

# GUIDE

de rédaction  
d'un plan de cours  
**par compétences**

CENTRE DE  
PÉDAGOGIE  
UNIVERSITAIRE



Université   
de Montréal

# Préambule

Bonjour à chacune et chacun de vous,

Il nous fait plaisir de vous présenter un gabarit de plan de cours par compétences et un guide de rédaction d'un plan de cours par compétences adaptés à la réalité des programmes structurés autour d'un référentiel de compétences. Résultat du travail réalisé par le Conseil des études de premier cycle et le Centre de pédagogie universitaire, ces outils ont été déposés pour information à la Commission des études à sa première réunion de l'année académique 2018-2019. Il a reçu un accueil très favorable.

Pourquoi avons-nous développé ce plan de cours et son guide? Chaque année, l'Université de Montréal accueille de nouveaux(elles) chargés(es) de cours et professeurs(es) ; il nous semblait pertinent de leur offrir des outils de travail et de réflexion, simples à utiliser, pour les accompagner dans la préparation d'un plan de cours. D'autre part, les étudiants(es) ont porté à notre attention l'importance de retrouver certains éléments dans les plans de cours pour les guider dans leurs apprentissages.

Le guide de plan de cours proposé fournit des explications claires, entre autres sur la formulation des apprentissages visés et le choix de méthodes pédagogiques et de moyens d'évaluation adaptés. Il comporte aussi des informations importantes à transmettre aux étudiants(es), notamment certains rappels de dates, les ressources disponibles pour soutenir la réussite, les cadres réglementaires et les politiques institutionnelles d'importance.

Nous vous invitons à partager ce guide et ce gabarit de plan de cours avec les professeurs(es) et chargés(es) de cours de votre faculté ou école. Bien que l'utilisation du gabarit de plan de cours ne soit pas obligatoire, certaines unités trouveront des avantages à adopter un gabarit commun et certains(es) professeurs(es) et chargés(es) de cours apprécieront son format de présentation. Le gabarit est disponible sur le site du Centre de pédagogie universitaire (CPU) où professeurs(es) et chargés(es) de cours peuvent trouver diverses informations sur les ateliers de formation offerts tout au long de l'année académique.

Cordialement,

Sylvie Normandeau

*Vice-rectrice adjointe aux études de 1<sup>er</sup> cycle et à la formation continue*

Michèle Brochu

*Vice-rectrice adjointe aux études supérieures*

## **Membres du Sous-comité sur le plan de cours :**

Sylvie Normandeau

*Vice-rectrice adjointe aux études de 1<sup>er</sup> cycle et à la formation continue*

Bruno Clerk

*Conseiller aux études de 1<sup>er</sup> cycle*

Pascale Lefrançois

*Doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation*

Stéphane Ouellet

*Directeur du programme de doctorat de 1<sup>er</sup> cycle en médecine*

Nicolas St-Onge et son successeur, Antoine Bertrand-Hunault

*Coordonnateurs aux affaires académiques de 1<sup>er</sup> cycle de la FAÉCUM*

Guylaine Gauthier

*Coordonnatrice de la pédagogie universitaire au Centre de pédagogie universitaire, rédactrice du guide et du gabarit*

# Introduction

Le **guide de rédaction d'un plan de cours par compétences** offre des conseils, des explications, des exemples et des outils pour vous aider à remplir le gabarit de plan de cours par compétences de l'Université de Montréal.

Le **gabarit de plan de cours par compétences** présente les rubriques usuelles d'un plan de cours. Il peut être utilisé tel quel ou adapté en fonction de vos besoins et des choix de votre programme.



Utilisez le plan de cours par compétences seulement **si votre programme est défini par compétences**, c'est-à-dire si sa structure et son organisation reposent sur un référentiel de compétences (des fiches de compétences) et une matrice de compétences (une distribution des compétences dans les cours du programme).

Seules les rubriques et sous-rubriques marquées d'une **astérisque rouge\*** sont obligatoires selon le [Règlement des études de premier cycle](#).

L'information présentée dans un **encadré rouge** se trouve déjà dans le gabarit du plan de cours. Il s'agit de messages, de ressources et de rappels **destinés aux étudiants(es)**. Nous vous recommandons de conserver l'information telle qu'elle.

Le plan de cours est **un document essentiel**, pour vous et pour les étudiants(es). En y résumant vos choix disciplinaires et pédagogiques, vous accomplissez trois fonctions importantes :

- informer ;
- organiser ;
- motiver.

Vous informez les étudiants(es) des apprentissages visés dans le cours, de son déroulement, du contenu à l'étude et du matériel requis. Ce faisant, vous explicitez vos attentes et donnez du sens à vos activités, ce qui aide les étudiants(es) à gérer leur temps d'étude et stimule leur motivation.

La planification de votre cours exigera des efforts importants de votre part, mais elle vous permettra plus aisément par la suite d'assurer la cohérence de vos enseignements (contenus, évaluations et méthodes pédagogiques) par rapport aux apprentissages visés.

Bonne rédaction !

Centre de pédagogie universitaire

**Version 1.1 du document**

# Table des matières

<b>Information générale</b> .....	<b>1</b>
Cours .....	1
Enseignant(e) .....	1
Personne-ressource .....	2
Description du cours .....	2
<b>Apprentissages visés</b> .....	<b>3</b>
Intentions pédagogiques .....	3
Objectifs d'apprentissage.....	4
<b>Calendrier</b> .....	<b>5</b>
<b>Évaluations</b> .....	<b>7</b>
<b>Rappels</b> .....	<b>10</b>
<b>Ressources</b> .....	<b>11</b>
<b>Cadres règlementaires et politiques institutionnelles</b> .....	<b>12</b>
<b>Foire aux questions</b> .....	<b>I</b>
Comment clarifier les apprentissages du domaine cognitif ? .....	II
Comment clarifier les apprentissages du domaine affectif ? .....	III
Comment clarifier les apprentissages du domaine psychomoteur ? .....	IV
Quelles méthodes pédagogiques choisir ? .....	V
Quel type d'évaluation mettre en place ? .....	VII
Quelles méthodes d'évaluation choisir ? .....	VIII
Quels principes pédagogiques favoriser ? .....	X
Comment s'assurer de la cohérence d'un cours ?.....	XI
Que veulent dire ces termes ? (Glossaire) .....	XII

# Information générale

## Cours

<b>Titre</b>	Entrez le titre long du cours et le nombre de crédits.
<b>Sigle</b>	Indiquez le sigle du cours et la section.
<b>Site StudiUM</b>	Chaque cours dispose habituellement d'un espace dans StudiUM, l'environnement numérique d'apprentissage de l'Université de Montréal. Copiez-collez l'adresse de cet espace-cours – il s'agit du site StudiUM de votre cours. Pour savoir comment le configurer, rendez-vous sur <a href="https://studium.umontreal.ca">https://studium.umontreal.ca</a> .
<b>Faculté / École / Département</b>	-
<b>Trimestre</b>	-
<b>Année</b>	-
<b>Mode de formation</b>	Si votre cours est offert en ligne, en tout ou en partie, spécifiez la proportion d'activités qui auront lieu en temps réel (activités synchrones) et en temps différé (activités asynchrones).
<b>Déroulement du cours</b>	Si votre cours, ou une partie de votre cours, se déroule en présentiel, c'est-à-dire dans une salle de classe, indiquez l'horaire du cours (jour, heure) et le numéro du local. Il est souhaitable d'informer les étudiants(es) du moment et de la durée des pauses. Les pauses sont un moyen simple, mais efficace de respecter les capacités d'attention des étudiants(es) et de favoriser leur concentration.
<b>Charge de travail hebdomadaire</b>	Vous pouvez préciser la charge de travail attendue de la part des étudiants(es), outre les heures de présence en classe. En leur donnant une idée du nombre d'heures à consacrer à l'étude personnelle (lectures, préparation aux activités, recherches, réalisation des travaux, etc.) et aux travaux supervisés (laboratoires, ateliers, etc.), vous les aidez à gérer leur temps et à établir leurs priorités.

## \* Enseignant(e)

<b>Nom et titre</b>	Le terme « enseignant(e) » désigne les professeurs(es), les chargés(es) de cours et les autres intervenants(es) responsables d'un cours. Si vous êtes plusieurs à donner le cours, prévoyez un tableau Enseignant(e) pour chacun(e).
<b>Coordonnées</b>	Vous pouvez préciser le mode de communication que vous préférez (courriel, bureau, téléphone, etc.).
<b>Disponibilités</b>	Spécifiez les moments durant lesquels les étudiants(es) peuvent venir vous consulter à votre bureau ou vous appeler. Précisez si ce doit être sur rendez-vous ou non. Si les étudiants(es) peuvent communiquer avec vous par courriel, avisez-les du délai de réponse auquel ils peuvent s'attendre.

## \* Personne-ressource

<b>Nom, titre et responsabilité</b>	Le terme « personne-ressource » désigne l'auxiliaire d'enseignement responsable d'assister l'enseignant(e) dans l'encadrement des étudiants(es), la correction des travaux et l'animation des activités. S'il y a plusieurs personnes-ressources, prévoyez un tableau Personne-ressource pour chacune.
<b>Coordonnées</b>	Indiquez comment (bureau, courriel, téléphone) et quand il sera possible de rencontrer la personne-ressource ou de communiquer avec elle.
<b>Disponibilités</b>	Spécifiez les moments durant lesquels les étudiants(es) peuvent venir consulter la personne-ressource à son bureau ou l'appeler. Précisez si ce doit être sur rendez-vous ou non. Si les étudiants(es) peuvent communiquer avec elle par courriel, avisez-les du délai de réponse auquel ils peuvent s'attendre.

