

Conception et réalisation d'un référentiel d'évaluation



Ce document fait partie d'une série de six guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle.

Guide 1 : Conception et réalisation des études sectorielles et préliminaires

Guide 2 : Conception et réalisation d'un référentiel de métier-compétences

Guide 3 : Conception et réalisation d'un référentiel de formation

Guide 4 : Conception et réalisation d'un guide pédagogique

Guide 5 : Conception et réalisation d'un référentiel d'évaluation

Guide 6 : Conception et réalisation d'un guide d'organisation pédagogique et matérielle

ISBN 978-92-9028-319-5

Une partie importante de cet ouvrage a été rendue possible grâce à une licence accordée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

ÉQUIPE DE PRODUCTION

Conception, adaptation et rédaction

Serge Côté

Collaboration

Lucie Marchessault

Révision linguistique

Charlotte Gagné

Relecture, mise en page et édition

Sous la responsabilité du ministère de l'Éducation,
du Loisir et du Sport du Québec

Graphisme et infographie

Deschamps Design

AVANT-PROPOS

Avec cet ouvrage, l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) confirme son intérêt pour la formation professionnelle et technique (FPT). En effet, depuis les Assises francophones de la formation professionnelle et technique de Bamako en 1998, les États et gouvernements membres ont mandaté l'OIF pour consolider les réformes en cours dans le secteur de la formation professionnelle et technique. Depuis lors, l'OIF a œuvré pour que les pays développent des politiques de FPT qui répondent aux besoins de l'économie en main d'œuvre qualifiée.

Dans de nombreux pays de l'espace francophone, des réformes visant la consolidation ou la refondation des systèmes de gestion de la formation professionnelle et technique sont en cours. Toutes ces réformes s'appuient sur une pédagogie et une organisation centrées sur les compétences à intégrer dans la vie active et qui sont nécessaires pour exercer un métier, soit l'approche par compétences (APC).

Pour encourager ces réformes, les six guides de mise en œuvre de l'approche par compétences s'appuient sur l'expérience de professionnels de la FPT qui ont mis en œuvre l'APC dans leur pays, qu'ils soient du Sud – Cameroun, Mali, Tunisie – ou du Nord – Belgique, Canada/Québec, France. Ces guides abordent tous les aspects de l'APC, des études de planification en passant par l'élaboration des référentiels de métiers-compétences, de formation et d'évaluation au guide d'organisation pédagogique et matérielle.

Outre le fait qu'ils représentent un outil pour les décideurs responsables de la formation professionnelle, ces guides sont aussi la preuve que l'expertise francophone en matière de formation professionnelle et technique est riche et efficace.

Soungalo Ouedraogo

Directeur de l'Éducation et de la Formation
Organisation internationale de la Francophonie

REMERCIEMENTS

L'Organisation internationale de la Francophonie exprime ses remerciements aux autorités gouvernementales du Cameroun, de la Communauté française de Belgique, de la France, du Mali, du Québec et de la Tunisie pour avoir accepté que leurs experts participent aux travaux du comité de travail.

Un merci particulier est adressé aux membres du groupe de travail qui ont consacré du temps à l'amélioration de ces documents et à leur adaptation au contexte des pays en développement.

Ce groupe était composé des personnes suivantes :

Du Cameroun	M. Philippe Ngathe Kom M. Léon Anong
Du Mali	M. Ogobassa Saye M. Woyo Fofana
De la Tunisie	M. Moncef Chekir M. Nejib Telmoudi
De la Communauté française de Belgique	M ^{me} Joëlle Bonfond M. Didier Leturcq
De la France	M ^{me} Anne-Marie Bazzo
Du Québec	M ^{me} Guy-Ann Albert M. Denis Royer

L'OIF remercie le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec d'avoir permis l'utilisation de l'ensemble de sa documentation technique en formation professionnelle et technique pour la réalisation des présents guides.

Nos remerciements vont également à toutes les personnes qui ont collaboré à la réalisation de ces ouvrages, et plus particulièrement à M^{mes} Nicole Gendron, Francyne Lavoie et à MM. André Blanchet, Carl Filiatreault et Fernand Laplante pour leur contribution particulière lors de la validation finale du contenu de certains guides méthodologiques.

TABLE DES MATIÈRES

PRÉAMBULE	1
1 INTRODUCTION	3
1.1 L'approche par compétences (APC)	4
1.2 Une double ingénierie	7
1.3 Les guides méthodologiques	8
2 PRÉSENTATION DU GUIDE MÉTHODOLOGIQUE CONCEPTION ET RÉALISATION D'UN RÉFÉRENTIEL D'ÉVALUATION	11
3 L'ÉVALUATION AU CŒUR DES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE, DE FORMATION ET DE GESTION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE	13
3.1 La validation des acquis de l'expérience (VAE)	16
4 CONCEPTS, VALEURS, ORIENTATIONS ET CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉVALUATION	21
4.1 Concepts de base	21
4.2 Valeurs et évaluation	22
4.3 Orientations, principes et lignes directrices en matière d'évaluation	22
4.4 Les caractéristiques de l'évaluation	24
5 LE PROCESSUS D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES	29
5.1 La phase de la planification	29
5.2 La phase de la collecte de l'information et de son interprétation	30
5.3 La phase du jugement	30
5.4 La phase de décision	30
6 L'ÉVALUATION FORMATIVE	33
6.1 L'évaluation comme aide à l'apprentissage	33
6.2 L'autoévaluation	34
6.3 L'évaluation par les pairs	34
6.4 Instruments d'évaluation formative	34
7 L'ÉVALUATION DE SANCTION	37
7.1 Démarche méthodologique	37
7.2 Analyse globale du référentiel de formation	39
7.3 Évaluation des compétences traduites en comportement	44
7.3.1 Les tableaux de spécifications	45
7.3.2 L'épreuve d'évaluation	50
7.3.3 La fiche d'évaluation	53
7.4 Évaluation des compétences traduites en situation	56
7.4.1 Les modalités d'évaluation	56
7.4.2 Les tableaux de spécifications	57
7.4.3 La description de l'engagement	60
7.4.4 La fiche d'évaluation	62
8 PRODUCTION ET VALIDATION DU RÉFÉRENTIEL D'ÉVALUATION	65

ANNEXES	
Annexe 1	69
GLOSSAIRE	71
BIBLIOGRAPHIE	73
Ouvrages sous licence	73
Bibliographie générale	74
RÉFÉRENCES INTERNET	79

LISTE DES ENCADRÉS

Encadré n° 1: Diverses approches par compétences adaptées à la formation professionnelle.	6
Encadré n° 2: Composantes obligatoires ou suggérées pour l'enseignement et l'évaluation	18
Encadré n° 3: Vers une politique d'évaluation des apprentissages	26
Encadré n° 4: Le relevé de compétences: un passeport pour l'emploi	64
Encadré n° 5: La gestion de l'évaluation	67

PRÉAMBULE

L'évaluation externe du programme «Appui aux politiques nationales de formation professionnelle et technique» de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF)¹ a mis en évidence l'importance de disposer d'un cadre conceptuel de référence favorisant les échanges sur les fondements du processus d'ingénierie de cette formation, tout en permettant de dégager une vision d'ensemble et un langage commun. Elle a également fait ressortir l'importance de disposer d'outils d'animation et d'intervention conçus et adaptés à la situation des pays qui amorcent une réforme de leur système de formation professionnelle.

L'ouvrage intitulé *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique*² (aussi appelé Les Cahiers de l'ingénierie) a largement contribué à répondre à ces besoins. L'évaluation externe retient cette réalisation comme l'une des forces du programme et mentionne que « Les Cahiers de l'ingénierie servent maintenant de référence commune pour les échanges et les travaux réalisés dans le cadre des partenariats inter-États (PIE), articulés autour de la structure et des modèles propres à l'ingénierie de la formation professionnelle et technique (FPT) ». On mentionne aussi que « l'approche méthodologique préconisée par Les Cahiers de l'ingénierie a servi de fondement à plusieurs pays pour jeter les bases de la refondation de leur système de FPT ».

Conçus au départ pour permettre et faciliter les échanges entre les représentants des pays de la Francophonie, ces Cahiers se sont révélés, pour certains, difficiles à mettre en œuvre. C'est ce qui a amené plusieurs responsables à mentionner lors de l'évaluation qu'« il y aurait lieu de simplifier Les Cahiers de l'ingénierie afin de les rendre plus conviviaux et mieux adaptés aux contextes de certaines régions ciblées par le programme. (...) » Plusieurs ont également souligné « la nécessité de revoir certains outils présentés dans les Cahiers afin de les adapter davantage au contexte des pays en développement et les rendre plus opérationnels sur certains aspects ».

C'est ce qui conduit les auteurs de l'évaluation à recommander que « les travaux de vulgarisation des Cahiers de l'ingénierie se situent dans le cadre des conventions spécifiques pour les régions qui en feront leur priorité » et que des « guides pratiques **sur l'élaboration d'une stratégie de mise en œuvre d'une refondation de système de FPT** et sur la mobilisation des partenaires techniques et financiers pour appuyer un programme de refondation » soient réalisés.

Dans de nombreux pays de l'espace francophone, des réformes sont en cours visant particulièrement la consolidation ou la refondation des systèmes de formation professionnelle. Le point commun de toutes ces réformes est de s'appuyer sur l'approche par compétences (APC). La mise en œuvre de cette approche conduit à revoir, à adapter et à développer un ensemble de produits destinés à soutenir la réalisation de la formation professionnelle.

Afin de poursuivre l'élaboration d'un coffre d'outils et le développement de matériel visant particulièrement à faciliter la mise en place de l'APC dans les pays qui ont peu accès à des ressources externes, il a été jugé pertinent de concevoir ou d'adapter des guides méthodologiques pour, d'une part, compléter l'information présentée dans le document sur « L'ingénierie pédagogique de la formation professionnelle et technique », assurant ainsi une certaine vulgarisation de la démarche et, d'autre part, rendre accessibles des outils de base pouvant être employés dans des pays présentant une grande disparité en matière de disponibilité d'expertise et de ressources. Ces documents constituent des outils de travail ou de référence. Ils visent avant tout à faciliter la production d'outils similaires adaptés à la situation de chaque pays.

¹ Organisation internationale de la Francophonie, *Évaluation externe du "programme d'appui aux politiques nationales de formation professionnelle et technique"*: rapport synthèse, 2007, référence bibliographique n° 44 et références Internet.

² Québec, ministère de l'Éducation, *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique*, 2002, référence bibliographique n° 4.

Dans la majorité des pays de la Francophonie, la formation professionnelle prépare à des emplois d'ouvriers qualifiés, de techniciens et de techniciens supérieurs. Certains d'entre-eux intègrent à la formation professionnelle, une formation conduisant à des emplois semi-spécialisés. Les termes "formation professionnelle" et "système de formation professionnelle" sont utilisés dans les guides méthodologiques au sens le plus large qui inclut l'ensemble de ces formations.

1 Introduction

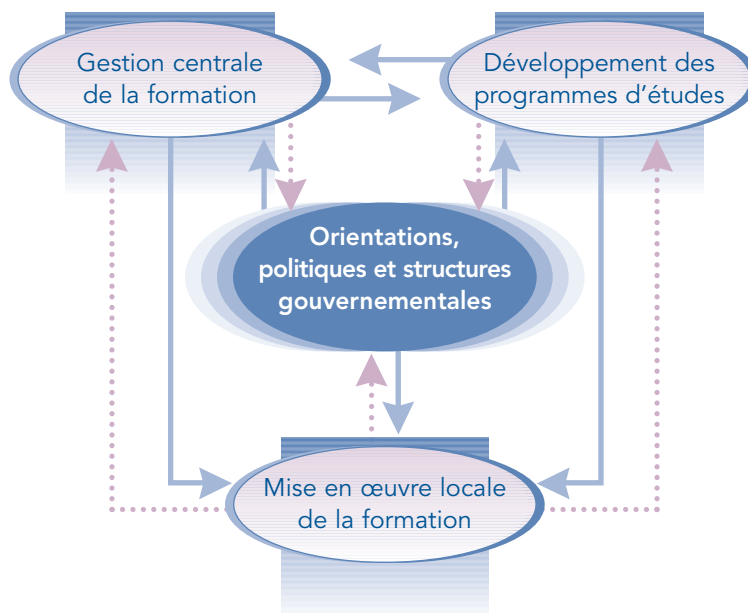
Le principal objectif des Cahiers de l'ingénierie était de présenter un cadre conceptuel destiné à soutenir les travaux d'analyse et de réflexion des décideurs et des agents de développement impliqués dans le processus de refondation ou de réforme en profondeur de leur système de formation professionnelle.

Conçus initialement comme des outils de référence et d'animation destinés à présenter les concepts, à uniformiser le vocabulaire, à faciliter les échanges et le partage d'information, Les Cahiers de l'ingénierie sont articulés à partir de quatre composantes principales: les orientations, les politiques et les structures gouvernementales; la gestion centrale de la formation; le développement des programmes d'études et la mise en œuvre locale de la formation³.

Tel que mentionné dans Les Cahiers de l'ingénierie,

« pour chaque composante du modèle d'ingénierie de la formation professionnelle et technique, une série de thèmes, de sous-thèmes et d'éléments de contenu sont présentés avec le résultat que les échanges d'idées s'en trouvent favorisés. (...) Bien que ces diverses thématiques soient abordées dans un ordre logique, elles ne constituent surtout pas une démarche méthodologique obligeant à mettre en place un processus linéaire d'établissement et de mise en œuvre d'une politique de formation professionnelle et technique. La complexité des systèmes et les délais dans la collecte des données s'adaptent mieux à des modèles non linéaires.

Figure 1 Composantes de l'ingénierie de la formation professionnelle et technique⁴



³ Québec, ministère de l'Éducation, *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique, Cahier 1, Orientations, politiques et structures gouvernementales*, 2002, p. 6, référence bibliographique n° 4.

⁴ Schéma extrait du document *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique*.

En se basant sur la situation de chaque pays et sur son contexte administratif et culturel, il est possible d'adapter le cadre conceptuel proposé et de l'enrichir. Les échanges de point de vue entre les personnes responsables de la formation professionnelle des États partenaires sont alors féconds et favorisent la mise en place d'un cadre conceptuel propre à chaque pays participant et reflétant ses caractéristiques et orientations propres⁵.»

1.1 L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES (APC)

Il existe de nombreuses définitions de la notion de compétence. Selon le document intitulé *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique*, une compétence est « **un regroupement ou un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes permettant de faire, avec succès, une action ou un ensemble d'actions telles qu'une tâche ou une activité de travail**⁶. » L'APC y est présentée comme une approche qui « **consiste essentiellement à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'un métier et à les formuler en objectifs dans le cadre d'un programme d'études**⁷. »

Une définition plus récente laisse davantage place à la mobilisation des savoirs et à l'évolution de la compétence dans le temps. On parle alors d'un « **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.** »⁸.

Si le concept de compétence a évolué au fil du temps, il demeure centré sur certains principes fondamentaux. Il renvoie à un ensemble intégré

de connaissances, d'habiletés et d'attitudes, ensemble qui se traduit par un comportement observable et mesurable au moment d'effectuer une tâche ou une activité de travail qui atteint un seuil de performance préétabli (seuil d'entrée des diplômés de la formation professionnelle sur le marché du travail).

En plus des savoirs liés à la maîtrise de compétences générales et de compétences particulières rattachées à l'exercice d'un métier, les référentiels de formation professionnelle doivent permettre le développement de compétences pouvant, certes, faciliter l'insertion sur le marché du travail du nouveau diplômé, mais également lui fournir les meilleurs outils possible pour assurer son évolution en tant que travailleur, pour assumer son rôle de citoyen et améliorer son autonomie sur le plan personnel.

L'APC constitue une véritable interface entre le monde du travail et celui de la formation. Elle dépasse en cela le cadre strict du développement du matériel pédagogique. En fait, cette approche repose sur trois axes fondamentaux :

- A- la détermination et la prise en compte de la réalité du marché du travail, tant sur le plan global (situation économique, structure et évolution des emplois) que sur un plan plus spécifique, liés à la description des caractéristiques d'un métier et à la formulation des compétences attendues pour l'exercer ;
- B- le développement du matériel pédagogique comme tel, ce matériel comprend le référentiel de formation, le référentiel d'évaluation, divers documents d'appoint destinés à appuyer la mise en œuvre locale et à favoriser une certaine standardisation de la formation (guides pédagogiques, guides d'organisation pédagogique et matérielle, etc.);

⁵ Québec, ministère de l'Éducation, *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique, Cahier 1 Orientations, politiques et structures gouvernementales*, 2002, p. 7, référence bibliographique n° 4.

⁶ Québec, ministère de l'Éducation, *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique, Cahier 3 Développement des programmes d'études*, 2002, p. 5, référence bibliographique n° 4.

⁷ Le terme « objectif » n'a pas été retenu dans le vocabulaire des guides méthodologiques de l'OIF. Les auteurs ont porté leur choix sur la notion de compétence traduite en comportement ou en situation pour l'ensemble des productions liées à l'ingénierie pédagogique. Voir à ce sujet les sections 2 et 6 du guide méthodologique 3, *Conception et réalisation d'un référentiel de formation*.

⁸ Québec, ministère de l'Éducation, *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique, Cahier 3 Développement des programmes d'études*, 2002, p. 18, référence bibliographique n° 4.

⁹ Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation, formation professionnelle*, 2005, p. 8, référence bibliographique n° 19.

C- la mise en place, dans chaque établissement de formation, d'une approche pédagogique centrée sur la capacité de chaque apprenant de mobiliser ses connaissances dans la mise en œuvre des compétences liées à l'exercice du métier qu'il a retenu.

L'APC prend appui sur la réalité des métiers en ce qui concerne :

- le contexte général (l'analyse du marché du travail et les études de planification) ;
- la situation de chaque métier (l'analyse de la situation de travail) ;
- la formulation des compétences requises et la prise en considération du contexte de réalisation propre à chaque métier (le référentiel de métier-compétences) ;
- la conception de dispositifs d'enseignement inspirés de l'environnement professionnel ;
- la détermination du niveau de performance correspondant au seuil du marché du travail.

L'instauration d'une telle approche nécessite :

- l'élaboration de référentiels de formation et d'évaluation basés essentiellement sur les compétences requises pour exercer chacun des métiers ciblés ;

- la production et la diffusion de guides et de matériel pédagogiques ;
- la mise en place de diverses mesures de formation et de perfectionnement destinées à appuyer le personnel des établissements de formation ;
- la révision de la démarche pédagogique (formation centrée sur l'apprenant par le développement de compétences) ;
- l'attribution de locaux et d'équipements permettant de recréer un environnement éducatif similaire à l'environnement de travail ou d'avoir directement accès aux divers milieux professionnels ;
- la révision des modes de gestion des établissements de formation ;
- l'actualisation des modes de financement assurant notamment l'accès à la matière d'œuvre, l'entretien et le renouvellement des équipements ;
- la collaboration avec le milieu du travail (analyse des métiers, réalisation des stages, alternance travail-études, etc.).

ENCADRÉ N° 1

DIVERSES APPROCHES PAR COMPÉTENCES ADAPTÉES À LA FORMATION PROFESSIONNELLE.

La formation professionnelle constitue un lieu d'expérimentation de premier choix pour la conception de curricula à base d'approches par compétences. Le point commun de ces approches est de marquer une rupture avec les conceptions pédagogiques antérieures. Elles marquent le passage d'un apprentissage centré sur les matières scolaires (où l'accent est mis sur les savoirs) à une pédagogie qui définit les actions que l'élève devra être capable d'effectuer après apprentissage. (Voir les articles de J. Dolz et E. Ollagnier, (2002), ainsi que celui de Sylvie Monchatre, (2007), dans la bibliographie.)

L'Amérique du Nord a représenté un creuset fertile pour la conception et la mise en application de diverses approches destinées à développer, à faibles coûts, des curricula de grande qualité en formation professionnelle. Ces curricula sont centrés sur les compétences de base des métiers et professions. Leur réalisation conduit à la production de référentiels de formation, de matériel pédagogique et de guides complémentaires.

Dans le milieu anglophone, on a assisté, au cours des années 70, au développement d'une méthodologie désignée sous le vocable DACUM (**D**eveloping **A** **C**urricul**U**M). Plus tard, lors de la mise sur pied par les chercheurs du Center for education and training for employment de l'Ohio State University, on a assisté à l'arrivée du SCID (Systematic Curriculum and Instructional Development) (voir les documents de R. E. Norton dans la bibliographie), méthodologie adaptée aussi bien au développement de curricula destinés aux systèmes éducatifs qu'à la formation en entreprise et à la formation sur mesure. Le DACUM a été utilisé notamment par l'Organisation internationale du travail (OIT) et largement diffusé dans le monde à partir de la fin des années 80.

Dans cette même perspective, le Québec a développé et adapté son propre modèle d'approche par compétences, à partir de la fin des années 70. L'approche québécoise se caractérise principalement par l'attention portée au volet pédagogique de la mise en œuvre de la formation ainsi que par son intégration au sein d'une démarche plus globale (systémique) de gestion de la formation. À partir d'une instrumentation très élaborée (voir les documents du gouvernement du Québec dans la bibliographie), cette démarche a continué à évoluer, certains documents d'appui étant présentés dans leur quatrième version. Les principales composantes de cette démarche se trouvent dans *l'Ingénierie de la formation professionnelle et technique*.

Tous les pays disposant de systèmes avancés de formation professionnelle ont intégré et adapté les principales composantes de base de l'approche par compétences. Cette intégration s'est réalisée en prenant en compte les fondements et les caractéristiques de leurs systèmes éducatifs propres ainsi que la situation et les choix politiques antérieurs. Il en résulte deux grandes familles de systèmes de formation professionnelle. La première prend appui sur la poursuite simultanée des objectifs de formation générale et de formation professionnelle, par exemple le système en vigueur en France (voir le document sur le système éducatif en France dans la bibliographie). La seconde famille élabore ses curricula essentiellement en fonction de l'atteinte des objectifs de formation spécialisée, la formation générale de base étant considérée comme préalable à l'entrée en formation professionnelle. Le système de l'Australie (voir le document sur la formation professionnelle en Australie dans la bibliographie) illustre bien cette approche dont on retrouve des variantes dans certains pays de la Francophonie, notamment au Canada (Québec), à l'Île Maurice et aux Seychelles (voir les documents sur le système québécois et sur le système de l'Île Maurice, dans la bibliographie).

Prenant appui sur le matériel et l'expertise disponibles, plusieurs pays ayant amorcé un processus de refondation ou de réforme en profondeur de leur formation professionnelle ont développé leur propre modèle d'approche par compétences ainsi que les outils qui l'accompagnent. C'est le cas, notamment, de la Tunisie, du Maroc, de l'Algérie, du Bénin, du Burkina Faso, du Cameroun, du Mali et de la Guinée (voir les documents de l'UNESCO ainsi que ceux de l'Algérie, du Cameroun, de la Guinée, du Maroc et de la Tunisie dans la bibliographie).

Les guides méthodologiques de l'OIF s'inspirent de ces diverses approches tout en cherchant à mettre en évidence les éléments caractéristiques de l'APC et communs à la majorité de ces approches.

1.2 UNE DOUBLE INGÉNIERIE

L'ingénierie de la formation professionnelle et technique est définie dans Les Cahiers de l'ingénierie comme étant « **l'ensemble des politiques, des outils et des méthodes permettant de mettre en œuvre, de façon coordonnée et rigoureuse, les démarches de conception, d'organisation, d'exécution et d'évaluation des actions de formation**¹⁰. »

Dans les faits, on peut considérer qu'un système de formation professionnelle repose sur une double ingénierie : une ingénierie de gestion et une ingénierie pédagogique.

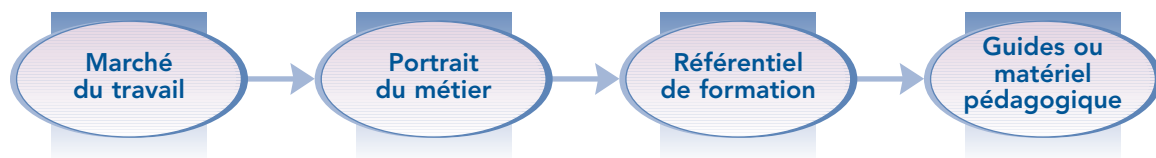
L'ingénierie de gestion est composée de l'ensemble des constituantes qui permettent de définir une politique nationale de FPT, de la mettre en place, d'appliquer et de faire évoluer un cadre légal et réglementaire, de structurer et d'administrer les principaux systèmes de gestion des ressources humaines, financières et matérielles, d'assurer la mise en œuvre de la formation ainsi que l'évaluation de la performance de l'ensemble du système.

Ces sujets sont présentés dans Les Cahiers de l'ingénierie traitant des orientations politiques et des structures gouvernementales (cahier 1), de la gestion centrale de la formation (cahier 2) et de la mise en œuvre locale de la formation (cahier 4).

