



L'UNIVERSITÉ AU QUÉBEC

Enjeux et défis

Sous la direction de :

Olivier Bégin-Caouette,
Émanuelle Maltais, Jean Bernatchez,
Jason Luckerhoff, Martin Maltais,
Michel Umbriaco



LIRES

LABORATOIRE INTERDISCIPLINAIRE
DE RECHERCHE SUR
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Collection **Regards sur l'université**

Béland, S., Michelot, F., Hébert, M.-H. et Lafortune, S. (2025). L'évaluation des apprentissages à l'université. Quelques défis contemporains. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 599-620). Les Publications du LIRES.

Chapitre 22

L'évaluation des apprentissages à l'université

Quelques défis contemporains

Sébastien Béland, Université de Montréal

Florent Michelot, Université Concordia

Marie-Hélène Hébert, Université TÉLUQ

Stéphanie Lafortune, Université McGill

Résumé

Des besoins exprimés par la nouvelle génération d'étudiants aux conséquences de la pandémie, en passant par la place grandissante du numérique ou encore la discussion croissante autour des méthodes de notation pratiquées dans certains programmes d'études, de nombreux sujets affectent la mise en œuvre de l'évaluation des apprentissages à l'université. Il est aujourd'hui important de se pencher sur certains enjeux émergents afin de faire face aux défis présents et à venir. L'exercice dont fait état ce chapitre a été réalisé en tenant compte de quelques thèmes d'intérêt qui se nourrissent mutuellement, dont l'intégrité académique, l'évaluation en contexte numérique et la méthode de notation. Les réflexions qui en émanent se structurent en trois parties distinctes, qui traiteront successivement des perspectives des étudiants, de celles des enseignants et, enfin, de celles des administrateurs universitaires.

Mots clés

besoins des étudiants, des enseignants et des administrateurs universitaires; enjeux et défis émergents en évaluation des apprentissages; évaluation numérique; intégrité académique; méthodes de notation

Abstract

From the emerging needs of the new generation of students to the consequences of the pandemic, including the increasing prominence of digital tools, and the growing debate surrounding grading methods practiced in certain academic programs, many subjects impact the implementation of learning assessment in universities. It is now crucial to address certain evolving issues to confront current and future challenges. The analysis presented in this chapter considers several interconnected themes of interest, including academic integrity, digital assessment, and grading methodologies. The resulting reflections are structured into three distinct sections, respectively addressing the perspectives of students, faculty, and university administrators.

Keywords

academic integrity; emerging issues and challenges in learning evaluation; needs of students, teachers and university administrators; numerical assessment; scoring methods

Si les écrits brossant le portrait de l'évaluation des apprentissages en contexte universitaire sont nombreux (p. ex. Fave-Bonnet, 2010; Leroux, 2015; Middaugh, 2010 et Romainville *et al.*, 2013), le contexte a passablement changé dans les dernières années en raison, d'une part, de la transition vers un enseignement supérieur intégrant davantage le numérique et, d'autre part, de la diversification des profils présents dans la population étudiante.

La pandémie a eu un effet disruptif sur l'ensemble du système éducatif et singulièrement sur les évaluations. Du jour au lendemain, les cours ont été transférés en ligne en tout ou en partie, selon divers modes de e-formation : synchrone, comodal ou hybride. Les modes de passation des évaluations ont dû être adaptés, révisés ou transformés en profondeur pour s'accorder au contexte de la e-formation, posant ainsi des défis nombreux

(confidentialité, intégrité académique, etc.). La pandémie n'est toutefois responsable à elle seule de ces bouleversements; elle n'a fait qu'accélérer une transition vers une éducation de plus en plus « numérique ».

À ces changements s'ajoutent des changements humains. Lukianoff et Haidt (2018) déclarent en effet avant même la période pandémique qu'une génération d'étudiants est entrée à l'université en exprimant des besoins nouveaux. Parallèlement, les demandes d'accommodements visant à permettre l'accès aux études universitaires aux étudiants en situation de handicap (ESH) ont augmenté. En France, par exemple, elles ont quintuplé entre 2005 et 2020 (MESRI, 2021). Chaudoye et ses collègues (2019) expliquent d'ailleurs que ces derniers vivent de nombreux défis qui complexifient leur intégration. À la lumière de ces changements, l'évaluation des apprentissages doit être repensée pour s'adapter aux besoins des nouvelles et futures cohortes d'étudiants¹.

Seront ici discutés quelques enjeux interreliés, jugés importants en évaluation : l'impact des technologies de l'information, l'importance de repenser la différenciation de l'évaluation et les défis posés par l'intégrité académique. Pour ce faire, les arguments seront articulés selon les perspectives des principaux acteurs de l'éducation postsecondaire. Quoique, par nature, les enjeux concernant les différents acteurs soient imbriqués, ils seront traités successivement selon qu'ils touchent en priorité aux étudiants, aux enseignants et, enfin, aux administrateurs.

1 Perspectives étudiantes

1.1 La « numérisation » accrue de l'évaluation : un point tournant

Les logiciels de surveillance ne sont qu'un exemple des changements apportés par l'évaluation en ligne, qui semble par ailleurs s'être durablement implantée. Il en ressort que la performance des étudiants aux examens en ligne et traditionnels ne présente pas de différence significative (Butler-

¹ On notera que ce chapitre s'ancre dans le point de vue de ses auteurs, car il relève de réflexions qui ont émergé de leur propre expérience d'enseignement et de recherche, ainsi que de nombreuses discussions qu'ils ont eues dans le cadre de leur travail. Il ne prétend donc pas être généralisable. Nous partageons ainsi la posture d'autres auteurs (Dauphinee et al., 2019; Khine, 2020 et Valsiner, 2012) qui ont embrassé la réflexion subjective afin de guider des pistes de recherche et de réflexion à examiner. En outre, le contenu de ce chapitre, dynamique, invite l'expression des points de vue des lecteurs. Aussi, afin d'approfondir et de nuancer notre réflexion, n'hésitez pas à nous contacter à l'adresse sebastien.beland@umontreal.ca.

Henderson et Crawford, 2020). En outre, ils seraient plutôt favorables aux évaluations en ligne, notamment en raison de la rapidité avec laquelle ils peuvent être complétées et de l'édition facilitée des réponses. En outre, l'évaluation en ligne paraît aux étudiants moins chronophage et la notation, plus fiable (Shraim, 2019).

