Évaluation des apprentissages

Ce cours vise à offrir un environnement d'apprentissage aussi accessible que possible. Les documents PDF fournis ont été conçus pour être accessibles et compatibles avec les technologies d'assistance.

Certaines vidéos utilisées dans ce cours peuvent toutefois ne pas répondre entièrement aux normes d'accessibilité (par exemple : absence de sous-titres, de transcription ou d'audiodescription).

Pour les vidéos YouTube, vous pouvez voir les transcriptions en sélectionnant d'abord le bouton « Sous-titres » (CC) en bas de la vidéo sur la page YouTube. Sélectionnez ensuite le bouton « Paramètres » et choisissez « Sous-titres ». Si le français n'est pas affiché, sélectionnez « Traduire automatiquement », puis choisissez « Français » dans la liste qui apparaît.

Si vous éprouvez des difficultés à y accéder, veuillez communiquer le service CLIP (clip@collegeboreal.ca) afin d'obtenir une solution de rechange ou un accommodement approprié.
Nous reconnaissons également que des éléments de cette formation peuvent être moins accessibles avec certains lecteurs d'écran. C'est pourquoi un document PDF regroupant l'ensemble du contenu est mis à votre disposition dans la section Ressources.

Nous nous engageons à améliorer continuellement l'accessibilité de nos ressources pédagogiques.

Remerciements

Ce projet est rendu possible grâce au financement du gouvernement de l'Ontario et au soutien d'eCampusOntario dans le cadre de la Stratégie d'apprentissage virtuel. Pour en savoir plus sur la Stratégie d'apprentissage virtuel, visitez : https://vls.ecampusontario.ca/fr/ .

Certains contenus de ce module ont été adaptés à partir de modules ouverts précédemment créés par le College Educator Development Program. Cette version française est une adaptation faite par Collège Boréal. Ce travail est distribué sous licence CC BY-NC-SA 4.0.

Partenaires

Ce module a été créé pour soutenir le College Educator Development Program (CEDP). Le CEDP est une initiative collaborative de :

- Mohawk College
- Fanshawe

- Niagara College
- St. Clair College
- Lambton College

Collaborateurs

Nous remercions les personnes suivantes pour leurs précieuses contributions à la création de ce module.

Darla Benton Kearney - Mohawk College

Nicole Domonchuk - Lambton College

eCreators - Lambton College

Lianne Fisher- Mohawk College/Brock University

Lorrie Gallant- Mohawk College

Apryl Gill - Niagara College

Linda Hill - St. Clair College

Kelley Hoyt - Mohawk College

Jason Kerr - Fanshawe College

KnowledgeNow Incorporated

Evan-Wyatt Stanley Le Lievre, Evan- Mohawk College

Dr. Johanne McCarthy, ND Onondaga, Beaver Clan - Mohawk College

Catharine Ozols - Mohawk College

Dr. Natasha Patrito Hannon - Niagara College

Neil Pettit- St. Clair College

Alice Pivniceru - Mohawk College

Lindita Prendi - St. Clair College

Georgia Whalen - Mohawk College

Kim Wilmink - Fanshawe College

Modes d'apprentissage

Dans ce cours, vous allez recourir à :

- des **lectures en ligne**
- des **capsules vidéo**
- des **travaux et activités**
- des **vérifications de connaissances**

- un **carnet de pratique réflexive**

Instructions

À divers moments dans le cours, il vous sera proposé de consigner réflexions, idées, décisions et essais dans un carnet de pratique réflexive. Vous pouvez utiliser un carnet de notes ou créez-vous un dossier personnel dédié à cet exercice afin de garder des traces de votre démarche de développement professionnel.

Bonne continuation !

Déclencheur d'apprentissage

Avant d'aborder les fondements de l'évaluation, prenez un moment pour repenser à votre expérience comme apprenant, dans un cours, une formation ou un programme qui vous a marqué.

Vous pouvez **écrire**, **dessiner** ou **enregistrer** vos réflexions pour ensuite déposer le tout dans votre carnet réflexif.

Activité : Regard d'apprenant sur l'évaluation

Cette activité permet de faire émerger les conceptions implicites de l'évaluation à partir d'expériences vécues, avant d'entrer dans les principes théoriques.

Notez brièvement ce que vous retenez de cette expérience à partir de ces quelques questions de réflexion :

Rappelez-vous d'une situation d'évaluation que vous avez vécu :

- qui vous a semblé juste ou injuste,
- qui vous a motivé ou démotivé,
- ou qui a influencé votre façon d'apprendre.

Durée estimée : environ 5 minutes.

Survol du cours

Sélectionnez chaque lien pour en apprendre davantage sur chaque module.

- Module 1: Fondements de l’évaluation
- Module 2: Conception de l’évaluation — premières considérations

Module 1 : Fondements de l'évaluation

Ce module vous offre les principaux éléments à considérer lors de la conception des évaluations.