L'ingénierie pédagogique est centrée sur les outils et les méthodes conduisant à la conception, à la réalisation et à la mise à jour continue des référentiels de formation ou programmes d'études ainsi que des guides pédagogiques qui en facilitent la mise en œuvre. C'est l'essence du cahier 3 sur le développement des programmes d'études.

On a souvent tendance à traiter les deux ingénieries séparément et à présenter l'ingénierie pédagogique comme un processus linéaire basé sur l'analyse du marché du travail, l'analyse de la situation de travail (métier), le développement d'un référentiel de formation, la production de guides ou matériel pédagogique complémentaires et l'appui à la mise en œuvre de la formation. (Voir figure 2)

Figure 2



¹⁰ Québec, ministère de l'Éducation, *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique, Cahier 1, Orientations, politiques et structures gouvernementales*, 2002, p. 5, référence bibliographique n° 4.

Si, effectivement, une telle présentation permet de mettre en évidence le cheminement logique et les diverses méthodologies qui facilitent le développement de l'ensemble du matériel pédagogique, elle occulte par ailleurs une large partie du processus de gestion de la formation qui en assure la concrétisation.

La finalité de l'ensemble des deux ingénieries est la mise en œuvre des référentiels de formation et l'amélioration continue du système de formation professionnelle. Pour atteindre ces objectifs, il est nécessaire que les responsables aussi bien de la pédagogie que de l'administration générale interagissent tout au long de la réalisation des principales étapes de l'ingénierie pédagogique, de façon à s'assurer de la faisabilité des projets de formation retenus et de la mobilisation des ressources que requiert une telle démarche. De plus, des étapes clés du processus de développement des deux ingénieries doivent permettre une prise de décision formelle à laquelle peuvent participer les principaux partenaires associés à l'ensemble du processus de refondation ou de réforme de la formation professionnelle.

On peut grouper ces diverses étapes en trois grands blocs (voir figure 3)¹¹, le premier portant sur l'analyse du marché du travail, le second sur l'analyse du métier et le troisième, sur tout le volet développement pédagogique.

Au terme de la réalisation de chaque bloc de production, les responsables de chaque volet de ces ingénieries doivent collaborer pour fournir des recommandations aux autorités administratives de façon à permettre la poursuite des travaux.

Les moments de prise de décision constituent des étapes charnières dans la réalisation de la réforme. Ces étapes (A-B-C) devraient permettre de statuer autant sur les priorités de développement, le calendrier de mise en œuvre et les ressources allouées que sur le mode de fonctionnement de l'ensemble du système.

1.3 LES GUIDES MÉTHODOLOGIQUES

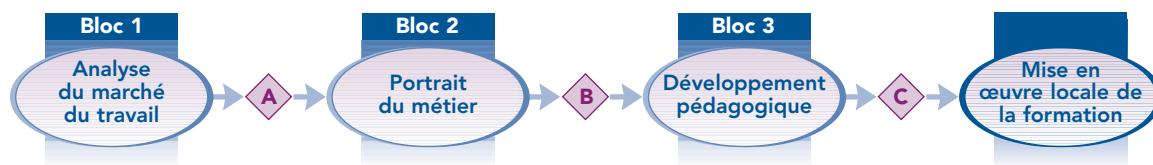
Les guides méthodologiques de l'Organisation internationale de la Francophonie portent essentiellement sur les diverses composantes de l'ingénierie pédagogique. Ils sont destinés à appuyer la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle.

Ils abordent principalement l'analyse du marché du travail, l'élaboration de référentiels de métier-compétences et le développement du matériel pédagogique (référentiels de formation, référentiels d'évaluation et guides complémentaires).

Les guides visent la présentation d'une méthodologie de base respectant les principes fondamentaux de l'APC. Ils ont été conçus ou adaptés en fonction de la production de référentiels de formation conduisant à l'exercice de l'un des métiers ou professions rattachés à la formation professionnelle.

Comme il a été mentionné dans le préambule, les guides constituent des outils de travail ou de référence destinés à faciliter la production ou l'adaptation d'outils similaires dans les pays qui amorcent une démarche de refondation ou de réforme en profondeur de leur système de formation professionnelle.

Figure 3



¹¹ Voir également le tableau de l'annexe 1.

Il revient à chaque pays d'adapter ces guides en prenant notamment en considération l'environnement légal et réglementaire, le contexte administratif, le partage des responsabilités entre les ministères et les structures sous tutelle, la structure organisationnelle, la nature et l'importance du partenariat, la disponibilité de l'expertise technique et pédagogique ainsi que des ressources financières.

Les guides méthodologiques permettent d'atteindre trois autres objectifs :

- faire le lien avec les principales étapes de l'ingénierie de gestion ;
- faciliter l'utilisation de l'approche par compétences pour répondre aux besoins en matière d'insertion socioprofessionnelle des jeunes déscolarisés ne disposant pas des acquis de formation générale nécessaires à la maîtrise des compétences d'un métier ;
- prendre en considération la situation de l'économie informelle dans la planification et la réalisation des activités de formation professionnelle.

L'introduction d'encadrés dans le texte principal des guides est généralement utilisée pour présenter les textes traitant de ces objectifs

Des exemples d'application se rapportant au métier de briqueteur-maçon ont été ajoutés pour rendre plus concret le contenu de chaque guide. Ces exemples sont surlignés dans le texte.

Comme mentionné antérieurement, le terme «formation professionnelle» inclut les formations menant à des emplois d'ouvriers qualifiés, de techniciens et de techniciens supérieurs. Cette inclusion a été retenue pour la rédaction de l'ensemble des guides. De plus, pour faciliter la lecture des textes et assurer une certaine uniformité de leur présentation, les termes suivants ont été retenus : **métier, apprenant, référentiel de formation, formateur, validation des acquis de l'expérience (VAE) et stage en milieu professionnel**. Ces termes sont considérés comme synonymes de profession, d'élève, d'étudiant ou de stagiaire, de programme d'études, d'enseignant ou de maître, de reconnaissance des acquis et des compétences et de stage en entreprise.

L'usage du masculin a été privilégié pour l'ensemble des documents.

2 Présentation du guide méthodologique *Conception et réalisation d'un référentiel d'évaluation*

On pourrait donner plusieurs définitions de l'évaluation des apprentissages en se mettant successivement à la place des différents acteurs qui évoluent au sein du système de formation professionnelle. C'est ainsi que l'apprenant, le formateur et les autres personnes qui travaillent dans les établissements de formation sont amenés, autant que les responsables de la gestion centrale, à dégager diverses perspectives en relation avec l'évaluation, selon qu'ils ont à l'intégrer dans leur apprentissage, à la mettre en application ou à la gérer. Cependant, dans tous ces cas de figure on peut considérer que l'évaluation se situe au cœur du processus de formation et d'apprentissage. Ce sujet est traité plus à fond dans la **section 3**.

Trois des guides méthodologiques de l'OIF conduisent à la production de référentiels, soit le référentiel de métier-compétences, le référentiel de formation et le référentiel d'évaluation. Ce qui les distingue des autres guides est d'abord leur caractère plus fondamental et ensuite le fait que les référentiels présentent les éléments prescrits que les intervenants doivent obligatoirement mettre en œuvre et respecter. L'**encadré numéro 2** contient une proposition de répartition des éléments prescrits et des éléments facultatifs des référentiels.

En formation professionnelle, la fonction évaluation repose sur quelques concepts; elle présente certaines caractéristiques et se déploie en prenant appui sur des valeurs et des orientations de base. Tous ces éléments constituent un cadre de référence à partir duquel l'évaluation des apprentissages est structurée et mise en œuvre. Ce cadre de référence est présenté à la **section 4**.

L'évaluation des apprentissages constitue l'un des fondements du système de formation professionnelle. Sa mise en place et sa réalisation doivent être des plus transparents: il en va de la valeur et de la reconnaissance sociale du diplôme. Pour atteindre cet objectif, plusieurs pays se sont dotés

d'une politique nationale d'évaluation des apprentissages. Les bases d'un éventuel projet de politique sont exposées dans l'**encadré numéro 3**.

Le fait de distinguer les phases du processus d'évaluation des apprentissages en facilite l'application. Au nombre de quatre, elles sont présentées à la **section 5**.

Souvent, l'on ne perçoit ou ne retient de la notion d'évaluation des apprentissages que l'aspect qui consiste à porter un jugement sur la maîtrise des compétences et sur la performance des apprenants qui souhaitent obtenir un diplôme. Cette perception conduit à occulter la place que devrait occuper l'évaluation au sein du processus de formation et d'apprentissage.

Toute la pédagogie de la réussite sur laquelle repose l'APC nécessite une étroite association entre formation, apprentissage et évaluation. L'évaluation doit non seulement être intégrée aux différentes phases d'acquisition des compétences (voir à ce sujet la section 3 du guide méthodologique 4, *Conception et réalisation d'un guide pédagogique*), mais elle doit également constituer l'un des piliers de la démarche d'apprentissage de l'apprenant. L'acquisition d'une compétence ne peut se faire sans que l'apprenant ait développé sa capacité de juger des résultats atteints et de la performance réalisée. Cet aspect de l'évaluation, appelé «évaluation formative», est traité à la **section 6**.

Le volet le plus connu de l'évaluation des apprentissages est sans contredit l'évaluation sommative ou de sanction. Ce sont les résultats de cette évaluation qui seront colligés et qui figureront ultérieurement dans les communications de résultats et les documents officiels de certification. L'évaluation de sanction doit être faite de manière rigoureuse. Elle doit porter sur toutes les compétences d'un métier, chacune étant évaluée à l'aide des outils et du matériel de qualité qui contribuent à garantir la valeur du diplôme obtenu après tant d'efforts. La démarche méthodologique ainsi que

les principaux modes d'évaluation retenus en formation professionnelle sont présentés à la **section 7**.

L'évaluation de sanction conduit à l'émission d'un document officiel qui atteste que l'apprenant a acquis les compétences rattachées à l'exercice d'un métier. Il est possible d'enrichir ce document en y annexant un relevé de compétences. Cette possibilité est présentée dans l'**encadré numéro 4**.

La réalisation du référentiel d'évaluation est confiée à une équipe de production. Le projet devrait normalement avoir été validé par un groupe de formateurs et de spécialistes du

métier pour s'assurer que toutes les facettes du référentiel ont été traitées et que la démarche proposée est faisable et réalisable dans l'ensemble des établissements de formation touchés. Une composition d'équipe de production ainsi qu'une table des matières et une démarche de validation sont suggérées à la **section 8**.

La gestion de la fonction *évaluation* des apprentissages est une responsabilité partagée et un ensemble d'interventions doivent d'être précisées et adaptées aux environnements et aux pratiques administratives de chaque pays. Un aperçu de ces responsabilités est présenté dans l'**encadré numéro 5**.

3 | L'évaluation au cœur des processus d'apprentissage, de formation et de gestion de la formation professionnelle

L'évaluation, au sens large du terme, consiste à porter un jugement sur un élément, à partir de critères et selon une démarche ou un processus. Cette pratique est courante dans notre vie quotidienne. Elle peut porter sur une réalisation personnelle, on parlera alors d'autoévaluation, ou sur celle d'une personne ou d'une organisation. Sans être nécessairement explicites, des critères et un processus accompagnent l'établissement d'un jugement. C'est ainsi que, après une critique ou un jugement, il est courant d'entendre des questions comme : « Qu'est-ce qui te permet de dire cela? », ou encore, « Sur quelle base peux-tu affirmer cela? » « Comment en arrives-tu à cette conclusion? »

Dans la vie professionnelle, la prestation d'un service ou la fabrication d'un produit s'accompagnent nécessairement d'un jugement et d'une évaluation, implicite ou explicite, de la performance atteinte et des moyens mobilisés. Ce jugement peut être porté par l'auteur de la réalisation qui cherchera alors à évaluer s'il a atteint ses objectifs, s'il a bien utilisé ses ressources et s'il peut améliorer sa performance. Il peut également porter sur la qualité du travail d'un collègue ou d'un employé et sur la satisfaction d'une certaine clientèle.

Cette capacité d'évaluer permet donc de s'améliorer, d'évoluer et de juger de la qualité du travail d'une autre personne. Elle peut également participer au succès ou à l'échec d'une entreprise, d'une organisation ou d'un commerce. Un exemple des plus connus en cette matière est l'instauration des normes ISO dans les entreprises, sous l'égide de l'Organisation internationale de normalisation. Le sigle « ISO », dérivé du grec *isos*, signifie « égal » et porte sur la mise en place et la reconnaissance de standards de qualité dans les entreprises et les organisations. Amorçées par une analyse systématique des processus de production, les « démarches qualité » visent à préciser les critères de qualité et les normes à appliquer. Il s'agit en fait de la mise en place, dans chaque entreprise reconnue, d'une démarche systématique d'évaluation basée sur la maîtrise des compétences

professionnelles et la standardisation des processus de production. L'octroi d'une certification ISO implique une formation en évaluation pour l'ensemble du personnel et l'application de normes et de processus standardisés.

Bien qu'à une échelle différente, il n'en est pas autrement dans un contexte de formation en établissement. L'évaluation permet à l'apprenant non seulement de porter un jugement sur sa progression dans l'acquisition des compétences visées, mais surtout de forger son jugement professionnel, qui sera mis à contribution durant toute sa vie.

Le développement de cette compétence par l'apprenant exige qu'il dispose de référents, d'outils et de ressources. Les principales références se trouvent d'abord dans le référentiel de formation, qui présente chaque compétence ainsi que des indications sur les performances attendues. Elles se trouvent également dans le référentiel d'évaluation qui contient les spécifications et les critères d'évaluation ainsi que certains outils pouvant être utilisés dans la démarche de formation (voir les sections 5 et 6 à ce sujet). L'apprenant bénéficie au premier chef de ressources humaines, dont le formateur fait partie, mais également de certaines ressources physiques et matérielles exploitées aussi bien pour les activités d'apprentissage que pour l'évaluation.

L'apprenant est le premier responsable de sa démarche d'apprentissage. Puisqu'il aspire à réussir sa formation et à maîtriser l'ensemble des compétences exigées pour exercer un métier et décrocher le diplôme qui en atteste, il doit mobiliser ses ressources internes et tirer profit de celles mises à sa disposition pour réussir sa démarche. Tout au long de son apprentissage, il devra développer sa capacité à porter un jugement sur ses réalisations, sa performance et, en conséquence, sur la performance de ses compagnons d'apprentissage et futurs collègues de travail.

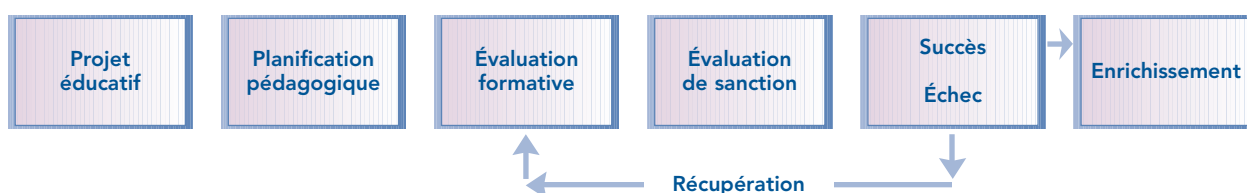
L'évaluation vue par l'apprenant



La capacité d'évaluer est en fait une véritable compétence transversale (voir à ce sujet l'**encadré numéro 2** du guide méthodologique 4, *Conception et réalisation d'un guide pédagogique*) qui se développe au rythme des apprentissages pour se poursuivre tout au long de la vie de l'apprenant. L'acquisition de cette compétence doit donc être intégrée au projet éducatif de l'établissement (voir à ce sujet la **section 3.3** du guide méthodologique 4, *Conception et réalisation d'un guide pédagogique*) et être prise en compte dans l'ensemble de la démarche de planification et de réalisation de la formation.

L'acteur central de toute la démarche d'évaluation est cependant le formateur dont la responsabilité comporte un double volet. D'une part, il doit présenter aux apprenants les performances attendues ainsi que les critères retenus pour l'évaluation de chaque compétence et les appuyer durant toute leur progression vers l'acquisition de ces compétences. D'autre part, il est responsable de l'application de l'ensemble des mesures devant permettre d'attester formellement l'acquisition de ces compétences et d'en sanctionner la réussite ou l'échec.

L'évaluation vue par le formateur



L'évaluation des apprentissages est l'une des composantes du projet éducatif. L'ensemble du personnel de l'établissement de formation doit contribuer à sa réalisation, notamment les personnes qui appuient directement le travail des formateurs (direction des études, conseillers pédagogiques, etc.) ainsi que la direction de

l'établissement. Il leur revient de mettre en place une démarche de planification et de gestion qui facilite la prise en compte de l'évaluation dans le processus de formation, tout comme la réalisation de l'évaluation de sanction qui conduit à la certification de la formation.

L'évaluation vue par le personnel de l'établissement



L'apprenant, le formateur et le personnel de l'établissement évoluent au sein d'un système dont la finalité ultime est la réussite, c'est-à-dire le développement des compétences professionnelles des personnes qui s'inscrivent en formation professionnelle. Ce système est le premier garant de la valeur du diplôme et de sa reconnaissance sociale.

La valeur d'un diplôme est d'abord rattachée à son statut légal et aux droits qui l'accompagnent. Dans certains pays, l'obtention d'un diplôme garantit des conditions de travail et un salaire de base déterminés dans la réglementation ou dans les conventions de travail.

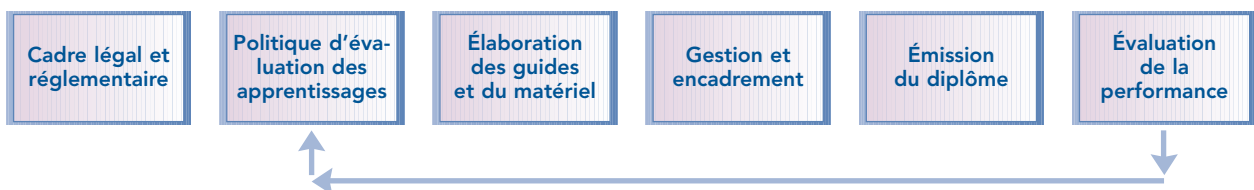
À la reconnaissance sociale s'ajoute celle de la valeur du diplôme sur le marché du travail. Cette dernière repose sur deux grandes composantes : la crédibilité du référentiel de formation, et donc de l'ensemble de la démarche d'ingénierie qui a permis sa réalisation, et la performance des différentes cohortes de diplômés qui accèdent progressivement au marché du travail. On peut ajouter une troisième composante aux deux premières, soit la performance de l'établissement de formation et du personnel qui y travaille,

performance qui est à la base de la réputation d'un établissement et qui peut contribuer fortement à ouvrir des portes pour accéder plus facilement à des emplois.

La fonction d'évaluation, et plus spécifiquement la fonction d'évaluation de sanction, joue donc un rôle central dans la gestion et la mise en œuvre de la formation. L'exercice d'une fonction de cette importance doit se situer dans un environnement qui garantit à chaque apprenant des conditions d'évaluation justes et équitables. Par ailleurs, la pratique de l'évaluation doit être rigoureuse et transparente. Il revient à l'administration centrale de fournir un encadrement et d'offrir des moyens et des outils appropriés à cette évaluation.

Par ailleurs, les résultats de l'évaluation constituent un indicateur de premier ordre pour juger de la performance globale du système de formation professionnelle. Pris en compte dans un exercice de régulation et d'évaluation systématique, cet indicateur devrait contribuer directement à l'ajustement de chacun des grands encadrements : la loi, la politique et les règles administratives et financières.

L'évaluation vue par les responsables de la gestion centrale



3.1 LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE (VAE)

La mise au point des outils d'évaluation conçus selon l'approche par compétences (APC) ouvre la voie à la validation des acquis de l'expérience (VAE) aussi appelée reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels.

Voici un extrait du document intitulé « L'ingénierie de la formation professionnelle et technique » sur la reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels.

« La reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels a pour objet de déterminer, d'évaluer et de reconnaître les compétences acquises lors d'un apprentissage effectué antérieurement par l'adulte dans un autre cadre scolaire que celui du programme d'études visé ou à travers les expériences de travail et de vie. En formation professionnelle et technique, la reconnaissance des acquis permet notamment à la personne de retourner aux études et de poursuivre un cheminement scolaire adapté à ses besoins. Elle peut également mener des adultes à évoluer sur le plan professionnel en changeant d'emploi ou en progressant vers un emploi de complexité supérieure.

La reconnaissance des acquis est une façon d'adapter les pratiques des établissements d'enseignement aux besoins particuliers des adultes, en favorisant la progression dans les apprentissages directement rattachés à leur situation. En effet, l'adulte qui désire retourner aux études n'est pas intéressé à reprendre des apprentissages qu'il a déjà réalisés et il peut perdre beaucoup de motivation si le milieu scolaire n'est pas adapté à ses besoins.

L'approche par compétences favorise et permet la reconnaissance des acquis extrascolaires et expérientiels. Les principes de base en sont les suivants :

- les apprentissages effectués par la personne hors du système scolaire peuvent être valables et significatifs ;

- les acquis résultant d'apprentissages extrascolaires peuvent être comparés aux compétences d'un programme d'études conduisant à un diplôme et être évalués sur cette base ;
- dans l'évaluation effectuée pour reconnaître des acquis extrascolaires ou expérientiels, la rigueur et les exigences sont les mêmes que dans une situation normale d'apprentissage ;
- les modalités de sanction des acquis extrascolaires et expérientiels sont identiques à celles des acquis scolaires.

Le portfolio est généralement le moyen utilisé pour faire reconnaître ses acquis. Il implique que l'adulte :

- précise ses objectifs de formation ;
- répertorie ses apprentissages (scolarité et expériences de vie et de travail) ;
- analyse et synthétise ces apprentissages ;
- relie ces apprentissages au contenu d'un programme d'études de manière à déterminer les compétences ou parties de compétence qu'il juge maîtrisées ;
- réunisse les pièces justificatives des acquis déclarés.

Le portfolio ainsi conçu est analysé par une équipe de spécialistes de l'enseignement du domaine de formation en cause. À la suite de cette analyse, l'adulte est convoqué à une entrevue afin de déterminer les apprentissages susceptibles d'être reconnus.

L'analyse du portfolio et l'entrevue permettent ainsi de dresser la liste des compétences et parties de compétences susceptibles d'être reconnues. La personne est ensuite invitée, s'il y a lieu, à faire la démonstration de sa compétence lors d'épreuves particulières à l'évaluation des acquis. Cette étape est suivie d'une sanction reconnaissant ou non la compétence visée.

Au terme de la démarche de reconnaissance des acquis extrascolaires et expérientiels, un profil de formation est établi pour couvrir la partie manquante du programme d'études. On y trouve toutes les compétences non maîtrisées. Il ne reste plus alors à l'adulte qu'à suivre un processus d'apprentissage destiné à lui assurer la formation qu'il n'a pas pour obtenir le diplôme souhaité¹². »

Les principes ainsi que les principales démarches associés à la validation des acquis de l'expérience ne sont pas traités directement dans ce guide

méthodologique. On peut cependant noter que la VAE a fait, en France, l'objet d'importants travaux par divers organismes et de nombreux spécialistes. Les principaux sites Internet français qui présentent ces développements figurent dans les références à la fin du présent document.

Par ailleurs, l'utilisation du portfolio en matière de VAE est largement répandue. Un chercheur québécois, M. Robert Bibeau, a relevé les principaux sites francophones qui présentent leurs travaux en cette matière¹³.

¹² Québec, ministère de l'Éducation, *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique, Cahier 3, Orientations, politiques et structures gouvernementales*, 2002, p. 34, référence bibliographique n° 4.

¹³ Se référer à la présentation de M. Bibeau sur les diverses approches francophones qui incluent le portfolio. Voir à la fin du document les références Internet concernant la VAE, le portfolio et le portfolio numérique.

ENCADRÉ N° 2

COMPOSANTES OBLIGATOIRES OU SUGGÉRÉES POUR L'ENSEIGNEMENT ET L'ÉVALUATION

Comme mentionné dans l'encadré n° 6 du guide méthodologique 3, *Conception et de réalisation d'un référentiel de formation*, les guides méthodologiques de l'OIF introduisent une nette distinction entre les différents documents de l'ingénierie pédagogique, soit les guides et les référentiels de métier-compétences, de formation et d'évaluation. Le point commun de ces travaux est de présenter les bases sur lesquelles se fonde l'ensemble de la démarche d'apprentissage et de formation. Essentiellement, ce qui distingue les référentiels des autres documents est le fait qu'ils devraient comporter des éléments prescriptifs ou d'application obligatoire pour l'ensemble des établissements de formation. Les guides et autres documents présentent des informations facultatives, élaborées et divulguées pour faciliter la prestation de la formation.

Les compétences issues du référentiel de métier-compétences et celles propres au projet de formation constituent l'essence même de cette formation. Leur enseignement n'est pas facultatif ou optionnel. Il revient à chaque pays de statuer, dans sa réglementation, sur les modalités de mise en œuvre de la formation et, conséquemment, sur le partage des éléments obligatoires et facultatifs d'un référentiel.