## \* Description du cours

<b>Description simple</b>	Copiez-collez la description du cours telle qu'elle apparaît dans le répertoire des cours de l'Université de Montréal ( <a href="https://admission.umontreal.ca/repertoire-des-cours/">https://admission.umontreal.ca/repertoire-des-cours/</a> ).
<b>Place du cours dans le programme</b>	Profitez de cette occasion pour faire ressortir la cohérence des enseignements et la progression des apprentissages à l'intérieur du programme en situant votre cours par rapport aux autres cours qui amorcent ou approfondissent les mêmes compétences. Indiquez si votre cours est obligatoire ou optionnel et s'il y a des préalables. Référez-vous, au besoin, à la matrice de compétences du programme (distribution des compétences dans les cours).
<b>Description détaillée</b>	Pour favoriser la motivation des étudiants(es), vous pouvez préciser les sujets qui seront abordés au cours du trimestre, établir un lien entre les apprentissages visés et leur contexte d'utilisation (vie professionnelle, activités de recherche ou monde citoyen), de même que souligner la pertinence des activités que vous leur présenterez.

# Apprentissages visés

## \* Intentions pédagogiques

Décrivez **vos attentes** envers les étudiants(es) et les apprentissages qu'ils réaliseront dans votre cours. Souhaitez-vous les initier aux concepts clés de la discipline, développer leur esprit d'analyse et de synthèse, les sensibiliser à la posture du professionnel, améliorer leur maîtrise de diverses techniques, stimuler le développement de leur(s) compétence(s) ?

Les intentions pédagogiques vous sont propres ! Elles peuvent être **d'ordre cognitif, affectif ou psychomoteur**. Dès que vous êtes au clair avec vos intentions, demandez-vous comment vous vous y prendrez pour les concrétiser. Aurez-vous recours à des études de cas, à des jeux de rôles, à des observations ou encore à des travaux en équipe ? Précisez vos principales méthodes comme dans les exemples d'intentions ci-dessous.

► Dans la FAQ, vous trouverez des exemples de méthodes pédagogiques.

Des attentes **élevées** à l'égard des étudiants(es) favorisent leur motivation, leur engagement et, ultimement, leur réussite. Gardez toutefois en tête qu'elles doivent être **réalistes** selon le temps à disposition, la taille du groupe, le niveau de compétence des étudiants(es) – pour ne nommer que ces variables. Enfin, il peut être intéressant de rappeler aux étudiants(es) les **valeurs du programme**, si de telles valeurs ont été définies, et leur importance dans vos choix pédagogiques.

### Exemples d'intentions :

- *Initier les étudiants(es) aux concepts de base de la discipline au moyen d'études de cas et de discussions.*
- *Préparer les étudiants(es) à la pratique de l'enseignement primaire dans le cadre d'un stage supervisé.*
- *Sensibiliser les étudiants(es) aux enjeux économiques nationaux et internationaux à l'aide d'études de cas et de discussions.*
- *Développer chez les étudiants(es) la maîtrise des ressources de base (savoirs, savoir-faire et savoir-être) liées à la compétence « Agir sur des politiques publiques en lien avec la santé et ses déterminants » à l'aide notamment d'exposés et d'ateliers fondés sur des situations professionnelles authentiques.*
- *Familiariser les étudiants(es) avec le fonctionnement du système de santé et de soins au Québec en utilisant les ressources du milieu.*
- *Amorcer [ou approfondir] le développement de la compétence « Élaborer des interventions visant à promouvoir la santé » chez les étudiants(es) en leur faisant appliquer les contenus enseignés dans des situations fictives représentatives de la réalité.*
- *Entraîner les étudiants(es) à la mise en œuvre de la compétence « Baser sa pratique sur des données probantes » en leur faisant réaliser un stage au sein d'une organisation de santé.*

### Exemple de rappel des valeurs du programme (à placer tout de suite après les intentions) :

- *Les intentions pédagogiques et les choix qui en découlent tiennent compte des valeurs du programme, lesquelles sont l'équité, la collaboration, l'innovation, etc.*

► Dans le glossaire de la FAQ, vous trouverez d'autres exemples de valeurs.

## Objectifs d'apprentissage

En approche par compétences, les objectifs informent les étudiants(es) des apprentissages qu'ils doivent réaliser dans le but de développer les compétences prévues dans le programme. « **Savoirs** » et « **compétences** » ne sont pas dissociés, mais plutôt **unis dans une logique d'action** : Dans quelles situations les savoirs enseignés sont-ils utiles ? Comment résoudre une situation professionnelle ou traiter une question complexe à l'aide de ces savoirs ?

Dès lors, l'usage de verbes tels que connaître, savoir et comprendre sont à éviter dans les énoncés d'objectifs. Les objectifs, formulés **du point de vue des étudiants(es)**, doivent décrire ce qu'ils seront **en mesure de faire et de démontrer** au terme du cours dans des situations authentiques. Les verbes traiter, appliquer, comparer, discriminer, argumenter, planifier, produire, etc. décrivent plus clairement l'action attendue de leur part.

### EN BREF

Pour faciliter l'enseignement et l'évaluation, tout objectif devrait :

- être **observable** à travers les résultats d'apprentissage des étudiants(es) (réponses aux questions, présentations orales, travaux pratiques, rapports de recherche, etc.) ;
- être **évalué** ;
- cibler **un domaine d'apprentissage** – soit le domaine cognitif (le plus courant), affectif ou psychomoteur – et **un niveau** dans l'une des taxonomies propres au domaine ;
- couvrir **un ensemble de contenus** qui ne soit **ni trop vaste, ni trop restreint** ;
- décrire **une capacité** à réaliser une activité ou une tâche donnée dans un contexte réaliste en prenant appui sur les contenus enseignés dans le cours.

Il est important d'alterner l'**apprentissage des ressources** (savoirs, savoir-faire et savoir-être) reliées aux compétences avec l'**apprentissage de leur intégration**. Plus vous développez chez les étudiants(es) leur capacité à intégrer (identifier et utiliser conjointement) un grand nombre de ressources pour résoudre une situation authentique, plus vous favorisez le développement de leurs compétences. Ce principe est fondamental dans une approche axée sur les compétences.

Dernier point : Est-il nécessaire de copier-coller le **référentiel de compétences** du programme dans le plan de cours ? Non, car le référentiel est destiné d'abord et avant tout aux enseignants(es) afin de renforcer leur vision collective du programme et de les aider à établir des liens entre les cours. Toutefois, vous pouvez indiquer, sous Intentions pédagogiques, les compétences auxquelles votre cours contribue.

### Exemples d'objectifs d'apprentissage :

*À la fin du cours, les étudiants(es) seront capables :*

- *d'expliquer le concept de donnée probante ;*
- *de choisir une méthode de collecte de données appropriée ;*
- *de proposer des recommandations fondées sur des données probantes ;*
- *d'évaluer le potentiel de stigmatisation des populations cibles ;*
- *d'expliquer le rôle du système de production agro-alimentaire dans le système de santé.*

► Dans la FAQ, vous trouverez une taxonomie des apprentissages pour chaque domaine avec des exemples de verbes d'action, ainsi qu'une définition des principaux termes utilisés dans le texte.

# Calendrier

* Séances	<p><b>Prévoyez une ligne par séance de cours.</b></p> <p>Si plusieurs personnes interviennent dans le cours, indiquez le <b>nom des conférenciers(ères) ou des intervenants(es)</b> pour chaque date.</p> <p>Les <b>détails</b> relatifs au calendrier peuvent être présentés dans une annexe jointe au plan de cours ou dans StudiUM.</p>
* Contenus	<p>Indiquez quels sont les contenus essentiels, ou les <b>principaux sujets</b>, qui seront abordés durant la séance. Ayez des <b>attentes</b> réalistes par rapport à la quantité de contenus à enseigner et à faire apprendre.</p> <p>Insérez dans le calendrier les <b>dates de relâche et d'évaluation de l'enseignement</b> (obtenez plus de détails à ce sujet dans la rubrique Rappels du plan de cours).</p>
* Activités	<p>Présentez les <b>principales méthodes pédagogiques</b> que vous utiliserez dans les activités qui auront lieu durant la séance, <b>en présentiel ou à distance</b>.</p> <p>Autant que possible, privilégiez des méthodes qui sollicitent une <b>participation active des étudiants(es)</b> (comme les discussions, les études de cas et les projets), plutôt que celles qui engagent exclusivement l'enseignant(e) (comme les exposés magistraux et les démonstrations).</p> <p>Bien évidemment, votre choix de méthodes dépend d'un ensemble de <b>variables</b>, dont vos préférences personnelles, la taille du groupe, l'environnement physique, les caractéristiques des étudiants(es) et le temps à disposition, mais aussi et surtout des objectifs d'apprentissage visés.</p> <p>Vous avez trouvé la « bonne » méthode pour favoriser l'apprentissage des étudiants(es) ? Excellent ! Pensez tout de même à introduire un peu de <b>variété</b> pour maintenir leur motivation. Si vous êtes en manque d'idées, n'hésitez pas à consulter vos <b>pairs</b>. Vous pourriez démarrer des collaborations fructueuses qui stimulent votre sens de l'innovation.</p> <p>Enfin, veillez toujours à ancrer vos activités, quelles que soient les méthodes utilisées (incluant les exposés magistraux), dans des <b>situations authentiques</b>. Ces situations, issues de la vie professionnelle, du monde de la recherche ou du monde citoyen, sont celles qui permettent le mieux aux étudiants(es) de donner du sens à leurs apprentissages et de développer leurs compétences.</p> <p>► Dans la FAQ, vous trouverez des exemples de méthodes et de principes pédagogiques, ainsi qu'une définition des principaux termes utilisés dans le texte.</p>
Lectures et travaux	<p>Spécifiez les lectures et les travaux que doivent effectuer les étudiants(es) en distinguant, lorsque pertinent, ce qui doit être fait <b>avant ou après la séance</b>.</p> <p>Au besoin, précisez l'<b>équipement</b> ou les <b>documents</b> requis pendant la séance.</p> <p><b>Évitez les références complètes dans ce tableau.</b> Présentez-les plutôt dans la rubrique Ressources du plan de cours.</p>

## Évaluations formatives

Prévoyez des évaluations formatives qui **aident les étudiants(es)** à se situer par rapport aux compétences et aux objectifs visés, à développer leur autonomie et à apprendre de leurs erreurs.

