

Outil de questionnement pour la planification et la conception des évaluations d'un cours en formation à distance



P E R F O R M A

 UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Les auteurs ont utilisé le générique masculin sans aucune discrimination et uniquement pour favoriser la fluidité du texte.



Ce document est disponible sous licence Creative Commons : BY-NC-ND 4.0 International
(BY : Reconnaissance de la paternité de l'œuvre, NC : Pas d'utilisation commerciale, ND : Pas de modification)
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr>

Pour citer ce document :

Cégep à distance et Université de Sherbrooke. (2016). *Outil de questionnement pour la planification et la conception des évaluations d'un cours en formation à distance*. Repéré à <http://evaluationfad.cegepadistance.ca/wp-content/uploads/outil-questionnement.pdf>

Remerciements

Produit dans le cadre du Programme de collaboration universités-collèges (PCUC), grâce à la participation conjointe du Cégep à distance, du Secteur PERFORMA et du Département de gestion de l'éducation et de la formation de l'Université de Sherbrooke, le présent document est une adaptation partielle d'un outil élaboré par Sophie Ringuet et Céline Tengelsen, conseillères pédagogiques au Cégep à distance, avec l'accompagnement de la professeure Julie Lyne Leroux lors du cours *Instruments et évaluation* (EVA-803).

Conçu en cohérence avec les politiques et règles du Cégep à distance, ce document met l'accent sur l'amélioration du processus type d'évaluation en formation à distance.

Merci à tous ceux qui ont contribué à l'élaboration de ce document, particulièrement :

- Pour la conception du contenu original :
 - Céline Tengelsen, conseillère pédagogique, Cégep à distance;
 - Sophie Ringuet, conseillère pédagogique, Cégep à distance.
- Pour la version PCUC :
 - Sophie Ringuet, conseillère pédagogique, Cégep à distance;
 - Jonathan Fontaine, responsable de programme, Cégep à distance;
 - Yves Munn, conseiller pédagogique, Cégep à distance;
 - Julie Lyne Leroux, professeure agrégée à la Faculté d'éducation, au Secteur PERFORMA et au Département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke.



Table des matières

Introduction.....	4
Bases théoriques.....	5
Présentation de l'outil de questionnement.....	12
L'intention (I).....	14
La mesure (M).....	22
Le jugement (J).....	28
La décision (D).....	32
Références bibliographiques.....	37



Introduction

Afin de **planifier l'ensemble des évaluations** d'un cours et de **concevoir les tâches et les outils¹ d'évaluation** correspondants, on doit tenir compte d'un grand nombre d'informations. Ce document présente un outil de questionnement qui regroupe ces informations et qui s'appuie principalement sur :

1. Le processus de l'évaluation et les déterminants de Cardinet (1975, cité dans Leroux et Bélair, 2015);
2. Les critères de la scientificité : validité, fidélité, rigueur, transparence et fiabilité (Leroux et Bélair, 2015).

Le présent outil de questionnement s'adresse aux concepteurs de formation à distance (FAD), particulièrement aux conseillers pédagogiques et aux enseignants qui doivent planifier et concevoir l'ensemble des évaluations d'un cours de formation à distance. Il permet notamment de concevoir des outils d'évaluation qui peuvent être utilisés par des enseignants qui ont le rôle de **tuteurs**. Ceux-ci accompagnent les étudiants dans leurs apprentissages et utilisent les outils d'évaluation qui leur sont fournis pour porter un jugement sur les apprentissages des étudiants et prendre une décision dans le but de leur attribuer un résultat final (une note). Idéalement, ils sont impliqués dans la validation des outils d'évaluation du cours à différentes étapes de leur conception et de leur mise en œuvre.

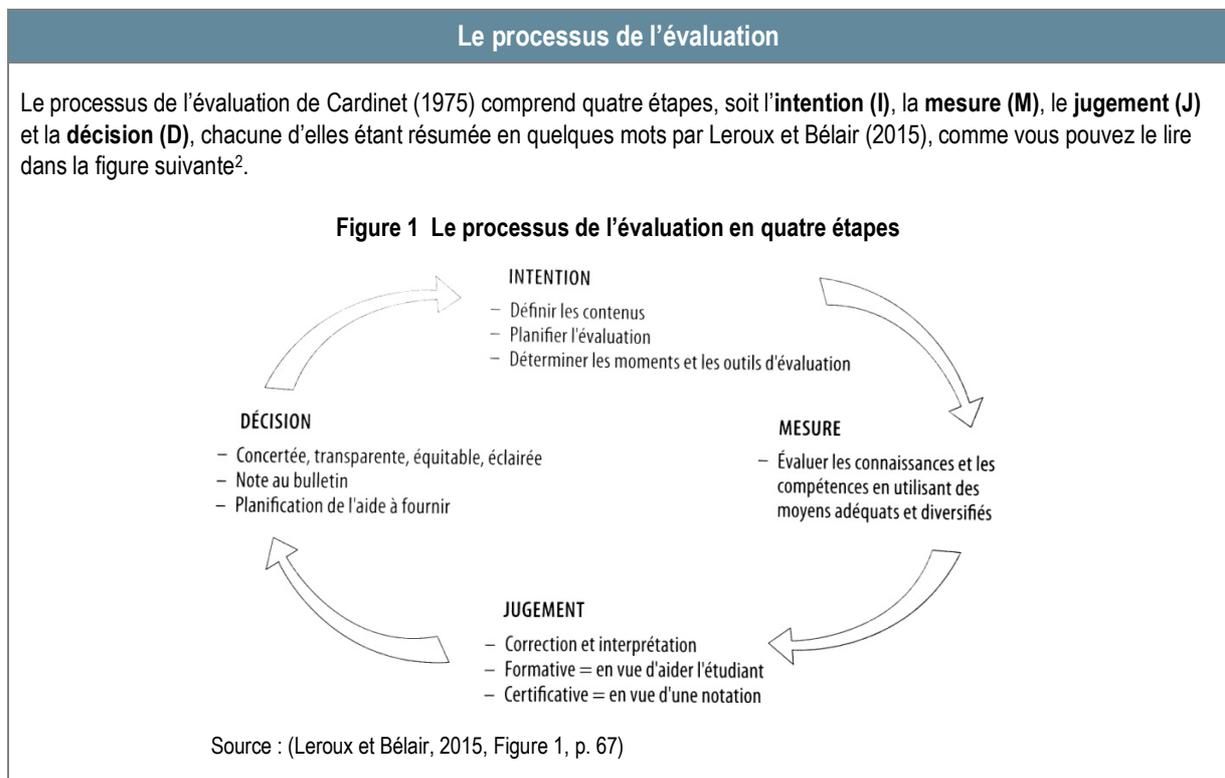
1. Dans ce document, les **outils d'évaluation** regroupent l'ensemble des outils élaborés par le concepteur dans le but de recueillir des traces ou des preuves de la manifestation de la compétence, pour porter un jugement sur l'état du développement de la compétence et pour prendre une décision. Nous désignerons les outils ayant comme but de recueillir des traces ou des preuves des apprentissages de la façon suivante dans les pages qui suivent : « outils de collecte (traces ou preuves) ».



Bases théoriques

Les deux tableaux qui suivent (tableaux 1 et 2) présentent respectivement : 1) le processus d'évaluation de Cardinet (1975), qui a été adapté ici au contexte d'évaluation en formation à distance; 2) les critères de la scientificité. Dans le premier tableau, l'accent a été mis sur le processus de l'évaluation, ainsi que sur les différentes étapes de ce dernier, dont doit tenir compte le concepteur des évaluations en FAD. Dans le deuxième tableau, l'évidence est mise sur les critères que sont la validité, la fidélité, la rigueur, la transparence et la fiabilité dont doit également tenir compte le concepteur de cours à distance pour élaborer des évaluations de qualité.

