

Devis des évaluations pour un cours à distance



P E R F O R M A



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). *Devis des évaluations pour un cours à distance*.

Repéré à <http://evaluationfad.cegepadistance.ca/wp-content/uploads/devis-evaluation.pdf>

Remerciements

Le présent document, une adaptation partielle du *Devis des évaluations* produit et utilisé par le Cégep à distance, permet de planifier les évaluations formatives et sommatives d'un cours à distance et soutient l'élaboration d'un plan de cours.

Ce document a été conçu en cohérence avec les politiques et règles du Cégep à distance et le contenu a été adapté au cadre du Programme de collaboration universités-collèges (PCUC), auquel ont participé le Secteur PERFORMA et le Département de gestion de l'éducation et de la formation de l'Université de Sherbrooke, ainsi que le Cégep à distance.

Merci à tous ceux qui ont contribué à l'adaptation de ce document :

- 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.



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)

Table des matières

1. Planification globale du cours et des évaluations formatives et sommatives	5
2. Planification détaillée de l'évaluation finale du cours	15
3. Planification détaillée des évaluations en cours de formation	19
4. Planification du temps d'encadrement et de correction des évaluations	21



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)

Introduction

Le modèle de devis des évaluations présenté ici vous aidera à planifier les évaluations formatives et sommatives¹ d'un cours et pourra vous servir lors de l'élaboration d'un plan de cours.

Rappel. – La terminologie utilisée dans ces pages est spécifique au Cégep à distance. Vous devrez donc possiblement l'adapter à la terminologie propre à votre établissement d'enseignement.

Vous constaterez que ce devis des évaluations comporte deux parties principales, qui vous permettront de réaliser :

- Une planification globale;
- Une planification détaillée.

Elles-mêmes divisées en quatre sections distinctes, qui vous permettront d'effectuer :

1. Une planification globale du cours et des évaluations formatives et sommatives;
2. Une planification détaillée de l'évaluation finale;
3. Une planification détaillée des évaluations en cours de formation;
4. Une planification du temps d'encadrement et de correction.

1. Voir les définitions 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 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)



Chacune des sections de ce devis comporte un ou des tableaux à remplir. Toutes les explications nécessaires pour utiliser adéquatement le présent devis sont clairement indiquées dans les tableaux mêmes.

Tableaux 1. Planification globale du cours et des évaluations formatives et sommatives

Tableau 1.1 Inscrire les informations générales

000-000-00 – Titre du cours		
Programme, code du cours et discipline	Programme : <input type="checkbox"/> Code du cours : <input type="checkbox"/> Discipline : <input type="checkbox"/>	Si le cours concerne plus d'un programme, cochez l'une des deux options suivantes, puis indiquez le code et le nom de la discipline. <input type="checkbox"/> Formation générale commune : <input type="checkbox"/> Formation générale propre : <input type="checkbox"/> Formation générale complémentaire :
Code et énoncé de la compétence		
Cours lié(s) à la compétence		
Préalable(s) au cours		
Pondération et unités		



Tableau 1.2 Décrire le contexte du cours dans le programme

Procédure	Description du contexte du cours dans le programme
<p>Précisez les informations demandées en utilisant le programme ministériel, le cahier de programme de l'établissement, le plan cadre² et l'analyse de la ou des compétences du cours.</p>	<p>Source(s) des informations</p> <p>Les informations sont tirées ou adaptées :</p> <p><input type="checkbox"/> du programme ministériel</p> <p><input type="checkbox"/> du cahier de programme</p> <p><input type="checkbox"/> du plan-cadre</p> <p><input type="checkbox"/> de l'analyse de la ou des compétences du cours</p> <p>Description du cours</p> <p>Contribution et place du cours dans le programme</p> <p>Précisions sur le sens de la ou des compétences à développer dans le cours</p>

2. « Dans l'enseignement collégial, un plan-cadre sert de référence aux professeurs pour établir leur plan de cours. » (Legendre, 2005, p. 1050) Le plan-cadre comprend donc différentes informations, telles que le titre du cours, le titre du programme, la ou les compétences ciblées, l'état de développement des compétences, les préalables, la participation du cours aux buts généraux et aux intentions éducatives du programme, la description du cours, les objectifs des grandes étapes d'apprentissage, les éléments de contenu essentiel et des informations sur l'évaluation finale du cours, ainsi que les critères d'évaluation.



