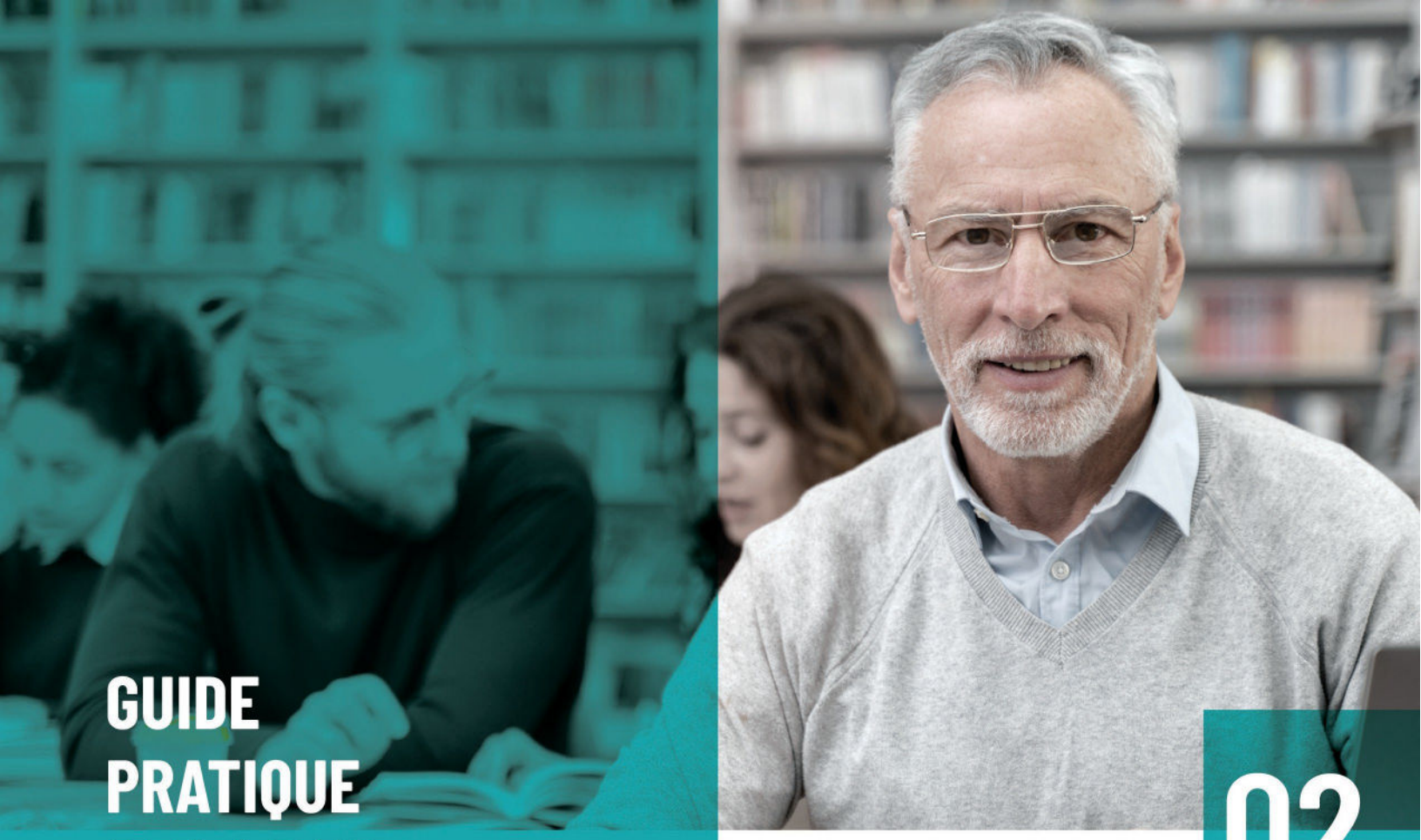

GUIDE PRATIQUE DE LA RAC À L'UNIVERSITÉ

02

Introduction au développement d'outils d'évaluation pour la reconnaissance des acquis extrascolaires (RAE)

Service de soutien interuniversitaire en reconnaissance des acquis et des compétences

Dépôt légal – 2024
Bibliothèque et Archives nationales du Québec
ISBN : 978-2-89574-082-7 (PDF)

© Bureau de coopération interuniversitaire, 2024

La série **Guides pratiques de la RAC** est proposée par le **Service de soutien interuniversitaire en reconnaissance des acquis et des compétences (SSIRAC)**. Ces guides abordent différentes pratiques en matière de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC), dans une perspective de vulgarisation. Ils présentent des principes essentiels (et des exemples pratiques) à la mise en œuvre des différentes étapes d'une démarche de RAC à l'université.

Ce document est conçu à l'intention des personnes intervenantes qui s'intéressent, de près ou de loin, aux pratiques de RAC dans les établissements universitaires québécois. Les approches ou les méthodes présentées dans ce document ne sont pas prescriptives. Elles proposent des avenues pour adapter les pratiques ou pour alimenter la réflexion en matière de RAC. La RAC en milieu universitaire fait aussi l'objet de projets de recherche dont les conclusions peuvent aussi influencer les pratiques.

Il convient de souligner les limites de ce document. Au moment de sa publication, il n'a pas été soumis à l'expérimentation et il est appelé à être adapté selon le contexte particulier de chaque établissement universitaire qui souhaite l'utiliser en tout ou en partie.

La rédaction de ce document se situe dans le contexte évolutif des travaux entrepris par le SSIRAC et les établissements universitaires en matière de RAC. La complexité de ce domaine mérite certains approfondissements qui pourront être traités dans d'autres publications ou en d'autres lieux.

Ce document a été élaboré après consultation avec des spécialistes en RAC du milieu universitaire, ainsi qu'avec des professeures et des professeurs des établissements.

Nous les remercions de leur précieuse collaboration.