Rappelons que la question de l'engagement et de l'autorégulation des étudiants est importante dans le contexte de la formation à distance ou en ligne (Poellhuber et Michelot, 2019). En raison du développement rapide du champ de l'analyse de l'apprentissage, le développement de tableaux de bord numériques est parfois mis en l'avant en raison du rôle qu'ils peuvent jouer dans le soutien à l'apprentissage et à l'enseignement, notamment en ce qui a trait à l'anticipation de la réussite des apprenants. Pour ces derniers, ces dispositifs permettraient en effet de répondre aux défis posés par l'autonomie et l'autorégulation (Cosnefroy, 2012) : en leur procurant les diverses rétroactions requises à même leur environnement numérique d'apprentissage (ENA; p. ex. Moodle, Open edX, etc.), ils seraient alors en mesure de mieux s'ajuster. Les tableaux de bord pourraient aussi fournir des indices utiles sur des comportements qui peuvent laisser entrevoir un décrochage ou une potentielle situation d'échec. En revanche, leurs effets tardent à répondre aux attentes. Bistodeau (2021) a étudié l'usage du tableau de bord interactif implanté à l'Université Laval : il en ressort une faible utilisation, par ailleurs limitée aux nouveaux étudiants. Si les usagers reconnaissent que l'outil soutient bel et bien leur autorégulation, la recherche n'a pas réussi à établir un lien entre son utilisation et la réussite. En outre, divers enjeux éthiques se posent (Williamson et Kizilcec, 2022). Avant l'avènement des tableaux de bord interactifs, des dispositifs permettaient déjà de fournir un accompagnement semi-automatisé aux étudiants. La plateforme Brightspace, notamment, permet de générer des entrées personnalisées, actionnées dès lors que telle ou telle condition ou combinaison de conditions sont remplies par le biais d'une fonctionnalité nommée « agent intelligent ». Il est ainsi possible de relancer un étudiant qui n'aurait pas encore consulté les consignes deux semaines avant la remise d'un travail, ou encore un autre qui n'aurait pas complété les évaluations formatives signalant la complétion d'un objectif d'apprentissage à l'approche d'un examen.

Toutefois, la « numérisation » des évaluations semble avoir suscité des inquiétudes quant à une recrudescence de la tricherie. Alors que les technologies numériques offrent de nouvelles opportunités d'accès à l'information, elles posent également des défis en termes d'intégrité académique.

1.2 La tentation de la tricherie et du plagiat

Il serait naïf de croire que la tricherie, le plagiat et les différentes formes d'atteinte à l'intégrité académique sont marginaux, surtout depuis l'arrivée des robots conversationnels (p. ex. ChatGPT et Copilot). Fontaine et ses collègues (2020) ont rapporté que, parmi un échantillon de 573 futurs enseignants québécois, 15,21 % se sont dit d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation suivante : « Il m'est arrivé de tricher dans mon parcours universitaire. » Ailleurs qu'au Québec, on relève des fréquences plus élevées. Par exemple, en 2020, l'International Center for Academic Integrity mentionnait que plus de 60 % des universitaires ont admis avoir commis une forme ou un autre de tricherie. Dans une étude conduite cette même année, des chercheurs de ce centre ont montré que 29,3 % des personnes interrogées auraient triché à un examen et 13,8 % auraient plagié pour un travail. En général, le manque de temps, un faible intérêt pour la tâche à effectuer ou encore l'absence de motivation sont les causes évoquées pour justifier le plagiat (Simonnot, 2014).

Pour nombre d'étudiants, la distanciation occasionnée par la pandémie fut l'occasion d'expérimenter pour une première fois l'évaluation en ligne. Depuis plusieurs années, cependant, le numérique avait déjà été introduit dans l'évaluation des apprentissages à divers degrés, par exemple au sein d'ENA. Quant aux examens en ligne, des écrits antérieurs à la pandémie et portant sur le plagiat montraient déjà qu'une majorité d'étudiants estimaient que tricher y est plus simple que lors d'un examen traditionnel (King *et al.*, 2009). Lorsque des évaluations se déroulent dans des circonstances moins contrôlées, les étudiants peuvent en effet recourir à divers matériels ou outils d'ordinaire interdits (p. ex. une calculatrice, un logiciel de traduction, des notes de cours, etc.).

Afin de contrecarrer la tentation de plagiat, d'autres voies que l'examen surveillé traditionnel, simplement transposé à distance et en ligne, mériteraient d'être étudiées. Par exemple, Arifuddin et ses collègues (2021) identifient plusieurs formes d'évaluation alternative pouvant être mises en œuvre en ligne autant de façon formative que sommative :

- les évaluations cognitives, qui portent sur des habiletés de pensée de hauts niveaux, des attitudes, ainsi que des aptitudes de communication, et qui peuvent être réalisées à l'appui de cartes conceptuelles;
- les évaluations de performance, qui portent sur la capacité à appliquer des connaissances, des habiletés et des évaluations en contexte réel, par exemple grâce à des présentations ou à des travaux sur le terrain;
- les portfolios;
- les écrits ou des journaux de bord;
- enfin, les autoévaluations ou les évaluations par les pairs.

Par leur nature même, ces formes d'évaluation limitent la pertinence du plagiat, car elles impliquent des réponses personnalisées plutôt que des réponses uniformes. Par ailleurs, les tâches personnalisées et uniques, les évaluations orales ou encore les réflexions sur des pratiques semblent susciter moins d'intérêt à plagier que d'autres formes d'évaluations (Bretag *et al.*, 2019).

Il n'est toutefois pas toujours possible d'emprunter de telles avenues, particulièrement dans le cas d'évaluations dites « à enjeux élevés ». En effet, dans certaines disciplines, les examens revêtent une valeur certificative importante, c'est pourquoi la formule traditionnelle y est toujours privilégiée. À la suite d'une étude menée en formation médicale, Andreou *et al.* (2021) suggèrent que la surveillance à distance est viable dans le cas d'examens de cette nature. En revanche, les étudiants confrontés à ce genre d'évaluation rapportent de l'anxiété; ils craignent par ailleurs que les logiciels de surveillance rapportent des comportements frauduleux de façon erronée.

De telles préoccupations, associées à la santé psychologique des étudiants, méritent d'être davantage étudiées. Si le contexte d'évaluation a passablement évolué au fil des dernières années, tant sur le plan des stratégies que des technologies auxquelles les étudiants sont confrontés, la population étudiante aussi a changé et, par le fait même, la perception que l'on s'en fait a évolué.

1.3 Les défis posés par la santé psychologique

Les récentes générations d'étudiants semblent exprimer une détresse psychologique qui n'est peut-être pas nouvelle; en effet, elle a pu être mésestimée ou on ne l'a pas suffisamment entendue et écoutée jusqu'à maintenant. Ainsi, la Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal (2016) rapportait que 22 % de ses membres ont déclaré vivre des symptômes dépressifs suffisamment sévères pour bénéficier d'un

soutien médical ou psychologique. Un phénomène similaire a aussi été observé aux États-Unis par Lukianoff et Haidt (2018). Cette détresse psychologique peut être engendrée ou exacerbée par une pression académique excessive, ce qui présente évidemment des implications pour l'évaluation des apprentissages. En effet, lorsque l'anxiété de performance pèse lourdement sur les étudiants et que les enjeux liés aux résultats d'évaluation sont importants, certains peuvent être tentés de recourir à des pratiques frauduleuses. D'ailleurs, selon Bretag et ses collègues (2019), les tâches à forte pondération comptent parmi les types d'évaluation pour lesquels la tricherie contractuelle, c'est-à-dire celle à laquelle un étudiant s'adonne en externalisant son travail ou en le sous-traitant, est la plus probable.

On peut supposer que la pandémie et les bouleversements qui en ont résulté sur le plan éducatif ont sans doute accru une détresse psychologique latente et qu'ils ont du même coup alimenté la tentation de plagiat. Béland et ses collègues (2020) proposent une hypothèse qui mériterait d'être étudiée empiriquement pour expliquer ce phénomène : cette situation exceptionnelle a créé de l'incertitude, augmenté l'anxiété des étudiants et, ainsi, modifié la perception et la valeur du plagiat.