Tableau 1.3 Présenter la vue synoptique³

	Objectif intégrateur du cours ⁴ :				Évaluation finale du cours
	Étape 1 (Durée ⁵ :)	Étape 2 (Durée :)	Étape 3 (Durée :)	Étape 4 (Durée :)	
Objectifs des étapes d'apprentissage ⁶					
Titres provisoires des étapes	Étape 1 –	Étape 2 –	Étape 3 –	Étape 4 –	

3. « La vue synoptique est un outil de planification présentant les étapes de la démarche d'apprentissage. Elle met en évidence les choix faits lors de l'étape du découpage du cours en parties tout en permettant aux enseignants et aux élèves de saisir comment les parties sont interreliées pour former progressivement un tout cohérent. » (Pôle de l'Est, 1996, p. 95)
4. L'**objectif intégrateur** doit être atteint au terme du cours. Il est formulé du point de vue de l'étudiant, comporte un verbe d'action et décrit un comportement observable. Il est précis et univoque. L'objectif intégrateur est propre au cours et est très près de la compétence visée par le cours, bien qu'il puisse être davantage contextualisé que l'énoncé de la compétence (Pelletier, 2004). Pour référer à ce concept, d'autres termes peuvent être utilisés dans les établissements d'enseignement, tels que « cible d'apprentissage », « cible de formation » ou « objectif terminal ».
5. La **durée** de chacune des étapes du cours inclut celle des évaluations formatives et sommatives.
6. Une **étape d'apprentissage** correspond à une séquence significative et logique d'apprentissage dans un cours. Elle est normalement formulée à l'aide d'un objectif (commençant par un verbe d'action). Les étapes d'apprentissage marquent la progression des apprentissages à réaliser pour atteindre l'objectif intégrateur du cours.



Objectif intégrateur du cours :					
	Étape 1 (Durée :)	Étape 2 (Durée :)	Étape 3 (Durée :)	Étape 4 (Durée :)	Évaluation finale du cours
Savoirs à enseigner (ressources internes)⁷	Savoirs ⁸	Savoirs	Savoirs	Savoirs	
	Savoir-faire ⁹	Savoir-faire	Savoir-faire	Savoir-faire	
	Savoir-être ¹⁰	Savoir-être	Savoir-être	Savoir-être	

7. Sur cette ligne, il faut préciser les « éléments de contenu essentiel » décrits dans le plan-cadre. Les **ressources internes** font référence aux composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices propres à l'individu. Exemples : savoirs, savoir-faire et savoir-être. (Tardif, 2006, p. 13-51) Pour plus d'information sur le questionnement didactique, consulter *Le questionnement didactique : un séminaire par Nicole Bizier en 12 documents vidéo* (Cégep à distance et Université de Sherbrooke, 2016a).

8. Le **savoir** ou « connaissance déclarative » est défini ainsi par Legendre : « Connaissance relative à l'existence, au caractère ou à la nature des termes, de définitions, de faits, d'informations factuelles, de propriétés, de phénomènes, de données particulières de règles, de conventions, de symboles, de représentations, de principes, de lois, de théories et de structures. » (Legendre, 2005, p. 277).

9. Le **savoir-faire**, aussi appelé « habileté », est, selon une définition adaptée de Lebrun, « la manière dont l'individu exerce ses connaissances en les appliquant dans divers problèmes qui lui sont posés » (Lebrun, 2005, p. 126), et ce, tout en tenant compte des procédures (savoir comment), des conditions et des stratégies (savoir quand, pourquoi et où).

10. Le **savoir-être**, qui est synonyme d'attitudes selon Legendre, est défini comme étant un « [é]tat d'esprit (sensation, perception, idée, conviction, sentiment, etc.), disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout élément de son environnement (personne, chose, situation, événement, idéologie, mode d'expression, etc.) qui incite une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable » (Legendre, 2005, p. 138). Lebrun définit le savoir-être tout simplement comme « la manière par laquelle l'individu se situe en tant que personne en part entière : par rapport au contexte, par rapport à lui-même dans ce contexte, par rapport à sa position personnelle face aux problèmes qui s'y posent, par rapport aux autres » (Lebrun, 2005, p. 126).



	Évaluation sommative 1 (Durée :)	Évaluation sommative 2 (Durée :)	Évaluation sommative 3 (Durée :)	Évaluation sommative 4 (Durée :)	Évaluation finale du cours (Durée :)
Énoncé de la tâche¹⁴ d'évaluation sommative					
Pondération	%	%	%	%	%
Utilisation du processus métacognitif	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non
Élément(s) de la compétence lié(s) à cette évaluation					

14. Définir le libellé de la tâche, qui comprend : (A) l'action de la tâche (le quoi faire); (O) l'objet de cette action (le résultat); (S) le sujet de cet objet (ce sur quoi porte l'objet).