Voici, à titre de suggestion, une répartition des principaux éléments qui pourraient être considérés comme obligatoires ou complémentaires.

Documents	Composantes obligatoires et prescriptives	Composantes complémentaires et non prescriptives
<i>Référentiel de métier-compétences</i>	La liste des compétences constitue l'élément de base représentatif du métier. Certaines pourraient ne pas être retenues dans le référentiel de formation en raison des difficultés liées au contexte ou aux moyens disponibles. (Voir à ce sujet les encadrés n°s 3 et 4 du guide méthodologique 3, <i>Conception et de réalisation d'un référentiel de formation</i> .)	Les indications sur la compétence présentées dans la table de correspondance constituent des informations clés qui seront mises à contribution pour la conception des référentiels de formation et d'évaluation et pour le guide pédagogique.

Documents	Composantes obligatoires et prescriptives	Composantes complémentaires et non prescriptives
<i>Référentiel de formation</i>	<p>Les compétences du référentiel incluent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour les compétences traduites en comportement : <ul style="list-style-type: none"> • l'énoncé de la compétence ; • les éléments de la compétence ; • le contexte de réalisation ; • les critères de performance ; - pour les compétences traduites en situation : <ul style="list-style-type: none"> • l'énoncé de la compétence ; • les éléments de la compétence ; • le contexte de réalisation ; • la situation de mise en œuvre de la compétence ; • les critères d'engagement dans la démarche. 	<p>Buts de la formation professionnelle.</p> <p>Intentions éducatives.</p> <p>Buts du référentiel.</p> <p>Pour la compétence :</p> <ul style="list-style-type: none"> • savoirs liés à la compétence ; • balises liées aux savoirs (voir le guide méthodologique 4, <i>Conception et réalisation d'un guide pédagogique</i>). <p>Matrice des objets de formation.</p> <p>Définitions et autres éléments généraux dont la durée et la séquence logique des compétences (logigramme).</p>
<i>Référentiel d'évaluation</i>	<p>Tableaux de spécifications et leurs différentes composantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • éléments de la compétence et situations de mise en œuvre de la compétence ; • stratégies retenues ; • indicateurs et critères d'évaluation ; • points attribués aux critères d'évaluation ou critères cochés en relation avec le seuil de réussite ; • seuil de réussite ; • règle de verdict, le cas échéant. 	<p>Description de l'épreuve ou de la participation et des différentes composantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - fiche d'évaluation : <ul style="list-style-type: none"> • éléments d'observation ; • tolérances ou exigences (en plus des indicateurs et des critères d'évaluation obligatoires).

La durée totale d'un référentiel de formation, incluant le temps consacré à l'évaluation, devrait être également prescrite. La durée de la formation liée à chaque compétence pourrait cependant demeurer facultative afin d'accorder une certaine souplesse aux établissements de formation et aux équipes de formateurs pour prendre en considération le contexte, le rythme d'apprentissage et les besoins des apprenants.

Dans certains pays, les savoirs ou les savoirs liés à chaque compétence sont fournis dans le référentiel de formation et ont un caractère prescriptif. Ailleurs, ils sont considérés comme des informations complémentaires. Les guides de l'OIF présentent les savoirs liés dans le guide pédagogique en laissant une certaine latitude aux établissements de formation pour prendre en considération le profil de chaque cohorte et le contexte de formation qui prévaut dans chaque milieu.

La description des épreuves est de nature complémentaire du fait que le guide propose que la responsabilité de la production des épreuves relève des établissements de formation, dans le respect des spécifications prescrites. La conception de certaines épreuves pourrait cependant être centralisée. Elles seraient alors considérées comme prescrites et d'application obligatoire.

4 Concepts, valeurs, orientations et caractéristiques de l'évaluation

4.1 CONCEPTS DE BASE

Les deux principaux concepts utilisés en évaluation des apprentissages dans l'approche par compétences (APC) sont l'évaluation formative et l'évaluation de sanction (antérieurement appelée évaluation sommative). Ces deux concepts sont présentés dans le document sur l'ingénierie.

«L'approche par compétences place la personne au centre de la démarche de formation, tout en la responsabilisant au regard de ses apprentissages, ce qui se trouve à modifier la conception même de l'évaluation. Celle-ci comporte deux fonctions complémentaires, mais bien distinctes : le soutien à l'apprentissage par la mesure et l'évaluation de sa progression, il s'agit de l'évaluation formative, et la sanction des apprentissages par la mesure du degré d'acquisition de la compétence au terme de la formation, on parle ici d'évaluation sommative.

L'évaluation formative est désormais intégrée au processus d'apprentissage et elle s'exerce au quotidien. Elle consiste à recueillir des données afin de repérer les forces et les faiblesses des personnes en formation de façon à revoir et à adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression dans les apprentissages. Elle permet donc au formateur de fournir la rétroaction nécessaire à l'élève afin qu'elle ou il poursuive son cheminement vers l'acquisition de la compétence.

L'évaluation formative est un outil de renforcement et de consolidation exceptionnel. Toutefois, les résultats de l'évaluation formative ne peuvent en aucun cas servir à sanctionner les apprentissages, puisqu'ils ne permettent pas d'observer la réalisation d'une tâche complète faisant appel à un ensemble intégré de

savoirs (savoirs, savoir-faire et savoir-être) correspondant à la compétence visée, mais plutôt à un ou à quelques aspects de la compétence. L'évaluation formative ne sert pas à mesurer la performance, mais à observer la démarche d'apprentissage et à corriger les erreurs.

L'évaluation de sanction sert à statuer sur l'acquisition ou non de la compétence au terme de l'ensemble des apprentissages et donc à déterminer la sanction appropriée. En général, cette sanction est de type dichotomique : succès ou échec maîtrise ou non de la compétence par l'élève. L'approche par compétences souscrit à la pédagogie de la réussite, d'où l'importance de l'évaluation formative qui renseigne au jour le jour, autant le formateur que l'élève, sur le degré de maîtrise des différents éléments d'apprentissage. L'évaluation formative permet d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression dans les apprentissages et de reprendre ou d'approfondir des apprentissages non consolidés, essentiels pour la suite de la démarche. Dans ce contexte, l'évaluation sommative, qui consiste en une épreuve permettant à l'élève de démontrer l'acquisition de la compétence, ne devrait servir qu'à confirmer la réussite de la formation. En cas d'échec, il est possible de prévoir une procédure d'enseignement correctif et de reprise d'épreuve. (...)

L'analyse des données pertinentes prévues dans le programme d'études permettra de définir les objets d'évaluation possibles pour n'en retenir que les plus significatifs, puisqu'il est impossible de tout évaluer. Les objets d'évaluation retenus seront repris dans des scénarios d'épreuves pour lesquelles il est aussi possible de proposer des fiches d'évaluation¹⁴.»

¹⁴ Québec, ministère de l'Éducation, *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique, Cahier 3, Orientations, politiques et structures gouvernementales*, 2002, p. 32, référence bibliographique n° 4.

4.2 VALEURS ET ÉVALUATION¹⁵

Pour bien asseoir sa crédibilité, la conception d'un système d'évaluation prend appui sur un ensemble de valeurs, connues et partagées. Chaque étape de la conception et de la réalisation d'un système d'évaluation doit refléter la mise en application de ces valeurs.

On reconnaît généralement deux grandes catégories de valeurs, celles dites « fondamentales », soit la **justice**, l'**égalité** et l'**équité**, et celles dites « instrumentales » que sont la **cohérence**, la **rigueur** et la **transparence**. De plus, une démarche d'évaluation doit être réaliste et applicable. On peut donc considérer la **faisabilité** comme une qualité qui devrait imprégner l'ensemble du processus.

La **justice** implique, en premier lieu, la détermination et le respect des droits individuels. Il importe de bien préciser les droits des apprenants dans le cadre légal ou réglementaire (par exemple, le droit à l'évaluation, le droit de reprise, le droit d'appel, le droit à l'obtention du diplôme, etc.) ainsi que leurs modalités d'application en prenant en considération les diverses contraintes organisationnelles. La mise en place d'un système d'évaluation juste fait appel aux valeurs que sont l'égalité et l'équité.

La possibilité pour chaque apprenant de bénéficier de conditions et d'exigences uniformes d'évaluation ainsi que de moyens identiques ou équivalents caractérisent l'**égalité**.

L'**équité** peut cependant justifier une approche différente ou différenciée d'évaluation pour prendre en considération des caractéristiques individuelles ou communes à certains groupes. Être équitable, c'est donner à chacun les meilleures occasions de réussite. Par exemple, une personne handicapée ou un groupe ayant des difficultés linguistiques pourraient avoir accès à des conditions ou à des approches d'évaluation différentes, mais équivalentes.

En matière d'instrumentation, la **cohérence** suppose que l'évaluation est en relation directe avec l'apprentissage et avec le référentiel de formation qui l'encadre. Il est essentiel de se centrer sur les compétences et sur leur contexte de réalisation, plus particulièrement sur les résultats attendus et sur les critères généraux et particuliers de performance contenus dans le référentiel de formation. La cohérence suppose aussi un rapport étroit entre ce qui est évalué et ce qui a fait l'objet d'apprentissage. La cohérence permet d'assurer la validité de la mesure.

La **rigueur** se traduit par une évaluation soucieuse d'exactitude et de précision. Elle est soutenue par une démarche méthodique et méticuleuse. La pertinence et le nombre suffisant d'informations sont essentiels pour se prononcer sur les apprentissages des apprenants. Une évaluation rigoureuse doit conduire à rendre les jugements le plus justes possibles afin de prendre des décisions éclairées.

La **transparence** suppose que les normes et les modalités d'évaluation sont connues et comprises de tous. Il est essentiel que le stagiaire sache sur quoi il sera évalué et ce qu'on attend de lui, et qu'il reçoive les justifications liées aux jugements et aux décisions qui concernent ses apprentissages.

En ce qui a trait à la **faisabilité**, on doit s'assurer que l'évaluation respecte le contexte de réalisation de la compétence tout en prenant en considération les ressources réellement disponibles dans chaque établissement. On se gardera de suggérer des scénarios d'évaluation dont la durée est excessive.

4.3 ORIENTATIONS, PRINCIPES ET LIGNES DIRECTRICES EN MATIÈRE D'ÉVALUATION

Un certain nombre d'orientations ou de principes peuvent être mis en avant pour compléter le cadre de référence à partir duquel le système d'évaluation sera mis en place. Ces orientations sont

¹⁵ Le texte des sections 4.2 et 4.3 est une adaptation des chapitres 2 et 3 du document intitulé *Politique d'évaluation des apprentissages*, Québec, ministère de l'Éducation, 2003, référence bibliographique n° 10.

souvent reprises et présentées dans un document de politique qui expose la vision gouvernementale de l'évaluation des apprentissages, les valeurs sur lesquelles elle repose ainsi que le cadre général qui régit sa mise en place et son application. (Voir à ce sujet l'encadré numéro 2 à la fin de cette section.)

À titre d'exemple, voici quelques orientations qui pourraient être introduites dans une politique d'évaluation des apprentissages en formation professionnelle.

► **L'évaluation en cours de formation doit être intégrée à la dynamique des apprentissages de l'apprenant.**

Selon cette orientation, l'évaluation ne constitue pas une fin en soi. La personne n'apprend pas pour être évaluée : elle est évaluée pour mieux apprendre. L'évaluation permet de mieux asseoir les décisions et les actions qui régulent les apprentissages de l'apprenant, dans le quotidien comme à des moments plus stratégiques.

Ainsi, l'évaluation des apprentissages remplit une fonction pédagogique capitale et elle doit s'inscrire dans une logique de complémentarité ; elle s'ajoute à l'ensemble des moyens utilisés pour soutenir les apprentissages. Cette conception de l'évaluation invite à la considérer comme une composante de l'apprentissage plutôt que comme une entité distincte.

► **L'évaluation des apprentissages doit reposer sur le jugement professionnel du formateur.**

Inscrire le jugement professionnel du formateur comme pierre angulaire de l'évaluation des apprentissages confirme le fait qu'évaluer est un acte professionnel de première importance, et ce, à cause des décisions qui en découlent. L'acte d'évaluer ne peut se réduire à l'application d'un ensemble de règles ou de modalités, bien que celles-ci soient indispensables ; il doit reposer sur le jugement du formateur. En ce sens, il ne peut être exercé que par une personne qui en a la responsabilité et qui possède les compétences pour ce faire.

► **L'évaluation des apprentissages doit être en conformité avec les référentiels de formation.**

Que ce soit dans un contexte d'évaluation pour soutenir l'apprentissage ou pour reconnaître des compétences, le respect de l'obligation de se conformer aux éléments prescrits des divers référentiels est essentiel pour assurer la cohérence et pour préserver, de ce fait, les valeurs que sont la justice, l'égalité et l'équité sur lesquelles toute action d'évaluation doit reposer.

► **L'évaluation en cours d'apprentissage doit favoriser le rôle actif de l'apprenant dans les activités de ce type, augmentant ainsi sa responsabilisation.**

Le passage à une logique de formation davantage axée sur l'apprentissage amène à revoir non seulement les rôles des personnes qui interviennent en évaluation auprès de l'apprenant, mais aussi la place à donner à ce dernier. De plus, dans une perspective d'apprentissage qui se poursuit toute la vie, rendre l'apprenant progressivement autonome et le responsabiliser constituent des conditions favorables à un apprentissage réussi. Il est donc nécessaire de l'inciter à prendre conscience de ses façons d'apprendre et à exercer de plus en plus son esprit critique. Pour lui permettre une participation significative dans le suivi du développement de ses compétences, l'apprenant peut être amené à s'évaluer lui-même et à participer à l'évaluation avec un formateur ou avec ses pairs.

► **L'évaluation des apprentissages doit refléter un agir éthique partagé par les différents intervenants.**

L'évaluation des apprentissages conduit à prendre des décisions qui peuvent être lourdes de conséquences pour l'apprenant. Elles peuvent influencer sur sa motivation, sur la reconnaissance de sa réussite et sur son orientation. C'est pourquoi il est nécessaire de fixer des balises afin que les principaux intervenants en ce domaine adoptent des comportements conformes à l'éthique. Ces balises, ajoutées à l'ensemble des valeurs et orientations retenues, au cadre légal et réglementaire ainsi qu'aux normes et modalités d'application adoptées, permettront d'assurer la qualité de l'évaluation.

Le respect de l'éthique implique une attention appropriée accordée aux apprenants, un suivi de la progression de leurs apprentissages, l'absence de toute forme de discrimination dans les interventions en évaluation, le respect de la confidentialité de l'évaluation et la justification des décisions prises.

- **L'évaluation en vue de la sanction des études doit rendre compte de l'acquisition des compétences et ainsi garantir la valeur sociale des titres officiels.**

On définit la sanction des apprentissages comme **un mécanisme qui permet à un État de reconnaître la formation réussie, par la délivrance d'un titre officiel (attestation, certificat ou diplôme) à la personne qui satisfait aux exigences fixées; une reconnaissance sociale et variable est attachée à chacun des titres.** L'importance des décisions prises dans un contexte de sanction des apprentissages et les conséquences qu'elles peuvent avoir sur les personnes et sur la société en général justifient l'imposition de balises pour ce type de sanction.

Sur le plan juridique, plusieurs moyens peuvent être employés pour garantir la qualité des titres officiels tels que les diplômes, les attestations et les certificats décernés. La loi définit les pouvoirs et les responsabilités en matière de sanction, alors que la réglementation précise les règles d'obtention des titres officiels. Les différents référentiels d'évaluation peuvent déterminer les modalités d'application de la sanction des études.

Cependant, la reconnaissance des titres officiels au sein de la société ne repose pas uniquement sur ces règles : elle dépend aussi de la qualité de l'évaluation des apprentissages qui conduit à leur délivrance.

- **La reconnaissance des acquis doit permettre de convenir des compétences d'une personne, indépendamment des conditions de leur acquisition.**

Il est reconnu que l'apprentissage peut se faire dans des lieux diversifiés, à des moments variés et selon des modes d'acquisition différents. Il n'est plus l'apanage de l'établissement de formation.

Il est aussi établi qu'il existe de nombreux motifs qui amènent une personne à vouloir faire reconnaître ses apprentissages de façon officielle. Ces motifs peuvent varier selon qu'il s'agit de jeunes ou d'adultes. L'importance de la validation des acquis de l'expérience (VAE) n'est donc plus à démontrer.

4.4 LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉVALUATION

L'évaluation selon l'approche par compétences se distingue par quatre grandes caractéristiques : elle est multidimensionnelle ; elle est assortie d'une interprétation critériée ; sa notation est de type dichotomique ; elle comporte des seuils de réussite variables et déterminés pour chacune des compétences.

Une évaluation multidimensionnelle

La compétence étant multidimensionnelle, l'évaluation de son acquisition se doit de l'être également. Ainsi, les situations proposées doivent amener l'apprenant à faire appel aux différentes dimensions de la compétence, c'est-à-dire les connaissances, les habiletés et les attitudes.

Cependant, bien que l'évaluation doive tenir compte des trois dimensions d'une compétence à des degrés divers, elle ne doit pas porter directement sur elles, mais plutôt nécessiter leur mobilisation. Il est nécessaire de tenir compte de toutes les dimensions importantes d'une compétence au moment de l'évaluer.

Par exemple, en Briquetage-maçonnerie, la compétence « Construire et réparer des ouvrages en éléments préfabriqués » fait appel à des savoirs pour distinguer les accessoires de maçonnerie, à des savoir-faire pour manipuler des matériaux, et finalement à des savoir-être pour se soucier de l'ordre et de la propreté.

Une interprétation critériée

L'interprétation des résultats de l'évaluation des compétences en formation professionnelle est de nature critériée : elle s'appuie sur des aspects observables et des critères d'évaluation.

L'interprétation critériée permet d'établir, à l'aide d'indicateurs et de critères, si une personne a atteint le niveau d'apprentissage requis, pour ce qui est de la performance au regard d'une tâche, d'une activité ou d'un ensemble défini de tâches et d'activités. Elle met l'accent sur les accomplissements plutôt que sur le rang des apprenants et les comparaisons qui pourraient être effectuées.

Les différents critères sur lesquels l'apprenant est évalué découlent directement des éléments et critères de performance des référentiels de formation. Le seuil de réussite doit donc être déterminé pour chaque compétence du référentiel. Ce seuil constitue le niveau à partir duquel on peut considérer que la compétence est atteinte.

Une notation dichotomique

L'APC amène une échelle d'évaluation dichotomique. L'apprenant ne peut obtenir qu'un seul des deux résultats possibles, soit la totalité ou aucun des points alloués par rapport à un critère. L'atteinte partielle ou graduée d'un critère d'évaluation est une information importante en évaluation formative, mais elle ne peut être utilisée quand il est question de sanction : on constate le succès ou l'échec. Un critère ne peut être réussi partiellement puisqu'il a été jugé comme essentiel à la démonstration de la compétence. (Voir la section 7 à ce sujet.)

Des seuils de réussite variables et déterminés

Chaque compétence du référentiel fait l'objet d'une évaluation aux fins de la sanction. L'apprenant reçoit un verdict, succès ou échec, selon qu'il a atteint ou non le seuil de réussite. Les référentiels sont conçus de façon telle que, pour obtenir un diplôme, l'apprenant doit réussir toutes les compétences du référentiel de formation selon la performance attendue au seuil du marché du travail.

Dans les spécifications et les fiches d'évaluation de l'apprenant (voir la section 7), le seuil de réussite est traduit en points. Ce seuil, fixé distinctement pour chacune des compétences, est déterminé après analyse des pondérations attribuées à chacun des critères d'évaluation. Il doit être suffisamment discriminant pour permettre de baliser la réussite et de trancher quant au succès ou à l'échec et, si nécessaire, d'inscrire en échec l'apprenant qui ne satisfait pas à ces critères essentiels.

ENCADRÉ N° 3

VERS UNE POLITIQUE D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

En formation professionnelle, l'évaluation des apprentissages occupe une place importante, sinon centrale. Que ce soit en raison de sa fonction d'aide à l'apprentissage, de sanction des études ou de reconnaissance sociale, elle est l'objet d'une attention particulière de la part de l'administration centrale. Cette dernière se doit de préciser le cadre légal et administratif qui régit son développement et sa mise en œuvre ; de développer et de rendre disponible l'instrumentation de base qui sera utilisée (référentiels, guides et matériel d'évaluation) et d'appuyer le personnel des établissements de formation dans sa mise en œuvre. Compte tenu de l'importante valeur du diplôme, aussi bien pour l'apprenant que pour la société, l'administration centrale se doit de bien baliser le parcours à emprunter pour l'évaluation et la sanction qui conduit à la certification.

Il importe que la fonction évaluation soit exercée de la façon qui soit la plus transparente possible. Pour ce faire, l'administration doit préciser ses valeurs en la matière et rendre public un cadre général d'application qui présente au moins les droits et les devoirs des parties en présence ainsi que la démarche générale d'évaluation suivie des conditions de réalisation applicables. Le personnel appelé à procéder à l'évaluation doit bien comprendre le cadre de référence pertinent, les obligations qu'il sous-tend et les responsabilités qui s'y rattachent, de façon à appliquer d'une manière juste, équitable, transparente et rigoureuse l'ensemble du processus qui conduit à sa réalisation.

Afin de s'assurer de tenir compte de ces préoccupations, de nombreux États ont défini une politique générale en matière d'évaluation des apprentissages. La portée et le contenu de ces politiques diffèrent, certains États couvrant l'ensemble du champ de l'éducation et de la formation, incluant la formation générale des jeunes, la formation générale des adultes et la formation professionnelle. D'autres ont préféré rendre publique une politique applicable à chaque secteur d'activité.

Une politique d'évaluation des apprentissages vise, en premier lieu, à présenter dans un seul document le cadre de référence retenu. Cette politique pourrait être articulée autour des éléments suivants :

- la vision globale de la fonction d'évaluation des apprentissages ;
- les principales valeurs qui la caractérisent ;
- les orientations et les principes qui gouvernent son développement et son application (les orientations doivent permettre de préciser le contexte de réalisation, guider les pratiques évaluatives et fournir des repères qui assisteront les intervenants dans l'exercice de leurs responsabilités) ;
- les fonctions principales : l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences ;
- l'instrumentation mise au point et diffusée ;
- le processus et les principaux éléments d'évaluation ;

- les critères et les seuils de réussite ;
- les règles de sanction et de certification ;
- le partage des responsabilités entre l'entité centrale, l'établissement, le formateur et l'apprenant ;
- la gestion des résultats, les documents officiels de certification (diplômes, certificats, relevés de compétences, etc.) et les modalités de communication ;
- la validation des acquis de l'expérience (VAE). (Ce dernier point devrait reprendre une partie des contenus de la politique en précisant les droits, les bases, l'instrumentation et les processus ou modalités de réalisation retenus.)

5 | Le processus d'évaluation des apprentissages¹⁶

Le processus d'évaluation des apprentissages comprend différentes phases : **la planification, la collecte d'information et son interprétation, le jugement et la décision**. Ce processus demeure le même, qu'il s'agisse d'une activité d'évaluation en aide à l'apprentissage ou aux fins de la sanction de la compétence. Respecter un processus implique qu'on y accorde la rigueur nécessaire, tout en bénéficiant d'une marge de manœuvre quant à son application. Les différentes étapes présentées ci-dessous se caractérisent par leur souplesse et leur dynamisme¹⁷.



5.1 LA PHASE DE LA PLANIFICATION

La planification de l'évaluation repose sur l'ensemble de la démarche de formation. Elle suppose que l'on revoie le cadre général et les balises retenus pour la formation et l'acquisition de chaque compétence par les apprenants. Ce cadre général est le même pour l'évaluation formative et l'évaluation de sanction. La première doit cependant être souple et adaptée à la progression de chaque apprenant.

La planification de l'évaluation exige un retour sur l'ensemble des compétences en prenant en compte le logigramme et le chronogramme qui présentent la séquence d'apprentissage et la répartition

de la formation dans le temps. Elle doit prendre en considération les interrelations entre les compétences en s'appuyant sur les critères de performance et les stratégies ou approches de formation adoptées. La démarche d'évaluation doit être transparente. Tous les critères qui s'y rapportent doivent être connus et communiqués aux apprenants.

Planifier l'évaluation des apprentissages permet d'établir **l'intention, le moment de l'évaluation** ainsi que **les moyens à privilégier**.

L'évaluation, formelle ou informelle, s'organise et se réalise plus aisément si l'intention est bien claire. Une intention nettement exprimée soutient la préoccupation relative au besoin d'évaluer et permet d'éviter de manquer d'information au moment de porter un jugement. Il faut être à l'aise avec l'évaluation et, dès le départ, la rendre significative. L'un des éléments majeurs pour se situer au regard des apprentissages à évaluer, élément qui fait la différence et intervient dans le processus de planification, est le but associé à l'évaluation, la cible bien circonscrite qui doit être prise en considération.

