



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les pratiques évaluatives inclusives vécues : perceptions des personnes étudiantes

Auteurs

Myriam Girouard-Gagné, chargée de cours, Université de Montréal, Canada,
myriam.girouard-gagne@umontreal.ca

Geneviève Carpentier, professeure agrégée, Université de Montréal, Canada,
genevieve.carpentier@umontreal.ca

Micheline Joanne Durand, professeure retraitée, Université de Montréal, Canada,
mj.durand@umontreal.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :



Résumé

Cet article vise à rendre compte de la perception des personnes étudiantes des pratiques évaluatives mises en place dans le cadre de leurs cours universitaires, et plus spécifiquement celles favorisant l'inclusion. Des entretiens de groupe et individuels menés dans le cadre d'une thèse doctorale ont permis de mettre en lumière des pratiques perçues de manière positive ainsi que d'autres davantage nuancées ou contrastées. Une meilleure communication relative à l'évaluation et un soutien accru au développement professionnel du corps enseignant sont proposés pour favoriser des perceptions positives de la mise en œuvre de pratiques évaluatives inclusives.

Mots-clés : évaluation-soutien d'apprentissage; évaluation inclusive; perception; pédagogie universitaire



Problématique

La démocratisation de l'enseignement universitaire dans les dernières décennies a mené à une population étudiante de plus en plus diversifiée quant à ses caractéristiques sociales, économiques, scolaires et personnelles (Van Doan, 2021). De ce fait, des pratiques pédagogiques plus inclusives, lesquelles comprennent tant l'enseignement que l'évaluation, sont requises pour prendre en considération la diversité des profils accédant aux études supérieures (Paquelin, 2020).

Alors que les écrits foisonnent quant à la pédagogie inclusive (Desmarais et al., 2020; Kennel et al., 2021; Loreman, 2017; Phillion et al., 2012, 2016; Sanger, 2020) et à l'évaluation formative ou en soutien à l'apprentissage dans l'enseignement universitaire (Alokozaya, 2022; Bouzid Baa et Djerbi, 2022; Girouard-Gagné, 2021; Othman et al., 2022; Seagrave et al., 2022; Williams, 2020), peu abordent spécifiquement les pratiques évaluatives inclusives (Bain, 2023; Fung et al. 2022; Giaconi et al., 2022; Sanger, 2020) et encore moins les perceptions étudiantes de ces approches évaluatives (Tai et al., 2021). Or, la façon dont les pratiques évaluatives sont perçues par la population étudiante influence grandement leur engagement dans leurs apprentissages (Alokozaya, 2022; Benaini, 2022; Fischer et al., 2020; Roiné, 2023). Bien que les perceptions des personnes étudiantes soient exprimées dans les questionnaires d'évaluation de l'enseignement par les étudiantes et étudiants (EEE) (Bernard et Normand, 1998a, 1998b; Bocquillon et al., 2015; Romainville et Coggi, 2009; Younès, 2015), Younès (2009, 2015) relève que les EEE manquent de contextualisation puisque les énoncés sont trop généraux et reflètent une conception transmissive de l'enseignement ne permettant pas de rendre compte des perceptions étudiantes des cours adoptant une approche différente (Younès, 2009, 2015).

Considérant ce qui précède, l'objectif général de cet article est d'examiner les perceptions étudiantes des pratiques évaluatives inclusives.

Cadre conceptuel

Afin que l'objectif proposé soit atteint, les concepts de perceptions et de pratiques évaluatives inclusives doivent être définis.

Les perceptions des personnes étudiantes sont composées à la fois de l'attrait pour certaines modalités d'évaluation et des croyances à l'égard de celles-ci (Atjonen, 2014; Barbeau et al., 2021; Brown et al., 2009; Brown et Remesal, 2012). Les préférences ou les opinions des personnes étudiantes de cet attrait peuvent se manifester par une attitude positive envers une modalité d'évaluation, par exemple un examen à choix multiples, et dépendre d'une caractéristique personnelle, par exemple la facilité ou l'intérêt à mémoriser. Les croyances représentent davantage des préconceptions générales fondées sur des aprioris, par exemple qu'il serait normal d'être longuement interrogé pour vérifier les acquis. Raja et ses collègues (2022), à l'instar de Bréchet et Gigand (2015), abordent les



perceptions comme un processus cognitif qui vise à donner du sens à son vécu. Ainsi, les perceptions, concept utilisé dans plusieurs études portant sur l'évaluation des apprentissages (Black et Wiliam, 2005; Mottier Lopez, 2015), constituent un jugement personnel et subjectif des pratiques évaluatives.

Quant à l'évaluation inclusive, elle vise à favoriser la réussite de tous les individus, indépendamment de leurs caractéristiques personnelles (profil socioéconomique, expériences, performances scolaires, intérêts, besoins ou identité) (Bain, 2023; Hadji, 2019; Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité, 2018; Rose et al., 2018). Selon Sanger (2020), les personnes étudiantes sont susceptibles de performer différemment dans des évaluations en fonction de leur bagage éducationnel ou culturel varié, ce qui fait qu'une situation d'évaluation unique et rigide engendrerait des biais dans l'évaluation. Concrètement, il s'agit de proposer des tâches complexes qui permettent aux personnes évaluées de démontrer leurs compétences, d'être soutenues dans celles-ci, et ce, sans que des éléments contextuels sans lien avec les compétences évaluées fassent obstacle. Par exemple, toutes les personnes étudiantes n'ont pas la même aisance à s'exprimer par écrit. Dans ce contexte, si la compétence à écrire n'est pas ciblée au plan de cours, d'autres modalités pourraient être proposées afin d'éviter que cette contrainte ne vienne biaiser l'appréciation de la compétence démontrée.

Pour mettre en œuvre une évaluation inclusive, trois impératifs sont rapportés par Rose et ses collègues (2018) : 1) l'évaluation est incluse dans l'expérience d'apprentissage et en est indissociable, car elle permet d'identifier les défis avant qu'ils ne se traduisent en échecs; 2) l'environnement d'apprentissage est flexible et permet aux personnes apprenantes de faire des choix dans les tâches évaluatives afin d'optimiser la démonstration de leurs apprentissages; 3) une rétroaction à partir d'évaluations fréquentes et continues est disponible afin d'identifier les forces et les défis des personnes apprenantes ainsi que les prochaines étapes qu'elles doivent franchir, ce qui les amène à être actives et engagées.

