

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

DESSS de 3^e cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur

Évaluation axée sur les apprentissages : création d'un guide à l'intention des pédagogues Chapitre 1 : Principes théoriques et pratiques de l'évaluation axée sur les apprentissages, selon la perspective de l'évaluation durable

par

Mélanie Coupal

Travail présenté à

Pre Isabelle Nizet

EPU 992 – Diffusion des résultats du projet

© Mélanie Coupal, Février 2023

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	7
1. MÉTHODOLOGIE	9
2. LES APPROCHES ÉVALUATIVES EN ÉDUCATION	10
2.1 ÉVALUATION SOMMATIVE	11
2.2 ÉVALUATION FORMATIVE	11
2.3 ÉVALUATION EN TANT QU'APPRENTISSAGE	12
2.4 APPROCHE PRÉCONISÉE POUR LA CONCEPTION DU PRÉSENT GUIDE	15
3 PRINCIPES THÉORIQUES ET PRATIQUES DE L'ÉVALUATION EN TANT QU'APPRENTISSAGE	15
3.1 CRÉER UNE SYNERGIE ENTRE LES APPROCHES ÉVALUATIVES	15
3.2 LES APPRENTISSAGES : L'ULTIME OBJECTIF DE CHAQUE ÉVALUATION	17
3.3 LES APPRENTISSAGES CIBLÉS PAR LES ÉVALUATIONS : ÉVALUER AU-DELÀ DES COMPÉTENCES ATTENDUES PAR LA PROFESSION	17
3.4 L'ACTE D'ÉVALUER : UNE RESPONSABILITÉ PARTAGÉE	18
3.5 UNE PLANIFICATION LONGITUDINALE DES ÉVALUATIONS	19
3.6 VISER UNE EXPÉRIENCE D'ÉVALUATION POSITIVE	21
4 STRATÉGIES ET OUTILS PÉDAGOGIQUES FAVORISANT DES ÉVALUATIONS EN TANT QU'APPRENTISSAGE.....	22
5 DÉFIS D'IMPLANTATION	22
CONCLUSION.....	23
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	24

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ÉS	Évaluation sommative
ÉF	Évaluation formative
éETa	Évaluation en tant qu'apprentissage (<i>Assessment as learning</i>)

LEXIQUE

Abréviati <u>o</u> n	Terme	Termes connexes	Définition
--	Évaluation sommative Ou Évaluation <u>des</u> apprentissages	<i>Assessment of learning</i>	Approche évaluative qui vise à rendre un jugement ou une décision entre l'échec ou la réussite d'un cours ou d'un programme en lien avec des critères pré-établis par l'enseignant van der Vleuten et al., 2017; Fontaine et Loye, 2017; Fastré, van der Klink, Sluijsmans et van Merriënboer, 2013; Boud et Falchikov, 2006).
--	Évaluation formative Ou Évaluation <u>pour</u> les apprentissages ou Évaluation au service de l'apprentissage	<i>Assessment for learning</i>	Approche évaluative visant à promouvoir les apprentissages (Fastré et al., 2013), à améliorer la performance des étudiants (Boud et Falchikov, 2006) ou encore à offrir à l'enseignant l'opportunité de réguler son enseignement (Bell et Cowie, 2001). Approche qui génère nécessairement des opportunités d'apprentissage pour les étudiants grâce à leur engagement actif dans la recherche, l'interrelation et l'utilisation de preuves. » (Yan et Boud, 2022, p.32)
éETa	Évaluation <u>en tant</u> qu'apprentissage	<i>Assessment as learning</i>	Approche évaluative qui « met l'accent sur l'utilisation de l'évaluation comme processus de développement et de soutien de la métacognition » chez les étudiants (traduction libre, 2013, p.28)
ÉD	Évaluation durable	<i>Sustainable assessment</i>	Approche évaluative qui met l'accent sur les « besoins du présent et prépare[nt] les étudiants à répondre à leurs besoins d'apprentissage futurs » (Boud, 2000, p. 151)
éAXa	Évaluation axée sur les apprentissages (Traduction libre de <i>Learning-oriented assessment</i>)	<i>Learning-oriented assessment</i>	Méthodologie d'évaluation intégrative et holistique » qui incorpore de façon équilibrée les principes des trois grandes approches en évaluation, c'est-à-dire l'évaluation formative (<i>assessment for learning</i>), l'évaluation sommative (<i>assessment of learning</i>), ainsi que l'évaluation en tant qu'apprentissage (<i>assessment as learning</i>) (Zeng et al., 2018, p.222).

