

Évaluer : entre innovation et tradition  
Résultats préliminaires d'une boussole interactive  
pour innover en évaluation des apprentissages  
*Assessing: Between Innovation and Tradition.*  
*Preliminary results of an interactive compass for innovation  
in learning assessment*

**Isabelle Lepage** – lepage.isabelle@uqam.ca – <https://orcid.org/0000-0002-5275-6163>

**Edith Potvin-Rosselet** – potvin\_rosselet.edith@uqam.ca – <https://orcid.org/0000-0001-5379-2978>

**Diane Leduc** – leduc.diane@uqam.ca – <https://orcid.org/0000-0001-5853-8952>

Université du Québec à Montréal

**Pour citer cet article** : Lepage, I., Potvin-Rosselet, E., & Leduc, D. (2022). Évaluer : entre innovation et tradition. Résultats préliminaires d'une boussole interactive pour innover en évaluation des apprentissages. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 8(3), 5-28. <https://doi.org/1048782/e-jiref-8-3-5>

## Résumé

L'Observatoire interuniversitaire sur les pratiques innovantes d'évaluation des apprentissages (OPIEVA)<sup>1</sup> a pour mission principale de répertorier, à tous les ordres d'enseignement, les pratiques innovantes d'évaluation des apprentissages, sur le plan des savoirs et des pratiques. Parmi ses travaux, l'OPIEVA a créé un espace interactif permettant le dialogue sur l'évaluation et l'innovation ayant comme activité phare la mise en place de boussoles pour guider les enseignants<sup>2</sup> et les chercheurs vers l'amélioration des apprentissages. La première boussole se nomme *Évaluer : entre innovation et tradition* et sonde les perceptions des enseignants sur la nature innovante ou traditionnelle de leurs pratiques évaluatives. L'objectif de cet article est de partager les résultats des premiers répondants-enseignants à la Boussole 1 (première itération) en les juxtaposant à quelques enjeux liés aux pratiques évaluatives avec, comme référents, les théories centrées sur l'apprentissage.

## Mots-clés

Boussole, Pratiques évaluatives, Évaluation des apprentissages, Innovation, Questionnaire interactif.

<sup>1</sup> Les travaux de l'OPIEVA sont principalement financés par le Ministère de l'Éducation du Québec.

<sup>2</sup> Bien que sensibles à la question de l'écriture inclusive, l'emploi du masculin est ici inclusif, sans aucune discrimination et n'ayant d'autres fins que d'alléger le texte.

### **Abstract**

The main mission of the *Interuniversity Observatory on Innovative Practices in Learning Assessment* (OPIEVA) is to identify innovative practices in learning assessment at all levels of education, in terms of knowledge and practices. As part of its work, OPIEVA has created an interactive space for dialogue on evaluation and innovation, with the creation of compasses to guide teachers and researchers towards improving learning. The first compass is called *Assessment: between innovation and tradition* and probes teachers' perceptions of the innovative or traditional nature of their assessment practices. The purpose of this article is to share the results of the first teacher respondents of the Compass 1 (first iteration) by juxtaposing them with some issues related to evaluative practices with learning-centered theories as reference.

### **Keywords**

Compass, Assessment Practices, Learning Assessment, Innovation, Interactive Questionnaire.

## 1. Introduction : un terrain en mutation

Les nouveaux savoirs sur l'apprentissage, les avancées en évaluation, en mesure et ceux en lien avec le numérique en éducation, forment un terrain en pleine mutation. Ce changement de paradigme dans lequel le monde de l'éducation au Québec (et ailleurs) est plongé suscite de nombreuses frictions sur les manières d'évaluer. En effet, au cours des dernières décennies, l'évaluation des apprentissages a été marquée par divers changements, notamment sur les plans suivants : modèles d'évaluation formative, conceptions de l'apprentissage et de l'évaluation, méthodes, objets, instrumentation, communication avec les apprenants, etc. (Figari, 2021 ; Guy, 2004 ; Romainville, 2021). Cette évolution complique le travail de l'enseignant, nourrissant du même coup une diversité de langages et de méthodes se réclamant d'idéologies fort variées selon la définition que l'enseignant se fait de l'évaluation (Figari & Remaud, 2014). C'est en considérant cet *air du temps* qui exprime un besoin profond de rallier langages, représentations et pratiques qui en découlent, et forcément des façons de chacun de se représenter l'évaluation, que l'OPIEVA a entrepris divers projets. Parmi ceux-ci, les boussoles permettent de mieux comprendre ce que font les enseignants lorsque vient le temps d'évaluer.

### 1.1. Description générale du projet de boussoles

Le projet de boussoles consiste à recueillir des données, en anglais et en français, concernant les pratiques innovantes d'évaluation des apprentissages d'enseignants à tous les ordres d'enseignement<sup>3</sup>. Sur la base des réponses d'un enseignant à un bref questionnaire, une analyse automatique compare les réponses à des référents théoriques en évaluation des apprentissages. Le questionnaire est toujours composé de deux axes selon une thématique d'étude choisie en fonction de préoccupations que suscite l'évaluation. L'analyse générée contient plusieurs résultats qui sont représentés sur un plan bidimensionnel et par divers diagrammes immédiatement disponibles pour les enseignants et accompagnés de pistes pour innover. Actuellement, seule la boussole *Évaluer : entre innovation et tradition*, dont les résultats préliminaires sont présentés dans cet article, est disponible sur le site web de l'OPIEVA<sup>4</sup>. D'autres sont en préparation, notamment une boussole qui traite de l'évaluation et du numérique. À moyen terme, le site web de l'OPIEVA contiendra plusieurs boussoles documentant, de manière longitudinale, les pratiques évaluatives déclarées des enseignants selon différentes thématiques choisies (voir la section 3.3 de ce texte pour les considérations éthiques).

Avant de jeter un regard sur les résultats préliminaires de cette première itération de la boussole, nous commencerons par exposer la problématique et les raisons qui ont mené l'équipe à concevoir les boussoles sur les pratiques évaluatives innovantes. Nous présenterons ensuite les cadres conceptuel et méthodologique ayant servi de guides pour la conception de cette boussole ainsi que la méthode d'analyse. Ensuite, nous présenterons les résultats des analyses descriptives. Nous concluons avec la discussion des résultats en lien avec les théories actuelles sur l'évaluation centrée sur l'apprentissage et la continuité des projets de l'OPIEVA.

---

<sup>3</sup> Les boussoles fonctionnent comme la Boussole électorale de Radio-Canada. Voir le site <https://boussole.radio-canada.ca> pour plus d'informations.

<sup>4</sup> <https://opieva.ca/fr/boussole/>

## 2. Problématique et assises conceptuelles

### 2.1. *Quelques enjeux complexes pour l'enseignant*

L'évaluation des apprentissages est l'un des aspects les plus complexes de l'enseignement et le plus prenant, occupant entre le tiers et le quart du temps de l'enseignant selon les études (Braxmeyer, Guillaume, Lairez & Lévy, 2005 ; Laurier et al., 2005). Pourtant, plusieurs chercheurs constatent que les enseignants sont peu formés en évaluation et adoptent des pratiques sans évoquer de bases théoriques ou scientifiques (Figari & Remaud, 2014 ; Romainville, Goasgoué & Vantourout, 2013). Conséquemment, bien que les pratiques d'évaluation des apprentissages soient variées, formant un riche terreau pour faire avancer les savoirs, elles peuvent aussi être porteuses d'un manque de cohérence, particulièrement dans l'enseignement supérieur. Savoir évaluer est un acte difficile à maîtriser (Leroux, 2015) et plusieurs études notent des manques évidents à cet égard (Allal, 2013 ; Beattie, 2006 ; Gaillot, 2009 ; Weinstein, Husman & Dierking, 2000). Romainville et Michaut (2012) apportent un éclairage sur les rapports entre évaluation et enseignement, dont la réconciliation s'avère incontournable notamment à cause des réformes axées sur les compétences. Ces rapports sont également examinés par Blais et ses collègues (1997) qui mettent en relief le décalage entre les objectifs déclarés des enseignants et leurs pratiques d'évaluation.

