



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Texte sur les retombées de la recherche

Des pratiques évaluatives inclusives bien perçues des personnes étudiantes

Auteure

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



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) :



Pour une évaluation plus inclusive au service des apprentissages

La démocratisation de l'enseignement universitaire a considérablement diversifié le profil des personnes étudiantes au sein des universités (Van Doan, 2021). Cette diversité, tant sur les plans social, économique, scolaire que personnel, a entraîné la nécessité de réviser les pratiques d'évaluation pour mieux soutenir l'apprentissage. En particulier, les pratiques d'évaluation inclusives qui soutiennent l'apprentissage se révèlent cruciales. Bien que la littérature sur la pédagogie inclusive et l'évaluation formative soit abondante, elle aborde rarement les perceptions étudiantes sur ces approches. Or, ces perceptions jouent un rôle central dans l'engagement des étudiantes et des étudiants (Alokozaya, 2022; Benaini, 2022; Fischer et al., 2020; Roiné, 2023). Toutefois, les outils traditionnels d'évaluation de l'enseignement par les personnes étudiantes (EEE) manquent souvent de contextualisation et ne décrivent pas les pratiques d'évaluation non traditionnelles, ce qui limite leur capacité à capter les perceptions réelles (Younès, 2009, 2015).

Une **évaluation inclusive** vise à éliminer les obstacles à la réussite pour toutes les personnes étudiantes, indépendamment de leurs caractéristiques individuelles (Bain, 2023; Hadji, 2019; Rose et al., 2018). Elle propose des tâches complexes qui permettent la démonstration des compétences de manière authentique, tout en offrant un soutien aux apprentissages. L'**évaluation en soutien à l'apprentissage**, de son côté, intègre l'évaluation directement dans le processus d'enseignement. Elle favorise la participation active des personnes étudiantes, les encourage à prendre en charge leur propre apprentissage, et intègre un retour constructif pour améliorer continuellement leurs performances (Carless, 2007; Klenowski, 2009; Mottier Lopez, 2015; Sambell et al., 2013; Swaffield, 2011).

Trois caractéristiques clés de ces deux approches sont les suivantes :

1. **L'intégration à l'apprentissage** : L'évaluation doit être une partie intégrante des activités d'apprentissage. Cela implique de rendre explicites les critères d'évaluation et de permettre une coconstruction de ces critères avec les étudiantes et étudiants pour favoriser la transparence. Des tâches authentiques proches de la réalité professionnelle renforcent également cette intégration.
2. **La variété et la flexibilité** : Les modalités d'évaluation doivent être variées et offrir des choix pour soutenir la démonstration des compétences de différentes manières. Cette diversité aide à réduire les obstacles potentiels et à optimiser les performances.
3. **Les rétroactions constructives** : Des rétroactions fréquentes et détaillées sont essentielles pour guider les personnes étudiantes dans leurs apprentissages. Elles doivent non seulement identifier les forces et les faiblesses des étudiantes et des étudiants, mais aussi orienter les prochaines étapes pour une amélioration continue.



Méthodologie

Une étude de cas multiples a été menée dans quatre cours de premier cycle à l'Université de Montréal. Après approbation éthique, des entretiens semi-dirigés et de groupe ont été réalisés avec 17 personnes étudiantes de divers programmes (enseignement, génie, soins infirmiers, nutrition) à la fin du trimestre d'hiver 2023. Ces entretiens ont exploré les perceptions des personnes étudiantes sur les modalités d'évaluation et sur la manière dont celles-ci soutiennent la réussite en prenant en compte les besoins et les intérêts étudiants.

Les entretiens ont été transcrits et analysés par une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021). Un codage mixte a été utilisé, combinant des codes prédéfinis (basés sur les caractéristiques de l'évaluation inclusive et en soutien à l'apprentissage) et des codes émergents (comme le climat d'apprentissage ou l'alignement de l'évaluation) (Van der Maren, 1996). Une validation interjuges a confirmé la fiabilité des analyses (Miles et Huberman, 2003).