	Jugement évaluatif	<i>Informed Judgment</i>	Le jugement évaluatif se définit comme «la capacité d'évaluer les preuves, d'apprécier les situations et les circonstances avec astuce, de tirer des conclusions solides et d'agir conformément à cette analyse » (Boud et Falchikov, 2007, p.19
	L'apprentissage par les pairs	<i>Peer learning</i>	L'apprentissage par les pairs se définit comme le recours à des stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans lesquelles les étudiants apprennent les uns avec les autres sans l'intervention immédiate d'un enseignant (Boud, Cohen et Sampson, 1999, p.413).
	Étudiant compétent à apprendre	<i>Lifelong Learner (Lifelong Learning)</i>	Être autonome sur le plan de l'apprentissage, c'est-à-dire d'être capable de savoir quand, comment et où aller chercher les connaissances et les compétences dont il a besoin pour se former et se perfectionner (Viau, 2009). Apprenant qui, après avoir terminé ses études formelles, sera apte tout au long de sa vie à évaluer ses propres performances (Traduction libre de Brown and Glasner, 1999).

INTRODUCTION

Dans le domaine de l'évaluation des apprentissages, bon nombre d'approches et de courants co-existent. Les plus couramment rencontrées sont l'évaluation sommative (évaluation des apprentissages (*assessment of learning*) et l'évaluation formative (évaluation pour les apprentissages ou *assessment for learning*) (Zeng, Huang, Lu et Chen, 2018; van der Vleuten, Sluijsmans et Joosten-ten Brinke, 2017; Fontaine et Loyer, 2017). Bien que leurs utilités respectives soient incontestables, plusieurs limites ont été rapportées quant à leur impact sur les apprentissages (Fastré, van der Klink, Sluijsmans et van Merriënboer, 2013; Carless, 2007). En réponse à ces limites, une troisième approche a émergé au début des années 2000 soit l'évaluation en tant qu'apprentissage (*assessment as learning*) (Earl, 2003; Clark, 2010; Zeng et al., 2018; Fontaine et Loye, 2017). Cette approche se décline sous d'autres appellations notamment l'évaluation durable (*sustainable assessment*) (Boud, 2000; Zeng et al., 2018), l'évaluation axée sur les apprentissages (*Learning-oriented assessment*) (Carless, 2007) et l'évaluation située (Mottier Lopez, 2006; Mottier Lopez et Allal, 2008; Vial, 2012).

L'évaluation en tant qu'apprentissage, bien qu'elle ne soit pas d'apparition récente, est encore en émergence. Cette approche propose une vision holistique en unifiant les apprentissages et les évaluations. Ainsi, l'apprentissage représente l'objectif ultime de chaque évaluation, sans toutefois délaisser la vérification des connaissances, des compétences ou encore des attitudes. Cependant, sa mise en application implique fréquemment un changement de paradigme et entraîne certains défis non négligeables pour le corps professoral universitaire (Earl, 2013; Harrison, Könings, Schuwirth, Wass et van der Vleuten, 2017; Roberts, Khanna, Lane, Reimann et Schuwirth, 2021 et Zeng et al., 2018). Voilà les raisons pour lesquelles ce guide a été créé!

Ce guide propose une vision de l'évaluation en tant qu'apprentissage en unissant la perspective de Earl portant sur l'évaluation en tant qu'apprentissage (*assessment as learning*) (Earl, 2003; 2013) à celle de Boud portant sur l'évaluation durable (*sustainable assessment*) (Boud, 2000). Cette vision se veut concrète, à la portée de tout pédagogue et cohérente avec l'enseignement aux cycles supérieurs sans toutefois oublier la nécessité d'offrir une expérience d'évaluation profitable et positive pour les étudiants. Quatre grandes sections composent le présent guide. La première résume les distinctions entre les différentes approches telles que l'évaluation des apprentissages, l'évaluation pour les apprentissages et les évaluations en tant qu'apprentissage. La seconde section propose des principes théoriques et pratiques propres à l'approche de l'évaluation en tant qu'apprentissage selon la perspective de Earl (2003; 2013) ainsi que celle de Boud (Boud, 2000). La troisième section identifie des stratégies et des outils pédagogiques favorisant la mise en application de cette approche dans un contexte d'enseignement supérieur en sciences de la santé. La quatrième et dernière section propose des stratégies auxquelles recourir en cas de défis d'implantation.

À noter que l'ensemble des informations contenues dans ce guide sont également disponibles sous la virtuelle accessible l'adresse suivante : <https://view.genial.ly/63a21cbca454ad00187cc974>.

1. MÉTHODOLOGIE

La rédaction de ce guide a été précédée d'une recension des écrits. Pour réaliser celle-ci, nous avons interrogé les banques de données suivantes : Academic Search Complete, CAIRN, ERIC, Erudit, Education Source, CINHAL, Ebsco Host, APA PsycInfo, Medline, Repères, SocINDEX et Google Scholar. Les mots-clés suivants ont été utilisés : Assessment as learning, sustainable assessment, learning-oriented assessment et l'évaluation située. La recension a été complétée par la méthode boule de neige, la consultation de la littérature grise et la consultation d'articles proposés par des experts.

