

# Les modalités d'évaluation des apprentissages à l'enseignement supérieur

## L'apport de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) dans un contexte inclusif d'enseignement à distance

**Assessment of learning in higher education: The contribution of  
the universal design of learning (UDL) in an inclusive context of  
distance education**

**Modalidades de evaluación del aprendizaje en educación  
superior: la contribución de la concepción universal del  
aprendizaje (CUA) en un contexto inclusivo de educación a  
distancia**

<https://doi.org/10.52358/mm.vi9.255>

Myriam Girouard-Gagné, doctorante  
Université de Montréal, Canada  
[myriam.girouard-gagne@umontreal.ca](mailto:myriam.girouard-gagne@umontreal.ca)

Micheline Joanne Durand, professeure  
Université de Montréal, Canada  
[mj.durand@umontreal.ca](mailto:mj.durand@umontreal.ca)



## RÉSUMÉ

La variabilité des apprenants fréquentant les établissements universitaires et l'essor de la formation en ligne en situation de crise sanitaire amènent les enseignants à se questionner sur leurs pratiques. Relativement à l'évaluation des apprentissages, des questions se posent concernant les différentes pratiques visant à réduire les inégalités. Le dispositif de formation présenté dans cet article propose une façon de favoriser des pratiques pédagogiques actives dans un contexte en ligne et de penser l'évaluation de manière inclusive afin de favoriser les apprentissages et une évaluation équitable. Cette étude de cas expose la démarche effectuée dans le cadre d'un cours au cycle supérieur en sciences de l'éducation offert à un groupe de douze étudiants provenant de milieux différents et ayant des expériences éclectiques.

**Mots-clés :** évaluation, conception universelle de l'apprentissage (CUA), enseignement supérieur, évaluation-soutien d'apprentissage, enseignement en ligne, inclusion

## ABSTRACT

The diversity of students attending universities and the rise of remote education during uncertain times such as a global health crisis have led teachers to question their practices, particularly the practice of assessment for learning aimed to reduce inequalities. This article proposes a way to promote active teaching practices in a remote context and considers the practice of learning assessment in an inclusive manner in order to promote a more inclusive approach to learning and assessment. This case study presents the proposed process within an Education Sciences graduate-level course offered to a group of twelve students from different backgrounds and with broad and varied experiences.

**Keywords:** assessment, Universal Design of Learning (UDL), higher education, assessment for learning, distance education, inclusion

## RESUMEN

La variabilidad de los aprendices matriculados en los establecimientos universitarios y el crecimiento de la formación a distancia en una situación de crisis sanitaria condujeron al profesorado a cuestionarse sobre sus prácticas. Con respecto a la evaluación de los aprendizajes, las preguntas surgen a raíz de las diferentes prácticas que buscan reducir las desigualdades. El dispositivo de formación presentado en este artículo propone una manera de favorecer las prácticas pedagógicas activas en un contexto a distancia y de pensar la evaluación de una manera inclusiva con el fin de favorecer los aprendizajes y una evaluación justa. Este estudio de caso expone el procedimiento efectuado en el marco de un curso de ciclo superior en ciencias de la educación ofrecido a un grupo de doce estudiantes procedentes de entornos diferentes y con experiencias eclécticas.

**Palabras clave:** evaluación, concepción universal del aprendizaje (CUA), educación superior, evaluación-apoyo al aprendizaje, educación a distancia, inclusión