Pratiques évaluatives inclusives recommandées par les personnes étudiantes

L'intégration de l'évaluation à l'apprentissage par la transparence et son organisation dans le trimestre peut se faire de différentes façons. Toutefois, les discussions avec les personnes étudiantes interrogées amènent l'identification de quatre pratiques :

- 1. Présentation transparente des modalités d'évaluation**
Dès le début du trimestre, il est crucial de présenter le plan de cours ainsi que les modalités d'évaluation de manière détaillée. Cela permet aux personnes étudiantes de poser des questions et d'atteindre une compréhension commune des attentes.
- 2. Discussions constructives**
Un dialogue constructif concernant le plan de cours et les modalités d'évaluation doit être encouragé dès le début. Cela aide à clarifier les attentes et à ajuster le cours en fonction des préoccupations des personnes étudiantes.
- 3. Consignes claires et modèles**
Pour accompagner les personnes étudiantes, l'enseignante ou l'enseignant doit fournir des consignes claires ainsi que des canevas ou des modèles de travail doivent être fournis. Cela les aide à comprendre ce qui est attendu et à se structurer efficacement.
- 4. Planification des évaluations**
Il faut éviter de multiplier les tâches évaluatives ponctuelles et plutôt opter pour une tâche complexe et authentique morcelée, répartie sur l'ensemble du trimestre, ce qui permet aux personnes étudiantes de bénéficier de rétroactions constructives et de progresser sans stress inutile.



La flexibilité a été vécue à différents niveaux et selon différentes modalités dans les quatre cours dont fait l'objet cette recherche. À cet effet, cinq pratiques ont été perçues positivement par les personnes étudiantes et soutiennent des pratiques inclusives.

1. Choix dans les tâches

Il faut offrir aux personnes étudiantes la possibilité de choisir les **contenus** sur lesquels elles souhaitent travailler, la **répartition des tâches** au sein d'une équipe ou **les formats** de présentation des travaux. Cela augmente leur engagement et diminue les obstacles à la démonstration de leurs apprentissages. À défaut de laisser le choix, une variété de formats d'évaluation peut être offerte durant le trimestre pour permettre à un plus grand nombre d'étudiantes et d'étudiants d'exprimer leurs apprentissages dans des conditions optimales.

2. Formation des équipes

Il faut permettre aux personnes étudiantes de **choisir** leurs équipes pour des projets nécessitant du temps de travail en dehors des heures de cours. Cela peut améliorer la dynamique de groupe et la collaboration. En revanche, pour les tâches réalisées en classe, la **formation imposée des équipes** est préférable. Cela encourage les personnes étudiantes à interagir avec de nouvelles personnes et à développer des compétences de collaboration.

3. Flexibilité dans le temps

Proposer des tâches sans limite de temps ou sur une période prolongée permet aux personnes étudiantes de gérer leur temps selon leurs besoins individuels. Dans la planification, les dates de remise des tâches doivent être réalistes, une certaine flexibilité pour les personnes qui en manifesteraient le besoin peut être proposée.

4. Flexibilité de la communication avec l'équipe enseignante

L'équipe enseignante devrait répondre rapidement aux communications, que ce soit par courriel ou sur le forum. La disponibilité des enseignantes et des enseignants est essentielle pour soutenir les personnes étudiantes.

5. Variété des formats de matériel

Une variété de formats, tant pour le matériel pédagogique que pour celui des évaluations, sont fournis. Des exemples de formats sont des capsules vidéo courtes et efficaces pour fournir des informations supplémentaires, des tutoriels par points, des captures d'écran ou des exercices interactifs. Tout cela peut aider les personnes étudiantes à accéder aux concepts plus facilement.

La rétroaction est au cœur d'une évaluation qui soutient l'apprentissage en fonction des besoins diversifiés des personnes étudiantes. En ce sens, cinq pratiques ont été perçues positivement par les personnes étudiantes.



