

Pour la relance d'une évaluation congruente à l'université

Pascal Detroz – p.detroz@ulg.ac.be

Université de Liège

Walter Tessaro – Walther.Tessaro@unige.ch

Université de Genève

Nathalie Younès – nathalie.younes@uca.fr

Université Clermont-Auvergne

Pour citer cet article : Detroz, P., Tessaro, W., & Younès, N. (2020). Pour la relance d'une évaluation congruente à l'université. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, 111-119.

Résumé

L'alignement pédagogique ou curriculaire caractérise la cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les méthodes pédagogiques employées et les modalités d'évaluation mises en place. A partir d'une réflexion sur cette difficile concordance en situation ordinaire, dans l'enseignement universitaire, ce texte envisage comment la situation de rupture entraînée par le confinement peut conduire à une situation encore dégradée et tente d'esquisser quelques pistes pour permettre à l'idée de congruence évaluative de se concrétiser ... au-delà du confinement.

Mots-clés

Alignement pédagogique, alignement curriculaire, enseignement universitaire, congruence pédagogique, confinement, inégalités sociales.

Abstract

Constructive or curricular alignment signals the coherence between learning goals, and the chosen teaching methods and assessment procedures. Based on a reflection about the difficulty in achieving such a match in the usual conditions of higher education, this article considers how the rupture induced by the current lockdown may bring further deterioration and attempts to outline a few perspectives regarding how to achieve educational congruence... beyond and in spite of enforced isolation.

Keywords

Constructive alignment, educational congruence, higher education, confinement, social inequalities.

La recherche de cohérence et d'articulation entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation est devenue progressivement un intérêt central de l'évaluation en éducation. Les travaux de Biggs (1996) ont permis de mieux comprendre ces visées et de développer le concept d'*alignement*, que certains chercheurs francophones ont défini comme *curriculaire* (Gauthier, Mellouki, Bissonnette et Richard, 2005) lorsqu'il caractérise une forte cohérence entre les visées d'apprentissage, l'enseignement prévu et réalisé et les pratiques d'évaluation en classe. Le concept de *constructive alignment* de Biggs a particulièrement influencé la pédagogie universitaire, où l'on parle le plus souvent d'alignement *pédagogique*. Lebrun (2005) a par la suite étendu ce principe de cohérence aux outils technologiques (ressources, instruments et réseau) dans une approche systémique.

En modélisant et en rendant transparents les liens entre les différentes composantes de l'enseignement, l'alignement vise à favoriser la réussite de l'étudiant.e. Les pratiques effectives peuvent cependant révéler un manque de cohérence, notamment sur le plan des contenus et des ressources à mobiliser par les apprenant.e.s, amenant à des inégalités parfois conséquentes. Ce risque est assurément accru lorsqu'il s'agit de transformer rapidement un enseignement et des modalités d'évaluation prévues en présentiel, comme c'est le cas en situation de pandémie. Comme l'ont montré Liang et Creasy (2004), la modification du type d'évaluation, qui devient à distance, risque d'entraîner celle des tâches proposées et des habiletés cognitives attendues. Remplacer un examen sur table constitué d'items à réponses fermées visant la restitution ou l'application de connaissances ou de procédures apprises, par un travail écrit ou un projet, individuel ou collectif, nécessitant l'identification et la mobilisation de plusieurs ressources dans une tâche complexe (De Ketele, 2018) risque fortement de provoquer un désalignement dès lors que les contenus d'enseignement n'ont pas été adaptés.

