

Avertissement

Pour faciliter la consultation à l'écran, les pages blanches du document imprimé (qui correspondent aux pages ii, vi, 2, 4, 8, 12, 28, 36, 38 et 50) ont été retirées de la version PDF. On ne s'inquiétera donc pas de leur absence si on imprime le document.

La pagination du fichier PDF est ainsi demeurée en tous points conforme à celle de l'original.

Politique d'évaluation des apprentissages

Formation générale des jeunes

Formation générale des adultes

Formation professionnelle

Être évalué pour mieux apprendre

Décroche
tes **rêves**

Québec 

Politique d'évaluation des apprentissages

Formation générale des jeunes

Formation générale des adultes

Formation professionnelle

Être évalué pour mieux apprendre

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 2003 — 03-00062

ISBN 2-550-41407-1
Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 2003

Une évaluation des apprentissages au service de l'élève

Le gouvernement du Québec entend recentrer le système d'éducation sur sa raison d'être, les élèves. Dans cet esprit, je suis heureux de présenter la *Politique d'évaluation des apprentissages*, particulièrement parce qu'elle nous convie à mieux exploiter l'évaluation pour la mettre au service de l'élève. Tout en respectant les spécificités de chaque secteur, la Politique présente une vision unifiée de l'évaluation des apprentissages pour la formation générale des jeunes, la formation générale des adultes et la formation professionnelle.

Les orientations et balises présentées dans cette politique permettent aux enseignantes et aux enseignants, ainsi qu'au milieu éducatif en général, d'avoir la même compréhension des assises d'une évaluation renouvelée. Elles permettent aussi aux parents de comprendre pourquoi et comment leurs enfants sont évalués à l'école.

La Politique favorise une évaluation encore plus intégrée à l'action pédagogique. Cette évaluation concourt au développement du plein potentiel de l'élève, permet d'offrir une vision globale de son cheminement et contribue à reconnaître ses compétences. Elle est essentielle pour l'aider à mieux apprendre.

Déjà, des écoles et des centres utilisent des méthodes d'évaluation bien adaptées. La Politique vise d'abord à consolider et à généraliser ces pratiques. Elle invite aussi à emprunter de nouvelles avenues pour tenir compte, entre autres, d'une réforme qui met l'accent sur le développement de compétences.

Afin d'en assurer le succès, la Politique est accompagnée d'un plan de mise en œuvre qui décrit les engagements du ministère de l'Éducation pour aider les milieux scolaires à relever l'important défi d'une évaluation qui soutient l'apprentissage.

J'invite les enseignantes, les enseignants et tous les acteurs de l'éducation à s'approprier les orientations de la *Politique d'évaluation des apprentissages*. C'est ainsi qu'elle jouera pleinement son rôle, soit de contribuer à la réussite des élèves. Elle constituera alors un nouveau point d'appui pour aider les jeunes et les adultes à décrocher leurs rêves.



Le ministre de l'Éducation,
PIERRE REID



Table des matières

INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE : UNE VISION COMMUNE DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES	3
Chapitre 1 : L'exposé de la situation	5
1.1 La nécessité d'une politique d'évaluation des apprentissages	5
1.2 Les objectifs de la <i>Politique d'évaluation des apprentissages</i>	6
1.3 Le champ d'application et les destinataires de la <i>Politique d'évaluation des apprentissages</i>	6
Chapitre 2 : Les valeurs	9
2.1 Les valeurs fondamentales	9
2.2 Les valeurs instrumentales	10
Chapitre 3 : Les orientations de l'évaluation	13
Chapitre 4 : Les fonctions et le processus relatifs à l'évaluation	29
4.1 Les fonctions de l'évaluation	29
4.2 Le processus d'évaluation	32
DEUXIÈME PARTIE : LES ÉLÉMENTS DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES PROPRES À CHACUN DES TROIS SECTEURS DE FORMATION	37
Chapitre 5 : L'évaluation des apprentissages à la formation générale des jeunes	39
5.1 Le contexte historique	39
5.2 Les applications spécifiques des orientations	40
5.2.1 Les aspects généraux	41
5.2.2 La sanction des études	42
5.2.3 L'instrumentation pour l'évaluation des apprentissages	45
5.2.4 La communication des résultats	46
5.2.5 La reconnaissance des apprentissages	48
Chapitre 6 : L'évaluation des apprentissages à la formation générale des adultes	51
6.1 Le contexte historique	51
6.2 Les applications spécifiques des orientations	52
6.2.1 Les aspects généraux	52
6.2.2 La sanction des études	54
6.2.3 L'instrumentation pour l'évaluation des apprentissages	55
6.2.4 La communication des résultats	55
6.2.5 La reconnaissance des acquis extrascolaires	56
Chapitre 7 : L'évaluation des apprentissages à la formation professionnelle	59
7.1 Le contexte historique	59
7.2 Les applications spécifiques des orientations	61
7.2.1 Les aspects généraux	61
7.2.2 La sanction des études	63
7.2.3 L'instrumentation pour l'évaluation des apprentissages	65
7.2.4 La communication des résultats	66
7.2.5 La reconnaissance des acquis	67
CONCLUSION	68

Introduction

Depuis quelques années, le ministère de l'Éducation a entrepris d'importantes réformes en formation générale des jeunes et des adultes. En formation professionnelle, la réforme implantée en 1986 s'applique toujours. Ces réformes visent essentiellement à assurer la réussite du plus grand nombre d'élèves. La refonte du curriculum, qui en est un élément central, a amené des changements importants aux caractéristiques des formations en ce qui concerne tant les contenus que l'organisation scolaire. Comme composante essentielle du curriculum, l'évaluation des apprentissages est aussi touchée. Ces réformes sont accompagnées de modifications sur les plans légal et réglementaire. En particulier, la Loi sur l'instruction publique reconnaît un pouvoir accru aux principaux acteurs de l'école et des centres. En même temps, le ministère de l'Éducation a adopté la *Politique gouvernementale de l'éducation des adultes et de la formation continue*, la politique intitulée *Une école adaptée à tous ses élèves* et la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*.

C'est dans la foulée de ces changements que le ministère de l'Éducation adopte la présente *Politique d'évaluation des apprentissages*. Celle-ci vise à préciser la vision ministérielle en ce domaine; elle est essentielle pour camper l'évaluation des apprentissages dans une perspective de réussite éducative pour tous. La vision ministérielle de l'évaluation des apprentissages s'inscrit dans une évolution des pratiques d'enseignement et d'évaluation déjà amorcée dans l'ensemble du milieu éducatif.

La présente Politique est le reflet d'un consensus de tous ceux que l'évaluation des apprentissages touche; elle est le fruit de nombreuses consultations auprès des partenaires du Ministère. Elle présente d'abord les raisons qui justifient un renouvellement de la politique datant de 1981, les objectifs poursuivis et le champ d'application. Elle établit ensuite une vision commune de l'évaluation des apprentissages à laquelle adhèrent la formation générale des jeunes, la formation générale des adultes et la formation professionnelle. Cette vision se traduit par les valeurs et les orientations retenues ainsi que par les fonctions et le processus d'évaluation. Enfin, les caractéristiques de l'évaluation particulières à chacun des secteurs de formation y sont présentées afin de tenir compte des besoins des élèves et des partenaires.

Par ailleurs, l'implantation de la *Politique d'évaluation des apprentissages* ne saurait être assurée sans que l'on ait recours à un ensemble de moyens pour la soutenir. C'est pourquoi elle est accompagnée d'un plan de mise en œuvre qui traite de l'ensemble des stratégies et des mesures que le Ministère entend retenir pour l'application de cette Politique. Ces stratégies et ces mesures tiennent compte de préoccupations et de besoins exprimés par de nombreuses personnes et organismes consultés sur le projet de politique. L'aide et le soutien aux milieux éducatifs sont des éléments majeurs du Plan de mise en œuvre. D'autres stratégies précisent les changements que le Ministère apportera aux règlements et à l'environnement administratif et technologique. Ce plan indique aussi les moyens qui seront pris par le Ministère pour s'assurer de la prise en compte de la Politique par ses partenaires, de son implantation efficace et de sa mise à jour régulière.



1

UNE VISION COMMUNE DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

L'évaluation est le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives.

L'évaluation porte sur les apprentissages prévus aux programmes de la formation générale des jeunes, de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle. Les apprentissages sont décrits sous forme de compétences à développer. Les définitions de la compétence varient un peu selon les secteurs de formation, mais comportent des éléments communs. La compétence est entendue comme la capacité à réaliser des activités ou des tâches en utilisant des ressources variées : connaissances, habiletés, stratégies, techniques, attitudes et perceptions. Ainsi, dans la présente Politique, l'évaluation des compétences englobe toutes ces ressources.

L'adoption de la *Politique d'évaluation des apprentissages* par le ministère de l'Éducation révèle sa volonté de faire connaître officiellement sa vision de l'évaluation commune à la formation générale des jeunes, à la formation générale des adultes et à la formation professionnelle. Cette vision, qui repose sur une conception globale de l'évaluation des apprentissages, s'accorde à la mission de l'école québécoise qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier. Il est donc important de présenter, dans cette première partie, les valeurs, les orientations ainsi que certaines caractéristiques de l'évaluation qui servent de balises aux trois secteurs de formation.

Chapitre 1 : L'exposé de la situation

1.1 La nécessité d'une politique d'évaluation des apprentissages

Jusqu'à la publication de cette politique, il n'existait pas de document présentant une vision ministérielle unifiée de l'évaluation des apprentissages aux trois secteurs de formation : formation générale des jeunes, formation générale des adultes et formation professionnelle. Au fil des ans, des écrits en ont fait état pour des effectifs particuliers ou pour l'un ou l'autre des secteurs de formation. En 1981, la *Politique générale d'évaluation pédagogique*, qui concerne uniquement la formation générale des jeunes, était adoptée. À la formation professionnelle, dans la foulée de la réforme de 1986, plusieurs documents sur l'évaluation des apprentissages sont mis à la disposition des milieux scolaires, dont le *Guide général d'évaluation*. Dans la Politique de l'adaptation scolaire introduite en 2000, *Une école adaptée à tous ses élèves*, on énonce une orientation générale et six voies d'action dont l'une en vue d'évaluer la réussite éducative des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Au cours des dix dernières années, des fascicules et des documents d'information sur l'évaluation des apprentissages à l'éducation des adultes sont aussi publiés, dont les *Acquis scolaires* et le *Guide d'élaboration des instruments d'évaluation sommative à l'éducation des adultes*. Plus récemment, la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* traite de la reconnaissance des acquis. Dans tous ces documents, l'évaluation des apprentissages y est abordée selon des perspectives propres aux différents contextes, sans faire nécessairement ressortir la philosophie commune sur laquelle elles s'appuient. Par la présente Politique, le ministère de l'Éducation traduit la nécessité d'une évaluation des apprentissages qui se fonde sur une même conception globale, mais qui tient aussi compte des particularités de l'évaluation des apprentissages de chacun des secteurs de formation et des autres ordres d'enseignement.

Des raisons supplémentaires militent également en faveur de l'adoption d'une politique d'évaluation des apprentissages. Elles ont trait aux changements introduits successivement dans le curriculum de chacun des secteurs pour exprimer leur conception de la formation et de l'apprentissage. Les programmes de formation des jeunes et des adultes, et les programmes d'études de la formation professionnelle sont désormais axés sur le développement des compétences. Ces changements ont des effets multiples sur l'évaluation des apprentissages, notamment celui de passer à une évaluation basée sur les compétences.

L'introduction au secteur des jeunes d'une organisation de la formation par cycles a aussi des conséquences sur l'évaluation des apprentissages. De plus, la Loi sur l'instruction publique a accru considérablement l'autonomie de l'école, du centre de formation professionnelle et du centre d'éducation des adultes pour ce qui est de leurs choix en vue d'adapter l'évaluation à la réalité de leur milieu respectif. Des balises sont donc nécessaires pour soutenir le personnel scolaire et pour assurer la qualité des pratiques évaluatives.

Une politique unifiée : une conception globale de l'évaluation et des caractéristiques propres à chacun des secteurs de formation

Une évaluation qui tient compte des changements au curriculum

Une évaluation qui tient compte des changements sur le plan organisationnel et légal

Finalement, il faut rappeler que les fondements théoriques des approches évaluatives ont beaucoup évolué depuis quelques années. D'ailleurs, dans les différents systèmes d'éducation, on vise le renouvellement des pratiques à la lumière de cette évolution. Le Québec se rallie à ce mouvement.

Bien qu'il soit justifié d'adapter les pratiques évaluatives en raison d'éléments contextuels divers, celles-ci demeurent en continuité avec la vision de l'évaluation des apprentissages précisée dans la Politique de 1981, notamment en réitérant l'importance de l'évaluation en cours d'apprentissage. La présente Politique prend donc appui sur ce qui se fait déjà dans plusieurs milieux scolaires et invite à une amélioration constante des pratiques en la matière.

1.2 Les objectifs de la *Politique d'évaluation des apprentissages*

En adoptant une politique d'évaluation des apprentissages, le ministère de l'Éducation poursuit les objectifs qui suivent.

- Préciser la vision ministérielle de l'évaluation des apprentissages en présentant :
 - les éléments communs aux secteurs de la formation générale des jeunes, de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle, notamment les valeurs, les orientations et des assises conceptuelles ;
 - les caractéristiques de l'évaluation des apprentissages propres à chacun des trois secteurs de formation.
- Clarifier les responsabilités des personnes qui agissent en évaluation.

1.3 Le champ d'application et les destinataires de la *Politique d'évaluation des apprentissages*

La Politique s'applique aux secteurs de la formation générale des jeunes, de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle. Elle concerne tous les élèves quels que soient leurs besoins particuliers, leurs capacités (élèves handicapés, élèves à risque ou en difficulté) et les lieux où ils ont reçu leur formation (école, domicile, entreprise, etc.). Les apprentissages visés sont ceux déterminés dans les programmes de formation des jeunes et des adultes et dans les programmes d'études de la formation professionnelle.

Elle touche l'évaluation dans toutes ses composantes : l'évaluation en cours et à la fin d'une formation, l'évaluation aux fins de la sanction des études et de la reconnaissance des acquis. Bien que la présente Politique porte essentiellement sur l'évaluation des apprentissages, elle aborde de manière succincte la question de l'évaluation en vue de la régulation du système éducatif.

La présente Politique est destinée en premier lieu aux personnes et aux organismes qui interviennent en évaluation et dont les responsabilités sont explicitées dans le cadre juridique. Elle guide aussi les actions de ceux qui interviennent auprès des élèves recevant leur formation en dehors de l'école, en tout ou en partie.

Dans ce dernier cas, afin de baliser leurs actions en évaluation, des précisions sont fournies dans quelques passages de la présente Politique, notamment dans la sixième orientation.

La Politique a aussi un rôle important d'information à jouer auprès des élèves des trois secteurs de formation, des parents des élèves – si ceux-ci sont mineurs – et des conseils d'établissement. Elle interpelle aussi les responsables et le personnel enseignant des milieux collégial et universitaire qui reçoivent les diplômés du secondaire. Tous ceux qui assurent la formation initiale et continue du personnel scolaire sont également touchés par la présente Politique. Enfin, les conseils d'administration des établissements d'enseignement privés et les organismes qui contribuent à la mission des établissements ou à la réalisation de certains programmes de formation peuvent y trouver l'information dont ils ont besoin.

Chapitre 2: Les valeurs

Les valeurs retenues dans la présente Politique ont fait l'objet d'un consensus. Elles sont d'une importance primordiale dans le contexte éducatif québécois où l'on vise l'égalité des chances et la réussite pour tous les élèves. Le choix s'est donc arrêté sur les valeurs fondamentales que sont la justice, l'égalité et l'équité, auxquelles s'ajoutent trois valeurs instrumentales, soit la cohérence, la rigueur et la transparence.

Ces valeurs constituent une assise aux pratiques de tous ceux qui interviennent en évaluation des apprentissages, d'où l'importance d'y adhérer pour éviter tout préjudice aux personnes.

2.1 Les valeurs fondamentales

L'évaluation des apprentissages doit se faire dans le respect des lois et règlements qui régissent le système éducatif québécois. Pour servir la justice, le droit de reprise et le droit d'appel sont reconnus aux élèves. Cependant, il appartient aux milieux scolaires de décider des modalités d'application de ces droits en tenant compte de leurs contraintes organisationnelles. En plus de respecter les droits, une évaluation juste fait appel à deux valeurs qui sont, en quelque sorte, des conditions de son application, soit l'égalité et l'équité.

L'égalité implique d'abord que tous les élèves ont des chances égales de démontrer les apprentissages qu'ils ont réalisés. Pour respecter cette valeur, des exigences uniformes doivent être définies. Les programmes de formation et d'études indiquent, de la même façon pour tous, les résultats attendus ainsi que les critères d'évaluation des apprentissages. Sur la base de ces références uniformes, il est possible de se conformer à la valeur d'égalité, tant dans la façon de former les élèves que dans le jugement porté sur leurs apprentissages. Cependant, appliquer un traitement égalitaire n'assure pas complètement la justice de l'évaluation. Il faut aussi assurer aux élèves un traitement équitable.

L'équité implique que l'on tient compte, dans les pratiques d'évaluation, des caractéristiques individuelles ou communes à certains groupes, afin d'éviter que, par l'évaluation, l'école ne contribue à accroître les différences existantes. On doit se garder d'introduire des biais de quelque nature que ce soit qui mèneraient à avantager ou à désavantager certains élèves.

La justice, l'égalité et l'équité sont constamment en interaction. Ainsi, il ne peut y avoir de justice en évaluation des apprentissages sans que l'égalité et l'équité ne soient respectées. Chaque élève doit pouvoir faire la démonstration du développement de ses compétences.

Les valeurs comme assise d'une évaluation de qualité

La justice

L'égalité

L'équité

Les interactions entre la justice, l'égalité et l'équité

L'adaptation de l'évaluation est nécessaire dans certaines situations

Ainsi, l'élève ayant une déficience visuelle est traité en tenant compte de ses droits et devoirs (justice) s'il subit le même examen que les autres élèves (égalité) et s'il dispose d'un exemplaire de l'épreuve en braille (équité). De la même façon, un élève éprouvant des difficultés langagières peut se faire aider pour la lecture des tâches qu'il a à réaliser dans une situation d'évaluation en mathématique. Il est aussi possible de modifier l'environnement d'un élève qui a des problèmes d'attention pour l'aider à se concentrer lorsqu'il est en situation d'évaluation. On peut également ajouter que des adaptations peuvent être faites pour les élèves immigrants qui ne maîtrisent pas la langue, pour des élèves malades et pour des élèves qui éprouvent des difficultés personnelles ou familiales. De telles situations, qui peuvent justifier une adaptation de l'évaluation, sont fournies à titre d'exemples.

