

UNE DÉMARCHE DE PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION FINALE DE COURS

POUR TENIR COMPTE DE LA GLOBALITÉ DES COMPÉTENCES

Évaluer les apprentissages constitue certes une tâche complexe en soi. Plusieurs paramètres sont à respecter afin de relever le défi d'évaluer de façon juste et équitable les apprentissages des étudiants, comme le visent notamment les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA) des collèges. Au terme d'un cours, dans le cadre de l'évaluation finale, cette tâche se complexifie encore et entraîne certains défis. Au Cégep de Sainte-Foy, nous avons développé en 2015 une démarche d'accompagnement des professeurs en vue de les soutenir dans leur exercice de mesure. Nous souhaitons leur offrir une approche pertinente qui les amènerait à prendre en considération l'importance pédagogique de la planification de l'évaluation finale. Le réalisme ainsi que le sens de la démarche à cet égard nous importaient également : les professeurs devaient, en quelques heures, pouvoir amorcer leur réflexion et planifier la révision de l'évaluation finale de leur cours, en s'appuyant sur des principes pédagogiques avérés, mais sans passer à travers un algorithme complexe.

Dans cet article, nous présentons tout d'abord les éléments à considérer, pour un professeur, lorsqu'il planifie l'évaluation finale de son cours. Il s'agit des paramètres dont il faut tenir compte pour que cette évaluation revête un caractère synthèse axé sur le transfert des apprentissages, ainsi que des pièges à éviter pour que l'évaluation demeure réaliste et propose une activité aux étudiants au-delà de la simple récapitulation, le tout illustré par des exemples concrets. Nous nous attarderons ensuite sur la démarche¹ mise en œuvre dans notre collège, du point de vue de l'accompagnement des professeurs.

► L'ÉVALUATION FINALE DE COURS ET SA PERTINENCE PÉDAGOGIQUE : ET SI L'ON COMMENÇAIT PAR LA FIN ?

Nous avons caractérisé l'évaluation finale du cours de *synthèse* et c'est toujours ainsi que nous la nommons dans notre collège. Selon notre conception, cette évaluation amène l'étudiant à établir des liens, par le biais d'une tâche complexe, entre



CHRISTIAN MORIN
Coordonnateur à la réussite
Cégep de Sainte-Foy



MÉLANIE PAGÉ
Conseillère pédagogique
Cégep de Sainte-Foy

les apprentissages prépondérants faits au cours de la session (Cégep de Sainte-Foy, 2016a), ou, en d'autres mots, à intégrer ses apprentissages. Subséquemment, l'évaluation finale à caractère synthèse doit demander à l'étudiant de réaliser un processus intellectuel équivalent en matière d'exigence à celui du niveau taxonomique des compétences associées au cours. Généralement, il s'agit pour lui d'exercer son jugement, de faire des choix et d'établir des liens. L'évaluation à caractère synthèse s'oppose à l'évaluation récapitulative qui invite plutôt l'étudiant à faire un retour systématique sur tout ce qui a été vu dans le cours, les éléments étant traités, dans ce contexte, plutôt isolément les uns des autres. Les divers apprentissages prépondérants réalisés dans le cours correspondent ainsi au développement d'habiletés essentielles qui sont englobantes par rapport à d'autres.

PAR EXEMPLE

Dans les cours de français de la formation générale commune, l'élément de compétence lié à la rédaction d'un texte de type dissertatif permet d'intégrer la grande majorité des apprentissages prévus au cours et donc les autres éléments de compétence, comme l'analyse du sujet de rédaction ou la rédaction du plan du texte de type dissertatif.

Dans un cours où il y a plusieurs compétences à développer, il peut être tentant d'évaluer de façon morcelée ces différentes compétences. Il est pourtant possible, et préférable, d'évaluer de façon globale un certain nombre de compétences lors d'une même activité.

PAR EXEMPLE

Pensons à un cours d'histoire de l'art donné dans le programme Arts, lettres et communication, dans lequel trois compétences doivent être développées (MESS, 2016, p. 14) : *Appliquer des méthodes permettant l'étude en Arts, lettres et communication; Expliquer les caractéristiques essentielles d'un domaine en Arts, lettres et communication; Apprécier le langage propre à un domaine en Arts, lettres et communication.*

À la fin de la session, l'évaluation finale à caractère synthèse du cours pourrait consister en un projet d'envergure dans lequel l'étudiant utilise plusieurs types de savoirs intégrés dans une tâche complexe, comme la création d'une maquette d'un décor de pièce de théâtre. Cette maquette serait, entre autres, inspirée des caractéristiques

¹ Anne-Marie Duval, conseillère pédagogique au Cégep de Sainte-Foy, a travaillé étroitement avec nous lors de l'élaboration de cette démarche.