2. LES APPROCHES ÉVALUATIVES EN ÉDUCATION

La section qui suit présente les définitions et les caractéristiques de l'évaluation des apprentissages, pour les apprentissages et en tant qu'apprentissage dans l'objectif de mettre en évidence les distinctions entre chacune des approches évaluatives et ainsi mieux saisir leur portée respective et leurs effets sur l'expérience étudiante. Mais tout d'abord, une mise au point quant à la terminologie s'impose afin de minimiser la confusion et de rendre la lecture de ce guide le plus compréhensible possible. La recension des écrits a permis d'observer l'absence de consensus quant à la traduction francophone de certaines des approches qui seront discutées. Ainsi, les termes utilisés pour référer à une même et unique approche peuvent être multiples. Le tableau qui suit indique les termes associés à chacune des approches évaluatives qui seront discutés tout en indiquant les termes qui seront privilégiés au fil du présent guide.

Les différentes approches en évaluation		
Termes anglophones	Approches (Terme privilégié dans ce guide)	Termes francophones associés
<i>Assessment OF learning</i>	Évaluation sommative (ÉS)	Évaluation des apprentissages
<i>Assessment FOR learning</i>	Évaluation formative (ÉF)	Évaluation pour les apprentissages Évaluation au service de l'apprentissage
<i>Assessment AS learning</i>	Évaluation en tant qu'apprentissage (éETa) ¹	---
<i>Sustainable assessment</i>	Évaluation durable ²	Évaluation en tant qu'apprentissage (éETa) ³

Tableau 1.0 Les différentes approches en évaluation et leurs termes associés

¹ Fontaine et Loyer, 2017; Laveault, 2012; Rocque, 2014

² Absence de consensus quant à la traduction francophone. Terme issu d'une traduction libre.

³ Fontaine et Loyer, 2017; Laveault, 2012; Rocque, 2014

2.1 ÉVALUATION SOMMATIVE

L'évaluation sommative (ÉS) a pour objectif principal de rendre un jugement ou une décision entre l'échec ou la réussite d'un cours ou d'un programme en lien avec des critères pré-établis par l'enseignant (van der Vleuten et al., 2017; Fontaine et Loye, 2017; Fastré, van der Klink, Sluijsmans et van Merriënboer, 2013; Boud et Falchikov, 2006). Bien que cette approche ait son utilité, plusieurs limites ont été décrites. Globalement, un accent exagéré est attribué à la note finale au détriment des apprentissages ou du processus ayant mené à ces apprentissages (Carless, 2007; Zeng et al., 2018). La portée sanctionnelle de l'évaluation place l'enseignant dans une posture d'autorité où l'étudiant est peu interpellé dans le processus d'évaluation (Fastré et al., 2013). De plus, la décision finale (réussite ou échec) est rarement accompagnée d'une rétroaction (Fastré et al., 2013) et si tel était le cas, elle est peu efficace dans ce contexte (Harrison et al., 2013; Harrison, Könings, Schuwirth, Wass et van der Vleuten, 2014). Malgré tout, l'approche de l'ES demeure bien présente dans nos institutions, souvent par nécessité, afin de certifier la réussite (ou non) d'un programme et attribuer une cote en lien avec le rendement de l'étudiant, tel qu'exigé par l'institution d'enseignement (Boud et Falchikov, 2006).

2.2 ÉVALUATION FORMATIVE

À l'opposé de l'approche de l'ÉS, il y a l'évaluation formative (ÉF). Cette approche préconise des modalités visant à promouvoir les apprentissages (Fastré et al., 2013), à améliorer la performance des étudiants (Boud et Falchikov, 2006) ou encore à offrir à l'enseignant l'opportunité de réguler son enseignement (Bell et Cowie, 2001). Ainsi, l'évaluation n'est pas une finalité en soi, elle fait plutôt partie intégrante du processus d'apprentissage (Boud et Falchikov, 2007). Cette approche préconise de multiples méthodes pédagogiques dont la rétroaction qui est

prédominante afin de transmettre de l'information à l'étudiant quant à sa progression en lien avec les critères pré-établis par l'enseignant (Boud et Falchikov, 2006). Grâce à ce processus de rétroaction, l'étudiant occupe un rôle plus actif et les interactions avec l'enseignant sont plus fréquentes comparativement à l'approche de l'ÉS (van der Vleuten et al., 2017). Cela étant dit, l'évaluation formative comporte plusieurs limites (Black et William, 1998). Ces dernières sont souvent la conséquence d'une utilisation inappropriée de la rétroaction, d'un manque de séparation entre la notation et la rétroaction, de même que d'un recours insuffisant à l'auto-évaluation et à l'évaluation par les pairs (Boud et Falchikov, 2006; Fastré et al., 2013).

