

[illegible]

Équipe de production

Coordination

Geneviève Daigle
Chef d'équipe
Direction de la formation professionnelle
Direction générale des services à l'enseignement
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

Conception et rédaction

Jean-François Pouliot
Consultant en formation

Collaboration

Chantale Lemay
Chargée de projet
Direction de la formation professionnelle
Direction générale des services à l'enseignement
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

André Royer
Responsable de secteurs de formation
Direction de la formation professionnelle
Direction générale des services à l'enseignement
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

Carolle Tremblay
Consultante en éducation

Révision linguistique

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

Mise en pages et édition

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

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
ISBN 978-2-550-84032-9 (PDF)
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2019

Le présent document est le résultat de plusieurs travaux réalisés antérieurement en matière d'évaluation des apprentissages et de reconnaissance des acquis. Citons, entre autres :

Guide d'élaboration des référentiels pour l'évaluation des apprentissages aux fins de la sanction – Formation professionnelle. Document de transition pour les programmes d'études sans référentiel.

*Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation.
Formation professionnelle.*

Guide d'élaboration de l'instrumentation dans le cadre de l'approche harmonisée en reconnaissance des acquis et des compétences.

L'information relative aux programmes eux-mêmes est tirée de leur description officielle. Pour ne pas alourdir le texte, nous avons choisi de ne pas présenter chaque référence. Les descriptions sont disponibles dans la section [Publications de l'Inforoute FPT](#).

TABLE DES MATIÈRES

1	PRÉSENTATION	5
2	FONDEMENTS DE L'ÉVALUATION	7
2.1	Évaluation dans un contexte d'approche par compétences	7
2.2	Qualités de l'évaluation	8
3	PLANIFICATION DES TRAVAUX	9
3.1	Processus d'élaboration et équipe de production	9
3.2	Analyse du programme d'études	10
4	COMPÉTENCE TRADUITE EN COMPORTEMENT	11
4.1	Détermination des aspects essentiels de la compétence	11
4.1.1	Ampleur de la compétence	12
4.1.2	Niveau d'exigence visé par les critères de performance	13
4.1.3	Séquence et intégration des apprentissages	15
4.1.4	Faisabilité de l'évaluation.....	16
4.2	Pondération recommandée des critères de performance.....	18
4.3	Détermination des règles de verdict.....	19
4.4	Contenu de la description de l'évaluation	19
4.4.1	Proposition d'un scénario d'évaluation	19
4.4.2	Conditions initiales et consignes.....	20
4.4.3	Balisés pour l'interprétation des critères de performance	20
4.5	Règles de formulation	21
5	COMPÉTENCE TRADUITE EN SITUATION	23
5.1	Détermination des aspects essentiels de la compétence.....	23
5.2	Contenu de la description de l'évaluation	23
5.2.1	Conditions initiales et consignes.....	24
5.2.2	Balisés pour l'interprétation des critères de participation	24
5.3	Règles de formulation	24
6	CONSULTATION SUR LE CADRE D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES	25
6.1	Contenu de la rencontre de consultation	25
6.2	Décisions relatives aux avis formulés	26
7	ANALYSE CRITIQUE D'UN CADRE D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES	27
8	ANNEXE 1 – EXEMPLES DE COMPÉTENCES TRADUITES EN COMPORTEMENT	29
9	ANNEXE 2 – EXEMPLE D'UNE COMPÉTENCE TRADUITE EN SITUATION	33
10	ANNEXE 3 – CLASSIFICATION DES NIVEAUX D'EXIGENCE À ASSOCIER À CERTAINS QUALIFICATIFS ET SUBSTANTIFS.....	35

Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur met à la disposition du réseau des commissions scolaires un cadre d'évaluation des apprentissages pour chacun des nouveaux programmes d'études qu'il élabore ou qu'il révisé.

Pour soutenir celles-ci en ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages aux fins de la sanction des études (ci-après appelée « la sanction »), le Ministère :

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

Pour leur part, les commissions scolaires :

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

Ce document s'adresse principalement aux personnes responsables de l'élaboration des cadres d'évaluation des apprentissages. Il comprend :

- une présentation des fondements de l'évaluation selon l'approche par compétences (chapitre 2);
- des conseils en ce qui a trait à la planification des travaux (chapitre 3);
- une description de la méthodologie pour élaborer les cadres d'évaluation des apprentissages des compétences traduites en comportement (chapitre 4) et des compétences traduites en situation (chapitre 5);
- des exemples de rédaction (chapitres 4 et 5 et annexes 1 et 2);

- des conseils en ce qui a trait à l'organisation et à la tenue d'une rencontre de consultation avec le réseau de l'éducation (chapitre 6);
- une liste de critères pour analyser les productions réalisées (chapitre 7).

L'évaluation en formation professionnelle repose sur les valeurs de justice, d'égalité, d'équité, de rigueur, de transparence et de cohérence¹. L'équilibre de ces valeurs est assuré en grande partie par leur prise en compte lors de la conception du cadre d'évaluation des apprentissages, du matériel d'évaluation défini par les commissions scolaires et par les épreuves ministérielles.

2.1 Évaluation dans un contexte d'approche par compétences

Comme le mentionne le *Cadre général d'élaboration des programmes d'études professionnelles*, « Choisir d'élaborer les programmes d'études par compétences, c'est privilégier le développement d'habiletés complexes qui seront essentielles à l'adaptation ultérieure de la personne à un environnement changeant². »

En formation professionnelle, une compétence est définie comme suit :

« Pouvoir d'agir, de réussir et de progresser, qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (ce qui implique certaines connaissances et habiletés de divers domaines, perceptions, attitudes, etc.)³. »

Les programmes d'études ainsi élaborés, l'évaluation doit prendre en considération les caractéristiques des compétences, leur multidimensionnalité, leur complexité ainsi que les contextes dans lesquels elles sont mises en œuvre.

Pour porter le jugement le plus objectif possible lors de l'évaluation de la compétence et en vérifier la maîtrise, il importe de fixer des repères significatifs. Ainsi, l'évaluation aux fins de la sanction doit tenir compte de certaines caractéristiques :

- **l'évaluation est multidimensionnelle**, c'est-à-dire qu'elle repose sur un ensemble organisé de savoirs (ce qui implique certaines connaissances, habiletés dans divers domaines, perceptions, attitudes, etc.). Toutefois, lors de l'évaluation aux fins de la sanction, seules les dimensions essentielles à la démonstration de la compétence sont retenues;
- **l'interprétation est critérielle**, c'est-à-dire qu'elle s'appuie sur des spécifications et des critères d'évaluation qui sont en relation avec les exigences d'exercice de la compétence présentes dans le programme d'études;
- **la notation est dichotomique**, c'est-à-dire que seulement deux notations sont possibles : la totalité des points ou aucun point pour chaque critère. Par exemple, si un critère vaut 15 points, un seul des deux résultats peut être attribué : 0 ou 15. Cette pondération est fixée en fonction de son importance dans le métier;
- **le verdict est déterminé par un seuil de réussite**, c'est-à-dire qu'il comprend le nombre de points à atteindre, établi en fonction de la complexité et de l'ampleur de la tâche à effectuer.

¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Politique d'évaluation des apprentissages*, 2003, p. 9-11.

² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Élaboration des programmes d'études professionnelles Cadre général Cadre technique*, 2002, p. 9.

³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Élaboration des programmes d'études professionnelles – Guide de conception et de production d'un programme*, 2004, p. 1.

2.2 Qualités de l'évaluation

Qu'il s'agisse d'épreuves ministérielles ou d'épreuves d'établissement, l'évaluation des apprentissages doit présenter les qualités⁴ suivantes :

Qualités	Description
Validité	L'épreuve est valide si elle sert à évaluer tout ce qu'elle doit évaluer et seulement ce qu'elle doit évaluer. Toutes ses composantes doivent être représentatives des éléments correspondants de la compétence, des critères de performance ou de participation et, ultimement, de l'énoncé de la compétence.
Fidélité	L'épreuve est fidèle si elle mesure avec la même exactitude ce qu'elle doit mesurer auprès de sujets équivalents, placés dans des conditions similaires. Les critères de performance sont univoques, c'est-à-dire qu'ils sont clairs et compris par tous les évaluateurs de la même façon.
Faisabilité	L'épreuve est faisable si diverses conditions sont réunies : ressources suffisantes et disponibles pour sa passation, durée réaliste, conditions reproductibles, ressources humaines et matérielles disponibles, etc.

Les étapes de production des cadres d'évaluation des apprentissages qui sont présentées dans ce document s'inscrivent dans cette démarche de qualité. À ce sujet, on trouvera, au chapitre 7, une grille d'analyse critique des productions réalisées.

⁴ Adapté de Renald LEGENDRE, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin, 2005.

Le programme d'études professionnelles est la référence pour l'élaboration du cadre d'évaluation des apprentissages.

3.1 Processus d'élaboration et équipe de production

Le cadre d'évaluation des apprentissages présente les aspects essentiels de la compétence, la description de l'évaluation et, pour les compétences traduites en comportement uniquement, la pondération recommandée et une règle de verdict, le cas échéant.

L'élaboration du cadre d'évaluation comprend les étapes suivantes :

- Première étape : Production de la version préliminaire du cadre d'évaluation des apprentissages
 - analyse du programme d'études;
 - détermination des aspects essentiels de la compétence;
 - pondération des critères de performance pour les compétences traduites en comportement, et détermination d'une règle de verdict, le cas échéant;
 - rédaction de la description de l'évaluation.
- Deuxième étape : Consultation des partenaires
- Troisième étape : Production de la version finale du cadre d'évaluation des apprentissages
 - analyse des avis et ajustement;
 - mise en forme.

Pour réaliser ces travaux, une équipe de production est formée. Elle est composée des personnes suivantes :

- le ou la responsable du projet (relevant du Ministère);
- le ou la spécialiste en évaluation;
- le ou la spécialiste de l'enseignement⁵.

La personne responsable du projet au Ministère veille à la planification, à la conduite générale et à la réalisation du projet. Elle prépare une entente sur la nature des travaux à effectuer et en assure le suivi. C'est à cette personne que revient la responsabilité de voir au respect des exigences en matière d'élaboration du cadre d'évaluation des apprentissages.

Le ou la spécialiste en évaluation soutient la production sur le plan des méthodes et des techniques nécessaires à l'élaboration du cadre d'évaluation des apprentissages. Cette personne partage son expertise avec l'équipe et participe étroitement aux tâches liées à la rédaction.

⁵ Au besoin, d'autres spécialistes de l'enseignement peuvent aussi être consultés.

Le ou la spécialiste de l'enseignement détermine les éléments constitutifs du cadre d'évaluation des apprentissages en collaboration étroite avec le ou la spécialiste en évaluation. Cette personne possède une expertise de formation et d'évaluation en lien avec le programme d'études.

3.2 *Analyse du programme d'études*

L'analyse du programme d'études est une étape essentielle de l'élaboration du cadre d'évaluation des apprentissages. Elle donne une vision globale du programme d'études.

Au cours de cette analyse, les personnes de l'équipe de production procèdent à une lecture des différentes parties du programme d'études (buts du programme, intentions éducatives, liste des compétences et matrice des compétences) ainsi que des rubriques présentes dans chacune des compétences (énoncé de la compétence, éléments de compétence, contexte de réalisation, critères de performance, plan de mise en situation, conditions d'encadrement, critères de participation et savoirs liés).

Elles doivent porter une attention particulière en ce qui a trait :

- aux éléments de la compétence qui sont de l'ordre d'un processus d'apprentissage et non d'une description en situation réelle de travail;
- aux critères de performance qui sont définis aux fins d'intégration d'apprentissage;
- aux compétences qui pourraient donner lieu à la détermination d'une règle de verdict;
- aux particularités ou aux problématiques qui pourraient avoir une incidence sur l'évaluation aux fins de sanction.

Par cette méthodologie, l'équipe de production peut s'approprier le programme de manière à déterminer ensuite les aspects essentiels des compétences.

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

Pour la compétence traduite en comportement, le cadre d'évaluation des apprentissages comprend :

- les spécifications, qui comprennent à leur tour :
 - les aspects essentiels de la compétence;
 - la pondération recommandée;
- une règle de verdict (le cas échéant);
- la description de l'évaluation.

L'annexe 1 présente des exemples de cadres d'évaluation des apprentissages de compétences traduites en comportement.

4.1 Détermination des aspects essentiels de la compétence

Les aspects essentiels d'une compétence traduite en comportement sont les éléments de compétence et les critères de performance dont la maîtrise est jugée fondamentale. Ils sont tirés du programme d'études sans modification.

La détermination des aspects essentiels doit concurrer tenir compte des aspects suivants :

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

Généralement, il faut déterminer les aspects essentiels en privilégiant des résultats attendus qui traduisent la complexité de la tâche ou de l'activité⁶.

⁶ Les tâches font référence aux compétences particulières du programme d'études et les activités sont en lien avec les compétences générales du programme. Voir, à ce sujet, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Élaboration des programmes d'études professionnelles - Guide de conception et de production d'un programme*, 2004, p. 8.

4.1.1 Ampleur de la compétence

L'ampleur d'une compétence correspond à la complexité de la tâche ou de l'activité auxquelles elle se rattache. Elle peut être repérée dans l'énoncé de la compétence ou dans les éléments de compétence.

Aspects essentiels et énoncé de la compétence

Parfois, l'énoncé de la compétence comprend de l'information qui permet de déterminer les aspects essentiels. Par exemple, la compétence « Effectuer la réparation et l'entretien de directions » dans le programme *Mécanique d'engins de chantier* (DEP 5331) comprend deux aspects essentiels : la réparation et l'entretien. Comme l'activité liée à la réparation est plus complexe que celle qui est liée à l'entretien, c'est la première qui devrait être retenue comme aspect essentiel.