Pour certains élèves qui reçoivent leur formation en dehors du cadre scolaire, il est parfois nécessaire d'adapter l'évaluation. Cependant, il appartient aux milieux scolaires, dont les responsabilités sont établies dans le cadre juridique, de définir les conditions et les modalités de cette adaptation en tenant compte, notamment, de leurs contraintes organisationnelles.

L'adaptation des modalités d'évaluation doit être balisée dans tous les cas. Elle doit, par exemple, s'inscrire dans l'établissement d'un plan d'intervention, en collaboration avec l'élève, ses parents et les intervenants concernés, lorsqu'il est entendu que ces mesures sont nécessaires pour permettre à l'élève de faire la démonstration du développement de ses compétences.

L'importance des compétences des enseignants en évaluation

Le nécessaire équilibre à maintenir entre les valeurs que sont la justice, l'égalité et l'équité repose en grande partie sur le jugement des enseignants qui évaluent les apprentissages. Bien qu'ils disposent de références communes, il n'y a pas de règles officielles qui garantissent que leurs pratiques sont conformes aux valeurs sur lesquelles les évaluations sont fondées. Dans ces circonstances, et en tenant compte des responsabilités qui leur incombent, on ne saurait trop insister sur l'importance de développer et de maintenir à jour leurs compétences en évaluation des apprentissages, par la formation initiale ou continue.

2.2 Les valeurs instrumentales

La cohérence

La cohérence oblige avant tout à inscrire l'évaluation des apprentissages en fonction de la mission de l'école, telle qu'on l'a définie dans l'*Énoncé de politique éducative: L'École, tout un programme*, et qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier. La cohérence suppose aussi que l'évaluation est en relation directe avec l'apprentissage et avec le programme qui l'encadre. Il est donc essentiel de tenir compte, dans chacun des secteurs, des éléments que contiennent les programmes de formation et d'études, notamment les compétences et les connaissances, les résultats attendus et les critères d'évaluation. De plus, la cohérence suppose qu'il y a toujours un rapport étroit entre ce qui est évalué et ce qui a fait l'objet d'apprentissage. En ce sens, le respect de la cohérence permet d'assurer la validité de l'évaluation.

Pour les élèves ayant des besoins particuliers, le respect de cette valeur signifie aussi que l'évaluation des apprentissages prend appui sur le plan d'intervention.

La rigueur se traduit par une évaluation soucieuse d'exactitude et de précision. Elle est soutenue par une démarche formelle ou informelle, selon les situations. L'utilisation d'une instrumentation de qualité pour la collecte des données sur l'apprentissage et pour leur interprétation contribue à assurer la fidélité de l'évaluation. Il est essentiel que les informations recueillies soient pertinentes et suffisantes si l'on veut se prononcer sur les apprentissages des élèves. Une évaluation rigoureuse doit conduire à poser les jugements les plus justes possibles afin de prendre des décisions et de mener des actions qui vont servir à faire progresser l'élève, à l'orienter dans son cheminement scolaire et à reconnaître officiellement ses apprentissages.

La rigueur

La transparence en évaluation est nécessaire dans la mesure où elle contribue à asseoir la crédibilité de l'ensemble du système éducatif auprès de la société. C'est pourquoi les intentions ministérielles en évaluation des apprentissages et les mécanismes qui permettent de les rendre opérationnelles doivent être connus. De plus, le Ministère publie les résultats obtenus aux épreuves uniques pour chacune des cohortes d'élèves de la formation générale des jeunes.

La transparence

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

L'information concernant les apprentissages de l'élève doit être accessible et compréhensible par les destinataires, notamment l'élève lui-même et ses parents, le cas échéant. Une information de qualité doit aussi être accessible aux autres intervenants de l'école ou du centre, selon la situation, et aux organismes de l'enseignement supérieur responsables des admissions. Dans tous les cas, le caractère confidentiel des résultats scolaires doit être respecté.

Chapitre 3: Les orientations de l'évaluation

Tel qu'il est défini dans le *Plan d'action sur la réussite éducative*, l'objectif du système éducatif québécois est la réussite pour tous les élèves. Dans cette perspective, l'évaluation des apprentissages représente un levier pour la réussite, quel que soit le secteur de formation. Cependant, un ensemble de mesures pédagogiques et organisationnelles est aussi nécessaire à l'atteinte de cet objectif.

La vision de la réussite retenue par le Ministère est intimement liée à la mission de l'école québécoise qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier. Il s'agit de réussite éducative qui mise sur le développement intégral de la personne. Adopter cette vision de la réussite signifie que l'évaluation doit être au service de l'élève en vue de lui permettre de réaliser des apprentissages qui contribueront à son plein développement intellectuel, affectif et social, et ce, quels que soient ses capacités ou ses besoins particuliers.

Cependant, inscrire l'évaluation des apprentissages dans une perspective de réussite des élèves ne signifie en aucun cas qu'il faille diminuer les exigences de réussite. Il ne s'agit donc pas d'abaisser ces exigences pour que le plus grand nombre possible d'élèves réussisse, mais bien au contraire, d'exploiter le potentiel de l'évaluation pour qu'elle contribue à la mise en place de conditions d'apprentissage optimales conduisant à la réussite éducative des élèves.

Dans cette perspective, les orientations qui suivent fournissent des repères qui guideront les intervenants en évaluation dans l'exercice de leurs responsabilités respectives. Bien que toutes les orientations présentées doivent guider les pratiques évaluatives, celles qui portent sur le jugement professionnel de l'enseignant, l'évaluation intégrée à l'apprentissage et la conformité aux programmes de formation ou d'études occupent une place centrale.

L'évaluation, un levier pour la réussite de tous les élèves

L'évaluation pour aider l'élève à développer son plein potentiel

L'évaluation dans une perspective de réussite sans diminuer les exigences

1^{re} orientation: L'évaluation en cours de formation doit être intégrée à la dynamique des apprentissages de l'élève.

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

*L'évaluation,
composante de
l'apprentissage*

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 l'élève dans ses apprentissages. Cette conception de l'évaluation invite à la considérer comme une composante de l'apprentissage plutôt que comme une entité distincte.

*Une place importante à
l'évaluation en cours
d'apprentissage*

L'intégration de l'évaluation à la dynamique de l'apprentissage confirme la place importante qui doit lui être faite en cours d'apprentissage. Elle permet à l'enseignant de recueillir régulièrement des données sur les apprentissages en vue d'intervenir rapidement et efficacement. Elle permet aussi à l'élève de s'ajuster. Cependant, cette intégration ne devrait pas conduire à confondre la démarche de l'apprentissage et celle de l'évaluation, l'une ne devrait pas occulter l'autre. Une des façons de l'éviter consiste à planifier les activités d'évaluation, et ce, à partir du Programme de formation ou du programme d'études. En raison des possibilités de rétroaction et de régulation en cours d'apprentissage, l'évaluation représente un excellent moyen pour amener tous les élèves à la réussite.

L'intégration de l'évaluation à l'apprentissage permet aussi de mieux considérer certains apprentissages de l'élève, notamment ceux qui visent la socialisation. En effet, comme ceux-ci se réalisent de façon graduelle et sur des périodes plus longues, par un suivi régulier, il est plus facile de vérifier les progrès réalisés par l'élève sur ce plan.

Intégrer l'évaluation à la dynamique de l'apprentissage amène également à reconsidérer les relations possibles entre l'évaluation en cours d'apprentissage et la reconnaissance des compétences qui survient à des moments stratégiques de la formation de l'élève.

2^e orientation: L'évaluation des apprentissages doit reposer sur le jugement professionnel de l'enseignant.

Dans la présente Politique, inscrire le jugement professionnel de l'enseignant 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 avoir comme assise le jugement de l'enseignant. En ce sens, il ne peut être exercé que par une personne qui en a la responsabilité et qui possède les compétences nécessaires. La formation tant initiale que continue des enseignants des trois secteurs joue donc un rôle central.

Le jugement, assise majeure de l'acte d'évaluer

Mettre au premier plan le jugement professionnel de l'enseignant confirme la responsabilité qui lui est reconnue par la Loi sur l'instruction publique en matière d'évaluation des apprentissages, sans pour autant exclure celle des autres intervenants et organismes du milieu de l'éducation. Cependant, l'exercice du jugement professionnel de l'enseignant est soumis à certaines contraintes et il est circonscrit à l'intérieur de certaines balises. Il doit se fonder sur les références qui guident les pratiques évaluatives telles que la présente Politique, le cadre réglementaire, les normes et les modalités établies par chacun des milieux scolaires, les indications sur l'évaluation inscrites dans les programmes de formation et d'études, les différents cadres de référence en évaluation des apprentissages, etc. Le recours à ces références communes afin d'appuyer leur jugement est incontournable dans un contexte où les enseignants sont de plus en plus amenés à travailler en collaboration.

Le jugement, une responsabilité de l'enseignant

Par ailleurs, mettre en évidence le jugement de l'enseignant confirme la nécessité d'une évaluation des apprentissages de grande qualité et empreinte de rigueur pour éviter toute impression de subjectivité. Ainsi, le jugement professionnel doit reposer sur des informations pertinentes, valides et suffisantes, recueillies à l'aide d'instruments formels ou informels selon les situations.

Le jugement repose sur une évaluation de qualité

Cette orientation tient aussi compte des nouvelles réalités de l'environnement éducatif québécois, notamment le fait que les compétences sont considérées comme cibles de la formation et, en conséquence, comme objets d'évaluation. L'évaluation des compétences requiert qu'une grande place soit accordée au jugement de l'enseignant puisqu'il devra se prononcer sur des réalisations complexes qui appellent des façons de faire ou des productions différentes.

La place du jugement dans l'évaluation des compétences

L'application de cette orientation représente un défi, non seulement pour les enseignants, mais aussi pour la direction des établissements à qui il incombe d'accompagner et de soutenir leurs interventions pédagogiques.

3^e orientation : L'évaluation des apprentissages doit s'effectuer dans le respect des différences.

Cette orientation s'appuie sur le constat que les élèves ont des capacités et des façons d'apprendre différentes : ils n'évoluent pas tous au même rythme ni de la même manière. Ces différences découlent aussi des caractéristiques socioéconomiques et culturelles des milieux d'où ils proviennent.

Des stratégies d'évaluation qui tiennent compte des différences

Tenir compte de ces différences suppose que l'enseignant insère dans sa pratique la différenciation pédagogique qui permet aux élèves de développer les compétences exigées, tout en empruntant des voies diverses. Il convient donc que l'évaluation des apprentissages s'inscrive dans cette logique de différenciation, notamment en ajustant les méthodes d'évaluation.

Adapter les modalités d'évaluation en maintenant les mêmes exigences

En cours d'apprentissage, l'enseignant prévoit des situations d'apprentissage et d'évaluation qui sont communes à tous les élèves d'un groupe, et d'autres qui sont différenciées pour tenir compte de la progression différente de certains élèves. Pour les élèves ayant des besoins particuliers, l'enseignant peut adapter plus spécifiquement les situations d'apprentissage et d'évaluation. Pour l'évaluation aux fins de la reconnaissance des compétences, de la sanction des études ou de la reconnaissance des acquis, le respect des différences suppose l'adaptation des modalités d'évaluation aux particularités de certains élèves, tout en maintenant des exigences uniformes.

Les valeurs comme repères significatifs pour tenir compte des différences

L'application de cette orientation signifie qu'il faut trouver un juste équilibre entre ce qui doit être fait pour l'ensemble des élèves et ce qui peut être fait pour répondre à des situations particulières. Les décisions à ce sujet sont d'autant plus difficiles qu'il faut composer avec certaines contraintes organisationnelles. Malgré les difficultés que peut représenter la prise en compte de cette orientation, elle n'en demeure pas moins très importante. À cet effet, soulignons le rôle que peut jouer la formation chez les enseignants et le personnel spécialisé pour amener ceux-ci à utiliser des approches fondées sur la différenciation. Les valeurs fondamentales que sont la justice, l'égalité et l'équité doivent guider les actions d'évaluation qui s'inscrivent dans le respect des différences. L'application de cette orientation ne devrait en aucun cas conduire à avantager ou à désavantager certains élèves. Elle doit plutôt permettre à chacun de poursuivre des apprentissages selon ses caractéristiques, ses aptitudes et ses aspirations, et ce, sans qu'il y ait abaissement des exigences de formation.

4^e orientation: L'évaluation des apprentissages doit être en conformité avec les programmes de formation et d'études.

Que ce soit dans un contexte d'évaluation pour soutenir l'apprentissage ou pour reconnaître des compétences, l'obligation de se conformer aux programmes prescrits par le ministère de l'Éducation est une condition essentielle pour assurer la cohérence, et de ce fait, satisfaire aux valeurs que sont la justice, l'égalité et l'équité sur lesquelles toute action d'évaluation doit reposer.

Les programmes constituent le référentiel de base qui doit guider toute intervention pédagogique, tant sur le plan de l'apprentissage que sur celui de l'évaluation. Les programmes définissent les résultats attendus au terme de la formation et ils fournissent des indications devant servir à l'évaluation des apprentissages. Par leur caractère prescriptif, ils permettent à tous les élèves du Québec de recevoir une formation équivalente et d'être évalués en fonction de ce qui est prévu. Comme les programmes sont définis par compétences, l'évaluation doit prendre en considération les caractéristiques des compétences, entre autres leur complexité, leur globalité, les contextes dans lesquels elles sont mises en œuvre ainsi que le fait que leur développement requiert beaucoup de temps. Par ailleurs, mettre au premier plan l'évaluation des compétences ne signifie pas que l'évaluation des connaissances en soit exclue puisque celles-ci font partie intégrante des compétences. La vérification des connaissances a une place importante en évaluation des apprentissages.

L'application de cette orientation suppose que les programmes sont respectés, non seulement pour ce qui est de leur contenu, mais aussi de l'esprit qui les sous-tend. Ainsi, il est nécessaire que l'évaluation tienne compte de l'ensemble des aspects de la formation, notamment ceux qui visent la socialisation, et de façon plus générale, le développement personnel. Dans le même ordre d'idées, la conformité aux programmes pourrait impliquer l'utilisation des technologies de l'information et de la communication comme objet d'évaluation.

Une évaluation des apprentissages en conformité avec les programmes de formation et d'études impose une compréhension claire des cibles visées par ces programmes.

L'évaluation des apprentissages en conformité avec les programmes par compétences et l'esprit qui les sous-tend

5^e orientation: L'évaluation des apprentissages doit favoriser le rôle actif de l'élève dans les activités d'évaluation en cours d'apprentissage, 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'élève mais aussi la place à donner à ce dernier. De plus, dans une perspective d'apprentissage qui se poursuit toute la vie, rendre l'élève progressivement autonome et le responsabiliser constituent des conditions favorables à un apprentissage réussi. Pour cela, il est nécessaire de l'amener 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'élève peut être amené à s'évaluer lui-même et à participer à l'évaluation avec un enseignant ou avec ses pairs.

La participation de l'élève à l'évaluation ne diminue en rien la responsabilité de l'enseignant sur le plan du jugement

L'application de cette orientation doit cependant tenir compte de l'ensemble des référents exposés dans la présente Politique et du cadre réglementaire qui régit l'évaluation des apprentissages. Le recours aux différents moyens mentionnés ci-dessus ne doit pas créer de préjudices aux personnes évaluées, ni remettre en cause le caractère objectif de l'évaluation. De plus, bien qu'il soit important que les enseignants intègrent dans leurs pratiques évaluatives ces moyens qui donnent un rôle actif à l'élève, cela ne peut se faire au détriment de la responsabilité qui leur incombe directement, soit celle de juger des apprentissages des élèves qui leur sont confiés.

Le rôle actif de l'élève en évaluation en cours d'apprentissage

Cette orientation trouve sa raison d'être surtout dans le contexte d'une évaluation en soutien à l'apprentissage. Dans le contexte de l'évaluation qui vise la reconnaissance des compétences, on aura recours avec prudence à ces modes d'évaluation: la contribution de l'élève à l'évaluation des apprentissages se doit d'être limitée et bien encadrée. Enfin, cette orientation ne peut s'appliquer à l'évaluation aux fins de sanction et de reconnaissance des acquis.

Un apprentissage à faire dès le début de la formation

Intégrer une pratique d'évaluation qui donne un rôle actif à l'élève nécessite la mise en place de conditions favorables. Les élèves doivent en faire l'apprentissage dès le début de leur formation. Pour certains, notamment ceux qui ont des capacités ou des besoins particuliers, cet apprentissage représente un défi important, et le soutien du personnel des services complémentaires peut s'avérer utile. Dans tous les cas, cet apprentissage est facilité par l'utilisation d'une instrumentation souple et appropriée à l'âge de l'élève. Quant aux enseignants, comme ils doivent soutenir ce nouvel apprentissage, certains auront eux-mêmes besoin de recevoir une formation appropriée. De cette façon, tous pourront tirer profit du potentiel de ces modes d'évaluation.

6^e orientation: L'évaluation des apprentissages doit s'effectuer dans un contexte de collaboration entre différents partenaires tout en tenant compte de leurs responsabilités propres.

Les responsabilités en matière d'évaluation des apprentissages incombent à plusieurs intervenants, mais elles doivent toujours être exercées dans le respect des lois et des dispositions des régimes pédagogiques qui s'appliquent aux différents secteurs. Les responsabilités s'accompagnent de l'obligation de rendre des comptes en ce qui concerne les actions et les décisions prises en évaluation des apprentissages. Il ne s'agit pas ici de décrire l'ensemble des responsabilités, mais plutôt d'en faire un rappel succinct.

Des responsabilités partagées et complémentaires établies par le cadre légal et réglementaire

L'enseignant est le premier responsable de l'évaluation de ses élèves. Il assume cette responsabilité, notamment en planifiant l'ensemble de ses interventions en évaluation, en utilisant des stratégies et des instruments d'évaluation appropriés aux situations et en portant des jugements sur la progression des apprentissages de ses élèves et le niveau de développement de leurs compétences.

Le directeur d'école, de centre de formation professionnelle ou de centre d'éducation des adultes a été investi d'importantes responsabilités en matière d'évaluation des apprentissages lors de la refonte de la Loi sur l'instruction publique. Il doit, entre autres, approuver les normes et modalités d'évaluation proposées par les enseignants et informer le conseil d'établissement des propositions qu'il approuve. De plus, le directeur d'école a un rôle important à jouer auprès des équipes-cycles, de l'équipe-école ou de l'équipe-programme en formation professionnelle. Il doit assurer l'animation de ces équipes ainsi que la supervision pédagogique des enseignants, notamment en matière d'évaluation des apprentissages.

La commission scolaire a la responsabilité de s'assurer que ses écoles, ses centres de formation professionnelle et ses centres d'éducation des adultes évaluent les apprentissages des élèves et appliquent les épreuves imposées par le ministre. Elle peut aussi imposer des épreuves à la fin de chaque cycle du primaire et du secondaire.