Tableau 1 Le processus de l'évaluation et ses étapes



2. Le processus de l'évaluation en quatre étapes (Leroux et Bélair, 2015, Figure 1, p. 67); nos remerciements à Julie Lyne Leroux, Louise Bélair et à Chenelière Éducation/AQPC qui ont autorisé la reproduction de ce schéma tiré de Leroux, J. L. et 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). Montréal : Chenelière Éducation/AQPC). Reproduit avec l'autorisation des auteures et de l'éditeur.



Étapes du processus de l'évaluation	Explications pour le concepteur en FAD qui planifie et conçoit les évaluations d'un cours
Intention (I)	<p>Cette étape permet de planifier l'ensemble des évaluations d'un cours.</p> <p>Lors de cette étape, le concepteur doit :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Établir des liens entre ce qu'on prévoit d'enseigner dans le cours, ce qu'on veut que l'étudiant apprenne et ce qu'on planifie évaluer en vue d'en assurer la cohérence. 2. Déterminer, classifier et planifier les connaissances et les compétences à évaluer, les critères selon lesquels elles le seront ainsi que leur importance relative (pondération). 3. Préciser la finalité (le but) des évaluations : diagnostiques, formatives ou sommatives³. 4. Planifier en quoi consisteront les différentes évaluations en précisant par exemple les tâches ainsi que les outils de collecte (traces ou preuves)⁴, de jugement⁵ et de décision⁶. 5. Déterminer les moments d'évaluation. 6. Planifier les activités qui visent à soutenir l'évaluation formative tout au long du cours.

3. Voir les définitions de l'**évaluation diagnostique**, de l'**évaluation formative** et de l'**évaluation sommative** dans la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages de votre établissement (PIEA). Selon la PIEA du Collège de Rosemont : « [L'évaluation diagnostique] a pour principal objectif de repérer les acquis et les difficultés éventuelles des étudiants à un moment précis de leur apprentissage. Par exemple, au début d'une grande étape d'un cours, elle permet à l'enseignante ou l'enseignant de vérifier le niveau de compétences de chaque étudiante, étudiant ou du groupe afin de mieux organiser la suite des activités d'apprentissage. Cette évaluation vise donc à juger des acquis afin de construire à partir de ceux-ci. » (Collège de Rosemont, 2010, p. 8) Toujours selon cette PIEA : « L'évaluation formative est plutôt celle qui est pratiquée en cours d'apprentissage et qui fournit des informations sur la progression des apprentissages. Elle est utile à la fois aux étudiants et aux enseignants. Elle permet aux étudiants d'identifier leurs forces et leurs faiblesses en regard de l'atteinte des objectifs prévus aux plans d'études et de modifier, s'il y a lieu, leur démarche d'apprentissage. » (Collège de Rosemont, 2010, p. 7-8) Voici ce qu'on lit finalement sur l'évaluation sommative : « L'évaluation sommative est celle qui est pratiquée à la fin d'une séquence d'apprentissage. Elle permet d'attester les apprentissages réalisés par les étudiants et la réussite des cours. Elle permet de prendre des décisions relatives au cheminement de l'étudiante ou l'étudiant dans un cours ou dans un programme. » (Collège de Rosemont, 2010, p. 7)

4. Les **outils de collecte (traces ou preuves)** : ils permettent de recueillir des traces ou des preuves des apprentissages. Exemples : un devoir, un examen, la grille d'observation d'un stagiaire en action ou d'un étudiant lors d'un exposé oral.

5. Les **outils de jugement** : ils permettent de soutenir le jugement du ou des évaluateurs impliqués pour une évaluation donnée (étudiant, tuteur, répondant en stage, pairs, etc.). Exemples d'outils de jugement : une grille d'évaluation à échelle descriptive et les directives pour l'utiliser afin de porter un jugement.

6. Les **outils de décision** : ils permettent de soutenir la décision lors de l'attribution d'une note. Exemples d'outils de décision : une grille d'évaluation à échelle descriptive et les directives pour l'utiliser en ce qui a trait à l'attribution de la note.



Étapes du processus de l'évaluation	Explications pour le concepteur en FAD qui planifie et conçoit les évaluations d'un cours
Mesure (M)	<p>Cette étape inclut :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ la conception des outils de collecte (traces ou preuves) ainsi que des outils de jugement et de décision; ▪ l'utilisation des outils de collecte (traces ou preuves)⁷. <p>Plus précisément, lors de cette étape, le concepteur doit :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Préciser les tâches d'évaluation en rédigeant les évaluations diagnostiques, formatives et sommatives. 2. Élaborer les outils de collecte (traces ou preuves) et les outils de jugement et de décision. 3. Rédiger les informations à fournir aux étudiants ou aux tuteurs, c'est-à-dire : <ul style="list-style-type: none"> ▪ les consignes pour réaliser les évaluations à l'intention des étudiants; ▪ les précisions relatives à l'utilisation des outils de collecte (traces ou preuves) dans le guide d'encadrement⁸ ; 4. Présenter, au besoin, les tâches et les outils d'évaluation aux tuteurs, afin qu'ils puissent commenter ces deux composantes essentielles du cours et qu'elles puissent être ajustées si nécessaire.

7. À l'étape de la mesure, on conçoit l'ensemble des différents outils d'évaluation, mais on utilise seulement les outils de collecte (traces ou preuves). Même s'ils sont conçus à l'étape de la mesure, les outils de jugement et de décision sont utilisés seulement aux étapes du jugement et de la décision.

8. Le **guide d'encadrement** fournit des informations aux tuteurs, notamment sur l'échéancier proposé à l'étudiant, sur la démarche pédagogique et sur les différentes évaluations (consignes particulières, description de l'encadrement à fournir avant chacune d'elles, exemples de productions ou de performances attendues, etc.). Pour plus d'information, vous pouvez consulter le document *Modèle de guide d'encadrement. Évaluation finale et devoirs* (Cégep à distance et Université de Sherbrooke, 2016a).



Étapes du processus de l'évaluation	Explications pour le concepteur en FAD qui planifie et conçoit les évaluations d'un cours
Jugement (J)	<p>Cette étape consiste à corriger et à interpréter la production ou la performance⁹ de l'étudiant ainsi qu'à lui fournir de la rétroaction. Généralement effectuée par un tuteur, elle peut aussi l'être par l'étudiant lui-même (autoévaluation), par des pairs (évaluation par les pairs) ou par un autre intervenant, comme le répondant en milieu de stage. Pour soutenir ces personnes dans l'utilisation qu'elles font des outils de jugement, le concepteur doit fournir des informations pertinentes sur la façon d'utiliser les grilles, d'interpréter les critères d'évaluation, etc.</p> <p>Plus précisément, lors de cette étape, le concepteur doit :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Confier un rôle actif à l'étudiant dans l'évaluation de ses compétences afin qu'il puisse trouver et corriger ses erreurs et s'approprier les critères et indicateurs. 2. Proposer des activités qui favorisent l'autoévaluation¹⁰ et l'autorégulation¹¹. 3. Demander à l'étudiant de valider son travail en utilisant un référentiel (exemple de travail attendu, grille d'évaluation accompagnée d'explications, etc.). 4. Élaborer le matériel adéquat pour soutenir les utilisateurs dans leur jugement (explication des grilles et des résultats attendus). 5. Présenter les tâches et les outils d'évaluation aux personnes qui porteront le jugement afin qu'elles puissent se les approprier et développer une pratique harmonisée. 6. Planifier au besoin des rencontres entre les tuteurs pour effectuer une mise à l'essai des outils (validation).

