

# Élaboration d'une politique sur l'évaluation des apprentissages dans un programme d'intégration linguistique

Sylvie Fontaine, Michel Laurier and Lise Trudel

Volume 20, Number 1, 1997

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1091386ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1091386ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Fontaine, S., Laurier, M. & Trudel, L. (1997). Élaboration d'une politique sur l'évaluation des apprentissages dans un programme d'intégration linguistique. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(1), 41-63.  
<https://doi.org/10.7202/1091386ar>

Article abstract

A learning assessment policy is an extremely valuable tool in establishing a common culture of evaluation as well as ensuring coherence and quality in assessment practices. This article presents the process underlying the development of the learning assessment policy of the Provincial Department of Immigration. The specificity of the immigrants' language integration context, the content of the policy and the various consultations conducted in order to get a final version of the policy are described. Pedagogical, administrative and social impacts of the policy are discussed.

## Élaboration d'une politique sur l'évaluation des apprentissages dans un programme d'intégration linguistique

Sylvie Fontaine<sup>1</sup>

Université d'Otago

Michel Laurier

Université de Montréal

Lise Trudel

Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration

*Une politique d'évaluation des apprentissages constitue un outil indispensable à la mise en place d'une culture commune de l'évaluation des apprentissages, tout en permettant d'assurer la cohérence et la qualité des pratiques d'évaluation. Cet article présente la démarche suivie pour la mise au point de la politique d'évaluation du ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI). Le contexte spécifique à l'intégration linguistique des immigrants adultes, le contenu de la politique de même que l'ensemble des étapes de consultation qui ont mené à la rédaction finale de la politique y sont décrits. Les impacts pédagogiques, administratifs et sociaux de la politique sont présentés.  
(politique d'évaluation, compétence langagière, validité systémique)*

*A learning assessment policy is an extremely valuable tool in establishing a common culture of evaluation as well as ensuring coherence and quality in assessment practices. This article presents the process underlying the development of the learning assessment policy of the Provincial Department of Immigration. The specificity of the immigrants' language integration context, the content of the policy and the various consultations conducted in order to get a final version of the policy are described. Pedagogical, administrative and social impacts of the policy are discussed.  
(assessment policy, language competence, systemic validity)*

La mise en œuvre d'une politique d'évaluation des apprentissages provoque nécessairement des changements institutionnels et des modifications de comportements chez les divers intervenants qui sont touchés de près ou de loin par l'évaluation des apprentissages. En effet, ces intervenants

devront répondre aux exigences que comporte l'objectif principal d'une telle politique : assurer cohérence et transparence dans le processus d'évaluation.

Le succès de la mise en œuvre d'une politique d'évaluation des apprentissages repose donc, en grande partie, sur l'adhésion des intervenants aux principes et modalités prévues. Cet article discute de l'élaboration d'une politique d'évaluation des apprentissages, dans le contexte des programmes d'intégration linguistique que le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI) offre aux immigrants adultes du Québec. Or, la participation du personnel du MRCI à l'élaboration de la politique a constitué un principe de base pour ses élaborateurs. Cette participation a été assurée de deux manières.

D'une part, un processus de consultation auprès des professeurs, conseillers pédagogiques et directions intéressées, sur les plans local, régional et provincial, a été intégré à la démarche d'élaboration de la politique. D'autre part, la politique a été construite à partir des pratiques déjà existantes dans le réseau du MRCI. Cette politique s'inscrit donc en continuité avec le développement pédagogique réalisé au cours des vingt-cinq dernières années au MRCI. Elle confirme la plupart des pratiques déjà implantées, apporte des améliorations à certaines d'entre elles et ajoute les éléments qui ne font pas encore l'objet de pratiques uniformes. En un mot, elle établit, de façon formelle, les règles et les balises nécessaires à la cohérence de l'ensemble du système d'évaluation des apprentissages.

Dans le cadre de cet article, nous ferons d'abord une brève description des services d'intégration linguistique offerts par le MRCI et nous montrerons la pertinence d'une politique d'évaluation des apprentissages. Nous présenterons ensuite la démarche qui a été suivie pour l'élaboration de la politique, démarche axée sur la contribution des personnes engagées dans le processus d'évaluation. Puis nous décrirons le contenu même de la politique. Enfin, nous discuterons de quelques-uns des impacts anticipés de la politique, notamment sur les plans pédagogique, administratif et social.

## **Contexte de l'intégration linguistique**

Les services d'intégration linguistique offerts par le MRCI s'inscrivent dans la mission ministérielle d'intégration à la société d'accueil des immigrants, considérés comme des citoyens à part entière. En effet, ce

nouveau ministère, créé en juin 1996<sup>2</sup>, place le citoyen au centre de ses préoccupations.

Le sens que donne le MRCI au terme « citoyen » est relié non pas à l'acception juridique de ce terme, mais plutôt au concept de « citoyenneté sociale ». Dans cette perspective, les citoyens sont des acteurs sociaux qui vivent ensemble, sur un même territoire, organisés en une société civile et politique, autour de consensus sociaux, et relevant de l'autorité d'un même État. À ce titre, la structure actuelle du Ministère vise à assurer, outre la détermination des objectifs d'immigration et la sélection des immigrants, la pleine participation de tous les citoyens à la vie collective et au développement de la société québécoise, ainsi que l'exercice des droits et responsabilités que confère la citoyenneté au Québec.

Il va de soi que la connaissance du français constitue une condition indispensable à la pleine participation. C'est pourquoi le Ministère offre à tout immigrant adulte ayant le statut de résident permanent la possibilité de s'inscrire à un cours de français, communément appelé « stage de formation ». La durée prévue du stage est de 600 heures; les stagiaires qui, après 600 heures, n'auraient pas atteint les objectifs du programme peuvent bénéficier d'une prolongation à temps partiel allant jusqu'à 200 heures. Le stage est offert à temps plein, à raison de 20 heures par semaine pendant 30 semaines, ou à temps partiel, selon des formules variées qui correspondent aux besoins de la clientèle. Les cours à temps plein sont donnés dans les Centres d'orientation et de formation des immigrants (cofis); les cours à temps partiel sont offerts soit dans les cofis mêmes, soit en milieu communautaire ou en milieu de travail. Ainsi, au cours de 1996, 3 926 adultes immigrants ont commencé leur formation à temps plein à la Direction régionale de Montréal et 1 843 dans les autres directions régionales<sup>3</sup>. Quant aux cours à temps partiel, la Direction régionale de Montréal enregistrait, au cours de la même période, 9 657 inscriptions ou réinscriptions.