Le gouvernement établit par règlement les normes applicables aux services éducatifs de l'ensemble des secteurs de formation, notamment celles qui portent sur l'évaluation des apprentissages et la sanction des études, les diplômes, les certificats et autres attestations que le ministre de l'Éducation décerne et les conditions applicables à leur délivrance. Le ministre de l'Éducation peut en outre établir les modalités d'application progressive des règles d'évaluation des apprentissages et de sanction des études. Il a la responsabilité de déterminer les critères et les conditions de reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires. Le ministre de l'Éducation détermine aussi les matières de formation générale ou les spécialités professionnelles pour lesquelles il impose des épreuves.

La concertation, le travail d'équipe et le partenariat en évaluation des apprentissages

De nouveaux éléments du système éducatif québécois amènent à plus de concertation et de travail d'équipe de la part des personnes qui accompagnent les élèves dans leur formation. Les activités d'apprentissage sont menées dans des lieux variés et les possibilités de formation à domicile, à distance, en entreprise, dans le cadre de programmes d'insertion socioprofessionnelle ou de préparation à l'emploi sont nombreuses et plus vastes en raison de l'avènement des technologies de l'information et de la communication. De plus, dans une perspective de formation continue, le recours à la reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires est de plus en plus fréquent. Ainsi, même s'ils ne sont pas compris dans le cadre légal et réglementaire, d'autres personnes et organismes peuvent intervenir en évaluation des apprentissages. Il appartient alors aux milieux scolaires d'établir les conditions et les modalités de cette évaluation. Le Ministère juge donc nécessaire de leur fournir quelques balises.

Une collaboration de certains acteurs à l'évaluation

Les professionnels qui travaillent auprès des élèves et des enseignants sont aussi appelés à collaborer à l'évaluation des apprentissages pour aider le personnel enseignant à déterminer les interventions pédagogiques les plus appropriées pour soutenir l'apprentissage des élèves.

Les parents d'élèves mineurs ont un rôle à jouer dans l'évaluation des apprentissages. Les observations qu'ils font sur les apprentissages de leur enfant sont une source supplémentaire d'information qui peut guider leurs actions comme celles des intervenants des milieux scolaires. Dans le cas des élèves ayant des besoins particuliers, les parents sont associés à l'évaluation des apprentissages. Pour les élèves scolarisés à domicile, le rôle des parents en matière d'évaluation ne peut être substitué à celui des personnes et organismes dont les responsabilités en évaluation sont définies dans le cadre juridique. Les actions de ces parents, leur permettant de s'assurer de la progression des apprentissages de leur enfant, reposent sur l'ensemble des références indiquées dans la présente Politique. Par ailleurs, le Ministère fournira d'autres balises pour circonscrire ce rôle et les responsabilités des milieux scolaires dans le contexte d'une évaluation en vue de la reconnaissance des compétences et de la sanction des études.

Les entreprises et les organismes qui reçoivent des stagiaires sont des partenaires des centres de formation professionnelle, des centres d'éducation des adultes et des écoles secondaires pour certaines formations. Ils sont appelés à collaborer à l'évaluation des apprentissages, notamment à l'occasion des stages. Les centres de rééducation et de réadaptation qui ont la charge de jeunes placés sous la responsabilité de la Direction de la protection de la jeunesse sont également appelés à collaborer à l'évaluation de ces derniers. Cette collaboration suppose que les pratiques d'évaluation de ces acteurs extérieurs au milieu scolaire sont bien encadrées et qu'on leur rappelle que la responsabilité première de l'évaluation revient à l'enseignant, comme prévu dans le cadre juridique.

La nécessaire complémentarité des actions de tous ceux qui interviennent en évaluation des apprentissages doit être établie en tenant compte du partage des pouvoirs et responsabilités reconnus à chacun, sans perdre de vue le rôle prépondérant que doit jouer l'enseignant. Il est nécessaire que les milieux scolaires adoptent des modalités de collaboration et que celles-ci soient connues de tous. La collaboration suppose aussi que les principaux intervenants adhèrent à une vision commune de l'évaluation des apprentissages, qui repose entre autres sur les valeurs fondamentales que sont la justice, l'égalité et l'équité et sur des valeurs instrumentales, comme la cohérence, la transparence et la rigueur.

*Une collaboration balisée
par le cadre légal et
reposant sur une vision
commune de l'évaluation*

7^e orientation: L'évaluation des apprentissages doit refléter un agir éthique partagé par les différents intervenants.

Le respect de l'éthique pour une évaluation sans préjudice

L'évaluation des apprentissages conduit à prendre des décisions qui peuvent être lourdes de conséquences pour l'élève. Elles peuvent influencer sur sa motivation, déterminer son cheminement scolaire, la reconnaissance de sa réussite et son orientation. C'est pourquoi il est nécessaire que la communauté scolaire se donne des balises afin que les principaux intervenants en évaluation des apprentissages adoptent des comportements conformes à l'éthique. Ces balises ajoutées à l'ensemble des valeurs et orientations retenues dans la présente Politique, le cadre légal et réglementaire et les normes et modalités établies par chaque établissement scolaire permettront d'assurer la qualité de l'évaluation.

Une évaluation faite dans le respect de l'éthique permet, par exemple, de fournir aux élèves l'attention appropriée et de suivre la progression de leurs apprentissages, de faire en sorte qu'il n'y ait aucune forme de discrimination dans les interventions en évaluation, d'assurer la confidentialité de l'évaluation, de justifier les décisions prises auprès des élèves et auprès des parents d'enfants mineurs. Elle conduit notamment à éviter qu'un préjudice soit causé aux personnes évaluées.

Bien que la préoccupation de l'éthique doive être constante, elle a encore plus sa raison d'être dans un contexte où le jugement professionnel en évaluation occupe une place importante; il doit s'exercer à l'intérieur de balises bien définies qui en assurent la crédibilité. Et puisque la socialisation représente une cible explicite de la formation, le renvoi à des balises de nature éthique est encore plus nécessaire. Enfin, l'obligation de rendre des comptes à laquelle sont soumis de nombreux acteurs en éducation confirme aussi la nécessité de balises reconnues par les personnes qui interviennent en évaluation des apprentissages.

La définition des balises: projet mobilisateur

La détermination de balises qui assurent que les comportements obéissent à l'éthique traduit la responsabilité collective des acteurs en évaluation des apprentissages, tout en permettant à chacun de remplir les obligations particulières qui lui incombent. Définir ces balises, les adopter et les mettre en application représente un projet mobilisateur pour une communauté scolaire. Cette démarche peut être une occasion propice à une compréhension des principaux référents présentés dans la présente Politique, plus particulièrement les valeurs fondamentales et instrumentales qui lui servent d'assises ainsi que les grandes orientations qui l'accompagnent.

8^e orientation : L'évaluation des apprentissages doit contribuer à l'amélioration de la qualité de la langue parlée et écrite de l'élève.

Cette orientation confirme que l'évaluation des apprentissages constitue l'un des leviers à exploiter pour favoriser, au sein de la communauté scolaire, une prise en charge collective de la qualité de la langue. Dans la perspective de la réussite éducative de tous les élèves, la nécessité de maîtriser la langue, qu'elle soit parlée ou écrite, n'est plus à démontrer. En effet, la langue constitue un vecteur important de l'apprentissage. La communauté éducative tout entière doit donc intervenir pour que les élèves utilisent une langue de qualité dans toutes leurs activités et qu'ils acquièrent graduellement le souci de la qualité de la langue pour arriver à la prendre eux-mêmes en charge. Cette préoccupation exige que tous les enseignants se sentent touchés, quel que soit le domaine dans lequel ils interviennent.

La préoccupation de la qualité de la langue en évaluation des apprentissages doit s'inscrire à l'intérieur des autres orientations de la Politique. Ce souci se manifeste notamment par la présence de critères d'évaluation liés à la qualité de la langue dans la plupart des programmes de formation et d'études. Ainsi, il est possible d'en tenir compte dans de multiples situations d'apprentissage et d'évaluation. Cette préoccupation se manifeste aussi en cours d'apprentissage dans plusieurs disciplines par des pratiques visant à valoriser la clarté et la précision de l'expression orale et écrite. La rétroaction fréquente auprès des élèves ne peut que contribuer à les aider à mieux s'exprimer. Dans cette perspective, il ne saurait être question d'enlever des points aux élèves pour leurs erreurs dans l'utilisation de la langue.

Pour les élèves nouvellement arrivés au Québec et pour ceux qui éprouvent des difficultés à bien maîtriser la langue, il est important de mettre en place les mesures de soutien nécessaires et d'adapter les interventions en évaluation afin qu'ils soient en mesure de satisfaire à des attentes acceptables au regard de la qualité de la langue. Ainsi, on évite à ces élèves de subir quelque forme d'exclusion que ce soit. De plus, le souci de la qualité de la langue ne devrait pas conduire à réduire les possibilités de reconnaissance des compétences de ces élèves, autres que les compétences en langue parlée et écrite, et par ricochet, celles qui sont liées à l'obtention d'une qualification ou à la reconnaissance des acquis.

Cette orientation vise la mise en place d'une pratique collective propice à l'amélioration de la qualité de la langue parlée et écrite des élèves. Dans cette perspective, les milieux scolaires sont conviés à se doter de moyens appropriés à l'application de cette orientation.

L'évaluation des apprentissages, un levier pour l'amélioration de la qualité de la langue parlée et écrite

9^e orientation : 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.

L'importance des décisions prises dans un contexte de sanction des études et les conséquences qu'elles peuvent avoir sur les personnes et sur la société en général justifient l'imposition de balises au regard de la sanction des études. Dans *l'Énoncé de politique éducative : L'École, tout un programme*, on précise ce qu'on entend par sanction des études : « La sanction des études est un mécanisme qui permet à un État de reconnaître la scolarité réussie, par la délivrance d'un titre officiel – attestation, certificat ou diplôme – à la personne qui satisfait aux exigences fixées; une reconnaissance sociale, variable, est attachée à chacun des titres. »

L'évaluation garante de la valeur sociale des titres officiels

Sur le plan juridique, plusieurs moyens ont déjà été retenus afin de garantir la qualité des titres officiels tels que les diplômes, les attestations et les certificats décernés par le ministre de l'Éducation. La Loi sur l'instruction publique définit les pouvoirs et responsabilités en matière de sanction, alors que les régimes pédagogiques établissent les règles d'obtention des titres officiels. Les différents guides de gestion de la sanction des études précisent, quant à eux, 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.

Par ailleurs, le Ministère juge important de préciser, dans la présente Politique, ses intentions en matière de sanction des études pour que les acteurs des milieux scolaires inscrivent leurs actions en continuité avec les siennes. D'abord, il souhaite rappeler que cette orientation s'applique lorsqu'il y a délivrance de titres officiels sous la responsabilité du ministre de l'Éducation comme cela est prescrit par la Loi sur l'instruction publique et par les différents régimes pédagogiques. Ensuite, il souhaite mettre en évidence quelques principes qui servent d'appui aux différents régimes de sanction des études dans les trois secteurs de formation.

Des exigences de réussite arrimées à la mission de l'école, aux attentes sociales et aux programmes

- La définition des exigences de réussite, en vue de l'obtention de titres officiels, s'appuie sur la mission de l'école.
- Les règles d'obtention des différents titres officiels doivent être réalistes et exprimer les attentes de la société québécoise sur le plan de la qualification permettant aux personnes de faire face aux défis de notre monde contemporain.
- Comme les programmes d'études ou de formation traduisent ce qui est attendu, il est essentiel d'en tenir compte au moment d'établir les règles d'obtention des titres officiels. Ainsi, les compétences qui y sont définies servent de références à l'évaluation des apprentissages en vue de la sanction des études.

- Dans le respect des valeurs que sont la justice, l'égalité et l'équité, le ministre prescrit, pour chaque titre officiel qu'il délivre, un ensemble de règles de sanction applicables à tous les élèves qui suivent la formation associée à un titre. Pour les élèves qui suivent leur formation, en tout ou en partie, à l'extérieur de l'école, et pour certains élèves ayant des besoins particuliers, il peut être nécessaire d'adapter certaines conditions d'évaluation pour leur permettre de faire la démonstration de leurs compétences. Dans ce dernier cas, les décisions doivent être prises dans le cadre d'un plan d'intervention, et ce, de concert avec les acteurs concernés. Par ailleurs, le guide de gestion de la sanction des études balise ces situations pour orienter les milieux scolaires.
- La sanction des études s'inscrit dans une logique de système et tient donc compte des relations entre les différents secteurs de formation et ordres d'enseignement. Pour ce faire, elle prend en considération les besoins liés à l'admission et à l'encadrement des élèves. De plus, des passerelles devraient être aménagées pour permettre le transfert des élèves vers d'autres secteurs de formation ou ordres d'enseignement.
- Bien que les résultats obtenus à la sanction des études servent avant tout à reconnaître la scolarité réussie en vue de la délivrance d'un titre officiel, ceux-ci peuvent parfois être utilisés pour la régulation du système éducatif.

Par ailleurs, le Ministère juge aussi nécessaire de préciser quelques principes qui permettent de garantir la qualité de l'évaluation en vue de la sanction des études.

- La sanction des études repose sur une évaluation des apprentissages fiable, rigoureuse, valide et équitable afin d'éviter qu'un quelconque préjudice soit causé aux personnes.
- Afin de conserver la crédibilité du mécanisme de sanction des études, des modalités et des conditions d'évaluation sont établies par le ministère de l'Éducation. Comme elles varient en fonction des secteurs de formation, elles sont présentées dans les parties réservées aux secteurs des jeunes, de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes.
- L'évaluation en vue de la sanction des études doit s'inscrire en continuité avec celle généralement adoptée durant la formation; elle doit être en conformité avec les programmes de formation et d'études.

10^e orientation : La reconnaissance des acquis doit permettre de reconnaître les compétences d'une personne, indépendamment des conditions de leur acquisition.

Il est maintenant 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'école. 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. Dans ces circonstances, l'importance de la reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires n'est plus à démontrer. D'ailleurs, cette orientation est en conformité avec la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* qui reconnaît l'importance de la valorisation des acquis et des compétences des adultes puisqu'elle en a fait l'une de ses quatre orientations structurantes.

La nécessité d'intégrer dans la présente *Politique d'évaluation des apprentissages* un volet sur la reconnaissance des acquis extrascolaires s'est aussi imposée parce que cette reconnaissance peut, tout comme l'évaluation des apprentissages dans le cadre de formations scolaires, contribuer à sa manière à la réussite éducative de tous les élèves. Par cette orientation, le ministère de l'Éducation souhaite clarifier ce qu'il entend par reconnaissance des acquis, préciser à qui elle s'applique et définir ses intentions en la matière.

La reconnaissance des acquis évite aux personnes de suivre inutilement des formations

Un avis diffusé par le Conseil supérieur de l'éducation énonce ce qu'on entend par *reconnaissance des acquis*. Les acquis sont les « connaissances, attitudes, habiletés, compétences et capacités qui ont été développées ou apprises par une personne ». Si le lieu de l'apprentissage est l'école, on parle d'*acquis scolaires*. Si l'apprentissage s'est fait en dehors du cadre scolaire, on utilise l'expression *acquis extrascolaires*. En ce qui a trait au terme *reconnaissance*, on indique qu'il s'agit de « l'action de reconnaître formellement ». Ainsi, la reconnaissance des acquis est le processus par lequel une instance décisionnelle atteste des apprentissages d'une personne qui satisfait à certaines exigences établies en vertu de lois et de règlements. Au terme du processus, la personne peut se voir attribuer des unités ou des crédits de formation, un titre officiel ou d'autres formes de reconnaissance. Dans tous les cas, comme le précise la *Politique de formation continue*, « la reconnaissance des acquis permet surtout d'éviter aux personnes de suivre inutilement des formations conduisant à des compétences ou concernant des savoirs qu'elles possèdent déjà en tout ou en partie, que ce soit en référence à la formation générale ou à caractère professionnel ».

Le droit à la reconnaissance des acquis

En matière de reconnaissance des acquis, certaines dispositions sont déjà prévues dans la Loi sur l'instruction publique et dans les différents régimes pédagogiques. Il ne s'agit donc pas ici de les reprendre. Le ministère de l'Éducation souhaite préciser que la reconnaissance des acquis s'applique à la formation générale des jeunes et des adultes et à la formation professionnelle. À la formation générale des jeunes, conformément à la Loi sur l'instruction publique, c'est l'expression *reconnaissance des apprentissages* qui est utilisée. La reconnaissance des acquis ou des apprentissages est donc un droit reconnu aux personnes.

Compte tenu des particularités de l'application de la reconnaissance des acquis selon les secteurs de formation, des indications sont données dans chacune des parties consacrées à ces secteurs, dans la présente Politique.

Cependant, le Ministère souhaite énoncer quelques principes d'ordre général qui doivent prévaloir dans toute situation de reconnaissance des acquis, indépendamment du secteur de formation.

- Comme la reconnaissance des acquis doit servir avant tout les intérêts des personnes qui en font la demande, il est nécessaire de mettre en place les moyens qui vont les aider dans leur démarche.
- La personne dont le droit à la reconnaissance des acquis est reconnu a, par ailleurs, le devoir de fournir les preuves qu'elle possède effectivement les acquis pour lesquels elle demande une reconnaissance.
- L'approche de reconnaissance des acquis repose sur les valeurs que sont la justice, l'égalité et l'équité, et les mécanismes utilisés sont fiables, valides et rigoureux.
- La reconnaissance des acquis se fait généralement au regard des exigences des différents programmes d'études ou de formation.
- Afin de tenir compte du contexte particulier de la reconnaissance des acquis, des adaptations aux conditions et aux modalités d'évaluation sont possibles et souhaitables.
- Le recours à la reconnaissance des acquis ne peut signifier en aucun cas un abaissement des exigences. Le Ministère entend préserver la qualité et la valeur des titres officiels.

Chapitre 4: Les fonctions et le processus relatifs à l'évaluation

Les pratiques d'évaluation reposent sur le respect des valeurs et des orientations qui viennent d'être précisées, mais aussi sur un ensemble de références conceptuelles et méthodologiques qui caractérisent, à l'intérieur des sciences de l'éducation, le domaine spécifique de l'évaluation des apprentissages.

Ce domaine a connu, au cours des dernières années, de nombreux développements pour tenir compte notamment du passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage. Les recherches conduites dans le domaine de l'évaluation des apprentissages dans le monde ont permis de cerner les limites des modèles d'évaluation traditionnels. Elles ont également mené à d'autres avenues pour l'évaluation des apprentissages, compte tenu des changements de perspectives qui caractérisent la plupart des systèmes éducatifs. Parmi les principaux courants, celui d'une évaluation au service de l'apprentissage occupe une place prépondérante. Cette perspective nécessite que l'on précise les fonctions et le processus d'évaluation puisque, comme compléments aux valeurs et aux orientations, ils serviront à expliciter la vision ministérielle en matière d'évaluation des apprentissages. Avant tout, le Ministère présente la définition de l'évaluation des apprentissages qu'il retient :

L'évaluation est le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives.