1. Rétroaction pendant la tâche

Des rétroactions doivent être offertes pendant que les tâches sont réalisées afin de soutenir les personnes étudiantes. Cela peut aussi inclure des échanges en classe où du temps est dégagé pour répondre aux questions. Un dialogue ouvert est crucial. Il faut fournir des occasions de s'exercer sur des tâches semblables à celles évaluées. Cela aide les personnes étudiantes à se préparer efficacement pour les évaluations formelles.

2. Rétroaction pour la tâche suivante

La rétroaction après une tâche devrait aider à préparer la suivante. Il faut s'assurer que les personnes étudiantes comprennent comment améliorer leur travail futur en fonction des commentaires reçus.

3. Qualité de la rétroaction

Une rétroaction doit être offerte dans un court délai après la remise de la tâche. Les commentaires sont plus utiles lorsqu'ils sont reçus rapidement. De plus, la rétroaction doit être facilement compréhensible par les personnes étudiantes, ce que peut permettre l'utilisation d'un langage clair et d'exemples concrets d'améliorations possibles ou de points à améliorer.

4. Dispositif de rétroaction par les pairs

La mise en place d'un système de rétroaction par les pairs pour que les personnes étudiantes obtiennent des commentaires constructifs sur leurs tâches avant la remise finale de leurs travaux est perçue positivement par les étudiantes et étudiants.

5. Évaluation de la collaboration par les pairs

La note finale ne devrait pas être influencée par l'utilisation de l'évaluation par les pairs pour juger de la collaboration au sein d'un travail d'équipe. De même, il faut éviter les évaluations pénalisantes pour des compétences de collaboration et plutôt favoriser le développement constructif de ces compétences.

En conclusion, les pratiques évaluatives inclusives, qui intègrent la rétroaction constructive, la flexibilité et l'intégration de l'évaluation dans l'apprentissage, soutiennent les personnes étudiantes en favorisant leur engagement dans les tâches proposées, et ce, dans un environnement universitaire de plus en plus diversifié. En appliquant certaines de ces pratiques, le corps enseignant universitaire peut créer un environnement d'apprentissage plus inclusif et plus engageant pour les étudiantes et étudiants. Il doit continuer à adapter et à affiner ces pratiques pour répondre aux besoins évolutifs des personnes étudiantes, assurant ainsi une pédagogie et une évaluation plus inclusives.

Références

Alokozaya, W. J. (2022). Students' perception of alternative assessment: a qualitative meta-analysis. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(2), 1419-1441. <https://www.proquest.com/scholarly->



[journals/students-perception-alternative-assessment/docview/2699691564/se-2?accountid=12543](https://journals.students-perception-alternative-assessment/docview/2699691564/se-2?accountid=12543)

- 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>
- Benaini, N. (2022). Réinventer l'évaluation, un vrai angle d'attaque pour innover dans la pédagogie universitaire. *Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche Éducative, Numéro spécial*, 169-183. <https://doi.org/10.48423/IMIST.PRSM/rmere-v0i0.32932>
- 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>
- Fischer, L. et Romainville, M. (2020). Un portfolio formatif centré sur l'écriture réflexive mais support ambigu à la certification. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(1), 31-49. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/130>
- Hadji, C. (2019). Pour une évaluation humaniste. *Contextes et didactiques*, (13), 14-23. <https://doi.org/10.4000/ced.811>
- Klenowski, V. (2009). Assessment for learning revisited: An Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, 16(3), 263-268. <https://doi.org/10.1080/09695940903319646>
- Miles, M. B. et Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur. <https://play.google.com/store/books/details?id=AQHRYJ1AiPEC>
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages : enjeux pour l'enseignement*. De Boeck. <https://journals.openedition.org/ree/5958>
- 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>
- 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).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71126-3_11

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

Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 433-449. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.582838>

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>

Van Doan, B. K. (2021). *Quels motifs amènent des professeurs d'université à mettre en place des pratiques pédagogiques non magistrales dans le contexte de l'enseignement à de grands groupes?* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/25521/DOAN_Bach_Khanh_Van_2021_These.pdf?sequence=2&isAllowed=y