visée. La situation de mise en œuvre de la compétence est en relation directe avec les éléments de la compétence et permet d'étayer la démarche formulée;
- *les critères d'engagement dans la démarche* qui décrivent les exigences que l'élève doit respecter au regard de sa démarche. Ils portent sur la façon d'agir personnelle et non sur l'obtention de résultats communs pour tous.

³⁹ Pour plus d'information, un chapitre du *Guide de conception et de production d'un programme d'études professionnelles* traite particulièrement de la nouvelle présentation de la compétence traduite en situation (à paraître en 2008). En mai 2009, il n'y a pas de programme d'études avec cette nouvelle présentation des compétences.

Un exemple de compétence traduite en situation, *Se situer au regard de sa vie professionnelle*, est présenté ci-après.

Exemple de compétence traduite en situation

Vie professionnelle

Code : 000000

Compétence 1

Durée d'apprentissage 30 h

Compétence traduite en situation

Énoncé de la compétence

Se situer au regard de sa vie professionnelle

Contexte de réalisation

- Au moment d'une démarche d'orientation ou de réorientation professionnelle.
- À l'aide de données à jour sur le métier et la formation.
- Au contact de personnes ressources du milieu de travail.

Éléments de la compétence	Situation de mise en œuvre de la compétence	Critères d'engagement dans la démarche
1. Explorer le métier et la formation.	<ul style="list-style-type: none"> - s'informer sur le métier; - s'informer sur la formation initiale et la formation continue requises pour exercer le métier; - inventorier les habiletés, attitudes, connaissances et valeurs nécessaires pour pratiquer le métier. 	<ul style="list-style-type: none"> • Collecte d'information pertinente.
2. Comparer les exigences du métier avec son profil personnel.	<ul style="list-style-type: none"> - établir un bilan de ses habiletés, de ses aptitudes, goûts, valeurs et intérêts, en mettant à profit ses expériences antérieures, le cas échéant; - analyser les écarts entre les exigences du métier et son profil personnel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en évidence de ses forces et de ses limites.
3. Faire le point quant aux résultats de sa réflexion.	<ul style="list-style-type: none"> - déterminer des moyens pour pallier les écarts; - prendre une décision quant à son cheminement professionnel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Détermination d'un cheminement de carrière réaliste, à court et moyen termes. <p>Et de façon itérative :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prise de conscience de l'évolution de ses perceptions du métier et de la formation.

L'engagement de l'élève dans l'acquisition et la démonstration de la compétence :

- exige de sa part une démonstration concrète de son implication dans des activités de groupe, des projets, des échanges, etc.;
- implique de sa part une réponse appropriée aux exigences et aux activités demandées ainsi qu'aux différents échanges organisés;
- se traduit aussi par un processus de réflexion au regard des activités réalisées afin de prendre conscience du chemin parcouru.

Un ou des critères d'engagement dans la démarche sont présentés pour chacun des éléments de la compétence et sont en relation avec la situation de mise en œuvre de la compétence. Ils décrivent les exigences, observables et mesurables, qui permettent tout au long de l'apprentissage, selon le contexte de réalisation et la situation de mise en œuvre de la compétence, de porter un jugement sur son acquisition. Les critères d'engagement dans la démarche sont de deux types :

- certains critères sont associés à chacun des éléments de la compétence; ils portent sur les aspects essentiels et témoignent de l'engagement de la personne dans chacune des étapes de la démarche;
- d'autres critères d'engagement ont une nature itérative et exigent d'être utilisés plus d'une fois au cours de l'acquisition de la compétence; ils sont donc susceptibles d'être évalués plus d'une fois durant la formation. Ainsi, des temps choisis par l'enseignant en cours de démarche pourront permettre de faire des « arrêts sur image » et de recueillir de l'information sur le cheminement en cours et sur le chemin parcouru.

Lors de la sanction pour une compétence traduite en situation, l'enseignant se prononce au regard de l'engagement de l'élève tout au long de la démarche de formation. L'évaluation requiert des indices de cheminement, des traces, relevées à différents moments pendant la formation. Les spécifications indiquent alors les critères d'évaluation qui doivent être pris en compte.

Le jugement professionnel de l'enseignant s'exerce en lien avec les exigences reflétant l'engagement et le chemin parcouru en fonction des spécifications prescrites. Conséquemment, l'évaluation est continue, c'est-à-dire qu'elle se réalise à ce qu'il est convenu d'appeler « des moments-clés » de prise d'information sur les éléments de la compétence en vue de témoigner du cheminement de l'élève. Ces moments et les critères d'évaluation sont connus et compris des élèves.

À titre d'exemple, le critère d'évaluation « Établit un bilan de son profil personnel en fonction des exigences du métier », pour l'élément de la compétence « Comparer les exigences du métier avec son profil personnel » ne signifie pas uniquement qu'un bilan doit être produit. L'évaluation se traduit ici par la production d'une analyse conforme aux attentes spécifiées pour permettre de juger de l'acquisition de la compétence. (Adapté de MELS, 2005, p. 50)

Les données à présenter sur un sujet peuvent être recueillies au cours d'une discussion, d'une recherche d'information, d'une rencontre, d'une conférence, d'une réflexion, etc. Elles seront inscrites dans un journal de bord, un portfolio, un rapport, des fiches de travail, etc. selon les ressources personnelles de l'élève et celles mises à sa disposition.

4.2 Présentation d'une épreuve aux fins de la sanction

Le tableau ci-dessous présente les sections et composantes d'une épreuve pour une compétence traduite en situation. Généralement, une seule version d'épreuve est nécessaire. Advenant le cas contraire, les suggestions de la section 3.4, *Parties d'une épreuve, étapes et tâches*, pourraient s'appliquer.

Compétence traduite en situation Composantes et rubriques suggérées⁴⁰	
Sections	Composantes suggérées
Cahier de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> • Page de présentation • Renseignements généraux • Consignes pour l'enseignant : • Annexes, le cas échéant
Grille d'observation	<ul style="list-style-type: none"> • Bloc pour l'identification des élèves évalués • Critères d'évaluation • Éléments d'observation • Tolérances, le cas échéant • Cases à cocher
Fiche d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Bloc de renseignements pour l'identification de l'élève et du centre • Seuil de réussite • Verdict (succès ou échec) • Date de l'évaluation • Signature de l'enseignant • Phase, le cas échéant • Éléments de compétence • Indicateurs • Critères d'évaluation avec cases à cocher oui/non • Seuil de réussite (en exigence) avec cases à cocher oui/non, le cas échéant • Bloc pour consigner les remarques de l'enseignant
Fiche de rétroaction, le cas échéant	<ul style="list-style-type: none"> • Bloc de renseignements • Évaluation de l'épreuve : <ul style="list-style-type: none"> - Présentation du matériel de l'épreuve - Contenu de l'épreuve - Passation de l'épreuve
Cahier de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> • Page de présentation • Consignes et renseignements • Information sur la notation • Description de l'épreuve • Annexes et fiches de travail, le cas échéant
Grille de suivi d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Indicateurs • Critères d'évaluation • Éléments d'observation

⁴⁰ Il est préférable d'élaborer les différentes composantes d'une épreuve dans l'ordre suivant : cahier de l'élève et fiches de travail, le cas échéant; fiche d'évaluation et grille de suivi d'évaluation; cahier de l'enseignant et grille d'observation, le cas échéant.

Cahier de l'élève

Le cahier de l'élève lui est remis au début de la formation. Il contient l'information nécessaire au déroulement général de l'épreuve. Voici ce que doit contenir le cahier de l'élève.

Rubrique	Contenu
Page de présentation	Inscrire le titre du programme d'études et son code; le titre de la compétence et son code; la date de conception; la version de l'épreuve; le seuil de réussite.
Consignes et renseignements	<ul style="list-style-type: none">• Informer l'élève de l'objet de l'évaluation.
Description de l'épreuve	<ul style="list-style-type: none">• Expliquer le déroulement de l'évaluation en fonction des situations de mise en œuvre de la compétence.• Inscrire les moments clés de vérification et s'assurer que les consignes soient évidentes et ne portent pas à interprétation.• Indiquer les documents que l'élève doit remettre après chaque activité ou les attentes pendant une activité.
Annexes et fiches de travail	<ul style="list-style-type: none">• Au besoin, insérer des annexes.• Insérer des fiches de travail pour que l'élève puisse répondre à certaines demandes. Par exemple, consigner par écrit certaines données, répondre à des questions, effectuer un bilan, etc. Ces fiches font partie intégrante de l'épreuve et doivent être remises aux fins de correction.

Fiche d'évaluation

La fiche d'évaluation est utile à l'enseignant au moment où il évalue un élève. Elle constitue l'instrument officiel pour la consignation des résultats et est conservée au dossier de l'élève. La fiche d'évaluation comprend principalement des composantes obligatoires provenant des spécifications :

- situations retenues;
- indicateurs et critères d'évaluation retenus et critères pointés par rapport au seuil de réussite;
- seuil de réussite.

Étapes d'élaboration

- Inscrire les données générales : titre du programme d'études et code; titre de la compétence et code.
- Prévoir un bloc de renseignements pour l'identification de l'élève et du centre.
- Prévoir un bloc pour le verdict : seuil de réussite, résultat de l'élève et verdict sous la forme de succès ou d'échec, date de passation et signature de l'enseignant.



- Reprendre les indicateurs et les critères d'évaluation retenus provenant des spécifications.
- Ajouter des éléments d'observation et des cases à cocher (OUI – NON) lorsque le critère a besoin d'être précisé davantage.
- Ajouter les exigences quant au nombre d'éléments à réussir pour chaque critère et qui font en sorte que l'élève n'échoue pas le critère, le cas échéant.
- Prévoir un espace pour consigner les résultats de façon dichotomique, sous la forme de cases à cocher OUI ou NON.
- Inscrire le seuil de réussite tel que libellé dans les spécifications et prévoir un espace pour indiquer le total des OUI et des NON.
- Inscrire le verdict final sous la forme de succès ou d'échec.
- Prévoir un endroit pour les remarques.

Grille de suivi d'évaluation

La grille de suivi d'évaluation est facultative et remise à l'élève au début de l'évaluation pour lui permettre de suivre la réalisation des activités à mesure qu'elles se déroulent. Il ne s'agit pas d'une grille d'autoévaluation, puisqu'aux fins de la sanction, seul l'enseignant émet le verdict final. L'élaboration de la grille de suivi de l'évaluation comprend les étapes suivantes :

- Inscrire les données générales : titre du programme d'études et code; titre de la compétence et code; nom de l'élève et code permanent; date de l'épreuve, etc.
- Reprendre les indicateurs et les critères d'évaluation en utilisant le « je » pour que l'élève se sente concerné;
- Ajouter des cases à cocher (oui/non) vis-à-vis de chaque élément d'observation.
- Inscrire le seuil de réussite tel que libellé dans les spécifications.
- Inscrire la règle de verdict, le cas échéant.
- Prévoir un endroit pour les remarques.

L'exemple qui suit présente un extrait de grille de suivi d'évaluation pour la compétence *S'intégrer à la vie professionnelle*.

Compétence 1

Extrait de grille de suivi d'évaluation

Nom de l'élève : _____

Oui Non

1. J'ai exploré le métier et la formation1.1 J'ai recueilli de l'information pertinente sur le métier 1.2 J'ai recueilli de l'information pertinente sur la formation 2. J'ai comparé les exigences du métier avec mon profil personnel2.1 J'ai établi un bilan de mon profil personnel en fonction des
exigences du métier 3. J'ai fait le point quant aux résultats de ma réflexion3.1 J'ai fait état de la progression des résultats de ma démarche..... 4. Je me suis situé au regard de la vie professionnelle4.1 Je me suis fixé des objectifs de carrière.....

Total : ___ ___

Seuil de réussite : 3 des 5 critères d'évaluation, dont les critères 2.1 et 4.1 pour que l'on considère la compétence acquise.Remarques : _____

_____**Cahier de l'enseignant**

Le cahier de l'enseignant contient tous les renseignements concernant la préparation et le déroulement de l'épreuve. Il est élaboré après le cahier de l'élève. Lorsqu'elle est disponible, la description de l'épreuve du *Référentiel pour l'évaluation des apprentissages* fournit plusieurs indications utiles à l'enseignant. Voici ce que doit contenir ce cahier.

Rubrique	Contenu
Page de présentation	Inscrire le titre du programme d'études et son code; le titre de la compétence et son code; la version de l'épreuve; la date de conception; la stratégie d'évaluation; le seuil de réussite et la règle de verdict, le cas échéant.
Renseignements et consignes	<p>Préciser l'objet de l'épreuve et ce qui est nécessaire pour la réalisation des différentes activités (documents, données, personnes ressources, visites à organiser, etc.).</p> <p>Comme l'évaluation est continue, cette partie est élaborée selon les situations de mise en œuvre de la compétence et les critères d'évaluation retenus aux fins de la sanction. Il est important d'informer les élèves des dates retenues pour les différents moments d'évaluation, de remises des fiches de travail, de discussions de groupe, etc.</p>

Pendant la formation

Inscrire l'information nécessaire concernant ce que l'enseignant doit prévoir pour procéder à l'évaluation, notamment :

- les documents à fournir aux élèves;
- les dates retenues pour la remise des fiches de travail ou d'autres documents;
- tout autre renseignement utile à l'enseignant.

Pendant la formation ou le stage

Pour chaque situation, inscrire l'information nécessaire concernant ce que l'enseignant doit prévoir pour procéder à l'évaluation, notamment :

- la liste des activités ou des tâches à effectuer;
- la description des aspects à vérifier à certaines étapes de la formation;
- l'indication des critères évalués par chaque tâche ou activité en lien avec la fiche d'évaluation;
- les documents à fournir aux élèves;
- les documents à recueillir;
- tout autre renseignement utile à l'enseignant.

À la fin de la formation ou après le stage

- Inscrire les tâches de l'enseignant à la fin de la formation, notamment :
 - les documents à recueillir;
 - la notation à compléter;
 - l'information à fournir aux élèves (résultats et consignes en cas d'échec).
- Au besoin, ajouter une ou des annexes qui permettront la mise en œuvre de l'évaluation.

Grille d'observation

La grille d'observation permet à l'enseignant de consigner les éléments observables se rapportant à la participation et l'engagement de l'élève pendant la formation. Ces éléments observables se rapportent à diverses activités pour lesquelles il ne reste « pas de traces », lors des discussions, par exemple. Sur cette grille, l'enseignant indique si chaque élève a satisfait aux critères d'évaluation qui font l'objet d'une observation directe. La grille d'observation se réalise en suivant les étapes ci-dessous.

Avant l'évaluation

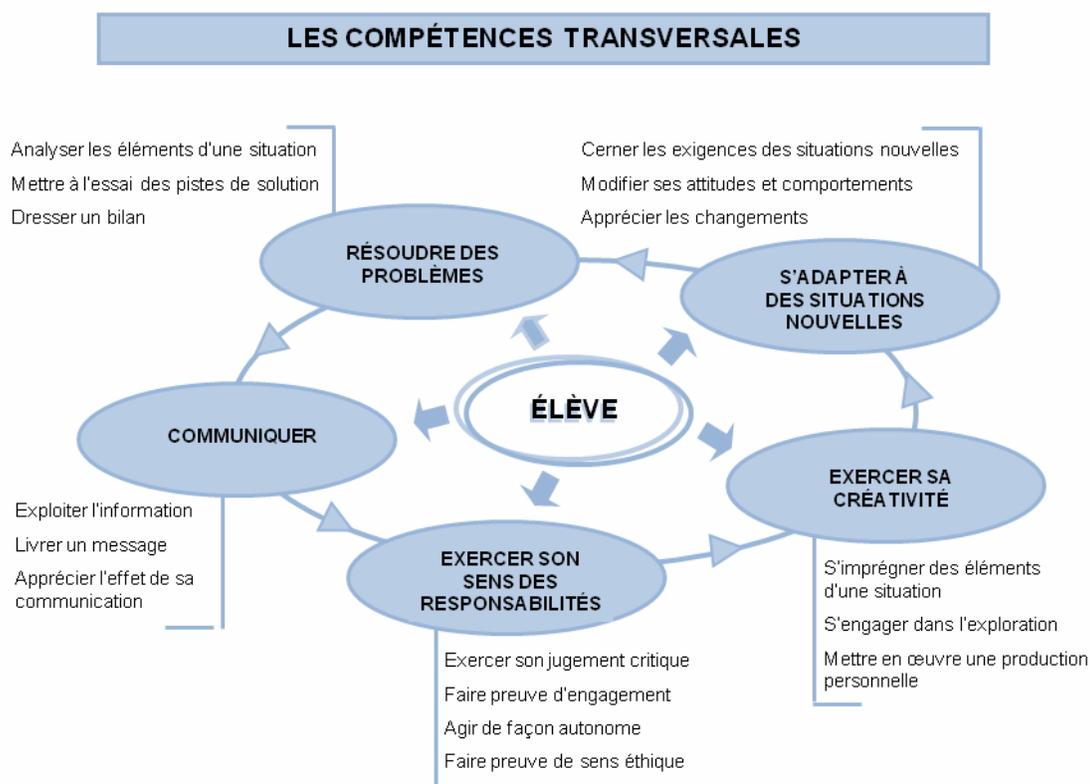
- Reprendre, dans l'ordre du déroulement des activités de travail de l'élève, les critères qui font l'objet d'une évaluation pendant la réalisation de l'activité.
- Inscrire les noms des élèves.

Après l'évaluation

- Remplir les fiches d'évaluation en utilisant l'information recueillie à l'aide de la grille d'observation.

Les milieux de formation menant au marché du travail sont particulièrement préoccupés par les attitudes professionnelles des élèves. Leur volonté de répondre aux exigences des employeurs a fait en sorte que diverses stratégies ont déjà été mises en place afin de développer chez l'élève de grandes capacités touchant son développement professionnel et personnel et plus précisément, son employabilité.

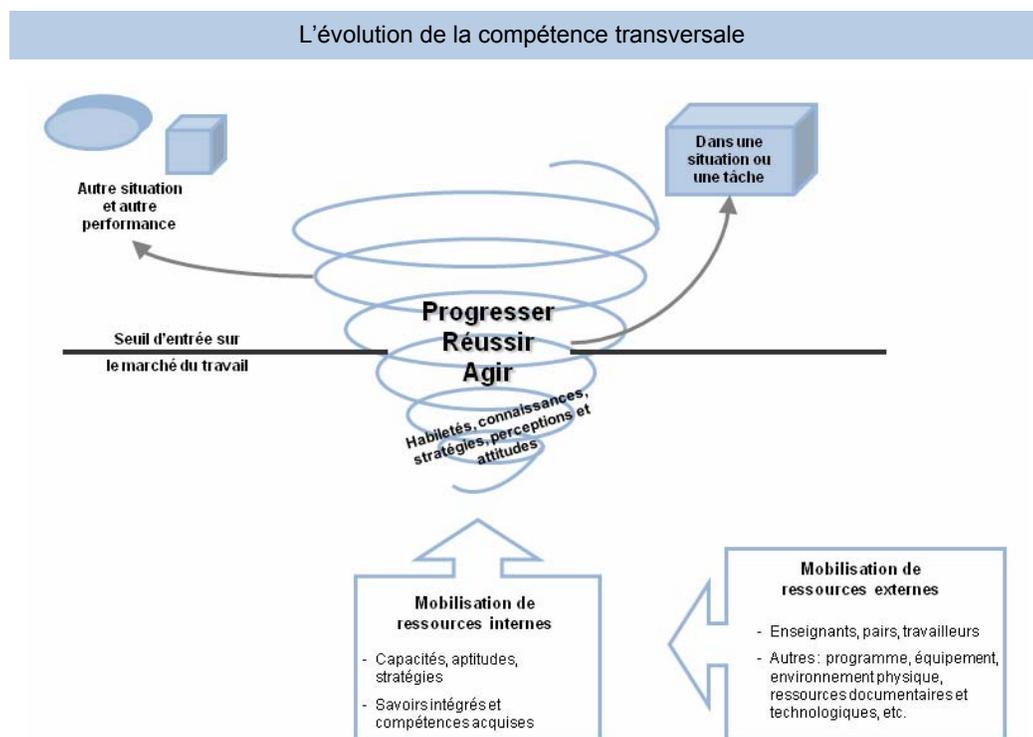
Ces capacités, de par leur caractère générique, et parce qu'elles sont sollicitées tant en situation de travail que dans la vie courante, sont appelées à être développées tout au long de la formation. Ces capacités, appelées compétences transversales dans le monde de l'éducation, sont prises en compte dès le début de la scolarisation à travers le *Programme de formation de l'école québécoise*⁴¹. Dans une perspective qualifiante pour le marché du travail, pour la vie professionnelle et personnelle, leur portée a été élargie et leur nombre réduit. Des neuf compétences transversales à la formation générale au secondaire, cinq ont été retenues à la formation professionnelle et à la formation collégiale. Elles intègrent des apprentissages réalisés auparavant, sont plus amples et complexes. Certaines portent des valeurs propres au marché du travail alors que d'autres sont des habiletés intellectuelles. Elles touchent à divers aspects (social, cognitif et affectif) du développement de l'élève. Elles sont présentées dans la figure suivante et intégralement à l'annexe 8.