4.1 Les fonctions de l'évaluation

Tout le long du parcours scolaire, l'évaluation sert à vérifier la progression des apprentissages dans une perspective d'aide, à faire des diagnostics précis, à vérifier le niveau de développement des compétences, à certifier les études et à reconnaître les acquis.

Le ministère de l'Éducation reconnaît que l'évaluation a deux fonctions principales, soit l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences. La première, en grande partie à cause de son potentiel de régulation et parce qu'elle permet une rétroaction continue, s'apparente à l'évaluation formative. Quant à la fonction de reconnaissance des compétences, il est trompeur de la qualifier de sommative dans la mesure où il ne s'agit pas de la somme d'évaluations cumulées durant une période donnée, comme on le fait habituellement en formation générale des jeunes. En effet, l'évaluation en vue de la reconnaissance des compétences vise à vérifier si le niveau attendu de développement des compétences est atteint.

Les effets sur l'évaluation du passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage

Les deux fonctions principales de l'évaluation : l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences

Compte tenu des contextes variés dans lesquels l'élève est évalué, il est nécessaire de choisir la fonction de l'évaluation appropriée à l'intention de l'évaluation et à la nature de la décision à prendre.

Le texte qui suit présente les deux fonctions de l'évaluation en les mettant en relation avec les contextes et les moments d'évaluation qui jalonnent le parcours scolaire de l'élève. Le terme « séquence d'apprentissage » utilisé dans les passages suivants désigne un cycle, un cours ou un module.

La fonction d'aide à l'apprentissage

Vérifier l'état des apprentissages et procéder à des évaluations diagnostiques

Lorsqu'elle commence une séquence d'apprentissage, l'enseignant peut juger nécessaire de vérifier où les élèves en sont afin de bien les situer par rapport aux apprentissages qui sont prévus. Cette évaluation permet un ajustement du dispositif d'enseignement et d'apprentissage en fonction des caractéristiques des élèves et elle peut conduire à mettre en place des activités d'apprentissage différenciées selon les possibilités des élèves. Elle conduit à une évaluation diagnostique des élèves qui démontrent des faiblesses plus marquées, pour ensuite leur proposer des mesures d'aide appropriées. Elle aide aussi l'enseignant à regrouper les élèves dans des équipes de travail. Dans tous les cas, cette évaluation conduit à mettre en place, pour l'ensemble des élèves, des conditions propices à la réalisation des apprentissages prévus. Les activités d'évaluation sont alors assimilées à une fonction d'aide à l'apprentissage.

La régulation de la démarche de l'élève et de l'enseignant

En cours d'apprentissage, l'évaluation vise essentiellement à soutenir la progression de l'élève : elle représente, une fois encore, une aide à l'apprentissage. Elle permet une régulation de la démarche d'apprentissage de l'élève et de la démarche pédagogique de l'enseignant. Ainsi, ce dernier vérifie jusqu'à quel point son intervention produit les effets escomptés sur les apprentissages des élèves et l'ajuste, si nécessaire. Il fournit régulièrement à ses élèves des informations sur leurs forces et sur leurs faiblesses et il leur propose des mesures d'enrichissement et de soutien appropriées. De son côté, l'élève utilise cette rétroaction pour graduellement prendre en charge ses apprentissages.

La fonction de reconnaissance des compétences

Vers la fin d'une séquence d'apprentissage ou à la fin d'une formation, l'évaluation vise à rendre compte du niveau de développement des compétences qui ont fait l'objet d'apprentissages durant cette période. Elle s'inscrit dans une fonction de reconnaissance des compétences. Elle s'effectue en référence aux exigences prescrites par les programmes. Il s'agit de vérifier jusqu'à quel point l'élève satisfait à ces exigences.

Rendre compte du développement des compétences aux fins du bilan et de la sanction des études

À la formation générale des jeunes, la reconnaissance des compétences est utile pour établir le bilan des apprentissages. À partir de ce dernier, il est possible de déterminer ce qui convient à l'élève : parcours adapté à ses besoins, nécessité de mesures de soutien spécifiques, ajustement du plan d'intervention, etc. La reconnaissance des compétences est aussi à la base des décisions liées à la sanction des études;

c'est à partir des jugements portés sur l'acquisition des compétences que la décision de décerner le titre officiel qui sanctionne la formation sera prise. Les résultats de l'évaluation obtenus dans un contexte de reconnaissance des compétences permettent également d'outiller les personnes qui prennent le relais dans la formation de l'élève, les autres secteurs de formation ainsi que l'enseignement supérieur, en vue de l'admission de l'élève, de l'aide ou de l'encadrement à lui apporter.

Avant même le début d'une formation, il est parfois nécessaire de reconnaître les acquis, tant scolaires qu'extrascolaires de l'élève. C'est généralement le cas du nouvel arrivant dans le système scolaire québécois ou de la personne qui a quitté le système scolaire depuis un certain temps et qui souhaite le réintégrer. Comme les programmes sont formulés par compétences, il s'agit de vérifier dans quelle mesure l'élève possède celles qui figurent aux programmes. Dans ce sens, la reconnaissance des acquis est assimilée à la reconnaissance des compétences. Dans certaines situations, la reconnaissance des acquis conduit aussi à identifier des lacunes sur le plan des apprentissages et à permettre à la personne de les combler avant de s'engager dans la formation souhaitée.

Dans le cadre actuel de la gestion des affaires publiques, la reddition de comptes constitue une préoccupation importante. Il est, de ce fait, difficile de passer sous silence la possibilité d'utiliser les résultats scolaires, combinés à d'autres indicateurs, dans une perspective de régulation de système. Il s'agit alors de vérifier si l'on obtient les résultats escomptés pour l'ensemble des effectifs étudiants et d'apporter les correctifs qui s'imposent soit aux programmes de formation et d'études, soit aux moyens utilisés pour les mettre en application, tout en tenant compte des responsabilités légales établies. Les données recueillies sur les apprentissages des élèves peuvent être utilisées par les écoles, notamment pour établir leur plan de réussite et pour en faire le suivi.

L'information nécessaire au pilotage du système éducatif peut provenir des évaluations faites à l'occasion des activités régulières visant la reconnaissance des compétences ou encore au cours d'opérations particulières. Dans ce dernier cas, l'évaluation ne vise pas à connaître le rendement de chacun des élèves. Une grande prudence est donc de mise dans l'utilisation des résultats obtenus dans ces circonstances à des fins autres que la régulation du système. Quelle que soit la façon de recueillir l'information, celle-ci est utilisée dans une perspective d'amélioration continue des services éducatifs et non pour comparer les résultats des élèves entre eux ou encore la performance des établissements scolaires.

La reconnaissance des compétences aux fins de la reconnaissance des acquis

L'évaluation pour améliorer le système et atteindre les objectifs du plan de réussite

Les fonctions de l'évaluation en vue d'une contribution à la réussite éducative

La complémentarité des fonctions de l'évaluation

Bien que les différentes fonctions de l'évaluation revêtent des caractéristiques distinctes, elles doivent être perçues comme complémentaires. En effet, ces différentes formes d'évaluation peuvent toutes contribuer, à leur façon, à la réussite de tous les élèves. Cependant, on doit se concentrer sur l'évaluation en vue de favoriser l'apprentissage. Par ailleurs, celle qui vise la reconnaissance des compétences doit mener à des décisions et à des actions qui vont permettre, au besoin, de soutenir l'élève dans ses apprentissages.

4.2 Le processus d'évaluation

L'enseignant, principal responsable de l'évaluation des apprentissages

Tout le long de sa formation, l'élève est évalué afin de mieux apprendre et pour réussir. L'enseignant joue un rôle de premier plan en matière d'évaluation des apprentissages. Sa pratique le conduit à prendre de nombreuses décisions sur la base des jugements portés sur les apprentissages des élèves, jugements qui découlent d'évaluations multiples et variées. Ces évaluations, bien qu'elles prennent place dans des contextes variés, obéissent à une logique propre à un même processus d'évaluation. Ce processus repose, comme cela a été signalé précédemment, sur des valeurs fondamentales et instrumentales reconnues.

Évaluer, un processus complexe

Évaluer est un processus complexe qui se fonde en grande partie sur le jugement professionnel de l'enseignant. De ce fait, il est nécessaire que ce jugement soit balisé afin d'assurer la crédibilité des actions d'évaluation.

Évaluer requiert d'abord que l'intention de l'évaluation soit clairement établie. L'évaluation se caractérise aussi par la planification, la prise d'information et son interprétation ainsi que par le jugement qui doit être porté. Enfin, elle doit conduire à prendre des décisions et à mener des actions. Pour certains élèves qui ont des besoins particuliers, il est nécessaire d'arrimer l'évaluation à la démarche prévue dans le plan d'intervention. Bien que le processus d'évaluation soit constitué d'une suite d'étapes allant de la planification à la décision-action, il relève davantage d'une logique itérative que séquentielle. Ainsi, en fonction des contextes, l'ordre des étapes peut être appelé à changer, et chacune revêt les caractéristiques particulières présentées ci-dessous.

La planification

Établir l'intention d'évaluation

Planifier l'évaluation des apprentissages revient, dans un premier temps, à établir l'intention de l'évaluation, c'est-à-dire à définir le but visé. De cette intention découlent les choix qui sont faits généralement par l'enseignant au moment de la planification. Au besoin, la planification est conçue par plusieurs enseignants ou personnes qui accompagnent l'élève dans ses apprentissages.

Dans un deuxième temps, la planification consiste, de façon générale, à choisir les moyens appropriés à l'évaluation des apprentissages en fonction de l'intention retenue. Ainsi, dans le respect des programmes de formation et d'études, il s'agit d'abord de circonscrire les objets d'évaluation, et d'établir ensuite les moments et les méthodes pour soutenir la prise d'information et son interprétation, le jugement et la décision.

Le choix des moyens doit correspondre au but visé par l'évaluation

L'évaluation dans une perspective d'aide à l'apprentissage implique une planification souple et rigoureuse à la fois, qui facilite son intégration aux activités d'apprentissage. Cependant, une bonne planification doit permettre à l'enseignant d'apporter en tout temps les modifications qu'imposent les imprévus. Elle doit permettre à l'enseignant et aux autres intervenants de fournir la rétroaction et l'aide dont l'élève a besoin pour développer ses compétences. Ainsi, pour certains élèves ayant des besoins particuliers, l'enseignant évalue régulièrement la pertinence des stratégies mises en place dans le cadre de la démarche du plan d'intervention et les ajuste, au besoin, de façon à soutenir la progression de leurs apprentissages.

Une planification souple et rigoureuse à la fois

Les activités d'évaluation menées dans le but de reconnaître des compétences, des acquis ou encore de sanctionner les études requièrent une planification rigoureuse. Les décisions qui en découlent (nature du soutien à apporter à l'élève, orientation vers un parcours de formation, obtention d'un diplôme, admission à un programme, etc.) ont des conséquences importantes pour les élèves et doivent, de ce fait, s'appuyer sur des jugements justes, assurés par une bonne planification.

Une planification adaptée aux diverses situations

La prise d'information et son interprétation

Cette étape consiste à recueillir des données sur les apprentissages des élèves et à leur donner un sens en les interprétant. Elle nécessite l'utilisation de méthodes de prise d'information et d'interprétation adaptées à la fonction de l'évaluation et à l'intention sous-jacente. La prise d'information s'avère particulièrement pertinente dans le cadre d'une démarche de plan d'intervention. Elle contribue à prendre des décisions mieux adaptées aux élèves ayant des besoins particuliers.

La prise d'information et l'interprétation adaptées au but de l'évaluation

Dans un contexte d'évaluation en cours d'apprentissage, la prise d'information durant les activités permet généralement à l'enseignant de faire les constats qui s'imposent. Les traces de l'apprentissage de l'élève sont conservées et les observations consignées au fur et à mesure, afin qu'elles soient disponibles au moment opportun.

L'évaluation visant la reconnaissance des compétences pour les besoins du bilan des apprentissages, de la certification et de la reconnaissance des acquis nécessite le recours à un dispositif systématique. L'instrumentation utilisée doit conduire à recueillir l'information suffisante et pertinente sur laquelle on s'appuiera pour porter un jugement sur le niveau de développement des compétences et sur les connaissances acquises.

Une information de qualité pour une évaluation crédible

*Comparer les données
recueillies avec les
résultats attendus*

Ensuite, on compare les données sur les apprentissages de l'élève avec ce qui est attendu : c'est l'interprétation critérielle. De façon générale, les programmes fournissent un ensemble de données sur les résultats attendus au terme de la formation et des indications servant à l'évaluation. À partir de ces données, il est possible d'établir des balises représentant la progression souhaitée dans le développement des compétences. Ainsi, l'interprétation critérielle est utilisée dans différents contextes d'évaluation, que ce soit en vue d'une aide à l'apprentissage ou de la reconnaissance des compétences.

Le jugement

*Jugement en filigrane
dans tout le processus
d'évaluation*

Bien qu'il constitue en soi une étape du processus d'évaluation, le jugement apparaît en filigrane tout le long de l'évaluation. Parfois informel, il ne demeure pas moins la toile de fond de l'ensemble du processus d'évaluation. Le jugement est présent dans la planification des situations d'apprentissage et d'évaluation. Il entre en jeu au moment du choix des méthodes et des critères d'évaluation afin de les rendre pertinents et valides par rapport à l'intention de l'évaluation. Enfin, le jugement permet de rendre compte des apprentissages et il conduit à prendre des décisions.

Dans un contexte d'évaluation de compétences, le jugement sur leur développement doit être appuyé sur le recours à une instrumentation appropriée. Il requiert une analyse et une synthèse des données recueillies. Dans ce sens, le jugement doit être précédé d'une prise d'information suivie de son interprétation. Il n'est possible que dans la mesure où une information de qualité sur l'apprentissage est disponible.

La décision-action

*Évaluation qui mène aux
décisions et aux actions*

La décision constitue la finalité même de l'évaluation. La décision prise à la suite du jugement porté n'est pas de même nature dans tous les contextes d'évaluation : elle a tantôt une portée pédagogique, tantôt une portée administrative.

En situation d'aide à l'apprentissage, le jugement est souvent une appréciation à caractère informel et la décision qui en découle se traduit par une action de régulation de la démarche pédagogique ou d'apprentissage.

En situation de reconnaissance des compétences, les décisions ont un caractère formel et elles peuvent entraîner des conséquences importantes pour les élèves dans la poursuite de leur plan de formation. Ainsi, les résultats obtenus sont généralement utilisés comme complément à d'autres informations pour décider de quelle façon aborder la suite des apprentissages de l'élève. De plus, les résultats de l'évaluation sont utiles en matière d'orientation scolaire et professionnelle et pour l'admission aux autres secteurs de formation (celui des jeunes, des adultes ou de la formation professionnelle) ou encore aux autres ordres d'enseignement (collégial ou universitaire). Dans certaines situations, notamment quand il existe des critères particuliers d'accès à un programme ou à une formation ou lorsque les possibilités

d'accès sont limitées, il est nécessaire de comparer les résultats de l'élève aux critères établis pour asseoir les décisions d'admission. Dans cette perspective, les résultats doivent être suffisamment explicites afin que les décisions prises soient les meilleures pour les élèves.

La comparaison des résultats des élèves a peu de place dans une évaluation qui vise d'abord à les aider à apprendre en les informant sur leurs progrès, leurs réalisations et leurs difficultés, de manière qu'ils puissent ajuster leur démarche d'apprentissage. Ce qui importe, c'est de situer les apprentissages des élèves au regard de ce qui était attendu.

Comme évaluer c'est aussi informer, il est nécessaire de communiquer à l'élève, à ses parents – s'il est mineur – ainsi qu'aux intervenants du milieu scolaire qui ont besoin d'information, les résultats et les décisions qui le concernent. Dans la deuxième partie, les caractéristiques de la communication des résultats seront abordées pour chacun des secteurs de formation.



2

LES ÉLÉMENTS DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES PROPRES À CHACUN DES TROIS SECTEURS DE FORMATION

Bien qu'il existe une vision commune de l'évaluation des apprentissages en formation générale des jeunes et des adultes ainsi qu'en formation professionnelle, il est nécessaire de relever les caractéristiques particulières de l'évaluation des apprentissages de ces secteurs de formation qui tiennent compte de la nature et de l'organisation des formations, de leurs effectifs étudiants respectifs et des principaux acteurs touchés.

Chapitre 5: L'évaluation des apprentissages à la formation générale des jeunes

5.1 Le contexte historique

L'histoire de l'évaluation des apprentissages des élèves du primaire et du secondaire est liée au rôle de l'évaluation dans la formation et à la reconnaissance des études en vue de leur sanction.

L'évolution de l'évaluation des apprentissages

L'évaluation des apprentissages au primaire et au secondaire est marquée par trois grands courants successifs: l'évaluation des connaissances, l'évaluation de l'atteinte des objectifs et l'évaluation des compétences.

Jusqu'en 1981, on évaluait principalement l'acquisition des connaissances, ce qui correspondait à la teneur des programmes d'études en vigueur. Les pratiques du personnel enseignant comportaient beaucoup de mesures qui permettaient de cumuler de nombreuses données. Des examens standardisés préparés par des commissions scolaires et un prototype de bulletin informatisé étaient à la disposition des enseignants. Durant les années 70, des remises en question des pratiques évaluatives en vigueur, alimentées par les courants pédagogiques de l'époque, ont donné lieu à des modifications timides.

En 1981, le ministère de l'Éducation fit paraître la *Politique générale d'évaluation pédagogique* qui a marqué le point de départ d'une évolution considérable des pratiques et le développement d'une expertise collective importante. L'évaluation, conforme aux nouveaux programmes d'études de cette époque, portait sur l'atteinte des objectifs qu'ils comprenaient. Les pratiques évaluatives firent plus de place à l'évaluation formative et à l'interprétation critérielle. Depuis les années 80, des efforts importants ont été consacrés à la formation initiale et continue des enseignants dans le domaine de l'évaluation des apprentissages. Cependant, dans son avis de 1992, *Évaluer les apprentissages au primaire: un équilibre à trouver*, le Conseil supérieur de l'éducation constatait que l'évaluation dans sa fonction de régulation n'était pas encore bien intégrée aux pratiques pédagogiques.

Les pratiques évaluatives en cours possèdent deux caractéristiques majeures. Elles s'orientent vers l'évaluation des compétences, s'arrimant ainsi aux nouveaux programmes de formation. Elles font une place centrale à la fonction d'aide à l'apprentissage, l'intégrant ainsi à la démarche d'apprentissage de l'élève et à la démarche pédagogique de l'enseignant.

