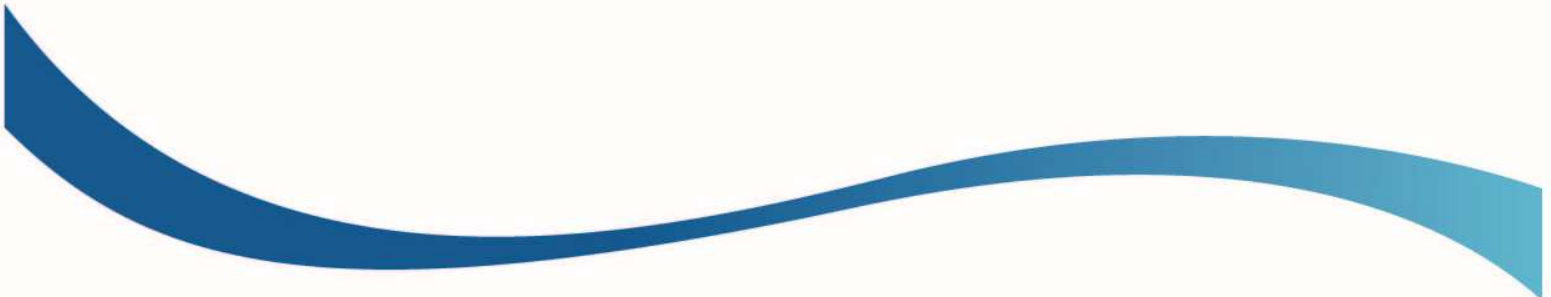




Guide d'élaboration des cadres d'évaluation des apprentissages

Partie de l'établissement



Coordination

Geneviève Daigle

Chef d'équipe

Direction de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle

Ministère de l'Éducation

Conception et rédaction

Carolle Tremblay

Spécialiste en évaluation

Collaboration

Chantale Lemay

Chargée de projet

Direction de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle

Ministère de l'Éducation

Chantal Martinelli

Chargée de projet

Direction de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle

Ministère de l'Éducation

Jean-François Pouliot

Consultant en formation

Révision linguistique

Sous la responsabilité de la Direction des communications

du ministère de l'Éducation

Pour tout renseignement :

Direction de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle

Ministère de l'Éducation

1035, rue De La Chevrotière, 17^e étage

Québec (Québec) G1R 5A5

Téléphone : 418 646-4215

Ce document peut être consulté

sur le site Web du Ministère :

education.gouv.qc.ca.

© Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation

ISBN : 978-2-550-73527-4

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2020

Le présent document est le résultat de plusieurs travaux menés antérieurement en matière d'évaluation des apprentissages. Citons, entre autres, les documents ministériels suivants :

Guide d'élaboration de cadres d'évaluation des apprentissages

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

Guide pour l'évaluation des compétences et l'élaboration des épreuves aux fins de la sanction – Formation professionnelle (non publié)

Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation

Politique d'évaluation des apprentissages

L'information relative aux programmes et aux cadres d'évaluation des apprentissages est tirée de leur description officielle. Pour ne pas alourdir le texte, nous avons choisi de ne pas présenter chaque référence. Les descriptions sont accessibles dans la section *Publications* de l'Inforoute FPT.

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
Assises de l'évaluation des apprentissages	3
<hr/>	
1. Concepts de base.....	5
1.1. Les qualités, les valeurs et les fondements de l'évaluation	5
1.2. Les composantes des publications du Ministère	9
1.3. L'évaluation dans un contexte d'approche par compétences	11
1.4. Les types d'épreuves	13
1.5. Conclusion	13
Cadre d'évaluation des apprentissages – Partie du Ministère	15
<hr/>	
2. Compétence traduite en comportement	17
2.1. Détermination des aspects essentiels de la compétence	18
2.2. Détermination de la pondération liée aux critères de performance.....	21
2.3. Détermination des règles de verdict.....	22
2.4. Description de l'évaluation	23
3. Compétence traduite en situation	25
3.1. Détermination des aspects essentiels de la compétence	26
3.2. Description de l'évaluation	26
Cadre d'évaluation des apprentissages – Partie de l'établissement	27
<hr/>	
4. Compétence traduite en comportement	29
4.1. Analyse du programme d'études et du cadre d'évaluation des apprentissages fourni par le Ministère.....	32
4.2. Choix des éléments de la compétence complémentaires.....	40
4.3. Choix des critères de performance complémentaires.....	45
4.4. Attribution de la pondération aux critères de performance	49
4.5. Détermination du seuil de réussite	52
4.6. Conception et production des fiches d'évaluation.....	55
5. Compétence traduite en situation	59
5.1. Analyse du programme d'études et du cadre d'évaluation des apprentissages fourni par le Ministère.....	60
5.2. Choix des critères de participation complémentaires.....	60
5.3. Détermination du seuil de réussite	61
5.4. Conception et production des fiches d'évaluation.....	61

6. Analyse critique du cadre d'évaluation des apprentissages de l'établissement	63
6.1. Analyse du cadre d'évaluation des apprentissages	63
7. Normes et modalités d'évaluation des apprentissages	67
7.1. Renouvellement de l'encadrement local.....	67
7.2. Consultation d'une épreuve après son administration	68

Annexes

Annexe 1 Exemple de spécifications pour une compétence traduite en comportement (Ministère) ...	69
Annexe 2 Classification des niveaux d'exigence à associer à certains qualificatifs et substantifs	71
Annexe 3 Exemple de spécifications pour une compétence traduite en comportement (établissement)	73
Annexe 4 Exemple de spécifications pour une compétence traduite en situation (Ministère).....	75
Annexe 5 Exemple de spécifications pour une compétence traduite en situation (établissement)	77
Références bibliographiques	79

Liste des tableaux

Tableau I	Qualités de l'évaluation	6
Tableau II	Valeurs de l'évaluation	7
Tableau III	Fondements de l'évaluation en formation professionnelle	8
Tableau IV	Composantes obligatoires et suggérées des publications du Ministère	10
Tableau V	Spécifications pour l'évaluation d'une compétence traduite en comportement	17
Tableau VI	Pondération liée aux critères de performance – Exemple	22
Tableau VII	Spécifications pour l'évaluation d'une compétence traduite en situation.....	25
Tableau VIII	Spécifications pour l'évaluation d'une compétence traduite en comportement	29
Tableau IX	Processus d'élaboration d'un cadre d'évaluation des apprentissages pour une compétence traduite en comportement	31
Tableau X	Processus d'élaboration d'un cadre d'évaluation des apprentissages pour une compétence traduite en situation.....	32
Tableau XI	Tableau d'analyse globale des compétences générales et du processus de travail	35
Tableau XII	Tableau d'analyse globale des critères pour l'ensemble de la compétence.....	38
Tableau XIII	Choix des critères de performance complémentaires.....	47
Tableau XIV	Détermination de la pondération liée aux critères de performance retenus par le Ministère	51
Tableau XV	Détermination de la pondération liée aux critères de performance par l'établissement	52
Tableau XVI	Détermination du seuil de réussite par l'établissement.....	54
Tableau XVII	Spécifications pour l'évaluation d'une compétence traduite en situation.....	59
Tableau XVIII	Grille d'analyse – Tableaux d'analyse globale.....	64
Tableau XIX	Grille d'analyse – Spécifications pour une compétence traduite en comportement	65
Tableau XX	Grille d'analyse – Fiche d'évaluation pour une compétence traduite en comportement	66
Tableau XXI	Grille d'analyse – Spécifications et fiche d'évaluation pour une compétence traduite en situation.....	66
Tableau XXII	Caractéristiques d'une norme et d'une modalité d'évaluation.....	68

Liste des figures

Figure I	Procédés d'évaluation d'une compétence	12
Figure II	Étapes d'élaboration d'un cadre d'évaluation des apprentissages pour la partie de l'établissement.....	30

Introduction

Depuis 2016, le ministère de l'Éducation met à la disposition des établissements de la formation professionnelle un cadre d'évaluation des apprentissages pour chacun des programmes d'études qu'il élabore ou révisé.

Pour soutenir ces établissements en ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages aux fins de la sanction des études, le Ministère :

1. détermine les éléments de la compétence, les critères de performance et les critères de participation essentiels pour l'évaluation;
2. établit, pour chaque compétence traduite en comportement et dans une proportion de 70 points sur 100, la pondération relative aux critères de performance;
3. établit, pour chaque compétence traduite en situation, au moins un critère de participation essentiel par phase du plan de mise en situation;
4. rédige la description de l'évaluation;
5. établit des règles de verdict pour la compétence traduite en comportement, le cas échéant;
6. élabore des épreuves.

Pour leur part, les centres de services scolaires et les commissions scolaires :

1. déterminent, pour l'évaluation aux fins de la sanction, les éléments de la compétence, les critères de performance et les critères de participation complémentaires aux spécifications recommandées par le Ministère;
2. ajustent à la hausse la pondération des critères de performance établis par le Ministère ou pondèrent les critères de performance complémentaires pour un maximum de 30 points sur 100;
3. déterminent, pour chaque compétence traduite en comportement, un seuil de réussite se situant entre 75 et 85 points sur 100;
4. déterminent un seuil de réussite pour chaque compétence traduite en situation;
5. définissent les scénarios et les modalités d'évaluation;
6. élaborent les épreuves d'établissement et les fiches d'évaluation;
7. procèdent à l'évaluation aux fins de la sanction.

Le présent document s'adresse aux personnes appelées à contribuer, en formation professionnelle, à l'élaboration des cadres d'évaluation des apprentissages pour leur établissement. Il suppose qu'elles connaissent le processus d'élaboration des programmes d'études professionnelles.

Ce document se divise en sept chapitres :

- Le chapitre 1 porte sur les concepts de base relatifs à l'évaluation des apprentissages en formation professionnelle.
- Les chapitres 2 et 3 expliquent la méthodologie utilisée pour l'élaboration des cadres d'évaluation des apprentissages fournis par le ministère de l'Éducation.
- Les chapitres 4 à 6, structurés en fonction du processus d'élaboration des cadres d'évaluation des apprentissages, présentent la méthodologie suggérée pour les établissements ayant à les compléter.
- Le chapitre 7 traite des modifications à apporter aux normes et aux modalités d'évaluation.

Assises de l'évaluation des apprentissages

1. Concepts de base

En formation professionnelle, les compétences constituent les cibles principales et leur acquisition est obligatoire pour l'obtention d'un diplôme¹. Bien qu'il existe une multitude de définitions d'une compétence, elle se présente comme suit dans les programmes d'études professionnelles :

pouvoir d'agir, de réussir et de progresser, qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (ce qui implique certaines connaissances et habiletés de divers domaines, perceptions, attitudes, etc.). (ministère de l'Éducation [MEQ], 2004, p. 1).

Aux fins de la sanction des études, le jugement sur le niveau de développement des compétences est posé dans un contexte de travail, réel ou simulé, selon les exigences formulées dans le programme d'études et reprises dans le cadre d'évaluation des apprentissages qui l'accompagne.

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 le jugement évaluatif le plus objectif possible.

1.1. Les qualités, les valeurs et les fondements de l'évaluation

L'évaluation désigne tout processus qui consiste à porter un jugement sur des apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives (MEQ, 2003, p. 29).

Évaluer est un processus complexe qui se fonde en grande partie sur le jugement professionnel de l'enseignant. Dans ce contexte, le jugement doit s'appuyer sur le recours à une instrumentation appropriée qui se base sur des qualités, des valeurs et des fondements.

La validité, la fidélité et la faisabilité sont des qualités essentielles pour que les décisions pédagogiques et administratives prises à partir des instruments d'évaluation soient éclairées et ne portent pas préjudice aux personnes évaluées. Le tableau I présente ces qualités de l'évaluation.

¹ Régime pédagogique de la formation professionnelle, article 17.

Tableau I
Qualités de l'évaluation

QUALITÉ	DESCRIPTION
Validité	<p>L'évaluation est valide si elle porte sur tout ce qu'elle doit permettre d'évaluer, sans plus. Pour ce faire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'évaluation est en relation directe avec l'apprentissage et le programme d'études qui l'encadre : contexte de réalisation, éléments de la compétence et critères de performance ou critères de participation. • Les procédés d'évaluation (voir la figure I) retenus permettent la meilleure prise d'information possible au regard de l'énoncé de la compétence et des critères d'évaluation. • Les critères d'évaluation sont respectés. • Le dispositif d'évaluation répond aux exigences de la compétence à développer : matériel, équipement, moments et lieux d'évaluation, etc. <p>L'évaluation conduit la personne qui a acquis la compétence à une réussite et celle qui ne l'a pas acquise à un échec.</p>
Fidélité	<p>La fidélité vise la stabilité des jugements établis sur la compétence :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les résultats obtenus par l'élève seraient toujours les mêmes peu importe l'évaluateur ou le moment choisi pour l'évaluation. • Les différentes versions d'une épreuve ont des niveaux de complexité équivalents. • Les consignes qui balisent la situation d'évaluation et son encadrement sont claires, précises et sans équivoque. • Les éléments d'observation de la fiche d'évaluation permettent une interprétation univoque des critères. <p>En tout temps, la situation d'évaluation doit prendre en compte le contexte de réalisation de la compétence et le niveau d'exigence indiqués dans les critères d'évaluation.</p>
Faisabilité	<p>L'épreuve est faisable si les diverses conditions suivantes sont réunies : ressources suffisantes et disponibles pour sa passation, durée réaliste, conditions reproductibles, ressources humaines et matérielles disponibles, etc.</p>

Le chapitre 6 présente différentes grilles d'analyse qui permettent aux comités de rédaction des établissements de vérifier la qualité des productions.

Le tableau II regroupe les valeurs² qui sont en lien avec les qualités de l'évaluation.

Tableau II
Valeurs de l'évaluation

VALEUR	VALEURS FONDAMENTALES – DESCRIPTION
Justice	L'évaluation doit se faire dans le respect des lois et des règlements du système éducatif. Pour ce faire, le droit de reprise et le droit d'appel sont reconnus aux élèves.
Égalité	Tous les élèves ont des chances égales de démontrer les apprentissages qu'ils ont effectués. Des exigences uniformes doivent être définies. Ainsi, les programmes d'études indiquent, de la même façon pour tous, les résultats attendus de même que les critères d'évaluation des apprentissages.
Équité	Les pratiques évaluatives tiennent compte des caractéristiques individuelles ou de celles qui sont communes à certains groupes. L'adaptation des modalités doit être balisée dans tous les cas. Cependant, les mesures d'adaptation relatives aux conditions de passation des épreuves ministérielles et des épreuves d'établissement, dont la réussite est prise en considération pour la sanction des études, ne doivent abaisser d'aucune manière les exigences établies ou modifier ce qui est évalué. L'organisme scolaire doit assurer le maintien d'exigences uniformes pour l'obtention du diplôme d'études professionnelles, même si des mesures d'adaptation demeurent possibles ³ .
VALEUR	VALEURS INSTRUMENTALES – DESCRIPTION
Cohérence	La cohérence suppose que l'évaluation est en relation directe avec l'apprentissage et le programme qui l'encadre. Il est donc essentiel de tenir compte des éléments que contiennent les programmes d'études, notamment des compétences et des connaissances à acquérir, des résultats attendus et des critères d'évaluation. La cohérence suppose toujours aussi un rapport étroit entre ce qui est évalué et ce qui a fait l'objet d'un apprentissage. En ce sens, le respect de la cohérence permet d'assurer la validité de l'évaluation.
Rigueur	La rigueur se traduit par un souci d'exactitude et de précision dans l'évaluation. L'utilisation d'une instrumentation de qualité pour la collecte et l'interprétation des données sur l'apprentissage contribue à assurer la fidélité de l'évaluation. Ainsi, une évaluation rigoureuse doit conduire la personne à poser les jugements les plus justes possible afin de prendre des décisions et de mener des actions qui vont servir à faire progresser l'élève, à l'orienter dans son cheminement scolaire et à reconnaître officiellement ses apprentissages.
Transparence	La transparence suppose que les normes et les modalités d'évaluation soient connues et comprises de tous. Il est essentiel que l'élève sache ce sur quoi il sera évalué, ce qu'on attend de lui, et qu'il comprenne les jugements et les décisions qui le concernent ⁴ . Dans une perspective d'aide à l'apprentissage, il est important de lui donner une rétroaction pertinente et claire.

En formation professionnelle, les programmes d'études élaborés par compétences ont entraîné la mise en place d'une évaluation basée sur les éléments suivants : l'évaluation est multidimensionnelle, l'interprétation est critérielle, la notation est dichotomique et le verdict est déterminé par un seuil de réussite. Le tableau III les présente de façon détaillée.

² Ministère de l'Éducation, *Politique d'évaluation des apprentissages*, 2003, p. 9-11.

³ Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Guide de gestion – Édition 2015. Sanction des études et épreuves ministérielles. Formation générale des jeunes; Formation générale des adultes; Formation professionnelle*, 2015, p. 111-112.

⁴ Aux fins de la sanction, l'élève doit connaître les éléments de la compétence retenus, les critères d'évaluation et leur pondération, le seuil de réussite et la ou les règles de verdict, le cas échéant.

