

Processus d'évaluation des compétences en formation à distance dans une approche collaborative en enseignement supérieur

LEROUX, Julie Lyne, Département de pédagogie, PERFORMA. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Canada, Julie.lyne.leroux@usherbrooke.ca

BOYER, Michel, Département de gestion de l'éducation et de la formation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Canada, Michel.boyer@usherbrooke.ca

CORRIVEAU, Lise, Département de gestion de l'éducation et de la formation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Canada, Lise.Corriveau @usherbrooke.ca

*NOLLA, Jean-Marc, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Canada
Jean.Marc.Nolla@USherbrooke.ca*

Résumé

Cette recherche présente des résultats d'une recherche-action-formation visant à améliorer un processus d'évaluation des compétences en formation à distance dans une approche collaborative en enseignement supérieur. Recueillis principalement au moyen d'analyse de documentations produites, d'entrevues semi-structurées et d'artefacts conçus lors d'une formation auprès de concepteurs, de producteurs et de tuteurs engagés dans une genèse instrumentale, les résultats exposent un modèle de processus d'évaluation des compétences en formation à distance qui émergent de plusieurs processus impliquant la collaboration entre les groupes d'acteurs.

Summary

This research presents the results of a research-action-training aimed at improving a process of assessing competencies in distance education for a collaborative approach in higher education. Collected by means of analysis of produced documentation, semi-structured interviews and artifacts developed during training with designers, producers and tutors engaged in an instrumental genesis, the results present a model of process for assessing competencies in distance education that emerge from several processes involving collaboration between actors.

Mots-clés : compétences, processus d'évaluation, collaboration, formation à distance, recherche-action-formation

Introduction

Au cours des vingt dernières années, en Amérique du Nord, la formation à distance (FAD) s'est développée rapidement passant du cours par correspondance jusqu'à la classe virtuelle. Le développement de la FAD connaît également un essor dans le système éducatif québécois (Audet,

2012, Gouvernement du Québec, 2015). La FAD n'a pas simplement été hissée au niveau des plus importants dispositifs de formation à distance de l'espace francophone; le portrait des inscriptions en pleine croissance au niveau des trois ordres d'enseignement que sont le secondaire, le collégial³⁷ et l'universitaire (Saucier, 2014) témoigne de l'intérêt à son égard.

Si cet engouement vers la FAD peut s'expliquer par sa capacité à offrir de la formation à un plus grand nombre et de répondre à des besoins diversifiés, il convient de noter, qu'une négociation réussie de la FAD visant l'acquisition et l'évaluation de compétences pose de nombreux défis aux groupes d'acteurs impliqués. Le contexte de la FAD dans un mode dit « asynchrone autoportant » (Audet, 2011; Loïsier, 2012) amène à interroger la collaboration à travers le processus d'évaluation des compétences qui implique de nombreux groupes d'acteurs : les concepteurs, les producteurs et les tuteurs. Dans une nouvelle organisation du travail, distinct d'un mode plutôt artisanal du travail enseignant, les concepteurs et les producteurs des outils d'évaluation et les tuteurs qui les instrumentalisent dans leur accompagnement auprès des étudiants ont à développer des pratiques de collaboration garante de la qualité de l'évaluation.

Afin d'éclairer le processus d'évaluation des compétences qui implique la collaboration de plusieurs groupes d'acteurs en FAD, dans le présent article, nous présenterons un modèle de processus d'évaluation des compétences en FAD issu d'une recherche-action-formation visant l'amélioration continue de l'évaluation des apprentissages dans ce contexte de formation. Seront présentés une mise en contexte de la formation à distance en mode asynchrone autoportant, la problématique de la recherche, les éléments issus du cadre théorique, la méthodologie ainsi qu'un modèle émergent de processus d'évaluation des compétences en FAD issu des résultats de la recherche et la conclusion.