9. Selon Leroux, Hébert et Paquin (2015), la **production** réfère à un résultat tangible et stable de la manifestation d'une compétence tandis que la **performance** réfère à toute autre manifestation d'une compétence qui prendrait plutôt la forme d'une action limitée dans le temps. Exemples de productions : production écrite, schéma conceptuel, journal de bord, étude de cas, etc. Exemples de performances : présentation orale, démonstration, débat, intervention, récital, etc.

10. Selon Legendre, l'**autoévaluation** est le « processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis au regard d'objectifs prédéfinis et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation » (Legendre, 2005, p. 143-144). Pour plus d'information, vous pouvez consulter le document *L'autoévaluation en formation à distance* (Cégep à distance et Université de Sherbrooke, 2016b).

11. Selon Leroux, « l'**autorégulation** est un processus d'intériorisation propre à l'étudiant en formation qui consiste à recueillir une observation de ces mécanismes et de ses fonctionnements en lien avec les situations rencontrées de manière à pouvoir réajuster ses conduites, ses connaissances sur les tâches et sur ses propres façons de faire » (Leroux, 2014, p. 339).



Étapes du processus de l'évaluation	Explications pour le concepteur en FAD qui planifie et conçoit les évaluations d'un cours
Décision (D)	<p>Lors de cette étape, une décision est prise par le tuteur sur le résultat (la note) à accorder à l'étudiant.</p> <p>Pour faciliter la prise de décision, le concepteur doit déterminer les informations à fournir au tuteur qui prend la décision et les lui transmettre pour le soutenir dans l'utilisation qu'il fera des différents outils de décision, tels que les grilles d'évaluation et les exemples de productions ou de performances attendues.</p> <p>Le concepteur doit donc :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prévoir une marche à suivre¹² permettant au tuteur de se questionner sur la valeur accordée aux résultats issus des outils d'évaluation. 2. Au besoin, présenter les outils de décisions aux personnes qui prendront la décision afin qu'elles puissent se les approprier et développer une pratique harmonisée.
<p>Note sur la validation – Le concepteur s'assure que les outils d'évaluation (les outils de collecte (traces ou preuves), de jugement et de décision) sont réajustés, au besoin, en fonction des commentaires recueillis auprès des utilisateurs.</p>	

12. La marche à suivre peut par exemple comprendre des étapes, des modalités, des consignes ou des questions spécifiques.



Tableau 2 Critères de la scientificité¹³

En appliquant le processus de l'évaluation, le concepteur en FAD doit veiller à respecter les critères de la scientificité suivants : validité, fidélité, rigueur, fiabilité et transparence. Cela lui permet de s'assurer que les évaluations à concevoir seront de qualité.

Critères de la scientificité	Explications pour le concepteur en FAD qui planifie et conçoit les évaluations d'un cours
Validité	S'assurer de la concordance des éléments suivants : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ce qui est visé (le programme ministériel et le cahier de programme de l'établissement); ▪ Ce qui est enseigné (les activités d'apprentissage, incluant les évaluations formatives); ▪ Ce qui est évalué (la production ou la performance).
Fidélité	Faire des choix cohérents et pertinents au regard des éléments suivants : <ul style="list-style-type: none"> ▪ La forme des outils d'évaluation (production écrite, communication orale, grille d'évaluation, etc.) ▪ Le moment d'évaluation : <ul style="list-style-type: none"> – Au début du cours ou d'une étape du cours : l'évaluation diagnostique – Tout au long du cours : les évaluations formatives – À la fin d'une étape du cours : évaluation sommative – À la fin du cours : évaluation sommative (évaluation finale) ▪ Les directives et contraintes organisationnelles, comme la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA), le budget, etc.
Rigueur	Faire des choix pertinents au regard des contraintes et des directives organisationnelles considérées selon l'angle pédagogique, par exemple concernant l'application pédagogique des approches à préconiser (par compétence, par programme, etc.). Au besoin, soutenir les tuteurs dans leur rôle d'accompagnateurs et d'évaluateurs en considérant leur expertise : fournir de l'information sur la façon d'utiliser les outils de jugement et de décision, prévoir la concertation entre les tuteurs du cours, etc.
Transparence	Rendre disponibles, autant aux tuteurs qu'aux étudiants, les informations suivantes : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pour chaque évaluation : les liens entre ce qui doit être évalué (contenus essentiels ou tâches complexes¹⁴), la pondération, les moyens prévus pour vérifier l'atteinte de la compétence (évaluations formatives et sommatives) et les moments privilégiés pour recueillir les traces ou les preuves des apprentissages (par exemple, à chaque étape du cours, ainsi qu'à la fin de celui-ci). ▪ Concernant les outils d'évaluation : la grille d'évaluation devrait être remise au même moment que la tâche à réaliser et préciser clairement ce qui est attendu comme travail (par le moyen de critères ou d'indicateurs, par exemple), ceci non seulement dans le but d'assurer une compréhension commune (à l'étudiant et au tuteur), mais également, bien entendu, par souci de transparence.

13. Ces **critères de scientificité** sont adaptés des travaux de Bélair (2007) et de Leroux et Bélair (2015).

14. Une **tâche complexe** correspond à ce que l'étudiant doit accomplir en vue de développer la compétence du cours ou en démontrer la maîtrise. Elle implique un ensemble d'actions et se distingue d'une tâche trop procéduralisée (répétition d'actions) ou déjà automatisée. La réalisation d'une tâche complexe implique la mobilisation de savoirs, savoir-faire et savoir-être.



Critères de la scientificité	Explications pour le concepteur en FAD qui planifie et conçoit les évaluations d'un cours
Fiabilité	Mettre en place les conditions nécessaires pour que les résultats soient les mêmes, peu importe l'évaluateur, le moment, l'outil ou le contexte d'évaluation.



Présentation de l'outil de questionnement

L'outil de questionnement proposé ici pour la planification et la conception des évaluations d'un cours en FAD porte spécifiquement sur l'évaluation (diagnostique, formative, sommative) et comprend quatre parties distinctes.

Note. — Pour élaborer un cours, le concepteur en formation à distance doit également se pencher sur le schéma de la fleur du questionnement didactique (Bizier, 2014) et, par conséquent, prêter une attention particulière aux cinq composantes (pétales) de ce schéma et aux questions qu'il implique concernant les *savoirs disciplinaires*, les *savoirs à enseigner*, les *rapports des étudiants aux savoirs*, le *matériel didactique* et les *stratégies d'enseignement et d'évaluation*.

En partie inspirées des questions proposées dans Leroux et Bélair (2015) pour chacune des quatre étapes du processus de l'évaluation de Cardinet (voir tableau 1) et reliées aux différents critères de scientificité présentés plus haut (voir tableau 2), les diverses questions que sous-tend le présent outil de questionnement s'avèrent assez générales. Aussi, selon l'interlocuteur et le contexte, il pourrait être nécessaire de formuler ces questions autrement, ou de les préciser.

L'outil proposé comporte quatre tableaux, un pour chaque étape du processus de l'évaluation selon Cardinet (1975) : **I**ntention, **M**esure, **J**ugement et **D**écision. Chacun de ces tableaux pose des questions définies à partir des déterminants de Cardinet : Quoi? Pourquoi? Qui? Quand? Comment?

Plus précisément, voici le contenu des tableaux que vous trouverez aux pages suivantes :

- 1^{re} colonne :

Dans cette colonne se trouvent les déterminants de Cardinet (1975) ainsi que la question principale qui y est associée et qui concerne l'étape du processus de l'évaluation correspondante. C'est à cette question que le concepteur doit chercher à répondre le plus précisément possible.

- 2^e colonne :

Dans cette colonne se trouvent les questions de nature didactique et pédagogique liées à la question principale (colonne 1) et auxquelles le concepteur peut répondre de différentes façons, par exemple en interrogeant des spécialistes de contenu, des enseignants, des



tuteurs et des conseillers pédagogiques et en consultant divers documents, comme le cahier de programme de l'établissement auquel appartient le cours à concevoir.