## Contexte

La pandémie mondiale de COVID-19 aura, en 2020, forcé la population universitaire à s'adapter rapidement à de nouvelles modalités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Les enjeux de détresse psychologique (Morvan et Frajerman, 2021; Roux *et al.*, 2021), de conciliation télétravail/études-famille, ainsi que de plagiat lors d'examens traditionnels en ligne (Béland *et al.*, 2021) ont soulevé des défis importants pour une formation de qualité, ce qui a amené les formateurs universitaires à se questionner sur leurs pratiques évaluatives (Detroz *et al.*, 2020). En outre, Navarro (2012) et Rizvi (2018) remettent en question les pratiques pédagogiques traditionnelles en mettant en évidence la problématique de l'équité en évaluation compte tenu des besoins variés de la population étudiante, susceptible d'être palliée par des pratiques inclusives qui, comme l'ajoute La Grenade (2017, p. 38), s'adressent à l'ensemble de la diversité et non seulement aux étudiants en situation de handicap. Entre autres, des modalités d'évaluation en soutien à l'apprentissage permettent de considérer la diversité des besoins et intérêts de la clientèle étudiante en favorisant la régulation de l'apprentissage, la motivation et l'engagement (Phillion *et al.*, 2012; Rizvi, 2018).

Considérant les défis inhérents au contexte présenté, nous croyons pertinent de décrire la mise en place d'un cours qui a été transféré complètement en ligne et qui respecte les principes de l'évaluation et de l'enseignement inclusifs. Cet article développe d'abord les concepts d'évaluation au service de l'apprentissage et les principes de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) qui guident les pratiques pédagogiques et évaluatives mises en place dans ce cours. Le déroulement du dispositif de formation est ensuite exposé, complété par des éléments de discussion autour des implications pour l'enseignement supérieur, particulièrement dans le contexte de la formation et de l'évaluation en ligne.

## Enjeux

La pédagogie inclusive est, dans la littérature scientifique mondiale, mais particulièrement nord-américaine, largement abordée en utilisant le cadre de la CUA (Stentiford et Koutsouris, 2020). La CUA se définit, selon Maxam et Henderson (2013), comme un ensemble de principes visant la flexibilité et la diversité des environnements d'apprentissage pour une pédagogie accessible à tous, et ce, peu importe les modes d'apprentissage ou les besoins particuliers. En d'autres mots, il s'agit d'un cadre permettant de planifier les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation de manière flexible et variée afin de répondre aux besoins et intérêts du plus grand nombre. Les principes de la CUA reposent sur la variété des moyens de représentations (P1), d'actions et d'expressions (P2), et d'engagement (P3) (CAST, 2011). Par exemple, l'utilisation des outils technologiques permet de considérer la diversité en fournissant des moyens variés de présenter l'information et en permettant aux apprenants de démontrer leurs acquis de diverses façons.

Pour mettre en œuvre une évaluation alignée avec les principes de la CUA, trois impératifs sont rapportés par Rose et ses collègues (2018) :

- 1) l'évaluation est incluse dans l'expérience d'apprentissage et en est indissociable;



- 2) l'environnement d'apprentissage permet aux apprenants de faire des choix dans les tâches évaluatives afin d'optimiser les performances de tous et de diminuer les obstacles potentiels; et
- 3) de la rétroaction à partir d'évaluations fréquentes et continues est disponible pour les apprenants afin d'identifier leurs forces et leurs défis, ainsi que les prochaines étapes à franchir.

Ces trois caractéristiques s'accordent sur plusieurs points à celles de l'évaluation-soutien d'apprentissage (ÉsA), traduction proposée par Allal et Laveault (2009) de l'*Assessment for learning*. Cette approche est constituée des pratiques quotidiennes engageant les membres de la classe, seuls ou en interaction, à réfléchir, rechercher et réagir à la suite d'échanges et d'observations dans le but de soutenir les apprentissages en cours (Allal et Laveault, 2009). Plus spécifiquement, dans cette approche :

- 1) les tâches évaluatives sont intégrées aux tâches d'apprentissage, elles sont distribuées sur l'ensemble de la démarche d'apprentissage dans des situations complexes et authentiques où le droit à l'erreur est reconnu;
- 2) l'apprenant est actif et indépendant, il peut s'autoévaluer et évaluer ses pairs afin de réguler les apprentissages;
- 3) les rétroactions sont constructives et sont utilisées pour améliorer l'apprentissage, c'est-à-dire qu'elles sont réinvesties dans le processus d'apprentissage où l'apprenant a l'occasion d'apporter les ajustements nécessaires.