1. Au départ, une situation déjà nébuleuse

La situation antérieure à la crise, la situation « normale », est souvent déjà loin d'offrir un paysage cohérent du point de vue de l'alignement. Dès les années 2000, les différents rapports et recherches sur les pratiques évaluatives des enseignants du supérieur (Romainville 2002 ; IGAEN, 2007, Detroz et al., 2017) soulignaient les décalages fréquents entre les visées de l'enseignement universitaire - apprentissage en profondeur de connaissances et compétences disciplinaires et « transversales » (raisonnement, rigueur, autonomie, esprit critique, etc.) - et les situations d'enseignement et d'évaluation mises en œuvre. Par exemple, viser le développement d'un esprit critique, organiser un enseignement magistral et évaluer des connaissances à l'écrit ou par QCM représentent une des formes de désalignement, courante surtout au cours des premières années dans le supérieur. Ce constat trouve son origine dans des raisons systémiques bien connues telles que le manque de formation pédagogique des enseignant.e.s universitaires, la massification du nombre - et des profils - d'étudiant.e.s ce qui contraint certaines ambitions pédagogiques ou évaluatives de la part des enseignant.e.s, l'émergence de la notion de compétence qui rend les enjeux de planification moins visibles (par rapport à la notion d'objectifs).

Force est de constater que l'alignement pédagogique, loin d'être acquis, reste un chantier en construction dans la situation habituelle d'enseignement dans nos universités.

2. La pandémie, une situation extraordinaire qui ébranle la planification

Le covid-19 n'a pas eu comme seul effet le basculement des cours en ligne.

Partout, à des degrés divers, l'impérieuse promulgation de la « continuité pédagogique » s'est imposée d'emblée comme si la situation justement n'était pas extraordinaire et comme s'il était évident que le numérique allait permettre de « faire comme si de rien n'était », que l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation se poursuivraient selon des modalités techniques adaptées. Et de fait, les jours suivant l'annonce de la fermeture des lieux d'enseignement puis le confinement général, il y a eu un emballement général pour imaginer des solutions techniques palliant l'absence de présentiel dans une forme de déni de la situation de rupture radicale dans laquelle toutes et tous étaient plongés. En France, dès le 19 mars, l'Université Clermont Auvergne annonçait un plan de continuité pédagogique en lien avec le plan du Ministère de l'enseignement supérieur (<https://ippa.uca.fr/continuite-pedagogique/>). En Fédération Wallonie Bruxelles, le communiqué du Conseil des Recteurs francophones du 23 mars stipule : « Après la réunion de coordination organisée par la Ministre de l'Enseignement Supérieur, les Universités ont unanimement décidé de poursuivre leur enseignement sous forme virtuelle jusqu'à la fin du quadrimestre. Elles rejoignent en ceci la position des Universités néerlandophones. Outre l'aspect protecteur de la mesure, elle permet une planification sereine dans la continuité en évitant les problèmes d'un retour hypothétique, et à une date inconnue, vers l'enseignement en présentiel ». L'Université de Genève a également annoncé très tôt une telle mesure. Les équipes pédagogiques et technopédagogiques se mobilisent alors pour que les choses se passent le mieux possible, c'est-à-dire pour que les cours puissent continuer tant bien que mal. Les universités investissent parfois massivement dans les outils numériques.

Or, selon nous, un des facteurs qui a largement été sous-estimé est le défaut de planification. L'année académique est structurée par les enseignant.e.s et par les étudiant.e.s. Des activités sont prévues, anticipées, dans le meilleur des cas en cohérence avec les visées d'apprentissage et les modalités d'évaluation. Or, ce calendrier, il est vrai parfois plus implicite qu'explicite, a volé en éclat en même temps que la fermeture des universités. Ici aussi, les causes sont plurielles. Le passage du présentiel à la distance a nécessité une réaction rapide, mais parfois un rien différée chez les enseignant.e.s. Ils et elles ont dû se retourner, se mettre en ordre de marche, parfois découvrir des outils permettant ce basculement. Dans le meilleur des cas, ils ont pu bénéficier d'outils institutionnels performants et de conseiller.e.s pédagogiques efficaces, mais parfois, c'est plutôt l'art de la débrouille qui leur a permis de s'en tirer. En conséquence c'est souvent la matière d'une, mais parfois plusieurs semaines de cours, qui n'a pas été traitée par l'enseignant.e. Quand bien même ce ne fut pas le cas, d'autres éléments ont perturbé la planification. Certains stages n'ont pas pu avoir lieu, des récoltes de données arrêtées prématurément ont perturbé des travaux de fin d'études, des travaux pratiques sont passés à la trappe. Cela a deux conséquences. [1] Des accommodations ont pu avoir lieu quant à la matière enseignée. Tous les contenus planifiés n'ont sans doute pas été donnés, en tout cas dans les conditions prévues initialement. [2] Les méthodes d'enseignement ont dû être adaptées, peut-être altérées, par le passage à distance. Ainsi, si un cours dans lequel le débat occupait une place centrale a été remplacé par des podcasts essentiellement transmissifs, il est possible que les étudiant.e.s aient été moins bien formé.e.s. Cela impactera peut-être leurs performances, notamment celles qui sont les plus complexes (analyse, synthèse, évaluation). Cela pourrait par conséquent modifier, pour chacun des éléments du cours, les catégories de performance qui ont pu être visées par ledit enseignement ainsi adapté. Il en va de même si des travaux pratiques ont été supprimés ou si des séances de