TABLE DES MATIÈRES

Liste des acronymes 5

Glossaire 6

INTRODUCTION 7

1. L'ÉVALUATION EN CONTEXTE DE RECONNAISSANCE D'ACQUIS EXTRASCOLAIRES (RAE) 8

2. LES CINQ ÉTAPES DU PROCESSUS D'ÉLABORATION D'OUTILS D'ÉVALUATION POUR LA RAE 10

2.1 Analyse du référentiel du programme d'études 10

2.2 Production des descriptifs 11

2.3 Détermination des méthodes de mise en preuve 14

2.4 Définition des critères et des indicateurs d'évaluation 16

2.5 Conception d'une grille d'évaluation 18

CONCLUSION 24

Références 25

Liste des acronymes

AAV	Acquis d’apprentissage visé
MES	Ministère de l’Enseignement supérieur
RAC	Reconnaissance des acquis et des compétences
RAE	Reconnaissance des acquis extrascolaires
RAS	Reconnaissance des acquis scolaires
SSIRAC	Service de soutien interuniversitaire en RAC

Glossaire

Acquis d'apprentissage	Se réfère à ce qu'une personne sait, comprend et est capable de réaliser à un moment précis de son parcours d'apprentissage.
Acquis d'apprentissage visé (AAV)	Décrit ce qu'une personne apprenante devrait avoir appris à l'issue d'une activité, d'un cours ou d'un programme d'études.
Acquis extrascolaire	Acquis d'apprentissage réalisé en dehors du cadre scolaire soit, entre autres, en milieu de travail, en milieu de vie ou en situation d'autodidaxie.
Acquis scolaire	Acquis d'apprentissage réalisé lors d'une activité, d'un cours ou d'un programme d'étude réalisé sous la responsabilité d'un établissement scolaire du système éducatif d'un pays menant à des crédits ou d'autres formes de sanction.
Attribution de crédits	Octroi de crédits, par un établissement d'enseignement, sur la base de RAC.
Compétence	Savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources.
Dispositifs de RAC	Ensemble de mesures et de ressources mises en place pour offrir des services de RAC.
Optimisation de parcours	Action de rendre plus optimal un parcours universitaire d'une personne étudiante en lui accordant des crédits pour les acquis d'apprentissage démontrés en contexte de RAC.
Personne candidate	Personne qui fait appel aux services de RAC d'un établissement aux fins d'admission ou d'optimisation de parcours dans un programme d'études.
Personnel évaluateur (personne évaluatrice)	Personnel académique d'un établissement, responsable de l'évaluation des acquis d'apprentissage en contexte de RAC.
Reconnaissance des acquis et des compétences (RAC)	La reconnaissance des acquis et des compétences est un processus qui permet de reconnaître les acquis de l'apprentissage qu'une personne possède lorsque ces derniers correspondent à ceux visés par le référentiel d'un programme d'études.
Référentiel de programme	Le référentiel de programme, en contexte de RAC, décrit les acquis d'apprentissage visés par un programme d'études et les différentes activités pédagogiques le constituant.

INTRODUCTION

Ce guide pratique s'adresse à toute personne appelée à contribuer à l'élaboration d'outils d'évaluation aux fins de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) au regard d'un cours ou d'un programme d'études universitaires.

Le caractère récent des pratiques de RAC universitaire au Québec fait en sorte que les actrices et les acteurs concernés (personnes conseillères, ou personne évaluatrice) développent des approches et des dispositifs qui serviront à recevoir, à analyser diverses demandes de reconnaissance des acquis de personnes candidates et à assumer leurs rôles respectifs dans la mise en œuvre de ce processus en contexte d'évaluation d'acquis extrascolaires ou expérientiels. Ces approches et leurs dispositifs permettent une double fonction : celle de communication et celle d'évaluation d'acquis basés sur les parcours expérientiels de ces personnes.

Ces pratiques et les dispositifs qui les soutiennent sont en processus continu d'élaboration et d'expérimentation dans le contexte universitaire québécois. Il n'existe pas de modèle imposé, comme dans le cadre de « l'approche harmonisée » adoptée par les autres ordres d'enseignement québécois — et décrits dans les *Cadre général et Cadre technique* (MES, 2005, 2021).

Ainsi, ni les processus à mettre en place ni les méthodes de mises en preuves des acquis d'une personne candidate n'ont été prescrits ou définis de façon singulière. Cette situation particulière laisse place à une diversité de pratiques, voire à des conceptions variées de la reconnaissance d'acquis extrascolaires. Le type de mise en preuve attendue par les acteurs institutionnels n'a ainsi jamais été appliqué de façon uniforme, au même titre que la définition des critères qui permettront d'en évaluer la teneur et le potentiel de reconnaissance.

Ce *Guide pratique* s'inscrit dans une perspective de consolidation ou d'amélioration des outils de reconnaissance des acquis et des compétences universitaires au Québec. Il propose une introduction à la conception et au développement d'outils pour l'évaluation et la validation des acquis extrascolaires des personnes candidates et présente les principales étapes du processus d'élaboration d'une instrumentation propre à la démarche de reconnaissance des acquis extrascolaire (RAE)[1].

Ce document présente ainsi une introduction aux fondements et aux principes de la RAC en milieu universitaire, ainsi qu'une description des principales étapes du processus d'élaboration d'une instrumentation propre à cette démarche de RAC.

[1] Adapté en partie du *Guide d'élaboration de l'instrumentation en RAC*. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Bibliothèque nationale du Québec, 2014.

1. L'ÉVALUATION EN CONTEXTE DE RECONNAISSANCE D'ACQUIS EXTRASCOLAIRES (RAE)

Le but de l'évaluation des acquis d'apprentissages, en contexte de RAE, est de porter un jugement qui servira à attester des apprentissages réalisés par la personne candidate en contexte extrascolaire, en les mettant en comparaison avec le référentiel d'un programme d'études.

Au moment de planifier l'évaluation des acquis d'apprentissages, il est important de choisir des outils qui prendront en considération le type d'apprentissage à évaluer, qu'ils soient du domaine cognitif, affectif ou psychomoteur. Dans le domaine cognitif, le niveau taxonomique des apprentissages visés est aussi à prendre en considération. Ainsi, les approches et les méthodes proposées à la personne candidate devront faciliter cette mise en preuve de leurs acquis d'apprentissage.

Lorsque viendra le temps d'évaluer les acquis d'apprentissage, le recours à une grille d'évaluation sera avantageux dans les cas où l'on cherche à valider des apprentissages cognitifs de niveau taxonomique supérieur comme l'analyse (par exemple : établir des relations, dégager des principes d'organisation d'une situation), la synthèse (par exemple : produire une œuvre personnelle après avoir conçu un plan d'action) et l'évaluation (par exemple : porter un jugement sur une situation)[2].