Ainsi, l'approche d'ÉsA et les principes de la CUA fournissent des pistes pour adopter un processus d'évaluation inclusif ayant pour principal objectif d'aider les apprenants à apprendre (Philip, 2013) en tenant compte de l'hétérogénéité des besoins et des intérêts par des tâches variées et différenciées favorisant l'autorégulation. À la lumière de ce qui précède, la question suivante se pose :

*Comment le corps enseignant universitaire met-il en place des pratiques inclusives pour tenir compte des besoins de tous les apprenants dans un contexte en ligne, spécifiquement dans le processus d'évaluation?*

## Méthodologie et dispositif

Le cas d'un cours de deuxième cycle dans le programme en évaluation des compétences sera détaillé dans le but d'offrir un exemple de pratiques évaluatives intégrées au processus d'apprentissage exploitant les principes de la CUA dans une modalité en ligne. La professeure s'est présentée comme un cas expert pour observer le transfert d'un cours entièrement en ligne à l'automne 2020 dans le contexte de la pandémie en conservant une approche inclusive et pédocentree qui avait sa raison d'être en classe. Le cours a été donné à 12 personnes provenant de différents programmes une fois par semaine sur 15 semaines, incluant une semaine de lecture. L'analyse du plan de cours et de la plateforme utilisée pour la formation en ligne, des observations sur les activités d'apprentissage et d'évaluation, ainsi que les réponses à un questionnaire rempli par 7 des 12 participants au cours ont été utilisées comme outils de collecte de données pour répondre à la question susmentionnée.



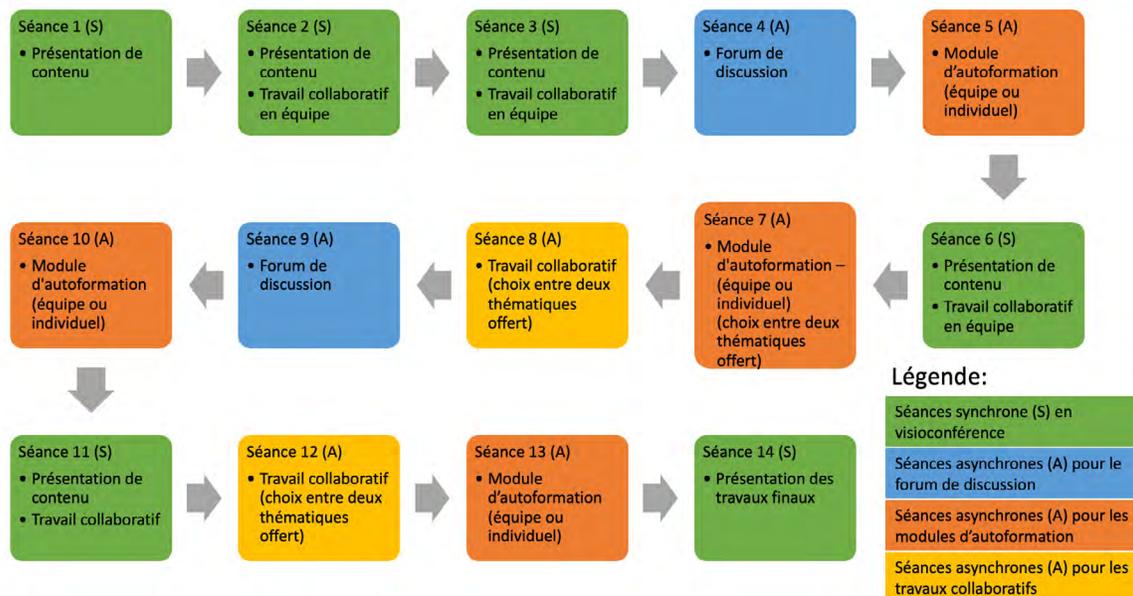
La section suivante présente d'abord le plan de cours élaboré par la professeure pour transférer son cours entièrement en ligne ainsi que chacune des modalités d'apprentissage proposées. Ensuite, les modalités d'évaluation dans une perspective de soutien aux apprentissages sont décrites.