L'évaluation intégrée à l'apprentissage

D'abord, l'évaluation devrait être intégrée aux activités d'apprentissage de sorte à rendre explicites les attendus de l'évaluation aux personnes étudiantes. Au-delà de présenter les critères d'évaluation, une évaluation intégrée à l'apprentissage permettra aux personnes étudiantes de se les approprier dans différents contextes. Par exemple, plusieurs suggèrent de coévaluer des modèles de travaux antérieurs et de coconstruire les grilles d'évaluation avec les personnes étudiantes afin de rendre le processus évaluatif plus transparent (Black et Wiliam, 2009; Carless, 2015; Hadji, 2019; Sanger, 2020; Stiggins, 2005). Des tâches d'apprentissage et d'évaluation authentiques et complexes se rapprochant de la réalité professionnelle soutiennent aussi une approche inclusive de



l'évaluation, puisqu'elles permettent d'accompagner l'apprentissage dans des tâches significatives (Nieminen, 2022; Rawlusk, 2018; Sanger, 2020).

L'évaluation variée et flexible

Ensuite, l'environnement d'apprentissage devrait permettre aux personnes étudiantes de prendre la responsabilité de leurs apprentissages (Hadj, 2019). Pour ce faire, il est suggéré de varier les modalités d'évaluation pour soutenir la réussite (Sanger, 2020; Wiliam et Thompson, 2008) et d'offrir des occasions de faire des choix afin d'optimiser les performances et de diminuer les obstacles potentiels (CAST, 2011). Par exemple, donner la chance de se reprendre et proposer des évaluations sans limite de temps constituent des façons de faire preuve de flexibilité pour une évaluation inclusive (Sanger, 2020).

Des rétroactions constructives et utiles

Finalement, une rétroaction fréquente et continue est requise afin d'identifier les forces et les défis vécus par les étudiantes et étudiants ainsi que les prochaines étapes à franchir (Hattie et Timperley, 2007). Cette rétroaction, provenant tant de l'équipe enseignante que des pairs, soutient une réelle remédiation permettant aux personnes étudiantes de se réajuster en cours d'apprentissage et d'améliorer une tâche en cours de réalisation (Sadler, 2010). De plus, un soutien à l'autorégulation des personnes étudiantes est préconisé afin de les amener à devenir apprenantes pour la vie : autonomes dans l'établissement d'objectifs, la réalisation des apprentissages et l'autoévaluation de l'atteinte des objectifs poursuivis (Clark, 2012; Ecclestone, 2010; Hawe et Dixon, 2017; Rose et al., 2018).

Méthodologie

Une étude de cas multiples (Alexandre, 2013; Merriam, 1988; Stake, 1995; Yin, 2014) a été réalisée dans quatre cours universitaires de premier cycle à l'Université de Montréal, dans le cadre de la recherche doctorale de la première autrice. Après l'obtention des approbations éthiques nécessaires, des entretiens semi-dirigés individuels et de groupe ont été réalisés auprès de 17 personnes étudiantes volontaires des quatre cours à l'étude au terme du trimestre d'hiver 2023. Les entretiens ont été menés auprès de trois personnes étudiantes à la formation initiale des maîtres en enseignement (EDU), trois dans un programme de génie de la Polytechnique (POLY), cinq au baccalauréat en soins infirmiers (SOI) et six au baccalauréat en nutrition (NUT).

La difficulté de rassembler plusieurs personnes étudiantes au même moment a forcé la tenue d'entretiens semi-dirigés de groupe et individuels. Les premiers favorisent la compréhension des consensus et des distinctions entre les perspectives (Maltais et al., 2021) alors que les



seconds ont permis d'approfondir l'expérience individuelle de certaines personnes (Savoie-Zajc, 2021) puis de les mettre en relation avec les premiers (tableau 1). L'objectif de ces entretiens était de décrire l'expérience étudiante des pratiques évaluatives vécues sur les façons dont les modalités d'évaluation et les étapes de réalisation soutenaient leur réussite et prenaient en compte leurs besoins et intérêts. Le canevas d'entretien comportait des questions comme « Avez-vous pu vous réajuster en cours d'apprentissage dans la réalisation des modalités d'évaluation? Comment? » et « Y avait-il certaines de vos caractéristiques personnelles (intérêts, difficultés, mode de vie) qui vous ont nui ou bénéficié pour la réalisation des tâches évaluées? Lesquelles? Comment? ».

Tableau 1
Répartition des 17 personnes étudiantes dans les entretiens semi-dirigés

	Éducation	Nutrition	Soins infirmiers	Polytechnique
Entretiens de groupe	• E1_E2_EDU	• E3_E4_NUT • E5_E6_NUT	• E2_E3_E4_E5 _SOI	• E1_E2_POLY
Entretiens individuels	• E3_EDU	• E1_NUT • E2_NUT	• E1_SOI	• E3_POLY

Les transcriptions des entretiens d'une durée de 38 à 70 minutes ont été effectuées puis importées dans le logiciel d'analyse de données NVivo (2020) pour les analyses thématiques (Paillé et Mucchielli, 2021). Un processus de codage mixte (Van der Maren, 1996) a été employé de sorte que les premiers codes proviennent des caractéristiques de l'évaluation inclusive ainsi que des perceptions (p. ex. flexibilité, rétroaction, autoévaluation, perception positive/négative), tandis que d'autres codes ont émergé durant l'analyse (p. ex. climat d'apprentissage, choix, alignement de l'évaluation).

Ensuite, une validation interjuges a été effectuée avec une chercheuse spécialiste de l'évaluation (Miles et Huberman, 2003). Pour ce faire, 10 % du matériel codé distribué sur quatre des entretiens (deux individuels et deux en groupe) lui a été transmis ainsi que le livre de codes. Un taux d'accord appréciable de 95,16 % (Miles et Huberman, 2003) et un bon coefficient de Kappa global de 0,6 (Landis et Koch, 1977) ont été obtenus, ce qui appuie la fiabilité de notre analyse.