Utilisez-les à des **moments stratégiques**, soit chaque fois :

- que vous placez les étudiants(es) en situation de compétence, c'est-à-dire que vous leur confiez la réalisation d'une tâche complexe, contextualisée et réaliste intégrant plusieurs ressources ;
- que vous vérifiez auprès d'eux la maîtrise d'une ou de plusieurs ressources particulièrement critiques pour le développement d'une compétence ;
- que vous leur demandez de prendre du recul par rapport à leurs performances (objectivation) ;
- que vous les encouragez à trouver des pistes et des moyens d'amélioration (régulation).

Les évaluations formatives favorisent une **culture essai-erreur** et instaurent un **climat de collaboration**, plutôt que de compétition, entre les étudiants(es). Ces derniers ont d'ailleurs tout intérêt à démontrer les difficultés qu'ils éprouvent s'ils désirent obtenir un « diagnostic pédagogique » et une aide appropriée de votre part ou de celle de leurs pairs.

Dans vos rétroactions, fournissez aux étudiants(es) de l'**information personnalisée sur leur propre progression**. Les recherches en pédagogie démontrent que de telles rétroactions ont souvent pour effet d'encourager l'engagement, la persévérance et – ultimement – la réussite des étudiants(es).

## Évaluations

Pour aider les étudiants(es) dans la gestion de leurs études, rappelez-leur les **dates de remise ou de tenue des évaluations** (travaux pratiques, présentations orales, etc.).

**Évitez autant que possible de modifier ces dates.** Si jamais une modification devait avoir lieu, informez-en les étudiants(es) le plus tôt possible en classe, dans l'environnement StudiUM et par courriel. La modification de la date de remise ou de tenue d'une évaluation peut comporter d'importants inconvénients pour eux.

**Attention !** Exceptionnellement, l'enseignant(e) peut apporter des modifications aux dates des évaluations. Le cas échéant, l'enseignant(e) doit obtenir l'appui de la majorité des étudiants(es) de sa classe. Veuillez vous référer à [l'article 4.8 du Règlement des études de premier cycle](#) et à [l'article 28 du Règlement pédagogique de la Faculté des études supérieures et postdoctorales](#).

# Évaluations

## \* Méthodes

### Prévoyez une ligne par méthode d'évaluation.

Précisez les méthodes d'évaluation des apprentissages que vous utiliserez dans votre cours et leur durée. Il en existe plusieurs – mais vous pouvez innover ! Certaines **variables** – telles la durée de l'évaluation, le nombre d'étudiants(es) et le temps consacré à la correction – influencent, bien évidemment, le choix d'une méthode d'évaluation. Dans tous les cas, la meilleure méthode est celle qui est **en cohérence** avec les apprentissages visés (intentions et objectifs) et les activités proposées. Par exemple, il vous est possible d'opter pour :

- des questions théoriques (à choix multiples ou à réponse courte), qui mesurent la compréhension ;
- des exercices et des travaux pratiques, qui portent sur l'application des savoirs appris ;
- des travaux à développement (questions à réponse longue et travaux écrits), qui sollicitent des capacités cognitives de niveau supérieur telles analyser, évaluer et créer ;
- des présentations orales, qui vérifient l'aptitude à communiquer et à synthétiser l'information.

Toutefois, **si votre évaluation porte sur l'utilisation d'une ou de plusieurs compétences**, vous devrez éviter les méthodes axées uniquement sur la théorie ou l'application des savoirs. Il vous faudra plutôt choisir des méthodes fondées sur une situation authentique comme l'étude de cas, le portfolio et le projet qui font appel à l'autonomie, au jugement, à la réflexion et au sens de l'initiative des étudiants(es).

Pour vérifier encore plus précisément le niveau de maîtrise des apprentissages visés, n'hésitez pas à demander aux étudiants(es) des **traces** de leur démarche et de leur réflexion ou encore une **justification** de leur action ou de leur réponse. La compétence est plus qu'un savoir-agir, elle est un savoir-agir réfléchi.

Idéalement, choisissez des **méthodes d'évaluation différentes**, par exemple un travail pratique et des questions à réponse longue. Aussi, veillez à informer les étudiants(es) du résultat de leur première évaluation avant la date officielle d'abandon. Conformément au Règlement des études de premier cycle, **un cours de 3 crédits devrait comprendre au moins deux évaluations**.

► Dans la FAQ, vous trouverez des exemples de méthodes d'évaluation.

## Objectifs d'apprentissage visés

Indiquez quels objectifs d'apprentissage parmi ceux formulés précédemment vous souhaitez évaluer avec chaque méthode d'évaluation retenue, sachant qu'**une évaluation peut vous permettre de juger de l'atteinte d'un seul objectif ou de plusieurs objectifs à la fois**.

Rappelez-vous que, dans une approche par compétences, l'évaluation, tout comme l'apprentissage, porte soit sur les **ressources** jugées incontournables à l'exercice de la compétence, soit sur les **compétences** elles-mêmes.

Néanmoins, avant d'être évalués(es) sur le niveau de développement de leurs compétences, les étudiants(es) devraient **avoir acquis suffisamment de ressources et avoir appris à les utiliser de façon intégrée** dans une situation équivalente (sans être similaire ou identique) à celle de l'évaluation.

En outre, chaque programme doit trouver un juste équilibre **entre les évaluations des ressources et les évaluations des compétences**, trop de l'une ou de l'autre pouvant soulever des difficultés et des enjeux éthiques.

Dans chaque cours, un équilibre est aussi souhaitable, mais **entre les moments dédiés à l'apprentissage et ceux dédiés à l'évaluation**. Un grand nombre d'évaluations peut amener les

étudiants(es) à développer des stratégies de « réussite à l'évaluation » qui nuisent à la motivation et au développement des compétences.

### Critères d'évaluation

Pour chaque évaluation, détaillez sommairement les critères dont vous tiendrez compte au moment de la correction des réponses des étudiants(es) ou de l'appréciation de leur performance. Vos critères doivent être **pertinents** au regard des apprentissages visés, **indépendants** les uns des autres et **peu nombreux**.

#### Exemples de critères<sup>1</sup> :

- Agencement logique des idées
- Respect des règles, des consignes, des échéances
- Justesse de la réponse
- Recherche pertinente d'information
- Richesse du vocabulaire
- Leadership efficace

Dans le cadre des **travaux d'équipe**, prévoyez l'évaluation de la contribution individuelle de chacun. S'il y a lieu, présentez les exigences relatives à la rédaction et à la **présentation des travaux écrits** (format, marges, pagination, interlignes, etc.).

Pour ne pas alourdir inutilement le plan de cours, vous pouvez renvoyer les étudiants(es) à des **grilles d'évaluation** que vous aurez conçues et déposées sur le site Web du cours, dans StudiUM. Ces grilles détaillent, entre autres, l'importance relative de chaque critère sur la note finale de l'évaluation et les niveaux de performance possibles (excellent, très bon, bon, etc.).

### \* Dates

**Évitez autant que possible de modifier les dates de remise ou de tenue des évaluations.** Si jamais une modification devait avoir lieu, informez-en les étudiants(es) le plus tôt possible en classe, dans l'environnement StudiUM et par courriel. La modification de la date de remise ou de tenue d'une évaluation peut comporter d'importants inconvénients pour eux.

### \* Pondérations

Précisez, **en pourcentage**, l'importance relative de chaque évaluation sur la note finale.

**Attention !** Exceptionnellement, l'enseignant(e) peut apporter des modifications à la pondération relative des évaluations. Le cas échéant, l'enseignant(e) doit obtenir l'appui de la majorité des étudiants(es) de sa classe. Veuillez vous référer à l'[article 4.8 du Règlement des études de premier cycle](#) et à l'[article 28 du Règlement pédagogique de la Faculté des études supérieures et postdoctorales](#).

<sup>1</sup> Exemples tirés de Prigent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme – Un défi à relever*. Montréal, Québec : Presses internationales Polytechnique, p. 166.

## Consignes et règles pour les évaluations

<b>Absence à un examen</b>	Rappelez aux étudiants(es) qu'ils doivent obligatoirement motiver leur absence à une évaluation, et ce, le plus tôt possible. Indiquez-leur le formulaire qu'ils doivent utiliser, auprès de qui et dans quels délais ils doivent le déposer. Vous pouvez les référer aux <a href="#">articles 9.7 et 9.9 du Règlement des études de premier cycle</a> .
<b>Dépôts des travaux</b>	Informez les étudiants(es) des modalités de dépôt des évaluations et de la pénalité encourue pour chaque jour de retard.
<b>Matériel autorisé</b>	Présentez le matériel autorisé et non autorisé durant une évaluation : documentation, gabarits, technologies mobiles, etc.
<b>Qualité de la langue</b>	Informez les étudiants(es) des règles pour la correction du français dans les évaluations, s'il y a lieu.
<b>Seuil de réussite exigé</b>	Vous pouvez aider les étudiants(es) qui suivent des cours dans divers départements en indiquant le seuil de réussite dans votre cours en pourcentage ou en lettre, selon le cas.