Quelques caractéristiques d'une instrumentation de RAE

Une instrumentation de RAE universitaire devrait satisfaire à certains critères de qualité :

- Les outils d'évaluation pour la RAE doivent être adaptés aux spécificités du contexte de la reconnaissance d'acquis extrascolaires.
- L'évaluation des acquis doit porter sur la mise en preuve des apprentissages réalisés, correspondant à ceux visés dans le référentiel du cours ou du programme.
- Les critères d'évaluation retenus doivent être explicités afin de permettre à la personne candidate de répondre aux exigences requises pour voir ses acquis reconnus.
- L'instrumentation de RAE favorisera la préparation de tout dossier de mise en preuve dans un délai raisonnable.
- Les outils d'évaluation pour la RAE soutiendront de manière efficace le travail du personnel évaluateur, dans le respect de son autonomie professionnelle.

[2] *Bloom et coll. (1982)*

Les outils d'évaluation

Les outils d'évaluation sont les moyens élaborés et proposés à la personne candidate pour procéder à la mise en preuve de ses acquis d'apprentissages. Ces mêmes outils soutiendront le travail du personnel évaluateur dans l'évaluation de la mise en preuve (par la personne candidate). On compte trois types d'outils jugés essentiels à une bonne démarche de RAE :

- Un descriptif des acquis d'apprentissages visés par un cours ou un programme d'études.
- Les dispositifs de mise en preuve, c'est-à-dire les outils ou les méthodes proposées pour permettre à la personne candidate de faire la mise en preuve de ses acquis d'apprentissages.
- Une grille d'évaluation, définissant les critères sur lesquels reposera l'appréciation de la mise en preuve des acquis d'apprentissages visés (AAV).

En raison de la diversité des expériences permettant de réaliser des apprentissages, les personnes responsables de la conception et de l'élaboration des outils d'évaluation en contexte de RAE sont appelées à proposer des méthodes qui soient fiables, et ce, afin de conserver la crédibilité des évaluations et de respecter les principes d'équité. La fiabilité des outils d'évaluation en RAC repose sur trois grandes qualités :

- **La validité :** la capacité de mesurer réellement ce que l'on prétend mesurer (adéquation) ;
- **La fidélité :** la capacité de mesurer équitablement, avec une même exactitude, lors d'usages répétés ;
- **La faisabilité :** la capacité d'offrir concrètement des conditions de mise en preuve qui soient réalistes et plausibles.

Les outils d'évaluation en RAC doivent aussi être absents de biais ou de critères qui pourraient donner lieu à toute forme de discrimination en vertu du parcours ou de la situation particulière de la personne candidate qui fait une demande.

2. LES CINQ ÉTAPES DU PROCESSUS D'ÉLABORATION D'OUTILS D'ÉVALUATION POUR LA RAE

Les cinq étapes du processus d'élaboration d'outils d'évaluation pour la RAE se présentent comme suit :

1. Analyse du référentiel de programme d'études (et identification des acquis d'apprentissages visés) ;
2. Production des descriptifs (référentiel) ;
3. Détermination des méthodes de mise en preuve ;
4. Définition des critères et des indicateurs d'évaluation ;
5. Conception d'une grille d'évaluation.

Les caractéristiques essentielles des outils d'évaluation découlent de leur double fonction. Ils doivent permettre :

Pour la personne candidate :

- De prendre connaissance des exigences à rencontrer (critères), des éléments à mettre en évidence (indicateurs) ou des éléments de preuve à fournir lors de l'élaboration de sa demande ;
- De connaître les critères qui seront retenus lorsque sera évaluée sa demande.

Pour le personnel évaluateur :

- D'être guidé au regard des éléments à vérifier pour déterminer l'atteinte (ou pas) des AAV du cours ;
- De poser un verdict concernant l'atteinte des AAV, en se basant sur des critères précis et fiables ;
- De consigner les résultats de l'évaluation dans une grille d'évaluation.

2.1 Analyse du référentiel du programme d'études

La première étape du processus de développement consiste à analyser le référentiel du programme visé par la RAC. Cette analyse permettra au personnel évaluateur de s'entendre sur les AAV jugés essentiels d'un ou de plusieurs cours du programme. Cette interprétation du référentiel est essentielle à la planification et à l'élaboration des outils d'évaluation propres à la RAE.

L'identification de la finalité de chaque cours visé permettra donc aux responsables de se pencher sur les critères d'évaluation des AAV pour chaque cours. Cette façon d'interpréter la signification donnée à chaque cours, dans des termes clairs et équivoques, permettra d'expliciter les composantes essentielles du référentiel dans un contexte de RAE. Cette interprétation ne doit pas modifier en soi le programme, mais doit rendre une traduction fidèle et claire des exigences attendues des candidats qui seront évalués en contexte de RAE.

La notion de référentiel de programme

Le référentiel de programme, en contexte de RAC, décrit les acquis d'apprentissages visés par un programme d'études et les différentes activités pédagogiques le constituant. Ce référentiel doit guider et circonscrire le processus d'élaboration d'une instrumentation RAC de façon à s'assurer que seuls ces éléments jugés essentiels à l'atteinte des finalités du cours sont retenus en contexte d'évaluation des acquis d'apprentissages de la personne candidate.

Le processus d'évaluation des apprentissages en lien avec le référentiel de programme reflète souvent un écart conceptuel entre l'obligation de vérifier l'ensemble des éléments qui ont été enseignés et intégrés (en contexte de formation) et, dans un contexte de RAC, dans un contexte de RAE, la démonstration que les acquis d'une personne sont jugés suffisants pour déterminer l'atteinte ou non des AAV d'un cours ou d'une portion du programme d'études.

Ainsi, les outils d'évaluation en contexte de RAE doivent prendre en compte le caractère généralement expérientiel des acquis, développés dans des lieux, des contextes et des conditions différents de ceux prévus lors de la préparation de l'enseignement à l'intérieur d'un programme d'études.

2.2 Production des descriptifs

La deuxième étape du processus d'élaboration de l'instrumentation RAC concerne la production du descriptif AAV. Ce descriptif traduit, aux fins de communication et de compréhension, les AAV qui ont été retenus lors de l'analyse du référentiel (étape 1).

Le descriptif des acquis d'apprentissages visés (AAV)

En contexte de RAE universitaire, le descriptif se présente comme un document qui précise les éléments qui ont été retenus pour évaluer l'atteinte des AAV d'un cours (ou un programme d'études). Il présentera aussi les critères sur lesquels reposera l'évaluation de la mise en preuve des acquis d'apprentissage de la personne candidate (voir étape 4 : Définition des critères et des indicateurs d'évaluation).