Résultats et discussion

Dans le but de rendre compte des perceptions des personnes étudiantes, les résultats sont présentés au regard des trois impératifs d'une évaluation inclusive, soit 1) l'évaluation intégrée à l'apprentissage, 2) la variété et flexibilité de l'évaluation et 3) la rétroaction constructive (Rose et al., 2018).



L'évaluation intégrée à l'apprentissage

Transparence de l'évaluation

Toutes les personnes étudiantes participantes apprécient la présentation du plan de cours de même que des modalités et des critères d'évaluation en début de trimestre. Ainsi, E4_SOI affirme trouver « que c'était clair au début parce que les modalités d'évaluation ont été présentées dans le premier cours d'accueil et tout ça, c'était super clair ». E1_POLY et E2_POLY renchérissent en abordant la disponibilité et la clarté de la grille d'évaluation qui leur permettent de s'y référer pour s'arrimer aux attentes. De plus, E2_EDU relève que prendre le temps de discuter du plan de cours et de l'évaluation, comme l'a fait PR_EDU qui ouvrait la possibilité d'effectuer des ajustements selon le retour des personnes étudiantes, contribuerait à leur transparence en favorisant leur appropriation et leur compréhension par les personnes étudiantes, contrairement à une présentation magistrale. Toutefois, E1_EDU et E3_EDU remarquent que les consignes du deuxième travail sont moins précises et que de nombreuses questions ont été posées à PR_EDU pour clarifier celles-ci. Ce manque de clarté sur les consignes a aussi été vécu dans les cours SOI et NUT pour les projets d'équipe. En effet, des canevas ou des consignes plus dirigées auraient été souhaités.

Le cas du cours NUT a emprunté une démarche différente : PR_NUT a enregistré une capsule vidéo pour présenter le plan de cours et les modalités d'évaluation qui devait être visionnée par les personnes étudiantes hors des heures de classe. Or, cette pratique visant aussi la transparence de l'évaluation n'a pas été bien perçue par la grande majorité des personnes participantes étudiant en nutrition étant donné sa longueur (45 minutes) qui ne favorisait pas une compréhension efficace de la structure de l'évaluation du cours : « il y avait tellement d'informations qu'on s'y perd et ce n'était pas clair » (E6_NUT).

À cet effet, peu d'écrits empiriques ont étudié la transparence dans le processus d'évaluation, qui se manifeste notamment par la participation de la population étudiante à l'élaboration du plan de cours, des modalités d'évaluation, des critères et des instruments d'évaluation. La réception positive d'un premier pas en cette direction dans le cours EDU porte à croire que des pratiques au sein desquelles les personnes étudiantes occupent un rôle décisif dans l'élaboration des critères de succès seraient bien perçues (Black et Wiliam, 2009; Carless, 2015; Hadji, 2019; Stiggins, 2005).



Authenticité de l'évaluation

L'authenticité des modalités d'évaluation est abordée positivement par 11 des 17 personnes étudiantes interrogées. E1_EDU soulève la pertinence des modalités d'évaluation, puisque celles-ci représentent « des tâches principales d'un professeur [enseignant au primaire], j'ai trouvé ça vraiment chouette ». E3_POLY relève que « le cours est construit pour représenter un peu ce qu'on verrait en stage [...] je trouve qu'il y a un intérêt, il y a un gain à faire ça ».

Par ailleurs, la complexité des situations authentiques tend à sortir certaines personnes étudiantes de leur zone de confort, ce qui est relevé par six d'entre elles.

On n'avait pas vraiment de directives. Je sais que des fois c'est comme une méthode, c'est de te dire que c'est juste 10 pages, ça nous laisse la liberté d'organiser un peu le travail comme on veut, mais là on ne savait pas trop quelle longueur il fallait et quelle longueur devait avoir chaque partie. (E4_NUT)

Le même point a été relevé par des personnes étudiantes du cours SOI qui ont vécu de la frustration quant au projet d'équipe, lequel était « vraiment flou » selon E5_SOI. Cette dernière reconnaît qu'« il faut qu'il y ait un apprentissage par problème [...] pour aller plus loin, mais là c'était comme trop ».

Cependant, cette autonomie dans les travaux plus authentiques n'a pas été perçue négativement par toutes les personnes étudiantes, puisque E2_EDU souligne que « c'est ce qui crée des productions variées comme celles-là, ça crée des trucs beaucoup plus colorés que juste des travaux pareils ». E1_POLY souligne aussi que ces imprécisions font partie du processus de formation pour ressembler le plus possible au milieu professionnel, ce qui est donc normal et cohérent avec les intentions pédagogiques : « c'est sûr qu'on était un peu plus laissés à nous-mêmes parce que c'était un travail d'ingénierie. C'est un peu le principe là, creuser les méninges entre nous, entre membres de l'équipe pour trouver des réponses par nous-mêmes ».

Ainsi, le fait de mobiliser des modalités d'évaluation complexes ou en contexte authentique est généralement considéré comme une bonne pratique par les personnes étudiantes, tant dans cette recherche que dans la recension de Bain (2023), étant donné que cela appuie la pertinence de la formation pour la pratique en mobilisant les compétences professionnelles de manière réaliste. En revanche, cela sort les personnes étudiantes de leur zone de confort en contexte universitaire, où elles ont l'habitude d'être évaluées de manière traditionnelle et d'avoir des balises de réalisation très claires. De ce fait, un accompagnement dans la résolution de problème est souhaité, se traduisant par une certaine disponibilité de la personne enseignante tout en rendant explicite l'intention d'authenticité de la tâche. Il apparaît ici un paradoxe entre les pratiques



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

inclusives, dans lesquelles les personnes étudiantes sont guidées et encadrées, et la pratique professionnelle vers laquelle la formation tend, qui nécessite autonomie et liberté. L'évaluation ne doit donc pas se faire au détriment de la complexité des niveaux de compétence visés, mais plutôt en réfléchissant quant aux façons d'accompagner les personnes étudiantes pour qu'elles puissent réaliser ces tâches complexes en fonction des attentes du cours, et éventuellement des milieux de pratique.