## Le plan de cours

Le plan de cours proposé pour le transfert du cours entièrement en ligne (figure 1) met en évidence les différents formats proposés, soit six séances en visioconférence synchrones, ainsi que huit séances asynchrones, dont deux impliquant un travail collaboratif, quatre prenant la forme d'un module d'autoformation et deux réservées à la participation à un forum de discussion. La variété des formats offerts permet de varier les moyens d'engagement (P3) favorisant ainsi l'intérêt et la motivation des étudiants (Desmarais *et al.*, 2020).

**Figure 1**

*Structure du cours*



## LES VISIOCONFÉRENCES

Les visioconférences ont pour objectif de présenter le contenu essentiel du cours et de permettre à la professeure de soutenir les apprentissages dans les travaux collaboratifs en fonction des besoins exprimés. L'enseignement ainsi effectué complète les lectures prévues au plan de cours et déposées sur la plateforme du cours. Les rencontres synchrones permettent de favoriser les interactions entre la professeure et les étudiants, ainsi qu'entre les étudiants. De plus, même pour les séances prévues de manière asynchrone, une foire aux questions hebdomadaire à chaque début de séance permet à la



professeure de répondre aux questions des étudiants tout en expliquant de façon concise le déroulement prévu de l'activité et la production attendue par le travail collaboratif. Par cette pratique, les moyens de représentation sont variés selon les besoins (P1) ainsi que les moyens d'engagement (P3) en offrant la possibilité d'échanger avec la professeure et les collègues. Cette pratique est d'ailleurs appréciée par cet étudiant qui l'exprime dans le questionnaire :

« J'appréciais beaucoup ces sessions pour obtenir plus d'explications et aussi pour augmenter mon sentiment d'appartenance au groupe. » (E2)

Un encadrement et une communication transparente entre l'enseignant et les étudiants en contexte de formation en ligne sont des éléments primordiaux pour assurer l'engagement, la participation et la réussite de tous (Karsenti, 2003).

### LES TRAVAUX COLLABORATIFS

Six travaux collaboratifs pour lesquels les étudiants sont regroupés par la professeure en équipe de trois, en fonction des caractéristiques et intérêts communs, sont prévus à divers moments durant la session. Ceux-ci offrent un choix entre deux thématiques sur lequel les coéquipiers doivent s'entendre afin de tenir compte des parcours variés des étudiants (P3). D'ailleurs, offrir des choix sur les contenus permet aux étudiants d'avoir un sentiment de contrôle sur la tâche, ce qui favorise la motivation et l'engagement (Dallaire *et al.*, 2017; Davies et LeMahieu, 2003; Viau, 2005). De plus, les tâches réalisées lors des travaux collaboratifs sont diversifiées d'une séance à l'autre, ce qui permet d'offrir des moyens d'expression et d'action variés pour les étudiants (P2). Finalement, la collaboration est un facteur reconnu bénéfique pour l'apprentissage (Morrisette, 2010; Prud'homme *et al.*, 2011), l'engagement et la motivation des étudiants (Walckiers et De Praetere, 2004). Dans une perspective socioconstructiviste, on reconnaît la cocréation de connaissances par la collaboration entre les étudiants (Marion, 2007), ce que certains étudiants du cours ont reconnu :

« Le fait de travailler en collaboration m'a amené à être plus engagé afin d'éviter de laisser tout le travail à mes collègues. J'étais moins portée à tourner les coins ronds. » (E1)

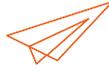
« La collaboration et le travail d'équipe m'ont gardé engagé. » (E7)

« On a pu discuter et débattre de certains éléments que nous ne comprenions pas de la même façon. Nous avons développé un bel esprit d'équipe et d'entraide. » (E1)

« Les différentes activités collaboratives dans le cadre de ce cours sont très pertinentes. » (E5)

### LES MODULES D'AUTOFORMATION

Les modules d'autoformation peuvent être réalisés seul ou en équipe. Ce choix permet une plus grande flexibilité dans les moyens d'engagement (P3). Cette pratique offre aux étudiants une plus grande marge de manœuvre pour gérer leur temps entre leur scolarité, leur vie sociale et familiale, et leur vie professionnelle (Chomienne et Poellhuber, 2009; Walckiers et De Praetere, 2004).