Ce descriptif sert de repère, pour guider la personne candidate afin qu'elle puisse, lors de l'inventaire de ses acquis, identifier ceux qui sont pertinents au regard du référentiel du cours ou du programme d'études. Il guide la personne candidate dans son processus d'identification et de mise en preuve de ses acquis et servira, le cas échéant, de base dialogique dans le processus d'évaluation.

Caractéristiques du descriptif

Le descriptif est :

- Adapté à partir du référentiel de programme ;
- Composé d'énoncés représentant seulement les éléments jugés essentiels à la démonstration

de l'atteinte des acquis d'apprentissages visés par le programme d'études ou une composante du programme (cours spécifique).

- Accompagné des critères d'évaluation sur lesquels sera jugée la mise en preuve des AAV.

Rôle du descriptif

Le descriptif peut se présenter habituellement sous la forme d'un document ou d'une fiche explicative. Il sert dans un premier temps d'outils d'auto-évaluation. Il permet à la personne désirant entreprendre une démarche de reconnaissance des acquis de comparer ses propres acquis au regard des exigences du cours.

Le descriptif permet à la personne candidate :

- D'identifier les AAV qui seront évalués par la démarche de RAC ;
- De connaître les critères qui seront retenus lors de l'évaluation de la mise en preuve ;
- D'identifier, s'il y a lieu, des éléments spécifiques qui sont exigés pour démontrer l'atteinte AAV du cours ;
- De se situer par rapport aux critères retenus pour l'évaluation et de se préparer à en faire la mise en preuve.
- De s'autoévaluer à l'égard des acquis d'apprentissages à démontrer ;
- D'identifier, le cas échéant, les éléments manquant pour l'atteinte des exigences du cours, permettant de valider ou de reconsidérer son choix de compléter une demande de RAC pour le cours.

De plus, le descriptif permet au personnel évaluateur de préparer et d'appuyer le processus d'évaluation de la mise en preuve sur une interprétation commune du référentiel de programme.

La formulation du descriptif

Après avoir identifié les AAV d'un cours ou d'un programme d'études, il s'agit de formuler les énoncés descriptifs des acquis à mettre en preuve. Il est important de se rappeler qu'étant en contexte de RAC, on se doit de tenir compte des informations fournies par le référentiel de programme (contexte de réalisation, critères de performance) ou, le cas échéant, dans les plans de cours, pour les adapter au contexte de RAE plutôt qu'au processus de formation scolaire.

Afin de bien traduire les AAV jugés essentiels, ils doivent permettre les actions suivantes :

a) Inclure le nombre d'énoncés nécessaires à la description complète des éléments jugés essentiels. Il n'est pas recommandé d'ajouter des énoncés qui ne seront pas en lien direct avec la finalité du cours ;

b) Choisir, lors de l'écriture de chaque énoncé, un verbe de niveau taxonomique approprié en fonction du niveau de difficulté. Il faut utiliser des verbes qui traduisent l'acte de mobilisation des savoirs (théoriques) ou des savoir-faire (éléments pratiques). À titre d'exemples, voici quelques verbes couramment utilisés (il est important, idéalement, de n'utiliser qu'un seul verbe par énoncé.) :

- **Aspects théoriques :** analyser, indiquer, distinguer, décrire, définir, repérer, évaluer, reconnaître, expliquer, choisir, etc.
- **Aspects pratiques :** appliquer, utiliser, effectuer, calculer, préparer, assembler, classer, etc.

c) Décrire le résultat attendu lors de la mise en preuve de chaque acquis d'apprentissages visé (à titre d'exemples : le nombre d'occurrences, le niveau d'autonomie démontré, etc.).

d) Indiquer l'application de critères particuliers s'ils sont jugés essentiels à la démonstration des acquis d'apprentissages. Par exemple, le respect des règles d'hygiène ou de santé et sécurité au travail peut être imposé selon l'une des modalités suivantes :

- Si tous les éléments de la compétence sont visés, rédiger un seul énoncé (à titre d'exemple : en respectant les règles d'hygiène) et le placer dans un en-tête.
- On peut aussi rédiger un seul énoncé qui concerne exclusivement une règle (à titre d'exemple : Appliquer les règles d'hygiène et de sécurité dans la manipulation des produits).

Finalement, on peut, une fois que le descriptif est complété, le faire valider par des collègues ou d'autres personnes de l'équipe programme. Cette étape permet de construire des consensus plus larges sur le choix des acquis d'apprentissages à démontrer.

NOTE

Les programmes universitaires, qu'ils soient de 1er, 2e ou 3e cycle, requièrent notamment une validation « taxonomique » du niveau de connaissance ou d'habiletés acquises par la personne candidate en contexte de RAE. Cette particularité est significative en contexte où la formation universitaire cherche, par exemple, à développer des compétences réflexives chez l'étudiant en lien avec son domaine d'études.

Cette spécificité universitaire nous amène à proposer, lors du développement de dispositifs d'évaluation des acquis, des outils qui feront appel à une démonstration par la personne candidate de cette pensée réflexive sur sa pratique ou en lien avec les acquis d'apprentissages visés par le programme ou le cours.

Quelques critères à considérer lors de la formulation du descriptif des AAV

Lors de l'élaboration du descriptif, il importe de se poser quelques questions afin de vérifier certains aspects propres à cet outil :

- Le descriptif respecte-t-il et préserve-t-il le sens et la portée attribuée à ce cours dans le programme d'études ?
- Est-ce que le choix des énoncés traduit bien les AAV du cours, en tenant compte de sa finalité ?
- Les éléments sont-ils décrits dans un langage qui permet au candidat de bien saisir le sens et la portée des acquis d'apprentissages à démontrer ? Ce langage en question lui permet-il de se positionner clairement à leur égard ?
- Est-ce que la démonstration de l'atteinte de ces éléments, dans un contexte d'acquis extrascolaires, est réaliste, plausible et réalisable dans des conditions normales ?

2.3 Détermination des méthodes de mise en preuve

La mise en preuve des acquis d'apprentissage extrascolaires exige de la personne candidate de démontrer les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires à la réalisation de tâches telles que développées ou intégrées dans diverses activités en dehors du contexte scolaire traditionnel.