Tableau III
Fondements de l'évaluation en formation professionnelle

FONDEMENT	DESCRIPTION
L'évaluation est multidimensionnelle.	<ul style="list-style-type: none"> • L'évaluation est multidimensionnelle parce que la compétence l'est par définition. Elle a pour assises des connaissances et des habiletés de divers domaines, des perceptions, des attitudes ainsi que des stratégies. Lors de l'évaluation, c'est précisément la conjugaison de ces diverses ressources et leur mobilisation qu'il faut pouvoir observer. Lors de l'évaluation aux fins de la sanction, seuls les aspects essentiels à la démonstration de la compétence sont retenus. • Au moment de l'élaboration des scénarios d'évaluation, on doit recourir à des situations faisant appel à des tâches globales et d'un niveau de complexité satisfaisant aux exigences du programme d'études. Les situations d'évaluation retenues doivent aussi faire appel à des activités réalistes et significatives, en lien étroit avec le contexte professionnel concerné.
L'interprétation est critérielle.	<ul style="list-style-type: none"> • Les critères de performance définissent les exigences qui permettront de juger de l'atteinte de la compétence. • L'interprétation des résultats s'appuie sur les critères associés aux éléments de la compétence à évaluer et reprend des critères de performance ou des critères de participation présents dans le programme d'études. • Les critères permettent d'évaluer des aspects observables et mesurables.
La notation est dichotomique.	<ul style="list-style-type: none"> • La pondération des critères d'évaluation est variable, car elle est fixée en fonction de leur importance relative dans le métier. Elle varie entre 10 et 25 points. • Pour permettre de trancher entre le succès et l'échec, seulement deux notations sont possibles : la totalité des points ou aucun point selon que le critère d'évaluation est respecté ou non. Par exemple, si un critère vaut 20 points, un seul des deux résultats peut être attribué, soit 20 ou 0.
Le verdict est déterminé par un seuil de réussite.	<ul style="list-style-type: none"> • Pour la compétence traduite en comportement, le seuil de réussite comprend le nombre de points à atteindre, établi en fonction de la notation de chacun des critères d'évaluation, ce qui permet de démontrer l'acquisition de la compétence selon les exigences à remplir au seuil d'entrée sur le marché du travail⁵. • Le seuil de réussite est fixé distinctement pour chaque compétence. Il varie entre 75 et 85 points. • 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. • Pour la compétence traduite en situation, le seuil de réussite indique le nombre total de critères de participation à respecter, dont les critères à réussite obligatoire, pour qu'il soit possible d'inférer que la compétence est acquise.

⁵ 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 (MEQ, 2004, p. 10).

1.2. Les composantes des publications du Ministère

Les programmes d'études professionnelles contiennent les compétences qui sont les cibles de la formation. Ils constituent une référence à l'intérieur de laquelle les enseignants sont appelés à délimiter leurs interventions pédagogiques : enseignement, apprentissage, évaluation en aide à l'apprentissage et évaluation aux fins de la sanction. Les programmes d'études et les épreuves ministérielles trouvent leurs assises à l'intérieur de la Loi sur l'instruction publique :

Le ministre établit, à l'éducation préscolaire, les programmes d'activités et, à l'enseignement primaire et secondaire, les programmes d'études dans les matières obligatoires ainsi que dans les matières à option identifiées dans la liste qu'il établit en application de l'article 463 et, s'il l'estime opportun, dans les spécialités professionnelles qu'il détermine⁶.

Le ministre établit la liste des matières à option pour lesquelles il établit un programme d'études, la liste des spécialités professionnelles, le nombre d'unités alloué à chacune de ces matières à option et à chacune de ces spécialités professionnelles ainsi que la liste des matières et des spécialités professionnelles pour lesquelles il impose des épreuves⁷.

Le tableau IV présente les composantes obligatoires et les composantes suggérées des programmes d'études professionnelles, des épreuves ministérielles et des divers documents en lien avec l'évaluation des apprentissages aux fins de la sanction.

⁶ *Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, chapitre I-13.3, article 461.

⁷ *Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, chapitre I-13.3, article 463.

Tableau IV
Composantes obligatoires et suggérées des publications du Ministère⁸

PUBLICATIONS	COMPOSANTES OBLIGATOIRES	COMPOSANTES SUGGÉRÉES
Programmes d'études professionnelles	Buts du programme d'études Pour la compétence traduite en comportement : <ul style="list-style-type: none"> • énoncé de la compétence • éléments de la compétence • contexte de réalisation • critères de performance Pour la compétence traduite en situation : <ul style="list-style-type: none"> • énoncé de la compétence • éléments de la compétence • plan de mise en situation • conditions d'encadrement • critères de participation 	Intentions éducatives Matrice des compétences Suggestions de savoirs liés à la compétence Ordonnement des compétences
Épreuves ministérielles	Cahier de l'examinatrice ou de l'examineur Fiche d'évaluation Cahier de l'élève Fiches de travail	Durée Grille d'observation
Cadres d'évaluation des apprentissages Référentiels pour l'évaluation des apprentissages Tableaux d'analyse et de planification Tableaux d'analyse et de spécifications	Règle de verdict, le cas échéant	Spécifications ⁹ : <ul style="list-style-type: none"> • éléments de la compétence • critères de performance et critères de participation • attribution de points aux critères Description de l'évaluation

⁸ Les pages 82 à 84 du *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation* présentent des tableaux de conversion qui montrent les données comparables des programmes d'études et des référentiels pour l'évaluation aux fins de la sanction produits avant 2003.

⁹ Les spécifications recommandées par le Ministère peuvent être prescrites par les établissements dans leurs normes et modalités d'évaluation des apprentissages (voir le chapitre 7).

1.3. L'évaluation dans un contexte d'approche par compétences

Compte tenu de l'élaboration des programmes d'études par compétences, les approches évaluatives ont beaucoup évolué. Pour que l'élève puisse démontrer qu'il a acquis la compétence, l'évaluation doit porter sur ses aspects essentiels. La situation d'évaluation doit alors être globale, avoir un niveau de complexité adéquat et refléter le plus possible le contexte réel d'une situation de travail.

Privilégier l'évaluation de la compétence à celle des connaissances

Puisque les programmes d'études professionnelles sont définis par compétences, l'évaluation doit prendre en considération les fondements de celles-ci, entre autres leur caractère multidimensionnel, leur complexité ainsi que les contextes dans lesquels elles sont mises en œuvre pour permettre à l'élève de mobiliser différents savoirs (connaissances et habiletés de divers domaines, perceptions, attitudes, etc.) et de démontrer qu'il est compétent.

Donc, l'évaluation d'une compétence ne peut se limiter aux connaissances parce que ces dernières ne sont pas les seules ressources mobilisées dans l'exercice de la compétence.

Il est essentiel que l'évaluation ait un sens pour l'élève. Pour ce faire, elle doit être authentique, c'est-à-dire se rapprocher le plus possible d'un contexte réel de travail et faire appel à une tâche complexe. Elle ne peut consister à évaluer isolément chacune des composantes de la compétence parce que celle-ci n'est pas une somme, mais un ensemble intégré de savoirs.

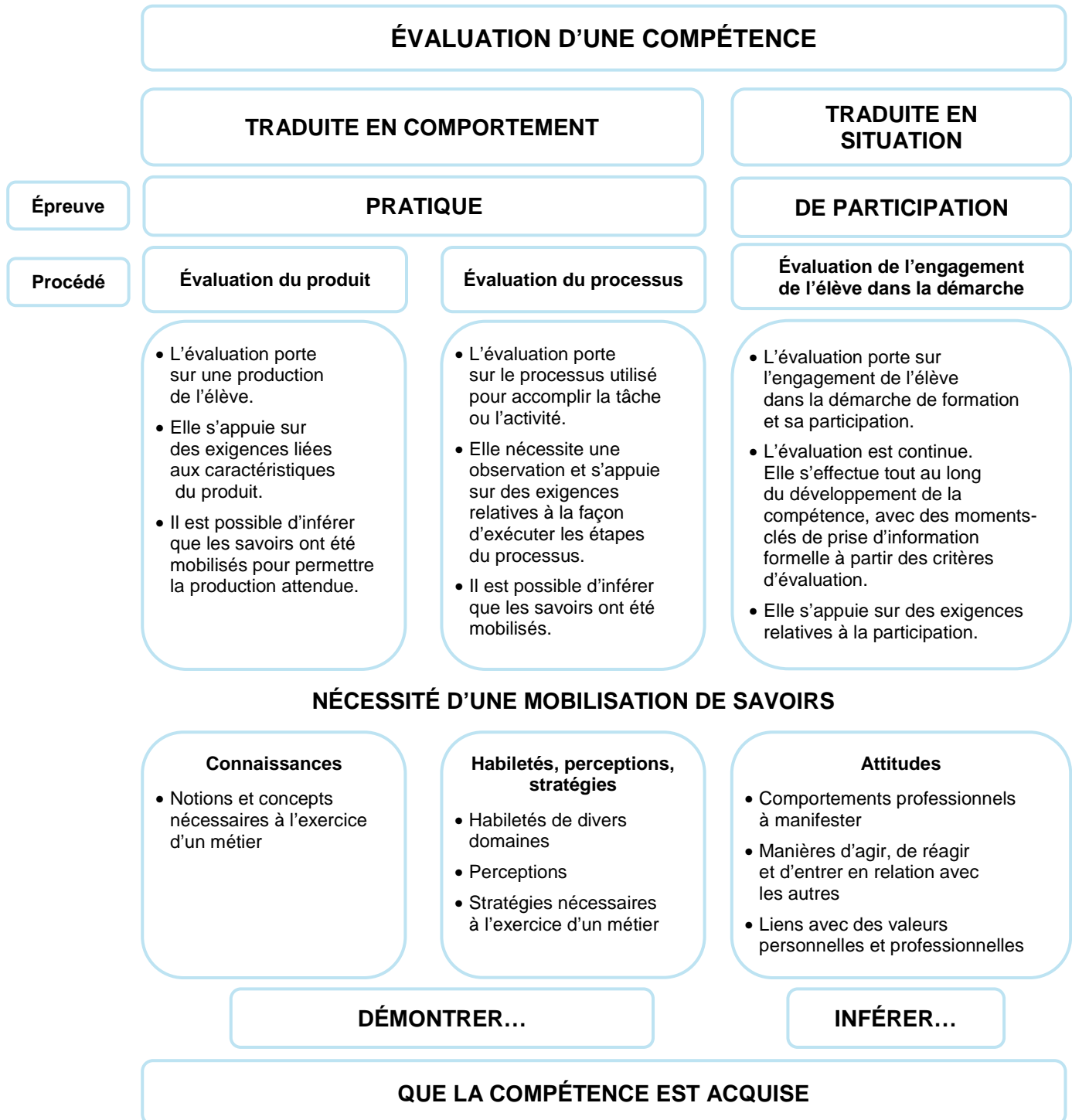
Pour une compétence traduite en comportement, l'épreuve pratique sert à évaluer soit un produit, soit un processus de travail, soit les deux. L'évaluation d'un produit est privilégiée par rapport à celle d'un processus de travail lorsqu'il est possible de confirmer l'acquisition de la compétence sans passer par l'observation de toutes les étapes du processus. En effet, l'évaluation d'un produit est généralement moins complexe et exige moins de temps que l'évaluation d'un processus de travail. De plus, l'évaluation d'un produit peut être effectuée 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. Dans tous les cas, le choix des éléments de la compétence et des critères de performance complémentaires aux spécifications fournies par le Ministère devrait être basé sur la mise en œuvre d'une tâche du métier.

Pour une compétence traduite en situation, l'épreuve sert à évaluer l'engagement de l'élève dans la démarche de formation et sa participation. Pour ce faire, l'évaluation est continue et permet la prise d'information à différents moments. Le jugement doit porter sur la collecte d'une quantité suffisante de données pertinentes au regard des sujets à traiter et non sur leur qualité.

La figure I présente les différents procédés d'évaluation selon le type de compétence ainsi que leurs liens avec les savoirs à mobiliser.

**Figure I
Procédés d'évaluation d'une compétence**



1.4. Les types d'épreuves

La formation professionnelle comporte des épreuves ministérielles et des épreuves d'établissement. Le programme d'études est élaboré par le Ministère et prescrit. Il sert d'assise pour la production d'un cadre d'évaluation des apprentissages qui, lui, permet d'élaborer les épreuves. Seule la réussite de ces épreuves permet une reconnaissance officielle des apprentissages.

Les **épreuves ministérielles** servent à évaluer les apprentissages aux fins de la sanction pour certaines compétences ciblées dans les programmes d'études professionnelles. L'établissement doit alors utiliser l'épreuve préparée et prescrite par le Ministère¹⁰. Pour les programmes élaborés depuis 2016, au moins une compétence du programme d'études fait l'objet d'une épreuve ministérielle.

Lors de la rencontre de consultation portant sur le cadre d'évaluation des apprentissages, les avis des participants sur la ou les compétences qui pourraient donner lieu à une épreuve ministérielle sont recueillis.

Les **épreuves d'établissement** servent à évaluer les apprentissages aux fins de la sanction pour les compétences qui ne sont pas l'objet d'épreuves ministérielles. Comme leur nom l'indique, leur conception relève de l'établissement et elles doivent être élaborées conformément au programme d'études en vigueur et au document sur l'évaluation des apprentissages produit par l'établissement.

1.5. Conclusion

Dans un contexte d'évaluation aux fins de la sanction, l'obligation de se conformer aux programmes d'études prescrits par le ministère de l'Éducation est une condition essentielle pour que les élèves de la formation professionnelle puissent être évalués en fonction de ce qui est prévu.

En plus d'être conformes aux programmes d'études, les cadres d'évaluation des apprentissages sont élaborés dans le respect des qualités, des valeurs et des fondements de l'évaluation, ce qui permet d'éviter qu'un quelconque préjudice soit causé aux élèves.

¹⁰ Conformément à l'article 463 de la Loi sur l'instruction publique. Pour connaître la liste des épreuves ministérielles, on peut consulter le document *Portrait d'ensemble – Formation professionnelle – Services et programmes d'études*, accessible sur l'Inforoute FPT. Ce document est révisé annuellement.

Cadre d'évaluation des apprentissages

Partie du Ministère

2. Compétence traduite en comportement

La compétence traduite en comportement décrit les actions et les résultats attendus. Ce type de compétence permet la définition de comportements relatifs aux tâches ou aux productions particulières d'un métier et rend possible l'évaluation de la performance de l'élève en fonction de conditions particulières et de critères précis.

Dans ce cas, le cadre d'évaluation des apprentissages fourni par le Ministère contient les spécifications et la description de l'évaluation. Le tableau V présente chacune de ces composantes.

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

Énoncé de la compétence	
Report intégral de l'énoncé de la compétence du programme d'études.	
Éléments de la compétence	Les éléments retenus constituent les aspects essentiels et les plus représentatifs de la compétence. Ils peuvent évoquer les grandes étapes d'exécution d'une tâche ou les principales composantes de la compétence. Ils permettent de démontrer son acquisition.
Critères de performance	Les critères retenus aux fins d'évaluation définissent les exigences à respecter et accompagnent soit les éléments de la compétence, soit l'ensemble de la compétence.
Pondération recommandée	La pondération est la valeur numérique donnée aux critères de performance selon leur importance relative. Cette valeur correspond à des multiples de 5 et varie entre 10 et 25 points. Pour la partie du Ministère, elle totalise 70 points sur 100.
Règles de verdict	Les règles de verdict sont des critères de performance qui ont préséance sur tous les autres critères au moment de l'évaluation aux fins de la sanction et qui doivent être respectés. 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 relatives à la santé et à la sécurité au travail, à l'hygiène et à la salubrité alimentaires, à l'hygiène et à l'asepsie ou à la protection de l'environnement.
Description de l'évaluation	
La description de l'évaluation accompagne les spécifications et précise certaines exigences en matière d'évaluation. Elle comprend habituellement :	
<ul style="list-style-type: none">• la proposition d'un scénario d'évaluation exprimé sous la forme d'un résultat attendu pour la <u>compétence traduite en comportement</u> et de l'engagement de l'élève dans la démarche de formation pour la <u>compétence traduite en situation</u>;• certains renseignements sur les conditions initiales et sur les consignes transmises à l'élève;• certaines balises destinées à l'interprétation des critères de performance et des critères de participation.	

Pour une compétence traduite en comportement, l'équipe de production du Ministère, composée d'un spécialiste en évaluation et d'un enseignant, effectue les étapes suivantes :

- la détermination des aspects essentiels de la compétence;
- la détermination de la pondération liée aux critères de performance;
- la détermination de la ou des règles de verdict;
- la description de l'évaluation.

L'annexe 1 présente un exemple de compétence traduite en comportement.

2.1. Détermination des aspects essentiels de la compétence

L'évaluation d'une compétence aux fins de la sanction requiert des choix pertinents et circonscrits, ce qui permet à l'évaluateur de se concentrer sur les aspects importants de la compétence.

Comme il n'est pas possible, aux fins de la sanction, d'évaluer un élève au regard de tous les éléments d'une compétence ni de l'ensemble des critères de performance¹¹, il faut choisir ceux qui sont essentiels et dont la maîtrise est jugée fondamentale pour la confirmation de l'acquisition de la compétence. Ces aspects essentiels sont déterminés en tenant compte :

- de l'ampleur de la compétence;
- du niveau d'exigence visé par les critères de performance;
- de la séquence et de l'intégration des apprentissages;
- de la faisabilité de l'évaluation.

L'ampleur de la compétence

L'ampleur de la compétence correspond à la complexité de la tâche ou de l'activité à laquelle elle se rattache. Elle peut être repérée par l'énoncé de la compétence et les critères de performance dont la maîtrise est jugée fondamentale.

L'énoncé de la compétence comprend parfois de l'information qui cible des aspects essentiels. Par exemple, la compétence « Effectuer la réparation et l'entretien de directions » du programme *Mécanique d'engins de chantier* (DEP 5331) comprend deux résultats attendus : la réparation et l'entretien. Comme l'activité liée à la réparation est plus complexe que celle qui est liée à l'entretien, c'est la première qui devrait être retenue comme aspect essentiel.

¹¹ Tous les éléments de la compétence ainsi que tous les critères de performance devraient toutefois être évalués en aide à l'apprentissage.

L'ampleur de la compétence peut aussi être déterminée par l'analyse des éléments de la compétence, surtout s'ils sont rédigés selon des résultats à atteindre¹². Ainsi, la compétence « Effectuer des calculs relatifs à la planification » du programme *Charpenterie-menuiserie* (DEP 5319) comprend les éléments 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 ce cas, les aspects essentiels pourraient être déterminés en fonction de la complexité des éléments de la compétence. Par exemple, les éléments « Calculer des périmètres, des angles, des volumes, des surfaces et des diagonales » et « Calculer les quantités de matériaux nécessaires à la réalisation d'un ouvrage » permettent de vérifier par inférence l'acquisition des éléments « Effectuer des opérations de base », « Effectuer des calculs de rapports et de proportions » et « Dimensionner des matériaux pour un ouvrage de construction ».

Le niveau d'exigence visé par les critères de performance

La détermination des aspects essentiels de la compétence peut aussi s'appuyer sur les critères de performance et les niveaux d'exigence qu'ils comportent.