Tant l'évaluation sommative que formative cherchent davantage à mesurer l'acquisition de connaissances (et d'autres objets plus complexes) à court terme. Or, cette vision à court terme n'encourage pas le développement d'habiletés durables auxquelles les étudiants pourront recourir au-delà de la vie universitaire (Fastré et al., 2013).

2.3 ÉVALUATION EN TANT QU'APPRENTISSAGE

L'approche de l'évaluation en tant qu'apprentissage (éETa) a fait son apparition dans les années 1970 (Alverno, 1994; Yan et Boud, 2022) mais c'est au courant des années 2000 qu'elle a commencé à être davantage reconnu (Earl, 2003; Clark, 2010; Zeng et al., 2018; Fontaine et Loye, 2017). Elle est définie par Earl (2013) comme une approche évaluative qui « met l'accent sur l'utilisation de l'évaluation comme processus de développement et de soutien de la métacognition » chez les étudiants (traduction libre, 2013, p.28). Une définition renouvelée de cette même approche a été proposée récemment et est la suivante: « Évaluation qui génère nécessairement des opportunités d'apprentissage pour les étudiants grâce à leur engagement actif dans la recherche, l'interrelation et l'utilisation de preuves. » (Yan et Boud, 2022, p.13).

Selon Earl (2003; 2013) l'éta représente un troisième type d'évaluation, s'ajoutant à l'ÉS et l'ÉF. Conformément à la portée respective de chacune de ces approches, une représentation pyramidale a été créée afin de hiérarchiser l'importance accordée à chacune d'entre elles (figure 1.0). Dans la conception traditionnelle, la prédominance de l'évaluation sommative (*assessment of learning*) est éloquente. Au début des années 2000, Earl (2003) propose une version reconfigurée de la pyramide et incite à revoir l'importance accordée à chacune des approches afin de mettre l'accent sur les modalités qui situent les apprentissages au cœur de chaque approche évaluative.

Figure 3.1 Traditional Assessment Pyramid

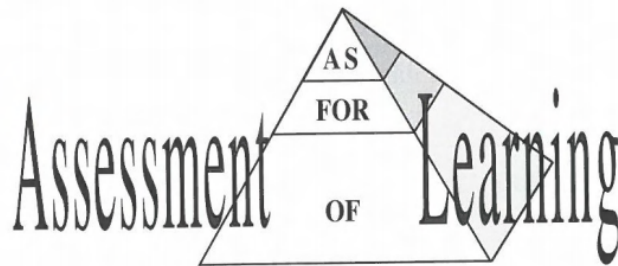


Figure 3.2 Reconfigured Assessment Pyramid

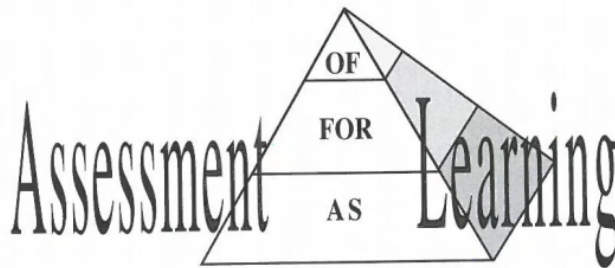


Figure 1.0 Représentation pyramidale de l'évaluation traditionnelle et reconfigurée (Earl, 2003, p.31-32)

Selon l'éETa, l'étudiant occupe un rôle central en étant engagé et actif dans le processus d'apprentissage et d'évaluation, mais aussi « en agissant en tant que penseur critique actif en donnant un sens à l'information, la reliant aux connaissances antérieures et l'utilisant pour construire un nouvel apprentissage » (traduction libre, Earl, 2013, p.28). Les travaux de Boud (2000) portant sur l'évaluation durable proposent une nuance importante entre les différentes approches évaluatives. À cet effet, il précise que contrairement à l'ÉS et l'ÉF, l'approche de l'évaluation durable, qui découle de l'éETa, vise à planifier les apprentissages en portant un regard bien plus loin que le cours dans lequel s'inscrivent les évaluations (Boud et Soler, 2016). Ainsi, les compétences développées par l'entremise des évaluations ont pour souhait d'être durables, c'est-à-dire d'être utile au-delà de la certification afin de répondre aux exigences de la vie professionnelle (Black et William, 1998; Fastré et al., 2013). Ce dernier élément réfère d'ailleurs à un concept important de l'évaluation durable, soit de former l'étudiant afin qu'il devienne un *lifelong learner* (Fastré et al., 2013) ou un étudiant compétent à apprendre (Viau, 2009).