***« Les activités d'évaluation à mettre en place aux fins de la reconnaissance des acquis et des compétences doivent être rigoureuses, fiables et assorties de modalités d'évaluation adaptées à la nature extrascolaire et au caractère généralement expérientiel des apprentissages réalisés par la personne »* (MES, 2005).**

Apprentissages en situations authentiques

Ces apprentissages ont souvent été réalisés en « situations authentiques ». Il sera donc important de faire en sorte que le contexte de mise en preuve et d'évaluation de ces acquis d'apprentissages se rapproche du contexte de vie personnelle et/ou professionnelle dans lequel la personne candidate les aura déployés. Ce contexte d'évaluation authentique reflètera le rôle plus actif de la personne candidate dans sa démarche et lui permettra de mieux connaître son propre processus d'apprentissage.

L'évaluation en situation authentique réfère aux caractéristiques des tâches et des contextes qui seront évoqués dans la mise en preuve des acquis d'apprentissage. Elle permet, par exemple, d'évaluer les compétences en plaçant la personne candidate « devant des tâches typiques de la discipline étudiée ou du contexte professionnel visé par le programme » (Leroux, Hébert, Paquin, 2015).

L'évaluation misant sur des situations authentiques (vécues ou non par la personne candidate) permet notamment de :

- Proposer une méthode de mise en preuve qui repose sur des situations réelles qui rejoignent les intérêts et le vécu de la personne candidate.
- Permettre à la personne candidate de réaliser une production et/ou une mise en preuve basées sur des expériences concrètes.
- Engager la personne candidate dans un processus qui lui permette de voir la pertinence et l'importance de ses acquis d'apprentissage.
- Proposer des activités misant sur les transferts d'apprentissages réalisés.
- Exposer des caractéristiques propres au contexte d'apprentissage réel de la personne candidate.

Le choix des méthodes de mise en preuve privilégiées

Le premier facteur à considérer lors du choix d'une méthode de mise en preuve et d'évaluation sera la faisabilité. Pour assurer la pertinence d'une activité de mise en preuve choisie, il est important de considérer tous les facteurs situationnels qui peuvent avoir une incidence sur ce choix. Dans un souci d'efficacité, il est parfois nécessaire de viser la simplicité afin de ne pas rendre le processus

plus ardu ou plus long que strictement nécessaire. Lorsque l'on procède au choix de la méthode d'évaluation, il sera peut-être souhaitable de choisir plus d'une activité pour vérifier l'ensemble des AAV.

Lorsque l'on choisit de combiner certaines activités, on doit nécessairement effectuer ces choix dans un souci d'optimisation du processus d'évaluation. L'objectif est de permettre à la personne candidate de compléter dans des conditions optimales, sans délai indu, la mise en preuve de ses acquis d'apprentissages.

En contexte de RAE, il est bénéfique de proposer une méthode de mise en preuve de mise en preuve qui permettra de vérifier l'atteinte de chaque acquis d'apprentissages visé dans le descriptif (voir étape précédente). Ce dispositif peut être simple et ne prévoir qu'une seule activité, ou peut combiner plusieurs activités afin d'assurer un processus de mise en preuve complet.

Le choix des activités proposées doit reposer sur des critères de validité, de fiabilité et de faisabilité.

La détermination des activités proposées doit prendre en considération la situation des candidats et les contraintes pratiques qui peuvent entrer en ligne de cause.

Les types d'activités de mise en preuve

Outre une preuve de formation réussie, il existe plusieurs approches qui peuvent s'avérer efficaces en fonction de la nature des AAV et des contraintes pratiques de mise en preuve.

Voici quelques exemples d'activités qui s'avèrent utiles en contexte de RAE :

- Production d'un texte descriptif, démonstratif ou argumentatif
- Présentation d'un document ou d'une production personnelle
- Entretien avec la personne évaluatrice
- Élaboration d'un portfolio
- Simulation ou mise en situation
- Etc.

Voici, à titre d'exemples, les principales caractéristiques de trois types d'activités d'évaluation couramment utilisées en contexte de RAC universitaire :

- La **production d'un texte** peut s'apparenter à la réalisation d'une démonstration en faisant état de ses expériences ou de ses réalisations en lien avec les acquis d'apprentissages visés. La personne candidate doit soumettre une production écrite, appuyée des documents pertinents, qui fera la mise en preuve de ses acquis d'apprentissages et qui répondra aux critères et aux exigences prévues. Il est à noter que la personne évaluatrice doit s'assurer de l'authenticité des documents soumis et procéder à des vérifications additionnelles si elle le juge nécessaire ;
- La **production personnelle** peut prendre, par exemple, la forme de présentation d'un document déjà réalisé qui satisfait aux exigences émises. La personne évaluatrice doit, ici encore, s'assurer de l'authenticité de la production et procéder à des vérifications additionnelles si elle le juge nécessaire ;

- L'**entretien** est une méthode efficace de mise en preuve, car il permet à la personne évaluatrice de vérifier directement auprès de la personne candidate sa compréhension et sa maîtrise des AAV. On peut parfois juger qu'un entretien pourrait s'avérer suffisant en soi pour évaluer les AAV, mais il est parfois utile de l'assortir d'une autre condition. L'entretien permet aussi de compléter une autre activité de mise en preuve dans les cas où la démonstration soumise n'est pas jugée suffisante. Il permet ainsi de vérifier certains éléments qui n'ont pas été évalués par l'activité initiale.

La personne évaluatrice peut, au besoin, proposer une tâche additionnelle (à titre d'exemples : évaluation, mise en situation, entretien) pour vérifier un ou des éléments qui n'auraient pas été évalués de façon satisfaisante par l'activité initiale. L'important est de permettre à la personne candidate de démontrer l'ensemble des AAV, dans la mesure où ils sont maîtrisés.

Certaines activités de mise en preuve peuvent ne pas suffire à elles seules à constituer une mise en preuve complète ou plausible des acquis d'apprentissages visés. Il est parfois nécessaire de combiner une deuxième, voire une troisième activité pour une mise en preuve qui soit jugée suffisante et complète. Ainsi, il peut s'avérer nécessaire de compléter une production personnelle par un entretien afin de vérifier la provenance des documents (éviter les situations de plagiat), compléter certaines informations manquantes ou questionner la personne candidate dans le but de vérifier la maîtrise de certains acquis d'apprentissages spécifiques.

La description de la méthode de mise en preuve

Lorsque la méthode de mise ne preuve a été déterminée, il reste à décrire en termes clairs le processus proposé, les conditions de réalisation ainsi que les ressources qui seront nécessaires à son déroulement. Parmi les explications ou les précisions à apporter, il faut proposer une description claire et précise des tâches ou des réalisations à compléter par la personne candidate de façon à lui permettre de bien comprendre ce qui est attendu d'elle.