Les effets des atteintes à la santé psychologique sur la réussite sont sans doute dommageables. On observe en effet que les résultats aux examens tendent à baisser lorsque le niveau d'anxiété est élevé, ce qui est particulièrement le cas pour les étudiants dans un contexte de surveillance en ligne, ce phénomène ayant été observé avant même la pandémie (Woldeab et Brothen, 2019). De plus récentes études, menées cette fois en contexte de pandémie, ont rapporté des effets similaires de la surveillance en ligne sur l'anxiété, sans pour autant que cette surveillance ne présente d'effet dissuasif sur la tentation de tricher (Conijn *et al.*, 2022; Woldeab et Brothen, 2021). Tout en accroissant l'anxiété des apprenants, la surveillance en ligne ne semble donc pas présenter l'effet escompté sur le respect de l'intégrité académique.

Ces propos sur l'anxiété se manifestant dans le cadre d'examens impliquant des technologies numériques méritent néanmoins d'être nuancés. Dans une revue systématique des écrits, Butler-Henderson et Crawford (2020) notent en effet que la plupart des études sont menées lors de l'implantation des dispositifs. En d'autres termes, on peut supposer que les examens en ligne ne sont pas forcément intrinsèquement anxiogènes. Ainsi, l'anxiété observée serait le produit de la transition vers un nouveau contexte

d'évaluation et de l'effort d'adaptation aux nouvelles technologies, plutôt que de la surveillance en tant que telle. Découvrir de nouveaux cadres d'évaluation (p. ex. les ENA ou les plateformes de vidéoconférence) ou de nouveaux types de question rendus possibles par les technologies (p. ex. le glisser-déposer) peut en soi représenter une source légitime d'anxiété.

Si des potentialités non négligeables sont ouvertes dans le domaine de l'évaluation des apprentissages du fait du recours au numérique, la question de la santé psychologique des étudiants ne saurait être négligée. En outre, des problèmes éthiques se posent.

1.4 Quelques préoccupations éthiques au sujet de la « numérisation »

Le fait que les évaluations soient de plus en plus souvent réalisées par le biais de plateformes numériques, dont certaines appartiennent à des organisations à but lucratif, pose également de nouvelles questions sur le plan éthique. En effet, si certains établissements choisissent de développer leurs propres infrastructures en utilisant des logiciels libres, d'autres se tournent au contraire vers des solutions clé en main ou externalisent la gestion des infrastructures. En premier lieu, il convient de s'interroger sur la propriété des données d'évaluation ou sur les bénéfices qu'il serait possible d'en tirer. À notre avis, étant donné qu'elles sont le produit de leur travail intellectuel, les étudiants devraient bénéficier d'un certain droit de regard (possiblement relié à un droit d'auteur) sur la manière dont ces données sont générées, manipulées, utilisées et conservées. En deuxième lieu, les évaluations réalisées à l'appui de diverses technologies (p. ex. la lecture de questions à haute voix), bien qu'elles présentent le potentiel de réduire les inégalités, peuvent aussi les exacerber. Par exemple, les algorithmes de rétroaction automatique dérivés de données antérieures peuvent désavantager certains groupes d'individus, tels que ceux qui ne peuvent pas avoir accès à une connexion Internet stable, ce qui peut influencer leur capacité à performer aux évaluations numériques de manière équitable.

Ces dernières peuvent en outre laisser des traces plus ou moins permanentes. Lorsqu'on demande aux étudiants de créer des sites, de contribuer à des portfolios numériques ou encore de téléverser des vidéos sur YouTube à des fins d'évaluation, il faut être conscient du fait que leurs futurs employeurs, par exemple, pourront accéder à ces travaux et y poser un œil plus ou moins bienveillant. Il y a donc lieu de questionner la pérennité des

productions des étudiants : quel degré de contrôle peuvent-ils conserver sur ces dernières durant leur formation et au-delà?

Ces enjeux entourant l'évaluation en ligne et les défis posés par l'autonomie et l'autorégulation des étudiants en situation d'apprentissage en ligne nécessitent une réflexion approfondie. De fait, il est essentiel d'explorer des solutions innovantes permettant d'évaluer les étudiants de manière équitable tout en soutenant leur bien-être psychologique. Les enseignants ont un rôle crucial à jouer dans la conception et la mise en œuvre d'évaluations en ligne qui favorisent l'apprentissage authentique et l'évaluation des compétences essentielles.

2 Perspectives enseignantes

2.1 L'intégrité académique : un défi constant

Parce qu'il en va de la crédibilité et de la reconnaissance des diplômes décernés, l'un des plus grands défis posés par l'évaluation des apprentissages qui guettent les enseignants consiste à s'assurer que les notes apparaissant au relevé des étudiants et les résultats issus des activités d'évaluation soient bel et bien représentatifs de leur niveau de connaissances et de compétences. Or, la validité et la qualité du jugement de l'enseignant peuvent se voir compromises par des manquements à l'intégrité académique. Il s'agit d'un défi auquel tous les établissements d'enseignement supérieur font face, dans la mesure où la course aux « bonnes notes » sert les intérêts à court terme des étudiants, et ce, à bien des égards, qu'il s'agisse de réussir un cours, d'obtenir un diplôme – voire un emploi – ou d'être admis dans un programme d'études contingenté.

Les phénomènes de plagiat et de tricherie, largement documentés par les écrits scientifiques (entre autres par Christensen Hughes et McCabe, 2006) et rapportés par les médias (Poiré, 2020; Radio-Canada, 2020) sont historiquement ancrés dans la culture universitaire. Il existe toutefois pour les enseignants des manières de limiter les gestes des étudiants qui vont à l'encontre du respect de l'intégrité académique.

L'une d'elles, parmi les plus souvent mentionnées dans ces écrits, consiste à faire connaître aux étudiants en quoi consistent la tricherie et, surtout, le plagiat. Comment bien citer ses sources? Comment bien paraphraser? En prenant le temps de répondre à ces questions, l'enseignant met en place de bonnes pratiques. Parallèlement, nommer et décrire les

sanctions possibles dans le plan de cours ou lors d'une discussion contribue à faire prendre conscience des conséquences possibles des gestes répréhensibles sur le plan du respect de l'intégrité académique. Ces sanctions, souvent imposées à l'intérieur même de l'université et balisées par une politique, prennent habituellement plusieurs formes, selon l'ampleur et la récurrence observée : avertissement, reprise d'une activité d'évaluation, échec à cette dernière ou au cours, suspension ou expulsion du programme. En plus des pratiques préventives décrites plus haut, certains enseignants n'hésitent pas à faire signer par les étudiants un code d'honneur stipulant qu'ils s'engagent à ne pas commettre de tels gestes.