Problématique de la recherche

La formation à distance (FAD) est un dispositif permettant à une personne d'apprendre de façon relativement autonome, avec des contraintes minimales d'horaire et de déplacement, avec le soutien à distance de tuteurs (Gouvernement du Québec, 2015 ; Loïsier, 2013). Dans le contexte où la FAD, adopte un mode asynchrone autoportant, basée sur l'utilisation de médias et de l'interaction (Depover & Orivel, 2012), une approche individualisée permet à l'étudiant d'apprendre à son rythme à l'aide de matériel didactique autosuffisant. La désynchronisation entre l'acte d'enseignement et d'apprentissage ainsi que la distance qui sépare les participants entraînent des conséquences pratiques qui se remarquent entre autres, par une séparation entre les tâches de conception du cours et les activités de tutorat caractérisées par l'intervention d'un enseignant, appelé tuteur, dans le processus d'enseignement (Depover & Quintin, 2011). La conception des cours, qui exige un niveau de formalisation plus élevé, implique une médiatisation par les groupes de concepteurs et de producteurs engagés dans un processus de conception, de sélection, de structuration et de régulation des modalités de la formation dans le but de proposer des formes de médiation pertinentes et favorables à une meilleure didactisation des savoirs (Larose & Grenon, 2014). Le rapport de l'étudiant au savoir par l'entremise de médias imprimés et/ou numériques et de tuteurs met à l'avant-scène la notion de médiation. La médiation est un donc un levier à combiner à la médiatisation pour mieux relever les défis qu'imposent l'évaluation en FAD.

³⁷ L'ordre d'enseignement collégial constitue le premier palier de l'enseignement supérieur québécois. Les établissements d'enseignement collégial offrent des programmes de formation postsecondaires. Les programmes préuniversitaires y côtoient les programmes techniques.

Pour une institution québécoise dispensatrice de FAD, la dynamique entre la conception, par un groupe de concepteurs, d'activités d'apprentissage et d'évaluation qui sont, par la suite, médiatisées par un groupe de production et utilisées ultérieurement par des tuteurs, pose avec acuité le problème des interactions entre les différents groupes contributeurs. Comment réussir, à travers cet enchaînement de médiation et de médiatisation, une collaboration entre les différents groupes visant l'amélioration continue du processus d'évaluation des compétences en FAD ?

Cet article présente les résultats d'une recherche-action-formation (RAF) qui expose un modèle de processus d'évaluation des compétences en FAD émergeant du travail conjoint de chercheurs et de groupes d'acteurs engagés dans l'amélioration du processus d'évaluation en FAD dans une approche collaborative.

Cadre théorique

L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences en FAD

Dans un programme qui vise le développement de compétences que nous définissons comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace de nombreuses ressources internes et de ressources externes [...] » (Tardif, 2006, p. 22), l'évaluation des apprentissages fait appel à l'utilisation de tâches complexes et authentiques qui exigent la réalisation de productions et de performances par l'étudiant. Les traces sont recueillies à l'aide d'outils qui permettent de consigner le développement des compétences et de porter un jugement sur le niveau d'acquisition des connaissances et des compétences (Leroux, 2010). Le processus dit classique d'évaluation, qui s'apparente à un processus de recherche, se déroule en quatre étapes : l'intention, la mesure, le jugement et la décision. (Leroux & Bélair, 2015). Selon l'intention visée par l'évaluation, que celle-ci soit formative (en soutien à l'apprentissage) ou sommative ou certificative (notation, décision administration), un ensemble d'opérations sont liées à chacune des étapes du processus. En FAD, selon la modalité retenue, l'évaluation des compétences peut également impliquer l'utilisation d'outils et de ressources numériques à travers les étapes du processus d'évaluation et afin de soutenir les interactions entre les acteurs (Nizet, Leroux, Deaudelin, Béland & Goulet, 2016).