Bien que le ministère de l'Éducation ait contribué à l'évolution de l'évaluation des apprentissages au Québec, cette dernière n'aurait pu être possible sans les efforts constants des principaux acteurs en évaluation, les enseignants, et sans leur souci de se perfectionner et de mettre à jour leurs compétences dans ce domaine.

L'évaluation des connaissances

L'évaluation de l'atteinte des objectifs

L'évaluation des compétences

Une contribution marquée des enseignants

L'évolution de la sanction des études

À partir de 1965, c'est au ministère de l'Éducation que revient la responsabilité de décerner des reconnaissances officielles. Jusqu'en 1966, deux diplômes existaient : un certificat sanctionnant la fin d'un cycle d'études primaires et une attestation d'études réservée aux études secondaires. Depuis 1966, seules les études secondaires sont sanctionnées officiellement.

Des épreuves uniques dont la forme évolue

Le ministère de l'Éducation détermine les exigences à considérer pour reconnaître les études et vérifie par des épreuves si le candidat à un diplôme satisfait à ces exigences. C'est ainsi que la réussite d'une ou de plusieurs épreuves uniques est imposée au fil des ans. À certains moments, des épreuves ont été imposées pour toutes les matières inscrites au programme d'études alors qu'à d'autres, elles ont été progressivement réservées aux seules matières obligatoires pour la sanction des études secondaires et pour l'admission aux études collégiales. La forme des épreuves est aussi modifiée. Après l'utilisation, pendant de nombreuses années, d'un questionnaire à correction objective – qui a permis d'informatiser la correction et le traitement des résultats – on a introduit dans les épreuves des questions à réponse élaborée que les enseignants corrigent. En français, langue d'enseignement, l'épreuve d'écriture est maintenant conforme, en bonne partie, à l'approche de l'évaluation des compétences.

Responsabilité partagée entre le Ministère et les organismes scolaires

Depuis 1974, l'évaluation aux fins de la sanction des études est une responsabilité partagée entre le ministère de l'Éducation et les établissements scolaires. Les résultats de l'évaluation de l'élève par son école sont pris en compte pour près de la moitié de sa note finale, l'autre moitié provenant du résultat obtenu à une épreuve unique. De plus, la majeure partie des unités requises pour la sanction des études secondaires vient d'évaluations faites par les établissements uniquement.

5.2 Les applications spécifiques des orientations

Bien que l'ensemble des valeurs et des orientations ainsi que les caractéristiques des fonctions et du processus d'évaluation présentés dans la première partie balisent l'évaluation des apprentissages à la formation générale des jeunes, d'autres éléments particuliers à ce secteur servent à la nuancer. La formation organisée par cycles et les programmes de formation, où les compétences sont les cibles de la formation, ont sans contredit des effets sur l'évaluation des apprentissages. Cette section est donc réservée à certains aspects généraux de l'évaluation des apprentissages et à d'autres, plus particuliers, comme la sanction des études, l'instrumentation, la communication des résultats et la reconnaissance des apprentissages.

Une définition de cycle et de compétence

Il est tout d'abord nécessaire de rappeler ce qu'on entend par *cycle* et par *compétence* en formation générale des jeunes. Le cycle est une période d'apprentissage au cours de laquelle les élèves acquièrent un ensemble de compétences disciplinaires et transversales leur permettant d'accéder aux apprentissages ultérieurs. La compétence, dans les programmes de formation du primaire et du secondaire, est

définie comme un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources. Le savoir-agir propre à la compétence suppose une appropriation et une utilisation intentionnelles de contenus notionnels et d'habiletés tant intellectuelles que sociales, dans la poursuite d'un objectif clairement défini. La compétence se manifeste dans des contextes d'une certaine complexité et son degré de maîtrise peut progresser pendant le parcours scolaire, voire au-delà.

5.2.1 Les aspects généraux

Dans le contexte de la formation organisée par cycles, la sixième orientation, qui indique que l'évaluation des apprentissages doit se faire dans un contexte de collaboration des personnes participant à la formation de l'élève, doit s'appliquer en tenant compte de l'interaction enseignant, équipe-cycle et équipe-école. Considérant les possibilités multiples de collaboration, les actions en matière d'évaluation se fondent sur la concertation; le rôle que joue la direction de l'établissement scolaire en vue d'assurer l'harmonisation de ces actions n'est alors que plus important.

Compte tenu de la première orientation, la planification doit être faite par l'enseignant et l'équipe-cycle afin d'exploiter pleinement le potentiel de l'évaluation intégrée à l'apprentissage et d'établir le nécessaire équilibre entre les deux fonctions de l'évaluation, soit l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences qui est habituellement faite vers la fin d'un cycle. La planification d'une stratégie globale d'évaluation conduit l'équipe-cycle et l'équipe-école à s'entendre sur les moyens à prendre et les moments à privilégier pour rendre compte des apprentissages réalisés par les élèves au cours et à la fin d'un cycle.

Ainsi, dans le respect de la quatrième orientation, soit une évaluation en conformité avec les programmes de formation, la planification conduit à prévoir des activités d'apprentissage et d'évaluation qui tiennent compte de l'ensemble des éléments constitutifs des programmes: les compétences associées aux disciplines des différents domaines d'apprentissage, les compétences transversales ainsi que les domaines généraux de formation. La planification est aussi guidée par les indications d'évaluation présentées dans les programmes de formation, soit les attentes de fin de cycle et les critères d'évaluation. La conformité à ces programmes nécessite également de privilégier des moyens d'évaluation qui s'accordent avec l'esprit de ceux-ci. Puisque les programmes de formation sont élaborés par compétences, les situations d'évaluation contribuent à vérifier dans quelle mesure l'élève peut mobiliser efficacement les ressources que suppose la mise en œuvre de compétences dans des contextes variés. Ainsi, les connaissances sont aussi prises en considération comme ressources à mobiliser. Les caractéristiques de ces situations d'évaluation sont présentées à la section 5.2.3.

Une approche concertée de l'évaluation dans une formation organisée par cycles

La planification en équipe-cycle et en équipe-école

Une planification conforme aux programmes de formation, aux attentes de fin de cycle et aux critères d'évaluation

La différenciation de l'évaluation, une responsabilité partagée par l'enseignant, l'équipe-cycle et l'équipe-école

Pour tenir compte de la troisième orientation, qui porte sur le respect des différences en évaluation, l'enseignant, l'équipe-école et l'équipe-cycle peuvent convenir de modalités qui visent à différencier l'évaluation dans certaines situations. À cet effet, la diversification des instruments de prise d'information et l'utilisation d'outils diagnostiques sont à privilégier. De plus, pour les élèves qui ont des capacités ou des besoins particuliers, la mise en place d'actions concertées et coordonnées est nécessaire afin de les soutenir dans leurs apprentissages. Le plan d'intervention constitue le moyen privilégié pour y parvenir.

En cours de cycle, bien que l'enseignant soit la personne la mieux placée pour porter un jugement sur la progression des apprentissages et le développement des compétences disciplinaires, il est parfois nécessaire qu'il consulte d'autres personnes qui ont pu intervenir auprès d'un élève. Dans le cas des compétences transversales, l'appréciation des progrès réalisés par l'élève peut être faite par les différents membres de l'équipe-cycle et par toute autre personne qui intervient dans la formation de l'élève. Conformément à la cinquième orientation qui traite du rôle actif de l'élève dans l'évaluation en cours d'apprentissage, il est nécessaire que l'ensemble des intervenants conviennent de balises communes pour préciser les conditions de son implication.

Le jugement porté sur les apprentissages, une responsabilité partagée au moment du bilan de fin de cycle

Vers la fin d'un cycle, notamment au moment d'en établir le bilan, l'équipe-cycle doit se concerter pour porter des jugements sur le développement des compétences disciplinaires et transversales et s'adjoindre, au besoin, d'autres personnes qui sont intervenues auprès de l'élève. Au moment du passage d'un cycle à l'autre et du primaire au secondaire, il est nécessaire que l'équipe-cycle et l'équipe-école contribuent à la prise de décision en fournissant les informations sur les apprentissages réalisés par un élève. Ces informations sont utiles aux équipes d'enseignants qui prendront le relais dans la formation de cet élève, par exemple, en lui proposant des mesures de soutien ou d'enrichissement. Elles sont aussi nécessaires dans des situations de transfert d'un élève vers la formation générale des adultes et la formation professionnelle.

Des conditions nécessaires à une approche concertée et cohérente en évaluation

En vue d'assurer la cohérence en matière d'évaluation, deux conditions sont préalables à la mise en place d'une approche concertée. D'abord, une compréhension univoque du Programme de formation est essentielle. Ensuite, une collaboration efficace qui repose sur l'aménagement du temps de travail. Au primaire, la taille plus réduite de l'équipe-cycle incite à la concertation. Au secondaire, des modalités doivent être mises en place pour la favoriser. On ne saurait donc trop insister sur la nécessité d'aménager, dans l'organisation du travail du personnel enseignant d'un même cycle, des mécanismes qui vont faciliter cette concertation.

5.2.2 La sanction des études

Dans la première partie, on présente globalement les intentions ministérielles par rapport à la sanction des études. On s'attardera maintenant sur les caractéristiques d'une sanction des études secondaires renouvelée dans le cadre de la réforme éducative à la formation générale des jeunes. Les intentions du Ministère en cette matière sont appuyées par les dispositions législatives et réglementaires. De plus, le *Guide de gestion de la sanction des études secondaires* complète l'information présentée dans la présente Politique.

Les raisons qui militent en faveur d'un renouvellement de la sanction des études sont nombreuses. D'entrée de jeu, l'*Énoncé de politique éducative: L'École, tout un programme* confirme la nécessité d'une sanction des études consolidée pour s'assurer que la délivrance d'un titre officiel est soumise aux mêmes conditions et aux mêmes exigences, que les programmes d'études sont respectés par les milieux scolaires et pour obtenir des données quantitatives et qualitatives sur le rendement individuel et collectif des élèves qui fréquentent l'école secondaire. Par ailleurs, les changements apportés au deuxième cycle du secondaire, conçu en vue d'une consolidation de la formation de base et ouvert sur la diversification, ainsi que la facture du Programme de formation, introduisent des réalités qui doivent être prises en compte pour la sanction des études. Finalement, on doit tenir compte des attentes sociales par rapport à ce qu'un jeune devrait être en mesure d'accomplir à la fin de ses études secondaires pour relever les défis toujours croissants du XXI^e siècle et mener efficacement ses projets à terme. Ces attentes se sont modifiées au fil de l'évolution des besoins de la société québécoise, et force est de constater qu'elles sont généralement à la hausse.

Dans une perspective de qualification, composante de la mission de l'école québécoise, le système éducatif doit se doter de moyens pour rendre compte de façon juste et équitable des compétences acquises par les élèves et ainsi favoriser la poursuite de la formation ou l'intégration au marché du travail. La reconnaissance sociale rattachée aux titres décernés par le ministère de l'Éducation dépend en grande partie de la pertinence des exigences relatives à la sanction au regard des attentes sociales et de la qualité de l'évaluation.

La neuvième orientation présente les principes qui guident les actions du Ministère et des milieux scolaires en matière de sanction des études. Les précisions suivantes sont apportées pour tenir compte de l'application, en formation des jeunes, de quelques-uns de ces principes.

- La sanction des études secondaires doit s'inscrire dans une perspective de réussite éducative; elle doit tenir compte des parcours différenciés des élèves et de l'ensemble des aspects qui contribuent au développement intégral de la personne.
- La sanction des études doit prendre en considération l'ensemble des éléments constitutifs des programmes de formation, soit les domaines d'apprentissage, les domaines généraux de formation et les compétences transversales. Les critères d'évaluation et les attentes prescrits dans les programmes servent aussi de références à l'évaluation aux fins de la sanction des études; par ailleurs, l'évaluation préconisée doit s'inscrire en continuité avec celle qui est pratiquée en cours de formation. Les modalités d'évaluation en vue de la sanction des études sont variées et souples pour tenir compte de la spécificité de chaque discipline.

Une sanction des études en adéquation avec les attentes sociales et les changements introduits dans la formation au deuxième cycle du secondaire

- La façon de confirmer la réussite doit concorder avec une évaluation portant sur les compétences et qui tient compte des attentes de fin de cycle indiquées dans le Programme de formation.

De plus, le Ministère juge nécessaire de préciser, dans la présente Politique, la qualification associée à chacun des parcours de formation, ainsi que les responsabilités relatives à la sanction des études.

Le maintien du diplôme d'études secondaires

- La réussite des études au secondaire est sanctionnée par le diplôme d'études secondaires (DES), sur la base d'exigences qui sont les mêmes pour tous les élèves. Cependant, des modalités d'évaluation qui tiennent compte des caractéristiques et des besoins de certains élèves doivent être aménagées.

Un élargissement des exigences communes et une prise en compte de la formation diversifiée

Le diplôme d'études secondaires doit garantir que l'élève qui en est titulaire répond d'abord aux exigences des matières communes fixées par le Régime pédagogique. Il doit donc démontrer qu'il a acquis des compétences disciplinaires dans les différents domaines d'apprentissage. L'élève doit démontrer, le cas échéant, qu'il a réalisé les apprentissages prévus dans les matières à option ou dans les programmes locaux. D'autres conditions pourraient s'ajouter pour que les règles d'obtention du diplôme d'études secondaires reflètent l'ensemble des éléments qui constituent le Programme de formation du secondaire.

Une qualification diverse pour des parcours différenciés

- Pour certains élèves, la réussite peut passer par l'accès à des voies diversifiées qui leur offrent une première qualification professionnelle au secondaire. En sanctionnant ces voies selon des critères particuliers à chacune, on permet à ces élèves de se qualifier pour leur entrée sur le marché du travail ou pour la poursuite de leurs études. Pour d'autres élèves, inscrits dans des programmes adaptés, la réussite peut prendre la forme d'une meilleure participation sociale. À cet effet, la reconnaissance de leur parcours de formation par la société est tout aussi importante.

Le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire précise les exigences d'obtention du diplôme d'études secondaires (DES), les disciplines dont la réussite est obligatoire pour l'obtention du DES ainsi que la nature, qualitative ou quantitative, des résultats. Il indique aussi les titres susceptibles de remplacer ceux connus actuellement sous les appellations *certificat d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ)* et *certificat de formation en entreprise et de récupération (CFER)*. Il peut, le cas échéant, introduire de nouveaux titres pour sanctionner la réussite dans des programmes adaptés ou dans des voies diversifiées.

Le maintien du principe de la responsabilité partagée

La législation et la réglementation prévoient le partage de la responsabilité de l'évaluation aux fins de la sanction des études secondaires entre le milieu scolaire et le Ministère. Dans le cas de l'obtention du diplôme d'études secondaires, pour les disciplines dans lesquelles des épreuves uniques sont imposées par le ministre, les résultats considérés pour la sanction des études tiennent compte, en partie, des résultats obtenus à ces épreuves uniques et de ceux obtenus dans l'établissement scolaire. Pour les autres disciplines, seuls les résultats obtenus à l'école rendent compte de la réussite. Dans le cas des autres titres,

la responsabilité de la sanction relève en grande partie du milieu scolaire puisque le Ministère n'intervient dans la délivrance de ces titres que lorsque les organismes scolaires en font la demande. Afin de maintenir l'équité en matière de sanction des études, et pour confirmer l'importance du rôle des milieux scolaires en cette matière, le principe de la responsabilité partagée est donc maintenu.

5.2.3 L'instrumentation pour l'évaluation des apprentissages

Le type d'évaluation que nécessitent les programmes de formation par compétences amène à revoir l'instrumentation utilisée tant dans le contexte d'une évaluation au service de l'apprentissage que dans celui d'une évaluation qui vise la reconnaissance des compétences. Dans tous les cas, que l'évaluation soit sous responsabilité du Ministère ou de celle des milieux scolaires, il est nécessaire de recourir à des instruments d'évaluation qui rendent compte, de façon juste, de la complexité et de la diversité des apprentissages réalisés par les élèves.

Dans le cadre de l'évaluation sous responsabilité locale, le Ministère souhaite rappeler qu'il est nécessaire de recourir à une instrumentation formelle et informelle pour recueillir des données sur les apprentissages. Pour faciliter la tâche des milieux scolaires, le Ministère met à leur disposition des cadres de référence en évaluation des apprentissages au primaire et au secondaire. Ils précisent les caractéristiques de l'instrumentation à privilégier, surtout dans un contexte d'évaluation visant à soutenir l'apprentissage. Par ailleurs, l'instrumentation formelle appropriée à l'évaluation des compétences qu'utilise le Ministère pour assumer sa propre responsabilité peut aussi servir d'exemple aux milieux scolaires.

- Les épreuves ministérielles prennent la forme de situations d'évaluation propres à chaque discipline; elles visent à vérifier dans quelle mesure les élèves répondent aux attentes relatives aux compétences du Programme de formation. Ces situations comprennent des tâches complexes qui nécessitent généralement des productions élaborées. Elles permettent de vérifier dans quelle mesure l'élève peut mobiliser les ressources, incluant les connaissances, nécessaires à la mise en œuvre de compétences. La réalisation de ces tâches est de durée variable. L'élaboration des situations d'évaluation à caractère disciplinaire est confiée à des enseignants qui agissent sous la responsabilité du Ministère. Les conditions de passation de ces épreuves sont les mêmes dans tous les milieux scolaires. Cependant, afin de tenir compte des besoins déterminés pour certains élèves dans le cadre d'un plan d'intervention, ces conditions peuvent être adaptées par les écoles en tenant compte de conditions définies par le Ministère. Par ailleurs, la correction des épreuves ministérielles est centralisée dans certains cas et laissée aux milieux scolaires dans d'autres. Dans ce dernier cas, la correction est soutenue par des guides de correction fournis par le Ministère.

Une instrumentation en évolution et adaptée aux orientations en évaluation

Des épreuves sous forme de situations d'évaluation disciplinaires

Des situations d'évaluation à caractère intégrateur

- D'autres situations d'évaluation sont à caractère intégrateur; elles permettent de voir dans quelle mesure les élèves sont capables de mobiliser diverses compétences relatives à quelques domaines d'apprentissage et des compétences transversales pour résoudre des problèmes en relation avec les domaines généraux de formation. Le Ministère fournit des balises pour soutenir le réseau dans l'élaboration de ce type de situations d'évaluation.

Des épreuves d'appoint

- Par ailleurs, afin de rendre plus uniformes, dans les milieux scolaires, les pratiques évaluatives en vue de la sanction des études, le Ministère entend outiller les personnes qui en sont responsables en leur fournissant des balises et des exemples d'instruments. Il peut également mettre à leur disposition des épreuves d'appoint d'application facultative.