## LES FORUMS DE DISCUSSION

Les séances asynchrones réservées à la participation à un forum de discussion consistent à choisir un article parmi cinq, d'en faire une lecture critique et d'inscrire sur le forum des commentaires, des questions ou des réactions aux propos des collègues. Cinq jours sont alloués pour inscrire un premier message sur le forum puis répondre au moins à deux reprises aux collègues qui ont lu le même article de façon à instaurer une discussion critique autour des propos des auteurs. Encore ici, cette activité propose un moyen varié de représenter les contenus (P1) et d'exprimer sa compréhension de ceux-ci (P2).

## L'évaluation

Finalement, l'évaluation est un aspect central dans l'apprentissage des étudiants, car elle influence la manière dont ils s'engagent dans leurs apprentissages (Butler, 2005; Laveault et Allal, 2016; Sambell *et al.*, 2013). Une approche inclusive de l'évaluation s'intéresse particulièrement à la manière de soutenir les apprentissages (Philip, 2013; Rose *et al.*, 2018). De ce fait, la professeure s'assure :

- d'indiquer clairement les critères d'évaluation dans le plan de cours pour chacune des modalités d'évaluation demandées;
- de rédiger des annotations (rétroactions écrites) de types métacognitif et constructif sur les différents travaux collaboratifs notamment avec la fonction révision des traitements de texte;
- de proposer des rétroactions (*feedback*) sur les travaux;
- d'amener les étudiants à faire le point sur les travaux réalisés à l'aide de grilles d'autoévaluation ou d'un questionnaire métacognitif et en tenir compte dans leur évaluation;
- de proposer une grille descriptive critériée qui servira à l'évaluation de la tâche pouvant aussi soutenir l'étudiant pour réaliser son autoévaluation.

Ces pratiques générales sont réalisées et approfondies de manière variée pour chacune des trois modalités d'évaluation, ce qui contribue à rejoindre les principes de la CUA.

### PREMIÈRE MODALITÉ D'ÉVALUATION : LA TROUSSE D'ÉVALUATION POUR L'ÉVALUATEUR (40 %)

Cette tâche consiste à choisir six des dix travaux réalisés (travaux collaboratifs et modules d'autoformation) et à apporter un regard réflexif sur ceux-ci en justifiant l'apport de chaque travail quant aux apprentissages effectués. De plus, l'étudiant a l'occasion d'effectuer des modifications aux travaux en fonction des rétroactions hebdomadaires reçues. De ce fait, l'évaluation soutient réellement l'apprentissage des étudiants, puisque ceux-ci réinvestissent les rétroactions dans l'action pour s'améliorer (Carless, 2015), ce qui en fait une modalité d'évaluation inclusive (Rose *et al.*, 2018). D'ailleurs, toutes les personnes ayant répondu au questionnaire indiquent que la rétroaction reçue tout au long de la session leur a permis d'identifier leurs erreurs et d'ajuster leur démarche, ce qui est affirmé dans le commentaire suivant :

« Les commentaires dans les différents ateliers étaient très pertinents et me guidaient bien sur ce que j'avais à améliorer. » (E1)



En ce sens, un autre étudiant soulève aussi l'aspect engageant de cette pratique qui favorise une implication active dans chaque séance :

« Tout à fait, c'est un élément [les travaux collaboratifs] important pour garder l'engagement et l'implication, et l'apprentissage en particulier avec des travaux à remettre chaque semaine. » (E5)

Ainsi, amener l'étudiant à réfléchir sur le choix des travaux qu'il souhaite déposer afin de démontrer le développement et la maîtrise de sa compétence favorise aussi l'autorégulation, élément central dans la mise en œuvre d'évaluation-soutien d'apprentissage (ÉsA) (Allal et Laveault, 2009).