Les opérations du processus d'évaluation en FAD, s'appuient également sur un processus structuré de genèse instrumentale de l'activité d'évaluation (Rabardel, 1995) qui comporte deux mouvements : l'instrumentation et l'instrumentalisation. Le mouvement de l'instrumentation est opéré par le groupe qui crée l'artefact (concepteurs et producteurs) et le mouvement d'instrumentalisation se rapporte à l'appropriation de l'instrument produit, dans l'usage qu'en fait le groupe destinataire (tuteurs).

La collaboration intergroupe en FAD

Cette genèse instrumentale enchâssée dans le processus d'évaluation en FAD s'accomplit à travers un processus de collaboration garant de la qualité de l'évaluation (Leroux, Boyer, Nolla, William, Corriveau & Striganuk, 2015). La collaboration entre les différents groupes, soit les concepteurs, les producteurs et les tuteurs, résulte de l'engagement des personnes et de ces groupes à coordonner leurs efforts et à résoudre leurs différends en vue de concrétiser la réalisation de buts propres à chacun et communs à tous les groupes et à l'organisation (Corriveau, Boyer & Fernandez, 2010). À travers les étapes du processus d'évaluation des compétences en FAD, cette collaboration entre les

groupes implique différents types de coordination et de régulation (Mintzberg, 1982 ; Pelletier 2001), d'interactions intergroupes (Bronfenbrenner, 1979) dans lesquelles des interdépendances de nature et de qualité variables prennent place (Devillard, 2005).

Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans une démarche de recherche-action-formation (RAF) conçue comme un processus qui intègre trois trajets : trajet d'action, trajet de formation et trajet de recherche (Desmarais, Boyer & Dupont, 2005). Ce choix retenu vise à prendre en compte le caractère contextualisé et personnalisé du savoir émergent de la pratique tant de conception, de production et d'usage des instruments d'évaluation. Enracinée dans le courant de la recherche interprétative, cette RAF se rattache à l'amélioration d'un processus d'évaluation en FAD dans une approche collaborative dans laquelle praticiens et chercheurs au nom d'une aspiration commune interagissent pour explorer ensemble à des fins de production de changement (Guay & Prud'homme, 2011). La rencontre des trois pôles de la RAF se produit à travers une spirale de cycles de planification d'action, d'observation et de réflexion (Savoie-Zajc, 2001), conduisant à un réinvestissement continu et progressif de sens chez les acteurs.

Étant donné la nature de l'objectif principal de la recherche, les chercheurs et les acteurs du milieu mettent en place, pour les trois années consécutives de réalisation du projet, un comité de pilotage à la base de la planification, de la réalisation, de la régulation et des bilans. Ce comité de pilotage est composé de deux professeurs d'une université québécoise, d'un directeur adjoint du service de conception et de la production de l'établissement, d'un responsable du tutorat, de deux conseillers pédagogiques. À chacune des phases du projet, de nombreux acteurs sont engagés, soit des conseillers pédagogiques (n=20), des producteurs (n=7) et des tuteurs (n=25). Au nom d'une aspiration commune, les acteurs et les chercheurs engagés dans l'amélioration continue du processus d'évaluation des compétences en FAD, dans une approche collaborative, ont participé aux trois trajets intertissés (Nizet & Leroux, 2015).

Les outils de collecte de données de la RAF sont : la collecte des documents de la pratique de conception et de diffusion d'un cours en FAD, rencontres collectives, des expérimentations, ainsi qu'un journal réflexif, auxquels s'ajoutent des entrevues individuelles semi-dirigées et des groupes d'entretien. Pour saisir le sens des données recueillies, l'analyse qualitative des données est privilégiée. Celle-ci a été effectuée de manière progressive en deux phases, soit le codage et la synthèse des données (Miles & Huberman, 2003). Cette démarche a été effectuée avec le logiciel NVivo 10. Une grille de codage initiale a été élaborée par les chercheurs en nous appuyant sur les catégories du cadre de référence avec la possibilité de l'enrichir par la suite avec les analyses. Les documents recueillis ont été analysés et une fiche synthèse a permis de replacer les documents dans leur contexte. Suite à la condensation des données, celles-ci ont été présentées sous forme de tableaux synthèses. Les données analysées et interprétées ont été présentées au comité de pilotage et, plus largement, aux membres du groupe des concepteurs et de quelques tuteurs. Ainsi, ces exercices conjoints de construction de sens entre chercheurs et acteurs autour des résultats obtenus ont permis, à partir d'un modèle initial observé, d'élaborer un modèle de processus d'évaluation des compétences en FAD plus articulé, qui s'est enrichi à travers les phases itératives du projet.