Les contenus de la formation, tout en poursuivant des orientations communes, ont été répartis dans des programmes d'études distincts de manière à répondre aux caractéristiques des clientèles visées. Ainsi, le *Programme général* (MAIICC, 1994) est destiné aux personnes scolarisées. Des versions adaptées de ce programme s'adressent aux personnes analphabètes ou à celles qui, pour des raisons de scolarité ou de rythme d'apprentissage, ne peuvent atteindre, dans le temps alloué les objectifs du programme général. L'implantation des programmes d'études a été terminée au printemps de 1997.

Ces programmes visent l'habileté à communiquer oralement et par écrit en français dans des situations de vie courante. Ils visent également la connaissance des droits et des responsabilités civiques et sociales ainsi que la connaissance d'éléments de la géographie, de l'histoire et de la vie économique, politique et culturelle au Québec. Du matériel didactique accompagne les programmes d'études, notamment la *Collection Québec Atout* (MRCI, 1997a), destinée à la clientèle scolarisée et proposant une progression en spirale des apprentissages visés par les programmes, *Attention* (MRCI, 1997b), proposant des stratégies d'enseignement qui tiennent compte des stratégies d'apprentissage de la clientèle peu scolarisée, et *De l'image au mot, du trait à la lettre* (MCCI, 1992), à l'intention de la clientèle analphabète et visant l'apprentissage de la prélecture et de la préécriture. Du matériel d'évaluation des apprentissages, élaboré par les professeurs et conseillers pédagogiques, est également disponible.

## **Pertinence d'une politique de l'évaluation des apprentissages**

### **Des balises claires**

Si l'immigrant adulte inscrit à un cours de formation a l'obligation de participer activement à toutes les activités d'apprentissage et d'évaluation prévues à son programme, il a en revanche droit à un suivi de ses apprentissages. L'évaluation des apprentissages permet d'assurer ce suivi.

Depuis 1993, le MRCI a élaboré et implanté divers instruments, posant les premiers jalons d'un système d'évaluation des apprentissages en cohérence avec les nouveaux programmes. Ainsi, une *Échelle d'appréciation des apprentissages* (cf. annexe 1) décrit cinq niveaux de compétence correspondant à la progression des apprentissages en ce qui concerne la capacité à communiquer. Pour chaque programme d'études, un *profil de sortie* (cf. annexe 1), c'est-à-dire le niveau visé à la fin de la formation, est déterminé. Des évaluations sont effectuées systématiquement avant le début de la formation (*évaluation de classement*) et à la fin de celle-ci (*évaluation de fin de stage*). Une banque d'activités d'évaluation formative est en développement et, selon l'initiative de chaque institution, des évaluations permettant de faire le bilan des apprentissages ont lieu à différentes étapes au cours de la formation.

Malgré les progrès importants réalisés au MRCI en matière d'évaluation des apprentissages, certaines difficultés se posent en ce qui a trait à

l'uniformité et à la cohérence des pratiques d'évaluation. Des améliorations sont nécessaires, notamment sur le plan de la validité et de la fidélité des instruments de mesure, sur le plan de la disponibilité et de l'uniformité des instruments servant à faire le bilan des apprentissages à diverses étapes pendant la formation et à la fin de celle-ci, et sur le plan de la disponibilité des instruments de mesure des apprentissages relatifs à la connaissance des droits et des responsabilités civiques.

Dans ce contexte, la politique d'évaluation permet d'établir des orientations communes, de fournir des balises claires permettant d'assurer l'équité, la cohérence et la clarté dans l'ensemble du processus d'évaluation des apprentissages.

### **Un instrument d'imputabilité administrative**

La démarche gouvernementale actuelle vise à s'assurer que l'ensemble de l'action des ministères converge vers l'atteinte des grands objectifs gouvernementaux. Plusieurs réformes sont actuellement en cours en vue de favoriser le développement d'une culture de gestion axée sur les résultats. Dans ce contexte, le Ministère doit plus que jamais disposer d'information de qualité en ce qui concerne les résultats de la formation offerte aux immigrants adultes. En effet, une telle information est essentielle, tant à l'interne, entre la haute direction du Ministère et les gestionnaires, qu'à l'externe, par l'obligation qu'a le Ministère de rendre compte de ses résultats auprès des organismes centraux et d'autres instances.

À ce titre, une politique d'évaluation permet au MRCI de préciser clairement les buts de l'évaluation des apprentissages, de démontrer comment il réalise celle-ci et d'assurer la qualité de l'information concernant les résultats de la formation offerte aux immigrants adultes.

## **Méthode**

Pour mettre au point la politique d'évaluation des apprentissages du MRCI, nous avons consulté la documentation traitant du sujet; nous avons aussi inventorié et analysé les pratiques existantes dans le réseau du MRCI. Nous avons étudié les politiques d'évaluation des apprentissages, mises au point par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1981), quelques commissions scolaires québécoises (CECM, 1993; Commission scolaire Outaouais-Hull, 1990, 1993), quelques institutions du réseau collégial (Collège de l'Outaouais, 1994; Cégep de Drummondville, 1985; Conseil des

collèges, 1984, 1988, 1990, 1992, 1993) de même que de la documentation traitant de l'évaluation des apprentissages en langue seconde au Canada et à l'étranger (Emploi et Immigration Canada, 1991; Ingram, 1983; Lo-Bianco, 1990; (Association of Language Testers in Europe, 1994). Par ces travaux, nous avons pu préciser la situation en matière de politique d'évaluation des apprentissages. Cette première étape a permis d'élaborer, à des fins de consultation, un premier projet quant aux éléments que devait comporter la politique du MRCI.

Quel que soit l'ordre ou le réseau d'enseignement visé, la mise en œuvre d'une politique d'évaluation des apprentissages est grandement facilitée si les personnes engagées dans le processus d'évaluation contribuent à son élaboration. La participation, l'adhésion et l'engagement des intervenants sont donc des éléments essentiels pour assurer l'application de la politique. Forts de ce principe, nous avons procédé à deux séries de consultation en nous inspirant de la technique DELPHI. Rappelons que cette technique, qui consiste à consulter un groupe d'experts dans le but d'obtenir un consensus sur des questions relatives aux probabilités d'apparition d'événements futurs, comporte plusieurs étapes (Nadeau, 1988, pp. 349-352) : 1) détermination et formulation de la question à l'étude; 2) sélection des experts; 3) élaboration du premier questionnaire et envoi aux experts; 4) analyse des réponses au premier questionnaire et préparation d'un sommaire. Les étapes 3 et 4 sont répétées jusqu'à l'obtention d'un consensus ou encore jusqu'à ce qu'il ne soit plus possible d'atteindre un meilleur consensus. Notons que chaque questionnaire, à l'exception du premier bien sûr, est élaboré en tenant compte de l'analyse des réponses recueillies pour ce qui est de la convergence et de la divergence pour chacune des questions du questionnaire précédent. La dernière étape consiste à préparer un rapport final.