Tout comme Boud (2000), d'autres auteurs se sont également appuyés sur l'approche de l'éETa, tel que défini par Earl (2003; 2013) dont Fastré et al (2013), Carless (2007) avec la création d'un modèle d'évaluation axée sur les apprentissages (*Learning-oriented assessment*) ainsi que divers auteurs avec leurs travaux portant sur l'évaluation située (Mottier Lopez, 2006; Mottier Lopez et Allal, 2008; Vial, 2012). Malgré quelques distinctions entre les conceptions tout juste énumérées, nous jugeons qu'elles ne représentent pas des approches distinctes, mais qu'elles découlent plutôt toutes de la même approche, soit celle de l'éETa.

2.4 APPROCHE PRÉCONISÉE POUR LA CONCEPTION DU PRÉSENT GUIDE

Le présent guide s'inscrit dans l'approche de l'éETa. Ainsi, les travaux de Boud (2000), de Earl (2003; 2013) et Yan et Boud (2022) seront unis et contextualiser à l'enseignement supérieur en sciences de la santé dans l'objectif d'exposer clairement les principes théoriques et pratiques sous-jacents et d'offrir des stratégies et outils pédagogiques concrets et réalistes.

3 PRINCIPES THÉORIQUES ET PRATIQUES DE L'ÉVALUATION EN TANT QU'APPRENTISSAGE

La présente section propose les principes théoriques et pratiques qui sous-tendent l'approche de l'éETa selon la perspective de Boud (2000), de Earl (2003; 2013) et Yan et Boud (2022). Une sélection des principes théoriques et pratiques a été effectuée pour une mise en application dans le contexte qui nous intéresse, soit l'enseignement au cycle supérieur en science de la santé. Il n'est toutefois pas impossible que ces derniers soient applicables à d'autres contextes d'enseignement.

3.1 CRÉER UNE SYNERGIE ENTRE LES APPROCHES ÉVALUATIVES

Dans le domaine de l'évaluation des apprentissages, l'ÉS, l'ÉF et l'éETa sont souvent présentés comme étant trois approches distinctes, tel que l'illustre la figure 1.0. Plutôt que de renforcer cette division, le présent guide propose d'intégrer les prémisses de l'éETa au sein des deux approches, soit l'ÉS et l'ÉF afin de viser une complémentarité entre les approches et une synergie entre les apprentissages et les évaluations. À notre avis, la terminologie proposée par Yan

et Boud (2022) représente plus fidèlement la relation entre l'apprentissage et l'évaluation de chaque approche et elle est comme suit :

- L'évaluation à la suite des apprentissages (évaluation sommative/*assessment of learning*);
- Les apprentissages à la suite de l'évaluation (évaluation formative/*assessment for learning*);
- L'évaluation pendant l'apprentissage (*assessment as learning* (figure 2.0)).

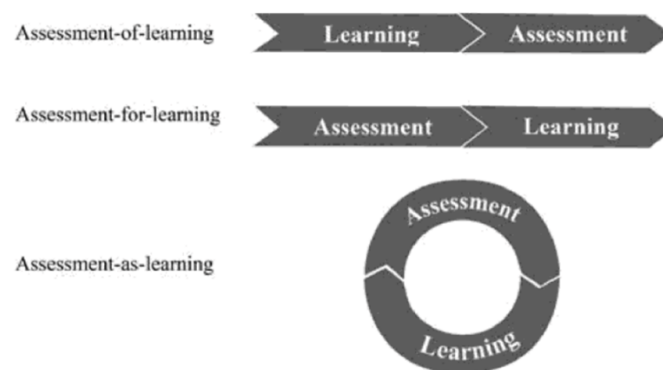


Figure 2.1 The relationship between learning and assessment in assessment of/for/as learning.

Figure 3.0 Relations entre l'apprentissage et l'évaluation : nouvelle perspective (Yan et Boud, 2022, p.15)

3.2 LES APPRENTISSAGES : L'ULTIME OBJECTIF DE CHAQUE ÉVALUATION

La culture traditionnelle en évaluation, encore prédominante, accorde une place importante aux évaluations à portée sommative. Celles-ci ont souvent lieu à la suite d'un cycle d'apprentissage où l'évaluation représente la plupart du temps une entité séparée des apprentissages. Quant à l'évaluation formative, la plupart des programmes y ont recours, mais présentent plusieurs limites que nous avons précédemment abordées. Conséquemment, le présent guide recommande de recadrer les cibles des évaluations afin que ces dernières soient considérées comme une stratégie d'apprentissages en soi (Dochy, Segers, Gijbels et Struyven, 2007). Autrement dit, les évaluations font partie intégrante de l'apprentissage et chaque évaluation doit être planifiée et prodiguée de façon à permettre à l'étudiant de relier les apprentissages antérieurs, actuels et futurs (Yan et Boud, 2022). Pour se faire, l'attention des étudiants doit être dirigée vers les objectifs d'apprentissages et les stratégies pour les atteindre en éloignant leur attention de la note qui sera obtenue ou de la décision qui sera rendue (Boud et Associates, 2010). Un tel recadrage peut certes impliquer un changement de paradigme. Le présent guide a été conçu en prenant soin d'offrir un accompagnement dans ce processus.