- 3^e colonne :

Dans cette colonne se trouvent précisées des questions de nature plus administrative liées à la question principale (colonne 1) et auxquelles le concepteur peut répondre de différentes façons, par exemple en interrogeant divers intervenants, ainsi qu'en consultant des documents tels que celui de la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) de l'établissement.

- 4^e colonne :

Dans cette colonne se trouve l'espace requis pour consigner les réponses et les informations recueillies.

Il est à noter que le présent outil de questionnement a été réalisé dans et d'après un contexte où les concepteurs des outils d'évaluation (généralement des conseillers pédagogiques et des enseignants) et les utilisateurs de ces outils (généralement des tuteurs) sont rarement les mêmes personnes. Dans les tableaux liés à l'étape du jugement (Tableau 5) et de la décision (Tableau 6), les questions sont donc posées du point de vue du concepteur des outils de jugement et de décision, et non du point de vue des utilisateurs.



L'intention (I)

L'étape de l'intention sert à planifier les évaluations diagnostiques, formatives et sommatives du cours, ainsi que les contenus qui y sont rattachés.

Pour répondre aux questions associées à cette étape, les documents suivants devraient être consultés : la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA), le programme ministériel et le cahier de programme de l'établissement (incluant entre autres le plan-cadre du cours).

Tableau 3 Le questionnement lié à l'étape de l'intention

Déterminants	Questions de nature pédagogique et didactique	Questions de nature administrative	Commentaires ou réponses
Quoi? Quels sont les objets d'évaluation?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quelles sont la ou les compétences à évaluer pour le cours donné? ▪ En ce qui a trait aux compétences ciblées par le cours, quels sont les éléments de compétences, les savoirs, savoir-faire et savoir-être essentiels à évaluer dans ce cours? ▪ Outre les compétences prévues dans le plan-cadre, y a-t-il d'autres objets à évaluer?¹⁵ ▪ Quel est le niveau de développement (de la compétence) attendu par les étudiants à la fin du cours? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selon la PIEA, quelles sont les règles concernant l'évaluation de la qualité de la langue d'enseignement? 	

15. Exemples : habiletés TIC, compétences communes de la formation générale au collégial (résoudre des problèmes, exercer sa créativité, s'adapter à des situations nouvelles, exercer son sens des responsabilités, communiquer), éléments liés aux intentions éducatives du programme, attitudes, capacité réflexive, normes de la profession.



Déterminants	Questions de nature pédagogique et didactique	Questions de nature administrative	Commentaires ou réponses
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dans quel(s) contexte(s) s'attend-on à ce que l'étudiante puisse manifester chacune des compétences? ▪ Quels sont les critères de performance associés à chacune des compétences? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selon la PIEA, quelles sont les règles concernant l'évaluation de la qualité de la langue d'enseignement? 	
<p>Pourquoi? Quels sont les buts de l'évaluation?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quels sont les buts de l'évaluation dans ce cours? Veut-on faire de l'évaluation : <ul style="list-style-type: none"> – diagnostique? (Si oui, pourquoi?) – formative? (Si oui, pourquoi?) – sommative? (Si oui, pourquoi?) ▪ En parallèle, y a-t-il d'autres fins¹⁶ à l'évaluation dans ce cours? ▪ Quelle est l'importance relative de chacune des compétences et ressources à évaluer (pondération ou poids à accorder à chacune des compétences et ressources)? Est-ce que cela fait consensus? ▪ Sur quoi veut-on fournir de la rétroaction à l'étudiant (sur ses points à améliorer, etc.)? 		

16. Exemples : motiver les étudiants, encourager leur participation ou leur engagement, favoriser la qualité de la langue.



Déterminants	Questions de nature pédagogique et didactique	Questions de nature administrative	Commentaires ou réponses
<p>Quand? Quand se dérouleront les évaluations?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ À quels moments, dans le déroulement du cours, devrait-on évaluer chacune des compétences et ressources de façon : <ul style="list-style-type: none"> – diagnostique? (s'il y a lieu) – formative? – sommative? ▪ Combien de temps est-il nécessaire pour : <ul style="list-style-type: none"> – réaliser les tâches d'évaluation? (par l'étudiant) – recueillir les traces ou les preuves des apprentissages? – évaluer les compétences et les ressources (pour porter un jugement et pour prendre une décision)? – communiquer la rétroaction ou la note? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dans la PIEA, quelles sont les règles concernant les moments et durées des évaluations? ▪ De quel délai dispose l'étudiant pour réaliser les évaluations sommatives? 	



Déterminants	Questions de nature pédagogique et didactique	Questions de nature administrative	Commentaires ou réponses
<p>Qui? Qui participera à l'évaluation? Quel sera le rôle de chacun?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ À chacun des moments d'évaluation, qu'ils soient diagnostiques, formatifs ou sommatifs, quelles personnes¹⁷ seront impliquées? Et comment? Qui sera responsable? <ul style="list-style-type: none"> – Lors de la collecte des traces ou des preuves d'apprentissage? – Lors de l'évaluation des compétences et des ressources : porter un jugement, prendre une décision (attribuer la note)? – Lors de la communication de la rétroaction ou de la décision (l'attribution de la note)? ▪ Y aura-t-il de l'autoévaluation, de la coévaluation (tuteur-étudiant) ou de l'évaluation par les pairs? L'évaluation sera-t-elle réalisée uniquement par le tuteur? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qui¹⁸, au besoin, fournira le soutien technique et administratif lié à l'utilisation des outils technologiques nécessaires à la passation et à la correction des évaluations (par exemple un appareil photo ou un portfolio numériques)? Qui est susceptible de recourir à ce soutien? 	

17. Exemples de personnes qui peuvent être impliquées lors des évaluations : l'étudiant, le tuteur, les pairs et les personnes qui accueillent l'étudiant en milieu de stage.

18. Exemples de personnes qui peuvent fournir ce type de soutien : des membres du personnel des différents services de l'établissement, une firme externe qui offre des outils ou des services technologiques.



Déterminants	Questions de nature pédagogique et didactique	Questions de nature administrative	Commentaires ou réponses
<p>Comment?</p> <p>Comment évaluera-t-on la compétence de l'étudiant?</p>	<p>Les évaluations du cours</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Combien d'évaluations (diagnostiques, formatives, sommatives) fera-t-on dans le cours? ▪ Quelle(s) forme(s)¹⁹ et quel(s) format(s)²⁰ prendront chacune des tâches et chacun des outils d'évaluation? Les outils seront-ils les mêmes pour chacun des utilisateurs²¹? ▪ Quelles tâches²² permettent d'évaluer le niveau d'atteinte par l'étudiante de la compétence (de façon diagnostique, formative, sommative)? Lesquelles devrait-on choisir? ▪ Quelles sont les ressources (internes²³ et externes²⁴) que l'étudiant devra mobiliser pour réaliser la tâche? ▪ À quelle famille de tâches²⁵ doit appartenir la tâche demandée? 	<p>Selon la PIEA ou l'établissement d'enseignement...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quel doit être le nombre d'évaluations (diagnostiques, formatives, sommatives) pour chaque cours? ▪ Quelles sont les règles concernant les modalités administratives de passation et de correction des évaluations sommatives? ▪ Quelles sont les directives et contraintes organisationnelles de l'établissement par rapport aux activités d'évaluation sommative? ▪ Quelles sont les règles administratives et pédagogiques concernant l'évaluation finale (pondération, contenu, forme, rétroaction, etc.)? ▪ Quelles sont les modalités d'évaluation de la qualité de la langue d'enseignement? 	

