



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

Formation professionnelle

Être évalué pour mieux apprendre

Décroche  
tes rêves

Québec 

# Équipe de production

Un merci particulier à mesdames Clarys Picard et Thérèse Trudeau ainsi qu'aux nombreux autres collaborateurs qui ont vu évoluer ce document avec une grande ouverture aux changements, avec une patience et une participation exemplaires. Enfin le voilà, cadre de référence et même plus, toujours perfectible et ayant encore besoin d'évoluer. Puisqu'il faut mettre un jour les premières pierres pour que se réalisent de belles constructions, bien allons-y et assumons les risques du métier.

Encore une fois, merci pour la confiance et le soutien. Ce document est le nôtre et chacune et chacun de nous espère qu'il sera également celui des milieux d'enseignement en formation professionnelle. *J'suis du métier*, la vidéo produite en accompagnement de ce document, est dans la foulée du soutien à la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation. Nous souhaitons que ces documents soient utiles, significatifs et mobilisant pour nos collègues enseignants.

Francyne Lavoie

## Coordination

*Francyne Lavoie*

Responsable de la Programmation pédagogique  
Direction des programmes et du développement  
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

## Conception et rédaction

*Francyne Lavoie*

Responsable de la Programmation pédagogique

*Clarys Picard*

Coordonnatrice de la formation professionnelle  
et de l'éducation des adultes  
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

## Collaboration à la rédaction

*Thérèse Trudeau*

Chef du Service de l'ingénierie  
Direction des programmes de Montréal  
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

*Christine Simard*

Enseignante secteur santé  
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

*Carolle Tremblay*

Conseillère pédagogique  
Commission scolaire des Laurentides

## Révision linguistique

*Sous la supervision de la Direction des communications du  
ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*

## Mise en page et édition

*Linda Alain*

Direction générale des programmes et du développement  
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

## Couverture et graphisme

*Caron & Gosselin communication graphique*

Ce document peut être consulté sur le site Internet du Ministère, à l'adresse suivante : <http://www.mels.gouv.qc.ca/> ou sur le site de l'Inforoutefpt à l'adresse suivante : <http://www.inforoutefpt.org/>

© Gouvernement du Québec  
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005—04-01016  
ISBN : 2-550-075-07  
Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2005

# Remerciements

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

## **Des établissements d'enseignement**

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

*Diane Frank*  
Conseillère pédagogique  
Commission scolaire Lester-B.-Pearson  
- Secteur anglophone

*Hélène Hudon*  
Conseillère pédagogique  
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

*Françoise Martel*  
Conseillère pédagogique  
Commission scolaire des Navigateurs

*Jacqueline Noël*  
Conseillère pédagogique  
Commission scolaire des Phares

*Annie Roberge*  
Conseillère pédagogique  
Commission scolaire de Laval

*Ginette Sauvé*  
Conseillère pédagogique  
Commission scolaire de Saint-Hyacinthe

## **Des Directions de programmes Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport**

*Léandre Bouchard*  
Responsable de l'ingénierie de la formation

*René Brisson*  
Responsable de la formation sectorielle

*Anne-Marie Gohier*  
Responsable de l'ingénierie de la formation

*Lucie Michon*  
Chef de service de l'ingénierie de la formation

*Sylvie Lavoie*  
Conseillère en planification

*Thérèse Trudeau*  
Chef du Service de l'ingénierie de la formation

## **De la Direction de la formation continue et du soutien Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport**

*Guy Auclair*  
Responsable de projet

Un merci tout particulier aux Commissions scolaires des Premières-Seigneuries, de la Capitale et des Laurentides pour l'élaboration des instruments d'évaluation.



# TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION</b> .....	1
<b>1 De l'apprentissage à la compétence</b> .....	5
1.1 Les ressources au service de l'apprentissage.....	5
1.2 L'apprentissage de nouveaux savoirs .....	7
1.3 La compétence en formation professionnelle.....	7
1.4 L'acquisition de la compétence .....	10
1.5 Les contextes de développement de la compétence .....	12
<b>2 Des rôles et des visées complémentaires</b> .....	15
2.1 L'engagement de l'élève.....	15
2.2 L'accompagnement de l'enseignant.....	16
<b>3 L'appropriation d'exigences formelles</b> .....	21
3.1 L'obligation et la marge de manœuvre liées aux exigences .....	21
3.2 Le programme d'études.....	22
3.3 Le référentiel pour l'évaluation des apprentissages aux fins de la sanction .....	27
3.4 L'utilisation du programme d'études et des spécifications aux fins de la sanction .....	29
<b>4 La planification d'activités aux fins d'acquisition de la compétence</b> .....	31
4.1 L'élaboration d'activités d'apprentissage et d'évaluation .....	31
4.2 L'évaluation dans sa fonction d'aide à l'apprentissage .....	41
4.3 L'exploitation de la compétence .....	46
4.4 Évaluer, un acte complexe .....	50
4.5 Des instruments pour soutenir l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation.....	58
4.6 L'évaluation dans sa fonction de reconnaissance des compétences .....	67
<b>CONCLUSION</b> .....	77
<b>ANNEXES</b> .....	81
<b>GLOSSAIRE</b> .....	103
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	105



## INTRODUCTION

Le cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation compte servir principalement les enseignants ainsi que les personnes qui soutiennent la pratique enseignante ou y contribuent.

Le cadre a une fonction d'accompagnement dans la mise en œuvre pédagogique du programme d'études et l'utilisation des spécifications pour l'évaluation aux fins de la sanction. Il veut faciliter la planification d'activités d'apprentissage et d'évaluation et assurer le plus possible que ces activités soient de qualité, cohérentes et significatives. Pour soutenir l'intégration des données plus conceptuelles et enrichir la pratique de ces éléments, il compte sur l'appui d'agents multiplicateurs, dont celui plus particulier de conseillers pédagogiques et conseillers en évaluation.

Le cadre présente « la compétence » utilisée à des fins d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation. En toile de fond se trouvent donc les composantes des programmes et celles des compétences, les assises et le soutien à l'apprentissage ainsi que l'évaluation des compétences. Le cadre s'inscrit dans la foulée des changements apportés à la présentation du programme d'études<sup>1</sup> et du référentiel pour l'évaluation des apprentissages<sup>2</sup>, mais plus encore dans la mise en œuvre de la Politique d'évaluation des apprentissages<sup>3</sup> publiée en 2003. La politique du Ministère situe l'acte d'enseigner en interface avec l'acte d'évaluer et réaffirme, entre autres, l'importance des fonctions d'aide à l'apprentissage et de reconnaissance des compétences.

La première partie du cadre de référence, intitulée « Le cheminement vers la compétence », présente l'importance de la compétence en relation avec ce que l'élève investit au moment d'apprendre. Le cheminement de formation s'amorce sur la base du bagage personnel et s'enrichit de nombreux savoirs. Les phases d'acquisition et le développement de la compétence sont illustrés d'une part en fonction de ce que la compétence peut signifier pour l'élève, et d'autre part, avec la représentation conceptuelle et fonctionnelle qui permet de la formuler dans un programme. Un rappel sommaire des rôles des acteurs principaux, élève et enseignant, s'inscrit à la fin de cette première partie.

- 
- 1 À l'aide de tableaux de conversion, on verra en annexe comment ont évolué les différentes composantes des programmes et référentiels pour l'évaluation. Le cadre est élaboré en relation avec les nouveaux formats de présentation des productions ministérielles.
  - 2 Le référentiel pour l'évaluation aux fins de la sanction comprend trois productions distinctes : les spécifications aux fins de la sanction, la description d'épreuve ou la description de la participation et la fiche d'évaluation.
  - 3 QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Politique d'évaluation des apprentissages, Formation générale des jeunes, Formation générale des adultes, Formation professionnelle*, Ministère de l'Éducation, Québec, 2003, 68 pages.

Dans la deuxième partie intitulée « La planification pédagogique », l'enseignant est d'abord amené à mieux connaître les exigences formelles pour enseigner et évaluer, et par la suite, à s'y référer pour baliser sa pratique. Le processus d'acquisition de la compétence est mis en relation avec l'élaboration d'activités d'apprentissage et d'évaluation. Le modèle de planification pédagogique suggéré invite l'enseignante ou l'enseignant à intégrer l'évaluation tout au long de l'apprentissage avant de procéder à l'évaluation aux fins de la sanction de la compétence.

Enfin, en annexe, des instruments en rapport avec le contenu du présent cadre pourront contribuer à soutenir plus directement l'enseignement et l'évaluation. Ils sont présentés sans prétendre être des modèles en soi et pourront être adaptés selon le temps, l'usage et les programmes. Ces outils sont plus près d'un guide pour l'enseignant que d'un cadre de référence. S'ils s'avèrent plus pratiques que conceptuels, ils prennent cependant tout leur sens dans une vision globale de planification d'activités d'apprentissage et d'évaluation.

Une vidéo intitulée *J'suis du métier* est fournie en accompagnement de ce cadre de référence pour faire ressortir les principaux éléments associés au cheminement de l'élève ainsi qu'à la pratique enseignante dans une approche par compétences, celle-ci située au regard de la planification d'activités d'apprentissage et d'évaluation.

Ces deux documents mettent en relation ce qui permet de donner du sens à la compétence et ce qui inscrit l'importance d'évaluer pour mieux apprendre.



## LE CHEMINEMENT VERS LA COMPÉTENCE

Au centre de l'apprentissage : l'élève. Il représente le futur travailleur qualifié que les employeurs attendent. C'est pour lui que la formation se met en place. La compétence est entre ses mains et il doit se l'approprier à partir de ses ressources, de même qu'avec celles qu'il reconnaît et peut utiliser autour de lui. L'élève est en cheminement vers une qualification pour l'exercice du métier qu'il a choisi.

Dans ce cheminement scolaire et professionnel, se trouve principalement l'enseignant qui traduit le métier visé en apprentissages pertinents pour l'élève. Il accompagne ce dernier dans ses apprentissages jusqu'à l'acquisition des compétences du programme. L'enseignant utilise ses propres savoirs pour donner du sens et de la pertinence aux apprentissages. L'entourage, des travailleurs et les expériences associées au monde du travail vont également contribuer à rendre signifiant le cheminement vers « la compétence ».

Le chapitre suivant situe l'élève dans son rôle d'apprenant. Il met l'accent sur la définition de la compétence, la manière de l'acquérir et les contextes qui favorisent son développement.

Dans le deuxième chapitre, des rôles essentiels s'inscrivent pour la réussite de la formation, ceux de l'élève et de l'enseignant.



D'entrée de jeu, situons le cheminement scolaire en formation professionnelle. L'élève étudie dans un programme élaboré par compétences et participe à une formation cohérente qui propose différents apprentissages qui pour la plupart sont nouveaux. Que peut signifier pour lui un programme élaboré par compétences, une formation cohérente et des apprentissages nouveaux? Comment se construit sa formation et comment y contribue-t-il?

L'apprentissage se présente comme une démarche d'appropriation personnelle qui prend appui sur les ressources cognitives, affectives et psychomotrices. Cette démarche est influencée par l'environnement socio-économique et culturel de même que par des interactions sociales. Renald Legendre définit ainsi l'apprentissage :

Processus d'acquisition ou de changement, dynamique et interne à une personne, laquelle, mue par le désir et la volonté de développement, construit de nouvelles représentations explicatives cohérentes et durables de son réel à partir de la perception des matériaux, de stimulations de son environnement, de l'interaction entre les données internes et externes au sujet et d'une prise de conscience personnelle<sup>4</sup>.

Lorsque la cible de l'apprentissage est la compétence, à quoi fait référence la démarche d'appropriation et de prise d'appui sur des ressources? Où se situe cette compétence en lien avec l'apprentissage et avec l'élève? Comment se développe-t-elle? Les réponses à l'ensemble de ces questions sont présentes dans les prochaines sections.

### 1.1 Les ressources au service de l'apprentissage

L'élève s'appuie sur ce qu'il est, ce qu'il sait et fait déjà pour apprendre et ajouter d'autres savoirs à ceux qu'il possède. Il s'investit dans ses apprentissages, met à contribution ses aptitudes et ses capacités. L'élève est en mesure d'augmenter ses acquis de connaissances, d'habiletés, de stratégies, d'attitudes, etc. et pour ce faire, il mobilise ses ressources internes.

L'apprentissage résulte d'une série d'opérations ou de décisions qui se mettent en œuvre selon les situations et en fonction de l'adaptation requise. L'apprenant fait appel à un éventail de ressources personnelles pour résoudre des problèmes ou agir avec méthode dans la réalisation d'une tâche. Ses savoirs sont d'ordre cognitif, métacognitif, affectif, perceptif, social et psychomoteur. Ils sont judicieusement mobilisés en fonction du besoin d'apprendre.

---

4 LEGENDRE Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2<sup>e</sup> édition, Guérin, Montréal, 1993, p. 67.

Les ressources internes sont à la base de l'acquisition de la compétence. Des apprentissages s'intégreront à des ressources déjà présentes afin de développer une puissance d'action, qui permettra de mettre en œuvre des savoirs pour agir. Cette puissance d'action est intérieure et elle doit être mobilisée sinon elle reste de l'ordre d'une potentialité. L'utilisation efficiente des ressources de l'élève dans des situations complexes lui permet d'effectuer une tâche ou une activité avec succès et de s'adapter à des situations nouvelles, non apprises. La compétence est un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser, qui se met en œuvre dans l'action.

Le tableau suivant présente l'appropriation de la puissance d'action essentielle à la mise en œuvre de la compétence.



Note : La cible représente le seuil d'entrée sur le marché du travail qui permet d'exercer la compétence avec un certain niveau de responsabilisation et d'autonomie.

Il existe également d'autres ressources à reconnaître et à mobiliser au moment de l'apprentissage : elles sont d'ordre pédagogique, humain, physique ou matériel. Pour développer une compétence, les ressources externes sont essentielles et ont une influence au regard de la qualité de la formation.

L'élève se trouve dans un environnement aménagé spécifiquement afin de favoriser son apprentissage, et ce, tout au long de sa formation professionnelle. Il a accès à un programme d'études rendu explicite par l'enseignement, des technologies, du matériel, des ouvrages de référence et autres. Il est en contact avec des personnes qui le guident : la plus importante, l'enseignant, est un modèle d'expertise, mais aussi un médiateur pour l'apprentissage. L'expérience d'apprendre se partage avec des pairs, s'enrichit de la vision de travailleurs et de celle des proches : ce réseau de soutien est un atout contribuant au développement de compétences. Des ressources font partie de l'environnement de la formation professionnelle : elles sont mises à la disposition de l'élève et simulent le milieu de travail par des installations, un aménagement physique, des équipements, du matériel, etc. Dans une formation où les apprentissages pratiques sont essentiels, entrer en relation fonctionnelle avec l'environnement et y développer de l'aisance s'avèrent fort importants.

## 1.2 L'apprentissage de nouveaux savoirs

Pour acquérir les nouveaux savoirs liés aux compétences de son programme d'études, l'élève doit être proactif et intéressé. Connaître d'abord l'existence d'un ensemble de ressources internes et externes, pouvoir les utiliser et les reconnaître ensuite comme étant pertinentes au regard de telle compétence, de son profil de formation ou de travailleurs jouent un rôle important dans la mobilisation nécessaire pour l'apprentissage.

Le transfert des apprentissages appelle une utilisation des savoirs faite de façon opportune et au bon moment. En situation d'apprentissage, l'élève participe à des activités variées et effectue les différentes tâches en prenant appui sur un ensemble de ressources pour mettre en place d'autres savoirs. Lorsque ces savoirs sont assimilés, ils s'ajoutent au bagage personnel. Ainsi, par rapport à une action, à une tâche ou à un problème en relation avec l'exercice du métier ou de la vie courante, il s'agit pour l'élève d'utiliser au mieux ce qu'il sait, ce qu'il est, et sait faire, ce en temps réel, selon la marge de manœuvre dont il dispose, avec la liberté, le risque et le jugement que cela demande. L'élève est appelé à décider en connaissance de cause, à agir en visant une certaine autonomie et en orientant son action vers une performance déterminée. Être capable de « transfert », c'est orchestrer une multitude de ressources utilisées pour agir dans des contextes variés et complexes.

Mobiliser un ensemble de ressources et les savoirs adéquats implique, au plan cognitif, de faire des choix et de les valider, de traiter l'information pour lui donner du sens et de la pertinence, d'effectuer des combinaisons efficaces, de résoudre des problèmes, etc. Sur le plan physique, certaines tâches vont faire appel à des habiletés diverses au moment d'utiliser des outils, des instruments ou des appareils spécialisés. Elles exigent de la dextérité et des mouvements coordonnés et efficaces. Sur le plan social, l'élève va mobiliser des habiletés qu'il possède et les développer encore à l'usage au moment, par exemple, de s'investir dans le travail en équipe et de communiquer efficacement. Sur le plan personnel, il est attentif aux besoins des autres et il adopte des attitudes qui le servent déjà sans doute dans ses relations avec les autres, mais dont les exigences seront très élevées au moment de l'apprentissage et en milieu de travail.

## 1.3 La compétence en formation professionnelle

Les ressources internes et externes de même que les nouveaux savoirs sont à la base de l'acquisition de la compétence, mais comment formule-t-on ces différentes compétences associées à l'exercice d'un métier? Comment la compétence est-elle définie en formation professionnelle? Comment s'inscrit-elle dans un programme d'études?

En formation professionnelle, une analyse de situation de travail pour un métier donné permet de constituer un portrait des principales tâches et opérations, d'habiletés, de connaissances et d'attitudes, etc. Cette matière de base permet de formuler la compétence et d'y associer différents savoirs. Ces savoirs sont mobilisés à l'intérieur d'une variété d'activités, assimilés après un certain entraînement, et mis à contribution dans le contexte de réalisation du métier selon une performance attendue au seuil d'entrée sur le marché du travail.

### Définition de la compétence en formation professionnelle

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

Dans le programme d'études, la compétence<sup>5</sup> est complète en elle-même, circonscrite dans un énoncé et des éléments, un contexte de réalisation et des critères de performance qui la précisent. Elle est également assortie de savoirs qui sont balisés. Plus précisément, la compétence :

- se réalise dans un ensemble de situations complexes ayant des caractéristiques et des contraintes propres, situations précisées essentiellement dans un contexte de réalisation. Ce contexte renseigne sur des conditions d'exercice et de mise en œuvre d'une tâche ou d'une activité professionnelle;
- indique le niveau de complexité d'exécution de la tâche ou de l'activité, niveau formulé en critères de performance. Ces critères sont associés aux éléments de la compétence, ou plus globalement, à l'ensemble de la compétence;
- est d'une ampleur suffisante en englobant une ou plusieurs tâches du métier. Elle permet de jouer son rôle de cible pour orienter les apprentissages, tout en se distinguant des autres compétences;
- couvre plusieurs dimensions des ressources internes et externes qui vont être utilisées avec efficacité et au moment opportun par l'élève au moment d'agir;
- est multidimensionnelle, c'est-à-dire qu'elle a comme assises les savoirs qui donnent des indications sur les ressources appelées à être mobilisées. Ces savoirs portent sur un ensemble intégré d'habiletés, de connaissances, d'attitudes, de stratégies, de comportements, etc. lesquels sont reconnus socialement et professionnellement comme essentiels à un métier.

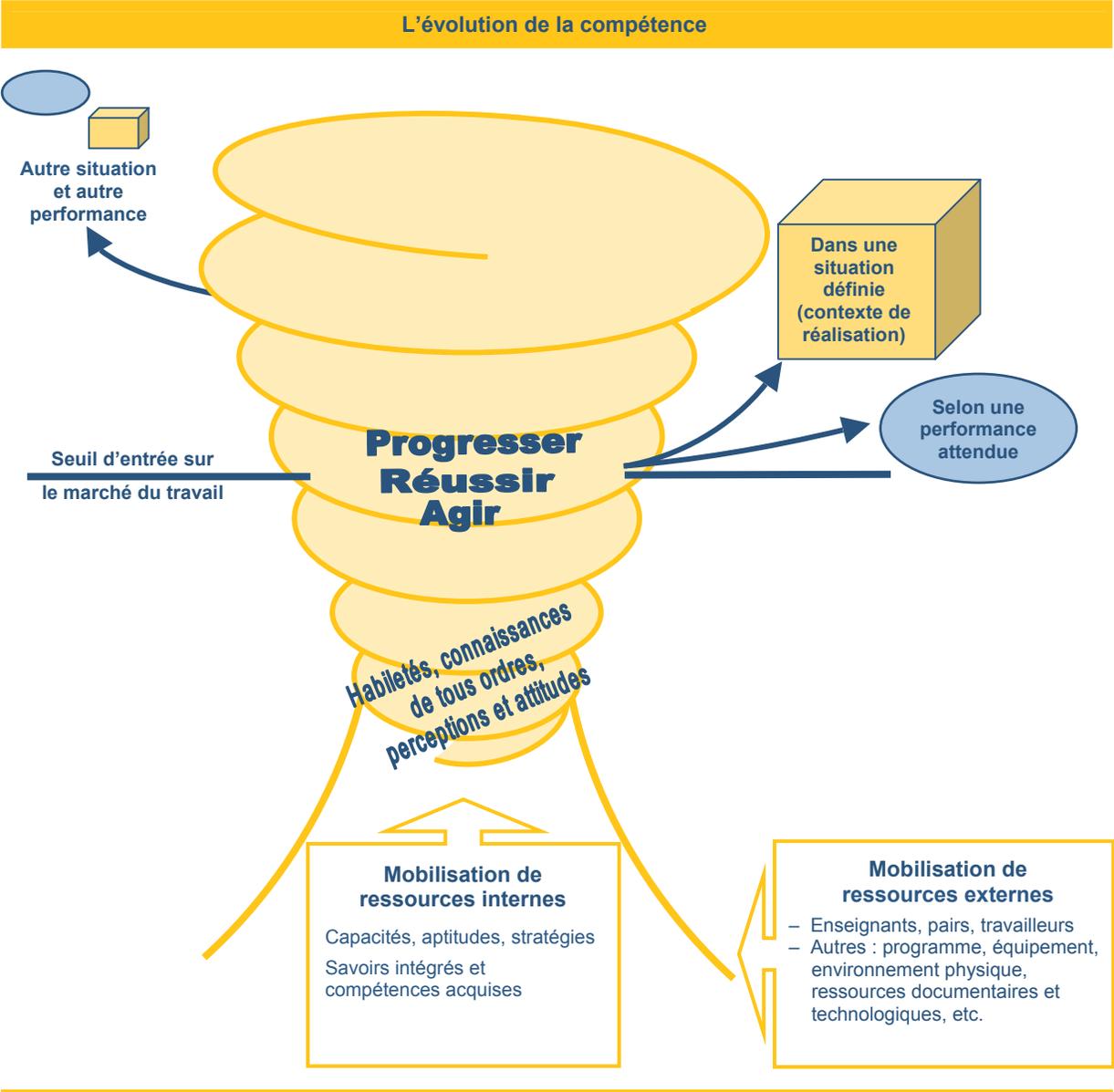
### L'évolution de la compétence

À la suite de l'exercice de tâches ou d'activités dans un ensemble de situations, l'élève intègre les différents aspects potentiels et fonctionnels de la compétence pour agir, réussir et progresser. Il fait siens les apprentissages nécessaires à l'exercice de la compétence et peut passer à l'action selon la performance attendue. En plus de l'action, l'élève est capable de réussir, c'est-à-dire de réaliser avec succès les activités de travail en relation avec le métier et d'anticiper les résultats de la mise en œuvre de la compétence. Il est en mesure de progresser, d'utiliser les nouveaux savoirs, de les transférer et d'aller plus loin dans le développement de sa compétence.

---

5 À partir de la section 3.1 du chapitre 3, on présente les composantes d'un programme d'études. Par ailleurs, dans son format de publication, le programme a également une section « vocabulaire » qui précise la teneur de ses différentes composantes.

La figure suivante illustre les assises de la compétence. Elles vont permettre son développement jusqu'au seuil d'entrée sur le marché du travail pour la formation initiale; plus loin encore, la compétence va évoluer en fonction d'expériences de travail, de formation continue ou de tout autre approfondissement personnel. La représentation de la compétence du schéma suivant permet de l'envisager tant par rapport à la personne qui la développe, qu'en elle-même, par rapport au concept défini et utilisé pour l'élaboration des programmes d'études.