Tout au long du module, vous trouverez des questions de réflexion.

Vous ne serez pas tenu de remettre vos réflexions, mais il pourra vous être demandé de les appliquer à des activités d'apprentissage ou de les partager dans une communauté de pratique.

Durée estimée : environ 30 minutes.

Résultats d'apprentissage

À la fin de ce module, vous serez en mesure de :

- Nommer les caractéristiques clés de l'évaluation axée sur les résultats d'apprentissage.
- Décrire comment les politiques de votre programme et de votre collège influencent vos pratiques d'évaluation.
- Reconnaître l'importance d'une évaluation centrée sur l'apprenant.

Qu'est-ce que l'évaluation?

Alors, que voulons-nous dire quand nous utilisons le terme « évaluation »?
Avant de partager notre compréhension, nous voulons connaître la vôtre. Qu'est-ce qui vous vient à l'esprit quand vous pensez à l'évaluation?

Prenez quelques minutes pour écrire, dans votre **carnet de pratique réflexive**, votre compréhension du terme avant de continuer. Il peut être utile d'exprimer à la fois ce que c'est et ce que ce n'est pas.

Qu'est-ce que l'évaluation?

Le processus de collecte de preuves de l'apprentissage des apprenants afin d'orienter les décisions éducatives (Traduction libre de Salvia, Ysseldyke et Bolt, 2009)

L'évaluation désigne le processus intentionnel de collecte de preuves d'apprentissage permettant à la fois au personnel scolaire et à la personne étudiante de mesurer les progrès réalisés dans un cours. Ainsi, les évaluations offrent l'occasion d'améliorer l'apprentissage et d'enrichir l'enseignement grâce à une réflexion critique sur les résultats obtenus.

Pourquoi évaluer?

En tant que membre du personnel scolaire, nous devons nous assurer que les personnes étudiantes répondent aux normes provinciales des programmes menant à un diplôme ou à un grade. Nous devons donc évaluer leur performance en regard de la préparation à l'emploi, des préalables et des objectifs des programmes collégiaux ou universitaires.

Nous devrions aussi utiliser l'évaluation pour mesurer la progression des personnes étudiantes tout au long d'un cours. De même, les résultats d'évaluation nous servent à déterminer si notre enseignement et notre conception des évaluations sont efficaces.

Explorons chacun de ces éléments plus en détail.

Source : udloncampus.cast.org

Responsabilité : Normes de programmes

Le ministère des Collèges et Universités a élaboré des normes de programme pour les programmes collégiaux du système ontarien menant à une attestation collégiale de l'Ontario. Cela inclut les certificats, diplômes, diplômes avancés et les certificats d'études supérieures. Les normes de programme aident les collèges de la province à offrir des programmes plus cohérents quant au contenu et aux attentes.
La Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire (CÉQEP) guide les collèges publics de l'Ontario (CAAT) qui souhaitent obtenir le consentement du ministre pour un nouveau programme ou le renouvellement du consentement d'un programme de baccalauréat

spécialisé de quatre ans en vertu de la Loi de 2000 favorisant le choix et l'excellence au niveau postsecondaire.

Pour plus de détails à propos des normes de programmes, consultez :

La Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire ainsi que le Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario en sélectionnant les liens proposés.

Pour plus d'information, consultez normes de programmes en sélectionnant ces liens :

- Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire
- Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario

Responsabilité : Normes de programme

Les normes de programme pour les certificats et diplômes comportent trois volets.

Les **résultats d'apprentissage de la formation professionnelle (RAFP)** sont des résultats propres à un programme d'études donné. Ils portent directement sur les connaissances et les compétences que les personnes étudiantes doivent démontrer pour être considérés comme des diplômés réussissant le programme.

Les **résultats d'apprentissage relatifs à l'employabilité (RARE)** sont non spécifiques à un programme et applicables aux certificats et diplômes, concernent la préparation de la personne étudiante à réussir sur le marché du travail, dans la vie quotidienne et dans l'apprentissage tout au long de la vie, peu importe le domaine de carrière.

Les e**xigences de la formation générale**, applicables à tous les programmes, visent à s'assurer que les diplômés des collèges ont été exposés à une discipline autre que la leur et à accroître leur conscience de la société.

Pour les programmes collégiaux menant à un grade en Ontario, la structure repose également sur trois volets complémentaires.

L**es résultats d'apprentissage du programme** définissent les connaissances, les habiletés et les compétences que les personnes étudiantes doivent avoir acquises à la fin du programme.

Les normes de niveau de grade précisent les attentes générales associées au baccalauréat. Elles sont établies selon le niveau du grade et le degré de complexité des apprentissages et des compétences que les personnes étudiantes doivent être capables de démontrer au terme de leurs études.