Un autre exemple, tiré du programme de *Chaudronnerie* (DEP 5356), illustre la détermination des aspects essentiels dans l'énoncé. Ainsi, pour la compétence « Effectuer des opérations de coupe et de gougeage », l'équipe de production du cadre d'évaluation des apprentissages a retenu les opérations de coupe aux fins de l'évaluation, car ce sont les plus complexes à réaliser.

Par ailleurs, il est bon de préciser que, dans certains programmes, le résultat attendu indiqué dans l'énoncé de compétence est laissé volontairement « ouvert » par l'équipe de rédaction du programme et qu'en conséquence, il peut être difficile de déterminer les aspects essentiels. Ainsi, l'énoncé « Effectuer la mise en place de potages » dans le programme *Cuisine* (DEP 5311) ne permet pas de visualiser l'ampleur de la compétence. En fait, l'absence de déterminant après la préposition « de » devant un nom au pluriel indique que ce ne sont pas tous les potages que l'élève doit apprendre à préparer. Dans ces situations, l'équipe de production du cadre d'évaluation des apprentissages doit rechercher les résultats de travail les plus significatifs, lesquels pourraient se trouver, entre autres, dans le contexte de réalisation ou dans les savoirs liés de la compétence.

Aspects essentiels et éléments de la compétence

L'ampleur de la compétence peut aussi être déterminée par l'analyse des éléments de compétence, surtout s'ils sont rédigés selon des résultats à atteindre⁷. Ainsi, la compétence « Effectuer des calculs relatifs à la planification » du programme *Charpenterie-menuiserie* (DEP 5319) comprend les éléments de compétence suivants :

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

Dans ce cas, la détermination des aspects essentiels devrait s'effectuer en fonction de la complexité des éléments de compétence. On pourrait, par exemple, retenir les éléments de compétence « Calculer des périmètres, des angles, des volumes, des surfaces et des diagonales » et « Calculer les quantités de matériaux nécessaires à la réalisation d'un ouvrage », puisque ces éléments permettent de vérifier par inférence l'acquisition des éléments « Effectuer des opérations de base », « Effectuer des calculs de rapports et de proportions » et « Dimensionner des matériaux pour un ouvrage de construction ».

⁷ Les compétences traduites en comportement peuvent être décrites de deux façons dans les programmes d'études : selon le déroulement de la tâche à exécuter ou en fonction du résultat à atteindre. Voir MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Élaboration des programmes d'études professionnelles - Guide de conception et de production d'un programme*, 2004, p. 32-33.

4.1.2 Niveau d'exigence visé par les critères de performance

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

Les critères de performance accompagnent soit les éléments de la compétence, soit l'ensemble de la compétence. Ils portent sur la qualité du produit ou du service, la durée acceptable de la réalisation de la performance, le respect du processus ou des techniques de travail, les codes, les normes ou les règles à respecter, l'utilisation d'outils, d'équipement ou de matériel ainsi que sur les attitudes à manifester⁸. Les critères de performance sont généralement formulés à l'aide d'adjectifs et de substantifs, qui contribuent à la détermination des performances exigées. Les adjectifs qualifient la performance, et les substantifs la quantifient, ce qui facilite le jugement pour déterminer si le résultat attendu est atteint⁹. C'est pourquoi une analyse « juste » des critères de performance ainsi que des adjectifs et des substantifs qui les accompagnent est fondamentale pour la détermination des aspects essentiels de la compétence.

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

Dans les programmes d'études, quatre niveaux d'exigence peuvent être repérés dans la formulation des critères de performance : moyennement élevé, élevé, très élevé et variable. Cette classification des niveaux d'exigence est présentée à l'annexe 3 de ce document.

L'exemple suivant, tiré du programme *Pose de systèmes intérieurs* (DEP 5350), présente les choix de l'équipe de production en ce qui a trait à la détermination des aspects essentiels par l'analyse des critères de performance, des niveaux d'exigence et des résultats attendus (tableau 1).

⁸ Voir MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Élaboration des programmes d'études professionnelles – Guide de conception et de production d'un programme*, 2004, p. 33-35

⁹ Adapté de MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT et MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE, *Guide d'élaboration de l'instrumentation dans le cadre de l'approche harmonisée en reconnaissance des acquis et des compétences*, 2014, p. 61-64.

Tableau 1

Énoncé de la compétence Effectuer des travaux de base en pose de systèmes intérieurs.	
Éléments de la compétence et critères de performance du programme d'études	Éléments de la compétence et critères de performance du cadre d'évaluation des apprentissages
1 Prendre connaissance du travail. - Interprétation juste des directives. - Relevé complet des matériaux et des éléments de fixation à utiliser.	Non retenu.
2 Établir des niveaux et des alignements. - Choix approprié des niveaux à utiliser. - Interprétation juste des données des instruments de mesure. - Localisation précise du point le plus haut. - Précision des marques.	2 Établir des niveaux et des alignements. Précision des marques.
3 Couper des matériaux. - Vérification appropriée de l'état des matériaux. - Choix et utilisation appropriés des outils de coupe. - Mesure précise des matériaux à couper. - Coupes précises et nettes.	3 Couper des matériaux. Coupes précises et nettes.
4 Fixer mécaniquement des éléments. - Utilisation des éléments de fixation et des éléments de systèmes intérieurs appropriés. - Choix et utilisation appropriés des outils de fixation. - Solidité de la fixation. - Respect des exigences en ce qui a trait à l'utilisation du pistolet de scellement.	4 Fixer mécaniquement des éléments. - Utilisation des éléments de fixation et des éléments de systèmes intérieurs appropriés. - Solidité de la fixation.
5 Terminer le travail. - Nettoyage et rangement corrects de l'outillage et des matériaux. - Propreté de l'aire de travail.	Non retenu.

Par ailleurs, les critères de performance que l'on trouve à la rubrique « Et pour l'ensemble de la compétence » peuvent être retenus comme des aspects essentiels s'ils ciblent le niveau de performance recherché ou encore, la qualité globale du produit ou du service¹⁰. Dans les spécifications proposées par le Ministère, les critères de performance qui accompagnent l'ensemble de la compétence se repèrent par le symbole >>. On trouvera un exemple sur la façon d'inscrire les critères de performances issus de la rubrique « Et pour l'ensemble de la compétence » à la section 1.2 de l'annexe 1.

Enfin, il faut noter que certains programmes d'études comprennent des « sous-éléments » de compétence en lien avec des critères de performance¹¹. Dans ces situations, l'équipe de production devra déterminer les aspects essentiels selon les mêmes règles et les inscrire dans les spécifications sans modification. Toutefois, elle prendra soin d'expliquer ses choix lors de la rédaction de la description de l'évaluation.