Le formateur détermine le moment, le déroulement et la durée des évaluations qui se tiendront pendant la formation. Le but est de favoriser le développement de la compétence en fonction de ses composantes obligatoires. L'alternance entre les activités d'apprentissage et d'évaluation doit être soumise à des conditions cohérentes. L'évaluation peut cibler un aspect précis de la compétence, au début ou en cours de formation. Selon les besoins, une évaluation diagnostique peut être effectuée puis reprise à d'autres moments, ce qui donne un portrait différent et une possibilité de comparaison des résultats obtenus.

¹⁶ Le texte des sections 5 et 6 est une adaptation du *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation*, formation professionnelle, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005, référence bibliographique n° 19.

¹⁷ Illustration extraite du *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation*, formation professionnelle, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005, p. 51, référence bibliographique n° 19.

La planification d'activités d'évaluation permet de sélectionner une instrumentation en fonction du jugement à porter et d'appuyer ce même jugement sur les résultats obtenus. Pour bien cibler la performance attendue, le formateur 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 référentiel de formation.

Il veille par ailleurs à ce que l'environnement de l'évaluation soit semblable à celui de l'apprentissage et qu'il soit choisi en fonction de la compétence à acquérir.

5.2 LA PHASE DE LA COLLECTE DE L'INFORMATION ET DE SON INTERPRÉTATION

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

La collecte de l'information peut se faire de façon informelle ou à l'aide d'instruments. Même sans instrument, le formateur est en mesure d'observer et de questionner l'apprenant pour obtenir et interpréter l'information. Il peut ainsi ajuster ses actions pédagogiques dans une perspective de régulation des apprentissages. Pour affiner l'observation, une évaluation instrumentée est fort utile et, rappelons-le, elle sert bien l'autoévaluation.

La collecte d'information en évaluation de sanction s'effectue au moment de la passation des épreuves. Selon le nombre d'apprenants à évaluer, les modalités d'organisation de l'évaluation de sanction sont appelées à varier. Les épreuves peuvent être organisées à partir d'un calendrier déterminé ou selon le rythme des apprenants. L'évaluation de sanction devrait, pour les compétences traduites en comportements, survenir lorsque l'apprenant a maîtrisé l'ensemble des savoirs requis pour réussir l'épreuve aux fins de la sanction.

5.3 LA PHASE DU JUGEMENT

Le jugement demeure la toile de fond de l'ensemble du processus d'évaluation dont le formateur est le premier responsable. Cette action est menée dans le respect de l'apprenant et aucune forme de discrimination ne doit la ternir. Le formateur doit prendre toutes les mesures nécessaires pour réduire la subjectivité au minimum. Une planification rigoureuse, qui s'appuie sur des critères définis, une intention bien formulée et une collecte d'information appropriée aux compétences visées sont autant de moyens qui contribuent à porter un jugement qui soit le plus objectif possible.

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

Lors de l'évaluation aux fins de sanction, le jugement porte sur l'acquisition de la compétence par rapport à la performance attendue au seuil du marché du travail. Il s'agit alors d'une évaluation formelle qui conduit à une sanction officielle des études ou à un échec.

5.4 LA PHASE DE DÉCISION

On distingue deux types de décisions selon que l'on se trouve en évaluation formative ou en évaluation de sanction.

En évaluation formative, le jugement porté sur la maîtrise de la compétence ou de certaines de ses composantes peut permettre de repérer des améliorations souhaitées ou des difficultés de l'apprenant. Il conduit alors à revoir certaines notions de base, à proposer de nouvelles activités d'apprentissage et à ajuster la démarche de formation. Il importe de noter que, à cette étape, il n'est pas question de succès ou d'échec : les actions de renforcement font partie du cheminement régulier d'apprentissage de l'apprenant et visent à mieux le préparer à l'évaluation de sanction.

Le jugement en évaluation formative est également un moyen de constater que l'apprenant maîtrise l'ensemble de la compétence, qu'il est capable de transférer les apprentissages dans différentes situations professionnelles et qu'il est donc prêt à passer à l'évaluation de sanction. Le succès alors constaté s'accompagne automatiquement d'une reconnaissance formelle de la compétence.

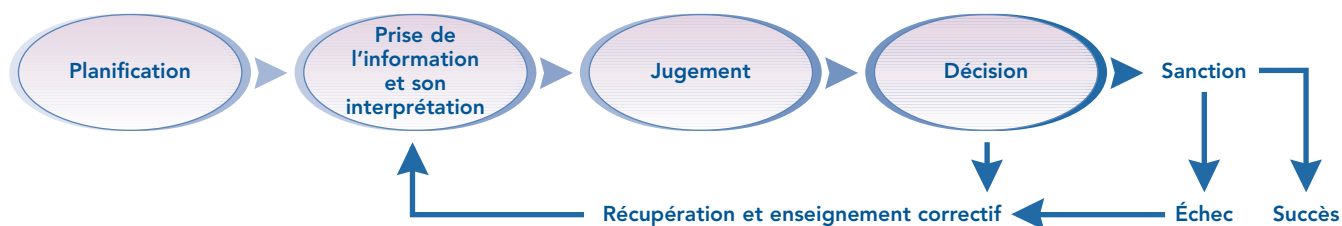
Un constat d'échec peut être suivi d'une démarche de récupération où l'apprenant bénéficie d'une seconde chance grâce à un enseignement correctif. Cette démarche se distingue cependant des ajustements visant à corriger certaines faiblesses relevées en évaluation formative. **L'obtention du diplôme est conditionnelle à l'acquisition de toutes les compétences.** Un accompagnement spécifique des apprenants en difficulté d'appren-

tissage doit donc être offert et une attention particulière sera portée aux raisons qui expliquent les échecs.

L'enseignement correctif offert aux apprenants en situation d'échec vise essentiellement à renforcer leurs capacités et à s'assurer qu'ils ont bien récupéré et qu'ils sont prêts à réussir la reprise de l'évaluation de sanction.

En raison de la souplesse que requiert un traitement centré sur les besoins de l'apprenant, le temps habituellement dévolu à ceux qui connaissent des difficultés d'apprentissage pour maîtriser la compétence pourrait augmenter. On doit en effet tenir compte à la fois des contraintes liées à l'organisation et des différences dans la performance des apprenants. Voici un schéma résumant l'ensemble du processus d'évaluation des apprentissages.

De l'apprentissage à l'acquisition de la compétence¹⁸



¹⁸ Illustration extraite du *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation, formation professionnelle*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005, p. 55, référence bibliographique n° 19.

Repères¹⁹ relatifs au processus d'évaluation

La planification	La collecte de l'information et son interprétation	Le jugement	La décision
<ul style="list-style-type: none"> • Moments choisis pour évaluer. • Choix des modes d'évaluation à utiliser. • Détermination de tâches mesurables et observables. • Élaboration d'outils d'évaluation en fonction des critères de performance retenus. • Repérage des critères d'évaluation obligatoires aux fins de la sanction. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prise en considération de l'ensemble des critères de performance, pour l'évaluation formative. • Utilisation de critères d'évaluation précis. • Choix d'instrumentation appropriée de collecte de données. • Évaluation non instrumentée ou instrumentée en aide à l'apprentissage. • Évaluation formelle, instrumentée aux fins de la sanction. 	<p><i>En évaluation formative</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observation de données concrètes et mesurables. • Constatation de la progression dans l'acquisition de la compétence. • Type de soutien à apporter à l'apprenant. <p><i>En évaluation de sanction</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance de l'acquisition de la compétence. 	<p><i>En évaluation formative</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Adaptation de la démarche pédagogique. • Soutien à l'apprentissage pour les apprenants à risque d'échec. <p><i>En évaluation de sanction</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • En situation de succès; sanction de la compétence. • Communication des résultats. • En situation d'échec; mise en place d'activités de récupération.

¹⁹ Tout au long du processus d'évaluation, le formateur fournit de l'information à l'apprenant sur ses intentions d'évaluer, sur les indices qu'il recueille et sur ses attentes relativement aux ajustements ou à la récupération, le cas échéant.

6 | L'évaluation formative

Si la finalité première de la production d'un référentiel d'évaluation est de présenter la démarche ainsi que la conception des outils d'évaluation de sanction, on constate par ailleurs qu'évaluation formative et évaluation de sanction vont de pair. En effet, les indicateurs et les critères d'évaluation tirés de l'analyse d'un référentiel de formation (voir la section 7.2) constituent les balises et les cibles destinées aussi bien à soutenir et à encadrer la formation qu'à mettre au point les divers instruments et outils nécessaires. Il est donc primordial de diffuser auprès des apprenants les indicateurs et les critères qui serviront à sanctionner l'acquisition d'une compétence et de les utiliser systématiquement pour leur permettre d'affiner leur jugement et de mieux se préparer à réussir les diverses épreuves de sanction.

L'évaluation se poursuit donc durant tout l'apprentissage, du début à la fin de la formation. Elle sert à réguler l'enseignement grâce à l'information recueillie et permet à l'apprenant d'ajuster ses efforts en fonction des renseignements reçus et de son autoévaluation.

6.1 L'ÉVALUATION COMME AIDE À L'APPRENTISSAGE

L'évaluation formative ou d'aide à l'apprentissage donne l'occasion de prendre le pouls du développement de la compétence afin de repérer les forces et les difficultés de l'apprenant. Le rôle essentiel du formateur est donc de recueillir de l'information, de l'interpréter et de vérifier à quel point ses interventions permettent à l'apprenant d'apprendre. Il peut ainsi réguler son enseignement au jour le jour, en fonction des besoins qu'il repère. Le formateur exprime des attentes à l'apprenant au regard des points à améliorer pour obtenir de meilleurs résultats ou pour poursuivre sa progression vers les cibles du référentiel de formation. Avant de passer à l'épreuve de sanction, le formateur doit inférer que l'apprenant a atteint la compétence visée.

L'évaluation d'aide à l'apprentissage permet d'informer l'apprenant des résultats de ses actions et de ses travaux. Il peut ainsi 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 s'améliorer et poursuivre ses apprentissages sous un éclairage nouveau. L'apprenant qui a la confirmation qu'il évolue — 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 sont un moyen, pour l'apprenant, de jeter un regard attentif sur sa démarche d'apprentissage et qu'elles incitent le formateur à le faire progresser, elles représentent des occasions de soutien pour l'un et des occasions d'apprendre pour l'autre. Ainsi, le formateur et l'apprenant ajustent leurs actions et, dans plusieurs cas, la concertation et la connaissance de la situation donnent les meilleurs résultats.

L'apprenant est aidé dans son apprentissage. Le formateur peut, tout au long de la formation, guider ses actions vers les points à améliorer. Pour ce faire, il se donne des repères, recueille de l'information et évalue les besoins. Il peut ainsi inférer que l'apprenant se dirige vers un succès ou un échec à l'épreuve de sanction. Une décision doit être prise afin d'aider celui qui ne serait pas en mesure d'atteindre le seuil attendu au moment de la sanction.

La démarche de planification des apprentissages et d'évaluation doit tenir compte du référentiel dans son ensemble. Les liens déjà faits entre les apprentissages et ceux qui devront être faits sont souvent nécessaires pour donner plus de cohérence aux nouveaux apprentissages. Dans la formulation des compétences, les éléments respectent généralement l'ordre logique du déroulement d'une tâche ou d'une activité. Toutefois, l'ordre de présentation n'impose ni un ordre d'apprentissage ni un ordre d'enseignement.

Toutes les composantes d'une compétence doivent être prises en considération pour l'enseignement et l'évaluation d'aide à l'apprentissage. Le formateur doit bien saisir leurs caractéristiques et leur ampleur ainsi que leurs aspects potentiels et opérationnels. Il établit la portée de chacune des compétences dans la perspective de ce qui doit être acquis par l'apprenant.

Les critères de performance et d'engagement dans la démarche associés à la compétence balisent l'ampleur des apprentissages à faire et permettent de déterminer l'atteinte de la compétence selon le niveau fixé. Tous les critères du référentiel de formation doivent être évalués en considérant qu'ils aident à l'apprentissage. Les spécifications pour l'évaluation aux fins de la sanction en découlent (voir la section 7).

6.2 L'AUTOÉVALUATION

Durant l'apprentissage ou à l'occasion de la transmission de ses observations, le formateur incite l'apprenant 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 exprimées. L'apprenant s'engage dans une démarche de réflexion par rapport à ce qu'il apprend. L'autoévaluation est un moyen pour estimer le chemin parcouru et celui à parcourir pour acquérir la compétence et atteindre 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'apprenant à l'autoévaluation est de lui demander de juger de sa démarche ou des résultats de son travail à partir de certains critères. Ces derniers servent à apprécier l'apprentissage en tenant compte de l'objectif visé, avec plus de justesse, à partir d'arguments de fond, par exemple la qualité de l'exécution. Les résultats de l'évaluation

peuvent être comparés et ainsi favoriser le partage de points de vue. L'apprenant progresse dans sa compétence à s'autoévaluer; il peut réguler ses actions et s'améliorer en fonction des cibles du référentiel de formation. Son jugement s'affine par la comparaison d'autres points de vue et le partage des interprétations. Justifier son jugement à partir de données concrètes devient de plus en plus à la portée de l'apprenant pour développer sa compétence.

6.3 L'ÉVALUATION PAR LES PAIRS

Comme l'autoévaluation, la pratique de l'évaluation par les pairs peut être mise en place dans les activités prévues à toutes les phases d'acquisition de la compétence. Elle permet d'échanger à partir d'observations et de critères, d'apprécier les expériences partagées et de refléter des jugements sur d'autres bases expérientielles. L'apprenant 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 favorisent l'expression personnelle et la responsabilisation. L'évaluation entre pairs peut améliorer le sens de l'observation et les habiletés de communication.

6.4 INSTRUMENTS D'ÉVALUATION FORMATIVE

Des instruments tels que des échelles, des grilles, des listes et des recueils de type journal de bord peuvent servir d'aides à l'apprentissage pour formuler des constats, faire état de ce qui a du sens, de ce qui est acquis ou de ce qui doit être consolidé.

Voici, à titre d'exemple, une grille d'évaluation et une fiche d'autoévaluation pouvant être employées en évaluation formative afin de déterminer le degré d'avancement d'un apprenant en Briquetage-maçonnerie ou encore servir d'outil pour guider l'autoévaluation de l'apprenant durant un stage²⁰.

²⁰ Exemples extraits du *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation, formation professionnelle*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005, p. 88 et 99, référence bibliographique n° 19.

Grille d'évaluation avec échelle uniforme Briquetage-maçonnerie

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									
		Savoir-faire				Savoir-être					
Date	Compétence visée	Jaugeage correct	Aplomb correct	Nivelage correct	Équerrage adéquat	Propreté du travail	Travail assidu	Bonne initiative	Bonnes aptitudes	Attitudes positives	Qualité de « leader »

Commentaires et attentes exprimées:

Intégration au marché du travail	Code :
Autoévaluation à partir d'une collecte de données sur l'expérience et le cheminement	
Apprenant:	

Journal de bord
<p>Pour chacune des journées de stage en milieu de travail :</p> <p>Quelles sont les personnes avec qui je suis entré en contact?</p> <p>Quelles sont les tâches que j'ai effectuées aujourd'hui?</p> <p>Quels sont les succès que j'ai obtenus et les difficultés que j'ai rencontrées en effectuant ces tâches?</p> <p>Quelles sont les nouvelles notions que j'ai apprises aujourd'hui?</p> <p>Quelles sont mes forces et quelles améliorations ai-je apportées?</p> <p>Quels sont les moyens concrets qui me permettent de m'améliorer?</p> <p>Quels sont les commentaires que j'ai reçus à la suite de diverses tâches?</p>

Autoévaluation

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

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

En cours d'apprentissage	Bilan 1	Bilan 2	Bilan 3	Bilan 4	Fin du stage
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 de 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 personnels et professionnels pour le début de ma carrière?

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

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

Des repères pour assurer la progression de l'apprentissage

S'assurer, de façon régulière, que les apprenants maîtrisent les savoirs essentiels par une évaluation formelle ou informelle.	Favoriser chez les apprenants l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs à partir de critères bien énoncés et d'attentes clairement exprimées.	Prévoir d'autres activités de soutien ou de récupération, ou encore pour répondre à d'autres besoins des apprenants. Un enrichissement s'avère également pertinent.	Adapter les activités d'apprentissage en fonction des résultats et des besoins de l'apprenant. Exiger de celui-ci ce même type de régulation de ses apprentissages.
--	---	---	--

7 | L'évaluation de sanction

Si l'évaluation formative constitue un outil de renforcement et de consolidation exceptionnel, les résultats obtenus ne peuvent en aucun cas servir à sanctionner les apprentissages.

L'évaluation de sanction, par contre, permet d'observer une tâche complète faisant appel à un ensemble intégré de savoirs (savoirs, savoir-faire et savoir-être) correspondant à la compétence visée. Elle sert à statuer sur l'acquisition ou non de la compétence au terme de l'ensemble des apprentissages, et donc à déterminer la sanction appropriée. Son utilisation devrait se limiter à confirmer la réussite de la formation. En cas d'échec, il est possible de prévoir une procédure d'enseignement correctif et de reprise d'épreuve.

L'évaluation de sanction est présentée dans le référentiel d'évaluation qui contient les balises pour l'évaluation de l'ensemble des compétences. Le référentiel présente les bases devant fonder l'évaluation ainsi que le matériel mis à la disposition des établissements de formation et des formateurs, premiers responsables de sa mise en application. Il permet d'assurer la comparabilité de l'évaluation à l'ensemble des apprenants, dans un souci d'égalité et de justice.

7.1 DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Dans un référentiel de formation, 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 habituellement prescrits, donc obligatoires. Ces éléments servent de base pour concevoir les outils d'évaluation. On y ajoute, entre autres, des indicateurs et des critères dans le référentiel d'évaluation. Ces indicateurs et ces critères contribuent à l'évaluation aux fins de la sanction et devraient avoir un caractère obligatoire (voir l'encadré numéro 2).

Comme il a été mentionné à la section 4, l'évaluation est dite à interprétation critérielle ou critériée puisqu'elle s'appuie sur des critères qui permettent d'évaluer l'acquisition d'une compétence.

La compétence peut être acquise ou non, mais ne peut pas être partiellement acquise. C'est pourquoi on dit de l'évaluation en formation professionnelle qu'elle est dichotomique, c'est-à-dire basée sur le succès ou l'échec.

Un critère ne peut être partiellement satisfait puisqu'il a été jugé comme essentiel à la démonstration de l'atteinte de la compétence. La pondération accordée pour chaque critère dépend de son importance relative dans l'expression de la compétence. Par exemple, on ne peut réparer des freins à 70 pour cent. La compétence à réparer des freins doit être acquise, mais la performance, c'est-à-dire le temps nécessaire pour compléter une tâche ou une opération, peut varier selon les personnes. La performance retenue pour juger de la réussite en formation professionnelle est celle qui est généralement demandée au seuil du marché du travail. Il reviendra par la suite à chaque diplômé de poursuivre ses efforts pour améliorer sa performance et partant, sa productivité et sa compétitivité.

Si le jugement global est de type succès ou échec, l'évaluation offre cependant une certaine souplesse. Elle est en effet basée sur un ensemble de critères dont les valeurs et la pondération diffèrent selon les éléments de la compétence ou objets d'évaluation auxquels ils sont rattachés.

Avant d'aborder la mise au point des outils et des modalités d'évaluation de chaque compétence, il est nécessaire de faire ressortir une vision d'ensemble de la stratégie et des principaux critères qui découlent du référentiel de formation et qui devraient constituer les bases de l'élaboration du matériel d'évaluation. Il est possible de dégager cette vue d'ensemble en réalisant une analyse globale des compétences, en portant une attention particulière aux éléments ou caractéristiques communs à certaines compétences et aux liens de dépendance ou de complémentarité qui unissent deux ou plusieurs d'entre elles.

On procède par la suite à l'élaboration du matériel d'évaluation. Il s'agit d'abord de sélectionner les éléments de la compétence à retenir pour ensuite déterminer des indicateurs et des critères qui seront utilisés pour établir la valeur relative de ces éléments. Les indicateurs se traduisent par des aspects d'une compétence ou des angles à évaluer. Ces choix doivent être faits en respectant les valeurs fondamentales et les valeurs instrumentales déjà citées. L'élaboration du matériel d'évaluation devra respecter ces choix.

Le matériel utilisé pour l'évaluation de chaque compétence est présenté dans le référentiel d'évaluation. Il comprend :

- les **tableaux de spécifications** ;
- la **description de l'épreuve ou de la participation** ;
- la **fiche d'évaluation**.

Les tableaux de spécifications regroupent un ou des indicateurs qui présentent un aspect à évaluer ou précisent l'angle à retenir pour l'évaluation. **Les indicateurs sont accompagnés de critères d'évaluation sélectionnés parmi les critères de performance pour la compétence traduite en comportement ou les critères d'engagement dans la démarche pour la compétence traduite en situation.** De plus, les tableaux de spécifications déterminent un seuil de réussite pour chaque compétence.

La description de l'épreuve ou de la participation présente les modalités d'évaluation de chaque compétence ; elle constitue une proposition conforme aux exigences liées aux critères d'évaluation établis afin de reconnaître la compétence. Les modalités proposées visent à soutenir l'élaboration des épreuves et à préciser le niveau de complexité souhaité.

La fiche d'évaluation reprend les indicateurs et les critères adoptés pour l'évaluation aux fins de la sanction et les précise davantage, le cas échéant, sous forme d'éléments d'observation. Cette fiche peut aussi faire mention des tolérances acceptées ou de la satisfaction aux exigences liées à certains critères d'évaluation. **Pour les compétences traduites en comportement, elle fait état de la pondération associée aux critères d'évaluation, elle fait état de critères de réussite obligatoire ainsi que du nombre de critères à respecter pour les compétences traduites en situation.** Elle présente, pour les deux types de compétences, le seuil de réussite fixé dans les tableaux de spécifications.

Le temps consacré à l'évaluation

Le nombre d'heures par compétence, inscrit dans le référentiel de formation, inclut celles nécessaires pour l'évaluation. Le temps consacré à l'évaluation aux fins de la sanction doit être réduit au minimum essentiel afin de se consacrer le plus possible aux apprentissages.

On doit donc viser à diminuer la durée des évaluations, ce qui a une incidence sur les choix à effectuer. De façon générale, on estime que le temps prévu pour l'évaluation de sanction de l'ensemble des compétences devrait monopoliser cinq à dix pour cent de la durée d'un référentiel. Cependant, une épreuve ne devrait normalement pas excéder trois à quatre heures. Par exemple, l'épreuve formulée pour une compétence de 120 heures ne devrait pas être de huit heures consécutives. L'évaluation de cette compétence devrait plutôt être divisée en deux temps et répartie sur deux journées.

Quelques repères pour soutenir l'évaluation de sanction

<p>S'assurer que l'apprenant a reçu toute l'information pour organiser la gestion de ses apprentissages.</p> <p>L'autonomie implique une compréhension des cibles à atteindre et des moments clés d'évaluation.</p>	<p>S'assurer que l'activité choisie pour l'évaluation aux fins de sanction est de même niveau, mais différente de celles utilisées lors de l'apprentissage.</p>	<p>S'assurer que la terminologie employée pour l'évaluation aux fins de sanction est appropriée.</p>	<p>S'assurer que l'évaluation aux fins de sanction est administrée à l'apprenant quand il a acquis la compétence. Au besoin, l'aider à compléter une formation d'appoint.</p>
---	---	--	---

7.2 ANALYSE GLOBALE DU RÉFÉRENTIEL DE FORMATION

L'analyse globale du référentiel de formation est présentée sous forme de tableaux établis avant la rédaction du référentiel d'évaluation. Il s'agit du tableau d'analyse des compétences générales et du processus de travail ainsi que du tableau d'analyse des critères généraux de performance. Ces tableaux, produits à partir de la matrice des objets de formation, permettent de mettre en évidence les liens entre les compétences particulières et le processus de travail ou entre les compétences particulières et les compétences générales, liens qui seront retenus dans la stratégie d'évaluation. Ils permettent également de faire ressortir les critères principaux qui pourront être utilisés dans l'élaboration des outils d'évaluation. Enfin, ils permettent d'éviter la surévaluation qui consisterait à évaluer à de multiples reprises la même compétence ou le même élément de compétence.

Ce sont des **outils essentiels à l'élaboration des tableaux de spécifications**. Ils offrent une vision d'ensemble des décisions prises par l'équipe de production en ce qui a trait aux choix d'évaluation qui concernent les compétences particulières, aux critères applicables à l'ensemble de la compétence et aux liens qui gouvernent l'application de la matrice. Ils facilitent le travail d'élaboration du matériel d'évaluation et peuvent être présentés dans les pages annexes du référentiel d'évaluation.

Ils sont fort utiles aux établissements d'enseignement pour ce qui est de la compréhension des choix faits par l'équipe de production au regard de l'évaluation.