3.3 LES APPRENTISSAGES CIBLÉS PAR LES ÉVALUATIONS : ÉVALUER AU-DELÀ DES COMPÉTENCES ATTENDUES PAR LA PROFESSION

Les apprentissages ciblés par les évaluations doivent inclure sans aucun doute les compétences exigées par la profession. Il est cependant important de cibler d'autres éléments que ceux explicitement attendus par la profession. Dans un programme visant à former de futurs professionnels, il est primordial d'aider les étudiants à développer notamment des habiletés d'apprentissage durables qui feront d'eux des personnes ayant les compétences et l'autonomie

nécessaires pour apprendre par elles-mêmes (lifelong learner) (Viau, 2009; Fastré, et al. 2013; Boud et Soler, 2016). Pour ce faire, les évaluations doivent cibler le développement d'un jugement évaluatif chez l'étudiant (*informed judgment*) (Boud et Falchikov, 2007; Boud et Soler, 2016). Ce jugement se définit comme la capacité « [...] [d']évaluer les preuves, d'apprécier les situations et les circonstances avec astuces, de tirer des conclusions solides et d'agir conformément à cette analyse. » (traduction libre, Boud et Falchikov, 2007, p.19). Des évaluations qui misent sur le développement d'habiletés d'évaluation, de réflexivité et d'autorégulation contribueront au développement de ce jugement évaluatif (Boud, 2000; Boud et Falchikov, 2007; Boud et Soler, 2016) et utilisera le processus d'apprentissage à titre de véhicule de métacognition (Zeng et al., 2018). Conséquemment, l'étudiant développera un esprit critique constructif à l'égard de sa propre performance, ainsi que des capacités d'autorégulation (Boud et Soler, 2016; Tan 2008; Zeng et al., 2018). Ce procédé permettra également à l'étudiant d'établir des connexions entre les différents concepts mobilisés lors d'une tâche complexe (Zeng et al., 2018), favorisera ses apprentissages et contribuera à améliorer sa performance en prévision de l'étape à venir (Boud, 2000; Zeng et al., 2018).

3.4 L'ACTE D'ÉVALUER : UNE RESPONSABILITÉ PARTAGÉE

Tant les étudiants que l'enseignant sont impliqués dans l'acte d'évaluer et dans le développement des habiletés de réflexivité et d'autorégulation qui sont essentielles au développement d'un jugement évaluatif chez l'étudiant. Ainsi, il n'incombe pas uniquement à l'enseignant, contrairement à ce que dicte le modèle traditionnel; l'étudiant et ses pairs y contribuent plutôt collectivement.

D'un point de vue individuel, le niveau d'implication de l'étudiant dans l'acte d'évaluer augmentera graduellement selon une planification appropriée (voir section 3.5) afin de le soutenir dans le développement de différentes capacités de réflexion critiques (ex. : confiance, autocritique, jugement indépendant, etc.) (Boud, 2013). Le raffinement de ces capacités contribuera au développement d'un jugement évaluatif (voir section 3.2) qui rendra l'étudiant de plus en plus autonome à l'égard de ses apprentissages, autonomie qu'il saura réinvestir une fois qu'il sera devenu un professionnel diplômé (*lifelong learner*). D'un point de vue collectif, l'apprentissage par les pairs occupe une place prédominante dans la progression du jugement évaluatif, l'autorégulation et la réflexivité (Boud et Falchikov, 2007). L'apprentissage par les pairs se définit comme le recours à des stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans lesquelles les élèves apprennent les uns avec les autres sans l'intervention immédiate d'un enseignant (Traduction libre, Boud, Cohen et Sampson, 1999, p.413). Quant à l'enseignant, il planifie et participe activement aux activités et il donne son approbation finale par la notation (Boud et Falchikov, 2007).

En terminant, la transparence en ce qui concerne les critères d'évaluation est primordiale pour favoriser la régulation des apprentissages et contribuer à des apprentissages tangibles (Sadler, 2009).

3.5 UNE PLANIFICATION LONGITUDINALE DES ÉVALUATIONS

Une planification longitudinale des évaluations est recommandée et nous allons explorer les principes et raisons qui sous-tendent ce principe.

Planification des évaluations : curriculaire versus modulaire. La planification des évaluations est prévue, idéalement, sur un plan curriculaire afin de permettre aux étudiants de développer et

déployer graduellement les habiletés nécessaires au développement d'un jugement évaluatif⁴ tout en permettant la démonstration des compétences ciblées par la profession (Boud et Soler, 2016). Si une telle planification curriculaire est impossible, il est souhaitable d'intégrer les principes suggérés dans le présent guide au sein d'une activité pédagogique circonscrite ou au sein d'une série d'activités pédagogiques complémentaires (ex. : module d'activités pédagogiques, cours complémentaires, etc.).