---

# Rappels

## Dates importantes

**Modification de l'inscription** -

**Date limite d'abandon** -

**Fin du trimestre** -

### Évaluation de l'enseignement

Accordez à l'évaluation tout le sérieux qu'elle mérite. Vos commentaires contribuent à améliorer le déroulement du cours et la qualité de la formation.

L'évaluation de votre prestation d'enseignement par les étudiants(es) du cours, en fin de trimestre, est prescrite par l'Université de Montréal. Cette évaluation vous permet de connaître vos points forts et les points à améliorer. Votre unité d'embauche décide des moyens (questionnaire en ligne ou questionnaire papier) et des dates ou périodes de cette évaluation.

Informez les étudiants(es) de la date de l'évaluation, si celle-ci vous est connue au moment de rédiger votre plan de cours. Il est recommandé de réserver 10 minutes en classe, au début de la séance, pour permettre aux étudiants(es) de compléter le questionnaire. Si l'évaluation s'effectue en ligne, demandez d'avance aux étudiants(es) d'apporter leur appareil mobile (ordinateur, tablette ou téléphone intelligent).

**Attention !** En cas de différence entre les dates inscrites au plan de cours et celles publiées dans le Centre étudiant, ces dernières ont préséance. Accédez au Centre par le [Bureau du registraire](#) pour trouver l'information. Pour les cours à horaires atypiques, les dates de modification de l'inscription et les dates d'abandon peuvent être différentes de celles des cours à horaires réguliers.

## Utilisation des technologies en classe

### Enregistrement des cours

L'enregistrement des cours n'est généralement pas autorisé. Exceptionnellement et sur demande de l'étudiant(e), vous pouvez, pour des raisons jugées valables, permettre l'enregistrement d'une ou de plusieurs séance(s) de votre cours. L'étudiant(e) doit préalablement obtenir votre autorisation écrite au moyen du formulaire prévu à cet effet ([http://cpu.umontreal.ca/boite\\_outils/index.html](http://cpu.umontreal.ca/boite_outils/index.html)). Notez que la permission d'enregistrer NE donne PAS la permission de diffuser l'enregistrement.

### Prise de notes et activités d'apprentissage avec ordinateurs, tablettes ou téléphones intelligents

Généralement, l'utilisation des technologies en classe est permise dans la mesure où elle n'interfère pas avec votre prestation et où elle ne constitue pas un irritant pour les autres étudiants(es). Ceci étant dit, c'est à vous de décider de la place que vous désirez leur accorder et d'en informer les étudiants(es). Vous trouverez dans le rapport *Les technologies mobiles en classe : Encadrer leur utilisation pour soutenir l'apprentissage des étudiants(es)* des balises utiles sur l'encadrement des technologies en classe ([http://sse.umontreal.ca/numerique/documentation/EU23\\_R3.pdf](http://sse.umontreal.ca/numerique/documentation/EU23_R3.pdf)).

# Ressources

## \* Ressources obligatoires

<b>Documents</b>	Donnez les références exactes.
<b>Ouvrages en réserve à la bibliothèque</b>	Donnez les références exactes.
<b>Équipement (matériel)</b>	-

## Ressources complémentaires

<b>Documents</b>	Donnez les références exactes.
<b>Sites Internet</b>	-
<b>Guides</b>	Donnez les références exactes.
<b>Autres</b>	-

**N'oubliez pas !** Vous pouvez profiter des [services des bibliothécaires disciplinaires](#).

### Soutien à la réussite

De nombreuses activités et ressources sont offertes à l'Université de Montréal pour faire de votre vie étudiante une expérience enrichissante et agréable. La plupart d'entre elles sont gratuites. Explorez les liens ci-dessous pour en savoir plus.

Centre de communication écrite	<a href="http://cce.umontreal.ca/">http://cce.umontreal.ca/</a>
Centre étudiant de soutien à la réussite	<a href="http://cesar.umontreal.ca/">http://cesar.umontreal.ca/</a>
Citer ses sources et logiciels bibliographiques	<a href="https://bib.umontreal.ca/citer/comment-citer">https://bib.umontreal.ca/citer/comment-citer</a>
Services des bibliothèques UdeM	<a href="https://bib.umontreal.ca">https://bib.umontreal.ca</a>
Soutien aux étudiants en situation de handicap	<a href="http://bsesh.umontreal.ca/">http://bsesh.umontreal.ca/</a>

# Cadres réglementaires et politiques institutionnelles

## Règlements et politiques

Apprenez à connaître les règlements et les politiques qui encadrent la vie universitaire.

### Règlement des études

Que vous soyez étudiant(e) régulier(ère), étudiant(e) libre ou étudiant(e) visiteur(se), connaître le règlement qui encadre les études est tout à votre avantage. Consultez-le !

<http://secretariatgeneral.umontreal.ca/documents-officiels/reglements-et-politiques/reglement-des-etudes-de-premier-cycle/>

<http://secretariatgeneral.umontreal.ca/documents-officiels/reglements-et-politiques/reglement-pedagogique-de-la-faculte-des-etudes-superieures-et-postdoctorales/>

### Politique-cadre sur l'intégration des étudiants(es) en situation de handicap

Renseignez-vous sur les ressources disponibles les mieux adaptées à votre situation auprès du Bureau de soutien aux étudiants(es) en situation de handicap (BSESH). Le deuxième lien ci-contre présente les accommodements aux examens spécifiques à chaque école ou faculté.

[https://secretariatgeneral.umontreal.ca/public/secretariatgeneral/documents/doc\\_officiels/reglements/administrati on/adm10\\_25-politique-cadre\\_integration\\_etudiants\\_situation\\_handicap.pdf](https://secretariatgeneral.umontreal.ca/public/secretariatgeneral/documents/doc_officiels/reglements/administrati on/adm10_25-politique-cadre_integration_etudiants_situation_handicap.pdf)

<http://www.bsesh.umontreal.ca/accommodement/index.htm>

## \* Intégrité, fraude et plagiat

Problèmes liés à la gestion du temps, ignorance des droits d'auteurs, crainte de l'échec, désir d'égaliser les chances de réussite des autres – aucune de ces raisons n'est suffisante pour justifier la fraude ou le plagiat. Qu'il soit pratiqué intentionnellement, par insouciance ou par négligence, le plagiat peut entraîner un échec, la suspension, l'exclusion du programme, voire même un renvoi de l'université. Il peut aussi avoir des conséquences directes sur la vie professionnelle future. Plagier ne vaut donc pas la peine !

Le plagiat ne se limite pas à faire passer un texte d'autrui pour sien. Il existe diverses formes de manquement à l'intégrité, de fraude et de plagiat. En voici quelques exemples :

- Dans les travaux : Copier un texte trouvé sur Internet sans le mettre entre guillemets et sans citer sa source ; Soumettre le même travail dans deux cours (autoplégat) ; Inventer des faits ou des sources d'information ; Obtenir de l'aide non autorisée pour réaliser un travail.
- Durant les évaluations : Utiliser des sources d'information non autorisées ; Obtenir des réponses de façon illicite ; S'identifier faussement comme un(e) étudiant(e) du cours.

Site Intégrité

<https://integrite.umontreal.ca/accueil/>

Les règlements expliqués

<https://integrite.umontreal.ca/reglements/les-reglements-expliques/>

# Foire aux questions

## Comment clarifier les apprentissages du domaine cognitif ?

La **taxonomie de Bloom (1956) révisée par Anderson et Krathwohl (2001)** peut aider à formuler des objectifs en tenant compte de leur niveau de complexité. La taxonomie classifie les capacités cognitives en six niveaux qu'elle subdivise par la suite en sous-niveaux (en gras dans le tableau) pour plus de précision.