Les exigences académiques (contenus de programmes) sont atteintes notamment par cours de

spécialisation, mais aussi par les cours d'approfondissement. Ces derniers visent à offrir aux étudiants une formation plus large que leur discipline principale, afin de développer des compétences intellectuelles générales, la pensée critique et une meilleure compréhension du monde et de la société.

Vous pouvez trouver les normes de programme sur le site Web du ministère des Collèges et Universités, de l'Excellence en recherche et de la Sécurité et sur le site de la Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire en sélectionnant les liens proposés.

Pour plus de détails, consultez :

- Le cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario
- La Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire : PEQAB – Postsecondary Education Quality Assessment Board

Responsabilité : Normes de programmes et évaluations

Alors, pourquoi faut-il connaître ces normes de programme en lien avec l'évaluation? Parce que les résultats d'apprentissage de cours (RAC) doivent s'aligner sur les normes de programme pour que le programme et les cours restent fidèles à la profession ou au profil de compétences visé. Les évaluations doivent donc mesurer avec exactitude si ces résultats d'apprentissage de cours sont atteints.

Comme l'évaluation sert à mesurer les résultats d'apprentissage de cours, nous recommandons souvent, lors de la conception d'un cours, de commencer par les résultats d'apprentissage et les évaluations, avant le contenu et les activités. Ainsi, tout s'aligne vers le même objectif : atteindre les RAC.

Pour en savoir plus sur ce principe — appelé conception à rebours — consultez le module sur la conception de l'évaluation – premières considérations.

Responsabilité : Personnel scolaire

En plus de respecter les exigences du ministère des Collèges et Universités assurez-vous de suivre les politiques et procédures d'évaluation définies par votre programme et votre établissement.

Si ce n'est pas déjà fait,

- Recherchez sur le Web toute information liée à la politique d'évaluation de votre

établissement et à votre programme. Par exemple, cela peut se trouver dans les politiques et pratiques académiques, les calendriers des cours, les guides de programme ou les guides des personnes étudiantes, ainsi que dans d'autres ressources propres à votre école.
- Dressez une liste de liens à laquelle vous pourrez vous référer au besoin. Rappelez-vous que c'est votre responsabilité de suivre ces politiques et de demander de l'aide si vous n'êtes pas certain de leur application à votre situation. Vous pouvez consulter un responsable de cours, un coordonnateur de programme, une direction ou une personne responsable du développement curriculaire.
- Prenez le temps de réaliser cette étape et de la documenter dans votre carnet de pratique réflexive avant de continuer.

Progression des apprentissages et de l'enseignement

L'évaluation nous donne l'occasion de suivre les progrès des personnes étudiantes tout au long du cours. Elle peut offrir une vision plus claire de la trajectoire des personnes étudiantes. L'évaluation devient alors un moyen de réévaluer vos approches pédagogiques tout en repérant les obstacles, visibles ou invisibles, que vos choix d'évaluation peuvent créer pour les personnes étudiantes.

Évaluation au service de l'apprentissage

Le chercheur en enseignement supérieur John Biggs a écrit : « Ce que les étudiants apprennent et comment ils l'apprennent dépend, dans une large mesure, de la manière dont ils pensent qu'ils seront évalués. » [Traduction libre de (Biggs, 1999, p.141).] Autrement dit, les personnes étudiantes chercheront quels types d'évaluations vous proposez et ajusteront leurs apprentissages en conséquence.

Partant de cette idée, il est d'abord important d'être transparent au sujet de vos évaluations, de vos choix de notation et de la façon dont ils mènent aux résultats d'apprentissage de la formation professionnelle RAFP. Mais au-delà de cela, comment motiver les personnes étudiantes à s'engager dans nos évaluations ?

Au cœur de la motivation étudiante se trouve l'évaluation au service de l'apprentissage. En somme, cela signifie de placer les besoins et la réussite des personnes étudiantes en premier.

Le cadre des principes d'engagement de Cambourne propose des pistes pour motiver les personnes étudiantes à s'engager dans nos évaluations.

Les apprenants s'engagent plus profondément ou d'avantage :

- dans des démonstrations s'ils croient qu'ils sont capables, d'apprendre ou de faire ce qui est montré.
- s'ils croient que ce qui est montré a une valeur, un but et une utilité pour eux.
- lorsqu'ils sont débarrassés de l'anxiété.
- lorsque la démonstration est faite par quelqu'un qu'ils aiment, respectent, admirent, en qui ils ont confiance et qu'ils aimeraient imiter (Cambourne p.28).

Les évaluations au service de l'apprentissage placent la personne étudiante au cœur du processus. Elles tiennent compte non seulement de ses savoirs et de ses savoir-faire, mais aussi de ce qu'elle est comme personne et des conditions qui soutiennent le mieux sa réussite.