**Développement de la compétence au-delà de la formation initiale (expérience et formation continue)**

**Acquisition de la compétence au seuil d'entrée sur le marché du travail (formation initiale)**

**Mobilisation des ressources internes et externes**

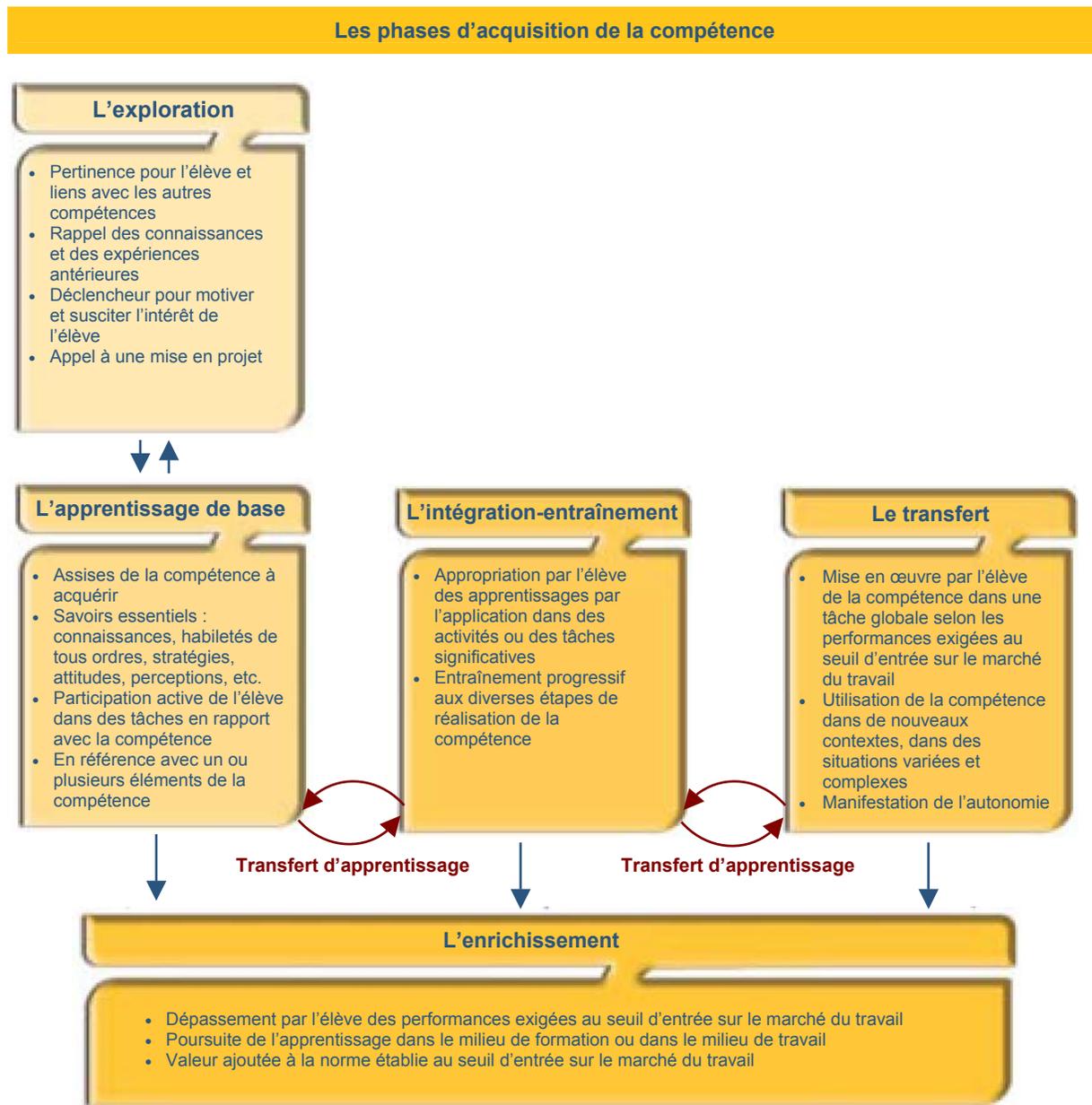
Le pouvoir de progresser et de se perfectionner est lié au transfert des savoirs acquis dans diverses situations complexes et d'exigences appelées à être évolutives. Ce même pouvoir contribue au développement de la personne et à son évolution professionnelle : il concourt entre autres à la polyvalence, un atout majeur sur le marché du travail.

#### **1.4 L'acquisition de la compétence**

La compétence est évolutive et pour l'acquérir, l'élève est appelé à passer par différentes étapes. Donc, dans une perspective d'apprentissage, la compétence s'acquiert en différentes phases. Quelles sont ces phases ?

On les nomme exploration, apprentissage de base, intégration-entraînement et transfert. Les phases d'acquisition de la compétence servent de fil conducteur pour illustrer le cheminement vers l'atteinte de la compétence. Selon sa façon d'apprendre et de s'appropriier les multiples dimensions de la compétence, l'élève aura sans doute à effectuer des allers-retours entre les différentes étapes de son parcours. À l'intérieur de ces quatre phases d'acquisition de la compétence, l'exploration est un moment privilégié pour que l'élève se « mette en projet ». À la suite des phases d'apprentissage de base, d'intégration-entraînement et de transfert, un enrichissement est susceptible d'être présent en fonction des besoins de l'élève. D'emblée, le soutien à l'apprentissage est essentiel pour tous, de façon différenciée, et tout au long de l'acquisition de la compétence.

Le schéma suivant illustre les phases d'acquisition de la compétence en inscrivant pour chacune d'elles, ce qui la caractérise.



### Double rôle du transfert

Il est important de souligner que le transfert des apprentissages joue un rôle continu et progressif. Il se réalise peu à peu par des allers-retours entre les acquis de l'élève et l'apprentissage de nouveaux savoirs. Le transfert est présent au niveau de « l'apprentissage » tout au long des différentes phases d'acquisition de la compétence.

Pour la « phase » de transfert associée à l'acquisition de la compétence, elle s'inscrit dans une continuité où l'élève a maîtrisé les apprentissages de base et s'est entraîné à utiliser les différents savoirs liés à la compétence. Le transfert des savoirs acquis se réalise dans la mise en œuvre de la compétence, dans différents contextes. Il implique donc une mobilisation judicieuse des élèves et des savoirs liés à la compétence.

## **1.5 Les contextes de développement de la compétence**

En ce qui a trait à la formation initiale, le développement de la compétence va se manifester dans des activités qui vont en consolider les différentes composantes dans une variété de situations complexes, de contextes de réalisation diversifiés, selon des exigences qui pourront augmenter en fonction de nouvelles expériences ou de nouveaux apprentissages. Le pouvoir de progresser est associé à l'appropriation de plus en plus fine des savoirs essentiels qui permettent d'exercer la compétence avec autonomie et en fonction d'un certain niveau de responsabilité. En début de formation, les activités d'apprentissage se réalisent davantage avec aide. Par la suite, au cours de la formation, l'élève développera de plus en plus l'autonomie au chapitre de la performance attendue sur le marché du travail. Plus tard, avec l'expérience, l'autonomie augmentera encore, de même que la capacité d'exercer un rôle avec des responsabilités plus importantes.

### **La formation**

Le contexte de travail est traduit, en formation, dans des situations d'apprentissage complexes et réelles. Les stages en milieu de travail comme les formules d'alternance travail et études offrent des occasions d'apprendre qui confrontent l'élève dans sa future situation de travailleur. Ces occasions tangibles touchent la finalité de la formation, soit d'avoir un emploi, d'exercer son métier, d'être reconnu socialement et économiquement comme travailleur. Jusqu'à cet exercice de réalité, il peut arriver que les incidences du choix professionnel, de ses possibilités comme de ses difficultés ne soient pas apparues aussi réelles pour les élèves.

## L'exercice du métier et l'expérience

Le travailleur exerçant sa compétence à une échelle supérieure à celle de l'entrée sur le marché du travail sera en mesure de construire d'autres apprentissages puisqu'en emploi, avec l'expérience, les habiletés vont continuer de s'accroître. Il en sera de même pour le niveau d'autonomie, la responsabilisation, la vitesse d'exécution, la dextérité, etc. Le travailleur poursuivra le développement de sa compétence au travail ou en fonction d'autres formations ou spécialisations. L'organisation du travail peut poser un défi d'adaptation, de transformations dans les procédés, de spécialisation de la tâche, de supervision d'autres travailleurs, etc. Tous ces exemples sont sources de défis et ils présentent des occasions d'aller plus loin dans le développement de la compétence et dans l'épanouissement personnel.



\* Entraînement, stages et alternance travail-études.



Ce deuxième chapitre présente les deux principaux acteurs qui interviennent au moment de la formation : l'élève et l'enseignant. Ils entrent en scène avec des rôles bien particuliers; un élève engagé dans ses apprentissages et dans son environnement; un enseignant intervenant sur le plan pédagogique et soutenant le cheminement de l'élève. Deux rôles complémentaires et indissociables pour la réussite.

## **2.1 L'engagement de l'élève**

Sur le plan de sa carrière, pour l'élève en formation professionnelle, la décision de s'orienter vers un métier l'a incité à s'inscrire dans une formation qualifiante. Plusieurs éléments ont pu l'amener à choisir un métier : intérêts, aptitudes, valeurs, besoins, influences de la famille et des amis, etc. Ultiment, sa motivation est d'apprendre un métier, d'être un travailleur reconnu embauché afin d'être, avec tout ce que cela implique notamment sur le plan personnel, social, économique et sur le plan de la formation initiale et continue.

En termes de cheminement de formation, la mobilisation nécessaire pour s'investir dans de nouveaux apprentissages est liée à l'intérêt que l'élève porte à ses apprentissages et à l'effort qu'il y investit. Plus motivé parce qu'il a choisi de s'engager, il perçoit la valeur d'une activité, est en mesure d'évaluer sa compétence à la réaliser et le chemin à parcourir pour y arriver. Être en contrôle sur ses moyens et anticiper les conséquences de ses choix contribuent à persévérer dans ses décisions, à « s'accrocher » et à y développer sa « couleur personnelle » et ses créneaux. Le sens et l'utilité d'une tâche ou le sens associé à l'acquisition d'une compétence font souvent la différence quant au plaisir d'apprendre, au succès ou à l'échec de la formation.

En fonction de ses apprentissages, ayant arrêté son choix pour un métier, l'élève est amené à s'engager concrètement dans des projets. S'engager, c'est se sentir concerné par les étapes qui marquent le cheminement vers la compétence et trouver le sens des apprentissages; c'est aussi prendre sur soi la responsabilité d'atteindre un objectif et de trouver les moyens pour y parvenir. Lorsqu'il apprend, l'élève est en mesure de recourir à diverses stratégies, de chercher et de choisir ses propres solutions. Il apporte au besoin les correctifs nécessaires à la situation. Parmi les stratégies dont il dispose pour intégrer ses apprentissages, il peut :

- faire des allers-retours à partir de ce qu'il sait et de ce qu'il doit apprendre;
- s'appuyer sur ses savoirs pour en construire d'autres;
- transférer des habiletés qu'il maîtrise vers d'autres habiletés à assimiler;

- exploiter l'information;
- effectuer des vérifications;
- répéter des actions;
- demander de l'aide à des personnes ou utiliser d'autres sources de référence;
- et autres.

C'est ainsi que l'élève intègre peu à peu une démarche d'apprentissage qui lui est propre et qui va lui permettre de développer sa compétence avec un plus haut niveau de responsabilité. Les apprentissages sont mis en pratique et intégrés avec de plus en plus d'aisance dans des situations de plus en plus complexes. La prise en charge dans la formation contribue au développement de l'autonomie associée à la compétence et l'enseignant est présent pour soutenir l'élève dans cette appropriation responsable de la compétence.

### **L'entourage**

L'environnement perçu comme un milieu de vie et le groupe, comme une « communauté apprenante », devraient amener chacune et chacun à s'impliquer dans son cheminement d'autant plus que cette formation est courte et exigeante. L'élève en apprentissage partage avec les autres ses doutes, ses questions et les étapes significatives de sa démarche. Il présente également ses réussites et fait part des difficultés éprouvées pendant les tâches et exercices qu'il réalise.

Le travail en équipe est présent sur le marché du travail et doit être pris en considération dans les situations d'apprentissage. Il permet aux élèves d'apprendre dans le respect des autres, encourage le partage avec les pairs et favorise le soutien mutuel. L'élève participe avec d'autres à résoudre des problèmes et à mettre en œuvre des projets collectifs pour produire des objets, effectuer une tâche, etc. Ce faisant, il ajuste ses interactions en fonction des activités d'apprentissage.

Le contexte de la formation professionnelle regroupant des jeunes et des adultes amène un partage d'énergie et d'expériences variées. L'enseignant et les travailleurs contribuant à la formation vont exécuter les tâches, les rendre significatives par des démonstrations, des découpages et des explications. Ils sont des modèles par leur expérience, leurs attitudes et leurs gestes professionnels.

## **2.2 L'accompagnement de l'enseignant**

L'enseignant joue un rôle essentiel auprès de l'élève pour l'accompagner dans l'apprentissage d'un métier. Il reconnaît ce dernier comme le responsable de sa démarche et l'amène à développer des habiletés d'analyse, de synthèse, de prise de décision et d'autoévaluation. L'enseignant est appelé à créer un environnement favorable à l'apprentissage et contribue à instaurer une dynamique où l'élève

construit ses savoirs. Il est la ressource qui s'approprie le programme à enseigner et qui élabore des activités d'apprentissage pertinentes pour développer les compétences attendues. Il situe ces dernières dans une vision intégrée du métier et selon les exigences du programme.

### **La différenciation pédagogique**

La différenciation pédagogique s'avère essentielle. Il importe à l'enseignant que les élèves trouvent du sens à ce qu'ils apprennent et fassent des liens avec ce qu'ils sont, ce qu'ils sont capables de faire et ce qu'ils savent. Les activités d'apprentissage peuvent être vécues et assimilées de façon différente d'une personne à une autre selon les formes d'intelligence, les types de personnalité, les styles d'apprentissage, les rythmes individuels, le besoin de comprendre en passant par l'expérience pratique, etc. L'âge et les expériences de travail et de vie influencent également la dynamique du groupe. Pour l'enseignant, tenir compte des différences permet de réguler l'enseignement en ciblant les besoins de chacun de ses élèves. Cette façon de faire est liée à une préoccupation de réussite.

L'enseignant doit favoriser une certaine souplesse de façon à permettre aux élèves de s'investir tout en leur donnant la possibilité de faire des choix et de développer leur autonomie. Il accueille les propositions en cours d'apprentissage, prévoit des plages de temps pour la participation de l'élève à l'enrichissement des activités par des projets axés sur des centres d'intérêt communs. L'enseignant élabore des situations stimulantes, souples, variées et en réponse aux besoins, laisse la place aux expériences pertinentes ainsi qu'à des exploitations divergentes (projets personnels selon les centres d'intérêt, approfondissement de différentes dimensions de la compétence, etc.). Il décide de quelle façon ses élèves et lui-même peuvent être créatifs tout en respectant les exigences du programme et celles de l'évaluation.

Une attention particulière doit être portée à des apprentissages qui sont importants tout au long de la vie tels que la communication, le travail en équipe, la résolution de problèmes, le développement de l'esprit critique ou encore l'agir avec méthode. Ces préoccupations peuvent être pointées comme des intentions éducatives qui contribuent entre autres à augmenter l'employabilité et la polyvalence.

Ces intentions inscrites dans le programme, celles que l'on trouve dans le projet éducatif de l'établissement d'enseignement ou celles que l'enseignant choisit peuvent donner accès à des capacités de haut niveau. La Politique d'évaluation des apprentissages insiste tout particulièrement sur la langue qui, comme outil, permet de faire état de situations professionnelles, d'émettre des opinions, d'expliquer des résultats d'intervention au regard du niveau de la tâche, de mettre en valeur sa culture

et d'enrichir ses ressources personnelles. La communication est à la base de la mise en commun de la pensée et des savoirs : l'utilisation juste de la langue devient une cible d'intérêt majeur en formation professionnelle. L'élève a une prise en charge importante à faire dans le développement de compétences-clés qui lui serviront dans sa vie professionnelle et personnelle.

### Des repères sur l'implication pédagogique découlant de la définition de compétence

Intégrer les multiples dimensions d'une compétence requiert une organisation des savoirs ainsi que des moyens permettant de structurer les apprentissages. Ces savoirs sont alors plus accessibles et circonscrits.

La compétence permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail. Afin d'amener chez l'élève l'efficacité attendue, des tâches et des situations représentatives de la réalité du métier doivent être fournies.

La puissance d'action se développe peu à peu comme une maîtrise des savoirs essentiels à une compétence. Cette puissance devient un véritable pouvoir d'agir, de réussir et de progresser dans différentes situations.

La puissance d'action et l'agir associés à la compétence rendent l'élève capable d'estimer les résultats de l'action et de les communiquer. La compétence acquise permet d'anticiper les résultats sans avoir à effectuer l'action.

### Des repères sur l'implication pédagogique en relation avec l'aspect multidimensionnel de la compétence

Le pouvoir d'agir suggère de l'autonomie et un certain niveau de responsabilité. Il implique de fournir des occasions d'exercer cette autonomie et d'agir en étant conscient de l'imputabilité des actions ou de leur résultat.

Le pouvoir de réussir suggère l'efficacité et la reproductibilité. L'élève doit avoir des occasions multiples d'exercer la compétence en tout ou en partie.

Le pouvoir de progresser requiert un transfert des ressources, des savoirs ou de la compétence, et leur utilisation dans des situations nouvelles. La compétence se développe au-delà de la formation.

Afin d'assurer la reproductibilité, la compétence doit être exercée dans différents contextes à plusieurs reprises, selon un niveau de performance comparable. Elle pourra être évaluée informellement ou formellement plus d'une fois.



## LA PLANIFICATION PÉDAGOGIQUE

Tout enseignant, expérimenté ou non, procède à une planification avant de commencer son enseignement. L'ampleur de cette préparation peut varier d'une compétence à l'autre, d'un enseignant à l'autre ou d'un groupe d'élèves à un autre. L'enseignant doit prendre connaissance de ce qu'on attend de lui et de l'élève, du temps imparti à la compétence et de la place de celle-ci dans le programme. Il va consulter et s'appropriier les exigences pour enseigner et évaluer, déterminer les savoirs à aborder, les stratégies pédagogiques, de même que les moyens pour enseigner et évaluer la compétence. Il va également s'assurer de la disponibilité de l'équipement, des locaux et des ressources.

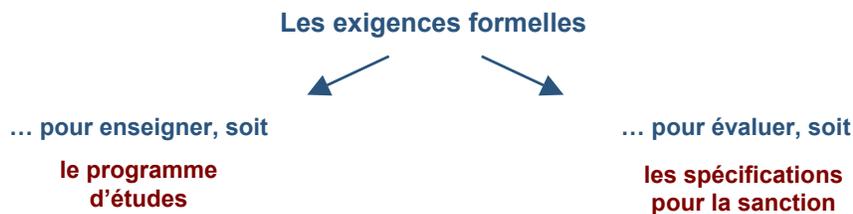
Toutes ces étapes font partie de ce qu'on appelle dans le présent cadre de référence, la planification pédagogique. Celle-ci englobe toute la préparation entre le moment où l'enseignant apprend qu'il devra enseigner, celui où il se trouve en présence des élèves, jusqu'à l'instant où il effectue un retour sur les résultats de l'évaluation et sur son enseignement. En fait, la planification pédagogique s'ajuste tout au long des apprentissages des élèves à partir des prévisions de départ et en fonction des situations vécues en cours de route. Bien sûr, des contraintes de temps limitent parfois les travaux de planification, mais que cette planification soit très élaborée ou moins préparée, elle demeure une préoccupation majeure puisqu'elle assure des gestes pédagogiques efficaces et une meilleure maîtrise de l'environnement. Elle contribue à une plus grande sécurité d'esprit et une confiance en soi, ce qui est d'une valeur appréciable pour l'enseignante et l'enseignant. En bout de ligne, la planification permet d'offrir à l'élève une formation organisée, cohérente et complète.

Cette deuxième partie du cadre présente un modèle de planification pédagogique basé sur :

- l'appropriation d'exigences formelles pour l'enseignement;
- les phases d'acquisition de la compétence.



Le Ministère élabore et met à la disposition de l'enseignant des documents de référence obligatoires pour l'enseignement et l'évaluation. Le programme d'études professionnelles et le référentiel pour l'évaluation des apprentissages (spécifications aux fins de la sanction) sont des productions destinées aux établissements d'enseignement. Elles constituent des encadrements pour préciser le contenu, le matériel ainsi que les ressources appropriées. Ces productions servent de références communes et obligatoires, desquelles les enseignants dérivent les activités. Le présent chapitre présente les composantes principales de ces deux productions qui traduisent les exigences pour enseigner et évaluer.



Depuis 2003, le format de présentation des programmes d'études professionnelles et celui des instruments de référence en évaluation a été actualisé, et certaines composantes modifiées. En annexe, sont présentés des tableaux de conversion d'un programme et des productions associées au référentiel pour l'évaluation; ces tableaux qui permettent d'établir une comparaison entre l'ancien format de présentation et le nouveau peuvent aider à faire le lien avec l'information utilisée dans le présent cadre de référence.

### 3.1 L'obligation et la marge de manœuvre liées aux exigences

Le programme d'études professionnelles contient les compétences qui sont les cibles de la formation. Il constitue une référence à l'intérieur de laquelle les enseignantes et les enseignants sont appelés à délimiter leurs interventions pédagogiques. Le programme et le référentiel pour l'évaluation aux fins de la sanction trouvent leurs assises à l'intérieur de la Loi :

Le ministre établit, (...) à l'enseignement primaire et secondaire, les programmes d'études (...), et s'il l'estime opportun, dans les spécialités professionnelles qu'il détermine. Ces programmes comportent des objectifs et un contenu obligatoires et peuvent comprendre des objectifs et un contenu indicatifs qui doivent être enrichis ou adaptés selon les besoins des élèves qui reçoivent les services.<sup>6</sup>

6 Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., chapitre I-13.3, article 461.

Des différentes rubriques qui composent le programme découlent des exigences aux fins d'apprentissage et aux fins de la sanction. Le programme est traduit en activités d'apprentissage et d'évaluation par les établissements d'enseignement. Il contient des composantes obligatoires ou indicatives et c'est aussi le cas pour le référentiel en évaluation.

Les sections qui suivent portent sur les différentes composantes du programme et sur celles du référentiel pour l'évaluation. Les formats de présentation utilisés pour la publication de ces documents de référence regroupent l'information essentielle et permettent d'illustrer la compétence.

### **3.2 Le programme d'études**

À l'occasion de la conception d'un programme, sont choisis les savoirs essentiels à la formation, savoirs liés à l'exercice d'un métier et à l'évolution de l'individu dans sa vie professionnelle. Mais quelles sont les fonctions d'un programme? À qui le programme est-il destiné?

- Le programme présente les résultats attendus par la formation et il a une influence directe sur le choix des activités d'apprentissage et d'évaluation. Il ne comprend cependant pas ces activités, ni les contenus de cours, ni les stratégies, ni même les moyens d'enseignement, lesquels sont sous la responsabilité des établissements d'enseignement et des enseignants. Le programme constitue un instrument de référence en matière d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation.
- Les instruments d'évaluation comme ceux de reconnaissance des acquis et des compétences dérivent du programme. Pour obtenir la reconnaissance de leurs compétences, les personnes doivent démontrer qu'elles les ont acquises en se référant aux exigences du programme.
- Le programme permet à la personne en formation ou en recherche d'une carrière d'avoir une vue globale des compétences à acquérir pour l'exercice d'un métier. Il peut ainsi connaître le contexte de réalisation de ce métier et le niveau à atteindre pour se qualifier à la sanction.
- Le programme d'études est aussi un instrument de référence en matière d'organisation pédagogique. En effet, sa mise en œuvre dans les établissements exige la mobilisation d'un certain nombre de ressources humaines, financières et matérielles ainsi que des aménagements physiques. Ces ressources seront choisies ou prises en considération dans le respect des exigences du programme.
- L'acquisition de l'ensemble des compétences du programme est requise pour l'obtention du diplôme. Le programme est donc un instrument de référence pour la sanction des études. Il permet aux établissements d'enseignement qui ont la responsabilité de son application d'offrir une formation comparable à l'ensemble des élèves, dans un souci d'égalité, d'équité et de justice.

- Le programme présente l'ensemble des compétences attendues pour l'exercice du métier et dont le niveau de maîtrise en formation professionnelle correspond au seuil d'entrée sur le marché du travail. Il constitue une source d'information privilégiée qui trace le portrait d'un métier et de ses exigences.

La planification pédagogique requiert de l'enseignant une appropriation judicieuse du programme. On y trouve une information essentielle dans les premières pages des programmes. On peut y lire :

Le programme d'études professionnelles est constitué d'un ensemble cohérent de compétences à acquérir; (...). Il décrit les apprentissages attendus de l'élève en fonction d'une performance déterminée. Il fait par ailleurs l'objet d'un document pédagogique officiel qui permet à ce titre la reconnaissance de la formation qualifiante aux fins de l'exercice d'un métier<sup>7</sup>.

Le programme présente différentes composantes dont les principales sont rapidement explicites. Ainsi, les buts du programme et les intentions éducatives situent le métier dans la double réalité du travail et de la formation. Les buts font état du résultat final recherché par la formation, décrivent sommairement le métier et reprennent les buts généraux de la formation professionnelle. Les intentions éducatives incitent l'enseignant à intervenir dans une direction donnée à chaque fois qu'une situation s'y prête. Elles précisent l'action pédagogique attendue pour mettre en contexte les apprentissages des élèves, avec les dimensions personnelles et professionnelles sous-jacentes à l'exercice de son futur rôle de travailleur.

La matrice des compétences est un des éléments organisateurs qui favorisent une vision globale. Elle illustre les compétences dans un ordre logique et gradué en fonction des apprentissages à acquérir. Elle présente l'ensemble des compétences en tableau et les relations qu'elles ont entre elles. Le logigramme<sup>8</sup> suggéré pour l'organisation pédagogique permet de repérer les compétences qui sont préalables à d'autres ainsi que celles qui pourraient être acquises en parallèle.

---

7 Cette définition apparaît dans tous les programmes d'études professionnelles, versions publiées à partir de 2004. Une légère modification y sera apportée sous peu pour extraire des programmes la notion de module et mettre à jour la définition de compétence telle que formulée dans le présent cadre de référence.

8 Le logigramme peut aussi présenter un ordre séquentiel de l'organisation de la formation. On le trouve dans le guide d'organisation pédagogique du programme d'études à titre de suggestion. Dans certains cas, un logigramme « maison » est élaboré à partir de la proposition ministérielle. Il permet de traduire l'organisation proposée des compétences dans le programme, pour un établissement d'enseignement donné et selon ses possibilités et ses contraintes.

Le programme présente également les compétences qui reflètent une situation de travail réelle correspondant à la pratique du métier et de son évolution prévisible. On les situe dans un contexte de réalisation et les précise en fonction de performances attendues. Les compétences sont traduites en comportement ou en situation et sont générales ou particulières. Une compétence particulière est en relation étroite avec une ou plusieurs tâches du métier, alors que la compétence générale se rattache à des activités de travail ou de vie professionnelle, significatives et importantes. Les savoirs liés à la compétence et leurs balises formulés dans le programme précisent ce que l'élève sera amené à savoir, devoir être et pouvoir faire en lien avec un élément ou l'ensemble de la compétence. Les savoirs illustrent des connaissances, habiletés, stratégies, attitudes, perceptions, etc. qui seront appliquées dans la réalité du marché du travail.

