



Guide d'élaboration des référentiels pour l'évaluation aux fins de la sanction – Formation professionnelle

Document de transition pour les programmes d'études
sans référentiel

Février 2017

Équipe de production

Responsabilité et coordination

M^{me} Sonia Fradette

Chef d'équipe

Direction de la formation professionnelle

Direction générale des services à l'enseignement

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

Rédaction de la version révisée en 2016

M^{me} Carolle Tremblay

Conseillère pédagogique

Commission scolaire des Laurentides

Collaboration à la présente version révisée

M^{me} Karel Dufour

M. Régis Decoste

M. Jean-François Pouliot

Rédaction de la version révisée en 2012

Lucie Marchessault

Consultante en formation professionnelle et technique

Révision linguistique

Sous la responsabilité de la Direction des communications
du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

Les établissements d'enseignement sont autorisés à procéder, pour leurs besoins,
à une reproduction totale ou partielle du présent document.

Table des matières

INTRODUCTION	1
1. COMPÉTENCE ET ÉVALUATION	3
1.1. L'évaluation dans un contexte d'approche par compétences	3
1.2. Les qualités du référentiel	5
1.3. Le contenu du référentiel	6
1.4. La production du référentiel	7
2. ANALYSE GLOBALE DU PROGRAMME D'ÉTUDES	9
2.1. Le tableau d'analyse globale des compétences générales et du processus de travail	9
2.2. Le tableau d'analyse globale des critères pour l'ensemble de la compétence	10
3. COMPÉTENCE TRADUITE EN COMPORTEMENT	11
3.1. Considérations générales	11
3.2. Les spécifications pour l'évaluation aux fins de la sanction	14
3.3. La description de l'épreuve	20
3.4. La fiche d'évaluation	21
4. COMPÉTENCE TRADUITE EN SITUATION	25
4.1. Considérations générales	25
4.2. Les spécifications pour l'évaluation aux fins de la sanction	25
4.3. La description de la participation	28
4.4. La fiche d'évaluation	29
5. ANALYSE DU RÉFÉRENTIEL POUR L'ÉVALUATION AUX FINS DE LA SANCTION	31
5.1. Grille d'analyse pour la compétence traduite en comportement	31
5.2. Grille d'analyse pour la compétence traduite en situation	33
ANNEXES	
Annexe 1 Exemples de tableaux d'analyse globale	35
Annexe 2 Exemple de spécifications pour une compétence traduite en comportement	37
Annexe 3 Exemple de spécifications comportant deux seuils de réussite	38
Annexe 4 Exemple de description de l'épreuve pour une compétence traduite en comportement	39
Annexe 5 Exemple de fiche d'évaluation pour une compétence traduite en comportement	40
Annexe 6 Exemple de spécifications pour une compétence traduite en situation	42
Annexe 7 Exemple de description de la participation pour une compétence traduite en situation	43
Annexe 8 Exemple de fiche d'évaluation pour une compétence traduite en situation	44
RÉFÉRENCES	45

Introduction

Bien que le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur n'élabore plus de référentiels d'évaluation des apprentissages, le présent document a été adapté et mis à jour de façon à soutenir les commissions scolaires en ce qui a trait à l'évaluation pour les programmes d'études officiels publiés sans référentiel. Il s'adresse principalement aux conseillères pédagogiques et aux conseillers pédagogiques, aux spécialistes de l'enseignement ainsi qu'aux responsables de l'évaluation des compétences dans le réseau de la formation professionnelle.

Ce document présente les principales étapes de la démarche d'élaboration du référentiel pour l'évaluation des apprentissages aux fins de la sanction. Il est à noter que son contenu ne convient pas aux programmes d'études qui seront accompagnés d'un cadre d'évaluation des apprentissages.

Les chapitres que contient cet ouvrage portent sur les sujets suivants :

- compétence et évaluation;
- analyse globale du programme d'études;
- compétence traduite en comportement;
- compétence traduite en situation;
- analyse du référentiel pour l'évaluation aux fins de la sanction.

Ils présentent les différentes tâches nécessaires à la détermination et à la rédaction des spécifications, des descriptions de l'épreuve ou des descriptions de la participation et des fiches d'évaluation. Enfin, des exemples se trouvent en annexe.

Le programme d'études professionnelles sert de référence essentielle pour la planification des activités d'apprentissage et du matériel d'évaluation. L'élaboration du référentiel pour l'évaluation des apprentissages aux fins de la sanction¹ doit donc respecter les orientations et les exigences du programme d'études.

Le référentiel est un premier pas vers l'évaluation la plus objective possible. Il précise les éléments de compétence retenus, cible des critères d'évaluation, fournit de l'information pour l'élaboration d'une épreuve, précise les critères d'évaluation par des éléments d'observation, et ce, pour chacune des compétences du programme d'études professionnelles.

L'importance des décisions prises dans un contexte de sanction des études et les conséquences qu'elles peuvent avoir sur les personnes et sur la société en général justifient la détermination de balises précises pour l'évaluation.

1.1 L'évaluation dans un contexte d'approche par compétences

« Choisir d'élaborer les programmes d'études selon l'approche par compétences, c'est privilégier le développement d'habiletés complexes qui seront essentielles à l'adaptation ultérieure de la personne à un environnement changeant » (MEQ, 2002, p. 9). En formation professionnelle, une compétence est définie comme suit :

Pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches et des activités de travail, et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (ce qui implique certaines connaissances, habiletés dans divers domaines, perceptions, attitudes, etc.).

Puisque les programmes d'études sont définis par compétences, l'évaluation doit prendre en considération les caractéristiques de celles-ci, entre autres leur multidimensionnalité et leur complexité ainsi que les contextes dans lesquels elles sont mises en œuvre.

Pour porter le jugement le plus objectif possible, il importe de fixer des repères significatifs afin de vérifier l'atteinte de la compétence. Lors de la sanction, le jugement sur l'acquisition de la compétence est posé dans un contexte de travail, réel ou simulé, selon les exigences formulées dans le programme d'études et reprises comme critères d'évaluation dans le référentiel. L'acquisition de la compétence est donc jugée en fonction d'une tâche représentative de l'exercice du métier, le tout exécuté à bon escient et au bon moment.

En formation professionnelle, l'évaluation aux fins de la sanction dans le contexte d'une approche par compétences comporte certaines caractéristiques. Le tableau suivant présente les principales.

¹ Tout au long de ce document, le référentiel pour l'évaluation des apprentissages aux fins de la sanction est désigné par le terme « référentiel » pour alléger le texte.

Caractéristiques de l'évaluation aux fins de la sanction dans une approche par compétences

Caractéristique	Description
L'évaluation est multidimensionnelle.	• L'évaluation est multidimensionnelle parce que la compétence l'est par définition. Elle a pour assises des connaissances, des habiletés et des attitudes. Toutefois, lors de l'évaluation aux fins de la sanction, seules les dimensions essentielles à la démonstration de la compétence sont retenues. • Au moment de la sanction, la compétence doit être mise en œuvre à l'aide d'une situation d'évaluation ou d'une tâche qui repose sur un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes permettant d'<i>agir</i>, de <i>réussir</i> et de <i>progresser</i>. • La compétence est évaluée en contexte, en fonction de performances ou d'exigences déterminées.
L'interprétation est critérielle.	• L'interprétation des résultats s'appuie sur les indicateurs et les critères d'évaluation en relation avec les exigences d'exercice de la compétence qui se trouvent dans le programme d'études. • Les critères d'évaluation découlent des critères de performance ou de participation présents dans le programme d'études. • Les critères retenus permettent d'évaluer des dimensions observables et mesurables.
La notation est dichotomique.	• La pondération des critères d'évaluation est variable, car elle est fixée en fonction de leur importance dans le métier. • Pour permettre de trancher entre le succès ou l'échec, seulement deux notes sont possibles : la totalité des points ou aucun point selon que le critère est rempli ou non. Par exemple, si un critère vaut 15 points, un seul des deux résultats peut être attribué, soit 0 ou 15.
Le verdict est déterminé par un seuil de réussite.	• Les seuils de réussite sont fixés distinctement pour chaque compétence. • L'analyse de la pondération, la complexité de la tâche à effectuer et 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.

Dans le cadre de l'approche par compétences, il est essentiel que l'évaluation ait un sens pour l'élève. Elle doit donc être le plus près possible d'un contexte réel de travail et faire appel à une situation complexe et globale. Elle ne peut pas consister à évaluer isolément chacune des composantes de la compétence. Une compétence s'évalue globalement et en situation, dans un contexte déterminé. En fait, elle ne se base pas sur une somme, mais sur un ensemble intégré de savoirs².

Donc, pour évaluer la compétence et la reconnaître aux fins de la sanction, il s'agit de la considérer dans ses multiples dimensions, avec la préoccupation de ce qui traduit un agir adéquat. Il faut s'assurer que l'élève comprend bien ce qui est attendu de lui et qu'il est capable de transférer adéquatement ses apprentissages dans des situations de complexités différentes. Il sera ainsi en mesure d'agir, de réussir selon la performance requise ou l'engagement requis et, par la suite, de progresser. Plus largement encore, il sera outillé pour poursuivre le développement des compétences acquises (MELS, 2008b, p. 3).

L'évaluation en formation professionnelle repose sur les valeurs de justice, d'égalité, d'équité, de rigueur, de transparence et de cohérence³. L'équilibre de ces valeurs est assuré en grande partie par leur prise en compte lors de la conception du référentiel et des épreuves.

Pendant la formation, l'évaluation en aide à l'apprentissage vise à soutenir l'élève dans son cheminement et à lui fournir une rétroaction sur ses forces et ses difficultés. Les éléments à évaluer sont choisis ainsi que les critères et les moments opportuns pour l'évaluation. Cependant, l'évaluation en aide à l'apprentissage ne contribue en aucun cas à l'attribution d'unités.

² Dans le présent document, le terme « savoirs » est utilisé comme synonyme des mots suivants : connaissances, habiletés de divers domaines, stratégies, perceptions, attitudes, etc.

³ Ces valeurs sont présentées dans la Politique d'évaluation des apprentissages, p. 9 à 11.

Pour l'évaluation aux fins de la sanction, on applique les critères d'évaluation précisés dans les spécifications. Le choix d'une situation d'évaluation permet à l'élève d'intégrer les savoirs à mobiliser dans la démonstration qu'il fait de sa compétence.

1.2 Les qualités du référentiel

En formation professionnelle, l'élaboration du référentiel s'insère dans un processus qui va de l'analyse des besoins de formation jusqu'à l'élaboration des épreuves. Qu'il s'agisse d'épreuves ministérielles ou d'établissement, elles doivent présenter certaines qualités⁴ incontournables, résumées dans le schéma suivant.



Le tableau suivant précise les qualités que doit présenter le référentiel.

Qualité	Description
Validité	Le référentiel est valide s'il sert à évaluer tout et seulement ce qu'il doit permettre d'évaluer. Pour ce faire, toutes ses composantes sont représentatives des éléments correspondants de la compétence, des critères de performance ou de participation et, ultimement, de l'énoncé de la compétence.
Fidélité	La fidélité vise la stabilité des jugements établis sur la compétence : • Les critères d'évaluation retenus permettent de distinguer, avec le moins d'erreurs possible, les élèves qui ont acquis la compétence de ceux qui ne l'ont pas acquise, au regard de l'énoncé de la compétence⁵. • Les critères d'évaluation sont univoques, c'est-à-dire qu'ils sont clairs et ont le même sens pour tous les évaluateurs.
Faisabilité	La faisabilité requiert que l'épreuve envisagée puisse être produite et administrée en faisant appel à des ressources suffisantes et disponibles : durée réaliste, conditions reproductibles, ressources humaines et matérielles disponibles, etc.

⁴ Les qualités des programmes d'études sont présentées dans le document suivant : ministère de l'Éducation, *Élaboration des programmes d'études professionnelles, Cadre général – Cadre technique*, Québec, Les Publications du Québec, 2002.