Dans le contexte de la politique d'évaluation des apprentissages du MRCI, nous avons adapté deux aspects de la technique DELPHI. Premièrement, les documents de consultation n'interrogent pas sur la probabilité d'apparition d'événements futurs. Les questions et énoncés se rapportent plutôt à l'établissement d'une culture commune, d'une compréhension univoque et de pratiques communes d'évaluation des apprentissages des stagiaires. L'atteinte d'un consensus est fondée sur le degré d'accord obtenu à chaque question ou énoncé.

Deuxièmement, le groupe d'experts est subdivisé en trois groupes composés de plusieurs catégories de personnes, toutes intéressées par l'évaluation des apprentissages. L'atteinte d'un consensus global passe par une première consultation, réalisée à l'aide d'un document distribué à un

groupe précis (cf. tableau 1, groupe 1), et une deuxième consultation, réalisée à l'aide d'un instrument issu de la première consultation, auprès d'un deuxième groupe différent du premier (cf. tableau 1, groupes 2 et 3). Les catégories de personnes impliquées dans la démarche de consultation sont présentées au tableau 1.

**Tableau 1**

**Intervenants consultés**

Consultation	Groupe	Intervenants	N
1	1	Directeurs, responsables ou représentants de sept directions responsables de divers aspects reliés à l'évaluation des apprentissages des stagiaires.	50
2	2	Professeurs et conseillers pédagogiques de toutes les directions de francisation.	190
2	3	Stagiaires	136

**Objectifs**

L'objectif premier des consultations était de recueillir le degré d'accord, les commentaires et les suggestions des intervenants quant aux contenus éventuels de la politique, ces contenus étant présentés dans les documents de consultation. Par ailleurs, à travers les nombreuses discussions traitant de l'évaluation des apprentissages, nous souhaitions contribuer à l'établissement d'une culture commune de l'évaluation des apprentissages au sein du personnel du MRCI.

**Déroulement des consultations**

Les deux séries de consultation ont été réalisées entre mai 1995 et avril 1996. Nous avons procédé à 31 rencontres, toutes catégories d'intervenants confondues. La durée des rencontres variait d'une heure à une journée et demie, selon le nombre d'intervenants consultés et l'ampleur des retombées de la politique d'évaluation pour le groupe consulté. À l'exception des stagiaires, tous les participants ont reçu le document de consultation avant la date prévue pour la rencontre. Ils ont donc pu lire le document et se préparer.



Les entretiens avec les stagiaires étaient aussi basés sur une documentation écrite mais, les stagiaires étant habituellement plus habiles à l'oral, les responsables des consultations leur transmettaient cette information oralement. Les rencontres étaient animées par trois personnes, dont une responsable de l'analyse des résultats et de la préparation du sommaire (étape 4 dans la technique DELPHI). Une fois terminés, les deux sommaires, que nous avons appelés *Compte rendu de consultation I et II*, ont été présentés aux deux autres personnes à des fins de validation puis ont été distribués dans le réseau à titre d'information.

### **Instruments de consultation**

Des éléments de contenu qui pourraient éventuellement être intégrés à la politique étaient présentés dans le document de consultation afin de susciter la discussion lors des rencontres. Les aspects suivants étaient couverts dans le premier document de consultation :

- dispositions législatives entourant la politique d'évaluation,
- vue d'ensemble et historique de la situation de l'évaluation au MRCI,
- limites de la politique,
- objectifs de la politique,
- principes directeurs,
- buts de l'évaluation pédagogique,
- types d'évaluation des apprentissages,
- règles particulières concernant la remise d'une attestation,
- objet de l'évaluation des apprentissages,
- résultats attendus pour chacun des programmes d'intégration linguistique,
- processus d'interprétation, consignation et transmission des résultats,
- moyens pour concrétiser la politique,
- partage des responsabilités de tous les intervenants engagés dans l'évaluation.

Le deuxième document de consultation a été mis au point à partir des consensus, commentaires et suggestions obtenus lors de la première consultation réalisée auprès du groupe 1. Les participants devaient indiquer un degré d'accord, sur une échelle de type Likert, en regard de l'énoncé présenté et fournir des commentaires, suggestions, etc. Notons que les stagiaires participant à la deuxième série de consultation ont été consultés sur un nombre restreint de contenus, car nous nous sommes limités à ce qui

les concernait plus particulièrement (e.g. nombre d'évaluations souhaité, responsabilité de l'évaluation, etc.). Il s'agissait donc pour eux de répondre à une version abrégée du deuxième document de consultation.

## Résultats

À la suite de la deuxième série de consultation, nous avons pu mettre au point un rapport final (dernière étape de la technique DELPHI) qui, dans notre cas, correspondait à une version préliminaire de la politique d'évaluation des apprentissages du MRCI, en nous appuyant sur les avis divers obtenus au cours de l'ensemble des consultations. Cette première version de la politique a été soumise à un groupe d'intervenants représentatifs de l'ensemble du personnel ayant été consulté antérieurement.

Ce dernier exercice a permis de faire ressortir les éléments de la politique faisant l'objet d'un consensus et ceux pour lesquels des divergences subsistaient. Une dernière étape a été réalisée auprès des directeurs régionaux, qui ont pris les décisions nécessaires en ce qui a trait aux questions d'ordre théorique ou pédagogique qui se posaient ou aux diverses adaptations que la politique rendait nécessaires sur le plan administratif. Une version finale de la politique a ainsi été préparée aux fins d'approbation par les autorités du Ministère.

Un résumé de l'ensemble des éléments retenus pour la version finale de la politique d'évaluation des apprentissages du MRCI est présenté à la section suivante.