	1. Se rappeler	2. Comprendre	3. Appliquer	4. Analyser	5. Évaluer	6. Créer
Niveaux	<p>Se souvenir de ce qu'on a déjà appris (principalement des faits).</p> <p><b>1.1 Reconnaître</b></p> <p><b>1.2 Rappeler</b></p>	<p>Dégager le sens d'une information (orale, écrite ou graphique).</p> <p><b>2.1 Interpréter</b> (des données mathématiques, des mots dans une autre langue, etc.)</p> <p><b>2.2 Illustrer</b> (par des exemples)</p> <p><b>2.3 Classer</b> (en catégories)</p> <p><b>2.4 Résumer</b></p> <p><b>2.5 Inférer</b> (des liens et des conséquences)</p> <p><b>2.6 Comparer</b> (les ressemblances et les différences)</p> <p><b>2.7 Expliquer</b> (les causes et effets)</p>	<p>Utiliser ce qu'on a appris pour s'acquitter d'une tâche, familière ou non.</p> <p><b>3.1 Exécuter</b> (une tâche familière)</p> <p><b>3.2 Implanter</b> (une tâche nouvelle)</p>	<p>Décomposer les parties constitutives d'un tout (système, ensemble, problème, etc.) et déterminer, de façon logique et organisée, les liens qui unissent ces parties entre elles et avec le tout.</p> <p><b>4.1 Différencier</b> (les parties)</p> <p><b>4.2 Organiser</b> (un tout)</p> <p><b>4.3 Attribuer</b> (un point de vue, des préjugés, etc.)</p>	<p>Énoncer un raisonnement sur la valeur, la pertinence ou l'aspect éthique des choses en se basant sur des critères ou des standards appropriés.</p> <p><b>5.1 Vérifier</b> (les incohérences)</p> <p><b>5.2 Poser un jugement</b> (sur la valeur, la pertinence, etc.)</p>	<p>Assembler des éléments pour former un tout nouveau et cohérent.</p> <p><b>6.1 Générer</b> (des hypothèses)</p> <p><b>6.2 Planifier</b> (une solution, un projet, un essai, etc.)</p> <p><b>6.3 Produire</b> (un objet, une idée, une solution, un processus, etc.)</p>
Exemples de verbes	<p>Associer</p> <p>Citer</p> <p>Choisir la bonne réponse</p> <p>Décrire, définir</p> <p>Énumérer</p> <p>Identifier, indiquer</p> <p>Nommer</p> <p>Ordonner</p> <p>Réciter, répéter</p> <p>Sélectionner</p>	<p>Convertir</p> <p>Démontrer, différencier, dire dans ses mots</p> <p>Exprimer</p> <p>Faire une analogie</p> <p>Généraliser</p> <p>Interpréter</p> <p>Paraphraser, prédire</p> <p>Reformuler, représenter</p>	<p>Administrer, appliquer</p> <p>Calculer, construire, Déterminer</p> <p>Employer, établir</p> <p>Formuler, fournir</p> <p>Manipuler, mesurer, modifier, montrer</p> <p>Opérer</p> <p>Traiter, trouver</p> <p>Utiliser</p>	<p>Cibler, contraster, critiquer</p> <p>Découper, délimiter, discriminer</p> <p>Examiner</p> <p>Faire corrélér, faire ressortir</p> <p>Mettre en priorité, mettre en relation, morceler</p> <p>Organiser, opposer</p> <p>Questionner</p>	<p>Apprécier, argumenter, attaquer</p> <p>Choisir, conclure, critiquer</p> <p>Défendre, déterminer</p> <p>Estimer, évaluer</p> <p>Juger, justifier</p> <p>Soutenir</p>	<p>Adapter, anticiper</p> <p>Composer, concevoir, construire, créer</p> <p>Développer</p> <p>Écrire, exposer</p> <p>Incorporer, intégrer</p> <p>Organiser</p> <p>Préparer, proposer</p> <p>Rédiger</p> <p>Structurer, synthétiser</p>

**Sources :**  
 McGrath, H. et Noble, T. (2008). *Huit façons d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer – 200 stratégies utilisant les niveaux taxonomiques des intelligences multiples*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.  
 Université de Genève. (s. d.). *Taxonomies d'objectifs d'apprentissage et exemples de verbes d'action*. Repéré à [https://www.unige.ch/dife/files/3514/5372/9196/Taxonomies-verbos-action\\_SEA-2015.pdf](https://www.unige.ch/dife/files/3514/5372/9196/Taxonomies-verbos-action_SEA-2015.pdf)

## Comment clarifier les apprentissages du domaine affectif ?

La **taxonomie de Krathwohl, Bloom et Masia (1964)** peut aider à situer les comportements affectifs visés dans un cours sur une échelle allant du plus simple – Réception – au plus complexe – Caractérisation.

	1. Réception	2. Réponse	3. Valorisation	4. Organisation	5. Caractérisation
Niveaux	Démontrer une prise de conscience, une volonté de recevoir ou une attention préférentielle par rapport à ce qu'on voit, ce qu'on entend, aux événements, etc.	Démontrer son assentiment à des directives, des consignes, des lois, des règles, etc.	Démontrer son engagement individuel envers une valeur fondamentale (et non un désir de plaire ou d'obéir).	Démontrer qu'une valeur est en voie d'intégration dans son propre système de valeurs.	Agir en fonction de valeurs intégrées (dans une perspective à long terme).
Exemples de verbes	<p><b>Conscience</b> : différencier, isoler, partager, séparer</p> <p><b>Volonté de recevoir</b> : accepter, accumuler, choisir, combiner</p> <p><b>Attention dirigée ou préférentielle</b> : choisir, contrôler, écouter, répondre corporellement</p> <p><b>Exemple de comportement</b> : Écouter durant les cours.</p>	<p><b>Assentiment</b> : approuver, confier, se conformer, suivre</p> <p><b>Volonté de répondre</b> : offrir spontanément, discuter, jouer, pratiquer</p> <p><b>Satisfaction de répondre</b> : acclamer, applaudir, augmenter, passer ses loisirs à</p> <p><b>Exemple de comportement</b> : Participer aux discussions.</p>	<p><b>Acceptation d'une valeur</b> : améliorer sa compétence, renoncer, spécifier</p> <p><b>Préférence pour une valeur</b> : aider, assister, encourager</p> <p><b>Engagement</b> : argumenter, contester, débattre, nier, protester</p> <p><b>Exemple de comportement</b> : Démontrer son intérêt pour la matière.</p>	<p><b>Conceptualisation d'une valeur</b> : abstraire, comparer, discuter, théoriser sur</p> <p><b>Organisation d'un système de valeurs</b> : analyser, définir, formuler, harmoniser, organiser</p> <p><b>Exemple de comportement</b> : Proposer son aide à l'enseignant(e) pour trouver des exemples.</p>	<p><b>Disposition généralisée</b> : changer, compléter, réclamer, réviser</p> <p><b>Caractérisation</b> : diriger, être bien évalué(e) par ses pairs, ses subordonnés(es) ou ses supérieurs(es), être reconnu(e), éviter, résister, résoudre</p> <p><b>Exemple de comportement</b> : Organiser une rencontre avec ses pairs pour les conscientiser aux pratiques appropriées et les encourager à s'y conformer.</p>

### Sources :

Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES). (s. d.). *Taxonomie des apprentissages de type affectif/social*. Repéré à [http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/guides/Plan\\_cours/popAffectif.htm](http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/guides/Plan_cours/popAffectif.htm)

Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme – Un défi à relever*. Montréal, Québec : Presses internationales Polytechnique. Repéré à [http://www.polymtl.ca/livreeuap/docs/documents/Taxonomie\\_affectif\\_psychomot-p35.pdf](http://www.polymtl.ca/livreeuap/docs/documents/Taxonomie_affectif_psychomot-p35.pdf)

## Comment clarifier les apprentissages du domaine psychomoteur ?

La **taxonomie de Harrow (1972)** peut aider à catégoriser les mouvements de type psychomoteur visés dans un cours, sur une échelle allant du plus simple – Mouvements réflexes et Mouvements fondamentaux – au plus complexe – Communication gestuelle. Les mouvements réflexes, qui désignent les premiers mouvements moteurs (non appris) effectués par l'humain, ont été exclus du tableau, du fait qu'ils sont non pertinents en contexte de formation.

	2. Mouvements fondamentaux	3. Capacités perceptives	4. Capacités physiques	5. Habilités motrices	6. Communication gestuelle
Niveaux	Exécuter des mouvements innés, c'est-à-dire non appris, qui viennent des mouvements réflexes. Les mouvements peuvent être locomoteurs, non locomoteurs ou de manipulation.	Manifester des comportements qui se sont développés par maturation et apprentissage. Ces comportements peuvent relever de la discrimination (kinesthésique, visuelle, auditive ou tactile) ou de la coordination.	Démontrer de l'endurance, de la force, de la souplesse ou de l'agilité dans la réalisation d'une tâche.	Exécuter des mouvements de dextérité plus ou moins complexes qui démontrent des habiletés d'adaptation simple, d'adaptation composite ou d'adaptation complexe.	Exécuter des mouvements d'expression (posture et maintien, gestes ou expressions faciales) ou d'interprétation (esthétiques ou de création) pour transmettre un message, sans utiliser les mouvements responsables de la parole.
Exemples de verbes	Attacher Changer, construire, coudre Démonter Employer, enfoncer Mélanger Repérer  <b>Exemples de comportements :</b> <i>Attacher ses lacets.</i> <i>Tenir une fourchette.</i>	Calibrer, combiner Fixer Identifier Peindre, placer Raccorder, remuer, réparer Serrer  <b>Exemples de comportements :</b> <i>Attraper une balle.</i> <i>Reconnaître la provenance d'un son.</i>	Accrocher Bâtir Clouer, composer, créer Écraser, envelopper Manipuler  <b>Exemples de comportements :</b> <i>Reproduire un mouvement.</i> <i>Répéter une partition.</i>	Assouplir Endurer, exécuter Forcer Glisser, grimper Jouer Lancer Nager Soulever Utiliser  <b>Exemples de comportements :</b> <i>Jouer du piano.</i> <i>Utiliser un outil.</i>	Danser, dessiner dans les airs Exécuter, exprimer Imiter, interpréter Plonger Mimer, montrer  <b>Exemples de comportements :</b> <i>Interpréter un personnage.</i> <i>Exécuter une acrobatie.</i>

Source :

Poellhuber, B., Fournier St-Laurent, S. et Bérubé, B. (2016). *Outil d'aide à la scénarisation pédagogique/Intention pédagogique/Objectifs d'apprentissage*. Université de Montréal, Collège Ahuntsic et CCDMD. Repéré à [http://aide.ccdmd.qc.ca/oas/fr/section\\_3\\_6](http://aide.ccdmd.qc.ca/oas/fr/section_3_6)

## Quelles méthodes pédagogiques choisir ?

Ce tableau présente 16 méthodes d'enseignement et d'apprentissage adaptées à la pédagogie universitaire. Il en existe plusieurs autres ! Laissez-vous guider par vos préférences personnelles, vos pairs et la littérature sur le sujet (comme celle figurant dans les sources sous le tableau). Quelles que soient vos méthodes, assurez-vous qu'elles conviennent au développement des apprentissages visés dans le cours, ainsi qu'à votre contexte (taille du groupe, caractéristiques des étudiants[es], temps à disposition, etc.).