Un modèle en émergence

Cette section présente le modèle co-construit de processus d'évaluation des compétences en FAD qui émerge de l'ensemble des résultats de la recherche auxquels ont participé les différents groupes d'acteurs. Le modèle de processus d'évaluation des compétences en formation à distance (FAD), présentée dans la figure I, expose les cinq étapes qui ont émergé au terme de la recherche, soit : 1. analyser (clarification de la cible de formation); 2. planifier (détermination des activités d'évaluation formative et sommative/certificative); 3. concevoir (élaboration des tâches et grilles d'évaluation formative et sommative); 4. mettre en œuvre (réalisation des activités d'évaluations par les étudiants, jugement et décision); 5. valider (régulation et amélioration).

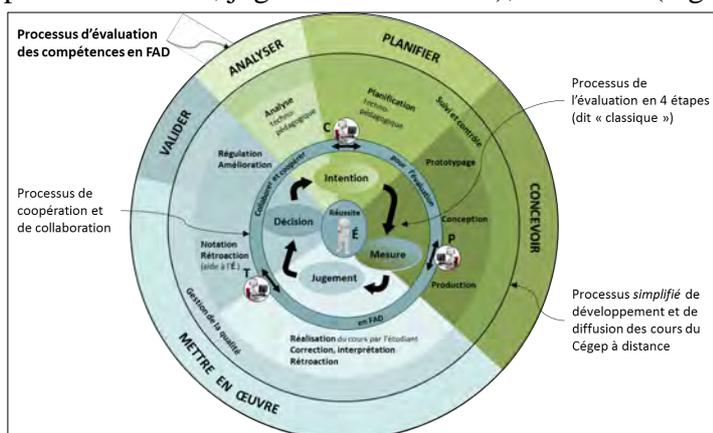


Figure 1 : Modèle de processus d'évaluation des compétences en FAD schématisé par Ringuet & Leroux (2016)

Ce processus d'évaluation des compétences en FAD s'appuie sur la mise en relation de trois autres processus impliquant différents groupes d'acteurs en FAD qui collaborent à un but commun, soit la réussite de l'étudiant.

Le premier processus qui se situe au centre de la figure 1 est celui de l'évaluation des apprentissages dit « classique ». Il compte quatre étapes : 1. l'intention (définition du contenu, planification de l'évaluation formative et sommative/certificative, détermination des moments et outils d'évaluation); 2. la mesure (conception et utilisation des outils d'évaluation); 3. le jugement (correction, interprétation et rétroaction); 4. la décision (notation et planification de l'aide à fournir). Tout au long de ce processus, les différents groupes d'acteurs impliqués, soit les concepteurs, les producteurs et les tuteurs, sont amenés à se questionner et à faire des choix (Leroux & Bélair, 2015).

Le deuxième processus présenté est celui de la collaboration. Il favorise la qualité de l'évaluation des apprentissages des étudiants. Ainsi, les groupes de concepteurs, de producteurs et de tuteurs créent et valident, à travers leurs interactions, les activités et les outils d'évaluation formative et sommative/certificative pour chacun des cours dont font usage les étudiants et les tuteurs. Cette collaboration entre les groupes d'acteurs engagés dans un but commun s'articule à travers des espaces de collaboration ciblés lors de la phase de conception et de diffusion du cours, favorisant différents types d'interaction, soit la participation de quelques ou de tous les membres des groupes à des activités communes, le recours à des intermédiaires de communication qui écoutent et interagissent au nom de leur groupe auprès des membres des autres groupes, la circulation d'informations entre les groupes (Bronfenbrenner, 1979). À travers les séquences des opérations de chacun des groupes, régulées par des efforts partagés vers l'atteinte des cibles communes, ces interactions entre les groupes génèrent des interdépendances positives (Devillard, 2005),

contribuant à une dynamique de collaboration dans une ouverture à l'altérité. Celle-ci se vit dans la rencontre entre les buts de chacun des groupes en fonction d'un but commun et se manifeste par l'appropriation et l'acceptation des différences au regard des tâches à accomplir.