SUIVE

de l'esthétique d'un courant artistique étudié durant la session et exploiterait les particularités propres à ce courant. Elle serait, en outre, accompagnée d'un dossier explicatif et analytique respectant les principes méthodologiques propres à l'histoire de l'art et comprenant la documentation et les justifications soutenant les choix effectués. En fin de session, ce type de projet synthèse atteindrait des objectifs beaucoup plus intégrateurs qu'un examen final comportant des questions à développement court et demandant aux étudiants de décrire, par exemple, les particularités du langage pictural exploité dans un courant artistique.

Puisque l'évaluation finale à caractère synthèse permet de mesurer l'intégration des apprentissages, dans la perspective selon laquelle la compétence ou les compétences d'un cours correspondent à un tout, elle a manifestement une incidence sur les activités d'apprentissage et sur un certain nombre d'activités d'évaluation qui sont réalisées *pendant* la session. Il est ainsi plus stratégique de commencer la planification de l'ensemble des évaluations du cours par cette dernière et, ensuite, d'organiser les autres activités en fonction de cet aboutissement, en effectuant une sorte de planification «à rebours», pour éviter de le perdre de vue². Ainsi, durant la session, tant les activités d'apprentissage que celles d'évaluation pourront participer de façon structurée à la préparation de l'évaluation finale de cours, en matière de contenu et de processus, et contribueront au sens que l'étudiant donnera aux apprentissages à effectuer. Nous pouvons présumer que celui-ci prendra alors conscience que tel contenu notionnel est nécessaire à l'exercice de telle habileté qui elle-même doit être abordée avec une attitude donnée.

PAR EXEMPLE

En Techniques d'éducation spécialisée, à la fin d'un cours dont la compétence à développer est *Établir une relation d'aide*, une question à développement demandant à l'étudiant d'évaluer une relation d'aide vécue en milieu de stage tout en établissant des liens entre des éléments théoriques, ses propres observations et la rétroaction reçue du superviseur de stage sera encore plus significative et plus intégratrice qu'une question demandant à l'étudiant de décrire toutes les étapes d'une relation d'aide.

Sans qu'il soit nécessaire que toute activité en cours de session soit calquée sur l'évaluation finale de cours, il pourra se révéler pertinent de placer l'étudiant dans une situation semblable à celle de l'évaluation finale à quelques reprises pendant la session, notamment pour ce qui est du processus intellectuel en cause, en tout ou en partie. Supposons, par exemple, que l'évaluation finale soit une performance intégrant des savoirs théoriques et des savoir-faire, on s'assurera d'avoir planifié à

au moins un autre moment dans la session une performance formative ou sommative pour bien préparer l'étudiant à effectuer ce type de tâche. L'évaluation finale à caractère synthèse peut, en outre, favoriser le transfert et l'approfondissement des apprentissages si la situation d'évaluation présentée à l'étudiant constitue une variante du contexte d'apprentissage.

PAR EXEMPLE

Arrêtons-nous sur un cours d'histologie en Technologie d'analyses biomédicales où l'étudiant doit être capable de *Produire des coupes histologiques en vue d'examen en pathologie*. Il doit entre autres être en mesure de préparer les lames qui permettront au pathologiste de faire des observations au microscope, en soumettant différents organes du corps humain à des traitements préparatoires, en coupant adéquatement ces organes pour les placer minutieusement sur des lames, en colorant les tissus et en jugeant de la qualité de cette coloration. Pendant la session, il pratique les multiples techniques sur différents types d'organes. À la fin de la session, lors de l'examen de laboratoire final à caractère synthèse, il travaille sur un nouvel organe et, par conséquent, transfère les procédures apprises pendant la session aux particularités de cet organe. L'étudiant ne peut donc pas seulement répéter automatiquement les étapes apprises pendant la session. Il doit constamment évaluer la qualité des opérations qu'il effectue en fonction de ce nouvel organe, effectuer les techniques de coloration appropriées pour cet organe et s'assurer que les différentes étapes réalisées pour celui-ci sont faites selon les standards de qualité attendus dans un laboratoire médical.