⁴¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire, Direction de la formation générale des jeunes, version approuvée, Québec, 2006.

La présence nouvelle et formelle des compétences transversales à la formation professionnelle fait en sorte qu'elles demandent aux enseignants de se situer dans le changement qu'il leur est proposé. Ainsi, ce chapitre vise à présenter des pistes de travail et à susciter la réflexion. Pour ce faire, une attention particulière est accordée à une démarche de mise en œuvre : appropriation, intégration, développement et évaluation des compétences transversales en cours d'apprentissage et en fin de formation.

Il faut rappeler que la prise en compte des compétences transversales⁴² dans les programmes d'études se fait sur une base volontaire, par chaque centre de formation, et que leur développement ne fait pas l'objet d'une évaluation aux fins de la sanction. Leur évaluation est essentiellement abordée sous l'angle de l'aide à l'apprentissage, comme un moyen pour favoriser leur développement et, par le fait même, comme un levier qui consolide le développement des compétences « techniques » d'un programme d'études. Comme pour les autres compétences du programme d'études, la compétence transversale a pour base le même pouvoir d'agir, de réussir et de progresser et elle permet essentiellement de transposer dans différentes situations, des connaissances, des stratégies, des habiletés, des attitudes, etc. acquises dans un contexte particulier, contexte partagé avec une ou d'autres compétences auxquelles elle est intégrée. Cependant, au contraire des autres compétences du programme d'études, leur niveau d'acquisition n'est pas fixé par un seuil déterminé. La représentation l'évolution de la compétence transversale du schéma suivant permet de constater qu'elle ne se développe selon un seuil de réussite attendu.



⁴² Un premier document produit par le Ministère sous la forme d'un tiré à part, présente chacune des composantes des compétences transversales et un autre, sous la forme d'une fiche d'information, porte sur l'évaluation des compétences transversales afin de répondre à certaines questions. Ces documents peuvent être téléchargés à l'adresse suivante : [http://www.ticfp.qc.ca] sous Compétences transversales – Expérimentations.

À titre d'exemple, la compétence transversale *S'adapter à des situations nouvelles* est présentée ci-dessous et chacune des composantes est expliquée à la page suivante. L'annexe 8 présente les cinq compétences transversales.

S'ADAPTER À DES SITUATIONS NOUVELLES

Note : le chiffre placé au début de chacune des composantes renvoie à leur description à la page suivante.

- 4** Savoir composer avec un certain degré de nouveauté et de changement est devenu une nécessité. Afin de répondre aux exigences croissantes en matière de productivité et de qualité, la capacité de s'adapter à des situations nouvelles devient une priorité pour chacun, une condition essentielle pour prendre sa place dans ce monde en mouvance.

La formation professionnelle doit aider l'élève à démontrer une attitude réceptive face aux situations nouvelles. L'élève doit tout d'abord se sentir concerné, interpellé par les changements et il peut déceler des changements en demeurant attentif à tout ce qui se passe, aux propos des autres intervenants, et à ce que les médias et l'actualité rapportent dans le champ de sa pratique. Une fois la source de changement ciblée, l'élève doit également être en mesure, au terme d'une analyse, de développer un point de vue au regard de la situation nouvelle, de même que de déterminer et d'expérimenter des moyens pour y faire face. Ces moyens permettront de composer avec le changement adéquatement. Dans tous les cas, l'élève aura besoin d'un temps d'accommodation ou d'acclimatation au changement afin de modifier des attitudes et des comportements. Enfin, les situations nouvelles n'étant pas des éléments isolés, elles sont appelées à se reproduire souvent durant la vie professionnelle et personnelle de l'élève. Ainsi, pour y faire face, l'élève devra être en mesure de se donner des moyens de maintenir à jour ses connaissances, d'établir un réseau de contacts professionnels et personnels, de se garder informés de l'actualité de son champ de pratique. La préoccupation pour la formation continue dans son domaine sera essentielle.

S'adapter à des situations nouvelles amène l'élève, seul ou en coopération, à :

2 **Cerner les exigences des situations nouvelles**

Observer son environnement • Prendre conscience des changements • Analyser les situations nouvelles

2 **Modifier ses attitudes et ses comportements**

Inventorier et mettre à l'essai de nouvelles attitudes et de nouveaux comportements • S'ouvrir à de nouvelles réalités • Adopter une attitude positive face au changement



2 **Apprécier les changements**

Effectuer un retour sur les étapes franchies et les moyens utilisés • Dégager les éléments de réussite et analyser les difficultés éprouvées

3 **Critères d'évaluation du développement de la compétence**

- Manifestation d'ouverture
- Analyse juste des situations
- Mise en œuvre de moyens permettant une adaptation harmonieuse
- Appréciation réaliste des changements

Composantes de la compétence transversale

Note : le rappel placé à la fin de chacune des composantes renvoie à la composante de la page précédente.

Texte descriptif (voir le point 4)

- Précise la place de la compétence dans la vie professionnelle, sociale et personnelle de l'élève.
- Décrit ce qui est attendu de l'élève au regard du développement de la compétence.
- Présente une particularité, pour toutes les compétences transversales, liée à la coopération : son développement amène l'élève, seul ou en coopération, à ... [selon la compétence transversale]. Ainsi, certains apprentissages devraient favoriser une mise en relation avec les autres et une ouverture à la coopération.

Énoncé de la compétence (voir le point 1)

- Présente une synthèse de la compétence à développer.
- Précise une intention à poursuivre à l'intérieur d'autres compétences du programme d'études.
- Indique la cible globale de l'apprentissage.

Éléments de la compétence et sous-éléments (voir les points 2)

- Permettent de cerner les principaux aspects de la compétence.
Sont élaborées en fonction d'un processus de développement ou de produits. Quatre compétences sont présentées selon un processus de mise en œuvre : Communiquer, Exercer sa créativité, Résoudre des problèmes et S'adapter à des situations nouvelles. La compétence Exercer son sens des responsabilités présente quatre résultats distincts : exercer son jugement critique, agir de façon autonome, faire preuve d'engagement et faire preuve de sens éthique.
- Sont d'une portée parfois plus large, parfois plus restreinte.

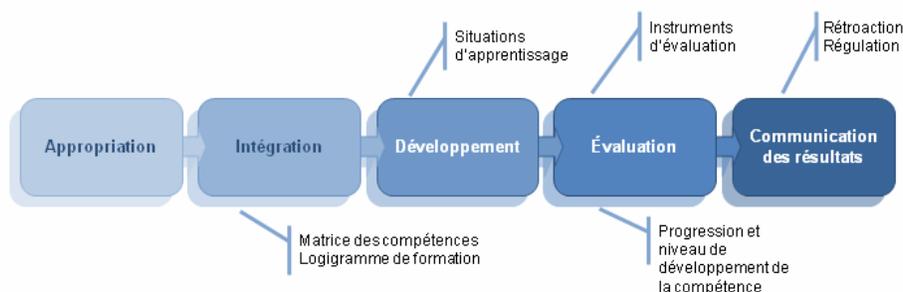
Critères d'évaluation (voir le point 3)

- Fournissent des pistes pour juger du développement de la compétence en aide à l'apprentissage.
- Peuvent s'appliquer pour un ou plusieurs éléments de la compétence, pour un ou plusieurs sous-éléments de la compétence, ou en fonction de l'ensemble de la compétence.

Note : la compétence transversale n'a pas de contexte de réalisation propre à sa mise en œuvre. Elle se déploie à travers les mêmes contextes (tâches ou situations) des autres compétences du programme d'études.

La démarche suivante facilite la prise en compte des compétences transversales : appropriation, intégration, développement et évaluation. Elles s'inscrivent plus largement au cœur du processus de planification des activités d'apprentissage et d'évaluation. Le schéma ci-dessous présente les phases de mise en œuvre dans une séquence logique, mais qui ne sont pas pour autant linéaires. Chacune des phases est reprise dans les sections qui suivent.

Processus de mise en œuvre des compétences transversales



5.1 Appropriation des compétences transversales

Appropriation

L'appropriation des compétences transversales se réalise d'entrée de jeu par l'équipe centre ou l'équipe programme. Par la suite, sur une base volontaire, c'est également en équipe que s'effectuera le choix de prendre en compte, une ou plusieurs compétences transversales dans la formation. Les buts du programme d'études, les orientations de l'établissement d'enseignement, les valeurs, les exigences du métier, les attentes des employeurs et d'autres déterminants à caractère pédagogique⁴³, pourront influencer les choix des milieux de formation. On ne saurait assez insister sur l'importance de la concertation des enseignants et des conseillers pédagogiques pour développer une compréhension commune des compétences transversales et cibler des moyens d'intervention cohérents. Il sera ainsi plus facile d'expliquer ces choix aux élèves puisque les compétences transversales retenues pour la formation doivent faire sens pour enrichir l'apprentissage du métier, contribuer au développement personnel et préparer l'élève comme futur travailleur et citoyen.

Cette première phase d'appropriation a permis de développer une certaine aisance sur la teneur des compétences transversales et fait réfléchir sur les possibilités de les prendre en compte dans la formation. Une fois la décision prise, l'étape suivante consiste à choisir une ou des compétences transversales et voir de quelle manière elles seront prises en considération tout au long de la formation.

5.2 Intégration des compétences transversales

Intégration

Lors de la phase d'intégration, il s'agit essentiellement de mettre en relation une ou des compétences transversales avec une ou des compétences du programme d'études. Elles se développeront d'autant mieux qu'elles sont sollicitées à bon escient, au bon moment. La décision d'intégrer telle compétence transversale

Par exemple, la compétence *Réaliser un projet complexe de décoration intérieure résidentielle* du programme *Décoration intérieure et étalage* pourrait intégrer la compétence transversale *Exercer sa créativité*. Il en va de même pour la compétence *Effectuer l'installation et l'entretien d'un automate programmable pour des systèmes électriques de machinerie de bâtiment* du programme *Électricité* pourrait intégrer la compétence transversale *Exercer son sens des responsabilités*.

Pour représenter cette intégration d'une manière plus visuelle, divers outils peuvent être utilisés, par exemple, la matrice des compétences telle qu'illustrée à la figure suivante. L'annexe 9 la présente dans son ensemble.

⁴³ Intentions éducatives, organisation pédagogique (voir p. 16), etc.

Extrait de la matrice des compétences
du programme d'études Électricité

ÉLECTRICITÉ 5295	COMPÉTENCES PARTICULIÈRES	COMPÉTENCES GÉNÉRALES														COMPÉTENCES TRANSVERSALES				
		Nom de la compétence	1	2	3	4	5	6	7	8	10	13	14	17	24	1	2	3	4	5
	Effectuer l'installation de circuits électriques de dérivation résidentiels et de leurs dispositifs de protection	9	○	●	○	●	●	●	●	○	○			○	○					
	Effectuer l'installation et l'entretien de transformateurs triphasés	11	○	●	○	●	●	●	●	●				○						
	Effectuer l'installation et l'entretien d'un branchement et d'une alimentation d'urgence	12	○	●	○	●	●	●	●	●	○			○						
	Effectuer l'installation et l'entretien d'un système d'éclairage	15	○	●	○	●	●	●	●	●	●	○	○	○						
	Effectuer l'installation et l'entretien d'un système de chauffage	16	○	●	○	●	●	●	●	●	●	●	○	○	○					
	Effectuer l'installation d'un système d'alarme incendie	18	○	●	○	●	●	●	●	●	○	○	●	○			○			
	Effectuer l'installation de systèmes domotique et téléphonique résidentiels	19	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○					
	Effectuer l'installation et l'entretien de machines rotatives à courant continu et à courant alternatif monophasé et de leurs commandes	20	○	●	○	●	●	●	●	●	●	●	○	○						
	Effectuer l'installation et l'entretien d'une machine rotative à courant alternatif triphasé et de ses commandes	21	○	●	○	●	●	●	●	●	●	●	○	○						
	Effectuer l'installation et l'entretien d'un automate programmable pour des systèmes électriques de machinerie de bâtiment	22	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○				○		
	Effectuer l'installation et l'entretien d'un automate programmable pour des systèmes électriques de machinerie de bâtiment	23	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○					○	

De par sa présentation et l'information qu'il peut contenir, le logigramme de formation est autre exemple d'outil qui permet d'indiquer si la compétence est en appropriation, en développement ou en évaluation selon le moment ciblé et permet aussi de présenter la séquence d'enseignement des compétences tel qu'illustré ci-dessous. L'annexe 9 présente le logigramme dans son ensemble.

Logigramme de formation – extrait

Session	Numéro de la compétence	Compétences du programme d'études Santé, assistance et soins infirmiers	COMPÉTENCES TRANSVERSALES				
			Résoudre des problèmes	Exercer sa créativité	S'adapter à des situations nouvelles	Exercer son sens des responsabilités	Communiquer
1	1	Se situer au regard de la profession et de la formation	A	A	A	A	A
1	2	Intervenir selon une approche globale de la santé				D	D
1	3	Établir des relations professionnelles				D	D
1	4	Appliquer des procédés de soins d'assistance	D			D	D
1	5	Établir une relation aidante		D	D	E	E
1	6	Se situer au regard des aspects éthique et légal de la pratique de la profession			D	E	D
1	7	Se référer à ses connaissances sur le système musculo-squelettique	D				D
1	8	Prévenir et contenir l'infection	D			D	
1	9	Participer à la pharmacothérapie	E				

Légende : A : Appropriation D : Développement E : Évaluation en aide à l'apprentissage

Cette deuxième phase d'intégration a permis de jumeler les compétences transversales à certaines compétences du programme d'études et de cibler des moments précis d'appropriation par les élèves, de développement et d'évaluation. L'étape suivante consiste à déterminer les situations d'apprentissage et d'évaluation qui permettront à l'élève de développer les compétences transversales au moment qui s'y prête le mieux.

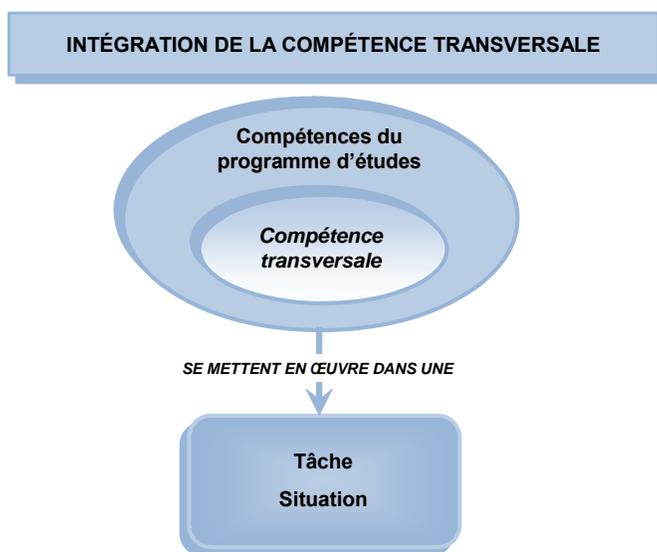
5.3 Développement des compétences transversales

Développement

Il faut plus qu'un rappel de leur importance dans la réalité de la vie professionnelle ou de la vie courante pour que l'élève développe les compétences transversales. Elles doivent être sollicitées intentionnellement et, à plusieurs moments en cours d'apprentissage.

En tant qu'éléments constitutifs de la démarche d'apprentissage, les compétences transversales peuvent, en principe, guider et inspirer les situations d'apprentissage privilégiées par l'enseignant dans sa classe. (Conseil supérieur de l'éducation, 2007, p. 34)

Comme les compétences transversales s'intègrent à la mise en œuvre des autres compétences du programme d'études – à des degrés variables, selon les situations d'apprentissage et d'évaluation – il existe des liens importants à réaliser pour leur développement. Ainsi, en réalisant différentes tâches globales, l'élève peut résoudre des problèmes, s'adapter à des situations nouvelles, exercer sa créativité, exercer son sens des responsabilités et communiquer. De plus, au cours de la réalisation de ces différentes tâches, l'élève peut aussi faire appel à la coopération, particulièrement en travaillant en équipe, en évaluant ses pairs ou en se faisant évaluer par eux. Reprise à maintes occasions, dans différents contextes propres au métier, les compétences transversales auront d'autant plus de sens pour l'élève. La figure suivante illustre l'intégration des compétences transversales aux compétences du programme d'études.



Les tâches globales peuvent faire appel à une ou plusieurs compétences du programme d'études ainsi qu'à une ou plusieurs compétences transversales, mobilisant et combinant ainsi plusieurs ressources. En effet :

[...] la compétence transversale est étroitement liée aux situations dans lesquelles elle s'exerce; elle est indissociable des différentes situations. Elle est ainsi contextualisée et ses manifestations⁴⁴ sont inférées à travers les tâches et les situations globales proposées à l'élève. Comme l'exécution d'une tâche ou d'une situation globale peut exiger de faire appel de manière simultanée à une ou plusieurs compétences transversales, nous dirons que celles-ci sont complémentaires les unes aux autres et qu'elles sont contextualisées, car elles sont étroitement liées aux situations ou aux tâches dans lesquelles elles s'exercent ou dans lesquelles il est possible d'inférer leurs manifestations. (Leroux, 2008)

D'abord, l'élève acquiert des savoirs⁴⁵ et est amené à en percevoir l'utilité en vue de réaliser une production, de suivre un processus ou de réaliser une démarche. Par exemple, pour la compétence *Résoudre des problèmes*, l'élève doit s'approprier la démarche de résolution de problèmes en fonction de tâches du métier ou d'activités de la vie professionnelle, s'entraîner à l'aide d'exercices de complexité progressive, établir des liens entre les apprentissages et les différents contextes d'utilisation.

Par la suite, les tâches ou les situations d'apprentissage amènent l'élève à prendre conscience des ressources dont il dispose, à choisir celles qui sont pertinentes et à les utiliser de manière efficace⁴⁶ dans un contexte donné. Elles peuvent interpeller la compétence dans son ensemble ou encore, dans des dimensions importantes de celle-ci. Elles proposent à l'élève une situation qui n'a pas été résolue auparavant. Deux exemples d'intégration et de développement de compétences sont décrits dans le tableau qui suit à partir du programme d'études Électricité.

Intégration d'une ou plusieurs compétences transversales dans des situations d'apprentissage

Des tâches et des situations d'étendue variable

Des situations portant sur **une seule compétence** du programme d'études et **une compétence transversale**. Ces situations amènent l'élève à mobiliser et combiner différentes ressources pour résoudre un problème.

Exemples – Électricité (5295)

Situation portant sur la compétence *Effectuer l'installation de circuits électriques de dérivation résidentiels et de leurs dispositifs de protection* et la compétence transversale *Résoudre des problèmes* :

Un problème de fonctionnement survient lors de l'installation d'une sortie d'éclairage et d'une prise de courant commandées par un interrupteur. L'élève détermine les causes ayant causé le problème entre les éléments déterminants et les liens qui les unissent. Il met à l'essai des pistes de solution pour en retenir une. Il effectue la réparation et vérifie la pertinence des corrections apportées. À la suite de l'évaluation de sa démarche et de ses résultats, il identifie les éléments à conserver.



⁴⁴ Les manifestations se présentent sous la forme de produits, de processus, d'actions, d'attitudes, etc.