Le troisième processus, qui a grandement inspiré le processus global en cinq étapes d'évaluation des compétences en FAD, correspond à celui de l'élaboration d'un cours au Cégep à distance. Il comprend ces grandes étapes : 1. l'analyse technopédagogique (analyse de la cible de formation : compétences du programme d'études); 2. la planification technopédagogique (réalisation des devis des activités d'apprentissage et d'évaluation); 3. le prototypage (élaboration d'un échantillon de ces activités); 4. la conception (élaboration de l'ensemble de ces activités); 5. la production (médiatisation de ces activités). Ces étapes font l'objet d'un suivi continu et de contrôles réguliers par des intermédiaires des différents groupes pour s'assurer de la qualité des activités d'apprentissage et d'évaluation et du respect des échéanciers. Elles sont suivies de la diffusion du cours, qui implique la réalisation des activités d'évaluations (formative et sommative/certificative) par les étudiants ainsi que la correction des évaluations, l'interprétation, la notation et la rétroaction par des tuteurs. Un tableau déposé en annexe présente les liens qui existent entre le modèle de processus d'évaluation des compétences en FAD illustré par la figure 1 et les trois processus décrits ci-dessus. Il donne aussi un aperçu des acteurs engagés à chacune des étapes et quelques ressources.

Conclusion et perspectives

Cette recherche contribue à proposer un modèle de processus d'évaluation des compétences en FAD qui implique la collaboration entre les groupes d'acteurs engagés vers un but commun à travers la poursuite de leurs propres buts. La démarche de recherche-action-formation empruntée dans le cadre du projet a permis de soutenir le développement professionnel en évaluation de concepteurs et de tuteurs par l'intégration de trajets de formation, d'action et de recherche inter tissés (Nizet & Leroux, 2015).

Le caractère collaboratif de cette recherche contribue à son originalité. Elle s'inscrit dans un effort pour composer avec l'altérité des différents groupes permettant une compréhension et une acceptation mutuelles dans une logique de complémentarité et d'interdépendance. Les chercheurs et les acteurs œuvrant en FAD sont partie prenante du processus d'évaluation, ayant eux-mêmes contribué à son développement. Ce modèle de processus d'évaluation des compétences en FAD co-construit est innovant dans le sens où il émerge de résultats de recherche triangulés et discutés, des expériences d'acteurs spécialisés en FAD et d'une documentation très riche. Pour chacune des étapes du processus d'évaluation des compétences en FAD, de nombreuses ressources numériques co-conçues résultent d'un métissage de savoirs en évaluation des compétences et des savoirs expérimentiels de concepteurs expérimentés en FAD (Leroux & Ringuet, 2016). Ce modèle ainsi que les ressources numériques permettront aux acteurs de l'enseignement supérieur engagés en FAD de questionner leurs pratiques évaluatives, de développer et de partager de nouvelles pratiques, de prendre conscience de la complexité de l'évaluation des compétences en FAD qui se réalise à travers un processus d'évaluation rigoureux qui nécessite de comprendre et d'accepter l'autre. Dans un enjeu d'altérité, les différents groupes impliqués à travers les étapes du modèle de processus d'évaluation des compétences en FAD se doivent de collaborer à la réalisation d'un but commun malgré la diversité des tâches à réaliser et à travers lesquelles leur identité professionnelle se construit.