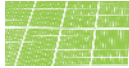
UNE DÉMARCHE D'ÉLABORATION EN QUATRE TEMPS

La démarche d'élaboration d'une évaluation finale de cours que nous proposons se déroule en quatre étapes: (1) réappropriation de la définition de compétence, (2) identification de la finalité du cours, (3) choix d'une activité d'évaluation finale pertinente et stimulante et (4) rédaction d'une consigne qui traduit les choix effectués.

RÉAPPROPRIATION DE LA DÉFINITION DE COMPÉTENCE

Les considérations sur la pertinence pédagogique à propos de l'évaluation finale de cours à caractère synthèse ouvrent la voie à un arrêt incontournable sur la définition de compétence qui permet de commencer à définir ce que pourra être l'activité d'évaluation finale de cours. Bien que quelques définitions différentes existent de façon concurrente, elles sont généralement convergentes. Nous proposons de retenir celle où l'on considère que l'étudiant qui a développé la ou

² Pour en apprendre davantage sur cette façon de planifier «à rebours» (ce qu'on appelle la *cohérence pédagogique*), le lecteur peut consulter l'article de Robert Howe intitulé «La table d'analyse et de cohérence» aux pages 29 à 35 de ce numéro.



les compétences prévues au cours sera capable de résoudre des problèmes (au sens large) ou d'effectuer une réalisation en mobilisant un ensemble de ressources – notamment les différents types de savoirs – pour traiter des situations complexes dans un domaine particulier (Roegiers, 2000). Avec une brève analyse de cette définition, un professeur constate assez rapidement que l'activité qu'il proposera à ses étudiants devra permettre à ces derniers de faire appel à la fois à des contenus, à des habiletés et à des attitudes, selon ce qui est précisé dans le document établissant le cours (devis local ou plan-cadre).

L'évaluation finale à caractère synthèse doit demander à l'étudiant de réaliser un processus intellectuel équivalent en matière d'exigence à celui du niveau taxonomique des compétences associées au cours.

IDENTIFICATION DE LA FINALITÉ DU COURS

Avec la définition de compétence comme toile de fond, le professeur peut cerner la finalité de son cours, car c'est bien ce qui est à évaluer en bout de course : avec quels apprentissages souhaite-t-on que les étudiants quittent le cours ? Concrètement, que devraient-ils être capables de faire à la fin, « faire » étant entendu dans toute sa complexité ? Le devis local du cours ou le plan-cadre constitue en principe l'assise de cette identification. Il s'agit en quelque sorte de dresser le profil de sortie du cours. Si le développement d'une compétence se poursuit dans un autre cours, il importe de déterminer le niveau de développement attendu spécifiquement pour le cours concerné. Si, à l'inverse, le développement de la compétence a été amorcé dans un cours préalable, il faudra tenir compte des apprentissages effectués précédemment pour déterminer une activité d'évaluation finale qui correspondra véritablement à ce qui est attendu dans ce deuxième ou troisième cours où la compétence est développée.

CHOIX D'UNE ACTIVITÉ D'ÉVALUATION FINALE PERTINENTE ET STIMULANTE

En s'appuyant sur ce qui est attendu de l'étudiant à la fin du cours, le professeur peut passer au choix d'une activité d'évaluation finale. L'activité choisie devrait présenter une situation complexe représentative des apprentissages réalisés dans le cours et qui intègre la ou les compétences développées, selon le niveau attendu. Ainsi, on privilégiera des activités comme l'examen comportant des questions à développement, la résolution de problèmes, le projet ou encore l'étude de cas. Cette énumération n'est évidemment pas exhaustive ; ce qui importe,

c'est de demander à l'étudiant de réaliser une tâche complexe de niveau taxonomique semblable à la compétence, pour lui permettre de démontrer qu'il a bien développé celle-ci.