## Contenu de la politique d'évaluation des apprentissages

Il importe de préciser que la politique d'évaluation des apprentissages du MRCI est d'abord un outil de gestion pédagogique : elle oriente, encadre et soutient les activités reliées à l'évaluation des apprentissages. Par ailleurs, elle est aussi un instrument par lequel le MRCI rend compte à la société de la façon dont sont évalués les apprentissages des immigrants adultes inscrits à ses programmes d'intégration linguistique. La politique comporte trois sections respectivement intitulées *Orientations*, *Modalités d'évaluation des apprentissages* et *Mise en œuvre de la politique*. Un préambule, qui précède ces trois sections, permet de situer la politique d'évaluation des apprentissages dans son contexte administratif.

## Section 1 – Orientations

Cette section précise les principes et les orientations du MRCI en matière d'évaluation des apprentissages. Elle comporte quatre parties : les objectifs de la politique, les principes directeurs de l'évaluation, les buts de l'évaluation et enfin, l'objet de l'évaluation et les critères d'évaluation.

### *Objectifs de la politique d'évaluation des apprentissages du MRCI*

La politique d'évaluation des apprentissages poursuit six objectifs :

- énoncer et préciser les principes sur lesquels sont basées les pratiques d'évaluation des apprentissages au sein du MRCI;
- assurer la cohérence des pratiques d'évaluation des apprentissages;
- établir les normes et mettre au point les mécanismes d'évaluation des apprentissages;
- définir les rôles, les fonctions, les devoirs et les droits de chacun relativement à l'évaluation des apprentissages;
- garantir la valeur des attestations de formation;
- informer le personnel et les partenaires du MRCI – Ministère de la Sécurité du revenu, Ministère de l'Éducation du Québec, organismes communautaires qui offrent des programmes et des cours de français aux immigrants, entreprises qui s'intéressent à la francisation en milieu de travail, etc. – des modalités d'évaluation des apprentissages.

### *Principes directeurs*

Quatre principes directeurs sous-tendent la politique d'évaluation des apprentissages du MRCI. Un principe d'**équité**, qui se traduit par des pratiques d'évaluation qui offrent à chacun des chances égales de réussite. Un principe de **transparence**, qui fait référence à la nécessité d'informer le stagiaire des objectifs de la formation, des modalités et des résultats de l'évaluation des apprentissages. Un principe de **congruence et cohérence**, qui se traduit par des activités d'évaluation des apprentissages qui sont en lien logique avec les objectifs du programme et les tâches d'apprentissages proposées aux stagiaires. Un principe d'**intégration à l'enseignement et à l'apprentissage**, qui stipule que l'évaluation est partie intégrante de la démarche d'enseignement et d'apprentissage.

### *Buts de l'évaluation des apprentissages*

L'évaluation des apprentissages poursuit deux buts :

- fournir des données sur les apprentissages réalisés par le stagiaire;

- servir de guide dans les décisions à prendre, compte tenu des résultats obtenus par le stagiaire.

### ***Objet de l'évaluation des apprentissages***

L'évaluation des apprentissages porte sur les deux compétences visées par les programmes d'études :

- communiquer oralement et par écrit dans des situations de vie quotidienne;
- interpréter les codes et les règles de comportements sociaux, culturels et économiques.

Les critères utilisés pour l'évaluation de la compétence à communiquer se rattachent aux quatre composantes de la compétence de communication : linguistique, discursive, stratégique et référentielle. Une échelle d'évaluation descriptive des apprentissages décrit la progression des apprentissages des stagiaires en communication orale et écrite (cf. annexe 1). L'évaluation de la compétence à interpréter les codes et les règles de comportement s'appuie sur la connaissance des droits et des responsabilités civiques dans diverses situations de la vie quotidienne.

Pour chaque programme d'études, les résultats attendus du stagiaire à la fin de la formation (profil de sortie) sont déterminés tant pour sa compétence à communiquer que pour sa compétence à interpréter les codes et les règles de comportement.

### **Section 2 - Modalités d'évaluation des apprentissages**

La politique d'évaluation du MRCI décrit les trois modalités retenues pour l'évaluation des apprentissages réalisés par les stagiaires. Nous présentons les caractéristiques propres à chacune de ces modalités à l'annexe 2. Il importe de préciser que, quelle que soit la modalité retenue, l'évaluation des apprentissages s'appuie sur une interprétation critérielle des résultats du stagiaire, c'est-à-dire sur la comparaison de la performance du stagiaire aux critères établis, et non pas sur la comparaison des performances des stagiaires les uns par rapport aux autres. Soulignons également qu'à la suite de l'évaluation de fin de stage, le stagiaire qui estime que ses résultats ne correspondent pas à sa compétence réelle peut, s'il le désire, demander une révision de ses résultats. Le professeur peut aussi demander que les résultats d'un stagiaire soient révisés lorsqu'il juge que les résultats obtenus à l'évaluation de fin de stage ne correspondent pas au niveau de compétence qu'il lui reconnaît.

### **Section 3 - Mise en œuvre de la politique d'évaluation**

Cette dernière section fournit l'information relative au suivi et à la mise en œuvre de la politique d'évaluation des apprentissages. On y précise, notamment, que le suivi de la mise en application de la politique est assuré grâce à des planifications de session et de sous-sessions. Ces documents, qui indiquent les objectifs à enseigner, les activités d'apprentissage et les activités d'évaluation, sont préparés par les professeurs en tenant compte des programmes de formation et de la politique d'évaluation. Ils sont soumis aux directions des établissements de formation qui peuvent alors s'assurer du respect de la politique d'évaluation des apprentissages. La politique sera révisée deux ans après sa mise en vigueur.

Par ailleurs, l'élaboration et l'implantation d'une politique d'évaluation des apprentissages, de même que l'utilisation de l'ensemble de l'instrumentation qu'elle suppose, impliquent un partage des responsabilités entre les divers participants. La politique fournit donc des renseignements précis quant aux responsabilités de chaque intervenant, allant des stagiaires et des professeurs aux membres des directions et services intéressés par l'évaluation des apprentissages.