L'enseignant doit aussi s'adapter à une grande diversité d'apprenants, porter un jugement professionnel et assumer d'en être le principal responsable. De plus, il doit respecter des exigences d'imputabilité représentant des défis pratiques et méthodologiques. Les modalités d'évaluation sont le fruit d'une interactivité entre des dimensions plurielles relevant de situations, de personnes, de processus, d'activités et d'actions professionnels (Clanet & Talbot, 2012 ; Vial, 2012). Ces pratiques sont fortement caractérisées par les conceptions, la formation et l'expérience de chaque enseignant. Elles sont aussi influencées par le contexte ainsi que par la culture des acteurs et des environnements en cause (Figari & Remaud, 2014).

Qu'elle soit formative ou sommative, dorénavant, l'évaluation sert à réguler le scénario pédagogique et elle ne devrait plus être un moment distinct de l'enseignement, mais être plutôt une interaction dynamique et cohérente entre les actions de l'enseignant<sup>5</sup> et les apprentissages de l'apprenant (Allal, 2021 ; Laurier, Tousignant & Morissette, 2005 ; Scallon, 2004). Cette intégration de l'évaluation à l'apprentissage et à l'enseignement reflète les nouvelles manières de faire et suscite du même coup de nouveaux débats, notamment celui portant sur les effets de l'évaluation sur l'engagement des apprenants du postsecondaire et celui qui prévaut entre le caractère traditionnel et innovant des pratiques d'évaluation (entre autres, Romainville, Detroz, Morissette, Laveault portent respectivement ces débats. Voir 40 ans de mesure et d'évaluation, 2021).

Au cœur de ce débat se situe l'existence du lien étroit et indissociable entre l'acte d'évaluer et celui d'apprendre, mis en évidence depuis les années 1980 par plusieurs recherches (Allal, 2013 ; Light & Cox, 2003 ; Sarrasin, 2006). La manière qu'adoptent les apprenants pour se préparer à l'évaluation dépend, dans une large mesure, de leur perception de l'évaluation (Gibbs, 2010 ;

---

<sup>5</sup> Dans cet article, le terme enseignant est utilisé pour désigner tous ceux qui enseignent sans distinction de l'ordre d'enseignement et quel que soit leur statut.

Gibbs & Simpson, 2004). Comme le mentionnent Rege Colet et Romainville (2006, p. 38) : « les étudiants sont vraiment *pilotés* par les exigences de l'évaluation ». L'évaluation exerce une influence importante sur ce qu'ils étudient et sur leurs comportements d'étude (Biggs & Tang, 2011 ; Fernandes, Flores & Lima, 2010). Pourtant, il semble que plusieurs pratiques évaluatives demeurent, à bien des égards, ancrées dans une continuité et des habitus qui ne correspondent plus à une vision centrée sur l'apprentissage, d'où l'intention de l'OPIEVA de documenter les pratiques à l'aide de boussoles (Albero, 2011 ; Romainville et al., 2013)<sup>6</sup>.

Par ailleurs, dans plusieurs pays du monde occidental, les enseignants à tous les ordres d'enseignement sont appelés à revoir leurs pratiques (Roegiers, 2012). Assujetties aux réformes et aux politiques, celles-ci sont toutefois sans cesse appelées à se renouveler dans l'urgence, favorisant davantage leur faisabilité et leur applicabilité que leur qualité technique (Louis & Bédard, 2015). À ce sujet, Figari et Remaud (2014, p. 23) signalent, d'ailleurs, que l'évaluation est en crise de sens et qu'il s'avère nécessaire de la repenser pour « voir clair dans cette multitude de pratiques et de trouver un fil conducteur capable de relier les discours des différents partenaires de l'évaluation en éducation ». C'est, en filigrane, ce que visent les travaux de l'OPIEVA en cherchant à dégager les tendances des pratiques évaluatives des enseignants.

## ***2.2. Des pratiques innovantes peu présentes en évaluation***

Par définition, les pratiques innovantes introduisent de la nouveauté dans un contexte donné en vue d'améliorer l'apprentissage et peuvent être examinées sous deux angles (Bédard & Béchar, 2009). D'une part, pour qu'il y ait innovation, il faut qu'il y ait rupture et évolution des conceptions de l'évaluation et de la manière d'évaluer (Langevin, 2001 ; Wittorski, 1998). Autrement dit, l'innovation a plus de chance de se produire lorsqu'une situation évaluative s'inscrit dans une problématique spécifique. Les représentations, ébranlées ou bousculées, provoquent la réflexion et forcent parfois le changement. La boussole dont quelques résultats préliminaires sont ici présentés s'articule justement autour des pratiques évaluatives qui suscitent la remise en question des modèles d'action, profondément inscrits dans l'histoire et les structures du milieu académique ou scolaire (Albero, 2011 ; Endrizzi, 2012). C'est aussi la raison pour laquelle cette première boussole traite du rapport entre les pratiques innovantes et traditionnelles.

D'autre part, en évaluation des apprentissages, l'innovation est souvent associée aux technologies. Les évolutions rapides du numérique et la crise sanitaire créent une pression grandissante pour que les enseignants en fassent une utilisation plus large et plus régulière. Même si Romainville et ses collègues (2013) notent que certains tendent désormais à innover en évaluation, notamment en prenant en compte les difficultés des apprenants, selon plusieurs, les innovations sont encore trop peu répandues pour réellement parler de changements concrets en la matière (Bédard & Béchar, 2009 ; Barroso da Costa, Leduc & Nizet, 2021). Une recension des écrits sur le sujet, souligne également que les innovations technologiques liées aux évaluations s'appuient rarement sur les principes de l'apprentissage, que celles-ci sont, pour la plupart, effectuées par différents acteurs qui travaillent en solo, et ce, souvent sans se référer à un cadre conceptuel commun (Timmis, Broadfoot, Sutherland & Oldfield, 2015). Cette

---

<sup>6</sup> Le choix d'employer une boussole plutôt qu'un questionnaire traditionnel s'appuie sur notre intention de soutenir les enseignants dans leurs pratiques innovantes et l'organisation des boussoles nous permet cela, car celles-ci viennent avec un portrait personnalisé et des vignettes.

problématique liée à l'innovation en évaluation ouvre la porte à un intérêt de plus en plus prononcé, mais aussi à des inquiétudes et à un réel besoin de clarification du concept (Bevitt, 2015 ; Marriott, 2009 ; Romainville et al., 2013 ; Webber, 2012).

La recherche en évaluation des dernières décennies confirme le besoin d'innover pour améliorer l'apprentissage. Citons comme exemple les travaux de Brown et ses collègues (2009) dans lesquels les expériences précédentes des apprenants à titre d'évalués ont un effet régulateur sur leurs comportements d'étude ; des études comme celle d'Allal (2013) qui démontre que l'apprentissage est encore, pour les apprenants, synonyme de mémorisation et de bachotage pour les examens ; ou encore celle de Baeten, Dochy et Struyven (2013) qui conclut que les pratiques centrées sur l'enseignement impactent négativement tant la motivation que la réussite comparativement à celles centrées sur l'apprentissage. Enfin, plusieurs recherches à l'international indiquent aussi que l'engagement et la réussite étudiante sont tributaires de pratiques enseignantes et évaluatives modelées à partir des assises conceptuelles de l'apprentissage (Dupont, De Clercq & Galand, 2015 ; Thomas, 2012 ; Vasseur, 2015). Toutefois, comme le souligne Millon-Fauré (2013, p. 149) : « Bien qu'il s'agisse d'un rituel quasi quotidien de la classe, les évaluations constituent encore des dispositifs peu étudiés en didactique ».