Du point de vue des activités d'évaluation, il est reconnu que celles qui consistent à faire réaliser par les apprenants des tâches authentiques – qui diffèrent fortement des traditionnelles questions de type « vrai ou faux », des questions à choix multiples ou à réponses courtes – contribue à réduire les cas de fraude académique. Wiggins (1993) et d'autres auteurs par la suite (Louis, 2004; Duval et Pagé, 2013; Leroux *et al.*, 2015) attribuent différentes caractéristiques aux tâches authentiques :

- s'apparenter aux tâches réalisées au quotidien ou dans un cadre professionnel;
- inciter à produire une réponse ou une solution élaborée et personnelle;
- s'apprécier au moyen d'un nombre plus ou moins grand de critères d'évaluation.

À titre d'exemple, dans un cours de sciences, on pourrait inviter les étudiants à réaliser un projet en collaboration avec une entreprise de la région, ce qui représente une tâche authentique, plutôt que de les astreindre à passer un examen comptant 50 questions à choix multiples et/ou à réponses courtes sur la même thématique.

Pour conclure, l'avènement des robots conversationnels compliquera le travail d'évaluation des enseignants. Par exemple, King (2023) a demandé à ChatGPT comment les étudiants pourraient l'utiliser pour tricher. Voici sa réponse :

Les étudiants pourraient potentiellement utiliser ChatGPT afin de tricher sur leurs travaux de rédaction en donnant à l'agent conversationnel des messages et des questions spécifiques, puis en recopiant les réponses générées dans leurs propres travaux. Cela leur permettrait de produire facilement des dissertations sans avoir à fournir les efforts et les recherches nécessaires à la rédaction d'un contenu original. Toutefois, cette façon de faire est tout à fait contraire à l'éthique et peut avoir de graves conséquences si elle est mise au jour, notamment des échecs aux examens et des sanctions académiques. Il est important que les étudiants comprennent l'importance de l'intégrité académique et évitent

d'utiliser ChatGPT ou toute autre technologie pour tricher dans leurs travaux (p. 1; trad. libre).

Les enseignants doivent aujourd'hui tenir compte de cette nouvelle occasion de plagiat. Ils leur revient donc d'élaborer des évaluations dont la complétion ne serait pas facilitée par les robots conversationnels, tels que des examens oraux, des cartes conceptuelles manuscrites, des examens collaboratifs en mode synchrone, etc.

2.2 Évaluer dans le monde numérique

Les enseignants ont rapidement réalisé que tous les étudiants n'ont pas accès à des ressources optimales et susceptibles de favoriser le développement et l'évaluation de leurs compétences académiques, situation qui pose d'importants problèmes d'équité (Williamson *et al.*, 2020). En effet, si l'on a pu croire que la « fracture numérique » avait été résorbée par la massification de l'utilisation des TIC dans les foyers, l'accès au numérique demeure insuffisant, et ce, tant sur le plan matériel que sur celui de la littératie ou de la compétence numériques.

Les évaluations ayant été ponctuellement interrompues au cours de la période pandémique en raison des confinements, les enseignants ont dû repenser leurs approches et développer des moyens de mesurer de manière adéquate les connaissances et les compétences des étudiants. Leroux et Nolla (2022) ont recensé des pratiques évaluatives mobilisées par des enseignants et impliquant les technologies numériques dans l'enseignement collégial au Québec. Bien que cette recherche portant sur le cas des établissements collégiaux soit difficilement généralisable, elle offre un regard actuel sur les pratiques enseignantes non limité à la seule question du distanciel, en plus de se pencher sur un ensemble d'établissements qui ouvrent la voie à l'université. En effet, les auteurs s'y intéressent à l'ensemble des pratiques enseignantes selon que le recours au numérique en permet le remplacement, l'amplification ou la transformation². La distanciation se serait en effet accompagnée d'une adoption des ENA, qui permettent notamment d'apporter aux étudiants une rétroaction de façon aisée et rapide – voire instantanée –, d'obtenir des statistiques, d'enrichir les évaluations et de les réutiliser facilement (Senel et Senel, 2021).

² Ils évoquent ainsi le modèle d'acceptation des technologies RAT, qui présente différents niveaux d'intégration des outils technologiques – soit Remplacer, Amplifier et Transformer – et de leur usage. Voir notamment Hughes et ses collègues (2006).

Les stratégies mobilisées comprennent notamment la correction automatisée des évaluations; le gain de temps offert permet alors d'intégrer au cours un nombre plus élevé d'évaluations formatives et de gagner du temps de correction au profit de la rétroaction plus personnelle. Par ailleurs, cette dernière peut être médiatisée : non seulement les copies peuvent être annotées numériquement, mais il est aussi possible de les assortir de commentaires audio ou vidéo. La revue des écrits réalisée par Bahula et Kay (2020) semble confirmer le point de vue plutôt positif des étudiants à l'égard de la rétroaction vidéo : ils la considèrent plus détaillée, claire, riche et à même de renforcer le sentiment de présence sociale.

On notera aussi l'arrimage grandissant de logiciels de détection du plagiat, notamment des logiciels de comparaison de texte qui, tel *Turnitin*, indiquent en général le taux de proximité entre le texte fourni par l'étudiant et des sources existantes. Ils peuvent aussi être utilisés à des fins d'enseignement et d'apprentissage afin de favoriser la réussite des étudiants; en revanche, leur efficacité pour réduire le plagiat, et non seulement le détecter, ne serait pas avérée (Hayden *et al.*, 2021).

Le recours aux grilles d'évaluation critériées, c'est-à-dire élaborées sur la base d'un ensemble de critères prédéfinis, peut être utile. Celles-ci peuvent prendre diverses formes (échelle descriptive, grille d'observation, liste de vérification, etc.) et s'adapter aux apprentissages à observer. Les ENA offrent aujourd'hui des modules de correction qui permettent de sélectionner aisément le critère requis et de calculer le score de l'étudiant. Ces grilles sont facilement montables, adaptables, partageables et réemployables, tout en permettant à l'étudiant de prendre connaissance des objets de l'évaluation. Leroux et Nolla (2022) notent, en outre, que le recours au numérique permet de mobiliser un plus large éventail d'évaluations³. En ce qui a trait spécifiquement aux modalités (portfolio, évaluation par les pairs, etc.), les évaluations numériques ont considérablement élargi ou facilité la mise en œuvre d'activités qui sortent de l'ordinaire.

Cependant, dans les faits, la pratique demeure plus traditionnelle. En effet, les ENA peuvent imposer des contraintes implicites au corps enseignant sur le plan des types d'évaluation, souvent moins variés, et de l'innovation. Par exemple, il est plus simple de générer des questionnaires à choix

³ Le rapport *Assessment in a Digital Age* (Oldfield *et al.*, 2012), par exemple, dresse la liste de plusieurs ressources.

multiples qui seront corrigés automatiquement que de mettre en œuvre des travaux d'équipe. Les questionnaires de type quiz et les ateliers réalisés dans Moodle sont d'ailleurs les fonctionnalités qui suscitent le plus d'intérêt dans la recherche (Gamage *et al.*, 2022). L'un des avantages des questionnaires en ligne est la possibilité de bâtir des banques de questions qui sont à la fois choisies et ordonnées aléatoirement; cette stratégie, bien connue des enseignants, est mobilisée pour lutter contre la tricherie. Il convient toutefois de disposer d'un nombre suffisamment important de questions en jouant, par exemple, sur les valeurs numériques (Klijn *et al.*, 2020). La combinaison de plusieurs méthodes d'évaluation (p. ex. le dépôt d'un mémoire suivi d'une présentation en ligne) permettrait également à l'évaluateur de s'assurer que le travail soumis est bien celui de l'étudiant (Guangul *et al.*, 2020).