répétition ont été annulées. Dans ces conditions, il semble tout à fait nécessaire de reconstruire et réajuster l'alignement pédagogique en tenant compte de ce contexte d'urgence lié à la pandémie.

3. Penser en situation de crise

La réflexion pédagogique qui a trait à l'alignement et à la planification nécessite du temps. Du temps de réflexion, du temps pour décanter et prendre les bonnes décisions. Le constat général quand on observe nos collègues, c'est qu'ils manquent du recul nécessaire. L'activité d'enseignement est loin d'être la seule impactée par le confinement. La recherche, l'entretien des labos et des expériences en cours, l'organisation et le soutien des collaborateurs et collaboratrices à distance, les aspects de gestion s'ajoutent aux contraintes d'organisation sociale et familiale et il n'est pas simple, dans ce contexte, d'être lucide dans ses choix de planification pédagogique. Il n'est ainsi pas rare que les étudiant.e.s aient reçu tardivement une série de podcasts ou attendent toujours, à l'heure d'écrire ces lignes, des informations claires quant au déroulement de la fin de l'année. Pour le dire autrement, il nous semble que la plupart des enseignant.e.s ont régressé au niveau du stade de la survie selon Fuller (1969). Leur préoccupation est avant tout pragmatique. Ils s'interrogent sur la façon de s'en sortir, les outils qu'ils vont utiliser, les manières de fournir l'information strictement nécessaire aux étudiant.e.s et cela représente l'essentiel de leurs préoccupations. Hormis quelques rares exceptions, ils sont donc assez peu enclins à considérer les nouvelles possibilités didactiques que leur offrent les outils numériques et peu en capacité d'accompagner avec finesse les apprentissages de leurs étudiant.e.s. Ce comportement peut se retrouver également chez des enseignant.e.s qui y consacraient pourtant beaucoup d'énergie avant la pandémie.

4. La pandémie, situation extraordinaire qui impacte les évaluations

Dans ce contexte particulier de relative désorganisation pédagogique, les enseignant.e.s toujours préoccupé.e.s par leurs enseignements doivent aussi, dans le même temps, réfléchir à des évaluations qui ne pourront sans doute pas s'organiser de manière habituelle. Trois cas de figure sont possibles. [1] Les enseignant.e.s n'ont pas de raison de modifier leur évaluation. C'est le cas, par exemple, s'ils ont évalué leurs étudiants tout au long de l'année ou avaient prévu de les évaluer sur base d'un travail intégrateur à préparer à la maison. Si les activités d'enseignement n'ont pas trop souffert des conditions inédites que nous vivons, si la matière nécessaire a été vue avec le niveau de profondeur ad hoc, ces enseignant.e.s sont privilégié.e.s. [2] Les enseignant.e.s vont transposer sans plus de question les modalités présentielles en modalités à distance. Par exemple, l'organisation d'un examen de type QCM présentiel en fin d'année, va s'organiser sous la forme d'un QCM à distance. L'oral en présentiel, va être remplacé par un oral à distance. Ces enseignant.e.s vont être confrontés au risque de fraude. Même si les outils de proctoring existent, ils n'en sont pas moins stressants pour les étudiant.e.s et pour les enseignant.e.s. La transposition pure et simple des modalités d'examen à distance est loin d'être résolue. Il faudra sans doute équilibrer l'évaluation entre bienveillance et contrôle, ce qui ne sera pas un choix simple à effectuer. Et, quel que soit cet équilibre, la fiabilité de la note risque d'en souffrir. Entre anxiété de l'étudiant.e liée à des outils de contrôle inhabituels et volonté de l'enseignant.e de préserver l'intégrité de son examen, l'équation risque bien d'être insoluble. [3] Pour préserver l'intégrité de la note, des enseignant.e.s vont proposer aux étudiants des tâches beaucoup plus complexes que d'habitude, sous forme de travaux et d'évaluation. Ces tâches complexes impliquant un