⁴⁵ Selon la définition de la compétence retenue en formation professionnelle, les savoirs réfèrent à des connaissances et habiletés de divers domaines, des stratégies, des perceptions, des attitudes, etc.

⁴⁶ Cette efficacité se traduit par la mobilisation des ressources internes (aptitudes, capacités, savoirs et autres compétences) et externes (enseignant, pairs, environnement physique, sources d'information, etc.), au bon moment et à bon escient.

Intégration d'une ou plusieurs compétences transversales dans des situations d'apprentissage

Des tâches et des situations d'étendue variable

Des situations portant **sur plusieurs compétences d'un programme d'études et plusieurs compétences transversales**. Ces situations dans lesquelles les élèves résolvent un problème en faisant appel à plusieurs compétences les amènent à prendre conscience des relations entre les compétences. De plus, elles reflètent la complexité des problèmes concrets auxquels les élèves auront à faire face sur le marché du travail.

Exemples – Électricité (5295)

Situation portant sur les compétences du programme d'études :

- *Effectuer l'installation de systèmes domotique et téléphonique résidentiels*
- *Dessiner le croquis d'une installation et un schéma de circuit électrique*
- *Interpréter des plans, des devis, des manuels techniques et des procédures d'entretien*

et les compétences transversales :

- *Communiquer*
- *Exercer sa créativité*
- *Résoudre des problèmes*

Un propriétaire veut faire installer dans sa résidence un système domotique commandant un système de chauffage, d'éclairage, d'alarme intrusion et de surveillance vidéo. Avant de procéder à l'installation, l'élève devra faire des recherches et proposer au propriétaire, avec des données à l'appui, la meilleure solution.

Il peut aussi être utile, dans une situation donnée, de cibler une compétence transversale pour préparer tous les élèves adéquatement. Pour illustrer cette approche, lors de la réalisation d'un projet en Électricité, il serait avantageux de prévoir un temps à l'intérieur duquel la démarche de résolution de problèmes serait expliquée à tous les élèves ou viserait à fournir une rétroaction qui leur permettrait de prendre en considération des aspects particuliers.

Mettre l'accent sur la régulation

L'amélioration de la qualité des apprentissages passe par la régulation⁴⁷. D'une part, elle sert à l'enseignant pour soutenir la démarche de l'élève, mais a aussi pour but d'orienter ses interventions pédagogiques en les ajustant au besoin. D'autre part, l'élève peut développer son habileté à s'autoréguler si l'enseignant lui fournit divers instruments d'évaluation qui lui permettent de bien comprendre la tâche à réaliser et les critères qui serviront à porter un jugement sur l'état du développement de la compétence. Il peut alors déterminer les aspects de la compétence sur lesquels il devra consacrer davantage d'efforts, développant ainsi son autonomie.

La responsabilité de la régulation revient d'abord à l'enseignant. Cependant, l'élève peut, à certaines conditions, y contribuer pour graduellement prendre en charge ses apprentissages. Il s'agit alors d'autorégulation. Cette dernière se développe lorsque l'élève comprend bien la tâche à réaliser pour démontrer sa compétence et les critères qui serviront à juger ses actions. Ainsi, l'élève est amené à apporter lui-même les ajustements nécessaires à l'intérieur des tâches ou des activités qui lui sont proposées. « Cette acquisition d'une plus grande autonomie est particulièrement utile sur le plan de l'apprentissage des compétences transversales et nécessite un

⁴⁷ La régulation du processus d'apprentissage et d'enseignement consiste à proposer à l'élève des activités de correction portant sur les lacunes et les erreurs décelées (nouveaux exemples, nouvelles tâches ou stratégies, activités spécifiques différenciées, etc.) et à permettre à l'enseignant de se rendre compte de ce qui ne fonctionne pas dans ses stratégies d'enseignement et de corriger le tir.

accompagnement de l'enseignant, accompagnement pouvant varier dans sa durée et d'un élève à l'autre, selon le degré d'autonomie de chacun. » (MELS, 2006, p. 46)

Parallèlement à la phase de développement des compétences transversales, l'enseignant et l'élève doivent, à des moments ciblés, porter un jugement sur le développement des compétences transversales. L'étape suivante consiste à proposer des instruments d'évaluation qui permettront à l'enseignant et à l'élève de porter un regard le plus objectif possible, en début, en cours et en fin de formation.

5.4 Évaluation des compétences transversales

 L'évaluation des compétences transversales, en contexte d'aide à l'apprentissage, a essentiellement pour objectif de rendre compte de leur progression. Comme la section précédente sur le développement des compétences transversales en a fait état, l'évaluation se réalise par l'observation de manifestations⁴⁸ à travers les différentes situations en relation avec le métier. L'évaluation ne se fait pas à l'aide d'une épreuve aux fins de la sanction, comme c'est le cas pour les autres compétences du programme d'études.

Au même titre que les compétences d'un programme d'études, l'évaluation pour les compétences transversales doit être en conformité avec les valeurs et les orientations de la Politique d'évaluation des apprentissages. Aussi, en référence au processus d'évaluation, pour rendre compte de la progression des apprentissages, l'enseignant :

- procède à une collecte de manifestations observables de la progression de l'élève, en contexte, à différents moments de l'apprentissage, de façon non formelle ou formelle, à l'aide d'instruments d'évaluation variés et à partir des critères d'évaluation déterminés;
- consigne les données pour soutenir l'apprentissage;
- porte un jugement, le plus objectif possible, sur les apprentissages réalisés avec justice et équité;
- communique les résultats à l'élève avec clarté.

L'intention d'évaluation amène l'enseignant à faire des choix, à se poser des questions⁴⁹. Comment prendre en compte l'information, tenir compte de la portée de la compétence? À quel moment évaluer? Quel type d'instrument choisir? Comment décrire les attentes et définir des cibles de développement explicites pour différents utilisateurs? Des pistes de réponses sont présentées dans les points qui suivent.

⁴⁸ Ces manifestations sont de différents types : processus, produit, attitudes, démarche, etc.

⁴⁹ Ces choix et ces questions ont amené l'équipe ressource associée au Ministère à concevoir un outil général pouvant être utilisé pour évaluer en aide à l'apprentissage les compétences transversales intégrées aux compétences des programmes d'études professionnelles et les programmes d'études collégiales.

Temps forts de l'évaluation et instrumentation

En début de formation, l'évaluation diagnostique⁵⁰ constitue un moyen utile pour situer l'élève (profil et préalables) au point de départ. Il sera ainsi en mesure de reconnaître ses acquis personnels et professionnels et, dans un esprit de coopération, de se faire connaître aux autres, enseignants et pairs⁵¹.

En cours de formation, l'évaluation a pour objectif de faire état de la progression de l'élève. Elle peut emprunter plus d'une voie :

- celle de la collecte de traces : manifestations observables dont la démarche suivie par l'élève, ses stratégies et attitudes dans des tâches ou situations d'apprentissage qui en sollicitent la mobilisation;
- celle de leur évaluation par un ou plusieurs enseignants, par l'élève lui-même ou par ses pairs. L'élève peut être impliqué dans le choix des éléments qu'il mettra en évidence pour faire état du développement de ses compétences, d'autant plus s'il a été associé à l'évaluation et s'il a utilisé des instruments formels pour conserver des traces significatives. Ainsi, l'autoévaluation et la coévaluation⁵² contribuent à faire état du chemin parcouru au regard du développement de la compétence transversale et permettent à l'élève de se situer.

Pour recueillir les traces du développement de la compétence transversale, il est souhaitable d'utiliser plusieurs instruments peuvent être utilisés tels que : l'entrevue, le portfolio d'apprentissage, le journal de bord, le dossier anecdotique, la grille d'observation, la liste de vérification, l'analyse des productions, etc. Par souci de transparence, les instruments d'évaluation et les différents moments de prise d'information formelle se doivent d'être connus de l'élève. Autant que possible, l'élève s'implique dans le choix des manifestations qu'il met en partage avec l'enseignant ou ses pairs.

En fin de formation, en collaboration avec l'élève, l'enseignant porte un jugement global sur le niveau de développement de la compétence atteint par l'élève sous la forme d'un « bilan » :

- le jugement global exprimé doit résumer un ensemble d'observations recueillies en cours d'apprentissage, à des moments clés (par exemple, lors des compétences identifiées au moment de la planification, dans la matrice des compétences ou le logigramme de formation).

Pour effectuer le bilan, les grilles d'évaluation avec échelle descriptive sont privilégiées. Elles décrivent la progression de l'élève et permettent donc de situer, de manière globale, le niveau de développement des compétences en fin de formation.

Tel que mentionné dans le *Cadre de référence pour la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation*, il est essentiel d'effectuer un travail préalable pour fixer certains paramètres et être au clair sur l'intention, les

⁵⁰ À titre indicatif, différents outils sont proposés dans le *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation*, pages 58 à 66 et 85 à 101.

⁵¹ Certains des élèves, issus du renouveau de la formation générale au secondaire, pourront sans doute être à même de présenter des manifestations du développement de compétences transversales regroupées dans un portfolio ou autre, selon leur intérêt et les réflexions recueillies sur la question.

⁵² La coévaluation peut prendre plusieurs formes : un ou des enseignants et l'élève – un ou des pairs et l'élève.

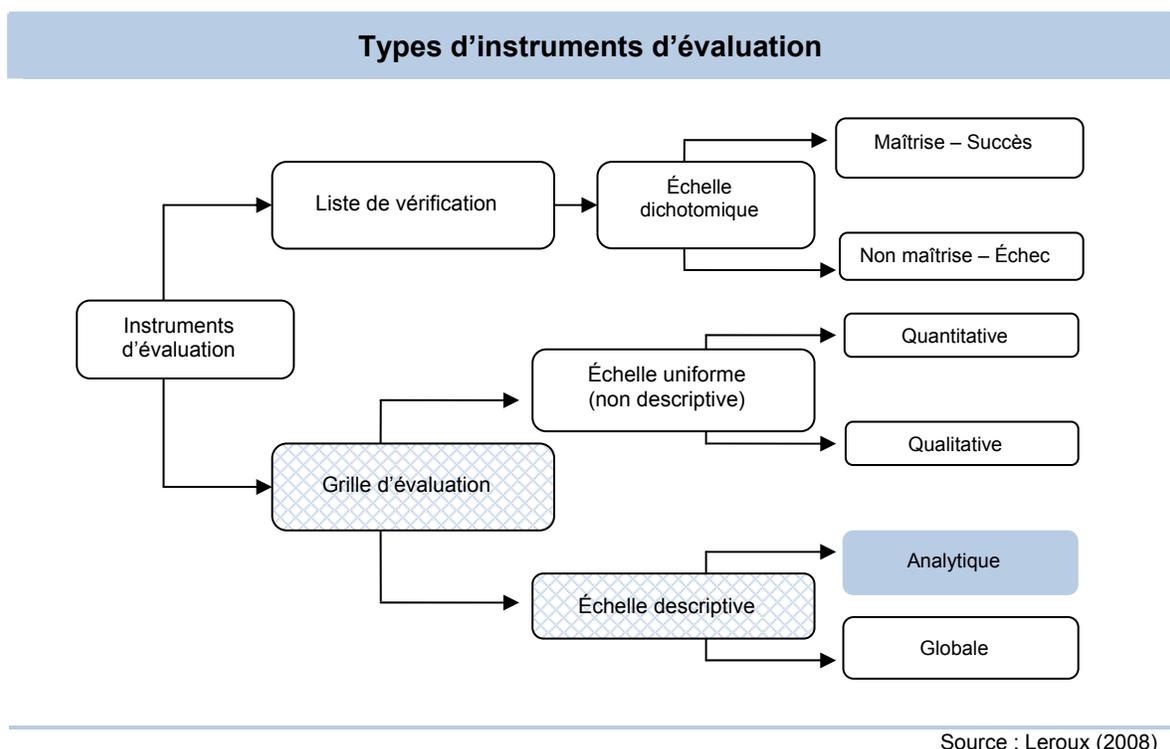
moyens, les temps opportuns. Les rôles sont clairement définis entre l'élève et l'enseignant. En guise de rappel, le tableau suivant présente des repères pour l'enseignement et l'évaluation en fonction du moment de la formation.

Repères pour l'enseignement et l'évaluation des compétences transversales en fonction du moment de la formation		
Moment	En cours de formation	En fin de formation
Intention	<ul style="list-style-type: none"> • Développer les compétences à l'intérieur de situations et de tâches globales. • Donner du sens à l'apprentissage dans un contexte le plus près possible du marché du travail. • Soutenir le développement en évaluant en aide à l'apprentissage tout au long de la formation et en communiquant ses observations à l'élève. 	<ul style="list-style-type: none"> • Établir le bilan sur le niveau de développement des compétences. • Communiquer à l'élève une appréciation globale du développement de ses compétences.
Utilisation des tâches et des situations	<ul style="list-style-type: none"> • Permettre la régulation et la rétroaction de l'apprentissage et de l'enseignement. • Construire le jugement sur l'état du développement des compétences ou sur les niveaux de compétences atteints par l'élève. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construire un jugement global sur le cheminement de l'élève et les niveaux de développement atteints pour chaque compétence transversale.
Instruments d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Effectuer des prises d'information sans instrumentation spécifique, de façon informelle. • Utiliser des instruments variés pour garder des traces (processus, produit, attitudes, actions, etc.). • Utiliser l'approche analytique surtout, pour favoriser la régulation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer de façon formelle, avec des instruments appropriés. • Utiliser l'approche analytique ou globale.
Rôle de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> • Participer à l'évaluation : coévaluation et autoévaluation. • S'autoréguler. 	<ul style="list-style-type: none"> • Effectuer un retour réflexif global sur le chemin parcouru. • Poursuivre le développement de ses compétences ultérieurement et dans des situations de vie professionnelle et personnelle.
Rôle de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> • Accompagner et guider l'élève. • Proposer des instruments d'évaluation. • Fournir de la rétroaction et assurer la régulation. • Favoriser des moments de retour réflexif. 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer seul, mais idéalement, en collaboration avec l'équipe programme.

Source : Adapté de MELS (2006a) et Leroux (2008)

Proposition d'instruments à élaborer pour l'évaluation des compétences transversales

Pour exercer un jugement le plus objectif possible à partir de l'information recueillie, l'enseignant recourt à des instruments d'évaluation. Parmi les plus connus, il suffit de mentionner la liste de vérification et la grille d'évaluation qui sont présentées dans la figure ci-dessous. Ces deux instruments sont très semblables dans leur forme, mais se distinguent principalement par le type d'échelle utilisé : dichotomique, uniforme ou descriptive. Enfin, selon leur type, les échelles se précisent selon l'approche retenue : quantitative ou qualitative, analytique ou globale. Le schéma suivant présente les instruments d'évaluation et le type d'échelle utilisée.



Source : Leroux (2008)

Parmi tous les instruments d'évaluation disponibles pour évaluer les compétences transversales (tel qu'illustré à la figure *Types d'instruments d'évaluation*), un modèle de grille d'évaluation⁵³ à une échelle descriptive analytique à quatre niveaux a été retenu pour élaborer les instruments d'évaluation. De par sa nature, l'échelle descriptive favorise la qualité de la rétroaction qu'elle permet de communiquer à l'élève et la régulation qui suit parce que chaque critère fait l'objet d'une description par niveau. À titre de balises qui permettent de repérer certains paliers dans le développement des compétences, les grilles d'évaluation à échelle descriptive fournissent aux enseignants un cadre de référence commun qui peut les aider à interpréter leurs observations et à porter un jugement sur le niveau de développement des compétences transversales.

⁵³ Celles mises à la disposition des milieux sont suggérées. Elles sont incomplètes et doivent être validées, mais elles peuvent inspirer les concepteurs d'instruments d'évaluation plus spécifiques à une situation, une compétence ou un programme d'études.

Grille d'évaluation à échelle descriptive analytique

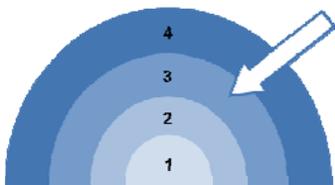
Cette grille d'évaluation à échelle descriptive est composée de critères d'évaluation, déterminés par le Ministère. Ces critères renvoient à des « éléments observables » qui sont gradués par le verbe qui les énonce, en fonction d'un niveau taxonomique. Plus précisément, un verbe d'action différent est utilisé pour décrire chaque niveau présentant une description de manifestations concrètes jugées représentatives des élèves qui l'ont atteint. Ces manifestations portent autant sur le processus ou les démarches adoptées par l'élève que sur les résultats auxquels il parvient (produit).

Les grilles d'évaluation proposées par le Ministère ont été élaborées par un comité de travail restreint composé de membres de la formation professionnelle et technique, d'une doctorante en éducation et de la responsable de la programmation pédagogique au MELS. Afin d'assurer une présentation homogène des échelles des niveaux de compétence pour chacune des compétences transversales, un modèle à quatre niveaux a été retenu. Le tableau ci-dessous présente la description de chaque niveau de développement de compétence à partir desquels les échelles descriptives ont été produites. Le premier niveau de la partie supérieure de l'échelle permet de reconnaître les compétences des élèves qui éprouvent des difficultés et de leur apporter le soutien nécessaire. Quant aux trois niveaux suivants, ils permettent surtout de nuancer les jugements portés globalement en fin de formation.

Description des échelles des niveaux de compétence	
Niveau	Description
À développer	La compétence de l'élève est en deçà des exigences du seuil d'entrée sur le marché du travail.
En développement	La compétence de l'élève satisfait minimalement aux exigences du seuil d'entrée sur le marché du travail.
Au seuil d'entrée	La compétence de l'élève satisfait aux exigences du seuil d'entrée ⁵⁴ sur le marché du travail.
Au-delà des attentes	La compétence de l'élève est nettement au-delà des exigences du seuil d'entrée sur le marché du travail.

Le contenu de chacun des niveaux propose des repères qui permettent de baliser le jugement qui doit être porté sur le développement des compétences transversales. De plus, tel que présenté dans la figure suivante, les niveaux ont un caractère inclusif (ce qui évite de répéter les éléments observables propres à ces niveaux).

⁵⁴ Il va sans dire que le seuil d'entrée sur le marché du travail est déterminé par les exigences du métier.



Caractère inclusif des niveaux

Au niveau 3 par exemple, la compétence de l'élève correspond à ce que décrivent les niveaux 1, 2 et 3, mais elle ne correspond pas suffisamment à ce que décrit le niveau 4.

Source : MELS, 2006a, p. 74

Élaboration des échelles descriptives

Dans cette partie, une démarche simple est proposée pour élaborer des échelles descriptives. Cette démarche est celle que l'équipe de production a suivie. Les suggestions qui l'accompagnent devraient permettre d'adapter ou d'enrichir ce qui est actuellement utilisé pour évaluer les compétences transversales en aide à l'apprentissage.

Sélectionner une compétence

Tout d'abord, il faut déterminer pour quelle compétence une grille d'évaluation sera élaborée. Voici deux options possibles :

- une grille d'évaluation peut être élaborée exclusivement pour une compétence transversale ce qui facilite l'identification des éléments à prendre en compte dans le développement et l'évaluation. C'est le choix qui a été fait par l'équipe de production. Étant donné leur caractère générique, elles peuvent être utilisées par plusieurs équipes-programmes;
- mais, il est tout aussi indiqué d'inclure une compétence transversale dans une grille d'évaluation d'une autre compétence du programme d'études.

Déterminer le nombre de niveaux

Pour chaque niveau, il s'agit de proposer des repères généraux qui permettent de baliser le jugement qui doit être porté sur les compétences transversales. Perçue dans sa globalité, cette description implique qu'il y a des choix qui ont été faits afin de retenir certains aspects révélateurs de ce niveau de compétence et sans proposer une liste exhaustive d'éléments à vérifier. L'échelle se lit de gauche à droite (du niveau inférieur au niveau supérieur). Rappelons que les échelles des instruments d'évaluation proposés par le Ministère comportent quatre niveaux.