Références bibliographiques

- Audet, L. (2012). Vingt-cinq ans d'apprentissage à distance au Canada francophone: profil, bilan et perspectives. Montréal, QC : REFAD.
- Audet, L. (2011). Regards sur l'évolution de la formation à distance au Canada francophone. *Distances et savoirs*, 9(3), 313-330.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Corriveau, L., Boyer, M. & Fernandez, N. (2010). La collaboration intergroupe dans une école secondaire : un espace méso à s'approprier. *Travail et formation en éducation*, 7, 2-13. Repéré à <http://tfe.revues.org/index1430.html>.
- Corriveau, L., Boyer, M., Fernandez, N. & Striganuk, S. (2010). Construits théoriques sur la dynamique du travail collectif dans des établissements scolaires. Dans L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud & L. Savoie-Zajc (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation* (p. 93-106). Bruxelles, BE : De Boeck.
- Depover, C. & Orivel, F. (2012). Les pays en développement à l'ère de l'e-learning. Paris, FR: Unesco, Institut international de planification de l'éducation. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218002f.pdf>.
- Depover, C. & Quintin, J.-J. (2011). Les modalités et les formes de l'apprentissage à distance. Dans C. Depover, B. De Liève, D. Peraya, J.-J. Quintin et A. Jaillet (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 29-38). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Desmarais, D., Boyer, M. & Dupont, M. (2005). À propos d'une recherche-action formation sur l'appropriation de l'écrit : dynamique des finalités et des positions des sujets-acteurs. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 273-296.
- Devillard, O. (2005). *Dynamiques d'équipes*. Paris, FR: Éditions d'Organisation.
- Gouvernement du Québec (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser*. Québec, QC: Conseil supérieur de l'éducation.
- Guay, M.-H. & Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (3^e éd.) (p. 183-211). Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Larose, F. & Grenon, F. (2014). Médiation ou médiatisation ? Une question toujours actuelle au coeur de l'adoption des technologies numériques par les enseignants. Dans C. Pelletier (dir.), *La médiatisation de la formation et de l'apprentissage : quel est le rôle des médias pour quels effets de médiations ?* (p. 161-174). Bruxelles, BE: De Boeck.
- Leroux, J. L. & Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. Dans J. L. Leroux (dir.) *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 67-107). Montréal, Québec : AQPC/Collection PERFORMA.
- Leroux, J. L. & Ringuet, S. (2016, novembre). Évaluer les apprentissages en FAD : modalités de formation et outils pour soutenir le processus d'évaluation. Communication à la 38e session d'études de l'ADMÉE-Canada : Enjeux et défis de l'évaluation à l'ère du numérique, Sherbrooke, Québec, 16 au 18 novembre 2016.
- Leroux, J. L., Boyer, M., Nolla, J.-M., William, M., Corriveau, L. & Striganuk, S. (2015, juin). Collaborer pour évaluer les apprentissages dans un programme d'enseignement à distance