19. Exemples de formes concernant :

- Les tâches d'évaluation : une production écrite (par ex. un texte argumentatif, explicatif ou littéraire et un rapport), une présentation orale (par ex. un exposé, une pièce de théâtre et une conversation) ou des actions en situation réelle (par ex. en situation de stage).
- Les outils de cueillette (traces ou preuves) : une grille d'observation et un portfolio.
- Les outils de jugement et de décision : une grille à échelle descriptive ou à échelle uniforme et une liste de vérification.

20. Exemples de formats : imprimé ou numérique.

21. Les utilisateurs des outils d'évaluation peuvent être l'étudiant, ses pairs, son tuteur ou une personne externe (par ex. le répondant en milieu de stage).

22. Il faut s'assurer de choisir un niveau taxonomique qui reflète bien ce qui est attendu.

23. Les **ressources internes** font référence aux savoirs (connaissances déclaratives et métaconnaissances), savoir-faire (connaissances procédurales et conditionnelles) et savoir-être (attitudes).

24. Les **ressources externes** sont l'ensemble des ressources extérieures à l'individu : matériel, outils d'aide, instruments, ressources humaines, etc.



Programme de collaboration universités-collèges (PCUC), Cégep à distance et Université de Sherbrooke — 2013-2016

Vous pouvez partager ce document selon les termes de la Licence Creative Commons : BY-NC-ND 4.0 International.

(BY : Reconnaissance de la paternité du document, NC : Pas d'utilisation commerciale, ND : Pas de modifications permises)

Déterminants	Questions de nature pédagogique et didactique	Questions de nature administrative	Commentaires ou réponses
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quelles sont les variables sur lesquelles on peut s'appuyer pour créer des versions différentes, mais équivalentes, d'une même évaluation? ▪ Comment se déroulera la passation de chaque évaluation? ▪ Quelle est la pondération accordée à chacune des évaluations? Fait-elle consensus? <p>Outils de collecte (traces ou preuves)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quelles sont les traces ou les preuves²⁶ qui seraient utiles ou nécessaires (qualité et quantité) pour évaluer la compétence? ▪ Faut-il observer l'étudiant en action pour recueillir les traces ou les preuves nécessaires? Si c'est le cas : <ul style="list-style-type: none"> – Quels moyens²⁷ seront utilisés pour ce faire? – À combien de reprises faudra-t-il effectuer des périodes d'observation? – Comment se dérouleront les périodes d'observation? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quelles sont les conditions de réussite d'un cours ou d'un stage? ▪ Quelles sont les conditions de l'imposition d'une cessation de stage? ▪ Quelles sont les règles concernant l'évaluation formative? ▪ Quelles sont les directives et contraintes organisationnelles (administratives et pédagogiques) de l'établissement par rapport à l'évaluation formative? ▪ Si le cours constitue le cours porteur de l'épreuve synthèse de programme, quelles sont les particularités de l'évaluation? ▪ Quelles sont les possibilités en ce qui a trait à l'encadrement et à l'évaluation, lorsque l'atteinte des buts requiert des mesures particulières (encadrement enrichi ou supplémentaire, ou autre)? 	

25. Une **famille de tâches** regroupe un ensemble de tâches complexes de niveau plus ou moins équivalent ayant des caractéristiques communes et incontournables sous des dehors, ou « habillages », différents. Pour plus d'information, vous pouvez consulter le document *Définition d'une famille de tâches* (Cégep à distance et Université de Sherbrooke, 2016c).

26. Exemples de traces : une photo, l'explication d'une démarche, une justification et la manifestation d'un comportement.

27. Exemples de moyens : l'observation en présence, en visioconférence ou par enregistrement vidéo par le tuteur ou par l'enseignant et l'utilisation d'une grille d'observation ou d'un questionnaire rempli par une tierce personne (par ex. le répondant en milieu de stage).



Programme de collaboration universités-collèges (PCUC), Cégep à distance et Université de Sherbrooke — 2013-2016

Vous pouvez partager ce document selon les termes de la Licence Creative Commons : BY-NC-ND 4.0 International.

(BY : Reconnaissance de la paternité du document, NC : Pas d'utilisation commerciale, ND : Pas de modifications permises)

Déterminants	Questions de nature pédagogique et didactique	Questions de nature administrative	Commentaires ou réponses
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quelles formes²⁸ et quels formats²⁹ prendra chacun des outils de collecte? Seront-ils les mêmes pour les outils formatifs et sommatifs? ▪ Selon le contexte d'évaluation qui peut varier, l'outil de collecte sera-t-il le même pour tous les utilisateurs? Quelles seront les adaptations à effectuer pour chacun des utilisateurs? <p>Outils de jugement et de décision (incluant la rétroaction et la note)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pour chacune des évaluations, quel est l'outil de jugement le plus approprié pour répondre au(x) but(s) spécifique(s)³⁰ de l'évaluation? ▪ Quel type d'interprétation³¹ sera utilisé pour porter un jugement? ▪ Pour chacune des évaluations : <ul style="list-style-type: none"> – Quels sont les critères d'évaluation? – Quelle est la pondération ou l'importance accordée à chacun de ces critères? 	<p>Sur les outils de collecte...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe-t-il des contraintes administratives³³ concernant les moyens utilisés pour recueillir des traces ou preuves des apprentissages? Quelles sont-elles? 	

28. Exemples de formes des outils de collecte (traces ou preuves) : le portfolio (collections de productions diverses), la grille d'observation et le questionnaire diagnostique.

29. Exemples de formats : des documents imprimés (un portfolio manuscrit, une grille ou un questionnaire papier) ou numérique (un portfolio, une grille ou un questionnaire électroniques).

30. Exemples de buts : identifier les difficultés et les forces de l'étudiant; lui fournir des pistes qui lui permettront de s'améliorer; lui suggérer des ressources qui lui permettront de se mettre à niveau; déterminer le niveau d'atteinte d'une compétence; évaluer la progression de l'apprentissage de l'étudiant.

31. Types d'interprétation : critérié (la production ou performance de l'étudiant sera jugée en fonction de critères); normatif (on jugera la production ou la performance de l'étudiant en la comparant aux productions ou performances des autres étudiants); dynamique (on jugera de la progression de l'étudiant sur une période donnée).



Déterminants	Questions de nature pédagogique et didactique	Questions de nature administrative	Commentaires ou réponses
	<ul style="list-style-type: none"> – Quel genre de rétroaction ou de suivi veut-on faire à la suite de l'évaluation? Selon la réponse, quels moyens³² prévoit-on de suggérer à l'étudiant pour lui permettre de s'améliorer ou de se mettre à niveau? 		

33. Exemples de contraintes administratives : temps requis pour effectuer la collecte, rémunération du tuteur, contrainte géographique (frais de déplacement), contrainte technologique, disponibilité du tuteur.

32. Exemples de moyens : orienter l'étudiant vers une démarche d'appoint; lui offrir une aide personnalisée; ajuster la démarche de formation proposée; donner à l'étudiant des ressources complémentaires à consulter; lui donner des exercices d'appoint.



Programme de collaboration universités-collèges (PCUC), Cégep à distance et Université de Sherbrooke — 2013-2016

Vous pouvez partager ce document selon les termes de la Licence Creative Commons : BY-NC-ND 4.0 International.

(BY : Reconnaissance de la paternité du document, NC : Pas d'utilisation commerciale, ND : Pas de modifications permises)

La mesure (M)

L'étape de la mesure sert à concevoir non seulement des outils de collecte, c'est-à-dire des outils adéquats pour recueillir des traces ou des preuves des apprentissages des étudiants, mais aussi des outils de jugement et de décision. L'étape de la mesure sert également à comprendre comment utiliser les outils de collecte³⁴, c'est-à-dire à déterminer comment interpréter les traces ou les preuves des apprentissages recueillies afin d'attribuer un résultat, une note.