¹⁰ Voir MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Élaboration des programmes d'études professionnelles - Guide de conception et de production d'un programme*, 2004, p. 33-35.

¹¹ Les « sous-éléments » d'éléments de compétence et les « éléments d'observation » de critères de performance sont habituellement précédés d'un tiret et placés en alinéa sous les éléments et les critères.

4.1.3 Séquence et intégration des apprentissages

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

Aspects essentiels et séquence des apprentissages

La position de la compétence dans le programme d'études et, par conséquent, la séquence des apprentissages peuvent faciliter la détermination des aspects essentiels. Par exemple, pour la compétence particulière « Fabriquer un objet avec des outils manuels », qui se situe en quatrième position dans le programme *Ébénisterie* (DEP 5352), on peut voir que l'équipe de production a retenu les éléments de la compétence qui permettent de vérifier l'acquisition d'une méthode de travail et non la réalisation d'un produit propre au métier (tableau 2).

Tableau 2

Énoncé de la compétence Fabriquer un objet avec des outils manuels.	
Éléments de la compétence et critères de performance du programme d'études	Éléments de la compétence et critères de performance du cadre d'évaluation des apprentissages
1 Prendre connaissance du travail à effectuer. - Interprétation correcte du plan. - Interprétation appropriée de la liste de débit.	Non retenu.
2 Mettre en place les mesures de sécurité nécessaires. - Relevé approprié des risques potentiels et de leurs effets sur la santé et la sécurité. - Détermination des moyens de protection pertinents.	Non retenu.
3 Choisir la matière première. - Calcul précis de la quantité de matériaux requise. - Sélection pertinente de la matière première. - Vérification soignée de l'état, de la qualité et de la quantité de la matière première.	3 Choisir la matière première. Sélection pertinente de la matière première.
4 Préparer les outils manuels. - Sélection pertinente des outils. - Affûtage approprié des outils. - Ajustement précis des guides et des accessoires de sécurité.	4 Préparer les outils manuels. Affûtage approprié des outils.
5 Préparer les pièces en vue de l'assemblage. - Exécution méthodique des opérations. - Exactitude des dimensions des pièces selon le plan.	5 Préparer les pièces en vue de l'assemblage. Exactitude des dimensions des pièces selon le plan.
6 Assembler les pièces. - Exécution méthodique des étapes d'assemblage. - Utilisation des techniques appropriées aux modes d'assemblage. - Ponçage et nettoyage méticuleux.	6 Assembler les pièces Utilisation des techniques appropriées aux modes d'assemblage.
7 Vérifier la qualité de l'objet. - Conformité de l'objet avec le plan. - Nettoyage final pertinent.	7 Vérifier la qualité de l'objet. Conformité de l'objet avec le plan.
8 Entretenir l'aire de travail et l'équipement. - Aire de travail propre et bien rangée. - Entretien pertinent des outils. - Élimination ou récupération des déchets selon les directives.	Non retenu.

Aspects essentiels et intégration des apprentissages

La détermination des aspects essentiels doit aussi tenir compte de l'intégration des apprentissages pendant la formation. Par exemple, dans le programme *Élagage* (DEP 5366), la taille des arbres selon leur stade de développement exige quatre compétences particulières, qui visent toutes l'intégration des apprentissages réalisés dans deux compétences générales portant sur les méthodes d'accès à l'arbre (échelle, longues, éperons, etc.). Ces compétences comprennent toutes les quatre un critère de performance formulé de façon identique « Déplacements sécuritaires et efficaces pendant les travaux ».

Pour que puisse être évaluée la progression de l'élève en ce qui a trait à l'utilisation de ces méthodes d'accès, l'équipe de production a retenu ce critère de performance dans la dernière compétence portant sur la taille.

4.1.4 Faisabilité de l'évaluation

Comme il n'est pas possible, aux fins de la sanction, d'évaluer un élève sur tous les éléments d'une compétence ni sur l'ensemble des critères de performance, il faut choisir ceux qui sont essentiels en tenant compte de la faisabilité de l'évaluation quant à sa durée, à l'utilisation des ressources matérielles et au nombre d'observations à effectuer.

Pour ce qui relève de la durée de l'évaluation, il faut tenir compte du fait que le nombre d'heures allouées à chaque compétence traduite en comportement dans le programme d'études inclut le temps nécessaire aux apprentissages, l'évaluation en aide à l'apprentissage et l'évaluation aux fins de la sanction. Pour ces raisons, il faut se limiter aux aspects essentiels, qui n'allongent pas indument la durée de l'évaluation aux fins de la sanction.

Il faut aussi tenir compte de l'utilisation du matériel dans la détermination des aspects essentiels. En effet, certaines compétences impliquent du matériel dont l'achat représente un coût important ou encore, qui n'est pas récupérable.

Enfin, la détermination des aspects essentiels dépend également du nombre d'observations à effectuer, c'est à dire du nombre d'élèves à évaluer et du nombre éventuel d'indicateurs qui pourraient être établis à partir des critères de performance inscrits dans les spécifications proposées par le Ministère.

Dans l'exemple qui suit, tiré du programme *Chaudronnerie* (DEP 5356), on peut voir que l'équipe de production a retenu peu d'éléments de compétence pour des raisons liées, entre autres, à la faisabilité de l'évaluation en ce qui a trait à sa durée et aux ressources disponibles (tableau 3).

Tableau 3

Énoncé de la compétence	
Effectuer des travaux de maintenance sur des échangeurs.	
Éléments de la compétence et critères de performance du programme d'études	Éléments de la compétence et critères de performance du cadre d'évaluation des apprentissages
1 Planifier le travail. - Interprétation juste des devis et des directives. - Interprétation juste des permis de travail et de l'analyse de la sécurité des tâches. - Détermination correcte des méthodes de travail. - Choix approprié de l'outillage et de l'équipement.	Non retenu.
2 Participer à la mobilisation du chantier. - Préparation correcte de l'aire de travail. - Préparation correcte de l'outillage, et de l'équipement. - Préparation correcte des plaques d'obturation. - Établissement correct des périmètres de sécurité. - Réception appropriée du matériel.	Non retenu.
3 Participer à la mise à l'arrêt de l'échangeur. - Application correcte des procédures de cadenassage. - Installation correcte des plaques d'obturation.	Non retenu.
4 Démonter l'échangeur. - Enlèvement correct des boulons et des composants. - Choix approprié de la méthode d'extraction du faisceau tubulaire. - Extraction correcte du faisceau tubulaire.	Non retenu.
5 Vérifier l'étanchéité des tubes du faisceau. - Installation correcte du faisceau tubulaire sur un banc d'essai. - Exécution correcte des essais hydrostatiques ou sous pression d'air. - Localisation précise des fuites ou des bris.	Non retenu.
6 Procéder à des travaux de remise en état du faisceau tubulaire. - Installation correcte des bouchons. - Enlèvement correct des tubes défectueux. - Coupe et préparation correctes des tubes de remplacement et des trous des plaques tubulaires. - Mise en place correcte des tubes de remplacement. - Expansion conforme des tubes. - Exécution correcte des essais hydrostatiques.	6 Procéder à des travaux de remise en état du faisceau tubulaire. - Coupe et préparation correctes des tubes de remplacement et des trous des plaques tubulaires. - Mise en place correcte des tubes de remplacement. - Expansion conforme des tubes. - Exécution correcte des essais hydrostatiques.
7 Remonter l'échangeur. - Installation correcte des garnitures d'étanchéité. - Installation correcte des composants et des boulons. - Choix approprié de la méthode d'insertion du faisceau tubulaire. - Insertion correcte du faisceau tubulaire dans la calandre.	7 Remonter l'échangeur. Installation correcte des composants et des boulons.
8 S'assurer de la qualité des travaux. - Inspection minutieuse et exhaustive de l'échangeur. - Détermination des mesures correctives appropriées. - Élimination ou récupération des déchets selon les directives.	Non retenu.
9 Participer à la démobilisation du chantier. - Rangement correct de l'outillage et de l'équipement. - Enlèvement correct des périmètres de sécurité. - Nettoyage correct de l'aire de travail.	Non retenu.