L'enseignement centré sur la personne étudiante mobilise l'évaluation pour maintenir un équilibre entre la certification des apprentissages (évaluations sommatives) et leur développement (évaluations formatives). Des bilans formatifs fréquents permettent de situer les apprentissages en cours et de recueillir des données « juste à temps » afin d'ajuster l'enseignement : cibler les habiletés à réenseigner, reconnaître celles qui sont maîtrisées et offrir un soutien plus adapté aux besoins individuels.

Apprendre à connaître les personnes étudiantes, concevoir des évaluations inclusives et s'appuyer sur les principes de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) favorisent la motivation en réduisant les barrières, visibles ou invisibles, à l'apprentissage. Ces pratiques contribuent également à diminuer l'anxiété liée à l'évaluation, notamment en tenant compte des réalités culturelles et religieuses ou en offrant plusieurs moyens de démontrer l'atteinte d'un même résultat d'apprentissage (présentations, essais, portfolios). Pour approfondir ces pratiques, consulte la section sur la conception universelle de l'apprentissage (CUA) : *Concevoir des évaluations inclusives et accessibles*.

Enfin, les évaluations au service de l'apprentissage se veulent aussi transparentes que possible afin que les personnes étudiantes comprennent clairement ce qui est évalué, de quelle façon et dans quel but.

Sommaire

Excellent travail ! Vous avez terminé cette section sur les fondements de l'évaluation.

Faisons un bref rappel des points clés.
Pour être vraiment efficace, l'évaluation doit **:**

- suivre le développement et l'atteinte des résultats d'apprentissage du cours ;
- respecter les exigences de l'établissement et les objectifs du programme ;
- favoriser l'engagement et l'apprentissage par une conception intentionnelle.

Références

Biggs, J. (1999). Teaching for quality learning at university: What the student does. Open University Press.

Cambourne, B. (2002). Holistic, integrated approaches to reading and language arts instruction: The constructivist framework of an instructional theory. Dans A. E. Farstrup et S. J. Samuels (dir.), What research has to say about reading instruction (p. 25-47). International Reading Association.

CAST. (2021, 15 juin). UDL and assessment. UDL on Campus: Universal Design for Learning in Higher Education. https://udloncampus.cast.org/page/assessment_udl

Duncan, T. et Buskirk-Cohen, A. (2011). Exploring learner-centered assessment: A cross-disciplinary approach. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 23(2), 246-259.

Salvia, J., Ysseldyke, J. E. et Bolt, S. (2009). Assessment in special and inclusive education (11e éd.). Houghton Mifflin Company.

Module 2 : Conception des évaluations – premières considérations

Introduction

Ce module vous présentera les principaux éléments à considérer pour concevoir des évaluations.

Tout au long du module, vous trouverez des questions de réflexion.

Vous ne serez pas tenu de remettre vos réflexions, mais il pourra vous être demandé de les appliquer à des activités d'apprentissage ou de réflexion à insérer dans votre carnet de pratique réflexive.

Durée estimée : environ 30 minutes.

Résultats d'apprentissage du cours (RAC)

Après avoir terminé ce module, vous serez en mesure de décrire comment une approche d'évaluation intégrée aide à assurer l'alignement curriculaire.
Vous pourrez aussi identifier divers cadres pour concevoir des évaluations, ainsi que reconnaître les critères de validité et de fiabilité à considérer lors de la préparation et de la correction des évaluations.

Planification à rebours

Pour concevoir votre cours, commencez par définir les résultats d'apprentissage attendus ainsi que la stratégie d'évaluation qui permettront d'en attester. Cette démarche offre une vision d'ensemble du cours et assure un alignement pédagogique cohérents avec les activités d'enseignement et d'apprentissage et les stratégies d'évaluation (Biggs, 1996). La conception à rebours (*Backwards Design*) assure l'alignement avec le cursus et reflète la progression des compétences. Concrètement, le processus de conception débute par les résultats d'apprentissage du cours et l'identification de ce que les personnes étudiantes devront savoir, savoir-faire ou valoriser à la fin du cours. Une fois ces concepts, habiletés et attitudes clairement définis, il devient possible de concevoir des évaluations pertinentes, en tenant compte du niveau de complexité des verbes d'action et des preuves d'apprentissage attendues.

Un cours comporte généralement jusqu'à 5 résultats d'apprentissage (RAC). Chaque RAC est associé à une évaluation intégratrice et dans certains cas, une évaluation plus englobante peut combiner plus d'un RAC. Autrement dit, les évaluations doivent permettre aux personnes étudiantes de démontrer de façon explicite comment ils ont atteint les résultats d'apprentissage visés. Enfin, la conception à rebours implique aussi de planifier les méthodes d'enseignement et les situations d'apprentissage directement alignées sur les résultats d'apprentissage et les évaluations correspondantes, afin de soutenir progressivement le développement des compétences attendues.