Planification des évaluations de façon holistique et harmonieuse. Comme mentionné précédemment, nous recommandons que les apprentissages représentent l'intention centrale de chaque évaluation. À cet effet, les évaluations formatives prédomineront afin de s'éloigner du désir de classer la performance des étudiants. Les évaluations sommatives peuvent également être mis à profit puisque lorsque planifié de façon à mettre l'emphase sur les apprentissages, elles peuvent offrir un potentiel éducatif formatif intéressant (Barnett, R, 2007). Ainsi, nous recommandons une planification des évaluations qui intègre de façon holistique et harmonieuse les portées formatives et certificatives afin de répondre à la fois aux besoins de l'étudiant et de l'institution. De plus, les évaluations doivent être en mesure d'offrir une expérience équilibrée à l'étudiant. Cela veut dire, d'une part, de permettre de distribuer les efforts sagement tout au long de la période concernée (Boud, 2003) et, d'autre part, d'en retirer des apprentissages tangibles concernant le développement d'un jugement évaluatif ET les compétences attendues par la profession (Carless, 2007; Boud, 2000; Boud et Falchikov, 2007; Boud et Soler, 2016).

⁴ Se référer à la section 3.4 pour plus d'informations sur le jugement évaluatif.

Alignement pédagogique et constructif. Considérant que ce qui est évalué influence grandement les apprentissages (Fastré, 2012), l'alignement pédagogique entre les objectifs d'apprentissage et les objectifs d'évaluation est primordial (Boud et Falchikov, 2007; Fastré, 2012). Cela peut paraître évident, mais les évaluations sont trop souvent considérées comme un élément isolé (Fastré et al., 2012). De plus, les méthodes d'enseignement doivent être alignées de façon cohérente avec ces objectifs. Outre l'aspect pédagogique de l'alignement, nous recommandons également que ce dernier soit constructif, c'est-à-dire qu'une progression longitudinale des compétences est soigneusement planifiée.

3.6 VISER UNE EXPÉRIENCE D'ÉVALUATION POSITIVE

Les évaluations ont le pouvoir d'engendrer une expérience négative et un inconfort considérable chez les étudiants (Falchikov et Boud, 2007). En posture d'évaluation, ils peuvent ressentir une vaste gamme d'émotions négatives telles que de l'incertitude, de la vulnérabilité, de la peur, de l'impuissance, de l'incompétence et de l'anxiété, pour ne nommer que celles-là (Falchikov et Boud, 2007). Vivre de telles émotions de façon répétée peut entraîner une perception négative des évaluations et peut également entraîner des conséquences substantielles telles que l'altération de la performance, l'altération de la validité du processus évaluatif, des troubles anxieux, une démotivation et l'abandon (Falchikov et Boud, 2007).

Or, les évaluations ont le potentiel d'offrir une expérience positive aux étudiants et ainsi, promouvoir les apprentissages. Le présent guide a été conçu avec le souci d'offrir une expérience d'évaluation positive pour les étudiants.

Maintenant que nous avons abordé les principes pédagogiques retenus pour la création du présent guide, une précision s'impose quant aux étapes à venir. La poursuite des travaux se penchera sur les stratégies pédagogiques et des outils d'évaluation compatibles avec les principes énumérés dans ce document ainsi que sur des recommandations en cas de défis d'implantation de changement. L'enrichissement de ces sections seront accessibles en format virtuel par l'entremise du guide pédagogique interactif (<https://view.genial.ly/63a21cbca454ad00187cc974>).

4 STRATÉGIES ET OUTILS PÉDAGOGIQUES FAVORISANT DES ÉVALUATIONS EN TANT QU'APPRENTISSAGE

Le contenu de cette section est en développement et sera accessible en format virtuel par l'entremise du guide pédagogique interactif (<https://view.genial.ly/63a21cbca454ad00187cc974>).

5 DÉFIS D'IMPLANTATION

Le contenu de cette section est en développement et sera accessible en format virtuel par l'entremise du guide pédagogique interactif (<https://view.genial.ly/63a21cbca454ad00187cc974>).