4.2 Pondération recommandée des critères de performance

Les spécifications comprennent les aspects essentiels de la compétence, accompagnés de leur pondération.

La pondération est la valeur numérique donnée aux critères de performance. Elle a une valeur qui correspond à un multiple de 5 et qui totalise 70 points sur 100¹². Il s'agit d'une recommandation.

Au cours des travaux d'élaboration, l'équipe de production doit attribuer un nombre de points à chaque critère de performance en fonction de l'importance relative de chacun d'eux dans l'exercice du métier. Cette pondération devra se situer entre 10 et 25 points de manière à laisser de la latitude aux commissions scolaires pour la détermination du seuil de réussite¹³.

De plus, dans la mesure du possible, l'équipe de production devra pondérer significativement un critère de performance afin qu'il devienne un critère discriminant et facilite la détermination du seuil de réussite par les commissions scolaires.

Dans l'exemple qui suit, tiré du programme *Ébénisterie* (DEP 5352), on peut voir qu'un critère a été considéré comme plus important que les autres du fait qu'il renvoie à une exigence essentielle de l'exercice du métier (tableau 4).

Tableau 4

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

¹² Les commissions scolaires peuvent, si elles le jugent opportun :

- ajuster à la hausse, pour un maximum de 30 points sur 100, la pondération du Ministère;
- pondérer, pour un maximum de 30 points sur 100, les éléments de compétence et les critères de performance complémentaires aux spécifications du Ministère;
- effectuer une combinaison des deux actions précédentes.

¹³ Le seuil de réussite indique le nombre de points que l'élève doit atteindre pour démontrer que la compétence est acquise selon les exigences définies dans le programme d'études. Il est exprimé par un multiple de 5 et devrait se situer entre 75 et 85 points. Il doit être suffisamment discriminant pour permettre de trancher quant au succès ou à l'échec.

4.3 Détermination des règles de verdict

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

Une règle de verdict est déterminée seulement pour des critères qui, en milieu de travail, visent la protection des personnes, tels que les règles de santé et de sécurité au travail, d'hygiène et de salubrité alimentaires, d'hygiène et d'asepsie ou de protection de l'environnement.

Le nombre de règles de verdict (généralement une seule, parfois deux) pour une même compétence doit être limité, à défaut de quoi le déroulement de l'évaluation pourrait être considérablement alourdi.

4.4 Contenu de la description de l'évaluation

La description de l'évaluation accompagne les spécifications et précise certaines exigences en matière d'évaluation. Elle comprend habituellement :

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

4.4.1 Proposition d'un scénario d'évaluation

La proposition d'un scénario d'évaluation est basée sur les aspects essentiels de la compétence et elle en exprime le ou les résultats attendus : produit¹⁴, processus¹⁵ ou les deux. Par exemple :

- Dans le programme *Élagage* (DEP 5366), la description de l'évaluation de la compétence « Élaguer des arbres adultes ou sénescents » précise que :
« L'évaluation de la compétence devrait porter sur l'élagage d'un arbre feuillu adulte ou sénescents de plus de 300 mm de diamètre à hauteur de poitrine (DHP) et avec une architecture typique d'un milieu ouvert. »
- Dans le programme *Ébénisterie* (5352), la description de l'évaluation de la compétence « Plaquer des matériaux » précise que :
« À partir d'un plan, l'élève devrait effectuer le placage de deux portes ou façades de tiroir sur toutes les faces. Des feuilles de bois et de stratifié devraient être utilisées selon la méthode de placage qui s'y rattache. Chacune des pièces devrait comporter un motif nécessitant un joint. »
- Dans le programme *Conseil technique en entretien et en réparation de véhicules* (DEP 5346), la description de l'évaluation de la compétence « Communiquer en langue seconde avec la clientèle et des fournisseurs » précise que :
« L'échange de l'information, sur des sujets courants, avec la clientèle et avec des fournisseurs peut s'effectuer au comptoir ou par téléphone. Le niveau de maîtrise en langue seconde à évaluer devrait correspondre à une situation de communication

¹⁴ Produit : l'évaluation porte sur une production que l'élève doit réaliser. Elle s'appuie sur des exigences liées aux caractéristiques du produit.

¹⁵ Processus : l'évaluation porte sur la séquence d'opérations nécessaires à l'accomplissement de la tâche ou de l'activité. Elle requiert l'observation de l'évaluateur et s'appuie sur des exigences quant à la façon dont l'élève effectue les étapes du processus.

fonctionnelle, dans des situations prévisibles, sur des thèmes familiers et utilisant des phrases simples (au présent, au passé ou au futur). »

- Dans le programme *Conseil et vente de voyages* (DEP 5355), la description de l'évaluation de la compétence « Vendre des voyages à forfait » précise que :

« Pour une situation impliquant un type de clientèle précis (jeune couple, couple de personnes âgées, etc.) et comportant des besoins spécifiques (repos, aventure, mariage, etc.) et une période déterminée (vacances d'été, relâche scolaire, etc.), l'élève devrait proposer un forfait pertinent parmi un choix d'au moins quatre forfaits et effectuer les activités liées à la conclusion de la transaction. »

Il faut noter que la définition du scénario d'évaluation peut s'inspirer du contexte de réalisation de la compétence lorsque celui-ci comprend un champ d'application¹⁶. Ainsi, la compétence « Construire des cloisons » dans le programme *Pose de systèmes intérieurs* (DEP 5350) comprend plusieurs résultats attendus : cloisons intérieures simples, mitoyennes, suspendues, ignifuges, insonorisées, amovibles, doubles, cintrées et cloisons de puits mécaniques. En raison de l'information contenue dans ce champ d'application, l'équipe de production a décidé de retenir la construction de cloisons insonorisées. Ainsi, la description de l'évaluation précise ceci :