Ces constats mènent à réaliser que les connaissances sur les pratiques évaluatives effectives employées par les enseignants sont peu connues et qu'il existe, de surcroît, peu d'endroits pour rallier les praticiens au sujet des pratiques d'évaluation innovantes. Ainsi, la nécessité d'offrir un espace de réflexion et d'auto-formation sur l'innovation en évaluation tout en documentant les pratiques des enseignants est apparue comme étant essentielle pour les chercheurs de l'OPIEVA.

Le questionnaire de la Boussole 1 fait partie des outils visant l'atteinte des objectifs généraux cités précédemment. Comme toute création de questionnaire demande plusieurs itérations (DeVellis, 2017), un article (à paraître) portera sur la validation de l'instrument<sup>7</sup>. L'objectif de cet article n'est donc pas de discuter de la validité de l'instrument, mais bien d'ouvrir une fenêtre sur le travail itératif fait par l'équipe de recherche suite aux premiers résultats de la Boussole 1 ; réflexion qui s'accompagne des assises théoriques actuelles de l'intégration de l'évaluation à l'apprentissage. En somme, nous vous convions à réfléchir avec nous aux enjeux complexes que représente l'explicitation d'une évaluation qui se veut en phase avec l'apprentissage.

---

<sup>7</sup> Un article entier est consacré à la validation de la deuxième itération du questionnaire et sera publié en 2022.

## 2.3. Assises conceptuelles

### 2.3.1. Le concept de tradition

Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2018) évoque la tradition en évaluation en parlant des pratiques principalement centrées sur l'enseignement et ancrées dans une logique de mesure. La vision traditionnelle en évaluation est normative et considère le savoir d'un point de vue utilitaire (Scallon, 2004 ; Vial, 2012). Associée davantage à la passation d'examens de connaissances, comme par le truchement de tests à choix multiples, et à l'obtention de résultats notés qui mènent à un classement, cette vision privilégie l'évaluation de connaissances isolables et chiffrables. Cette vision proviendrait d'ailleurs davantage d'un souci pour faciliter les procédures administratives que de celui visant à soutenir les processus de l'apprentissage (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 2018). Aussi, toujours selon le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2018), les pratiques traditionnelles d'évaluation servent surtout au contrôle des situations et des tâches évaluatives.

Sans s'éloigner entièrement de cette position, les travaux réalisés et en cours à l'OPIEVA ont permis d'identifier d'autres caractéristiques (fortement inspirés au départ de Scallon, 2004), ancrées dans une logique de continuum où tradition et innovation s'influencent. Pour le bien de cet article, les pratiques traditionnelles sont :

- Peu empreintes de pratique réflexive (l'enseignant remet peu en question ses pratiques) ;
- sont centrées sur un enseignement plutôt transmissif ;
- sont séparées de l'enseignement, c'est-à-dire qu'elles se déroulent dans des moments distincts de l'apprentissage ;
- mettent en place des problèmes artificiels ou scolaires ;
- facilitent peu la rétroaction descriptive ;
- sont unidimensionnelles, c'est-à-dire qu'elles ne permettent d'évaluer que la dimension cognitive de l'apprentissage ;
- ont le produit final de l'apprenant comme principal objet et s'intéressent peu aux démarches des apprenants ;
- relèvent d'une approche normative, c'est-à-dire qu'elles visent surtout à comparer et à classer les apprenants entre eux ;
- se basent sur des attentes non définies et peu décrites ;
- sont créées à partir de tâches simples, ce qui a pour conséquence le développement d'habiletés de faible niveau cognitif (p. ex. : une simple restitution de connaissances apprises par cœur) ;
- favorisent un apprentissage en surface et visent peu le développement de stratégies métacognitives (pour une définition, voir <https://opieva.ca/fr/glossary/>) ;
- favorisent peu l'engagement cognitif, affectif et comportemental des apprenants.

Ces caractéristiques ont été à la base de la construction de l'axe *tradition* de la première boussole qui a été lancée à l'automne 2019. Elles représentent assez bien plusieurs pratiques courantes ou « naturelles » (Romainville, 2021, p. 88). Elles ont bien sûr été revues et affinées depuis, et elles le sont encore, mais elles sont présentées ainsi parce qu'elles reflètent ce qui constitue le cœur

de cette boussole et notre compréhension de la tradition en évaluation au moment où la boussole a été construite, soit en 2018 et 2019.

### 2.3.2. Le concept d'innovation

À l'OPIEVA, la conception des pratiques évaluatives innovantes s'appuie sur la recherche des dernières décennies sur l'innovation pédagogique (Albero, 2011 ; Bédard & Béchar, 2009 ; Biggs & Tang, 2014 ; Bryan & Clegg, 2019 ; Cros & Adamczewsk, 1996 ; Cros, 2019 ; Endrizzi, 2012 ; Sharples et al., 2016). Dans ce large bassin d'écrits, l'une des définitions les plus fréquentes est celle de Bédard et Béchar (2009, p. 133) : « l'innovation est une activité délibérée qui tend à introduire de la nouveauté dans un contexte donné et elle est pédagogique parce qu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité ». C'est à partir de cette définition et des écrits sur les pratiques évaluatives traditionnelles que la création de la première boussole a été entamée.

Concrètement, et pour le bénéfice de cet article, l'innovation en évaluation est vue comme comportant plusieurs caractéristiques dont la liste qui suit, loin d'être exhaustive, énumère les pratiques :

- reflètent une pratique réflexive de la part de l'enseignant ;
- sont centrées sur l'apprentissage ;
- sont en cohérence avec les objectifs d'apprentissage, les activités d'apprentissage et le contenu enseigné (principe de l'alignement pédagogique de Biggs (1996) ;
- mettent en place des situations ou des problèmes authentiques ;
- promulguent de multiples occasions de rétroaction ;
- ont comme objet les produits, mais aussi les processus et les discours ;
- intègrent l'évaluation à l'apprentissage ;
- relèvent d'une approche critériée ;
- se basent sur des critères précis et bien communiqués aux apprenants ;
- visent le développement d'habiletés de haut niveau cognitif chez les apprenants (p.ex. l'analyse, la réflexion, l'évaluation) par le biais de tâches complexes ;
- visent un apprentissage en profondeur et non la seule restitution de connaissances apprises par cœur ;
- favorisent le développement de stratégies métacognitives (voir <https://opieva.ca/fr/glossary/#> pour une définition) ;
- favorisent l'engagement affectif, comportemental et cognitif des apprenants ;
- respectent les principes de la motivation en contexte scolaire ;
- sont génératrices de sens pour l'apprenant.

Comme pour le concept de tradition, ces caractéristiques ont été à la base de la construction de l'axe *innovation* de la première boussole. Certaines d'entre elles ont été, au départ, élaborées en opposition à la tradition, mais très vite ont émergé des aspects liés proprement à l'innovation et identifiés grâce à une recension d'écrits sur l'innovation pédagogique et en évaluation. Bien que les travaux aient conduit depuis à une compréhension plus fine et plus précise de l'innovation, il n'en reste pas moins que ces caractéristiques demeurent représentatives des pratiques d'évaluation considérées comme innovantes.



## 2.4. Objectifs de recherche

Même si les travaux de l'OPIEVA couvrent le large terrain de l'innovation en évaluation, la boussole *Évaluer : entre innovation et tradition*, qui fait l'objet de cet article, poursuit deux objectifs spécifiques. Le premier est de répertorier les pratiques évaluatives d'enseignants québécois dans la perspective de les organiser en un schéma clair en vue de servir les enseignants, les apprenants, les chercheurs et autres acteurs de l'éducation. Le second objectif est de les analyser pour faire ressortir les grandes tendances en évaluation des apprentissages et des compétences. Se trouve ici le désir de comprendre si et comment les pratiques sont innovantes ou non. Les résultats préliminaires présentés dans cet article marquent le début des travaux entrepris afin de répondre à ces objectifs. À titre informatif, des analyses plus approfondies sont en cours pour valider le questionnaire de cette première boussole qui sera revue en fonction des résultats. Cet article vise donc à examiner les premiers résultats en fonction des assises conceptuelles susmentionnées.