⁵ Les compétences qui composent les programmes d'études en formation professionnelle sont toujours définies en fonction du seuil d'entrée sur le marché du travail. Ce concept inclut toutes les compétences normalement exigées pour l'exercice correct du métier ainsi que le niveau de performance, dans l'accomplissement des tâches et des activités de travail, exigé d'une personne qui débute dans le métier.

1.3 Le contenu du référentiel

Les composantes du référentiel sont :

- les spécifications pour l'évaluation aux fins de la sanction;
- la description de l'épreuve (compétence traduite en comportement) ou la description de la participation (compétence traduite en situation);
- la fiche d'évaluation;
- les tableaux d'analyse globale.

Spécifications pour l'évaluation aux fins de la sanction

Les spécifications⁶ constituent un outil de référence pour l'évaluation des compétences d'un programme d'études professionnelles menant à l'obtention d'un diplôme. Puisqu'il est impossible d'évaluer, aux fins de la sanction, tous les éléments et les critères de performance d'une compétence, il faut donc établir un échantillonnage. Les spécifications en sont le résultat.

Pour assurer une uniformité et ne pas diminuer la valeur des diplômes, les mêmes spécifications devraient être utilisées par tous les établissements autorisés à offrir un programme d'études. Cette règle devrait être inscrite dans les normes et modalités d'évaluation⁷ de chaque établissement d'enseignement.

Description de l'épreuve ou description de la participation

Ces descriptions contribuent à assurer la faisabilité des spécifications puisqu'elles suggèrent une ou quelques applications de celles-ci. Elles sont fournies à titre de suggestions et chaque établissement peut les adapter à ses particularités, dans la mesure où les spécifications sont respectées.

Fiche d'évaluation

La fiche d'évaluation est aussi fournie à titre de suggestion. Les établissements peuvent l'adapter pourvu que les spécifications soient respectées.

Tableaux d'analyse globale

Bien qu'ils se trouvent en annexe et, donc, à la fin du référentiel, les tableaux d'analyse globale sont élaborés au début des travaux. Ils guident ensuite les choix d'éléments de compétence et de critères d'évaluation, de façon à permettre une évaluation complète sans répétitions inutiles.

⁶ Dans le présent document, le terme « spécifications » est utilisé pour alléger le texte.

⁷ L'obligation pour chaque établissement d'enseignement de se doter de normes et de modalités d'évaluation est mentionnée dans l'article 110.12 de la Loi sur l'instruction publique.

1.4 La production du référentiel

Équipe de production

L'équipe de production du référentiel doit regrouper des personnes d'expérience dont les compétences sont variées. Les deux membres principaux sont la ou le spécialiste de l'enseignement du programme d'études et la ou le spécialiste en élaboration d'épreuves et de référentiels d'évaluation. Il est recommandé que ces rôles ne soient pas joués par la ou les mêmes personnes puisqu'ils exigent des compétences différentes et des expertises distinctes. En effet, les résultats sont meilleurs lorsque ces deux rôles sont joués, d'une part, par une personne dont l'expérience en élaboration d'épreuves et de référentiels est reconnue et, d'autre part, par une ou quelques personnes spécialistes de l'enseignement.

Il arrive que, pour accélérer les travaux, une équipe soit tentée de faire appel à un grand nombre de spécialistes de l'enseignement pour la rédaction du référentiel. Or, il a été démontré que cette façon de faire ne donne généralement pas de bons résultats. Les personnes engagées dans la rédaction du référentiel doivent nécessairement se concerter de façon à produire des outils cohérents et complets. Plus leur nombre augmente, moins cette concertation est facile et régulière. Il est donc préférable que l'équipe soit composée d'un nombre restreint de spécialistes de l'enseignement, ceux-ci pouvant toujours consulter d'autres ressources si le besoin se fait sentir.

2

Analyse globale du programme d'études

Avant le début de l'élaboration du référentiel, la première étape consiste à produire ce qu'il est convenu d'appeler des tableaux d'analyse globale. Ces tableaux présentent une vision d'ensemble des choix d'évaluation à l'intérieur des compétences particulières, des critères formulés pour l'ensemble de la compétence et des liens appliqués dans la matrice des compétences (symboles noircis). Deux types de tableaux sont produits :

- un tableau d'analyse des compétences particulières, d'une part, ainsi que des compétences générales et du processus de travail, d'autre part;
- un tableau d'analyse des compétences particulières, d'une part, et des critères pour l'ensemble de la compétence, d'autre part.

Les tableaux d'analyse globale sont présentés en annexe dans le référentiel. En plus de servir de repères lors de son élaboration, ils constituent un outil essentiel pour les personnes qui devront préparer les épreuves.

2.1 Le tableau d'analyse globale des compétences générales et du processus de travail (le cas échéant)

Découlant des liens fonctionnels appliqués dans la matrice des compétences (symboles noircis), ce tableau⁸ met en évidence le réinvestissement des compétences générales et des phases du processus de travail au moment de l'évaluation des compétences particulières. Semblable à la matrice des compétences, il est à double entrée : il permet de mettre en relation, d'une part, les compétences particulières et, d'autre part, les compétences générales et le processus de travail.

Son principal avantage est qu'il permet de choisir les compétences particulières dans lesquelles seront évalués certains aspects des compétences générales ou des phases du processus de travail. On évite ainsi d'évaluer systématiquement des aspects dont l'importance est discutable dans certains contextes.

Ce tableau reprend en partie l'information contenue dans la matrice des compétences du programme d'études. De plus, il présente le résultat des choix effectués quant à l'évaluation aux fins de la sanction.

Ainsi, les cases grisées (■) montrent qu'il n'existe aucun lien appliqué dans la matrice des compétences entre une compétence particulière, d'une part, et une compétence générale ou une étape du processus de travail, d'autre part. Dans un tel cas, aucune réflexion concernant l'application de ces éléments sur le plan de l'évaluation n'est nécessaire.

Le cercle blanc (○) indique qu'il existe un lien appliqué dans la matrice des compétences entre une compétence particulière, d'une part, et une compétence générale ou une phase du processus de travail, d'autre part, mais que ce lien n'a pas été retenu pour l'évaluation aux fins de la sanction.

Le cercle noir (●) montre, quant à lui, que le lien appliqué dans la matrice des compétences a été retenu pour l'évaluation de la compétence particulière. Ainsi, un critère d'évaluation (ou une règle de verdict) se trouvera dans les spécifications pour l'évaluation des compétences particulières aux fins de la sanction.

L'annexe 1 présente un exemple de tableau d'analyse globale des compétences générales et du processus de travail.

⁸ Dans certains cas, en raison de la structure des compétences ou de la nature des tâches, il est inutile de présenter un processus de travail dans la matrice.

2.2 Le tableau d'analyse globale des critères pour l'ensemble de la compétence

Ce tableau met en évidence les choix d'évaluation quant aux critères pour l'ensemble de la compétence qui se trouvent dans plus d'une compétence du programme d'études.

Ces critères sont ceux qui sont associés à plus d'une compétence dans le tableau. Celui-ci sert à cibler les compétences dans lesquelles il est le plus pertinent d'évaluer chaque critère aux fins de la sanction. On évite ainsi de surévaluer inutilement des critères ou, à l'inverse, d'en oublier certains.

Les cases grisées (■) montrent que les critères pour l'ensemble de la compétence qui ont été retenus ne sont pas présents dans la formulation de la compétence à l'intérieur du programme d'études. Dans un tel cas, aucune réflexion concernant l'application de ces critères sur le plan de l'évaluation n'est donc nécessaire.

Le cercle blanc (○) indique que le critère pour l'ensemble de la compétence qui est présent dans la formulation de la compétence n'a pas été retenu dans l'évaluation des apprentissages aux fins de la sanction.

Le cercle noir (●) montre, quant à lui, que le critère pour l'ensemble de la compétence qui est inclus dans la formulation de la compétence a été retenu sur le plan de l'évaluation. Ce choix est représenté par un critère d'évaluation (ou une règle de verdict) dans les spécifications.

Notons que, dans ce type de tableau, le caractère régulier est utilisé pour les compétences particulières et l'italique, pour les compétences générales. Les tableaux d'analyse globale peuvent se trouver en annexe dans les spécifications.

L'annexe 1 présente un exemple de tableau d'analyse globale des critères pour l'ensemble de la compétence.

3

Compétence traduite en comportement

La compétence traduite en comportement se prête surtout aux apprentissages faciles à circonscrire et pour lesquels on possède des données objectives. Elle s'applique particulièrement bien à la définition de comportements relatifs aux tâches ou aux productions particulières d'un métier. Elle permet de décrire une compétence en fonction d'actions observables ainsi que de résultats mesurables attendus d'une personne et de préciser, au départ, les actions et les résultats qui permettront de vérifier son acquisition. Enfin, la compétence traduite en comportement rend possible l'évaluation de l'élève selon sa performance, en fonction de conditions particulières et de critères précis.

3.1 Considérations générales

Le nombre d'heures alloué à chaque compétence dans le programme d'études inclut le temps nécessaire pour les apprentissages, l'évaluation en aide à l'apprentissage et l'évaluation aux fins de la sanction. Le temps consacré à l'évaluation aux fins de la sanction est limité et varie selon les compétences. Il a donc une incidence non négligeable sur le choix des aspects à évaluer. Bien qu'il n'existe pas de règle stricte en ce qui a trait au nombre d'heures imparti à l'évaluation aux fins de la sanction, en règle générale, il correspond à environ 6 % de la durée totale du programme d'études.

Importance de privilégier la compétence plutôt que les connaissances

La compétence étant multidimensionnelle, l'apprentissage a permis l'acquisition de savoirs, dont les connaissances, qui sont mobilisées au moment de la mise en œuvre de la compétence. Pour s'assurer que les connaissances de l'élève sont correctement intégrées et transférées au moment de l'évaluation aux fins de la sanction, on doit la ou le placer dans des situations d'évaluation recréant le plus possible l'exercice en milieu de travail et requérant la mobilisation des connaissances essentielles. L'élève a su démontrer, pendant son apprentissage, qu'il a développé la compétence dans toutes ses dimensions, ces connaissances ayant été évaluées en aide à l'apprentissage tout au long de sa formation. Il est donc essentiel, lors de l'évaluation aux fins de la sanction, de **ne pas réduire** l'évaluation de la compétence à l'évaluation des connaissances, aussi importantes soient-elles.

Rappelons cependant que les savoirs ne reflètent pas la compétence, mais bien ses assises. La compétence doit être mise en œuvre dans une tâche, sans quoi les savoirs restent insuffisants pour que la personne puisse agir selon le seuil attendu, réussir dans son exercice professionnel en faisant preuve de maîtrise et progresser (MELS, 2005, p. 48).

Pour éviter que l'évaluation aux fins de la sanction soit limitée à l'évaluation des connaissances, il faut être particulièrement vigilant dans le cas où certains éléments de la compétence sont évalués au moyen d'une épreuve de connaissances pratiques. Dans certaines situations, pour des raisons d'organisation par exemple, il peut être nécessaire de recourir à des mises en situation. Dans de tels cas, il est essentiel de « poser des questions » qui suscitent la réflexion de l'élève, lui demandent un effort d'intégration de ses apprentissages et l'amènent à faire la démonstration de sa compétence.

Détermination des procédés d'évaluation

Déterminer un procédé d'évaluation consiste à choisir le moyen le plus efficace pour permettre à l'élève de démontrer l'acquisition d'une compétence. Le procédé retenu doit donc fournir la meilleure information possible au regard de ce qui est évalué.

Bien que le choix du procédé d'évaluation ne figure pas comme tel dans les spécifications et qu'il soit mentionné seulement dans la description de l'épreuve, cette étape est importante, car le choix des éléments et des indicateurs de même que celui des procédés d'évaluation sont intimement liés. Des spécifications élaborées sans la prise en compte des possibilités réelles d'évaluation risqueraient fort de ne pas être réalistes. En effet, si le choix des éléments, des indicateurs et des critères de même que l'établissement de la pondération ne reposent pas sur un scénario⁹ réaliste en ce qui a trait à la durée à respecter et aux ressources nécessaires, ils ne sauraient permettre la production d'outils utilisables. Il ne s'agit pas d'imposer un seul scénario possible pour l'évaluation, mais plutôt de s'assurer que les spécifications sont réalisables. La seule façon de le faire est d'appliquer les éléments, les indicateurs et les critères à un scénario.