### **Impacts de la politique**

L'utilité et la valeur d'une politique d'évaluation des apprentissages se révèlent, avec le temps, par l'adhésion des personnes intéressées aux principes de la politique et par l'effet bénéfique que peut exercer l'application de ces principes. En ce sens, la politique contribue à assurer la validité des évaluations en conformité avec les propositions de Messick (1989) pour qui la validité déborde la stricte relation entre les tâches et les traits à mesurer, mais englobe aussi les conséquences de l'utilisation des épreuves. Ces propositions s'inscrivent d'ailleurs dans une voie déjà tracée par Cronbach (1971) et, malgré des dissensions sur le statut à accorder aux conséquences de l'évaluation (Moss, 1995, Shepard, 1997; Popham, 1997), on observe maintenant un large consensus autour de l'importance de considérer l'impact des tests et ainsi déborder le cadre étroit des exigences traditionnelles de validité et de fidélité. En ce qui concerne la politique d'évaluation des apprentissages du MRCI, on peut distinguer trois types principaux d'impacts : les impacts pédagogiques, les impacts administratifs et les impacts sociaux.

## Impacts pédagogiques

Ce premier type d'impact est relié aux effets de la politique sur l'apprentissage et l'enseignement de la langue. Il est en effet difficile d'imaginer qu'une politique d'évaluation des apprentissages n'agisse pas sur le plan pédagogique. L'évaluation n'est pas un acte isolé. Non seulement les effets des stratégies d'apprentissage et d'enseignement mises en œuvre devraient-ils se manifester à travers les résultats de l'évaluation, mais les procédés mis en place pour réaliser cette évaluation de même que la spécification des résultats attendus peuvent déterminer ces stratégies. Les impacts pédagogiques sont de quatre ordres.

### *Mise en place d'une culture commune de l'évaluation*

La politique définit quelques concepts fondamentaux qui devraient être partagés par les formateurs et, dans une certaine mesure, par les stagiaires. On espère, par le truchement d'une politique, modifier les représentations divergentes et en arriver à une compréhension univoque des concepts. C'est ainsi que les sections sur les principes directeurs décrivent des notions fondamentales d'équité, de transparence, de congruence-cohérence et d'intégration de l'évaluation. On trouve, par exemple, que l'exigence d'équité en évaluation ne se pose pas de la même manière selon qu'on se trouve dans une démarche d'évaluation formative ou dans une démarche d'évaluation sommative : dans le premier cas, l'équité impose une certaine souplesse de façon que le formateur puisse choisir le procédé d'évaluation le plus approprié et intervienne de manière différenciée pour que chaque stagiaire atteigne les objectifs visés alors que, dans le second cas, on favorise des procédés d'évaluation uniformes qui permettent de vérifier le degré d'atteinte des objectifs après un certain nombre d'heures de formation. De même, la politique définit la relation congruence-cohérence, la congruence étant le lien logique entre les tâches particulières des épreuves et les objectifs du programme et la cohérence assurant la compatibilité des approches en évaluation et en enseignement. La politique fait également ressortir l'importance de la décision qui motive l'évaluation en décrivant les types de décision qui peuvent être prises dans le cadre des programmes d'intégration linguistique du MRCI. Cette section permet de dissiper les incompréhensions qui peuvent se créer autour de notions souvent galvaudées, comme c'est le cas, pour l'évaluation formative. La politique établit clairement que l'objectif de celle-ci est d'« obtenir une rétroaction continue sur les apprentissages du stagiaire »; cette définition suppose l'intégration de l'évaluation formative à l'enseignement et en rend le formateur principal responsable.

### ***Utilisation de nouvelles pratiques d'évaluation***

La politique est également un complément au programme d'études puisqu'elle établit quels aspects de ce programme sont objets d'évaluation. La politique précise notamment qu'il faut évaluer non seulement la capacité du stagiaire à communiquer oralement et par écrit mais aussi sa connaissance des libertés et des droits de la personne dans des situations de vie quotidienne. Un tel rappel est essentiel en vue d'assurer la validité des évaluations. De plus, la politique décrit le rôle de chaque intervenant en ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages. Le professeur voit alors intégrées à sa tâche un certain nombre de responsabilités qui, en l'absence de politique claire, n'avaient pas été explicitées. La politique précise aussi le rôle des conseillers pédagogiques et des directions visées sur les plans local, régional et provincial.

### ***Effet de reflux des épreuves***

Alderson et Wall (1993, p. 117) définissent le reflux (*washback*), comme le phénomène par lequel des professeurs de langue ou des apprenants agissent d'une façon différente à cause de la présence d'un test. Dans les cas de reflux les plus évidents, il devient difficile de faire une différence entre le type d'activités orientées vers l'apprentissage et le type d'activités orientées vers la préparation au test. Selon la nature du test et les représentations que se font les intervenants de l'évaluation, ces situations peuvent être jugées comme souhaitables. L'importance de ce phénomène a conduit Frederiksen et Collins (1989) à parler de validité systémique lorsque l'instauration d'une épreuve dans un système éducatif mène à une amélioration des habiletés à développer. Bachman et Palmer (1996) de même que Hamp-Lyons (1997) associent l'effet de reflux à l'impact d'une évaluation en soulignant que c'est une qualité fondamentale d'un bon test que d'avoir un impact positif. Swain (1992) considère cet impact positif comme un critère pour juger de la pertinence d'un moyen d'évaluation de la compétence langagière. L'effet de reflux peut toutefois être négatif : Shohamy (1993) signale plusieurs exemples où la présence d'un test a conduit à une réduction du construit de sorte que plusieurs aspects importants de la compétence langagière ont cessé d'être développés en salle de classe en vue d'assurer la réussite au test. Il n'est pas toujours facile d'établir exactement dans quelle mesure la présence d'une épreuve exerce une influence réelle sur le comportement des enseignants et des apprenants, parce que le lien entre l'enseignement et l'évaluation est souvent complexe (Alderson & Hamp-Lyons, 1996); de plus, il faut prendre garde de ne pas attribuer à des épreuves des effets qui relèvent d'une combinaison de variables qui ne sont pas toujours en lien avec le test (Messick, 1996). Cependant, il ne fait pas de doute que l'instauration d'épreuves dont les principes de construction sont définis à travers une

politique d'évaluation des apprentissages exerce un effet déterminant sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi, il est évident que la prescription de faire de l'évaluation formative ne peut que changer les pratiques de professeurs, particulièrement chez ceux qui auraient tendance à négliger cet aspect. Mais c'est davantage l'instauration d'épreuves d'étape et surtout d'une épreuve terminale qui risque de transformer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, puisque les résultats obtenus par les candidats pourraient éventuellement affecter leur avenir professionnel. Shohamy (1993) conclut de l'analyse de trois tests de langue que leur impact est largement tributaire de la nature de la décision et du but du test. Ainsi, plus les conséquences de l'épreuve sont déterminantes, plus les pratiques d'enseignement et d'apprentissage risquent de changer.