Distribution de l'évaluation sur le trimestre

Une évaluation qui est intégrée aux apprentissages favorise la mobilisation des ressources de manière continue et séquentielle, contrairement aux modalités d'évaluation ayant seulement lieu en fin d'apprentissage. Dans le cours POLY, où le projet réalisé tout le trimestre était le cœur de l'examen final, E2_POLY affirme que « tout ce [qu'ils] nous ont donné comme rétroaction a servi pour réviser l'examen final ». Un investissement constant dans la réalisation du projet permettait aux personnes étudiantes de bien maîtriser les contenus à l'examen et ainsi de diminuer les heures d'études. Dans le cours EDU, E3_EDU relève qu'« il y avait une belle corrélation entre tous les travaux, puis on recevait le feedback à temps pour modifier le prochain ». En somme, la réalisation de tâches évaluatives de manière progressive, qui permettait d'avoir accès à de la rétroaction continuellement, est soulignée positivement par 12 des 17 personnes étudiantes ayant participé aux entretiens.

Néanmoins, ce type de modalité d'évaluation composée de plusieurs petits travaux peut causer certaines difficultés, ce que E4_SOI met en relief en affirmant qu'il y « avait plein de documents à remplir à chaque fin de rencontre. Puis c'était un peu éparpillé partout et c'était un petit peu difficile à suivre tout au long ». Ainsi, même si des travaux portant sur l'évaluation continue, soit la distribution de la pondération sur de nombreuses courtes tâches progressives, conduisent à des perceptions étudiantes généralement positives de celle-ci (Romero-Martin et al., 2014; Hernandez, 2012), notre étude nuance davantage la situation. En effet, la multitude de travaux à effectuer et la faible pondération accordée à ceux-ci semblent engendrer des perceptions négatives qui ont été relevées en entretien par six personnes étudiantes participantes dans les cours SOI et NUT. Une évaluation continue requiert une bonne analyse de la charge de travail ainsi que de la pertinence et de la cohérence des travaux, ce qui n'était pas nécessairement atteint dans tous les cas à l'étude.

Une évaluation variée et flexible

Choix des contenus

Dans les cours EDU, SOI et POLY, des modalités d'évaluation permettaient une certaine flexibilité dans les contenus abordés, ce qui a été perçu favorablement. Dans le cours POLY, E1_POLY soulève que les



équipes pouvaient faire différents choix : « c'était vraiment ouvert. [...] Tu pouvais réfléchir un peu plus sur des ouvertures ou des façons de faire qui pourraient être différentes dans tes conclusions ». De fait, les personnes étudiantes interrogées ont perçu positivement la possibilité d'approfondir des contenus qui les intéressaient davantage et de faire preuve de créativité. E1_EDU souligne avoir « trouvé ça vraiment chouette de la part de PR_EDU qui nous a autorisés à varier nos thèmes, notre façon de présenter [nos travaux] », ce sur quoi E2_EDU renchérit en mentionnant que « tu pouvais travailler sur l'année scolaire [...] avec laquelle, soit tu es plus familier ou pour laquelle tu as de la curiosité et de l'intérêt ». Le fait d'offrir un choix sur le plan des contenus à aborder dans les tâches, des façons de les présenter et des ressources à mobiliser a donc été perçu de manière positive par 9 des 11 personnes des cours SOI, POLY et EDU ayant pu bénéficier de cette flexibilité.

Toutefois, donner des choix quant aux façons de réaliser les tâches ou quant aux contenus peut occasionner une compréhension variable des travaux et créer une certaine insécurité chez les personnes étudiantes, comme l'explique E2_EDU en disant ceci : « [O]n avait eu une compréhension assez différente du premier travail, mais on l'a réalisé seulement au troisième travail, mais moi puis ma collègue ça nous avait un peu surpris ». L'échange qui s'en est suivi entre E1_EDU et E2_EDU a permis faire ressortir que la variabilité dans leur compréhension respective a provoqué une remise en question de leurs travaux, générant de l'insécurité. Ce résultat est en cohérence avec les travaux de Lopez-Pastor (2011) qui étudie spécifiquement l'évaluation formative en éducation physique. Elle relève aussi que des modalités d'évaluation s'éloignant des méthodes traditionnelles, dans le cadre desquelles toute la classe fait la même chose au même moment, semblent susciter de l'insécurité chez les personnes étudiantes.

Choix des collègues

Un autre élément de flexibilité consiste à choisir les collègues avec qui travailler pour les travaux en équipe. Treize personnes étudiantes se sont prononcées explicitement sur le sujet. Parmi celles-ci, quatre perçoivent cette pratique positivement, huit la perçoivent négativement et une en reconnaît les avantages et les inconvénients sans exprimer de préférence. D'une part, dans le cours NUT, les personnes étudiantes ont des perceptions positives de ce choix, comme l'explique E5_NUT : « tu te mets avec des personnes que tu sais que ça va être possible de te rencontrer à des moments dans la vie, parce que quand on ne choisit pas nos équipes, parfois c'est du casse-tête ». Ainsi, octroyer la flexibilité de choisir les membres de son équipe de travail est souhaité pour faciliter les rencontres hors classe. D'autre part, les équipes imposées semblent aussi être perçues positivement, notamment quand le travail se fait principalement en classe tel que dans les cours POLY et SOI : « Même le choix d'équipe aussi, je pense qu'on doit avoir une variété, puis parce que ce sont des choses qu'on vit dans la vie » (E3_POLY). E4_SOI abonde



dans le même sens en relevant que « dans la profession infirmière aussi, ce n'est pas nous qui choisissons nos équipes techniquement ». En somme, la proximité avec la réalité professionnelle semble apporter des nuances dans les croyances étudiantes quant à la pertinence de faire le choix des membres des équipes de travail. De plus, la valeur ajoutée perçue relativement au fait de connaître des personnes différentes fait partie du discours des personnes étudiantes en faveur des équipes imposées. E2_POLY affirme qu'elle « aime bien aussi quand c'est imposé parce que ça [lui] permet de voir d'autres personnes ». E5_SOI soutient la même opinion en disant : « ça m'a permis de connaître tout le monde dans le bac ».