RÉDACTION D'UNE CONSIGNE QUI TRADUIT LES CHOIX EFFECTUÉS

Par la suite, le professeur doit porter attention à quelques éléments en vue de la rédaction de la consigne de l'évaluation finale de cours, en commençant par le choix du verbe de la consigne qui doit correspondre à l'opération intellectuelle ou bien à l'action précisée par le verbe de la compétence (même niveau taxonomique), en ce qui concerne tant le type de tâche que le niveau d'exigence. Il peut alors être utile de s'approprier ce qu'impliquent les verbes de consigne les plus usuels de manière à faire un choix pertinent et éclairé en se référant, entre autres, aux taxonomies d'objectifs d'apprentissage, dont la plus connue est celle de Bloom (Cégep de Sainte-Foy, 2016b).

PAR EXEMPLE

Si l'on exige de l'étudiant qu'il en arrive à « comprendre un énoncé (un évènement, un phénomène, etc.) en donnant des détails sur l'origine [...], sur le fonctionnement [...] et la finalité » (Cégep de Sainte-Foy, 2017, p. 5), on utilisera le verbe *expliquer* dans la consigne. Si l'on demande plutôt à l'étudiant de « décomposer une réalité, un phénomène ou un point de vue en ses éléments essentiels en faisant ressortir les liens entre ces différents éléments » (Cégep de Sainte-Foy, 2017, p. 2), on privilégiera le verbe *analyser* dans la rédaction de la consigne.

Dans le contexte où l'évaluation finale est déterminante pour la réussite du cours (double seuil), on veillera à rédiger une consigne structurée qui cerne bien les exigences de cette évaluation, de façon ciblée, en évitant, par exemple, une surcharge de renseignements qui risque de faire passer l'étudiant à côté de l'essentiel. Pour ce faire, on choisira pour la consigne un verbe qui correspond véritablement à ce qui est attendu de l'étudiant. Avant de développer l'énoncé de la tâche, il est aussi utile de se représenter le produit attendu, de manière à rédiger une consigne qui précise bien toutes les attentes, compte tenu des apprentissages réalisés. Si l'on souhaite s'assurer de l'acquisition de connaissances à travers la réalisation de la tâche complexe, on pourra identifier ces connaissances et faire en sorte que la consigne précise des exigences à cet égard. Ainsi, il ne sera pas nécessaire d'évaluer l'apprentissage de ces connaissances de façon isolée³.

³ NDLR : Pour plus d'informations sur la rédaction d'une consigne, le lecteur pourra consulter l'article « Questions et consignes de travaux, matière à développement », de Hélène Tessier et Jean-Didier Dufour, paru dans *Pédagogie collégiale* au printemps 2012, vol. 25, n° 3, p. 14-19 [aqp.cq.ca/revue/article/questions-et-consignes-travaux-matiere-developpement].



DU RÉALISME

L'élaboration d'une évaluation finale de cours, aussi synthèse et englobante soit-elle, doit également faire preuve de réalisme, tant pour l'étudiant que pour le professeur. Lors de la planification, le professeur est confronté à une multitude de choix à effectuer. Il s'agit là d'un enjeu important s'il ne veut pas tomber dans le piège de créer une évaluation simplement récapitulative. Pour veiller à la mise en œuvre d'une évaluation finale comportant un véritable caractère synthèse, le professeur doit composer avec les défis présentés dans l'encadré qui suit, lequel propose quelques pistes de solution pour chacun.

QUESTIONS À SE POSER POUR REPÉRER LES PIÈGES LORS DE L'ÉLABORATION D'UNE ÉVALUATION FINALE À CARACTÈRE SYNTHÈSE

QUESTIONS :

- Les mêmes compétences ou éléments de compétence sont-ils évalués plusieurs fois en cours de session ?
- Est-il pertinent de les évaluer à nouveau au terme du cours ?

EXEMPLE DE SOLUTION :

Un projet de fin de session demandant à l'étudiant de mobiliser les savoirs théoriques vus durant la session ne doit absolument pas être remis à quelques jours d'intervalle seulement d'un important examen sur ces mêmes savoirs théoriques ayant lieu à la semaine 15. Dans ce type de situation, on peut par ailleurs se demander si cet examen théorique est absolument nécessaire.

QUESTIONS :

- L'évaluation finale à caractère synthèse est-elle cohérente avec les autres évaluations en cours de session qui l'ont préparée ? Autrement dit, le scénario de l'ensemble des évaluations est-il basé sur autre chose qu'une logique de contenu, chapitre après chapitre ?
- Ce scénario permet-il, au besoin, d'évaluer certains éléments de compétence moins prépondérants ou certains contenus essentiels en dehors du cadre de l'évaluation finale ?