Pour une compétence traduite en comportement, les procédés qui peuvent servir à l'évaluation aux fins de la sanction sont l'épreuve pratique (qui sert à évaluer soit un produit, soit un processus) et l'épreuve de connaissances pratiques (à partir de mises en situation).

Dans tous les cas où elle est utilisable, l'épreuve pratique est préférée à l'épreuve de connaissances pratiques. En effet, bien qu'il soit possible de produire des épreuves de connaissances pratiques de qualité, leur validité ne pourra jamais égaler celle des épreuves pratiques pour ce qui est de vérifier la mise en œuvre et l'atteinte d'une compétence.

Dans une épreuve pratique, l'évaluation d'un produit est privilégiée par rapport à l'évaluation d'un processus de travail dans tous les cas où il est possible de confirmer par inférence l'acquisition de la compétence. En effet, l'administration d'une épreuve en vue de l'évaluation d'un produit est généralement moins complexe et exige moins de temps que celle d'une épreuve en vue de l'évaluation d'un processus. De plus, l'évaluation d'un produit peut être faite pour plusieurs élèves à la fois. Le but est de minimiser le temps consacré à l'évaluation aux fins de la sanction sans affecter la rigueur de la démarche ou la validité du résultat.

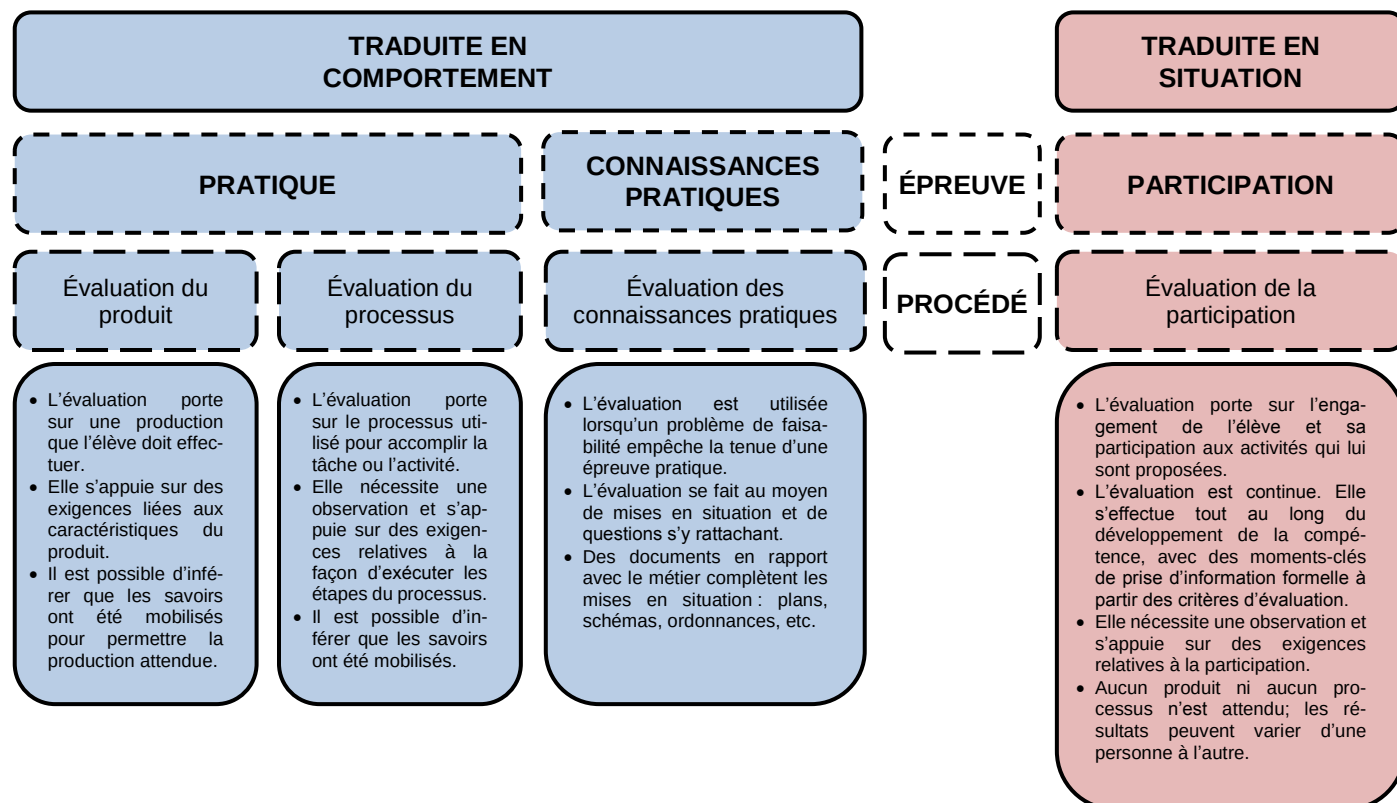
Par ailleurs, il est possible d'utiliser plus d'un procédé pour l'évaluation d'une compétence traduite en comportement. Par exemple, on peut jumeler l'observation directe d'un processus à l'évaluation du produit d'une opération.

Pour une compétence traduite en situation, l'évaluation porte sur l'engagement de l'élève et sa participation aux activités proposées.

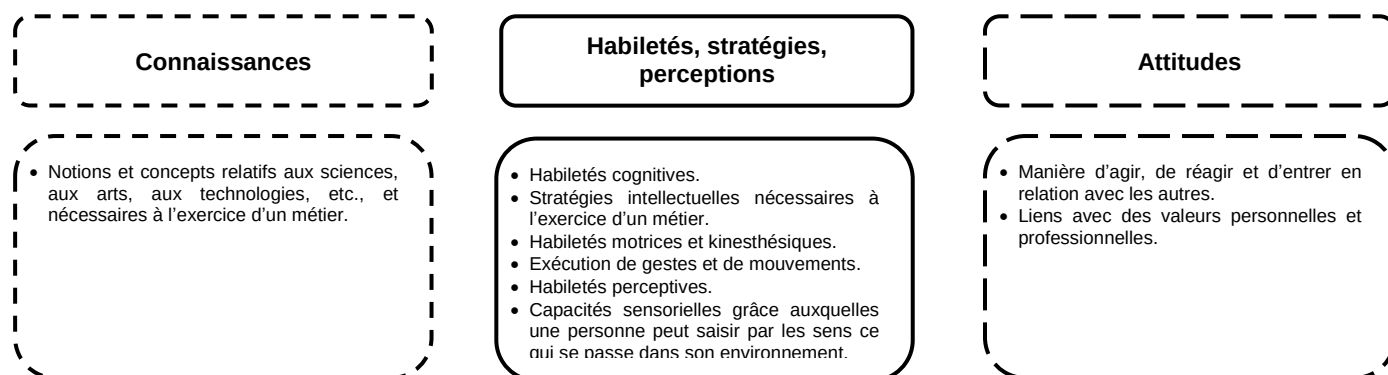
Le tableau suivant résume les caractéristiques de l'évaluation pour une compétence traduite en comportement ainsi que leurs liens avec les savoirs pour une compétence traduite en situation.

⁹ Le rôle de la description de l'épreuve est justement de présenter ce scénario. Celui-ci répond aux exigences des critères d'évaluation établis aux fins de la sanction. Ces modalités visent à uniformiser le niveau de complexité des différentes épreuves assorties aux compétences du programme d'études et à soutenir l'élaboration des épreuves administrées dans les établissements d'enseignement.

LES PROCÉDÉS POUR L'ÉVALUATION D'UNE COMPÉTENCE



REQUIÈRENT UNE MOBILISATION DES SAVOIRS



AFIN DE...

DÉMONTRER OU INFÉRER...

QUE LA COMPÉTENCE EST ACQUISE

3.2 Les spécifications pour l'évaluation aux fins de la sanction

Selon le Régime pédagogique de la formation professionnelle, chaque compétence fait l'objet d'une évaluation et les résultats doivent être exprimés sous forme de succès ou d'échec. À cette fin, des spécifications encadrent l'évaluation aux fins de la sanction.

Pour chaque élément de la compétence qui a été retenu, les spécifications pour l'évaluation aux fins de la sanction regroupent un ou des indicateurs qui présentent un aspect à évaluer ou précisent l'angle de l'évaluation. Les indicateurs sont accompagnés de critères d'évaluation sélectionnés parmi les critères de performance pour la compétence traduite en comportement ou parmi les critères de participation pour la compétence traduite en situation. Les spécifications déterminent un seuil de réussite pour chaque compétence. De plus, une règle de verdict peut être inscrite pour un critère dont l'importance est incontournable dans le métier.

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 issu du programme d'études.			
Éléments de la compétence	Indicateurs	Critères d'évaluation	Points
• Présentent les aspects essentiels et les plus significatifs de la compétence. • Permettent de démontrer l'acquisition de la compétence.	• Présentent l'aspect à évaluer ou l'angle de l'évaluation.	• Précisent la performance attendue au regard de chaque indicateur. • Sont sélectionnés parmi les critères de performance de la compétence ou en découlent.	• Indiquent l'importance relative de chaque critère.
Seuil de réussite : Indique le nombre de points à atteindre pour démontrer que la compétence est acquise selon les exigences mentionnées dans le programme d'études.			
Règle de verdict : Fait état de la préséance de critères d'évaluation sur tous les autres. Bien qu'aucun point ne soit attribué à ces critères, ils doivent être remplis en plus du seuil de réussite (ex. : respect des règles de santé et de sécurité ou respect des règles d'hygiène et d'asepsie).			

L'élaboration des spécifications pour l'évaluation d'une compétence traduite en comportement comporte les étapes suivantes :

- sélection des éléments de la compétence;
- détermination des indicateurs;
- pondération des indicateurs;
- détermination des critères d'évaluation et des règles de verdict;
- attribution des points aux critères;
- détermination du seuil de réussite.

Première étape : Sélection des éléments de la compétence

L'évaluation d'une compétence aux fins de la sanction requiert des choix pertinents et circonscrits pour permettre de se concentrer sur les aspects importants de la compétence.

Compte tenu du temps alloué et des ressources disponibles, il n'est pas possible, aux fins de la sanction, d'évaluer l'élève au regard de la maîtrise de l'ensemble des éléments d'une compétence¹⁰. Il faut donc choisir ceux qui sont essentiels ou incontournables pour pouvoir affirmer que la compétence est bel et bien acquise. Les éléments de la compétence doivent être repris textuellement, tels qu'ils sont mentionnés dans le programme d'études; leur formulation ne doit donc pas être modifiée.

Les compétences traduites en comportement sont décrites de deux façons différentes dans les programmes d'études : selon le déroulement d'une tâche à exécuter ou en fonction du résultat à atteindre.

On utilise le **déroulement d'une tâche** surtout pour une compétence particulière. Les éléments de la compétence décrivent alors un processus de travail. Par exemple, pour la compétence « Effectuer la pose de blocs et de briques à la ligne » du programme *Briquetage-maçonnerie* (5303), les éléments sont les suivants :

- préparer l'emplacement et le matériel;
- déterminer la dimension des joints;
- couper les matériaux;
- préparer le mortier;
- poser les blocs;
- poser les briques;
- jointoyer les briques et les blocs;
- nettoyer l'ouvrage et remettre le lieu de travail en ordre.

Dans un tel cas, le choix des éléments à retenir pour l'évaluation aux fins de la sanction peut être influencé par la place occupée par la compétence dans l'ordre chronologique du programme d'études. Dans cet exemple, on retiendra peut-être plusieurs éléments de la compétence en début de formation si une intention d'évaluation est liée à l'acquisition du processus de travail et afin de vérifier l'adoption d'une méthode de travail par l'élève¹¹. Cette méthode sera réinvestie dans d'autres compétences où l'évaluation sera alors plutôt axée sur l'exécution et la vérification, qui constituent les éléments essentiels.