Dans un programme d'études, l'énoncé et les éléments de la compétence, le contexte de réalisation, les critères de performance et leur équivalent dans la compétence traduite en situation sont obligatoires. Ces composantes du programme et du référentiel en évaluation des apprentissages sont présentées à la page 30.

## Compétence traduite en comportement<sup>9</sup>

### Énoncé de la compétence

- Indique le résultat final que l'élève doit atteindre.
- Fait état d'une vision d'ensemble.

### Contexte de réalisation

- Permet de refléter et de cerner dans quelle situation la compétence s'applique dans le milieu de travail.
- Précise le type d'équipement, les instruments, les références, les règlements, etc. qui sont propres à l'exercice du métier.
- Présente des situations qui devront être reproduites aux fins d'apprentissage.

### Éléments de la compétence

- Décrivent la compétence sous la forme de comportements particuliers, observables et mesurables.
- Correspondent à des actions qui représentent une tâche ou une activité réelles de travail.
- Constituent les grandes étapes d'exécution ou décrivent les composantes principales de la compétence visée.
- Sont structurés par processus ou par produit.

### Critères de performance

- Définissent des exigences qui permettent de porter un jugement sur l'acquisition de la compétence (qualité, durée pour la réalisation, règles, attitudes, etc.).
- Précisent le seuil attendu pour l'acquisition de la compétence.
- Accompagnent chacun des éléments de la compétence ou sont liés à l'ensemble de la compétence.
- Précisent et guident l'élaboration des situations d'apprentissage et d'évaluation.
- Réfèrent à des dimensions observables et mesurables.

### Suggestions<sup>10</sup> de savoirs liés à la compétence

- Définissent les apprentissages essentiels et significatifs que l'élève doit faire pour mettre en œuvre et développer la compétence.
- Servent d'assises pour les activités d'apprentissage.
- Comprennent des connaissances, des habiletés, des attitudes, des perceptions et des stratégies applicables dans des situations de travail réelles.

### Balises liées aux savoirs

- Renseignent sur l'étendue ou les limites des savoirs à aborder lors de l'apprentissage.
- Précisent soit le champ d'application ou le degré de complexité des savoirs.
- Cernent ce qui est le plus pertinent pour chacun des savoirs.
- Présentent un choix non exhaustif, associé aux savoirs, qui doit être complété lors des activités d'apprentissage et d'évaluation.

9 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE ET FORMATION CONTINUE, *Élaboration des programmes d'études professionnelles, Guide de conception et de production d'un programme*, Ministère de l'Éducation, Québec, 2003, p. 31 à p. 42. Pour rendre l'information plus explicite, on a interprété l'utilisation que peut en faire l'enseignante ou l'enseignant.

10 Pour la compétence traduite en comportement comme pour la compétence traduite en situation, les suggestions de savoirs liés à la compétence et les balises liées aux savoirs sont fournies à titre indicatif. Les autres composantes sont obligatoires.

## Compétence traduite en situation<sup>11</sup>

### Énoncé de la compétence

---

- Présente une synthèse de la compétence à développer.
- Indique la cible de l'apprentissage.
- Représente une intention à poursuivre tout au long de l'apprentissage.

### Éléments de la compétence

---

- Délimitent l'essentiel de la compétence.
- Présentent l'intention à poursuivre.
- Portent sur la compétence et non sur les phases de mise en situation ou les activités d'apprentissage.
- Mènent à des résultats qui peuvent varier d'une personne à une autre, tout en ayant le même objectif à atteindre.
- Orientent le plan de mise en situation.
- Précisent l'apprentissage visé.
- Orientent la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation.

### Plan de mise en situation

---

- Présente une progression dans l'apprentissage de nature itérative en trois phases : information, réalisation et synthèse.
- Donne une orientation à la mise en œuvre de l'activité d'apprentissage.
- Décrit la situation éducative permettant le développement de la compétence visée.

### Conditions d'encadrement

---

- Définissent des points de repère et des moyens pour assurer le bon déroulement des activités.
- Peuvent comprendre des lignes directrices pour l'apprentissage, l'accompagnement de l'élève ou encore pour des modalités d'organisation pédagogique (espace physique, moyens pratiques, etc.).

### Critères de participation

---

- Accompagnent les phases d'information, de réalisation et de synthèse du plan de mise en situation.
- Décrivent les exigences de participation des élèves tout au long de l'apprentissage.
- Portent sur des manifestations observables de l'engagement de l'élève dans ses apprentissages.
- Permettent de porter un jugement sur la qualité de participation de l'élève et d'inférer la réussite ou l'échec du développement de la compétence.
- Permettent de déterminer des critères d'évaluation en rapport avec l'énoncé et les éléments de la compétence.

### Suggestions<sup>12</sup> de savoirs liés à la compétence

- Définissent les apprentissages essentiels et significatifs que l'élève doit faire pour mettre en œuvre la compétence.
- Servent d'assises à la compétence.
- Comprennent des connaissances, des habiletés, des attitudes, des perceptions et des stratégies applicables dans des situations de travail réelles.

### Balises liées aux savoirs

- Renseignent sur l'étendue ou les limites des savoirs à aborder lors de l'apprentissage.
- Précisent soit le champ d'application soit le degré de complexité des savoirs.
- Cernent ce qui est le plus pertinent pour chacun des savoirs.
- Présentent un choix non exhaustif, associé aux savoirs, qui doit être complété lors des activités d'apprentissage et d'évaluation.

---

11 *Ibid.*, p. 37 à p. 39. Pour rendre l'information plus explicite, on a interprété l'utilisation que peut en faire l'enseignante ou l'enseignant.

12 Pour la compétence traduite en comportement comme pour la compétence traduite en situation, les suggestions de savoirs liés à la compétence et les balises liées aux savoirs sont fournies à titre indicatif. Les autres composantes sont obligatoires.

### **3.3 Le référentiel pour l'évaluation des apprentissages aux fins de la sanction**

Dans la foulée du programme d'études, les critères d'évaluation, élaborés à partir des critères de performance du programme, sont obligatoires. On les retrouve dans les spécifications aux fins de la sanction. Comme autres documents ajoutés dans le Référentiel pour l'évaluation des apprentissages, une description d'épreuve ou une description de la participation ainsi qu'une fiche d'évaluation s'ajoutent pour chaque compétence à titre de suggestions.

#### **Les spécifications aux fins de la sanction**

Les spécifications sont les repères essentiels pour l'évaluation aux fins de la sanction et ces repères découlent des critères de performance du programme. Le critère d'évaluation présente la performance attendue de l'élève dans les activités choisies et est rattaché à un indicateur qui fait état de l'aspect à évaluer.

Les formats de présentation des spécifications pour une compétence traduite en comportement et en situation sont illustrés dans les tableaux suivants. Ils reprennent chacune des composantes des spécifications afin d'en expliquer la teneur.

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

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

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

## 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.

Situations retenues	Indicateurs	Critères d'évaluation	√
<ul style="list-style-type: none"> <li>Présentent les aspects essentiels et les plus significatifs pour l'acquisition de la compétence.</li> <li>Sont extraites ou dérivées de la compétence.</li> <li>Sont des situations éducatives dans lesquelles l'élève se trouve pour développer la compétence.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Présentent l'aspect de la situation à évaluer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sont liés aux situations et aux critères de participation.</li> </ul>	<input type="checkbox"/>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Précisent chacun des indicateurs et sous quel angle l'évaluation doit se faire.</li> </ul>	<input type="checkbox"/>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Servent à juger de la performance dans le développement de la compétence.</li> </ul>	<input type="checkbox"/>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Permettent d'inférer l'acquisition de la compétence.</li> </ul>	<input type="checkbox"/>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Précisent les critères de participation à réussite obligatoire.</li> </ul>	<input type="checkbox"/>

**Seuil de réussite :** Indique le nombre total de critères de participation à réussir pour que l'on considère la compétence comme acquise.

**Règle de verdict :** Fait état d'une préséance des critères de performance sur d'autres critères en plus du seuil de réussite. Les critères devant être obligatoirement réussis sont cochés.

## La description d'épreuve ou la description de la participation et la fiche d'évaluation

La description d'épreuve ou la description de la participation sont des productions qui, en sus des spécifications, visent à illustrer le niveau de complexité recherché au moment de l'évaluation de la compétence. Elles précisent les attentes et sont de nature à soutenir l'élaboration d'épreuves valides donc qui mesurent bien ce qu'elles sont censées mesurer. Ces descriptions répondent aux exigences des critères d'évaluation ou des critères de participation des spécifications. Elles présentent les caractéristiques de la tâche à accomplir et les conditions de réalisation. La durée de l'épreuve et le nombre d'élèves sont seulement suggérés puisque ces paramètres sont de la responsabilité de l'établissement.

La fiche d'évaluation permet de consigner des observations pertinentes directement liées à la compétence évaluée et des résultats obtenus à chacun des critères. Les composantes de la fiche sont :

- les indicateurs
- les critères retenus
- le jugement (oui/non)
- les résultats (en nombre)
- le seuil de réussite (en points ou en exigences)
- les règles de verdict
- des tolérances<sup>13</sup>, le cas échéant
- des précisions, des objets d'observation et autres remarques, le cas échéant.

### 3.4 L'utilisation du programme d'études et des spécifications aux fins de la sanction

La démarche de planification des apprentissages et de l'évaluation doit tenir compte du programme dans son ensemble. Les liens entre les apprentissages déjà faits et ceux qui vont suivre sont souvent nécessaires pour donner plus de cohérence aux nouveaux apprentissages. Dans la formulation des compétences, les éléments sont généralement placés selon un ordre logique de déroulement d'une tâche ou d'une activité, mais l'ordre de présentation n'impose pas un ordre d'apprentissage et d'enseignement. Toutes les composantes d'une compétence doivent être prises en considération pour l'enseignement et l'évaluation en aide à l'apprentissage. L'enseignant doit bien saisir les caractéristiques et l'ampleur de chaque compétence ainsi que ses aspects potentiel et opérationnel<sup>14</sup>. Il circonscrit la portée pour chaque compétence dans la perspective de ce qui doit être développé chez l'élève.

---

13 Ces tolérances indiquent la marge d'erreur considérée comme acceptable dans la démonstration de la compétence. En cours de formation, au moment d'inscrire des tolérances, on doit tenir compte du niveau de maîtrise dans le développement de la compétence en prenant en considération une amélioration qui se réalisera avec plus de pratique. Les exigences sont moins élevées au début de la formation qu'en fin de cheminement.

14 Voir la définition de la compétence en formation professionnelle au chapitre 1, p. 8.

Les critères de performance associés à la compétence balisent l'ampleur des apprentissages à acquérir et permettent de déterminer l'atteinte de la compétence selon le niveau signifié. Tous les critères de performance du programme doivent être évalués en aide à l'apprentissage. De ceux-ci, découlent les spécifications pour l'évaluation aux fins de la sanction.

Le tableau suivant présente les composantes obligatoires ou suggérées des publications du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Composantes obligatoires ou suggérées pour l'enseignement et l'évaluation		
Publications	Composantes obligatoires	Composantes suggérées
<i>Programme d'études comme référentiel à l'enseignement</i>	<p>Pour la compétence traduite en comportement :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>énoncé de la compétence</li> <li>éléments de la compétence</li> <li>contexte de réalisation</li> <li>critères de performance</li> </ul> <p>Pour la compétence traduite en situation :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>énoncé de la compétence</li> <li>éléments de la compétence</li> <li>plan de mise en situation</li> <li>critères de participation</li> <li>conditions d'encadrement</li> </ul>	<p>Pour la compétence :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>savoirs liés à la compétence</li> <li>balises liées aux savoirs</li> </ul> <p>Buts du programme Buts de la formation professionnelle Intentions éducatives Matrice des compétences Définitions et autres éléments généraux dont la durée et la séquence logique des compétences</p>
<i>Référentiel en évaluation (spécifications)</i>	<p>Spécifications et ses différentes composantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>situations ou éléments retenus</li> <li>indicateurs et critères d'évaluation</li> <li>attribution des points aux critères d'évaluation ou critères pointés en rapport avec le seuil de réussite</li> <li>seuil de réussite</li> <li>règle de verdict (le cas échéant)</li> </ul>	<p>Description d'épreuve et ses différentes composantes Fiche d'évaluation : éléments d'observation et tolérance (en sus des critères d'évaluation obligatoires)</p>

### Des repères visant la compréhension des spécifications aux fins de la sanction

Au moment de l'apprentissage, le programme est la référence\*. Au moment de la sanction, ce sont les critères d'évaluation inscrits dans les spécifications qui deviennent les références.

Les indicateurs et les critères d'évaluation retenus sont les plus significatifs de la compétence. Par contre, ils sont limités en nombre et ne reprennent pas tous les critères de performance du programme.

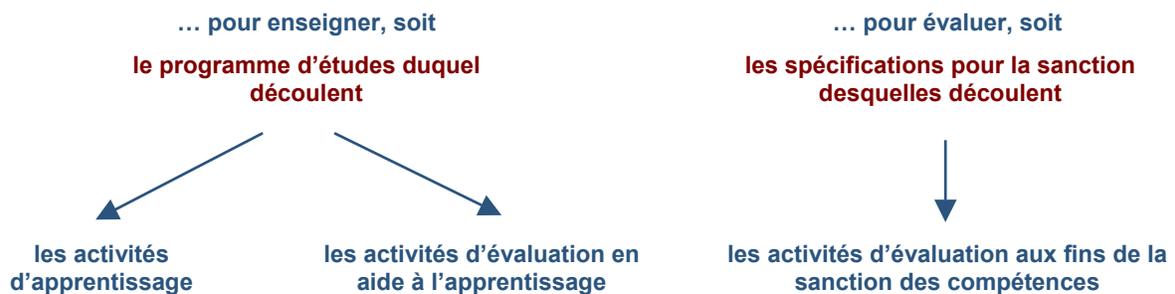
C'est à partir des spécifications que l'on construit les épreuves aux fins de la sanction des compétences. Les spécifications sont obligatoires et requièrent une évaluation formelle.

L'évaluation d'une compétence doit se vivre dans une situation présentant des conditions de réalisation les plus près possibles du contexte du marché du travail.

\* Avant de procéder à la sanction, le transfert se vérifie dans plus d'une tâche associée au métier.

Ayant analysé les référentiels pour enseigner et pour évaluer, l'enseignant est plus en mesure de planifier et d'effectuer un choix d'activités d'apprentissage<sup>15</sup> et d'évaluation qui s'inscriront dans la logique du programme. Il a de bonnes bases pour amorcer l'élaboration des activités. Illustrons ses cartes maîtresses comme assises de la planification, ainsi que le travail qui va en découler.

**Les assises de la planification pédagogique**



**4.1 L'élaboration d'activités d'apprentissage et d'évaluation**

L'enseignant s'appuie sur les différentes composantes du programme pour préparer une liste variée d'activités d'apprentissage. Ces activités pourraient être exploitées pour développer différents savoirs et ainsi construire l'action réfléchie à la base de la mise en œuvre de la compétence. L'objectif est de mettre en train la compétence dans des situations d'apprentissage, des tâches où s'inscrivent des conditions de réalisation qui sont très près de la situation réelle de travail. Plusieurs approches peuvent être utilisées, dont ici deux opposées :

- du spécifique au global, la première approche consiste à exploiter chacun des éléments de la compétence pour revenir vers son intégralité un peu plus tard, à l'intérieur d'une tâche globale. Cette fragmentation, pour ainsi dire, permet de mettre en évidence des savoirs ou des éléments de compétence dans des situations pouvant être moins complexes à exploiter. Les activités peuvent avoir des exigences qui reflètent celles d'opérations ou de découpage de tâches en fonction d'un niveau de performance déterminé par l'enseignant. Graduellement, les exigences vont augmenter et ce, à mesure de la construction des savoirs et de leur transfert dans différents contextes.

---

<sup>15</sup> Actions ou travaux s'adressant à l'élève en vue de réaliser des apprentissages visant l'acquisition de la compétence. Une activité d'apprentissage peut être préparée pour un ou plusieurs éléments de la compétence ou pour une ou plusieurs compétences.

- du global au spécifique, la deuxième approche consiste à présenter la compétence à l'intérieur d'une situation complexe ou d'une tâche globale afin d'en extraire à mesure les éléments plus simples et des savoirs sous-jacents. Une fois la compétence décortiquée et bien exploitée (schéma de concepts, liste de ses composantes et des savoirs, etc.), la boucle vers le global se refait en cours ou en fin d'apprentissage. Les activités associées aux tâches globales sont très importantes pour s'assurer du transfert des apprentissages vers l'exercice de la compétence, de leur intégration dans les activités de travail et pour donner de la signification aux apprentissages.

### **La teneur des activités d'apprentissage et d'évaluation**

L'enseignant dispose d'une grande marge de manœuvre quant aux moyens et aux méthodes à utiliser : il est en mesure de juger comment il peut le mieux exploiter la compétence à partir des composantes obligatoires du programme. L'apprentissage par projets, l'apprentissage par problèmes, l'apprentissage coopératif entre autres s'inscrivent bien dans une préoccupation d'acquisition des compétences. Certaines activités permettent mieux que d'autres de placer l'élève dans des situations d'apprentissage stimulantes et contextualisées. L'enseignant élabore du matériel en fonction de la liste des apprentissages visés et les exigences qu'il y inscrit convergent vers le développement de la compétence et de ce qui permet d'en vérifier l'acquisition. Multiplier les situations complexes et diversifiées en apprentissage permet de bien préparer le transfert des savoirs vers l'exercice des tâches du métier.

### **Les possibilités et les contraintes**

Élaborer des activités d'apprentissage consiste à déterminer les savoirs visés, à décrire sommairement chaque tâche, les exigences qu'elle comporte, leur enchaînement ainsi que les ressources nécessaires et les plus efficaces pour ces mêmes tâches. L'environnement physique est à exploiter avec ses possibilités et ses contraintes. L'enseignant veille à ce que les activités planifiées puissent se réaliser avec les équipements et les espaces dont il dispose, favorisant les moyens<sup>16</sup> les moins coûteux pour faire apprendre, dans la limite des exigences de pratique nécessaires à l'acquisition de la compétence. Il a en tête non seulement la faisabilité, mais également le temps associé à l'utilisation des équipements, la disponibilité du matériel périssable ou non périssable, l'utilisation efficace des espaces de pratique tels les ateliers, postes de travail et laboratoires.

---

16 L'économie des matériaux et l'utilisation efficace des équipements et des espaces doivent être une préoccupation au moment de l'exercice de la compétence puisqu'elles interpellent à la fois l'élève et le travailleur. Le respect de l'environnement, l'absence de gaspillage et l'efficacité sont appréciés sur le marché du travail.

À l'occasion de l'élaboration de la tâche, il est possible de choisir des apprentissages exploitant un processus, un produit, des savoirs ou la participation pour favoriser le développement de la compétence ou cerner son acquisition. Certains facteurs vont influencer les choix comme la nature de cette tâche, le nombre d'élèves, la qualité des relations, les matériaux essentiels et leur disponibilité, les outils de collecte de l'information, l'environnement de travail, le temps nécessaire à l'exercice de la tâche évaluative ou à la réalisation des épreuves pour l'évaluation. Il est essentiel de déterminer à l'avance les moments-clés d'apprentissage et d'évaluation ainsi que les critères d'évaluation.

Pour l'enseignant, soutenir le développement de la compétence requiert du temps à distribuer dans des activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Il doit planifier la séquence des activités qui paraît la plus souhaitable et réaliste en fonction de durées d'apprentissage associées à la compétence dans le programme<sup>17</sup>. Le nombre d'heures accordé à chaque activité d'apprentissage ainsi que celui pour l'évaluation en aide à l'apprentissage et aux fins de la sanction des compétences doit être défini au départ et proportionné afin de permettre un temps important à l'apprentissage et un temps suffisant à l'évaluation. Le déroulement et le temps impartis aux tâches sont précisés aux élèves. Dès le départ, une certaine souplesse doit être prévue dans la planification afin d'ajuster l'horaire selon des besoins d'explications ou de démonstrations supplémentaires. Des activités complémentaires pour la récupération des apprentissages et pour l'enrichissement doivent être également pensées à l'avance.

### **L'intégration et le transfert de l'apprentissage**

L'intégration des apprentissages et leur transfert dans des situations nouvelles sont des préoccupations qui guident les interventions : les activités amènent des exercices, des problèmes à résoudre et autres. Elles proposent des situations différentes qui exigent une performance appelée à augmenter avec la pratique. À l'occasion de l'exercice des tâches propres au métier, il s'agit de multiplier les différents contextes d'apprentissage pour construire les savoirs et amener leur mobilisation efficiente et en temps voulu.

---

17 Des unités sont attribuées au moment de la sanction de la compétence et elles sont en relation avec le temps accordé pour la formation. Selon une logique pédagogique, du temps d'enseignement est assorti au temps requis pour la formation de l'élève, temps moyen évalué pour l'acquisition de la compétence. Le temps indiqué en rapport avec chacune des compétences n'est pas une composante obligatoire du programme, mais prend son importance pour l'organisation de la formation et comme rationnel de financement du programme d'études par le Ministère.

L'élève développe un meilleur contrôle de ses apprentissages par des mesures de soutien diversifiées que l'enseignant lui propose. Il a accès par exemple à des exercices différents en atelier, des études de cas, des explications ou d'autres démonstrations, des ajouts de travaux pratiques et de lectures. Il peut être questionné sur les exercices en cours de réalisation, sur un produit, des contenus ou sur l'utilisation de stratégies. Tout ce soutien est planifié et offert comme mesures complémentaires, correctives ou de récupération.

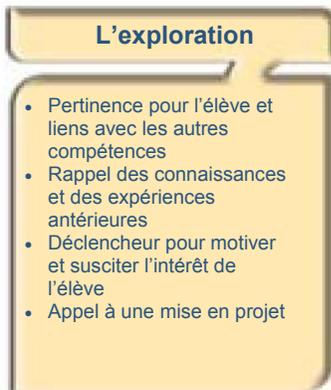
Lorsqu'il planifie les activités, l'enseignant prévoit des tâches de différents niveaux de difficulté permettant de raffiner les savoirs et allant jusqu'au développement d'autres savoirs. Il se préoccupe également de répondre aux besoins de l'élève qui apprend plus facilement ou qui a des ressources et des acquis qui le servent bien.

Les activités d'apprentissage doivent permettre d'assurer la progression de l'élève vers la compétence, d'aller plus loin dans son développement. Lorsque les éléments sélectionnés pour l'évaluation aux fins de la sanction de la compétence sont acquis, il y a lieu d'inférer l'atteinte de la compétence et de la reconnaître par la sanction.

En fin de formation, l'élève est donc amené vers la réalisation d'une tâche globale et complexe groupant un ensemble d'apprentissages. Avant l'évaluation aux fins de la sanction, l'enseignant s'assure que l'élève est en mesure de faire le transfert de ses savoirs dans un contexte différent ou dans une autre situation équivalente à celles mises en pratique aux étapes précédentes de l'apprentissage. Il est primordial de cibler l'essentiel de l'exercice professionnel, bref ce qui constitue le cœur de la compétence.

### **La planification des activités en relation avec les phases d'acquisition de la compétence**

Le processus d'acquisition de la compétence sert de modèle pour organiser systématiquement la planification; cependant, la souplesse reste toujours de mise au moment de l'enseignement. Rappelons que cette logique d'acquisition de la compétence est celle de l'élève dans son rôle d'apprenant. Les phases sont reprises par l'enseignant dans sa planification pour s'assurer de bien accompagner l'élève dans sa démarche. Les phases se présentent dans une séquence logique, mais ne sont pas pour autant linéaires. Elles permettent des allers-retours au moment de l'apprentissage.



## La phase d'exploration

L'exploration est un moment déclencheur pour la mise en œuvre de la compétence, pour situer les buts à atteindre. C'est une occasion pour l'élève de saisir la pertinence de la compétence en relation avec le métier, de se mobiliser et de se mettre en projet. L'exploration est le point d'ancrage de la compétence. Au temps dévolu à l'exploration, il y a matière pour l'élève à faire le lien avec ses propres ressources et à y inscrire une démarche signifiante ou qui rapidement deviendra signifiante.

Tout au début de son apprentissage, l'élève est amené à explorer<sup>18</sup> la compétence et pour soutenir cette exploration, l'enseignant délimite l'activité professionnelle ou encore la tâche globale qui représente le mieux ce que le travailleur met en œuvre dans l'exercice de sa compétence. Il choisit l'activité qui sera exploitée aux fins de formation. Elle sera au besoin découpée selon une logique d'apprentissage ou encore définie en fonction d'une exploitation d'une situation réelle ou de tâches précises pouvant se vivre en milieu de travail (problème relaté ou étude de cas, par exemple).

Les tâches exploitées par l'enseignant au moment de la phase d'exploration devront aller de pair avec les éléments de la compétence en fonction du seuil de performance défini. Les activités d'information et d'observation sont appropriées à cette étape d'exploration.

Au moment de la réalisation des activités d'exploration, l'enseignant est en mesure de présenter aux élèves la pertinence de la compétence dans le programme en continuité des compétences préalables et de celles qui vont suivre, et de l'inscrire dans la perspective de l'exercice du métier. Les étapes d'exécution du travail peuvent être également intégrées à l'apprentissage afin d'instaurer peu à peu une compréhension et une pratique d'une certaine routine. La matrice des compétences peut être utilisée afin de donner une représentation de la formation comme un tout cohérent, à quelques pas du métier.

---

18 La phase d'exploration met en évidence la pertinence des savoirs que l'élève doit construire, suscite la motivation, mais l'on convient qu'il n'est pas toujours nécessaire de débiter par cette phase pour apprendre.