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

4.4.2 Conditions initiales et consignes

La description de l'évaluation peut aussi comprendre de l'information sur les conditions initiales et des consignes particulières explicitant ce qui est permis à l'élève ou ce qui lui est remis au début de l'évaluation. Par exemple :

- Dans le programme *Chaudronnerie* (DEP 5356), la description de l'évaluation de la compétence « Effectuer des travaux d'assemblage mécanique de matériaux métalliques et composites » précise ceci :

« À partir d'un plan et de documentation technique, l'élève devrait fixer une pièce de métal dans un bloc de béton à l'aide d'ancrages appropriés. »

- Dans le programme *Conseil technique en entretien et en réparation de véhicules* (5346), la description de l'évaluation de la compétence « Communiquer en langue seconde avec la clientèle et des fournisseurs » précise que :

« L'interprétation de la correspondance peut s'effectuer à l'aide de courriels, de bulletins de service ou de la documentation technique. Les outils de traduction sont permis. »

4.4.3 Balises pour l'interprétation des critères de performance

La description de l'évaluation peut aussi inclure de l'information visant à baliser certains critères de performance pour en préciser la portée et le niveau d'exigence. Par exemple, le critère de performance « Écoute active » de la compétence « Communiquer avec la clientèle » dans le programme *Coiffure* (DEP 5245) pourrait être précisé ainsi dans la description d'évaluation :

« L'écoute de la personne doit s'évaluer essentiellement par l'absence d'interruptions et la formulation de questions ouvertes. Elle devrait exclure les techniques d'accompagnement à caractère thérapeutique telles que l'empathie, le reflet des sentiments, etc. »

¹⁶ Pour la notion de champ d'application, voir MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Élaboration des programmes d'études professionnelles - Guide de conception et de production d'un programme*, 2004, p. 31-32.

La description de l'évaluation peut également contenir de l'information qui facilite l'interprétation des critères de performance dont le niveau d'exigence est « variable¹⁷ ». Par exemple, le critère de performance « Rendement acceptable » dans le programme *Abattage manuel et débardage forestier* (DEP 5290) pourrait être précisé comme ceci dans la description de l'évaluation :

« Le rendement dépend de l'essence de l'arbre, de sa dimension, des conditions de terrain et des conditions météorologiques. »

4.5 Règles de formulation

La description de l'évaluation d'une compétence traduite en comportement doit être rédigée de façon à laisser aux établissements d'enseignement la marge de manœuvre nécessaire pour adapter l'évaluation en fonction de leurs objectifs. Elle doit être la plus « ouverte » possible et offrir, notamment, des alternatives pour la définition des scénarios d'évaluation, des conditions initiales et les consignes.

En conséquence, la formulation de la description de l'évaluation doit privilégier l'emploi de verbes qui n'expriment pas d'obligations ou qui sont conjugués au conditionnel.

Il existe toutefois des exceptions à cette règle pour les situations liées au respect des lois et des réglementations, aux exigences en matière de santé et de sécurité, de même qu'en ce qui a trait au respect de la langue. Dans ces cas, les descriptions peuvent contenir des verbes qui expriment une obligation ou qui sont conjugués aux temps présent ou futur. Les exemples qui suivent illustrent ces règles de formulation.

Dans le programme *Conseil technique en entretien et en réparation de véhicules* (DEP 5346), la description de l'évaluation de la compétence « Effectuer des calculs de coûts et de rendement » précise que :

« Les factures devront inclure les renseignements exigés par la loi. De plus, elles devraient comprendre certaines exigences d'entreprises en matière de plainte, de causes, de solutions et de confirmation des travaux, par exemple. Un nombre significatif de factures différentes (avec rabais ou sans rabais, avec prix forfaitaire ou à taux horaire, par exemple) devrait être établi. »

Dans le programme *Élagage* (DEP 5366), la description de l'évaluation de la compétence « Prévenir les atteintes en matière de santé et de sécurité au travail » précise que :

« L'évaluation de la manutention des charges devrait être faite de façon individuelle avec des branches ou des bûches. Elle devrait comprendre les activités : soulever, abaisser, tirer, tenir et transporter. Le poids des charges utilisées pour l'évaluation devra respecter les normes en vigueur en matière de santé et de sécurité au travail. »

Dans le programme *Conseil et vente de pièces d'équipement motorisé* (DEP 5347), la description de l'évaluation de la compétence « Utiliser des moyens de recherche d'emploi » précise que :

« L'évaluation de la qualité de la communication écrite doit respecter les règles d'orthographe et les règles de grammaire. »

¹⁷ Un niveau d'exigence variable est souvent en lien avec le contexte de production, le rendement attendu ou la créativité. Voir l'annexe 3 pour la liste des qualificatifs et des substantifs.

Par ailleurs, si la proposition du scénario d'évaluation repose sur une évaluation du processus (au lieu d'un produit) et fait référence aux éléments de compétence du programme, on pourra utiliser des verbes qui expriment une obligation ou qui sont conjugués aux temps présent ou futur. Ainsi, dans le programme *Mécanique spécialisée d'équipement lourd* (DEP 5353), la description de l'évaluation de la compétence « Utiliser des logiciels spécialisés de diagnostic » précise que :

« L'élève devra choisir et brancher l'appareillage de diagnostic, rechercher et appliquer la procédure de diagnostic, effectuer les tests et configurer les modules de commande en lien avec les problèmes formulés. »

La compétence traduite en situation décrit la situation éducative dans laquelle se trouve l'élève pour effectuer ses apprentissages. Ce type de compétence favorise l'acquisition de compétences qui présentent une forte composante socioaffective et contribue au développement personnel. En conséquence, les actions et les résultats varient selon les élèves.

Pour la compétence traduite en situation, le cadre d'évaluation des apprentissages comprend :

- les spécifications ou les aspects essentiels de la compétence;
- la description de l'évaluation.

L'annexe 2 présente un exemple d'un cadre d'évaluation des apprentissages d'une compétence traduite en situation.

5.1 Détermination des aspects essentiels de la compétence

Pour la compétence traduite en situation, les aspects essentiels portent sur l'engagement de l'élève dans la démarche de formation. Ils sont en lien avec les trois phases de plan de mise en situation, soit :

- la phase d'information;
- la phase de réalisation;
- la phase de synthèse.

Comme ces trois phases constituent des repères pour la collecte d'information sur le cheminement de l'élève et le développement de la compétence, au moins un critère de participation par phase doit être retenu. Les critères de participation retenus sont tirés du programme d'études sans modification.

Certaines compétences traduites en situation contiennent seulement quelques critères de participation. Dans ces cas, tous les critères peuvent être retenus aux fins de la sanction.

5.2 Contenu de la description de l'évaluation

Comme l'évaluation porte sur la participation de l'élève aux activités d'apprentissage proposées, la description de l'évaluation doit présenter le déroulement selon lequel l'évaluation pourrait se faire ainsi que ses moments-clés.