Sélectionnez le type d'évaluation approprié

Exerçons-nous à choisir des méthodes d'évaluation alignées avec les niveaux de complexité des compétences visées. Veuillez examiner les résultats d'apprentissage et sélectionner le type d'évaluation qui vous semble le plus approprié.

Question 1

Quel type d'évaluation permet de mesurer la capacité à «Définir les termes liés à un concept»?

1 – Choix multiples ou question à compléter

2- Épreuve (Réponse élaborée - 200 mots)

3- Étude de cas

4 - Présentation orale en groupe

Question 2

Quel type d'évaluation permet de mesurer l'habileté à «Interpréter les données liées à concept»?

1 – Choix multiples ou question à compléter

2- Épreuve (Réponse élaborée - 200 mots)

3- Étude de cas

4 - Présentation orale en groupe

Réponses aux questions.

Question 1 : Pour évaluer la mémorisation, les questions à choix multiples ou à questions à compléter sont tout à fait appropriées.

Question 2 : L'évaluation de l'habileté à interpréter de données à l'aide d'une étude de cas permet de vérifier le raisonnement et le jugement.

Choisir une stratégie d'évaluation

Planification à rebours

Selon l'approche de planification à rebours, une astuce pour choisir la méthode d'évaluation appropriée à chaque résultat d'apprentissage consiste à repérer le verbe d'action dans son énoncé. Ce verbe indique le niveau de complexité cognitive attendu.

Dans le second exemple proposé à l'exercice précédent — « Interpréter les données liées à l'atteinte des résultats d'apprentissage » — le verbe d'action est « interpréter ».

Ce verbe exige une habileté cognitive d'un niveau supérieur, puisqu'il nécessite d'expliquer le sens caché et de formuler une conclusion à partir de leur analyse.

Ainsi, une méthode d'évaluation alignée peut prendre la forme d'un problème authentique ou d'une étude de cas.

Une activité d'enseignement et d'apprentissage cohérente avec ce niveau de complexité peut consister en une analyse guidée ou en la réalisation d'une activité authentique progressive. Par exemple trier des scénarios selon un contexte spécifique avant d'effectuer l'étude de cas.

Alors, comment choisit-on les verbes d'action et que veut-on dire par des habiletés cognitives de niveau inférieur ou supérieur ? Nous y reviendrons plus tard.

Cadre de conception de cours

Il existe plusieurs cadres utilisés pour choisir les verbes d'action des résultats d'apprentissage et déterminer le niveau de complexité des apprentissages visés.

Dans cette section, l'accent est mis sur la taxonomie de Bloom, élaborée par le psychologue de l'éducation Benjamin Bloom, qui catégorise les niveaux de pensée et d'apprentissage des objectifs éducatifs, ainsi que sur les extensions conceptuelles reconnues en pédagogie pour les domaines affectif et psychomoteur.

Taxonomie des domaines d'apprentissage

Selon la taxonomie de Bloom, l'apprentissage se déroule dans trois domaines :

- Le premier domaine est cognitif : il concerne les connaissances intellectuelles et le contenu.
- Le second domaine est psychomoteur : il renvoie aux mouvements physiques et à leur coordination avec la sensation et la perception.
- Le troisième domaine est affectif : il englobe nos attitudes et nos valeurs.

Chaque domaine comprend plusieurs niveaux d'apprentissage, qui s'appuient les uns sur les autres pour faire passer les apprenants de habiletés inférieures de la pensée aux habiletés supérieures de la pensée.

Taxonomie des domaines d'apprentissage évolutif du niveau inférieur à supérieur :

- Cognitif : Mémorisation, Compréhension, Application, Analyse, Évaluation, Création
- Psychomoteur : Perception (imitation), Manipulation, Précision, Articulation, Naturalisation
- Affectif : Réception, Réponse, Valorisation, Organisation, Caractérisation (valeur)

Taxonomie de Bloom, domaines et verbes d'action

Une fois le domaine et le niveau d'apprentissage déterminés, le verbe d'action est sélectionné. Celui-ci doit correspondre au niveau d'engagement cognitif attendu et orienter à la fois l'activité d'apprentissage et la méthode d'évaluation.

Cette page présente quelques verbes associés aux différents niveaux du domaine cognitif. Par exemple, le verbe d'action « définir » est rattaché à un niveau inférieur de complexité, soit le niveau « Connaissances».

Pour approfondir cette démarche, sélectionnez « Ressources » et consultez le Collimateur, site de veille pédagogique et pédagonumérique en enseignement supérieur de l'UQAM, qui propose une version de la taxonomie de Bloom revisitée à l'ère de l'IA ainsi que la ressource sur les taxonomies préparée par le Centre de pédagogie universitaire de l'Université de Montréal. Ceux-ci mettent en relation les types d'apprentissage et d'évaluation visés avec les compétences et le niveau de complexité attendu selon divers domaines.