La description selon le **résultat à atteindre** est surtout utilisée pour une compétence générale. Par exemple, pour la compétence « Effectuer des calculs relatifs à la planification » du programme *Charpenterie-menuiserie* (5319), les éléments sont les suivants :

- effectuer des opérations de base;
- effectuer des calculs de rapports et de proportions;
- calculer des périmètres, des angles, des volumes, des surfaces et des diagonales;
- calculer les quantités de matériaux nécessaires à la réalisation d'un ouvrage;
- dimensionner des matériaux pour un ouvrage de construction.

Dans un tel cas, le choix des éléments pourra dépendre de leur degré de difficulté, les plus complexes étant préférés aux plus simples.

¹⁰ Tous les éléments de la compétence ainsi que tous les critères de performance du programme d'études doivent toutefois être évalués en aide à l'apprentissage.

¹¹ Le tableau d'analyse globale des compétences générales et du processus de travail guide le choix des éléments de la compétence, des critères à utiliser et des étapes du processus à évaluer.

Deuxième étape : Détermination des indicateurs

Les éléments de la compétence peuvent être évalués selon différents aspects ou différents angles appelés « indicateurs ».

Parmi tous les indicateurs découlant d'un élément de la compétence, celui ou ceux qui permettent d'inférer l'acquisition de celle-ci sont privilégiés. Plus d'un indicateur peut être déterminé pour un élément, la réalité de l'exercice du métier étant un facteur important dans cette étape.

Les indicateurs sont toujours formulés à l'aide de substantifs, sans qualificatif ni verbe, et de la façon la plus concise possible tout en étant univoques. La formulation des indicateurs dépend aussi en grande partie du procédé d'évaluation retenu. La différence est particulièrement notable si l'on compare un indicateur évalué à l'aide d'une épreuve pratique, qui porte sur un produit, et un autre évalué au moyen d'une épreuve axée sur un processus. Par exemple, pour l'évaluation d'un processus, l'indicateur pourrait être « L'estimation des quantités », tandis, que pour l'évaluation d'un produit, l'indicateur serait plutôt « Les quantités estimées ».

Troisième étape : Pondération des indicateurs

Même si la pondération des indicateurs ne figure pas comme telle dans les spécifications, cette étape doit être faite de façon systématique, car les points attribués aux indicateurs sont ensuite répartis entre les critères d'évaluation. De cette façon, on évite que le nombre de critères d'évaluation détermine la pondération des indicateurs.

Le nombre de points attribués à chacun des indicateurs doit refléter leur importance relative dans l'exercice du métier.

Il est convenu d'accorder un total de 100 points par compétence, répartis entre les indicateurs retenus, à l'aide de multiples de 5. On évite ainsi de découper la compétence en un trop grand nombre d'aspects à évaluer, ce qui permet de distinguer les élèves qui l'ont acquise des autres.

Quatrième étape : Détermination des critères d'évaluation et des règles de verdict

Les indicateurs présentent l'aspect ou l'angle sous lequel les éléments de la compétence seront évalués, alors que les critères d'évaluation permettent de juger de leur maîtrise. Chaque indicateur se voit donc attribuer un ou quelques critères précisant ce qui est attendu de l'élève. Ces critères sont choisis parmi les critères de performance de la compétence (mentionnés dans le programme d'études). Les critères de performance retenus aux fins de la sanction deviendront alors des critères d'évaluation.

Les critères de performance associés à chaque compétence du programme d'études fixent un niveau qui correspond au seuil d'entrée sur le marché du travail¹². Les critères d'évaluation doivent respecter ce niveau; on ne peut en aucun cas exiger de l'élève un niveau de performance supérieur ou inférieur à celui visé par le programme d'études.

Lorsque cela est possible, la formulation des critères de performance du programme d'études est reprise textuellement; autrement, il convient de les reformuler pour les adapter au contexte. Il est également possible de regrouper quelques critères du programme de manière à n'en avoir qu'un seul ou, à l'inverse, de diviser un critère pour en obtenir plusieurs. Les critères d'évaluation sont formulés de la même façon que les critères de performance du programme d'études. Toujours sous une forme nominale, ils contiennent généralement un terme qualifiant, soit un adjectif ou un adverbe, et précisent les attentes de façon univoque.

Le nombre de critères est généralement limité à huit ou dix pour chaque compétence pour ne pas diluer leur valeur. Il est également d'usage d'éviter le plus possible d'attribuer seulement cinq points à plusieurs critères d'une même compétence. En effet, des spécifications qui contiennent trop de critères de

¹² Les compétences qui composent les programmes d'études professionnelles sont toujours définies en fonction du seuil d'entrée sur le marché du travail. Ce concept inclut toutes les compétences normalement exigées pour l'exercice correct du métier ainsi que le niveau de performance, dans l'accomplissement des tâches et des activités de travail, exigé d'une personne qui débute dans le métier.

performance de cinq points ne ciblent pas les aspects essentiels de la compétence. De plus, elles rendent l'échec quasi impossible.

Comme c'est le cas pour les indicateurs, on devrait aussi tenir compte, au moment de la formulation des critères d'évaluation, du procédé d'évaluation favorisé. Ainsi, pour l'élément de compétence « Effectuer du traçage sur des pièces » du programme de *Techniques d'usinage* (5223), si l'on considère qu'une épreuve pratique permettant d'évaluer un processus devrait être utilisée, on pourra recourir à un critère d'évaluation tel qu'« Application correcte des techniques de traçage en parallèle, angulaire et curviligne ». Toutefois, si l'on évalue un produit, on pourra formuler plutôt le critère comme suit : « Conformité du traçage avec les données du dessin et les opérations à effectuer ».

Enfin, lorsque des critères de performance se trouvant sous la rubrique « Et pour l'ensemble de la compétence » dans le programme d'études sont retenus, l'énoncé de la compétence est repris dans la colonne « Éléments de la compétence » du tableau des spécifications. Le tableau ci-dessous présente des exemples de critères d'évaluation. Les mots en caractères gras correspondent aux termes qualifiants.

Pour évaluer...	Exemple de critère d'évaluation
La qualité du produit ou du service	• Respect des tolérances de formes et de positions • Clarté du plan
La détermination de la durée acceptable pour la réalisation de la performance	• Respect des délais d'exécution • Respect du temps alloué
Le respect du processus ou des techniques de travail	• Respect de la séquence des opérations • Méthode de travail appropriée
Les codes, les normes ou les règles à respecter	• Installation de l'équipement et des accessoires conforme au code de sécurité • Raccordement du conducteur de mise à la terre conforme au Code de construction du Québec
Le mode d'utilisation des outils, de l'équipement ou du matériel	• Utilisation correcte des outils, de l'équipement ou du matériel • Utilisation appropriée des commandes de dessin
Les attitudes à manifester	• Souci du bien-être de l'animal • Respect de la clientèle • Attitudes de respect et de collaboration envers les autres membres de l'équipe

Règles de verdict

Pour certaines compétences, il arrive qu'un critère ait préséance sur les autres et doive être respecté. Si ce n'est pas le cas, malgré le respect de tous les autres critères, la compétence ne peut être considérée comme acquise. Ce critère fait alors l'objet d'une règle de verdict. Aucune pondération ne lui est accordée, mais son non-respect entraîne automatiquement l'arrêt de l'épreuve et, donc, l'échec.

Une règle de verdict est déterminée seulement pour des critères qui, en milieu de travail, sont déterminants quant à la protection des personnes, par exemple les règles d'hygiène et de salubrité alimentaires, d'hygiène et d'asepsie, de santé et de sécurité au travail ou de protection de l'environnement.

Notons que le nombre de règles de verdict (généralement une ou deux) pour une même compétence doit être limité, à défaut de quoi le déroulement des épreuves pourrait être considérablement alourdi.

Cinquième étape : Attribution des points aux critères

Cette étape consiste à répartir les points alloués à chaque indicateur parmi les critères qui s'y rattachent. La distribution des points entre les critères d'évaluation doit être significative et tenir compte de l'importance, dans le métier, de certains critères par rapport aux autres. Ainsi, un critère qui s'avère incontournable pour l'exécution d'une tâche devrait faire l'objet d'une pondération plus importante. Les critères les plus déterminants pour l'atteinte de la compétence doivent recevoir plus de points que les autres.

En formation professionnelle, la notation est dichotomique, ce qui permet de trancher entre le succès et l'échec et d'établir un verdict clair. L'élève se voit attribuer la totalité des points liés à un critère ou aucun point.

Il est important de retenir que la pondération relative à un critère **ne peut pas être décomposée** en plusieurs parties. La pondération indiquée dans les spécifications est établie de façon à cibler les aspects essentiels et incontournables de la compétence et à les rendre obligatoires pour la réussite des épreuves. Elle doit donc être appliquée de façon stricte, pour éviter que des aspects essentiels soient négligés ou que d'autres, peu importants, prennent une place disproportionnée.

Sixième étape : Détermination du seuil de réussite

Une fois la pondération établie pour chaque critère, il convient de fixer, pour chaque compétence, le seuil de réussite qui permettra de juger de son acquisition.

Le seuil de réussite est exprimé en multiples de 5 et se situe généralement entre 75 et 85 points. Il doit être suffisamment discriminant pour permettre de trancher, c'est-à-dire d'établir le succès ou l'échec. L'analyse du nombre de points attribués à chacun des critères d'évaluation est essentielle pour la détermination du seuil de réussite. Prenons, par exemple, un critère considéré comme incontournable et auquel 20 points ont été attribués. Si l'on désire que ce critère soit déterminant dans l'atteinte de la compétence, on devra alors fixer le seuil de réussite à 85 points. Ainsi, si l'élève échoue à ce critère, il échoue à l'épreuve également. Par contre, si l'on considère un critère comme très important mais non obligatoire, on pourra lui attribuer les mêmes 20 points, mais placer le seuil de réussite à 80 points. L'élève échouera donc à ce critère, mais s'il n'échoue à aucun autre, il réussira l'épreuve.

La détermination du seuil de réussite peut entraîner un ajustement du nombre de points attribués à certains critères, de façon à le rendre vraiment significatif. De plus, on doit veiller à ne pas attribuer des points qui n'ont pas de signification. Ainsi, il pourrait sembler pertinent, pour bien illustrer le caractère obligatoire d'un critère dans le métier, de lui allouer un très grand nombre de points. Prenons, par exemple, une compétence dont le seuil de réussite est de 80 points et un critère d'évaluation auquel on a attribué 40 points. Ce seuil de réussite entraîne automatiquement un échec pour un élève qui perd 25 points. C'est donc dire que 15 points seraient « gaspillés », alors qu'ils pourraient être attribués à d'autres critères jugés importants. Le lien direct entre la pondération des critères d'évaluation et le seuil de réussite doit faire l'objet d'une attention particulière. L'annexe 2 contient un exemple de spécifications pour une compétence traduite en comportement.

Nombre de seuils de réussite

Selon la logique de l'approche par compétences, on doit considérer la compétence comme un tout. Un seul seuil de réussite doit donc être établi pour chaque compétence. C'est d'ailleurs le choix le plus courant en formation professionnelle.

Toutefois, dans certains cas particuliers, il peut être justifié d'établir plus d'un seuil de réussite. C'est le cas lorsque l'évaluation porte sur des critères qui n'ont pas de lien entre eux et cible des aspects distincts de la compétence ou des produits différents. L'évaluation comporte alors plus d'une partie¹³ et peut se dérouler selon le même procédé ou des procédés différents. On détermine plus d'une partie (et, donc, plus d'un

¹³ Le terme « partie » est d'ailleurs réservé aux cas où l'évaluation cible des aspects distincts de la compétence et présente des seuils de réussite indépendants. Le terme « volet » est utilisé lorsque l'évaluation cible des aspects distincts de la compétence et présente un seul seuil de réussite.

seuil) lorsque le résultat de la première partie n'a aucune influence sur le résultat de la deuxième. On peut aussi le faire lorsque la réussite de la première partie est essentielle au succès de la deuxième¹⁴.