Les critères de performance accompagnent soit les éléments de la compétence, soit l'ensemble de la compétence. Ils portent sur la qualité du produit ou du service, la durée acceptable de la réalisation de la performance, le respect du processus ou des techniques de travail, les codes, les normes ou les règles à respecter, l'utilisation d'outils, d'équipement ou de matériel ainsi que les comportements professionnels à manifester¹³.

Certains critères de performance renvoient à des niveaux d'exigence plus élevés que d'autres. Par exemple, le critère de performance « Fonctionnement optimal du moteur » renvoie à une exigence plus élevée que celui de « Fonctionnement normal du moteur ». En effet, le terme « optimal » signifie « qui représente l'optimum; qui est le meilleur possible », alors que le terme « normal » signifie « qui n'a rien d'exceptionnel, courant, habituel ».

Dans les programmes d'études, quatre niveaux d'exigence peuvent être repérés dans la formulation des critères de performance : moyennement élevé, élevé, très élevé et variable. Cette classification des niveaux d'exigence est présentée à l'annexe 2.

¹² Les compétences traduites en comportement peuvent être décrites de deux façons dans les programmes d'études : selon le déroulement de la tâche à exécuter ou en fonction du résultat à atteindre. Ministère de l'Éducation, *Élaboration des programmes d'études professionnelles – Guide de conception et de production d'un programme*, 2004, p. 32-33.

¹³ Ministère de l'Éducation, *Élaboration des programmes d'études professionnelles – Guide de conception et de production d'un programme*, 2004, p. 33-35.

L'interprétation de la signification des critères de performance ainsi que des adjectifs et des substantifs qui les accompagnent est donc primordiale pour la détermination des aspects essentiels de la compétence.

La séquence et l'intégration des apprentissages

La détermination des aspects essentiels de la compétence doit également tenir compte de la position de celle-ci dans le programme d'études, c'est-à-dire de la séquence des apprentissages et de leur intégration.

La position de la compétence dans le programme d'études et, par conséquent, la séquence des apprentissages peuvent en effet faciliter la détermination des aspects essentiels. Dans l'exemple suivant, pour la compétence particulière « Fabriquer un objet avec des outils manuels », qui se situe en quatrième position dans le programme *Ébénisterie* (DEP 5352), l'équipe de production a retenu les éléments qui permettent de vérifier l'acquisition d'une méthodologie de travail par l'élève et non la fabrication d'un produit propre au métier :

- prendre connaissance du travail à effectuer (non retenu);
- mettre en place les mesures de sécurité nécessaires (non retenu);
- choisir la matière première (retenu);
- préparer les outils manuels (retenu);
- préparer les pièces en vue de l'assemblage (retenu);
- assembler les pièces (retenu);
- vérifier la qualité de l'objet (retenu);
- entretenir l'aire de travail et l'équipement (non retenu).

Cette méthodologie de travail est réinvestie dans d'autres compétences particulières où les aspects essentiels sont centrés sur la fabrication d'un produit spécifique au métier.

La détermination des aspects essentiels de la compétence doit aussi prendre en compte l'intégration des apprentissages pendant la formation¹⁴. Par exemple, dans le programme *Élagage* (DEP 5366), la taille des arbres selon leur stade de développement exige quatre compétences particulières qui visent toutes l'intégration des apprentissages effectués dans deux compétences générales portant sur les méthodes d'accès à l'arbre (échelle, longues, éperons, etc.). Ces quatre compétences comprennent le critère de performance « Déplacements sécuritaires et efficaces pendant les travaux ». Pour que puisse être évaluée la progression de l'élève en ce qui a trait à l'utilisation de ces méthodes d'accès, l'équipe de production a retenu ce critère de performance dans la dernière compétence portant sur la taille¹⁵.

¹⁴ La matrice des compétences du programme d'études présente l'application des liens fonctionnels entre les compétences générales (cercles noircis), le processus de travail (triangles noircis) et les compétences particulières.

¹⁵ L'équipe de production a jugé que le respect des règles de santé et de sécurité était insuffisant pour que soient précisées les exigences de sécurité propres aux déplacements dans les arbres. Le terme « sécuritaires » devrait être interprété selon les exigences propres aux déplacements et faire l'objet d'éléments d'observation arrimés aux deux compétences générales.

La faisabilité de l'évaluation

Pour ce qui est de la faisabilité, les aspects essentiels concernent la durée de l'évaluation, l'utilisation des ressources matérielles et le nombre d'observations à effectuer.

2.2. Détermination de la pondération liée aux critères de performance

Une pondération est attribuée à chaque critère de performance en fonction de son importance relative dans l'exercice du métier¹⁶. La pondération est une valeur numérique qui correspond à un multiple de 5 et qui totalise 70 points sur 100. Elle varie entre 10 et 25 points et est fournie à titre de recommandation.

Dans la mesure du possible, l'équipe de production pondère un critère de performance pour qu'il devienne un critère discriminant et facilite ainsi la détermination du seuil de réussite par les commissions scolaires.

Un critère discriminant permet de trancher entre un élève compétent et un élève non compétent. La pondération fixée peut alors mener l'élève directement à l'échec ou lui laisser une certaine marge de manœuvre selon la position de la compétence dans le programme d'études. Pour ce faire, la détermination du seuil de réussite permet de trancher entre le succès et l'échec.

Par exemple, pour la compétence particulière « Fabriquer un meuble droit en bois massif », qui se situe en dixième position dans le programme *Ébénisterie* (DEP 5352), l'équipe de production a retenu les critères qui permettent de vérifier la fabrication d'un produit spécifique au métier (voir le tableau VI).

Dans cet exemple, on peut constater que le critère « Conformité du produit avec le plan et les exigences de qualité » a été considéré comme plus important que les autres (critère discriminant¹⁷) du fait qu'il renvoie à une exigence de base de l'exercice du métier.

¹⁶ Voir la section 2.1, « Détermination des aspects essentiels de la compétence ».

¹⁷ Voir la section 4.5, « Détermination du seuil de réussite ».

Tableau VI
Pondération liée aux critères de performance – Exemple

Énoncé de la compétence	
Fabriquer un meuble droit en bois massif.	
Spécifications	
Les critères de performance suivants et les pondérations qui leur sont associées devraient compter pour au moins 70 points sur 100 de l'évaluation.	
	Pondération recommandée
4 Façonner les pièces de bois.	
• Utilisation correcte des techniques.	15
5 Effectuer la mise en teinte.	
• Uniformité du ponçage.	15
6 Assembler le meuble.	
• Utilisation des techniques appropriées aux modes d'assemblage.	15
7 S'assurer de la qualité du meuble.	
• Conformité du produit avec le plan et les exigences de qualité.	25

2.3. Détermination des règles de verdict

Pour certaines compétences, il arrive qu'un critère ait préséance sur les autres. Il doit alors être respecté faute de quoi la compétence ne peut être considérée comme acquise, même si tous les autres critères sont réussis. Dans de tels cas, ce critère fait l'objet d'une règle de verdict. Aucune pondération ne lui est accordée, mais son non-respect entraîne automatiquement l'arrêt de l'évaluation et un verdict d'échec est alors prononcé.

Une règle de verdict est déterminée seulement pour des critères qui, en milieu de travail, visent la protection des personnes et de l'environnement. Elle a nécessairement trait aux lois, aux normes ou aux règles relatives à la profession. Les principales sont :

- le respect des règles de santé et de sécurité au travail;
- le respect des règles d'hygiène et de salubrité alimentaires¹⁸;
- le respect des règles d'hygiène et d'asepsie;
- le respect de la réglementation relative à la protection de l'environnement.

Le nombre de règles de verdict (généralement une seule, parfois deux) pour une même compétence est limité pour éviter que le déroulement de l'évaluation soit considérablement alourdi.

¹⁸ Dans certains programmes d'études, la règle de verdict « Respect des procédures de nettoyage et d'assainissement » est équivalente à « Respect des règles d'hygiène et de salubrité ».

2.4. Description de l'évaluation

La description de l'évaluation précise certaines exigences de celle-ci ainsi que les conditions dans lesquelles devrait être placé l'élève au moment de l'évaluation.

Elle comprend :

- la proposition d'un scénario d'évaluation;
- certains renseignements sur les conditions initiales et sur les consignes transmises à l'élève;
- certaines balises pour l'interprétation des critères de performance.

La proposition d'un scénario d'évaluation

La proposition d'un scénario d'évaluation est basée sur les aspects essentiels de la compétence et exprime le ou les résultats attendus : le produit¹⁹, le processus²⁰ ou les deux.

La définition du scénario d'évaluation peut s'inspirer du contexte de réalisation de la compétence lorsque celui-ci comprend un champ d'application et de l'information sur l'équipement, le matériel, les références et les outils utilisés ainsi que les normes et les règlements en vigueur²¹.

Ainsi, la compétence « Construire des cloisons » du programme *Pose de systèmes intérieurs* (DEP 5350) comprend plusieurs résultats attendus : cloisons intérieures simples, mitoyennes, suspendues, ignifuges, insonorisées, amovibles, doubles ou cintrées et cloisons de puits mécaniques. En raison de l'information contenue dans ce champ d'application, l'équipe de production a décidé de retenir la construction de cloisons insonorisées. Ainsi, la description de l'évaluation précise ceci :

À partir des données d'un plan détaillé, d'un devis et de directives, l'élève devrait construire une cloison insonorisée comportant au moins une ouverture (une fenêtre, une porte, une trappe d'accès, à titre d'exemple).

Dans le programme *Ébénisterie* (DEP 5352), la description de l'évaluation pour la compétence « Fabriquer un meuble droit en bois massif » fournit l'information suivante :

À partir d'un plan, d'une liste de débit et d'une fiche de procédure²², l'élève devrait fabriquer un meuble droit (par exemple, table, repose-pieds ou coffre) avec du bois massif brut. Ce meuble, d'un niveau de complexité satisfaisant aux exigences du programme d'études, devrait nécessiter le façonnage d'au moins un assemblage complexe (par exemple, tenon-mortaise, queue d'aronde ou enfourchement) et d'au moins une moulure, et permettre la vérification de l'équerrage. L'élève devrait procéder au ponçage requis aux différentes étapes de fabrication.

¹⁹ Produit : l'évaluation porte sur une production que l'élève doit réaliser. Elle s'appuie sur des exigences liées aux caractéristiques du produit.

²⁰ Processus : l'évaluation porte sur la séquence d'opérations nécessaires à l'accomplissement de la tâche ou de l'activité. Elle requiert l'observation de l'examineur et s'appuie sur des exigences quant à la façon dont l'élève effectue les étapes du processus.

²¹ Ministère de l'Éducation, *Élaboration des programmes d'études professionnelles – Guide de conception et de production d'un programme*, 2004, p. 31-32.

²² Cette information provient du contexte de réalisation de la compétence.

Les conditions initiales et les consignes

La description de l'évaluation peut aussi comprendre de l'information sur les conditions initiales et des consignes particulières explicitant ce qui est permis à l'élève ou ce qui lui est remis au début de l'évaluation. Par exemple, dans le programme *Secrétariat* (DEP 5357), la description de l'évaluation pour la compétence « Rédiger des textes professionnels en français » fournit l'information suivante :

À partir de demandes et de directives et dans un contexte professionnel déterminé, l'élève devrait rédiger un texte suivi d'au moins 125 mots sur un sujet établi (discours d'ouverture, avis de nomination, etc.). La mise en page ne devrait pas faire partie de l'évaluation. Les sources de référence autres que les notes de cours et le guide d'apprentissage devraient être fournies à l'élève. L'utilisation d'un logiciel de correction pourrait être autorisée.

Les balises pour l'interprétation des critères de performance

La description de l'évaluation peut également inclure de l'information visant à préciser le niveau d'exigence et la portée de certains critères de performance. Par exemple, dans le programme *Conseil et vente de pièces d'équipement motorisé* (DEP 5347), la description de l'évaluation pour la compétence « Communiquer en langue seconde avec la clientèle et des fournisseurs » fournit l'information suivante :

L'échange de l'information sur des sujets courants, avec la clientèle et avec des fournisseurs peut s'effectuer au comptoir ou par téléphone. Le niveau de maîtrise en langue seconde à évaluer devrait correspondre à une situation de communication fonctionnelle, dans des situations prévisibles, sur des thèmes familiers et utilisant des phrases simples (au présent, au passé ou au futur).

3. Compétence traduite en situation

La compétence traduite en situation décrit la situation éducative dans laquelle se trouve l'élève pour effectuer ses apprentissages. Les actions et les résultats varient selon les personnes. L'évaluation porte sur l'engagement de l'élève et sa participation aux activités qui lui sont proposées. L'évaluation est continue et s'effectue tout au long du développement de la compétence, selon des moments-clés de prise d'information officielle à partir des critères de participation retenus.

Pour chaque compétence traduite en situation, le cadre d'évaluation des apprentissages fourni par le Ministère comprend les spécifications et la description de l'évaluation. Le tableau VII présente chacune de ces composantes.

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

Énoncé de la compétence	
Report intégral de l'énoncé de la compétence du programme d'études.	
Critères de participation	Les critères retenus représentent les exigences de participation que l'élève doit respecter en fonction de chacune des trois phases du plan de mise en situation : information, réalisation et synthèse. Ils portent sur la façon d'agir et non sur les résultats à obtenir.
Description de l'évaluation	
Comme l'évaluation porte sur l'engagement de l'élève et sa participation aux activités d'apprentissage proposées, la description de l'évaluation présente le déroulement possible de l'évaluation ainsi que ses moments-clés. La description de l'évaluation comprend également certains renseignements sur les conditions initiales et sur les consignes transmises à l'élève de même que certaines balises pour l'interprétation des critères de participation.	

Pour les compétences traduites en situation, l'équipe de production, composée d'un spécialiste en évaluation et d'un enseignant, effectue les étapes suivantes :

- la détermination des aspects essentiels de la compétence;
- la description de l'évaluation.

L'annexe 4 présente un exemple de compétence traduite en situation.

3.1. Détermination des aspects essentiels de la compétence

Pour la compétence traduite en situation, les aspects essentiels de la compétence portent sur l'engagement de l'élève dans la démarche de formation. Ils sont en lien avec les trois phases du plan de mise en situation, soit l'information, la réalisation et la synthèse. Comme ces trois phases constituent des repères pour la collecte d'information sur le cheminement de l'élève et le développement de la compétence, au moins un critère de participation par phase est retenu.

Il peut arriver que certaines compétences traduites en situation contiennent seulement quelques critères de participation. Dans ce cas, il est possible que tous les critères aient été retenus aux fins de la sanction.

3.2. Description de l'évaluation

La description de l'évaluation présente le déroulement possible de l'évaluation ainsi que ses moments-clés. Elle comprend également :

- certains renseignements sur les conditions initiales et sur les consignes transmises à l'élève;
- certaines balises pour l'interprétation des critères de participation.

Les conditions initiales et les consignes

Par exemple, dans le programme *Conseil technique en entretien et en réparation de véhicules* (DEP 5346), la description de l'évaluation en lien avec le critère de participation « Recueil des données sur la majorité des sujets à traiter » (phase d'information) de la compétence « Se situer au regard du métier et de la démarche de formation » précise ce qui suit : « Le travail de collecte des données peut être effectué à partir de références sur support traditionnel ou électronique. »

Les balises pour l'interprétation des critères de participation

Par exemple, dans le programme *Ferblanterie* (DEP 5360), la description de l'évaluation en lien avec le critère de participation « Participe activement aux activités organisées » (phase de réalisation) de la compétence « Se situer au regard du métier et de la démarche de formation » précise ce qui suit : « L'évaluation de la participation se déroule tout au long de la compétence et ne devrait pas porter sur la justesse ou la pertinence des propos de l'élève, mais sur une présentation dynamique de ses champs d'intérêt et de ses aptitudes ainsi que de son orientation professionnelle. »

Cadre d'évaluation des apprentissages

Partie de l'établissement

4. Compétence traduite en comportement

À partir des cadres d'évaluation des apprentissages fournis par le Ministère, les centres de services scolaires et les commissions scolaires :

- ajoutent, s'il y a lieu, des éléments de la compétence ou des critères de performance complémentaires aux spécifications recommandées par le Ministère;
- pondèrent les critères de performance complémentaires pour un maximum de 30 points sur 100;
- déterminent un seuil de réussite;
- définissent les scénarios et les modalités d'évaluation;
- élaborent les épreuves d'établissement et les fiches d'évaluation;
- procèdent à l'évaluation aux fins de la sanction.

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

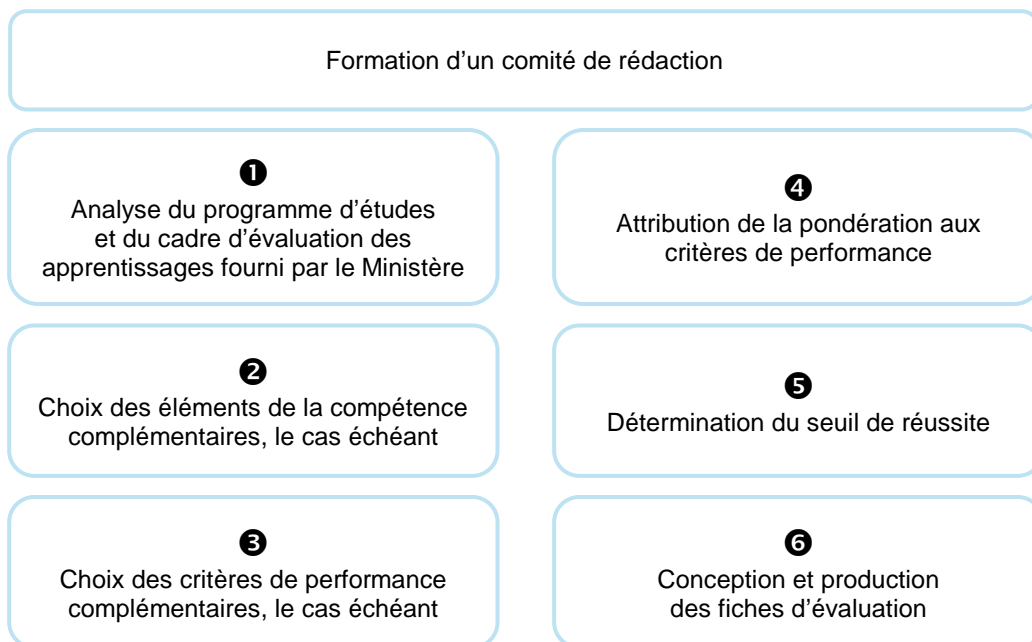
Énoncé de la compétence	
Report intégral de l'énoncé de la compétence du programme d'études.	
Éléments de la compétence complémentaires	Les éléments retenus constituent les aspects essentiels et les plus représentatifs de la compétence. Ils peuvent évoquer les grandes étapes d'exécution d'une tâche ou les principales composantes de la compétence. Ils permettent de démontrer son acquisition.
Critères de performance complémentaires	Les critères retenus définissent les exigences à respecter et accompagnent soit les éléments de la compétence, soit l'ensemble de la compétence.
Pondération	La pondération est la valeur numérique donnée aux critères de performance selon leur importance relative. Cette valeur correspond à des multiples de 5 et varie entre 10 et 25 points. Elle totalise 100 points.
Seuil de réussite	Le seuil de réussite est déterminé par les commissions scolaires. Il indique le nombre de points à atteindre pour démontrer que la compétence est acquise selon les exigences à remplir au seuil d'entrée sur le marché du travail. Il varie entre 75 et 85 points sur 100.
Règle de verdict	Les règles de verdict sont des critères de performance qui ont préséance sur tous les autres critères au moment de l'évaluation aux fins de la sanction et qui doivent être respectés. 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 relatives à la santé et à la sécurité au travail, à l'hygiène et à la salubrité alimentaires ²³ , à l'hygiène et à l'asepsie ou à la protection de l'environnement. Les règles de verdict sont déterminées par le Ministère.