Exemple d'échelle à quatre niveaux pour la compétence <i>S'adapter à des situations nouvelles</i>				
Critère	À développer	En développement	Au seuil d'entrée	Au-delà des attentes
Manifestation d'ouverture				

Choisir les critères d'évaluation

Par souci d'uniformité, l'enseignant doit se référer aux critères d'évaluation établis par le Ministère pour développer des instruments d'évaluation. Pour les éléments de compétence retenus, il choisit d'abord les critères d'évaluation parmi ceux proposés. Pour ce faire, il faut éviter d'associer exclusivement un critère d'évaluation avec un élément

de la compétence. En effet, certains critères peuvent s'associer à plus d'un élément. Rappelons que les critères d'évaluation :

- sont des aspects à considérer pour construire des jugements sur les compétences transversales en cours et en fin de formation;
- sont généralement formulés en termes de qualités qui peuvent varier;
- revêtent un caractère générique, leur formulation se voulant suffisamment globale pour se rapporter à l'ensemble des tâches ou situations qui amènent l'élève à mettre en œuvre sa compétence;
- se rapportent à la démarche de l'élève, aux productions qu'il réalise et aux attitudes qu'il doit démontrer;
- sont le plus souvent associés à plusieurs éléments de la compétence.

Déterminer les éléments observables de la compétence

Les éléments observables de la compétence associés à un critère d'évaluation sont des manifestations du développement de la compétence que l'élève est appelé à atteindre en fonction du niveau ciblé. Ces manifestations proposent des repères qui permettent de baliser le jugement qui doit être porté sur la maîtrise des compétences. Le libellé des éléments observables doit être clair et compris par les élèves et les enseignants si on veut qu'ils soient utilisés efficacement. Ainsi, les éléments observables :

- portent autant sur le processus ou les démarches adoptées par l'élève ou le produit que les attitudes;
- sont déterminés en fonction des caractéristiques de la production attendue, du processus à suivre ou des attitudes à démontrer;
- peuvent être consignés à partir de traces concrètes;
- décrivent le plus souvent un seul comportement à la fois;
- débutent par un verbe d'action au présent, qui montre une nette distinction entre les niveaux⁵⁵ et qui est à la forme affirmative (l'incompétence ne se décrit pas en terme de développement des compétences transversales);
- sont pertinents, représentatifs, univoques et qualitatifs;
- font l'objet d'une compréhension commune (clarté de la formulation) au sein d'une équipe de travail (groupe d'intérêt, équipe programme ou équipe centre);
- représentent ce que l'élève fait vraiment au niveau décrit et non une exigence « plus théorique » de l'enseignant.

En fonction du programme d'études, de la réalité du métier et des besoins des élèves, l'enseignant formule des éléments observables pour chaque critère d'évaluation. Dans l'exemple ci-dessous, l'identification des éléments observables est réalisée à partir des éléments de la compétence, car le critère d'évaluation du développement de celle-ci est très global. Chaque élément se présente comme un énoncé qui décrit une action ou une attitude qu'on peut observer chez les élèves dans la réalisation d'une tâche complexe et qui est susceptible de témoigner d'un certain niveau atteint dans le développement d'une compétence.

Voici un extrait d'une grille d'évaluation, pour un seul critère, avec une échelle descriptive « générique » pouvant convenir à plusieurs programmes d'études. La grille complète est présentée à l'annexe 10.

⁵⁵ L'utilisation d'une taxonomie reconnue peut être utile, dont celle de Bloom.

**Extrait de grille d'évaluation à échelle descriptive
pour la compétence *S'adapter à des situations nouvelles***

CT	Critère	À développer	En développement	Au seuil d'entrée	Au-delà des attentes
S'adapter à des situations nouvelles	Manifestation d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> Recueille des informations et observe des interactions dans son environnement Perçoit les changements et la nécessité de s'adapter Se questionne sur sa capacité à adapter ses attitudes et ses comportements en situation nouvelle 	<ul style="list-style-type: none"> Identifie des informations et des interactions significatives dans son environnement S'interroge sur les exigences des changements au regard de ses attitudes et comportements Évalue ses intentions et sa motivation à vivre le changement en situation nouvelle 	<ul style="list-style-type: none"> Interagit pour explorer son environnement Visualise les changements et prévoit les ajustements à faire au regard de ses attitudes et comportements Est disposé à faire des choix face à des changements et à ajuster ses attitudes et comportements 	<ul style="list-style-type: none"> S'engage dans la recherche d'éléments favorables pour explorer son environnement Identifie les enjeux des changements et évalue sa façon personnelle d'ajuster ses attitudes et comportements Exprime de façon explicite (verbale ou non verbale) son ouverture face à une situation nouvelle

En fin de formation, pour situer le développement global de la compétence de l'élève à partir des observations recueillies et des traces consignées, l'enseignant détermine le niveau correspondant le mieux à la compétence de l'élève. Pour illustrer cette façon de faire, un enseignant pourrait juger que le niveau de développement de la compétence se situe « au seuil d'entrée » puisque l'élève a atteint ce niveau d'une manière globale.

Au moment du bilan final, en équipe programme, chaque enseignant discute des résultats obtenus afin de poser un jugement final sur l'atteinte du niveau de développement de la compétence.

Grille d'évaluation à échelle descriptive globale

Chaque niveau constitue un paragraphe qui groupe plusieurs éléments observables de ce qui est évalué. Au moment de réaliser le « bilan » au regard du niveau de compétence atteint, il suffit d'associer globalement la compétence d'un élève à un des niveaux de l'échelle, sans faire une association point par point entre les observations réalisées et chacun des énoncés d'un niveau.

Instruments en complément de la grille d'évaluation à échelle descriptive

En cours de formation, des grilles d'évaluation comportant une liste de critères accompagnés d'une échelle moins élaborée peut être utile pour consigner l'information dans l'immédiat. Ces échelles peuvent être dichotomiques ou uniformes. Elles pourraient, par exemple, reprendre le niveau « au seuil d'entrée » et proposer des éléments observables en fonction de ce seul niveau, tel que présenté dans les exemples ci-dessous.

Liste de vérification à échelle dichotomique

La liste de vérification à échelle dichotomique permet de vérifier la présence ou l'absence d'un certain nombre de manifestations observables (sur ce que l'élève est en train de réaliser et sur la démarche entreprise) en cochant la case appropriée. Pour l'enseignant, elle est surtout pratique lors de l'observation.

Extrait de grille d'évaluation à échelle dichotomique pour la compétence <i>S'adapter à des situations nouvelles</i>			
Critère	Éléments observables	Oui	Non
Manifestation d'ouverture	Participe activement aux échanges sur des situations nouvelles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Collabore au changement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Selon le contexte et pour des raisons d'ordre pratique, il serait utile de combiner la liste de vérification à la liste des élèves. Dans l'exemple suivant, l'enseignant pourrait cocher la case appropriée lorsqu'une observation a été faite.

Exemple de grille d'évaluation à échelle dichotomique pour la compétence <i>S'adapter à des situations nouvelles</i>					
Critère d'évaluation	Manifestation d'ouverture		Analyse juste des situations	Mise en œuvre des moyens permettant une adaptation harmonieuse	Appréciation réaliste des changements
Éléments observables	Interagit pour explorer son environnement	Visualise les changements et prévoit les ajustements à faire au regard de ses attitudes et comportements	Analyse les éléments de changement et peut leur donner un sens	Met en œuvre les moyens et les étapes de la démarche pour favoriser l'adaptation Adopte de nouveaux comportements et teste des attitudes positives dans l'action	Fait part de ses réflexions à propos de la pertinence des moyens pour favoriser son adaptation Effectue un retour critique sur les étapes et les moyens utilisés et formule des propositions d'amélioration en s'appuyant sur différentes sources d'information
Nom					

Grille d'évaluation à échelle uniforme (non descriptive)

Une autre variante de la grille d'évaluation est celle à échelle uniforme ou non descriptive. La même échelle peut être appliquée à tous les critères ou à des aspects retenus, d'où son caractère uniforme. Elle permet de formuler un jugement d'ordre qualitatif (excellent, bien, à travailler, etc.) ou quantitatif.

Exemple de grille d'évaluation à échelle uniforme (non descriptive) pour la compétence <i>S'adapter à des situations nouvelles</i>				
Critère	D'ordre qualitatif			
	Insatisfaisant	Peu satisfaisant	Satisfaisant	Excellent
Manifestation d'ouverture				
	D'ordre quantitatif			
	Rarement	À l'occasion	Souvent	Toujours
Mise en œuvre des moyens permettant une adaptation harmonieuse				

5.5 Susciter la collaboration des élèves

Pour favoriser son autorégulation et par le fait même son autonomie, l'élève est invité à participer à l'évaluation. L'autorégulation se développe surtout lorsque l'élève comprend bien la tâche à réaliser pour démontrer sa compétence et les critères d'évaluation qui serviront à juger de sa manifestation. Diverses interventions peuvent permettre à l'élève de bien s'approprier les critères comme, entre autres, les échanges sur la nature des tâches propices au développement des compétences ou la démonstration d'exemples pour dégager les caractéristiques d'un produit ou d'une démarche réussie. Il sera alors en mesure de déterminer les aspects de ses apprentissages qu'il maîtrise et ceux sur lesquels il devra consacrer davantage d'efforts.

Utiliser des instruments d'évaluation appropriés

Voici quelques exemples de grilles d'évaluation destinées à l'usage des élèves. Lors de leur élaboration, il est suggéré de formuler les énoncés en « je ».

Grille à échelle descriptive

Comme elles sont très détaillées, les échelles descriptives permettent à l'élève de s'autoévaluer avec plus de précision puisque chaque critère présente des éléments observables qui expliquent les qualités attendues. Le tableau suivant montre l'adaptation d'une grille d'évaluation à échelle descriptive.

**Extrait de grille d'évaluation à échelle descriptive
pour la compétence *S'adapter à des situations nouvelles***

CT	Critère	À développer puisque...	En développement quand...	Au seuil d'entrée si...	Au-delà des attentes car...
S'adapter à des situations nouvelles	Manifestation d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> • Je recueille des informations et observe des interactions dans mon environnement • Je perçois les changements et la nécessité de m'adapter • Je me questionne sur ma capacité à adapter mes attitudes et mes comportements en situation nouvelle 	<ul style="list-style-type: none"> • J'identifie des informations et des interactions significatives dans mon environnement • Je m'interroge sur les exigences des changements au regard de mes attitudes et comportements • J'évalue mes intentions et ma motivation à vivre le changement en situation nouvelle 	<ul style="list-style-type: none"> • J'interagis pour explorer mon environnement • Je visualise les changements et prévois les ajustements à faire au regard de mes attitudes et comportements • Je suis disposé à faire des choix face à des changements et à ajuster mes attitudes et comportements 	<ul style="list-style-type: none"> • Je m'engage dans la recherche d'éléments favorables pour explorer mon environnement • J'identifie les enjeux des changements et évalue ma façon personnelle d'ajuster mes attitudes et comportements • Je m'exprime de façon explicite (verbale ou non verbale) mon ouverture face à une situation nouvelle
	Mes forces et mes défis :				

Liste de vérification (échelle dichotomique)

La liste de vérification permet à l'élève de porter un regard sur ce qu'il est en train de réaliser et sur la démarche entreprise en cochant la présence ou l'absence d'un certain nombre d'éléments observables. Elle est aussi plus facile à utiliser par l'élève lors de ses premiers essais d'autoévaluation.

**Extrait de grille d'évaluation à échelle dichotomique
pour la compétence *S'adapter à des situations nouvelles***

Critère	Éléments observables	Oui	Non
Manifestation d'ouverture	• J'interagis pour explorer mon environnement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• Je visualise les changements et prévois les ajustements à faire au regard de mes attitudes et comportements	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• Je suis disposé à faire des choix face à des changements et à ajuster mes attitudes et comportements	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mes forces et mes défis :			

Portfolio d'apprentissage et d'évaluation

Qu'il soit « papier » ou électronique, le portfolio permet à l'élève de conserver des « traces écrites » des éléments significatifs qu'il a identifiés quant à la progression de ses apprentissages. Cet outil se veut un outil de réflexion et de conscientisation au regard de son cheminement personnel et professionnel tout au long de sa vie. Il est un complément indispensable aux instruments d'évaluation. Aussi, l'analyse du portfolio permet à l'enseignant d'ajuster ses interventions de façon adéquate et d'amorcer un dialogue pédagogique entre lui et l'élève.

Pour aider au développement des compétences transversales, le portfolio est utilisé dans le sens des principales fonctions énumérées par Jacques Weiss (2000, p. 12) : « encourager l'évaluation centrée sur la progression des apprentissages, favoriser l'autoévaluation et l'apprentissage autonome, exercer la capacité métacognitive, constituer un support d'entretien. » Dans cette optique, des travaux ont mené au développement d'outils et d'une mise à l'essai de portfolios pour le secteur de la formation Santé au collégial et en formation professionnelle. L'ensemble des documents peuvent être consultés sur le site du RÉCIT-FP.

5.6 Communication des résultats

Communication des résultats

Dans le respect de la valeur de transparence, l'information à l'élève constitue l'une des étapes importantes de l'évaluation. Il est en droit de connaître les résultats de l'apprentissage et les décisions qui sont prises afin de jouer adéquatement le rôle qu'on attend de lui. Pour ce faire, la grille d'évaluation peut être utilisée par l'enseignant pour préparer les communications avec l'élève et l'informer de son cheminement dans le développement de la compétence. « Le recours à des commentaires en aide à l'apprentissage est approprié pour apprécier les apprentissages relatifs aux compétences transversales ». (MELS, 2007, p. 3) Pour ce faire, chacune des évaluations d'une compétence transversale doit permettre de tirer des conclusions sur les changements (forces et défis) qui se sont produits depuis la dernière évaluation pour mieux orienter les actions de l'élève. Les rétroactions et les appréciations fournies à l'élève par l'enseignant peuvent s'exprimer par des commentaires verbaux ou écrits.

5.7 Validation des résultats

Il est opportun de rappeler aux enseignants qu'il est important d'apprécier les facteurs de validité et de fidélité de la démarche d'évaluation et ce, même si les résultats ne sont pas retenus pour l'évaluation aux fins de sanction.

5.8 En résumé

Pour l'élève

D'entrée de jeu, l'élève a à s'approprier la teneur de la compétence transversale afin de comprendre les attentes de la formation, mais aussi afin de lui donner du sens et de la signification et de se donner une représentation qu'il aura dégagée à partir de ses expériences et de ses ressources. Tout au long de sa formation, il aura à tenir compte de l'intégration de compétences transversales aux autres compétences du programme d'études. L'élève doit démontrer qu'il peut mobiliser les ressources à bon escient et au bon moment afin de réaliser une tâche globale.

Il incombe à l'élève de s'engager activement dans le développement et la démonstration de ses compétences en portant un regard sur les manifestations de celles-ci. Il participe à l'élaboration de son dossier personnel en conservant des traces de ce qui le fait progresser. Au-delà de simples photos qu'il prend régulièrement, il en cumule plusieurs et les accole les unes aux autres pour faire état d'un cheminement, à la manière d'une vidéo, qui rend compte d'une histoire, d'un chemin parcouru.

Il participe à l'évaluation en communiquant son bilan à ses enseignants et ses pairs. Le regard réflexif qu'il porte sur le développement de ses compétences l'amène à être conscient de ses forces, des points à améliorer et de s'ajuster au besoin. Cette prise de conscience de ses apprentissages l'amène à développer son autonomie.

Pour l'enseignant

L'enseignant conçoit des situations d'apprentissage intégrant les compétences du métier et les compétences transversales. Il offre aux élèves des occasions fréquentes et variées de démontrer leurs compétences. Par la suite, pour juger de la progression de l'élève en cours de formation, il prévoit des situations d'évaluation en aide à l'apprentissage à partir d'une tâche globale. Il est primordial de bien distinguer les moments importants de développement des compétences, des moments d'évaluation. Ces derniers permettent de juger de l'atteinte ou non de la compétence du métier de ceux du niveau de développement de la compétence transversale.

Tout au long de la formation, il est important de responsabiliser l'élève, notamment au regard du développement des compétences transversales, dans une perspective à la fois active et réflexive. L'enseignant implique l'élève en lui présentant les compétences et les moments clés d'apprentissage et d'évaluation. Par souci de transparence, il lui explique les grilles d'évaluation à échelle descriptive et l'invite à s'en servir comme repères pour ajuster le développement de leurs compétences. Ce partage facilite une compréhension du travail à faire de part et d'autre. En se référant à la logique du processus d'acquisition d'une compétence, l'enseignant peut insister sur les savoirs essentiels et le cheminement professionnel attendus pour la mise en œuvre des compétences.

L'enseignant consigne des traces pertinentes et en nombre suffisant pour fonder son jugement, en lien avec les critères d'évaluation de la compétence. Ainsi, il construit son jugement progressivement et le met à jour à la suite des diverses situations d'apprentissage et d'évaluation. Enfin, il s'assure de communiquer l'information pertinente à l'élève. Le tableau suivant présente une synthèse des possibilités de planification, de développement et d'évaluation en aide à l'apprentissage des compétences transversales.

**Prendre en compte des compétences transversales
dans une perspective d'aide à l'apprentissage**

Planification	En cours de formation	Communications
<p>Planification du programme d'études</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sélectionner la ou les compétences transversales. • Apparier la compétence transversale à une ou des compétences du programme d'études. • Mettre à jour la matrice des compétences. • Intégrer des éléments de la compétence transversale à la compétence générale ou particulière. • S'assurer d'une prise en charge collective et cohérente des compétences transversales au regard de leur développement et de leur évaluation. <p>Planification des situations d'apprentissage et d'évaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intégrer de manière explicite une ou des compétences transversales aux situations d'apprentissage et d'évaluation. • Favoriser les interactions. 	<p>Précision de l'intention poursuivie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Développer la compétence transversale ou certains de ses éléments à l'intérieur de situations d'apprentissage et d'évaluation. • Préciser les critères d'évaluation retenus pour juger du développement de la compétence transversale. <p>Conception d'instruments de suivi et d'évaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produire ou adapter des instruments appropriés. <p>Régulation à l'intérieur des situations d'apprentissage et d'évaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Susciter la collaboration des élèves (autoévaluation et coévaluation). • Rétroagir de façon constructive. • Utiliser des instruments appropriés. 	<p>Présence des compétences transversales dans les différentes communications aux élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formuler une appréciation sous forme de commentaires formatifs en cours d'apprentissage. • Présenter une évaluation globale en fin de formation. • Fournir une attestation « maison » ou autre pour les compétences transversales développées.

Pour démontrer l'acquisition d'une compétence, l'élève doit savoir quoi faire, quand le faire et pourquoi il le fait : c'est ce qu'on appelle mobiliser des ressources à bon escient. Généralement, l'évaluation seule des connaissances n'est pas recommandée comme procédé principal pour l'évaluation de la compétence aux fins de la sanction, car l'évaluation se doit d'être multidimensionnelle. Elle doit recourir le plus possible à l'agir, essentiel à la mise en œuvre de la compétence. Puisque les connaissances constituent des apprentissages de base essentiels à l'acquisition de la compétence et qu'ils sont intégrés à sa mise en œuvre, ils doivent plutôt être vérifiés en aide à l'apprentissage et à différents moments. Dans ce cas, des questions de type « par cœur » ne rencontrent pas les exigences de l'approche par compétences.

Par exemple, demander à l'élève de construire une toiture, fait en sorte que l'élève passe par la réalisation d'une tâche dans laquelle il a besoin de calculer l'hypoténuse d'un triangle rectangle. Pour réaliser cette tâche, la longueur de l'hypoténuse n'est pas directement demandée; l'énoncé de la tâche n'y fera même pas allusion. Mais l'élève doit être capable d'utiliser cette connaissance pour réaliser la tâche demandée et ainsi démontrer sa compétence. À l'opposé, demander à l'élève comment il détermine la longueur de l'hypoténuse lorsque les longueurs de chacun des côtés des angles droits sont connues l'amène à utiliser ses connaissances. Rien ne nous assure que l'élève est capable de la mobiliser quand il en a besoin.

Cependant, l'évaluation des savoirs essentiels, dont les connaissances, est possible en ayant recours à des questions. Le libellé du critère est alors suffisamment explicite pour recourir à ce procédé. Voici quelques exemples de critères provenant de différents programmes d'études pour lesquels l'évaluation peut se réaliser à l'aide de questions (épreuve écrite) :

- association entre l'équipement, le pesticide et l'importance de l'exposition (Production acéricole);
- identification correcte des principaux ravageurs et détermination des dégâts qu'ils causent (Production horticole);
- reconnaissance exacte des différents niveaux d'organisation structurale du corps humain (Santé, assistance et soins infirmiers);
- interprétation juste des caractéristiques des composants (Électricité).