### *Révision périodique des programmes*

Bien que les modalités d'évaluation dont traite la politique du MRCI ne visent pas une évaluation systématique du programme, il est clair que l'accumulation de données sur les apprentissages des stagiaires peut mettre les concepteurs de programme sur la piste de modifications à apporter aux programmes d'étude. S'il était révélé, par exemple, qu'un aspect du programme pose des difficultés particulières, on devrait réexaminer sa place dans le programme ou revoir les activités qui y sont rattachées. Ces modifications seront d'autant plus justifiées que la politique prévoit des moments d'évaluation précis et des instruments communs. Il convient, bien sûr, d'être prudent à cet égard, car les données sur les apprentissages ne sont pas les seuls éléments à prendre en considération dans le cadre d'une révision de programme; il faut en effet prendre en compte les variables contextuelles qui peuvent influencer ces apprentissages.

### **Impacts administratifs**

Un des aspects de l'effet de reflux est l'uniformisation des pratiques. Cet aspect est loin d'être négligeable du point de vue administratif. La présence d'épreuves uniformes, ou tout au moins d'épreuves qui obéissent à des principes de construction similaires et qui s'administrent à des moments précis, permet de prendre des décisions administratives. On peut par exemple, sur la base d'épreuves communes, décider de prolonger une formation ou de l'interrompre; on peut décider de fournir une aide supplémentaire à certains étudiants ou éviter que d'autres ne perdent leur temps dans des activités qui visent des apprentissages qu'ils ont déjà réalisés; on peut répartir les ressources humaines et matérielles en vue d'assurer la réussite du plus grand nombre de stagiaires ou en vue de réduire les coûts de la formation. En ce sens, l'évaluation des apprentissages facilite



l'organisation du programme et représente un mécanisme de contrôle dont les effets sont généralement positifs.

Cependant, la possibilité d'utiliser l'évaluation à des fins de contrôle administratif suscite de nombreuses craintes chez les enseignants, qui peuvent parfois croire que les résultats de l'évaluation serviront à prendre des décisions relativement à leur travail au sein de l'organisation (renouvellement de contrat, promotion, réaffectation, mise en disponibilité ou même congédiement). En l'absence d'une politique claire à cet égard, ces craintes ne seraient pas totalement injustifiées puisqu'il peut être tentant pour un administrateur de recourir à une information déjà disponible dans l'intention de décider du sort de son personnel enseignant. Toutefois, un tel usage des résultats de l'évaluation soulève de sérieux problèmes d'ordre éthique puisque les indications sur l'apprentissage des élèves ne permettent pas, à elles seules, de faire des inférences justes sur la qualité de l'enseignement. En effet, beaucoup de variables contextuelles déterminantes et plusieurs dimensions de l'enseignement ne sont pas prises en compte. Le même type de problème risque de se présenter quand on cherche à comparer des établissements entre eux. Cela ne signifie pas qu'il faut éviter de telles comparaisons puisque c'est souvent ainsi qu'on peut détecter des problèmes et répartir les ressources de façon à résoudre ces problèmes. Cela signifie cependant que cette comparaison doit tenir compte des particularités de chaque situation d'apprentissage et ne pas faire reposer une décision administrative importante sur l'information partielle que fournit l'évaluation des apprentissages. Compte tenu de ces difficultés, il importe qu'une politique relative à l'évaluation des apprentissages établisse clairement l'usage qu'on peut faire des résultats de l'évaluation et rappelle les limites de l'évaluation des apprentissages à des fins autres que pédagogiques. C'est précisément ce que fait la politique du MRCI en stipulant qu'elle ne porte pas « sur l'évaluation de l'enseignement ou sur l'évaluation des établissements d'enseignement ».

Une politique doit également prévoir le traitement administratif des résultats. En fournissant les indications relatives à l'enregistrement des résultats dans la banque de données du MRCI, la politique du MRCI régit les conditions d'accessibilité des résultats de façon que l'information soit disponible pour les personnes visées et que la confidentialité soit respectée. La politique prévoit aussi des mécanismes qui permettront à la personne qui est évaluée de connaître les justifications d'une évaluation avec laquelle elle est en désaccord et, le cas échéant, de contester cette évaluation. Enfin, sur le plan administratif, il importe de préciser que la politique même comporte des dispositions pour que les principes qu'elle véhicule soient mis en

application et que les mécanismes qu'elle prévoit soient mis en œuvre. Dans une même veine, la politique elle-même énonce ses propres moyens de diffusion et fait état de ce qui est prévu pour sa mise à jour.

### **Impacts sociaux**

L'élaboration d'une politique sur l'évaluation des apprentissages est d'autant plus importante dans le contexte actuel que tous les organismes publics sont maintenant appelés à rendre des comptes à la société. On attend de plus en plus de chaque organisme public qu'il fasse la démonstration de son efficacité et, conséquemment, d'un usage adéquat des fonds publics. Cela implique que le Ministère doit éventuellement faire la démonstration que les sommes investies dans les programmes de formation linguistique produisent les résultats escomptés.

Par ailleurs dans la mesure où la compétence à communiquer en français est une condition à l'obtention d'un poste et à l'exercice des fonctions professionnelles reliées à ce poste, l'importance d'une politique qui définit le cadre d'une évaluation certificative ne fait pas de doute. Le fait de voir ses apprentissages attestés par une évaluation crédible constitue un élément déterminant pour l'intégration d'un immigrant dans la société québécoise. Qui plus est, cette attestation permet à l'apprenant de poursuivre, s'il le désire, son apprentissage du français dans un autre établissement sans se retrouver devant des objectifs d'apprentissage hors de sa portée ou, au contraire, sans vivre des situations d'apprentissage qui visent des acquisitions déjà réalisées. Cet impact social de la politique d'évaluation sera encore plus grand s'il est possible d'adapter les procédures d'évaluation sommative pour tenir compte des exigences d'autres organismes et ainsi favoriser une certaine concertation dans la définition des niveaux de performance. L'harmonisation des niveaux de performance auquel se réfère la politique avec les niveaux de performance que pourraient définir d'autres organismes (par exemple, le ministère de l'Éducation) s'insère dans une tendance de plus en plus répandue où l'on tente de concevoir l'évaluation des apprentissages en fonction de jalons communs. Ceux-ci se présentent comme des descriptions de niveau qui font état des performances attendues à différents moments de l'apprentissage de la langue. On attend de ces descriptions qu'elles soient formulées clairement et accessibles à toutes les personnes qui pourraient être visées par l'évaluation : apprenants, parents, employeurs, enseignants, administrateurs scolaires, etc. (Rea-Dickins, 1997). Dans cette perspective, le MRCI entend utiliser la politique de façon à permettre l'arrimage des pratiques et des références de divers organismes.