Lorsqu'un seuil de réussite est fixé pour chacune des parties d'une épreuve, le seuil qui doit être atteint pour la sanction de la compétence est alors formulé comme suit : « La réussite des deux parties de l'épreuve est obligatoire ». Il n'est pas pertinent de préciser le nombre de points pour l'ensemble de la compétence, ce qui ne pourrait que créer de la confusion. L'annexe 3 présente un exemple de spécifications comportant deux seuils de réussite.

Puisqu'on doit prévoir suffisamment de critères et de points dans chaque partie pour être capable de déterminer un seuil de réussite, il est peu probable que l'évaluation d'une compétence puisse comporter plusieurs parties. Leur nombre se limite donc généralement à deux.

Il faut toutefois se rappeler que la détermination de plus d'un seuil de réussite pour une même compétence est exceptionnelle et qu'elle doit être utilisée seulement dans des cas particuliers, soit lorsqu'il s'agit de la seule solution assurant une évaluation cohérente.

Pièges à éviter

La liste suivante présente quelques pièges à éviter lors de la rédaction des spécifications pour l'évaluation des compétences traduites en comportement :

- surévaluation (trop grand nombre d'éléments ou évaluation répétitive de certains éléments d'une compétence à l'autre);
- évaluation de la gestion de classe (ex. : nettoyer et ranger le matériel);
- libellé trop spécifique (nom du logiciel, nom de l'appareil et modèle précis) entraînant rapidement la désuétude de l'instrument d'évaluation;
- lourdeur des spécifications, ce qui contribue à une évaluation trop longue;
- spécifications trop pointues donnant lieu à une évaluation excessivement détaillée.

Les résultats de l'élève doivent répondre aux critères déterminés (interprétation critérielle). Il obtient ou non tous les points attribués à chacun des critères (notation dichotomique). C'est le cumul de la réussite des critères d'évaluation, dont les plus importants sont désignés par leur pondération, qui lui permet d'atteindre le seuil de réussite et, ainsi, de se voir reconnaître la compétence.

Présentation des spécifications

Par souci d'uniformité, les spécifications sont toujours présentées comme suit :

- énoncé de la compétence;
- éléments de compétence retenus, selon le libellé du programme d'études;
- indicateurs présentés sous une forme nominale et non numérotés;
- critères d'évaluation présentés sous une forme nominale, numérotés et placés vis-à-vis l'indicateur qu'ils permettent de vérifier;
- nombre de points (en multiples de 5) attribués à chacun des critères.

Le seuil de réussite sur 100 points et la règle de verdict, s'il y a lieu, sont présentés à la fin des spécifications. L'annexe 2 contient un exemple de spécifications pour une compétence traduite en comportement.

¹⁴ Dans ce dernier cas, l'épreuve pourrait être interrompue dès qu'un échec est constaté au cours de la première partie.

3.3 La description de l'épreuve

La description de l'épreuve présente des modalités pour l'évaluation de chaque compétence et constitue une proposition conforme aux exigences des indicateurs et des critères d'évaluation. Les modalités proposées visent à soutenir l'élaboration de l'épreuve et à préciser le niveau de complexité souhaité.

La description de l'épreuve est une proposition de scénario d'évaluation réalisable en fonction des spécifications. En effet, comme il a été mentionné précédemment, pour s'assurer que les spécifications sont applicables et cohérentes, on doit, dès le début de leur élaboration pour l'évaluation d'une compétence, prévoir un scénario qui tiendra compte de l'environnement, du déroulement de l'évaluation, du matériel requis et, le cas échéant, de conditions particulières à respecter.

La description de l'épreuve favorise, entre autres, une meilleure compréhension des critères d'évaluation en apportant des précisions au besoin. Par exemple, pour le critère « Exactitude de la prise de mesures », la précision suivante pourrait être donnée : « La prise de mesures peut être faite à partir de pièces de bois ou de contreplaqué ou encore de tout autre objet de forme géométrique simple ou irrégulière ».

Pour une épreuve comportant une partie écrite, des suggestions peuvent être faites quant au type de questions à poser et au nombre de questions à réussir pour chaque critère (exigence). C'est le cas dans l'exemple suivant, qui provient du référentiel du programme *Carrelage* (5300) pour la compétence « Choisir les matériaux et les produits d'installation » :

« L'épreuve peut prendre la forme de mises en situation où l'élève répond à un nombre de questions touchant les matériaux nécessaires à l'installation (1.1) et à une autre série de questions touchant les produits nécessaires à l'installation (1.2). Il importe que les mises en situation présentent des ouvrages de carrelage divers (exemples : pose de carreaux dans l'espace « guichet automatique ouvert 24 heures » d'une banque, préparation d'un plancher de contreplaqué comportant des bosses et des trous, pose de dalles à l'intérieur et à l'extérieur d'un bâtiment, réparation d'un plancher de granito). »

Idéalement, la description de l'épreuve doit tenir sur une ou deux pages. Fort utile au moment de la validation des spécifications, elle permet la vérification de leur faisabilité. Les rubriques qui peuvent y être traitées par une courte description sont présentées ci-dessous. L'annexe 4 contient un exemple de description de l'épreuve pour une compétence traduite en comportement.

Renseignements généraux

L'énoncé de la compétence à évaluer est repris tel qu'il est mentionné dans le programme d'études. Une suggestion quant à la durée de l'évaluation est présentée, bien que celle-ci puisse varier selon l'organisation propre à chaque établissement. On peut aussi suggérer que l'évaluation soit effectuée en grand groupe, en groupe restreint (sans toutefois préciser le nombre d'élèves pouvant être évalués en même temps puisque ce nombre dépend souvent des postes de travail disponibles dans chaque établissement) ou pour un seul élève à la fois. De plus, on peut suggérer des moments d'arrêt durant l'épreuve, par exemple pour permettre à l'évaluatrice ou à l'évaluateur d'observer l'élève au cours de l'accomplissement de la tâche. Enfin, les ou les procédés d'évaluation peuvent être spécifiés : produit, processus, connaissances pratiques à partir de mises en situation ou combinaison de ceux-ci.

Déroulement de l'épreuve

Cette rubrique présente les caractéristiques de la tâche à effectuer, les conditions de réalisation et des suggestions de tâches ou des exemples de projets. Quant aux questions posées à partir de tâches effectuées ou de mises en situation représentant une situation de travail, des précisions peuvent indiquer sur quel aspect elles doivent porter. Il peut aussi être utile d'associer les critères d'évaluation aux différentes étapes de l'épreuve.

Matériel

Il s'agit ici de présenter une courte liste du matériel et de l'équipement nécessaires à la passation de l'épreuve, ou de restrictions en matière d'utilisation telles que les suivantes :

- L'utilisation de notes de cours ou de tout autre document est interdite.
- L'utilisation de l'autotraceur est interdite.
- L'utilisation de la calculatrice est permise.

Conditions particulières

Des consignes particulières peuvent s'ajouter au besoin. Cette rubrique vise ainsi à souligner un aspect particulier non couvert par les sections précédentes. Par exemple, on peut y trouver des renseignements tels que les suivants :

- les moments d'observation prévus;
- des indications sur ce que l'élève doit reprendre en cas d'échec (épreuve, volets, parties ou tâches);
- des indications sur le regroupement possible de compétences à évaluer lors d'une même séance.

3.4 La fiche d'évaluation

La fiche d'évaluation est l'instrument officiel servant à la consignation des résultats. Aux fins de la vérification, elle comporte des renseignements nominatifs concernant l'élève, est datée et signée par l'examinatrice ou l'examineur et est conservée au dossier administratif de l'élève. La fiche d'évaluation permet de consigner des observations pertinentes directement liées à la compétence évaluée, les résultats obtenus pour chacun des critères et le verdict pour l'ensemble de la compétence. Elle reprend les indicateurs ainsi que les critères d'évaluation des spécifications et les précise au besoin, sous la forme d'éléments d'observation. Cette fiche peut aussi faire mention de tolérances en relation avec un critère d'évaluation. Pour la compétence traduite en comportement, elle fait état de la pondération associée aux critères d'évaluation ou des exigences en rapport avec le seuil de réussite. L'annexe 5 contient un exemple de fiche d'évaluation pour une compétence traduite en comportement.

Les composantes de la fiche d'évaluation pour une compétence traduite en comportement sont les suivantes :

- indicateurs et critères d'évaluation;
- éléments d'observation, le cas échéant;
- jugement (oui ou non);
- tolérances¹⁵, le cas échéant;
- notation (en points);
- résultat (cumul des points);
- seuil de réussite (en points);
- règle ou règles de verdict, le cas échéant;
- verdict pour l'ensemble de la compétence (succès ou échec).

Plusieurs de ces composantes proviennent directement des spécifications, comme les indicateurs et les critères d'évaluation, le seuil de réussite et la ou les règles de verdict. Toutefois, les éléments d'observation et les tolérances sont particuliers à la fiche d'évaluation et méritent qu'on s'y arrête.

¹⁵ Les tolérances sont indiquées dans le cas où l'on suggère d'utiliser une épreuve pratique (produit ou processus). Pour une épreuve de connaissances pratiques, on parle plutôt des exigences, qui précisent le nombre de questions que l'élève doit réussir pour obtenir la totalité des points attribués aux critères d'évaluation. Au moment de la rédaction de la fiche d'évaluation, la nature et le nombre de questions ne sont pas encore déterminés. C'est la raison pour laquelle les exigences ne figurent pas sur cette fiche.

Éléments d'observation

Les éléments d'observation servent à préciser les critères d'évaluation et à favoriser l'interprétation la plus univoque possible. Ils doivent permettre d'évaluer en respectant le niveau de performance visé par les critères, sans jamais aller au-delà ou en deçà de celui-ci.

Même si l'équipe de production du référentiel s'applique à formuler les critères d'évaluation de façon claire et univoque, il demeure souvent une possibilité d'interprétation qui, si elle n'est pas balisée par des éléments d'observation, peut mener à une évaluation biaisée. Ainsi, certains critères ont avantage à être précisés. Par exemple, pour le critère « Détermination juste des produits et outils nécessaires », les éléments d'observation pourraient être les suivants :

- choix des outils;
- choix des lubrifiants;
- choix des huiles;
- choix des filtres;
- choix des pièces.

Les éléments d'observation se présentent sous la forme de brefs énoncés. Pour chacun d'eux, l'enseignante ou 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'observation¹⁶ doivent être réussis pour que le critère soit rempli. 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.

Par ailleurs, lorsqu'on détermine des éléments d'observation, il est important de s'assurer de leur indépendance les uns par rapport aux autres ainsi qu'en ce qui concerne d'autres composantes du référentiel, en particulier la ou les règles de verdict. Prenons, par exemple, dans le programme *Production animale* (5338), la compétence « Prodiguer des soins aux animaux », pour laquelle il existe une règle de verdict stipulant que tout manquement grave aux règles d'hygiène et de salubrité entraîne l'arrêt de l'épreuve et, par conséquent, un échec. Un des critères d'évaluation est « Préparation correcte du matériel nécessaire à l'administration d'un vaccin » et les éléments d'observation sont les suivants :

- aiguille de la dimension appropriée;
- quantité adéquate de produit;
- absence d'air dans la seringue.

Si l'équipe de production avait ajouté l'élément d'observation « Absence de contamination de la seringue », qui semble pertinent pour la préparation du matériel, un problème serait survenu au moment de la passation de l'épreuve. En effet, si un élève ne respecte pas cet élément d'observation, doit-on cocher « Non » vis-à-vis cet élément et lui faire perdre les points alloués au critère en question (à moins d'une tolérance) ou plutôt considérer qu'il n'a pas respecté la règle de verdict et alors mettre fin à l'épreuve, ce qui entraînerait un échec?

Il faut donc faire preuve de vigilance au moment de la détermination des éléments d'observation, de façon à éviter que, lors de la passation de l'épreuve, l'évaluatrice ou l'évaluateur soit placé devant un dilemme difficile.