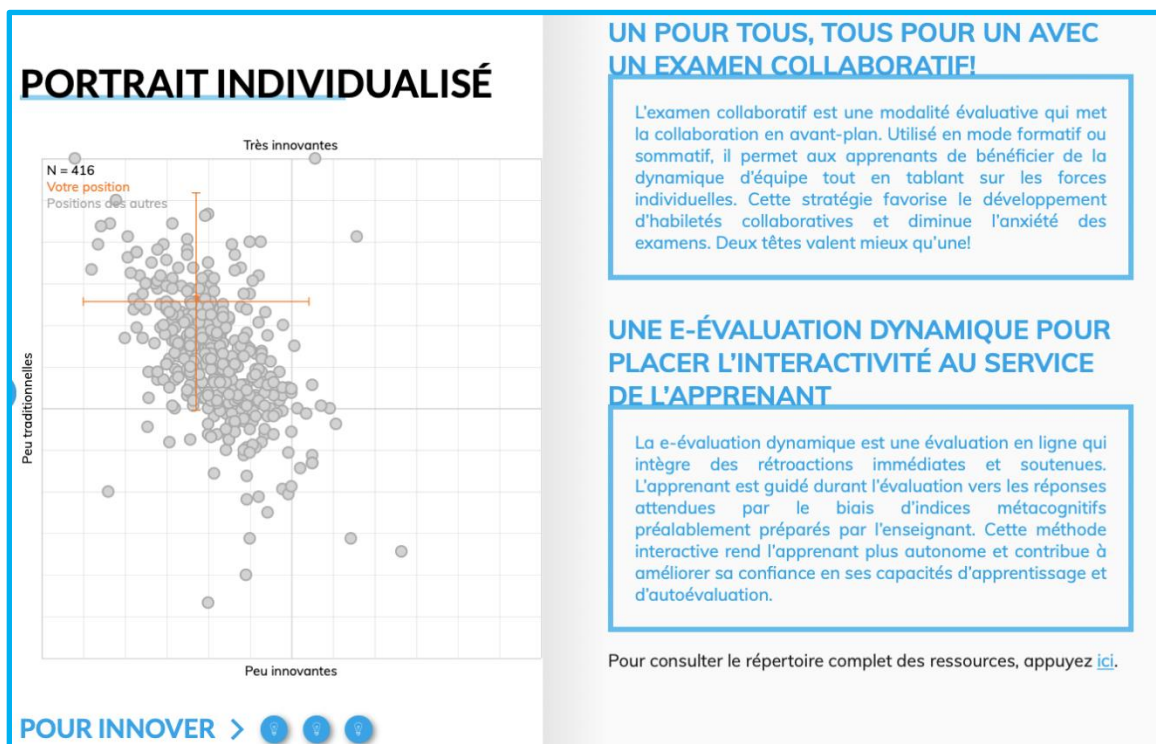
## 3. Méthodologie

### 3.1. Construction des items de la boussole *Évaluer : entre innovation et tradition*

Afin de construire le questionnaire composant la première boussole, une recension d'articles et de questionnaires portant sur les pratiques évaluatives et le contexte d'innovation à tous les ordres d'enseignement a été effectuée<sup>8</sup>. Ensuite, un comité (composé de cinq professeurs et de deux étudiantes chercheuses) a analysé les 150 items retenus à la lumière des concepts de tradition et d'innovation (Durand & Chouinard, 2012 ; Scallon, 2004). Puis, ces deux concepts ont été définis plus en détail afin de les considérer comme les deux axes de la boussole et de pouvoir attribuer à chacun d'eux les items les plus pertinents pour identifier les pratiques. Au final, la boussole comprend soixante items partagés équitablement sur tradition et innovation (trente items sur chaque axe). Tous les items sont présentés dans une échelle de Likert à six niveaux (1 = *Jamais* ; 2 = *Très rarement* ; 3 = *Rarement* ; 4 = *Souvent* ; 5 = *Très souvent* ; 6 = *Toujours*). Le choix d'une échelle de Likert à six niveaux a été privilégié afin d'éviter les réponses neutres (DeVellis, 2017). Une fois le questionnaire terminé, les résultats du répondant sont positionnés visuellement sur un diagramme bidimensionnel en illustrant sa relation aux autres répondants ainsi que sa position sur quatre quadrants. Pour chaque répondant, un portrait personnalisé est aussi généré et il prend la forme d'un court texte décrivant ses pratiques évaluatives et mentionnant si son profil d'évaluateur démontre des pratiques plutôt innovantes ou plutôt traditionnelles. Des ressources spécifiques en évaluation (autoformation en ligne, capsules vidéo, etc.) sont jointes au portrait personnalisé selon le profil du répondant. Ces ressources l'invitent à s'autoformer à l'innovation en évaluation et à diversifier ses pratiques (figure 2). Notons aussi que l'ensemble de la boussole, soit le questionnaire, le portrait individualisé et les pistes pour innover a été traduit en anglais, ainsi que l'ensemble du site web de l'OPIEVA.

---

<sup>8</sup> L'équipe de l'OPIEVA est dirigée par un comité de six chercheurs provenant de l'université de Montréal, de l'université d'Ottawa et de l'université du Québec à Montréal dont quatre spécialisés en évaluation. Elle comprend également une quinzaine de collaborateurs spécialistes provenant du Québec et de la Belgique (voir [opieva.ca](http://opieva.ca)).



**Figure 1.** Exemple de portrait personnalisé accompagné de la bande déroulante qui propose diverses ressources de pratiques innovantes éprouvées en évaluation des apprentissages

### 3.1.1. Diffusion et participants

La boussole *Évaluer: entre innovation et tradition* a été mise en ligne pour la première fois le 19 septembre 2019. La boussole a été rendue disponible aux enseignants par l'entremise d'un réseau de diffusion francophone et anglophone composé des universités et les collèges québécois, des écoles primaires et secondaires, des associations d'enseignants et des partenaires de recherche de l'OPIEVA. Un courriel d'invitation à la participation a été envoyé à près de 200 personnes dans différents établissements. Entre le 19 septembre 2019 et le 14 avril 2020, 352 enseignants ont accédé au questionnaire de la boussole. Les questionnaires incomplets ont été rejetés. Au final, le nombre de questionnaires retenus pour les analyses préliminaires dont les résultats sont présentés ci-dessous est de 318.

### 3.2. Méthode d'analyse des données

Comme nos données provenaient de variables ordinales et que nos dimensions théoriques n'avaient pas encore été analysées par des techniques d'analyses factorielles exploratoires et confirmatoires, la méthode privilégiée pour faire l'analyse des données a été l'analyse descriptive à l'aide du logiciel SPSS 26. Chaque item a donc été analysé individuellement. Rappelons que nos visées d'analyse du moment faisaient partie du processus itératif de création du questionnaire. Comme nous en étions à la première étape, nos analyses visaient donc principalement à examiner comment les items se comportaient à l'aide des premiers répondants. Conséquemment, nous avons choisi d'éviter de faire des tests comparatifs (p. ex. : test Chi-deux)

afin comparer les répondants selon leur provenance, ordre d'enseignement, sexe ou autre puisque nous savions au départ que nous travaillions en mode « expérimentation du questionnaire ».

### ***3.3. Considérations éthiques***

Afin d'assurer la liberté de choix, aucun des participants n'a été sollicité par un supérieur hiérarchique de son établissement. Avant de commencer à répondre au questionnaire de la boussole, les participants ont été invités à remplir le formulaire de consentement afin d'être bien informés de leurs droits quant à leur participation et à leur entière liberté de répondre en entier ou non au questionnaire<sup>9</sup>. Dans le but d'assurer la confidentialité, l'anonymisation des données (adresses courriel) a été effectuée et les données recueillies n'ont été accessibles que par l'équipe de recherche. Le projet des boussoles a été mis de l'avant suite à la certification éthique obtenue de la part du CERES de l'Université du Québec à Montréal, certification qui comprend une politique de protection des données en ligne également (les données sont conservées sur un serveur d'Amazon Web Services, à Montréal. Le protocole de protection est SSL).