raisonnement ou un jugement personnel sont effectivement à moindre risque (même s'il n'est pas totalement exclu) de fraude. Et les outils d'anti plagiat habituels pourraient suffire dans ce cas. Cette approche risque d'être tentante, mais dans un contexte où les enseignements ont parfois subi un phénomène d'appauvrissement, ce choix pourrait avoir pour conséquence un fort désalignement pédagogique.

D'autres cas de figure peuvent être envisagés. Certains enseignant.e.s ont parfois mis en place des dispositifs assez complexes d'évaluation qui n'ont pas leur équivalent à distance. C'est le cas par exemple de l'Examen Clinique Objectif Structuré (ECOS) en médecine, modalité d'évaluation durant laquelle les étudiant.e.s circulent entre une dizaine de stations où ils doivent démontrer leurs compétences dans un contexte authentique, parfois en présence d'un patient simulé. Or ces dispositifs ont parfois mis des années à se mettre en place et se réguler. Les enseignant.e.s limité.e.s dans leurs aspirations par les outils technologiques pourraient dès lors vivre une forme de découragement et proposer des évaluations visant des performances moins élevées cette année. Ici aussi, le désalignement pédagogique est un risque non négligeable.

5. Des effets démultiplicateurs

Les difficultés que rencontrent les enseignant.e.s en lien avec leurs enseignements et celles qu'ils et elles vont rencontrer lors de l'évaluation, dans un contexte où la plupart se situent dans un stade de survie peu propice à la réflexion et la planification, risquent bien d'avoir des effets délétères multiples sur l'alignement pédagogique. En France, les adaptations prévues dans chaque formation consistent le plus souvent à remplacer des épreuves écrites par des oraux à distance ou des travaux à rendre en ligne, ou encore à remplacer l'évaluation terminale par l'évaluation continue. Un certain nombre de formations se lancent dans l'examen en ligne, qui requiert plus encore des conditions techniques au point, alors que les « solutions » de télésurveillance aux coûts prohibitifs posent aussi de redoutables questions éthiques. Si les solutions techniques préconisées ne sont pas toujours apparues en capacité de fournir les services attendus, les questions éthiques se sont vite révélées vertigineuses. Quelle égalité de conditions entre les étudiant.e.s ? Prendre ou pas en compte des contenus qui n'ont pas fait l'objet d'un enseignement présentiel ? Dans certains cas, il est demandé de ne pas faire porter l'évaluation sur les contenus qui n'ont pas été assurés en présentiel, sauf si la composante a pu vérifier que tous les étudiant.e.s étaient en mesure de se connecter et d'avoir accès aux cours ou a proposé des aides et une alternative aux étudiant.e.s qui ne le pouvaient pas, mais dans d'autres cas cela semble plus flou.

6. Et des injonctions contradictoires...

On le comprend, l'injonction initiale de « continuité pédagogique » comme si « de rien n'était » se heurte rapidement à d'autres injonctions contradictoires.