La description de l'évaluation comprend également :

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

5.2.1 Conditions initiales et consignes

Au même titre que les compétences traduites en comportement, les conditions initiales comprennent certains renseignements qui explicitent ce qui est permis à l'élève ou ce qui lui est remis au début de l'évaluation ainsi que des consignes particulières. Par exemple, dans le programme *Conseil technique en entretien et en réparation de véhicules* (DEP 5346), la description de l'évaluation en lien avec le critère de participation « Recueille des données sur la majorité des sujets à traiter » (Phase d'information) de la compétence « Se situer au regard du métier et de la démarche de formation » précise que :

« Le travail de collecte des données peut être effectué à partir de références sur support traditionnel ou électronique. »

5.2.2 Balises pour l'interprétation des critères de participation

La description de l'évaluation peut aussi inclure de l'information visant à baliser certains critères de participation pour en préciser la portée en ce qui a trait à l'engagement de l'élève dans la démarche. Par exemple, dans le programme *Ferblanterie-tôlerie* (DEP 5360), la description de l'évaluation en lien avec le critère de participation « Participe activement aux activités organisées » (Phase de réalisation) de la compétence « Se situer au regard du métier et de la démarche de formation » précise que :

« L'évaluation de la participation se déroule tout au long de la compétence et ne devrait pas porter sur la justesse ou la pertinence des propos de l'élève, mais sur une présentation dynamique de ses champs d'intérêt et de ses aptitudes ainsi que de son orientation professionnelle. »

5.3 Règles de formulation

La description de l'évaluation d'une compétence traduite en situation doit être rédigée de façon à laisser aux établissements d'enseignement la marge de manœuvre nécessaire pour adapter l'évaluation en fonction de leurs objectifs. Elle doit être la plus « ouverte » possible. En conséquence, la formulation de la description de l'évaluation doit privilégier l'emploi de verbes qui n'expriment pas d'obligations ou qui sont conjugués au conditionnel.

Dans le programme *Ébénisterie* (DEP 5352), la description de l'évaluation de la compétence « Se situer au regard du métier et de la démarche de formation » précise que :

« L'évaluation de la participation se déroulera pendant le temps dévolu à la compétence et portera sur les données recueillies à différents moments des activités de formation. Cependant, un jugement définitif sur un critère ne devrait être porté qu'à la fin de la phase correspondante dans le plan de mise en situation. On s'attend à ce que chacune des phases de la compétence soit accompagnée de consignes particulières et des documents nécessaires à sa réalisation. »

La consultation sur le cadre d'évaluation des apprentissages suit généralement l'étape de rédaction du programme d'études. Elle vise à recueillir des avis sur les éléments constitutifs du cadre : choix des aspects essentiels, pondération recommandée, description de l'évaluation, faisabilité de l'évaluation, etc. De sept à neuf personnes issues du réseau de l'éducation participent habituellement à la rencontre, qui comprend généralement deux parties : la présentation du cadre et la séance de consultation proprement dite. Elle peut être jumelée à la session d'implantation du programme d'études, le cas échéant.

6.1 Contenu de la rencontre de consultation

Pour la première partie de la rencontre, soit la présentation du cadre d'évaluation des apprentissages, trois points sont abordés :

- le rappel des orientations du Ministère en matière d'évaluation;
- la présentation des éléments constitutifs du cadre d'évaluation des apprentissages et de la méthodologie;
- les faits saillants et les principaux critères retenus pour déterminer les aspects essentiels des compétences.

Pour la deuxième partie de la rencontre, soit la consultation proprement dite, quatre points doivent être abordés :

- la présentation, par compétence, du cadre d'évaluation des apprentissages;
- la collecte des avis des partenaires pour chacune des compétences;
- la collecte de commentaires généraux sur le cadre d'évaluation des apprentissages;
- la collecte d'avis sur la ou les compétences qui pourraient donner lieu une épreuve ministérielle.

En fonction de ces points à traiter, les membres de l'équipe de production assument des fonctions et des rôles différents.

La personne responsable du projet au Ministère assure la présidence de l'activité; elle présente l'ordre du jour et veille au bon déroulement de la rencontre. À la fin de la séance, elle aborde le choix de la ou des compétences qui pourraient donner lieu à une épreuve ministérielle. De plus, elle s'assure que les moyens mis en œuvre pour que les objectifs de la rencontre soient atteints sont bien appliqués et demande des correctifs, au besoin.

La personne spécialiste en évaluation présente les orientations du Ministère au regard de l'évaluation et les éléments constitutifs du cadre d'évaluation des apprentissages. Elle explique la méthodologie utilisée pour le développer. Elle effectue, par la suite, la collecte des avis et gère le droit de parole afin de s'assurer que toute personne qui désire exprimer son avis ou poser des questions peut le faire en temps opportun.

La personne spécialiste de l'enseignement présente les faits saillants et les principaux critères retenus pour déterminer les aspects essentiels des compétences ainsi que chacune des compétences du cadre d'évaluation des apprentissages.

La tenue de la rencontre s'appuie sur un ordre du jour et un document numérique de présentation.

6.2 *Décisions relatives aux avis formulés*

Après la rencontre, l'équipe de production prend les décisions sur les suites à donner. En règle générale, les avis qui ont fait l'objet d'un consensus ou qui traitent de la faisabilité de l'évaluation doivent être respectés.

La liste suivante présente des énoncés susceptibles d'aider les équipes à valider leurs formulations lors de l'élaboration d'un cadre d'évaluation des apprentissages.

Compétences traduites en comportement

Spécifications

- Les éléments de compétence et les critères de performance retenus correspondent bien aux éléments jugés essentiels à la mise en œuvre de la compétence et ils ne comprennent pas d'activités d'apprentissage.
- Les éléments de compétence et les critères de performance retenus satisfont aux exigences de faisabilité de l'évaluation.
- Les éléments de compétence et les critères de performance retenus laissent aux commissions scolaires la latitude nécessaire pour exercer leur marge de manœuvre.
- La pondération recommandée pour chaque critère de performance est un multiple de 5 et se situe entre 10 et 25 points.

Règle de verdict

La règle de verdict est déterminée pour des situations de risque important et seulement pour des critères qui, en milieu de travail, sont déterminants quant à la protection des personnes : règles de santé et de sécurité au travail; règles d'hygiène et d'asepsie, règles d'hygiène et de salubrité, réglementation relative à la protection de l'environnement, par exemple.

Description de l'évaluation

- La description de l'évaluation comprend une proposition de scénario d'évaluation réaliste.
- La description de l'évaluation laisse aux commissions scolaires la marge de manœuvre nécessaire pour adapter l'évaluation en fonction de leurs objectifs.
- La description de l'évaluation comprend de l'information pertinente par rapport aux conditions initiales, aux consignes et à la signification de certains critères de performance.
- La description de l'évaluation respecte les règles de formulation en ce qui a trait aux choix des verbes et à l'utilisation des temps de verbes.