## **4. Analyses et résultats**

Dans un premier temps, les données sociodémographiques des premiers répondants sont présentées. Ensuite, dans le but d'alimenter la discussion qui suivra à l'aide des assises conceptuelles de l'évaluation centrée sur l'apprentissage, nous exposerons les résultats d'une trentaine d'items selon une gradation allant de très traditionnel à très innovant.

### ***4.1. Population et données sociodémographiques***

Les répondants (n = 318) sont Canadiens, majoritairement Québécois, et proviennent de tous les ordres d'enseignement (tableau 1). Les données sociodémographiques indiquent que près de 70 % des répondants sont de sexe féminin, tandis qu'environ 30 % sont de sexe masculin (tableau 2). Le tableau 3 montre que 70 % des répondants se situent dans la catégorie des 30-49 ans. Tous les ordres d'enseignement sont représentés. Le tableau 4 montre que 45 % des répondants se situent aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire, tandis que 44 % se situent dans les niveaux postsecondaires.

---

<sup>9</sup> Voir la politique de confidentialité sur le site de l'OPIEVA : <https://opieva.ca/fr/>

**Tableau 1.** Fréquences et pourcentages de la localisation des répondants

Province	Fréquence	%
None	8	2,5
Nouvelle-Écosse	1	0,3
Ontario	10	3,1
Québec	298	93,7
Terre-Neuve-et-Labrador	1	0,3
Total	318	100

**Tableau 2.** Fréquences et pourcentages du genre des répondants

Sexe	Fréquence	%
Autre	1	0,3
Femme	221	69,5
Homme	94	29,6
None	2	0,6ap
Total	318	100,0

**Tableau 3.** Fréquences et pourcentages de l'âge des répondants

Âge	Fréquence	%
20-29	24	7,5
30-39	94	29,6
40-49	130	40,9
50-59	59	18,6
60-69	11	3,5
Total	318	100

**Tableau 4.** Fréquences et pourcentages des ordres d'enseignement

Niveau	Fréquence	%
Collégial	49	15,4
None	2	0,6
Préscolaire	4	1,3
Primaire	63	19,8
Secondaire	108	34,0
Universitaire	92	28,9
Total	318	100

#### 4.2. Résultats aux items de l'axe des pratiques traditionnelles

Les réponses aux questions concernant les pratiques évaluatives considérées comme étant très traditionnelles (p. ex. : chercher à piéger les apprenants ; faire des évaluations surprises ; utiliser l'évaluation dans le principal but de classer les apprenants ; ajuster les notes pour modifier la moyenne du groupe) indiquent que presque la totalité des répondants ne les utilise pas ou peu (tableau 5). Au total, 98 % de l'échantillon ont répondu négativement à la proposition d'utiliser l'évaluation pour piéger les étudiants. En effet, 59 % des répondants rapportent ne *jamais* concevoir leurs évaluations dans le but de piéger les apprenants, 39 % des répondants estiment *très rarement et rarement* concevoir des pièges contre 2 % qui révèlent *souvent ou toujours* le faire. Des résultats semblables apparaissent pour la question portant sur la pratique des évaluations surprises puisque 95 % des enseignants sondés estiment utiliser cette pratique entre *rarement* et *jamais*. Enfin, on observe qu'une forte proportion de répondants (93 %) rapporte utiliser entre *jamais* et *rarement* la pratique d'ajustement des notes pour modifier la moyenne de la classe (tableau 5).

Tableau 5. Pourcentages obtenus aux items « très » traditionnels

Items de l'axe tradition	Jamais/Très rarement/Rarement
Mes évaluations sont conçues pour piéger les étudiants	98 %
Je fais des évaluations surprises	95 %
Mes évaluations me servent à classer les apprenants les uns par rapport aux autres	80 %
Il m'arrive de modéliser les notes des apprenants pour ajuster la moyenne de la classe	93 %

### 4.3. Amener les apprenants à mémoriser et utiliser des questionnaires à choix multiples (QCM) en tant que pratique principale

Quant à la mémorisation, 67 % des enseignants sondés estiment que leurs évaluations amènent entre *jamais* et *rarement* les apprenants à mémoriser contre 33 % qui rapportent que leurs évaluations amènent entre *souvent* et *toujours* à mémoriser. En ce qui a trait aux réponses portant sur l'utilisation du QCM en tant que pratique principale pour évaluer, 88 % des interrogés rapportent utiliser cette pratique entre *rarement* et *jamais* (tableau 6).

**Tableau 6.** Pourcentages obtenus aux items mémorisation et QCM

Items de l'axe tradition	Jamais/Très rarement/Rarement
Mes évaluations amènent les apprenants à mémoriser	67 %
J'utilise majoritairement des tests ou des examens à choix multiples	88 %

### 4.4. Évaluer la démarche et évaluer à partir de tâche simple ou complexe

Deux items de la boussole portent sur l'évaluation de la démarche dans les pratiques évaluatives. Les réponses à l'item de l'axe tradition montre que 71 % des sondés rapportent évaluer la démarche des apprenants dans leurs évaluations, ce qui les place sur l'axe innovant puisqu'évaluer la démarche est recommandé dans l'évaluation centrée sur l'apprentissage. Les réponses à l'item de l'axe innovation montrent que 87 % des répondants estiment tenir compte de la démarche dans leurs évaluations. D'autre part, près de 80 % des répondants affirment utiliser entre *rarement* et *jamais* des évaluations composées uniquement de tâches simples, tandis qu'environ 70 % rapportent *souvent*, *très souvent* et *toujours* concevoir leurs évaluations comme des tâches complexes (tableau 7).

**Tableau 7.** Pourcentages obtenus aux items portant sur l'évaluation de la démarche et sur la conception de tâches simples ou complexes pour évaluer

Items de l'axe tradition (T) et innovation (I)	Jamais/Très rarement/Rarement
Mes évaluations portent sur le produit (résultat) plutôt que sur la démarche (I)	71 %
Dans les évaluations, je tiens compte de la démarche des apprenants (I)	13 %
Je conçois des évaluations qui sont composées uniquement de tâches simples (I)	77 %
Je conçois mes évaluations comme des tâches complexes (I)	32 %

#### 4.5. *S'appuyer sur les principes de l'alignement pédagogique et utiliser des grilles critériées*

Les réponses à l'item portant sur l'alignement pédagogique présentent le pourcentage le plus élevé de tous les items du questionnaire avec une proportion de 99 % des répondants qui rapportent appliquer ces principes dans leurs pratiques évaluatives. Des résultats similaires apparaissent pour ce qui a trait à la transmission des critères d'évaluation aux apprenants et à l'utilisation de grilles critériées puisque près de 90 % des répondants affirment utiliser ces pratiques (tableau 8).

**Tableau 8.** Pourcentages obtenus aux items portant sur l'alignement pédagogique et sur l'utilisation de grilles critériées

Items de l'axe innovation	Toujours, Très souvent, Souvent
Je m'assure qu'il y a correspondance entre les évaluations et les objectifs inscrits dans mon plan de cours	99 %
Je transmets à l'avance les critères d'évaluation pour chacune des évaluations	88 %
J'utilise des grilles de correction avec des critères	87 %

#### 4.6. *Évaluer à des moments distincts de l'apprentissage ou intégrer l'évaluation aux apprentissages*

82 % des interrogés estiment évaluer à des moments distincts de l'apprentissage. Les résultats concernant l'évaluation uniquement à la fin d'une séquence d'apprentissage sont plus partagés. En effet, 49 % rapportent évaluer entre *souvent* et *toujours* uniquement à la fin d'une séquence d'apprentissage contre 51 % qui considèrent le faire entre *jamais* et *rarement*. D'autre part, une proportion de 61 % estime concevoir des évaluations où les apprenants sont en situation d'apprentissage pendant qu'ils sont évalués (tableau 9).