#### **DEUXIÈME MODALITÉ D'ÉVALUATION : SYNTHÈSE CRITIQUE SUR UN ARTICLE ABORDÉ LORS D'UN FORUM DE DISCUSSION (20 %)**

Les deux séances réservées à la participation aux forums de discussion servent à la réalisation d'une réflexion critique sur un des articles lus en tenant compte des propos des auteurs et des échanges entre les collègues. Lors des forums, la professeure rétroagit aux commentaires des apprenants pour orienter la réflexion et rectifier certaines conceptions. Avant la participation au deuxième forum, une première critique est remise à la professeure pour évaluation, et ainsi obtenir des rétroactions sur le travail et les réinvestir dans la deuxième réflexion critique pour s'améliorer. Cette pratique permet aux apprenants de recevoir de la rétroaction à la fois de leurs pairs et de l'enseignante sur leur réflexion ainsi que de reprendre l'argumentation de leurs collègues pour enrichir leur propre perception. De cette façon, l'évaluation est intégrée à l'apprentissage et la rétroaction reçue offre l'occasion de se reprendre, ce qui caractérise l'évaluation inclusive (Rose *et al.*, 2018). Ainsi, même avec cette modalité asynchrone, les personnes participant au cours collaborent et profitent d'une discussion riche pour développer une réflexion critique.

#### **TROISIÈME MODALITÉ D'ÉVALUATION : INSTRUMENTS D'ÉVALUATION NOVATEURS (40 %)**

Pour la tâche finale, les apprenants doivent choisir entre 1) présenter un instrument d'évaluation novateur, 2) appliquer un instrument d'évaluation dans leur contexte professionnel ou 3) élaborer une situation d'évaluation applicable à leur contexte professionnel. Ces trois options permettent de tenir compte de la variabilité des apprenants et de diversifier les moyens d'action et d'expression (P2). Le travail est présenté sous forme de présentation narrée de dix minutes qui, en plus d'être évaluée par la professeure, fait l'objet d'une coévaluation par les pairs, ce qui représente 10 % du résultat de l'étudiant-évaluateur. L'évaluation par les pairs permet d'engager les pairs comme ressources pour les autres et de favoriser l'autorégulation, soit une caractéristique importante de l'évaluation-soutien d'apprentissage (Allal et Laveault, 2009). Nous pouvons assurément penser que la grande majorité peut choisir une modalité d'évaluation dans laquelle elle pense pouvoir s'engager et s'exprimer de façon plus optimale. D'ailleurs, l'appréciation de cette pratique est exprimée dans ce commentaire :

« Ça m'a permis d'aller chercher quelque chose qui correspondait davantage à mes intérêts et mon contexte. » (E1)

En définitive, chacun des travaux proposés requiert des compétences différentes relativement à la synthèse, à la rédaction, à la créativité et à la réflexivité. Toutefois, ces compétences ne sont pas celles évaluées dans le cadre du cours, permettant d'offrir des choix tout en ayant des attentes élevées et uniformes quant aux contenus du cours. Il est démontré qu'offrir un choix favorise un plus grand engagement et une meilleure appropriation des contenus (Dallaire *et al.*, 2017; Davies et LeMahieu, 2003;



Viau, 2005). L'enseignant peut donc répondre à la variabilité des apprenants par la flexibilité et la diversité des modalités d'évaluation. De plus, des pratiques évaluatives alternatives contribuent, dans un contexte de formation en ligne, à réduire le risque de plagiat entre les étudiants (Yilmaz, 2017). Ces pratiques conduisent à la réalisation d'un cours de très grande qualité permettant des apprentissages significatifs :