Ces considérations montrent qu'au-delà des impacts pédagogiques et des impacts administratifs, lesquels se manifestent dans le cadre du fonctionnement d'un établissement, une politique d'évaluation des apprentissages revêt également un caractère social qui déborde le cadre institutionnel.

## Conclusion

Depuis l'élaboration de la politique, le MRCI a adopté le contenu de la politique que nous avons décrite dans cet article. Plus encore, un devis d'implantation a été mis au point. C'est ainsi que les directeurs des diverses entités administratives qui auront à se référer au document ont reçu le mandat de le distribuer et de le présenter aux membres de leur unité. Il est donc clair que les autorités ministérielles ont l'intention de faire jouer à la politique le rôle qu'elle est censée jouer. Par ailleurs le dépôt du rapport du Groupe de travail externe sur la révision de l'offre de service en francisation (Paradis et al., 1998) a confirmé l'importance pour les cofis de pratiques cohérentes, encadrées et concertées en matière d'évaluation des apprentissages. Il faut donc s'attendre à voir se produire les effets de la politique aux points de vue pédagogique, administratif et social.

## NOTES

1. Sylvie Fontaine est professeure adjointe au Centre de développement pédagogique (HEDC) de l'Université d'Otago, Nouvelle-Zélande. Elle est spécialisée en évaluation et en pédagogie universitaire.

Michel Laurier est professeur agrégé à l'Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation. Il est spécialisé en mesure et évaluation et en langue seconde.

Lise Trudel est conseillère en évaluation de programme à la Direction de la planification stratégique du ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration. Elle est spécialisée en évaluation et en langue seconde.

2. Le MRCI remplace le ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles (MAIICC).
3. Estrie, Laval-Laurentides-Lanaudière, Montérégie, Outaouais et Québec.

## RÉFÉRENCES


- Alderson, J.C. & Hamp-Lyons, L. (1996). TOEFL preparation courses : a study of washback. Language Testing, 13(3), 280-297.
- Association of Language Testers in Europe (ALTE). (1994). European language examinations. Grande-Bretagne : Cambridge University.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). Language testing in practice. Oxford : Oxford University Press.
- CECM (1993). Règlement numéro 1992-2 concernant les normes et modalités d'évaluation des élèves jeunes et adultes du secteur francophone de la Commission des écoles catholique de Montréal. Section Évaluation des apprentissages, document interne.
- Cégep de Drummondville (1985). Vers des politiques départementales en évaluation des apprentissages. Drummondville, QC : Presses du Collège de Drummondville.
- Collège de l'Outaouais (1994). Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages des élèves. Direction des services pédagogiques, document interne.
- Commission scolaire Outaouais-Hull (1990). Règlement sur les normes et modalités d'évaluation des apprentissages des élèves du secteur de l'enseignement général. Document interne.
- Commission scolaire Outaouais-Hull (1993). Procédure d'évaluation pédagogique (secondaire). Document interne.
- Conseil des collèges (1984). L'examen des politiques institutionnelles d'évaluation et de leur mise en œuvre: le cadre d'analyse de la Commission de l'évaluation. Québec : Conseil des collèges, Commission de l'évaluation.
- Conseil des collèges (1988). La politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages : modalités d'élaboration. Québec : Conseil des collèges, Commission de l'évaluation.
- Conseil des collèges (1990). La mise en œuvre des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages : l'état et les besoins de l'enseignement collégial en évaluation. Rapport 1988-1989. Québec : Conseil des collèges, Commission de l'évaluation.
- Conseil des collèges (1992). L'examen des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages et de leur mise en œuvre : l'état et les besoins de l'enseignement collégial en évaluation. Québec : Conseil des collèges, Commission de l'évaluation.
- Conseil des collèges (1993). Examen des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages et de leur mise en œuvre : Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial en évaluation. Québec : Conseil des collèges, Commission de l'évaluation.
- Cronbach, L.J. (1971). Test validation. In R.L. Thorndike (réd.), Educational measurement (2<sup>e</sup> éd.) (pp. 443-507). Washington, DC : American Council on Education.


- Emploi et Immigration Canada (1991). Cours de langue pour les immigrants au Canada (CLIC). Guide des auteurs de demande. Emploi et Immigration Canada.
- Frederiksen, J. & Collins, A. (1989). A system approach to educational testing. Educational Researcher, 18(9), 27-32.
- Hamp-Lyons, L. (1997). Washback, impact and validity : Ethical concerns. Language Testing, 14(3), 295-303.
- Ingram, D.E. (1983). Aspects of a national language policy, Journal of the Australian Federation of Modern Language Teachers Associations, 18(3, Special Edition), 3-36.
- Lo-Bianco, J. (1990). The national policy on languages, Report to the Minister for Employment, Education and Training. Canberra : Australian Advisory Council on Languages and Multicultural Education.
- MAIICC (1994). Programme général d'intégration linguistique. Québec : Gouvernement du Québec, ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles, Direction des politiques et programmes d'intégration linguistique,
- MCCI (1992). De l'image au mot, du trait à la lettre. Québec : Gouvernement du Québec, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Direction des politiques et programmes d'intégration linguistique
- Messick, S. (1989). Validity. In R.L. Linn (éd.), Educational Measurement (3<sup>e</sup> éd) (pp. 13-103). Washington, DC : American Council on Education / National Council on Measurement in Education.
- Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. Language Testing 13(3), 241-256.
- MEQ (1981). Politique générale d'évaluation pédagogique : secteur du primaire et du secondaire. Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation du Québec.
- Moss, P. A. (1995). Themes and variation in validity theory. Educational Measurement : Issues and Practices 14(2), 5-13.
- MRCI (1997a). Collection Québec Atout. Québec : Gouvernement du Québec, ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, Direction des politiques et programmes de francisation,
- MRCI (1997b). Attention. Techniques et stratégies d'enseignement de l'interaction orale adaptées à une clientèle peu scolarisée. Québec : Gouvernement du Québec, ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration.
- Nadeau, M.-A. (1988). L'évaluation de programme. Théorie et pratique (2<sup>e</sup> éd.). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Paradis, R.-G. et al. (1998). Pour une francisation et une insertion sociale et économique réussies des nouveaux arrivants et des non-francophones. Québec : Gouvernement du Québec, Groupe de travail externe sur la révision de l'offre de service en francisation.