Tableau 4 Le questionnement lié à l'étape de la mesure

Déterminants	Questions de nature pédagogique et didactique	Questions de nature administrative	Commentaires ou réponses
Quoi? Quelles traces ou preuves veut-on recueillir pour chacune des évaluations?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Que doit contenir la production ou la performance attendue pour chacune des évaluations diagnostiques, formatives et sommatives? ▪ Quels sont les indicateurs associés à chacun des critères d'évaluation si l'on tient compte du niveau de performance? 		

34. Comme indiqué plus haut (voir Tableau 1, Le processus de l'évaluation et ses étapes) : à l'étape de la mesure, on conçoit l'ensemble des différents outils d'évaluation, mais on utilise seulement les outils de collecte (traces ou preuves). Même s'ils sont conçus à l'étape de la mesure, les outils de jugement et de décision sont utilisés seulement aux étapes du jugement et de la décision.



Déterminants	Questions de nature pédagogique et didactique	Questions de nature administrative	Commentaires ou réponses
<p>Comment?</p> <p>1. Comment se concrétiseront les tâches?</p> <p>2. De quelle manière les outils de collecte (traces ou preuves)³⁵ devront-ils être utilisés par les utilisateurs³⁶?</p>	<p>Préciser la façon dont se présenteront les tâches et les outils d'évaluation. Pour ce faire, se référer aux réponses obtenues lors de l'étape de l'intention (voir dans le tableau 3 les réponses aux questions « Comment? »).</p> <p>1.1 Conception de tâches</p> <p>Pour chaque évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comment devrait-on présenter la ou les tâches? ▪ Quelles sont les consignes à donner? ▪ Comment devrait-on demander à l'étudiant de présenter sa production ou sa performance? ▪ Comment seront présentés les critères d'évaluation à l'étudiant? <p>1.2 Conception d'outils de collecte (traces ou preuves)</p> <p>De façon à concevoir les outils adéquats pour recueillir des traces ou des preuves des apprentissages des étudiants, consultez les ouvrages suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sur les grilles d'observation : Bélaïr, L. M. (2005). Les outils d'observation. Dans N. Rousseau (dir.), <i>Se former pour mieux superviser</i> (p. 125-144). Montréal : Guérin. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe-t-il des contraintes administratives et pédagogiques liées à la conception des tâches et des outils d'évaluation (gabarit, budget, approches à préconiser, modalité de diffusion)? ▪ Lors de la conception des tâches et des outils liés à une évaluation finale, faut-il considérer la possibilité d'une reprise? Si oui, quelles en sont les modalités? 	

35. Exemples d'outils qui permettent de recueillir des preuves ou des traces des apprentissages à évaluer : le portfolio et la grille d'observation utilisée en milieu de stage ou lors d'une présentation orale.

36. Les utilisateurs peuvent être les tuteurs et les étudiants, ou encore les répondants en milieu de stage.



Déterminants	Questions de nature pédagogique et didactique	Questions de nature administrative	Commentaires ou réponses
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sur le journal de bord : Ménard, L. (2005). La supervision du journal de bord pour soutenir la réflexion en stage. Dans N. Rousseau (dir.), <i>Se former pour mieux superviser</i> (p. 87-101). Montréal : Guérin. ▪ Sur le portfolio : Martin, N. (2012). <i>Conception d'un portfolio pour documenter le développement des compétences de l'élève au collégial</i>. (Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke). Repéré à http://cdc.qc.ca/pdf/031584-martin-portfolio-eleve-collegial-essai-usherbrooke-2012.pdf ▪ Sur le portfolio : Parent, S. et Ringuet, S. (2015). <i>Portfolio numérique</i> [Dossier Web]. Repéré à www.profweb.ca/publications/dossiers/portfolio-numerique <p>1.3 Conception d'outils de jugement et de décision (incluant la rétroaction et la note)</p> <p>Quelques questions utiles :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comment le type d'interprétation souhaité (normatif, critérié ou dynamique) influence-t-il la conception des outils? ▪ Comment concevoir les outils de jugement et de décision de façon à ce qu'ils permettent une évaluation fiable par plusieurs tuteurs pour une même production ou une même performance? 		



Déterminants	Questions de nature pédagogique et didactique	Questions de nature administrative	Commentaires ou réponses
	<p>Pour concevoir des outils de jugement et décision, consultez les ouvrages suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leroux J. L., Mastracci, A. (2015). Annexe 1. Liste de vérification d'une tâche d'ÉSA. Dans J. L. Leroux (dir.), <i>Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique</i> (p. 193-195). Montréal : Chenelière Éducation/AQPC. ▪ Cégep à distance et Université de Sherbrooke. (2016d). <i>Validation d'une grille d'évaluation à échelle descriptive analytique</i>. <p>2.1 Utilisation des outils de collecte (traces ou preuves)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comment devrait-on présenter les outils de collecte aux utilisateurs? ▪ Quelles consignes devrait-on donner aux utilisateurs pour qu'ils utilisent efficacement les outils de collecte? Les consignes sont-elles les mêmes pour tous les utilisateurs? Sinon, quelles sont les différences? 		



Déterminants	Questions de nature pédagogique et didactique	Questions de nature administrative	Commentaires ou réponses
<p>Pourquoi? Est-ce que les évaluations répondent aux buts fixés?</p>	<p>S'assurer que les tâches et outils d'évaluation conçus respectent les buts définis à l'étape de l'intention (voir dans le tableau 3 les réponses aux questions « Pourquoi? »). Au besoin, faire les ajustements nécessaires.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ De quelle manière les outils d'évaluation (diagnostique, formatif ou sommatif) respectent-ils concrètement les buts définis à l'étape de l'intention? ▪ Quelles informations devrait-on donner aux utilisateurs pour justifier le choix des outils de collecte? Ces informations sont-elles les mêmes pour tous les utilisateurs? Sinon, quelles sont les différences? 		
<p>Quand? Est-ce que les évaluations peuvent être réalisées aux moments prévus? Est-ce que le temps accordé pour leur réalisation (ampleur de la tâche) et leur correction est réaliste?</p>	<p>S'assurer que les tâches et les outils d'évaluation conçus permettent de respecter les durées et moments prévus à l'étape de l'intention (voir dans le tableau 3 les réponses aux questions « Quand? »). Au besoin, faire les ajustements nécessaires.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quelles informations devrait-on donner aux utilisateurs sur les moments et durées de passation des évaluations par les étudiants, et de correction par le tuteur (ou par un autre utilisateur)? Ces informations sont-elles les mêmes pour tous les utilisateurs? Sinon, quelles sont les différences? ▪ L'ampleur de la tâche est-elle adéquate? 		



Déterminants	Questions de nature pédagogique et didactique	Questions de nature administrative	Commentaires ou réponses
<p>Qui? Quelles seront les actions de chacune des personnes participant à l'évaluation?</p>	<p>Préciser les actions que chaque personne qui participe à l'évaluation devra poser. Pour ce faire, se référer aux réponses obtenues à l'étape de l'intention (Tableau 3) aux questions « Qui? ». Au besoin, faire les ajustements nécessaires.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quelles informations devrait-on donner aux utilisateurs sur leur rôle et sur celui des autres personnes qui participent à l'évaluation? 		



Le jugement (J)

L'étape du jugement consiste à corriger et à interpréter la production ou la performance de l'étudiant ainsi qu'à lui fournir une rétroaction constructive et positive. En vue de cette étape réalisée par différents utilisateurs³⁷, le concepteur élabore en amont les livrables qui soutiennent l'utilisation des outils de jugement, par exemple un guide d'encadrement³⁸ pour les tuteurs du cours.