²³ Dans certains programmes d'études, la règle de verdict « Respect des procédures de nettoyage et d'assainissement » est équivalente à « Respect des règles d'hygiène et de salubrité ».

L'annexe 5 présente un exemple de compétence traduite en comportement produite par un établissement.

La figure II présente des étapes visant à faciliter l'élaboration de la partie de l'établissement d'un cadre d'évaluation des apprentissages.

Figure II
Étapes d'élaboration d'un cadre d'évaluation des apprentissages pour la partie de l'établissement



La formation d'un comité de rédaction

Pour assurer une vision globale du programme d'études, le processus d'élaboration suppose la collaboration de différents spécialistes. Dans la plupart des cas, le comité de rédaction est composé des personnes suivantes : une conseillère ou un conseiller pédagogique et un ou deux spécialistes de l'enseignement.

La conseillère ou le conseiller pédagogique a pour rôle de contribuer à la formation des spécialistes de l'enseignement au regard de l'évaluation et de les accompagner tout au long des travaux.

Les spécialistes de l'enseignement ont pour rôle de compléter les spécifications pour la partie de l'établissement du cadre d'évaluation des apprentissages, en collaboration étroite avec la conseillère ou le conseiller pédagogique. Ils possèdent une expertise de formation et d'évaluation en lien avec le programme d'études.

Au besoin, d'autres personnes-ressources peuvent être consultées en cours d'élaboration selon l'expertise recherchée.

Les tableaux IX et X résument les diverses étapes et sous-étapes que les membres du comité de rédaction peuvent effectuer pour produire leur cadre d'évaluation à partir de celui fourni par le Ministère.

Tableau IX
Processus d'élaboration d'un cadre d'évaluation des apprentissages
pour une compétence traduite en comportement

ÉTAPES	SOUS-ÉTAPES
1 Analyse du programme d'études et du cadre d'évaluation des apprentissages fourni par le Ministère.	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse du programme d'études : <ul style="list-style-type: none"> – lecture des différentes parties du programme d'études (buts du programme, intentions éducatives, liste des compétences et matrice des compétences); – lecture des rubriques des compétences (énoncé de la compétence, éléments de la compétence, contexte de réalisation, critères de performance et savoirs liés). • Analyse du cadre d'évaluation des apprentissages : <ul style="list-style-type: none"> – lecture des différentes parties du cadre d'évaluation des apprentissages (fondements et assises guidant l'évaluation, qualités d'une épreuve, éléments constitutifs de chaque compétence et synthèse du programme d'études); – lecture des rubriques des compétences (spécifications recommandées, règles de verdict et description de l'évaluation); – production du tableau d'analyse globale des compétences générales et du processus de travail; – production du tableau d'analyse globale des critères pour l'ensemble de la compétence. • Élaboration d'un scénario d'évaluation.
2 Choix des éléments de la compétence complémentaires.	<ul style="list-style-type: none"> • Sélection des éléments de la compétence complémentaires en fonction : <ul style="list-style-type: none"> – de l'ampleur de la compétence; – de la séquence et de l'intégration des apprentissages; – des besoins régionaux et des besoins spécifiques d'un sous-secteur.
3 Choix des critères de performance complémentaires.	<ul style="list-style-type: none"> • Sélection des critères de performance complémentaires en fonction : <ul style="list-style-type: none"> – de la séquence et de l'intégration des apprentissages; – du niveau taxonomique des critères; – du niveau d'exigence visé par les critères de performance; – de l'indépendance des critères.
4 Attribution de la pondération aux critères de performance.	<ul style="list-style-type: none"> • Attribution d'une pondération : <ul style="list-style-type: none"> – exprimée par un multiple de 5 pour un total de 100 points; – variant entre 10 et 25 points; – présentant un critère discriminant.
5 Détermination du seuil de réussite.	<ul style="list-style-type: none"> • Détermination d'un seuil de réussite : <ul style="list-style-type: none"> – exprimé par un multiple de 5 pour un total de 100 points; – se situant entre 75 et 85 points; – suffisamment discriminant pour que soit confirmé le succès ou l'échec.
6 Conception et production des fiches d'évaluation.	<ul style="list-style-type: none"> • Reprise intégrale des spécifications. • Ajout d'éléments d'observation. • Ajout de tolérances, le cas échéant.

Tableau X
Processus d'élaboration d'un cadre d'évaluation des apprentissages
pour une compétence traduite en situation

ÉTAPES	SOUS-ÉTAPES
1 Analyse du programme d'études et du cadre d'évaluation des apprentissages fourni par le Ministère.	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse du programme d'études : <ul style="list-style-type: none"> – lecture des rubriques des compétences (énoncé de la compétence, éléments de la compétence, plan de mise en situation, conditions d'encadrement, critères de participation et savoirs liés). • Analyse du cadre d'évaluation des apprentissages : <ul style="list-style-type: none"> – lecture des rubriques des compétences (spécifications recommandées et description de l'évaluation).
2 Choix des critères de participation complémentaires.	<ul style="list-style-type: none"> • Sélection des critères de participation complémentaires en fonction des trois phases du plan de mise en situation : <ul style="list-style-type: none"> – information; – réalisation; – synthèse.
3 Détermination du seuil de réussite.	<ul style="list-style-type: none"> • Détermination du seuil de réussite : <ul style="list-style-type: none"> – nombre de critères à respecter; – détermination des critères d'évaluation à réussite obligatoire.
4 Conception et production des fiches d'évaluation.	<ul style="list-style-type: none"> • Reprise intégrale des spécifications. • Ajout d'éléments d'observation.

4.1. Analyse du programme d'études et du cadre d'évaluation des apprentissages fourni par le Ministère

L'analyse du programme d'études et du cadre d'évaluation des apprentissages fourni par le Ministère est une étape essentielle qui vise à permettre aux membres du comité de rédaction d'atteindre un consensus sur leur vision du programme d'études, leur compréhension des compétences de même que l'appropriation des choix retenus pour l'évaluation.

L'analyse du programme d'études

Les différentes parties du programme d'études (buts, intentions éducatives et matrice des compétences) ainsi que les diverses rubriques de chacune des compétences (énoncé de la compétence, éléments de la compétence, contexte de réalisation et critères de performance) doivent faire l'objet d'une analyse approfondie. Cette façon de faire facilitera ultérieurement le choix des éléments de la compétence et des critères de performance, de façon à permettre une évaluation complète, sans répétitions inutiles.

De plus, la consultation du rapport d'analyse de la profession et de tout autre document entourant l'élaboration du nouveau programme par le Ministère peut s'avérer utile pour une bonne compréhension des tâches et des enjeux reliés à la profession. Par exemple, pour le programme *Secrétariat* (DEP 5357), les orientations suivantes sont privilégiées : qualité du français, utilisation des technologies et service à la clientèle. Ces orientations pourraient guider les choix d'évaluation du comité de rédaction, qui pourrait

se demander au regard de quelles compétences il serait le plus approprié de les évaluer, le cas échéant²⁴.

L'analyse du cadre d'évaluation des apprentissages fourni par le Ministère

Pour effectuer l'analyse du cadre d'évaluation des apprentissages fourni par le Ministère, il serait souhaitable que le comité de rédaction produise des tableaux d'analyse globale²⁵. Ceux-ci illustrent, à l'aide de symboles, les choix retenus par l'équipe de production.

Les tableaux d'analyse globale peuvent être considérés comme des outils d'aide à la décision. En effet, ils permettent de valider les choix d'éléments de la compétence et de critères de performance complémentaires à ceux recommandés par le Ministère, favorisant ainsi une évaluation complète, sans répétitions inutiles, et assurant la validité de celle-ci.

Deux types de tableaux peuvent être produits :

- un tableau d'analyse globale des compétences générales et du processus de travail²⁶;
- un tableau d'analyse globale des critères pour l'ensemble de la compétence.

L'élaboration du tableau d'analyse globale des compétences générales et du processus de travail à partir du cadre d'évaluation des apprentissages fourni par le Ministère

Le tableau d'analyse globale des compétences générales et du processus de travail présente l'information contenue dans la matrice des compétences, en plus des choix retenus par l'équipe de production entre, d'une part, les compétences générales et le processus de travail (axe horizontal) ainsi que, d'autre part, les compétences particulières (axe vertical). Le tableau XI en présente un exemple.

Pour l'élaboration de ce tableau, le programme d'études et le cadre d'évaluation produits par le Ministère sont nécessaires.

À partir de la matrice des compétences du programme d'études :

- inscrire, sur l'axe horizontal, les libellés des compétences générales et du processus de travail, le cas échéant;
- inscrire, sur l'axe vertical, les libellés des compétences particulières;
- indiquer par le symbole (■) les liens appliqués dans la matrice (représentés par le symbole [●]) entre les compétences générales, le processus de travail et les compétences particulières.

²⁴ Voir les sections 4.2 « Choix des éléments de la compétence complémentaires » et 4.3 « Choix des critères de performance complémentaires ».

²⁵ Les tableaux d'analyse globale présentent les choix retenus par l'équipe de production; ils pourraient être produits par la conseillère ou le conseiller pédagogique avant le début des travaux.

²⁶ Certains programmes d'études ne présentent pas de processus de travail dans la matrice des compétences.

À partir des spécifications recommandées par le Ministère dans le cadre d'évaluation des apprentissages, le comité de rédaction devrait indiquer les choix retenus par l'équipe de production de la façon suivante :

- conserver le symbole (■) si l'application du lien entre, d'une part, une compétence particulière et, d'autre part, une compétence générale ou une étape du processus de travail est retenue pour l'évaluation de la compétence particulière;
- remplacer par un « X » ce que l'équipe de production n'a pas retenu.

Quant aux cases vides, elles montrent qu'aucun lien n'est appliqué dans la matrice. Dans de tels cas, aucune réflexion n'est nécessaire.

L'élaboration du tableau d'analyse globale des compétences générales et du processus de travail à compléter par l'établissement²⁷

Le tableau d'analyse globale des compétences générales et du processus de travail permet de cibler les compétences particulières pour lesquelles il serait le plus pertinent d'évaluer des phases du processus de travail ou certains éléments des compétences générales en évitant, par exemple, la surévaluation d'un critère de performance²⁸.

À partir du tableau d'analyse globale des compétences générales et du processus de travail élaboré précédemment :

- conserver le symbole (■) pour les compétences particulières pour lesquelles le comité de rédaction décide que certains aspects des compétences générales et du processus de travail seront évalués;
- remplacer par un « X » les compétences particulières pour lesquelles le comité de rédaction décide que certains aspects des compétences générales et du processus de travail ne seront pas évalués.

Une fois ces étapes réalisées, le tableau d'analyse globale des compétences générales et du processus de travail devrait présenter les renseignements qui se trouvent dans le tableau XI.

²⁷ Avant de procéder à cette étape, il serait judicieux de prendre connaissance de la section « L'élaboration d'un scénario d'évaluation », p. 40.

²⁸ Voir la section 2.1, « La séquence et l'intégration des apprentissages ».

Tableau XI
Tableau d'analyse globale des compétences générales et du processus de travail
Production animale²⁹ (DEP 5354)

ANALYSE GLOBALE DES COMPÉTENCES GÉNÉRALES ET DU PROCESSUS												
COMPÉTENCES PARTICULIÈRES	Numéro de la compétence	COMPÉTENCES GÉNÉRALES					PROCESSUS					
		Prévenir les atteintes à la santé, à la sécurité et à la biosécurité 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	Consigner les données
PRODUCTION ANIMALE												
Numéro de la compétence		2	3	4	6	14						
Récolter des produits végétaux	7	■	■	X	X		■	■	■	■	X	X
Épandre des fumiers	8	■	X		X		X	■	■	X	X	X
Effectuer la préparation primaire du sol	9	■	■		X		X	■	■	■	X	X
Nourrir les animaux	10	■			X		X	X	■	X	X	X
Prodiguer des soins aux animaux	11	■		■	■		■	■	■	X	X	■
Effectuer des opérations liées à la reproduction des animaux	12	■		X	■		■	X	■	X	X	■
Effectuer des opérations propres à la production animale	13	■		X	■		X	X	■	X	X	■
Entretien de la machinerie, de l'équipement et de l'outillage agricoles	15	■	X		X	X	X	X	■	■	X	X
Entretien des bâtiments et de l'équipement agricole intégré	16	■			X	X	X	X	■	X	X	X
Implanter des cultures	17	■	X	X	X	X	X	■	■	■	X	X
Entretien des cultures	18	■	X		X		X	■	■	X	X	X

- Élément retenu pour l'évaluation aux fins de la sanction.
- X Élément présent dans la compétence, mais non retenu aux fins de la sanction.
- Aucun lien appliqué avec ces compétences.

²⁹ Le contenu original a été modifié aux fins de l'exemple.

Par exemple, on remarque ce qui suit :

Les compétences générales

- La compétence « Prévenir les atteintes à la santé, à la sécurité et à la biosécurité en milieu agricole » (2) a été retenue pour toutes les compétences particulières sous la forme d'une règle de verdict dans le cadre d'évaluation des apprentissages fourni par le Ministère.
- La compétence « Conduire un tracteur » (3) sera évaluée avec les compétences particulières « Récolter des produits végétaux » (7) et « Effectuer la préparation primaire du sol » (9), et ce, en début de formation seulement pour éviter la surévaluation.
- La compétence « Oxycouper et souder des composants en milieu agricole » (14) n'a pas été retenue pour l'évaluation des compétences particulières « Entretien de la machinerie, de l'équipement et de l'outillage agricoles » (15), « Entretien des bâtiments et de l'équipement agricole intégré » (16) et « Implanter des cultures » (17).

Les étapes du processus de travail

- Les étapes « Prendre connaissance du travail à effectuer », « Préparer le matériel et l'équipement » et « Vérifier la qualité du travail » ont été retenues pour l'évaluation de la compétence « Récolter des produits végétaux » (7), ce qui permet de vérifier l'acquisition d'une méthode de travail par l'élève.
- L'étape « Effectuer le travail » a été retenue pour toutes les compétences particulières puisqu'il s'agit de l'aspect essentiel d'une tâche.
- L'étape « Consigner les données » a été retenue pour les compétences « Prodiguer des soins aux animaux » (11), « Effectuer des opérations liées à la reproduction des animaux » (12) et « Effectuer des opérations propres à la production animale » (13) afin de conserver des traces liées à la santé, à la reproduction et à l'alimentation des animaux, etc.

L'élaboration du tableau d'analyse globale des critères pour l'ensemble de la compétence à partir du cadre d'évaluation des apprentissages fourni par le Ministère

Le tableau d'analyse globale des critères pour l'ensemble de la compétence présente les choix retenus par l'équipe de production entre, d'une part, les critères pour l'ensemble de la compétence³⁰ qui sont mentionnés à plusieurs reprises dans le programme d'études et, d'autre part, les compétences générales et les compétences particulières. Un exemple de ce type de tableau est fourni (tableau XII).

À partir des compétences du programme d'études, le comité de rédaction devrait :

- inscrire, sur l'axe horizontal, les libellés des critères pour l'ensemble de la compétence qui sont liés à plus d'une compétence;
- inscrire, sur l'axe vertical, les libellés des compétences générales et des compétences particulières.

³⁰ Dans certains programmes d'études, les « critères pour l'ensemble de la compétence » se nomment « critères généraux de performance ».

À partir des spécifications recommandées par le Ministère, le comité de rédaction devrait :

- indiquer par le symbole (■) que le critère pour l'ensemble de la compétence inclus dans la formulation de la compétence est retenu pour l'évaluation des apprentissages³¹;
- indiquer par un « X » que le critère pour l'ensemble de la compétence présent dans la formulation de la compétence n'est pas retenu pour l'évaluation des apprentissages.

Quant aux cases vides (□), elles montrent que les critères pour l'ensemble de la compétence ne sont pas présents dans la formulation des compétences. Dans de tels cas, aucune réflexion n'est nécessaire.

L'élaboration du tableau d'analyse globale des critères pour l'ensemble de la compétence à compléter par l'établissement³²

Le tableau d'analyse globale des critères pour l'ensemble de la compétence permet de cibler les compétences générales et les compétences particulières pour lesquelles il serait le plus pertinent d'évaluer un critère pour l'ensemble de la compétence³³. On évite ainsi de surévaluer inutilement un critère ou, à l'inverse, d'oublier certains critères.