2.4 Définition des critères et des indicateurs d'évaluation

La démonstration par la personne candidate des acquis d'apprentissages visés par un cours est souvent assurée, en tout ou en partie, par une production personnelle. Le terme production se rapporte à des textes ou à un ensemble de documents élaborés. L'évaluation de ces productions ne peut reposer que sur le jugement subjectif du personnel évaluateur, car cela viendrait exposer le processus à l'arbitraire et l'appréciation de la démonstration ne pourrait être en mesure de garantir la constance ou la fiabilité des évaluations.

Le jugement à poser lors de l'évaluation de ce type de production présente des défis particuliers. La démonstration de l'atteinte des AAV pour un cours donné est un phénomène complexe qu'il faut évaluer sur la base de critères définis. C'est pourquoi il est recommandé, afin d'assurer l'objectivité et la qualité de l'évaluation des AAV, de recourir à une grille d'évaluation (voir étape suivante).

Définir des critères d'évaluation

Les critères d'évaluation se définissent comme les « qualités ou normes qui servent à porter un jugement » (Legendre, 2005). Ainsi, cette étape d'élaboration des outils d'évaluation en RAE concerne la définition des critères d'évaluation, qui traduisent les qualités recherchées en lien avec la mise en preuve des acquis d'apprentissages, et qui permettront de porter un jugement et de déterminer si le seuil minimal attendu est atteint.

Les critères d'évaluation précisent, le plus clairement possible, comment chaque AAV devrait se manifester dans l'activité de mise en preuve proposée. Ils contiennent habituellement un qualificatif (à titre d'exemples : correctement, clairement, avec rigueur, dans le respect des normes, etc.) venant préciser ce qui est attendu de la personne candidate.

Ces critères doivent permettre d'évaluer les AAV énoncés dans le descriptif (étape 2). Il s'agit de définir un nombre de critères qui permettront, notamment, de :

- Rendre explicites les attentes ;
- Rendre plus objective l'évaluation ;
- Assurer une plus grande constance des décisions (fiabilité) ;
- Formuler des rétroactions de qualité, le cas échéant.

Il n'y a pas de règle préétablie pour déterminer le nombre de critères d'évaluation à retenir. Il est cependant d'usage de limiter au minimum le nombre de critères. Si l'on impose un nombre trop élevé de critères, on perd de vue l'AAV, qui demeure au cœur du processus d'évaluation.

Les AAV qui apparaissent au descriptif peuvent être repris dans une grille d'évaluation (voir section suivante) et seront évalués en fonction de ces critères. Par ailleurs, chaque grille d'évaluation peut être adaptée à une activité de mise en preuve proposée ; autrement dit, les critères d'évaluation encadrent chaque activité de mise en preuve prévue.

On se rappelle qu'en contexte d'évaluation d'acquis extrascolaires, le fait de définir chacun des critères à vérifier contribue à maintenir une forme de standardisation.

Les qualités des critères d'évaluation

- Ils doivent être en lien évident avec les AAV à mettre en preuve, tels qu'énoncés dans le descriptif ;
- Chaque critère doit représenter un aspect distinct des AAV ;
- Ils doivent refléter fidèlement le niveau taxonomique visé.

Préciser les indicateurs, éléments observables de la démonstration

L'indicateur est une manifestation observable permettant de déterminer si la mise en preuve a été réussie au regard d'un critère d'évaluation. Il sert à qualifier ou quantifier la satisfaction du critère. La précision d'un critère à l'aide d'éléments observables a pour but de favoriser une compréhension commune de ce qui est attendu.

Une façon de faciliter cette compréhension commune des critères consiste à expliciter les éléments observables par des verbes d'action. Choisir un indicateur permet de choisir la méthode de recueil de l'information lors de l'évaluation de la mise en preuve. Concrètement, on définit l'évaluation en critères (qui permettent de juger de la qualité) et en indicateurs (qui permettent de mesurer l'atteinte du critère).

Exemple

Compétence visée : Interagir en français en découvrant le monde francophone par les textes et les disciplines — Communiquer[3]

CRITÈRE D'ÉVALUATION	INDICATEURS
Efficacité de la communication d'idées liées aux propos de l'interlocuteur	• Recours à des réactions verbales et non verbales • Adaptation du message en fonction de l'interlocuteur et du contexte • Apport d'idées lors de l'échange • Cohérence et pertinence du message • Engagement dans l'interaction
Aisance à transmettre le message	• Recours à des réactions verbales et non verbales • Adaptation du message en fonction de l'interlocuteur et du contexte • Apport d'idées lors de l'échange • Cohérence et pertinence du message • Engagement dans l'interaction

2.5 Conception d'une grille d'évaluation

L'usage des grilles d'évaluation est aujourd'hui largement répandu en enseignement supérieur. La grille d'évaluation est un outil qui permet de porter un jugement sur la qualité d'une production ou d'une tâche complexe. Parmi les avantages de recourir à une grille d'évaluation en contexte de RAC, on peut observer que son utilisation encourage :

- l'objectivité dans l'évaluation de tâches ou des productions complexes ;
- l'équité par l'utilisation de critères explicites et uniformes ;
- la transparence en communiquant des attentes de façon explicite à la personne candidate ;
- la validité de l'évaluation (lien entre l'évaluation conçue et les objectifs visés par le cours) ;
- la fidélité de l'évaluation (probabilité qu'une production obtienne un résultat similaire lorsque corrigée par différentes personnes évaluatrices, par exemple).

[3] *Exemple tiré de : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011).*

La grille d'évaluation est un outil qui propose, pour chaque AAV, des critères et des indicateurs, accompagné d'une échelle d'appréciation. Ayant déjà abordé, dans la section précédente, la définition des critères d'évaluation et des indicateurs, nous abordons ici les échelles d'appréciation.

Choisir une échelle d'appréciation

Une échelle d'appréciation est la partie de la grille d'évaluation qui propose des échelons permettant d'indiquer la qualité ou la quantité des comportements observés. Elle accompagne chaque élément observable (indicateur).

Cette échelle se présente habituellement en une gradation d'éléments, qui correspondent à une progression des différents degrés de démonstration de la qualité visée par le critère d'évaluation.