EXEMPLE DE SOLUTION :

Quelques tests de connaissance peuvent être prévus en cours de session pour laisser place, dans l'évaluation finale, à l'intégration des compétences plutôt qu'à la vérification de l'acquisition de toutes les connaissances.

QUESTION :

- Pour certains types d'apprentissage et de compétences à développer, une tâche faisant appel à la métacognition pourrait-elle être envisagée ?

EXEMPLE DE SOLUTION :

L'étudiant pourrait expliquer une démarche envisagée plutôt que de réaliser une longue production.

QUESTIONS :

- L'évaluation finale a-t-elle été conçue en tenant compte du contexte où elle prendra place et de la faisabilité de sa mise en œuvre ?
- Si l'évaluation finale de cours implique une tâche de correction très lourde, n'y aurait-il pas lieu d'analyser et d'améliorer l'efficacité des outils de correction ?

EXEMPLE DE SOLUTION :

Des étapes du processus d'élaboration d'un projet d'envergure (comme la recherche documentaire, l'analyse des sources et le plan des différentes parties du travail) peuvent être évaluées avant la remise finale du projet.

LA DÉMARCHÉ D'ACCOMPAGNEMENT DES PROFESSEURS

En créant la démarche d'accompagnement des professeurs pour les soutenir dans la planification de l'évaluation finale de cours, nous⁴ avons voulu donner suite à une recommandation de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC). Après une opération d'évaluation de l'application des PIEA menée à la fin des années 2000 :

« [la CEEC] a formulé plusieurs avis aux collègues afin que l'ensemble des épreuves finales de cours permette de mesurer, pour chacun des étudiants, le niveau d'atteinte des objectifs selon les standards visés » (CEEC, s.d., p. 16).

Dans le contexte de cette recommandation, comment soutenir les professeurs afin que les tâches d'évaluation prévues à la fin d'un cours correspondent véritablement aux apprentissages réalisés dans celui-ci et au niveau des exigences attendu ? Et comment faire en sorte que les professeurs adhèrent à cet objectif et n'éprouvent pas (ou éprouvent très peu) de doutes pendant la création d'un instrument d'évaluation ? Il nous est donc apparu nécessaire de mettre en relief la pertinence pédagogique de l'évaluation finale à caractère synthèse pour éviter d'en faire simplement une obligation de la PIEA.

Pour atteindre cet objectif, nous avons monté un atelier⁵ qui sert d'élément déclencheur à la réflexion. Durant cette activité que nous animons en département, plusieurs outils concrets et adaptables à divers contextes d'enseignement sont présentés

⁴ Ce « nous » représente la Direction des études, mais, au quotidien, il s'agit surtout du travail des conseillers pédagogiques.

⁵ Il convient d'ajouter que cet atelier a fait partie d'une action institutionnelle plus vaste. Dans ce contexte, la Direction des études a notamment demandé aux départements d'inscrire des travaux relatifs à l'évaluation finale de cours à leur plan de travail.



aux professeurs et exploités par ces derniers séance tenante. Nous retrouvons un de ces outils dans le **tableau 1**, soit la grille d'analyse d'une évaluation finale à caractère synthèse. De manière à éviter une certaine lourdeur dans ce texte, nous avons sciemment mis de côté la stratégie d'animation utilisée pendant l'atelier offert aux professeurs pour nous concentrer

surtout sur le contenu que nous abordons. Bien entendu, nous sommes conscients de l'importance de cette animation dans l'appropriation par les professeurs des principes pédagogiques. Aussi décrivons-nous dans le **tableau 2** le déroulement de cet atelier qui constitue la principale activité d'appropriation de l'évaluation finale de cours⁶ que nous offrons.