À partir du tableau d'analyse globale des critères pour l'ensemble de la compétence³⁴ élaboré précédemment, le comité de rédaction devrait :

- indiquer par le symbole (■) que le critère pour l'ensemble de la compétence inclus dans la formulation de la compétence est retenu lors de l'évaluation aux fins de la sanction;
- remplacer par un « X » le critère pour l'ensemble de la compétence présent dans la formulation de la compétence, mais non retenu pour l'évaluation aux fins de la sanction.

Quant aux cases vides (□), elles montrent que les critères pour l'ensemble de la compétence ne sont pas présents dans la formulation des compétences. Dans de tels cas, aucune réflexion n'est nécessaire.

Une fois ces étapes réalisées, le tableau d'analyse globale des critères pour l'ensemble de la compétence devrait présenter les renseignements qui se trouvent dans le tableau XII.

Par exemple, on remarque qu'à des fins d'évaluation :

- le critère « Respect des règles de santé et de sécurité au travail » a été retenu pour toutes les compétences particulières. Dans le cadre d'évaluation des apprentissages produit par le Ministère, ce critère devient une règle de verdict;
- le critère « Manipulation sécuritaire des instruments » n'a pas été retenu puisque le critère « Respect des règles de santé et de sécurité au travail » a été retenu pour toutes les compétences.

³¹ Les critères pour l'ensemble de la compétence sont placés à la fin des spécifications recommandées par le Ministère et précédés du symbole (>>) ou sont traduits par une règle de verdict.

³² Avant de procéder à cette étape, il serait judicieux de prendre connaissance de la section « L'élaboration d'un scénario d'évaluation », p. 40.

³³ Voir la section 4.3 « Choix des critères de performance complémentaires ».

³⁴ Les critères pour l'ensemble de la compétence sont placés à la fin des spécifications recommandées par le Ministère et précédés du symbole (>>) ou sont traduits par une règle de verdict.

Tableau XII
Tableau d'analyse globale des critères pour l'ensemble de la compétence
***Production animale*³⁵ (DEP 5354)**

ANALYSE GLOBALE DES CRITÈRES POUR L'ENSEMBLE DE LA COMPÉTENCE												
PRODUCTION ANIMALE	Numéro de la compétence	CRITÈRES 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
<i>Conduire un tracteur</i>	3	■	■	X	■	X						
<i>Tenir des registres liés à la production animale</i>	6					X						
Récolter des produits végétaux	7	X	X	X	■	■						
Épandre des fumiers	8	X	X	X	■	X	■					
Effectuer la préparation primaire du sol	9	X	X	X	■	X						
Nourrir les animaux	10				■	■		X	X			
Prodiguer des soins aux animaux	11				■			■	X	■	X	X
Effectuer des opérations liées à la reproduction des animaux	12				■			X	X	X	X	■
Effectuer des opérations propres à la production animale	13				■	X		■	X			X
<i>Oxycouper et souder des composants en milieu agricole</i>	14				■							
Entretien de la machinerie, de l'équipement et de l'outillage agricoles	15				■	X	X					
Entretien des bâtiments et de l'équipement agricole intégré	16				■	X	X	X				
Planter des cultures	17	X		X	■	■						
Entretien des cultures	18	X	X	X	■	■						

- Critère retenu pour l'évaluation aux fins de la sanction.
- X Critère présent dans la compétence, mais non retenu aux fins de la sanction.
- Critère absent dans la compétence.

Les compétences générales sont en caractères italiques.

³⁵ Le contenu original a été modifié aux fins de l'exemple.

En conclusion, les tableaux d'analyse globale facilitent le choix des éléments de la compétence et des critères de performance complémentaires aux spécifications recommandées par le Ministère. Ils devraient être mis à jour tout au long du processus d'élaboration si les choix sont modifiés.

Enfin, ils devraient être annexés au cadre d'évaluation des apprentissages.

L'élaboration d'un scénario d'évaluation

À la suite de l'analyse du programme d'études et du cadre d'évaluation des apprentissages fourni par le Ministère, l'élaboration d'un scénario d'évaluation est nécessaire avant de déterminer s'il y a lieu ou non d'ajouter des éléments de la compétence et des critères de performance complémentaires.

Il s'agit alors de traduire l'énoncé de la compétence en une tâche complexe se rapprochant le plus possible d'une situation authentique de travail et nécessitant la mobilisation d'un ensemble de ressources³⁶. Pour ce faire, l'énoncé de la compétence et ses éléments, les critères de performance, le contexte de réalisation et la description de l'évaluation permettent de baliser l'ampleur de la compétence, de circonscrire le champ d'application³⁷, de déterminer la complexité de la tâche et de déterminer les ressources nécessaires à son accomplissement.

L'énoncé de la compétence

L'énoncé de la compétence indique le comportement attendu à la fin des apprentissages et traduit ce que l'élève devrait démontrer au seuil d'entrée sur le marché du travail. Cependant, il arrive parfois qu'il ne permette pas à lui seul de bien baliser l'ampleur de la compétence.

Ainsi, l'énoncé « Effectuer des mises en pages simples pour des imprimés » du programme Infographie (DEP 5344) ne permet pas de savoir exactement de quelles mises en pages simples et de quels imprimés il s'agit. Il faut alors se référer au contexte de réalisation.

Le contexte de réalisation

Le contexte de réalisation vise à reproduire une situation réelle de travail lors de la mise en œuvre de la compétence sur le marché du travail. Il permet de baliser l'ampleur de la compétence et de circonscrire le champ d'application, ce qui devrait permettre d'élaborer un scénario d'évaluation.

Ainsi, le contexte de réalisation de la compétence « Effectuer des mises en pages simples pour des imprimés » du programme Infographie (DEP 5344) précise que les imprimés sont de la papeterie, des formulaires d'affaires, des cartons promotionnels, des dépliants, des affiches, de la signalisation, des étiquettes ou des imprimés pour une mise en pages recto verso seulement.

La description de l'évaluation provenant du cadre d'évaluation pourrait aussi s'avérer utile pour la précision des conditions dans lesquelles l'élève devrait être placé au moment de l'évaluation.

³⁶ Il s'agit de ressources internes (connaissances, habiletés, attitudes, stratégies, etc.) et de ressources externes (équipement, matériel, outils technologiques, sources de référence, etc.).

³⁷ Le champ d'application précise les limites de la compétence, le cas échéant. Il indique si la compétence s'applique à une ou à plusieurs tâches, à une ou à plusieurs professions, à un ou à plusieurs domaines, etc.

La description de l'évaluation

La description de l'évaluation présente un scénario d'évaluation qui répond aux critères recommandés par l'équipe de production. Au besoin, le comité de rédaction pourrait la compléter pour déterminer la ou les tâches que l'élève devrait accomplir.

Ainsi, pour la démonstration de la compétence « Effectuer des mises en pages simples pour des imprimés » du programme *Infographie* (DEP 5344), le scénario d'évaluation pourrait être complété par le comité de rédaction de la façon suivante :

Tâche : Effectuer le montage infographique d'un dépliant en trois couleurs.

Remettre aux candidats :

- un cahier des charges indiquant les consignes sur le travail à faire : client, format du dépliant, couleurs, paramètres de recouvrement, linéature d'impression, etc.;
- une maquette de présentation sommaire correspondant au format réel de la mise en pages à réaliser. L'élève doit faire des choix typographiques, établir une grille de base pour effectuer un montage infographique et définir la position des couleurs;
- un dossier informatique incluant un texte annoté de corrections à apporter ainsi que des images monochromes ou bichromes sur support informatique.

Le comité de rédaction devrait alors s'assurer que le choix des éléments de la compétence et des critères de performance complémentaires est cohérent entre le scénario d'évaluation final et les aspects essentiels évalués.

4.2. Choix des éléments de la compétence complémentaires

Il est possible de déterminer des éléments de la compétence complémentaires aux spécifications recommandées par le Ministère. Ils sont alors tirés du programme d'études, sans modification.

Avant d'ajouter des éléments de la compétence complémentaires, il faut se demander si leur évaluation est essentielle à la démonstration de la compétence. Pour effectuer des choix pertinents, il est important de prendre en compte les aspects suivants :

- l'ampleur de la compétence;
- la séquence et l'intégration des apprentissages;
- les besoins régionaux et les besoins spécifiques d'un sous-secteur.

L'ampleur de la compétence

L'ampleur de la compétence correspond à la complexité de la tâche ou de l'activité à laquelle elle se rattache. Elle peut être repérée par l'énoncé de la compétence et les éléments de celle-ci.

L'énoncé de la compétence

Parfois, l'énoncé de la compétence comprend de l'information qui permet de déterminer ses aspects essentiels. Par exemple, la compétence « Effectuer la réparation et l'entretien de directions » du

programme *Mécanique d'engins de chantier* (DEP 5331) comprend deux aspects essentiels : la réparation et l'entretien. Comme l'activité liée à la réparation est plus complexe que celle qui est liée à l'entretien, il est possible que l'équipe de production n'ait conservé que celle-ci comme aspect essentiel. Dans ce cas, il s'agit pour le comité de rédaction de se demander s'il est nécessaire d'évaluer aussi l'entretien³⁸.

Parfois, l'énoncé de la compétence comprend plus d'un résultat. Par exemple, la compétence « Procéder à la fabrication d'un mobilier commercial, industriel ou institutionnel » du programme *Ébénisterie* (DEP 5352) présente trois types de mobilier. Dans une telle situation, il est possible que l'équipe de production n'ait recommandé d'évaluer qu'un de ces types de mobilier étant donné que la fabrication du mobilier le plus complexe pourrait être suffisante, pour ne pas allonger indûment la durée de l'évaluation. Dans ce cas, il s'agit pour le comité de rédaction de se demander s'il est nécessaire d'évaluer d'autres types de mobilier.

Les éléments de la compétence

L'ampleur de la compétence peut aussi être déterminée par l'analyse des éléments de la compétence, surtout si ceux-ci sont rédigés selon des résultats à atteindre³⁹. Dans un tel cas, le choix des éléments à retenir pour l'évaluation aux fins de la sanction peut être influencé par le degré de difficulté des éléments de la compétence, les plus complexes étant préférés aux plus simples.

Un premier exemple pour la compétence « Informer la cliente ou le client sur les produits cosmétiques », tirée du programme *Esthétique* (DEP 5339), permet de visualiser les choix de l'équipe de production en ce qui a trait à la détermination des aspects essentiels pour les éléments de la compétence en fonction des résultats à atteindre :

- cerner les besoins et les attentes de la cliente ou du client (retenu);
- fournir des explications sur les produits destinés aux soins du visage, du cou et du décolleté (retenu);
- fournir des explications sur les produits destinés aux soins des mains (non retenu);
- fournir des explications sur les produits destinés aux soins des pieds (non retenu);
- fournir des explications sur les produits de maquillage (retenu);
- fournir des explications sur les produits d'épilation (non retenu);
- fournir des explications sur les produits complémentaires en matière de soins esthétiques (non retenu).

Dans ce cas, le comité de rédaction pourrait se demander s'il est pertinent et faisable de retenir un élément de compétence complémentaire. En effet, comme l'évaluation se déroule en présence d'une

³⁸ En aide à l'apprentissage, tous les éléments de la compétence et les critères de performance auront été évalués.

³⁹ Les compétences traduites en comportement peuvent être décrites de deux façons différentes dans les programmes d'études : selon le déroulement de la tâche à exécuter ou en fonction du résultat à atteindre. Ministère de l'Éducation, *Élaboration des programmes d'études professionnelles – Guide de conception et de production d'un programme*, 2004, p. 32-33.

cliente ou d'un client selon différents besoins et qu'un seul élève peut être observé à la fois, il y a lieu de s'interroger sur la faisabilité.

Un deuxième exemple pour la compétence « Assurer le service à la clientèle », tirée du programme *Secrétariat* (DEP 5357), permet de visualiser les choix de l'équipe de production en ce qui a trait à la détermination des aspects essentiels pour les éléments de la compétence en fonction des résultats à atteindre :

- accueillir une cliente ou un client en personne (non retenu);
- traiter les appels téléphoniques (non retenu);
- traiter les messages électroniques (retenu);
- faire le suivi des rendez-vous (retenu);
- assurer le suivi des demandes de documents (retenu);
- traiter des situations particulières (retenu).

Dans ce cas, le comité de rédaction pourrait se demander s'il est pertinent de retenir les éléments « Accueillir une cliente ou un client en personne » et « Traiter les appels téléphoniques » ou s'il ne pourrait pas plutôt les évaluer à l'intérieur de l'élément « Traiter des situations particulières ».

Il est à noter que certains éléments de la compétence comprennent parfois des « sous-éléments⁴⁰ ». Dans ces situations, le comité de rédaction devra les inscrire dans les spécifications, sans modification, et déterminer les aspects essentiels selon les mêmes règles. Toutefois, il sera nécessaire de préciser et d'expliquer les choix effectués lors de la rédaction de la tâche dans la description de l'évaluation.

Par exemple, la compétence « Effectuer des opérations liées au contrôle d'une installation de chauffage », tirée du programme *Mécanique de machines fixes* (DEP 5359), présente, pour l'élément « Consigner, au cours de tournées périodiques, les paramètres de fonctionnement de l'installation de chauffage », les sous-éléments suivants :

- au gaz;
- ou à l'huile;
- ou électrique;
- ou à la biomasse.

Dans ce cas, si cet élément de la compétence est retenu, le libellé exact sera repris, y compris les sous-éléments. Toutefois, la description de l'évaluation devra préciser le ou les types d'installations de chauffage possibles pour l'évaluation.

D'autres compétences présentent des sous-critères de performance. Par exemple, la compétence « Recevoir la cliente ou le client pour une consultation en vue de l'examen de la peau », tirée du

⁴⁰ Les « sous-éléments » sont habituellement précédés d'un tiret ou d'une puce et placés sous les éléments de la compétence.

programme *Esthétique* (DEP 5339), présente, pour le critère de performance « Relevé complet de l'information nécessaire concernant la cliente ou le client », les sous-critères suivants :

- coordonnées;
- historique médical et état de santé général;
- prise de médicaments;
- habitudes de vie;
- habitudes en matière de soins personnels;
- utilisation de produits à domicile.

Dans ce cas, le libellé exact du critère sera repris, mais, pour éviter toute confusion, seuls les sous-critères retenus pour l'évaluation figureront dans les spécifications. Par contre, les sous-critères pourraient devenir des éléments d'observation dans la fiche d'évaluation.

La séquence et l'intégration des apprentissages

La détermination des aspects essentiels de la compétence doit tenir compte de la séquence et de l'intégration des apprentissages.

La séquence des apprentissages

La position de la compétence dans le programme d'études et, par conséquent, la séquence des apprentissages peuvent faciliter la détermination des aspects essentiels.

L'exemple suivant montre les éléments qui ont été retenus par l'équipe de production pour la compétence « Effectuer le soufflage de murs et de cloisons », qui se situe en sixième position et qui est la première compétence particulière dans le programme *Pose de systèmes intérieurs* (DEP 5350) :

- planifier le travail (non retenu);
- participer à la mobilisation du chantier (non retenu);
- construire la structure du soufflage (retenu);
- installer le gypse ou les lattis (retenu);
- effectuer la finition (non retenu);
- participer à la démobilisation du chantier (non retenu).

Le comité de rédaction pourrait retenir l'élément « Planifier le travail » si l'intention d'évaluation était liée à l'acquisition d'une méthode de travail par l'élève⁴¹ puisque cette méthode sera réinvestie par la suite dans les autres compétences particulières, où les aspects essentiels seront axés davantage sur la réalisation d'un produit spécifique au métier.

⁴¹ Le tableau d'analyse globale des compétences générales et du processus de travail guide le choix des éléments de la compétence complémentaires et des étapes du processus de travail à évaluer.

L'intégration des apprentissages

La détermination des aspects essentiels de la compétence doit aussi tenir compte de l'intégration des apprentissages pendant la formation. En effet, le comité de rédaction pourrait retenir un élément de la compétence complémentaire si l'intention d'évaluation était liée à l'application de savoirs déjà vus dans des compétences précédentes et jugés essentiels à l'exercice du métier.

Par exemple, dans la matrice des compétences du programme *Secrétariat* (DEP 5357), les cercles noircis indiquent que les apprentissages liés aux compétences générales « Réviser l'orthographe et la grammaire de textes en français » (2), « Effectuer le traitement des textes » (3), « Assurer la qualité du français écrit » (4), « Effectuer la gestion documentaire » (6) et « Produire des feuilles de calcul » (7) sont intégrés dans la compétence particulière « Concevoir des présentations » (8) de façon que les élèves intègrent des apprentissages effectués.

Dans le programme d'études, ces compétences générales sont prises en considération dans les éléments de la compétence particulière par un critère de performance. Ainsi :

- « Vérifier la qualité du travail » est mis en relation avec les critères « Respect des codes orthographique et grammatical » et « Absence de fautes de saisie »;
- « Effectuer la gestion documentaire » est mis en relation avec le critère « Respect des règles relatives à la confidentialité de l'information, aux informations et aux cessions des droits »;
- « Effectuer le traitement des textes » et « Produire des feuilles de calcul » sont mis en relation avec le critère « Utilisation appropriée des technologies ».

Dans ces cas, le comité de rédaction pourrait se demander s'il est pertinent de réinvestir certains aspects de ces apprentissages dans d'autres compétences.

Certaines compétences des programmes d'études prennent la forme de « compétences intégratives », c'est-à-dire qu'elles regroupent d'autres compétences en incorporant un certain nombre d'éléments de ces dernières de telle sorte que leur atteinte ou leur maîtrise nécessite un transfert de haut niveau. L'évaluation pourrait alors revêtir un caractère synthèse sous la forme d'une tâche complexe représentative des apprentissages effectués au cours de la formation et qui simule une situation réelle de travail.

Par exemple, dans la matrice des compétences du programme *Esthétique* (DEP 5339), les cercles noircis indiquent que la compétence particulière « Concevoir et appliquer des programmes de soins esthétiques » (17) est formulée de façon que les élèves intègrent des apprentissages liés aux compétences générales « Prévenir les risques d'atteinte à la santé et à la sécurité en esthétique » (2), « Faire des constats relatifs à l'aspect de la peau et de ses annexes » (3), « Interagir en contexte professionnel » (4), « Recevoir la cliente ou le client pour une consultation en vue de l'examen de la peau » (5), « Informer la cliente ou le client sur les produits cosmétiques » (7), « Effectuer des activités à caractère administratif » (11) et « Vendre et promouvoir des services et des produits en soins esthétiques » (12).