**Tableau 9.** Pourcentages obtenus aux items portant sur le temps distinct de l'évaluation et sur l'intégration de l'évaluation à l'apprentissage

Items de l'axe tradition (T) et innovation (I)	Toujours, Très souvent, Souvent
Mes évaluations se déroulent à des moments distincts de l'apprentissage (I)	82 %
J'évalue les apprenants uniquement à la fin d'une séquence d'apprentissage (I)	49 %
Je conçois des évaluations où les apprenants sont en situation d'apprentissage pendant qu'ils sont évalués (I)	61 %

#### 4.7. Tenir compte de la métacognition lors de la conception des évaluations

En ce qui concerne la prise en compte de la métacognition dans les pratiques évaluatives, une large proportion des répondants (80 %) rapporte que leurs évaluations permettent entre *toujours* et *souvent* aux apprenants de prendre conscience de leur processus d'apprentissage pendant l'évaluation. Toutefois, environ la moitié des répondants (52 %) juge que leurs évaluations permettent aux apprenants de s'autoévaluer.

**Tableau 10.** Pourcentages obtenus aux items portant sur la métacognition

Items de l'axe innovation (I)	Toujours, Très souvent, Souvent
Mes évaluations permettent aux apprenants de prendre conscience de leur processus d'apprentissage (I)	80 %
Je conçois mes évaluations pour permettre aux apprenants de s'autoévaluer (I)	52 %

#### 4.8. Rétroaction et évaluation formative

Les résultats aux items portant sur la rétroaction et l'évaluation formative montrent que la plupart des enseignants rapportent utiliser ces pratiques. En effet, les scores obtenus indiquent que les enseignants emploient ces pratiques dans des proportions qui dépassent les 80 % pour chaque item.

**Tableau 11.** Pourcentages obtenus aux items portant sur la rétroaction et l'évaluation formative

Items de l'axe tradition (T) et innovation (I)	Toujours, Très souvent, Souvent
Je donne une rétroaction permettant à l'apprenant d'identifier ses forces et ses faiblesses (I)	94 %
Je ne fais pas de rétroaction une fois que les notes sont distribuées (I)	11 %
Je fais des évaluations formatives permettant à l'apprenant de comprendre ce qu'il a à améliorer (I)	85 %
Mes évaluations formatives servent à préparer les évaluations sommatives (I)	83 %



#### 4.9. Motivation, sens, authenticité et créativité

Les enseignants rapportent également dans une forte proportion (83%) concevoir des évaluations qui sont motivantes et qui amènent les apprenants à trouver un sens à ce qu'ils font. Les réponses à l'item mesurant la conception de modalités d'évaluation à partir de tâches authentiques vont dans le même sens avec 81% des répondants qui affirment le faire. Par ailleurs, les répondants estiment faire appel à la créativité de leurs apprenants dans une proportion de 60 %.

**Tableau 12.** Pourcentages obtenus aux items portant sur la motivation, le sens, l'authenticité et la créativité

Items de l'axe innovation	Toujours, Très souvent, Souvent
Je conçois des évaluations qui sont motivantes pour les apprenants	83 %
Mes évaluations amènent les apprenants à trouver un sens à ce qu'ils font	83 %
Je conçois des évaluations qui sont en lien avec les situations de la vie courante des apprenants	81 %
Je conçois des évaluations qui font appel à la créativité	60 %

## 5. Pratique réflexive

Les résultats montrent que les enseignants s'interrogent peu sur la qualité de leurs pratiques évaluatives (6% affirment le faire entre *souvent* et *toujours*) et qu'ils se chargent en grande partie seuls et intégralement de l'évaluation (78 %). La moitié des répondants rapporte faire examiner entre *toujours* et *souvent* les consignes de leurs évaluations par un collègue avant de les présenter aux apprenants.

**Tableau 13.** Pourcentages obtenus aux items portant sur la pratique réflexive

Items de l'axe tradition (T) et innovation (I)	Toujours, Très souvent, Souvent
Je m'interroge sur la qualité de mes évaluations (I)	6 %
Je me charge seul et intégralement de l'évaluation (T)	78 %
Je fais examiner les consignes de mes évaluations par un collègue avant de les présenter aux apprenants (I)	50 %

### 5.1. Résultats aux items de l'axe des pratiques innovantes

Parmi les items reflétant des pratiques considérées comme étant innovantes, on retrouve ceux qui intègrent les apprenants à la construction des pratiques évaluatives. Le tableau 14 montre que les répondants rapportent employer peu ce genre de pratiques.

**Tableau 14.** Pourcentages obtenus aux items portant sur la collaboration et la co-évaluation

Items de l'axe innovation	Toujours, Très souvent, Souvent
Lors de mes évaluations, les apprenants sont appelés à co-évaluer	23 %
Je conçois mes évaluations avec les apprenants	7 %
Les apprenants participent à la construction des critères par lesquels ils seront évalués	13 %
Les apprenants participent à la construction des critères par lesquels ils seront évalués	30 %

## 6. Discussion

Soulignons d'entrée de jeu que, bien qu'il soit fort probable que les corps enseignants comprennent une grande part de praticiens qui tendent à innover et à s'appuyer sur les principes de l'apprentissage dans leurs pratiques évaluatives, ces résultats ne peuvent être tenus comme étant représentatifs d'une population réelle puisque les analyses de validation du questionnaire n'avaient pas encore été réalisées à ce moment. Il est aussi raisonnable d'envisager que notre échantillon puisse provenir d'enseignants particulièrement intéressés par l'innovation en évaluation, étant donné qu'ils ont répondu au questionnaire de leur plein gré suite à une invitation. Quoi qu'il en soit, ces premiers résultats s'avèrent fort pertinents pour nourrir le travail de l'équipe de recherche.

D'abord, ils révèlent un échantillon de la population enseignante qui, selon les axes de la boussole 1, s'avère franchement innovante. En effet, la tendance à employer des pratiques très traditionnelles (p. ex. : comparer les apprenants entre eux, chercher à piéger les étudiants, évaluer principalement les capacités mnésiques, utiliser des examens à choix multiple) est faiblement rapportée, tandis que la tendance à s'appuyer sur l'apprentissage dans la création des modalités d'évaluation serait plutôt forte (p. ex. : créer des modalités d'évaluation favorisant la motivation, exercer les principes de l'alignement pédagogique, évaluer à partir de tâches authentiques, employer des pratiques d'évaluation formative, etc.). Cela pourrait sous-entendre que les enseignants répondants se soucieraient de créer des évaluations qui s'appuient sur les principes de l'apprentissage retenus par la recherche depuis les années 1990 (Louis & Bédard, 2015). Or, s'il est probable que les pratiques évaluatives aient évolué, force est d'admettre que cette tendance fortement innovante concorde peu avec les écrits (voir, par exemple, *40 ans de mesure et d'évaluation* : Romainville, Detroz, Laveault soulignent que les pratiques évaluatives traditionnelles

seraient encore bien présentes). À titre d'exemple, l'entièreté des répondants ou presque rapporte s'appuyer sur les principes de l'alignement pédagogique dans la confection de leurs évaluations, ce qui semble assez étonnant, vu le peu de formation en évaluation reconnue à tous les ordres d'enseignements (Barroso da Costa, Leduc & Nizet, 2021 ; Rey & Feyfant, 2014). Aussi, des travaux comme ceux de Detroz et Romainville (2015), Figari et Remaud (2014) et Laveault (2021) permettent de croire que l'innovation ne se présenterait pas de manière aussi affirmée. Nos résultats indiquent, par exemple, qu'une très grande part des répondants tient compte de la démarche de l'apprenant et utilise des pratiques impliquant la rétroaction et l'évaluation formative. Or, ces résultats ne permettent pas de savoir comment les enseignants emploient ces pratiques exactement ni comment ils les entendent. À cet égard, Romainville (2021) souligne que les pratiques d'évaluation formative seraient encore davantage utilisées dans une logique sommative, tandis que Laveault (2021, p. 96) mentionne que « le système de notation prévalant encore dans la culture scolaire dissimulerait des pratiques qui ne sont pas toujours à la hauteur pour faire progresser l'élève dans son apprentissage ».