N'oubliez pas que le niveau taxonomique de l'énoncé de la compétence du cours doit être pris en compte. La taxonomie de Bloom révisée peut être utilisée; lire à ce sujet Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R. et al. (2001). On peut consulter en ligne une vidéo dans laquelle Judith Cantin, conseillère pédagogique en intégration des TIC à la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles (CSSMI), explique brièvement la taxonomie des processus cognitifs d'Anderson et de Krathwohl ainsi que quelques possibilités d'application dans la pratique pédagogique; voir Équipe APO (2011, 14 avril).



	Évaluation sommative 1 (Durée :)	Évaluation sommative 2 (Durée :)	Évaluation sommative 3 (Durée :)	Évaluation sommative 4 (Durée :)	Évaluation finale du cours (Durée :)
<p>Contexte de réalisation</p> <p>Cochez les cases correspondant au contexte de réalisation.</p>	<input type="checkbox"/> Individuellement <input type="checkbox"/> En équipe <input type="checkbox"/> À la maison <input type="checkbox"/> En salle de classe <input type="checkbox"/> Dans un laboratoire informatique <input type="checkbox"/> Dans une salle d'apprentissage actif <input type="checkbox"/> En stage <input type="checkbox"/> Dans un centre de passation <input type="checkbox"/> Avec un ordinateur <input type="checkbox"/> Avec une tablette numérique <input type="checkbox"/> Autre. Précisez :				<input type="checkbox"/> Individuellement <input type="checkbox"/> En équipe <input type="checkbox"/> À la maison <input type="checkbox"/> En salle de classe <input type="checkbox"/> Dans un laboratoire informatique <input type="checkbox"/> Dans une salle d'apprentissage actif <input type="checkbox"/> En stage <input type="checkbox"/> Dans un centre de passation <input type="checkbox"/> Avec un ordinateur <input type="checkbox"/> Avec une tablette numérique <input type="checkbox"/> Autre. Précisez :
<p>Matériel permis</p> <p>Cochez les cases correspondant au matériel permis.</p>	<input type="checkbox"/> Aucune documentation n'est permise. <input type="checkbox"/> Un dictionnaire et une grammaire sont permis. <input type="checkbox"/> Seulement ce matériel est permis. Précisez : <input type="checkbox"/> Toute documentation est permise.				Aucune documentation n'est permise. <input type="checkbox"/> Un dictionnaire et une grammaire sont permis. <input type="checkbox"/> Seulement ce matériel est permis. Précisez : <input type="checkbox"/> Toute documentation est permise.



Tableau 1.4 Expliciter la vue synoptique

Procédure	Explication de la vue synoptique
<p>Objectif intégrateur Explicitez l'objectif intégrateur.</p>	
<p>Organisation et découpage des étapes d'apprentissage du cours Déterminez le type de stratégie de développement de compétence (holistique, analytique ou autre) qui sera utilisé dans ce cours.</p>	<p>Ce cours propose une démarche d'apprentissage qui sera construite autour d'une stratégie de développement de compétence. Cette démarche est de type :</p> <p><input type="checkbox"/> analytique, c'est-à-dire que le découpage des étapes du cours tient compte, à travers les activités d'apprentissage ou les tâches d'évaluation qui y sont proposées, d'un ou de quelques éléments de compétence dans les premières étapes du cours, et de l'intégration de tous les éléments dans les dernières étapes du cours.</p> <p><input type="checkbox"/> holistique, c'est-à-dire que le découpage des étapes du cours tient compte, à travers les activités d'apprentissage ou les tâches d'évaluation qui y sont proposées, de tous les éléments dans chaque étape du cours, mais que le niveau de difficulté augmente à travers les tâches proposées.</p> <p><input type="checkbox"/> autre. Spécifiez :</p>
<p>Liens entre les étapes et les évaluations du cours Explicitez les liens entre les étapes et les évaluations du cours.</p>	
<p>Tâches d'évaluation formative Justifiez le choix des tâches d'évaluation formative.</p>	<p><input type="checkbox"/> Les tâches d'évaluation formative sont issues <i>des mêmes familles de tâches</i>¹⁵ que les évaluations sommatives et l'évaluation finale de cours.</p> <p>Les raisons qui ont mené à ce choix sont :</p>

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



Procédure	Explication de la vue synoptique
<p>Utilisation du processus métacognitif</p> <p>Si les évaluations formatives ou sommatives font appel au processus métacognitif, expliquez comment il est utilisé dans ce cours.</p>	

Tableau 1.5 Indiquer les droits d’auteurs à demander concernant les évaluations formatives et sommatives du cours