Méthodes d'enseignement et d'apprentissage		Exemples d'apprentissages visés
<b>Atelier</b>	Tâche ciblée que doivent accomplir les étudiants(es), seuls(es) ou en équipe, souvent après avoir reçu une démonstration de leur enseignant(e). L'enseignant(e) guide les étudiants(es) dans la réalisation de la tâche et les questionne régulièrement sur leurs façons de faire.	Des ressources de type savoir-faire
<b>Conférencier(ère) invité(e)</b>	Expert(e) ou panel d'experts(es) qui établit des liens entre la théorie et la pratique, offre un témoignage ou approfondit un thème particulier.	Des ressources de type savoir
<b>Démonstration</b>	Exposé au cours duquel l'enseignant(e) applique une technique, effectue une procédure ou démontre le fonctionnement d'un appareil.	Des ressources de type savoir
<b>Discussion (débat, panel, plénière, etc.)</b>	Discussion, en groupe ou en sous-groupe, sur un thème ou une problématique. La controverse, soit le conflit d'idées, d'opinions, de conclusions, etc. avec justifications et arguments à l'appui, génère des apprentissages plus en profondeur qu'un simple échange d'information ou de points de vue avec justifications limitées.	Des ressources de type savoir, savoir-faire ou savoir-être Des compétences
<b>Étude de cas</b>	Situation problématique, réelle ou hypothétique, que doivent analyser les étudiants(es), seuls(es) ou en équipe, afin de trouver une solution ou encore formuler des recommandations, toujours avec justifications à l'appui.	Des ressources de type savoir-faire ou savoir-être Des compétences
<b>Expérience terrain (stage, externat)</b>	Expérience de travail réelle permettant aux étudiants(es) d'utiliser leurs savoirs et de développer leurs compétences dans l'action.	Des compétences
<b>Exposé magistral ou interactif (si entrecoupé de questions)</b>	Transmission de contenus par l'enseignant(e), avec ou sans l'aide d'un support visuel ou médiatique (PowerPoint, vidéos, tableaux, etc.), idéalement entrecoupé de questions afin de vérifier la compréhension des étudiants(es) et de respecter leur capacité d'attention (un adulte normal peut maintenir son attention pendant tout au plus 30 minutes).	Des ressources de type savoir
<b>Exposé par les étudiants(es)</b>	Présentation orale d'un(e) étudiant(e) ou d'un groupe d'étudiants(es) devant la classe portant sur les résultats d'un projet, d'une recherche, etc. Permet de développer, entre autres, la capacité de synthèse et de communication des étudiants(es).	Des ressources de type savoir, savoir-faire ou savoir-être Des compétences
<b>Jeu de rôles</b>	Reproduction simplifiée et plus ou moins réaliste d'une situation authentique à l'intérieur de laquelle chaque étudiant(e) doit interpréter le rôle d'un personnage sans courir les risques pouvant se rattacher à une expérience véritable. Le jeu de rôle permet aux étudiants(es) d'étudier des comportements, de prendre conscience de problèmes sociaux et psychologiques et de prévoir les conséquences d'une situation sur les personnes impliquées.	Des ressources de type savoir-être
<b>Laboratoire</b>	Situation dans laquelle les étudiants(es), sous le contrôle ou non d'un(e) enseignant(e), étudient les causes, les effets, la nature ou les propriétés d'objets ou de phénomènes par la manipulation et l'expérimentation.	Des ressources de type savoir-faire Des compétences

Méthodes d'enseignement et d'apprentissage		Exemples d'apprentissages visés
<b>Lectures</b>	Lectures effectuées par les étudiants(es) (recueil de textes, articles, sites Web, etc.), avant ou après une séance de cours.	Des ressources de type savoir
<b>Projet</b>	Projet, simulé ou réel, pouvant être court, long, individuel ou collectif, dans le cadre duquel les étudiants(es) doivent prendre des initiatives et réaliser une tâche complexe exigeant la construction d'une réponse ou d'une production élaborée ou encore l'accomplissement d'un acte professionnel. Les projets sollicitent l'autonomie et la capacité d'intégration des étudiants(es), de même qu'ils favorisent l'établissement de liens interdisciplinaires.	Des compétences
<b>Ressources du milieu</b>	Toute ressource « non pédagogiquement orthodoxe » (Poellhuber, Fournier St-Laurent et Bérubé) que l'enseignant(e) peut utiliser et exploiter à des fins pédagogiques comme une visite dans un commerce, une usine, un musée ou encore une promenade dans une forêt ou sur un sentier pédestre.	Des ressources de type savoir
<b>Simulation</b>	Reproduction simplifiée, mais fiable et réaliste d'une situation authentique qui permet aux étudiants(es) d'appliquer les connaissances apprises ou d'expérimenter un modèle, un système, etc. sans courir les risques pouvant se rattacher à une expérience véritable.	Des ressources de type savoir-faire ou savoir-être Des compétences
<b>Travail en équipe</b>	Collaboration entre trois étudiants(es) ou plus afin de réaliser une tâche complexe comme rédiger un rapport ou analyser un cas.	Des ressources de type savoir-faire ou savoir-être Des compétences
<b>Travail réflexif</b>	Regard critique porté par les étudiants(es) sur leur propre apprentissage, fonctionnement ou performance afin de décrire et d'analyser ce qu'ils font, d'évaluer leurs progrès, de faire des prises de conscience, d'envisager des ajustements, etc. Divers moyens et outils peuvent soutenir la réflexion tels un journal de bord, des observations de la performance d'autrui (pairs, enseignants[es], experts[es], etc.), des entretiens avec l'enseignant(e) et un portfolio.	Des compétences

**Sources :**

Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

National Center for Healthcare Leadership. (2006). *Competency Integration in Health Management Education – A Resource Series for Program Directors and Faculty*. Repéré à [http://www.nchl.org/documents/ctrl\\_hyperlink/doccopy5755\\_uid892012228502.pdf](http://www.nchl.org/documents/ctrl_hyperlink/doccopy5755_uid892012228502.pdf)

Poellhuber, B., Fournier St-Laurent, S. et Bérubé, B. (2016). *Outil d'aide à la scénarisation pédagogique/Stratégie pédagogique/Formule pédagogique*. Université de Montréal, Collège Ahuntsic et CCDMD. Repéré à [http://aide.ccdmd.qc.ca/oas/fr/section\\_4\\_2](http://aide.ccdmd.qc.ca/oas/fr/section_4_2)

Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme – Un défi à relever*. Montréal, Québec : Presses internationales Polytechnique.

## Quel type d'évaluation mettre en place ?

Ce tableau donne un aperçu des quatre types d'évaluation que peut exploiter un(e) enseignant(e).

	Évaluation diagnostique	Évaluation formative	Évaluation sommative	Évaluation certificative
Fonction	Situer l'étudiant(e) par rapport à ses acquis antérieurs et détecter des problèmes d'apprentissage.	Favoriser ou corriger un apprentissage, de quelque nature soit-il, pour aider un(e) étudiant(e). Peut prendre plusieurs formes. N'est pas notée.	Témoigner du degré de maîtrise des objectifs d'apprentissage visés. Le résultat obtenu est noté.	Poser un jugement final par rapport au niveau de développement d'une compétence. Le résultat obtenu est « atteint » ou « non atteint ». Prend souvent la forme d'un bilan rétrospectif.
Utilisation	Peu utilisée, sauf dans les cours de langue.	Au moment opportun, pour poser un jugement sur le niveau de développement d'une compétence, pour faire réfléchir aux progrès accomplis et à aux stratégies employées (objectivation) ou encore pour trouver des pistes et des moyens d'amélioration (régulation).	Tout au long d'un cours (un cours de trois crédits devant comprendre au moins deux évaluations sommatives, selon le Règlement des études de premier cycle).	À la fin d'un cours, d'un trimestre, d'une année ou d'un cycle dans un programme axé sur le développement de compétences.

**Source :**

Lasnier, F. (2014). *Les compétences : de l'apprentissage à l'évaluation*. Montréal, Québec : Guérin universitaire.

## Quelles méthodes d'évaluation choisir ?

Ce tableau présente 16 méthodes d'évaluation adaptées à la pédagogie universitaire. Il en existe plusieurs autres ! Laissez-vous guider par vos préférences personnelles, vos pairs et la littérature sur le sujet (comme celle figurant dans les sources sous le tableau). Quelles que soient vos méthodes, assurez-vous qu'elles conviennent à l'évaluation des apprentissages visés dans le cours, ainsi qu'à votre contexte (taille du groupe, caractéristiques des étudiants(es), temps à disposition, etc.).