Le choix des éléments de la compétence complémentaires devrait permettre la mobilisation d'un ensemble de ressources internes et de ressources externes qui permettraient à l'élève de concevoir et

d'appliquer un programme de soins esthétiques à partir des besoins prioritaires d'une cliente ou d'un client et en effectuant l'ensemble du processus de travail.

Les besoins régionaux et les besoins spécifiques d'un sous-secteur

L'ajout d'éléments de la compétence complémentaires permet de répondre aux besoins régionaux des employeurs ou de prendre en compte des besoins spécifiques d'un sous-secteur. Par exemple, pour la compétence « Effectuer la réparation et l'entretien de systèmes d'admission, d'alimentation et d'échappement », tirée du programme *Mécanique de véhicules de loisir et d'équipement léger* (DEP 5367), l'évaluation pourrait s'effectuer avec un véhicule terrestre ou une embarcation de plaisance, selon les besoins régionaux (par exemple, pour une région à vocation touristique comportant plusieurs plans d'eau).

Il va sans dire que, si des éléments de la compétence sont ajoutés, des critères de performance complémentaires devront aussi être sélectionnés.

4.3. Choix des critères de performance complémentaires

Il est possible de déterminer des critères de performance complémentaires aux spécifications recommandées⁴² par le Ministère. Ils sont alors tirés du programme d'études, sans modification. Ils sont choisis parmi les critères qui accompagnent chacun des éléments de la compétence⁴³ et les critères pour l'ensemble de la compétence. Lorsque des critères de performance se trouvent sous la rubrique « Et pour l'ensemble de la compétence », l'énoncé de la compétence est repris à la fin des spécifications et est précédé du symbole (>>).

Avant d'ajouter des critères de performance complémentaires, il faut se demander si leur évaluation est essentielle à la démonstration de la compétence. Pour effectuer des choix pertinents, il est important de prendre en compte les aspects suivants :

- la séquence et l'intégration des apprentissages;
- l'indépendance des critères;
- le niveau taxonomique des critères;
- le niveau d'exigence des critères.

La séquence et l'intégration des apprentissages

Certains critères de performance sont présents dans plusieurs compétences. Pour éviter une surévaluation, il est important de tenir compte de la position de la compétence⁴⁴ dans la formation.

Le tableau d'analyse globale des critères pour l'ensemble de la compétence s'avère aussi un outil utile permettant de déterminer pour quelle compétence il est nécessaire d'évaluer un critère⁴⁵.

⁴² Voir la section 3.1, « Détermination des aspects essentiels de la compétence ».

⁴³ Voir la section 4.2, « Choix des éléments de la compétence complémentaires » pour les critères de performance qui comprennent des sous-critères.

⁴⁴ Voir la section 2.1, « Détermination des aspects essentiels de la compétence ».

⁴⁵ Voir la section 4.1, « Analyse du programme d'études et du cadre d'évaluation des apprentissages fourni par le Ministère ».

L'indépendance des critères

Une des qualités principales des critères est leur indépendance les uns des autres. Cette indépendance est importante et permet d'éviter de pénaliser un élève à plusieurs reprises pour une même erreur. Par exemple, la non-réussite au premier critère d'évaluation, « Calculs précis des quantités », pourrait entraîner la non-réussite à un ou à plusieurs autres critères, entraînant ainsi l'échec à l'épreuve.

L'indépendance des critères est aussi importante pour éviter la double évaluation. Par exemple, le critère « Installation de l'équipement et des accessoires conforme au code de sécurité » amènerait une double évaluation étant donné la présence de la règle de verdict « Respect des règles de santé et de sécurité au travail ».

Le niveau taxonomique des critères

Les critères de performance sont généralement formulés à l'aide de noms et d'adjectifs⁴⁶. Ils définissent les exigences qui permettront de juger de l'atteinte des éléments de la compétence et, par le fait même, de la compétence elle-même. Le choix des verbes de l'énoncé de la compétence et des éléments de celle-ci est effectué en fonction de taxonomies⁴⁷ reconnues (domaines cognitif, psychomoteur et affectif, par exemple).

Aux fins de la sanction, pour respecter le caractère multidimensionnel d'une compétence, l'élève devrait être placé dans une situation d'évaluation qui se rapproche le plus possible du contexte réel de travail. Ainsi, il serait judicieux d'éviter le plus possible les éléments de la compétence et les critères qui font appel à des niveaux taxonomiques exclusivement réservés aux connaissances⁴⁸.

Si l'on prenait comme exemple la taxonomie de Bloom révisée par Anderson, les critères retenus devraient correspondre à l'un des niveaux suivants :

- appliquer, c'est-à-dire l'utilisation de savoirs dans des cas particuliers et concrets (exemples : calcul, choix ou utilisation);
- analyser, c'est-à-dire la séparation d'un tout en ses éléments ou parties constituantes, de manière, entre autres, à en éclaircir la hiérarchie et les rapports (exemples : analyse, diagnostic ou recherche);
- évaluer, c'est-à-dire l'estimation par l'application de critères (exemples : évaluation ou estimation);
- créer, c'est-à-dire la conception d'une méthode, d'une idée ou d'un produit original (exemples : conception ou proposition).

L'exemple suivant (tableau XIII), tiré du programme *Ébénisterie* (DEP 5352), permet de visualiser les choix de l'équipe de production en ce qui a trait à la détermination des aspects essentiels par l'analyse

⁴⁶ Ministère de l'Éducation, *Élaboration des programmes d'études professionnelles – Guide de conception et de production d'un programme*, 2004, p. 33.

⁴⁷ Ministère de l'Éducation, *Élaboration des programmes d'études professionnelles – Guide de conception et de production d'un programme*, 2004, p. 12-13.

⁴⁸ Voir la section 1.3, « L'évaluation dans un contexte d'approche par compétences ».

des critères de performance, des niveaux taxonomiques et des résultats attendus au regard de la compétence « Fabriquer un meuble droit en bois massif ».

Tableau XIII
Choix des critères de performance complémentaires
Exemple – Ébénisterie (DEP 5352)

Énoncé de la compétence

Fabriquer un meuble droit en bois massif.

Éléments de la compétence et critères de performance du programme d'études

- 1 Prendre connaissance du travail à effectuer.
 - Vérification appropriée de la liste de débit et du plan.
 - Sélection judicieuse des feuilles.
 - Disponibilité des matériaux et de l'équipement.

- 2 Mettre en place les mesures de sécurité nécessaires.
 - Relevé approprié des risques potentiels et de leurs effets sur la santé et la sécurité.
 - Détermination des moyens de protection.
 - Vérification et installation consciencieuses de l'équipement de protection sur les machines.

- 3 Préparer les matériaux, l'équipement et les gabarits.
 - Choix judicieux des matériaux d'après la liste de débit.
 - Réglage approprié des machines-outils.
 - Montage consciencieux des outils de coupe, des guides et des accessoires de sécurité.
 - Fabrication de gabarits exacts et appropriés.

- 4 Façonner les pièces de bois.
 - Exécution d'un essai concluant avec les gabarits.
 - Exécution méthodique des diverses opérations.
 - Utilisation correcte des techniques.
 - Contrôle minutieux de la qualité et de la conformité des pièces.

- 5 Effectuer la mise en teinte.
 - Uniformité du ponçage.
 - Dépoussiérage soigné.
 - Application appropriée du produit de mise en teinte.

Éléments de la compétence et critères de performance du cadre pour l'évaluation des apprentissages

- Non retenu.
-
- Non retenu.
-
- Non retenu.
-
- 4 Façonner les pièces de bois.
 - Utilisation correcte des techniques.

 - 5 Effectuer la mise en teinte.
 - Uniformité du ponçage.

Éléments de la compétence et critères de performance du programme d'études

- 6 Assembler le meuble.
- Vérification appropriée des pièces avant l'assemblage.
 - Respect des particularités d'installation de la quincaillerie propre au bois massif.
 - Utilisation des techniques appropriées aux modes d'assemblage.
 - Ajustements appropriés pour la mobilité des pièces.
- 7 S'assurer de la qualité du meuble.
- Exactitude des mesures.
 - Conformité du produit avec le plan et les exigences de qualité.
 - Nettoyage final approprié.
 - Préparation appropriée du meuble en vue de la finition.
- 8 Entretien l'aire de travail et l'équipement.
- Aire de travail propre et bien rangée.
 - Entretien pertinent de l'équipement.
 - Élimination ou récupération des déchets selon les directives.

Éléments de la compétence et critères de performance du cadre pour l'évaluation des apprentissages

- 6 Assembler le meuble.
- Utilisation des techniques appropriées aux modes d'assemblage.
- 7 S'assurer de la qualité du meuble.
- Conformité du produit avec le plan et les exigences de qualité.
- Non retenu.

Dans cet exemple, il serait souhaitable que le comité de rédaction n'ajoute pas de critères qui font appel à des connaissances préalables, mais qu'il porte plutôt son choix sur des critères qui permettent de voir l'élève en action.

Le niveau d'exigence des critères

Les niveaux d'exigence se définissent en fonction de la « difficulté » ou de la « complexité » liée à la fabrication ou à l'assemblage d'un produit, au type de service à rendre, à l'application (ou au respect) d'une démarche ou à une décision à prendre. Ils se repèrent par les qualificatifs et certains substantifs utilisés dans la formulation des critères de performance⁴⁹.

Certains critères de performance renvoient à des niveaux d'exigence plus élevés que d'autres. Par exemple, le critère « Fonctionnement optimal du moteur » renvoie à une exigence plus élevée que « Fonctionnement normal du moteur ». En effet, le terme « optimal » signifie « qui représente l'optimum; qui est le meilleur possible », alors que le terme « normal » signifie « qui n'a rien d'exceptionnel, courant, habituel ».

Enfin, des qualificatifs prêtent davantage à une interprétation non univoque et peuvent mener à une certaine subjectivité selon l'interprétation qui en est faite. Par exemple, les qualificatifs « attentif » et « consciencieux » seraient à éviter aux fins de la sanction.

⁴⁹ Voir la section 2.1, « Détermination des aspects essentiels de la compétence » et l'annexe 2.

Le choix des critères de performance : pièges à éviter

La liste suivante présente quelques pièges à éviter lors du choix des critères de performance complémentaires pour l'évaluation des compétences traduites en comportement :

- surévaluation⁵⁰ : trop grand nombre de critères ou évaluation répétitive de certains critères d'une compétence à l'autre;
- double évaluation d'un même critère pour une compétence;
- sélection d'un critère lié à la gestion de classe (exemple : rangement correct de l'équipement et du matériel);
- sélection de certains critères à tendance subjective ou difficilement mesurables (exemples : *attentif, manifestation, souci, présence, raisonnable*);
- libellé trop spécifique (nom du logiciel, nom de l'appareil et modèle précis) entraînant rapidement la désuétude de l'instrument d'évaluation;
- nombre d'observations élevé, ce qui contribue à une évaluation trop longue.

4.4. Attribution de la pondération aux critères de performance

La distribution des points entre les critères doit être établie de façon à cibler les aspects essentiels de la compétence et à les rendre incontournables pour la réussite de l'épreuve⁵¹. 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.

Rappelons que la notation est dichotomique; elle ne peut pas être décomposée. L'élève se voit attribuer la totalité des points liés à un critère ou aucun point, ce qui permet de trancher entre le succès et l'échec et d'établir un verdict clair.

Une pondération est fixée pour chacun des critères de la façon suivante :

- multiples de 5 pour un total de 100 points;
- variation entre 10 et 25 points;
- présence au moins d'un critère discriminant.

Tous les critères n'ont pas la même importance. Ainsi, un « critère discriminant », qui s'avère incontournable pour l'exécution d'une tâche, devrait faire l'objet d'une pondération plus importante pour permettre de trancher entre le succès et l'échec⁵². Cette pondération peut mener directement à l'échec ou laisser une marge de manœuvre selon la position de la compétence dans le programme d'études, sa complexité et son importance dans la profession.

⁵⁰ Voir la section 4.1, « Analyse du programme d'études et du cadre d'évaluation des apprentissages fourni par le Ministère », particulièrement les sections portant sur l'élaboration des tableaux d'analyse globale par l'établissement.

⁵¹ On doit éviter d'attribuer dix points à chacun des critères d'une même compétence puisque, de cette manière, les aspects essentiels ne sont pas ciblés.

⁵² Voir la section 4.5, « Détermination du seuil de réussite ».

La progression des apprentissages devrait être prise en compte lors de la détermination de la pondération. Un même critère peut être évalué plus d'une fois pour des compétences différentes selon son importance dans la profession ou sa complexité. La pondération devrait alors être fixée en tenant compte de la position de la compétence dans le programme d'études et augmenter au fur et à mesure de son évaluation au fil des compétences. L'inverse serait plutôt contraire à l'approche par compétences.

Dans le premier exemple (tableau XIV), la compétence particulière « Fabriquer un meuble droit en bois massif », située en dixième position dans le programme *Ébénisterie* (DEP 5352), permet de reconnaître les choix de l'équipe de production en ce qui a trait à la détermination d'un critère discriminant. En effet, le critère « Conformité du produit avec le plan et les exigences de qualité » a été reconnu comme essentiel pour la reconnaissance de la compétence. La non-réussite à ce critère devrait entraîner automatiquement l'échec à l'épreuve⁵³.

Le deuxième exemple (tableau XV) illustre les choix (zones grisées) des éléments de la compétence et des critères de performance complémentaires ainsi que la détermination de la pondération liée aux critères qui aurait pu être effectuée par le comité de rédaction à partir des spécifications recommandées par le Ministère :

- Les éléments de la compétence et les critères de performance recommandés par le Ministère ont tous été conservés.
- Les éléments « Prendre connaissance du travail à effectuer » et « Préparer les matériaux, l'équipement et les gabarits » ainsi que des critères de performance complémentaires ont été ajoutés afin de vérifier la méthodologie de travail chez l'élève. Une pondération a été fixée.
- La pondération des critères de performance « Uniformité du ponçage » et « Utilisation des techniques appropriées aux modes d'assemblage » a été revue à la hausse (20 points au lieu de 15) comme exigence du métier. La détermination du seuil de réussite pourrait permettre une marge d'erreur qui ne mènerait pas directement l'élève à l'échec puisqu'il est en début de formation⁵⁴.
- La règle de verdict a été déterminée par l'équipe de production du Ministère.

Selon l'importance d'une compétence dans le programme d'études ou dans l'exercice d'une profession, il pourrait y avoir plus d'un critère discriminant.

⁵³ Voir la section 4.5, « Détermination du seuil de réussite ».

⁵⁴ Voir la section 2.1, « Détermination des aspects essentiels de la compétence » et l'annexe 2.

Tableau XIV
Détermination de la pondération liée aux critères
de performance retenus par le Ministère
Exemple – Ébénisterie (DEP 5352)

Énoncé de la compétence

Fabriquer un meuble droit en bois massif.

Spécifications

Les critères de performance suivants et les pondérations qui leur sont associées devraient compter pour au moins 70 points sur 100 dans l'évaluation.

	Pondération recommandée
4 Façonner les pièces de bois.	
• Utilisation correcte des techniques.	15
5 Effectuer la mise en teinte.	
• Uniformité du ponçage.	15
6 Assembler le meuble.	
• Utilisation des techniques appropriées aux modes d'assemblage.	15
7 S'assurer de la qualité du meuble.	
• Conformité du produit avec le plan et les exigences de qualité.	25

Règle de verdict

Application constante des règles en matière de santé et de sécurité au travail.

Tableau XV
Détermination de la pondération liée aux critères de performance par l'établissement
Exemple – Ébénisterie (DEP 5352)

Énoncé de la compétence

Fabriquer un meuble droit en bois massif.

Spécifications

	Pondération
1 Prendre connaissance du travail à effectuer.	
• Interprétation correcte du plan.	10
2 Préparer les matériaux, l'équipement et les gabarits.	
• Choix judicieux des matériaux d'après la liste de débit.	10
4 Façonner les pièces de bois.	
• Utilisation correcte des techniques.	15
5 Effectuer la mise en teinte.	
• Uniformité du ponçage.	20
6 Assembler le meuble.	
• Utilisation des techniques appropriées aux modes d'assemblage.	20
7 S'assurer de la qualité du meuble.	
• Conformité du produit avec le plan et les exigences de qualité.	25

Règle de verdict

Application constante des règles en matière de santé et de sécurité au travail.

4.5. Détermination du seuil de réussite

La définition et les caractéristiques du seuil de réussite

Le seuil de réussite indique une pondération, par exemple 80 points sur 100, que l'élève doit atteindre pour attester l'acquisition de la compétence. Il est déterminé pour chacune des compétences compte tenu de la complexité de la tâche et de l'importance relative des critères.

L'évaluation d'une compétence ne peut se faire en comparant les résultats des élèves entre eux, mais uniquement en jugeant de la conformité des résultats d'un élève en fonction des critères d'évaluation déterminés dans les spécifications (interprétation critérielle). L'élève obtient ou non les points attribués à chacun des critères (notation dichotomique). C'est le cumul des réussites aux différents 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.

Un seuil de réussite pour une compétence

Selon la logique de l'approche par compétences, l'évaluation est multidimensionnelle⁵⁵. On doit considérer la compétence comme un tout et non comme une somme d'éléments. Un seul seuil de réussite doit donc être établi pour la compétence.

La détermination du seuil de réussite pourrait 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 une pondération n'ayant aucune signification.

La détermination du seuil de réussite

Une fois la pondération établie pour chaque critère, il convient de fixer, pour chaque compétence, un seuil de réussite. Ce seuil doit être suffisamment discriminant pour permettre de trancher quant au succès ou à l'échec et assurer ainsi la validité de l'évaluation.

Le seuil de réussite est exprimé de la façon suivante :

- multiples de 5 sur une possibilité de 100 points;
- variation entre 75 et 85 points.