Au primaire, des épreuves nationales obligatoires

- Enfin, afin de veiller à la qualité des services éducatifs, le Ministère impose des épreuves au primaire et au secondaire. Cette évaluation s'inscrit dans une perspective de régulation du système et de soutien au réseau en vue de son amélioration continue. Des épreuves nationales obligatoires sont administrées à tous les élèves du Québec qui terminent le troisième cycle du primaire. Élaborées par le ministère de l'Éducation, elles sont administrées dans des conditions uniformes et prévues dans un horaire officiel. Elles portent sur les matières de base et évaluent le niveau de développement des compétences des élèves en fonction des attentes définies dans le Programme de formation. Un échantillon de ces épreuves est corrigé par le ministère de l'Éducation. Cette façon de faire permet de vérifier que, partout au Québec, les élèves ont acquis les connaissances et développé les compétences associées au Programme de formation. Cette intervention du Ministère n'invalide pas le pouvoir qu'ont les commissions scolaires d'imposer, en vertu de la Loi, des épreuves internes à la fin de chaque cycle du primaire. De plus, les épreuves nationales obligatoires à la fin du primaire n'ont pas d'effet sur les règles que peuvent adopter les commissions scolaires pour le passage du primaire au secondaire, à moins qu'elles n'en décident autrement.

5.2.4 La communication des résultats

Le bulletin scolaire et le bilan des apprentissages

Parents et élèves ont le droit de savoir

Dans le respect du principe de transparence, l'information des élèves et de leurs parents constitue l'un des aboutissements du processus d'évaluation. Ils sont en droit de connaître les résultats de l'apprentissage et les décisions qui sont prises afin de jouer adéquatement les rôles qu'on attend d'eux. Ainsi, le parent bien informé des apprentissages de son enfant est en mesure de mieux l'accompagner dans ses études. De la même façon, l'élève qui dispose de données précises sur ses forces et ses faiblesses peut mieux orienter ses actions.

De plus, d'autres intervenants scolaires ou organismes des différents secteurs de formation et ordres d'enseignement peuvent avoir besoin d'information sur les apprentissages des élèves, que ce soit pour leur fournir un soutien plus approprié, leur offrir des parcours scolaires qui correspondent à leurs aptitudes, leurs centres d'intérêt ou leurs aspirations, les admettre dans des programmes, etc.

D'ailleurs, le Régime de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire contient des dispositions précises au sujet de la communication des résultats aux parents.

Au préscolaire, au primaire et au secondaire, le bulletin demeure un outil de communication important entre l'école et les parents. Combiné à une information régulière, par exemple, au moyen de rencontres avec les parents, de portfolios, de feuilles de route, d'annotations sur les travaux, de l'agenda scolaire ou d'autres documents, il permet de suivre les apprentissages des élèves. Au cours du cycle, les bulletins renseignent le parent et l'élève sur la progression des apprentissages.

Des formes variées de présentation de l'information

Le dernier bulletin du cycle est un bilan des apprentissages : il fait état des compétences développées par l'élève. Quelle que soit la forme retenue pour la présentation de l'information, il est important qu'elle ne soit pas une source de difficulté dans des situations de transfert d'un élève d'une école à une autre ou au moment de son admission à un autre secteur de formation ou à l'ordre d'enseignement supérieur.

Le bilan des apprentissages à la fin d'un cycle

Les décisions relatives au bulletin relèvent du directeur d'école qui reçoit les propositions des enseignants. Toutefois, le Ministère souhaite que les commissions scolaires adoptent un bulletin et qu'elles le mettent à la disposition des écoles de leur territoire pour assurer une certaine uniformité. Dans tous les cas, le bulletin doit être clair et concis et contenir l'information essentielle qui permet aux parents de savoir si leur enfant progresse, de quelle façon il le fait et où il se situe par rapport aux attentes du Programme de formation. Dans ce sens, le bulletin n'est pas réservé exclusivement aux résultats de l'apprentissage : il fournit aussi des données qui permettent de situer globalement le développement de l'élève.

Une information de qualité accessible aux parents et aux élèves

Au primaire, pour être conforme aux orientations de la réforme, le bulletin scolaire doit être descriptif et privilégier des résultats qualitatifs exprimés à l'aide de cotes (A, B, C, D, par exemple). Selon les besoins du milieu où se situe l'école, les résultats peuvent aussi être fournis sous forme de notes à la fin d'un cycle. Dans un cas comme dans l'autre, que l'on compare ou non les résultats de l'élève à la moyenne du groupe, c'est en comparant ses réalisations à ce qui est attendu dans le Programme de formation que l'on pourra juger ses compétences.

La forme d'expression des résultats

Pour tenir compte des réalités différentes du secondaire, notamment la sanction des études, le Régime pédagogique fournit des indications sur la forme du bulletin et le mode d'expression des résultats.

Le relevé de compétences

Le respect de l'une des composantes de la mission de l'école qui est de *qualifier, selon des voies diversifiées*, constitue un défi majeur du système d'éducation. L'école doit non seulement favoriser la réussite de tous les élèves, mais aussi la reconnaître de façon officielle afin de faciliter la poursuite des études ou l'intégration sociale et professionnelle.

La reconnaissance officielle des compétences, quels que soient le parcours scolaire emprunté et le niveau de parachèvement des études, constitue un pas de plus vers la qualification. Pour concrétiser cette reconnaissance, le ministère de l'Éducation a recours au relevé de compétences.

Le relevé de compétences pour rendre compte des compétences acquises ou partiellement acquises

Le relevé de compétences est un document officiel délivré par le ministère de l'Éducation. Il remplace le relevé de notes remis aux élèves de 4^e et 5^e secondaire. La nature du relevé de compétences diffère de celle du relevé de notes dans la mesure où les destinataires ne sont pas exclusivement les élèves de 4^e et 5^e secondaire et que les résultats ne sont pas limités aux seules disciplines prises en considération pour la sanction des études. De plus, les élèves qui interrompent leurs études et ceux qui modifient leur parcours de formation reçoivent un relevé de compétences qui témoigne des compétences disciplinaires et transversales acquises ou partiellement acquises.

Le relevé de compétences pour faciliter le passage vers d'autres secteurs de formation, vers les études supérieures ou l'intégration au marché du travail

Comme le relevé de compétences dresse le profil de formation de l'élève, il facilite les décisions qui ont trait à l'orientation et à l'admission à la formation professionnelle, à la formation générale des adultes ou à l'enseignement collégial. Il doit, en particulier, faciliter le retour des élèves qui interrompent leurs études momentanément, entre autres en précisant l'état de leurs apprentissages. Cependant, il est parfois nécessaire de s'assurer du maintien du niveau de développement des compétences établi antérieurement. Le relevé de compétences est aussi utile aux élèves qui entrent sur le marché du travail.

Les relations à établir entre le relevé de compétences et les autres documents de communication sur les apprentissages de l'élève sont précisées dans le Régime pédagogique. C'est aussi dans ce document que l'on trouve l'information sur les destinataires, le contenu du relevé de compétences, les moments de son émission et la provenance des résultats.

5.2.5 La reconnaissance des apprentissages

La Loi sur l'instruction publique reconnaît aux jeunes le droit à la reconnaissance des apprentissages. Cette reconnaissance, quoique formulée différemment, s'apparente à la reconnaissance des acquis. Le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire contient donc des dispositions en ce sens.

À la formation générale des jeunes, la reconnaissance des apprentissages n'est pas de même envergure que la reconnaissance des acquis en formation professionnelle ou en formation générale des adultes. Le système d'équivalences est un exemple de reconnaissance des acquis scolaires et bon nombre de personnes y ont déjà recours.

L'élargissement des pratiques de reconnaissance des apprentissages

Quelques élèves de la formation générale des jeunes ont déjà fait certains apprentissages prévus dans les programmes de formation, dans le cadre d'un emploi ou au cours d'activités de bénévolat ou de loisir, notamment dans les domaines des langues, des arts, du développement personnel et des technologies de l'information et de la communication. Il est possible d'en tenir compte, le cas échéant. Valoriser certains apprentissages résultant d'expériences faites hors du cadre scolaire ou au cours d'activités parascolaires ne peut qu'accroître la motivation des élèves.

Cependant, comme il est précisé dans la dixième orientation, la reconnaissance des apprentissages, au secteur de la formation générale des jeunes, doit s'effectuer dans le respect de certains principes et selon des conditions qui tiennent compte des possibilités et des limites organisationnelles des milieux scolaires. Ainsi, dans tous les cas où il est nécessaire de recourir à la reconnaissance des apprentissages, il est essentiel que les élèves démontrent leurs apprentissages. Le Programme de formation ou tout autre programme officiel serviront de référentiels pour reconnaître leurs apprentissages. De plus, les mêmes exigences de rigueur en matière d'évaluation des apprentissages des élèves inscrits à une formation doivent aussi s'appliquer à la reconnaissance des apprentissages. Cependant, les modalités d'évaluation pourront être adaptées à ce contexte.

Par ailleurs, compte tenu de l'importance de la socialisation pour les élèves du primaire et du secondaire, il est nécessaire de fournir à ceux qui possèdent certains acquis, des occasions de participer aux activités du groupe-classe.

Le Programme de formation ou tout autre référentiel officiel pour la reconnaissance des apprentissages

Chapitre 6: L'évaluation des apprentissages à la formation générale des adultes

6.1 Le contexte historique

C'est en 1966 que le ministère de l'Éducation crée la Direction générale de l'éducation permanente afin de mettre en application l'Accord de 1962 entre le Canada et le Québec sur la formation des adultes. Des groupes d'adultes sont alors accueillis en formation générale à la condition que leur but ne soit pas d'obtenir un diplôme d'études secondaires (DES), mais plutôt d'acquérir une formation générale suffisante pour accéder à la formation professionnelle. L'éducation permanente comprend alors des cours du présecondaire, du premier et du deuxième cycle du secondaire. Les programmes d'études en formation générale étant axés sur les connaissances, l'élève est évalué sur l'acquisition de celles-ci. À cette époque, huit sessions d'examen par année fournissent autant d'occasions d'évaluer les apprentissages des adultes. Les résultats sont présentés par rapport à un seuil de performance attendu et la responsabilité de l'évaluation aux fins de la sanction des études est assumée conjointement par le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires. Deux diplômes sont délivrés, celui de 4^e secondaire (36 crédits) et celui de 5^e secondaire (54 crédits). Par ailleurs, un bulletin avec mention « 3^e secondaire » peut être émis lorsque 24 crédits sont enregistrés.

Au cours des années 70, le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires développent l'évaluation des apprentissages dans un contexte d'individualisation pédagogique et de programmes par objectifs (PPO). L'évaluation porte alors sur le degré d'atteinte des objectifs terminaux et intermédiaires. Des règles propres à l'éducation des adultes et applicables à l'évaluation des apprentissages et à la sanction des études sont mises en place, notamment la possibilité de se soumettre à un examen sans avoir suivi le cours, ainsi que l'usage des tests d'équivalence de niveau de scolarité (TENS) qui, depuis, sont acceptés dans plusieurs milieux comme étant une reconnaissance des acquis suffisante pour les adultes désireux de travailler dans certains domaines ou d'être admis en formation professionnelle.

À compter de 1973, les adultes n'ont plus à se présenter à l'une des huit sessions d'examen : ils peuvent désormais être évalués dès qu'ils ont terminé leurs apprentissages. On utilise les critères généraux et spécifiques pour mesurer l'atteinte des objectifs et on fixe un seuil de performance qui est de 50 ou de 60 p. 100. À compter de 1982, seul le diplôme de 5^e secondaire est délivré, et ce, selon les exigences de l'époque.

En 1988, certaines dispositions sur l'éducation des adultes sont incluses dans la Loi sur l'instruction publique et, en 1993, le premier Règlement sur le Régime pédagogique est officiellement mis en application. Depuis 1993, les programmes en vigueur et le matériel d'évaluation nécessaire ont fait l'objet de mises à jour constantes.

L'évaluation axée sur les connaissances au moment de la création de la Direction générale de l'éducation permanente

L'évaluation dans un contexte d'individualisation pédagogique et de programmes par objectifs

La délivrance du diplôme de 5^e secondaire aux adultes selon les exigences de l'époque

L'évaluation en conformité avec l'approche par compétences

Perspective au regard de l'approche par compétences

La présente Politique tient compte des programmes d'études en vigueur pour la formation générale des adultes. Elle respecte également l'approche par compétences qui a servi de cadre d'élaboration dans le contexte du renouvellement des programmes. La compétence se définit comme un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser, fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble intégré de ressources pour faire face à une famille de situations de vie.

Les apprentissages prévus aux programmes d'études, décrits sous forme de compétences, sont l'objet d'évaluation aux fins de la sanction des études. L'évaluation est davantage mise au service de l'apprentissage. Le concept de compétence entraîne l'utilisation d'une plus grande variété d'instruments, de modalités, de processus et de démarches d'évaluation qui s'appliquent au début de l'apprentissage, en cours d'apprentissage et en fin de formation, ainsi qu'en reconnaissance des acquis extrascolaires.

Dans le contexte du partage des responsabilités, que l'évaluation soit sous la responsabilité du Ministère ou sous celle des milieux scolaires, qu'elle soit aux fins de la certification ou en soutien à l'apprentissage, il est nécessaire de recourir à des instruments d'évaluation et à des modalités qui rendent compte, de façon juste, de la complexité et de la diversité des apprentissages réalisés par les adultes.

6.2 Les applications spécifiques des orientations

L'évaluation en conformité avec les valeurs de justice, d'égalité et d'équité ainsi qu'avec les orientations

L'évaluation des apprentissages en formation générale des adultes se réalise en tenant compte des orientations de la présente Politique et en conformité avec les valeurs fondamentales que sont la justice, l'égalité et l'équité ainsi qu'avec les trois valeurs instrumentales, soit la cohérence, la rigueur et la transparence. Elle contribue à la mise en place de conditions d'apprentissage optimales qui conduisent à la réussite éducative des adultes en conformité avec les programmes d'études.

La pratique de l'évaluation doit en plus tenir compte des caractéristiques du cadre légal, réglementaire et administratif de l'éducation des adultes. Dans ce contexte, l'application de certaines orientations est précisée dans la prochaine section.

6.2.1 Les aspects généraux

Les programmes d'études actuels de la formation générale des adultes sont élaborés et accessibles par cours dont la durée est un multiple de 25 heures de formation.

L'évaluation aux fins de la certification

Pour les programmes conçus selon l'approche par compétences, les formations sont encore offertes sous forme de modules. Ce mode d'organisation scolaire correspond aux besoins des adultes dans un contexte de partenariat avec d'autres ministères qui achètent ou commanditent des services éducatifs et des formations particulières. En conséquence, une épreuve aux fins de la certification est prévue pour chacun des cours en formation générale des adultes.

L'évaluation aux fins de la certification est de type continu, c'est-à-dire que les examens de formation générale peuvent avoir lieu à tout moment de l'année dans les centres d'éducation des adultes. Elle doit avoir lieu lorsque l'enseignant considère qu'un élève satisfait aux exigences des programmes d'études. Cette évaluation est aussi accessible dans le cadre de la reconnaissance des acquis extrascolaires au regard des programmes d'études.

L'évaluation dans un contexte d'intégration à l'apprentissage

Rappelons que, pendant la formation, l'évaluation est au service de l'apprentissage, comme précisé dans la première orientation. Souvent le personnel enseignant procède spontanément à une évaluation lorsqu'il suggère des corrections à un élève ou qu'il ajuste son enseignement à une situation particulière. Les instruments d'observation sont adaptés à la situation pour faciliter le jugement que l'enseignant doit porter sur les résultats obtenus ainsi que sur les stratégies d'apprentissage utilisées par l'élève. L'information recueillie guide le choix des mesures de soutien ou d'enrichissement ou encore mène à l'ajustement des interventions pédagogiques. Les activités d'évaluation permettent de déterminer le niveau d'apprentissage et de vérifier le transfert des compétences dans des situations réelles de la vie.

La *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* demande, lorsque cela est possible, d'adapter les modalités et les instruments d'évaluation pour tenir compte de la diversité des élèves et pour permettre un meilleur accès à la formation générale aux personnes présentant des limitations. Le Ministère entend préciser l'application des règles d'exemption et de dérogation inscrites dans le *Guide de gestion de la sanction des études de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle*. Ces règles respecteront toutefois la nature des compétences à développer en formation générale et contribueront à préserver la qualité du diplôme. Par ailleurs, les situations d'évaluation doivent être exemptes de références culturelles qui pourraient causer un préjudice à certains élèves.

Le Ministère offre au réseau scolaire des rencontres d'information sur les méthodes d'évaluation de même que des sessions d'implantation du nouveau matériel d'évaluation. La participation active du réseau scolaire à ces activités favorise le développement de l'expertise et l'évolution des pratiques en évaluation des apprentissages. Elles portent sur les programmes conçus selon l'approche par compétences et sur leurs effets en évaluation.

La passation des épreuves au moment où l'adulte est jugé prêt par l'enseignant

La détermination du niveau d'apprentissage et la vérification du transfert

L'adaptation des instruments d'évaluation pour tenir compte de la diversité des élèves et des personnes présentant des limitations

Le projet personnel de formation

Le projet personnel pour tenir compte des besoins de formation de l'adulte

Le projet personnel de formation prévaut à l'éducation des adultes. Il permet de tenir compte de leurs acquis scolaires et extrascolaires ainsi que de leurs besoins de formation. Il conduit à déterminer les cours dont les adultes ont besoin, selon des durées et des étapes de formation adaptées à leur situation. Il permet de leur offrir des services appropriés à la formation souhaitée.

Mobilité et fluctuation des adultes en formation

Service d'évaluation offert durant toute l'année

Les adultes en formation sont mobiles et leur nombre fluctue en raison principalement de l'évolution du marché de l'emploi. Dans un contexte d'alternance entre le travail et les études, bon nombre d'adultes interrompent leur formation pour un certain temps ou optent pour une formation à temps partiel, donnée le jour ou le soir. On ne peut compter sur la stabilité des cohortes, comme en formation générale des jeunes, durant cent quatre-vingts jours de classe. Tout le long de l'année, et dans tous les centres de formation, on offre un service d'évaluation. On utilise différentes versions équivalentes des épreuves nationales qui répondent mieux aux besoins des adultes que des épreuves uniques, tout en garantissant la rigueur et la validité de l'évaluation des apprentissages prévus aux programmes.

Importance de la qualité de la langue parlée et écrite

L'assurance de la qualité de la langue au moment des évaluations intégrées à l'apprentissage

Dans le respect de la huitième orientation portant sur l'amélioration de la qualité de la langue parlée et écrite de l'élève, on doit s'assurer de la qualité de la langue dans tous les cours, en particulier au moment des évaluations intégrées à l'apprentissage. Cependant, il faut éviter que la préoccupation de la qualité de la langue conduise à des échecs dans des domaines où les habiletés de l'adulte satisfont aux critères particuliers du domaine. Cette orientation donnera lieu à l'adoption de modalités, d'instruments et d'idées novatrices.