2.3 Différencier les évaluations pour des raisons de justice et d'équité

On notera que cet éventail de types d'évaluation concourt par ailleurs activement à l'atteinte des objectifs d'accommodements, dont celui de l'évaluation inclusive, c'est-à-dire d'une évaluation fondée sur « la conception et l'utilisation de méthodes et de pratiques [...] justes et efficaces qui permettent à tous les étudiants de démontrer tout leur potentiel à travers ce qu'ils savent, comprennent et peuvent faire » (Hockings, 2010). Sans s'y limiter, l'évaluation inclusive permet de répondre aux défis posés par la diversification de la population étudiante (par exemple la population étudiante salariée ou celle en situation de handicap, ESH⁴). Selon les objectifs d'apprentissage évalués par l'enseignant, celui-ci pourra ainsi suggérer aux étudiants une diversité de productions à réaliser (vidéo, travail écrit, etc.). La médiatisation offerte par les évaluations numériques permet d'offrir des consignes sous diverses formes (capsules, arbres décisionnels, etc.) afin de clarifier les attentes. Elle offre en outre la possibilité d'améliorer la communication et la collaboration dans le cadre de l'évaluation. Par exemple, dans l'ENA Moodle, assez largement répandu en enseignement supérieur, les fonctionnalités « Forum » et « Atelier » permettent de réaliser des évaluations par les pairs. Toutefois, ce type d'évaluation est souvent associé à une surcharge de travail du fait que,

⁴ Rappelons que la part d'ESH est en nette augmentation. Entre les années académiques 2016-2017 et 2020-2021, la proportion d'ESH dans l'ensemble de la population étudiante des établissements universitaires québécois est passée de 3,73 % à 5,59 % (AQICESH, s. d.).

non accompagnés par l'enseignant, les étudiants risquent de la percevoir comme « injuste et non professionnelle » (Gamage *et al.*, 2022).

Avec l'augmentation des ESH dans les établissements universitaires, un troisième enjeu attirera l'attention dans les prochaines années : la différenciation de l'évaluation des apprentissages, qui se définit comme l'« action d'utiliser divers moyens ou stratégies évaluatives en fonction des caractéristiques ou besoins d'un ou de plusieurs [étudiants], à des fins de reconnaissance ou d'aide à l'apprentissage d'un contenu de formation » (Cadieux, 2013, p. 86). Dans la documentation ministérielle québécoise, on en reconnaît trois formes (MEQ, 2021) :

- la flexibilité pédagogique;
- la mesure d'adaptation;
- la modification des attentes face à certains apprenants en raison d'un handicap, de difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.

Dans sa forme la plus simple, la flexibilité vise à offrir aux apprenants une part de choix et de contrôle dans la réalisation des activités d'évaluation qui serviront à faire montre de leur niveau de connaissances ou de compétences. Elle peut consister à laisser le choix du thème à exploiter dans un travail écrit ou encore à faire choisir la manière de faire la preuve de leurs apprentissages pour une partie de matière (p. ex. un exposé oral, un travail écrit, une page Web, etc.). Qui plus est, pour certains étudiants à statut particulier, cette différenciation de l'évaluation peut prendre la forme de mesures telles l'utilisation d'un logiciel d'aide à la rédaction, l'écoute des consignes de l'activité d'évaluation sur support électronique ou encore l'augmentation de la durée accordée à sa réalisation.

Un premier défi se pose toutefois dans la mise en place de la différenciation de l'évaluation : accepter de s'éloigner de l'évaluation traditionnelle, qui a longtemps consisté en une série d'activités communes et unificatrices pour tous les apprenants. La grande taille des groupes, qui incite souvent à la passation d'activités d'évaluation se corrigeant rapidement, constitue un deuxième défi (CSE, 2018). On gardera alors à l'esprit le lourd travail d'adaptation qui incombe aux enseignants en amont des activités d'évaluation en fonction des caractéristiques ou des besoins des apprenants, travail qui peut nécessiter une formation à l'évaluation des apprentissages, voire à la différenciation de l'évaluation. À cet égard, une telle formation pourrait être offerte par des conseillers pédagogiques ou encore par le centre de pédagogie de l'université.

Enfin, on ne peut passer sous silence l'important et essentiel travail de collaboration qui doit s'opérer entre le personnel enseignant et le service de l'université en charge de lui faire connaître les mesures de différenciation auxquelles ont droit certains ESH, de même que certains étudiants apprenants handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

3 Perspectives administratives

3.1 Repenser le rapport des institutions à la notation traditionnelle

Un premier défi de taille pour les divers niveaux d'administrateurs concerne le mouvement de remise en question de l'utilisation de la notation traditionnelle, qui présente des impacts administratifs importants. Par exemple, dans les facultés de médecine québécoises, le système de notation est passé de la note littérale (A+, A, A-, B+...) à une mention de succès ou d'échec. À propos de cette dernière, Rohe et ses collègues (2006) montrent qu'elle diminue le stress et favorise la cohésion au sein de la cohorte étudiante, alors que White et Fanton (2010) signalent qu'elle réduit la compétition et augmente la collaboration. Avant Spring et ses collègues (2011), ils ont montré que le bien-être déclaré des étudiants est plus grand lorsque ce type de notation est employé et qu'il n'affecte pas les objectifs de performance. Évidemment, ce type d'entrée au relevé de notes apporte son lot de critiques (Lewis *et al.*, 2011), mais son adoption par des facultés de médecine a retenu l'attention de nombreux administrateurs d'autres programmes d'études.

3.2 Réfléchir aux défis posés par l'intégrité académique

Un autre défi auquel font face les administrateurs touche la question de l'intégrité académique. Béland et ses collègues (2020) posent d'ailleurs l'hypothèse que la perception de la valeur du plagiat a changé durant la pandémie, ce dont les administrateurs auraient conscience. En revanche, d'aucuns (dont Anosova et Gavrilova, 2021) considèrent qu'organiser régulièrement des séances de formation pour développer le sens des responsabilités des étudiants devient crucial.

Les universités expriment elles aussi des préoccupations quant à la crédibilité des notes et des diplômes qu'elles décernent année après année aux cohortes d'étudiants qui s'y succèdent. Si les enseignants sont concernés au premier chef par les phénomènes de plagiat et de tricherie parce qu'ils sont les premiers responsables de l'évaluation des apprentissages, les

établissements ont eux aussi leur part de responsabilité pour garantir que les résultats des activités d'évaluation et des relevés de notes traduisent bien le véritable potentiel des étudiants.

Pour contrer ou, du moins, diminuer l'effet délétère de ces phénomènes, une série d'actions peuvent être mises en place par les établissements, allant de la prévention à la sanction, de la sensibilisation à la détection des cas de plagiat et de tricherie. Du côté de la prévention, on s'assurera de mettre en place une politique d'intégrité académique qui définira les termes « plagiat » et « tricherie » et qui précisera les attentes face aux étudiants et aux enseignants pour contrer ces phénomènes, les modalités à suivre en cas de détection d'actes répréhensibles, les conséquences pour les étudiants ayant passé à l'acte, etc.