Dans cette perspective, lorsque suffisamment de temps est alloué durant les périodes de cours pour réaliser les travaux, comme dans les cours SOI et POLY, les avantages des équipes imposées surpasseraient ceux des équipes au choix selon les personnes étudiantes. En effet, E1_SOI affirme que « le fait qu'on a eu des rencontres à l'école, je trouve ça plus flexible comme ça. On est tous les coéquipiers ensemble, un temps dédié pour se parler, la *prof* est là aussi ». Alors que l'évaluation inclusive propose de donner des choix quant aux façons de travailler et aux personnes avec qui s'engager dans les tâches d'apprentissage et d'évaluation (CAST, 2011), ce résultat apporte une nuance, à l'instar de celui de Sedghi et Rushworth (2017), selon laquelle les personnes étudiantes considèrent que travailler dans des groupes assignés permet davantage de tenir compte de leurs caractéristiques respectives que dans des groupes choisis. De fait, les groupes imposés en classe permettent à la fois de diminuer les inégalités liées à la disponibilité des membres de l'équipe ainsi que les enjeux sociaux lorsque les personnes étudiantes choisissent leurs partenaires. Alors que Sedghi et Rushworth (2017) étudient le travail de groupe dans un contexte multiculturel, notre recherche met de l'avant l'hétérogénéité des équipes sous un angle plus large de diversité, incluant l'ensemble des caractéristiques étudiantes.

Choix des tâches

Le travail collaboratif, lorsqu'il est mobilisé dans une tâche évaluative telle que vécue tout au long du trimestre dans les cours SOI et POLY, permet aux personnes étudiantes de choisir les tâches qu'elles font au sein de leur équipe. Six personnes étudiantes ont perçu de manière positive la possibilité de pouvoir distribuer les tâches du travail d'équipe, alors que les autres n'en ont pas fait mention dans leurs réponses. Par exemple, E2_POLY soulève que « la rédaction, ce n'est vraiment pas mon fort », mais l'aspect « technique, c'est une force pour moi, donc on a su prendre en considération les forces des autres ». En somme, les travaux d'équipe qui mobilisent les personnes étudiantes en collaboration avec d'autres et qui utilisent les forces de chacune pour réaliser les travaux représentent une bonne pratique selon la population étudiante, un point soutenu aussi par la recension effectuée par Bain (2023).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Flexibilité des dates de remise

Pour rendre l'évaluation plus flexible, une temporalité plus ouverte peut être proposée. Par exemple, l'examen du cours SOI était ouvert pendant une dizaine de jours, et les personnes étudiantes pouvaient le compléter durant toute la période, ce qui a été bien perçu :

Je trouve que c'est moins de stress parce qu'il n'y avait pas une minuterie comme dans les examens que j'ai faits en ligne dans les autres cours. On pouvait aller consulter nos notes, donc sans stress, revenir plus tard si on avait une petite idée à rajouter, réviser nos réponses à tête reposée. Je suis très contente par rapport à ça. (E1_SOI)

Toutefois, certaines personnes préféreraient des méthodes plus traditionnelles. E3_NUT exprime son attrait pour une organisation plus rigide dans un autre cours où « on partait à chances égales dans le sens que personne n'avait vu le cas et personne ne pouvait se préparer à l'avance. Nous débutions tous en même temps et nous avons tous le même temps, soit trois heures ».

En somme, sept des personnes étudiantes interrogées ont mis de l'avant leur croyance selon laquelle la gestion du temps pour les évaluations peut les soutenir dans leur réussite. Par ailleurs, la flexibilité quant au temps de travail, généralement bien perçue par les personnes étudiantes, représente un aspect peu documenté empiriquement, bien qu'elle possède certaines potentialités pour prendre le virage d'une approche inclusive (Heilporn et al., 2023).

Flexibilité de la communication

Une des manifestations de la flexibilité se présente dans les différentes modalités pour communiquer avec l'équipe enseignante et avoir les informations nécessaires pour poursuivre les apprentissages. En effet, ce sont 13 des 17 personnes étudiantes participantes qui ont évoqué positivement les accès de communication multiples et rapides afin de pouvoir obtenir des rétroactions spécifiques au moment opportun.

À cet égard, E2_EDU souligne la disponibilité de PR_EDU : « PR_EDU était très disponible, [...] on sentait que si on avait une question ou quoi que ce soit, il serait assez rapide pour nous répondre ». Outre les échanges par courriel, les personnes étudiantes du cours NUT notent la capacité de PR_NUT à donner les informations, par exemple les résumés de cours, et ajoutent que « toute la documentation était bien classée et tout y était [sur la plateforme numérique d'apprentissage] » (E3_NUT). Dans le même ordre d'idées, E1_SOI perçoit positivement que des capsules asynchrones aient été disponibles sur la plateforme numérique d'apprentissage pour préparer et réaliser l'examen. Ainsi, la diversité dans les modalités de communication serait bien perçue, puisqu'elle permet de rejoindre une variété de personnes apprenantes.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Par ailleurs, à l'instar des travaux de Sasseville et ses collègues (2022), les personnes étudiantes semblent parfois trouver qu'une quantité trop importante d'informations cause une surcharge cognitive, notamment liée à l'évaluation, ce qu'exprime E5_NUT à l'égard d'une capsule portant spécifiquement sur l'évaluation dans le cours : « comme d'habitude nous n'avons pas assez de temps dans un cours pour tout voir, donc ça s'est fait de manière pressée et pas super claire. Finalement il fallait voir la vidéo pour avoir les informations [sur l'évaluation] ».

Des rétroactions constructives et utiles

Assurer une évaluation inclusive et en soutien à l'apprentissage passe absolument par une rétroaction fréquente et continue, mais surtout constructive, c'est-à-dire qu'elle doit soutenir l'apprentissage et l'amélioration des productions des personnes étudiantes. Cette rétroaction provient, dans les cas de notre recherche, de l'équipe enseignante ou des pairs. En effet, l'autoévaluation comme source pour réguler les apprentissages et les tâches évaluatives n'a pas été relevée par les personnes étudiantes, bien qu'elle ait été présente dans le cours NUT, POLY et SOI pour que ces dernières puissent porter un regard critique sur leur propre contribution au travail d'équipe.