Notons que les éléments d'observation proposés dans la fiche d'évaluation incluse dans le référentiel sont établis en fonction des exigences de la tâche décrite dans la description de l'épreuve. Si cette tâche n'est pas retenue ou si elle est modifiée, les éléments d'observation et les tolérances devront être ajustés en fonction de la nouvelle tâche.

¹⁶ Il arrive que certains éléments d'observation doivent être absolument réussis. Une mention en ce sens se trouve alors à la rubrique Tolérance, par exemple : « Tolérance : un manquement, à l'exception de l'élément 3.1 ».

Tolérance

La tolérance se définit comme un « écart maximal entre ce que l'on obtient et qui est jugé acceptable, et ce que l'on visait idéalement¹⁷ ». L'ajout de tolérances en évaluation permet d'ajuster, au besoin, 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.) :

- une tolérance de ± 2 mm dans la longueur;
- un manquement au regard des éléments d'observation n'affectant pas la qualité du produit.

Les tolérances sont déterminées en fonction du niveau de difficulté de la tâche présentée à l'élève et prévues lors de l'élaboration de la fiche d'évaluation et non après le constat de résultats décevants. En effet, l'ajout de tolérances ne peut servir à pallier la non-réussite d'élèves. Cette forme d'ajustement doit être appliquée avec discernement et, le plus possible, avec le consensus de plusieurs spécialistes de l'enseignement du métier visé.

Exigences

Dans une épreuve de connaissances pratiques, 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 d'un critère d'évaluation.

En effet, il est possible de poser plus d'une question pour un même critère d'évaluation. L'élève obtient tous les points liés à ce critère s'il remplit les conditions fixées, souvent exprimées sous la forme d'un nombre de questions à réussir. Il s'agit alors d'exigences à respecter et non plus de tolérances. Par exemple, si un critère d'évaluation comporte trois questions, l'exigence pourrait être formulée comme suit :

- réussite de deux questions sur trois.

Pour une question comportant trois sous-questions, la formulation serait la suivante :

- deux bonnes réponses pour la question 1.

Les exigences sont déterminées lors de l'élaboration de l'épreuve.

¹⁷ R. Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Montréal, Guérin, 2005, p. 1397.

4

Compétence traduite en situation

La compétence traduite en situation présente une forte composante socioaffective. Elle 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.

De plus, la compétence traduite en situation permet à l'élève, par exemple, de résoudre des problèmes d'ordre pratique, notamment pour orienter des actions qui se situent dans des contextes variables où les résultats sont difficiles à normaliser. Dans ces contextes, il est généralement impossible, compte tenu des différences individuelles, de s'assurer que toutes les personnes pourront arriver à des résultats identiques. Par contre, aux fins de l'évaluation, la compétence traduite en situation comporte, dans sa définition, des activités observables ou des produits qui permettront de juger de l'acquisition de la compétence en fonction de l'engagement dans la démarche d'apprentissage.

4.1 Considérations générales

La compétence traduite en situation présente une démarche d'apprentissage dans laquelle s'inscrit une personne en vue d'acquérir une compétence. Elle lui permet d'inscrire sa marque personnelle dans l'accomplissement de cette démarche ainsi que dans les résultats de celle-ci. L'évaluation porte alors sur l'engagement de l'élève dans la démarche et sa participation aux activités qui lui sont proposées pour qu'elle ou il développe la compétence. Par conséquent, l'évaluation est continue, c'est-à-dire qu'elle s'effectue tout au long du développement de la compétence, avec des moments-clés de prise d'information formelle à partir des critères d'évaluation précisés dans les spécifications. Le jugement sur l'acquisition de la compétence peut être posé lorsque l'élève a terminé la démarche exigée.

Comme c'est le cas pour la compétence traduite en comportement, le nombre d'heures alloué à chaque compétence dans le programme d'études inclut le temps nécessaire pour les apprentissages, l'évaluation en aide à l'apprentissage et l'évaluation aux fins de la sanction.

4.2 Les spécifications pour l'évaluation aux fins de la sanction

Les spécifications regroupent les indicateurs et les critères d'évaluation relatifs aux situations retenues dans le plan de mise en situation du programme d'études, en plus de déterminer un seuil de réussite pour la reconnaissance de chaque compétence et sa sanction. 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 issu du programme d'études.

Situations retenues	Indicateurs	Critères d'évaluation	✓
• Présentent les aspects essentiels et les plus significatifs de la compétence. • Permettent de constater l'engagement de l'élève dans le développement de la compétence.	• Présentent l'aspect de la situation à évaluer.	• Sont sélectionnés parmi les critères de participation ou en découlent. • Précisent chacun des indicateurs et sous quel angle l'évaluation doit se faire. • Servent à juger de la participation de l'élève aux activités proposées. • Précisent les critères dont la réussite est obligatoire sous la forme d'éléments cochés.	☐ ☐ ☐ ☒

Seuil de réussite : Indique le nombre total de critères à remplir et fait état de la présence de critères sur tous les autres pour que l'on considère la compétence comme acquise (ex. : trois des cinq critères d'évaluation, dont les critères cochés).

L'élaboration des spécifications pour les compétences traduites en situation comporte les cinq étapes suivantes :

- sélection des situations;
- détermination des indicateurs;
- détermination des critères d'évaluation;
- sélection des critères d'évaluation obligatoires;
- détermination du seuil de réussite.

Première étape : Sélection des situations

Le choix des situations qui feront l'objet d'une évaluation aux fins de la sanction est fait en tenant compte de l'ensemble des composantes de la compétence. Comme les éléments retenus pour la compétence traduite en comportement, les situations choisies doivent comporter les aspects essentiels et les plus significatifs de la compétence¹⁸. Elles doivent permettre d'inférer que la compétence est acquise.

La sélection des situations doit aussi tenir compte des trois phases de la démarche :

- information;
- réalisation;
- synthèse.

Ces trois phases constituent des repères pour la prise d'information sur le cheminement de l'élève et le développement de la compétence. Au moins une situation par phase doit être retenue pour témoigner de sa démarche en ce qui concerne l'intention poursuivie par la compétence. Enfin, les situations choisies doivent être reprises textuellement, telles qu'elles sont formulées dans le programme d'études, puisqu'elles sont prescrites.

¹⁸ Toutes les situations et tous les critères devraient être évalués durant la formation, en aide à l'apprentissage.

Deuxième étape : Détermination des indicateurs

Comme c'est le cas pour les éléments de la compétence traduite en comportement, la compétence traduite en situation peut être évaluée selon différents aspects ou différents angles appelés « indicateurs ».

Parmi tous les indicateurs découlant d'un élément de la compétence, celui ou ceux qui permettent d'inférer l'acquisition de la compétence sont privilégiés. Un seul indicateur est généralement associé à chaque situation retenue, mais il est toutefois possible de procéder autrement.

La formulation des indicateurs dépendra de la situation retenue (par exemple, « s'informer sur le métier » devient « information sur le métier ») ou encore du ou des critères d'évaluation (par exemple, « participe aux activités proposées » devient « participation aux activités »). Les indicateurs sont toujours formulés à l'aide de substantifs, sans qualificatif ni verbe, et de la façon la plus concise possible tout en étant univoques.

Troisième étape : Détermination des critères d'évaluation

Les critères d'évaluation permettent de juger de la participation de l'élève aux activités retenues pour l'évaluation aux fins de la sanction. Ils sont choisis parmi les critères de participation de la compétence (dans le programme d'études). Certaines compétences traduites en situation contiennent seulement quelques critères. Dans ce cas, il arrive que tous les critères soient retenus aux fins de la sanction.

On peut reprendre textuellement l'énoncé des critères de participation ou les adapter aux situations et aux indicateurs retenus. De plus, les critères des compétences traduites en situation sont toujours présentés sous une forme **verbale** (troisième personne du singulier et indicatif présent). Enfin, leur énoncé doit préciser les attentes de façon univoque; *c'est dans le résultat fourni par l'élève que les réponses pourront varier*. Des exemples de critères d'évaluation pour chacune des phases des compétences traduites en situation sont présentés ci-dessous.

Phase d'information :

- recueil de l'information pertinente sur le métier;
- met en évidence des éléments favorables et défavorables pour la communication verbale et écrite.

Phase de réalisation :

- établit un bilan de son profil personnel en fonction des exigences du métier;
- applique des techniques de communication à l'intérieur des situations expérimentées.

Phase de synthèse :

- fixe ses objectifs de carrière;
- met en évidence ses forces, ses difficultés et des moyens de pallier ces dernières.

Quatrième étape : Sélection des critères d'évaluation obligatoires

Tous les critères d'évaluation n'ont pas la même importance. Il s'agit donc de fixer, parmi les critères retenus, ceux qui doivent être obligatoirement respectés pour qu'on puisse inférer que l'élève a développé la compétence visée. Ces critères « incontournables » sont limités en nombre et judicieusement choisis. Ils sont indiqués par un « X » dans la case prévue à cet effet.

Cinquième étape : Détermination du seuil de réussite

Le seuil de réussite présente le niveau minimum à partir duquel il est possible d'inférer que la qualité de la participation de l'élève lui a permis de développer la compétence visée. Pour les compétences traduites en situation, le seuil de réussite s'exprime par le nombre de critères respectés et inclut les critères obligatoires, par exemple quatre des cinq critères d'évaluation dont les critères cochés. Notons que le seuil de réussite doit toujours être plus élevé que le nombre de critères d'évaluation obligatoires.

Pièges à éviter

Les quelques pièges suivants sont à éviter lors de la rédaction des spécifications pour une compétence traduite en situation :

- critères d'évaluation qui font état d'une performance;
- critères non observables ou non mesurables (ex. : « consulte avec sérieux les ouvrages de référence »);
- lourdeur des spécifications, qui contribue à une évaluation trop longue;
- spécifications trop pointues donnant lieu à une évaluation excessivement détaillée.

Présentation des spécifications

Par souci d'uniformité, les spécifications sont toujours présentées comme suit :

- énoncé de la compétence;
- situations retenues selon le libellé du programme d'études;
- indicateurs présentés sous une forme nominale;
- critères d'évaluation numérotés, présentés sous la forme de verbes (troisième personne du singulier et indicatif présent) et placés vis-à-vis l'indicateur qu'ils permettent de vérifier;
- cases, dont les cases cochées pour les critères essentiels;
- seuil de réussite.

L'annexe 6 contient un exemple de spécifications pour une compétence traduite en situation.

4.3 La description de la participation

Comme l'évaluation porte sur la participation de l'élève aux activités d'apprentissage proposées, elle ne prend pas la forme d'une épreuve, mais plutôt celle d'une collecte de données à des moments précis, et ce, principalement au moyen d'observations effectuées par l'enseignante ou l'enseignant. La description de la participation présente le déroulement selon lequel l'évaluation pourrait se faire et les moments-clés de celle-ci. Elle doit tenir sur une ou deux pages. Les rubriques qui peuvent y être traitées par une courte description sont présentées ci-dessous. L'annexe 7 contient un exemple de description de la participation pour une compétence traduite en situation.

Renseignements généraux

L'énoncé de la compétence à évaluer est repris tel qu'il est formulé dans le programme d'études. Le jugement professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant au regard de la réussite ou non du critère d'évaluation ne devrait être porté qu'à la fin de chacune des situations retenues et non en cours d'apprentissage. Ce jugement doit s'appuyer sur des éléments tangibles faisant état de la qualité de la participation de l'élève et non, par exemple, sur la qualité de ses productions.

Moments-clés de prise d'information pour témoigner du cheminement de l'élève et inférer l'acquisition ou non de la compétence

Cette rubrique présente, pour chacun des critères d'évaluation, des précisions quant au moment de l'évaluation, aux aspects à vérifier, aux résultats acceptables ou non, etc. Par exemple, pour le critère « S'informer sur les sujets traités », la précision apportée pourrait être la suivante : « Il sera important, au cours de cette activité, d'indiquer clairement la nature des données que l'élève devra recueillir et inscrire. Quels que soient la forme et le support utilisés pour inscrire les données, le jugement ne devra pas porter sur la précision, la qualité ou la présentation de celles-ci mais plutôt sur le fait que l'élève a colligé une quantité suffisante de données pertinentes pour les sujets traités. »

4.4 La fiche d'évaluation

La fiche d'évaluation permet de consigner des observations directement liées à la compétence évaluée et les résultats obtenus à chacun des critères. Pour une compétence traduite en situation, les composantes de la fiche sont les suivantes :

- indicateurs;
- critères d'évaluation retenus;
- éléments d'observation, le cas échéant;
- jugement (oui ou non);
- total des critères réussis;
- seuil de réussite (en nombre de critères réussis).