Procédure	Droits d’auteurs demandés ¹⁶
<p>Énumérez le matériel utilisé pour les évaluations qui requiert des demandes de droits. Par exemple : des articles, des vidéos, des photos, des cartes géographiques, etc.</p>	

16. Selon les normes et règles de l’établissement d’enseignement.



Tableau 1.6 Indiquer les particularités du cours qui ont un impact sur sa production et sa diffusion

Procédure	Particularités du cours qui ont un impact sur sa production et sa diffusion
<p>S'il y a lieu, établissez des liens avec la partie « Contexte de réalisation » (dans 1.3 : Présenter la vue synoptique).</p> <p>Exemples : le portfolio, le projet, les productions écrites, les exposés oraux, le travail en équipe, l'écoute d'extraits audio ou vidéo, les logiciels, l'accès Web lors d'une évaluation, les livres numériques, etc.</p>	



Tableau 2. Planification détaillée de l'évaluation finale du cours

Évaluation finale	
<p>Objectif intégrateur Indiquez l'objectif intégrateur du plan-cadre.</p>	
<p>Tâche de l'évaluation sommative finale Formulez la tâche de l'évaluation finale indiquée dans la vue synoptique finale, en incluant les éléments suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ l'Action de la tâche (le quoi faire) (A); ▪ l'Objets de cette action (le résultat) (O); ▪ le Sujet de cet objet (ce sur quoi porte l'objet) (S). 	<p>Tâche :</p>



Évaluation finale				
<p>Famille de tâches</p> <p>Choisissez au moins une famille de tâches. Indiquez (cochez) si cette famille fait appel à une situation professionnelle, une pratique sociale ou une question socialement vive, puis décrivez les caractéristiques de cette famille de tâches (relire, au besoin, les étapes du procédurier¹⁷).</p> <p>S'il existe plusieurs versions d'une même évaluation, assurez-vous que ces versions sont équivalentes¹⁸ et décrivez les caractéristiques (habillage) de la tâche qui diffèrent d'une version à l'autre.</p>	<input type="checkbox"/> Situation professionnelle ¹⁹ <input type="checkbox"/> Pratique sociale ²⁰ <input type="checkbox"/> Question socialement vive ²¹			
	Description :			
	Caractéristiques des versions	Version A	Version B	Version C

-
- 17. Pour en savoir plus sur les familles de tâches et sur la façon de les déterminer, vous pouvez consulter le document *Définition d'une famille de tâches* (Cégep à distance et Université de Sherbrooke, 2016b). Ce document comporte un procédurier.
 - 18. Les tâches demandées doivent donc appartenir à une même famille de tâches, tout en étant différentes les unes des autres. Les tâches issues d'une même famille possèdent des caractéristiques communes (invariants) sous des dehors différents (habillage).
 - 19. **Situation professionnelle** : une situation représentative de celle qui est vécue par un professionnel en milieu de travail.
 - 20. **Pratique sociale** : une activité courante dans un milieu donné, par exemple la pratique de chercheurs impliqués dans un projet de recherche ou celle d'un journaliste dans l'élaboration d'un article.
 - 21. **Question socialement vive** : une question d'actualité qui interpelle la société et ne fait pas l'unanimité chez les spécialistes ou les experts. Exemples de sujets controversés : la peine de mort, la mondialisation et la gratuité scolaire.



Évaluation finale		
Travail à réaliser	Actions de l'étudiant et ressources internes à mobiliser pour les réaliser	Ressources externes
<p>Énumérez les ressources externes²² nécessaires à la réalisation de la tâche d'évaluation finale du cours.</p> <p>Énumérez les actions²³ que l'étudiant doit poser pour réaliser cette tâche ainsi que les ressources internes qu'il doit mobiliser.</p>	L'étudiant doit :	
<p>Consignes de réalisation</p> <p>Au besoin, précisez les consignes relatives à la réalisation de certaines actions de la tâche.</p>		
<p>Résultat produit</p> <p>Précisez la forme de la production ou la performance attendue, ainsi que le nombre de mots si c'est un critère.</p>		
<p>Critères d'évaluation</p> <p>Énumérez les critères qui serviront à évaluer la performance de l'étudiant et leur pondération en pourcentage.</p>		

22. Les ressources externes sont les composantes extérieures à l'individu. Exemples : contenus imprimés, contenus numériques, personnes-ressources, outils et services. (Tardif, 2006, p. 13-51)

23. Ces actions sont aussi appelées « composantes de la tâche » d'évaluation finale de cours. Elles sont élaborées à partir des savoirs à enseigner de la vue synoptique. Elles comprennent l'action à poser (verbe) ainsi que les ressources internes à mobiliser lors de la réalisation de cette action. Les actions sont des opérations intellectuelles ou pratiques à effectuer pour réaliser la tâche. Elles amènent l'étudiant à utiliser ses savoirs, savoir-faire et savoir-être avec circonspection et jugement.