L'enseignant prévoit un environnement reflétant le plus possible des situations de mise en œuvre de la compétence sur le marché du travail. Il peut associer à l'exploration de la compétence des manipulations de matériel, une prise de contact avec les équipements, des mises en situation et des jeux de rôle, des recherches en ligne sur le web, des témoignages, etc. Dès le début de l'apprentissage, les élèves sont informés de ce qui est au cœur du développement de la compétence.

Pour l'élève, trouver le sens de ce qui va lui être enseigné est nécessaire. Il importe donc de bien situer les étapes à franchir et de délimiter les savoirs à développer. L'enseignant peut proposer des rappels de connaissances antérieures (ou autres savoirs) à mettre en relation avec les nouveaux apprentissages. Une évaluation diagnostique<sup>19</sup> permet de bien cerner les acquis de l'élève et ses besoins. La même évaluation peut être reprise à d'autres occasions en cours d'apprentissage afin de vérifier la compréhension du métier et les liens que fait l'élève à partir des compétences acquises ou en cours d'acquisition. L'intégration des apprentissages et leur transfert dans les ressources internes<sup>20</sup> se réalisent tout au long de leur acquisition. Les allers-retours sur l'enseignement et sur les apprentissages réalisés permettent de réajuster le tir en fonction des besoins, donc de réguler les façons de faire, tant pour l'élève que pour l'enseignant.

#### L'apprentissage de base

- Assises de la compétence à acquérir
- Savoirs essentiels : connaissances, habiletés de tous ordres, stratégies, attitudes, perceptions, etc.
- Participation active de l'élève dans des tâches en rapport avec la compétence
- En référence avec un ou plusieurs éléments de la compétence

#### La phase d'apprentissage de base

Les éléments de la compétence ainsi que les savoirs liés et les balises formulés dans le programme sont à utiliser au moment de sélectionner des apprentissages de base. L'enseignant se doit d'identifier pour l'élève les savoirs à développer, ceux proposés dans le programme et ceux qu'il juge pertinents dans les limites de la compétence formulée et de ses exigences. Il cerne les centres d'intérêts de l'élève, établit un ordre d'acquisition de chaque élément de la compétence et lui assortit des activités.

Les activités proposées interpellent l'élève, l'invitent à traiter l'information reçue, et à se mettre en action pour construire d'autres connaissances et développer d'autres habiletés. L'organisation de l'environnement physique peut contribuer à faciliter le transfert des apprentissages dans des activités plus pratiques impliquant la mise en œuvre d'habiletés, de processus, de stratégies, etc. Les situations favorisant les apprentissages peuvent être variées, mais il est important d'expliquer aux élèves de quelle façon la compétence est abordée.

19 L'évaluation diagnostique est présentée de façon plus explicite à la section 4.5, p. 59.

20 Rappel du premier chapitre. À la base de la compétence, doivent être mobilisées les ressources internes auxquelles vont s'ajouter d'autres acquis, à mesure de l'intégration des apprentissages.

En rapport avec l'aspect multidimensionnel de la compétence, l'apprentissage et l'évaluation portent sur l'ensemble des savoirs. Le choix des savoirs essentiels est important puisque ceux-ci sont à la base de l'exécution des tâches du métier. Ils sont de différents types :

- les connaissances : mise en pratique des notions et principes propres aux disciplines (mathématique et sciences), propres aux technologies; propres aux sciences humaines; concepts; etc.;
  - les habiletés :  
habiletés motrices et kinesthésiques : exécution, dextérité et coordination de gestes et de mouvements; conduite de machines; utilisation d'outils, d'objets, d'instruments, d'appareils spécialisés; respect des règles de santé et de sécurité; etc.;
  - habiletés cognitives : résolution de problèmes, décision, explication de modes et de principes de fonctionnement; etc.;
  - habiletés sociales : entrer en relations avec les autres (sens éthique, qualité des relations en milieu de travail); communiquer, motiver et instruire les autres; démontrer et argumenter; etc.;
- les stratégies : méthodes, moyens, démarches, imageries mentales, points d'ancrages, réseau de concepts, etc.;
  - les attitudes : comportements généraux; compréhension de ses propres sentiments et émotions; perceptions des sources d'intérêts et de ses aptitudes; résolution de conflits internes; façon d'être et d'agir, etc.;
  - les perceptions : prise de conscience réfléchie du monde; reconnaissance en relation avec la vue, l'audition, l'odorat, le toucher et le goût; impressions; etc.

L'enseignant a en tête la compétence à développer et il établit des liens pour les apprentissages de base avec des éléments provenant d'autres compétences : il soumet à l'élève des rappels, des associations, des images, etc. et situe la théorie sur des pratiques professionnelles ou de la vie courante. Les activités peuvent amener ce même élève à faire des démonstrations, à réaliser des tâches, à effectuer du travail en sous-groupe, à produire des schémas, des tableaux, des simulations, des recherches, à préparer des exposés à l'aide d'ordinateur, etc.

Sur le plan pédagogique, il est pertinent d'alterner la théorie et la pratique et d'associer régulièrement des rappels d'apprentissage à la tâche ou à l'activité de travail choisie pour l'entraînement.

### L'intégration-entraînement

- Appropriation par l'élève des apprentissages par l'application dans des activités ou des tâches significatives
- Entraînement progressif aux diverses étapes de réalisation de la compétence

### La phase d'intégration-entraînement

D'un apprentissage à un autre, l'élève est amené à faire les liens entre les différents éléments de la compétence et à situer l'exercice de celle-ci dans sa globalité. L'enseignant présente la compétence à l'intérieur de situations variées en précisant des conditions de travail. Ces situations permettent à l'élève d'intégrer les apprentissages et de s'entraîner afin de bien ancrer les savoirs ou de les consolider.

Les exercices pratiques liés à l'exécution de certaines opérations du métier développent et raffinent des habiletés. Ils favorisent par ailleurs l'utilisation des savoirs dans des situations de même niveau. À mesure que l'élève développe sa compétence, il y a lieu par exemple, de présenter des situations comportant des résolutions de problèmes<sup>21</sup>, une utilisation des apprentissages récents en rapport avec des savoirs maîtrisés et utiles pour d'autres apprentissages, de répéter ou de complexifier des gestes à exécuter, etc. L'enseignant revient sur les apprentissages et aide à compléter les connaissances, pose des questions et propose des correctifs et des stratégies d'analyse. Dans une perspective d'aide à l'apprentissage, il contribue à soutenir la progression, évalue et transmet à l'élève les résultats de son appréciation. L'information recueillie permet d'apprécier les résultats, de réguler l'enseignement et le travail de l'élève. Les résultats communiqués peuvent soutenir l'intérêt et encourager l'effort.

Tout aussi important qu'au moment de l'exploration des apprentissages de base, l'élève est appelé à utiliser ses savoirs à l'intérieur de tâches ou d'activités signifiantes. Les allers-retours facilitent le transfert des apprentissages entre ce qui est acquis et ce qui doit être appris. À l'occasion de l'intégration des apprentissages de base et de l'entraînement, les activités peuvent être encore des jeux de rôle, des répétitions, du travail d'équipe, des exposés à l'aide de moyens technologiques, etc. L'intégration ou l'entraînement s'exerce la plupart du temps en atelier, à un poste de travail ou en laboratoire selon le métier à acquérir.

---

21 Les résolutions de problèmes pourraient avoir été introduites dès la phase d'exploration. Il n'y a pas de moment-clé pour présenter des problèmes à solutionner, problèmes très près de la réalité du marché du travail. Par contre, le niveau de difficulté associé au problème à résoudre peut augmenter à mesure du développement de la compétence. Tout dépend du type d'approche privilégié : simple, complexe, global ou spécifique.



## La phase de transfert

Pour que s'ancre le transfert vers l'action, la réussite et la progression attendues sur le marché du travail, l'élève doit avoir intégré les savoirs nécessaires à la mise en œuvre de la compétence selon les performances exigées au seuil d'entrée sur le marché du travail. La tâche globale effectuée sans aide dans différents contextes permet déjà de juger de l'acquisition de la compétence. Elle exige de définir des situations rencontrées au seuil d'entrée sur le marché du travail et qui permettent donc d'agir avec autonomie.

L'enseignant précise au préalable les attentes et des variables possibles; comme à l'occasion de l'intégration et de l'entraînement, il peut proposer des mises en situation plus complexes dans les limites du niveau de difficulté exigé. Pour aider l'élève à la fois dans ses apprentissages et dans son évaluation, l'enseignant fournit des pistes de réflexion sur la démarche, l'organisation du travail, les étapes de réalisation ou sur les résultats de la participation à la tâche.

Les activités peuvent s'exercer à un poste de travail, en laboratoire, en atelier, en stage (milieu de travail non simulé) ou dans la communauté. Les situations peuvent être tout à fait nouvelles et requérir des collaborations accrues, l'utilisation judicieuse des connaissances pour résoudre des problèmes, d'autres matériaux de manipulation différente, l'atteinte d'une plus grande vitesse et dextérité ou une meilleure finition des produits. L'enseignant peut demander d'effectuer des démonstrations, d'expliquer les résultats anticipés de son action, de mettre sur pied des projets inédits, de réaliser des objets, de vivre différents ateliers, etc.

En aide à l'apprentissage, les activités doivent permettre le développement de la compétence et son application dans sa globalité dans des contextes variés, comparables entre eux. Les critères ou objets d'observation proposés aux fins d'autoévaluation permettront d'analyser le travail tout au long de la mise en œuvre de l'activité. L'élève doit exercer son autocritique et au besoin, se vérifier en échangeant avec l'enseignant et les pairs. L'élève a besoin de poursuivre et d'approfondir ses apprentissages pour faire les liens essentiels, améliorer ses performances et réussir. L'enseignant fournit, pour chaque nouvelle situation de travail, une activité d'évaluation formelle ou informelle<sup>22</sup> qui permet de vérifier la présence du transfert des nouvelles connaissances acquises par l'élève afin d'assurer la progression des apprentissages.

---

22 L'évaluation peut être ad hoc selon l'occasion favorable au moment de la mise en œuvre de la compétence ou structurée, avec un instrument, un temps d'évaluation précisé, donc plus formel. À la sanction, l'évaluation est formelle.

À cette phase de transfert, la compétence se révèle à travers différentes situations, avec l'aisance et l'autonomie nécessaires. L'élève n'a plus besoin d'être supervisé dans l'exécution de sa compétence. Ayant terminé l'ensemble de ses apprentissages et atteint la compétence au seuil d'entrée sur le marché du travail, l'élève peut être évalué aux fins de la sanction de la compétence. Lorsque le transfert ne se révèle pas présent et que l'enseignant évalue que différentes dimensions de la compétence sont à travailler encore, il prévoit pour l'élève des mesures de soutien appropriées. Dans la perspective où cette compétence peut se développer davantage et de nouveaux savoirs se construire, l'enrichissement permet d'aller plus loin et le milieu de formation est à même de fournir des occasions. On peut voir un peu plus loin, à la section 4.2, le schéma intitulé *L'aide à l'apprentissage en relation avec l'évaluation* présentant un cheminement vers la compétence en relation avec l'évaluation.

### L'enrichissement

L'enrichissement permet de poursuivre l'apprentissage au-delà des performances exigées, peu importe les phases ou les étapes d'acquisition de la compétence. L'enrichissement peut rejoindre la notion de valeur ajoutée à la formation commune à tous les élèves, le perfectionnement ou la formation continue. Ces activités d'enrichissement amènent par exemple l'élève à élargir sa compréhension, à améliorer un produit, à exécuter plus rapidement ou avec une plus grande autonomie cette même tâche. Il peut encore coordonner plusieurs actions en même temps ou varier le plus possible les situations d'exercice.

### Des repères pour le choix des activités d'apprentissage

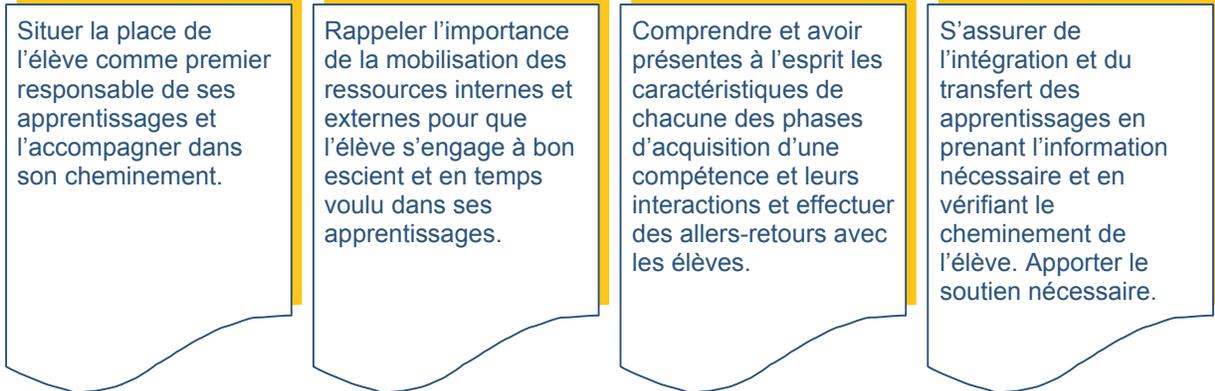
S'assurer de la pertinence des activités d'apprentissage choisies au regard de l'élément de compétence. Débuter par des activités significatives qui vont permettre à l'élève de situer la compétence.

Varié les activités d'apprentissage de manière à susciter l'intérêt des élèves. Proposer de l'apprentissage coopératif, des résolutions de problèmes, des projets, etc.

Alterner les activités pratiques et celles touchant davantage les savoirs théoriques permet le transfert. Il devrait normalement y avoir une prépondérance d'activités pratiques.

Tenir compte de certaines conditions et contraintes : locaux, équipements disponibles, coûts des ressources, temps disponibles, rythmes d'apprentissage, etc.

## Des repères pour soutenir l'apprentissage



### 4.2 L'évaluation dans sa fonction d'aide à l'apprentissage<sup>23</sup>

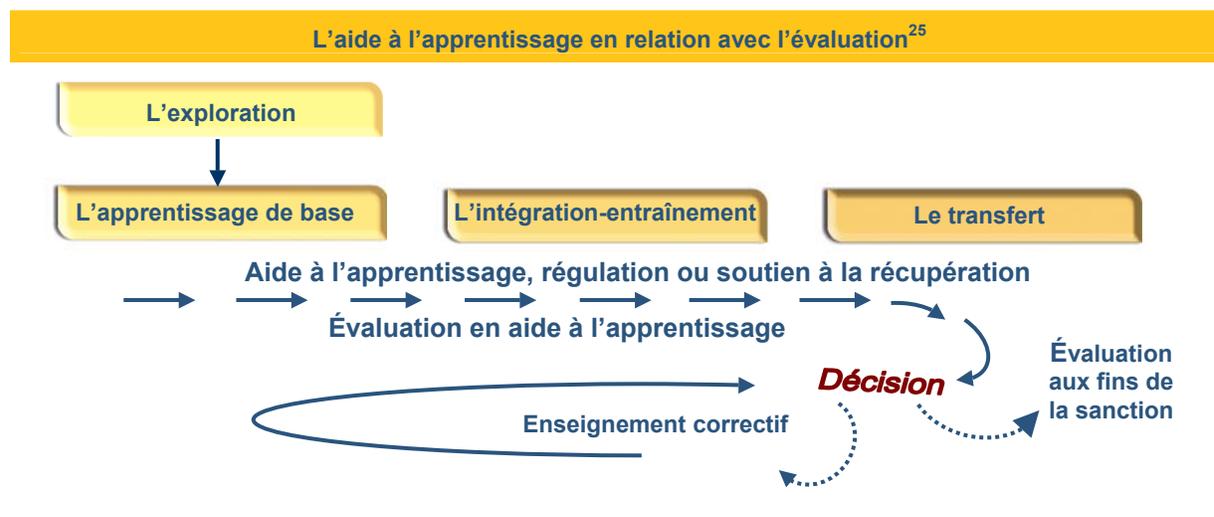
L'évaluation est le processus qui conduit à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives<sup>24</sup>. Cette définition met en évidence deux fonctions de l'évaluation : elle vient d'abord en aide à l'apprentissage et permet également la reconnaissance des compétences. L'évaluation se vit en cours d'apprentissage, du début à la fin de la formation. Elle sert, d'une part, l'enseignant qui utilise l'information prise régulièrement afin de réguler son enseignement selon les besoins, et d'autre part, elle permet à l'élève d'ajuster ses efforts en fonction de l'information qu'on lui livre, et selon son autoévaluation.

L'élève est aidé dans son apprentissage. L'enseignant peut le guider vers les points à améliorer tout au long de la formation et pour ce faire, il se donne des repères, prend de l'information et évalue les besoins. Il doit inférer si son élève se dirige vers la réussite et plus précisément, vers un succès ou un échec à l'épreuve de sanction. Une décision doit être prise afin d'aider l'élève qui ne serait pas en mesure de performer au seuil attendu au moment de la sanction.

<sup>23</sup> On parle d'évaluation formative lorsqu'il est question du cheminement de l'élève dans son programme et d'évaluation sommative lorsqu'il est question cette fois de décision relative à la fin d'une étape importante comme la promotion, l'attestation d'études, la sanction des études.

<sup>24</sup> *Politique d'évaluation des apprentissages*, p. 29.

Le schéma suivant permet d'illustrer l'intégration des étapes du processus d'acquisition de la compétence en relation avec l'évaluation en aide à l'apprentissage et celle aux fins de la sanction. Il présente l'importance de l'interprétation des résultats et du jugement professionnel quant à l'atteinte de la compétence.



En fonction du cheminement des élèves, l'enseignant offre diverses formes de soutien, selon les besoins. Ce dernier doit intervenir et prendre une décision :

- soit il juge l'élève prêt pour l'épreuve de sanction, considérant la maîtrise de la compétence au seuil d'entrée sur le marché du travail, auquel cas l'élève est soumis à une épreuve aux fins de la sanction;
- soit l'enseignant juge que l'élève n'est pas prêt à passer l'épreuve, car il est en risque d'échec. Il contribue à accroître les chances de succès de cet élève en offrant de l'enseignement correctif avant de le soumettre à l'épreuve de sanction. L'élève peut ainsi récupérer les apprentissages essentiels au transfert vers la compétence.

La planification de l'évaluation qui se réalise simultanément à la planification des activités d'apprentissage contribue à assurer une cohérence d'intervention. En se rapportant aux phases d'acquisition de la compétence, il est possible de déterminer les moments d'évaluation afin de vérifier, à des périodes régulières, l'intégration et le transfert des apprentissages. Une évaluation spontanée ou informelle cohabite harmonieusement avec une évaluation plus structurée. Cependant, l'une ou l'autre ne saurait être exclusive en aide à l'apprentissage. Les indices de cheminement sont importants à recueillir et à interpréter tout au long de l'apprentissage.

25 Dans l'actuelle section du cadre, un choix est fait de séparer les deux fonctions de l'évaluation afin de traiter explicitement l'évaluation en aide à l'apprentissage. La fonction de reconnaissance de la compétence est traitée plus loin et il en est de même du processus d'évaluation qui sert autant l'évaluation en aide à l'apprentissage que la reconnaissance de la compétence.

L'enseignant est appelé à repérer des indices de difficultés ou de réussite et à déterminer des occasions et des moments-clés d'observation et de vérification. L'évaluation se prévoit dans les grandes lignes et doit être amenée à l'intérieur d'activités significatives susceptibles d'être rencontrées dans l'exercice du métier, ce qui ajoute à la pertinence de la prise d'information.

La logique de l'enseignement a préséance au moment de la planification, l'évaluation en aide à l'apprentissage se situant cependant tout près, comme un temps d'information et de vérification de l'acquisition des savoirs liés à la compétence. Planifier des activités d'évaluation permet de mieux ajuster l'enseignement en fonction du niveau de réussite des élèves. Toutes les dimensions des savoirs liés à la compétence et tous les critères de performance doivent être obligatoirement pris en considération en aide à l'apprentissage. Pendant la formation, l'enseignant utilise l'évaluation dans le but de favoriser le développement de la compétence en fonction des composantes obligatoires de la compétence.

L'alternance entre les activités d'apprentissage et celles d'évaluation doit se vivre dans des conditions cohérentes. Pour s'assurer de la performance attendue, l'enseignant choisit comment seront évalués les éléments de la compétence, élabore des critères d'évaluation en aide à l'apprentissage en fonction des critères de performance ou les sélectionne directement dans le programme. L'évaluation peut cibler un aspect précis de la compétence au début ou au cours de la formation. Selon les besoins, une évaluation diagnostique peut être effectuée et reprise à d'autres moments, ce qui donne un portrait différent et une possibilité de comparer les résultats obtenus aux résultats précédents.

### **Le cheminement différencié de l'élève**

Tel qu'illustré dans le tableau situé au début de la présente section, l'évaluation en aide à l'apprentissage permet de prendre le pouls du développement de la compétence afin de diagnostiquer les forces et les difficultés de l'élève. L'enseignant joue un rôle essentiel en prenant de l'information, l'interprétant et vérifiant jusqu'à quel point ses interventions permettent à l'élève d'apprendre. Il peut ainsi réguler son enseignement à mesure, en fonction des besoins qu'il repère. L'enseignant signifie des attentes à l'élève au regard des points à améliorer pour atteindre de meilleurs résultats ou pour continuer sa progression vers les cibles du programme. Avant de passer à l'épreuve de sanction, l'enseignant doit inférer que l'élève a atteint la compétence.

Pour l'élève, l'évaluation en aide à l'apprentissage lui permet d'être informé des résultats de ses actions et de ses travaux. Il peut aussi voir dans quelle mesure, et en fonction de quels objectifs, il doit orienter son travail en considérant ce qu'il n'a pas compris ou acquis. Il peut donc s'améliorer et

poursuivre ses apprentissages avec un éclairage nouveau. L'élève qui a la confirmation qu'il évolue correctement dans ses apprentissages tout autant que celui qui reçoit le soutien dont il a besoin pour réussir, a une meilleure chance de maintenir sa motivation. Dans la mesure où les situations d'évaluation facilitent chez l'élève un regard attentif sur sa démarche d'apprentissage et qu'elles permettent à l'enseignant de faire progresser l'élève, ces situations représentent des occasions de soutien d'une part, et des occasions d'apprendre d'autre part. Ainsi, l'enseignant, tout comme l'élève, ajuste ses actions et, dans plusieurs cas, la concertation et la connaissance de la situation donnent les meilleurs résultats.

Des instruments présentés en annexe tels des échelles, grilles, listes, recueils de type journal de bord peuvent être utilisés en aide à l'apprentissage pour inscrire des constats et faire état de ce qui fait sens, de ce qui est acquis ou encore, à consolider. On y revient un peu plus loin dans le document.

### **L'évaluation en complémentarité et en partage**

En cours d'apprentissage ou lors de la transmission de ses observations, l'enseignant incite l'élève à s'autoévaluer en lui fournissant des instruments, en lui apprenant à recueillir et à interpréter l'information. Ils se donnent ainsi une compréhension commune des attentes. L'élève s'engage dans une démarche de réflexion par rapport à ce qu'il apprend. L'autoévaluation est un moyen performant permettant d'estimer la valeur du chemin parcouru et celui qui reste à parcourir pour développer la compétence selon les performances attendues. Cette forme d'évaluation se perfectionne progressivement et doit être présente tout au long du développement de la compétence.

Une façon de sensibiliser et d'entraîner l'élève à l'autoévaluation est de lui demander de juger de sa démarche ou des résultats de son travail à partir de critères. Ces critères permettent d'apprécier un apprentissage selon l'objectif visé, avec plus de justesse et d'arguments, par exemple, la qualité de l'exécution. Les résultats de l'évaluation peuvent être comparés et ainsi favoriser le partage des points de vue. L'élève progresse dans sa compétence à s'autoévaluer, peut réguler ses actions et il s'améliore en fonction des cibles du programme. Le jugement se raffine en comparant d'autres points de vue et en partageant des interprétations.

Justifier son jugement sur la base de données concrètes est un moyen qui deviendra de plus en plus à la portée de l'élève pour développer sa compétence. Il est ainsi en mesure de comprendre ce qui pose des difficultés et y met les efforts pour réussir.

## L'évaluation par les pairs

Une autre possibilité s'offre à l'élève pour recueillir de l'information. En aide à l'apprentissage, l'évaluation par les pairs permet d'échanger à partir d'observations et de critères, d'apprécier les expériences partagées et de refléter des jugements sur d'autres bases d'expérience. L'élève gagne à travailler en équipe dans des situations où il donne et reçoit de l'information. L'ouverture aux autres, les questionnements et les échanges d'idées vont favoriser l'expression personnelle et la responsabilisation. L'évaluation entre pairs<sup>26</sup> peut permettre à l'élève d'améliorer son sens de l'observation et ses habiletés de communication.

## L'expérience d'évaluer

Il y a lieu de se rendre compte du danger d'exprimer un jugement porté sans assises et sans données pertinentes. L'évaluation requiert de la rigueur, une argumentation en fonction de critères déterminés et de l'impartialité dans les jugements portés.

Comme l'enseignant, l'élève expérimente un rôle d'observateur. Il prend conscience des limites de l'évaluation et découvre la complexité de considérer toutes les facettes de l'exécution d'une tâche. Il est en mesure d'améliorer son souci du détail et de la précision. L'expérience d'évaluer permet d'explorer les notions de perception, d'objectivité et de subjectivité. Les évaluateurs s'appliquent à observer, à interpréter et à juger ce qu'ils voient en fonction des critères retenus.

Intéressante pour les élèves et pour l'enseignant, la contribution particulière de l'élève à l'évaluation est une façon de partager la responsabilité de juger de sa performance. À la sanction des compétences et au moment de leur reconnaissance officielle, l'enseignant est cependant le seul juge.

## Des repères pour assurer la progression de l'apprentissage

S'assurer de façon régulière que les élèves maîtrisent les savoirs essentiels par une évaluation formelle ou informelle.