« Excellent cours, même en ligne. Je n'ai pas eu l'impression d'avoir eu un cours de moins bonne qualité, au contraire. L'enseignante était facile à rejoindre. » (E2)

## Conclusion

Le contexte de la pandémie aura forcé des enseignants universitaires à se questionner sur les stratégies d'enseignement et les modalités d'évaluation en ligne. Or, effectuer des changements de pratiques pédagogiques demande de repenser les pratiques évaluatives (Perrenoud, 1992). Phillion *et al.* (2012, p. 8) ajoutent que la finalité des programmes universitaires rend difficile l'application d'une pédagogie inclusive :

La prise en compte des différences individuelles des étudiants interroge indéniablement de nombreux membres du corps professoral universitaire, notamment en ce qui a trait aux mesures d'évaluation à mettre en œuvre et aux risques inhérents que celles-ci altèrent la finalité des programmes.

Par ailleurs, Rose *et al.* (2018) proposent que l'évaluation inclusive réalisée selon les principes de la CUA vise la mesure, non pas de ce que l'étudiant a acquis comme savoirs, mais plutôt de ce que l'étudiant peut trouver, construire, appliquer et évaluer comme savoirs de manière efficace pour lui selon ses caractéristiques personnelles, ses forces et ses limites. Ce défi a été relevé par notre professeure experte qui a proposé des situations d'apprentissage et d'évaluation diversifiées où l'engagement de l'étudiant était important. Toutefois, le contexte de ce cours en petit groupe (12 apprenants) au deuxième cycle peut restreindre la transférabilité de ce cas à d'autres contextes. En effet, certaines recherches montrent que le corps enseignant en sciences de l'éducation donnant des cours avec moins d'étudiants est plus susceptible d'adopter des pratiques non traditionnelles (Rawlusk, 2018). Néanmoins, nous pensons que ce cas présenté d'une professeure experte propose des pistes intéressantes pour faire un premier pas vers des pratiques évaluatives inclusives afin de tenir compte de la variabilité des apprenants devant nous... ou plutôt derrière leur écran!

## Liste de références

- Allal, L. et Laveault, D. (2009). Assessment for learning: évaluation-soutien d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-106. <https://doi.org/10.7202/1024956ar>
- Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78. <https://doi.org/10.7202/012358ar>
- Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69(6), 963-976. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9816-z>
- CAST. (2011). *What is UDL?* UDL Resource. <https://www.udlresource.com/udl.html>