Si une part du travail consistant à faire connaître aux étudiants en quoi consistent les comportements de plagiat et de tricherie revient aux enseignants, les universités pourraient aussi aller de l'avant en proposant des ateliers thématiques sur la question ou, encore, faire le choix de présenter ce contenu dans le premier cours d'un programme d'études. Du côté des enseignants, des formations pourraient leur être offertes, surtout en début de carrière, au sujet de la détection des cas de plagiat et de tricherie, ainsi que des mécanismes mis en place au sein de l'établissement dans l'éventualité où ils suspecteraient ou détecteraient un cas. Des initiatives de ce genre existent, qu'elles soient chapeautées par les services des bibliothèques (nombreux sont ceux qui offrent des formations sur la citation des sources) ou encore les services pédagogiques et technopédagogiques des établissements (des centres de pédagogie proposent ainsi des ateliers pour épauler les enseignants dans la conception d'activités qui préviennent les infractions académiques).

Avec la montée des cours à distance et de l'évaluation des apprentissages en ligne, des outils tels des systèmes de surveillance par la caméra et le microphone des ordinateurs personnels constituent aussi une voie intéressante pour restreindre, voire freiner les cas de tricherie qui pourraient survenir dans le cas d'examens à réaliser à distance. Dans la même veine, mais du côté des examens traditionnels réalisés en salle de classe, l'embauche de surveillants pour les grands groupes peut certes dégager l'enseignant, qui a déjà beaucoup à faire pendant la passation de l'examen (prise des présences, réponses aux questions des étudiants, etc.).

Du côté de la sanction, il peut se montrer profitable de faire connaître les statistiques portant sur le nombre de cas de plagiat et de tricherie détectés au terme d'une année académique et d'informer sur les conséquences qui ont été imposées (p. ex. la suspension ou l'expulsion). Une telle mesure pourrait amener les étudiants à prendre conscience du fait que la question de l'intégrité académique est prise au sérieux par l'établissement d'enseignement. On rappellera aussi au passage la nécessité pour les universités de soutenir au mieux les enseignants à travers l'ensemble du processus menant à la sanction des cas de plagiat et de tricherie, sans quoi ceux-ci risquent de se démotiver et de se désengager devant la lourdeur des processus en place et de leurs suites.

3.3 Déployer un meilleur accompagnement dans le numérique

Un autre défi qui se présente aux institutions universitaires concerne l'accompagnement des enseignants et des étudiants dans le cadre des évaluations réalisées à distance. Les examens en ligne, bien qu'ils puissent être source d'anxiété, ont certains avantages. Une enquête menée par la revue *EDUCAUSE* révèle d'ailleurs que 55 % des étudiants souhaitent effectuer leurs examens en ligne (Robert, 2021). En revanche, ces derniers présentent plusieurs défis qui doivent être pris en considération, notamment :

- la sécurité : *quid* de la confidentialité en raison du traçage numérique?
- la fiabilité technologique : *quid* de la connexion Internet instable en région rurale ou de la vétusté du matériel dans certains foyers?
- l'équité : *quid* de l'équité entre étudiants lorsque l'on recourt aux banques de question?

Il ressort de ces questions que l'élaboration d'évaluations en ligne doit pouvoir s'adosser à un soutien institutionnel s'incarnant par la facilitation des procédures, le soutien financier, l'amélioration des infrastructures, la formation du personnel et le soutien technique et pédagogique (Shraim, 2019). En effet, les gains d'efficacité potentiels impliquent, en amont, des coûts importants découlant du design, de la mise en œuvre et de l'entretien (Brady *et al.*, 2019). De fait, la charge de travail et financière s'accroîtrait du fait de l'évaluation à distance sur une plateforme numérique. Ce constat concorde avec la notion de perception de contrôle externe, qui est considérée comme l'un des déterminants de la perception de facilité d'utilisation dans le modèle d'acceptation des technologies (Venkatesh et Bala, 2008). La perception du contrôle externe (appelée aussi « conditions facilitantes ») est le niveau de croyance d'un individu dans le fait qu'il puisse avoir accès à des

ressources organisationnelles et techniques au moment d'utiliser un système (Venkatesh *et al.*, 2003; Venkatesh et Bala, 2008). Pour reprendre les termes de ces auteurs, « le soutien organisationnel est une source importante de perception de contrôle externe. En outre, la présence d'un soutien organisationnel, en particulier dans le contexte de systèmes complexes, peut réduire l'anxiété associée à l'utilisation du système » (Venkatesh et Bala, 2008, p. 300; trad. libre). Or, le soutien institutionnel a pu sembler insuffisant au cours des dernières années, notamment pour les enseignants (Guangul *et al.*, 2020).

À plus large échelle, la question de la fracture numérique n'a probablement pas été réglée (la question de l'accès à un appareillage adéquat pour l'apprentissage a été crûment reposée durant la pandémie) et les enjeux relatifs à la gestion des données et à l'analyse des données d'apprentissage (*learning analytics*) n'ont pas été résolus. Ces défis, relevés par Timmis et ses collègues (2016), rappellent l'importance d'aborder la question de l'évaluation et du numérique de façon décloisonnée, en instituant un dialogue entre, d'une part, les enjeux éthiques et politiques de la recherche et, de l'autre, la pratique évaluative et l'évaluation assistée par la technologie.

Conclusion : perspectives croisées

Ce chapitre avait comme objectif de soulever des enjeux émergents liés à l'évaluation des apprentissages au postsecondaire, dont l'intégrité académique, l'évaluation en contexte numérique, la différenciation et la méthode de notation. Les perspectives et les perceptions des acteurs de l'éducation postsecondaire ne sont évidemment pas des vases clos : elles se croisent sans cesse et c'est de cette façon qu'elles doivent être envisagées.

Cette réflexion nous permet maintenant de formuler des recommandations tirées de notre revue des écrits et de notre expérience. Les enseignants devraient envisager de développer des modalités d'évaluation :

- qui tiennent compte de leur potentiel anxiogène pour les étudiants, notamment en accompagnant ces derniers afin de les familiariser avec les nouvelles formes d'évaluation;
- qui soutiennent réellement leurs apprentissages;
- différenciées, capables d'accommoder les étudiants, notamment en tirant parti des outils offerts dans les ENA (p. ex. des évaluations accompagnées de consignes présentées sous divers formats modalisés : texte, vidéo, schéma);

- n'incitant pas au plagiat et à la tricherie, car elles révéleront le véritable niveau de connaissances et de compétences des étudiants (p. ex. l'adoption de pratiques communes au sein des établissements en termes de consignes, de normes de surveillance, etc.);
- pouvant être le plus souvent réalisées en situation authentique;
- proposant un usage du numérique présentant une plus-value pour l'enseignant (p. ex. en allégeant la correction) ou pour les étudiants (p. ex. en rendant la situation d'évaluation plus authentique grâce au recours à des vidéos, à la réalité virtuelle, etc.);
- reposant sur une forme de dialogue avec les robots conversationnels; en effet, les étudiants, les enseignants et les administrateurs doivent apprendre à vivre avec eux plutôt que de s'y opposer.