L'annexe 8 contient un exemple de fiche d'évaluation pour une compétence traduite en situation.

5

Analyse du référentiel pour l'évaluation aux fins de la sanction

Après la production du référentiel, il semble opportun de vérifier sa validité, sa fidélité et sa faisabilité. Les tableaux suivants présentent un certain nombre d'énoncés qui peuvent aider l'équipe à porter un regard critique sur sa production.

5.1 Grille d'analyse pour la compétence traduite en comportement

Grille d'analyse – Compétence traduite en comportement

Spécifications pour l'évaluation aux fins de la sanction

Éléments de la compétence

- Prennent en considération les choix découlant de l'analyse globale.
- Représentent les aspects les plus significatifs de la compétence, soit ceux qui permettent d'en démontrer l'acquisition.
- Sont formulés de façon identique à celle du programme d'études et ne sont pas numérotés.
- S'il y a lieu, reprennent, à la fin de la liste des éléments de compétence, l'énoncé de la compétence pour les indicateurs liés aux critères de performance sous la rubrique « Et pour l'ensemble de la compétence ».

Indicateurs

- Ciblent l'angle ou l'aspect à évaluer en ce qui concerne les éléments de compétence retenus.
- Expriment clairement l'aspect observable.
- Sont présentés sous une forme nominale.

Critères d'évaluation

- Sont choisis parmi les critères de performance du programme d'études associés aux éléments retenus ou sous la rubrique « Et pour l'ensemble de la compétence ».
- Précisent des observations liées à l'indicateur.
- Sont observables et mesurables.
- Sont pertinents, représentatifs et univoques.
- Sont présentés sous une forme nominale.
- Contiennent un adjectif ou l'équivalent.
- Comportent de huit à dix critères par compétence.
- Sont numérotés.

Pondération

- Reflète l'importance relative des critères les uns par rapport aux autres.
- Est présentée en multiples de 5 et constitue un total de 100.

Seuil de réussite

- Tient compte des critères essentiels à la réussite.
- Est suffisamment élevé pour que l'on considère la compétence comme acquise.

Règle de verdict

- Porte sur un critère dont le respect, en milieu de travail, a une importance capitale pour qu'on puisse considérer que la tâche est bien exécutée.

Grille d'analyse – Compétence traduite en comportement

Description de l'épreuve

- Information énoncée au mode conditionnel.
- Concordance avec l'information contenue dans les spécifications.

Renseignements généraux

- Présentent le but de l'épreuve en reprenant l'énoncé de la compétence.
- Fournissent une indication du procédé : produit, processus, connaissances pratiques ou combinaison de ceux-ci.
- Présentent une indication de la durée suggérée pour l'épreuve.
- Suggèrent le nombre d'élèves pouvant passer l'épreuve en même temps.

Déroulement de l'épreuve

- Présente une information suffisante pour assurer une interprétation univoque du scénario proposé (conditions de réalisation).
- Suggère un choix de tâches de même niveau de difficulté.
- Présente, au besoin, des précisions ou des commentaires sur les critères d'évaluation et apportent de l'information pertinente.
- Pour une partie écrite, fournit des suggestions quant au type de questions à poser et aux exigences relatives à chacun des critères d'évaluation.

Matériel

- Présente une liste du matériel et de l'équipement nécessaires pour accomplir les tâches demandées.

Consignes particulières (s'il y a lieu)

- Précisent la règle de verdict, si nécessaire.
- Peuvent souligner un aspect particulier (ex. : « l'utilisation de la calculatrice est permise »).
- Présentent certaines possibilités quant au déroulement de l'évaluation (ex. : « la seconde partie de l'épreuve de la compétence 3, relative à l'étendage du mortier sur les blocs et les briques, pourrait être évaluée durant le déroulement de chacune des parties de l'évaluation de cette compétence »).

Fiche d'évaluation

Observations

- Présentent tous les indicateurs, tous les critères d'évaluation et la pondération inscrite dans les spécifications.
 - Présentent des éléments d'observation pour préciser la majorité des critères.
 - Présentent les tolérances, s'il y a lieu.
 - Présentent des cases à cocher pour le jugement relatif à chaque élément d'observation.
 - Présentent le seuil de réussite et la règle de verdict.
-

5.2 Grille d'analyse pour la compétence traduite en situation

Grille d'analyse – Compétence traduite en situation

Spécifications pour l'évaluation aux fins de la sanction

Situations retenues

- Présentent les situations les plus significatives en ce qui concerne le plan de mise en situation du programme d'études.
- Sont formulées de façon identique à celle du programme d'études.

Indicateurs

- Sont associés à chaque situation d'évaluation retenue.
- Sont présentés sous une forme nominale.

Critères d'évaluation

- Sont choisis parmi les critères de participation du programme d'études ou en découlent.
- Sont pertinents, représentatifs et univoques.
- Sont observables et mesurables.
- Permettent d'inférer l'acquisition de la compétence.
- Sont numérotés.
- Sont présentés sous une forme verbale (troisième personne du singulier et indicatif présent).
- Précisent les critères dont la réussite est obligatoire (cases cochées).

Seuil de réussite

- Indique le nombre de critères d'évaluation à réussir, dont ceux jugés obligatoires (critères cochés).
- Est suffisamment élevé pour que l'on considère la compétence comme acquise (exigence raisonnable).

Description de la participation

- Information énoncée au mode conditionnel.
- Concordance avec l'information contenue dans les spécifications.

Renseignements généraux

- Présentent avec clarté le but de l'évaluation.
- Présentent des clarifications sur la nature de la participation attendue de l'élève et la démarche à suivre par l'enseignante ou l'enseignant.
- Sont rédigés au mode conditionnel.

Moments-clés de prise d'information

- Présentent les critères d'évaluation.
- Donnent des précisions quant au moment de l'évaluation, aux aspects à vérifier, aux résultats acceptables ou non, etc.

Fiche d'évaluation

Éléments de participation

- Présentent tous les indicateurs et tous les critères d'évaluation inscrits dans les spécifications.
 - Présentent des cases à cocher pour le jugement relatif à chaque critère.
 - Présentent le seuil de réussite mentionné dans les spécifications.
-

Annexe 1

Exemples de tableaux d'analyse globale

ANALYSE GLOBALE DES COMPÉTENCES ET DU PROCESSUS											
COMPÉTENCES PARTICULIÈRES	Numéro de la compétence	COMPÉTENCES GÉNÉRALES					PROCESSUS				
		Prévenir les atteintes à la santé et à la sécurité en milieu agricole	Conduire un tracteur	Établir des relations professionnelles en milieu agricole	Tenir des registres liés à la production animale	Oxycouper et souder des composants en milieu agricole	Prendre connaissance du travail à effectuer	Préparer le matériel et l'équipement	Effectuer le travail	Vérifier la qualité du travail	Nettoyer et ranger le matériel et l'équipement
COMPÉTENCES PARTICULIÈRES	Numéro de la compétence	2	3	4	7	14					
Récolter des productions végétales	6	●	●	○			●	●	●	●	○
Épandre des fumiers	8	●	○		○		○	●	●	○	○
Effectuer la préparation primaire du sol	9	●	●		○		○	●	●	●	○
Nourrir les animaux	10	●			○		○	○	●	○	○
Prodiguer des soins aux animaux	11	●		●	●		●	●	●	○	●
Effectuer des opérations liées à la reproduction des animaux	12	●		○	●		●	○	●	○	●
Effectuer des opérations spécifiques à la production animale	13	●		○	●		○	○	●	○	○
Entretien de la machinerie, de l'équipement et de l'outillage agricoles	15	●	○		○	○	○	○	●	●	○
Entretien des bâtiments et de l'équipement agricole intégré	16	●			○	○	○	○	●	○	○
Planter des cultures	17	●	○	○	○	○	○	●	●	●	○
Entretien des cultures	18	●	○		○		○	●	●	○	○
● Élément retenu pour l'évaluation aux fins de la sanction ○ Élément présent dans la compétence, mais non retenu aux fins de la sanction □ Aucun lien appliqué avec les compétences											

ANALYSE GLOBALE DES COMPÉTENCES ET DU PROCESSUS												
PRODUCTION ANIMALE	Numéro de la compétence	CRITÈRES DE PERFORMANCE – POUR L'ENSEMBLE DE LA COMPÉTENCE										
		Respect du Code de la sécurité routière	Respect de la signalisation routière	Respect des règles d'une conduite préventive	Respect des règles de santé et de sécurité au travail	Utilisation consciencieuse de la machinerie, de l'équipement et de l'outillage	Respect des normes environnementales	Respect des normes d'hygiène et de salubrité	Respect des directives du supérieur ou de la supérieure	Souci du bien-être animal	Manipulation sécuritaire des instruments	Interventions conformes aux recommandations du médecin vétérinaire traitant
Conduire un tracteur	3	●	●	●	●	○						
Récolter des productions végétales	6	○	○	○	●	●						
Tenir des registres	7					○						
Épandre des fumiers	8	○	○	○	●	○	●					
Effectuer la préparation primaire du sol	9	○	○	○	●	○						
Nourrir les animaux	10				●	●		○	○			
Prodiguer des soins aux animaux	11				●			●	○	●	○	○
Effectuer des opérations liées à la reproduction des animaux	12				●			○	○	○	○	●
Effectuer des opérations spécifiques à la production animale	13				●	○		●	○			○
Oxycouper et souder des composants en milieu agricole	14				●							
Entretenir de la machinerie, de l'équipement et de l'outillage agricoles	15				●	○	○					
Entretenir des bâtiments et de l'équipement agricole intégré	16				●	○	○	○				
Planter des cultures	17	○		○	●	●						
Entretenir des cultures	18	○	○	○	●	●						
● Élément retenu pour l'évaluation aux fins de la sanction												
○ Élément présent dans la compétence, mais non retenu aux fins de la sanction												
□ Aucun lien appliqué avec les compétences												

Annexe 2

Exemple de spécifications pour une compétence traduite en comportement

Organisation de la cuisine

Code : 404582

Compétence 6

Spécifications pour l'évaluation aux fins de la sanction

Énoncé de la compétence

Effectuer des activités liées à l'organisation de la cuisine.

Éléments retenus	Indicateurs	Critères d'évaluation	Pts
Élaborer un plan de travail.	Élaboration d'un plan de travail.	Prise en compte de l'ensemble des tâches à effectuer.	15
		Ordonnancement judicieux des tâches en fonction du temps disponible.	10
Faire l'inventaire.	Calcul d'inventaire.	Consignation complète des données.	10
		Exactitude des calculs.	15
Effectuer les commandes.	Rédaction d'un bon de commande pour l'achat des denrées.	Consignation juste des besoins sur le formulaire en usage.	10
		Exactitude des calculs.	10
Entreposer la marchandise.	Entreposage de la marchandise.	Vérification juste de la quantité de la marchandise à entreposer.	10
		Conditions d'entreposage appropriées.	10
Fermer la cuisine.	Fermeture de la cuisine.	Reconnaissance des procédures de fermeture de la cuisine.	10

Seuil de réussite : 80 points sur 100

Annexe 3

Exemple de spécifications comportant deux seuils de réussite

Mortiers

Code : 278712

Compétence 3 Durée 30 h Unités 2

Spécifications pour l'évaluation aux fins de la sanction

Énoncé de la compétence

Préparer et étendre des mortiers.