Tableau d'analyse des compétences générales et du processus de travail

Le tableau d'analyse des compétences générales et du processus de travail, comme son nom l'indique, reflète les décisions de l'équipe de production au regard de l'évaluation des compétences générales et, le cas échéant, du processus de travail. Ce tableau découle des liens établis entre les éléments de la matrice des objets de formation. Il met en évidence le réinvestissement des compétences générales et des éléments du processus de travail au moment de l'évaluation des compétences particulières. **Construit à l'image de la matrice des objets de formation**, le tableau est à double entrée : il permet de voir les liens qui unissent les compétences particulières, les compétences générales et le processus de travail. Il facilite la détermination des moments cruciaux où ces éléments doivent être soumis à une évaluation aux fins de la sanction tout en évitant de les mesurer plusieurs fois inutilement.

Le tableau d'analyse met en évidence les compétences particulières qui emploient un même processus. Il est probable qu'on y trouvera des éléments identiques ou semblables. On doit alors

décider de l'importance de les mesurer tous (dans chaque compétence particulière) ou de cerner les moments où il serait plus pertinent de les évaluer, sans nuire à la validité de la mesure.

Le tableau indique également les compétences générales qui seront réinvesties dans la mise en œuvre de compétences particulières. Habituellement, ces compétences générales sont évaluées au moins une autre fois dans le contexte d'une compétence particulière. On doit cependant éviter la surévaluation ou reprise de cette évaluation dans plusieurs compétences particulières.

On trouve à la page suivante un exemple de tableau d'analyse des compétences générales et du processus de travail, tableau extrait du document *Briquetage-maçonnerie, référentiel pour l'évaluation des apprentissages*²¹.

Les cases grisées (■) du tableau montrent qu'il n'existe pas de lien dans le référentiel de formation entre une compétence particulière, d'une part, et une compétence générale ou une étape du processus de travail, d'autre part. Aucune réflexion sur l'application de ces éléments, sur le plan de l'évaluation, n'est alors nécessaire.

Le symbole (x) indique que le lien appliqué à l'organisation de la compétence particulière n'est pas retenu pour l'évaluation des apprentissages.

Le symbole (●) montre quant à lui que le lien est retenu sur le plan de l'évaluation de la compétence particulière. Ce lien est représenté par un critère d'évaluation ou une règle de verdict (voir à ce sujet la section 7.3.2) dans les tableaux de spécifications pour l'évaluation des compétences particulières aux fins de la sanction.

Ainsi, dans le tableau qui suit, on constate qu'aucun lien n'existe entre la compétence 1 «Se situer au regard du métier» et l'ensemble des compétences particulières. Par ailleurs, les liens qui existent dans le référentiel de formation entre la compétence générale 4 «Ériger des échafaudages» et les compétences particulières 8 et 14 ne seront pas considérés aux fins de l'évaluation de sanction. Enfin, on mentionne que les liens entre la compétence générale 2 «Prévenir les atteintes à la santé, à la sécurité et à l'intégrité physique sur les chantiers de construction» et l'ensemble des compétences particulières seront retenus pour l'évaluation de sanction. Cette décision signifie que, dans l'évaluation de sanction de chacune des compétences particulières, des aspects relatifs à la santé et à la sécurité seront évalués.

²¹ Exemple extrait du document intitulé *Briquetage-maçonnerie, référentiel pour l'évaluation des apprentissages*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005, référence bibliographique n° 17.

Tableau d'analyse des compétences générales et du processus de travail

BRIQUETAGE-MAÇONNERIE (Simulation)	COMPÉTENCES GÉNÉRALES							PROCESSUS				
	NUMÉROS	Se situer au regard du métier et de la démarche de formation	Prévenir les atteintes à la santé, à la sécurité et à l'intégrité physique sur les chantiers de construction	Préparer et étendre des mortiers	Ériger des échafaudages	Interpréter des plans et des devis	Effectuer des soudures simples et de l'oxycoupage	Effectuer les travaux préalables à la pose	Préparer les liants	Poser les matériaux et les éléments	Tirer les joints	Nettoyer
COMPÉTENCES PARTICULIÈRES	NUMÉROS	1	2	3	4	7	10					
Effectuer la pose des blocs et des briques à la ligne	5		●	×				●	×	●	●	×
Monter des coins en blocs et en briques	6		●	×				●	×	●	●	
Construire et réparer des ouvrages simples en blocs et en briques	8		●	●	×	×		●		●	●	●
Ériger des ouvrages complexes en éléments de maçonnerie	9		●	×		●		●		●	●	
Construire et réparer des ouvrages en éléments préfabriqués	11		●	×		×	×	×		●	×	
Tailler et poser des pierres naturelles et artificielles	12		●	×				×		●	●	
Construire et réparer des cheminées et des bases de poêles	13		●	●				×		●	●	
S'intégrer en milieu de travail (stage)	14		●	×	×	×		×	×	×	×	×

- Réinvestissement au niveau de l'évaluation
- × Liens fonctionnels non retenus pour les fins d'évaluation
- Aucune application dans le référentiel de formation

Tableau d'analyse des critères généraux de performance communs à plusieurs compétences

Les critères d'évaluation pour les compétences traduites en comportement sont sélectionnés parmi les **critères généraux de performance** énoncés dans le référentiel de formation. (Voir le guide méthodologique 3, *Conception et de réalisation d'un référentiel de formation*.) De nombreux critères de performance sont communs à deux ou à plusieurs compétences traduites en comportement. Ces critères, s'ils sont jugés importants, peuvent être repris dans la démarche générale d'évaluation.

Le tableau d'analyse des critères généraux de performance met en évidence les choix d'évaluation découlant des relations entre les compétences traduites en comportement, d'une part, et les critères généraux de performance associés à plus d'une compétence du référentiel de formation, d'autre part.

Le tableau permet de voir les liens entre les compétences traduites en comportement et les critères généraux de performance. Les compétences particulières sont présentées en caractères réguliers et celles en gras et en italique sont des compétences générales. Les critères généraux de performance

qui reviennent dans plus d'une compétence sont indiqués dans le tableau. La logique qui a présidé à la conception de ce tableau d'analyse influe sur le choix des critères qui permettront l'évaluation des apprentissages aux fins de la sanction.

On trouve, à la page suivante, un exemple extrait du document *Briquetage-maçonnerie, référentiel pour l'évaluation des apprentissages*²².

Les cases grisées (■) du tableau annoncent que les critères généraux de performance retenus sont absents de la formulation des compétences à l'intérieur du référentiel de formation. Dans ce cas, aucune réflexion sur l'application de ces critères sur le plan de l'évaluation n'est nécessaire.

Le symbole (☒) signifie que le critère général de performance, présent dans la formulation de la compétence traduite en comportement, n'est pas retenu dans l'évaluation des apprentissages aux fins de la sanction pour cette compétence.

Le symbole (●) montre quant à lui que le critère général de performance inclus dans la formulation de la compétence traduite en comportement est retenu sur le plan de l'évaluation de la compétence. Ce choix sera représenté par un critère d'évaluation dans les tableaux de spécifications pour l'évaluation des compétences traduites en comportement.

²² Exemple extrait du document intitulé *Briquetage-maçonnerie, référentiel pour l'évaluation des apprentissages*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005, référence bibliographique n° 17.

Tableau d'analyse des critères généraux de performance

BRIQUETAGE-MAÇONNERIE (Compétences traduites en comportement)	Numéro de la compétence	COMPÉTENCE TRADUITE EN COMPORTEMENT	Durée (h)	Bonne position, nivellement et alignement des éléments.	Conformité de l'ouvrage aux spécifications.	Esthétique de l'ouvrage.	Exactitude des mesures et des calculs.	Propreté de l'ouvrage.	Utilisation optimale des matériaux.
<i>Préparer et étendre des mortiers</i>	3	C	30						☒
<i>Ériger des échafaudages</i>	4	C	30						
Effectuer la pose de blocs et de briques à la ligne	5	C	120				☒	●	
Monter des coins en blocs et en briques	6	C	90				●	●	
<i>Interpréter des plans et des devis</i>	7	C	60						
Construire et réparer des ouvrages simples en blocs et en briques	8	C	90		●			●	●
Ériger des ouvrages complexes en éléments de maçonnerie	9	C	90	●		●			●
<i>Effectuer des soudures simples et de l'oxycoupage</i>	10	C	45						
Construire et réparer des ouvrages en éléments préfabriqués	11	C	45	☒	●			●	☒
Tailler et poser des pierres naturelles et artificielles	12	C	90		●			●	●
Construire et réparer des cheminées et des bases de poêle	13	C	30		●	●		●	●

- Aucune relation dans le programme d'études
 Retenu au niveau de l'évaluation de sanction
 Critère non retenu pour les fins d'évaluation de sanction

Les compétences en **gras et en italiques** sont des compétences générales du programme

7.3 ÉVALUATION DES COMPÉTENCES TRADUITES EN COMPORTEMENT

La compétence traduite en comportement se prête surtout aux apprentissages faciles à circonscrire et pour lesquels on possède des données objectives. En formation professionnelle, cette technique s'applique particulièrement bien à la définition de comportements relatifs aux tâches ou aux productions particulières d'un métier. Elle admet la traduction d'une compétence en fonction d'actions observables et de résultats mesurables. Elle permet également de préciser les actions et les résultats auxquels on aura recours pour vérifier l'acquisition d'une compétence. Enfin, la compétence traduite en comportement rend l'apprenant apte à évaluer sa propre performance (autoévaluation), dans le respect de conditions particulières et selon des critères précis.

Les compétences traduites en comportement impliquent l'exécution d'une sélection de tâches ou la fabrication de produits représentatifs de l'exercice du métier. Par exemple, au moment de l'évaluation, l'apprenant devra effectuer une réparation plutôt que de répondre à un questionnaire sur le sujet (mobilisation des ressources dans l'action).

Pour les compétences traduites en comportement, deux types d'épreuves peuvent être administrés pour l'évaluation de sanction : l'épreuve pratique et l'épreuve de connaissances pratiques. L'épreuve pratique peut donner lieu à l'utilisation de deux stratégies différentes, soit l'évaluation d'un produit et l'évaluation d'un processus. Quant à l'épreuve de connaissances pratiques, elle est mise en œuvre au moyen d'une seule stratégie (administration d'un certain nombre de questions, mises en situation

et résolutions de problèmes) exigeant l'application de savoirs (connaissances, habiletés, attitudes) se rapportant à des situations ou à des tâches propres à la compétence évaluée.

Il est aussi possible d'avoir recours à plus d'une stratégie pour évaluer une compétence. On peut, par exemple, évaluer le processus et le produit, ou encore le produit et les connaissances pratiques. Cependant, dans tous les cas, il faut se rappeler qu'isoler les dimensions d'une compétence et tenir pour acquis qu'elle est évaluée globalement irait à l'encontre de l'esprit même du concept de compétence, surtout dans son aspect multidimensionnel.

L'évaluation d'un produit est préférée à l'évaluation d'un processus de travail dans tous les cas où il est possible de confirmer, par inférence, l'acquisition de la compétence. L'administration d'une épreuve visant à évaluer un produit est généralement moins complexe et exige moins de temps qu'une épreuve liée à un processus de travail. De plus, l'évaluation d'un produit permet au formateur d'observer plus d'apprenants à la fois. Le but recherché est de minimiser le temps consacré à l'évaluation aux fins de la sanction sans sacrifier la rigueur de la démarche et la validité du résultat. Pour des vérifications d'éléments plus précis de la réalisation ou de la qualité de l'exécution, de la précision, etc., l'appréciation se fait en temps différé.

Les deux stratégies doivent cependant être considérées lors de l'élaboration des tableaux de spécifications puisqu'elles peuvent être utilisées dans une même épreuve. Il est en effet possible de jumeler l'observation directe d'un processus à l'évaluation d'un produit ou d'une opération.

Évaluer une compétence implique des choix afin de ne pas surévaluer. Il faut, en effet, éviter d'évaluer un élément déjà pris en compte plusieurs fois et se concentrer sur les aspects importants de la compétence. Le modèle d'évaluation utilisé en APC impose une façon de faire dans l'élaboration des tableaux de spécifications au regard du nombre de points à distribuer et de la détermination du seuil de réussite.

7.3.1 Les tableaux de spécifications

Les tableaux de spécifications regroupent, entre autres, les indicateurs et les critères d'évaluation relatifs aux éléments retenus de la compétence,

dans le référentiel de formation, afin de reconnaître chaque compétence et de la sanctionner, en plus de déterminer un seuil de réussite :

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

Le tableau suivant présente les composantes des tableaux de spécifications pour évaluer l'acquisition d'une compétence traduite en comportement.

Tableau de spécifications pour évaluer l'acquisition d'une compétence traduite en comportement				
Énoncé de la compétence Report intégral de l'énoncé de la compétence du référentiel de formation.				
Éléments de la compétence	Stratégie	Indicateurs	Critères d'évaluation	Points
Présentent les aspects essentiels et les plus significatifs de la compétence. Permettent de démontrer l'acquisition de la compétence.	Précise le moyen le plus efficient pour permettre à l'apprenant de démontrer l'acquisition de la compétence	Présentent l'aspect ou l'angle à évaluer.	Précisent la performance attendue au regard de chaque indicateur. Sont sélectionnés parmi les critères de performance de la compétence ou en découlent.	Assignent l'importance relative de chaque critère.
Seuil de réussite : Indique le nombre de points à obtenir, sur un total maximum de 100, pour démontrer que la compétence est acquise dans le respect des exigences au seuil du marché du travail.				
Règle de verdict : Fait état de la préséance de certains critères de performance sur tous les autres critères, lesquels sont exigés en plus du seuil de réussite. Mentionnons, à titre d'exemple, le respect des règles de sécurité et le respect des règles d'hygiène et d'asepsie.				

Voici un exemple de tableau de spécifications réalisé pour la compétence « Ériger des échafaudages », adaptation du document *Briquetage-maçonnerie, référentiel pour l'évaluation des apprentissages*²³.

TABLEAU DE SPÉCIFICATIONS				
Filière	Briquetage-maçonnerie		Code	
N° et libellé de la compétence	4- Ériger des échafaudages		Durée d'apprentissage	30 h
Éléments de la compétence	St	Indicateurs	Critères d'évaluation	Pts
Installer les bases d'appui	Pt	1. Installation des blocages	1.1 Installation appropriée des blocages	25
Assembler et monter les éléments de l'échafaudage	Pt	2. Méthode de travail	2.1 Respect d'une séquence logique de travail	10
		3. Cadre d'échafaudage	3.1 Cadre d'échafaudage aligné correctement	10
			3.2 Cadre d'échafaudage nivelé correctement	10
Installer l'équipement et les accessoires de sécurité	Pt	4. Position des madriers	4.1 Position sécuritaire des madriers	10
			5. Code de sécurité	5.1 Installation de l'équipement et des accessoires conforme au code de sécurité
Démonter l'échafaudage	Ps	6. Méthode de travail	6.1 Méthode de travail appropriée	10

Légende : St = stratégie Pt = produit Ps = processus C = connaissances pratiques Pts = points

Processus d'élaboration des tableaux de spécifications

Le processus d'élaboration des tableaux de spécifications pour les compétences traduites en comportement comporte les étapes suivantes.

1. Choix des éléments de la compétence à évaluer.
2. Choix des stratégies d'évaluation.
3. Détermination des indicateurs.
4. Détermination des critères d'évaluation et des règles de verdict.
5. Attribution de points aux critères.
6. Détermination du seuil de réussite.

Première étape : choix des éléments de la compétence à évaluer

Les compétences traduites en comportement sont évaluées en tenant compte du déroulement de la tâche à exécuter ou en fonction des résultats à atteindre. Sans viser un produit ou un processus, certaines compétences sont simplement formulées du point de vue des résultats à atteindre.

Le déroulement d'une tâche à exécuter est surtout utilisé pour les compétences particulières. Les éléments de la compétence décrivent alors un processus.

²³ Exemple extrait du document intitulé *Briquetage-maçonnerie, référentiel pour l'évaluation des apprentissages*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005, référence bibliographique n° 17.

Par exemple, pour la compétence « Effectuer la pose de blocs et de briques à la ligne », pour le programme Briquetage-maçonnerie, les éléments de la compétence sont :

- Préparer l'emplacement et le matériel,
- Déterminer la dimension des joints,
- Couper les matériaux,
- Préparer le mortier,
- Poser les blocs et les briques,
- Jointoyer les briques et les blocs,
- Nettoyer l'ouvrage et remettre le lieu de travail en ordre,
- Ranger et nettoyer.

Les résultats à atteindre sont surtout utilisés pour les compétences générales.

Par exemple, toujours dans le programme Briquetage-maçonnerie, les éléments de la compétence « Interpréter des plans et des devis » sont :

- Interpréter les conventions et les symboles généralement utilisés en construction,
- Rechercher des renseignements sur les différents types de vues,
- Rechercher des spécifications dans un devis de construction,
- Estimer la quantité de matériaux à utiliser.

Peu importe la structure utilisée pour décrire la compétence, le choix des éléments à retenir pour l'évaluation aux fins de la sanction peut être influencé par la position de la compétence dans l'ordre chronologique du programme. Dans cet exemple, on retiendra peut-être tous les éléments de la compétence en début de formation pour vérifier l'acquisition d'une méthode de travail par l'apprenant. Cette méthode sera réinvestie dans d'autres compétences où l'évaluation sera plutôt centrée sur l'exécution et la vérification qui constituent le cœur de la compétence ou ses éléments essentiels.

Lorsque certains éléments de la compétence sont plus complexes ou en intègrent d'autres, moins complexes, il faut les retenir parce que des choix s'imposent pour éviter la surévaluation. Il faut aussi tenir compte des techniques réinvesties dans les compétences particulières et juger du moment le plus opportun pour les évaluer.

Les éléments de la compétence étant sélectionnés, les stratégies peuvent être déterminées.

Deuxième étape: choix des stratégies d'évaluation

Déterminer une stratégie d'évaluation consiste à choisir le moyen le plus efficace pour permettre à l'apprenant de démontrer l'acquisition d'une compétence, donc de fournir la meilleure information possible au regard de ce qui est évalué. Le choix est généralement fait en fonction de la formulation de la compétence et du résultat visé.

Il faut se rappeler que la compétence est multidimensionnelle, que l'accent soit mis sur un produit ou un processus, sur l'application de connaissances ou la participation de l'apprenant. L'apprentissage a permis l'acquisition de savoirs qui sont mobilisés au moment de l'évaluation. Comment s'assurer alors que les savoirs essentiels sont correctement intégrés et transférés? **L'apprenant doit être placé dans des situations de mise en œuvre de la compétence, situations qui recréent le plus possible l'exercice de cette compétence en milieu de travail et qui requièrent la mobilisation de savoirs essentiels.**

On doit privilégier les épreuves pratiques (processus et produit) et les épreuves mixtes (pratiques et connaissances pratiques) plutôt que s'en tenir à des épreuves de connaissances pratiques. En effet, toutes les dimensions importantes d'une compétence doivent être prises en compte au moment d'évaluer l'apprenant (évaluation multidimensionnelle).

Troisième étape : Détermination des indicateurs

Tous les éléments de la compétence se traduisent par des aspects observables et mesurables ou des angles à évaluer appelés *indicateurs*. Parmi tous les indicateurs découlant d'un élément de la compétence, celui ou ceux qui permettent d'inférer l'acquisition de la compétence sont privilégiés. Plus d'un indicateur peut être retenu pour un élément de compétence. La réalité de l'exercice du métier doit être un facteur important dans la détermination de ce choix.

Enfin, lorsque des indicateurs liés aux critères généraux de performance sont sélectionnés, l'énoncé de la compétence est repris dans la première colonne du tableau de spécifications, comme élément de la compétence.

Quatrième étape : Détermination des critères d'évaluation

Les indicateurs présentent l'aspect ou l'angle sous lequel les éléments de la compétence sont évalués alors que les critères d'évaluation permettent d'en évaluer la maîtrise. Chaque indicateur est donc accompagné d'un ou de plusieurs critères précisant ce qui est attendu.

Une fois l'indicateur retenu, il s'agit de déterminer des critères d'évaluation à partir d'une sélection de critères de performance qui permettent de bien évaluer cet indicateur. Les critères de performance, déterminés dans chaque compétence du référentiel de formation, fixent un niveau de complexité qui correspond au seuil du marché du travail. **Les critères d'évaluation ne peuvent impliquer un niveau de performance supérieur ou inférieur à celui visé par le référentiel de formation.**

La formulation des critères du référentiel de formation est reprise textuellement, si possible. Dans le cas contraire, il convient de les réécrire pour les adapter au contexte. Il est également possible de regrouper plusieurs critères de performance pour n'en formuler qu'un seul ou bien, au contraire, de faire éclater un critère du référentiel de formation pour le détailler.

L'énoncé d'un critère d'évaluation doit contenir un qualificatif et préciser les attentes de façon univoque, comme c'est le cas pour les critères de performance du référentiel de formation. S'il s'agit, par exemple,

- de la qualité du produit ou du service, on pourrait lire :
 - respect des tolérances de formes et de positions ;
 - clarté du plan ;
- de la détermination de la durée acceptable pour la réalisation de la performance, on pourrait lire :
 - respect des délais d'exécution ;
 - respect du temps alloué ;
- du respect du processus ou des techniques de travail, on pourrait lire :
 - respect de la séquence des opérations ;
 - méthode de travail appropriée ;
- des codes, des normes ou des règles à respecter, on pourrait lire :
 - installation de l'équipement et des accessoires conforme au code de sécurité ;
 - raccordement du conducteur de mise à la terre conforme au Code de construction ;
- du mode d'utilisation d'outils, d'équipement ou de matériel, on pourrait lire :
 - utilisation correcte des outils et de l'équipement ;
 - utilisation appropriée des commandes de dessin ;
- des attitudes à manifester, on pourrait lire :
 - manifestation de son sens des responsabilités, de son esprit de collaboration et d'autocritique ;
 - respect de la clientèle.

Notons qu'on limite généralement le nombre de critères à une **dizaine** au maximum pour chaque compétence afin de ne pas diluer la valeur des critères. Les critères d'évaluation sont toujours présentés sous forme **nominale**.

Règle de verdict

Un critère dont l'importance est capitale dans le métier et dont le non-respect peut entraîner des conséquences graves sur la santé ou la sécurité (de l'apprenant, de la clientèle, des collègues, etc.), est inscrit à titre de règle de verdict pour certaines ou pour l'ensemble des compétences et indiqué comme tel dans le tableau de spécifications. Voici quelques exemples :

- respect des règles d'hygiène, de salubrité alimentaire et de sécurité ;
- respect des règles d'hygiène, d'asepsie et de sécurité ;
- respect des règles pouvant affecter sa sécurité ou celle des autres.

Dans ce cas, aucun point n'est accordé à ce critère, mais son non-respect entraîne automatiquement l'arrêt de l'épreuve et l'échec de l'apprenant.

Cinquième étape : Attribution de points aux critères

Le total des points à répartir entre les critères est de 100, en multiples de 5. Cette limite imposée évite de diluer la compétence dans un trop grand nombre d'aspects à évaluer. Les points attribués doivent refléter l'importance relative de chacun des critères, dans une préoccupation d'évaluer l'ensemble de la compétence.

La notation est dichotomique en formation professionnelle. L'apprenant se voit donc attribuer la totalité ou aucun des points reliés à un critère. Cette caractéristique est importante à cette étape, alors qu'il ne reste plus qu'à répartir les points alloués aux critères qui se rattachent à chaque indicateur. Les critères les plus déterminants pour l'acquisition de la compétence reçoivent donc plus de points que les autres.

Les points sont répartis entre les différents critères d'évaluation de la compétence retenus, en multiples de cinq. En effet, un critère auquel on attribue moins de cinq points n'a pas une importance suffisante pour être retenu aux fins de la sanction. Plusieurs critères de cinq points ne cibleraient pas ce qui est le plus important pour juger de l'acquisition de la compétence. Sans discrimination pondérée de la distribution des points entre les critères d'évaluation, le seuil de réussite ne peut être établi adéquatement. Il faut donc éviter le plus possible les critères de cinq points, ou à tout le moins un nombre élevé de ce type de critère.

Le tableau ci-dessous présente quelques exemples de situations problématiques qui peuvent se produire lors de l'attribution de points aux critères ainsi que des pistes de solutions à envisager pour les résoudre.