En contexte d'enseignement, le choix du nombre d'échelons peut habituellement varier entre 3 et 6. L'échelle à nombre impair est relativement éprouvée, car elle permet l'utilisation d'une cote moyenne. L'échelle à quatre échelons est d'une application plus rapide alors que celle à six échelons offre une plus grande gamme de nuances ; en revanche, elle est plus difficile à construire et à utiliser. Souvent, il suffit de trois points de repère pour constituer une échelle d'utilisation facile et efficace. Comme on peut le constater, le nombre d'échelons sera choisi en fonction du but recherché.

L'échelle d'appréciation est habituellement constituée d'une suite d'expressions de qualité formant une progression. Lorsque l'on privilégie l'échelle qualitative, on attribue une qualité ou une appréciation aux éléments observés. Les échelons de ce type d'échelle sont formulés selon un registre de qualité.

Les échelles uniformes

Les échelles uniformes sont les plus répandues. Elles se présentent habituellement sous forme alphabétique ou numérique. Un niveau d'appréciation sur une échelle de 1 à 10 est une échelle uniforme numérique. Les échelles uniformes peuvent aussi être formulées selon un registre qualitatif. Voici, par exemple, un modèle d'échelle d'appréciation uniforme qualitative à cinq échelons :

ÉCHELON 1	ÉCHELON 2	ÉCHELON 3	ÉCHELON 4	ÉCHELON 5
EXCELLENT	BON	ACCEPTABLE	INSUFFISANT	ABSENT

Les échelles descriptives

Pour rendre plus explicite le niveau d'appréciation dans la conception d'une grille d'évaluation, on peut aussi opter pour une échelle descriptive spécifique à chacun des critères. L'échelle descriptive (ou grille d'évaluation descriptive) est plus précise que les grilles traditionnelles construites avec des échelles uniformes, car elle décrit le comportement attendu ou les caractéristiques recherchées pour chaque échelon.

Voici deux exemples d'échelles descriptives à cinq échelons :

Exemple 1 : Niveaux de performance

L'échelle descriptive peut traduire des niveaux de performance observés. Voici un exemple d'échelle de niveaux de performance (Leroux et Mastracci, 2015) :

1. **Inobservable :** correspond à une démonstration où les attentes sont inobservables selon les critères de l'activité demandée.
2. **Émergent :** correspond à une démonstration passable, mais qui nécessite des apprentissages additionnels pour améliorer plusieurs points liés aux critères.
3. **En progression :** correspond à une démonstration moyenne qui démontre une atteinte partielle et qui nécessite des améliorations quant à la rigueur ou à la complétude de certains critères.
4. **Révélateur :** correspond à une démonstration pertinente et satisfaisante de l'atteinte des objectifs. Elle pourrait cependant bénéficier de légères améliorations.
5. **Manifeste :** correspond à une démonstration significative de la maîtrise des objectifs et la proposition d'idées recherchées.

Exemple 2 : Niveaux de progression des apprentissages

Il peut être utile, dans certaines conditions, ou selon le référentiel de programme, d'indiquer le niveau de progression des apprentissages visés. Cette précision sur les acquis d'apprentissages peut permettre à la personne candidate de mieux comprendre les attentes et d'ajuster sa mise en preuve en conséquence.

Voici un exemple qui illustre, en cinq étapes de développement (Dreyfus, 1980), la progression des apprentissages visés :

1. **Novice :** un apprenant novice a peu ou pas d'expérience ou de connaissances de base. Par conséquent, il (apprenant novice) doit respecter un ensemble clair de règles ou de lignes directrices et a souvent besoin de supervision pour accomplir ses tâches.
2. **Débutant avancé** — une fois que le novice a appris les règles de base d'une compétence, il passe au niveau débutant avancé. Ici, il commence à appliquer des règles à de nouvelles situations et reçoit des commentaires importants lorsqu'il commet une erreur. Tous les attributs et aspects des tâches sont traités séparément et reçoivent une importance égale, mais l'individu peut être en mesure d'accomplir certaines tâches sans supervision.
3. **Compétent** — lors de l'étape de compétence, l'apprenant rencontre des situations où les règles ne s'appliquent pas, et où une certaine confusion règne au sujet des règles à utiliser. Cela peut conduire l'individu à être paralysé par l'indécision. Au fil du temps, il se rend compte de la futilité d'essayer d'appliquer chaque règle dans chaque situation. Il commence également à voir ses actions dans le contexte d'objectifs à long terme grâce à une planification consciente et délibérée.

4. **Efficace** — d'une manière générale, la personne compétente peut choisir en toute confiance un plan d'action approprié pour toute situation. C'est le point où l'apprentissage passe d'un apprentissage basé sur des règles à un apprentissage basé sur une situation. Atteindre ce stade nécessite de nombreuses heures de pratique délibérée — il n'y a aucun moyen de renverser ce processus.
5. **Expert** — au stade expert, l'action est guidée par l'intuition dérivée d'une compréhension profonde du sujet. Dreyfus disait que « la capacité de faire des discriminations plus subtiles et raffinées est ce qui distingue l'expert de l'interprète compétent. » Pour l'observateur extérieur, la performance d'un expert apparaît sans effort et est, dans une certaine mesure, magique. L'expert ne se repose pas sur ses lauriers. En d'autres termes, il doit revenir à une étape antérieure si des changements dans son domaine d'expertise nécessitent de nouveaux apprentissages.

Les échelles d'appréciation en contexte de RAE

L'échelle d'appréciation peut aussi servir à émettre un jugement d'ensemble permettant de témoigner si la personne candidate a réussi à faire la mise en preuve des AAV. Sa description plus large ne permet pas une analyse fine de la mise en preuve de la personne candidate, mais elle permet de le situer par rapport à l'atteinte de l'ensemble des critères retenus pour les AAV. Elle est particulièrement utile dans la mesure où la personne évaluatrice souhaite poser un jugement définitif, sans pour autant permettre un retour détaillé sur les résultats de La personne candidate.

Attention, l'on n'accorde pas de note (de passage) en contexte de RAE, mais nous devons établir un seuil de réussite pour déterminer la reconnaissance ou la non-reconnaissance des AAV pour le ou les cours visés par la demande.

En contexte de RAE, l'échelle d'appréciation est à la base un outil d'objectivation de l'évaluation de la mise en preuve des AAV. Étant donné qu'il n'est jamais question, dans ce contexte, d'attribuer une note de passage ou d'établir une moyenne avec d'autres personnes candidates (ou de groupe), le jugement à porter consiste à déterminer si la mise en preuve est satisfaisante dans l'atteinte des critères retenus pour l'évaluation des AAV. En pratique, on observe habituellement l'utilisation de trois niveaux d'appréciation d'une mise en preuve d'AAV.