6.2.2 La sanction des études

La sanction des études comporte des exigences qui garantissent les conditions d'obtention des titres officiels comme le diplôme, le certificat et l'attestation.

La formation générale des adultes vise principalement l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES). Les conditions d'obtention de ce diplôme sont harmonisées avec celles de la formation générale des jeunes.

Le Ministère émet d'autres titres pour la formation générale des adultes. Les titulaires de ces titres peuvent les utiliser pour intégrer le marché du travail. De plus, l'obtention de ces titres incite les adultes à poursuivre leurs études secondaires dans le but d'obtenir le DES. Ces titres sont :

- le certificat du service d'intégration socioprofessionnelle (ISP) ;
- l'attestation d'équivalence de niveau de scolarité (AENS) ;
- le diplôme du *General Educational Development Testing Service (GED)*.

6.2.3 L'instrumentation pour l'évaluation des apprentissages

Partage des responsabilités relatives à l'élaboration des instruments d'évaluation

Le Ministère n'assume pas la responsabilité de l'élaboration de tous les instruments de mesure et d'évaluation. Il impose des épreuves pour certains programmes et certains cours en vue d'assurer l'uniformité des modalités et des conditions d'évaluation aux fins de la certification. Par ailleurs, les centres d'éducation des adultes ont la responsabilité de produire d'autres épreuves. Celles-ci sont élaborées en tenant compte des définitions du domaine d'examen, ce qui assure leur validité sur le plan provincial.

Les épreuves ministérielles pour assurer l'uniformité de l'évaluation aux fins de la certification

L'évaluation en vue du classement

L'évaluation en vue du classement est de nature diagnostique et préventive. Cette opération est nécessaire dans la mesure où il y a rupture de formation dans le secteur des adultes. Cette évaluation contribue à situer correctement les besoins de formation, à prévoir du soutien pédagogique, à planifier les durées de formation et à attribuer équitablement des ressources financières limitées au regard des besoins de la population. La pratique du classement fait l'objet d'une réorientation majeure dans le contexte de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Elle convie à l'adoption de pratiques pédagogiques diverses et appropriées à la variété des profils des candidats.

Réorientation de la pratique du classement

6.2.4 La communication des résultats

Tous les mois, le Ministère assure la délivrance des diplômes d'études secondaires (DES). Quatre fois par année, il remet les relevés d'apprentissage à tous les élèves, que ces derniers obtiennent ou non leur DES.

Dans le cadre de la *Politique gouvernementale de l'éducation des adultes et de formation continue*, le Ministère prévoit remplacer l'actuel relevé des apprentissages par un relevé de compétences. Celui-ci fournit des renseignements sur les résultats obtenus à la suite de chaque cours et dans le contexte de la reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires. Il rend compte aussi du niveau d'apprentissage atteint au regard des programmes d'études. Il facilite donc la poursuite du projet personnel de formation et permet plus d'autonomie à l'adulte en formation continue.

Remplacement du relevé des acquis par un relevé de compétences

La notation

La notation doit être faite en conformité avec les règles propres à chaque épreuve aux fins de la certification. Les résultats sont ou bien de nature dichotomique (succès/échec) ou bien présentés sous forme de pourcentage. La mention « succès » indique un résultat égal ou supérieur au seuil de réussite qui est établi à 60 p. cent. La mention « échec » correspond à un résultat inférieur au seuil de réussite. En formation générale à l'éducation des adultes, aucune note provenant d'une évaluation locale n'est additionnée à celle obtenue à une épreuve ministérielle. Le rang centile n'est pas non plus utilisé pour comparer la note individuelle à celle d'un groupe.

6.2.5 La reconnaissance des acquis extrascolaires

La reconnaissance des acquis extrascolaires est prioritaire et s'inscrit dans une stratégie globale de mise en œuvre de la formation des adultes. Le défi est de répondre aux exigences d'une formation qui se déroule tout le long de la vie (*Lifelong Learning*) et qui en embrasse tous les aspects (*Lifewide Learning*).

La reconnaissance des acquis extrascolaires est définie comme suit :

Principe selon lequel les compétences antérieures formelles, non formelles et informelles d'un adulte méritent d'être valorisées et peuvent être reconnues au regard d'un programme de formation, d'un programme d'études ou d'un référentiel approuvé.

La passation d'épreuve sans obligation de suivre le cours

La reconnaissance des acquis extrascolaires permet à des adultes de faire reconnaître leurs acquis, peu importe les lieux, les moments et les modalités de leurs apprentissages. Elle porte sur les contenus de formation, les programmes et d'autres référentiels. Elle peut également porter sur des compétences formulées dans des référentiels adoptés par des partenaires québécois en éducation et par des partenaires étrangers. C'est le cas, par exemple, des tests du *General Educational Development Testing Service* et des formations offertes par des partenaires de l'Éducation – le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration – ou d'autres référentiels utilisés par les provinces canadiennes et les États-Unis.

La reconnaissance des acquis extrascolaires peut être nécessaire pour différentes raisons. Outre l'obtention du DES, mentionnons la qualification de la main-d'œuvre, le rapprochement entre le centre d'éducation des adultes et l'entreprise et, finalement, la participation des employeurs à la formation continue.

Rigueur nécessaire dans le contexte de la reconnaissance des acquis extrascolaires

La reconnaissance des acquis extrascolaires exige une grande rigueur. Sur le plan de la pédagogie, elle peut contribuer à l'identification des besoins de formation continue, au rythme de l'adulte. Les démarches et les instruments employés en reconnaissance des acquis extrascolaires doivent être adaptés à la diversité des contextes de formation.

Des instruments et des services

Les instruments disponibles sont nombreux et variés. Voici ceux qui sont mis en application dans le cadre de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*.

■ *Le Prior Learning Examination*

Le *Prior Learning Examination* (PLE) est utilisé pour l'anglais, langue seconde. Il possède un caractère de synthèse et permet de diminuer le nombre de séances d'examen et la durée de la démarche de reconnaissance des acquis extrascolaires.

*Les caractéristiques du
Prior Learning
Examination (PLE)*

■ *Les univers de compétences génériques*

Il s'agit d'un référentiel de compétences, dans des univers d'activités particulières aux adultes, et qui est dédié à la reconnaissance des acquis extrascolaires. Les compétences de chacun des univers, tirées de l'expérience de la vie, font l'objet d'une démarche d'évaluation spéciale. L'usage de ce référentiel se généralise progressivement depuis 2002 dans les commissions scolaires. Le recours à ce référentiel permet de cumuler des unités liées aux matières à option et de les prendre en considération aux fins de l'obtention du DES.

*L'univers de compétences
génériques comme
référentiel dans le cadre
de la reconnaissance des
acquis extrascolaires*

■ *Les tests d'équivalence de niveau de scolarité*

La réussite des tests d'équivalence de niveau de scolarité (TENS) mène l'adulte à une attestation de niveau de scolarité (AENS) reconnue pour l'admission à plusieurs champs de la formation professionnelle. Les TENS permettent de prévoir si une personne pourra réussir dans l'un ou l'autre de ces champs. Toutefois, ils ne sont pas adéquats dans les champs où le niveau des compétences langagières nécessaire est supérieur à celui exigé pour réussir des TENS. La liste des champs de formation professionnelle pour lesquels ces tests sont appropriés peut être révisée, au besoin, en tenant compte des consultations du Ministère auprès des commissions scolaires.

Nombre d'employeurs acceptent, à l'embauche, l'AENS comme équivalent au DES. La réussite des TENS assure que l'adulte possède les savoirs essentiels normalement acquis au cours des études secondaires. Il va sans dire que les TENS ne s'appliquent pas aux préalables fixés pour les études post-secondaires en vue du diplôme d'études collégiales (DEC). Ils tendront à disparaître à mesure que d'autres services gagneront en efficacité.

*L'attestation de niveau
de scolarité (AENS)
délivrée aux adultes*

■ *Les tests du General Educational Development Testing Service*

Les tests du *General Educational Development Testing Service* sont la propriété du *American Council on Education* et sont destinés aux adultes qui n'ont pas terminé leurs études secondaires. Ils permettent d'obtenir un diplôme qui, aux fins de l'emploi surtout, est l'équivalent du DES. Le GED a bonne réputation en Amérique du Nord. En l'adoptant, le Québec se dote d'un service adapté à la mobilité des populations adultes.

*Le GED adopté au
Québec pour tenir
compte de la mobilité
des populations adultes*

Ces tests sont disponibles en français, en anglais et en espagnol. Offerts aux États-Unis et dans toutes les provinces canadiennes, ils seront dorénavant disponibles au Québec. Le GED comporte cinq tests qui correspondent approximativement à la 5^e secondaire. Il couvre les volets suivants : expression française, interprétation des textes littéraires, sciences humaines, sciences et mathématique. Cependant, nombre de contenus obligatoires des programmes d'études québécois qui mènent au DES ne sont pas couverts par ces tests.

■ Le bilan des acquis

Le bilan des acquis ne constitue pas en soi un instrument d'évaluation pour la reconnaissance des acquis extrascolaires. Il est un instrument d'accueil et de référence en relation avec la reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires. Il permet de procéder à un inventaire méthodique des formations antérieures, ce qui facilite la reconnaissance des acquis extrascolaires. Le projet personnel de formation de chaque adulte n'en est que plus éclairé et plus adapté. Ce bilan détermine des passerelles entre les formations antérieures et les formations désirées. Cet outil de référence facilite, entre autres, l'organisation des formations sur mesure pour répondre à la demande d'achat de formations et de commandites par divers partenaires et ministères.

*Le bilan des acquis,
instrument d'accueil et
de référence*

Chapitre 7 : L'évaluation des apprentissages à la formation professionnelle

7.1 Le contexte historique

Après la création du ministère de l'Éducation, survenue en 1963, on assiste à l'établissement des écoles polyvalentes, entraînant ainsi la disparition des écoles de métiers qui avaient jusqu'alors offert ce type de formation. À cette époque, la formation professionnelle des adultes était soumise à un régime pédagogique distinct de celui des jeunes.

Jusqu'aux années 70, les programmes d'études en formation professionnelle étaient axés sur les connaissances. Par conséquent, l'élève était évalué sur l'acquisition des connaissances fixées par le programme. Les résultats étaient présentés par rapport à la performance du groupe et la responsabilité de l'évaluation aux fins de la sanction des études était conjointement assumée par le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires. Les études étaient alors sanctionnées par le même diplôme qu'en formation générale, avec une mention « professionnelle ».

Au cours des années 70, les programmes de formation formulés par objectifs font leur apparition en formation professionnelle, chez les jeunes et les adultes. L'évaluation porte alors sur l'atteinte des objectifs d'apprentissage inscrits dans le programme d'études.

Chez les jeunes, le Ministère impose un seul examen de type papier-crayon, composé de questions à choix multiples. L'interprétation du résultat obtenu par l'élève se fait d'après une note de passage fixée à 60 p. cent. L'examen ministériel se tient à la fin de la formation et compte pour la moitié des notes donnant droit à un diplôme. L'autre moitié est sous la responsabilité de la commission scolaire.

À l'éducation des adultes, en formation professionnelle, on adopte une évaluation multidimensionnelle. On utilise des critères généraux et spécifiques pour mesurer l'atteinte de chaque objectif et on fixe un seuil de performance. Un verdict, « succès » ou « échec », peut être posé selon divers modes d'évaluation incluant la mesure directe du produit fini ou l'observation directe de la performance.

En 1986, le Ministère instaure une réforme en formation professionnelle en remplaçant les programmes formulés par objectifs par des programmes d'études construits par compétences. Ceux-ci mènent à de nouveaux types de diplômes ministériels, soit le diplôme d'études professionnelles (DEP) et l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP). Les jeunes et les adultes ont accès aux mêmes programmes d'études et reçoivent les mêmes diplômes.

Intégration de la formation professionnelle dans les polyvalentes

L'évaluation des connaissances

L'évaluation de l'atteinte des objectifs

L'évaluation des compétences

Publication du guide général d'évaluation

Pour soutenir l'implantation de la réforme, le Ministère offre au réseau scolaire des rencontres d'information sur les méthodes d'évaluation et des sessions d'implantation du nouveau matériel d'évaluation. Il met également à leur disposition le *Guide général d'évaluation* et des guides d'élaboration d'épreuves.

La participation active du réseau scolaire à ces activités, jumelée à des investissements en formation et en perfectionnement de la part des enseignants et des établissements, ont permis le développement de l'expertise et l'évolution des pratiques en évaluation des apprentissages.

Intégration des jeunes et des adultes en formation professionnelle

En l'an 2000, les régimes pédagogiques de la formation professionnelle des jeunes et des adultes sont fusionnés. On cherche à mieux axer la formation sur les besoins en main-d'œuvre, en tenant compte de la réalité des régions, et à inscrire la reconnaissance des acquis dans les parcours de formation.

Contribution du marché du travail et du milieu scolaire

Les partenaires du marché du travail et le milieu scolaire contribuent, avec le ministère de l'Éducation, à la détermination des compétences à inscrire dans les programmes d'études.

Harmonisation des programmes d'études

La plupart des programmes d'études de la formation professionnelle sont harmonisés, c'est-à-dire que les similitudes et les aspects relatifs à la continuité entre ces programmes d'études ont été identifiés dans une perspective de reconnaissance des compétences. Une attention particulière est apportée aux possibilités d'accès à la formation technique à l'ordre d'enseignement collégial.

Une offre de formation diversifiée

L'élève, jeune ou adulte, peut en effet choisir, parmi plus d'une centaine de programmes menant à un diplôme (DEP ou ASP), celui qui lui convient. Les milieux scolaires ont de plus la liberté d'offrir des formations aux adultes et aux employeurs qui ne conduisent pas à un diplôme d'État. L'attestation de formation professionnelle (AFP), sous la responsabilité de l'établissement d'enseignement, est reconnue depuis 1995. Les milieux scolaires sont appelés à respecter les valeurs, les orientations et les principes retenus en formation professionnelle et décrits dans la présente Politique.

La formation professionnelle ne fait actuellement l'objet d'aucune réforme puisque celle de 1986 a permis de mettre en place des pratiques d'évaluation conformes à l'approche par compétences. Toutefois, compte tenu de la diversité des programmes d'études et des effectifs étudiants ainsi que de l'adoption, en 1997, des modifications à la Loi sur l'instruction publique, l'évaluation des compétences est soumise à certains changements. La politique gouvernementale traitant de la formation continue remet également en question la pratique de l'évaluation en ce qui concerne la reconnaissance des acquis.

Pour répondre à ces besoins et pour informer tous les intervenants dans ces domaines, le Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue du ministère de l'Éducation fait connaître dans la présente *Politique d'évaluation des apprentissages* les applications des orientations devant guider l'évaluation des compétences dans le domaine de la formation professionnelle.

7.2 Les applications spécifiques des orientations

L'évaluation des apprentissages en formation professionnelle s'appuie sur les valeurs et les orientations présentées en première partie. La pratique de l'évaluation doit, en plus, tenir compte des caractéristiques du secteur. Dans ce contexte, l'application de certaines orientations est précisée dans la section que nous abordons. Les particularités de la sanction des études, de l'instrumentation, de la communication des résultats et de la reconnaissance des acquis sont ensuite présentées.

7.2.1 Les aspects généraux

Les programmes d'études, en formation professionnelle, sont structurés en modules. Chacun décrit un objectif opérationnel visant à développer une compétence définie comme suit : le pouvoir d'agir, de réussir et de progresser, qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (connaissances, habiletés dans divers domaines, perception et attitudes).

Une définition de compétence

Pour respecter les valeurs que sont la justice, l'égalité et l'équité et pour être conforme à la quatrième orientation, toutes les compétences décrites dans le programme d'études doivent être évaluées. Pour démontrer qu'il a acquis une compétence, l'élève doit satisfaire aux critères de performance ou de participation déterminés dans le programme d'études, selon les conditions d'évaluation qui y sont précisées.

Conformité au programme d'études

Toutefois, pendant la formation, l'évaluation est au service de l'apprentissage comme on le précise dans la première orientation. L'enseignant évalue souvent spontanément lorsqu'il suggère des corrections à un élève ou qu'il ajuste son enseignement à une situation particulière. Ces actions, en cours de formation, sont en conformité avec la deuxième orientation et avec l'article 19 de la Loi sur l'instruction publique qui stipule que l'enseignant « a le droit de choisir les instruments d'évaluation des élèves qui lui sont confiés afin de mesurer et d'évaluer constamment et périodiquement les besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun des élèves qui lui sont confiés en se basant sur les progrès réalisés ».

L'évaluation au service de l'apprentissage

L'évaluation comme aide à l'apprentissage est prévue dans la planification de l'enseignement. Les activités d'évaluation permettent de s'assurer du niveau de développement de la compétence au cours de l'acquisition des apprentissages de base, de même qu'à la phase d'entraînement relatif aux aspects complexes de la compétence; elles permettent également de s'assurer du transfert de la compétence dans un contexte similaire.

L'enseignant a recours à des instruments d'observation adaptés à l'objectif poursuivi, qui peut être l'évaluation des connaissances pratiques, de la participation de l'élève, du processus utilisé ou du produit obtenu. L'évaluation permet à l'enseignant de porter un jugement sur les résultats obtenus ainsi que sur les stratégies d'apprentissage utilisées par l'élève. L'information recueillie doit être suffisante pour orienter l'enseignant dans ses actions. Il pourrait s'agir de proposer à l'élève des mesures de soutien ou d'enrichissement ou encore d'ajuster ses interventions pédagogiques.

L'évaluation des résultats obtenus et des stratégies d'apprentissage

L'évaluation des éléments et de l'ensemble de la compétence

L'évaluation en cours d'apprentissage est intégrée à l'acte pédagogique : elle peut survenir à tout moment et porter sur des éléments ou sur l'ensemble de la compétence. Cette souplesse permet à l'enseignant de vérifier des compétences, à divers stades d'acquisition, en insistant sur un ou plusieurs éléments simples ou complexes.

L'adaptation des modalités et des instruments d'évaluation, tout en maintenant les mêmes exigences

Que ce soit en cours de formation ou dans le cadre de la sanction des études, le respect de la troisième orientation demande, lorsque cela est possible, d'adapter les modalités et les instruments d'évaluation pour tenir compte de la diversité des élèves. Cela suppose de modifier les procédures d'évaluation en fonction du type d'effectif – comme les personnes handicapées – ou du contexte d'évaluation – par exemple en reconnaissance des acquis – tout en maintenant les exigences communes de formation.

Les situations d'évaluation doivent être exemptes de références culturelles qui pourraient causer un préjudice à certains élèves. De plus, en cours de formation, les situations d'apprentissage permettent à l'élève de se situer dans son environnement social.