CONCLUSION

Le présent document s'est intéressé aux définitions et distinctions entre les approches courantes en éducation, soit l'évaluation des apprentissages, l'évaluation pour les apprentissages et l'évaluation en tant qu'apprentissage. Le travail effectué a également permis de dégager des principes théoriques et pratiques propres à l'approche de l'évaluation en tant qu'apprentissage selon la perspective de Earl (2003; 2013) ainsi que celle de Boud (2000). Il est toutefois important de noter que certains sujets demeurent à approfondir, tels que les stratégies et les outils pédagogiques favorisant la mise en application de cette approche dans un contexte d'enseignement supérieur en sciences de la santé ainsi que les stratégies auxquelles recourir en cas de défis d'implantation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alverno College. (1994). *Student assessment-as-learning at alverno college* (3e édition).
- Barnett, R. (2007). Assessment in higher education : An impossible mission? In *Rethinking Assessment in Higher Education* (Routledge).
- Bell, B., & Cowie, B. (2001). The characteristics of formative assessment in science education. *Science Education*, 85(5), 536-553.
- Black, P., & William, D. (1998). ASSESSMENT AND CLASSROOM LEARNING. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 7-74.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Boud, D., & Associates. (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Australian Learning and Teaching Council. Repéré à:
https://www.uts.edu.au/sites/default/files/Assessment-2020_propositions_final.pdf
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer Learning and Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413-426.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006a). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006b). Aligning Assessment with Long-Term Learning. Special Issue : Learning-Oriented Assessment: Principles and Practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.

- Boud, D., & Falchikov, N. (2007a). Assessment and emotion: The impact of being assessed. In *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. (Routledge, p. 144-155).
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007b). *Rethinking Assessment in Higher Education : Learning for the Longer Term*. Taylor & Francis Group. Repéré à : <http://ebookcentral.proquest.com/lib/usherbrookemgh-ebooks/detail.action?docID=292915>
- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413.
- Brown, S., & Glassner, A. (1999). Towards autonomous assessment. In *Assessment Matters in Higher Education* (Society for research into higher education and open university press).
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: Conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education & Teaching International*, 44(1), 57-66.
- Clark, I. (2010). Formative Assessment: 'There is Nothing so Practical as a Good Theory'. *Australian Journal of Education*, 54(3), 341-352.
- Earl, L. M. (2003). *Assessment As Learning: Using Classroom Assessment To Maximize Student Learning*. Corwin Press, Inc.
- Earl, L. M. (2013). *Assessment As Learning: Using Classroom Assessment To Maximize Student Learning* (2e édition). Corwin Press, Inc.
- Fastré, G. M. J., van der Klink, M. R., Sluijsmans, D., & van Merriënboer, J. J. G. (2013). Towards an integrated model for developing sustainable assessment skills. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(5), 611-630.

- Fontaine, S., & Loye, N. (2017). L'évaluation des apprentissages : Une démarche rigoureuse. *Pédagogie Médicale*, 18(4), 189-198.
- Harrison, C. J., Könings, K. D., Molyneux, A., Schuwirth, L. W. T., Wass, V., & van der Vleuten, C. P. M. (2013). Web-based feedback after summative assessment: How do students engage? *Medical Education*, 47(7), 734-744.
- Harrison, C. J., Könings, K. D., Schuwirth, L. W. T., Wass, V., & van der Vleuten, C. P. M. (2017). Changing the culture of assessment: The dominance of the summative assessment paradigm. *BMC Medical Education*, 17(1), 73.
- Harrison, C. J., Könings, K. D., Schuwirth, L., Wass, V., & van der Vleuten, C. (2014). Barriers to the uptake and use of feedback in the context of summative assessment. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 20(1), 229-245.
- Laveault, D. (2012). Autorégulation et évaluation-soutien d'apprentissage. In *Modélisations de l'évaluation en éducation* (De Boeck Supérieur, p. 115-130).
- Mottier Lopez, L. (2006). Interroger la pratique du portfolio en situation scolaire dans une perspective « située » de l'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(2), 1-21.
- Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : Un acte cognitif et une pratique sociale située. *Swiss Journal of Educational Research*, 30(3), 455-464.
- Roberts, C., Khanna, P., Lane, A. S., Reimann, P., & Schuwirth, L. (2021). Exploring complexities in the reform of assessment practice: A critical realist perspective. *Advances in Health Sciences Education*.

- Rocque, J. (2014). Une recherche documentaire sur les politiques, les pratiques et les principes directeurs d'évaluation des élèves du système scolaire public (1re à 12e année) des provinces de l'Ouest canadien. *Éducation et francophonie*, 42(3), 68-84.
- van der Vleuten, C., Sluijsmans, D., & Joosten-ten Brinke, D. (2017). Competence Assessment as Learner Support in Education. In M. Mulder (Éd.), *Competence-based Vocational and Professional Education* (Vol. 23, p. 607-630). Springer International Publishing.
- Vial, M. (2012). L'évaluation située. *Pedagogies en développement*, 347-403.
- Viau, R. (2009). L'impact d'une innovation pédagogique : Au-delà des connaissances et des compétences. In *Innover dans l'enseignement supérieur* (Presses Universitaires de France, p. 266).
- Yan, Z., & Boud, D. (2022). Conceptualising assessment-as-learning. In *Assessment as learning: Maximising opportunities for student learning and achievement* (p. 11-24). Routledge.
- Zeng, W., Huang, F., Lu, Y., & Chen, S. (2018). Towards a learning-oriented assessment to improve students' learning—A critical review of literature. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability; Dordrecht*, 30(3), 211-250.