Exemples de verbes associés aux niveaux du domaine cognitif :

Niveau : Connaissance

Description : Se souvenir, mémoriser, Récupérer de l'information
Verves d'action : définir, reproduire, décrire, réciter, énoncer, étiqueter, faire correspondre, lister

Niveau : Compréhension

Description : Traiter de l'information en interprétant ou reformulant
Verbes d'action : Interpréter, donner un exemple, classer, expliquer, paraphraser, illustrer, observer, démontrer

Niveau : Application

Description : Mobiliser des connaissances et des stratégies dans une situation familière
Verbes d'action : Utiliser, exécuter, construire, développer, résoudre, manipuler, adapter, réaliser

Niveau : Analyse

Description : Identifier les composantes d'un tout
Verbes : Différencier, organiser, comparer, rechercher, structurer, intégrer, discerner, catégoriser

Niveaux supérieurs : Évaluation (synthèse) – Création

Description : Concevoir une méthode, une idée, un produit original en appliquant des critères
Verbes : critiquer, juger, contrôler, justifier, planifier, composer, préparer

Ressources complémentaires

Munn, Y. (2023). La taxonomie de Bloom revisitée pour un apprentissage significatif à l'ère de l'IA, Le Carrefour UQAM (enseigner.uqam.ca), adaptée de Bloom's Taxonomy Revisited par Oregon State University, CC BY 4.0 : collimateur.uqam.ca
Centre de pédagogie universitaire. Université de Montréal. (2020). Taxomonies : Exemples de taxonomies

CUA et évaluation des apprentissages - Vidéo

Maintenant que nous avons passé en revue un cadre pour formuler les résultats et les objectifs de cours, nous pouvons nous pencher sur une méthode permettant de les évaluer. La conception universelle de l'apprentissage (CUA) vise à éliminer les obstacles à la réussite en offrant une plus grande flexibilité et une diversité de moyens pour accéder aux apprentissages et en démontrer la maîtrise.

Prenez le temps de lire la traduction de la transcription de la vidéo *UDL and Assessment | An Introduction to UDL and Assessment*.

[Début de la transcription de la vidéo]

Introduction à la CUA et à l'évaluation

La réduction des obstacles à l'apprentissage est d'une importance capitale dans l'enseignement postsecondaire, car les étudiantes et étudiants arrivent dans les collèges et les universités avec des expériences variées. Ce qui constitue un mode d'apprentissage privilégié pour une personne peut représenter un obstacle pour une autre.

Dans les environnements d'apprentissage, la variabilité individuelle est la norme, et non l'exception.

Les personnes qui enseignent dans les cours postsecondaires établissent des objectifs d'apprentissage pour les étudiantes et étudiants. L'évaluation est utilisée dans les cours afin de déterminer dans quelle mesure les apprenantes et apprenants atteignent ces objectifs pédagogiques.

Les objectifs doivent être clairs et distincts des moyens utilisés pour les atteindre. Les évaluations devraient offrir plus d'une façon de démontrer la maîtrise des apprentissages.

Une partie essentielle de l'évaluation est le **construit**. Le terme « construit » est utilisé pour définir les connaissances, les compétences et les habiletés à évaluer.

Les facteurs pertinents au construit désignent des éléments tels que le type de présentation ou de réponse qui sont liés au construit que l'évaluation vise à mesurer.

De nombreuses évaluations comportent des caractéristiques qui ne sont pas pertinentes au construit évalué. Celles-ci sont considérées comme des éléments non pertinents au construit. Ces caractéristiques peuvent constituer des obstacles pour certaines personnes apprenantes et avoir un impact sur leur rendement lors de l'évaluation.

C'est là que la Conception universelle de l'apprentissage, ou **CUA**, entre en jeu.

En tant qu'ensemble de trois principes guidant le développement des programmes et des activités d'apprentissage, la CUA fournit un cadre permettant de concevoir des objectifs pédagogiques, des évaluations, des méthodes et du matériel qui répondent aux besoins du plus grand éventail possible d'apprenantes et d'apprenants.

Cette approche flexible du développement pédagogique peut avoir une incidence positive sur le rendement des apprenantes et apprenants lors des évaluations et mener à une appréciation plus authentique de leurs réalisations.

Le premier principe, **la représentation**, porte sur les différentes façons dont l'information, y compris les éléments d'évaluation, est présentée. Il peut s'agir de graphiques, de diagrammes, d'images, de vidéos, de démonstrations ou d'objets à manipuler.

Le deuxième principe, **l'action et l'expression**, porte sur la façon dont les apprenantes et apprenants démontrent ce qu'ils ont appris. Ont-ils la possibilité d'écrire ou de dessiner? Ont-ils la possibilité de présenter leurs compétences au moyen d'un support multimédia ou d'un enregistrement?