Favoriser chez les élèves l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs à partir de critères bien énoncés et d'attentes clairement signifiées.

Adapter les activités d'apprentissage en fonction des résultats et selon les besoins de l'élève. Exiger de celui-ci ce même type de régulation de ses apprentissages.

Prévoir d'autres activités en soutien, en récupération ou pour d'autres besoins d'élèves. Un enrichissement s'avère également pertinent.

26 Comme l'autoévaluation, la pratique d'évaluation impliquant les pairs peut être mise en place dans les activités prévues à toutes les phases d'acquisition de la compétence.

## Des repères pour optimiser les temps d'évaluation en aide à l'apprentissage

S'assurer que les élèves comprennent ce qui leur est demandé en termes de savoirs à maîtriser et les situer en séquences et en temps d'acquisition.

S'assurer que le temps prévu est suffisant pour que les élèves puissent accomplir la tâche de façon satisfaisante.

S'assurer que les élèves connaissent à l'avance les critères et les moments-clés d'évaluation.

Transmettre rapidement à l'élève les résultats de l'évaluation et les rendre significatifs pour améliorer les cheminements.

### Importance du temps à accorder à l'évaluation en aide à l'apprentissage et à la sanction

#### Évaluation en aide à l'apprentissage

Le temps dévolu à l'évaluation en aide à l'apprentissage s'effectue sur une plage plus étendue que celle qui est consacrée à l'évaluation aux fins de la sanction : pour l'enseignant, une vérification régulière en aide à l'apprentissage est incluse dans le temps d'enseignement planifié pour l'acquisition de la compétence. L'évaluation d'ensemble de la compétence vient situer l'élève en vue de la sanction. En cas d'échec, des mesures de soutien ou de l'enseignement correctif permettent de compléter les apprentissages.

**Évaluation  
aux fins  
de la  
sanction**

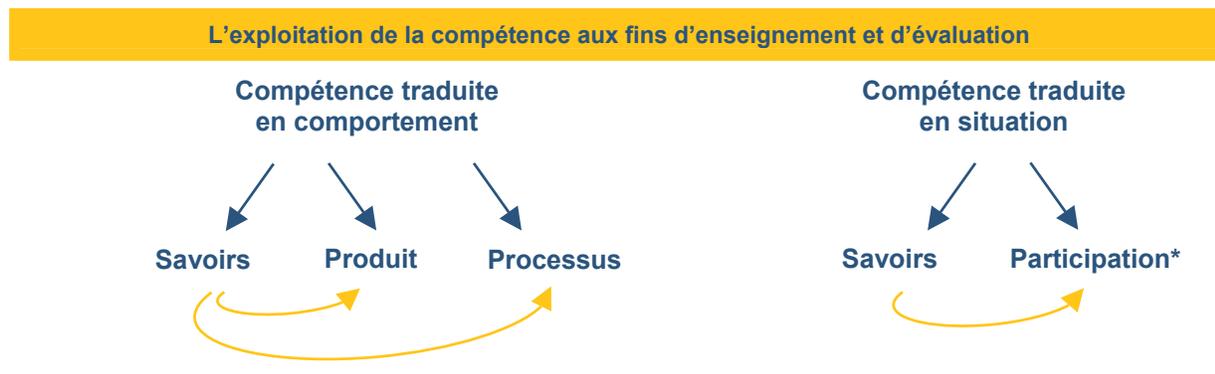
### 4.3 L'exploitation de la compétence

Le programme présente des compétences que l'enseignant analyse en se préoccupant des stratégies qu'il désire mettre en œuvre tant dans son enseignement que pour l'évaluation. Ainsi, à l'occasion des apprentissages, en évaluation en aide à l'apprentissage comme aux fins de la sanction, il y aura lieu de mettre un accent particulier sur des aspects à exploiter dans les activités d'apprentissage et d'évaluation par rapport aux multiples dimensions de la compétence. Il sera utile de vérifier le niveau d'acquisition de la compétence par l'élève en s'attardant au produit réalisé, au respect d'un processus de travail, à la pertinence de la participation manifestée ou aux savoirs qui sont maîtrisés. L'enseignant prévoit accorder plus ou moins d'importance à ces aspects selon les mises en situation qu'il élabore ou les moments d'apprentissage qu'il privilégie, et en fonction des besoins des élèves. À l'intérieur du programme, il peut y avoir lieu de développer la compétence en accentuant certaines de ses dimensions par rapport à d'autres, les exploitant à l'intérieur de différentes tâches complexes et les évaluant sous différents angles.

Les compétences traduites en comportement impliquent l'exécution d'une sélection de tâches choisies ou la réalisation de produits représentatifs de l'exercice du métier. Par exemple, à l'occasion d'un apprentissage ou d'une évaluation, l'élève effectue une réparation plutôt que de répondre à un questionnaire sur leur réparation (mobilisation des ressources dans l'action).

Dans les compétences traduites en situation, il s'agit d'examiner et d'analyser l'activité la plus susceptible d'inférer le développement de la compétence au moment de l'évaluer. Par exemple, le travail en équipe dans la réalisation d'un menu du jour en cuisine prend en considération différents savoirs mobilisés dans la composition de l'assiette, une organisation des actions en continuité, une responsabilisation à réussir la tâche assignée, une collaboration au regard de gestes complémentaires, etc. Les compétences sont mises en évidence chez l'élève comme un investissement à la fois progressif et pertinent au moment de l'apprentissage. Ce même type d'observation sera aussi à-propos aux fins de la reconnaissance de la compétence et dans une visée d'apprécier une participation de qualité appuyé sur des apprentissages pertinents à cette même démonstration.

La figure suivante illustre les différentes exploitations de la compétence aux fins d'apprentissage et d'évaluation.



\* La compétence est multidimensionnelle peu importe que l'accent soit mis sur un produit, un processus ou sur la participation. L'apprentissage permet l'acquisition de nouveaux savoirs qui sont mobilisés au moment de la conception d'un produit, de la réalisation d'un processus ou d'une participation active à une situation d'apprentissage ou de vie professionnelle.

### Les savoirs essentiels

La prise en considération des savoirs à l'occasion de l'exploration, de l'apprentissage de base, de l'intégration-entraînement et du transfert est essentielle et tout aussi pertinente au moment d'évaluer. En aide à l'apprentissage, la vérification des savoirs sert entre autres à déterminer la valeur de ce qu'un élève a intégré. La présence de ces savoirs dans le bagage personnel de l'élève rend ainsi possibles leur mobilisation adéquate et leur transfert en actions. Ces savoirs servent à obtenir les résultats escomptés, au moment d'expliquer ou de décrire un processus, ou encore d'accomplir une tâche. Cet accent mis sur les connaissances, les habiletés, les attitudes, etc., se réalise souvent en relation avec la pratique : il fait ressortir l'importance des savoirs utiles et appliqués et établit des liens entre ces mêmes savoirs et les tâches rattachées au métier. Rappelons cependant que les savoirs ne

reflètent pas la compétence, mais ses assises : la compétence doit être mise en œuvre dans une tâche, sans quoi les savoirs restent insuffisants pour agir au seuil attendu, pour réussir l'exercice professionnel avec maîtrise et progresser.

N'évaluer que des savoirs ne suffit pas pour juger de l'acquisition d'une compétence et par ailleurs n'évaluer que l'action pourrait également poser problème. Une pratique qui ne repose pas sur des connaissances ou d'autres savoirs solides pourrait se réduire à une simple répétition de gestes. Par exemple, un musicien en maîtrise du langage musical mais ne touchant pratiquement jamais à un instrument aurait de la difficulté à se faire engager comme professionnel dans un orchestre; par contre, connaître trois accords à la guitare ne signifie pas savoir jouer d'un instrument à titre professionnel.

Sur le plan opérationnel, en cours d'apprentissage comme aux fins de la sanction, une évaluation des savoirs se prête aussi bien à l'oral<sup>27</sup> qu'à l'écrit. Mais au moment d'évaluer, comment s'assurer que les savoirs essentiels sont correctement intégrés et transférés? En aide à l'apprentissage comme aux fins de la sanction, l'élève doit être face à des situations de mise en œuvre de la compétence, recréant le plus possible l'exercice en milieu de travail, et requérant la mobilisation des savoirs essentiels. L'enseignant veille à varier les contextes de réalisation afin de s'assurer des acquis de la puissance d'agir.

## **Le produit**

L'apprentissage et l'évaluation se réalisent en se centrant sur l'objectif de réaliser un produit, d'atteindre un résultat : on se rapproche le plus possible de la réalité du marché du travail. L'instrument le plus fréquemment utilisé pour cerner l'apprentissage, pour découper en séquences ou pour soutenir l'évaluation est une grille d'observation ou une liste de vérification qui groupe les éléments à considérer. La grille permet de tenir compte des résultats attendus selon les différentes opérations.

En matière d'observation, il y a lieu de s'attarder à la mesure précise, à la constatation des défauts ou à la vérification de la performance en fonction de critères déterminés. Ces modes d'observation permettent généralement de porter des jugements objectifs et exacts avec tout le temps nécessaire pour observer le produit après la période d'évaluation et l'apprécier.

---

27 À l'oral cependant, l'enseignant doit garder des traces de son évaluation.

## **Le processus**

Le processus est orienté sur l'application de techniques ou de procédés, sur les attitudes et les comportements, sur le déroulement de la tâche en rapport avec la marche à suivre permettant d'obtenir un résultat. À l'occasion des situations d'apprentissage ou d'évaluation, plusieurs éléments peuvent être pris en considération : la qualité des techniques de travail, le respect des règles de santé et de sécurité, les règles d'hygiène et de salubrité, l'utilisation que fait l'élève des outils et autres équipements, les séquences et le respect des étapes déterminantes.

En principe, l'évaluation d'un processus de travail implique une observation directe des gestes de l'élève. Les situations où plusieurs élèves sont observés en même temps permettent de tenir compte des interactions et de la répartition du travail, notamment. Tout dépend de l'objectif visé, de l'intention assortie de l'activité d'apprentissage ou d'évaluation.

## **L'exploitation mixte**

L'évaluation peut prendre en considération une situation impliquant à la fois :

- des savoirs et un produit
- un processus et un produit (inférence des savoirs)
- un processus et des savoirs

Ce type de mixité est utile pour s'assurer de bien mesurer l'atteinte de la compétence. La mixité doit être parfois privilégiée afin de cerner les différentes dimensions de la compétence par rapport à une exploitation seule des savoirs, d'un produit ou d'un processus. En formation professionnelle, l'évaluation du produit et celle du processus sont retenues le plus souvent mais un jumelage exploitant la mesure des savoirs permet de cerner avec plus de fiabilité les dimensions conceptuelles et pratiques de la compétence.

## **La participation**

La compétence traduite en situation dans le programme d'études illustre sa mise en œuvre aux fins de formation. L'enseignement, l'encadrement, tout comme l'évaluation de la compétence font surtout référence à la participation de l'élève et à son engagement dans le développement de la compétence.

Plus qu'une comptabilisation des heures de présence au cours, la compétence traduite en situation repose sur une prise d'information tout au long de l'apprentissage pour s'assurer que l'élève progresse. Il est plus ardu de statuer sur une performance puisque celle-ci tient compte d'un cheminement propre à chacun des élèves et que les indicateurs sont davantage de l'ordre du subjectif et moins facilement mesurables. La participation implique une réponse appropriée aux exigences et aux activités demandées ainsi qu'une participation satisfaisante aux échanges organisés. L'acquisition de la compétence amène l'élève à exploiter les différents savoirs essentiels pour les utiliser au bon moment et avec pertinence.

L'enseignant permet à l'élève de vivre des situations diversifiées et complexes en centrant l'attention sur la compétence à acquérir. Il balise l'apprentissage spécifique d'attentes et s'assure qu'il y ait bien une participation active et pertinente de l'élève pour construire la compétence. C'est à ces conditions et à travers l'engagement et le cheminement de l'élève que l'enseignant peut se prononcer sur le développement de la compétence. Le jugement professionnel s'exerce au regard des multiples dimensions de la compétence, en lien avec les exigences reflétant la pertinence de la participation et en fonction des spécifications exigées au moment de la sanction.

L'évaluation des compétences traduites en situation fournit de la matière pour l'observation du cheminement de l'élève, mais les finalités sont différentes en situation de sanction. Si l'évaluation en aide à l'apprentissage permet de s'assurer d'une participation de qualité, de l'engagement de l'élève et de sa contribution aux activités, l'évaluation aux fins de la sanction permet en plus de reconnaître le développement de la compétence et d'inférer son acquisition.

À titre d'exemple, le critère d'évaluation « produire un rapport faisant état des principales tâches effectuées dans l'entreprise et comportant des observations sur le contexte de travail », ne signifie pas uniquement qu'un rapport doit être produit. L'évaluation de la participation se traduit ici par la production d'un rapport conforme aux attentes ou aux comportements spécifiés pour permettre de juger de l'atteinte de la compétence.

#### **4.4 Évaluer, un acte complexe**

Quand, pourquoi et quoi évaluer? Comment s'oriente la planification de l'évaluation? Peut-être est-il approprié pour l'enseignant de se référer à un processus pour s'aider à « systématiser » l'évaluation. Les phases qui suivent font un rappel d'éléments déjà intégrés dans d'autres sections du présent cadre, mais ces mêmes éléments sont resitués pour rendre plus explicite l'acte complexe d'évaluer.

## Évaluer, un acte complexe



Le processus d'évaluation des apprentissages<sup>28</sup> se subdivise en différentes phases : la planification, la prise de l'information et son interprétation, le jugement et la décision. Il est le même, que soit ciblée une activité d'évaluation en aide à l'apprentissage ou aux fins de la sanction de la compétence. Respecter un processus permet d'assurer une rigueur tout en se donnant une marge de manœuvre quant à son application. Les différentes étapes se veulent souples et dynamiques.

### La phase de la planification

#### Planification

D'entrée de jeu, rappelons que planifier l'évaluation des apprentissages permet d'établir l'intention, le moment de l'évaluation ainsi que les moyens.

Il faut être à l'aise avec l'évaluation et, dès le départ, la rendre significative en fonction des objectifs poursuivis : l'évaluation s'organise et se réalise plus aisément qu'elle soit formelle ou informelle, si l'intention est bien claire. Donc, un des éléments majeurs pour se situer au regard des apprentissages à évaluer, ce qui fait la différence et joue lors de la planification, c'est le but recherché par l'évaluation, la cible bien démarquée qui doit être prise en considération. Ce but doit avoir un point d'arrivée en fonction du jugement à porter. Il y a lieu de se permettre de formaliser l'évaluation ou non, sauf que l'intention clairement établie évite de perdre de vue le besoin d'évaluer et de manquer d'information au moment de porter un jugement. Le jugement professionnel s'alimente d'une prise d'information et d'une interprétation de cette même information. Il ne peut être de l'ordre de l'impression ou de l'imprécision.

Pendant la formation, l'enseignant détermine le déroulement et la durée des évaluations. Il élabore des critères d'évaluation en aide à l'apprentissage à partir des critères de performance indiqués dans le programme, critères qu'il fait connaître à l'élève. Il veille par ailleurs à ce que l'environnement dans

<sup>28</sup> Les étapes du processus d'évaluation des apprentissages sont traitées dans la *Politique d'évaluation des apprentissages*, p. 32 à p. 35.

lequel se déroule l'évaluation soit semblable à l'environnement d'apprentissage et bien choisi en fonction de la compétence à acquérir. Les formes d'évaluation doivent être variées et en relation avec les éléments de la compétence. Il n'existe pas un instrument pouvant à lui seul permettre de tout évaluer. Le recours à la diversité des formes d'évaluation contribue à la qualité de l'évaluation.

Les enjeux de l'évaluation sont différents en aide à l'apprentissage et à la sanction. L'enseignant peut déterminer à l'avance, quels instruments utiliser afin de porter un jugement éclairé. Ainsi, il est mieux outillé pour prendre les décisions qui s'imposent selon l'intention qu'il poursuit. La planification d'activités d'évaluation permet de sélectionner une instrumentation appropriée en fonction du jugement à porter et d'appuyer ce même jugement sur les résultats.

### La phase de la prise de l'information et de son interprétation

#### Prise de l'information et son interprétation

L'évaluation en aide à l'apprentissage étant intégrée à la dynamique même de l'apprentissage, la collecte des données peut se réaliser pendant le déroulement des activités de l'élève. Des temps de vérification sont fixés pour s'assurer que les apprentissages sont bien présents.

La prise de l'information peut se faire de façon informelle ou à l'aide d'instruments. Non instrumenté, l'enseignant est tout de même en mesure d'observer et de questionner l'élève pour obtenir et interpréter l'information. Il peut ainsi ajuster ses actions pédagogiques dans une perspective de régulation des apprentissages. Pour raffiner l'observation, une évaluation formelle et instrumentée est fort utile et rappelons qu'elle sert bien l'autoévaluation.

Les valeurs retenues par la Politique d'évaluation des apprentissages<sup>29</sup> et qui sous-tendent cet acte professionnel sont la justice, l'égalité et l'équité. Elles vont se refléter sur le plan instrumental, par la cohérence, la rigueur et la transparence. Toutes ces valeurs permettent de s'assurer que les différentes pratiques évaluatives sont en tout temps conformes à l'éthique et en assurent la qualité. Elles rappellent l'importance d'éviter les dérives subjectives qui sont cependant bien humaines. Elles servent mal l'évaluation qui requiert du professionnalisme.

### La phase du jugement

#### Jugement

L'enseignant est le premier responsable de l'évaluation. Cet acte s'applique dans le respect de l'élève et doit faire en sorte qu'il n'y ait aucune forme de discrimination dans les pratiques d'évaluation. Cette phase est déterminante et engage l'éthique professionnelle.

---

29 *Ibid.*, p. 9 à p. 11.

Le jugement<sup>30</sup> demeure la toile de fond de l'ensemble du processus de l'évaluation. Dans une démarche d'évaluation, l'enseignant se doit de prendre toutes les mesures nécessaires pour réduire au minimum la composante de la subjectivité.

Une planification rigoureuse, une intention bien définie, une collecte d'information pertinente aux compétences visées ainsi que l'utilisation judicieuse de l'évaluation s'appuyant sur des critères prédéfinis sont autant de moyens qui contribuent à porter un jugement le plus objectif possible.

Rappelons que les résultats obtenus lors de l'évaluation en aide à l'apprentissage ne sont pas cumulatifs et se situent plutôt comme des repères pour porter un jugement sur l'acquisition des connaissances, des habiletés, des attitudes, des stratégies et des perceptions propres au développement de la compétence.

Dans la poursuite d'une évaluation de qualité, les moyens utilisés doivent être variés, appropriés aux intentions poursuivies. De plus, dans une vision programme et de soutien au cheminement de l'élève, la collaboration entre enseignants et autres personnels pédagogiques permet d'objectiver le jugement personnel en le partageant, en confirmant des perceptions et des façons de faire, de même que la compréhension des performances attendues pour l'acquisition de la compétence ou des compétences.

Lors de l'évaluation aux fins de la sanction, le jugement de l'enseignant porte sur l'acquisition de la compétence au seuil d'entrée sur le marché du travail.

### La phase de décision



Les pratiques d'évaluation et les instruments pour la collecte des données doivent répondre à des normes d'excellence. On évite ainsi des erreurs coûteuses et difficilement réparables, entre autres erreurs et sans doute la principale, celle qui affecte la motivation de l'élève à poursuivre ses études.

Signalons d'emblée la difficulté de juger et de prendre une décision. Un faible résultat ou un échec est-il dû à la non-acquisition de la compétence ou plutôt à un instrument d'évaluation peu efficace pour bien refléter les apprentissages réalisés? A-t-on fait le tour de tous les apprentissages, s'est-on donné tous les moyens pour que l'élève intègre les savoirs et fasse leur transfert dans la tâche globale? Les situations de transfert évaluées sont-elles suffisantes pour assurer l'acquisition de la compétence au seuil d'entrée sur le marché du travail? En ce qui a trait à la sanction des apprentissages, est-on

---

30 Les valeurs associées à l'évaluation prennent tout leur sens au moment du jugement. La *Politique d'évaluation des apprentissages* présente les valeurs importantes à considérer. Il y a une question d'éthique qui entre en jeu et agir avec équité est essentiel. La lectrice ou le lecteur est donc ici invité à retourner consulter la Politique.

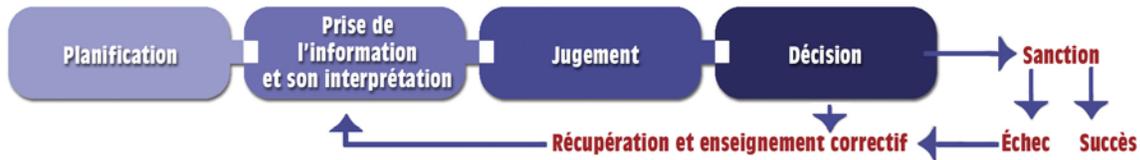
assuré de la validité et de la fiabilité des instruments de mesure? Au moment de l'analyse des résultats obtenus à une épreuve s'ils font état d'un échec, corroborent-ils les données recueillies en aide à l'apprentissage? Les données recueillies ne concordent pas avec les résultats de sanction, l'élève est à la limite du succès, mais est-il apte à exercer sa compétence? Est-on assuré d'une instrumentation efficace pour faire état de la compétence dans l'ensemble de ses dimensions? Faut-il trancher vers le succès ou l'échec?

Il est important de se rappeler que le processus qui conduit l'enseignant à définir son intention d'évaluer, à recueillir de l'information, à exercer son jugement et à prendre une décision est le même en aide à l'apprentissage qu'à la sanction de la compétence. Par contre, l'évaluation se formalise à la sanction. À la fin du temps prévu pour l'acquisition de la compétence, la grande majorité des élèves va être évaluée aux fins de la sanction; pour les autres, l'épreuve va être différée à un autre moment.

L'enseignant est appelé à juger et à témoigner du niveau d'acquisition de la compétence. Certains élèves devront continuer le développement de leur compétence et sans doute accentuer leurs efforts dans une perspective donnée, alors que d'autres seront appelés à enrichir certains volets de la compétence puisque le seuil attendu par la formation sera atteint. Des activités de différents niveaux d'exigence ou d'enrichissement favorisent la poursuite du développement de la compétence : elles permettent d'insister sur certains éléments de la compétence, de leur donner une valeur ajoutée ou de les rendre plus explicites, de motiver, de personnaliser. L'enseignant reconnaît les besoins, soutient l'élève dans sa recherche d'amélioration et l'aide à récupérer, le cas échéant. Il aide tous ses élèves à progresser, même au-delà du seuil de performance attendu puisque chaque élève est en formation pour apprendre. À l'élève qui possède déjà les acquis attendus, l'enseignant offre des activités d'enrichissement.

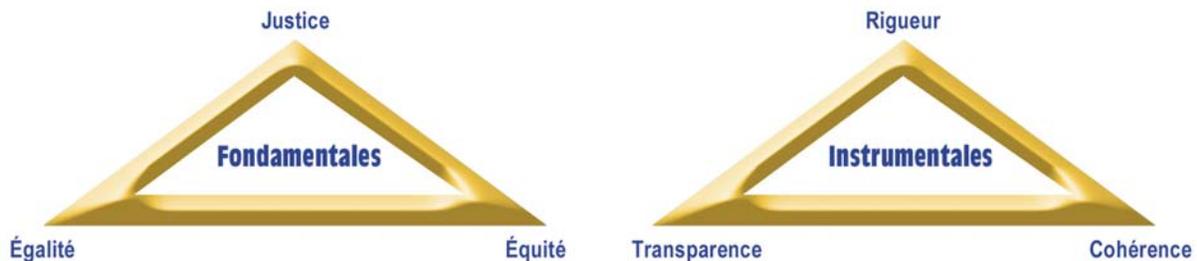
La souplesse que requiert un traitement équitable centré sur les besoins des élèves pourrait amener un délai après le temps habituellement dévolu afin de permettre à l'élève en difficulté d'apprentissage de maîtriser la compétence. Cette souplesse des moments-clés d'évaluation est une marge de manœuvre à la discrétion de l'enseignant et de l'établissement d'enseignement. Elle doit tenir compte des contraintes d'organisation et elle est tout à fait acceptable et légitime en fonction des valeurs en évaluation, compte tenu des différences de performance des élèves.

## De l'apprentissage à l'acquisition de la compétence



La reconnaissance sociale de la formation requiert des normes minimales à respecter : l'enseignant a une responsabilité formelle et l'obligation légale de se conformer aux exigences que précisent le programme et les spécifications. Il se doit d'amener l'élève à acquérir toutes les compétences du programme en fonction des critères de performance déterminés. La reconnaissance des compétences se base sur une évaluation systématique à partir des critères d'évaluation. Le verdict de succès ou d'échec doit être le témoignage d'une appréciation établie avec rigueur, transparence et cohérence.

## Les valeurs en évaluation



La *Politique d'évaluation des apprentissages* traite des valeurs en évaluation comme des assises d'une évaluation de qualité. Appliquer un jugement professionnel a un effet direct sur la sanction des compétences et, par extension, sur la valeur du diplôme. Les normes sont pensées pour la grande majorité, mais pour la gestion des particularités, le jugement professionnel averti est essentiel. Agir avec le souci d'égalité pour tous peut ne pas être équitable puisque tous les élèves n'ont pas les mêmes caractéristiques et les mêmes chances. Être équitable, c'est donner à chacun les meilleures occasions de réussite. Appliquer une certaine différenciation tout en se conformant aux composantes essentielles peut être difficile, mais équitable pour l'élève.