Tableau 5 Le questionnement lié à l'étape du jugement³⁹

Déterminant	Questions de nature pédagogique et didactique	Questions de nature administrative	Commentaires ou réponses
Quoi? Quelles informations fournir aux utilisateurs (les personnes qui portent un jugement) relativement aux compétences et aux ressources dont ils doivent tenir compte à cette étape-ci du processus de l'évaluation?	Se reporter aux réponses obtenues lors des étapes de l'intention et de la mesure (voir dans les tableaux 3 et 4 les réponses aux questions « Quoi? »). <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quelles informations doivent être fournies aux personnes qui devront porter un jugement sur : <ul style="list-style-type: none"> – Les compétences à évaluer? – Les niveaux de performance attendus? – Les critères? – Les traces ou les preuves à considérer? Leur importance? 		

37. Différents utilisateurs peuvent jouer un rôle lors du jugement diagnostique ou formatif, par exemple l'étudiant et le tuteur, ou lors du jugement sommatif, par exemple le tuteur et, au besoin, une autre personne.

38. Rappel : Le guide d'encadrement fournit des informations aux tuteurs, notamment sur l'échéancier proposé à l'étudiant, sur la démarche pédagogique et sur les différentes évaluations (consignes particulières, description de l'encadrement à fournir avant chacune d'elles, exemples de productions ou de performances attendues, etc.). Pour plus d'information, vous pouvez consulter le document *Modèle de guide d'encadrement. Évaluation finale et devoirs* (Cégep à distance et Université de Sherbrooke, 2016a).

39. Les réponses obtenues dans les deux tableaux précédents, c'est-à-dire lors des étapes de l'intention et de la mesure, peuvent être utilisées ici pour répondre à certaines questions liées à l'étape du jugement.



Déterminant	Questions de nature pédagogique et didactique	Questions de nature administrative	Commentaires ou réponses
<p>Pourquoi? Quelles informations fournir aux utilisateurs pour justifier le choix des outils qu'ils doivent employer pour porter un jugement en fonction des buts fixés?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comment devrait-on présenter chacun des outils de jugement aux utilisateurs? <p>Se reporter aux réponses obtenues lors des étapes de l'intention et de la mesure (voir dans les tableaux 3 et 4 les réponses aux questions « Pourquoi? »).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quelles informations doit-on donner aux utilisateurs (personnes qui portent le jugement) pour qu'ils comprennent les liens entre les différents éléments suivants : <ul style="list-style-type: none"> – Le but; – L'outil de jugement proposé (incluant les critères, le nombre d'échelons, le contenu des descripteurs, la pondération, les notes explicatives, la rétroaction qu'il permet de fournir, etc.); – Le type d'interprétation souhaité; – Le support à fournir aux étudiants; – Les critères de la scientificité (voir Tableau 2). 		



Déterminant	Questions de nature pédagogique et didactique	Questions de nature administrative	Commentaires ou réponses
<p>Quand? Quelles informations fournir aux utilisateurs relativement aux moments où doit être porté un jugement?</p>	<p>Se reporter aux réponses obtenues lors des étapes de l'intention et de la mesure (voir dans les tableaux 3 et 4 les réponses aux questions « Quand? »).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quelles informations faut-il fournir aux utilisateurs concernant : <ul style="list-style-type: none"> – Le ou les moments les plus propices pour porter un jugement relativement à chaque intention ou but de l'évaluation (diagnostique, formatif ou sommatif)? – Le ou les moments où une rétroaction doit être transmise à l'étudiant? – Le temps prévu pour porter le jugement et fournir la rétroaction? 		
<p>Qui? Quelles informations fournir aux utilisateurs sur le rôle des personnes qui portent le jugement?</p>	<p>Se reporter aux réponses obtenues lors des étapes de l'intention et de la mesure (voir dans les tableaux 3 et 4 les réponses aux questions « Qui? »).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quelles informations faut-il fournir aux personnes qui portent le jugement concernant : <ul style="list-style-type: none"> – Les rôles et responsabilités de chaque utilisateur (l'étudiant inclus, qui peut par exemple avoir à évaluer et à juger lui-même sa production ou sa performance, en réalisant une autoévaluation) lors du jugement? – Les interactions et le rôle souhaités entre les différents intervenants pour faciliter le jugement? 		



Déterminant	Questions de nature pédagogique et didactique	Questions de nature administrative	Commentaires ou réponses
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quelles informations supplémentaires, au besoin, doit-on transmettre aux personnes qui assurent la diffusion du cours et le soutien aux tuteurs? 		
<p>Comment? Quelles informations sur les modalités d'utilisation des outils de jugement⁴⁰ doit-on fournir aux personnes qui portent le jugement?</p>	<p>Se reporter aux réponses obtenues lors des étapes de l'intention et de la mesure (voir dans les tableaux 3 et 4 les réponses aux questions « Comment? »).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quelles informations doit-on donner aux utilisateurs pour qu'ils comprennent comment utiliser chacun des outils de jugement? Ces informations sont-elles les mêmes pour chacun des utilisateurs? Sinon, quelles sont les différences? <ul style="list-style-type: none"> – Quels termes doivent être définis pour assurer une compréhension partagée (notes explicatives)? – Comment donner, au besoin, une rétroaction? – Selon les différents buts de l'évaluation (diagnostique, formatif ou sommatif), quels sont les différents usages de l'outil? Quelles sont les pratiques communes? – Des outils différents doivent-ils être utilisés pour porter le jugement? Si oui, quelle est l'utilité de chacun? 		

40. Exemples d'outils de jugement : la grille d'évaluation ou d'observation, incluant les consignes d'utilisation, et un ou des exemples types de production ou de performance attendue.



La décision (D)

L'étape de la décision sert à assurer une prise de décision concertée, transparente, équitable et éclairée relativement au résultat (la note) accordée à l'étudiant. Afin d'aider le tuteur ou l'enseignant à cette étape-ci du processus de l'évaluation, le concepteur élabore en amont les livrables qui soutiennent l'utilisation des outils de décision, par exemple dans les sections correspondantes du guide d'accompagnement. Pour réaliser adéquatement le travail inhérent à cette étape, le concepteur en FAD aura avantage à consulter la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA).

Tableau 6 Le questionnement lié à l'étape de la décision (D)⁴¹

Déterminant	Questions de nature pédagogique et didactique	Questions de nature administrative	Commentaires et réponses
Quoi? Quelles informations fournir aux utilisateurs (tant à l'enseignant ou au tuteur qu'à l'étudiant) concernant les compétences et ressources dont ils doivent tenir compte à l'étape de la décision?	Se référer aux réponses obtenues lors des étapes de l'intention, de la mesure et du jugement (voir dans les tableaux 3, 4 et 5 les réponses aux questions « Quoi? »). <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pour assurer une cohérence entre l'intention (ce qu'on veut évaluer) et la décision, quelles informations doit-on fournir au tuteur sur : <ul style="list-style-type: none"> – Les ressources internes et externes essentielles et sur les compétences à maîtriser pour réussir le cours dans chacune des évaluations? – Le degré de maîtrise minimal de la compétence (seuil de réussite)? 		

41. Les réponses obtenues dans les trois tableaux précédents (3, 4 et 5), c'est-à-dire aux étapes de l'intention, de la mesure et du jugement, peuvent être utilisées ici pour répondre à certaines questions liées à l'étape de la décision.