Le troisième principe, **l'engagement**, vise à renforcer la motivation et la persévérance. Lorsque leurs apprentissages sont évalués, les apprenantes et apprenants sont-ils suffisamment, mais non excessivement, mis au défi? Ont-ils accès à des options variées dans les modes d'évaluation afin de réduire leur anxiété?

Il est important que les personnes qui enseignent soient conscientes de la variabilité inhérente des apprenantes et apprenants, ainsi que de l'existence d'obstacles pouvant nuire à la fois à l'acquisition de l'information et à l'expression de leurs compétences.

Concevoir des évaluations en tenant compte de ces défis permet une plus grande flexibilité et contribue à assurer la réussite des apprenantes et apprenants.

[Fin de la transcription de la vidéo]

Cette vidéo met en évidence la distinction entre les facteurs pertinents au concept évalué et les facteurs non pertinents, susceptibles d'introduire un biais. Une évaluation conçue selon les

principes de la CUA tient compte de cette distinction afin de mesurer ce qui est réellement visé, tout en minimisant les obstacles qui ne sont pas liés aux apprentissages ciblés.
Le bouton d'accès à la vidéo est situé en haut à la droite de l'écran.

Pour plus de détails à propos de la CUA, consulte les ressources proposées par les Services d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage (SAEA) de l'Université d'Ottawa ainsi que les lignes directrices de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CAST (2011)).

CUA et évaluation des résultats d'apprentissages

Lors de la conception de vos évaluations, tenez compte des concepts pertinents et non pertinents. Cela vous aidera à réduire les barrières involontaires qui empêchent les personnes étudiantes de démontrer leur apprentissage.

Pertinence au concept (mode de présentation ou de réponse) — c'est-à-dire aux notions ou aux compétences que l'évaluation veut mesurer.

Non-pertinence au concept : mesure dans laquelle les résultats sont influencés par des facteurs (mode de présentation ou de réponse) non liés au concept que l'évaluation est censée mesurer.

Minimiser les facteurs non pertinents

Veuillez examiner les exemples d'évaluations présentés à l'écran et repérer les facteurs qui ne sont pas pertinents au concept ciblé. Notez vos constats dans votre carnet de pratique réflexive. Une fois vos observations notées, lisez-chaque exemple d'évaluation pour vérifier votre compréhension.

Exemples d'évaluations

1. Résolution de problème écrit pour mesurer la compréhension de concepts mathématiques.
   Facteurs non pertinents.
   Dans un test de mathématiques, la fluidité en lecture, bien qu'importante, ne constitue pas l'habileté ciblée. Une personne étudiante présentant des difficultés en lecture pourrait mal interpréter l'énoncé ou manquer une information essentielle, ce qui nuirait à sa capacité de démontrer sa compréhension du concept mathématique évalué.
2. Facteurs non pertinents
   Les habiletés motrices liées à la coordination (écriture manuscrite, la clavigraphie), ainsi que la mémoire à court terme et la mémoire de travail, de même que la capacité à

s'organiser et à gérer son temps sous pression, ne sont pas directement pertinentes à l'évaluation des connaissances en biologie et peuvent influencer la performance. Par conséquent, la prise en compte de ces habiletés supplémentaires pourrait affecter la validité de la mesure des connaissances évaluées. (Traduction libre de CAST, 2021)

Concevoir des évaluations visant à réduire les obstacles

- Faciliter l'utilisation de technologies d'assistance, comme la synthèse vocale (lecture ou dictée de texte à voix haute).
- Accorder du temps supplémentaire lorsque la rapidité n'est pas un critère.
- Offrir des formats variés : exposé, essai, portfolio, projet multimédia.

En sachant que les évaluations comportent inévitablement des barrières, vous pouvez prévoir des soutiens et des options d'évaluation pour aider les personnes étudiantes à les contourner.

Parmi les soutiens possibles la lecture à voix haute (textes en synthèse vocale) pour que la capacité de lecture ne soit pas évaluée dans une évaluation portant sur des connaissances en mathématiques.

La transcription vocale (dicter ses réponses) pour que la coordination motrice ne soit pas évaluée quand elle est hors propos.

Et l'ajout de temps supplémentaire pour réduire la barrière du chronométrage lorsque la rapidité n'est pas essentielle. Ces exemples illustrent des options à prendre en considération afin de rendre l'évaluation plus équitable et centrée sur les compétences réellement visées.

Les options d'évaluation et les divers formats peuvent inclure de permettre aux personnes étudiantes de faire une présentation, rédiger un essai ou constituer un portfolio pour démontrer l'atteinte d'un résultat d'apprentissage du cours.

Des renseignements supplémentaires sur les grilles d'évaluation (rubriques) compatibles avec la conception universelle de l'apprentissage CUA se trouvent dans le module portant sur les rubriques d'évaluation.