- post-secondaire. Communication présentée au Biennale de l'éducation et de la formation, Paris, France.
- Leroux, J. L. (2010). Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (NR62810).
- Loisier, J. (2013). Mémoire sur les limites et défis de la formation à distance au Canada francophone. Montréal, QC: REFAD. Repéré à <http://www.refad.ca/wp-content/uploads/2013/03/Limite-FAD-Mars-2013.pdf>.
- Loisier, J. (2012). Mémoire sur les services offerts aux étudiants en FAD au Canada francophone (Mémoire de maîtrise en éducation inédit). Université de Sherbrooke.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2003). Analyse des données qualitatives. Paris, France : De Boeck Université.
- Mintzberg, H. (1982). Structure et dynamique des organisations (Traduit par P. Romelaer). Montréal, QC: Agence D'arc.
- Nizet, I., Leroux, J. L., Deaudelin, C., Béland, S. & Goulet, J. (2016). Bilan de pratiques évaluatives à distance en contexte de formation universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(2), 1-25.
- Nizet, I., & Leroux, J. L. (2015). La construction de savoirs conceptuels en évaluation : enjeux de co développement professionnel en contexte de formation continue. *Évaluer, Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1(2), 15-29.
- Pelletier, G. (2001). Décentralisation, régulation et gouvernance des systèmes éducatifs. Dans G. Pelletier (dir.), *Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation* (p. 9-38). Montréal, QC: AFIDES.
- Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains. Paris, FR : Armand Colin.
- Ringuet, S., & Leroux. (2016). L'outil réseau Processus d'évaluation des compétences à distance : des ressources pour les enseignants du collégial. Repérée à <http://www.profweb.ca/publications/outils-numeriques/l-outil-reseau-em-processus-d-evaluation-des-competences-a-distance-em-des-ressources-pour-les-enseignants-du-collegial>.
- Saucier, R. (2014). Portrait des inscriptions en formation à distance (secondaire, collégial et universitaire) au Québec depuis 1995-1996. CLIFAD. Repéré à http://www.clifad.qc.ca/upload/files/documentation/avis-etudes memoires/portrait_inscriptions_fad.pdf.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadon & M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Scallon, G. (2015). Des savoirs aux compétences: exploration en évaluation des apprentissages. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Montréal, Chenelière Éducation, 2006.

Tableau 1 : Mise en relation du processus d'évaluation des compétences en FAD * avec trois autres processus

Étapes du processus d'évaluation des compétences en FAD	Étapes correspondantes du...		Groupes d'acteurs impliqués dans le processus de coopération et de collaboration	Exemples de ressources utilisées V : Vidéo RI : Ressources imprimées
	Processus de développement et de diffusion des cours au Cégep à distance	Processus d'évaluation en quatre étapes, dit « classique »		
Analyser Clarification la cible de formation	Analyse technopédagogique	Intention	Concepteurs	<ul style="list-style-type: none"> Le questionnaire didactique : un séminaire par Nicole Bizier (V) Analyse de la ou des compétences d'un cours (RI)
Planifier Détermination des activités d'évaluation formatives et sommatives	Planification technopédagogique	Intention	Concepteurs Ponctuellement des Producteurs Ponctuellement des Tuteurs	<ul style="list-style-type: none"> Devis des évaluations pour un cours à distance (RI) Outil de questionnaire pour la planification et la conception des évaluations d'un cours en formation à distance (RI) Des tâches complexes ou authentiques pour évaluer en formation à distance : un séminaire par Julie Lyne Leroux (V)
Concevoir Élaboration des tâches et des grilles d'évaluation formative et sommative	Prototypage Conception Production	Mesure	Concepteurs Producteurs Ponctuellement des Tuteurs	<ul style="list-style-type: none"> Démarche pour concevoir une grille d'évaluation à échelle descriptive en formation à distance (RI) Gabarits de grilles d'évaluation analytique à échelle descriptive (RI) Portfolio et pratique réflexive : un séminaire par Nathalie Martin et Lina Martel (V)
Mettre en œuvre Réalisation des évaluations par les étudiants, jugement et décision	Réalisation du cours par l'Étudiant Correction Interprétation Rétroaction Notation	Jugement Décision	Étudiants Tuteurs Autres acteurs en soutien aux étudiants et aux tuteurs	<ul style="list-style-type: none"> L'évaluation des compétences en FAD : Quelles pratiques et quels défis pour les tuteurs? (V) Être tuteur ou tutrice au Cégep à distance (V)
Valider Régulation et amélioration qui s'effectuent à chacune des étapes et à la fin du processus	Régulation Amélioration Suivi et contrôle Gestion de la qualité	De manière continue à chacune des étapes ainsi qu'à la fin du processus	Tuteurs Concepteurs Producteurs	<ul style="list-style-type: none"> Pour le tutorat : questionnaire sur les instruments d'évaluation d'un cours (RI) Validation d'une grille d'évaluation à échelle descriptive analytique (RI)

* Lien vers le Processus d'évaluation des compétences en FAD : <http://evaluationfad.cegepadistance.ca/>