- Chomienne, M., et Poellhuber, B. (2009, hiver). Les effets de l'encadrement et de la collaboration sur la motivation et la persévérance. *Pédagogie collégiale* 22(2), 20-27. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/21728>
- Dallaire, F., Gravelle, F. et Beudoin, J.-P. (2017). *Rendre accessible la formation à distance aux personnes en processus d'alphabétisation et francisation ou en situation de handicap*. REFAD. <http://www.refad.ca/documents/Guide%20Inclusion%20scolaire%20en%20FAD.pdf>
- Davies, A. et LeMahieu, P. (2003). Assessment for Learning: Reconsidering Portfolios and Research Evidence. Dans M. Segers, F. Dochy et E. Cascallar (dir.), *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards* (p. 141-169). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/0-306-48125-1\\_7](https://doi.org/10.1007/0-306-48125-1_7)
- Desmarais, M.-É., Rousseau, N. et Stanké, B. (2020). *La mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle : une étude de cas en contexte universitaire québécois*. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 43(4), 918-952. <https://tinyurl.com/42dd462b>
- Detroz, P., Malay, L. et Crahay, V. (2020). Une démarche structurée pour définir quelques conseils limitant l'impact de la pandémie sur l'évaluation de nos étudiants. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(numéro hors-série), 97-110. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/223>
- Karsenti, T. (2003). Conditions d'efficacité des formations ouvertes ou à distance (FOAD) en pédagogie universitaire. *Pédagogie Médicale*, 4(4), 223-234. <https://doi.org/10.1051/pmed:2003032>
- La Grenade, C. B. (2017). *Les enseignants du collégial sont-ils inclusifs?* Collège Montmorency. <https://tinyurl.com/2p8kbsrd>
- Laveault, D. et Allal, L. (2016). Implementing Assessment for Learning: Theoretical and Practical Issues. Dans D. Laveault et L. Allal (dir.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (vol. 4, p. 1-18). Springer.
- Marion, I. (2007). Apprentissage coopératif. Dans C. Raby et S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage: de la pratique à la théorie* (p. 67-89). Éditions CEC.
- Maxam, S. et Henderson, J. E. (2013). Inclusivity in the Classroom: Understanding and Embracing Students With "Invisible Disabilities". *Journal of Cases in Educational Leadership*, 16(2), 71-81. <https://doi.org/10.1177/1555458913487037>
- Morrissette, J. (2010). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 1-27. <https://doi.org/10.7202/1024889ar>
- Morvan, Y. et Frajerman, A. (2021). La santé mentale des étudiants : mieux prendre la mesure et considérer les enjeux. *L'Encéphale*. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2020.10.009>
- Navarro, M. (2012). Massification de l'enseignement, inégalités d'apprentissage et pratiques pédagogiques. *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 203-207. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0203>
- Perrenoud, P. (1992). Différenciation de l'enseignement: résistances, deuils et paradoxes. *Cahiers pédagogiques*, 306, 49-55. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1992/1992\\_08.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/1992_08.html)
- Phillion, R., Lebel, C. et Bélair, L. M. (2012). Le modèle Universal Instructional Design au service de l'égalité des chances dans les universités canadiennes : apports, enjeux et défis. *Éducation et socialisation* (31). <https://doi.org/10.4000/edso.780>
- Philip, C. (2013). L'inclusion scolaire qu'en est-il? *L'express*. [https://blogs.lexpress.fr/the-autist/files/2013/09/L\\_inclusion-scolaire-2-C.-PHILIP.pdf](https://blogs.lexpress.fr/the-autist/files/2013/09/L_inclusion-scolaire-2-C.-PHILIP.pdf)
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22. <https://doi.org/10.7202/1007725ar>
- Rawlusk, P. (2018). Assessment in higher education and student learning. *Journal of Instructional Pedagogies*, 21. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1194243>
- Rizvi, F. (2018). Realizing the Benefits of Massification. *International Higher Education*, 94, 18-19. <https://doi.org/10.6017/ihe.2018.0.10562>



- Rose, D. H., Robinson, K. H., Hall, T. E., Coyne, P., Jackson, R. M., Stahl, W. M. et Wilcauskas, S. L. (2018). Accurate and Informative for All: Universal Design for Learning (UDL) and the Future of Assessment. Dans S. N. Elliott, R. J. Kettler, P. A. Beddow et A. Kurz (dir.), *Handbook of Accessible Instruction and Testing Practices: Issues, Innovations, and Applications* (p. 167-180). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-71126-3\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-319-71126-3_11)
- Roux, J., Lefort, M., Bertin, M., Padilla, C., Mueller, J., Garlantézec, R., Pivette, M., Le Tertre, A. et Crepey, P. (2021). Impact de la crise sanitaire de la COVID-19 sur la santé mentale des étudiants à Rennes, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03172226/document>
- Sambell, K., McDowell, L. et Montgomery, C. (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. Routledge.
- Stentiford, L. et Koutsouris, G. (2020). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *Studies in Higher Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716322>
- Viau, R. (2005). 12 questions sur l'état de la recherche scientifique sur l'impact des TIC sur la motivation à apprendre. Université de Sherbrooke. <https://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/lombard/motivation/viau-motivation-tic.html>
- Walckiers, M. et De Praetere, T. (2004). L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must. *Distances et savoirs*, 2(1), 53-75. <https://doi.org/10.3166/ds.2.53-75>
- Yilmaz, R. (2017). Problems experienced in evaluating success and performance in distance education: A case study. <https://doi.org/10.17718/tojde.285713>