Ces recommandations peuvent agir à titre de pistes de recherche à investiguer et de réflexion pour les acteurs de l'éducation postsecondaire. On notera que certaines recourent celles qui ont déjà été énoncées dans le rapport *Évaluer pour que ça compte vraiment* (CSE, 2018).

Références

- Andreou, V., Peters, S., Eggermont, J., Wens, J. et Schoenmakers, B. (2021). Remote versus on-site proctored exam: Comparing student results in a cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 21(1), art. n° 624, n. p. [\[consulter\]](#)
- Anosova N.E. et Gavrilova A.V. (2022). Cheating and plagiarism among university students: Ways of solving the problem. Dans Bylieva D. et Nordmann A. (dir.), *Technology, Innovation and Creativity in Digital Society. PCSF 2021. Lecture Notes in Networks and Systems* (p. 645-656). Springer.
- AQICESH [Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap]. (s. d.). Statistiques et rapports. *Documentation*. [\[consulter\]](#)
- Bahula, T. et Kay, R. (2020, novembre). Exploring student perceptions of video feedback: A review of the literature. *13th annual International Conference of Education, Research and Innovation* (p. 1616-1620). IATED Digital Library. [\[consulter\]](#)
- Béland, S., Bureau, J. S. et Peters, M. (2020). Plagier en temps de pandémie. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, (1), 35-40. [\[consulter\]](#)
- Bistodeau, A. (2021). *L'utilisation du tableau de bord des activités d'apprentissage « Ma réussite » en formation en ligne à l'Université Laval pour soutenir l'autorégulation de l'apprentissage et la réussite* [thèse de doctorat]. Université Laval. [\[consulter\]](#)
- Brady, M., Devitt, A. et Kiersey, R. A. (2019). Academic staff perspectives on technology for assessment (TfA) in Higher Education: A systematic literature review. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 3080-3098. [\[consulter\]](#)
- Bretag, T., Harper, R., Burton, M. ... Rozenberg, P. (2019). Contract cheating and assessment design: Exploring the relationship. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(5), 676-691.

- Butler-Henderson, K. et Crawford, J. (2020). A systematic review of online examinations: A pedagogical innovation for scalable authentication and integrity. *Computers & Education*, (159), art. n° 104024, n. p. [\[consulter\]](#)
- Cadieux, A. (2013). La différenciation en évaluation. Dans S. Fontaine, L. Savoie-Zajc et A. Cadieux (dir.), *Évaluer les apprentissages. Démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire* (p. 85-102). Éditions CEC.
- Chaudoye, G., Riazuelo, H., Mandl, M., Perifano, A., Romo, L. et Scelles, R. (2019). L'arrivée à l'université d'étudiants en situation de handicap : un point sur la dimension psychologique. *Revue québécoise de psychologie*, 40(2), 25-43. [\[consulter\]](#)
- Christensen Hughes, J. M. et McCabe, D. L. (2006). Academic misconduct within higher education in Canada. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36(2), 1-21. [\[consulter\]](#)
- Conijn, R., Kleingeld, A., Matzat, U. et Snijders, C. (2022). The fear of Big Brother: The potential negative side-effects of proctored exams. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(6), 1521-1534. [\[consulter\]](#)
- Cosnefroy, L. (2012). Autonomie et formation à distance. *Recherche et formation*, (69), 111-118. [\[consulter\]](#)
- CSE [Conseil supérieur de l'éducation] (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Dauphinee, W. D., Boulet, J. R. et Norcini, J. J. (2019). Considerations that will determine if competency-based assessment is a sustainable innovation. *Advances in Health Sciences Education. Theory and Practice*, 24(2), 413-421. [\[consulter\]](#)
- Duval, A.-M. et Pagé, M. (2013). *La situation authentique : de la conception à l'évaluation*. Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Fave-Bonnet, M.-F. (2010). *L'évaluation dans l'enseignement supérieur en questions*. L'Harmattan.
- Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal (2016). *Enquête sur la santé psychologique étudiante*. FAECUM. [\[consulter\]](#)
- Fontaine, S., Frenette, É. et Hébert, M.-H. (2020). Exam cheating among Quebec's preservice teachers: The influencing factors. *International Journal for Educational Integrity*, (16), art. n° 14, n. p. [\[consulter\]](#)
- Gamage, S. H. P. W., Ayres, J. R. et Behrend, M. B. (2022). A systematic review on trends in using Moodle for teaching and learning. *International Journal of STEM Education*, 9(1), art. n° 9, n. p. [\[consulter\]](#)
- Guangul, F. M., Suhail, A. H., Khalit, M. I. et Khidhir, B. A. (2020). Challenges of remote assessment in higher education in the context of COVID-19: A case study of Middle East college. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(4), 519-535. [\[consulter\]](#)
- Hayden, K. A., Eaton, S. E., Pethrick, H., Crossman, K., Lenart, B. A. et Penaluna, L.-A. (2021). A scoping review of text-matching software used for student academic integrity in higher education. *Education Research International*, art. n° 4834860, n. p. [\[consulter\]](#)
- Hockings, C. (2010, avril). *Inclusive Learning and Teaching in Higher Education. A Synthesis of Research*. Advance HE. [\[consulter\]](#)
- Hughes, J., Thomas, R. et Scharber, C. (2006). Assessing technology integration: The RAT – Replacement, Amplification, and Transformation – framework. Dans C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber et D. Willis (dir.), *Proceedings of SITE 2006 – Society for Information Technology & Teacher*