D'ailleurs, face aux constats revenant du terrain des enseignant.e.s et des étudiant.e.s qui ne reflétaient pas cette continuité attendue, l'idée d'évaluations adaptées, bienveillantes et allégées a progressivement fait son chemin. La survie s'organise un peu. En France, le choix du maintien du calendrier prévu ou non s'est accompagné de différentes adaptations permises dans ce contexte d'urgence par l'ordonnance du 27 mars. En Communauté Française de Belgique, l'idée de « cas de force majeure » permet aux enseignants de modifier leurs plans de cours et engagements pédagogiques. A Genève, le rectorat a décidé de ne pas

comptabiliser les échecs et les absences aux examens du semestre de printemps ; les délais d'étude seront en outre rallongés si nécessaire.

Ajoutons qu'un certain nombre de scientifiques soulignent que la situation pédagogique est tout à fait inédite. Selon les spécialistes de l'éducation numérique nous ne vivons pas une situation d'essor de l'enseignement à distance, mais plutôt d'« enseignement à distance en situation d'urgence » (« Emergency Remote Teaching », Hodges et al, 2020) à ne pas confondre, l'enseignement à distance nécessitant des aspects de... planification qui sont absents en ces temps de pandémie.

7. Qu'en est-il des étudiants ?

Le désalignement ou la discordance ne concerne pas seulement les relations entre les objectifs d'apprentissage, les méthodes d'enseignement et les méthodes d'évaluation. Il s'agit aussi des décalages entre les perspectives enseignantes et étudiantes. Une petite partie des étudiant.e.s seulement se trouve en correspondance avec les attentes d'un apprentissage en profondeur et autonome. La plupart développe un rapport au savoir utilitariste et stratégique, plus ou moins minimaliste et une partie se trouve en décrochage (Paivandi, 2015). Ces perspectives d'apprentissage ne sont pas indépendantes des curriculums et des modalités d'évaluation, non plus que des situations psychosociales des étudiant.e.s. Elles sont au contraire le résultat de subtiles alchimies entre ces différentes dimensions collectives et individuelles. Ce sont justement ces situations spécifiques qui sont laissées dans l'ombre dans une approche théorique de l'alignement curriculaire. L'apprentissage ne découle pas d'une parfaite adéquation entre les objectifs des enseignements et les évaluations. Il est le produit d'un engagement en fonction de capacités individuelles et de situations sociales en interactions. C'est pour l'adaptation de l'ensemble du processus aux situations des étudiants que l'évaluation soutien d'apprentissage (ESA) prend tout son sens.

Quelles sont justement ces situations particulières ? Une phénoménale exacerbation des inégalités sociales et d'apprentissage : dès l'annonce du confinement, les trains, avions et autoroutes ont été pris d'assaut par des étudiant.e.s qui retrouvaient les demeures cossues de leurs parents ou se confinaient en groupes dans des résidences secondaires tandis que d'autres affrontaient la situation dans des conditions socioéconomiques et psychologiques de dénuement radical. En France, selon la présidente du Centre national des œuvres universitaires, entre 30% et 40% des étudiant.e.s sont encore présents dans les résidences étudiantes, dans une situation de précarité accrue pour beaucoup par la perte de leurs jobs. Certaines universités tentent de faire des enquêtes auprès de leurs étudiant.e.s, avec toujours la difficulté d'obtenir des réponses. Par exemple, à Rennes II, l'enquête en ligne a recueilli seulement les réponses d'environ 16 % des étudiant.e.s. Plus de 50 % des répondants déclarent des difficultés, notamment scolaires (35 %), psychologiques (27 %), pratiques (17 %) et financières (14 %). (<https://www.aefinfo.fr/depeche/625143>). Le président d'Aix-Marseille Université, reconnaît même que "sur les 3 000 étudiants encore présents sur les résidences universitaires des campus d'AMU, certains ont des difficultés pour s'alimenter". Sur le plan psychosocial, l'enquête journalistique effectuée par Khedidja Zerouali et Faïza Zerouala (Mediapart, 25 mars, 2020) donne une idée de la solitude et de la détresse des étudiants confinés dans quelques mètres carrés oppressants.