Validité et fiabilité

Un vieux test peut être utilisé pendant des années et sembler bien fonctionner. Il peut être fiable, mais est-il valide?
De la même façon qu'une horloge peut donner la mauvaise heure de cinq minutes pendant des années, une évaluation peut produire des résultats fiables sans être valide. Le fait que les « bons » étudiants réussissent et que les « mauvais » échouent n'est pas une preuve de validité. Un outil d'évaluation n'est valide que s'il mesure ce qu'il est censé mesurer — dans ce cas, les résultats d'apprentissage du cours.

Critères de validité et de fiabilité

Les critères de validité et de fiabilité à considérer lorsqu'on prépare et corrige des évaluations.

Validité apparente

Les personnes étudiantes doivent percevoir que l'évaluation mesure ce qu'elle prétend mesurer. Une évaluation qui semble déconnectée des apprentissages diminue la motivation.
La validité apparente est essentielle pour la motivation. L'absence de validité apparente entraîne le désengagement des personnes étudiantes. Rappelez-vous l'importance du verbe d'action dans un résultat d'apprentissage, qui guide la sélection des évaluations. Par exemple, si les résultats d'apprentissage indiquent la capacité à « démontrer », mais que toutes les évaluations ne demandent que des définitions sous forme écrite, la validité apparente est insuffisante.

Validité de contenu

Les experts du domaine doivent pouvoir confirmer que l'évaluation couvre bien tout le contenu requis et que ce contenu soit représentatif du domaine.
Si des experts du domaine examinaient votre évaluation, diraient-ils que tout le contenu requis, lié aux résultats d'apprentissage du cours, est couvert ? Si un expert dresse une longue liste d'éléments manquants, votre évaluation manque de validité de contenu.

Validité de construit

L'évaluation doit réellement mesurer la connaissance, l'habileté ou la compétence visée (et non la langue, la culture ou d'autres variables).

Une évaluation a une validité de construit lorsqu'elle mesure bien le concept visé. Si une personne étudiante du niveau avancé en ESL (Anglais langue seconde) et expert en mathématiques complexes échoue l'épreuve de maths, il se peut que la formulation des

questions mesure autant les compétences linguistiques que les compétences mathématiques.

Validité prédictive

Les résultats à l'évaluation doivent prédire la performance future dans un contexte réel (stage, emploi).
Une évaluation a une validité prédictive ou liée au critère si les personnes étudiantes qui réussissent à l'évaluation réussissent aussi dans la réalité. En d'autres termes : la personne étudiante qui obtient A+ dans le cours performe-t-elle bien en stage? Si vous craignez qu'une personne étudiante ayant réussi votre cours éprouve des difficultés en milieu pratique, vos évaluations manquent peut-être de validité prédictive ou liée aux critères.

Fiabilité intercorrecteurs

Les évaluations doivent donner des résultats similaires, peu importe qui corrige.

L'utilisation de grilles d'évaluation (rubriques) et de séances de calibration aide à renforcer cette fiabilité.

Des correcteurs indépendants arrivent-ils à des notes similaires pour une même évaluation? Si 10 enseignants corrigent le même travail et obtiennent des notes très différentes, il y a un problème de fiabilité de la note, causé par un manque de fidélité d'un correcteur à l'autre. Les grilles d'évaluation (rubriques) et autres schémas de notation peuvent augmenter cette fidélité, mais des séances de calibration périodiques devraient avoir lieu pour assurer la fidélité et ainsi augmenter la fiabilité.

Prenez quelques minutes pour consulter le *Glossaire des activités et des outils d'évaluation*, puis consignez dans votre carnet de pratique réflexive les constats, questions ou pistes de réflexion qui émergent de cette exploration. Ces notes vous serviront de préparation au module sur les rubriques d'évaluation, présenté dans une autre section du cours.

Sommaire

Excellent travail ! Vous avez terminé le module sur la conception des évaluations.
Dans ce module, vous avez exploré comment une approche d'évaluation intégrée peut vous aider à assurer l'alignement avec le cursus. Vous avez aussi revu la taxonomie de Bloom et la Conception universelle de l'apprentissage (CUA/UDL) comme deux cadres pour concevoir des évaluations efficaces. Enfin, vous avez identifié les critères de validité et de fiabilité à viser lors de la préparation et de la correction des évaluations.

Voici les points clés à retenir :

- La conception à rebours favorise la cohérence entre objectifs, évaluations et activités.
- Les cadres tels que la Taxonomie de Bloom et la CUA aident à concevoir des évaluations inclusives et alignées.
- Une évaluation efficace doit être valide, fiable et significative pour les personnes étudiantes.
- En réfléchissant à la validité, la fiabilité et à l'accessibilité, vous améliorez la qualité et l'équité de votre enseignement.

References

CAST. (2021, 15 juin). UDL and assessment. UDL on Campus : Universal Design for Learning in Higher Education. https://udloncampus.cast.org/page/assessment_udl