Éléments de la compétence	Indicateurs	Critères d'évaluation	Pts
PREMIÈRE PARTIE			
Gâcher le mortier.	Technique de gâchage.	1. Respect de la technique de gâchage mécanique.	15
	Ouvrabilité du mortier.	2. Respect des normes relatives à la proportion des ingrédients secs selon le type de mortier.	15
		3. Quantité d'eau permettant le gâchage optimal.	10
DEUXIÈME PARTIE			
Étendre le mortier.	Disposition de l'aire de travail.	4. Disposition fonctionnelle de l'aire de travail.	10
	Techniques d'étendage.	5. Respect de la technique d'étendage sur blocs.	25
		6. Respect de la technique d'étendage sur briques.	25
Seuil de réussite :	Première partie : 25 points sur 30 Deuxième partie : 50 points sur 70 La réussite des deux parties de l'épreuve est obligatoire.		
Règle de verdict :	Tout manquement grave aux règles de santé et de sécurité au travail entraînera l'arrêt de l'épreuve et, par conséquent, l'échec.		

	Annexe 4 Exemple de description de l'épreuve pour une compétence traduite en comportement
--	--

Ouvrages simples

Code : 278766

Compétence 8

Description de l'épreuve

1 Renseignements généraux

L'épreuve a pour objectif d'évaluer la compétence à construire et à réparer des ouvrages simples en blocs et en briques. Cette épreuve de type pratique pourra comporter deux parties pouvant être administrées de façon indépendante. Le cas échéant, la réussite des deux parties est obligatoire. En cas d'échec à une partie, seule la partie non réussie pourra être reprise. La première partie, d'une durée d'environ sept heures, pourra réunir l'ensemble des élèves. La deuxième partie, d'une durée d'environ trois heures, pourra se dérouler avec un groupe restreint d'élèves en fonction de la capacité de l'examinatrice ou de l'examinateur à observer plusieurs élèves à la fois.

2 Déroulement de l'épreuve

Première partie

À partir d'un schéma, on pourra demander à l'élève d'ériger un ouvrage en briques d'environ deux mètres de longueur et d'un mètre et demi de hauteur devant un arrière-mur. Cet ouvrage pourra comporter une ouverture d'environ 800 millimètres sur 800 millimètres. Il pourra inclure les ancrages et différents accessoires tels que les solins, les chantepleures, la cornière, l'allège et les événements. Le profil des joints de l'ouvrage pourra être en biseau (45 degrés). L'élève pourra installer les accessoires, poser les ancrages, poser les éléments de maçonnerie et jointoyer les briques.

Deuxième partie

On pourra demander à l'élève de fermer l'ouverture de l'ouvrage érigé pendant la première partie de l'épreuve. L'élève pourra dégarnir des joints à l'aide d'un bédane et d'un marteau afin de dégager les éléments des jambages pour assurer la continuité de l'appareil. Puis, elle ou il pourra poser et jointoyer les éléments de remplacement.

3 Matériel

- Malaxeur
- Brouette
- Pelle
- Seau à eau
- Mesure étalon (ex. : contenant d'un pied cube)
- Composants : sable, liants, eau

4 Consignes particulières

La consultation des notes de cours n'est pas permise. Rappelons que la première partie de l'épreuve de la compétence 3, relative au gâchage du mortier, pourrait être évaluée durant le déroulement de la compétence 8.

Annexe 5

Exemple de fiche d'évaluation pour une compétence traduite en comportement

Conduite de tracteur

Code : 201622

Compétence 3 Durée 30 h Unités 2

Fiche d'évaluation

Nom de l'élève : _____

Établissement d'enseignement : _____

Code permanent : _____

Verdict

Succès Échec

☐ ☐

Date de l'évaluation : _____

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

Observations

	Oui	Non	Résultats
LA RÉALISATION DE L'INSPECTION DE ROUTINE			
1 Réalisation correcte de l'inspection de routine.			0 ou 15
Vérification attentive : • de la pression des pneus; • du niveau d'huile du système hydraulique; • du niveau d'huile à moteur; • du niveau de liquide de refroidissement; • de la présence de fuites; • du système d'éclairage; • des gyrophares et des clignotants; • de l'état général du tracteur. Tolérance : un manquement sauf pour les niveaux d'huile.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	
L'APPLICATION DU CODE DE LA SÉCURITÉ ROUTIÈRE			
2 Respect du Code de la sécurité routière :			0 ou 10
• port de la ceinture; • mise en marche des systèmes lumineux nécessaires (phares, gyrophares, clignotants); • vérification des dispositifs de sécurité routière.	☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐	

Observations

	Oui	Non	Résultats
L'EXÉCUTION DE MANŒUVRES DE BASE			
3 Conduite appropriée en marche avant :			0 ou 25
• exécution correcte des changements de vitesse;	☐	☐	
• changement des vitesses au bon moment;	☐	☐	
• choix judicieux du régime moteur;	☐	☐	
• vitesse appropriée à la manœuvre;	☐	☐	
• positionnement approprié du tracteur et de l'attelage;	☐	☐	
• utilisation appropriée des miroirs;	☐	☐	
• contrôle constant du volant;	☐	☐	
• utilisation correcte des clignotants.	☐	☐	
Tolérance : un manquement.			
4 Exécution correcte de la manœuvre de virage :			0 ou 20
• évaluation juste de l'espace nécessaire à la manœuvre;	☐	☐	
• vitesse appropriée;	☐	☐	
• utilisation correcte des clignotants;	☐	☐	
• braquage approprié des roues;	☐	☐	
• contrôle constant du volant.	☐	☐	
5 Exécution correcte d'un stationnement en marche arrière :			0 ou 20
• évaluation juste de l'espace nécessaire à la manœuvre;	☐	☐	
• vitesse appropriée;	☐	☐	
• contrôle constant du volant;	☐	☐	
• positionnement approprié du tracteur et de l'attelage.	☐	☐	
L'INTERPRÉTATION DE LA SIGNALISATION			
6 Respect de la signalisation.			0 ou 10
Respect des :			
• arrêts;	☐	☐	
• limites de vitesse.	☐	☐	
			Total : ____ / 100
Seuil de réussite : 80 points			
Règle de verdict :			
- A respecté les règles de santé et de sécurité au travail.	☐	☐	

Remarques :

Annexe 6

Exemple de spécifications pour une compétence traduite en situation

Intégration au milieu de travail

Code : 201796

Compétence 20 Durée 90 h Unités 6

Spécifications pour l'évaluation aux fins de la sanction

Situations retenues	Indicateurs	Critères d'évaluation
S'informer sur les règles et les pratiques en vigueur dans l'exploitation agricole ainsi que sur les caractéristiques de la production.	La collecte d'information.	1 S'informe sur les sujets traités. ☐
Effectuer différentes tâches professionnelles.	La participation aux tâches.	2 Exécute les tâches assignées selon l'entente établie. ☒ 3 Applique les règles de santé et de sécurité dans les tâches assignées. ☒
Produire un bilan de son expérience de stage.	La production d'un rapport.	4 Produit un rapport de stage. ☒ 5 Exprime son opinion sur son expérience de stage. ☐

Seuil de réussite :

- Quatre des cinq critères d'évaluation, dont les critères cochés, sont nécessaires pour que l'on considère la compétence comme acquise.

	Annexe 7 Exemple de description de la participation pour une compétence traduite en situation
--	--

Intégration au milieu de travail

Code : 201796

Compétence 20 Durée 90 h Unités 6

Description de la participation

1 Renseignements généraux

L'évaluation de la participation des élèves portera sur les données recueillies à certains moments du déroulement des activités de formation. Cependant, il faudra attendre la fin de chaque phase pour porter un jugement définitif. Le jugement final sur la participation à l'ensemble des activités de formation ne devrait être porté qu'à la fin de la formation.

L'évaluation de la participation de l'élève aux activités de formation devra s'appuyer sur des observations faites à certains moments du déroulement du stage par l'enseignante ou l'enseignant et par la ou le responsable en milieu de travail. Elle s'appuiera également sur des réalisations de l'élève (fiches d'observation, questionnaires, journal de bord, rapport de stage, etc.).

2 Moments-clés de prise d'information pour témoigner du cheminement de l'élève et inférer l'acquisition ou non de la compétence

Les différents critères pourront être évalués de la façon suivante.

1- S'INFORME SUR LES SUJETS TRAITÉS.

Il sera important, au cours de cette activité, d'indiquer clairement la nature des données que l'élève devra recueillir et inscrire. Quels que soient la forme et le support utilisés pour inscrire les données, le jugement ne devra pas porter sur la précision, la qualité ou la présentation de celles-ci, mais plutôt sur le fait que l'élève a colligé une quantité suffisante de données pertinentes pour les sujets traités.

2- EXÉCUTE LES TÂCHES ASSIGNÉES SELON L'ENTENTE ÉTABLIE.

Il est essentiel d'établir préalablement les activités qu'il serait souhaitable que l'élève effectue durant son stage en entreprise. Le jugement à porter devra tenir compte des aspects suivants :

- l'appréciation de la participation de l'élève par la personne responsable du stage en entreprise. Il est recommandé de préparer, à l'intention de cette dernière, les instruments de travail (grilles d'observation) qui lui permettront de se prononcer sur le respect des politiques de l'entreprise (tâches assignées, ponctualité, assiduité);
- les observations et l'information recueillies par l'enseignante ou l'enseignant au cours des visites en milieu de stage;
- les observations consignées par l'élève au journal de bord ou au portfolio en cours de stage.

3- PRODUIT UN RAPPORT DE STAGE et

4- EXPRIME SON OPINION SUR SON EXPÉRIENCE DE STAGE.

Pour produire son rapport de stage, l'élève se basera sur :

- son journal de bord ou son portfolio;
- la grille d'évaluation remplie par la superviseuse ou le superviseur de son stage dans l'entreprise;
- la grille d'évaluation remplie par l'enseignante ou l'enseignant responsable de la supervision de son stage;
- son auto-évaluation.

Annexe 8

Exemple de fiche d'évaluation pour une compétence traduite en situation

Intégration au milieu de travail

Code : 201796

Compétence 20 Durée 90 h Unités 6

Fiche d'évaluation

Nom de l'élève :			
Établissement d'enseignement :			
Code permanent :			
		Résultat	
		Succès	Échec
		☐	☐
Date de l'évaluation :			
Signature de l'enseignante ou de l'enseignant :			

Éléments de participation

		Jugement	
		Oui	Non
LA COLLECTE D'INFORMATION			
1	S'informe sur les sujets traités.	☐	☐
LA PARTICIPATION AUX TÂCHES			
2	Exécute les tâches assignées selon l'entente établie.	☐	☐
3	Applique les règles de santé et de sécurité dans les tâches assignées.	☐	☐
LA PRODUCTION D'UN RAPPORT			
4	Produit un rapport de stage.	☐	☐
5	Exprime son opinion sur son expérience de stage.	☐	☐

Total : ____ / 5

Seuil de réussite : 3 sur 4, dont la satisfaction aux exigences des critères d'évaluation 2, 3 et 4.

Remarques :

RÉFÉRENCES

Legendre, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Montréal, Guérin, 2005.

Ministère de l'Éducation. *Programme d'études – Techniques d'usinage* (5223), Québec, Les Publications du Québec, 1999.

Ministère de l'Éducation. *Élaboration des programmes d'études professionnelles, Cadre général – Cadre technique*, Québec, Les Publications du Québec, 2002.

Ministère de l'Éducation. *Politique d'évaluation des apprentissages*, Québec, Les Publications du Québec, 2003.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation*, Québec, Les Publications du Québec, 2005a.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Programme d'études – Briquetage-maçonnerie* (5303), Québec, Les Publications du Québec, 2005b.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Référentiel pour l'évaluation des apprentissages – Briquetage-maçonnerie* (5303), Québec, Les Publications du Québec, 2006.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Référentiel pour l'évaluation des apprentissages – Carrelage* (5300), Québec, Les Publications du Québec, 2007.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Référentiel pour l'évaluation des apprentissages – Charpenterie-menuiserie* (5319), Québec, Les Publications du Québec, 2008a.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Guide pour l'évaluation des compétences et l'élaboration des épreuves aux fins de la sanction*, document de travail, 2008b.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Évaluation des apprentissages – Production animale* (5338), Québec, Les Publications du Québec, 2012.