- Popham, W.J. (1997). Consequential validity : Right concern - wrong concept. Educational Measurement : Issues and Practices, 16(2), 9-13.
- Rea-Dickins, P. (1997). So, do we need relationships with stakeholders in language testing? A view from UK. Language Testing, 16(2), 304-314.
- Shepard, L.A. (1997). The centrality of test use and consequences for test validity. Educational Measurement : Issues and Practices, 16(2), 5-8, 13, 24.
- Shohamy, E. (1993). The power of tests : The impact of language tests on teaching and learning. Washington, DC : The National Foreign Language Center.
- Swain, M. (1992). Using assessment information in French immersion programs. In E. Shohamy & A.R. Walton (éd.) Language assessment for feedback : Testing and other strategies (pp. 73-85). Dubuque, IO : Kendall / Hunt.

NIVEAU 1	NIVEAU 2	NIVEAU 3	NIVEAU 4	NIVEAU 5
<b>INTERACTION ORALE</b>				
<p>Commence à fonctionner de façon appropriée dans des situations identiques à celles vues en classe.</p> <p>Se fait parfois comprendre d'un francophone habitué à traiter avec des personnes de langue étrangère.</p> <p>Réagit à des demandes d'information simple.</p> <p>S'exprime par des gestes, des mots isolés ou quelques phrases simples.</p> <p>Possède des connaissances fragmentées sur la société québécoise.</p>	<p>Fonctionne de façon appropriée dans des situations identiques à celles vues en classe.</p> <p>Se fait comprendre d'un francophone habitué à traiter avec des personnes de langue étrangère.</p> <p>Demande et fournit des renseignements simples.</p> <p>S'exprime par des gestes, des mots, des expressions ou des phrases simples.</p> <p>A un aperçu de quelques aspects de la société québécoise.</p>	<p>Fonctionne de façon appropriée dans des situations semblables à celles vues en classe.</p> <p>Se fait souvent comprendre de tout francophone.</p> <p>Demande et fournit des renseignements; commence à raconter sommairement des événements.</p> <p>S'exprime par des phrases simples et commence à le faire de façon personnalisée.</p> <p>A une compréhension de certains aspects de la société québécoise.</p>	<p>Commence à fonctionner de façon appropriée dans des situations nouvelles.</p> <p>Se fait généralement comprendre de tout francophone.</p> <p>Demande et fournit des renseignements; raconte sommairement des événements; commence à participer à des discussions.</p> <p>S'exprime de façon simple et personnalisée.</p> <p>A une compréhension de plusieurs aspects de la société québécoise.</p>	<p>Fonctionne de façon appropriée dans des situations nouvelles.</p> <p>Se fait facilement comprendre de tout francophone.</p> <p>Demande et fournit des renseignements; raconte de façon détaillée des événements; participe à des discussions; commence à défendre adéquatement ses opinions.</p> <p>S'exprime de façon nuancée, détaillée et personnalisée.</p> <p>A une bonne compréhension de la société québécoise.</p>
<b>COMPRÉHENSION ÉCRITE</b>				
<p>Reconnaît les mots et les symboles fréquemment utilisés dans son environnement immédiat.</p>	<p>Reconnaît des mots et des expressions fréquemment utilisés dans des situations de la vie quotidienne.</p>	<p>Comprend l'essentiel du message dans des textes simples portant sur des sujets connus.</p>	<p>Comprend l'essentiel du message dans des textes plutôt complexes portant sur des sujets connus.</p>	<p>Comprend sans difficultés des textes simples ou complexes portant sur des sujets connus.</p>
<b>PRODUCTION ÉCRITE</b>				
<p>Remplit des formules simples mais a besoin d'aide.</p>	<p>Reproduit des mots et des expressions fréquemment utilisés. Remplit des formules simples sans aide.</p>	<p>Peut écrire, malgré de fréquentes erreurs, de courts messages reliés à des situations de la vie quotidienne.</p>	<p>Peut écrire, malgré quelques erreurs, de courts messages reliés à des situations de la vie quotidienne et de courts textes portant sur des sujets connus.</p>	<p>Peut écrire des textes plutôt complexes portant sur des sujets connus.</p>

PROFIL DE SORTIE

 Programme général

 Programme adapté pour peu scolarisés

 Programme pour analphabètes

Évaluation	Classement	En cours de formation		Fin de stage
		Formative	Étape	
Objectifs	Situer sur l'échelle d'évaluation le niveau de compétence du stagiaire en interaction orale. Déterminer le rythme d'apprentissage. Préciser les caractéristiques particulières.	Recueillir de l'information sur les forces et faiblesses du stagiaire pour chaque objectif du programme. Obtenir une rétroaction.	Faire le bilan des apprentissages réalisés au cours de l'étape. Déterminer le niveau de compétence. Informer le stagiaire de son niveau de compétence.	Faire le bilan des apprentissages réalisés au cours de l'ensemble du stage de formation. Attester le niveau de compétence. Informer le stagiaire de son niveau de compétence.
Moment	Avant le stage de formation.	Pendant le processus d'enseignement et d'apprentissage.	Au moins 2 fois pour un stage de 600 heures. Au temps partiel, le nombre et le moment sont déterminés par la Direction locale.	À la fin du stage.
Instrumentation	Ministérielle ou approuvée par le Ministère.	Informelle-observations. Banque d'activités d'évaluation formative.	Ministérielle.	Ministérielle.
Responsable	Direction régionale	Professeur.	Professeur.	Interaction orale : professeur autre que le titulaire de la classe. Autres : professeur titulaire.
Décision	Admission à un stage de formation ou orientation vers d'autres services de formation linguistique. Inscription à un programme d'études. Établissement de la durée du stage.	Ajustement de l'enseignement. Proposition d'activités correctives ou d'activités d'enrichissement. Transfert du stagiaire si nécessaire.	Ajustement de l'enseignement. Transfert du stagiaire, si nécessaire, dans une classe mieux adaptée à son niveau et à son rythme.	Selon le niveau de compétence, possibilité de s'inscrire à des cours supplémentaires si le temps de formation alloué n'est pas épuisé.
Communication au stagiaire	Direction régionale.	Professeur.	Professeur. Bulletin.	Professeur. Bulletin. Attestation de formation.