- Education International Conference* (p. 1616-1620). Association for the Advancement of Computing in Education.
- ICAI [International Center for Academic Integrity] (2020). Facts & Statistics. Resources. [\[consulter\]](#)
- Khine, M. S. (dir.). (2020). *Contemporary Perspectives on Research in Educational Assessment*. Information Age Publishing.
- King, M. R. (2023). ChatGPT. A conversation on artificial intelligence, chatbots, and plagiarism in higher education. *Cellular and Molecular Bioengineering*, 16, 1-2. [\[consulter\]](#)
- King, C. G., Guyette, R. W. et Piotrowski, C. (2009). Online exams and cheating: An empirical analysis of business students' views. *Journal of Educators Online*, 6(1), 1-11. [\[consulter\]](#)
- Klijn, F., Alaoui, M. M. et Vorsatz, M. (2020). *Academic Integrity in On-line Exams. Evidence from a Randomized Field Experiment*. Barcelona GSE. [\[consulter\]](#)
- Leroux, J. L. (2015). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Chenelière Éducation.
- Leroux, J. L., Hébert, A. et Paquin, J. (2015). Concevoir des tâches d'évaluation en situation authentique. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 233-262). Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Leroux, J. L. et Nolla, J.-M. (2022). L'intégration des technologies numériques à l'évaluation des apprentissages à distance en enseignement supérieur : quelles transformations des pratiques évaluatives ? *Médiations et médiatisations*, (9), 28-52. [\[consulter\]](#)
- Lewis, C. E., Hiatt, J. R., Wilkerson, L., Tillou, A., Parker, N. H. et Hines, O. J. (2011). Numerical versus pass/fail scoring on the USMLE: What do medical students and residents want and why? *Journal of Graduate Medical Education*, 3(1), 59-66. [\[consulter\]](#)
- Louis, R. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe : théorie et pratique*. Beauchemin.
- Lukianoff, G. et Haidt, J. (2018). *The Coddling of the American Mind. How Good Intentions and Bad Ideas are Setting up a Generation for Failure*. Penguin Press.
- MEQ [Ministère de l'Éducation du Québec] (2021). *Différenciation pédagogique. Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Michelot, F., Poellhuber, B., Charette, E. et Gazerani, F. (2021). Accompagner les enseignant-es dans le développement de leurs compétences en FAD. Dans P. Plante, M. Alexandre, C. Papi, A. Stockless et R. Grégoire (dir.), *ROC 2021. Actes du colloque. Solidarités numériques en éducation : une culture en émergence* (p. 179-182). REFAD, ONE, CIRTA et Université TÉLUQ. [\[consulter\]](#)
- Middaugh, F. M. (2010). *Planning and Assessment in Higher Education*. Wiley.
- Oldfield, A., Broadfoot, P., Sutherland, R. et Timmis, S. (2012). *Assessment in a digital age: A research review*. Stellar. [\[consulter\]](#)
- Poellhuber, B. et Michelot, F. (2019). L'engagement et les stratégies d'autorégulation des apprenants adultes en e-Formation. Dans A. Jézégou (dir.), *Traité de la e-formation des adultes* (p. 233-262). De Boeck Supérieur. [\[consulter\]](#)
- Poiré, A.-S. (2020). Hausse préoccupante du plagiat. *Le Journal de Montréal*, 15 novembre. [\[consulter\]](#)

- Radio-Canada (2020). La tricherie, un effet secondaire de la pandémie pour les universités. *Info*, 21 juin. [\[consulter\]](#)
- Robert, J. (2021). EDUCAUSE QuickPoll results: Flexibility and equity for student success. *EDUCAUSE Research Notes*, 5 novembre. [\[consulter\]](#)
- Rohe, D. E., Barrier, P. A., Clark, M. M., Cook, D. A., Vickers, K. S. et Decker, P. A. (2006). The benefits of pass-fail grading on stress, mood, and group cohesion in medical students. *Mayo Clinic Proceedings*, 81(11), 1443-1448.
- Romainville, M., Goasdoué, R. et Vantourout, M. (2013). *Évaluation et enseignement supérieur*. De Boeck.
- Senel, S. et Senel, H. C. (2021). Remote assessment in higher education during COVID-19 pandemic. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8(2), 181-199. [\[consulter\]](#)
- Simonnot, B. (2014). Le plagiat universitaire, seulement une question d'éthique? *Questions de communication*, (26), 219-233. [\[consulter\]](#)
- Shraim, K. (2019). Online examination practices in higher education institutions: Learners' perspectives. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(4), 185-196. [\[consulter\]](#)
- Spring, L., Robillard, D., Gehlbach, L. et Simas, T. A. (2011). Impact of pass/fail grading on medical students' well-being and academic outcomes. *Medical Education*, 45(9), 867-877. [\[consulter\]](#)
- Timmis, S., Broadfoot, P., Sutherland, R. et Oldfield, A. (2016). Rethinking assessment in a digital age: Opportunities, challenges and risks. *British Educational Research Journal*, 42(3), 454-476. [\[consulter\]](#)
- Valsiner, J. (2012). *A Guided Science. History of Psychology in the Mirror of its Making*. Transaction Publishers.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B. et Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478. [\[consulter\]](#)
- Venkatesh, V. et Bala, H. (2008). Technology Acceptance Model 3 and a research agenda on interventions. *Decision Sciences*, 39(2), 273-315. [\[consulter\]](#)
- Williamson, B., Eynon, R. et Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114. [\[consulter\]](#)
- Williamson, K. et Kizilcec, R. (2022). A review of learning analytics dashboard research in higher education: Implications for justice, equity, diversity, and inclusion. Dans A. Friend Wise (dir.). LAK22. 12th International Learning Analytics and Knowledge Conference (260-270). Association for Computing Machinery. [\[consulter\]](#)
- White, C. B., Fantone, J. C. (2010). Pass-fail grading: Laying the foundation for self-regulated learning. *Advances in Health Sciences Education*, 15, 469-477. [\[consulter\]](#)
- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing Student Performance. Exploring the Purpose and Limits of Testing*. Jossey-Bass.
- Woldeab, D. et Brothen, T. (2019). 21st century assessment: Online proctoring, test anxiety, and student performance. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 34(1), 1-10. [\[consulter\]](#)
- Woldeab, D. et Brothen, T. (2021). Video surveillance of online exam proctoring: Exam anxiety and student performance. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 36(1), 1-26. [\[consulter\]](#)

Sébastien Béland est professeur agrégé au Département d'administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Ses intérêts de recherche suivent trois axes : la mesure dans le domaine de l'éducation, le plagiat et l'évaluation des apprentissages dans les programmes d'études en art, au niveau postsecondaires.

Florent Michelot est professeur adjoint en technologies éducatives à l'Université Concordia depuis 2024 et professeur associé à l'Université de Moncton. Diplômé en droit et en sciences politiques, il a également obtenu un doctorat en andragogie à l'Université de Montréal. Chercheur associé au Groupe de recherche interétablissement sur l'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication, il a participé aux travaux préparatoires du Cadre de référence de la compétence numérique du Gouvernement du Québec. Membre de l'Observatoire international sur les impacts sociétaux de l'IA et du numérique, il a codirigé avec Simon Collin le collectif *La compétence numérique en contexte éducatif. Regards croisés et perspectives internationales* (PUQ, 2024), qui réunit une quarantaine d'auteur-trices du Québec, du Canada, des États-Unis et d'Europe.

Enseignante au secondaire de formation, **Marie-Hélène Hébert** est professeure titulaire au Département Éducation de l'Université TÉLUQ, qu'elle a rejoint en janvier 2016. Au cours des six années précédentes, elle a été professeure régulière en mesure et évaluation à l'Université du Québec à Rimouski. Elle détient une maîtrise et un doctorat en administration et évaluation en éducation (profil mesure et évaluation) de l'Université Laval. Ses recherches se concentrent sur la conception de dispositifs d'évaluation, l'examen de leurs qualités et les pratiques d'évaluation des apprentissages dans les classes du préscolaire, du primaire et du secondaire, ainsi qu'à l'enseignement supérieur. Elle travaille à la formation à l'évaluation de futurs enseignants et d'enseignants en exercice.

Enseignante au primaire de formation et passionnée de sciences, **Stéphanie Lafortune** a orienté son enseignement autour de l'expérimentation et de la curiosité des élèves. Après une maîtrise en didactique des sciences, elle a enseigné les sciences au primaire à Montréal pendant sept ans, intégrant le numérique via iPads, robotique et impression 3D. Elle a conçu un programme STIM et formé des enseignants. Depuis 2019, elle est conseillère pédagogique STIM et en TIC, et membre de l'équipe du RÉCIT MST (Réseau axé sur le développement des compétences des élèves par l'intégration des technologies, Mathématique, science et technologie).