Compétences traduites en situation

Spécifications

- Les trois phases du Plan de mise en situation sont présentes.
- Au moins un critère de participation en lien avec chaque phase du Plan de mise en situation a été retenu.

Description de l'évaluation

- La description de l'évaluation laisse aux commissions scolaires la marge de manœuvre nécessaire pour adapter l'évaluation en fonction de leurs objectifs.
- La description de l'évaluation comprend de l'information pertinente par rapport aux conditions initiales, aux consignes et à la signification de certains critères de participation.
- La description de l'évaluation respecte les règles de formulation en ce qui a trait aux choix des verbes et à l'utilisation des temps de verbes.

Aspects généraux

- Les énoncés de compétence, les éléments de compétence, les critères de performance ainsi que les critères de participation présents dans les spécifications n'ont pas été modifiés par rapport au programme d'études.
- La présentation est conforme au gabarit en vigueur.

ANNEXE 1

EXEMPLES DE COMPÉTENCES TRADUITES EN COMPORTEMENT

Tenue de caisse¹⁸

Code : 346453

Compétence 12

Évaluation aux fins de la sanction

Énoncé de la compétence

Effectuer la tenue de caisse.

Spécifications

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

	Pondération recommandée
1 Préparer les opérations du tiroir-caisse. Rédaction correcte du document d'ouverture de la caisse.	10
2 Établir des factures. - Différenciation juste des prix coûtants, des prix de détail et des prix de vente. - Calcul exact des rabais, des taxes, des frais de transport et du prix total. - Exactitude des renseignements inscrits sur la facture et dans la base de données de l'entreprise.	10 15 10
3 Procéder à des perceptions de paiements, à des échanges, à des remboursements et à des dépôts pour des mises de côté. Calcul exact des frais de retour, des frais de transport et du prix total.	10
4 Procéder à la fermeture du tiroir-caisse. Rédaction précise et exacte de l'information sur le rapport de caisse.	15

Règle de verdict

Aucune.

Description de l'évaluation

L'évaluation de la compétence « Effectuer la tenue de caisse » devrait être réalisée à l'aide d'un tiroir-caisse, d'un logiciel de facturation et d'un terminal de paiement.

- La préparation du tiroir-caisse devrait tenir compte du montant de départ en espèces.
- Les factures devront inclure les renseignements exigés par la loi. Un nombre significatif de factures différentes (avec rabais ou sans rabais, avec frais de transport ou sans frais de transport, par exemple) devrait être établi.

¹⁸ Tiré du cadre d'évaluation des apprentissages du programme *Conseil et vente de pièces d'équipement motorisé* (DEP 5347).

- Un nombre significatif de différentes modalités de paiement pourrait être évalué dont, entre autres, les paiements en espèce et par carte de débit.
- La fermeture du tiroir-caisse pourrait se faire à l'aide d'un rapport de caisse et comprendre différents totaux (vente, débit, crédit, chèque, par exemple).

Compétence 11

Évaluation aux fins de la sanction**Énoncé de la compétence**

Souder à l'arc électrique avec électrodes enrobées en position verticale.

Spécifications

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

	Pondération recommandée
5 Effectuer les passes de soudure en position verticale.	
• Utilisation appropriée des techniques de soudage.	15
• Cordons de soudure conformes aux normes.	20
>> Souder à l'arc électrique avec électrodes enrobées en position verticale*.	
• Respect de la procédure de soudage**.	20
• Respect des méthodes de travail**.	15

Règle de verdict

Respect des règles de santé et de sécurité au travail.

Description de l'évaluation

À partir des données d'un plan ou d'un croquis et de directives, l'élève devra souder un assemblage de plaques d'acier doux en position verticale selon la norme canadienne de certification applicable. Les assemblages seront préalablement préparés et pointés selon les exigences de la norme canadienne. Ils devront être validés et poinçonnés par l'examinatrice ou par l'examineur avant la réalisation des cordons de soudure. L'élève devra respecter la procédure et les exigences établies pour les arrêts et les départs. Les cordons de soudure devront respecter les tolérances établies, les critères de qualité requis et atteindre la qualité mécanique exigée et vérifiée par les essais de pliage. Les exigences de qualité requises pour la conformité du soudage devraient être précisées dans une liste ou une fiche de contrôle de qualité.

Notes

- * Présence de l'énoncé de la compétence à cette ligne si un ou des critères de performance issus de la Rubrique « Et pour l'ensemble de la compétence » sont retenus à des fins d'évaluation.
- ** Ajout, à ces lignes, des critères de performance retenus à des fins d'évaluation s'ils sont issus de la Rubrique « Et pour l'ensemble de la compétence ».

¹⁹ Tiré du cadre d'évaluation des apprentissages du programme *Chaudronnerie* (DEP 5356).

	ANNEXE 2	EXEMPLE D'UNE COMPÉTENCE TRADUITE EN SITUATION
--	-----------------	---

Métier et formation²⁰

Code : 346401

Compétence 1

Évaluation aux fins de la sanction

Énoncé de la compétence

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

Spécifications

Les critères de participation suivants devraient être atteints.

Phase d'information

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

Phase de réalisation

- Participe activement aux activités organisées.

Phase de synthèse

- Produit un rapport qui comporte :
 - une présentation sommaire de ses goûts et de ses champs d'intérêt;
 - des explications sur son orientation professionnelle, en établissant, de façon explicite, les liens demandés.

Description de l'évaluation

L'évaluation de la participation se déroule tout au long de la compétence.

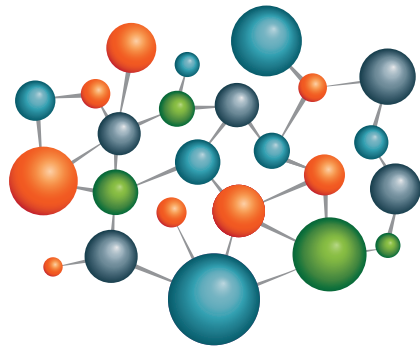
- Le travail de collecte des données peut être effectué à partir de références sur support papier ou électronique.
- L'évaluation ne doit pas porter sur la justesse des explications, mais plutôt sur la pertinence des faits et des exemples fournis ou des arguments invoqués par l'élève pour justifier ses prises de position.

²⁰ Tiré du cadre d'évaluation des apprentissages du programme *Conseil et vente de pièces d'équipement motorisé* (DEP 5347).

	ANNEXE 3 CLASSIFICATION DES NIVEAUX D'EXIGENCE À ASSOCIER À CERTAINS QUALIFICATIFS ET SUBSTANTIFS

Les niveaux d'exigences se définissent en fonction de la « difficulté » ou de la complexité liée à la fabrication ou à l'assemblage d'un produit, au type de service à rendre, à l'application (ou au respect) d'une démarche. Ils ne correspondent pas à des niveaux d'exercice de la profession (seuil d'entrée et spécialisation, notamment).

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



education.gouv.qc.ca