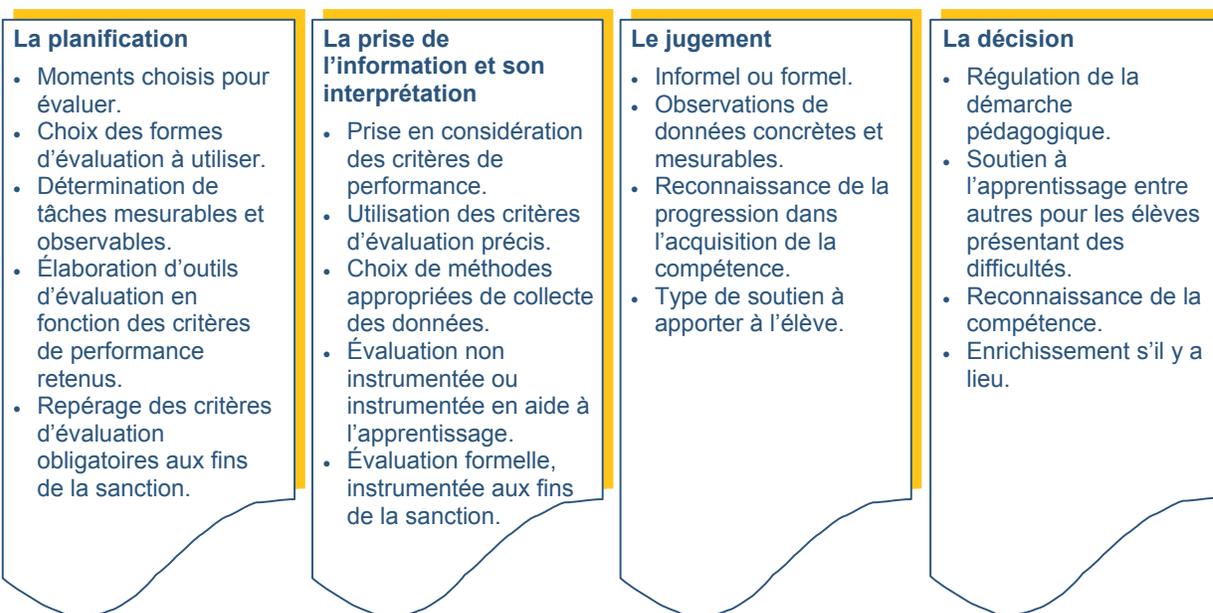
Dans certains cas, malgré les efforts déployés et le développement d'un certain niveau de compétence, l'élève est jugé en échec parce qu'il n'a pas atteint le niveau de performance attendu. La sanction des études oblige de trancher, et au regard de la reconnaissance officielle de la formation et de la valeur sociale de la sanction, il est essentiel de garantir l'acquisition de la compétence selon le seuil de performance exprimé par le programme, donc au seuil d'entrée sur le marché du travail.

## Fournir à l'élève des indices sur le cheminement

En aide à l'apprentissage comme aux fins de la sanction, une appréciation sur le cheminement ou sur les résultats permet de donner à l'élève des balises sur les éléments à approfondir, à améliorer ou à récupérer. Il pourra ainsi travailler sur différents aspects relatifs au développement de sa compétence afin d'atteindre le seuil fixé. Les aptitudes, les capacités et les compétences qui sont positivement reflétées sont valorisantes pour l'élève au regard de l'image de soi.

Soulignons l'enjeu de soutenir le cheminement de l'élève vers son objectif de se qualifier pour un métier. La perception qu'a ce même élève de lui-même, de la valeur de son ou ses objectifs, cette même perception qu'il décèle dans son entourage a une incidence importante sur sa motivation à poursuivre sur le même chemin. Être en contrôle sur les étapes qui déterminent en quelque sorte un parcours vers la réussite, avoir en tête les conséquences positives d'être engagé est motivant et entraînant. Dans cette perspective, les indices de cheminement et l'image objective qu'a l'enseignant de l'élève, avec ses forces et faiblesses, avec ses aptitudes et ses capacités devraient lui être reflétés. L'entourage, les pairs, les travailleurs en contact avec l'élève contribuent également à refléter une perception qui peut influencer l'image de soi.

## Des repères\* sur le processus d'évaluation



\* Tout au long du processus d'évaluation, l'enseignant fournit de l'information à l'élève sur ses intentions d'évaluer, sur les indices qu'il recueille et sur ses attentes d'ajustement ou de récupération de l'élève, le cas échéant.

## Des repères pour situer l'intention d'évaluer et choisir l'instrumentation pertinente

De l'intention au jugement			
Moment	Intention	Instrument	Jugement et décision
<i>Avant l'apprentissage</i>	Vérifier le profil de chacun des élèves Vérifier les préalables	Évaluation diagnostique	Situer l'élève par rapport au cheminement prévu pour l'acquisition de la compétence <ul style="list-style-type: none"> <li>• activités de mise à niveau</li> <li>• ajustement de la planification</li> </ul>
<i>Pendant l'apprentissage</i>	Assurer le suivi de la progression des apprentissages  Établir un bilan provisoire pour : <ul style="list-style-type: none"> <li>• un ou des savoirs liés à la compétence</li> <li>• un ou des éléments de la compétence</li> <li>• l'ensemble de la compétence</li> </ul> Soutenir le développement du jugement critique chez l'élève par l'autoévaluation ou la coévaluation (pairs et enseignant)	Grilles ou tests d'évaluation : <ul style="list-style-type: none"> <li>• de produits</li> <li>• de processus</li> <li>• de savoirs (connaissances, attitudes, etc.)</li> </ul> Liste de vérification Portfolio Journal de bord Grilles d'évaluation	Réguler l'enseignement  Informer l'élève et apprécier son cheminement  Effectuer de la récupération avec l'élève ou de l'enseignement correctif <sup>31</sup>  Enrichir les apprentissages au besoin
<i>Avant la fin de la période de formation</i>	Établir un pronostic avant de présenter l'élève à l'évaluation aux fins de la sanction	Évaluation synthèse  Projet  Tâche globale	Reconnaître l'acquisition de la compétence  Cibler les forces et les difficultés de l'élève  Effectuer de la récupération ou de l'enseignement correctif  Proposer et soutenir l'enrichissement
<i>À la sanction</i>	Reconnaître la compétence (sanction des études)	Épreuves : <ul style="list-style-type: none"> <li>• pratiques (produits ou processus)</li> <li>• savoirs essentiels (connaissances, aptitudes, stratégies, etc.)</li> <li>• de participation</li> </ul>	Administrer une épreuve aux fins de la sanction  Reconnaître la compétence et émettre un verdict de succès ou d'échec  S'il y a échec, effectuer de la récupération des apprentissages et reprendre l'évaluation <sup>32</sup>

31 Les concepts de récupération et d'enseignement correctif se rejoignent. La récupération est plus la marge de manœuvre de l'élève qui doit se remettre à la tâche pour approfondir ou améliorer un aspect de son apprentissage, le tout avec du soutien. L'enseignement correctif est plus général et vise l'enseignant qui reprend avec un ou plusieurs élèves des aspects qui ont été moins explicites, les reformule et les exploite autrement.

32 Selon les normes et modalités applicables dans l'établissement d'enseignement.

## 4.5 Des instruments pour soutenir l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation

La section suivante présente des instruments qui sont appelés à servir à différentes fins. Ils peuvent être utilisés pour enseigner dans quel cas ils permettent de clarifier les exigences et les notions les plus importantes. En aide à l'apprentissage, les grilles fournissent des repères essentiels pour l'élève. Leur format peut servir pour formuler les épreuves en y apportant les adaptations nécessaires et ces grilles peuvent être ajustées et mises en relation avec les critères d'évaluation des spécifications de soutien à l'apprentissage; à l'enseignement et à l'évaluation.

Ces instruments se veulent avant tout des déclencheurs pour enrichir les pratiques et pour donner le goût de varier la prise d'information et les formats. L'évaluation bien instrumentée et mise en partage est en mesure d'intéresser l'élève. Très souvent, l'évaluation en cours d'apprentissage permet un échange élève-enseignant sur les attentes réciproques : les résultats d'évaluation peuvent être mis en parallèle à différentes étapes du cheminement. L'évaluation peut être jointe à un portfolio.

Voyons maintenant quelques exemples d'instruments qui permettent une collecte d'information et d'indices de cheminement. Six grilles sont présentées dans les pages suivantes, complètes ou partielles selon les cas. D'autres instruments de soutien à l'apprentissage ou à l'évaluation sont aussi placés en annexe.

On y retrouve cinq types d'instruments :

- l'évaluation diagnostique;
- la liste de vérification;
- les grilles d'évaluation assorties d'une échelle uniforme;
- la grille d'évaluation assortie d'une échelle descriptive;
- le journal de bord.

## L'évaluation diagnostique

En début de formation, le test diagnostique permet à l'enseignant de situer chacun de ses élèves en décelant des faiblesses bien particulières tant sur le plan des habiletés qu'en ce qui a trait à des compétences d'autres disciplines scolaires (par exemple, en français et en mathématique). Ainsi, l'enseignant peut utiliser les résultats de cette évaluation comme point de départ pour adapter, selon le portrait obtenu, travail en équipe, récupération, questionnaire, recherche, laboratoire, visite industrielle, échange, etc. Plus tard, le même test pourra témoigner de la progression des apprentissages réalisés en cours de formation. L'échelle suivante porte sur la vérification de l'atteinte des préalables en mathématique.

### Échelle d'évaluation diagnostique Préalables à une compétence requérant des habiletés mathématiques

***Cocher les habiletés mathématiques présentes à l'occasion de l'évaluation de la première évaluation diagnostique et celles présentes à la deuxième évaluation.***

Atteinte des préalables	Date		Date	
	OUI	NON	OUI	NON
Multiplier des nombres décimaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Multiplier des nombres entiers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diviser des nombres entiers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diviser des nombres décimaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vérifier le résultat d'une équation à une variable en utilisant les opérations inverses (produits croisés)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estimer les résultats d'une équation à une variable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Résoudre une équation à une variable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disposer les données d'une adéquation à une variable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Commentaires et attentes significatives :

---

---

---

---

---

---

---

## La liste de vérification

La liste de vérification est utile pour la description des étapes d'exécution d'une tâche, d'un processus pour vérifier un produit, etc. Elle permet de faire état des aspects observables d'un produit, d'un processus ou de reconnaître certaines attitudes sélectionnées. Elle fait référence à une situation définie en fonction de critères de performance préalablement établis et permet de noter la présence ou l'absence d'une étape du processus ou d'un aspect observable du produit. Elle mesure particulièrement la démarche, la procédure, les habiletés et le résultat d'une tâche ou d'une activité. Elle s'utilise facilement avec des compétences traduites en comportement. Dans l'exemple qui suit, la liste vérifie un élément de la compétence « Montage symétrique en composition florale simple ».

Liste de vérification					
Réalisation d'un montage symétrique en composition florale simple					
Pour chaque critère, cocher lorsqu'il est présent	Date				
Disposition symétrique des fleurs					
Disposition symétrique des espèces					
Symétrie des couleurs					
Disposition symétrique des volumes et des masses					
Proportions appropriées à la forme et aux dimensions du contenant					
Prédominance des fleurs					
Convergence des tiges vers un point de croissance facilement reconnaissable					
Autres*					

\* Grille incomplète (voir en annexe p. 85 pour l'ensemble des rubriques).

En cours d'apprentissage, la liste de vérification peut servir d'aide-mémoire et de pistes pour l'autoévaluation. Elle trace un portrait d'apprentissages choisis. L'enseignant, l'élève et les pairs peuvent recourir à cette liste pour donner une rétroaction à l'occasion de la réalisation d'une tâche ou d'une activité, en fonction d'aspects à améliorer. Elle permet d'orienter l'aide à apporter à l'élève.

## Les grilles d'évaluation assorties d'une échelle uniforme

Il convient de distinguer les grilles qui visent différents aspects (comme un seul élément de la compétence, une habileté particulière, une technique ou un aspect théorique) des grilles d'évaluation qui permettent de mesurer globalement l'atteinte de la compétence. Ces différentes grilles sont utiles tant en aide à l'apprentissage que pour l'évaluation aux fins de la sanction.

En aide à l'apprentissage, des repères pour cerner le seuil de réussite peuvent permettre à l'élève de mesurer ses progrès au regard du développement de la compétence. Le seuil est alors déterminé par l'enseignant, celui-ci spécifiant des limites, une réponse ou des critères à partir desquels la performance est considérée comme satisfaisante ou acceptable. Une échelle peut permettre d'apprécier le cheminement parcouru en fonction de la réussite attendue.

Aux fins de la sanction, elles devront cibler des aspects en rapport avec les critères d'évaluation présentés dans les spécifications.

La grille d'évaluation accompagnée d'une échelle d'appréciation uniforme est un instrument qui peut être utilisé conjointement par l'enseignant, l'élève et les pairs. L'élève peut se servir de cette échelle pour livrer une rétroaction à ses pairs concernant les comportements observés pendant l'activité. Deux types de grilles seront présentées. La première grille reflète davantage la compétence traduite en comportement « Effectuer la taille des arbustes et des conifères ». L'autre grille, « Communiquer en milieu de travail », fait référence à la compétence traduite en situation. Dans les deux cas, l'échelle d'évaluation est uniforme.

### ***Les activités, les processus, les produits et les savoirs***

La grille d'évaluation assortie d'une échelle uniforme pour une compétence traduite en comportement comporte une liste de repères observables et propose une façon de consigner des observations en relation avec une activité, un processus ou un produit. Cette échelle permet de porter un jugement sur la qualité d'une performance ou d'une production, jugement fondé sur des observations concrètes. La grille peut inclure d'autres dimensions des savoirs telles que des attitudes et des perceptions. Voici un exemple :

#### **Grille d'évaluation assortie d'une échelle uniforme Effectuer la taille des arbustes et des conifères**

**Noter les critères selon l'échelle d'appréciation suivante.**

- 1- Excellent
- 2- Très bien
- 3- Bien (seuil d'acquisition)
- 4- Passable (en voie d'acquisition)
- 5- Inacceptable

	Date	Élève évaluateur	Pairs évaluateurs	Enseignant
<b>Choix judicieux des branches à tailler</b>				
• Suppression des tiges mortes, malades ou endommagées				
• Élimination des tiges trop vieilles				
• Ravalement, éclaircissage, émondage des tiges mal orientées				
• Éclaircissage et émondage des tiges trop vigoureuses				
• Rabattage des tiges ne formant pas de ramifications basses				
• Éclaircissage des tiges trop longues				
• Suppression de rameaux dans les parties trop denses				
<b>Proportion acceptable des branches taillées</b>				
• En fonction de l'environnement				
• En respectant l'esthétique				

Évaluation d'un produit-processus, évaluation en aide à l'apprentissage. Les différentes cases de l'échelle peuvent servir à confronter la perception de l'élève, celle des pairs et de l'enseignant, au besoin.

### ***Les savoirs et la participation***

Le développement de la compétence étant progressif, l'évaluation aux fins de la sanction porte sur les savoirs et la participation mis en relation avec des indices de la progression de l'élève dans le sens attendu. Cependant, comme l'évaluation a une fonction de reconnaissance de la compétence, on se doit de trancher quant à son acquisition, en fonction d'une performance attendue au seuil d'entrée sur le marché du travail.

L'enseignant doit préciser des attentes minimales pour l'acquisition des savoirs afin d'attester de la qualité de la participation en fonction de la cible d'apprentissage qu'est la compétence. Il est nécessaire qu'il fasse connaître sur quelle base il émet son jugement. Ces précisions augmenteront l'objectivité et orienteront l'investissement nécessaire à la poursuite des apprentissages ou la récupération. Les critères d'évaluation doivent être connus de l'élève.

L'argumentation de l'élève sur la qualité de sa participation est un moyen d'information qui aide l'enseignant à juger du développement de la compétence. En cours d'apprentissage, le témoignage et les échanges quant aux attentes favorisent des ajustements qui vont permettre une participation de meilleur niveau.

Le deuxième exemple de grille assortie d'une échelle uniforme permet d'apprécier la participation d'un élève ou la qualité de sa démarche dans une situation ou une activité donnée. L'enseignant observe de quelle façon l'élève utilise les savoirs dans l'activité proposée. Les nouveaux savoirs doivent être mobilisés dans les différents contextes suggérés. La grille contribue donc à améliorer l'observation et la prise d'information. Elle permet à l'enseignant de constater que l'élève intègre les aspects potentiels et fonctionnels de la compétence, donc la puissance d'action et l'agir associés à la mise en œuvre de la compétence.

Ce type de grille utilise la même échelle d'appréciation pour l'ensemble des critères. Il est à noter que les résultats attendus de la participation nécessitent d'avoir acquis des savoirs qui ont sans doute été pris en considération et évalués en aide à l'apprentissage. Une échelle comporte plusieurs niveaux et donne des repères à l'élève pour l'aider à progresser dans ses apprentissages.

**Grille d'évaluation assortie d'une échelle uniforme Communication en milieu de travail – participation aux activités de groupe et réactions aux situations en tant qu'observateur**

**Pour chaque critère, indiquer le chiffre correspondant, selon l'échelle d'appréciation suivante.**

- 1- Toujours
- 2- Souvent
- 3- Occasionnellement
- 4- Presque jamais
- 5- Jamais

---

Transmettre l'information

*L'émetteur*

- a élaboré soigneusement son message
- a annoncé le but de son message
- a clairement exprimé son message
- a vérifié la compréhension de son message en posant une question
- a utilisé un langage clair
- a utilisé un débit approprié
- a utilisé un ton de voix approprié


Recevoir l'information

*Le récepteur*

- a manifesté de l'intérêt par son non-verbal
- a posé des questions pertinentes
- a gardé un contact visuel
- a répondu clairement aux questions


---

Évaluation de la participation en aide à l'apprentissage, en précisant la limite de l'intervention dans un rôle d'observateur ou d'évaluateur. L'observation devient un outil d'apprentissage, en quelque sorte.

Pour l'évaluation aux fins de la sanction, la grille doit respecter le type de compétence et les spécifications. Elle peut permettre d'établir un verdict de réussite ou d'échec des apprentissages.

## La grille d'évaluation assortie d'une échelle descriptive

La grille d'évaluation assortie d'une échelle descriptive est un instrument à utiliser en aide à l'apprentissage pour faire part à l'élève de ses points forts et des améliorations souhaitées. L'échelle descriptive permet d'établir un diagnostic sur le niveau de développement de la compétence sous différents aspects. Elle permet une plus grande précision que l'échelle uniforme en présentant pour chaque critère une appréciation qui lui est propre.

Cette grille d'évaluation permet d'évaluer à différentes dates et avec plus de justesse l'aspect qualitatif du processus, du produit ou de l'activité. Elle peut rendre les échanges plus fructueux et ainsi fournir le choix de nouvelles activités d'apprentissage susceptibles de faciliter la progression de l'élève.

### Grille d'évaluation assortie d'une échelle descriptive

**Cocher selon votre appréciation et commenter chacun des critères.**

Date

*ÉTAPE : vérification*

Critère : *Précision* de la vérification

- Plusieurs données sont manquantes
- Une seule donnée est manquante
- Toutes les données sont présentes


Commentaires sur les données manquantes : \_\_\_\_\_

*ÉTAPE : préparation*

Critère : *Ordonnement* de l'information

- Plusieurs étapes majeures sont présentes
- Les étapes sont placées selon un ordre logique
- Une étape majeure est manquante


Commentaires sur les données manquantes : \_\_\_\_\_

\* Grille incomplète (voir en annexe p. 96 pour l'ensemble des rubriques).

## Le journal de bord

Le journal de bord est un instrument de collecte d'information dans lequel l'élève fait part de son expérience et la relie à des savoirs antérieurs. Cet instrument favorise le développement de l'esprit critique, ainsi que la pratique réflexive.<sup>33</sup> À travers l'écrit ou la mise en commun de ses expériences en cours de formation, l'élève fait des prises de conscience sur ses acquis ainsi que sur ce qui lui reste à développer pour acquérir la compétence. Il explore ses perceptions et ses émotions dans un nouvel espace sans avoir peur d'être jugé.

Les buts du journal de bord et l'utilisation d'une information consignée par l'élève doivent être précisés. Certaines sections peuvent être partagées avec l'enseignant, d'autres demeurent la propriété de l'élève. Le journal de bord permet à l'enseignant d'évaluer l'engagement de l'élève, sa capacité d'autocritique et l'évolution de ses attitudes. L'élève peut utiliser son journal comme un instrument de réflexion sur la portée des activités, sur les effets de son implication, sur la collecte de ses bons coups et d'expériences moins heureuses. Le journal de bord s'utilise tout au long du développement de la compétence. Il permet de recueillir de l'information pour inférer le chemin parcouru, information qui s'avère très pertinente à la sanction pour une compétence traduite en situation.

Autoévaluation de la participation Liste de préoccupations pour un stage en milieu de travail	
<b>Cocher les éléments associés à votre participation.</b>	√
En début d'apprentissage	
1 Je fais un résumé personnel des moments-clés et des enjeux de mon stage.	
2 Je trace un tableau de mes appréhensions.	
3 Autres*	
En fin d'apprentissage	
12 J'identifie les changements survenus dans ma vision de l'exercice du métier.	
13 Je décris ma vision de mon rôle auprès de mes collègues ou des clients.	
Comment puis-je faire état de ce cheminement à mon enseignant pour lui témoigner de la qualité de mon expérience, de ma participation, de mes réflexions et de mes acquis?	

\* Grille incomplète (voir en annexe à la page 99 pour l'ensemble des critères. D'autres instruments s'inscrivant en complément du journal de bord sont présentés aux pages 98 à 101).

33 Retour sur l'expérience vécue pour en retirer tout son sens et consolider les apprentissages.

## 4.6 L'évaluation dans sa fonction de reconnaissance des compétences

L'importance des décisions prises en cours d'emploi, les attentes des employeurs au regard de compétences de haut niveau, le monde en constant changement, le marché du travail en compétition, ces multiples facettes impliquent que la compétence réponde à des exigences définies. Les conséquences que peut avoir la reconnaissance des compétences sur les personnes et la société en général amènent le Ministère à rendre explicites les attentes en matière de reconnaissance des compétences<sup>34</sup>. Les spécifications aux fins de la sanction sont obligatoires dans une préoccupation systémique de bien ancrer la qualité de la formation et de faciliter la comparabilité des titres et des diplômes. Les spécifications orientent également la teneur des épreuves, certaines étant élaborées par le Ministère, d'autres, la grande majorité, étant le produites par les établissements d'enseignement.

En matière de reconnaissance des compétences, l'évaluation aux fins de la sanction permet de poser un verdict de succès ou d'échec dans l'acquisition d'une compétence au seuil d'entrée sur le marché du travail. Les éléments de compétence retenus aux fins de la sanction sont ceux qui correspondent aux aspects les plus importants de cette même compétence.

Les programmes élaborés par compétences ont entraîné la mise en place d'une approche d'évaluation qui permet d'attester l'acquisition de la compétence. Il n'est pas possible, en effet, d'évaluer tous les aspects de la compétence, non plus que toutes les applications. Pour l'élève, l'évaluation aux fins de la sanction consiste à utiliser ses différents savoirs pour les mettre en œuvre de manière appropriée dans une tâche représentative de la compétence exécutée dans un contexte de travail. L'enseignant infère, donc, à la lumière de la performance, que la compétence dans son ensemble est maîtrisée au seuil d'entrée sur le marché du travail.

Pour évaluer la compétence, on se réfère à quatre caractéristiques de l'évaluation.



---

<sup>34</sup> Au regard de la gestion de l'évaluation aux fins de la sanction, il y a lieu de connaître et de s'appropriier les données du *Guide de gestion de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle*. Le Ministère met ce document à jour régulièrement afin de faciliter la gestion de la sanction dans les établissements d'enseignement.

## Les caractéristiques de l'évaluation

### *Une évaluation multidimensionnelle*

L'évaluation est dite multidimensionnelle parce que la compétence l'est par définition et que la complexité de la tâche globale, plus particulièrement au stade du transfert, sollicite la mobilisation d'une variété de savoirs. Comment sont prises en considération ces différentes dimensions de la compétence lors de l'évaluation aux fins de la sanction?

Parmi ces dimensions, sont sélectionnées celles essentielles à la démonstration de la compétence. La tâche<sup>35</sup> choisie pour l'évaluation exige que l'élève fasse appel à un ensemble de savoirs : il ne s'agit pas de vérifier s'il se souvient d'éléments enseignés, mais plutôt de mettre l'accent sur les dimensions qui sont essentielles à l'exercice de la compétence. La tâche doit être suffisamment complexe et nouvelle pour que l'élève démontre qu'il peut transférer ses savoirs dans un nouveau contexte et soit tenu de faire appel à ses différents apprentissages. Si les consignes sont trop précises, de type mode d'emploi, la compétence authentique et l'autonomie de l'élève ne peuvent pas être démontrées.

### *Une interprétation critérielle*

L'évaluation est dite critérielle puisqu'elle s'appuie sur des indicateurs et des critères d'évaluation. Elle consiste à comparer le résultat d'un élève au degré attendu de maîtrise d'une compétence, située en formation professionnelle, au seuil d'entrée sur le marché du travail. L'évaluation de l'acquisition d'une compétence permet de juger de la conformité des résultats d'un élève aux critères d'évaluation à un seuil de réussite et ne vise pas la comparabilité des résultats des élèves entre eux.

La performance doit être observable et mesurable. Elle peut faire référence à des attitudes observées pendant l'exécution d'une tâche, viser des habiletés ou des processus à l'occasion du déroulement d'une activité ou être prise en considération à partir du résultat d'un travail. Il peut être nécessaire de vérifier des savoirs en questionnant la logique d'une action ou d'une démarche, en exigeant des explications sur un produit réalisé, etc.