Situation	Exemple	Solutions possibles
Trop de points sont alloués à un même critère.	Un indicateur est évalué par un seul critère qui reçoit une pondération de 40 points.	<p>Sans que cela soit une règle absolue, il est préférable de ne pas excéder 25 points pour un seul critère. Un tel poids, dans une compétence dont le seuil de réussite est de 80 points, signifie sans contredit un échec si le critère n'est pas réussi. Enfin, il importe de ne pas avoir de critère qui dépasse de plus de 5 points la marge que permet le seuil de réussite. Par exemple, pour un seuil de réussite de 75 points, la pondération maximum pour un critère ne devrait pas excéder 30 points.</p> <p>Dans la situation où 40 points seraient alloués à un critère servant à évaluer un seul indicateur, il y aurait possibilité d'ajouter un autre critère et de revoir la pondération générale, ce qui permettrait de conserver le poids relatif de chacun.</p> <p>Il serait également possible de réviser la répartition des points accordés au critère.</p>

(Suite du tableau)

Situation	Exemple	Solutions possibles
Trop de critères	Quatre critères ayant une pondération de 5 points chacun ont été retenus pour évaluer un indicateur.	<ul style="list-style-type: none"> • Regrouper des critères. • Revoir la pertinence de la répartition des points entre les critères. • Éviter le plus possible d'avoir des critères de 5 points.

Sixième étape: Détermination du seuil de réussite

Une fois les critères établis, il convient de fixer le seuil de réussite pour l'ensemble de l'épreuve. Il s'agit du seuil minimal à partir duquel il est possible de juger de l'acquisition de la compétence. Ce seuil permet de distinguer les apprenants qui ont acquis la compétence de ceux qui n'ont pas réussi à le faire. Le seuil de réussite est fixé distinctement pour chacune des compétences. On établit le seuil de réussite à partir :

- de l'analyse des pondérations attribuées à chacun des critères d'évaluation (on évalue les critères ou la combinaison nécessaire pour inférer l'acquisition de la compétence);
- des exigences de la profession.

Le seuil de réussite est exprimé en multiples de 5, il se situe généralement entre 75 et 85 points. Il doit être suffisamment discriminant pour permettre de baliser la réussite et de trancher quant au succès ou à l'échec.

L'apprenant doit, en effet, répondre aux critères déterminés (interprétation critérielle) et obtenir, ou non, les points qui leur sont attribués (notation dichotomique). C'est le cumul des points associés aux critères d'évaluation, les plus importants étant fonction de leur pondération, qui permet d'atteindre le seuil de réussite.

Deux balises permettent cependant d'asseoir la valeur du diplôme en s'assurant que les éléments fondamentaux de la compétence seront toujours respectés. Il s'agit, d'une part, de la combinaison de la valeur attribuée à un critère avec le seuil de réussite retenu et, d'autre part, de l'introduction

de règles de verdict. Un critère d'évaluation jugé important et dont la valeur n'est que de 20 points devra être réussi dans le cas d'une compétence dont le seuil de réussite a été fixé à 85 points. En effet, la réussite de tous les autres critères ne permettrait pas l'atteinte du seuil de réussite fixé.

Pièges à éviter

Enfin, voici quelques pièges à éviter lors de la rédaction des tableaux de spécifications pour les compétences traduites en comportement :

- l'évaluation répétitive, soit l'évaluation des mêmes éléments de façon récurrente dans le référentiel ;
- l'évaluation d'aspects qui concernent la gestion de la classe (nettoyer et ranger le matériel) plus que la compétence ;
- l'utilisation de libellés trop spécifiques (nom du logiciel, de l'appareil et type de modèle précis) qui entraîne la désuétude de l'outil d'évaluation ;
- une évaluation exigeant une trop longue durée ;
- une évaluation trop détaillée, etc.

7.3.2 L'épreuve d'évaluation

L'épreuve de connaissances pratiques

La prise en considération des savoirs est essentielle pour l'évaluation formative. La vérification des savoirs sert notamment à apprécier ce qu'un apprenant a intégré. La présence de ces savoirs dans le bagage personnel de l'apprenant rend possibles leur mobilisation et leur transfert sous forme d'actions.

L'apprenant qui se présente à une épreuve de sanction a su démontrer pendant l'apprentissage qu'il a acquis la compétence dans toutes ses dimensions. Les apprentissages de base, dont les connaissances, devraient avoir été évalués sous forme d'aide à l'apprentissage tout au long de l'acquisition de la compétence. Au moment de la sanction, il est essentiel de ne pas réduire l'évaluation de la compétence à quelques aspects, sans prendre en compte l'ensemble des dimensions pour une mise en œuvre appropriée.

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 pour progresser. N'évaluer que des savoirs ne suffit pas pour juger de l'acquisition d'une compétence ; par ailleurs, n'évaluer que l'action pourrait également poser problème. Une pratique qui ne repose pas sur des connaissances ou sur d'autres savoirs solides pourrait se réduire à une simple répétition de gestes.

Ainsi, une personne qui maîtrise le langage musical, mais qui ne touche jamais à un instrument aurait de la difficulté à se faire engager dans un orchestre. De la même façon, le guitariste qui ne connaît que trois ou quatre accords ne pourrait prétendre être un musicien professionnel.

Cependant, il arrive que la tenue d'une épreuve pratique, qui exige l'exécution d'une tâche réelle, soit impossible dans un établissement de formation. Dans un tel cas, le recours à l'épreuve de connaissances pratiques peut être une solution judicieuse. Elle permet de questionner l'apprenant sur certains aspects impossibles à vérifier dans la pratique. L'épreuve doit obligatoirement porter sur l'application de savoirs dans le métier et non sur leur connaissance pure et simple. L'épreuve de connaissances pratiques doit susciter la réflexion de l'apprenant, lui demander un effort d'évocation et l'amener à faire la démonstration de sa compétence. Être compétent c'est aussi estimer les effets de la mise en œuvre et expliquer ce qui contribue à l'obtention des résultats souhaités (par exemple, poser un diagnostic sur une réparation à réaliser et présenter une évaluation des coûts destinée à convaincre le client).

Ainsi, un questionnaire vérifiant la simple connaissance de notions, de définitions théoriques, etc., ne garantit en rien l'acquisition d'une compétence ou d'une partie de celle-ci. Par contre, une série de mises en situation exigeant la résolution de problèmes complexes et la mobilisation de différents savoirs peut fournir une information utile lorsque l'épreuve pratique n'est pas possible.

L'épreuve pratique

L'évaluation d'un produit

L'évaluation est ici centrée sur la fabrication d'un produit, l'atteinte d'un résultat ou la réalisation d'une tâche. On doit se rapprocher le plus possible de la réalité du marché du travail. L'évaluation peut se faire aux différentes étapes de la fabrication du produit, c'est-à-dire durant ou à la fin de la réalisation. Pour en arriver au produit défini comme un résultat, il y a lieu d'utiliser des modes d'observation comme la mesure précise, la constatation de défauts ou la vérification de la performance en fonction de critères bien déterminés. Ces modes permettent de porter des jugements objectifs et de consacrer tout le temps nécessaire à l'observation du produit et à son appréciation.

L'évaluation d'un processus

Le processus est orienté vers l'application de techniques ou de procédés, vers les attitudes et les comportements. Plusieurs éléments peuvent être pris en compte lors de l'évaluation : la qualité des techniques de travail, le respect des règles de santé, de sécurité et d'hygiène, l'utilisation des outils et des équipements, les séquences de travail, le respect des étapes de travail, etc. L'évaluation d'un processus implique une observation directe. Les situations où plusieurs apprenants sont évalués en même temps permettent d'observer les interactions ou le travail d'équipe, selon l'objectif visé.

Étapes d'élaboration

La description de l'épreuve vise, en plus des tableaux de spécifications, à proposer un scénario d'évaluation.

Comme l'objectif de la description de l'épreuve est d'en soutenir l'élaboration et de baliser son niveau de complexité, toute l'information jugée

nécessaire y est inscrite (sans être directive, c'est-à-dire en utilisant le conditionnel) puisque l'interprétation des critères d'évaluation retenus dans les tableaux de spécifications doit être univoque.

La description de l'épreuve doit être succincte : elle ne doit occuper qu'une ou deux pages. Elle comporte les rubriques suivantes.

Renseignements généraux

L'énoncé de la compétence à évaluer est tiré du référentiel de formation. Parfois, une suggestion quant à la durée de l'évaluation est fournie. Cependant, cette durée peut varier selon l'organisation de la formation. Le scénario précise si l'évaluation devrait se réaliser en grand groupe, en groupe restreint (sans préciser le nombre d'apprenants pouvant être évalués en même temps) ou ne viser qu'un seul apprenant à la fois.

Déroulement de l'épreuve

Les caractéristiques de la tâche à effectuer, les conditions de réalisation ainsi que des suggestions de tâches ou des exemples de projets y sont présentés. Quant aux questions posées à partir de

tâches effectuées ou de mises en situation représentant une situation de travail, des précisions indiquent sur quel aspect elles devraient porter.

Matériel

Il s'agit de présenter une courte liste de matériel ainsi que l'équipement nécessaire à la réalisation de l'épreuve ou encore de fournir certaines précisions qui s'imposent comme :

- l'utilisation d'ouvrages de référence est permise ;
- l'utilisation de la calculatrice est interdite.

Consignes particulières

Des consignes particulières peuvent être ajoutées, au besoin. Cette rubrique est utilisée pour souligner un aspect particulier, non couvert dans les sections précédentes. À titre d'exemple, on trouve des informations telles que :

- les moments d'observation ;
- les indications sur ce que l'apprenant doit reprendre en cas d'échec (parties, tâches ou épreuve).

Voici un exemple de description d'épreuve extrait du document *Briquetage-maçonnerie, référentiel pour l'évaluation des apprentissages*²⁴.

Échafaudage

Compétence 4

Code : 278722

Description de l'épreuve

Renseignements généraux

L'épreuve a pour but d'évaluer la compétence à ériger des échafaudages. Cette épreuve de type pratique pourrait être administrée à un groupe restreint d'apprenants en raison de la disponibilité du matériel et de la capacité du formateur à observer plusieurs personnes à la fois. L'échafaudage doit être érigé devant un mur. L'épreuve pourrait être d'une durée d'environ 1 heure 30.

²⁴ Exemple extrait du document *Briquetage-maçonnerie, référentiel pour l'évaluation des apprentissages*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005, référence bibliographique n° 17.

Échafaudage (suite)

Déroulement de l'épreuve

On pourra demander à l'apprenant d'ériger un échafaudage d'au moins deux sections de longueur et de trois sections de hauteur. L'apprenant pourrait ériger sans aide la première section. Pour l'érection des autres sections, il pourrait bénéficier de l'aide d'un autre apprenant qui pourrait lui remettre les éléments à assembler. L'apprenant pourra installer les bases d'appui, assembler et monter les éléments et installer l'équipement et les accessoires de sécurité. Par la suite, il pourra démonter son échafaudage.

Matériel

- Environ 6 vérins ajustables;
- Environ 9 cadres d'échafaudage;
- Environ 12 croisillons;
- Environ 12 barres de sécurité;
- Environ 10 madriers;
- Environ 5 poteaux de garde-corps;
- Environ 8 garde-corps;
- Un harnais de sécurité;
- Un câble de sécurité;
- Environ 4 ancrages;
- Environ 6 blocages en bois;
- Un niveau.

Consigne particulière

L'épreuve pourrait être administrée durant le temps d'apprentissage d'une compétence subséquente.

7.3.3 La fiche d'évaluation

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

Étapes d'élaboration

La fiche d'évaluation est fournie à titre de suggestion, sauf pour les rubriques provenant des tableaux de spécifications qui sont obligatoires. Sur le gabarit fourni à cet effet, on doit :

- inscrire les données générales: le titre, le code et l'ordre de la compétence;
- reprendre les indicateurs et les critères provenant des tableaux de spécifications. Les indicateurs sont en majuscules et portent les numéros 1, 2, 3, etc., alors que les critères d'évaluation sont en minuscules et numérotés 1.1, 2.1, 3.1, 3.2, etc.;

- fournir plus de précisions, si nécessaire, sous forme d'éléments d'observation et d'ajout de cases à cocher qui facilitent la consignation des résultats au regard de chacun des éléments d'observation. S'il n'y a qu'un élément d'observation associé à un critère d'évaluation, le critère devrait être revu afin de tenir compte de ce seul élément d'observation. Puisque la fiche est présentée à titre de suggestion, les établissements d'enseignement peuvent ajouter des éléments d'observation. Les boîtes à cocher sont placées vis-à-vis des éléments d'observation ;
- ajouter les tolérances acceptées ou les exigences quant au nombre de questions à réussir pour chaque critère, de sorte que l'apprenant ne puisse perdre de points, le cas échéant ;
- inscrire la pondération établie dans les tableaux de spécifications pour chaque critère d'évaluation ;
- inscrire le seuil de réussite fixé dans les tableaux de spécifications ;
- inscrire la règle de verdict, le cas échéant, dans un libellé permettant au formateur de cocher « Oui » ou « Non » quant à son respect.

Éléments d'observation

Les éléments d'observation précisent les critères d'évaluation et sont employés pour vérifier si ces derniers ont été satisfaits au cours d'une évaluation. Ils servent à spécifier un critère et à rendre son interprétation la plus univoque possible. Les éléments d'observation se présentent sous forme de brefs énoncés, et pour chacun d'eux, le formateur coche « Oui » ou « Non » sur la fiche d'évaluation, selon que le travail de l'apprenant répond ou non à l'exigence formulée par les critères d'évaluation. À moins d'une tolérance, tous les éléments d'observation²⁵ doivent être réussis pour que le critère soit réussi. Cette façon de faire exige que le nombre d'éléments d'observation soit limité et que ces éléments soient discriminants au regard du respect ou non du critère d'évaluation.

²⁵ Malgré l'utilisation d'une tolérance, certains éléments d'observation doivent être absolument réussis. Ils sont alors précédés d'un astérisque et d'une indication en ce sens.

²⁶ Renald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, 2005, référence bibliographique n° 34.

Les éléments d'observation et les tolérances proposés dans la fiche d'évaluation sont établis en fonction du déroulement exposé dans la description de l'épreuve. Ils pourront être modifiés ou supprimés si un établissement de formation change ce déroulement.

Tolérances ou exigences

La tolérance se définit comme un « écart maximal entre ce que l'on obtient et qui est jugé acceptable, et ce que l'on visait idéalement²⁶ ». L'ajout de tolérances permet, au besoin, d'ajuster le niveau de difficulté d'un critère d'évaluation par rapport aux exigences du métier, au seuil du marché du travail, sans nuire à la démonstration de la compétence. Par exemple, une marge d'erreur (dimensions, poids) sera tolérée dans la fabrication d'une pièce ou une tolérance d'une autre nature sera précisée :

- une tolérance de ± 2 mm dans la longueur est acceptée ;
- un manquement relatif aux éléments d'observation n'affectant pas la qualité du produit est accepté.

Les tolérances sont déterminées en rapport avec le niveau de difficulté de la tâche présentée à l'apprenant. Elles sont prévues lors de l'élaboration de l'épreuve et non au moment de la correction ou de l'analyse des résultats après un constat décevant. En effet, l'ajout de tolérances ne peut pallier une non-réussite des apprenants. Cette forme d'ajustement doit être appliquée avec discernement.

Quant aux exigences, elles se rapportent aux épreuves de connaissances pratiques et précisent le nombre de questions que l'apprenant doit réussir pour obtenir la totalité des points associés au critère d'évaluation. En effet, il est possible de poser plus d'une question pour un même critère. L'apprenant obtient tous les points s'il remplit les conditions fixées et exprimées sous forme

de nombre de questions à réussir. Il s'agit alors d'exigences à respecter et non plus de tolérances. Par exemple, si trois questions accompagnent un critère d'évaluation, l'exigence pourrait être

de répondre correctement à deux questions sur trois. Il est aussi possible de tolérer une marge d'erreur (tolérance) dans la réponse à une question.

Voici un exemple de fiche d'évaluation extrait du document *Briquetage-maçonnerie, référentiel pour l'évaluation des apprentissages*²⁷.

Échafaudage			
Compétence 4	Code: _____		
Fiche d'évaluation			
Nom de l'apprenant: _____			
Établissement d'enseignement: _____			
Date de l'évaluation: _____			
			Résultat
			Succès Échec
			<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Signature du formateur: _____			
ÉLÉMENTS D'OBSERVATION	Oui	Non	Résultats
1 INSTALLATION DES BLOCAGES			
1.1 Installation appropriée des blocages:			
<ul style="list-style-type: none"> • appui de niveau; • solidité des bases. 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	0 ou 25
2 MÉTHODE DE TRAVAIL (MONTAGE)			
2.1 Respect d'une séquence logique de travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	0 ou 10
3 CADRE D'ÉCHAFAUDAGE			
3.1 Cadre d'échafaudage aligné correctement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	0 ou 10
3.2 Cadre d'échafaudage nivelé correctement:			
<ul style="list-style-type: none"> • nivellement vertical; • nivellement horizontal. 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	0 ou 10
4 POSITION DES MADRIERS			
4.1 Positions sécuritaires des madriers.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	0 ou 10

²⁷ Exemple extrait du document *Briquetage-maçonnerie, référentiel pour l'évaluation des apprentissages*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005, référence bibliographique n° 17.

Échafaudage (suite)			
ÉLÉMENTS D'OBSERVATION	Oui	Non	Résultats
5 CODE DE SÉCURITÉ			
5.1 Installation de l'équipement et des accessoires conforme au code de sécurité : <ul style="list-style-type: none"> • verrous de sécurité ; • garde-corps ; • ancrages ; • câble de retenue ; • harnais de sécurité. 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	0 ou 25
6 MÉTHODE DE TRAVAIL (DÉMONTAGE)			
6.1 Méthode de travail appropriée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	0 ou 10
Total :			____ /100
Seuil de réussite : 80 points			
Règle de verdict : Respect des règles pouvant affecter sa sécurité ou celle des autres.	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>	
Remarques			

7.4 ÉVALUATION DES COMPÉTENCES TRADUITES EN SITUATION

Comme mentionné à la section 4, la compétence traduite en situation présente une démarche dans laquelle s'inscrit une personne en vue de poursuivre son développement personnel et professionnel. L'évaluation porte alors sur l'engagement de l'apprenant dans la démarche qui lui est proposée durant la formation. Conséquemment, l'évaluation se poursuit tout au long de l'acquisition de la compétence, avec des moments-clés de collecte d'information formelle à partir des critères d'évaluation obligatoires, précisés dans les tableaux de spécifications.

Comme pour la compétence traduite en comportement, des indicateurs et des critères d'évaluation sont déterminés et sont associés aux éléments de compétence retenus. Un seuil de réussite est fixé pour l'ensemble de la compétence en fonction du nombre de critères d'évaluation. Le nombre de critères pour atteindre le seuil de réussite est indiqué, certains devant obligatoirement être réussis. Pour le formateur, le jugement sur l'acquisition de la compétence peut être posé lorsque l'apprenant a effectué la démarche exigée et atteint le seuil de réussite prévu.

7.4.1 Les modalités d'évaluation

Dans les compétences traduites en situation, il s'agit d'examiner et d'analyser l'activité la plus susceptible de permettre d'inférer le développement de la compétence au moment de l'évaluer. Les compétences sont mises en évidence chez l'apprenant comme un investissement à la fois progressif et pertinent durant l'apprentissage.

Si, à l'instar des compétences traduites en comportement, la méthodologie d'évaluation des compétences traduites en situation conduit à élaborer des tableaux de spécifications basés sur les éléments de la compétence, sur des indicateurs et des critères d'évaluation, les points attribués à chaque critère seront remplacés par une évaluation plus qualitative faisant état de l'engagement de l'apprenant dans la réalisation de l'élément de compétence en cause. Les critères d'évaluation sélectionnés doivent être observables et mesurables. Cependant, au moment de l'évaluation, l'accent ne sera pas mis sur la performance, mais bien sur la qualité de l'engagement de l'apprenant.

7.4.2 Les tableaux de spécifications

Les tableaux de spécifications regroupent les indicateurs et les critères d'évaluation relatifs aux éléments de compétence tirés du référentiel de formation en plus de déterminer un seuil de réussite afin de sanctionner chaque compétence. Le tableau suivant présente les composantes des tableaux de spécifications pour l'évaluation des apprentissages liés à une compétence traduite en situation.

Tableaux de spécifications pour évaluer l'acquisition d'une compétence traduite en situation			
Énoncé de la compétence			
Report intégral de l'énoncé de la compétence du référentiel de formation.			
Éléments de compétence	Indicateurs	Critères d'évaluation	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
Présentent les aspects essentiels et les plus significatifs de la compétence.	Présentent l'aspect observable et mesurable de l'engagement dans la démarche à évaluer.	Ils sont sélectionnés parmi les critères d'engagement dans la démarche rattachés à la compétence ou bien ils en découlent. Précisent chacun des indicateurs et sous quel angle l'évaluation doit se faire. Permettent d'inférer l'acquisition de la compétence.	Précisent les critères dont la réussite est obligatoire, sous forme de critères cochés.
Seuil de réussite: Indique le nombre total de critères à respecter et fait état de la présence de certains critères sur tous les autres pour que l'on considère la compétence acquise. (Par exemple, trois des cinq critères d'évaluation, dont le critère coché.)			

Voici un exemple de tableau de spécifications établi pour la compétence « Se situer au regard du métier » extrait du document *Briquetage-maçonnerie, référentiel pour l'évaluation des apprentissages*²⁸.

TABLEAU DE SPÉCIFICATIONS			
Filière	Briquetage-maçonnerie	Code	
N° et libellé de la compétence	1- Se situer au regard du métier	Durée d'apprentissage	30 h
Éléments de la compétence	Indicateurs	Critères d'évaluation	
Explorer le métier et la formation	Information sur le métier	• Recueil de l'information pertinente sur le métier	<input type="checkbox"/>
	Information sur la formation	• Recueil de l'information pertinente sur la formation	<input type="checkbox"/>
Compare les exigences du métier avec son profil personnel.	Résultat de son analyse	• Établit un bilan de son profil personnel en fonction des exigences du métier.	<input checked="" type="checkbox"/>
Faire le point quant aux résultats de sa réflexion.	Résultat de la démarche	• Établit l'état de la progression et des résultats de sa démarche.	<input type="checkbox"/>
Se situer au regard du métier		• Fixe ses objectifs de carrière.	<input checked="" type="checkbox"/>
Seuil de réussite :			
• Trois des cinq critères d'évaluation, dont les critères cochés, pour que l'on considère la compétence acquise.			

Processus d'élaboration des tableaux de spécifications

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

- 1- La sélection des éléments de compétence ;
- 2- La détermination des indicateurs ;
- 3- La détermination des critères d'évaluation ;
- 4- La sélection des critères obligatoires ;
- 5- La détermination du seuil de réussite.

Première étape : Sélection des éléments de compétence

En tenant compte de l'ensemble des éléments de la compétence, illustrés par les situations de mise en œuvre, on sélectionne certains d'entre eux pour l'évaluation aux fins de la sanction.

Au moins un élément doit être retenu dans chacune des trois phases de la démarche :

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

²⁸ Exemple extrait du document *Briquetage-maçonnerie, référentiel pour l'évaluation des apprentissages*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005, référence bibliographique n° 17.

Ces phases constituent des moments-clés de la collecte d'informations sur le cheminement de l'apprenant pour apprécier le développement de la compétence.

Les éléments de la compétence étant sélectionnés, les indicateurs peuvent être déterminés.

Deuxième étape : Détermination des indicateurs

Au regard des éléments de la compétence qui ont été sélectionnés, il s'agit de déterminer quels seront les indicateurs d'un engagement adéquat dans la démarche. Pour y arriver, on se réfère aux critères d'engagement dans la démarche énoncés dans le référentiel de formation. On peut également s'inspirer des situations de mise en œuvre, lesquelles sont aussi présentées dans le référentiel de formation.

Les indicateurs sont toujours présentés sous la forme nominale.

Troisième étape : Détermination des critères d'évaluation

Les critères d'évaluation permettent d'évaluer la participation de l'apprenant aux activités proposées pour acquérir la compétence. Ils sont déterminés à partir des critères d'engagement dans la démarche du référentiel de formation.

Voici un exemple pour la première compétence, « Se situer au regard du métier » :

Indicateur : Information sur le métier.

Critère : Recueil de l'information pertinente sur le métier.

L'énoncé d'un critère doit contenir un qualificatif et doit préciser les attentes de façon univoque. C'est dans le résultat fourni par l'apprenant que les réponses pourront varier. Les critères d'évaluation devraient être formulés comme suit, de façon à tenir compte de cette possibilité.

En relation avec la phase d'information :

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

En relation avec la phase de réalisation :

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

En relation avec la phase de synthèse :

- fixe ses objectifs de carrière ;
- établit l'état de progression et les résultats de sa démarche ;
- met ses forces en évidence, relève les points à améliorer et détermine les moyens pour pallier les difficultés.

Les critères d'évaluation ne doivent jamais viser la performance de l'apprenant. Ainsi, on doit éviter des critères tels que « Utilisation appropriée des techniques de communication » ou encore « Absence d'erreurs d'orthographe et de syntaxe ».

Certaines compétences traduites en situation contiennent seulement quelques critères d'engagement dans la démarche. Tous peuvent alors être utilisés aux fins de la sanction, sous forme d'indicateur ou de critère d'évaluation.