Également, plus de 80 % des répondants rapportent concevoir des modalités d'évaluation qui visent à motiver, à faire sens pour les apprenants et qui sont en lien avec la vie courante. Ce qui pourrait signifier que ceux-ci appliquent les principes du transfert dans la conception de leurs tâches évaluatives (Tardif, 1993) ou encore qu'ils s'appuient sur les principes de la motivation scolaire issus des théories sociocognitives (p. ex. : Viau & Louis, 1997). Encore une fois, ces résultats concordent peu avec les avancées du Conseil de l'Éducation Supérieur du Québec (2018) qui indiquent que l'évaluation est encore considérée comme étant davantage un acte visant à administrer une note dans une visée plus administrative que pédagogique.

Les résultats sur les pratiques impliquant l'usage de la métacognition s'avèrent plus mitigés. La plupart répondent concevoir des évaluations qui impliquent le développement de la métacognition de leurs apprenants, toutefois, la moitié seulement mentionne concevoir des évaluations qui permettent aux apprenants de s'autoévaluer, ce qui pourrait indiquer qu'une compréhension vague de la notion de métacognition perdure sur le terrain. Selon certains, la conceptualisation des notions de métacognition, d'autoévaluation et d'autorégulation serait encore confuse chez plusieurs chercheurs et praticiens (Dinsmore, Alexander & Loughlin, 2008 ; Dinsmore & Alexander, 2016). Aussi, Barroso da Costa et Araujo-Oliveira (2021) révèlent que les études empiriques sur la métacognition en situation d'évaluation sont rares. Quoi qu'il en soit, ces réponses pointent vers des pistes d'investigation pertinentes : comment au juste les répondants appliquent-ils cette prise de conscience des processus d'apprentissage ou l'enseignement des stratégies d'apprentissage dans leurs pratiques ?

Enfin, les praticiens sondés rapportent particulièrement peu remettre en cause la qualité de leurs évaluations (la section résultats montre que 6% rapportent s'interroger sur la qualité de leurs évaluations), ce qui soulève plusieurs interrogations, particulièrement sur le plan de la qualité psychométrique de cet item. D'autre part, c'est sans étonnement que les pratiques en lien avec la conception des modalités d'évaluation en collaboration avec les étudiants ainsi que celles qui impliquent les apprenants dans la coconstruction des critères par lesquels ils seront évalués sont rapportées comme étant les plus rares. En effet, le fait d'intégrer l'apprenant dans le processus d'apprentissage et d'évaluation plutôt que de considérer que celui-ci doit s'adapter à un canevas homogène convenant à tous est considéré par plusieurs comme étant une tendance encore très

innovante en éducation (Carle, 2017 ; Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec, 2018 ; Leroux, 2015 ; Louis & Bédard, 2015 ; Vasseur, 2015).

Par ailleurs, l'intégration de l'évaluation aux apprentissages paraît peu présente chez les répondants, la plupart révèlent, en effet, que leurs évaluations ont lieu à des moments distincts de l'apprentissage. Ces résultats sont cohérents avec le peu de formation en évaluation qui est offerte au corps enseignant et entrent en résonance avec d'autres études qui montrent que l'intégration de l'apprentissage dans les pratiques évaluatives demeure non seulement une mutation conceptuelle exigeante, mais aussi un défi de taille à mettre en pratique dans une culture scolaire où l'accent est encore souvent mis sur l'obtention de la meilleure note (Black & Williams, 2018 ; Louis & Bédard, 2015 ; Morissette, 2021 ; Romainville, 2021).

## 7. Conclusion

Le présent article s'inscrit dans les travaux de l'OPIEVA, lesquels ont pour but de documenter et de répertorier la nature traditionnelle ou innovante des pratiques évaluatives des enseignants de tous les ordres d'enseignement. Les analyses préliminaires de la boussole *Évaluer : Entre tradition et innovation* ont mis en lumière les pratiques évaluatives des 318 premiers répondants au questionnaire de la boussole. Les résultats esquissent un portrait général plutôt innovant des praticiens répondants, portrait qui comprend toutefois quelques traits marqués par certaines assises de la tradition en évaluation. Bien que ces résultats préliminaires soient peu généralisables, ils offrent une prise concrète permettant d'aiguiller les méthodologies des projets à venir de l'OPIEVA dans le but de répertorier les pratiques évaluatives des enseignants.

Comme les enseignants disposent encore de peu de formation en évaluation des apprentissages, qu'ils demeurent souvent laissés à eux-mêmes pour exercer cette partie pourtant cruciale de la tâche enseignante porteuse de répercussions importantes dans le parcours de l'apprenant (Allal, 2013 ; Berthiaume & Rege Colet, 2013 ; Romainville et al., 2013), nous pensons que le questionnaire accompagné des portraits personnalisés pour chaque répondant et de vignettes explicatives avec des exemples concrets de modalités innovantes peuvent certainement contribuer à l'établissement d'un langage commun sur l'évaluation centrée sur l'apprentissage. De plus, le format des boussoles (d'autres sont à venir), qui se veut sciemment assez convivial semble une avenue pertinente pour entamer un discours nécessaire sur l'évaluation des apprentissages auprès des différents corps enseignants.

Comme son nom l'indique, la boussole se veut un instrument aidant à se repérer tant dans le langage de l'évaluation que dans celui des pratiques innovantes en évaluation. Elle représente donc, pour l'OPIEVA, un outil de collecte, mais aussi un moyen visant à provoquer la réflexion, l'inspiration et la discussion sur les façons d'innover dans nos pratiques évaluatives tout en nous appuyant sur les dernières recherches scientifiques<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Ces résultats ont été fructueux pour la continuité du travail de validation du questionnaire, car à la suite de ceux-ci, un travail de remaniement des concepts a été entrepris afin de les clarifier, mais aussi de les regrouper en dimensions plus fortes sur le plan conceptuel (voir la deuxième itération de la boussole 1 : <https://opieva.ca/fr/boussole/> et l'article qui est à paraître).

## 8. Références

- Albero, B. (2011). Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 8(1-2), 11-21.
- Allal, L. (2013). Évaluation: un pont entre enseignement et apprentissage à l'université. Dans M. Romainville, R. Gasdoué & M. Vantourout (dir.) *Évaluation et enseignement supérieur* (pp. 21-40). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Allal, L. (2021). Évaluation. Mesure, jugement, régulation. Dans C. Barroso da Costa, D. Leduc & I. Nizet (Dir.), 40 ans de mesure et d'évaluation (pp. 7-16). *Mesure et Évaluation*, Presses de l'Université du Québec.
- Baeten, M., Struyven, K., & Dochy, F. (2013). Student-centred teaching methods: Can they optimise students' approaches to learning in professional higher education? *Studies in Educational Evaluation*, 39(1), 14-22.
- Barroso da Costa, C., Leduc, D., & Nizet, I. (2021). 40 ans de mesure et d'évaluation. *Mesure et Évaluation*, Presses de l'Université du Québec.
- Barroso da Costa, C., & Araújo-Oliveira, A. (2021). Métacognition, états affectifs et engagement cognitif chez des étudiants universitaires: triade percutante pour l'apprentissage et l'inclusion. *Revista Educativa-Revista de Educação*, 23(1), 8602.
- Beattie, D. (2006). The rich task: a unit of instruction and a unit of assessment. *Art education*, 59(6), 12-16.
- Bédard, D., & Béchard, J.-P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. 1<sup>re</sup> éd. Paris : Presses universitaires de France.
- Berthiaume, D., & Rege Colet, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques*. P. Lang.
- Bevitt, S. (2015). Assessment innovation and student experience: A new assessment challenge and call for a multi-perspective approach to assessment research. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 40(1), 103-119.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347-364.
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research and Development*, 18(1), 57-75.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Open University Press (4<sup>e</sup> éd.).
- Blais, J. G., Laurier, M., Van der Maren, J. M., Gervais, C., Lévesque, M., & Pelletier, G. (1997). *L'évaluation des apprentissages à l'Université de Montréal et dans ses écoles affiliées : une enquête sur les pratiques et les perceptions selon des enseignants et des étudiants*. Université de Montréal.
- Braxmeyer, N., Guillaume, J.-C., Lairez, Th., & Levy, J.-F. (2005). *Les pratiques d'évaluation des enseignants en collège*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche-Direction de l'évaluation et de la prospective de Paris.
- Brown, G.A., Bull, J., & Pendlebury, M. (2013). *Assessing student learning in higher education*. Routledge.
- Bryan, C., & Clegg, K. (2019). *Innovative assessment in higher education: A handbook for academic practitioners*. Routledge.