Les éléments de compétence présentent parfois plus d'un indicateur. À chaque indicateur s'associe au moins un critère, qui est un standard de référence permettant de porter un jugement d'appréciation sur une production, un processus ou un comportement. Pour chaque compétence, les éléments les

---

35 Il est essentiel d'éviter de centrer l'enseignement sur l'évaluation aux fins de la sanction, car il y a risque que l'élève apprenne des gestes répétitifs sans maîtriser des apprentissages de base, sans comprendre l'ensemble des dimensions de la compétence. Le transfert de la tâche vers la compétence requiert une formation qui prend en considération l'ensemble des composantes de la compétence.

plus représentatifs sont retenus, éléments auxquels sont assortis des indicateurs et attribués des critères d'évaluation qui découlent obligatoirement des critères de performance du programme. Voici une illustration de spécifications pour l'évaluation aux fins de la sanction tirée du programme d'études *Secrétariat*.

### Spécifications pour l'évaluation

#### Énoncé de la compétence

Produire et recevoir de la correspondance d'affaires en français

Éléments retenus	Indicateurs	Critères d'évaluation	Points
<ul style="list-style-type: none"> <li>Rédiger des textes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rédaction de textes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Présence des éléments essentiels et ordre logique</li> <li>Mots justes et tournure de la phrase appropriée</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Assurer la qualité des textes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Correction de fautes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Textes sans fautes</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Effectuer la mise en page</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mise en page</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Disposition conforme aux consignes et au protocole épistolaire</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fusion des données</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fusion correcte du fichier de données</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Classifier la correspondance</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Détermination de cote</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cote de classification appropriée</li> </ul>	

Dans cet exemple, le jugement permet d'attester de l'atteinte ou non de la compétence visée et s'appuie sur un découpage en unités restreintes, en opposition à un jugement englobant l'ensemble de la compétence.

Il arrive qu'après analyse de l'ensemble des compétences du programme et de ses critères de performance, un aspect significatif de la compétence ne soit pas retenu pour l'évaluation aux fins de la sanction. Lorsqu'un critère ou un élément de compétence apparaît plusieurs fois dans le programme, on détermine à quelles compétences il est le plus pertinent de l'évaluer. Cette analyse est faite dans le but d'éviter une surévaluation. Après la période d'apprentissage, l'élève, pour être reconnu compétent, doit donc satisfaire aux exigences des critères d'évaluation définis.

#### *Une notation dichotomique*

En formation professionnelle, l'approche ministérielle amène une échelle d'évaluation dichotomique. Ainsi, l'élève ne peut obtenir qu'un seul des deux résultats, soit la totalité des points alloués à un critère ou aucun point. L'atteinte partielle ou graduée d'un critère d'évaluation est une information

importante en aide à l'apprentissage, mais elle n'est plus utilisée quand il est question de sanctionner. La reconnaissance est tranchée clairement dans ses exigences : c'est le succès ou l'échec. Pourquoi en est-il ainsi?

Les critères peuvent avoir différentes valeurs. Il est convenu dans la méthodologie que s'est donnée le Ministère d'accorder un total de 100 points par compétence pour l'évaluation aux fins de la sanction<sup>36</sup>. Ces points se répartissent parmi l'ensemble des critères et la plus petite note attribuable est de 5 points. En effet, un critère auquel on attribue moins de 5 points sur une échelle de 100 points n'a pas une importance suffisante pour être retenu aux fins de la sanction. À cette étape, il ne s'agit plus d'évaluer en aide à l'apprentissage, mais de porter un jugement officiel sur l'atteinte d'une compétence, et ce jugement doit s'appuyer sur une instrumentation fiable et des arguments.

Un critère ne peut être réussi partiellement puisqu'il a été jugé comme essentiel à la démonstration de l'atteinte de la compétence. La pondération accordée pour chaque critère l'est en fonction de son importance relative dans l'expression de la compétence. Dans les spécifications du programme *Secrétariat*, un critère a été considéré plus important que les autres.

<b>Critères d'évaluation</b> (Extrait des spécifications du programme <i>Secrétariat</i> )	<b>Points</b>
Présence des éléments essentiels et ordre logique	10
Mots justes et tournures de phrases appropriées	15
Textes sans fautes	20
Disposition conforme aux consignes et au protocole épistolaire	15
Fusion correcte du fichier de données	10
Cote de classification appropriée du courrier à expédier	5
Évaluation exacte du coût de l'envoi du courrier	15
Cote de classification appropriée du courrier reçu	10
Seuil de réussite : 85 points	Total 100

Ce choix renvoie à une exigence essentielle de l'exercice du métier de secrétaire, celle de produire des textes sans fautes. C'est l'attente principale formulée par les employeurs. Dans une autre situation en relation avec le verdict de succès ou d'échec, il peut être nécessaire de prendre en considération des tolérances. Si l'élève obtient 20 points pour un texte produit sans fautes, doit-on lui mettre zéro si elle ne fait qu'une seule faute? Est-ce qu'en fonction des normes appliquées dans l'exercice du métier, il est possible d'appliquer certaines tolérances?

<sup>36</sup> Les points sont accordés aux compétences traduites en comportement, mais ce choix n'est pas retenu pour les compétences traduites en situation.

L'ajout de tolérances ne peut être utilisé sans autres considérations pour pallier une non-réussite des élèves ou après le constat de résultats décevants. Cette forme d'ajustement doit être appliquée avec discernement et le plus possible, avec un consensus d'autres enseignants ou experts en pédagogie ou en évaluation. Dans l'exemple précédent, qu'arriverait-il si on décidait d'octroyer 10 points pour l'orthographe et 10 points pour la grammaire au lieu de 20 points pour un texte sans fautes? Un élève pourrait produire un texte comportant huit fautes de grammaire dans une seule page et se voir reconnaître compétent malgré cette importante lacune. Cette transformation ferait perdre toute son importance à cet élément ciblé comme étant au cœur de la compétence. Il fausserait l'évaluation de la réussite du critère. Est-ce que l'employeur de cette personne serait en accord avec la reconnaissance de la compétence?

En langage technique, la tolérance se définit comme une « limite de l'écart admis entre les caractéristiques réelles d'un objet fabriqué ou d'un produit et les caractéristiques prévues<sup>37</sup> ». L'ajout de tolérances en évaluation permet, au besoin, d'ajuster le niveau de difficulté du critère et est surtout utilisé à l'occasion de l'élaboration de l'épreuve. Par exemple, sans mettre en péril la démonstration de la compétence, pour le critère « Textes sans fautes », une tolérance d'un manquement pourrait être acceptable dans un texte d'une page. Les tolérances sont déterminées en rapport avec le niveau de difficulté de la tâche présentée à l'élève : si celle-ci exige un texte de trois pages, le nombre de fautes tolérées pourrait augmenter. Les tolérances sont normalement prévues avant la tenue d'une épreuve et non au moment de la correction ou de l'analyse des résultats.

En effet, malgré une validation d'épreuve effectuée par une équipe pédagogique, on peut constater, après la tenue d'une épreuve, une défaillance de l'instrument d'évaluation qui entraîne un échec systématique des élèves, défaillance que l'on associe à une formulation imprécise d'un énoncé, d'une mise en situation ou d'un niveau d'exigence. Dans ce cas, il peut y avoir l'ajout d'une tolérance sur une base du constat de la faiblesse de l'instrument<sup>38</sup>. Le partage d'expertise et de façons de faire entérinées par différentes ressources pédagogiques est également important pour éviter que cette tolérance ne serve à compenser par exemple, un insuccès occasionné par des notions non comprises ou non apprises, des habiletés non maîtrisées ou par un transfert non réalisé.

---

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

38 Pour les épreuves ministérielles, il est important d'informer les responsables au Ministère s'il y a un problème dans l'épreuve ou voire même dans la pondération accordée aux critères d'évaluation. Une veille doit s'exercer pour s'assurer de la fiabilité et de la validité des instruments. L'information sera prise en considération et, le cas échéant, pourrait amener des modifications aux exigences.

Au moment de l'évaluation aux fins de la sanction, l'enseignant doit confirmer la réussite ou non de chaque critère. L'exercice du jugement professionnel prend toute son importance en situation d'évaluation. C'est sur l'enseignant que repose le jugement de l'acquisition de la compétence de l'élève, avec toutes les conséquences liées à l'attestation d'une formation de qualité pour un travailleur.

### ***Un seuil de réussite prédéterminé***

Le seuil de réussite est un critère quantitatif exprimé en nombre (4 éléments sur 5), en points (85 points) ou en pourcentage (80 p. 100) des éléments auxquels on a répondu correctement, parmi un ensemble de tâches, de questions ou de problèmes relatifs à une compétence. Dans les spécifications (et les fiches d'évaluation), le seuil de réussite est déterminé en points.

Ce seuil de réussite est fixé distinctement pour chacune des compétences et est déterminé après l'analyse des pondérations attribuées à chacun des critères d'évaluation. Ce seuil à atteindre doit être suffisamment discriminant pour permettre de baliser la réussite et de trancher quant au succès ou à l'échec et si besoin est, d'inscrire en échec l'élève qui n'obtient pas ces critères essentiels. Dans l'exemple de *Secrétariat*, ne pas atteindre le seuil de réussite fixé à 85 points entraîne un échec pour l'élève quant aux différents critères énoncés : présence des éléments essentiels, mots justes, textes sans fautes, etc.

L'élève doit, en effet, répondre aux critères déterminés (interprétation critérielle) et obtenir, oui ou non, les points qui leur sont attribués (notation dichotomique). C'est le cumul de réussite des critères, dont les plus importants (et ils sont spécifiés), qui permet d'atteindre le seuil de réussite.

Chaque compétence du programme fait l'objet d'une évaluation aux fins de la sanction. L'élève reçoit un verdict, succès ou échec, selon qu'il a atteint ou non le seuil de réussite. Les programmes sont conçus de façon à ce que, pour obtenir un diplôme d'études professionnelles ou une attestation de spécialisation professionnelle, l'élève doit réussir toutes les compétences du programme d'études au seuil d'entrée sur le marché du travail.

### **L'utilisation des spécifications pour l'évaluation aux fins de la sanction**

Les spécifications pour l'évaluation aux fins de la sanction sont rédigées par des spécialistes. Des mesures de validation sont mises en place en demandant, entre autres, à un groupe d'enseignants de se prononcer sur la validité, la fidélité et la faisabilité de ces spécifications. Les modes de validation peuvent varier, mais l'objectif est identique : s'assurer que l'application des critères et des pondérations permet à l'enseignant d'inférer l'atteinte de la compétence.

Dans les milieux scolaires, l'utilisation des spécifications est essentielle afin de concevoir des épreuves qui respectent les critères d'évaluation obligatoires. Dans une préoccupation de validité des épreuves locales, lorsque c'est possible, la concertation des enseignants du programme ou celle des spécialistes de la pédagogie ou de l'évaluation demeure un moyen simple et efficace permettant de s'assurer d'épreuves conformes aux critères établis ou aux règles de verdict.

Malgré le soin apporté à l'occasion de la production et de la validation des spécifications, il peut arriver que les enseignants constatent une lacune importante dans les spécifications qui entraîne une sanction non fondée. En effet, si les critères, les pondérations et le seuil de réussite ne permettent pas à une personne compétente d'être reconnue ou, à l'inverse, ne conduisent pas une personne incompétente à l'échec, l'établissement d'enseignement communique cette information au Ministère qui voit alors à analyser la difficulté et à apporter des correctifs au besoin. Rappelons l'importance d'assurer au marché du travail la valeur de la sanction des études. De l'élaboration des programmes jusqu'à l'évaluation des apprentissages de l'élève, il y a une responsabilité éducative partagée entre les milieux d'enseignement et le Ministère.

### **Les moments-clés pour la reconnaissance de la compétence**

L'évaluation aux fins de la sanction peut avoir lieu avant la fin du temps d'apprentissage visé pour la majorité du groupe : l'enseignant peut reconnaître la compétence acquise et procéder à l'évaluation aux fins de la sanction avant la période prévue pour l'ensemble des élèves.

Cette façon de faire centrée sur les besoins conduit à des décisions d'intervention différentes : d'une part, l'élève reconnu compétent est invité à poursuivre le développement de la compétence au-delà des exigences requises dans la formation et l'enseignant le soutient dans cet enrichissement. Un autre choix possible, pour ce même élève, est de passer à l'étape suivante dans son cheminement. Quant à un autre élève, celui qui a encore des apprentissages à réaliser, il continue à progresser vers l'acquisition de sa compétence, grâce à du soutien également, jusqu'à la sanction prévue en fin de cheminement.

## Des repères pour soutenir l'évaluation aux fins de la sanction



Note : Si la terminologie apparaît comme un élément important de la compétence, elle pourrait faire l'objet d'évaluation aux fins de la sanction. La langue et la communication sont des préoccupations constantes à l'intérieur des programmes; elles sont des éléments à renforcer dans les activités et les pratiques évaluatives en aide à l'apprentissage.

## Les résultats de l'évaluation aux fins de sanction et la reprise

L'élève doit être informé très rapidement des résultats obtenus lors d'une évaluation aux fins de sanction. Dans le cas d'un échec, il participe le plus rapidement possible à la récupération des éléments non réussis afin de se prévaloir par la suite de son droit de reprise.

En continuité de cheminement, l'élève doit démontrer que les difficultés ont été travaillées et compensées d'une façon satisfaisante pour bénéficier de son droit de reprise. Pour une évaluation pratique, une reprise peut s'appliquer à l'ensemble de l'épreuve ou aux éléments qui ont entraîné l'échec. Ce choix est précisé dans l'épreuve. Il peut arriver que des seuils obligatoires de réussite distincts soient fixés pour différentes parties; dans ce cas, seules celles en échec doivent être reprises.

Les conditions pour exercer le droit de reprise dans les compétences traduites en situation posent parfois des difficultés au regard du choix des instruments d'évaluation. Il est plus difficile de compenser pour une discussion de groupe à la suite d'une conférence, lorsque l'élève est absent ou affiche un manque d'intérêt. Le jugement professionnel de l'enseignant est alors balisé en vue d'une reprise par le respect des critères retenus aux fins de la sanction et la faisabilité de la mise en place d'une situation équivalente.

De son côté, le Ministère émet périodiquement un relevé présentant les résultats obtenus pour les compétences évaluées et à la fin de ses études, l'élève reçoit un relevé qui fait mention de toutes les compétences acquises.

Le succès obtenu à la reprise d'une épreuve de sanction devient le résultat officiel et la mention échec n'apparaît plus au relevé. Le soutien à l'apprentissage au regard de la réussite des études et le nombre permis de reprises sont déterminés par l'établissement d'enseignement en fonction de ses normes et modalités d'évaluation.

Même si le relevé est une communication officielle liée au Régime pédagogique<sup>39</sup>, il n'est pas d'emblée la seule forme de communication de résultats à l'élève. En effet, l'information officielle peut être avantageusement complétée dans les établissements d'enseignement par des rencontres enseignant-élèves susceptibles de promouvoir le partage d'observations, de données ou de renseignements pertinents.

Dans une perspective de développement continu de la compétence tant dans le milieu scolaire que sur le marché du travail, l'épisode de la communication des résultats devient un instant privilégié entre l'enseignant et l'élève. Ils analysent ensemble dans un continuum la progression vers la compétence, les réussites et les éléments à travailler afin de poursuivre le cheminement personnel et professionnel. Cet engagement de l'enseignant dans le cheminement de l'élève peut contribuer à confirmer le choix professionnel, pour l'enrichir des remarques de l'enseignant en fonction d'attitudes à améliorer, de forces à mettre en lumière, etc. Ce type de contribution pourrait aussi soutenir une réorientation dans d'autres domaines d'études, ce qui en soi, serait une réussite éducative dans la vie d'un élève et non une situation d'échec. Le plus possible, le futur travailleur doit se situer dans une perspective d'apprendre tout au long de la vie.

### **La sanction des études**

La décision permettant de reconnaître la compétence se traduit par l'émission d'un verdict de succès ou d'échec à l'épreuve de sanction. L'attestation de la réussite permet de certifier la formation.

L'évaluation des apprentissages qui conduit à la sanction des études doit garantir la valeur sociale des titres officiels<sup>40</sup>. À la fin d'une formation, si toutes les compétences sont acquises, le ministre sanctionne les études professionnelles. La formation qualifiante pour accéder au marché du travail est un diplôme d'études professionnelles (DEP) ou une attestation de spécialisation professionnelle (ASP)<sup>41</sup>.

---

39 Le Régime pédagogique dit ceci : « La personne inscrite en formation professionnelle reçoit un relevé de ses apprentissages, au moins deux fois par année. » L.R.Q., c., I-13.3, a. 448, r.4.2, art. 18.

40 *Politique d'évaluation des apprentissages*, p. 24.

41 En relation avec la réforme au secondaire, l'attestation de formation professionnelle (AFP) pourrait être délivrée dans le cadre de la formation générale. Donc, elle est toujours accessible pour les élèves, mais ne sera plus de la responsabilité des services en formation professionnelle.

Les établissements d'enseignement peuvent élaborer des programmes de courte durée qui conduisent à une attestation d'études professionnelles (AEP) décernée par la commission scolaire. Certaines compétences reprises intégralement dans un DEP ou une ASP peuvent être reconnues par une sanction ministérielle, dans la mesure où l'évaluation respecte les exigences inscrites dans les spécifications.

### **La reconnaissance des acquis et des compétences**

Les compétences liées à l'exercice d'un métier peuvent s'acquérir à l'extérieur du milieu scolaire. Le Ministère reconnaît à toute personne le droit à la reconnaissance des acquis sans égard aux lieux, aux circonstances ou aux modes d'apprentissage<sup>42</sup>.

Cette reconnaissance des compétences évite aux personnes de suivre inutilement de la formation pour des compétences qui sont déjà acquises au seuil défini dans un programme. C'est l'établissement d'enseignement qui détermine avec la personne, sur la base de démonstrations, son expérience et le cas échéant, identifie d'autres types de besoins. En effet, l'analyse des besoins peut démontrer la pertinence de revenir aux études pour poursuivre la formation, d'évaluer des compétences acquises, de les sanctionner par équivalence, etc., le tout dans le but de reconnaître des acquis et des compétences liées à l'exercice d'un métier. La démarche doit être empreinte de rigueur pour préserver la valeur des titres officiels. Dans le contexte de la reconnaissance des acquis et des compétences, les modalités et les conditions d'évaluation sont adaptées aux besoins particuliers des personnes, mais doivent être conformes aux exigences du programme.

---

42 Le Ministère détermine les critères ou conditions pour la reconnaissance par une commission scolaire des acquis scolaires ou parascolaires faits par une personne inscrite en formation professionnelle.

## CONCLUSION

Depuis les débuts de la réforme de la formation professionnelle en 1986, les programmes sont formulés par compétences et centrés sur l’agir. Nouvelle à l’époque, l’approche par compétences est utilisée pour la conception, l’organisation et la mise en œuvre des programmes. Elle s’est à la fois inspirée des changements de pratiques et en a également inspirés, tant sur le plan de l’enseignement que sur celui de l’évaluation. Depuis ce moment charnière, la méthodologie d’élaboration de programmes, la définition de la compétence, l’enseignement ainsi que les approches évaluatives n’ont cessé de s’enrichir de l’expérience acquise.

### L’approche par compétences

L’approche par compétences inscrit la place de l’apprentissage dans l’action et la place de l’évaluation tout au long de l’apprentissage. Elle se traduit par une philosophie d’intervention afin d’amener l’élève à agir dans différents contextes selon des performances définies, avec tous les savoirs nécessaires pour réussir et progresser. Dans l’action, elle se réalise à travers des situations reflétant la vie professionnelle et elle s’appuie sur une mobilisation des ressources individuelles.

Les cibles principales du programme d’études professionnelles, les compétences, reposent sur des savoirs de tous types à acquérir : elles sont multidimensionnelles et univoques. Leur formulation se veut suffisamment englobante pour qu’elles soient prises en considération dans différents milieux de travail, ce qui favorise la polyvalence du travailleur. Élaborées en fonction du portrait tracé par des spécialistes du métier, les compétences signifiantes sont représentatives du profil visé pour l’exercice de ce même métier. Elles reflètent les attentes du marché du travail tout en tenant compte d’une vision d’avenir. Un diplôme émis par le Ministère certifie l’acquisition de toutes les compétences essentielles à l’exercice d’un métier.

### La mise en œuvre d’un programme d’études professionnelles

La mise en œuvre du programme élaboré par le Ministère est la responsabilité du milieu scolaire en ce qui a trait à la pédagogie et à l’organisation de la formation. Le programme se complète dans les établissements d’enseignement par la réalisation d’activités d’apprentissage et d’évaluation et par une organisation de l’environnement en milieu de vie scolaire et d’apprentissage : en formation professionnelle, l’environnement scolaire recrée le milieu de travail où l’emploi s’exerce. Différents types de ressources sont mises à la disposition de l’élève et de l’enseignant dans la perspective d’atteindre les cibles du programme.

La cohérence d'un programme apparaît dans une vision d'ensemble de ses différentes composantes. Une approche programme dans un établissement nécessite une planification systémique mettant à contribution, en synergie, les différents acteurs concernés. Les échanges et la collaboration entre les enseignants et autres spécialistes de la pédagogie, notamment, permettent de partager des compréhensions communes du programme et des intentions éducatives. Au regard de l'évaluation, la synergie favorise une objectivation du jugement professionnel en confirmant des perceptions et des pratiques, de même que la compréhension des performances attendues pour l'acquisition de la compétence. La mise en commun d'une vision facilite le partage de responsabilités de l'équipe-programme. Comme résultante pour l'élève, la formation devient plus signifiante lorsque les apprentissages sont présentés dans une vision partagée par les enseignants, et que ces apprentissages sont mis en relation d'une compétence à une autre, et ce, tout au long de la formation.

### **L'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre**

Mettre en œuvre un programme implique que l'enseignant se l'approprie rigoureusement afin de dériver les compétences en activités d'apprentissage et d'évaluation, en ayant en tête les tâches du métier et l'activité professionnelle du travailleur. En plus de traduire le métier en activités, de mettre en œuvre ces activités pour faire apprendre, il a à guider l'élève et à l'évaluer. C'est dans l'acte pédagogique<sup>43</sup> quotidien que l'apprentissage prend tout son sens.

Le programme d'études est en relation avec les buts généraux de la formation professionnelle. Rappelons qu'il est de la responsabilité de tout enseignant d'en tenir compte afin de bien préparer l'élève à son futur rôle de travailleur et de citoyen. Ces buts visent à :

- rendre la personne efficace dans l'exercice d'un métier;
- favoriser l'intégration de la personne à la vie professionnelle;
- favoriser l'évolution de la personne et l'approfondissement des savoirs professionnels;
- favoriser la mobilité professionnelle de la personne.

C'est à travers son cheminement que l'élève se prépare à devenir un travailleur formé pour l'exercice du métier. Il est accompagné dans sa formation par différents acteurs, principalement l'enseignant qui l'aide dans la poursuite de son objectif de se qualifier pour le marché du travail. Au cœur de l'acte d'apprendre : l'élève.

---

43 LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2<sup>e</sup> édition, Guérin, Montréal, 1993, p. 961. On fait ici référence au caractère normatif de la pédagogie. Celle-ci est constituée d'un ensemble de valeurs, de règles, de principes, de modèles ainsi que de toutes autres données théoriques et pratiques dont le but est de guider les interventions de l'enseignant de façon à optimiser les apprentissages de tout un chacun.

## **La présentation de la vidéo *J'suis du métier***

Si ce n'est déjà fait, le lecteur est invité à visionner la vidéo *J'suis du métier*. Cette présentation accompagne le Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation. Ces deux documents sont spécifiques à la formation professionnelle. S'ils permettent à l'enseignante et à l'enseignant, ainsi qu'aux autres acteurs scolaires, de mieux comprendre la compétence et de quelle façon elle peut être reconnue, un objectif important aura été atteint pour la mise en œuvre des programmes d'études.



## ANNEXES

Les annexes ci-jointes s'inscrivent en soutien aux enseignants et sont plus près de leur pratique quotidienne qu'essentiellement conceptuelles.

Depuis 2003, le Ministère a renouvelé le format de publication des programmes d'études professionnelles ainsi que le référentiel pour l'évaluation aux fins de la sanction. Un premier tableau illustre les données comparables des nouveaux formats de présentation avec les anciennes versions de publication. Rappelons que les changements apportés ont pour but de rendre la compétence plus explicite dans le programme. On y a par ailleurs ajouté un contexte de réalisation, des savoirs liés et des balises, et ce faisant, on a allégé l'instrumentation pour l'évaluation des objets qui y correspondait. Le programme comprend l'ensemble des composantes essentielles pour assurer la formation de l'élève.

Comme cela est mentionné au regard de la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation dans les sections précédentes, des illustrations de différents instruments sont également présentées. Les données associées aux programmes sont fournies à titre de suggestion pour une utilisation possible de l'instrument tel quel ou de son adaptation. Si ce contenu est plausible, il est cependant sans prétention quant à une utilisation dans le domaine d'études. L'objet du présent cadre est de fournir des illustrations d'instruments qui vont faciliter la prise d'information et les pratiques évaluatives. Rappelons qu'il n'aborde pas la formulation des épreuves aux fins de la sanction des compétences.

On trouve par ailleurs quelques concepts dans le glossaire présenté, concepts complémentaires à ce qui a été précisé dans les différents chapitres de ce cadre de référence. Un changement de discours relatif à la compétence, à la planification pédagogique et à l'évaluation amène de nouvelles définitions ou requiert d'être plus précis dans les termes. Dans la même logique, une bibliographie succincte a été placée à la toute fin du document.