Les critères d'évaluation sont habituellement rédigés en débutant par un verbe à l'indicatif présent.

Quatrième étape : Sélection des critères d'évaluation obligatoires

Tous les critères d'évaluation n'ont pas la même importance. Pour une compétence donnée, il s'agit donc de cerner ceux qui doivent être obligatoirement respectés par l'apprenant. Les critères « incontournables » sont en nombre limité, car ils auront une incidence sur le seuil de réussite ; ils doivent être indépendants et judicieusement choisis.

Les critères d'évaluation obligatoires sont indiqués par un « X » dans la case prévue à cet effet dans la présentation.

Cinquième étape : Détermination du seuil de réussite

Le seuil de réussite présente le niveau minimum à partir duquel il est possible de considérer que l'engagement de l'apprenant lui a permis de développer la compétence visée. L'appréciation de l'engagement s'exprime en cochant « oui » ou « non » et le nombre de réponses affirmatives marque l'atteinte ou non de la compétence, en fonction du seuil de réussite déterminé. Ce seuil inclut également les critères obligatoires. Par exemple, quatre critères sur six, dont les critères cochés.

Le seuil de réussite doit toujours être plus élevé que le nombre de critères d'évaluation obligatoires (voir l'exemple de la page suivante).

Pièges à éviter

Voici quelques pièges à éviter lors de la rédaction des tableaux de spécifications pour les compétences traduites en situation :

- critères d'évaluation qui font état d'une performance ;
- évaluation exigeant une trop longue durée ;
- évaluation trop détaillée, etc.

7.4.3 La description de l'engagement

Il s'agit d'une description plus détaillée des éléments visés par l'évaluation aux fins de la sanction, description qui tient compte des situations de

mise en œuvre de la compétence, fixées dans le référentiel de formation. L'objectif est d'aider les établissements de formation à élaborer leurs activités d'évaluation. Ce document est fourni à titre de suggestion.

La description de l'engagement doit être succincte, c'est-à-dire qu'elle doit s'étendre sur une ou deux pages. Elle contient les rubriques suivantes.

Renseignements généraux

L'énoncé de la compétence à évaluer y est repris tel que mentionné dans le référentiel de formation. On spécifie également que le moment où le formateur exerce son jugement professionnel au regard du succès ou de l'échec par rapport au critère d'évaluation ne devrait se situer qu'à la fin de chacune des phases, et non en cours d'apprentissage. Le jugement du formateur doit s'appuyer sur des éléments tangibles faisant état de l'engagement de l'apprenant et non sur la qualité des productions, s'il y a lieu.

Déroulement

On mentionne au formateur que les résultats peuvent varier d'une personne à l'autre puisque l'évaluation porte sur l'engagement de chacun dans la démarche proposée et non sur sa performance. On y précise les étapes de l'évaluation, les résultats qui peuvent être jugés acceptables ainsi que les aspects à considérer.

Voici un exemple de description de la participation extrait du document intitulé *Briquetage-maçonnerie, référentiel pour l'évaluation des apprentissages*²⁹.

Métier et formation	
Métier et formation Compétence 1	Code :
Description de l'engagement	
Renseignements généraux	
<p>L'épreuve a pour but d'évaluer l'engagement de l'apprenant dans une démarche qui vise à assurer l'acquisition de la compétence « Se situer au regard du métier ». L'évaluation de l'engagement est faite tout au long de la formation par le formateur. Le jugement devrait porter sur le rappel de données ainsi que sur des associations et des arguments fondés sur des données objectives justifiant son choix professionnel.</p>	
Déroulement	
<p><i>Explorer le métier et la formation</i></p> <p>Cet élément exige de recueillir des renseignements sur divers sujets à traiter.</p> <p>Dans leur recherche, les apprenants auront à préciser au moins :</p> <ul style="list-style-type: none">- deux types d'entreprises ;- deux types de produits ou de services offerts ;- les perspectives d'emploi dans leur région ;- la rémunération au seuil du marché du travail ainsi que pour un ouvrier expérimenté ;- les conditions d'entrée sur le marché du travail ;- les principales tâches ;- les principales conditions de travail ;- trois organismes de l'industrie de la construction. <p><i>Comparer les exigences du métier avec son profil personnel.</i></p> <p>L'évaluation de l'apprenant s'effectue à l'occasion d'une rencontre de groupe qui porte sur la mise en relation du métier avec son profil personnel. Durant cette rencontre, l'apprenant est appelé à établir au moins deux liens entre son profil et des exigences liées à l'exercice du métier. Une telle rencontre devra être dirigée de manière à ce que toutes les personnes aient l'occasion de s'exprimer.</p> <p><i>Faire le point quant aux résultats de sa réflexion.</i></p> <p>L'apprenant doit remettre un rapport dans lequel il explique principalement son choix d'orientation scolaire et professionnelle.</p> <p>Dans ce rapport, il devra expliquer le choix de son orientation en relation avec le métier de briqueteur-maçon en tenant compte de ses goûts, de ses aptitudes et de ses champs d'intérêt.</p>	

²⁹ Exemple extrait du document intitulé *Briquetage-maçonnerie, référentiel pour l'évaluation des apprentissages*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005, référence bibliographique n° 17.

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

<p>L'apprentissage prend appui sur l'ensemble du référentiel de formation*.</p> <p>Au moment de la sanction, ce sont les critères d'évaluation inscrits dans les tableaux de spécifications qui deviennent les références.</p>	<p>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 généralement pas tous les critères de performance ou d'engagement du référentiel de formation.</p>	<p>C'est à partir des tableaux de spécifications que l'on construit les épreuves aux fins de la sanction des compétences. Les tableaux de spécifications sont obligatoires et requièrent une évaluation formelle.</p>	<p>L'évaluation d'une compétence doit s'inscrire dans une situation présentant des conditions de réalisation qui soient les plus près possible du contexte du marché du travail.</p>
--	--	---	--

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

7.4.4 La fiche d'évaluation

La fiche d'évaluation est l'instrument utilisé pour la consignation des résultats. Elle reprend les indicateurs et les critères des tableaux de spécifications et les précise davantage, si nécessaire, sous forme d'éléments d'observation (voir la section Éléments d'observation de la fiche d'évaluation d'une compétence traduite en comportement). Cette fiche peut aussi faire mention des exigences en relation avec un critère d'évaluation. Elle fait aussi état du seuil de réussite.

La fiche d'évaluation est fournie à titre de suggestion, sauf pour les rubriques provenant des tableaux de spécifications qui sont obligatoires.

Étapes d'élaboration

- Inscrire les données générales: le titre, le code et l'ordre de la compétence.
- Reprendre les indicateurs et les critères retenus pour l'évaluation et provenant des tableaux de spécifications.
- Ajouter des cases à cocher vis-à-vis les critères pour faciliter la consignation du jugement exprimé par un « oui » ou un « non » plutôt que par une pondération.
- Préciser davantage les critères d'évaluation, si nécessaire, sous forme d'éléments d'observation. S'il n'y a qu'un élément d'observation associé à un critère, ce dernier devrait être revu afin de tenir compte de ce fait. Puisque la fiche est présentée à titre de suggestion, les établissements d'enseignement peuvent ajouter ou modifier des éléments d'observation.
- Inscrire le seuil de réussite établi dans les tableaux de spécifications.

Voici un exemple de fiche d'évaluation, extrait du document intitulé *Briquetage-maçonnerie, référentiel pour l'évaluation des apprentissages*³⁰.

Métier et formation		
Compétence 1	Code: _____	
Fiche d'évaluation		
Nom de l'apprenant: _____		
Établissement d'enseignement: _____		
Date de l'évaluation: _____		
		Résultat
		Succès Échec
		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Signature du formateur: _____		
ÉLÉMENTS D'OBSERVATION		
	Jugement	
	Oui	Non
1 INFORMATION SUR LE MÉTIER		
1.1 Recueil de l'information pertinente sur le métier: milieux de travail, perspectives d'emploi, rémunération, conditions de travail, possibilités d'avancement et de mutation, associations patronales ou syndicales, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 INFORMATION SUR LA FORMATION		
2.1 Recueil de l'information pertinente sur la formation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 RÉSULTAT DE SON ANALYSE		
3.1 Établit un bilan de son profil personnel en fonction des exigences du métier.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 RÉSULTAT DE LA DÉMARCHE		
4.1 Établit l'état de progression et les résultats de sa démarche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2 Fixe ses objectifs de carrière.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Total: ____ / 5		
Seuil de réussite: 3 des 5 critères d'évaluation, dont la satisfaction aux exigences des critères 2.1 et 4.2.		
Remarques		

³⁰ Exemple extrait du document intitulé *Briquetage-maçonnerie, référentiel pour l'évaluation des apprentissages*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005, référence bibliographique n° 17.

ENCADRÉ N° 4

LE RELEVÉ DE COMPÉTENCES : UN PASSEPORT POUR L'EMPLOI

La réussite aux diverses conditions de sanction liées à la maîtrise des compétences d'un métier conduit à une certification généralement établie sous forme de diplôme, de certificat ou d'attestation de formation. Cette certification témoigne du fait que le diplômé satisfait aux conditions d'obtention du titre convoité. La démarche suivie pour atteindre cet objectif peut être une formation en établissement, un apprentissage en milieu de travail ou une validation des acquis expérimentiels.

Pour officialiser le tout, un document portant le sceau du ministre ou de l'établissement mandaté est émis. Ce document peut prendre plusieurs formes selon les règlements en vigueur. Il mentionne généralement le type de diplôme, le niveau de la formation (ouvrier semi-spécialisé, ouvrier, ouvrier spécialisé, technicien, technicien supérieur, etc.) le domaine ou le titre du référentiel ou le titre du métier ou de la profession (mécanique auto, secrétariat, textile, habillement, etc.), la date d'émission et parfois le nom de l'établissement de formation fréquenté par l'apprenant.

Le document émis a valeur légale. Non seulement atteste-t-il du fait que le titulaire a répondu aux exigences de son obtention, mais il lui permet de se prévaloir du titre et, sauf exception, de pratiquer le métier. Le diplôme, ou son équivalent, assure donc une reconnaissance sociale au diplômé en matière de qualification et de formation et lui ouvre les portes du marché du travail.

L'information véhiculée par le diplôme est cependant limitée. Pour connaître plus spécifiquement le contenu de la formation ou les compétences sur lesquelles s'appuie le référentiel de formation, il faut consulter les documents officiels ou communiquer avec des personnes-ressources qui travaillent dans le système de formation professionnelle.

L'introduction de l'approche par compétences se fait généralement à l'occasion d'une réforme en profondeur, mais progressive, d'un système de formation professionnelle. Cette réforme amène alors deux approches à se côtoyer pendant un certain temps : l'approche traditionnelle et l'APC. Si aucune modification n'est apportée aux documents officiels de sanction, une certaine confusion risque de s'installer entre les documents de sanction résultant d'une formation traditionnelle et ceux liés à une formation de type APC. La question de la visibilité de la réforme, et plus spécifiquement de la visibilité de la mise en œuvre de l'APC, se pose alors.

Puisque l'APC est centrée sur l'ensemble des compétences requises pour exercer un métier, elle permet l'ajout d'un document complémentaire : le relevé de compétences. L'introduction d'un document de ce type procure plusieurs avantages. D'une part, il met en évidence la formation réalisée selon l'APC, assurant ainsi plus de visibilité à la réforme entreprise et, d'autre part, il améliore l'information véhiculée par le document officiel de sanction. Ce relevé, accompagné d'une brève description des compétences reconnues, constitue pour le diplômé un véritable passeport pour l'emploi en mettant à sa disposition une information venant compléter son curriculum vitae, information susceptible de faciliter d'autant son insertion en milieu de travail.

Le relevé de compétences peut également être utilisé pour reconnaître une partie des compétences, même si la personne n'a pas entièrement satisfait aux conditions de sanction pour l'obtention du titre recherché. Il constitue alors, un premier document officiel susceptible de faciliter le cheminement professionnel d'une personne inscrite en formation, en apprentissage ou se prévalant de la validation des acquis expérimentiels, et de l'encourager à compléter sa démarche en vue de l'obtention du titre recherché.

8 | Production et validation du référentiel d'évaluation

L'équipe de production

L'équipe mise en place pour la réalisation des différentes étapes conduisant à la production du référentiel de formation et du guide pédagogique reçoit généralement le mandat de produire le référentiel d'évaluation. Cette équipe est composée d'un méthodologue spécialiste de l'application de l'approche par compétences (APC) et d'un ou de quelques formateurs. On doit s'assurer qu'au moins un des formateurs maîtrise l'ensemble des compétences du métier. Dans le cas contraire, il sera nécessaire de s'assurer de la contribution d'un spécialiste du métier, spécialement lors de la mise au point des tableaux de spécifications.

Table des matières suggérée

Voici un exemple de table des matières d'un référentiel d'évaluation.

- Intitulé du référentiel
- Équipe de production
- Remerciements
- Liste des personnes consultées
- Table des matières
- Présentation d'un référentiel d'évaluation (nature, structure, finalités et éléments prescriptifs)
- Présentation des concepts et des principales définitions
- Description synthèse du référentiel de formation
- Pour chaque compétence traduite en comportement:
 - spécifications pour l'évaluation aux fins de la sanction
 - description de l'épreuve
 - fiche d'évaluation
- Pour chaque compétence traduite en situation:
 - spécifications pour l'évaluation aux fins de sanction
 - description de l'engagement
 - fiche d'évaluation

Rencontre de validation

Au terme de l'élaboration du référentiel, une rencontre de validation d'une journée est organisée. Cette rencontre vise à obtenir l'avis de formateurs qui enseignent le référentiel visé au sujet des tableaux de spécifications, des descriptions d'épreuves ou de l'engagement ainsi que des fiches d'évaluation. Les représentants du milieu du travail ne sont pas consultés puisque la teneur des éléments à valider est essentiellement pédagogique.

De façon à optimiser les résultats de cette rencontre, les formateurs qui ont déjà assisté à la validation du référentiel de métier-compétences et à celui de la formation devraient être invités à y participer. Ces personnes sont déjà au fait de l'historique du projet, de la méthode d'élaboration utilisée, des orientations retenues, etc.

Le référentiel à valider doit être adressé aux formateurs environ deux semaines avant la rencontre. Il est important de l'accompagner d'une lettre expliquant leur rôle par rapport à la validation et en quoi doit consister la préparation. Plus précisément, on doit indiquer les rubriques à valider et celles qui ne le seront pas (le tableau synthèse, par exemple), de façon à ne pas créer de confusion.

La rencontre sera l'occasion, dans un premier temps, de résumer l'approche critérielle, ses caractéristiques et son mode d'application pour l'élaboration du référentiel et pour sa mise en œuvre en établissement. Dans un deuxième temps, chaque partie du référentiel d'évaluation sera présentée et validée (tableaux de spécifications, etc.), à l'exception des éléments provenant du référentiel de formation, qui ont déjà été validés. Il est préférable de commencer par les instruments d'évaluation liés aux compétences traduites en comportement et de terminer par ceux qui sont liés aux compétences traduites en situation. Cette façon de faire facilite le travail de validation.

L'ordre du jour suivant pourrait être adopté.

1. Ouverture de la séance.
2. Bref retour sur le processus d'élaboration des référentiels de formation.
3. Présentation des buts, des objectifs et des éléments de contenu d'un référentiel d'évaluation.
4. Présentation et validation des tableaux de spécifications, description d'épreuves et de fiches d'évaluation pour les compétences traduites en comportement.
5. Présentation et validation des tableaux de spécifications, description de l'engagement et fiches d'évaluation pour les compétences traduites en situation.

On se rappellera que la démarche de validation doit aboutir à un consensus. Il n'est pas opportun de bloquer la séance par des considérations relatives à la méthode d'élaboration du référentiel. Il est préférable de limiter les discussions qui s'enlisent dans la recherche du terme idéal.

Enfin, on doit éviter de convenir, séance tenante, des modifications qui seront apportées afin de préserver le caractère **consultatif** de la rencontre et de laisser à l'équipe de production le temps de maturation nécessaire en ce qui a trait aux ajustements à apporter au référentiel. Cependant, l'animateur doit procéder, au terme de la séance, à une synthèse des principaux avis recueillis et vérifier celle-ci auprès des personnes présentes,

de façon à s'assurer d'avoir en main l'information nécessaire à la prise de décisions qui suivra la validation ainsi qu'à la rédaction du rapport.

Rapport de validation

Le rapport de validation est un compte rendu des avis et des commentaires émis par les personnes invitées à la séance de validation. Il présente, de façon claire et succincte, les propos formulés pendant la rencontre. Il doit aussi faire mention des consensus établis et des divergences sur les aspects importants du référentiel d'évaluation, sans interpréter les propos des participants ou annoncer les décisions prises à la suite des avis obtenus. L'analyse des commentaires ou des suggestions permettra à l'équipe de production du référentiel d'évaluer la teneur et les incidences des changements souhaités.

Le rapport est remis aux personnes qui ont participé à la validation, à titre d'information.

Décisions relatives aux avis et aux commentaires formulés

L'équipe de production doit, une fois la rédaction du rapport terminée, prendre les décisions sur les suites à y donner. Lorsque des changements sont apportés au référentiel initial, on doit produire un rapport d'ajustement qui rend compte des décisions prises à la suite de la validation. Ce rapport n'est pas transmis aux participants à la séance de validation : il est destiné à un usage interne.

ENCADRÉ N° 5

LA GESTION DE L'ÉVALUATION

Comme il a été mentionné au début du guide, les perspectives et les attentes en matière d'évaluation divergent selon le point de vue des différents acteurs ayant à assumer diverses responsabilités au sein du système de formation professionnelle. À chacun des paliers, la gestion de la fonction « évaluation des apprentissages » prend un aspect différent et requiert une planification, une gestion et une évaluation cohérentes.

Au palier central, les personnes responsables de la gestion de l'évaluation des apprentissages doivent :

- s'assurer de la pertinence du cadre légal et réglementaire en place et, au besoin, procéder à des ajustements ;
- définir une politique d'évaluation présentant les valeurs mises en avant en cette matière, les droits et les devoirs des intervenants ainsi que le cadre général de mise en œuvre (voir l'encadré numéro 3) ;
- produire et rendre disponible, pour chaque référentiel de formation, un référentiel d'évaluation et du matériel d'appui (description d'épreuves, fiches d'évaluation, etc.) ;
- produire du matériel d'évaluation, au besoin et suivant le partage des responsabilités retenu, et s'assurer de son application dans le respect des normes et des modalités applicables ;
- définir les normes et les modalités d'application (instructions, directives administratives, etc.) ;
- recueillir les résultats de l'évaluation de sanction et procéder, au besoin et suivant le partage des responsabilités retenu, à l'émission des diplômes et des certificats ;
- colliger l'information sur l'ensemble des résultats atteints et la diffuser sous forme de statistiques ou d'indicateurs sur l'évolution et la performance du système ;
- prendre diverses dispositions pour évaluer et, au besoin, revoir le cadre général d'application et les diverses modalités de gestion de la fonction évaluation des apprentissages.

Les responsabilités des établissements de formation en matière de gestion de la fonction évaluation peuvent se résumer comme suit :

- établir, en association avec l'ensemble du personnel concerné, un cadre local de mise en œuvre de l'évaluation des apprentissages ;
- produire du matériel d'évaluation et s'assurer, au besoin et suivant le partage des responsabilités retenu, de son application dans le respect des normes et des modalités applicables ;
- prendre les dispositions nécessaires pour assurer la confidentialité des épreuves et du matériel d'évaluation ;
- assurer et au besoin procéder au renouvellement des épreuves et du matériel d'évaluation obsolètes ou inopérants ;

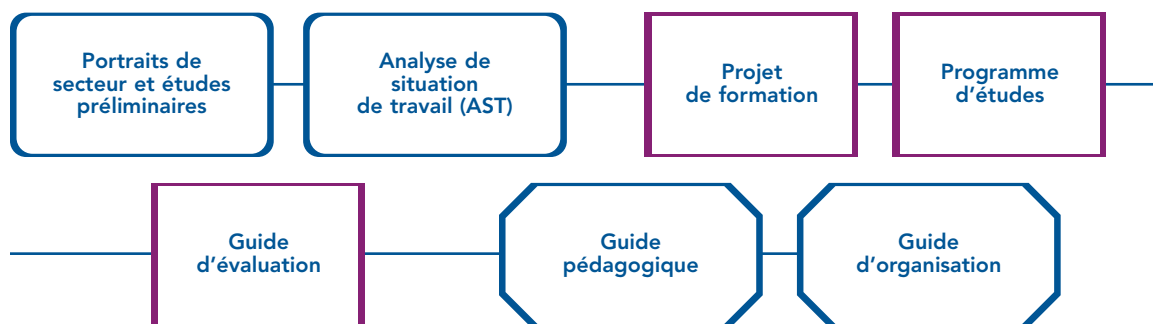
- compléter la planification pédagogique de l'évaluation formative et de sanction en y insérant les étapes de réalisation ;
- compléter la planification opérationnelle (locaux, équipements, matières d'œuvre, personnel responsable, etc.);
- assurer et superviser la réalisation de l'évaluation ;
- recueillir les résultats de l'évaluation de sanction, les communiquer aux apprenants et les transmettre aux autorités responsables.

Les formateurs sont responsables du volet évaluation formative. Ils doivent en outre réaliser ou collaborer directement à la réalisation de l'évaluation de sanction. La production et le renouvellement des épreuves nécessitent la mobilisation de spécialistes. Le repérage et la mise en réseau de ces personnes peuvent grandement faciliter la production et la mise au point du matériel d'évaluation pour l'ensemble des établissements qui exercent ce type d'activité.

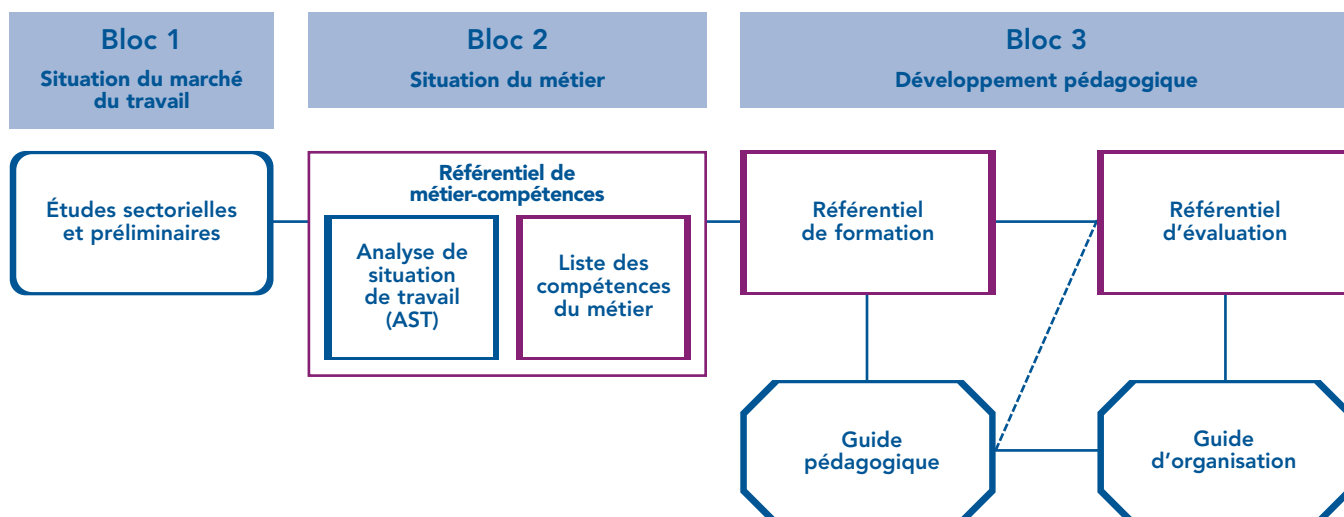
ANNEXE 1

Adaptation méthodologique

Démarche méthodologique selon Les Cahiers de l'ingénierie



Démarche méthodologique selon les guides de l'OIF



GLOSSAIRE

EXPRESSION	DÉFINITION
Approche par compétences (APC)	Approche qui consiste essentiellement à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'un métier et à les transposer dans le cadre de l'élaboration d'un référentiel de formation ou programme d'études
Compétence	Regroupement ou ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes permettant de faire, avec succès, une action ou un ensemble d'actions telles qu'une tâche ou une activité de travail
Compétences particulières	Compétences directement liées à l'exécution des tâches et à une évolution appropriée dans le contexte du travail. Elles renvoient à des aspects concrets, pratiques, circonscrits et directement liés à l'exercice d'un métier.
Compétences générales	Compétences correspondant à des activités plus vastes qui vont au-delà des tâches, mais qui contribuent généralement à leur exécution. Ces activités sont généralement communes à plusieurs tâches et transférables à plusieurs situations de travail. Elles requièrent habituellement des apprentissages de nature plus fondamentale.
Curriculum	Ensemble des concepts, approches, documents et procédures qui permettent la mise en place d'une démarche ou d'un processus (cursus) de formation. En formation professionnelle, on parlera du curriculum APC.
Évaluation des apprentissages	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.
Fonction de travail	Regroupement d'emplois ou d'emplois-métiers présentant un corpus commun de capacités et de compétences en relation avec un métier ou une profession et susceptibles d'être inscrites dans un seul référentiel de formation.
Ingénierie de la formation professionnelle et technique	Ensemble des politiques, des outils et des méthodes permettant de mettre en œuvre, de façon coordonnée et rigoureuse, les démarches de conception, d'organisation, d'exécution et d'évaluation des actions de formation.
Ingénierie de gestion	Ensemble des constituantes qui permettent : de définir une politique nationale de FPT ; de la mettre en place ; d'appliquer et de faire évoluer un cadre légal et réglementaire ; de structurer et d'administrer les principaux systèmes de gestion des ressources humaines, financières et matérielles ; d'assurer la mise en œuvre de la formation ainsi que l'évaluation de la performance de l'ensemble du système.