Par ailleurs, pour permettre un meilleur accès à la formation professionnelle aux personnes présentant des limitations, le Ministère entend préciser l'application des règles d'exemption et de dérogation inscrites dans le *Guide de gestion de la sanction des études de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle*. Ces règles respecteront toutefois la nature des compétences à développer en formation professionnelle et contribueront à préserver la qualité du diplôme.

Les pratiques évaluatives qui favorisent le rôle actif de l'élève s'inscrivent dans une perspective d'aide à l'apprentissage et reflètent bien la cinquième orientation. Par ces pratiques, l'élève est amené à percevoir l'évaluation non plus comme venant uniquement de l'enseignant au terme d'un apprentissage, mais bien comme une activité à laquelle il peut prendre part pour apprendre. Elle lui permet de mieux prendre conscience de ce qu'on attend de lui à différents moments de l'apprentissage, de vérifier si les stratégies d'apprentissage qu'il a adoptées sont efficaces et d'envisager, le cas échéant, d'autres façons de faire. De plus, elle représente pour l'élève une occasion d'échanges variés avec l'enseignant et avec ses pairs.

On doit donc miser sur l'implication et la responsabilisation de l'élève par rapport à sa formation. On doit l'informer, dès le début et tout le long de la formation, des résultats et des comportements attendus. L'élève doit également connaître les critères qui serviront à porter un jugement sur sa participation ou sur l'acquisition de la compétence.

Dans l'exercice de sa « profession », il sera par ailleurs appelé à porter des jugements sur les résultats de son travail. Viser à développer chez l'élève la capacité à évaluer lui-même son comportement et ses performances et à apporter les ajustements nécessaires est une intention pédagogique reprise dans l'ensemble des programmes d'études en formation professionnelle.

La capacité à s'autocorriger

La sixième orientation précise les responsabilités des différents partenaires en éducation. Dans un contexte de collaboration avec des partenaires, par exemple au cours des activités de formation en entreprise ou d'une formation en alternance travail-études, l'enseignant doit recueillir, auprès du répondant en entreprise, de l'information sur le développement des compétences de l'élève afin de fournir aux stagiaires une rétroaction constructive.

La responsabilité de l'établissement et de l'enseignant

La responsabilité de l'évaluation pour la reconnaissance d'une compétence revient à l'enseignant. Son jugement doit s'appuyer sur des données validées, fournies par l'entreprise, et sur ses propres observations. Le rôle de l'enseignant en évaluation des apprentissages est donc majeur et essentiel. Il l'exerce pendant la formation, dans ses relations avec des partenaires et au moment de l'évaluation aux fins de la sanction. L'établissement d'enseignement joue également un rôle important puisqu'il est appelé à soutenir les enseignants dans l'appropriation du programme d'études, dans la planification des apprentissages et dans l'application de pratiques évaluatives conformes aux valeurs et aux orientations de la présente Politique.

Soutien aux enseignants fourni par l'établissement

La huitième orientation, qui a trait à la langue parlée et écrite, concerne également le secteur de la formation professionnelle. Cette préoccupation est prise en compte dans les programmes d'études. D'une part, les compétences en communication, qui ont leur place dans la majorité des programmes, intègrent divers aspects de la communication et sont autant d'occasions d'accorder de l'importance à la qualité de la langue.

La qualité de la langue parlée et écrite

D'autre part, dans tous les instruments d'évaluation qu'il produit, le Ministère s'engage à utiliser les termes français reconnus dans le métier ou la profession. Le souci de la qualité de la langue doit aussi se retrouver dans les outils d'évaluation élaborés par les établissements d'enseignement et dans les interventions quotidiennes auprès des élèves.

L'utilisation des termes français

7.2.2 La sanction des études

Le Ministère précise à la neuvième orientation que l'évaluation des apprentissages qui conduit à la sanction des études doit garantir la valeur sociale des titres officiels.

L'État sanctionne les études secondaires de la formation professionnelle par la délivrance de titres officiels, soit le diplôme d'études professionnelles (DEP) ou l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP). Ces titres donnent accès au marché du travail.

Des titres qui donnent accès au marché du travail

Le Ministère délivre également, sur recommandation de l'établissement d'enseignement, l'attestation de formation professionnelle (AFP) qui mène à l'exercice d'un métier semi-spécialisé. De plus, les commissions scolaires peuvent concevoir et mettre en œuvre un programme d'études de courte durée menant à l'exécution de tâches spécialisées, reliées à un poste de travail. Cette formation conduit à une attestation d'études professionnelles (AEP) délivrée par la commission scolaire et n'est pas visée par le Régime pédagogique de la formation professionnelle. Ces deux types de programmes sont élaborés par compétences et les orientations de la présente Politique s'y appliquent.

Chaque compétence du programme d'études doit être évaluée

Chaque compétence d'un programme d'études doit faire l'objet d'une évaluation aux fins de la sanction des études. Cette évaluation se fait au moyen d'épreuves ou d'exigences de participation, selon le type d'objectif visé. L'évaluation effectuée pendant la formation pour aider à l'apprentissage ne doit pas servir à déterminer le résultat de l'évaluation définitive du cours. Il est toutefois possible d'évaluer plus d'une compétence en même temps, en autant que chacune soit sanctionnée séparément.

Des tâches significatives et intégrant les éléments essentiels de la compétence

L'évaluation aux fins de la sanction, conformément à la quatrième orientation, doit donc porter sur toutes les dimensions importantes de la compétence. La situation d'évaluation se situe à un niveau de complexité adéquat et reflète le plus possible le contexte réel d'une situation de travail. L'évaluation de l'acquisition d'une compétence se fait à l'aide de tâches significatives qui intègrent toutes les dimensions importantes qui la composent.

Le Ministère établit des équivalences de formation

Par ailleurs, une personne peut se voir reconnaître une compétence sans être soumise à une évaluation de ses apprentissages lorsqu'elle bénéficie d'une reconnaissance d'équivalence. En effet, le Ministère établit des équivalences entre les compétences des programmes d'études de formation professionnelle au moment de leur élaboration. Il indique également les compétences qui pourraient être jugées équivalentes dans un programme de formation professionnelle ou dans un programme de formation technique.

Une personne peut s'inscrire à des épreuves imposées en vue d'obtenir des unités sans avoir suivi le ou les cours correspondants. Il revient toutefois à l'organisme autorisé de juger de son degré de préparation et de répondre à une telle demande en tenant compte des exigences pédagogiques et des contraintes organisationnelles.

Les critères et le seuil de réussite sont prédéterminés pour chaque compétence

L'évaluation aux fins de la sanction d'une compétence est critérielle. Le Ministère détermine les critères devant servir à mesurer l'acquisition de chaque compétence. Ces critères visent à s'assurer que les aspects essentiels de la compétence sont acquis. Le seuil de réussite est distinct pour chaque épreuve, compte tenu de la complexité de la tâche et de l'importance des critères d'évaluation.

L'évaluation de l'acquisition d'une compétence ne peut se faire en comparant les résultats des élèves entre eux, mais uniquement en jugeant de la conformité de ces résultats aux critères d'évaluation déterminés par le Ministère. L'évaluation de la prestation aux fins de la sanction est toujours individuelle, même si la situation requiert un travail d'équipe.

L'évaluation est individuelle

En formation professionnelle, la notation ainsi que l'expression du résultat de l'évaluation sont dichotomiques. L'élève obtient la mention « succès » ou « échec », selon que le seuil de réussite est atteint ou non.

La notation et l'expression des résultats sont dichotomiques

La mention « échec » peut être attribuée à un élève seulement s'il a été soumis à une évaluation pour la sanction. L'abandon d'un cours ou l'absence à un examen ne peut justifier une telle mention.

L'élève en formation initiale a un droit de reprise après avoir subi un échec à une épreuve de sanction d'une compétence. Pour bénéficier de son droit de reprise, il doit démontrer qu'il a effectué la récupération nécessaire de façon satisfaisante. Le résultat obtenu à la reprise devient le résultat officiel.

En plus de déterminer les critères d'évaluation de chaque compétence, le Ministère peut imposer des épreuves afin de garantir la valeur sociale des titres qu'il délivre.

Le ministre peut imposer des épreuves

Certains diplômes d'études professionnelles permettent un passage direct à l'enseignement collégial. Les conditions sont toutefois déterminées par le ministre et établies en fonction de la formation acquise à l'enseignement secondaire. Ces programmes sont harmonisés avec des programmes d'études techniques et permettent la continuité de la formation.

DEP, préalable suffisant à l'enseignement collégial

7.2.3 L'instrumentation pour l'évaluation des apprentissages

La conception des instruments d'évaluation pour fournir de l'aide en cours d'apprentissage relève des enseignants, conformément à l'article 19 de la Loi sur l'instruction publique. Pour les besoins de la sanction, la responsabilité est partagée entre le ministère de l'Éducation et l'établissement.

Responsabilité partagée entre l'enseignant, l'établissement et le Ministère

Le Ministère est d'abord responsable de fixer les critères devant servir à évaluer l'atteinte d'une compétence. Il demande, pour ce faire, la collaboration de spécialistes de la profession, issus de l'enseignement ou du marché du travail. Il s'assure du respect de l'approche par compétences et de la sélection des éléments les plus importants. Le Ministère cherche également à établir un consensus parmi les spécialistes de l'enseignement en invitant un échantillon représentatif de personnes à se prononcer sur le choix des critères retenus.

Recherche de consensus sur les critères d'évaluation

Pour soutenir la mise en application de ces critères, il propose une situation d'évaluation appropriée à chaque compétence. La situation d'évaluation doit autant que possible placer l'élève dans le contexte qui sera le sien sur le marché du travail.

Des Tableaux de spécification ou des Tableaux d'analyse et de planification

Des épreuves ministérielles rédigées par des spécialistes de l'enseignement

L'établissement est responsable de la majorité des épreuves

Un relevé produit périodiquement

Le relevé de compétences

Les critères retenus pour la sanction sont ensuite présentés sous forme de tableaux portant sur chaque compétence. Il s'agit des *Tableaux de spécification* ou des *Tableaux d'analyse et de planification* lorsqu'ils sont accompagnés des éléments de planification pédagogique.

Le souci de bien refléter le contexte de travail doit influencer sur les épreuves que le Ministère prépare et impose. La rédaction de ces épreuves se fait en collaboration avec des spécialistes de l'enseignement. Les mises en situation, sélectionnées parmi toutes les situations possibles, doivent amener les élèves à faire appel aux différentes facettes de la compétence, c'est-à-dire les connaissances, les savoir-être et les savoir-faire.

Tout comme pour les critères d'évaluation, le contenu des épreuves est soumis à un groupe représentatif d'enseignants invités par le Ministère à se prononcer sur sa qualité. Ce dernier veut, par ce moyen, obtenir l'assurance que le document représente bien l'essentiel de la compétence, qu'il est clair et compris de la même façon par tous.

Par ailleurs, dans tous les cas où le Ministère ne produit pas d'instruments d'évaluation servant à la sanction des études, l'établissement d'enseignement en est responsable. Les valeurs et les orientations décrites dans cette politique, et reconnues par l'ensemble des intervenants en évaluation des apprentissages, servent alors de références pour ces travaux.

7.2.4 La communication des résultats

L'élève inscrit en formation professionnelle reçoit périodiquement du Ministère un relevé présentant le résultat obtenu à l'évaluation de tous les modules. Lorsqu'une personne mineure poursuit sa formation générale et sa formation professionnelle en concomitance, ses parents sont en droit de recevoir les bulletins scolaires et autres types de communications prévus à la formation générale des jeunes.

Le relevé de compétences, qui fait mention de toutes les compétences du programme d'études, est délivré à la personne qui obtient un diplôme d'études professionnelles ou une attestation de spécialisation.

Pour une personne inscrite dans un programme menant à une attestation de formation professionnelle (AFP), le Ministère délivre le Relevé de compétences–Métiers semi-spécialisés, aussitôt que l'établissement scolaire atteste son succès. Ce relevé est mis à jour au moment de la transmission d'autres résultats.

Par ailleurs, un relevé de compétences transmis périodiquement permettrait de témoigner des apprentissages complétés. Les élèves qui modifieraient leur parcours de formation ou les adultes qui s'engageraient dans un processus de reconnaissance des acquis bénéficieraient alors d'une reconnaissance officielle des compétences acquises sans devoir nécessairement compléter le programme d'études.

7.2.5 La reconnaissance des acquis

Toute personne a le droit à la reconnaissance sociale de ses acquis, sans égard aux lieux, aux circonstances ou aux modes d'apprentissage. Ce sont les apprentissages résultant d'expériences variées qui sont reconnus, et non les expériences elles-mêmes. Il incombe cependant à la personne de faire la preuve de l'acquisition d'une compétence.

Le droit à la reconnaissance sociale de ses acquis

La reconnaissance des acquis doit éviter à une personne de suivre une formation qui vise des apprentissages déjà faits. De plus, on ne devrait pas exiger une seconde reconnaissance d'acquis évalués avec rigueur et déjà sanctionnés officiellement. Il appartient donc à l'établissement d'analyser les équivalences de formation et la validité de la sanction. Il est cependant de la responsabilité de la personne requérante de fournir tous les documents nécessaires à la reconnaissance d'une formation déjà acquise.

La reconnaissance des compétences professionnelles doit être accessible à toute la population. L'établissement d'enseignement détermine toutefois, après étude du dossier, s'il convient de soumettre une personne à une évaluation menant à une reconnaissance de ses acquis.

Le programme d'études en formation professionnelle est le seul référentiel reconnu pour la délivrance d'un DEP ou d'une ASP par le ministère de l'Éducation. Une compétence acquise dans le cadre d'un autre référentiel peut être reconnue pour une certification dans la mesure où elle correspond à une compétence d'un programme d'études. La performance à atteindre pour qu'une compétence soit reconnue est celle requise à l'entrée sur le marché du travail, conformément au programme d'études.

Le programme d'études est le seul référentiel aux fins de délivrance du DEP ou de l'ASP

L'activité d'évaluation en reconnaissance des acquis doit être faite avec rigueur et être fiable. Le jugement porté sur la maîtrise de la compétence doit être appuyé et justifié et les instruments d'évaluation doivent être de qualité afin de conserver la valeur sociale du diplôme et de respecter les exigences d'équité. Les modalités d'organisation doivent cependant créer des conditions favorables à la prise en compte des principes qui sont à la base de la reconnaissance des acquis. Le réseau scolaire et l'entreprise peuvent devenir des partenaires dans l'organisation de l'évaluation des acquis et dans la reconnaissance des compétences.

Une évaluation rigoureuse, fiable et souple

La reconnaissance des acquis s'inscrit dans la perspective d'une formation continue. Le processus mène à l'identification de la formation manquante, s'il y a lieu. Il peut s'agir de l'ensemble ou d'une partie d'une compétence. La personne peut, par la suite, compléter sa formation dans un cadre scolaire ou extrascolaire. L'établissement d'enseignement l'assiste dans le choix des méthodes ou des moyens les plus adaptés à sa situation.

L'identification de la formation manquante

Le *Cadre général de la reconnaissance des acquis en formation professionnelle et technique* décrit le concept, l'instrumentation et la démarche menant à la reconnaissance des compétences acquises.

Conclusion

En adoptant sa politique d'évaluation des apprentissages, le ministère de l'Éducation reconnaît l'évaluation comme une composante principale du curriculum de la formation générale des jeunes, de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle. La vision ministérielle présentée inscrit l'évaluation au cœur des apprentissages. Elle constitue un levier pour aider l'élève à apprendre et pour aider l'enseignant à le guider dans sa démarche.

En faisant le choix d'une politique d'évaluation des apprentissages commune aux trois secteurs de formation, le Ministère témoigne clairement de sa vision unifiée en ce domaine. Par ailleurs, les caractéristiques particulières à chaque secteur de formation sont reconnues.

Comme la responsabilité de l'évaluation des apprentissages est partagée entre le ministère de l'Éducation et les milieux scolaires qui en sont les principaux acteurs, il est particulièrement important que tous collaborent à la mise en place des conditions favorables à la réussite éducative de tous les élèves du Québec, notamment par une exploitation du potentiel que représente l'évaluation des apprentissages.

valorisation



responsabilité
encouragement

...mie > stimulation > prévention > communication > reconnaissance > cheminement > encadrement > encouragement > in
...yen > effort > autonomie > stimulation > prévention > communication > reconnaissance > cheminement > encadreme
...apprentissage > citoyen > effort > autonomie > stimulation > prévention > communication > reconnaissance > cher
...accompagnement > soutien > apprentissage > citoyen > effort > autonomie > stimulation > prévention > communication
...> valorisation > accompagnement > soutien > apprentissage > citoyen > effort > autonomie > stimulation > prévention
...nement > réussite > participation > valorisation > accompagnement > soutien > apprentissage > citoyen > effort > autono
...> respect > accomplissement > réussite > participation > valorisation > accompagnement > soutien > apprentissag
...e > harmonie > respect > accomplissement > réussite > participation > valorisation > accompagnement > soutien
...ances > équilibre > harmonie > respect > accomplissement > réussite > participation > valorisation > valorisation
...vité > idées > imagination > égalité des chances > équilibre > harmonie > respect > accomplissement > réussite > parti
...ponsabilité > implication > créativité > idées > imagination > égalité des chances > équilibre > harmonie > respect > accompi
...gement > initiative > responsabilité > implication > créativité > idées > imagination > égalité des chances > équilibre > harmonie
...ent > encadrement > encouragement > initiative > responsabilité > implication > créativité > idées > imagination > égalité des chan
...on > reconnaissance > cheminement > encadrement > encouragement > initiative > responsabilité > implication > créativité > idées > i
...ntation > communication > reconnaissance > cheminement > encadrement > encouragement > initiative > responsabilité > créa
...onomie > stimulation > prévention > communication > reconnaissance > cheminement > encadrement > encouragement > initiative > responsab
...citoyen > effort > autonomie > stimulation > prévention > communication > reconnaissance > cheminement > encadrement > encouragement > in
...nement > soutien > apprentissage > citoyen > effort > autonomie > stimulation > prévention > communication > reconnaissance > cheminement > valorisation
...risation > accompagnement > soutien > apprentissage > citoyen > effort > autonomie > stimulation > prévention > communication > reconnaisan
...> participation > valorisation > accompagnement > soutien > apprentissage > citoyen > effort > autonomie > stimulation > prévention > communic
...omplissement > réussite > participation > valorisation > accompagnement > soutien > apprentissage > citoyen > effort > autonomie > stimulation
...e > respect > accomplissement > réussite > participation > valorisation > accompagnement > soutien > apprentissage > citoyen > effort > autono
...ances > équilibre > harmonie > respect > accomplissement > réussite > participation > valorisation > accompagnement > soutien > apprentissag
...> égalité des chances > équilibre > harmonie > respect > accomplissement > réussite > participation > valorisation > accompagnement > soutien