Aussi, il peut arriver dans certains cas qu'un problème de faisabilité empêche de reproduire le contexte de réalisation avec l'équipement, en situation pratique. L'élève est alors appelé à « expliquer ce qu'il ferait » s'il était confronté à une situation susceptible d'être rencontrée dans l'exercice de son métier.

Lorsqu'elle est disponible, la description de l'épreuve peut suggérer un type de question, définir un certain nombre de questions en relation avec des dimensions à cerner et des exigences de réussite en lien avec un critère d'évaluation. Rappelons que ces précisions ont pour but de faciliter ou de guider l'évaluation et qu'elles sont fournies à titre indicatif.

Voici un exemple tiré du programme Grandes cultures, pour la compétence *Anatomie et physiologie végétales* : « À partir de spécimens ou d'illustrations, la candidate ou le candidat identifie correctement dix plantes (on devrait retrouver quelques céréales, quelques oléoprotéagineux, quelques plantes fourragères et quelques cultures en développement) ».

Enfin, rappelons que dans le respect de l'approche par compétences, la notation est dichotomique. La section « Notation pour une épreuve écrite » (chapitre 3) présente plus d'information à ce sujet.

La section suivante présente des indications quant à la rédaction des questions pour respecter l'approche par compétences quand l'évaluation des connaissances s'avère incontournable.

6.1 Nature des questions

Il importe de ne pas questionner un aspect de la compétence comme une fin en soi, mais de toujours le situer dans une mobilisation de savoirs en vue d'exécuter une tâche représentative du métier. En effet, le fait d'être capable de donner une bonne réponse ne garantit pas nécessairement que l'élève possède bien l'habileté mesurée par la question. Une bonne réponse peut cacher une mauvaise compréhension du sujet par l'élève. Une mauvaise réponse, en lui enlevant l'occasion d'expliquer le cheminement suivi pour y arriver, ne fournit pas d'explications à l'enseignant sur le processus et sur l'état de l'apprentissage fait par l'élève.

L'évaluation des savoirs associés à la compétence pourrait tenir compte des techniques de travail, de l'application des règles de sécurité ou d'hygiène, de l'utilisation de l'équipement (machines, outils, accessoires, etc.), de l'économie des matériaux, de l'ordre des opérations, des interprétations (de plans, de modèles, de repères, etc.), des hypothèses de diagnostics, des démarches de résolutions de problèmes. Bref, les questions visent les éléments sur lesquels l'élève exerce un contrôle et qui concourent à la réalisation d'un produit, à la prestation d'un service ou à la description de l'agir menant à l'acquisition de la compétence.

6.2 Choix et rédaction des questions

Les questions qui composent une épreuve aux fins de la sanction se classent en deux catégories : les questions à réponse construite et les questions à réponse choisie. Pour chacune de ces catégories, les questions peuvent être formulées selon différents types de réponses.

Mais quel que soit le type de question utilisé, elle présente idéalement à l'élève une mise en situation, une étude de cas, un problème à résoudre, etc. qui se rapprochent d'une situation réelle de travail. Plusieurs questions peuvent découler d'une même mise en situation. Cette façon de faire se rapproche davantage de la mobilisation de connaissances contextualisées qu'un simple rappel ne saurait le faire.

Le tableau suivant présente les différentes questions qui peuvent être utilisées pour les épreuves aux fins de la sanction.

Types de questions et de réponses		
	Questions	Réponses
Avec mise en situation	Questions à réponses construites : l'élève formule et fournit lui-même sa propre réponse.	<ul style="list-style-type: none"> • À réponse courte fermée • À réponse courte ouverte • À réponse élaborée ouverte
	Questions à réponses choisies : demandent à l'élève de trouver la bonne réponse parmi celles proposées.	<ul style="list-style-type: none"> • D'appariement : <ul style="list-style-type: none"> – association simple – association multiple – mise en ordre • À choix multiple : <ul style="list-style-type: none"> – une seule bonne réponse – toutes les bonnes réponses – la meilleure réponse – la seule réponse fausse

Pour s'assurer de la validité d'une épreuve, le choix du type de question dépend des savoirs à évaluer. Il doit traduire le niveau d'acquisition d'une compétence tel que déterminé par les critères du programme d'études et des spécifications aux fins de la sanction.

Questions avec mise en situation

La mise en situation et les autres questions de ce type (histoires de cas, problèmes à résoudre, etc.) servent à simuler le contexte de travail. Elles suscitent l'intérêt des élèves et les amènent à mobiliser leurs savoirs ou leurs expériences liées à la situation, comme ils le feraient s'ils étaient placés en situation réelle de travail. L'élève est alors appelé à « expliquer ce qu'il ferait » s'il était confronté à cette situation susceptible d'être rencontrée dans l'exercice de son métier. Des questionnements permettent de vérifier la compréhension et la capacité de l'élève à faire des liens entre les diverses connaissances et habiletés. Les questions avec mise en situation sont à privilégier pour vérifier des connaissances ou d'autres savoirs. Généralement, ce type de question comprend :

- une mise en situation;
- les questions proprement dites ou les directives;
- et les caractéristiques de la réponse attendue pour les questions à réponse élaborée seulement.

La **mise en situation** est présentée comme une étude de cas ou un problème à résoudre susceptible d'être rencontré en milieu de travail. Avant de rédiger la mise en situation, il est important de cibler les critères d'évaluation qui seront vérifiés puisque cette dernière sert à exposer l'information pertinente par rapport aux critères d'évaluation retenus. La situation est organisée de telle sorte qu'elle fait naître un processus de questionnement qui commande de mettre en place chez l'élève différentes stratégies (de compréhension, d'organisation, de solution et de communication). Lors de la rédaction de la mise en situation, il est important d'éliminer les renseignements superflus dont la présence risque de compliquer inutilement la tâche de l'élève, à moins qu'il soit essentiel de discriminer ce qui est pertinent et important de ce qui ne l'est pas pour s'assurer de la démonstration de la compétence.

Afin de correspondre le plus possible à des situations de travail réelles, les **questions** découlant d'une mise en situation gagnent à être enrichies des éléments suivants :

- séquences vidéo;
- photos ou diapositives;
- schémas;
- devis, plans;
- documents de consultation;
- bons de travail ou autres pièces justificatives utilisées dans le métier.

Une même mise en situation peut servir pour plusieurs questions et peut vérifier plusieurs critères d'évaluation. Pour faciliter le pairage question et critère, une grille de notation peut être utilisée tel que suggéré à la page 45. Les questions peuvent être formulées selon divers types : questions à réponse courte ouverte, d'appariement, à choix multiple, etc. Les questions peuvent aussi demander à l'élève de recourir à divers modes de représentations : dessins, diagrammes, tableaux, schémas, etc.).

Pour les questions à réponse élaborée ouverte (à développement), il est important de déterminer les **caractéristiques de la réponse attendue** pour qu'elle soit structurée et cohérente.

Par exemple, pour une question avec mise en situation qui demanderait de donner un soin esthétique des pieds à une cliente qui présente certaines affections, la réponse attendue doit respecter les caractéristiques suivantes : « Pour chacune des étapes du soin prodigué, décrire la technique utilisée, nommer les produits appliqués et expliquer leurs effets. »

Pour faciliter la correction de ce type de question, la clé de notation doit indiquer les principaux éléments qu'il faut retrouver dans la réponse de l'élève. Elle pourra aussi s'enrichir des réponses pertinentes des élèves. Un exemple de question avec mise en situation est fourni à l'annexe 11.

Question à réponse courte ouverte

Ce type de question, comprend un énoncé suivi d'un espace où l'élève construit lui-même sa réponse, faite d'une ou de plusieurs phrases. La réponse attendue est ouverte à cause des diverses formulations de la réponse. Pour éviter toute subjectivité, la clé de notation fournit des catégories, des critères (caractéristiques de qualité), des exemples de réponses pour orienter la correction et fournit plusieurs réponses acceptables quant à leur contenu et à leur formulation. La clé de notation peut aussi être améliorée par l'ajout de nouvelles réponses trouvées en cours de correction.

Voici quelques exemples d'activités qu'on peut évaluer par ce procédé :

- énoncer des règles de sécurité, des précautions;
- énumérer des composantes, les caractéristiques de tel mécanisme, de tel circuit;
- énumérer les avantages et les désavantages de l'emploi de tel procédé;
- énumérer les opérations nécessaires pour réaliser telle pièce, réelle ou dessinée;
- nommer des besoins perturbés et des soins d'assistance.

Il est préférable d'indiquer l'ordre de grandeur de la réponse souhaitée en insérant le nombre nécessaire de lignes ou en spécifiant le nombre d'éléments à fournir.

Question à réponse courte fermée

Dans ce type de question, l'élève doit fournir la seule bonne réponse possible, faite d'un ou de quelques mots ou symboles. La réponse attendue est fermée parce qu'elle est la seule acceptable dans son contenu et dans sa formulation.

Ce type de question présente certaines difficultés quand il s'agit d'établir une relation univoque entre la question posée et la réponse attendue. Une question de ce type mal posée peut susciter chez des personnes compétentes des réponses imprévues et difficilement contestables.

La question à réponse courte fermée est utilisée lorsque la possibilité d'établir une relation univoque avec la réponse attendue est forte. La question à réponse courte fermée apparaît préférablement sous la forme d'une question directe ou d'une phrase à compléter. Voici des exemples d'activités qui se prêtent à ce genre de questions :

- remplir des formulaires, des rapports, des dossiers, des fiches, des bons de travail;
- localiser des renseignements précis (spécifications : numéro de série, nom, mesure, etc.) dans des textes ou manuels de manufacturiers;
- faire des calculs;
- interpréter des plans, des diagrammes, des illustrations (les compléter en trouvant les mots, les symboles, les parties d'illustrations manquantes).

Question à réponse élaborée ouverte

La question à réponse élaborée ouverte (ou à développement) se distingue de la réponse courte ouverte non seulement par la longueur de la réponse, mais aussi par la complexité de la réponse attendue. En effet, l'élève doit donner une réponse suffisamment élaborée qui reflète son niveau de connaissance et de raisonnement sur une question ou un point à développer. Ce type de question demande des habiletés d'analyse et de synthèse. Mais, pour que la réponse soit structurée et cohérente, il faut que la question soit orientée efficacement dans ce sens, c'est-à-dire contenir les exigences et les limites de la réponse attendue. Dans sa réponse, l'élève doit utiliser le vocabulaire spécifique au métier.

Voici des exemples d'activités qui se prêtent à ce genre de questions :

- donner des exemples de circonstances où tel procédé est préférable à tel autre et expliquer pourquoi;
- poser un jugement sur une situation à l'intérieur du cadre juridique qui régit la profession;
- présenter les limites et les avantages d'une situation;
- fait état des tâches exécutées ainsi que des nouveautés observées dans son rapport de stage;
- fait part de ses réflexions concernant sa formation et la façon dont elle l'amène à exercer son futur métier avec compétence.

Les questions à réponse élaborée ouverte sont souvent utilisées pour les compétences traduites en situation, par exemple pour la rédaction d'un bilan à la fin d'un stage pour permettre à l'élève de s'exprimer de façon personnelle et unique. Les questions à réponse élaborée ouverte sont aussi intéressantes lors de l'évaluation des compétences traduites en comportement. Pour ces deux types de compétences, il peut être intéressant de permettre l'utilisation de documents habituellement utilisés lors de l'exécution de tâches d'un métier ou utilisés pendant l'apprentissage pour consigner des observations sur des comportements, des attitudes et des réactions.

Pour une compétence traduite en situation, un élève pourrait utiliser le portfolio dans lequel il a noté ses commentaires et ses réflexions tout au long de sa formation lors d'une évaluation qui lui demande de faire l'examen autocritique de ses comportements aidants et nuisibles en lien avec les comportements professionnels attendus.

Pour une compétence traduite en comportement, un élève pourrait utiliser des plans et un devis pour faire la liste des travaux et des plantations à effectuer, estimer la quantité des matériaux nécessaires à l'aménagement et justifier ses choix.

Il est préférable d'indiquer l'ordre de grandeur de la réponse souhaitée en insérant, par exemple, le nombre nécessaire de lignes. L'annexe 11 présente différents exemples de questions à réponse élaborée ouverte.

Question d'appariement

Dans la question d'appariement, l'élève doit constituer des paires en associant les éléments d'un ensemble de questions ou de problèmes alignés dans une colonne avec les éléments d'un ensemble de réponses possibles alignées dans une autre colonne. Selon la nature des questions, le choix entre deux ou trois modes d'appariement est possible : l'association simple, l'association multiple et la mise en ordre.

L'association simple consiste à accoupler des éléments de deux séries. Généralement, chacune des séries se compose de 5 à 10 éléments indépendants et homogènes, c'est-à-dire, appartenant à un même domaine. C'est ainsi qu'on peut demander d'associer :

- des mots ou des symboles à des objets réels ou illustrés;
- des rôles ou des fonctions à des descriptions de mécanismes;
- des symboles à des noms d'objets ou d'opérations;
- des causes à des descriptions de symptômes.

Ce type de question contient en général plus d'éléments de réponses que d'éléments de questions afin d'éviter que l'élève utilise une stratégie d'élimination pour en arriver à la bonne réponse. Aussi, les effets d'une seule erreur d'appariement se répercuteraient sur les autres réponses de la série.

La question à association simple peut être présentée en deux colonnes ou dans un tableau à deux entrées, ce qui permet d'indiquer les associations par des X, des chiffres ou d'autres marques.

L'association multiple regroupe les caractéristiques des questions à choix multiple et à association simple. Toutefois, elle est plus complexe, car elle met en œuvre un modèle d'association où au moins deux ensembles réponses sont proposés à l'élève et il doit associer un seul élément de chaque ensemble réponses à chacun des éléments de l'ensemble questions.

La mise en ordre consiste à indiquer par un chiffre, par une lettre ou par regroupement, l'ordre d'éléments proposés, la séquence logique ou chronologique des étapes, la fréquence, la disposition dans un mécanisme, le niveau des coûts, etc. La mise en ordre de plus d'une dizaine d'éléments peut poser des problèmes de consensus quant aux réponses correctes. Voici quelques exemples d'objets se prêtant à ce mode d'appariement :

- l'ordre de déroulement chronologique d'actions décrites;
- l'ordre d'assemblage des éléments d'un circuit électrique, hydraulique, etc.;
- la fréquence d'apparition de symptômes de mauvais fonctionnement d'une machine;
- l'ordre d'utilisation de matériaux dans la fabrication de tel ou tel produit.

L'annexe 11 présente différents exemples de questions d'appariement.

Question à choix multiple

La question à choix multiple est généralement composée d'un énoncé, d'une seule bonne réponse et d'un choix de deux réponses ou plus, qu'on appelle leurres. Leur rédaction repose sur la capacité de préparer de bons leurres, c'est-à-dire de présenter des choix également plausibles pour les élèves qui ne possèdent pas les connaissances visées.

Il semble qu'il n'y ait pas beaucoup de limites aux types de savoirs évalués par une question à choix multiple. Malgré son avantage au niveau de la correction, c'est le type de question le plus difficile à rédiger pour obtenir une épreuve de qualité à cause de la difficulté à trouver des leurres plausibles. Le tableau suivant propose quelques règles de rédaction pour les questions à choix multiple.

Question à choix multiple – Règles de rédaction	
Composantes	Règles
L'énoncé	<ul style="list-style-type: none"> • présente un seul problème à solutionner • utilise un langage simple et clair • est composé de tous les mots essentiels à sa compréhension • est formulé, autant que possible, à la forme affirmative au lieu de la forme négative • est rédigé autant que possible sous la forme d'une question
La bonne réponse	<ul style="list-style-type: none"> • est incontestablement exacte • est la seule parmi le choix de réponses • n'est ni plus longue que les autres choix, ni plus explicite, ni mieux construite (peut entraîner un indice de bonne réponse) • varie de place, de façon aléatoire, tout au long de l'épreuve (l'ordre alphabétique peut être utilisé pour présenter les choix de réponses)
Les leurres	<ul style="list-style-type: none"> • sont faux, mais plausibles • peuvent présenter les erreurs commises le plus souvent par les élèves • sont homogènes dans leur contenu, leur forme et leur structure grammaticale • ne sont pas synonymes, ne se chevauchent pas, ne s'excluent pas • sont plausibles, mais faux • ne répètent pas certains mots dans le choix de réponses • ne répètent pas certains mots compris dans l'énoncé • ne comprennent pas les formulations « toutes ces réponses » et « aucune de ces réponses »

La question à choix multiple peut prendre plusieurs formes selon la réponse attendue :

- trouver la seule bonne réponse;
- trouver la meilleure réponse;
- trouver la seule réponse qui soit fausse;
- trouver toutes les bonnes réponses.

La formulation de la question doit être explicite pour que l'élève sache le type de réponse attendu. Par exemple, pour trouver « la meilleure réponse », voici quelques formulations qui pourraient être utilisées :

- Parmi les choix suivants, lequel justifie le mieux ... ?
- Quelle est la raison la plus susceptible de causer ... ?
- Parmi les énoncés suivants, quelle action est la mieux adaptée ... ?
- Quel élément influence le plus ... ?

Un exemple de chaque forme de question est fourni à l'annexe 11.

Conclusion

L'actualisation de la documentation de référence pour l'évaluation des apprentissages à la formation professionnelle se réalise d'une part dans la continuité de ce que les enseignants ont mis en place dans leur pratique pour l'acquisition et l'évaluation des compétences; d'autre part, elle s'appuie sur des connaissances qui se précisent et se complètent de ce qui constitue l'actuel état de la recherche et des connaissances.

Depuis de nombreuses années, l'évaluation des apprentissages est axée sur la reconnaissance des compétences qui sont les cibles d'apprentissage du programme d'études. L'acquisition de ces compétences est évaluée à partir des performances, de la participation et du cheminement de l'élève dans la réalisation de tâches ou de situations complexes. L'élève doit mobiliser adéquatement différentes ressources et de nombreuses connaissances, habiletés, attitudes, etc. pour développer et mettre en œuvre adéquatement cette compétence. La démonstration de la compétence aux fins de sa reconnaissance doit être le plus possible observable, pratique et étayée.

Évaluer pour mieux apprendre, c'est associer l'évaluation au processus d'apprentissage tout au long de la formation, à l'acquisition de la compétence en relation avec le cheminement de l'élève, à une reconnaissance formelle qui se réalise au moment où ce même élève est réputé prêt à être évalué aux fins de la sanction. Évaluer pour mieux apprendre, c'est également exercer l'évaluation au quotidien dans les multiples interactions entre élèves et enseignants, de même qu'entre élèves.

Évaluer est un acte complexe. L'évaluation de la compétence se caractérise par sa mise en œuvre dans une tâche ou une situation complexe, par une inférence de son acquisition à même des savoirs intégrés et une démarche réalisée, par le rapport établi au regard du chemin parcouru dans son développement, par la capacité de l'élève à en démontrer sa maîtrise en fonction de performances et d'un contexte déterminés, par la manière d'interpréter les résultats, par les méthodes employées et par les valeurs qui la sous-tendent.

Évaluer est nécessairement une question de jugement. Celui-ci s'exerce, de façon spécifique, à l'intérieur des activités d'apprentissage et d'évaluation et, de façon globale, au moment de considérer l'ensemble des informations recueillies et essentiellement, celles qui sont issues de l'épreuve. Le bilan global sur la maîtrise de la compétence permet de juger et d'établir un verdict de succès ou d'échec.

Évaluer des compétences exige de la rigueur et des moyens particuliers tant au regard de l'instrumentation que du dispositif. Par ailleurs, la concertation des enseignants d'un même programme d'études avec celle des spécialistes de la pédagogie ou de l'évaluation demeure le moyen le plus efficace permettant de s'assurer d'élaborer et d'administrer des épreuves de qualité qui rendent compte de l'acquisition des compétences. Les compétences et les spécifications qui en découlent sont des références communes qui, associées à une évaluation rigoureuse, peuvent garantir la valeur sociale des titres officiels.