TABLEAU 1

EXEMPLE D'OUTIL EXPLOITÉ PAR LES PROFESSEURS PENDANT L'ATELIER

GRILLE D'ANALYSE D'UNE ÉVALUATION FINALE À CARACTÈRE SYNTHÈSE		OUI	NON	À AMÉLIORER
1	L'évaluation finale à caractère synthèse présente des tâches complexes qui amènent l'étudiant à mobiliser plus d'un type de savoirs à la fois (savoirs, savoir-faire et savoir-être).			
2	L'évaluation finale propose des opérations intellectuelles de haut niveau qui demandent à l'étudiant d'exercer son jugement, de faire des choix et de faire des liens. <i>Exemples de tâches complexes : un examen composé de questions à développement, une étude de cas, la résolution d'un problème complexe, un projet intégrateur ou un projet de création.</i>			
3	L'évaluation finale évite les tâches simples. <i>Exemples de tâches simples : un questionnaire vrai ou faux, un examen à choix multiples, un examen composé de réponses très courtes ou un résumé.</i>			
4	Les verbes utilisés dans les consignes de l'activité d'évaluation finale correspondent au même type d'opération intellectuelle que celui de l'énoncé de la compétence ou des compétences développées dans le cours (même niveau taxonomique).			
5	Une proportion importante de l'évaluation finale est en lien direct avec la compétence ou les compétences développées pendant la session.			
6	L'évaluation finale exige de l'étudiant qu'il mette ses savoirs théoriques au service d'une tâche complexe disciplinaire (une production ou une réalisation, au sens large).			
7	L'évaluation finale ne sert pas à évaluer uniquement les acquis du dernier bloc théorique de la session, mais exige de l'étudiant qu'il exploite les habiletés essentielles développées en cours de session.			
8	L'évaluation finale permet à l'étudiant de démontrer qu'il est apte à transférer les apprentissages réalisés dans le cours dans d'autres contextes.			

⁶ Dans le présent article, nous n'abordons pas spécifiquement la question de l'évaluation des compétences, bien qu'elle soit toujours présente en arrière-fond, car le sujet est traité par France Côté dans l'article « L'évaluation des apprentissages au collégial – Un réseau de concepts pour guider les pratiques évaluatives », aux pages 3 à 9 du présent numéro.

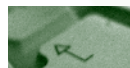


TABLEAU 2

ANIMATION DE L'ATELIER PROPOSÉ AUX PROFESSEURS SUR L'ÉVALUATION FINALE
À CARACTÈRE SYNTHÈSE (EFCS)*

1 APPROPRIATION DE L'EFCS

Durée: 1 h 30 environ

- Mise en contexte: **pourquoi s'intéresser à l'EFCS?**
- Amorce d'une réflexion institutionnelle et pédagogique au cœur de l'activité des professeurs: **la réflexion sur les pratiques évaluatives touche le sens même des cours.**
- Présentation des **caractéristiques de l'EFCS** à l'aide d'une grille d'analyse d'une EFCS déjà existante.
- Présentation d'**illustrations concrètes d'EFCS** en fonction de différents cas de figure et des trois grandes familles de cours (sciences, sciences humaines et arts).
- Exercice d'identification des éléments de compétences prépondérants dans un cours précis, choisi parmi ceux donnés par les professeurs du département concerné.
- **Étapes pour élaborer une EFCS** (présentation du guide d'élaboration):
 - Rappel de la définition d'une compétence;
 - Présentation d'un exemple de réflexion préalable basée sur le devis de cours;
 - Choix de l'activité finale d'évaluation basée sur les éléments de compétence prépondérants;
 - Rédaction de la consigne;
 - Présentation d'un exemple concret d'une EFCS dans un cours et d'un scénario possible des évaluations effectuées pendant la session pour préparer l'étudiant à cette EFCS.
- Le réalisme de la mise en œuvre de l'EFCS: **les pièges à éviter.**

2 TRAVAIL PRATIQUE SUR L'EFCS À PARTIR DE DEVIS DE COURS CHOISIS PRÉALABLEMENT AVEC LE COORDONNATEUR
DE CHAQUE DÉPARTEMENT

Durée: 1 h 15 environ

* Remarque: l'atelier dure trois heures et les professeurs sont habituellement regroupés par département.