Méthodes d'évaluation		Exemples d'apprentissages visés
<b>Étude de cas</b>	Situation problématique, réelle ou hypothétique, que doivent analyser les étudiants(es), seuls(es) ou en équipe, afin de trouver une solution ou encore formuler des recommandations, toujours avec justifications à l'appui.	Des ressources de type savoir-faire ou savoir-être Des compétences
<b>Évaluation par les pairs</b>	Évaluation par l'enseignant(e) du fonctionnement d'une équipe au moyen de critères définis. L'évaluation peut aussi être réalisée par chacun des membres de l'équipe.	Des ressources de type savoir-faire ou savoir-être
<b>Expérience terrain (stage, externat)</b>	Expérience de travail réelle permettant aux étudiants(es) d'utiliser leurs savoirs et de développer leurs compétences dans l'action.	Des compétences
<b>Exposé par les étudiants(es)</b>	Présentation orale d'un(e) étudiant(e) ou d'un groupe d'étudiants(es) devant la classe portant sur les résultats d'un projet, d'une recherche, etc. Permet de développer, entre autres, la capacité de synthèse et de communication des étudiants(es).	Des ressources de type savoir, savoir-faire ou savoir-être
<b>Journal de bord</b>	Collection de réflexions, structurées ou non, le plus souvent de nature privée, qui permet aux étudiants(es) de témoigner de ce qu'ils vivent et de réfléchir à leur plan d'études ou à leur développement professionnel.	Des ressources de type savoir-faire ou savoir-être (métacognition)
<b>Observation (d'une performance)</b>	Observation d'un(e) étudiant(e) en train de réaliser une tâche afin de mesurer la qualité de sa performance. L'observation peut être réalisée par d'autres étudiants(es), un(e) enseignant(e), un(e) expert(e) du domaine, etc.	Des ressources de type savoir-faire Des compétences
<b>Participation en classe</b>	Suivi de la participation active des étudiants(es) lors des discussions, en groupe ou en sous-groupe, selon des critères de fréquence, de régularité et de qualité.	Des ressources de type savoir, savoir-faire ou savoir-être
<b>Portfolio (dossier d'apprentissage)</b>	Recueil d'activités qui démontre les efforts individuels, les progrès et les réflexions de l'étudiant(e) au regard des compétences à développer.	Des ressources de type savoir-faire ou savoir-être (métacognition) Des compétences
<b>Prétest et post-test</b>	Prétest : Questions à réponse courte ou à choix multiples administrées au début d'une séance afin de déterminer les acquis des étudiants(es) au regard des contenus qui seront enseignés. Post-test : Questions à réponse courte ou à choix multiples administrées à la fin d'une séance afin de déterminer avec quel degré les étudiants(es) maîtrisent les contenus ayant été enseignés. Par comparaison avec le prétest, le post-test donne aux étudiants(es) une idée des nouveaux apprentissages – et donc des progrès – qu'ils ont réalisés.	Des ressources de type savoir ou savoir-faire

Méthodes d'évaluation		Exemples d'apprentissages visés
<b>Projet</b>	Projet, simulé ou réel, pouvant être court, long, individuel ou collectif, dans le cadre duquel les étudiants(es) doivent prendre des initiatives et réaliser une tâche complexe exigeant la construction d'une réponse ou d'une production élaborée ou encore l'accomplissement d'un acte professionnel. Les projets sollicitent l'autonomie et la capacité d'intégration des étudiants(es), de même qu'ils favorisent l'établissement de liens interdisciplinaires.	Des compétences
<b>Question à choix multiples</b>	Question dont la partie initiale (le tronc) peut prendre la forme d'une question directe ou d'un énoncé incomplet. Les étudiants(es) doivent choisir une ou plusieurs réponses parmi celles qui leur sont présentées afin de répondre à la question ou de compléter l'énoncé.	Des ressources de type savoir
<b>Question à réponse courte (ou à court développement)</b>	Question directe, phrase à compléter ou texte troué à remplir. Les étudiants(es) doivent fournir un mot, un nombre, un groupe de mots ou une phrase courte.	Des ressources de type savoir
<b>Question à réponse longue (ou à long développement)</b>	Question ouverte requérant l'élaboration d'une réponse personnelle de la part des étudiants(es). Peut être axée sur la théorie ou fondée sur une situation authentique qui exige une application à caractère pratique.	Des ressources de type savoir ou savoir-faire Des compétences
<b>Travail écrit (essai, rapport de recherche, rapport de laboratoire, etc.)</b>	Travail qui requiert habituellement de la part des étudiants(es) de recueillir de l'information, de l'organiser et de tirer des conclusions. Dans certains cas, les étudiants(es) doivent aussi comparer les résultats obtenus. Permet de développer, entre autres, la capacité d'analyse et de synthèse des étudiants(es). Peut être axé sur la théorie ou fondé sur une situation authentique qui exige une application à caractère pratique.	Des ressources de type savoir, savoir-faire ou savoir-être Des compétences
<b>Travail pratique (TP)</b>	Travail qui requiert habituellement de la part des étudiants(es) de mettre en application la démarche scientifique et de démontrer leur maîtrise des techniques de manipulation.	Des ressources de type savoir-faire
<b>Travail réflexif</b>	Regard critique porté par les étudiants(es) sur leur propre apprentissage, fonctionnement ou performance afin de décrire et d'analyser ce qu'ils font, d'évaluer leurs progrès, de faire des prises de conscience, d'envisager des ajustements, etc. Divers moyens et outils peuvent soutenir la réflexion tels un journal de bord, des observations de la performance d'autrui (pairs, enseignants[es], experts[es], etc.), des entretiens avec l'enseignant(e) et un portfolio.	Des compétences

**Sources :**

Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec : Librairie Larousse.

National Center for Healthcare Leadership. (2006). *Competency Integration in Health Management Education – A Resource Series for Program Directors and Faculty*. Repéré à [http://www.nchl.org/documents/ctrl\\_hyperlink/doccopy5755\\_uid892012228502.pdf](http://www.nchl.org/documents/ctrl_hyperlink/doccopy5755_uid892012228502.pdf)

Poellhuber, B., Fournier St-Laurent, S. et Bérubé, B. (2016). *Outil d'aide à la scénarisation pédagogique/Stratégie pédagogique/Formule pédagogique*. Université de Montréal, Collège Ahuntsic et CCDMD. Repéré à [http://aide.ccdmd.qc.ca/oas/fr/section\\_4\\_2](http://aide.ccdmd.qc.ca/oas/fr/section_4_2)

Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme – Un défi à relever*. Montréal, Québec : Presses internationales Polytechnique.

## Quels principes pédagogiques favoriser ?

L'approche par compétences impose un changement de regard sur sa pratique pédagogique : d'un enseignement centré sur la transmission des contenus, il faut passer à un enseignement orienté vers l'apprentissage des étudiants(es), la transmission des valeurs du programme et le développement graduel des compétences. Cette « décentration » se construit graduellement, selon la formule des petits pas, en tenant compte notamment des objectifs d'apprentissage visés et de ses propres sensibilités. Voici huit principes pédagogiques jugés comme étant les plus susceptibles de favoriser la réussite des étudiants(es) et le développement de leurs compétences. Prenez le temps de vous les approprier !

Principes pédagogiques	
1	Mettre en <b>cohérence</b> les intentions pédagogiques, les objectifs d'apprentissage, les méthodes pédagogiques et les évaluations (alignement pédagogique).
2	Favoriser un <b>apprentissage en profondeur</b> en privilégiant des activités qui sollicitent l'utilisation des contenus, plutôt que leur rétention, et valorisent le jugement des étudiants(es).
3	Alterner les méthodes centrées sur l'enseignant(e) (comme les exposés magistraux et les démonstrations) avec des <b>méthodes centrées sur les étudiants(es)</b> (comme les discussions, les études de cas et les projets). Dans les activités, les étudiants(es) ne doivent pas que lire, observer ou écouter – ils doivent aussi formuler des hypothèses, explorer, discuter, tester, agir.
4	Réduire l'écart entre la théorie et la pratique et donner du sens aux apprentissages en rapprochant les activités du <b>futur vécu professionnel</b> des étudiants(es), du <b>monde de la recherche</b> ou du <b>monde citoyen</b> .
5	Accorder une place importante à la résolution de <b>problèmes concrets</b> .
6	Donner aux étudiants(es) <b>davantage de contrôle et d'autonomie</b> dans la réalisation des activités et le pilotage de leurs apprentissages.
7	Favoriser la <b>collaboration</b> entre les étudiants(es) plutôt que la compétition.
8	Recourir à l' <b>évaluation formative</b> qui favorise le développement de la réflexion chez les étudiants(es), leur fournit de l'information utile pour apprendre de leurs erreurs et juger de la qualité de leurs apprentissages.

### Sources :

- Berthiaume, D. et Rege Colet, N. (dir.) (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Tome 1 : Enseigner au supérieur. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Poumay, M. (2014). Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants(es) du supérieur. *Revue internationale en pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1). Repéré à <https://journals.openedition.org/ripes/778#tocto2n2>
- Poumay, M., Tardif, J. et Georges, F. (dir.) (2017). *Organiser la formation à partir des compétences – Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme – Un défi à relever*. Montréal, Québec : Presses internationales Polytechnique.

## Comment s'assurer de la cohérence d'un cours ?

Ce tableau permet de vous assurer que les composantes de votre cours respectent le principe de l'alignement pédagogique, c'est-à-dire qu'elles forment un ensemble logique et cohérent. Si les contenus, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage et les méthodesES d'évaluation sont en cohérence avec les apprentissages visés, alors votre cours respecte le principe de l'alignement pédagogique. Si ce n'est pas le cas, vous pouvez retoucher l'une ou l'autre des composantes afin de la faire concorder avec les autres.