Bref, ce discours sur l'évaluation qui se précise encore dans le présent guide n'apporte qu'une partie des réponses à d'immenses besoins en évaluation. En plus, dans quelques années, ce qui est à jour et que l'on trouve essentiel de se partager demandera à être actualisé.

Ce qui perdure et reste pertinent pour l'enseignant et pour chacun des élèves, c'est de s'ouvrir à ce qui se fait actuellement et d'intégrer à sa pratique des améliorations continues. Plus encore, il importe de mettre en partage ses questions, ses bonnes idées, son instrumentation et sa compétence avec celles des pairs afin de développer encore et encore davantage, au contact des autres, sa propre compétence.

Annexe I

Tableaux de conversion

En 2003 et plus particulièrement en 2007 pour la compétence traduite en situation, les composantes ainsi que le format de présentation du programme d'études ont été revus. Ceci pour assurer la visibilité de la compétence et de ses composantes, et d'y ajouter un contexte de réalisation, des savoirs liés à la compétence et des balises. Par le fait même, la production des tableaux d'analyse et de planification ainsi que les tableaux de spécifications ont été remplacés par le référentiel pour l'évaluation aux fins de la sanction.

Les trois tableaux illustrent les données comparables des nouveaux formats de présentation avec les anciennes versions de publication pour :

- le programme d'études;
- les tableaux d'analyse et spécifications (incluant les TAP) pour la compétence traduite en comportement;
- les tableaux d'analyse et spécifications (incluant les TAP) pour la compétence traduite en situation.

Conversion d'un programme d'études professionnelles dans une nouvelle présentation⁵⁶



Programmes d'études avant juin 2003

(incluant une partie du
Tableau d'analyse et de planification (TAP))

Format 2008

Compétence traduite en comportement

Objectif opérationnel de comportement	Compétence traduite en comportement (2005)
Comportement attendu	Énoncé de la compétence
Précisions sur le comportement attendu	Éléments de la compétence
Critères particuliers de performance	Critères de performance ...et pour l'ensemble de la compétence
Critères généraux de performance	
Conditions d'évaluation	Contexte de réalisation
Champ d'application (s'il y a lieu)	
Objectifs de second niveau	Suggestions de savoirs liés à la compétence et balises
Objets de formation (phase 2) et balises du TAP	
Durée associée au module	Durée associée à la compétence

Compétence traduite en situation

Objectif opérationnel de situation	Compétence traduite en situation
Intention poursuivie	Énoncé de la compétence
Précisions	Éléments de la compétence
Plan de mise en situation : phases (numérotées ou non et décrites en plusieurs phases)	Situation de mise en œuvre de la compétence
Critères de participation (rappel des phases)	Critères d'engagement dans la démarche
Conditions d'encadrement	N'est pas repris
Objectifs de second niveau, objets de formation (phase 2) et balises du TAP	Suggestions de savoirs liés à la compétence et balises
Durée associée au module	Durée associée à la compétence

Source : Adapté de MELS (2005, p. 82)

⁵⁶ Tableau mis à jour en 2007

Conversion des productions pour l'évaluation des apprentissages⁵⁷



Productions précédentes	Référentiel pour l'évaluation des apprentissages
Tableau de spécifications	Spécifications pour l'évaluation aux fins de la sanction
Description d'épreuve Description de la participation	Description de l'épreuve
Fiche d'évaluation de la participation	Fiche d'évaluation
Tableau d'analyse	Tableau d'analyse globale (facultatif et présent dans certains référentiels)
Spécifications (<i>compétence traduite en comportement</i>)	
Comportement attendu	Énoncé de la compétence
Objets d'évaluation Éléments retenus	
Aspects observables (indicateur)	Indicateurs
Éléments-critères Critères d'évaluation	Critères d'évaluation
Stratégies	N'est pas repris
Évaluation ou pondérations	Points (PTS) attribués aux critères d'évaluation
Apprentissages (dans TAP seulement)	<i>N'est pas repris dans la nouvelle présentation</i> Ajout : Note au bas des spécifications pour indiquer <i>le seuil de réussite</i> et exceptionnellement introduire une règle de verdict, s'il y a lieu.
Spécifications (<i>compétence traduite en situation</i>)	
Intention poursuivie – objectif de situation	Énoncé de la compétence
Activité de formation – objectif de situation	<i>N'est pas repris</i>
Titre de la phase	Indicateurs
Manifestations (de la participation)	Critères d'évaluation
Apprentissage	<i>N'est pas repris</i>
Évaluation	<i>N'est pas repris</i>

Source : Adapté de MELS (2005, p. 83)

⁵⁷ Tableau mis à jour en 2007

Productions précédentes	Référentiel pour l'évaluation des apprentissages
Productions ministérielles facultatives	
Description de l'épreuve (<i>compétence traduite en comportement</i>)	
Directives et renseignements	Renseignements généraux
Déroulement de l'épreuve	Déroulement de l'épreuve
Matériel	Matériel
Consignes particulières	Consignes particulières
Description de l'épreuve (<i>compétence traduite en situation</i>)	
...début de la fiche	Renseignements généraux
Déroulement de l'épreuve ou pour la phase...	Moments-clés de prise d'information
Réussite de l'épreuve	<i>N'est pas repris</i>
Fiche d'évaluation	
Ensemble des rubriques	Même information
Seuil de réussite et règle de verdict	<i>Conservés sur la fiche mais doivent être ajoutés dans les spécifications</i>

Source : Adapté de MELS (2005, p. 84)

Annexe 2

De l'intention d'évaluation au jugement

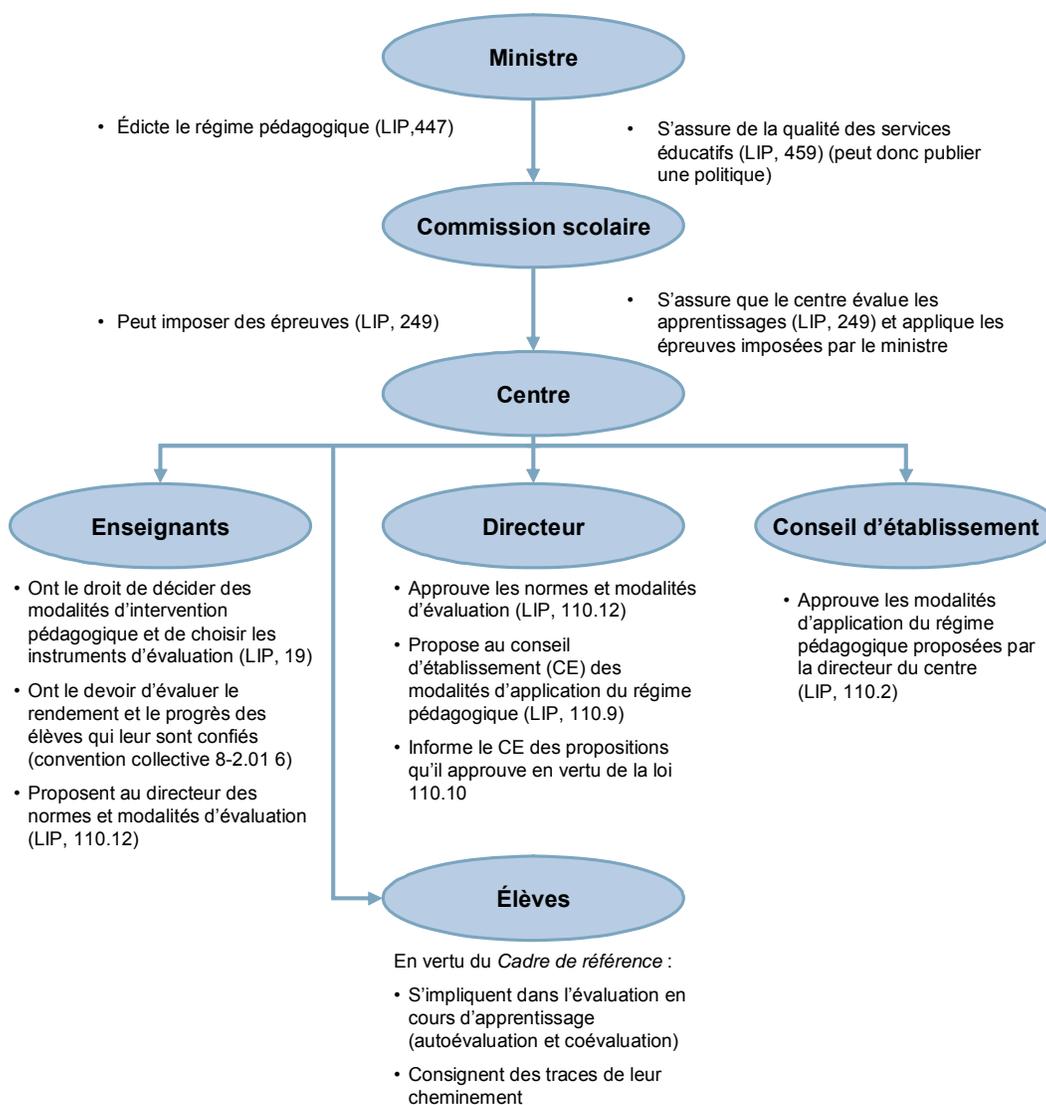
De l'intention au jugement				
Fonction	Moment	Intention	Instrument	Jugement et décision
Aide à l'apprentissage	<i>Avant l'apprentissage</i>	Vérifier le profil de l'élève Vérifier les préalables	Évaluation diagnostique	Situer l'élève par rapport au cheminement prévu pour l'acquisition de la compétence : <ul style="list-style-type: none"> • activités de mise à niveau • ajustement de la planification
	<i>Pendant l'apprentissage</i>	Assurer le suivi de la progression des apprentissages Établir un bilan provisoire pour : <ul style="list-style-type: none"> • un ou des savoirs liés à la compétence • un ou des éléments de la compétence • l'ensemble de la compétence Soutenir le développement du jugement critique chez l'élève par l'autoévaluation ou la coévaluation (entre pairs)	Grilles ou tests d'évaluation : <ul style="list-style-type: none"> • de produits • de processus • de savoirs (connaissances, attitudes, etc.) Liste de vérification Portfolio Journal de bord Grilles d'évaluation avec échelle descriptive	Réguler l'enseignement Informer l'élève et apprécier son cheminement Effectuer de la récupération avec l'élève ou de l'enseignement correctif Enrichir les apprentissages au besoin
	<i>Avant la fin de la période de formation</i>	Établir un pronostic avant de présenter l'élève à l'évaluation aux fins de la sanction	Évaluation synthèse Projet Tâche globale	Reconnaître l'acquisition de la compétence Cibler les forces et les difficultés de l'élève Effectuer de la récupération ou de l'enseignement correctif Proposer et soutenir l'enrichissement
Reconnaissance de compétence	<i>À la sanction</i>	Reconnaître la compétence (sanction des études)	Épreuves : <ul style="list-style-type: none"> • pratiques (produits ou processus) • vérification de savoirs essentiels (connaissances, aptitudes, stratégies, etc.) • engagement dans la démarche de formation 	Administrer une épreuve aux fins de la sanction Reconnaître la compétence et émettre un verdict de succès ou d'échec S'il y a échec, effectuer de la récupération des apprentissages et reprendre l'évaluation

Annexe 3

L'évaluation, une responsabilité partagée

La Loi sur l'instruction publique et le Régime pédagogique confie les responsabilités aux commissions scolaires, aux directions de centre, aux enseignants, aux élèves ainsi qu'aux parents siégeant au conseil d'établissement. La figure suivante propose une représentation des différents niveaux de responsabilités légales quant à l'évaluation des apprentissages.

Les responsabilités légales



Annexe 4

Fonctions de l'évaluation

Les deux fonctions principales de l'évaluation, soit l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences, s'inscrivent en continuité et non en opposition comme il est indiqué dans le tableau suivant.

		L'évaluation dans sa fonction d'aide à l'apprentissage (formelle)	L'évaluation dans sa fonction de reconnaissance des compétences
	But	<ul style="list-style-type: none"> • Favorise la régulation de l'enseignement et l'autorégulation de l'élève • Renforce la motivation des élèves • Aide les élèves à améliorer leurs compétences 	<ul style="list-style-type: none"> • Amène une prise de décision en termes de succès ou d'échec pour fins de diplomation
Processus d'évaluation	Planification	<ul style="list-style-type: none"> • Fait partie intégrante du processus d'apprentissage • En fonction de l'intention poursuivie • Prise en compte d'une ou de compétences transversales 	<ul style="list-style-type: none"> • À la fin de la période de formation généralement
	Prise d'information Interprétation	<ul style="list-style-type: none"> • Se déroule tout au long de l'apprentissage (progressive et constructive) • Vérification de tous les critères de performance ou d'engagement dans la démarche du programme d'études • Les critères et les moments-clés sont connus des élèves • De façon informelle ou à l'aide d'instruments • Différents instruments d'évaluation : grilles, entrevues, etc. • Interprétation critérielle ou avec échelle d'appréciation 	<ul style="list-style-type: none"> • Se déroule au moment où l'élève a développé la compétence au seuil attendu • Vérification de tous les critères d'évaluation du Référentiel pour l'évaluation des apprentissages (spécifications) • Les critères et les moments-clés sont connus des élèves • Interprétation critérielle et notation dichotomique
	Jugement	<ul style="list-style-type: none"> • Différentes modalités de participation de l'élève à l'évaluation (autoévaluation, coévaluation) • Collaboration entre l'équipe-programme et professionnels 	<ul style="list-style-type: none"> • Seul l'enseignant émet un verdict de succès ou d'échec • Porte sur l'acquisition de la compétence au seuil d'entrée sur le marché du travail
	Décision — action	<ul style="list-style-type: none"> • Mène à une décision pédagogique : mise à niveau, récupération, enrichissement, etc. • Révision de la planification des activités d'enseignement et d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> • Mène à une décision pédagogique (si échec, récupération et reprise) et administrative (reconnaissance de la compétence)
	Communication des résultats	<ul style="list-style-type: none"> • Résultats communiqués à l'élève sous forme de rétroaction • S'effectue le plus rapidement possible après l'action et est utilisable par l'élève • Renseigne sur la progression des apprentissages 	<ul style="list-style-type: none"> • Résultats communiqués à l'élève sous forme d'un « bilan » en fonction des critères d'évaluation et du seuil de réussite

Pour plus d'information, voir les sections 4.2 à 4.6 du *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation*.

Annexe 7

Exemple de fiche d'évaluation regroupant deux compétences

CARROSSERIE / DEP 5217

FICHE D'ÉVALUATION

Souder et coller des matières plastiques

340-122

Récupérer des éléments de carrosserie perforés et déchirés en plastique renforcé (SMC)

340-153

Identification de l'élève

Nom : _____ Prénom : _____

École : _____

Code permanent **ou** date de naissance : _____

FICHE DE VERDICT

COMPÉTENCE 340 122

Seuil de réussite : 75 points

Résultat obtenu : _____ points

Succès Échec

COMPÉTENCE 340 153

Seuil de réussite : 75 points

Résultat obtenu : _____ points

Succès Échec

Date de passation : _____

Signature de l'enseignant : _____

OBSERVATION	COMPÉTENCE 340 122				COMPÉTENCE 340 153			
	Oui	Non	Résultat		Oui	Non	Résultat	
Sélectionner les baguettes d'apport en plastique et les adhésifs.								
1.1 Choix de la bonne baguette, selon le plastique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	0	10				
1.2 Choix du bon adhésif.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	0	10				
Préparer les surfaces en plastique et les plastiques renforcés (SMC).								
1.1 et 2.1 Nettoyage des surfaces selon les bonnes techniques, en employant le solvant approprié.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	0	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	0	15
2.1 et 2.2 Ponçage des surfaces selon le mode préconisé en employant les abrasifs recommandés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	0	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	0	10
3.1 Biseautage des bords au bon angle. (Pour les 2 réparations)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	0	10				
Aligner des pièces et des éléments de carrosserie.								
3.1 Alignement correct des pièces avant le laminage.					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	0	15
Exécuter des soudures autogènes.								
4.1 Installation correcte des buses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	0	5				
5.1 Choix des buses selon le type de réparation à effectuer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	0	5				
5.1 Étalement correct de la colle, sans bulles d'air.					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	0	30
Poncer des surfaces soudées.								
7.1 Sélection du papier, selon le matériau à poncer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	0	5				
8.1 Choix de la technique de ponçage, selon la forme désirée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	0	5				

OBSERVATION	COMPÉTENCE 340 122				COMPÉTENCE 340 153			
	Oui	Non	Résultat		Oui	Non	Résultat	
Exécuter du collage avec adhésifs sur des thermoplastiques et sur des SMC.								
6.1 Rapprochement correct des déchirures. (Pour les 2 réparations)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	0	5				
Remplissage correct de la déchirure. (Pour les 2 réparations)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	0	20				
6.3 et 4.1 Mélange et application corrects des adhésifs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	0	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	0	20
Contrôler la qualité des soudures.								
9.1 Jugement adéquat sur la qualité des soudures.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	0	10				
Remettre le lieu de travail en ordre.								
6.1 Entretien du poste de travail et de l'équipement.					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	0	10

Seuil de réussite :
75 points

RÉSULTAT TOTAL :
_____ points

Seuil de réussite :
75 points

RÉSULTAT TOTAL :
_____ points

Remarques :

Annexe 8

Compétences transversales

COMMUNIQUER

Communiquer, c'est transmettre, livrer, faire connaître, à l'aide d'un code, un message à quelqu'un. Du latin *Communicare* : mettre en commun, la communication sous-entend donc une mise en relation, un partage. Elle nous permet de faire part à nos semblables de nos pensées, de nos opinions, de nos sentiments, et ce, par la parole, l'écriture, le geste, etc. Étroitement liée à la structuration de la pensée, la compétence à communiquer est essentielle à la diffusion des différents savoirs, à l'échange des points de vue, à la confrontation des idées et à l'argumentation. Elle constitue aussi une voie privilégiée pour exprimer, sa vision du monde, son identité personnelle, sociale et culturelle.

La formation professionnelle doit confronter l'élève à diverses situations de communication afin qu'il puisse développer sa compétence à communiquer dans des contextes variés et de plus en plus complexes. Mettre en œuvre cette compétence requiert d'abord de développer le sens de l'écoute, car la communication est un processus interactif. L'élève structure et exprime sa pensée de manière à rendre le message cohérent. Il est conscient de la nécessité d'analyser la situation de communication et de recourir à des stratégies de communication adaptées au contexte. L'élève doit porter attention aux facteurs de réussite ou d'échec de la communication : il accepte de revoir ses stratégies de communication et de modifier ses pratiques s'il juge que le message ne passe pas ou qu'il est mal adapté.

Communiquer amène l'élève, seul ou en coopération, à :

Exploiter l'information

Sélectionner les sources d'information pertinentes
• S'approprier l'information • Organiser l'information
• Tirer profit de l'information

Livrer un message

Identifier les composantes de la communication
• Apprécier le contexte et l'intention de la communication
• Recourir à divers modes de communication
• Adapter le mode de communication au destinataire et au contexte



Apprécier l'effet de sa communication

Considérer les facteurs pouvant faciliter ou entraver la communication
• Ajuster la communication en fonction de la réaction du destinataire
• Vérifier l'efficacité de la communication réalisée

Critères d'évaluation du développement de la compétence

- Exploitation judicieuse de l'information
- Cohérence du message
- Prise en considération du contexte et du destinataire
- Utilisation de moyens visant à apprécier l'effet de sa communication

EXERCER SA CRÉATIVITÉ

Afin de répondre aux exigences croissantes de la société, dans des contextes de vie professionnelle et personnelle appelés à se modifier rapidement, l'élève doit démontrer une attitude réceptive face à différentes façons de voir et d'agir. Chaque personne a sa propre créativité qui lui permet d'agir avec souplesse dans différentes situations, de composer avec ce qu'elles génèrent d'exigences et de relever des défis qui peuvent devenir de plus en plus complexes. La pensée créatrice peut être développée pour trouver des façons inédites d'aborder une situation ou pour concevoir de nouvelles façons de faire. La créativité s'exprime dans tous les secteurs de l'activité humaine : elle permet de s'ouvrir à l'inconnu, au risque et d'envisager un sujet ou un objet de multiples façons.