Déterminant	Questions de nature pédagogique et didactique	Questions de nature administrative	Commentaires et réponses
	<ul style="list-style-type: none"> - L'importance relative (pondération) des différentes évaluations? - L'importance relative (pondération) des différents critères d'évaluation? <p>Quelles informations doit-on communiquer à l'étudiant pour s'assurer de la transparence de l'évaluation (compréhension du processus de décision, clarté des critères, etc.)?</p>		
<p>Pourquoi?</p> <p>Quelles informations concernant les implications inhérentes à l'attribution d'une note, sur les plans administratif et pédagogique, doit-on fournir aux étudiants?</p>	<p>Se référer aux réponses obtenues lors des étapes de l'intention, de la mesure et du jugement (voir dans les tableaux 3, 4 et 5 les réponses aux questions « Pourquoi? »).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quelles informations doit-on fournir au tuteur, à l'étudiant et, s'il y a lieu, aux autres personnes impliquées dans la prise de décision concernant : <ul style="list-style-type: none"> - Le but de la décision? - Les possibilités de décision (atteinte du niveau de réussite, échec avec possibilité de reprendre un examen, mention « incomplet » dans le bulletin, arrêt de stage, etc.) - Les conséquences pour l'étudiant (impact sur la poursuite du cheminement de l'étudiant, impossibilité de terminer un programme, etc.)? 		



Déterminant	Questions de nature pédagogique et didactique	Questions de nature administrative	Commentaires et réponses
<p>Quand? Quelles informations fournir aux tuteurs et aux étudiants relativement aux moments de prise de décision?</p>	<p>Se référer aux réponses obtenues dans les trois tableaux précédents (3, 4 et 5) relativement aux questions « Quand? » des étapes de l'intention, de la mesure et du jugement.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quelles informations faut-il fournir au tuteur, à l'étudiant et, s'il y a lieu, aux autres personnes impliquées dans la prise de décision concernant : <ul style="list-style-type: none"> – Les moments où une décision doit être prise? – Le délai dont dispose le tuteur pour prendre une décision? – Le moment de la communication de la décision? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ À quel moment faut-il communiquer le résultat (la note) à l'étudiant et à l'administration de l'établissement? 	
<p>Qui? Quelles informations sur le rôle des personnes participant à la décision doit-on fournir à chacune d'entre elles et à l'étudiant?</p>	<p>Se référer aux réponses obtenues lors des étapes de l'intention, de la mesure et du jugement (voir dans les tableaux 3, 4 et 5 les réponses aux questions « Qui? »).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quelles informations faut-il fournir aux personnes qui prennent la décision concernant : <ul style="list-style-type: none"> – Les rôles et responsabilités de chaque utilisateur lors de la prise de décision? – Les interactions souhaitées entre les différents intervenants pour faciliter la prise de décision? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qui est responsable de communiquer la note à l'étudiant et à l'administration de l'établissement?? 	



Déterminant	Questions de nature pédagogique et didactique	Questions de nature administrative	Commentaires et réponses
<p>Comment? Quelles informations concernant les modalités d'utilisation des outils liés à la prise de décision⁴² doit-on fournir?</p>	<p>Se référer aux réponses obtenues lors des étapes de l'intention, de la mesure et du jugement (voir dans les tableaux 3, 4 et 5 les réponses aux questions « Comment? »).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pour aider le tuteur à déterminer la note de l'étudiant, quelles consignes et informations doit-on lui fournir sur : <ul style="list-style-type: none"> – La pondération à accorder à chaque critère? – L'intervalle (la notation) prévu pour un même niveau, ou « échelon », de la grille? – La façon de prendre une décision par rapport au résultat (à la note) si la production ou la performance de l'étudiant correspond partiellement à deux ou plusieurs niveaux (échelons)? – La façon de calculer la note? ▪ Quelles informations faut-il fournir à l'étudiant et, s'il y a lieu, aux autres intervenants sur la façon de transmettre la décision? ▪ Quelles informations doit-on donner au tuteur, à l'étudiant et, s'il y a lieu, aux autres intervenants sur la façon de traiter les cas de plagiat? Les retraits de stage? Les autres situations particulières ayant un effet sur la décision, par exemple la réussite ou l'échec du cours? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quelle est la valeur accordée à la qualité de la langue selon la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) de l'établissement? 	

42. Exemples d'outils à utiliser lors de la prise de décision : grille d'évaluation, exemples de productions attendues.



Déterminant	Questions de nature pédagogique et didactique	Questions de nature administrative	Commentaires et réponses
	<ul style="list-style-type: none">▪ Y a-t-il des informations à communiquer ou des moyens particuliers à prendre pour s'assurer que le résultat soit « équivalent » d'un tuteur à l'autre pour une même production ou performance?		



Références bibliographiques

- Bélaïr, L. M. (2005). Les outils d'observation. Dans N. Rousseau (dir.), *Se former pour mieux superviser* (p. 125-144). Montréal, Québec : Guérin.
- Bélaïr, L. M. (2007). Défis et obstacles dans l'évaluation des compétences professionnelles. Dans L. M. Bélaïr, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 181-191). Ottawa, Ontario : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bizier, N. (2014). *L'impératif didactique, au cœur de l'enseignement collégial*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation/AQPC.
- Cardinet, J. (1975). *L'élargissement de l'évaluation*. Neuchâtel, Suisse : IRDP; repris en 1979 dans la publication *Éducation et Recherche*, 1(1),15-34.
- Cégep à distance et Université de Sherbrooke. (2016a). *Modèle de guide d'encadrement – Évaluation finale et devoirs*. Repéré à <http://evaluationfad.cegepadistance.ca/wp-content/uploads/guide-encadrement.pdf>
- Cégep à distance et Université de Sherbrooke. (2016b). *L'autoévaluation en formation à distance*. Repéré à <http://evaluationfad.cegepadistance.ca/wp-content/uploads/autoevaluation-fad.pdf>
- Cégep à distance et Université de Sherbrooke. (2016c). *Définition d'une famille de tâches*. Repéré à <http://evaluationfad.cegepadistance.ca/wp-content/uploads/famille-taches.pdf>
- Cégep à distance et Université de Sherbrooke. (2016d). *Validation d'une grille d'évaluation à échelle descriptive analytique*. Repéré à <http://evaluationfad.cegepadistance.ca/wp-content/uploads/validation-grille.pdf>
- Collège de Rosemont. (2010). Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. Repéré à <http://www.crosemont.qc.ca/le-college/reglements-politiques-programmes>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, Québec : Guérin.
- Leroux, J. L. (2014). Évaluer pour faire apprendre. Dans L. Ménard, et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 333-353). Montréal : Chenelière Éducation/AQPC.
- Leroux, J. L. et Bélaïr, 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. 65-104). Montréal, Québec : Chenelière Éducation/AQPC.
- Leroux, J. L., Hébert, A. et Paquin, J. (2015). Concevoir des tâches d'évaluation en situation authentique. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 157-195). Montréal, Québec : Chenelière Éducation/AQPC.



Leroux J. L. et Mastracci, A. (2015). Annexe 1. Liste de vérification d'une tâche d'ÉSA. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 193-195). Montréal, Québec : Chenelière Éducation/AQPC.

Martin, N. (2012). Conception d'un portfolio pour documenter le développement des compétences de l'élève au collégial. (Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke). Repéré à <https://cdc.qc.ca/pdf/031584-martin-portfolio-eleve-collegial-essai-usherbrooke-2012.pdf>

Ménard, L. (2005). La supervision du journal de bord pour soutenir la réflexion en stage. Dans N. Rousseau (dir.), *Se former pour mieux superviser* (p. 87-101). Montréal, Québec : Guérin.

Parent, S. et Ringuet, S. (2015). Portfolio numérique [Dossier en ligne]. Repéré à <http://www.profweb.ca/publications/dossiers/portfolio-numerique>



Programme de collaboration universités-collèges (PCUC), Cégep à distance et Université de Sherbrooke — 2013-2016

Vous pouvez partager ce document selon les termes de la Licence Creative Commons : BY-NC-ND 4.0 International.

(BY : Reconnaissance de la paternité du document, NC : Pas d'utilisation commerciale, ND : Pas de modifications permises)