Intentions pédagogiques : Décrivez vos attentes envers les étudiants(es) et les apprentissages qu'ils réaliseront dans votre cours. Les intentions peuvent être d'ordre cognitif, affectif ou psychomoteur.				
No	Objectifs d'apprentissage	Contenus	Méthodes pédagogiques	Méthodes d'évaluation
1	<p><b>Prévoyez une ligne par objectif.</b> Précisez votre objectif d'apprentissage, sachant que, pour faciliter l'enseignement et l'évaluation, tout objectif devrait :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• être observable à travers les résultats d'apprentissage des étudiants(es) (réponses aux questions, présentations orales, travaux pratiques, rapports de recherche, etc.) ;</li> <li>• être évalué ;</li> <li>• cibler un domaine d'apprentissage – soit le domaine cognitif (le plus courant), affectif ou psychomoteur – et un niveau dans l'une des taxonomies propres au domaine ;</li> <li>• couvrir un ensemble de contenus qui ne soit ni trop vaste, ni trop restreint ;</li> <li>• décrire une capacité à réaliser une activité ou une tâche donnée dans un contexte réaliste en prenant appui sur les contenus enseignés dans le cours.</li> </ul>	<p>Indiquez les contenus essentiels, ou les principaux sujets, qui sont en lien étroit avec l'objectif ci-contre. Leur nombre devrait être limité.</p>	<p>Présentez les principales méthodes pédagogiques susceptibles de favoriser l'apprentissage des contenus et l'atteinte de l'objectif d'apprentissage visé.</p> <p>Autant que possible, privilégiez les méthodes actives, qui engagent les étudiants(es) (comme les discussions, les études de cas, les jeux de rôles et le travail en équipe).</p> <p>Pensez à introduire un peu de variété pour maintenir la motivation des étudiants(es) et à établir des liens entre les contenus enseignés et leur contexte d'utilisation (vie professionnelle, activités de recherche ou monde citoyen).</p>	<p>Présentez la méthode d'évaluation que vous utiliserez pour juger de l'atteinte de l'objectif d'apprentissage.</p> <p>Votre évaluation peut être axée sur les ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) reliées à la compétence ou sur leur intégration.</p> <p>Pensez à planifier des évaluations formatives qui aident les étudiants(es) à se situer par rapport à l'objectif d'apprentissage visé, à développer leur autonomie et à apprendre de leurs erreurs.</p>

## Que veulent dire ces termes ? (Glossaire)

Dans un programme de formation axé sur le développement de compétences, ces termes revêtent une importance particulière.

Termes	Définitions
<b>Apprentissage en profondeur</b>	Apprentissage axé sur l'usage à long terme qui se traduit notamment par la capacité à dégager le sens d'un problème, à établir des liens entre les idées, à utiliser les concepts dans des situations authentiques et à mettre en relation ce qu'on apprend avec ses acquis antérieurs. Les niveaux taxonomiques supérieurs, tels les niveaux 4, 5 et 6 dans la taxonomie cognitive de Bloom révisée, génèrent des apprentissages en profondeur. Voir Niveau taxonomique
<b>Apprentissage en surface</b>	Apprentissage axé sur la rétention à court terme qui se traduit notamment par la mémorisation de faits sans relation avec la théorie et par l'explication de concepts sans souci pour leur utilisation. Les niveaux taxonomiques inférieurs, tels les niveaux 1 et 2 dans la taxonomie cognitive de Bloom révisée, représentent des apprentissages en surface.  Les apprentissages en surface ne sont pas « négatifs » comme le démontre l'apprentissage d'une langue seconde. Avant de communiquer (niveau 6 dans la taxonomie cognitive de Bloom révisée) avec un locuteur de la langue, il faut mémoriser l'alphabet et un nombre suffisant de mots (niveaux 1 et 2), de même qu'il faut comprendre et pouvoir appliquer les règles grammaticales de base (niveaux 2 et 3). Voir Niveau taxonomique
<b>Autonomie</b>	Doit caractériser la démonstration des compétences au terme du programme de formation, chaque étudiant(e) devant définir soi-même la tâche à accomplir ou la nature du problème à résoudre, identifier et utiliser ses ressources seul(e), sans recevoir aucune aide extérieure (pairs, tuteur[trice], coach[e], enseignant[e], etc.). Durant l'apprentissage, les étudiants(es) ont toutefois besoin d'être guidés(es) et suivis(es) de près.
<b>Capacité</b>	Désigne généralement un savoir-faire moyennement complexe (intégrant des savoir-faire plus simples et des savoirs) dont le développement requiert du temps et des efforts importants de la part des étudiants(es). Appelés aussi « <b>apprentissages critiques</b> » ou « <b>apprentissages incontournables</b> » dans certains référentiels de compétences de l'Université de Montréal.
<b>Compétence</b>	« [Un] savoir-agir complexe reposant sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations [authentiques] » (Tardif dans Poumay, Tardif et Georges) et dont l'exercice demande réflexion. Pour que l'action soit jugée acceptable ou éthiquement recevable, elle doit répondre à des critères précis (appelés « <b>critères de qualité</b> » ou « <b>exigences de qualité</b> » dans certains référentiels de l'Université de Montréal).
<b>Complexité</b>	Augmente selon le nombre de ressources à sélectionner et à utiliser de façon autonome et selon le niveau de réflexion exigé pour résoudre une tâche en situation authentique.
<b>Intégration</b>	Principe fondamental en approche par compétences consistant à lier entre eux et avec les compétences les apprentissages ponctuels qui ont été effectués (savoirs, savoir-faire et savoir-être), puis à réinvestir ce bagage de ressources dans la réalisation d'une tâche complexe. L'intégration s'enseigne, s'apprend et s'évalue à travers des situations authentiques, au moment où les étudiants(es) disposent d'un nombre suffisant de ressources. Voir Ressources et Situation authentique

Termes	Définitions
<b>Intentions pédagogiques</b>	<p>Attentes de l'enseignant(e) envers les étudiants(es) et les apprentissages qu'ils réaliseront dans son cours. Comme les objectifs d'apprentissage, les intentions peuvent être d'ordre cognitif, affectif ou psychomoteur.</p> <p>Voir Objectifs d'apprentissage</p>
<b>Niveau taxonomique</b>	<p>Indique le niveau d'exigence d'un objectif d'apprentissage cognitif, affectif ou psychomoteur dans une taxonomie – les taxonomies les plus courantes sont présentées dans la FAQ. C'est habituellement à partir du verbe d'action utilisé dans l'énoncé de l'objectif que ce niveau est établi.</p> <p>Dans la taxonomie cognitive de Bloom révisée, les niveaux taxonomiques ne doivent pas forcément être suivis dans l'ordre, mais le processus d'apprentissage étant graduel, l'atteinte d'un objectif de niveau supérieur passe généralement par l'atteinte d'objectifs de niveaux inférieurs.</p> <p>À noter : Une compétence désigne un savoir-agir beaucoup trop complexe et englobant pour être classée dans un niveau taxonomique, aussi élevé ce niveau soit-il. Les niveaux taxonomiques valent uniquement pour les ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) liées à l'exercice de la compétence.</p>
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	<p>Décrit ce que les étudiants(es) seront en mesure de faire et de démontrer au terme du cours. Pour faciliter l'enseignement et l'évaluation, tout objectif devrait :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• être observable à travers les résultats d'apprentissage des étudiants(es) (réponses aux questions, présentations orales, travaux pratiques, rapports de recherche, etc.) ;</li> <li>• être évalué ;</li> <li>• cibler un domaine d'apprentissage – soit le domaine cognitif (le plus courant), affectif ou psychomoteur – et un niveau dans l'une des taxonomies propres au domaine ;</li> <li>• couvrir un ensemble de contenus qui ne soit ni trop vaste, ni trop restreint ;</li> <li>• décrire une capacité à réaliser une activité ou une tâche donnée dans un contexte réaliste en prenant appui sur les contenus enseignés dans le cours.</li> </ul> <p>Voir Intentions pédagogiques</p>
<b>Réflexivité</b>	<p>Capacité métacognitive d'une personne à expliquer ce qu'elle fait et pourquoi elle le fait, à analyser ses pratiques et à documenter sa progression.</p>
<b>Ressources</b>	<p>Constituées de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, pouvant être internes ou externes aux étudiants(es).</p> <p>Exemples de ressources internes : savoir rédiger un texte, être capable d'expliquer un concept, pouvoir réaliser une analyse.</p> <p>Exemples de ressources externes : un dictionnaire, ses pairs, les explications de l'enseignant(e), les outils technologiques.</p> <p>Les deux ressources, internes et externes, devraient être considérées dans la résolution d'une tâche complexe.</p>
<b>Situation authentique</b>	<p>Situation complexe issue de la vie professionnelle, du monde de la recherche ou du monde citoyen qui permet de donner du sens aux apprentissages et de favoriser grandement le développement des compétences. En contexte de formation, il faut choisir les situations qui sont les plus représentatives de la réalité (professionnelle ou autre) et les plus aptes à soutenir le développement des compétences. Plus le nombre de situations associé à une compétence est élevé, plus le temps de développement de cette compétence sera long, les étudiants(es) devant apprendre à « étendre » leur action.</p>

Termes	Définitions
<b>Situation d'apprentissage et d'évaluation</b>	Tâche complexe campée dans une situation authentique qui sollicite la mise en œuvre d'une ou de plusieurs compétences. Une situation d'apprentissage et d'évaluation est à la fois formative (situation d'apprentissage) et certificative (situation d'évaluation). Voir Situation authentique
<b>Valeur</b>	Attitude qui caractérise le comportement d'un(e) professionnel(le). Exemples de valeurs véhiculées dans les programmes de l'Université de Montréal : altruisme, empathie, engagement, honnêteté, intégrité, humilité, capacité d'introspection, respect, rigueur, sens des responsabilités, ouverture d'esprit, bienveillance, humanisme, tolérance, équité, éthique du travail et authenticité.

**Sources :**

- Berthiaume, D. et Rege Colet, N. (dir.) (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Tome 1 : Enseigner au supérieur. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Gerard, F.-M. (2009). *Évaluer des compétences – Guide pratique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal, Québec : Guérin.
- Lasnier, F. (2014). *Les compétences de l'apprentissage à l'évaluation*. Montréal, Québec : Guérin universitaire.
- Le Boterf, G. (2008). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris, France : Eyrolles.
- Poumay, M., Tardif, J. et Georges, F. (dir.) (2017). *Organiser la formation à partir des compétences – Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique I.