La formation professionnelle doit inviter l'élève à explorer de nouvelles avenues en opposant, combinant, réorganisant des concepts existants; ou encore en transférant des idées, des stratégies et des techniques acquises dans leur pratique et dans des situations nouvelles. L'élève a également à apprendre à accueillir des nouvelles idées et différentes façons de faire et à évaluer leur pertinence à l'aide de critères définis et en relation avec l'objectif fixé.

Exercer sa créativité amène l'élève, seul ou en coopération, à :

S'imprégner des éléments d'une situation

Être ouvert aux multiples façons de l'envisager •
Jouer avec les concepts • Laisser émerger ses intuitions • Se représenter différents scénarios et en projeter diverses modalités de réalisation.

S'engager dans l'exploration

Accepter le risque et l'inconnu • Explorer de nouvelles idées • Transformer les contraintes en ressources • Être réceptif à de nouvelles idées, de nouvelles voies



Mettre en œuvre une production personnelle

Réorganiser des idées et des concepts existants •
Transférer des idées, des concepts, des stratégies et des techniques dans des situations variées •
Mettre à l'essai différentes façons de faire • Utiliser autrement les ressources et les matériaux mis à sa disposition • Apprécier le caractère novateur d'une production

Critères d'évaluation du développement de la compétence

- Exploration de nouvelles idées
- Manifestation d'ouverture
- Exploration de différentes façons de faire
- Utilisation appropriée des ressources disponibles

EXERCER SON SENS DES RESPONSABILITÉS

Le sens des responsabilités pour l'élève est lié à la conscience pleine et entière de ses actions et à l'acceptation des obligations qui en découlent. Le sens des responsabilités rejoint les différentes sphères d'activités de la vie personnelle, professionnelle et sociale.

La formation professionnelle doit préparer l'élève à jouer son rôle de citoyen responsable et à agir en adoptant des attitudes et des comportements socialement souhaitables. Pour se préparer aux tâches exigeantes qui l'attendent, il devra s'engager, dépasser certaines exigences pour aller plus loin et laisser sa marque professionnelle et personnelle. En outre, l'élève devra démontrer son autonomie en s'impliquant de façon constante et en respectant les buts fixés et les règles établies. Il aura également à travailler en coopération avec ses pairs et à effectuer un retour réflexif sur ses habiletés à cet égard. Enfin, l'élève devra faire preuve de sens éthique et d'intégrité dans l'exercice de ses fonctions.

Exercer son sens des responsabilités amène, seul ou en coopération, l'élève à :

Exercer son jugement critique

- Construire son opinion
- Relativiser son opinion
- Adopter une position

Agir de façon autonome

- Manifester de l'initiative
- Faire preuve de débrouillardise
- Désamorcer des situations difficiles



Faire preuve d'engagement

- Démontrer de la motivation et de la persévérance
- S'impliquer de façon constante
- Être fidèle aux buts fixés
- Respecter les règles établies

Faire preuve de sens éthique

- S'interroger sur les circonstances d'une action
- Évaluer les implications d'une action
- Adopter des comportements pertinents
- Faire preuve d'intégrité

Critères d'évaluation du développement de la compétence

- Manifestation d'initiative
- Persévérance dans l'action
- Analyse pertinente des actions en cause

RÉSOUTRE DES PROBLÈMES

La démarche de résolution de problèmes est mise en œuvre dans une multitude de situations, dans toutes les sphères d'activités de la vie. Contrairement à ce qu'on croit souvent, elle n'est pas linéaire et ne se limite pas à la simple application d'une suite d'étapes mais exige souvent d'explorer des pistes variées, de mettre à l'essai diverses hypothèses et de procéder à des retours en arrière pour parvenir à une solution satisfaisante, qui n'est pas pour autant la seule possible.

À la formation professionnelle, l'élève est appelé, quel que soit le programme d'études, à résoudre des problèmes de plus en plus complexes. La formation le placera devant diverses situations problèmes dans lesquelles il devra faire preuve de souplesse et d'ouverture de façon à : déceler une situation problème et en estimer les enjeux, déterminer des solutions originales et appliquer celles-ci à l'intérieur de leur domaine d'activités. L'élève saura reconnaître un problème, analyser les éléments de ce problème et inventorier des pistes de solution en examinant la pertinence de chacune. Capable de choisir, parmi les diverses solutions qu'il juge pertinente, l'élève privilégiera laquelle sera la plus efficace pour ensuite l'appliquer à une tâche bien précise. L'évaluation prend ici un sens important puisque l'élève devra être en mesure de réfléchir sur sa démarche, de voir si la solution choisie est appropriée et de juger si elle peut être transposable dans d'autres situations.

Résoudre des problèmes amène l'élève, seul ou en coopération, à :

Analyser les éléments d'une situation

Cerner le contexte, en percevoir les éléments déterminants et les liens qui les unissent • Reconnaître les ressemblances avec des situations analogues résolues antérieurement

Mettre à l'essai des pistes de solution

Générer et inventorier des pistes de solution • En examiner la pertinence et en apprécier les exigences et les conséquences • Choisir une piste de solution, la mettre en pratique et juger de son efficacité



Dresser un bilan

Effectuer un retour sur les étapes franchies
• Reprendre certaines d'entre elles au besoin •
Dégager les éléments de réussite et analyser les difficultés éprouvées

Critères d'évaluation du développement de la compétence

- Précision de la définition du problème
- Variété et pertinence des solutions envisagées
- Évaluation des stratégies possibles
- Ampleur de l'analyse

S'ADAPTER À DES SITUATIONS NOUVELLES

Savoir composer avec un certain degré de nouveauté et de changement est devenu une nécessité. Afin de répondre aux exigences croissantes en matière de productivité et de qualité, la capacité de s'adapter à des situations nouvelles devient une priorité pour chacun, une condition essentielle pour prendre sa place dans ce monde en mouvance.

La formation professionnelle doit aider l'élève à démontrer une attitude réceptive face aux situations nouvelles. L'élève doit tout d'abord se sentir concerné, interpellé par les changements et il peut déceler des changements en demeurant attentif à tout ce qui se passe, aux propos des autres intervenants, et à ce que les médias et l'actualité rapportent dans le champ de sa pratique. Une fois la source de changement ciblée, l'élève doit également être en mesure, au terme d'une analyse, de développer un point de vue au regard de la situation nouvelle, de même que de déterminer et d'expérimenter des moyens pour y faire face. Ces moyens pourront permettre de composer avec le changement adéquatement. Dans tous les cas, l'élève aura besoin d'un temps d'accommodation ou d'acclimatation au changement afin de modifier des attitudes et des comportements. Enfin, les situations nouvelles n'étant pas des éléments isolés, elles sont appelées à se reproduire souvent durant la vie professionnelle et personnelle de l'élève. Ainsi, pour y faire face, l'élève devra être en mesure de se donner des moyens de maintenir à jour ses connaissances, d'établir un réseau de contacts professionnels et personnels, de se garder informés de l'actualité de son champ de pratique. La préoccupation pour la formation continue dans son domaine sera essentielle.

S'adapter à des situations nouvelles amène l'élève, seul ou en coopération, à :

Cerner les exigences des situations nouvelles

Observer son environnement • Prendre conscience des changements • Analyser les situations nouvelles

Modifier ses attitudes et ses comportements

Inventorier et mettre à l'essai de nouvelles attitudes et de nouveaux comportements • S'ouvrir à de nouvelles réalités • Adopter une attitude positive face au changement



Apprécier les changements

Effectuer un retour sur les étapes franchies et les moyens utilisés • Dégager les éléments de réussite et analyser les difficultés éprouvées

Critères d'évaluation du développement de la compétence

- > Manifestation d'ouverture
- > Analyse juste des situations
- > Mise en œuvre de moyens permettant une adaptation harmonieuse
- > Appréciation réaliste des changements

Annexe 9 (suite) Logigramme de formation

Logigramme de formation

Session	Numéro de la compétence	Compétences du programme d'études Santé, assistance et soins infirmiers	Résoudre des problèmes	Exercer sa créativité	S'adapter à des situations nouvelles	Exercer son sens des responsabilités	Communiquer
1	1	Se situer au regard de la profession et de la formation	A	A	A	A	A
1	2	Intervenir selon une approche globale de la santé				D	D
1	3	Établir des relations professionnelles				D	D
1	4	Appliquer des procédés de soins d'assistance	D			D	D
1	5	Établir une relation aidante		D	D	E	E
1	6	Se situer au regard des aspects éthique et légal de la pratique de la profession			D	E	D
1	7	Se référer à ses connaissances sur le système musculosquelettique	D				D
1	8	Prévenir et contenir l'infection	D			D	
1	9	Participer à la pharmacothérapie	E				
1	10	Prodiguer des soins d'assistance à des personnes en perte d'autonomie			D		
2	11	Assister la personne dans la satisfaction de ses besoins nutritifs		E			
2	12	Se référer à ses connaissances sur les systèmes nerveux et sensoriel pour prodiguer des soins	D				D
2	13	Se référer à ses connaissances sur le système endocrinien pour prodiguer des soins	D				D
2	14	Se référer à ses connaissances sur les systèmes cardio-vasculaire et respiratoire pour prodiguer des soins	D				D
2	15	Se référer à ses connaissances sur le système digestif pour prodiguer des soins	D				D
2	16	Se référer à ses connaissances sur les systèmes urinaire et reproducteurs pour prodiguer des soins	D				D
2	17	Prodiguer des soins spécifiques			D	E	E
3	18	Intervenir auprès de personnes présentant des déficits cognitifs		D	E		
3	19	Utiliser une approche en soins palliatifs		D			D
3	20	Intervenir auprès de personne présentant des problèmes de santé mentale	D	D			D
3	21	Prodiguer des soins à des personnes en gériatrie		E			E
3	22	Intervenir en situation d'urgence			E		
3-4	23	Prodiguer des soins à des personnes présentant des problèmes de santé mentale			E		E
3-4	24	Prodiguer des soins dans une unité de médecine				E	
3-4	25	Prodiguer des soins à des personnes en réadaptation physique		E			
3-4	26	Prodiguer des soins préopératoires et postopératoires à des adultes	E			E	
3	27	Intervenir auprès de personnes présentant des incapacités intellectuelles		E			D
3-4	28	Prodiguer des soins à des personnes présentant des déficiences physiques ou des incapacités intellectuelles			E		E
3-4	29	Prodiguer des soins à des personnes en perte d'autonomie dans des établissements de type familial ou intermédiaire			E	E	
4	30	S'intégrer au milieu de travail			E	E	E

Légende : A : Appropriation D : Développement E : Évaluation en aide à l'apprentissage

Annexe 10

Grille d'évaluation à échelle descriptive pour une compétence transversale

	Référence MELS	À titre de suggestion			
	Critère	À développer	En développement	Au seuil d'entrée	Au-delà des attentes
S'adapter à des situations nouvelles	Manifestation d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> Recueille des informations et observe des interactions dans son environnement. Perçoit les changements et la nécessité de s'adapter. Se questionne sur sa capacité à adapter ses attitudes et ses comportements en situation nouvelle. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifie des informations et des interactions significatives dans son environnement. S'interroge sur les exigences des changements au regard de ses attitudes et comportements. Évalue ses intentions et sa motivation à vivre le changement en situation nouvelle. 	<ul style="list-style-type: none"> Interagit pour explorer son environnement et se questionne sur des indices de changement. Visualise les changements et prévoit les ajustements à faire au regard de ses attitudes et comportements. Est disposé à faire des choix face à des changements et à ajuster ses attitudes et comportements 	<ul style="list-style-type: none"> S'engage dans la recherche d'éléments favorables pour explorer son environnement et pour y repérer des indices de changement. Identifie les enjeux des changements et évalue sa façon personnelle d'ajuster ses attitudes et comportements. Exprime de façon explicite (verbale ou non verbale) son ouverture face à une situation nouvelle.
	Analyse juste des situations	<ul style="list-style-type: none"> Repère des indices de changement dans une situation nouvelle. Examine ses attitudes, ses comportements pertinents à expérimenter. Identifie des moyens pour faire face au changement. S'interroge sur la pertinence des moyens identifiés. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifie des éléments d'une situation nouvelle. Cible des attitudes, des comportements pour s'adapter. Élabore les étapes d'une démarche pour faire face au changement. Critique la pertinence de sa démarche. 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse les éléments de changement et peut leur donner un sens. Retient des attitudes et des comportements appropriés. Identifie des ressources personnelles pour faire face au changement. Réfléchit à la manière pertinente d'utiliser des ressources personnelles. 	<ul style="list-style-type: none"> Évalue les enjeux du changement et anticipe leurs effets. Adhère à de nouvelles attitudes et accepte d'adapter ses comportements Établit des scénarios pour tenir compte des changements. Anticipe l'influence des nouvelles attitudes sur ses comportements et sur son engagement.



	Critère	À développer	En développement	Au seuil d'entrée	Au-delà des attentes
S'adapter à des situations nouvelles	Mise en œuvre des moyens permettant une adaptation harmonieuse	<ul style="list-style-type: none"> • Questionne les éléments qui sont différents dans son environnement habituel et qui peuvent être inconfortables. • Liste les moyens les plus efficaces pour favoriser son adaptation dans une situation précise. • Questionne les étapes et le temps requis pour aménager son adaptation. • Prend conscience de ses réactions dans des situations nouvelles. • Crée l'ouverture pour faire de la place à une nouvelle réalité. • Observe les effets de ses efforts d'adaptation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifie les moyens qui vont lui assurer d'avoir l'aisance nécessaire à son action. Prépare son scénario. • Retient les moyens qui conviennent le mieux et les expérimente. • Met en œuvre les étapes qui vont lui permettre une adaptation harmonieuse. • Questionne, en cours d'expérience, ses attitudes et ses comportements. • Assimile sa nouvelle réalité en ajustant ses attitudes et ses comportements. • Assimile sa nouvelle réalité en ajustant ses attitudes et ses comportements. • Formule ses impressions sur sa capacité d'adaptation et les partage avec les autres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Met en place les différents éléments pour se sentir à l'aise. Ajuste son scénario de départ au fur et à mesure. • Met en œuvre les moyens retenus pour favoriser son adaptation. • Intègre les étapes les plus efficaces et les situe dans sa démarche d'adaptation. Se permet des allers-retours pour ajuster. • Adopte des nouveaux comportements et teste des attitudes positives dans l'action. • Adopte une attitude positive face à sa nouvelle réalité. • Fait part de ses réflexions à propos de la pertinence de sa démarche pour favoriser son adaptation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Envisage plusieurs scénarios de rechange. Évalue son scénario de départ et sa réalisation effective. • Ajuste son scénario pour favoriser son adaptation. • Élabore un scénario qui intègre et structure des nouvelles façons de faire. • Ajuste ses attitudes et ses comportements dans l'action, de façon volontaire et orientée. • Exprime sa satisfaction par rapport à son expérience. • Évalue, de manière critique, l'adéquation de son scénario d'adaptation.
	Appréciation réaliste des changements	<ul style="list-style-type: none"> • Prend connaissance de la situation nouvelle. • Énonce les efforts exigés et prend le temps qu'il faut pour intégrer le tout. • Constate l'ouverture créée pour faire place à la nouvelle réalité. • Repère les étapes réussies et nomme les difficultés rencontrées. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participe à la prise en compte des changements. • Fournit les efforts nécessaires pour s'insérer dans le changement. • Traduit la nouvelle réalité comme étant sienne avec des attitudes et des changements adéquats. • Identifie les points forts et les points faibles des étapes et des moyens utilisés et cherche des pistes d'amélioration. 	<ul style="list-style-type: none"> • Collabore à la mise en place des changements. • Évalue les effets positifs et négatifs de son implication. • Apprécie l'attitude positive et ses effets au regard d'une adaptation harmonieuse. • Effectue un retour critique sur sa démarche et formule des propositions d'amélioration en s'appuyant sur différentes sources d'information. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contribue à soutenir le changement dans son environnement. • Fait le bilan des effets constatés. • Traduit dans d'autres sphères de sa vie son attitude face aux changements. • Évalue la pertinence des scénarios et propose des ajustements en s'appuyant sur différentes sources d'information crédibles et à jour.

Cette grille d'évaluation n'est qu'un exemple. Les enseignants peuvent l'adapter pour répondre aux besoins spécifiques de leurs élèves en fonction des programmes d'études ou en rédiger de nouvelles.

Annexe 11

Exemples de questions

Questions à partir d'une mise en situation

Répondre aux questions 1 à 7 à partir de la mise en situation suivante.

Madame Blanchard, 88 ans, est hospitalisée depuis 3 mois car elle est en perte d'autonomie sévère. Hier soir, elle a été retrouvée au sol. Une radiographie révèle une fracture de l'humérus, du tibia et du péroné du côté droit. M^{me} Blanchard est opérée d'urgence pour une réduction des fractures. Un plâtre est installé aux membres supérieur et inférieur. En période postopératoire, la patiente se plaint de douleurs intenses, surtout à la manipulation. Vous lui administrez un analgésique pour la soulager dans le muscle vaste latéral car le muscle grand fessier n'est pas accessible. Elle refuse de s'alimenter et de s'hydrater. Le lendemain de la chirurgie, elle tousse et ses sécrétions sont épaisses et verdâtres. Sa température buccale est de 39,5 °C. Elle rapporte qu'elle se sent rôtir.

Question 1 – Critère 2.1 Localisation précise des os et des muscles⁵⁸

Sur la figure ci-dessous, indiquer les trois os fracturés à l'aide d'un trait. Nommer chacun d'eux.

Note à l'enseignant : pour cette question, seul le schéma est fourni (sans lignes localisant des os ni choix de réponses).

Question 2

Sur la figure utilisée pour la première question, indiquer, à l'aide d'un trait, le muscle vaste latéral et le muscle grand fessier. Nommer chacun d'eux.

Question 3 – Critère 4.1 Liens pertinents entre les manifestations cliniques et les altérations.

Parmi les cinq manifestations cliniques suivantes, choisir deux manifestations associées à une fracture.

- A) Douleur
- B) Cyanose
- C) Ictère
- D) Œdème
- E) Rougeurs

Question 4 – Critère 4.2 Distinction juste des symptômes objectifs et subjectifs.

Indiquer un symptôme objectif et un symptôme subjectif.

Symptôme objectif : _____

Symptôme subjectif : _____

(Suite des questions à la page suivante)

⁵⁸ Cet exemple a été conçu pour la compétence *Se référer à ses connaissances sur le système musculo-squelettique pour prodiguer des soins* pour le programme Santé, assistance et soins infirmiers (5287). À partir d'une mise en situation, des questions peuvent être formulées pour plusieurs critères (six pour cet exemple). Les critères en italique favorisent la compréhension de cet exemple; ils n'apparaissent pas dans le cahier de l'élève.

Question 5 – Critère 5.1 Détermination correcte des besoins perturbés et des soins d'assistance.

Nommer quatre besoins perturbés directement reliés à la mise en situation et nommer un soin d'assistance approprié à chaque besoin.

- 1) Besoin : _____
Soin : _____
- 2) Besoin : _____
Soin : _____
- 3) Besoin : _____
Soin : _____
- 4) Besoin : _____
Soin : _____

Question 6 – Critère 5.2 Utilisation judicieuse des positions de confort.

Comment devez-vous installer la jambe fracturée de la patiente pour prévenir l'œdème?

Question 7 – Critère 6.1 Vérification correcte des signes neurovasculaires

Nommer quatre signes neurovasculaires que vous devez vérifier chez cette patiente porteuse d'un plâtre.

Question à réponse courte fermée

Premier exemple

De combien d'heures avant la livraison des plants faut-il faire approuver le calendrier des travaux de plantation des arbres et des arbustes par l'architecte paysagiste?

Réponse : _____

Deuxième exemple

À partir des photos qui vous sont montrées, nommer chacun des végétaux par son nom latin et français.

	Nom latin	Nom français
1)	_____	_____
2)	_____	_____
3)	_____	_____
4)	_____	_____
5)	_____	_____

Question à réponse courte ouverte

Nommer deux précautions à prendre pour éviter une contamination croisée.