Rétroaction de l'équipe enseignante pendant les tâches évaluatives

Une des façons de faire pour offrir une rétroaction pendant la production de la tâche évaluée était de dégager du temps dans les séances de cours pour la réalisation de tâches complexes durant lesquelles l'équipe enseignante était disponible. E5_SOI affirme qu'« on avait beaucoup de rétroaction, c'était vraiment structuré là, s'il y avait quelque chose qu'on ne comprenait pas, on posait la question, [...] c'était vraiment bien encadré par rapport à ça ». Dans le cours POLY, une structure similaire permettait d'avoir, selon E3_POLY, « beaucoup de façons à chaque semaine d'avoir des rétroactions ».

Rétroaction de l'équipe enseignante après la remise des travaux

Bien que la rétroaction offerte qui permet de se réajuster en cours de réalisation soit plus efficace dans une perspective inclusive, des rétroactions reçues après la correction des tâches évaluatives se sont révélées utiles pour huit personnes étudiantes des cours EDU, NUT et POLY, qui le mentionnent explicitement. Dans le cours EDU, les tâches évaluatives étaient construites de sorte qu'une tâche précédente soutienne la suivante :

On recevait le *feedback* à temps pour s'ajuster pour le prochain. [...] C'est très intéressant, je pense que c'est le premier cours qu'on a ça. Tous les autres cours, t'as plein



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de travaux à remettre puis t'as jamais de feedback, donc tu ne sais pas si ce que t'es en train de faire est bon. Puis juste en termes de notes, ma note du travail 2 ben elle est meilleure, le travail 2 est meilleur, donc j'imagine que ça a servi, que tout ça a servi. (E3_EDU)

Dans le cours NUT, E5_NUT affirme « que dans le rapport complet qu'on avait remis, on avait eu de la rétroaction qui nous a permis de ne pas oublier ces mêmes éléments pour notre présentation orale ». Pour le cours POLY, E1_POLY soulève que la correction de chaque livrable avant le suivant leur a « permis de savoir sur quoi se concentrer pour finalement bien comprendre l'ensemble du projet pour réviser finalement pour la soutenance puis pour l'examen final ». Ainsi, cette conception des évaluations « gigognes » ou complémentaires, avec des rétroactions au fur et à mesure, contribue à une évaluation plus inclusive.

Toutefois, dans les cours NUT et SOI, certaines difficultés ont été vécues relativement à la clarté de la rétroaction et à sa disponibilité au bon moment. Par exemple, E1_SOI soulève que malgré les rétroactions laissées pour chaque question à développement d'un examen, « je n'arrive pas à comprendre mes erreurs ou si les phrases que j'ai écrites étaient bonnes ou non ». E1_NUT s'exprime sur les rétroactions pour lesquelles « ça a quand même pris du temps, il me semble, avoir le premier billet de sortie et je pense qu'on a fait comme 2-3 billets de sortie, avant de recevoir la correction du premier. Puis j'ai trouvé ça dommage parce que, ben ça nous aurait éclairés davantage ». Les propos des personnes étudiantes mettent donc en lumière l'importance de la qualité et de la temporalité des rétroactions pour que celles-ci soient perçues positivement.

Rétroaction des pairs sur le contenu

Les personnes étudiantes représentent aussi une source d'informations pertinentes qu'il convient de mettre de l'avant (Black et William, 2018).

E1_EDU explique qu'« il y avait un cours pour lequel on avait du temps accordé où chaque équipe donnait des commentaires constructifs aux autres équipes. » E3_EDU souligne qu'à la suite de ce moment, les équipes pouvaient ajuster leur travail et le renvoyer pour l'évaluation formelle par PR_EDU, ce qui a été très bien perçu par les trois personnes étudiantes de ce cours.

Ainsi, nos résultats vont dans le même sens que ceux de Burguete et ses collègues (2020), qui ont étudié l'évaluation par les pairs dans un contexte à distance, et soutiennent qu'il est bien perçu que le corps enseignant planifie et organise des façons de mobiliser les pairs comme ressources pour les autres.



Rétroaction des pairs sur la collaboration

Dans les cours SOI, NUT et POLY, il s'agit plutôt de l'engagement dans le travail collaboratif qui a été évalué par les collègues, et ce, afin de distinguer l'apport des membres dans les travaux d'équipe. Ce sont 8 personnes étudiantes qui se sont prononcées sur cette pratique sur les 14 l'ayant vécue. E1_SOI exprime une perception positive en affirmant que « c'est une excellente idée qu'on devrait faire à tous les travaux d'équipe parce que comme ça, les personnes se disent qu'elles vont se faire évaluer par les autres, donc elles vont se donner le plus possible ». E2_SOI s'exprime de manière plus nuancée : « il y a des avantages et des inconvénients [...] Mais je trouve que c'est arrivé souvent des équipes où il y a des gens qui ne font pas grand-chose, puis au moins là, c'est un moyen d'en faire mention ». À ce propos, E5_SOI exprime son inconfort avec cette pratique en affirmant ceci :

J'aime mieux le dire à la personne, peut-être si ça marche moins bien pour telle raison, on va demander la tutrice si on a besoin d'aide, mais de donner une note comme ça, [...] Je n'aurais jamais donné un E à quelqu'un, honnêtement, je ne sais pas à quel point j'aurais pu être honnête dans cette évaluation-là, moi je ne me suis pas sentie confortable, honnêtement.

Ces perceptions semblent être partagées par E4_SOI et E3_SOI, qui ajoutent d'ailleurs que ce n'est pas leur rôle d'évaluer leurs pairs. Cet avis revient aussi chez E2_NUT ainsi que E1_NUT qui mentionne ne pas être « à l'aise de donner de mauvaises notes aux gens parce que je ne veux pas qu'ils aient une moins bonne note ». E5_SOI explique sa perception négative de l'évaluation de la collaboration des pairs en affirmant que « c'était comme si on était tout le temps évalué par nos pairs ».