- Carle, S. (2017). Voir autrement la réussite des étudiants au collégial. *Pédagogie collégiale*, vol. 30(3), printemps 2017.
- Clanet, J., & Talbot, L. (2012). De l'analyse des pratiques enseignantes à la mise à jour des compétences professionnelles: vers plus d'efficacité? *Phronesis*, 1(3), 1-3.
- Coen, P. F., & Bélair, L. (2015). *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces pour la formation ?* De Boeck supérieur.
- Cros, F., & Adamczewski, G. (1996), *L'innovation en éducation et en formation*. De Boeck.
- Cros, F. (2019). « *L'innovation en éducation. Sens et signification* » [en ligne], novembre 2019 <<https://crf.hypotheses.org/523>>
- Conseil supérieur de l'éducation (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*, Québec, Le Conseil, 95 p.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: theory and applications* (Fourth, Ser. Applied social research methods series, 26). SAGE.
- Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational psychology review*, 20(4), 391-409.
- Dinsmore, D. L., & Alexander, P. A. (2016). A multidimensional investigation of deep-level and surface-level processing. *The Journal of Experimental Education*, 84(2), 213-244.
- Detroz, P., & Romainville, M. (2015). *Comprendre et améliorer les pratiques d'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement supérieur*. Rapport du ministère de l'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Dupont, S., De Clercq, M., & Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 191, 105-136.
- Durand, M. J., & Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages: de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Marcel Didier.
- Endrizzi, L. (2012). Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités. *Dossier d'actualité veille et analyse*, octobre, 78, 1-30.
- Fernandes, S., Flores, M. A., & Lima, R. M. (2012). Students' views of assessment in project-led engineering education: findings from a case study in Portugal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 37(2), 163-178.
- Figari, G., & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation: ou l'enquête évaluative*. Bruxelles : De Boeck.
- Figari, G. (2021). L'évaluation en évolutions : Vers la coconstruction des méthodes et du sens. Dans C. Barroso da Costa, D. Leduc & I. Nizet (Dir.), 40 ans de mesure et d'évaluation (pp. 19-30). *Mesure et Évaluation*, Presses de l'Université du Québec.
- Forgette-Giroux, R., Simon, M., & Bercier-Larivière, M. (1996). Les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe: perceptions des enseignantes et des enseignants. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 384-395.
- Gaillot, B.-A. (2009). *Évaluer en arts plastiques : quelles perspectives?* Université d'Aix-Marseille, page consultée le 10 septembre 2019.
- Gibbs, G. (2010). *Dimensions of quality*. Higher Education Academy.

- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Does your assessment support your students' learning. *Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 1(1), 1-30.
- Guy, H. (2004). *L'évaluation des apprentissages*. Montréal (Québec) : Carrefour de la réussite au collégial.
- Langevin, L. (2001). Accompagnement pédagogique : une expertise à développer. Dans Bédard et Bédard, *Innover dans l'enseignement supérieur* (pp.139-150).
- Laurier, M., Tousignant, R., & Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. QC: Gaëtan Morin.
- Laveault, D. (2021). L'évaluation certificative des apprentissages. Au-delà des notes. Dans C. Barroso da Costa, D. Leduc, & I. Nizet (Dir.), 40 ans de mesure et d'évaluation (pp. 95-114). *Mesure et Évaluation*, Presses de L'Université du Québec.
- Light, G., Cox, R., & Calkins, S., (2009). *Learning and teaching in higher education: The reflective professional* (2<sup>nd</sup> Edition). Sage.
- Leroux, J.L. (2015). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique*. Association Québécoise de Pédagogie Collégiale.
- Louis, R., & Bédard, D. (2015). Les tendances en évaluation des apprentissages en enseignement supérieur. Dans J. L. Leroux (Dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique* (pp. 23-63). Association Québécoise de Pédagogie Collégiale.
- Marriott, P. (2009). Students' evaluation of the use of online summative assessment on an undergraduate financial accounting module. *British Journal of Educational Technology*, 40(2), 237-254.
- Millon-Fauré, K. (2013). Processus de négociation didactique et mesure du niveau des élèves: Des fonctions concurrentes de l'évaluation. *Carrefours de l'éducation*, 2, 149-166.
- Rached, P., Gharib, Y., & Constantin, S. (2020). Entre le cognitif et l'émotionnel... Quelle évaluation à distance en situation de crise ? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, 223-230.
- Rege Colet, N., & Romainville, M. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. De Boeck Supérieur.
- Rey, O., & Feyfant, A. (2014). Évaluer pour (mieux) faire apprendre. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 94.
- Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. De Boeck Supérieur.
- Romainville, M., Goasdoué, R., & Vantourout, M. (2013). *Évaluation et enseignement supérieur*. De Boeck Supérieur.
- Romainville, M. (2021). Ce n'est pas en pesant le cochon qu'on le fait grossir ou pourquoi l'évaluation formative peine à se faire une place au soleil. Dans C. Barroso da Costa, D. Leduc & I. Nizet (Dir.), 40 ans de mesure et d'évaluation (pp. 81-94). *Mesure et Évaluation*, Presses de l'Université du Québec.
- Romainville, M., & Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. De Boeck.
- Sarrasin, L. (2006). L'évaluation : au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage. Entrevue avec Christian Rousseau. *Vie pédagogique*, 141, 47-49.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Renouveau pédagogique.

- Sharples, M., de Roock, R., Ferguson, R., Gaved, M., Herodotou, C., Koh, E., Kukulska-Hulme, A., Looi, C.-K., McAndrew, P., Rienties, B., Weller, M., & Wong, L. H. (2016). *Innovating Pedagogy 2016: Open University Innovation Report 5*. The Open University.
- Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. Dans R. Hivon (Dir.), *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation* (pp. 27-56). Université de Sherbrooke.
- Timmis, S., Broadfoot, P., Sutherland, R., & Oldfield, A. (2016). Rethinking assessment in a digital age: Opportunities, challenges and risks. *British Educational Research Journal*, 42(3), 454-476.
- Thomas, L. (2012). Building student engagement and belonging in Higher Education at a time of change. *Paul Hamlyn Foundation*, 100, 1-99.
- Vasseur, F. (2015). *Dossier CAPRES – Des pistes pour accroître la réussite et la persévérance à l'enseignement supérieur*. CAPRES. Récupéré de <http://www.capres.ca/dossiers/des-pistes-pour-accroitre-la-reussite-et-...>
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation: méthodes, dispositifs, outils*. De Boeck.
- Viau, R., & Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 144-157.
- Webber, K. L. (2012). The use of learner-centered assessment in US colleges and universities. *Research in Higher Education*, 53(2), 201-228.
- Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In *Handbook of self-regulation* (pp. 727-747). Academic Press.
- Wittorski, R. (1998). Productions d'innovations, développement des compétences et évolution des professionnalités enseignantes. Dans F. Cros (Dir.), *Dynamiques du changement en éducation et en formation: Considérations plurielles sur l'innovation*. Institut national de recherche pédagogique.