A) _____

B) _____

Deux questions à association simple (avec tableau et en colonnes)

Premier exemple avec disposition dans un tableau

Associez, à chaque indice de détérioration des roulements, une ou plusieurs causes possibles en mettant un « X » dans la ou les cases appropriées. Une même cause peut être utilisée plusieurs fois

Indices	Causes possibles						
	Manque ou mauvaise lubrification	Charge excessive	Matières abrasives	Chocs au montage ou en fonctionnement	Vitesse excessive	Mauvais montage : alignement, diamètre	Mauvais ajustement (jeux de fonctionnement)
Usure prématurée							
Usure localisée							
Piqûres							
Empreintes sur les chemins de roulement							
Décoloration							
Joint d'étanchéité défectueux							
Billes ou rouleaux brisés							
Grippage sur une des bagues							

Deuxième exemple avec disposition en colonnes

Pour chacune des actions suivantes, indiquer le service concerné selon le plan d'urgence. Le même service peut être répété plusieurs fois.

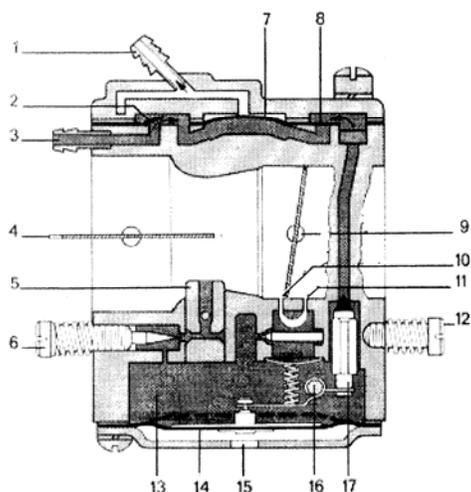
<u>Actions</u>	<u>Services concernés</u>
1 S'assure que les voies d'accès, à l'extérieur et à l'intérieur, soient libres.	A) Sécurité
2 Donne les renseignements pertinents aux pompiers concernant les particularités de la clientèle.	B) Entretien technique
3 Assure la communication avec l'extérieur et avise les services à l'interne.	C) Réception
4 Essaie de minimiser les dégâts sur les lieux du sinistre.	D) Permanence téléphonique
5 Organise les activités dans le hall d'entrée.	E) Direction
6 Vérifie les différents mécanismes de base (eau, électricité, gaz, etc.).	
7 Renseigne et sécurise les clients.	
8 Prend des décisions majeures (alarme générale, évacuation, etc.).	
9 Remet les clés aux personnes désignées.	
10 Tient l'information à jour, pour le téléphoniste.	

Inscrire la lettre correspondant à la réponse choisie.

- | | |
|-----------|------------|
| 1. (____) | 6. (____) |
| 2. (____) | 7. (____) |
| 3. (____) | 8. (____) |
| 4. (____) | 9. (____) |
| 5. (____) | 10. (____) |

Question à association multiple (avec illustration)

Le schéma et la colonne qui suivent représentent les composants d'un carburateur.



Composant

- A) Pointeau
- B) Gicleur de ralenti
- C) Gicleur principal
- D) Papillon étrangleur
- E) Soupape d'admission
- F) Membrane de pompe
- G) Vis de réglage principal

Pour chacune des fonctions énumérées ci-dessous, associer au nom du composant et le chiffre qui l'identifie sur le schéma. Indiquer, dans la première colonne, la lettre majuscule et dans la deuxième colonne, le chiffre correspondant à chacune des fonctions.

Fonction	Composant	Schéma
a) Subit des impulsions reliées au carter moteur.	_____	_____
b) Permet le démarrage.	_____	_____
c) Permet l'arrivée d'essence, dans la chambre de pompe.	_____	_____
d) Permet d'alimenter le moteur d'un mélange air/essence à bas régime.	_____	_____
e) Permet de diminuer ou d'augmenter le mélange air/essence à haut régime.	_____	_____
f) Permet d'alimenter le moteur d'un mélange air/essence à haut régime seulement.	_____	_____
g) Assure l'arrivée d'essence ainsi que l'étanchéité dans la chambre de la membrane de réglage.	_____	_____

Question à association multiple (sans illustration)

Voici deux colonnes dont la première comprend des manifestations en lien avec des altérations des systèmes reproducteurs féminin et masculin et la seconde des soins à appliquer.

Manifestation	Soin
1. Leucorrhée Métrorragie	a) Repos au lit Antibiotiques Analgésiques
2. Crampes abdominales Irritabilité	b) Chimiothérapie Radiothérapie
3. Douleur Hyperthermie Pertes vaginales abondantes	c) Ablation de l'organe
4. Pollakiurie Hésitation au début de la miction	d) Anti-inflammatoires Analgésiques Contraceptifs oraux
5. Incontinence urinaire Passage de gaz intestinaux dans le vagin Leucorrhée malodorante	e) Propreté périnéale Diète riche en protéines et en vitamine C
6. Apparition d'une masse insensible pouvant être mobile Rétraction du mamelon	f) Antibiotiques Surveillance de la température

Pour chacune des altérations des systèmes reproducteurs mentionnées ci-dessous, indiquer le chiffre qui correspond à la manifestation, la lettre minuscule qui correspond au soin approprié et le chiffre romain qui correspond au besoin perturbé.

Altération clinique	Manifestation	Soin
A. Salpingite	_____	_____
B. Adénome de la prostate	_____	_____
C. Endométrite	_____	_____
D. Dysménorrhée	_____	_____

Question avec mise en ordre

Les étapes suivantes de vérification des freins pneumatiques à effectuer avant le départ, à partir de la cabine d'un camion sont présentées dans le désordre. Indiquer, à l'aide de la lettre correspondant à l'étape choisie, l'ordre logique des étapes de vérification.

- A) Consommation du système de freinage.
- B) Déclenchement du compresseur.
- C) Enclenchement du compresseur.
- D) Étanchéité du système de freinage pneumatique.
- E) Fonctionnement de l'avertisseur de basse pression.
- F) Rendement du compresseur.

Indiquer la lettre correspondant à l'étape choisie.

- 1^{re} étape = _____
- 2^e étape = _____
- 3^e étape = _____
- 4^e étape = _____
- 5^e étape = _____

Question à choix multiple

Premier exemple qui permet de trouver toutes les bonnes réponses

Vous devez faire l'installation d'un service de soudage comprenant six postes de soudage SMAW et huit postes de soudage GMAW. L'intensité du bruit atteint 80 décibels aux heures de pointe.

Choisir, parmi les éléments ci-dessous, trois accessoires de prévention contre les dangers spécifiques aux procédés de soudage SMAW et GMAW.

- A. Coquilles ou bouchons
- B. Écran protecteur contre les rayons de l'arc
- C. Murs acoustiques
- D. Unités de ventilation à la source
- E. Unités de ventilation générale

Encercler les lettres correspondant aux réponses choisies.

A B C D E

Troisième exemple qui permet de trouver la meilleure réponse

Vous êtes pompier et, à titre de premier répondant, vous intervenez sur les lieux d'un accident impliquant un véhicule. À votre arrivée, vous constatez que l'automobile a effectué plusieurs tonneaux. La victime a été éjectée et gît sur le ventre. À la suite de l'évaluation primaire, vous constatez que la victime est inconsciente, que sa respiration est superficielle et que son pouls carotidien est faible.

Quel est le meilleur geste à poser en relation avec l'état de la victime?

- A) Attendre l'arrivée des ambulanciers paramédicaux.
- B) Faire un examen secondaire traumatique.
- C) Maintenir la tête et donner de l'oxygène.
- D) Mettre la victime sur le dos et refaire l'examen primaire.
- E) Tourner la victime en position latérale de sécurité.

Encercler la lettre correspondant à la réponse choisie.

A B C D E

Quatrième exemple qui permet de trouver la seule réponse fausse

Déterminer, parmi les facteurs ci-dessous, celui qui n'est pas conforme avec la protection des abeilles lors de l'application d'un pesticide.

- A. La bioamplification
- B. La rémanence des pesticides
- C. La spécificité des pesticides
- D. Les risques de dérives

Encercler la lettre correspondant à la réponse choisie.

A B C D

Question à réponse élaborée ouverte

Premier exemple

Décrire les différentes étapes de la procédure pour la configuration et la mise en route d'une carte analogique MAD42 pour un automate Omron CJ1M. Utiliser le nombre nécessaire de lignes.

Deuxième exemple

En vous inspirant du journal de bord rédigé tout au long de votre stage, rédiger le bilan de votre expérience vécue en milieu de travail en indiquant les nouvelles notions apprises, les nouvelles techniques utilisées, les difficultés à réaliser certaines tâches, l'assurance et la rapidité à exécuter les tâches. Terminer en faisant part de vos réflexions concernant la formation reçue et la façon dont elle vous amène à exercer votre futur métier avec compétence. Utiliser le nombre nécessaire de lignes.

Approche programme

L'approche programme s'appuie sur une vision d'ensemble du programme d'études et de ses différentes composantes (buts, intentions éducatives, compétences, etc.). Elle nécessite la concertation entre tous les acteurs concernés, que ce soit au moment de planifier et réaliser sa mise en œuvre, ou encore au moment d'évaluer ses retombées. Elle consiste à faire en sorte que l'ensemble des interventions et des activités proposées vise les mêmes finalités, souscrit aux mêmes orientations. Pour l'élève, l'approche programme rend la formation plus signifiante car les apprentissages se présentent en un tout davantage cohérent.

Approche par compétences

L'approche par compétences, pour l'enseignement en formation professionnelle, se traduit par une philosophie d'intervention visant à amener l'élève à mobiliser des ressources individuelles et à agir, réussir et progresser dans différents contextes, selon des performances définies et avec tous les savoirs nécessaires. L'approche par compétences se réalise à travers des situations reflétant la vie professionnelle et personnelle.

Autoévaluation

Processus par lequel une personne est amenée à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis en s'inspirant des critères de performance.

Compétence

La compétence est le pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches, des activités de vie professionnelle ou personnelle, et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs : connaissances et habiletés de divers domaines, stratégies, perceptions, attitudes, etc.

Compétence générale

Compétence qui porte sur une activité de travail ou de vie professionnelle, qui déborde du champ spécifique des tâches d'un métier; elle est transférable à plusieurs situations.

Compétence particulière

Compétence qui porte sur une tâche du métier et qui rend la personne apte à assurer la production d'un bien ou la prestation d'un service.

Compétence transversale

Pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de transposer dans différents domaines d'activités des connaissances, des habiletés et des attitudes acquises dans un contexte particulier. Les compétences transversales ont un caractère générique. Elles peuvent continuer à se développer tout au long de la vie et ont trait à la vie professionnelle et personnelle. Elles se mettent en œuvre à même d'autres compétences d'un programme d'études.

Échelle d'appréciation

Points de repère qui traduisent des niveaux d'appréciation, habituellement de 2 à 10. L'échelle d'appréciation permet de consigner le jugement ou l'appréciation de l'objet qui est évalué (processus, stratégie, attitude, etc.). Ce jugement peut se traduire de différentes façons, soit par des échelles qualitatives, quantitatives, numériques ou descriptives.

Élément observable

Les éléments observables précisent les critères d'évaluation et servent à vérifier si ces derniers ont été satisfaits au cours d'une évaluation. Ils servent à spécifier un critère et rendre son interprétation la plus univoque possible.

Épreuve

« Exercice écrit, oral, ou pratique, que subit une personne au moment d'un examen ou d'un concours afin d'être évaluée selon ses capacités ou ses connaissances. » [www.granddictionnaire.com, page consultée le 17 mai 2007]

Évaluation

L'évaluation est le processus qui conduit à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives. Cette définition met en évidence deux fonctions de l'évaluation : elle vient d'abord en aide à l'apprentissage et permet également la reconnaissance des compétences.

Évaluation aux fins de la sanction

Évaluation effectuée à la fin d'un cycle ou d'un programme d'études ou, encore, à la suite d'apprentissages extrascolaires, ayant pour but de connaître le degré d'acquisition de connaissances ou d'habiletés d'un élève afin de permettre la prise de décisions relatives, entre autres, au passage à la classe supérieure, à la sanction des études, à la reconnaissance des acquis expérimentiels. (Legendre, 2005, p. 648)

Évaluation critérielle

Mode d'évaluation où la performance du sujet dans l'accomplissement d'une tâche spécifique est jugée par rapport à un seuil ou un critère de réussite, déterminé dans la formulation du ou des objectifs explicitement visés, indépendamment de la performance de tout autre sujet. (Legendre, 2005, p. 634)

Évaluation en aide à l'apprentissage (formative)

Processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage, ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés. (Legendre, 2005, p. 643)

Faisabilité

Caractère de ce qui est réalisable, compte tenu des ressources humaines, matérielles, pédagogiques, techniques, etc.⁵⁹

Fidélité

La fidélité concerne, soit la constance ou la stabilité des résultats d'un même test à divers intervalles, soit l'équivalence de différents instruments pour mesurer la même réalité, soit l'homogénéité ou le degré de consistance interne qu'offrent les réponses des sujets à des items variés destinés à mesurer la même chose. La fidélité est donc la qualité qu'a un instrument de mesurer avec la même exactitude chaque fois qu'il est administré à des sujets équivalents placés dans des conditions similaires.⁶⁰

Interprétation critérielle

Comparaison du résultat d'un élève au degré attendu de maîtrise d'une compétence exprimé en critères d'évaluation. En formation professionnelle le degré de maîtrise se situe au seuil d'entrée sur le marché du travail. Cette comparaison n'a aucun lien avec les résultats des autres élèves.

Jugement

Troisième étape du processus d'évaluation qui consiste à donner un avis sur la progression ou l'état de réalisation des apprentissages à la lumière de l'information recueillie et interprétée.

59 Legendre, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., p. 666

60 *Ibid.*, p. 669

Leurre

Réponse plausible autre que la réponse correcte ou admise pour une question. Un leurre doit attirer l'élève qui ignore la matière.

Pondération

La pondération est une « attribution d'une valeur numérique à chacun des éléments d'un ensemble d'objectifs, d'items ou de notes pour en indiquer l'importance relative dans cet ensemble. » (MEQ, 1985)⁶¹

Rétroaction

Information essentielle à partir de laquelle l'élève est informé sur la qualité de ses apprentissages.

Seuil de réussite

Critère quantitatif des éléments auxquels l'élève doit avoir répondu correctement, parmi un ensemble de tâches, de problèmes, ou de questions relatifs à une compétence. Le seuil de réussite est distinct pour chaque compétence. Il est déterminé en relation avec les spécifications, selon l'importance des critères d'évaluation qui reflète la complexité de la tâche.

Stratégie d'évaluation

Procédé utilisé pour permettre à l'élève de démontrer l'acquisition de la compétence. La stratégie d'évaluation est fixée en fonction du résultat à atteindre et des composantes de la compétence. Les indicateurs et les critères d'évaluation des spécifications déterminent le choix de la ou des stratégies d'évaluation. En fonction des composantes de la compétence, les stratégies utilisées servent à évaluer les savoirs, le produit, le processus ou la démarche de l'élève dans la mise en œuvre de la compétence.

Tâche complexe

Une tâche complexe vise la mobilisation de différents savoirs, des ressources de l'élève et celles mises à sa disposition. Elle permet de solliciter l'ensemble d'une ou plusieurs compétences.

Tolérance

La tolérance se définit comme une « limite de l'écart admis entre les caractéristiques réelles d'un objet fabriqué ou d'un produit et les caractéristiques prévues. »⁶² L'ajout de tolérances en évaluation permet, au besoin, d'ajuster le niveau de difficulté d'un critère d'évaluation par rapport à ce qui est admis généralement dans le métier, sans nuire à la démonstration de la compétence. Les tolérances sont déterminées relativement au niveau de difficulté de la tâche présentée à l'élève et sont prévues lors de l'élaboration de l'épreuve.

Validité

Capacité d'un instrument à mesurer réellement ce qu'il doit mesurer. Qualité d'un examen de mesurer ce qu'il prétend mesurer.⁶³ Une évaluation valide est pertinente, cohérente et suffisante.

61 *Ibid.*, p. 1057

62 Robert, Paul. *Le nouveau petit Robert*, Paris, 2003, p. 2625.

63 *Ibid.*, p. 376

Bibliographie

Chouinard, R. et M.-J. Durand (2006). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH Itée.

Conseil supérieur de l'éducation (2007). *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, Québec : Gouvernement du Québec. [www.cse.gouv.qc.ca].

Lafortune, L. et L. Allal (dir.) (2008). *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève*, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. et S. Turcotte (2006). *Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise – aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences. Exercice et développement du jugement professionnel* (version provisoire). [<http://www.uqtr.ca/accompagnement-recherche/>].

Legendre, R. (2006). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal : Guérin Éditeur Itée.

Leroux, Julie Lyne. *L'évaluation des compétences transversales au collégial : réflexions et perspectives*, [En ligne], 2008, [<http://www.ticfp.qc.ca/main/document/document.php?cidReq=0001>] (21 mars 2008)

Louis, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe, théorie et pratique*, Laval : Éditions Études vivantes.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Guide de gestion de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle. Sanction des études*, Québec : Gouvernement du Québec, [En ligne], [www.mels.gouv.qc.ca/sanction].

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007a). *La formation professionnelle – Instruction 2007-2008*, Québec : Gouvernement du Québec, [En ligne], [http://www.inforoutefpt.org/ensemble_dossiers_meq/infodoc.asp].

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007b). *Mise à l'essai. Questions et réponses*, Québec : Gouvernement du Québec, [En ligne], [www.ticfp.qc.ca].

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007c). *Prise en compte des compétences transversales dans les programmes d'études professionnelles. Tiré à part du programme d'études professionnelles*, Québec : Gouvernement du Québec, [En ligne], [www.ticfp.qc.ca].

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006a). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence* (version préliminaire), Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006b). *Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages – Guide à l'intention des centres de formation professionnelle et des centres*, Québec : Gouvernement du Québec, [En ligne], [http://www.inforoutefpt.org/ensemble_dossiers_meq/infodoc.asp].

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation*, Québec : Gouvernement du Québec, [En ligne], [http://www.inforoutefpt.org/ensemble_dossiers_meq/infodoc.asp].

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2004). *Élaboration des programmes d'études professionnelles. Guide de conception et de production d'un programme*, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*, Québec : Gouvernement du Québec, [En ligne], [<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/de/politique.htm>].

- Ministère de l'Éducation (1993). *Guide général d'évaluation*, Québec : Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques.
- Ministère de l'Éducation (1991a). *Guide de présentation des épreuves locales visant l'évaluation de la participation*, Québec : Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques.
- Ministère de l'Éducation (1991b). *Guide visant l'utilisation des tableaux de spécifications transformés en fiches d'évaluation*, Québec : Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques.
- Ministère de l'Éducation (1989a). *Guide d'élaboration des épreuves visant l'évaluation des connaissances pratiques*, Québec : Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques.
- Ministère de l'Éducation (1989b). *Guide d'élaboration des épreuves visant l'évaluation d'un processus de travail*, Québec : Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques.
- Ministère de l'Éducation (1989c). *Guide d'élaboration des épreuves visant l'évaluation d'un produit*, Québec : Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques.
- Morissette, D. (1996). *Évaluation sommative. Guide pratique*, Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique inc.
- Perrenoud, P. (2002). *Que faire de l'ambiguïté des programmes scolaires orientés vers les compétences?* Université de Genève, Suisse.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique inc.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*, Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique inc.
- Sojic-Lucas, Th. et F. Tefnin. « De l'intérêt de classer les capacités et les compétences transversales », *Cahiers du SeGEC*, janvier 2000, cahier n° 12, février 2000.
- St-Pierre, Lise. « L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer? », *Pédagogie collégiale*, octobre 2004, vol. 8, n° 1, p. 33-38, [En ligne],
[http://www.aqpc.qc.ca/UserFiles/File/pedagogie_collegiale/1-StPierreF.pdf]
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*, Montréal : Chenelière Éducation, [En ligne],
[http://www.usherbrooke.ca/ssf/mois/2006/jacques_tardif_competences.html]
- Weiss, J. (2000). Le portfolio, instrument de légitimation et de formation. *Revue française de pédagogie*, n° 132 (juillet-août-septembre), p. 11-12.