CONCLUSION

Peu importe le contexte, le défi d'évaluer les apprentissages des étudiants de façon juste et équitable est toujours à relever, notamment en fin de session. Toutefois, quelques éléments peuvent aiguiller les choix des professeurs en cette matière, au-delà même d'un processus d'accompagnement qu'il est souhaitable de bien organiser sur le plan pratique tout en le maintenant simple. Ainsi, il importe de centrer l'élaboration d'une évaluation finale de cours sur les finalités du cours en question, autrement dit sur la ou les compétences qui y sont développées. Cette focalisation devrait aider tout professeur à déterminer les objets d'évaluation (le quoi) et l'instrument (le comment), tout en visant le réalisme de la réalisation et de la correction. À travers cet exercice, il est nécessaire de porter son attention sur les apprentissages essentiels ou prépondérants qui permettent d'en englober d'autres et d'amener

l'étudiant à réaliser une synthèse de ceux-ci. Poser la question de la finalité du cours, c'est principalement s'interroger sur son apport à la formation de l'étudiant dans le programme. Une vision globale du programme peut également contribuer à cerner l'évaluation finale d'un cours en particulier. Quoi qu'il en soit, le plus intéressant dans l'ensemble de ce travail est très certainement la réflexion pédagogique qu'il entraîne chez les professeurs et les équipes départementales. Lors du développement d'une activité d'évaluation finale de cours, les professeurs se rendent compte rapidement que ce travail les conduit à organiser les autres activités du cours en fonction de celle-ci, non pas seulement dans la perspective de la conformité à la PIEA, mais aussi, et surtout, dans celle proprement pédagogique de l'apprentissage des étudiants. ◀



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CÉGEP DE SAINTE-FOY. *Babillard des ressources pédagogiques*, 2016a [www2.cegep-ste-foy.qc.ca/freesite/index.php?id=35541].

CÉGEP DE SAINTE-FOY. « La taxonomie de Bloom », *Babillard des ressources pédagogiques*, 2016b [www2.cegep-ste-foy.qc.ca/freesite/fileadmin/groups/7/Babillard/2.Planifier/2.2.1_Taxonomie_de_Bloom.pdf].

CÉGEP DE SAINTE-FOY. « Structure des verbes de la consigne », *Recto Verso. Centre de référence en français*, 2017 [sites.cegep-ste-foy.qc.ca/fileadmin/References/Francais/professeur/verbes_Schemas_reponse_definitons_Juin_2013_.pdf].

COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (CEEC). *L'application des politiques d'évaluation des apprentissages: Pour des évaluations justes et équitables. Rapport synthèse*, Gouvernement du Québec, 2012 [ceec.gouv.qc.ca/documents/2012/02/lapplication-des-politiques-devaluation-des-apprentissages-pour-des-evaluations-justes-et-equitables-2.pdf].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES), *Arts, lettres et communication – programme d'études préuniversitaires 500.A1*, Gouvernement du Québec, 2016 [education.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Collegial/Form_collegiale/Programmes_etudes_preuniversitaires/500.A1_Arts_lettres_communication_VF.pdf].

ROEGIERS, X. *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000.

Christian MORIN est coordonnateur à la réussite et à l'assurance qualité au Cégep de Sainte-Foy depuis 2014, où il a été auparavant professeur de français, puis conseiller pédagogique. Principalement associé au dossier de la réussite, il a également soutenu, à titre de conseiller pédagogique, des élaborations ainsi que des évaluations de programme. Pour la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, il a participé à des comités de visite dans le cadre d'opérations d'évaluation de programme et a aussi siégé au comité consultatif pour l'évaluation de l'application des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Il est membre du comité de rédaction de *Pédagogie collégiale* depuis 2004.

christian.morin@cegep-ste-foy.qc.ca

Mélanie PAGÉ a enseigné la littérature pendant 15 années au Cégep de Sainte-Foy avant de devenir conseillère pédagogique dans ce même collège, où elle est, entre autres, responsable du dossier de l'innovation pédagogique ainsi que de celui de l'évaluation des professeurs. Elle accompagne également les équipes de professeurs associées aux travaux d'élaboration et d'actualisation de programmes d'études. Avec Anne-Marie Duval, elle est coauteure de l'ouvrage *La situation authentique: de la conception à l'évaluation* publié par l'AQPC en 2013 et donne des formations sur ce sujet dans le cadre des formations « clés en main » offertes par l'AQPC.

melanie.page@cegep-ste-foy.qc.ca

E³UQ.info

L'ARCHIVE OUVERTE DU RÉSEAU COLLÉGIAL QUÉBÉCOIS



ACCÈS DIFFUSION PARTAGE

35 000 DOCUMENTS EN ÉDUCATION COLLÉGIALE



centre de
documentation
collégiale

cdc.qc.ca