Sur le plan de la capacité des étudiant.e.s à pouvoir suivre un enseignement à distance, une extraordinaire disparité règne aussi entre les étudiant.e.s connectés, équipés d'ordinateurs fonctionnels, habitués à travailler de cette manière avec leurs enseignants et celles et ceux qui

se trouvent en rupture. Si dans certaines grandes écoles, une assiduité en ligne très importante est constatée, dans les universités, les effectifs seraient plus difficiles à suivre à la trace (AEF info, 2020). Le but de l'enquête réalisée par Mercklé et Zerbib (2020) sur les étudiant.e.s de sociologie de licence et de master de l'Université Grenoble Alpes, était d'évaluer leurs capacités à suivre des cours à distance. Le simple taux de réponse à l'enquête (81 % des étudiants de L1, 91 % de L3, 71 % des étudiants de M2 n'y ont tout simplement pas répondu) conduit les auteurs à considérer que seulement « une très faible minorité des étudiant.es de sociologie de l'UGA se déclare pour l'instant en situation de suivre correctement des cours à distance ». Ils en concluent qu'inclure des évaluations des cours à distance introduirait une situation profondément inéquitable. Ils préconisent en conséquence de valider le semestre pour les étudiant.e.s ayant validé le semestre précédent.

Cette proposition ne semble pas avoir été reprise à ce jour par les universités, qui s'orientent plutôt vers une adaptation des modalités d'évaluation. Après avoir imaginé organiser la continuité évaluative, une tendance semble se dessiner vers des formes d'allègement évaluatif.

8. Quelles leçons en tirer pour un retour à une normalité améliorée ?

A partir des constats que dans l'enseignement universitaire habituel, l'alignement pédagogique de qualité n'est pas nécessairement une norme adoptée par tous, et que ce contexte de pandémie est propice à une désagrégation de celui-ci, quelles conclusions pouvons-nous tirer ?

Il apparaît que le confinement tel que nous le vivons aujourd'hui, tout en questionnant nos pratiques enseignantes met encore davantage en lumière la nécessité de repenser l'alignement pédagogique dans l'enseignement supérieur.

Les effets des transformations apportées, notamment à l'aide d'outils technologiques, sont parfois difficiles à estimer et ne sont pas toujours souhaités. Pour les enseignant.e.s universitaires n'ayant pas bénéficié de formation à l'enseignement ni mené de réflexion à propos de leur pratique, l'enjeu est déjà de taille en situation ordinaire (Poumay, 2014). Certains auteurs (Biggs et Tang, 2007 ; Leroux 2016) soulignent le défi que représente la modification de pratiques évaluatives inscrites dans le paradigme de la mesure afin qu'elles soient plus cohérentes avec des contenus d'enseignement visant le développement de compétences et des modalités de travail plus interactives, voire collaboratives. Cet enjeu vient dès lors au premier plan en période de transformation contrainte. L'urgence pédagogique peut néanmoins être un vecteur d'innovation, en utilisant les technologies de l'information et de la communication notamment pour renforcer l'activité des étudiant.es et accentuer leur sentiment de contrôle et de compétence.

Repenser le concept même d'alignement apparaît également nécessaire. Pasquini (2019) souligne que l'acceptation usuelle de l'alignement pédagogique ne rend pas entièrement compte de la complexité des pratiques effectives : lorsque les enseignants élaborent leurs démarches d'évaluation sommative, le curriculum est en effet pour eux une référence parmi d'autres influençant leur jugement professionnel (Mottier Lopez, Tessaro, Dechamboux et Morales Villabona, 2012). Ces autres références, comme les choix collégiaux, les valeurs personnelles ou les stratégies pédagogiques, peuvent être en tension voire en contradiction avec des références officielles.