La pratique était mieux perçue dans le cours POLY, puisque la note qui était attribuée aux membres de l'équipe n'influçait pas le résultat obtenu, « c'était plus si on le fait avec sérieux, on a tous les points » (E3_POLY). Cette personne relève la pertinence de cet exercice en mentionnant que « c'est vraiment un gain parce que ça force la communication alors que dans d'autres livrables, on fait juste chacun de notre bord, puis on compensait à la fin, puis on n'est pas sûr de qui a fait quoi ».

En somme, trois personnes étudiantes ont des perceptions positives par rapport à cette pratique, quatre en ont des négatives et une y voit les avantages et les inconvénients, mais exprime des perceptions généralement positives puisqu'elle était anonyme. Ce résultat permet d'apporter un regard nouveau sur celui de Kaur et ses collègues (2017), qui relèvent que des personnes étudiantes sont peu favorables à l'évaluation par les pairs, particulièrement lorsque celle-ci contribue à la note, craignant les biais dans l'évaluation. D'ailleurs, dans leur recension,



Marion et ses collègues (2022) proposent d'effectuer l'évaluation par les pairs de manière anonyme pour minimiser l'interférence des relations interpersonnelles dans celle-ci. Or, même si le dispositif était anonyme dans le cours SOI et NUT, les perceptions n'ont pas été positives pour autant.

Synthèse des perceptions étudiantes

À la lumière des résultats présentés, les pratiques évaluatives inclusives sont généralement perçues positivement par les personnes rencontrées. De plus, les perceptions n'ont pas été catégoriquement négatives pour l'une ou l'autre des pratiques.

Tableau 2
Perceptions étudiantes de pratiques évaluatives inclusives

	Perceptions positives	Perceptions positives nuancées	Perceptions contrastées	Perceptions négatives
Pratiques évaluatives inclusives mises en œuvre	<ul style="list-style-type: none"> • La transparence et la flexibilité de l'évaluation • Des évaluations moins contraintes dans le temps • L'équipe enseignante rétroagit pendant la réalisation des tâches évaluatives • Les pairs rétroagissent sur les contenus • Le partage des tâches en fonction des forces 	<ul style="list-style-type: none"> • Des tâches authentiques • La flexibilité des contenus • Un accès flexible à l'équipe enseignante et à l'information • L'équipe enseignante rétroagit après la remise du travail • Des tâches évaluatives faisant partie intégrante des activités d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> • Le choix des membres de l'équipe • Les pairs rétroagissent sur les compétences collaboratives 	Aucune

Toutefois, certaines pratiques semblent susciter des perceptions nuancées ou contrastées chez les personnes étudiantes. À la lumière de notre analyse, nous classons les pratiques en quatre volets (tableau 2), soit 1) des pratiques perçues positivement, 2) des pratiques perçues positivement avec des suggestions d'amélioration (nuancées), 3) des pratiques perçues de manière contrastée (suscitant le débat), et 4) des pratiques perçues négativement.

En effet, plusieurs perceptions génèrent des perceptions positives mais nuancées en raison d'un manque de cohérence ou de clarté entre



l'évaluation et les objectifs d'apprentissage. Une réflexion sur la pratique est nécessaire pour soutenir une mise en œuvre améliorée. Les perceptions contrastées semblent requérir une réflexion plus importante quant à leur valeur ajoutée dans une formation professionnelle. De fait, bien qu'elles semblent correspondre à des pratiques tendant vers une approche inclusive, non seulement les façons de les mettre en œuvre, mais aussi la visée de ces pratiques sont remises en question par les personnes étudiantes qui soulèvent des arguments pertinents, notamment au regard de la cohérence de ces pratiques avec les objectifs de la formation.

Conclusion

Cet article visait à examiner les perceptions étudiantes des pratiques évaluatives inclusives. Une étude de cas multiples a été réalisée auprès de 17 personnes étudiantes dans 4 facultés universitaires d'un établissement québécois. L'analyse d'entretiens semi-dirigés individuels et de groupe a permis d'obtenir le point de vue des personnes étudiantes sur différentes pratiques évaluatives inclusives soutenant l'intégration de l'évaluation à l'apprentissage, la flexibilité dans l'évaluation et les rétroactions utiles à l'apprentissage. Une synthèse des pratiques évaluatives inclusives est présentée en fonction de la perception des personnes interrogées, qu'elle soit positive, nuancée ou contrastée.

La démarche de recherche entreprise permet de contribuer à l'avancement des connaissances relatives aux perceptions étudiantes des pratiques évaluatives inclusives. De fait, nos résultats ajoutent au corpus de recherches sur le sujet en s'intéressant aux perceptions de personnes étudiantes dans des domaines professionnels variés et sur des aspects de l'évaluation peu documentés de manière aussi contextualisée à ce jour. Toutefois, comme les résultats sont situés (une institution, 4 programmes de formation et 17 personnes étudiantes), ils ne peuvent représenter les perceptions élargies de la population étudiante. En contrepartie, l'approche méthodologique choisie permet une compréhension plus fine des perceptions étudiantes, par exemple, celles liées aux modalités de choix des équipes et à l'évaluation par les pairs. L'accès aux perceptions nuancées et complexes des personnes étudiantes offre des pistes de réflexion pour planifier et mettre en œuvre de telles pratiques. De plus, à l'instar de Bain (2023), les pratiques évaluatives pour lesquelles des perceptions nuancées ou contrastées émergent évoquent le besoin de développer 1) les compétences du corps enseignant quant aux évaluations inclusives plutôt que de freiner leur mise en œuvre et 2) une meilleure compréhension de l'évaluation et des intentions derrière celle-ci chez la population étudiante. Des recherches selon une approche méthodologique participative telle que la recherche-action ou la recherche-développement soutiendraient la progression des pratiques évaluatives vers une approche plus inclusive. Parallèlement, des recherches à grande échelle, interrogeant un grand nombre de personnes étudiantes, permettraient de tendre vers une généralisation de la compréhension de leur point de vue.