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 discriminant et auquel 20 points ont été attribués. Si l'on souhaite que ce critère soit déterminant pour la reconnaissance de la compétence, le seuil de réussite devra être fixé à 85 points⁵⁶. Ainsi, si l'élève échoue à ce critère, il échoue à l'épreuve également. Par contre, si l'on considère ce critère comme très important, mais ne devant pas mener directement à l'échec, le seuil de réussite devrait être fixé à 80 points. L'élève perdra les points pour ce critère, mais n'échouera pas à l'épreuve s'il satisfait aux autres critères.

Le seuil de réussite (tableau XVI) pour la compétence particulière « Fabriquer un meuble droit en bois massif », située en dixième position dans le programme *Ébénisterie* (DEP 5352), a été fixé en fonction du critère discriminant de 25 points, qui doit être réussi pour qu'on puisse trancher entre le succès et l'échec.

⁵⁵ Voir la section 1.1, « Les qualités, les valeurs et les fondements de l'évaluation ».

⁵⁶ La détermination d'une pondération de 25 points pour un critère devrait entraîner l'échec à la compétence, puisqu'il s'agit d'un critère discriminant. Il faut éviter de fixer le seuil de réussite à 75 points ou d'utiliser une tolérance pour éviter la non-réussite à ce critère (voir la section « Les tolérances », p. 58).

Tableau XVI
Détermination du seuil de réussite par l'établissement
Exemple – Ébénisterie (DEP 5352)

Énoncé de la compétence

Fabriquer un meuble droit en bois massif.

Spécifications

	Pondération
1 Prendre connaissance du travail à effectuer.	
• Interprétation correcte du plan.	10
1 Préparer les matériaux, l'équipement et les gabarits.	
• Choix judicieux des matériaux d'après la liste de débit.	10
2 Façonner les pièces de bois.	
• Utilisation correcte des techniques.	15
3 Effectuer la mise en teinte.	
• Uniformité du ponçage.	20
4 Assembler le meuble.	
• Utilisation des techniques appropriées aux modes d'assemblage.	20
5 S'assurer de la qualité du meuble.	
• Conformité du produit avec le plan et les exigences de qualité.	25

Règle de verdict

Application constante des règles en matière de santé et de sécurité au travail.

Seuil de réussite : 80 points sur 100

Les volets d'une épreuve

Même si les spécifications ne comportent qu'un seuil de réussite, il est possible de diviser une épreuve en sections. Le terme « volet » sera alors privilégié pour désigner ces sections qui visent des tâches distinctes et indépendantes pouvant se dérouler ou non lors d'une même séance d'évaluation et selon l'ordre déterminé par l'examineur. En cas d'échec, l'élève reprend le ou les volets auxquels il a perdu des points. Une seule fiche d'évaluation est produite.

Par exemple, pour la compétence « Effectuer la mise en place des potages » du programme *Cuisine* (DEP 5311), l'épreuve pratique pourrait comporter deux volets distincts et indépendants dont le seuil de réussite serait de 80 points :

- réalisation d'un potage taillé (volet 1);
- réalisation d'un potage passé (volet 2).

En cas d'échec, l'élève reprendrait le ou les volets auxquels il a perdu des points.

Les pièges à éviter

- Diviser l'épreuve en plus de deux volets, car il devient difficile alors de trancher entre le succès et l'échec;
- répartir de façon non équivalente les points entre les volets, par exemple un premier volet de 30 points et un deuxième de 70 points;
- partager un critère entre deux volets. En cas d'échec, la reprise portera alors sur les deux volets puisque les points du critère non réussi auront été perdus dans chacun des volets.

4.6. Conception et production des fiches d'évaluation

Dans un souci de cohérence et de rigueur en évaluation, il est nécessaire que les enseignants puissent se référer à des balises claires pour appuyer leurs décisions pédagogiques. Pour ce faire, la fiche d'évaluation reprend intégralement les spécifications et comprend :

- les éléments de la compétence retenus;
- les critères d'évaluation et la pondération qui leur est associée;
- le seuil de réussite;
- la ou les règles de verdict⁵⁷, le cas échéant.

Pour assurer la fidélité de l'évaluation et une interprétation univoque des critères, des éléments d'observation viennent les préciser. La fiche d'évaluation peut aussi faire mention de tolérances en relation avec un critère ou un élément d'observation.

La fiche d'évaluation doit être élaborée en fonction de la tâche demandée. Idéalement, elle est assez générale pour que les éléments d'observation et les tolérances s'appliquent à plusieurs situations d'évaluation ou versions d'une épreuve.

Les éléments d'observation

Même si l'équipe de production d'un programme d'études s'applique à formuler les critères 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 « Découpe et fixation mécanique des larmiers » qui concerne la préparation de la toiture dans le programme *Pose de revêtements de toiture* (DEP 5351), les éléments d'observation pourraient être les suivants :

⁵⁷ Les règles de verdict sont déterminées dans le cadre d'évaluation fourni par le Ministère. Cependant, pour assurer leur interprétation, des précisions pourraient être apportées dans le cahier de l'examineur.

- découpe correcte;
- fixation correcte;
- positionnement adéquat;
- alignement précis;
- façonnage correct des coins.

Les éléments d'observation se présentent sous la forme de brefs énoncés. Pour chacun d'eux, on 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'observation doivent être réussis pour que les points soient accordés au critère. Cette façon de faire exige que le nombre d'éléments d'observation soit limité⁵⁸ 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 des autres, en particulier pour ce qui est des règles de verdict, pour éviter la double évaluation. Prenons, par exemple, dans le programme *Production animale* (DEP 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, l'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 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'examineur soit placé devant un dilemme difficile, dans ce cas-ci une double évaluation. Notons que les éléments d'observation sont établis en fonction des exigences de la tâche décrite dans l'épreuve. Si cette tâche est modifiée dans une autre version de l'épreuve⁵⁹, les éléments d'observation et les tolérances devront être ajustés en fonction de cette dernière.

⁵⁸ Un maximum de cinq éléments d'observation devraient être retenus.

⁵⁹ Les différentes versions d'une épreuve doivent être élaborées à partir des mêmes spécifications et être de niveaux de complexité équivalents.

Les tolérances

Une tolérance se définit comme un « écart maximal entre ce que l'on obtient et qui est jugé acceptable, et ce que l'on visait idéalement⁶⁰ ». L'ajout de tolérances 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.

Les tolérances sont déterminées en fonction des niveaux d'exigence des qualificatifs 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 l'équipe-programme.

Le niveau d'exigence d'un critère peut mener ou non à l'établissement d'une tolérance. Par exemple, le critère « Respect des règles de santé et de sécurité au travail » ne devrait mener à aucune tolérance puisqu'il est de niveau très élevé. Dans ce cas, il s'agira d'une règle de verdict.

Quant au qualificatif « exact », il est de niveau élevé. Dans certains cas, il pourrait mener à une tolérance. Par exemple, dans le programme *Charpenterie-menuiserie* (DEP 5319), une tolérance pourrait être acceptable pour le critère « Calcul exact des quantités » de la compétence « Fabriquer et installer l'ameublement et les accessoires de finition ». Par contre, le programme *Santé, assistance et soins infirmiers* (DEP 5325) ne devrait comporter aucune tolérance en ce qui concerne le critère « Conversions exactes entre les systèmes de mesure » pour l'élément de la compétence « Calculer la dose d'un médicament ou d'une substance » en pharmacothérapie puisqu'une erreur de dosage de médicament pourrait être fatale pour un patient.

L'annexe 2 présente la classification des niveaux d'exigence à associer à certains qualificatifs et substantifs.

Pour éviter toute confusion dans leur interprétation, les tolérances peuvent être formulées de différentes façons, par exemple :

- tolérance : ± 2 mm dans la longueur;
- tolérance : 1 manquement⁶¹;
- tolérance : 2 erreurs.

Une tolérance peut s'appliquer pour un critère ou un élément d'observation. Dans ce cas, la tolérance est indiquée sous l'élément d'observation et non après le critère.

⁶⁰ R. Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Montréal, Guérin, 2005.

⁶¹ Cette formulation est utilisée exclusivement pour l'ensemble des éléments d'observation accompagnés de cases à cocher.

5. Compétence traduite en situation

À partir des cadres d'évaluation des apprentissages produits par le Ministère, les centres de services scolaires et les commissions scolaires :

- déterminent les critères de participation complémentaires aux spécifications recommandées par le Ministère;
- déterminent un seuil de réussite sous la forme de critères à respecter, dont ceux à réussite obligatoire;
- définissent les scénarios et les modalités d'évaluation;
- élaborent les épreuves d'établissement et les fiches d'évaluation;
- procèdent à l'évaluation aux fins de la sanction.

Le tableau XVII résume chacune des composantes des spécifications pour la compétence traduite en situation.

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

Énoncé de la compétence	
Report intégral de l'énoncé de la compétence du programme d'études.	
Plan de mise en situation	Le plan de mise en situation décrit la situation éducative dans laquelle on place l'élève pour lui permettre d'acquérir la compétence visée. Il comporte les moments-clés d'apprentissage en lien avec chacune des trois phases de la compétence : l'information, la réalisation et la synthèse.
Critères de participation	Les critères de participation complémentaires représentent les exigences de participation que l'élève doit respecter en fonction de chacune des trois phases du plan de mise en situation. Ils portent sur la façon d'agir et non sur les résultats à obtenir.
Seuil de réussite	Le seuil de réussite indique le nombre total de critères d'évaluation à respecter, dont les critères à réussite obligatoire, pour que l'on infère que la compétence est acquise.

La compétence traduite en situation présente une démarche d'apprentissage dans laquelle l'élève est placé en vue de développer 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 et sa participation aux activités d'apprentissage qui lui sont proposées pour qu'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 formelle⁶² à partir des critères précisés dans les spécifications. Cependant, un jugement définitif sur un critère ne devrait être porté qu'à la fin de la phase correspondante dans le plan de mise en situation. Le jugement ne devrait pas porter sur la qualité, mais sur la collecte d'une quantité suffisante de données pertinentes par rapport aux sujets à traiter.

5.1. Analyse du programme d'études et du cadre d'évaluation des apprentissages fourni par le Ministère

Comme pour les compétences traduites en comportement, l'analyse du programme d'études et du cadre d'évaluation des apprentissages fourni par le Ministère vise à permettre aux membres du comité de rédaction d'atteindre un consensus sur leur compréhension des compétences traduites en situation de même que sur l'appropriation des choix retenus pour l'évaluation aux fins de la sanction.

5.2. Choix des critères de participation complémentaires

Pour la compétence traduite en situation, les critères de participation décrivent les exigences de participation que l'élève doit respecter pendant l'apprentissage. Ils portent sur la façon d'agir et non sur les résultats à obtenir en fonction de la compétence visée. Les critères de participation sont en lien avec les trois phases du plan de mise en situation, soit :

- l'information;
- la réalisation;
- la synthèse.

Comme ces trois phases constituent des repères pour la collecte d'information sur le cheminement de l'élève et le développement de la compétence, le Ministère a retenu au moins un critère de participation par phase du plan de mise en situation.

Il est possible d'ajouter des critères de participation complémentaires à ceux recommandés par le Ministère pour chacune des phases. Ils sont alors choisis parmi les critères de participation de la compétence, sans modification. Certaines compétences traduites en situation contiennent seulement quelques critères. Dans ce cas, il pourrait arriver que tous les critères soient retenus aux fins de la sanction.

Les pièges à éviter

Voici quelques pièges à éviter lors du choix des critères de participation :

- des critères qui font état d'une performance;
- des critères difficilement observables ou mesurables (par exemple, « consulte avec sérieux les ouvrages de référence »);
- une lourdeur des spécifications contribuant à une évaluation trop longue.

⁶² Voir la section 3.2, « Description de l'évaluation ».

5.3. Détermination du seuil de réussite

Pour les compétences traduites en situation, le seuil de réussite s'exprime par le nombre de critères à respecter en plus des critères à réussite obligatoire⁶³. Il est à noter que le seuil de réussite doit toujours être plus élevé que le nombre de critères à réussite obligatoire. Par exemple, ce seuil pourrait être : réussite de 5 critères sur 6, dont la satisfaction aux exigences des critères d'évaluation 1.1, 2.1 et 6.1.

La détermination des critères d'évaluation à réussite obligatoire

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

L'annexe 5 contient un exemple de spécifications pour une compétence traduite en situation.

5.4. Conception et production des fiches d'évaluation

Pour assurer la cohérence et la rigueur de l'évaluation, il est nécessaire que les enseignants puissent se référer à des balises claires pour appuyer leurs décisions pédagogiques. Pour ce faire, la fiche d'évaluation reprend intégralement les spécifications et comprend :

- la phase du plan de mise en situation;
- les critères retenus;
- des éléments d'observation;
- le jugement (« Oui » ou « Non »);
- le seuil de réussite (nombre de critères à réussir, dont ceux à réussite obligatoire).

Comme le jugement ne devrait pas porter sur la qualité, mais sur la collecte d'une quantité suffisante de données pertinentes par rapport aux sujets à traiter, il est essentiel d'ajouter des éléments d'observation aux critères pour assurer la fidélité de l'évaluation.

Les éléments d'observation

Pour le critère « Recueil des données sur la majorité des sujets à traiter », les éléments d'observation pourraient être les suivants :

- les perspectives d'emploi;
- les conditions de travail;
- les critères d'embauche et la rémunération;
- les possibilités d'avancement et de mutation.

⁶³ Il n'existe aucune règle de verdict pour les compétences traduites en situation.

6. Analyse critique du cadre d'évaluation des apprentissages de l'établissement

6.1. Analyse du cadre d'évaluation des apprentissages

Avant de consulter l'équipe-programme, il semble opportun de vérifier la validité, la fidélité et la faisabilité⁶⁴ du cadre d'évaluation des apprentissages produit par le comité de rédaction.

Par la suite, la présentation du cadre d'évaluation des apprentissages vise à recueillir des avis sur ses éléments constitutifs auprès de l'équipe enseignante qui aura à l'utiliser pour l'élaboration des épreuves.

La rencontre comprend habituellement les points suivants :

- un rappel des orientations du Ministère en matière d'évaluation;
- la présentation des éléments constitutifs du cadre d'évaluation des apprentissages;
- la présentation des principaux éléments de la compétence et des critères retenus pour déterminer les aspects essentiels des compétences;
- la présentation des tableaux d'analyse globale;
- la présentation par compétence du cadre d'évaluation des apprentissages;
- une collecte des avis de l'équipe-programme pour chacune des compétences.

Une fois la rencontre tenue, le comité de rédaction doit prendre des décisions sur les suites à donner. En règle générale, les avis qui ont fait l'objet d'un consensus ou qui touchent à la faisabilité de l'évaluation devraient être respectés.

Après la consultation, le cadre d'évaluation des apprentissages devrait alors servir à l'élaboration des épreuves d'établissement puisqu'il est prescrit dans les normes et modalités d'évaluation de l'établissement⁶⁵.

Les grilles des tableaux XVIII à XXI présentent un certain nombre d'énoncés qui peuvent aider les membres du comité de rédaction à porter un regard critique sur leur travail. Ainsi, une réponse affirmative à chacun de ces énoncés est le résultat recherché.

⁶⁴ Voir la section 1.1, « Les qualités, les valeurs et les fondements de l'évaluation ».

⁶⁵ Voir le chapitre 7, « Normes et modalités d'évaluation des apprentissages ».

Tableau XVIII

Grille d'analyse – Tableaux d'analyse globale

✓

Compétences générales et processus de travail

- Reprend, de haut en bas de l'axe vertical, les énoncés des compétences particulières.
- Reprend, de gauche à droite de l'axe horizontal, les énoncés des compétences générales et, le cas échéant, les étapes du processus de travail.
- Indique par le symbole (■) que les liens appliqués dans la matrice des compétences sont retenus aux fins d'évaluation par le comité de rédaction.
- Indique par un « X » que le lien appliqué dans la matrice des compétences n'est pas retenu aux fins d'évaluation par le comité de rédaction.

Critères pour l'ensemble de la compétence

- Reprend, de haut en bas de l'axe vertical, les énoncés des compétences générales et particulières⁶⁶.
- Reprend, de gauche à droite de l'axe horizontal, les critères pour l'ensemble de la compétence qui se répètent plus d'une fois.
- Indique par le symbole (■) que le critère pour l'ensemble de la compétence est retenu aux fins d'évaluation par le comité de rédaction.
- Indique par un « X » que le critère pour l'ensemble de la compétence n'est pas retenu aux fins d'évaluation par le comité de rédaction.

⁶⁶ Les compétences particulières pourraient être en caractères italiques.

Tableau XIX

Grille d'analyse – Spécifications pour une compétence traduite en comportement

✓

Éléments de la compétence

- Prennent en considération les choix découlant du tableau d'analyse globale des compétences générales et du processus de travail.
- Représentent les aspects essentiels de la compétence (processus) ou les aspects les plus complexes (produit).
- Placent l'élève dans une situation qui se rapproche du marché du travail.
- Sont formulés de façon identique à celle du programme d'études et sont numérotés.
- Sont choisis en fonction de la position de la compétence dans le programme d'études.
- Sont choisis en tenant compte de l'intégration des apprentissages.

Critères d'évaluation

- Sont choisis parmi les critères de performance associés aux éléments de la compétence retenus ou inscrits sous la rubrique « Et pour l'ensemble de la compétence ».
- Reprennent l'énoncé de la compétence pour les critères inscrits sous la rubrique « Et pour l'ensemble de la compétence », le cas échéant.
- Prennent en considération les choix découlant du tableau d'analyse globale des critères pour l'ensemble de la compétence.
- Sont pertinents compte tenu de l'énoncé de la compétence (niveau taxonomique).
- Sont indépendants (la non-réussite à un critère n'entraîne pas la non-réussite à un autre critère).
- Évitent la double évaluation (même contenu évalué à deux reprises pour une même compétence, par exemple le critère d'évaluation et la règle de verdict).
- Évitent la surévaluation (évaluation d'un même critère pour plusieurs compétences).
- Ne sont pas visés par une règle de verdict.
- Sont observables et mesurables.
- Sont numérotés.

Pondération

- Reflète l'importance relative des critères les uns par rapport aux autres.
- Prend en compte la progression des apprentissages.
- Est présentée en multiples de 5 pour un total de 100 points.
- Varie entre 10 et 25 points.
- Détermine au moins un critère discriminant jugé essentiel à l'exercice du métier.