Évaluation finale**Utilisation d'une grille d'évaluation à échelle descriptive analytique ou globale**

Cochez la case correspondant au type de grille à échelle descriptive utilisé, puis précisez au besoin les autres outils d'évaluation utilisés.

- Une grille d'évaluation à échelle descriptive globale **sera** utilisée.
- Une grille d'évaluation à échelle descriptive analytique **sera** utilisée.
- Autre(s) outil(s) d'évaluation. Précisez :



Tableau 3. Planification détaillée des évaluations en cours de formation²⁴

Devoir 1			
Tâche de l'évaluation			
Famille de tâches	<input type="checkbox"/> Situation professionnelle <input type="checkbox"/> Pratique sociale <input type="checkbox"/> Question socialement vive		
	Description :		
	Caractéristiques des versions	Version A	Version B
Travail à réaliser	Actions de l'étudiant et ressources internes à mobiliser pour les réaliser	Ressources externes	
	L'étudiant doit :		
Consignes de réalisation			
Résultat produit			
Critères d'évaluation			

24. Il faut copier le tableau qui suit autant de fois qu'il y a d'évaluations. Pour l'explication de chaque rubrique, consultez les explications de la section 2 du présent document : « Planification détaillée de l'évaluation finale du cours ».



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)

Devoir 1

Utilisation d'une grille d'évaluation à échelle descriptive analytique ou globale

- Une grille d'évaluation à échelle descriptive globale **sera** utilisée.
- Une grille d'évaluation à échelle descriptive analytique **sera** utilisée.
- Autre(s) outil(s) d'évaluation. Précisez :



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)

Tableau 4. Planification du temps d'encadrement et de correction des évaluations

Évaluations (ou autre)	Temps total d'encadrement		Pondération des évaluations (%)	Temps alloué à l'étudiant pour la réalisation de l'évaluation
	Estimation du temps alloué à l'enseignant ou au tuteur pour la correction (minutes)	Estimation du temps alloué à l'enseignant ou au tuteur pour l'encadrement particulier ²⁵ (minutes)		
Évaluation 1				
Évaluation 2				
Évaluation 3				
Évaluation 4				
Évaluation finale				
Autre :				
Sous-total				
TOTAL (temps total d'encadrement)				

25. L'encadrement particulier correspond à toute autre forme d'encadrement en dehors de la correction des évaluations sommatives.



Références bibliographiques

Bizier, N. (2014). *L'Impératif didactique, au cœur de l'enseignement collégial*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation/AQPC.

Cégep à distance et Université de Sherbrooke. (2016a). *Le questionnement didactique : un séminaire par Nicole Bizier en 12 documents vidéo*. Repéré à <http://evaluationfad.cegepadistance.ca/wp-content/uploads/seminaire-didactique.pdf>

Cégep à distance et Université de Sherbrooke. (2016b). *Définition d'une famille de tâches*. Repéré à <http://evaluationfad.cegepadistance.ca/wp-content/uploads/famille-taches.pdf>

Gérard, F.-M. (2009). *Évaluer des compétences : guide pratique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Lebrun, M. et Tardif, J. (2005). *eLearning pour enseigner et apprendre. Allier pédagogie et technologie*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Academia-Bruylant.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e éd.) Montréal, Québec : Guérin.

Leroux, J. L., Hébert, A. et Paquin, J. (2015). Concevoir des tâches d'évaluation authentiques 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.

Pelletier, D. (2004). *Guide pour l'élaboration d'un plan-cadre de cours*. (Document de travail). Montréal, Québec : Collège de Rosemont

Pôle de l'Est (1996). *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*. Rimouski, Québec : Délégation collégiale PERFORMA. Repéré à https://www.usherbrooke.ca/performa/fileadmin/sites/performa/documents/Recherches_subventionnees/Pole_de_l_est_1996_chapitre_5.pdf

Savard, L. (2004). Guide d'élaboration des activités d'apprentissage – Phase 1. Élaboration du programme d'études locales. Chicoutimi, Québec : Cégep de Chicoutimi. Repéré à http://www.mpu.usj.edu.lb/ressources/plan-cours/references/guide_elaboration_dun_programme_revise_par_competences.pdf

Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.

Wiggins, G. P. (1989). Teaching to the (Authentic) Test. *Educational Leadership*, 46(2), 41-47. Repéré à http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198904_wiggins.pdf