Voici deux exemples d'échelles descriptives à trois niveaux, adaptés à la RAE :

Exemple 1 : Échelle descriptive générique à trois niveaux

1. **Mise en preuve satisfaisante**

   Ce niveau d'appréciation indique que la mise en preuve des AAV est jugée suffisante, en fonction des critères retenus.

2. **Mise en preuve à compléter**

   Ce niveau d'appréciation indique que la mise en preuve n'a pas permis d'évaluer l'ensemble des AAV (en fonction des critères retenus) et qu'une ou des activités additionnelles de mise en preuve seraient à envisager pour compléter l'évaluation.

3. **Mise en preuve insuffisante**

   Cette appréciation indique que la mise en preuve des AAV est jugée insuffisante, toujours en fonction des critères retenus.

Exemple 2 : Échelle descriptive spécifique à trois niveaux[4]

1. **Absent :** Aucune manifestation retracée dans la réalisation de la personne candidate ou dans les propos lors de l'entrevue.
2. **Partiel :** Des manifestations sont retracées dans les propos, mais partiellement en raison de :
   a) une explicitation insuffisante ;

   et/ou

   b) l'absence d'information relative au processus réflexif.
3. **Suffisant :** Des manifestations sont retracées, l'explicitation est suffisante et il y a présence du processus réflexif.

Pour élaborer une grille d'évaluation en se basant sur cette échelle d'appréciation, la personne évaluatrice identifiera les critères d'évaluation et les comportements observables (indicateurs) sur lesquels reposera l'évaluation. La grille d'évaluation permettra d'inscrire le résultat pour chaque critère retenu afin de déterminer l'atteinte des AAV. En utilisant l'échelle d'appréciation de la mise en preuve à trois niveaux, il est possible de décrire les seuils de réussite pour chaque critère d'évaluation retenu.

Exemple de grille d'évaluation générique à trois niveaux, adaptée au contexte de RAE

			MISE EN PREUVE SATISFAISANTE	MISE EN PREUVE À COMPLÉTER	MISE EN PREUVE INSUFFISANTE
AAV — 1	Critère 1	Indicateur 1.1	Descriptif	Descriptif	Descriptif
		Indicateur 1.2	Descriptif	Descriptif	Descriptif
	Critère 2	Indicateur 2	Descriptif	Descriptif	Descriptif
AAV — 2	Critère 3	Indicateur 3.1	Descriptif	Descriptif	Descriptif
		Indicateur 3.2	Descriptif	Descriptif	Descriptif
		Indicateur 3.3	Descriptif	Descriptif	Descriptif

Il est à noter que le seuil de réussite permettant de déterminer l'atteinte des critères retenus pour l'ensemble des AAV d'un cours (ou d'une portion de programme d'études) devrait reposer sur une appréciation globale de la mise en preuve. Ainsi, le personnel évaluateur pourra juger de la qualité globale

[4] UQAM. PRM1212 - Atelier d'analyse de reconnaissance d'acquis.

de la mise en preuve et déterminer si la personne candidate a atteint suffisamment des critères retenus pour se voir accorder une reconnaissance officielle.

Tout comme la note de passage d'un cours peut habituellement être déterminée à 60 % (ou C), il est possible qu'une personne candidate puisse voir ses acquis reconnus pour un cours, même si elle n'a pas atteint l'ensemble des critères retenus lors de l'évaluation de sa mise en preuve. Cette décision repose sur l'appréciation globale que portera le personnel évaluateur sur la mise en preuve, une fois le processus d'évaluation complétée.

Le bilan de l'évaluation

Le bilan de l'évaluation consiste en la compilation des résultats obtenus pour l'ensemble des AAV évalués. Ce bilan indiquera si les seuils de réussite ont été atteints. Il sert aussi à formuler, dans le cas où la reconnaissance est refusée, un diagnostic quant aux éléments manquants au regard du niveau de maîtrise visé par les éléments à démontrer. Ce bilan revêt une importance dans l'éventualité où un étudiant porterait en appel la décision, en cas de refus.

Si le spécialiste juge que les seuils de réussite ont été atteints de façon satisfaisante, la recommandation finale sera alors inscrite au bilan pour l'octroi d'une reconnaissance pour le ou les cours visés par la demande.

CONCLUSION

La construction d'une grille d'évaluation exige du personnel évaluateur une réflexion en regard des objectifs poursuivis, de la sélection de critères de qualité recherchés et du choix d'une échelle d'appréciation pour juger la mise en preuve des acquis d'apprentissage de la personne candidate.

L'objectif poursuivi par l'utilisation de telles grilles est d'assurer la rigueur du processus d'évaluation des acquis d'apprentissages, mais aussi, le cas échéant, de donner à la personne candidate une rétroaction tenant compte du degré d'atteinte de chacun des critères retenus.

Références

Bloom, Benjamin L. Taxonomie des objectifs pédagogiques : Domaine cognitif (Tome 1). Presses de l'Université du Québec, 1982.

Dreyfus, Stuart E.; Dreyfus, Hubert L. (February 1980). 'A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition' (PDF). Washington, DC: Storming Media. Archived (PDF).

DURAND, Micheline-Joanne et Roch CHOUINARD (2006). L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats. Montréal : HMH

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Guide d'élaboration de l'instrumentation en RAC. Bibliothèque nationale du Québec, 2014.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique ; Cadre général — Cadre technique. Bibliothèque nationale du Québec, 2005.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Cadres d'évaluation des apprentissages du primaire : Français, langue seconde, programme d'immersion. Bibliothèque nationale du Québec, 2011.

Leroux, J. L., A. Hébert et J. Paquin. Concevoir des tâches d'évaluation en situation authentique, dans LEROUX, J. L. (dir.). Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique, Montréal, AQPC, Collection PERFORMA, 2015.

Leroux, J. L. et Mastracci, A. (2015). Une méta grille d'évaluation à expérimenter. Communication présentée au 35e colloque de l'AQPC, Saguenay. Repéré à 611-leroux-mastracci-colloque-aqpc-2015.pdf (eduq.info).

Service de soutien interuniversitaire
en reconnaissance des acquis et
des compétences

rac@bci-qc.ca