Références

- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26-56. <https://doi.org/10.7202/1084611ar>
- Bain, K. (2023). Inclusive assessment in higher education: what does the literature tell us on how to define and design inclusive assessments? *Journal of Learning Development in Higher Education*, (27). <https://journal.aldinhe.ac.uk/index.php/jldhe/article/view/1014/718>
- Black, P. et Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Black, P. et Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Bréchet, J. P. et Gigand, G. (2015). La perception au fondement de la connaissance. Les enseignements d'une ingénierie représentationnelle ternaire. *Natures Sciences Sociétés*, 23(2), 120-132. <https://doi.org/10.1051/nss/2015036>
- Burguete, E., Picard, N., Andrieux, N., Fourcade, L. et Perrochon, A. (2020). Évaluation par les pairs à distance lors d'un enseignement de lecture critique d'articles pour des étudiants paramédicaux. *e-JIREF, Numéro hors-série 1*, 41-51. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/169>
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66. <https://doi.org/10.1080/14703290601081332>
- Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69(6), 963-976. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9816-z>
- CAST. (2011). *What is UDL?* UDL Resource. <https://www.udlresource.com/udl.html>
- Hadji, C. (2019). Pour une évaluation humaniste. *Contextes et didactiques*, (13), 14-23. <https://doi.org/10.4000/ced.811>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
<https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heilporn, G., Larose, S., Beaulieu, C., Janosz, M., Cellard, C., Julien S. Bureau et Côté, S. (2023). Pratiques pédagogiques inclusives en enseignement postsecondaire, en contexte pandémique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.4661>
- Hernández, R. (2012). Does continuous assessment in higher education support student learning? *Higher Education*, 64(4), 489-502.
<https://doi.org/10.1007/s10734-012-9506-7>
- Kaur, A., Noman, M. et Nordin, H. (2017). Inclusive assessment for linguistically diverse learners in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(5), 756-771.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1187250>
- Landis, J. R. et Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/843571>
- Laveault, D. et Allal, L. (2016). Implementing Assessment for Learning: Theoretical et Practical Issues. Dans D. Laveault et L. Allal (dir.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (vol. 4, p. 1-18). Springer.
- López-Pastor, V.-M. (2011). Best practices in academic assessment in higher education: A case in formative and shared assessment. *Journal of Technology and Science Education*, 1(2), 25-39.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1139748>
- Maltais, S., Auclair, I. et Brière, S. (2021). Les entretiens de groupe. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (7^e éd., p. 319-338). Presses de l'Université du Québec.
- Marion, C., Tremblay-Gagnon, D. et Laferrière, T. (2022). Rétroaction par les pairs : quelles conditions pour un apport optimal aux apprentissages des étudiantes et étudiants? *Revue Internationale Du CRIRES : Innover Dans La Tradition de Vygotsky*, 6(1), 52-72.
<https://doi.org/10.51657/ric.v6i1.51446>
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B. et Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
<https://play.google.com/store/books/details?id=AQHRYJ1AiPEC>



- OFDE. (2018). *Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité : pistes pour les cadres de référence et la formation*. Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité. https://ofde.uqam.ca/wp-content/uploads/2018/03/Groupe-directions_rapport_fev2018.compressed.pdf
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales - 5^e éd.* Armand Colin. <https://play.google.com/store/books/details?id=iFQmEAAAQBAJ>
- Paquelin, D. (2020). Innovation dans l'enseignement supérieur: des modèles aux pratiques, quels principes retenir? *Enjeux et société: Approches transdisciplinaires*, 7(2), 10-41. <https://doi.org/10.7202/1073359ar>
- QSR International Pty Ltd. (2020). *NVivo* (version publiée en mars 2020). <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>
- Rawlusk, P. (2018). Assessment in higher education and student learning. *Journal of Instructional Pedagogies*, 21. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1194243>
- Romero-Martín, R., Fraile-Aranda, A., López-Pastor, V.-M. et Castejón-Oliva, F.-J. (2014). The relationship between formative assessment systems, academic performance and teacher and student workloads in higher education. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 37(2), 310-341. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.918818>
- Rose, D. H., Robinson, K. H., Hall, T. E., Coyne, P., Jackson, R. M., Stahl, W. M. et Wilcauskas, S. L. (2018). Accurate and informative for all: Universal Design for Learning (UDL) and the future of assessment. Dans S. N. Elliott, R. J. Kettler, P. A. Beddow et A. Kurz (dir.), *Handbook of Accessible Instruction and Testing Practices: Issues, Innovations, and Applications* (p. 167-180). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71126-3_11
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Sambell, K., McDowell, L. et Montgomery, C. (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. Routledge. https://play.google.com/store/books/details?id=7bieE6Uz_ssC



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Sanger, C. S. (2020). Inclusive pedagogy and universal design approaches for diverse learning environments. Dans C. S. Sanger et N. W. Gleason (dir.), *Diversity and Inclusion in Global Higher Education: Lessons from Across Asia* (p. 31-72). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-1628-3>
- Sasseville, N., Juneau, S. et St-Pierre, É. (2022). Le point de vue d'étudiants au premier cycle en travail social quant à leur expérience d'un cours en ligne. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 19(1), 34-50. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n1-03>
- Savoie-Zajc, L. (2021). L'entrevue semi-dirigée. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (7^e éd., p. 273-295). Presses de l'Université du Québec.
- Sedghi, G. et Rushworth, E. (2017). The relation between multi-cultural group work and the integration of home and international students. *New directions in the teaching of physical sciences*, 12(1). <https://doi.org/10.29311/ndtps.v0i12.857>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Stiggins, R. (2005). From Formative Assessment to Assessment for Learning: A Path to Success in Standards-Based Schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328. <https://doi.org/10.1177/003172170508700414>
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4688>
- Walder, A. M. (2013). *Innovations pédagogiques et culture disciplinaire en enseignement supérieur* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9895/Walder_Anne_Mai_2013_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Designs and methods* (5^e éd.). Sage Publications.
- Younès, N. (2009). Chapitre 9. L'évaluation de l'enseignement par les étudiants comme seuil de changement. Dans *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants* (p. 191-210). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.romai.2009.01.0191>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Younès, N. (2015). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : le tournant du partage. *e-JIREF*, 1(1), 79-90.
<https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/95>