## Conversion d'un programme d'études professionnelles dans le nouveau format de présentation 2003

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

PROGRAMME AVANT JUIN 2003	NOUVEAU FORMAT DE PRÉSENTATION incluant une partie du Tableau d'analyse et de planification (TAP)
Information présente, mais plus dispersée	Buts du programme Intentions éducatives
Matrice	Information essentielle. Le processus de travail n'est plus formellement présent dans la matrice.
Harmonisation	Information générale. Restriction de définition à la comparabilité des compétences. Les tableaux ne sont plus versés dans le programme; ils devraient dorénavant se trouver sur l'Inforouteftp.
<b>Compétence traduite en comportement</b>	
Objectif opérationnel de comportement	Compétence traduite en comportement (2005)
Comportement attendu	Énoncé de la compétence
Précisions sur le comportement attendu	Éléments de la compétence
Critères particuliers de performance	Critères de performance
Critères généraux de performance	...et pour l'ensemble de la compétence
Conditions d'évaluation	Contexte de réalisation
Champ d'application (s'il y a lieu)	Savoirs liés à la compétence et balises
Objectifs de second niveau Objets de formation et balises du TAP	Durée associée à la compétence (2005)
Durée associée au module	
<b>Compétence traduite en situation</b>	
Objectif opérationnel de situation	Compétence traduite en situation (2005)
Intention poursuivie	Énoncé de la compétence
Précisions	Éléments de la compétence
Plan de mise en situation	Plan de mise en situation
phases (numérotées et décrites en plusieurs phases ou rubriques de phases)	phases (non numérotées et inscrites en phases d'information, de réalisation et de synthèse)
Conditions d'encadrement	Conditions d'encadrement
Critères de participation (rappel des phases)	Critères de participation (rappel des phases)
Objectifs de second niveau, objets de formation et balises du TAP	Suggestions de savoirs liés à la compétence et balises
Durée associée au module	Durée associée à la compétence (2005)

## Conversion d'un Tableau d'analyse et de spécifications (TAS)<sup>44</sup> dans les nouveaux formats de présentation du référentiel pour l'évaluation des apprentissages 2003

TAS (incluant TAP)	NOUVEAU FORMAT DE PRÉSENTATION DU RÉFÉRENTIEL D'ÉVALUATION
Tableau d'analyse	N'est pas repris dans la nouvelle présentation. On peut cependant trouver un tableau résumant l'analyse globale du programme.
Tableau de spécifications	Spécifications pour l'évaluation aux fins de la sanction
Description d'épreuve	Description de la participation – compétence traduite en situation ou Description de l'épreuve – compétence traduite en comportement
Fiche d'évaluation de la participation	Fiche d'évaluation
<b>Spécifications (compétence traduite en comportement)</b>	
Comportement attendu	Énoncé de la compétence
Objets d'évaluation	Éléments retenus
Aspects observables (indicateur)	Indicateurs
Éléments-critères numérotés	Critères d'évaluation non numérotés
Stratégies	<i>Information à inscrire dans la description de l'épreuve, si pertinent</i>
Évaluation ou pondérations	Points (PTS) le tout devant totaliser 100; les points sont attribués aux critères d'évaluation
Apprentissages, dans TAP seulement	<i>N'est pas repris dans la nouvelle présentation</i> Ajout : Note au bas des spécifications pour indiquer <i>le seuil de réussite</i> et introduire une règle de verdict, s'il y a lieu.
<b>Description de l'épreuve (compétence traduite en comportement)</b>	
Directives et renseignements	Renseignements généraux
Déroulement de l'épreuve	Déroulement de l'épreuve
Matériel	Matériel
Consignes particulières	Consignes particulières
<b>Fiche d'évaluation</b>	
Ensemble des rubriques	Même information

<sup>44</sup> Ce qui inclut également les rubriques du Tableau d'analyse et de planification (TAP) qui touchent plus précisément l'évaluation.

**Spécifications (*compétence traduite en situation*)**

Intention poursuivie – objectif de situation	Énoncé de la compétence
Activité de formation – objectif de situation	Situations retenues
Titre de la phase	Indicateurs
Manifestations (de la participation)	Critères d'évaluation
Apprentissage	<i>N'est pas repris dans la nouvelle présentation</i>
Évaluation	<i>N'est pas repris dans la nouvelle présentation</i>
	Ajout :
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Carrés à cocher en fonction de la règle de verdict.</li> <li>▪ Note en bas de la fiche précisant la règle de verdict</li> <li>▪ Seuil de réussite et exigences requises (en les cochant). Cette information se trouve généralement dans la fiche d'évaluation, à la toute fin, ou dans la description d'épreuve.</li> </ul>

**Description de la participation (*compétence traduite en situation*)**

...début de la fiche	Renseignements généraux
Déroulement de l'épreuve ou pour la phase...	Phases de déroulement
Réussite de l'épreuve	<i>À déplacer vers les spécifications</i>

**Fiche d'évaluation (*tous types de situations\**)**

Ensemble des rubriques	Même information
Règle de verdict ou seuil de réussite	<i>Conservé sur la fiche mais doit être ajouté dans les spécifications</i>

\* Dans les productions, parfois, il n'y a pas de fiche d'évaluation, surtout lorsqu'il s'agit d'épreuves théoriques avec questionnaire.



**Liste de vérification pour la compétence  
Réparer un récepteur de télévision numérique**

<i>Cocher les éléments observés</i>	<b>Évaluation</b>	
	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
<b>Examiner l'appareil</b>		
Liste exacte et complète des signes de mauvais fonctionnement de l'appareil		
<b>Planifier le travail</b>		
Hypothèses correctes sur les sections en panne		
Planification efficace de la démarche pour trouver la section ou l'étage défectueux		
<b>Poser le diagnostic</b>		
Utilisation correcte des instruments de mesure		
Interprétation correcte des mesures		
Désignation du composant responsable du problème		
<b>Apporter les correctifs</b>		
Choix et remplacement corrects du composant défectueux		
Vérification de la disparition des signes de mauvais fonctionnement		
Réglages appropriés effectués à la suite de la réparation		
<b>Effectuer l'entretien de l'appareil</b>		
Utilisation d'une technique appropriée de nettoyage		
Propreté des lentilles		
Intégrité des sections optiques		
<b>Vérifier le fonctionnement de l'appareil</b>		
Vérification finale de l'appareil		
<b>Établir la facture</b>		
Présence des renseignements pertinents		
<b>Réparer un récepteur de télévision numérique</b>		
Respect des règles de santé et de sécurité		
Respect des techniques de travail		
Propreté du travail		
Total des éléments		

**Grille d'évaluation assortie d'une échelle uniforme  
Exécuter la technique du glisser**

**Noter les critères selon l'échelle suivante :**

Échelle d'appréciation pour l'ensemble des critères

- 1- Excellent
- 2- Très bien
- 3- Bien
- 4- Passable
- 5- Inacceptable

	Date				
Salue l'élève-patient et l'informe de la nature du soin					
Se lave les mains					
Isole l'élève-patient					
Dégage l'environnement					
Applique tous les freins sur le lit					
Positionne le lit à l'horizontale					
Abaisse une ridelle seulement					
Donne des explications claires à l'élève-patient					
Se positionne correctement lors des mouvements					
Prise enveloppante et solide de l'élève-patient à chacun des mouvements*					
Exécute le glissement par transfert de poids ou par contrepoids					
Remonte la ridelle du lit avant de changer de côté					
Positionne et réinstalle l'élève-patient					
Remonte la ridelle					
Remet la cloche d'appel					
Ouvre le rideau					
S'enquiert des besoins de l'élève-patient avant de quitter la chambre					
Sentiment de confiance tel qu'exprimé par l'élève- patient*					
Perception de la qualité du toucher telle qu'exprimée par l'élève-patient*					

Évaluation d'un processus, évaluation en aide à l'apprentissage

\* Référence du jugement des personnes



**Grille d'évaluation assortie d'une échelle uniforme  
Principes et techniques de déplacement sécuritaire des personnes**

Échelle d'appréciation pour l'ensemble des critères

- 1- Très facilement
- 2- Facilement
- 3- Difficilement
- 4- Très difficilement

<b>Noter les critères selon l'échelle d'appréciation</b>	<b>Date</b>	<b>Appréciation et commentaires</b>
Qualité d'exécution de la technique : Asseoir au bord du lit <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se positionne et positionne correctement la personne</li> <li>• Effectue correctement la prise</li> <li>• Exécute correctement la manœuvre</li> </ul>		
Qualité d'exécution de la technique du remonter <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se positionne et positionne correctement la personne</li> <li>• Effectue correctement la prise</li> <li>• Utilise adéquatement la technique du transfert de poids avant-arrière ou du contre-poids</li> </ul>		
Qualité d'exécution du transfert <ul style="list-style-type: none"> <li>• Positionne correctement le fauteuil roulant et la personne</li> <li>• Utilise adéquatement la technique du contrepoids</li> <li>• Effectue le mouvement des pieds approprié à la situation</li> </ul>		
Qualité de l'aide apportée à une personne pour l'aider à se relever <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adopte des mesures pour aider une personne à se relever</li> <li>• Exécute correctement la manœuvre</li> </ul>		
Respect des règles de sécurité <ul style="list-style-type: none"> <li>• Applique intégralement les mesures de sécurité</li> </ul>		
Qualité de la communication avec la personne à déplacer		
Fournit des explications pertinentes à l'occasion de l'exécution de chacune des techniques suivantes : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asseoir au bord du lit</li> <li>• Remonter</li> <li>• Transfert</li> <li>• Relever</li> </ul>		
Utilise des propos sécurisants et encourageants au moment de l'exécution des techniques suivantes : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asseoir au bord du lit</li> <li>• Remonter</li> <li>• Transfert</li> <li>• Relever</li> </ul>		

Évaluation d'un processus, du transfert de la compétence et aux fins de la sanction.

**Grille assortie d'une échelle uniforme, autoévaluation  
Participation en laboratoire**

***Situer votre participation dans les activités de laboratoire***

Échelle de participation dans les activités de laboratoire

- 1- Satisfait
- 2- Indifférent
- 3- Déçu

Date	Élément de la compétence	Appréciation de la participation et commentaires	

Évaluation en aide à l'apprentissage.

**Échelle d'évaluation assortie d'une échelle uniforme – coévaluation  
Pose et taille de pierre**

**Noter les critères selon l'échelle d'appréciation suivante**

- 5- Excellent
- 4- Très bon
- 3- Correct
- 2- Amélioration souhaitable
- 1- Insatisfaisant (récupération)

Critères d'évaluation	Citadelle		Vieux moulin	
	Date		Date	
	Élève	Enseignant	Élève	Enseignant
Dimension des pierres appropriée				
Choix d'outils approprié				
Qualité de la taille				
Méthode de travail appropriée				
Exactitude des niveaux				
Pose adéquate des accessoires				
Longueur juste des joints horizontaux				
Hauteur juste des joints verticaux				
Nombre correct de boîtes utilisées				
Aspect harmonieux de mur en général				
Belle finition des joints				
Respect des règles de sécurité				
Temps d'exécution adéquat				
Date de fin de la tâche				
Initiales de l'enseignant				

Commentaires et attentes signifiées :

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Évaluation d'un produit-processus, évaluation en aide à l'apprentissage.

**Grille d'évaluation assortie d'une échelle uniforme  
Participation au travail d'équipe**

- 1- Insatisfait
- 2- Plutôt satisfait
- 3- Satisfait
- 4- Très satisfait

<b>Situer votre participation à l'élaboration, à la réalisation de jeux de rôles et à la qualité de la participation en équipe en encerclant le chiffre approprié pour chacun des critères</b>	<i>Réalisation</i>	<i>Participation en équipe</i>
<i>Conversation</i> : Je suis resté centré sur le sujet, j'ai parlé à voix basse et j'ai respecté le travail des autres équipes.	1 2 3 4	1 2 3 4
<i>Tâche</i> : J'ai travaillé avec assiduité, nous nous sommes fixés des buts et j'ai contribué en faisant part de mes idées.	1 2 3 4	1 2 3 4
<i>Écoute</i> : J'ai écouté les idées des autres avec respect. Je reconnais la richesse de l'apport de chacun.	1 2 3 4	1 2 3 4
<i>Équité</i> : J'ai contribué de façon juste et équitable à la réalisation de la tâche.	1 2 3 4	1 2 3 4
<i>Motivation</i> : J'ai démontré de l'enthousiasme et j'ai contribué de façon significative à soutenir l'équipe.	1 2 3 4	1 2 3 4
<i>Leadership</i> : J'ai démontré du leadership en réorientant l'équipe à l'occasion et en suscitant la participation de tous.	1 2 3 4	1 2 3 4
<i>Évaluation</i> : Globalement, ceci est mon évaluation de la tâche réalisée et de ma contribution au travail en équipe.	1 2 3 4	1 2 3 4

Commentaires de l'élève :

---



---



---



---

Signature de l'élève : \_\_\_\_\_  
(nom) date

Signature de l'évaluateur : \_\_\_\_\_  
(nom) date

Note : L'évaluateur peut être également un pair observateur à l'occasion d'un travail en équipe. La grille est alors légèrement transformée.

**Grille d'évaluation diagnostique assortie d'une échelle uniforme  
Pharmacothérapie : Calculer la dose d'un médicament**

**Donner une appréciation des habiletés mathématiques liées à la préparation des médicaments**

Appréciation des habiletés pour l'ensemble des critères

- 1- Jamais
- 2- La majorité du temps avec difficulté
- 3- La majorité du temps avec facilité
- 4- Toujours

Date			

**Avec précision...**

Multiplier des nombres entiers

Multiplier des nombres décimaux

Diviser des nombres entiers

Diviser des nombres décimaux

Écrire les données d'une équation à une variable

Estimer l'ordre de grandeur du résultat d'une règle de trois ou des rapports et proportions

Résoudre une équation à une variable

Vérifier l'exactitude d'un résultat en utilisant les opérations inverses

Calculer une dose de médicaments à partir d'une ordonnance faite en mg

Calculer une dose de médicaments en mg à partir d'une ordonnance faite en ml


Évaluation en aide à l'apprentissage.

**Grille d'évaluation assortie d'une échelle d'appréciation  
Appliquer des techniques d'élagage**

**Donner une appréciation en fonction des critères ci-dessous en fin d'apprentissage**

Appréciation des critères

- ++ Au-delà du seuil de réussite
- + Au seuil de réussite
- En deçà du seuil de réussite

Date		
Arbre 1	Arbre 2	Arbre 3

**Le choix des branches à élaguer**

A effectué un bon choix des branches à élaguer selon la classe d'élagage indiquée dans le programme

A effectué un choix des branches à élaguer selon le stade de l'arbre

- dégagement de la flèche terminale
- conservation de l'axe principal des branches charpentières
- coupe sur hypotone

A tenu compte de l'environnement de l'arbre lors de l'élagage

A respecté la forme naturelle de l'arbre

A éliminé au maximum 20 p. 100 du feuillage


**Le choix des outils et des équipements**

A utilisé les outils appropriés selon les branches à élaguer

--	--	--

**Le respect des techniques et des normes de travail**

A bien localisé l'emplacement des coupes aux embranchements

- respect du collet
- respect de l'angle de coupe
- respect du principe de coupe sur rameau long

A effectué des coupes nettes et sans blesser l'arbre

- aucune blessure
- coupe nette

A appliqué correctement la technique de coupe en trois étapes

A respecté le principe de la coupe directionnelle

A enlevé les vieux chicots de manière appropriée

A utilisé les outils selon les méthodes adéquates


Verdict : Respect des règles de santé et de sécurité du travail

Évaluation d'un processus et évaluation du transfert de la compétence en fin d'apprentissage.

**Grille d'évaluation assortie d'une échelle descriptive**  
**Élément : Préparer et administrer des médicaments ou d'autres substances**

**Cocher et commenter chacun des critères**

**Date**

--	--	--

**Vérification**

Critère : *Précision* de la vérification

- Plusieurs données sont manquantes
- Une seule donnée est manquante
- Toutes les données sont présentes


Commentaires sur les données manquantes : \_\_\_\_\_

**Préparation**

Critère : *Ordonnancement* de l'information

- Plusieurs étapes majeures sont présentes
- Les étapes sont placées selon un ordre logique
- Une étape majeure est manquante


Commentaires sur les données manquantes : \_\_\_\_\_

Critère : *Exactitude* de la préparation

- Plusieurs étapes sont inexactes
- Une ou deux étapes sont inexactes
- Toutes les étapes sont exactes


Commentaires sur les données manquantes : \_\_\_\_\_

**Grille d'évaluation assortie d'une échelle descriptive**  
**Élément : Préparer et administrer des médicaments ou d'autres substances (suite)**

<i>Cocher et commenter chacun des critères</i>	<b>Date</b>			
--	-------------	--	--	--

**Administration**

*Respect du procédé de soins*

- |  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| • Plusieurs étapes du procédé de soins sont absentes   |  |  |  |
| • Une étape du procédé de soins est manquante          |  |  |  |
| • Toutes les étapes du procédé de soins sont présentes |  |  |  |

Commentaires sur les données manquantes : \_\_\_\_\_

*Justesse de la communication*

- |   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| • Les informations sont absentes ou non pertinentes |  |  |  |
| • Les informations sont incomplètes                 |  |  |  |
| • Toutes les informations sont présentes            |  |  |  |

Commentaires sur les données manquantes : \_\_\_\_\_

**Inscription**

*Intégralité de l'inscription*

- |                                     |  |  |  |
|-------------------------------------|--|--|--|
| • Plusieurs données sont manquantes |  |  |  |
| • Une seule donnée est manquante    |  |  |  |
| • Toutes les données sont présentes |  |  |  |

Commentaires sur les données manquantes : \_\_\_\_\_

Évaluation d'un processus, évaluation en aide à l'apprentissage et du transfert de la compétence en fin d'apprentissage.

Note : Certaines tâches seront répétées souvent dans différents contextes afin de s'assurer de l'acquisition de la compétence. On devrait normalement voir une amélioration pour les éléments moins bien réussis, en cours d'apprentissage. Aux fins de la sanction, ces mêmes éléments devraient correspondre aux indicateurs et critères d'évaluation des spécifications.



**Autoévaluation de la participation**  
**Liste de préoccupations pour un stage en milieu de travail**

<b><i>Cocher les éléments associés à votre participation</i></b>	√
<b>En début d'apprentissage</b>	
1 Je fais un résumé personnel des moments-clés et des enjeux de mon stage.	
2 Je trace un tableau de mes appréhensions.	
3 J'énonce mes attentes face à mon stage et aux responsabilités qui m'incombent.	
4 Je nomme les ressources qui sont les plus pertinentes à mobiliser en fonction des attentes qui me sont signifiées pour l'acquisition de la compétence.	
5 Je trace un tableau des points à améliorer et comment le stage va me permettre d'avancer au regard de mon futur métier.	
6 Je nomme les repères personnels et ceux liés à ma formation pour me permettre de m'adapter aux situations.	
7 J'énumère les règles de fonctionnement du milieu de stage et mon aisance à me conformer aux attentes.	
8 Je décris mon expérience lorsque j'exécute une tâche précise.	
9 J'énonce les moyens et les prises de solutions qui me permettent de résoudre des problèmes, ceux qui me viennent facilement et ceux qui me demandent plus d'effort.	
10 Je nomme des valeurs qui donnent un sens à mon expérience de travail.	
11 Je dresse la liste de mes questions et de mes réflexions qui restent sans réponse.	
<b>En fin d'apprentissage</b>	
12 Je reconnais les changements survenus dans ma vision de l'exercice du métier.	
13 Je décris la vision de mon rôle auprès de mes collègues, de mes clients, et autres personnes auprès de qui j'interviens.	

**Journal de bord et autoévaluation  
Intégration au marché du travail**

**Piste de réflexion :** Pour chacune des journées de stage en milieu de travail :

Quelles sont les personnes avec qui je suis entré en contact?

Quelles sont les tâches que j'ai effectuées aujourd'hui?

Quels sont les succès et les difficultés que j'ai rencontrés en effectuant ces tâches?

Quelles sont les nouvelles notions que j'ai apprises aujourd'hui?

Quelles sont mes forces et quelles améliorations j'ai à apporter?

Quels sont les moyens concrets qui me permettent de m'améliorer?

Quels sont les commentaires que j'ai reçus à la suite de la réalisation de diverses tâches?

**J'évalue les critères suivants selon l'échelle ci-dessous :**

- A) Excellent
- B) Très bien
- C) Bien
- D) Passable

<b>En cours d'apprentissage</b>	<b>Bilan 1</b>	<b>Bilan 2</b>	<b>Bilan 3</b>	<b>Bilan 4</b>	<b>Fin du stage</b>
1- Motivation au travail :					
2- Capacité d'adaptation :					
3- Ponctualité :					
4- Sens des responsabilités :					
5- Autonomie :					
6- Initiative :					
7- Respect des consignes :					
8- Préoccupation pour un travail soigné :					

**Bilan fin de stage**

Quels sont les liens que je fais entre la formation reçue et mes expériences en milieu de travail?

---

---

---

Quels sont mes projets professionnels et personnels pour le début de ma carrière?

---

---

---

Comment puis-je faire état de ce cheminement à mon enseignant pour lui témoigner de la qualité de mon expérience, de ma participation, de mes réflexions et de mes acquis?

---

---

---

Note : L'enseignant est le seul juge de l'acquisition de la compétence à la fin du stage.

*Ce que j'ai apprécié...*

---

---

---

*Les questions que je me pose...*

---

---

*Ce que je retiens...*

---

---

---

*Ce que je n'ai pas aimé...*

---





# GLOSSAIRE

## Acquis

Ensemble des attitudes, des connaissances, des habiletés et des expériences déjà obtenues et possédées par une personne<sup>45</sup>.

## Fidélité, validité

L'instrument dont la validité est assurée reflète d'abord et avant tout la caractéristique qu'il est censé mesurer, avec un minimum de distorsion provenant d'autres facteurs, constants ou transitoires; nous pourrions par conséquent, postuler qu'il possède également une fidélité satisfaisante<sup>46</sup>.

Qualité qu'a un instrument de mesurer avec la même exactitude chaque fois qu'il est administré<sup>47</sup>.

## Interprétation critérielle

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

## Pondération

La pondération est une « attribution d'une valeur numérique à chacun des éléments d'un ensemble d'objectifs, d'items ou de notes pour en indiquer l'importance relative dans cet ensemble<sup>48</sup> ».

## Seuil de réussite

Critère quantitatif exprimé en nombre (4 items sur 5), en points (85 points) ou en pourcentage (80 p. 100) des items auxquels on a répondu correctement, parmi un ensemble de tâches, de problèmes, ou de questions relatives à une compétence.

## Validité

Capacité d'un instrument à mesurer réellement ce qu'il peut mesurer. Qualité d'un examen de mesurer ce qu'il prétend mesurer<sup>49</sup>.

---

45 LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, p. 9.

46 *Ibid.*, p. 1405.

47 *Ibid.*, p. 609.

48 *Ibid.*, p. 1001.

49 *Ibid.*, p. 1404.



## BIBLIOGRAPHIE

BOUDREAU, H. *Conception dynamique d'un modèle de formation en didactique pour les enseignants du secteur professionnel*, Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, 2002.

BRITT-MARI, B. *Le savoir en construction – Former une pédagogie de la compréhension*, Éditions RETZ, Paris, 1993.

CHAGNON Y., R. GENEST et M. ROBILLARD. *L'enseignement d'un module dans une approche par compétences*, Longueuil : Commissions scolaires de la Montérégie, 2003.

CÔTÉ, Richard L. *Apprendre, formation expérientielle stratégique*, Presses de l'Université Laval, Québec, 1998.

JOANNAERT, Philippe. *Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique*, De Boeck, Bruxelles, 2002.

LEGENDE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2<sup>e</sup> édition, Guérin, Montréal, 1993.

MARCHESSAULT, Lucie. *La planification pédagogique dans le contexte d'une approche par compétences : analyse des représentations d'enseignantes et d'enseignants en formation professionnelle*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal, 2004.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Politique d'évaluation des apprentissages, Formation générale des jeunes, Formation générale des adultes, Formation professionnelle*, Ministère de l'Éducation, Québec, 2003, 68 pages.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Direction générale de la formation professionnelle et technique, *Guide d'élaboration et d'implantation des instruments de planification pédagogique*, Québec, Octobre 2000.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Formation professionnelle et technique, Secteur de formation électrotechnique, Programme d'études professionnelles, *Liaison en réseau d'équipement bureautique*, Québec, 2003.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Direction générale des programmes et du développement, *Élaboration des programmes d'études professionnelles, Guide de conception et de production d'un programme*, Ministère de l'Éducation, Québec, 2004, 78 pages.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Élaboration des programmes d'études professionnelles et techniques, Cadre général – Cadre technique*, Ministère de l'Éducation, Québec, 2002, 23 pages.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Direction générale de la formation professionnelle et technique, *Documents de présentation du TAP*, Québec, Juin 1999.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Direction générale de la formation des jeunes, *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire, Cadre de référence*, Québec, 2002.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Direction générale de la formation professionnelle et technique, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, *Guide d'élaboration des épreuves visant l'évaluation d'un processus de travail*, Québec, Septembre 1989.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Direction générale de la formation professionnelle et technique, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, *Guide d'élaboration des épreuves visant l'évaluation des connaissances pratiques*, Québec, Septembre 1989.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Direction générale de la formation professionnelle et technique, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, *Guide d'élaboration des épreuves visant l'évaluation d'un produit*, Québec, Septembre 1989.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Direction générale de la formation professionnelle et technique, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, *Guide d'évaluation générale*, Québec, Version révisée, Mai 1993.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Direction générale de la formation des jeunes, *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire, Cadre de référence*, Ministère de l'Éducation, Québec, 2002.

MORISSETTE, Dominique. *Guide pratique de l'évaluation formative*, ERPI, Saint-Laurent, 1996.

MORISSETTE, Rosée et Micheline VOYNAUD. *Accompagner la construction des savoirs*, Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Construire des compétences dès l'école*, Édition ESF, (1997).

SCALLON, Gérard. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, ERPI, Saint-Laurent, 2004.

SCALLON, Gérard. *L'évaluation formative*, ERPI, Saint-Laurent, 2000.

SCALLON, Gérard. *L'évaluation formative des apprentissages, l'instrumentation*, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1988.

TARDIF, Jacques. *Le transfert des apprentissages*, Éditions Logiques, Montréal, 1999.

VIAU, R. *La motivation en contexte scolaire*, 2<sup>e</sup> édition, Éditions du Renouveau pédagogique, Québec (1998).