EXPRESSION	DÉFINITION
Ingénierie pédagogique	Outils et méthodes conduisant à la conception, à la réalisation et à la mise à jour continue des programmes d'études ou des référentiels de formation ainsi que des guides pédagogiques qui en facilitent la mise en œuvre.
Opérations	Actions qui décrivent les phases de réalisation d'une tâche ; elles correspondent aux étapes des tâches ; elles sont surtout reliées aux méthodes et aux techniques utilisées ou aux habitudes de travail existantes ; elles permettent d'illustrer surtout des processus de travail.
Processus de travail	Suite d'étapes ordonnées dans le temps qui permettent d'obtenir un résultat (produit ou service).
Processus de dérivation	Processus qui s'inscrit à l'intérieur d'une démarche logique qui permet de passer successivement de l'analyse d'éléments déterminés à la définition de nouveaux éléments en faisant dériver, chaque fois, ce qui suit de ce qui précède
Savoirs liés à la compétence	Savoirs qui définissent les apprentissages essentiels et significatifs que l'apprenant doit faire pour mettre en œuvre et assurer l'évolution de la compétence.
Secteur de formation	Regroupement de référentiels de formation sur la base de leur complémentarité pédagogique et administrative et des affinités entre les compétences qui les composent.
Tâches	Actions qui correspondent aux principales activités à accomplir dans un métier ; elles permettent généralement d'illustrer des produits ou des résultats du travail.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages sous licence³¹

- 1- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Construction, Briquetage-maçonnerie, Rapport d'analyse de situation de travail*, 1989, 37 p.
- 2- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Construction, Briquetage-maçonnerie, Programme d'études*, 1991, 86 p.
- 3- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Construction, Briquetage-maçonnerie, Guide d'organisation pédagogique et matérielle*, 1992, 63 p.
- 4- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique*, 2002.
Cahier 1 Orientations, politiques et structures gouvernementales, 51 p.
Cahier 2 Gestion centrale de la formation, 55 p.
Cahier 3 Développement des programmes d'études, 40 p.
Cahier 4 Mise en œuvre locale de la formation, 69 p.
- 5- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Élaboration des programmes d'études professionnelles, Cadre général-cadre technique*, 2002, 23 p.
- 6- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Élaboration des programmes d'études techniques, Guide de définition des buts et des compétences d'un projet de formation*, 2002, 27 p.
- 7- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Élaboration des programmes d'études professionnelles et techniques, Guide d'animation d'un atelier d'analyse de la situation de travail*, 2002, 44 p.
- 8- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation professionnelle et technique au Québec, Un système intégrant l'ingénierie de gestion et l'ingénierie de formation*, 2002, 108 p.
- 9- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programmes d'études préparant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé, Guide administratif 2003-2004*, 2003, 15 p. et annexes.
- 10- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Politique d'évaluation des apprentissages*, 2003, 68 p.
- 11- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique*, 2004, 209 p.
- 12- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La ingeniería de la formación profesional y técnica*, 2004, 210 p.
- 13- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *The engineering of vocational and technical training*, 2004, 176 p.
- 14- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Élaboration des programmes d'études professionnelles, Guide de conception et de production d'un programme*, 2004, 78 p.
- 15- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La prise en compte du développement durable dans les programmes d'études en formation technique*, 2004, 55 p.

³¹ Ouvrages faisant l'objet d'une licence accordée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

- 16- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Briquetage-maçonnerie, programme d'études professionnelles*, 2005, 72 p.
- 17- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Briquetage-maçonnerie, référentiel pour l'évaluation des apprentissages*, 2005, 118 p.
- 18- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Briquetage-maçonnerie, guide d'organisation*, 2005, 48 p.
- 19- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation, formation professionnelle*, 2005, 106 p.
- 20- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique, cadre général – cadre technique*, 2005, 21 p.
- 21- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Analyse comparative de modèles de qualification professionnelle, au Québec et dans d'autres États*, 2005, 118 p.
- 22- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Élaboration des programmes d'études professionnelles, Élaboration des spécifications pour l'évaluation des compétences aux fins de la sanction 2008*, 40 p. [Document de travail].
- 23- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Guide de conception et d'élaboration d'un programme d'études*, 2008, 92 p. [Document de travail].

Bibliographie générale

- 24- AUSTRALIAN QUALIFICATIONS FRAMEWORK (AQF) ADVISORY BOARD. *Australian Qualifications Framework: Implementation Handbook, Fourth edition*, 2007, 99 p.
- 25- BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL. *Classification internationale type des professions*, Genève, 1958, 280 p.
- 26- BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL. *Travail décent et économie informelle*, 2002, 83 p.
- 27- BUREAU RÉGIONAL de L'UNESCO à Dakar (BREDA). *L'approche par compétences dans l'enseignement technique et la formation professionnelle*, Bénin, Burkina Faso, Mali, 2006, 261 p.
- 28- COMMISSION EUROPÉENNE ÉDUCATION ET CULTURE. *Le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CEC)*, 2008, 15 p.
- 29- DESCHÊNES, A.- J. et autres. *Constructivisme et formation à distance*.
- 30- DOLZ J., et E. OLLAGNIER (eds). *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, 2002, De Boeck Université.
- 31- EURYDICE, DIRECTORATE GENERAL FOR EDUCATION AND CULTURE. *Eurybase, The information database on Education Systems in Europe, Organisation du système éducatif en France*, European Commission, 2006-2007, 57 p.
- 32- GOUVERNEMENT DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Politique provinciale d'évaluation des apprentissages, L'évaluation au service de l'apprentissage*, 2002, 18 p.
- 33- JOOSERY, Pradeep Kumar. *TVET in Mauritius: a case study*, 2006.
- 34- LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Guérin, Montréal, 2005, 1554 p.

- 35- MONCHATRE, Sylvie. *En quoi la compétence devient-elle une technologie sociale? Réflexions à partir de l'expérience québécoise*
- *Comment l'approche par les compétences modifie la conception des programmes de formation professionnelle*, Revue Française de sciences sociales, Formation-Emploi, n° 99, 2007.
- 36- NORTON, Robert E. *Quality Instruction for the High Performance Workplace: DACUM*, 1998, 7 p.
- 37- NORTON, Robert E. *Quality Instruction Requires High Quality Materials: SCID*, 1998, 8 p.
- 38- NORTON, Robert, E. *DACUM. Handbook, Second Edition, Leadership Training Series n° 67*, Ohio State University, Columbus, Center on Education and Training for Employment, 1997, 314 p.
- 39- NORTON, Robert, E. *DACUM. Bridging the Gap between Work and High Performance*, 1997, 90 p.
- 40- NORTON, Robert, E. *Maintaining DACUM Quality*, 1995, 4 p.
- 41- NORTON, Robert, E. *DACUM and Tech Prep: Dynamic Duo*, 1993, 23 p.
- 42- NORTON, Robert, E. *SCID: Model for Effective Instructional Development*, 1993, 14 p.
- 43- NORTON, Robert, E. *Improving Training Quality by Avoiding the «What Errors» of curriculum development*, 1993, 7 p.
- 44- ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE. *Évaluation externe du «programme d'appui aux politiques nationales de formation professionnelle et technique»: rapport synthèse, mars 2007*, par CRC Sogéma (Canada-Québec), Collection Suivi et évaluation, n° 11, 2007, 84 p.
- 45- PIGEASSOU, Jean, et Daniel VIMONT. *La validation des acquis de l'expérience à l'éducation nationale*, MEN, IGEN-IGAENR, novembre 2005.
- 46- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Élaboration des programmes d'études professionnelles et techniques, Esquisse d'un processus de planification pédagogique dans le cadre d'une approche par compétences*, 2002, 24 p. [Document de travail].
- 47- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Pâtisserie, Programme d'études*, 2005, 106 p.
- 48- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Élaboration des programmes d'études professionnelles, Guide de rédaction du guide d'organisation d'un programme d'études professionnelles*, 2006, 34 p. [Document de travail].
- 49- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Modèle d'adéquation formation-emploi 2006, volet régional*, 2007, 300 p.
- 50- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT et EMPLOI-QUÉBEC. *Cadre de référence pour la production des études sectorielles en partenariat*, 2005, 41 p.
- 51- RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE, MINISTÈRE DE LA FORMATION ET DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNELS, INSTITUT NATIONAL DE FORMATION PROFESSIONNELLE. *Cadre d'élaboration de programmes selon l'approche par compétences en formation professionnelle, version expérimentale*, 2006, 21 p.
- 52- RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE, MINISTÈRE DE LA FORMATION ET DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNELS, INSTITUT NATIONAL DE FORMATION PROFESSIONNELLE. *Approche par compétences en formation professionnelle, Guide méthodologique pour l'élaboration de la nomenclature algérienne des emplois et métiers, version expérimentale*, 2006, 45 p.

- 53- RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE, MINISTÈRE DE LA FORMATION ET DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNELS, INSTITUT NATIONAL DE FORMATION PROFESSIONNELLE. *Approche par compétences en formation professionnelle, Méthodologie générale pour la réalisation des études de planification, version expérimentale, 2006, 59 p.*
- 54- RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE, MINISTÈRE DE LA FORMATION ET DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNELS, INSTITUT NATIONAL DE FORMATION PROFESSIONNELLE. *Approche par compétences en formation professionnelle, Guide d'élaboration d'un référentiel du métier, version expérimentale, 2006, 53 p.*
- 55- RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE, MINISTÈRE DE LA FORMATION ET DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNELS, INSTITUT NATIONAL DE FORMATION PROFESSIONNELLE. *Approche par compétences en formation professionnelle, Guide de conception d'un projet de formation, version expérimentale, 2006, 38 p.*
- 56- RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE, MINISTÈRE DE LA FORMATION ET DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNELS, INSTITUT NATIONAL DE FORMATION PROFESSIONNELLE. *Approche par compétences en formation professionnelle, Guide d'élaboration d'un programme d'études, version expérimentale, 2006, 83 p.*
- 57- RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE, MINISTÈRE DE LA FORMATION ET DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNELS, INSTITUT NATIONAL DE FORMATION PROFESSIONNELLE. *Approche par compétences en formation professionnelle, Guide d'implantation d'un programme de formation, version expérimentale, 2006, 117 p.*
- 58- RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE, MINISTÈRE DE LA FORMATION ET DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNELS, INSTITUT NATIONAL DE FORMATION PROFESSIONNELLE. *Approche par compétences en formation professionnelle, Guide d'évaluation d'un référentiel pour l'évaluation de sanction, version expérimentale, 2006, 21 p.*
- 59- RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE, MINISTÈRE DE LA FORMATION ET DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNELS, INSTITUT NATIONAL DE FORMATION PROFESSIONNELLE. *Approche par compétences en formation professionnelle, Guide d'élaboration d'un référentiel pour l'organisation pédagogique et matérielle, version expérimentale, 2006, 48 p.*
- 60- RÉPUBLIQUE DE GUINÉE, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE. *Programme de formation, Maçonnerie, 2003, 112 p.*
- 61- RÉPUBLIQUE DE GUINÉE, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE. *Guide pédagogique, Maçonnerie, 2003, 190 p.*
- 62- RÉPUBLIQUE DE GUINÉE, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE. *Guide d'évaluation, Maçonnerie, 2003, 186 p.*
- 63- RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN, MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, SECRÉTARIAT GÉNÉRAL, DIRECTION DE LA FORMATION ET DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLES. *Guide de confection des référentiels de formation professionnelle, 2007, 44 p.*
- 64- RÉPUBLIQUE TUNISIENNE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION, CENTRE NATIONAL DE FORMATION DE FORMATEURS ET D'INGÉNIERIE DE FORMATION. *Guide méthodologique, Portrait de secteur, 86 p.*

- 65- RÉPUBLIQUE TUNISIENNE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION, CENTRE NATIONAL DE FORMATION DE FORMATEURS ET D'INGÉNIERIE DE FORMATION. *Élaboration de programmes selon l'approche par compétences dans la formation professionnelle, module 3: Réalisation d'une analyse de situation de travail (AST), notes de cours, 2004, 30 p.*
- 66- RÉPUBLIQUE TUNISIENNE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION, CENTRE NATIONAL DE FORMATION DE FORMATEURS ET D'INGÉNIERIE DE FORMATION. *Élaboration de programmes selon l'approche par compétences dans la formation professionnelle, module 3: Analyse de la situation de travail, guide d'animation, 2004, 12 p.*
- 67- RÉPUBLIQUE TUNISIENNE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION, CENTRE NATIONAL DE FORMATION DE FORMATEURS ET D'INGÉNIERIE DE FORMATION. *Élaboration de programmes selon l'approche par compétences dans la formation professionnelle, module 4: Construire un projet de formation, guide d'animation, 2004, 8 p.*
- 68- RESSOURCES HUMAINES ET DÉVELOPPEMENT SOCIAL CANADA, *Classification nationale des professions (CNP), tutoriel, 2006, 23 p.*
- 69- ROYAUME DU MAROC, MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, SECRÉTARIAT D'ÉTAT CHARGÉ DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE. *Cadre méthodologique du répertoire marocain des emplois et des métiers, 2005, 43 p.*
- 70- ROYAUME DU MAROC, MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, SECRÉTARIAT D'ÉTAT CHARGÉ DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE. *Cadre méthodologique d'élaboration et de mise en œuvre des programmes de formation selon l'approche par compétences, 2005, 59 p.*
- 71- ROYAUME DU MAROC, MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, SECRÉTARIAT D'ÉTAT CHARGÉ DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE. *Guide de conception et de production d'une étude sectorielle, 2007, 63 p.*
- 72- ROYAUME DU MAROC, MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, SECRÉTARIAT D'ÉTAT CHARGÉ DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE. *Guide de conception et de production d'une étude préliminaire, 2007, 49 p.*
- 73- ROYAUME DU MAROC, MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, SECRÉTARIAT D'ÉTAT CHARGÉ DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE. *Guide de conception et de production d'une analyse de situation de travail, 2007, 63 p.*
- 74- ROYAUME DU MAROC, MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, SECRÉTARIAT D'ÉTAT CHARGÉ DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE. *Guide de conception et de production d'un référentiel de compétences, 2007, 55 p.*
- 75- ROYAUME DU MAROC, MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, SECRÉTARIAT D'ÉTAT CHARGÉ DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE. *Guide de conception et de production d'un programme de formation, 2007, 38 p.*
- 76- ROYAUME DU MAROC, MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, SECRÉTARIAT D'ÉTAT CHARGÉ DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE. *Guide de conception et de production d'un guide pédagogique, 2007, 37 p.*
- 77- ROYAUME DU MAROC, MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, SECRÉTARIAT D'ÉTAT CHARGÉ DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE. *Guide de conception et de production d'un guide d'évaluation, 2007, 30 p.*

- 78- ROYAUME DU MAROC, MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, SECRÉTARIAT D'ÉTAT CHARGÉ DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE. *Guide général d'évaluation des acquis des stagiaires selon l'approche par compétences*, 2007, 44 p.
- 79- ROYAUME DU MAROC, MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, SECRÉTARIAT D'ÉTAT CHARGÉ DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE. *Guide de conception et de production d'un guide d'organisation pédagogique et matérielle*, 2007, 36 p.
- 80- ROYAUME DU MAROC, MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, SECRÉTARIAT D'ÉTAT CHARGÉ DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE. *Certification des Ressources Humaines, Référentiel de Compétences et Descriptif de fonction, Conseiller Méthodologue en Élaboration de Programme selon l'APC*, 2007, 39 p.
- 81- ROYAUME DU MAROC, MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, SECRÉTARIAT D'ÉTAT CHARGÉ DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE. *Certification des Ressources Humaines, Référentiel de Compétences et Descriptif de fonction, Conseiller pédagogue en APC*, 2007, 38 p.
- 82- SCALLON, G. *L'évaluation formative des apprentissages, Tome I, La réflexion*, Canada, Presses de l'Université Laval, 1988, 171 p.
- 83- SCALLON, G. *L'évaluation formative des apprentissages, Tome II, L'instrumentation*, Canada, Presses de l'Université Laval, 1988, 263 p.
- 84- SCALLON, Gérard. *L'Évaluation formative*, Canada, Édition du nouveau pédagogique inc. (ERPI), 1999, 449 p.
- 85- SCALLON, Gérard. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Canada, Édition du nouveau pédagogique inc., 2004, 346 p.
- 86- WALTER, R. *La formation en secteur informel, Note de problématique*, Agence Française de Développement, Département de la recherche, 2006, 20 p. [Document de travail].

RÉFÉRENCES INTERNET

La majorité des documents cités dans la bibliographie sont accessibles dans Internet. Les principaux sites consultés dans le cadre de la réalisation des guides méthodologiques ci-dessous sont regroupés par thèmes.

Concernant l'évaluation du programme d'«Appui aux politiques nationales de formation professionnelle et technique» de l'OIF

Le document intitulé «Évaluation externe du "programme d'appui aux politiques nationales de formation professionnelle et technique" : rapport synthèse, mars 2007, est disponible à l'adresse suivante :

<http://www.francophonie.org/ressources/evaluationsv1.cfm>.

Concernant le document «Ingénierie de la formation professionnelle et technique»

Le document intitulé «L'Ingénierie de la formation professionnelle et technique» est accessible sur les sites suivants :

<http://fpt-francophonie.org/>.

<http://www3.mels.gouv.qc.ca/fpt/FPTparCadres/publicat.htm>.

<http://www.inforoutefpt.org/ingenierieFPT/ingenierie.htm>.

Le document intitulé «L'Ingénierie de la formation professionnelle et technique» a été adapté dans une version mise à la disposition de l'UNESCO (UNEVOC). Ce document a été traduit en anglais et en espagnol, ces versions sont disponibles sur les sites suivants :

<http://www3.mels.gouv.qc.ca/fpt/FPTparCadres/publicat.htm>.

<http://www.inforoutefpt.org/ingenierieFPT/ingenierie.htm>.

Concernant les systèmes de formation professionnelle

Le document *Australian Qualifications Framework: Implementation Handbook* est accessible à l'adresse Internet suivante :

http://www.aqf.edu.au/Portals/0/Documents/Handbook/AQF_Handbook_1-12.pdf

Le document de M. Pradeep Kumar Joosery est accessible à l'adresse suivante :

http://www.dakar.unesco.org/pdf/svt_maurice.pdf.

La description du système éducatif de la France est présentée à l'adresse suivante :

http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/FR_FR_C5.pdf.

Concernant les principaux documents méthodologiques disponibles

Certains documents produits par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du gouvernement du Québec sont disponibles sur les sites suivants :

<http://www3.mels.gouv.qc.ca/fpt/FPTparCadres/publicat.htm>.

<http://www.inforoutefpt.org/ingenierieFPT/ingenierie.htm>.

Les documents du Secrétariat d'État chargé de la formation professionnelle du ministère de l'Emploi et de la formation professionnelle du Royaume du Maroc sont accessibles sur les sites suivants :

<http://www.dfp.ac.ma/departement/dcpsp/index-gsfsp.asp>.

<http://www.meda2-fp.ma>.

Concernant les nomenclatures, les cadres de certification, l'information sur les industries et le marché du travail, les sites suivants sont accessibles

Le Système de classification des industries de l'Amérique du Nord (SCIAN) 2002 - Canada est accessible à l'adresse suivante :

<http://www.statcan.gc.ca/subjects-sujets/standard-norme/naics-scian/2002/naics-scian02l-fra.htm>

La classification des produits français (CPF) est accessible à l'adresse suivante :

<http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=nomenclatures/cpf2003/cpf2003.htm>

Le site d'information sur le marché du travail (IMT) d'Emploi-Québec est accessible à l'adresse suivante :

http://imt.emploiquebec.net/mtg/inter/noncache/contenu/asp/mtg941_accueil_fran_01.asp

Les fiches métiers du Répertoire opérationnel des métiers et des emplois (ROME) de la France (ANPE) sont accessibles à l'adresse :

<http://www.anpe.fr/espacecandidat/romeligne/RliIndex.do;jsessionid=Lv9fzJRKkK TjyMn36lJrJrxgXQvdpQdG2G2kx9stRrh5LQnWpVTh!1618997797>

Le site de l'Organisation internationale du travail (OIT) qui présente la Classification internationale type des professions est accessible à l'adresse :

<http://www.ilo.org/public/french/bureau/stat/isco/index.htm>

Le site de Ressources humaines et Développement social Canada qui présente la Classification nationale des professions (CNP) est accessible à l'adresse :

<http://www5.rhdsc.gc.ca/NOC-CNP/app/training.aspx?lc=f>

Le site de l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) qui présente la Nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) de la France est accessible à l'adresse :

<http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=nomenclatures/pcs2003/pcs2003.htm>

L'information sur le cadre européen de certifications (CEC) est accessible à l'adresse suivante :

<http://europa.eu/scadplus/leg/fr/cha/c11104.htm>

Le site de la Commission nationale de la certification professionnelle de la France qui présente le répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) est accessible à l'adresse :

<http://www.cncp.gouv.fr/CNCP/index.php?cncp=rncp>

Les fiches formation en formation diplômante de l'AFPA sont accessibles à l'adresse :

<http://www.afpa.fr/formations/les-offres-de-formation-et-vae/formation-diplomante/fiche/7104/macon.html>

Concernant le modèle DACUM

Les ouvrages et communications de M. Robert Norton sont accessibles à partir du site de recherche universitaire ÉRIC. En date du 9 janvier 2009, ces documents étaient accessibles à l'adresse Internet suivante :

<http://www.eric.ed.gov/>

Concernant les métiers semi-spécialisés

Le « Répertoire des métiers semi-spécialisés » et le document intitulé « Programmes d'études menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisés, guide administratif 2003-2004 » sont accessibles aux adresses suivantes :

<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/metiers/>

http://www.inforoutefpt.org/ensemble_dossiers_meq/infodoc.asp

Concernant l'évaluation des apprentissages

Les diplômes français et les sujets d'examens associés sont présentés à l'adresse suivante :

<http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/examens/consultation/index.aspx>

Les référentiels de formation appelés profils de qualification et profils de formation de la Communauté française de Belgique ainsi que les outils d'évaluation sont accessibles à l'adresse suivante :

www.enseignement.be.

Concernant la formation professionnelle en secteur informel

Le document de travail de M. R. WALTER, intitulé « La formation en secteur informel, Note de problématique » est accessible à l'adresse :

<http://doc.abhadoo.net.ma/doc/spip.php?article2745>

Le rapport de l'OIT intitulé « Travail décent et économie informelle » qui relate des études de cas sur la formation et le développement des compétences dans l'économie informelle est accessible à l'adresse suivante :

<http://www.ilo.org/public/french/employment/infeco/index.htm>.

Concernant la VAE, le portfolio et le portfolio numérique

PIGEASSOU, Jean, Daniel VIMONT. *La validation des acquis de l'expérience à l'éducation nationale*. MEN, IGEN-IGAENR, novembre 2005. Accessible à l'adresse :

ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igaen/rapports/vae_2005.pdf.

DGESCO. Validation des acquis de l'expérience [en ligne]. Accessible à l'adresse :

<http://eduscol.education.fr/D0077/accueil.htm>.

Centre-inffo. VAE: *Validation des acquis de l'expérience* [en ligne]. Accessible à l'adresse :

http://www.centre-inffo.fr/article.php3?id_article=120.

Commission nationale de la certification professionnelle [en ligne]. Accessible à l'adresse :

<http://www.cncp.gouv.fr/index.php?page=30>.

CEDEFOP. *The European Centre for the Development of Vocational Training* [en ligne]. Accessible à l'adresse : <http://www.cedefop.europa.eu/>.

Le portail français de la validation des acquis de l'expérience. Accessible à l'adresse suivante :

www.vae.gouv.fr.

Le site de la Communauté française de Belgique sur la validation des acquis de l'expérience est accessible à l'adresse suivante : www.validationdescompetences.be.

Pour une recension des principaux sites de la Francophonie et une présentation des principaux concepts en lien avec le portfolio, se référer au site de M. Robert Bibeau

<http://www.robertbibeau.ca/portfolio.html>.