Une telle reprise de ce concept d'alignement, amène à l'idée de congruence ou de concordance. En effet, la situation extraordinaire dans laquelle nous sommes plongé.e.s conduit d'autant plus à envisager la congruence entre objectifs d'apprentissage, enseignement et évaluation, dans les contextes de l'enseignement supérieur, à savoir la façon dont ils s'accordent dans une écologie donnée, dans les contraintes d'un système donné. Comment le collectif pédagogique généralement assez inexistant dans les conditions habituelles (Paivandi et Younès, 2019) pourrait-il émerger en situation de crise ? De fait, c'est plutôt une approche individuelle et peu coordonnée qui a prédominé dans des conditions dégradées, la communauté universitaire tout entière étant plongée en situation de survie, ce qui pourrait avoir renforcé sa tendance individualiste et à la désagrégation sociale. Ce désalignement ou discordance ne peut se comprendre et, peut-être, se résoudre, qu'à la condition d'une réflexion individuelle et collective dévoilant dans les mécanismes de la « pédagogie invisible » à l'œuvre, les dimensions tant culturelles et sociales que politiques et organisationnelles, prenant en compte les spécificités des situations des enseignants et surtout celles des étudiant.e.s. Les étudiant.e.s sont les principaux bénéficiaires de la congruence. Elle doit se penser pour eux, en intégrant leurs multiples réalités quotidiennes dans notre réflexion. C'est l'une des leçons que nous tirons de cette pandémie. C'est une leçon que nous retiendrons quand nous en serons sorti.e.s.

9. Références

- AEF info (2020, 10 avril). Enseigner en temps confinés [Dépêche n° 625224]. Consulté sur : <https://www.aefinfo.fr/depeche/625224>
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality learning at University: What the student Does* (3rd Edition). Berkshire England: Society for research into Higher Education and Open University Press.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347-364.
- De Ketele, J.-M. (2018). Des tâches complexes et de leurs enjeux. *Didactiques en pratique*, 4, 22-32.
- Detroz, P, Romainville, M., Auquièrre, A., Dony, M., Piazza, A., & Vause, A. (2017). *Comprendre et améliorer les pratiques d'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement supérieur*. Rapport d'expertise. Fédération Wallonie Bruxelles. <http://hdl.handle.net/2268/206324>
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207–226.
- Gauthier, C., Mellouki, M., Bissonnette, S., & Richard, M. (2005). *Ecoles efficaces et réussite scolaire des élèves à risque. Un état de la recherche*. (Rapport de recherche du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante). Québec : CRIFPE, Université Laval.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A, (2020) The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause review*. Retrouvé sur : <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Lebrun, M. (2005). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Leroux, J. L. (2016). Le jugement évaluatif d'enseignants du supérieur dans un contexte d'évaluation des compétences. In L. Mottier Lopez & W. Tessaro (Eds.), *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages* (pp. 169-195). Berne : Peter Lang (collection Exploration).

- Liang, X., & Creasy, K. (2004). Classroom assessment in web-based instructional environment: Instructors' experience. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 9(7), 1-9.
- Mercklé, P., & Zerbib, O. (2020). La continuité pédagogique, vraiment ? Retrouvé sur : http://pierremerckle.fr/2020/03/la-continuite-pedagogique-vraiment/?fbclid=IwAR3BzwAW1-KMFrUEXKzgtgRg0nuOjsMzy_xkmNXsjqfshWJdOqgOF8o2vQ74
- Mottier Lopez, L., Tessaro, W., Dechamboux, L., & Morales Villabona, F. (2012). La modération sociale : un dispositif soutenant l'émergence de savoirs négociés sur l'évaluation certificative des apprentissages des élèves. *Questions vives*, 18, 159-175.
- Paivandi, S., & Younès, N. (2019). *À l'épreuve d'enseigner à l'Université. Enquête en France*, Berne : Peter Lang.
- Pasquini, R. (2019). Élargir conceptuellement le modèle de l'alignement curriculaire pour comprendre la cohérence des pratiques évaluatives sommatives notées des enseignants : enjeux et perspectives. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 63–92.
- Poumay, M. (2014). Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1). URL : <http://journals.openedition.org/ripes/778>