Seuil de réussite

- Permet de trancher entre le succès et l'échec.
- Est fixé en fonction de la pondération des critères et des exigences de la profession.
- Est unique même si l'épreuve est constituée de volets.
- Varie entre 75 et 85 points sur une possibilité de 100 points.

Règle de verdict

- Reprend le libellé exact des règles de verdict déterminées par le Ministère, le cas échéant.

Tableau XX
Grille d'analyse – Fiche d'évaluation pour une compétence traduite en comportement

	✓
<ul style="list-style-type: none"> • Reprend les éléments de la compétence retenus, les critères d'évaluation et la pondération qui leur est associée, le seuil de réussite ainsi que la ou les règles de verdict, le cas échéant. 	<input type="radio"/>
Éléments d'observation	
<ul style="list-style-type: none"> • Permettent une interprétation univoque du critère d'évaluation. • Sont en nombre limité (maximum de cinq). • Sont indépendants les uns des autres. • Sont accompagnés d'une case à cocher « Oui » ou « Non ». 	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Tolérances	
<ul style="list-style-type: none"> • Représentent une marge de manœuvre acceptable sur le marché du travail. • Ne servent pas à faire réussir les élèves. • Sont formulées en lien avec le critère d'évaluation ou l'élément d'observation. • Prennent en compte le niveau d'exigence du critère (absence de tolérance pour le niveau très élevé, par exemple). 	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Tableau XXI
Grille d'analyse – Spécifications et fiche d'évaluation pour une compétence traduite en situation

	✓
Critères de participation	
<ul style="list-style-type: none"> • Sont choisis parmi les critères de participation de chacune des phases du plan de mise en situation de la compétence. • Sont formulés de façon identique à celle du programme d'études et sont numérotés. • Sont observables. • Ciblent les critères essentiels pour inférer le développement de la compétence. • Sont indiqués par une case cochée pour ceux à réussite obligatoire. 	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Seuil de réussite	
<ul style="list-style-type: none"> • Permet d'inférer le développement de la compétence. • Fixe le nombre de critères à respecter, dont ceux à réussite obligatoire. • Permet de s'assurer que le nombre de critères à respecter est plus élevé que le nombre de critères à réussite obligatoire. 	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Fiche d'évaluation	
<ul style="list-style-type: none"> • Reprend les éléments de la compétence retenus, les critères d'évaluation et le seuil de réussite. 	<input type="radio"/>
Éléments d'observation	
<ul style="list-style-type: none"> • Permettent une interprétation univoque du critère d'évaluation. • Sont en nombre limité (maximum de cinq). • Sont indépendants les uns des autres. • Sont accompagnés d'une case à cocher « Oui » ou « Non ». 	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

7. Normes et modalités d'évaluation des apprentissages

7.1. Renouvellement de l'encadrement local

Depuis 2016, le ministère de l'Éducation produit des cadres d'évaluation des apprentissages qu'il recommande pour chaque nouveau programme d'études professionnelles.

Conséquemment, les centres de formation professionnelle devraient revoir certaines normes et modalités d'évaluation des apprentissages afin d'assurer la cohérence entre les décisions et les actions en matière d'évaluation et une comparabilité des pratiques évaluatives mises en place par les enseignants d'un même programme d'études.

Conformément à l'article 110.12 de la Loi sur l'instruction publique, il appartient donc aux établissements d'enseignement de prescrire les cadres d'évaluation des apprentissages dans leurs normes et modalités d'évaluation :

Sur proposition des enseignants [...], le directeur du centre :

[...] 3° approuve les normes et modalités d'évaluation des apprentissages de l'élève en tenant compte de ce qui est prévu au régime pédagogique et sous réserve des épreuves que peut imposer le ministre ou la commission scolaire.

Une fois approuvées, les normes et modalités ont un caractère obligatoire, mais peuvent être révisées ou modifiées au besoin.

Une norme devrait prescrire le cadre d'évaluation des apprentissages une fois qu'il a été présenté à l'équipe-programme et approuvé. Quant aux modalités, elles devraient permettre :

- de déterminer les conditions de modification des spécifications (par exemple, former un comité de révision);
- de préciser les conditions relatives à l'évaluation des apprentissages;
- d'orienter les stratégies d'évaluation.

Les principales caractéristiques d'une norme et d'une modalité d'évaluation sont présentées dans le tableau XXII.

Tableau XXII
Caractéristiques d'une norme et d'une modalité d'évaluation⁶⁷

NORME	MODALITÉ
<ul style="list-style-type: none"> • Respecte la Loi sur l'instruction publique et le Régime pédagogique de la formation professionnelle; • a un caractère prescrit; • est en concordance avec le programme d'études; • constitue une référence commune; • résulte d'un consensus au sein d'une équipe-centre; • s'appuie sur les documents d'orientation produits par le Ministère⁶⁸; • peut être révisée au besoin. 	<ul style="list-style-type: none"> • Précise les conditions relatives à l'évaluation des apprentissages; • indique des moyens d'action; • oriente les stratégies d'évaluation; • peut être révisée au besoin.

Conformément à la *Politique d'évaluation des apprentissages*, la transparence suppose aussi que les normes et les modalités d'évaluation soient connues et comprises de tous. Il est essentiel que l'élève sache ce sur quoi il sera évalué, ce qu'on attend de lui, et qu'il comprenne les jugements et les décisions qui le concernent. Dans une perspective d'aide à l'apprentissage, il est important de lui donner une rétroaction pertinente et claire (MEQ, 2003, p. 11).

En formation professionnelle, la transparence suppose que les critères d'évaluation, leur pondération, le seuil de réussite et la règle de verdict, le cas échéant, sont connus et compris des élèves.

7.2. Consultation d'une épreuve après son administration

Après l'administration d'une épreuve ou d'un test du Ministère, les épreuves et le matériel d'accompagnement (feuilles de réponses, fiches de travail et d'évaluation) ne doivent jamais être présentés ou remis à l'élève ou encore corrigés ou révisés en sa présence, et ce, pour que soit préservée la validité de l'épreuve. Cette mesure a pour objectif d'assurer la confidentialité et une évaluation équitable lors d'une éventuelle reprise étant donné le nombre limité de versions des épreuves. L'enseignant informe l'élève de ses résultats et lui transmet les renseignements relatifs aux critères d'évaluation qui ont mené à l'échec, le cas échéant, dans le respect de la confidentialité de l'épreuve (ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015).

Pour informer l'élève, une fiche de transmission de résultats pourrait lui être remise. Cette fiche devrait reprendre exclusivement le contenu des spécifications⁶⁹.

⁶⁷ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages – Guide à l'intention des centres de formation professionnelle et des commissions scolaires*, 2006, p. 27-28.

⁶⁸ *Guide de gestion – Édition 2015. Sanction des études et épreuves ministérielles. Formation générale des jeunes; Formation générale des adultes; Formation professionnelle. Portrait d'ensemble 2018-2019 – Formation professionnelle – Services et programmes d'études. Politique d'évaluation des apprentissages. Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation.*

⁶⁹ Éléments de la compétence retenus, critères d'évaluation et pondération, seuil de réussite et règle de verdict, le cas échéant.

Annexe 1

Exemple de spécifications pour une compétence traduite en comportement (Ministère)

Tiré du cadre d'évaluation des apprentissages du programme *Ébénisterie* (DEP 5352).

Fabrication d'un meuble droit en bois massif

Code : 212362

Compétence 10

Évaluation aux fins de la sanction

Énoncé de la compétence

Fabriquer un meuble droit en bois massif.

Spécifications

Les critères de performance suivants et les pondérations qui leur sont associées doivent compter pour au moins 70 points sur 100 de l'évaluation.

	Pondération recommandée
4 Façonner les pièces de bois.	
• Utilisation correcte des techniques.	15
5 Effectuer la mise en teinte.	
• Uniformité du ponçage.	15
6 Assembler le meuble.	
• Utilisation des techniques appropriées aux modes d'assemblage.	15
7 S'assurer de la qualité du meuble.	
• Conformité du produit avec le plan et les exigences de qualité.	25

Règle de verdict

Application constante des règles en matière de santé et de sécurité au travail.

Description de l'évaluation

À partir d'un plan, d'une liste de débit et d'une fiche de procédure, l'élève devrait fabriquer un meuble droit (ex. : table, repose-pieds ou coffre) avec du bois massif brut. Ce meuble, d'un niveau de complexité satisfaisant aux exigences du programme d'études, devrait nécessiter le façonnage d'au moins un assemblage complexe (ex. : tenon-mortaise, queue d'aronde ou enfourchement) et d'au moins une moulure, et permettre la vérification de l'équerrage. L'élève aura à procéder au ponçage requis aux différentes étapes de fabrication. Pour réduire la durée de la séance d'évaluation, une partie des composants nécessaires au projet pourra avoir été préalablement préparée, mais ces composants ne devraient pas faire l'objet d'une évaluation. Les exigences de qualité concernant la conformité du meuble devraient être précisées dans une liste ou une fiche de contrôle de qualité.

Annexe 2

Classification des niveaux d'exigence à associer à certains qualificatifs et substantifs⁷⁰

Les niveaux d'exigence se définissent en fonction de la « difficulté » ou de la « complexité » liée à la fabrication ou à l'assemblage d'un produit, au type de service à rendre ou encore à l'application (ou au respect) d'une démarche.

Niveaux d'exigence associés à certains qualificatifs et substantifs

Moyennement élevé (I)	Élevé (II)	Très élevé (III)	Variable (Va)
Adéquat	Adapté	Absence	Acceptable
Approprié	Cohérent, cohérence	Adéquation	Attrayant
Bon	Compatibilité	Complet	Convenable
Clair, clarté	Concis, concision	Efficace, efficacité	En fonction de, selon
Fonctionnel	Concordance	Étanche, étanchéité	Esthétique
Lisible, lisibilité	Conforme, conformité	Exhaustif, exhaustivité	Harmonieux, harmonie
Minutieux	Correct	Fiable, fiabilité	Qualité
Net, netteté	Détaillé	Maîtrise	
Normal	Exact, exactitude	Optimal, optimisation	
Propre, propreté	Homogène, homogénéité	Original, originalité	
Régulier	Judicieux	Respect	
Sécuritaire, sécurité	Juste, justesse	Rigoureux	
Soigné	Logique	Strict	
Solide	Méthodique		
Suffisant	Pertinent, pertinence		
	Précis, précision		
	Réaliste, réalisme		
	Reconnaissance		
	Régulier, régularité		
	Uniforme, uniformité		

⁷⁰ Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, *Guide d'élaboration de cadres d'évaluation des apprentissages*, 2018, p. 29.

Annexe 3

Exemple de spécifications pour une compétence traduite en comportement (établissement)

Tiré du cadre d'évaluation des apprentissages du programme *Ébénisterie* (DEP 5352).

Fabrication d'un meuble droit en bois massif

Code : 212362

Compétence 10

Évaluation aux fins de la sanction

Énoncé de la compétence

Fabriquer un meuble droit en bois massif.

Spécifications

Les critères de performance suivants et les pondérations qui leur sont associées doivent compter pour au moins 70 points sur 100 dans l'évaluation.

	Pondération recommandée
1 Prendre connaissance du travail à effectuer.	
• Interprétation correcte du plan.	10
3 Préparer les matériaux, l'équipement et les gabarits.	
• Choix judicieux des matériaux d'après la liste de débit.	10
4 Façonner les pièces de bois.	
• Utilisation correcte des techniques.	15
5 Effectuer la mise en teinte.	
• Uniformité du ponçage.	20
6 Assembler le meuble.	
• Utilisation des techniques appropriées aux modes d'assemblage.	20
7 S'assurer de la qualité du meuble.	
• Conformité du produit avec le plan et les exigences de qualité.	25

Règle de verdict

Application constante des règles en matière de santé et de sécurité au travail.

Seuil de réussite

80 points sur 100

Annexe 4

Exemple de spécifications pour une compétence traduite en situation (Ministère)

Tiré du cadre d'évaluation des apprentissages du programme *Conseil et vente de voyages* (DEP 5355).

Profession et formation	Code : 450602
-------------------------	---------------

Compétence 1

Évaluation aux fins de la sanction

Se situer au regard de la profession et de la formation

Spécifications

Les critères de participation suivants devraient être atteints :

Phase d'information

- Collecte des données sur la majorité des sujets à traiter.

Phase de réalisation

- Donne son opinion sur les exigences auxquelles il faut satisfaire pour exercer la profession.

Phase de synthèse

- Produit un bilan qui contient un résumé de ses goûts, de ses champs d'intérêt, de ses aptitudes, de ses qualités et de ses limites ainsi que des raisons qui motivent son choix d'orientation compte tenu des caractéristiques de la profession.

Description de l'évaluation

L'évaluation de la participation se déroulera pendant le temps dévolu à la compétence et portera sur les données recueillies à différents moments des activités de formation. Cependant, un jugement définitif sur un critère ne devrait être porté qu'à la fin de la phase correspondante dans le plan de mise en situation. On s'attend à ce que chacune des phases de la compétence soit accompagnée de consignes particulières et des documents nécessaires à sa réalisation. Le travail de collecte des données devrait être effectué à partir de références sur support traditionnel ou électronique. Peu importe la forme et le support utilisé, le jugement ne devrait pas porter sur la qualité des données, mais sur la collecte de données pertinentes par rapport aux sujets à traiter. L'élève s'exprimera ensuite sur sa perception de la profession et quelques exigences liées à son exercice. L'évaluation ne devrait pas porter sur la justesse des explications, mais plutôt sur la pertinence des arguments invoqués par l'élève pour justifier sa prise de position. Pour la production du bilan, l'élève sera invité à partager ses goûts ainsi que son opinion sur ses aptitudes et les sujets qui l'intéressent. L'élève confirmera ou infirmera son choix d'orientation professionnelle en faisant des parallèles avec les exigences de la profession.

Annexe 5

Exemple de spécifications pour une compétence traduite en situation (établissement)

Tiré du cadre d'évaluation des apprentissages du programme *Secrétariat* (DEP 5357).

Métier et formation	Code : 460501
---------------------	---------------

Compétence 1

Évaluation aux fins de la sanction

Énoncé de la compétence

Se situer au regard du métier et de la démarche de formation.

Plan de mise en situation	Critères d'évaluation	
1 Phase d'information	1.1 Recueille l'information sur la majorité des sujets à traiter.	<input checked="" type="checkbox"/>
	1.2 Reconnaît l'importance de la santé et de la sécurité au travail.	<input type="checkbox"/>
	1.3 Reconnaît l'importance du service à la clientèle et de l'éthique professionnelle.	<input type="checkbox"/>
2 Phase de réalisation	2.1 Participe activement aux activités organisées.	<input checked="" type="checkbox"/>
3 Phase de synthèse	3.1 Produit un bilan qui comporte les éléments suivants :	<input checked="" type="checkbox"/>
	<ul style="list-style-type: none">– une présentation sommaire de ses goûts, de ses aptitudes et de ses champs d'intérêt;– des explications sur son choix d'orientation professionnelle en établissant de façon explicite les liens demandés.	

Seuil de réussite : Réussite de 4 critères d'évaluation sur 5, dont la réussite obligatoire des critères 1.1, 2.1 et 3.1.

Références bibliographiques

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

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

Ministère de l'Éducation. *Élaboration des programmes d'études professionnelles – Guide de conception et de production d'un programme*, Québec, Les Publications du Québec, 2004.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. *Guide de gestion – Édition 2015. Sanction des études et épreuves ministérielles. Formation générale des jeunes; Formation générale des adultes; Formation professionnelle*, Québec, Les Publications du Québec, 2015.

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, 2005.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages – Guide à l'intention des centres de formation professionnelle et des commissions scolaires*, Québec, 2006.

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 – Formation professionnelle*, document de travail, 2008a.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Programme d'études professionnelles – Charpenterie-menuiserie (DEP 5319)*, Québec, Les Publications du Québec, 2008b.

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

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Évaluation des apprentissages – Production animale (DEP 5338)*, Québec, Les Publications du Québec, 2013a.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Programme d'études professionnelles – Production animale (DEP 5338)*, Québec, Les Publications du Québec, 2013b.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. *Cadre d'évaluation des apprentissages – Assistance à la personne en établissement et à domicile (DEP 5358)*, Québec, Les Publications du Québec, 2018a.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. *Cadre d'évaluation des apprentissages – Conseil et vente de voyages (DEP 5355)*, Québec, Les Publications du Québec, 2018b.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. *Cadre d'évaluation des apprentissages – Conseil technique en entretien et en réparation de véhicules (DEP 5346)*, Québec, Les Publications du Québec, 2018c.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. *Cadre d'évaluation des apprentissages – Ébénisterie (DEP 5352)*, Québec, Les Publications du Québec, 2018d.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. *Cadre d'évaluation des apprentissages – Élagage (DEP 5366)*, Québec, Les Publications du Québec, 2018e.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. *Cadre d'évaluation des apprentissages – Pose de systèmes intérieurs (DEP 5350)*, Québec, Les Publications du Québec, 2018f.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. *Cadre d'évaluation des apprentissages – Secrétariat (DEP 5357)*, Québec, Les Publications du Québec, 2018g.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, *Guide d'élaboration de cadres d'évaluation des apprentissages*, Québec, Les Publications du Québec, 2018h.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. *Programme d'études professionnelles – Assistance à la personne en établissement et à domicile* (DEP 5358), Québec, Les Publications du Québec, 2018i.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. *Programme d'études professionnelles – Conseil et vente de voyages* (DEP 5355), Québec, Les Publications du Québec, 2018j.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. *Programme d'études professionnelles – Conseil technique en entretien et en réparation de véhicules* (DEP 5346), Québec, Les Publications du Québec, 2018k.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. *Programme d'études professionnelles – Ébénisterie* (DEP 5352), Québec, Les Publications du Québec, 2018l.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. *Programme d'études professionnelles – Élagage* (DEP 5366), Québec, Les Publications du Québec, 2018m.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. *Programme d'études professionnelles – Pose de systèmes intérieurs* (DEP 5350), Québec, Les Publications du Québec, 2018n.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. *Programme d'études professionnelles – Secrétariat* (DEP 5357), Québec, Les Publications du Québec, 2018o.

EDUCATION.GOUV.QC.CA