

UNE ÉVALUATION AUTHENTIQUE EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR



HÉLÈNE MEUNIER

Conseillère pédagogique et chargée de cours
Université du Québec à Montréal



NATHALIE MICHAUD

Professeure
Université du Québec à Montréal

LE CAS D'UN COURS EN ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

L'évaluation des apprentissages est une tâche importante impartie aux professeurs. Toutefois, par les nombreux défis qu'elle leur lance, plusieurs la considèrent comme trop lourde (De Ketele, 2010 ; Gerard, 2007 ; Jeffrey, 2013), et ce, même pour des pédagogues d'expérience. L'approche par compétences, qui nécessite une évaluation authentique, ne vient pas simplifier la tâche de ces professeurs qui, souvent, se sentent démunis dans leur rôle d'évaluateurs. Dans ce contexte, suivre une formation en évaluation peut s'avérer un bon investissement (Scallon, 2015), d'autant plus pour un professeur qui débute dans la profession.

Le but du présent article est de partager un volet de notre pratique d'évaluation dans le cours *Évaluation des apprentissages en enseignement supérieur*¹ au sein d'un programme d'études universitaires s'adressant à de futurs professeurs ou à des professeurs déjà en exercice, afin d'inspirer les lecteurs pour l'élaboration de leurs propres évaluations. Plus précisément, nous répondrons à la question : quelles sont les modalités d'évaluation certificative² utilisées pour évaluer les compétences visées par ce cours ? Avant d'expliquer chacune des tâches, nous situerons le contexte du cours pour enchaîner avec les principes de l'évaluation et les caractéristiques de l'évaluation authentique qui ont guidé nos choix de modalités.

PRÉSENTATION DU COURS ET CONTEXTE

À l'Université du Québec à Montréal (UQAM), le Département d'éducation et pédagogie offre dans plusieurs programmes d'études un cours en évaluation des apprentissages. Celui dont il s'agit dans cet article se donne dans le cadre du Programme court en pédagogie de l'enseignement supérieur (PCPES) et comporte 45 heures de formation (3 crédits). Quoique non obligatoire pour l'obtention de l'attestation de deuxième cycle, ce cours est choisi par la majorité des étudiants inscrits au programme. La clientèle est composée de quelques professeurs déjà en exercice, mais la majorité des étudiants ne possède aucune expérience d'enseignement.

Lors de la planification des modalités d'évaluation certificative pour ce cours, la principale préoccupation se résumait à développer des tâches complexes conformes aux principes de l'évaluation dans une approche par compétences ainsi qu'en cohérence avec les diverses caractéristiques d'une évaluation authentique telles qu'enseignées dans le cours. C'est pourquoi, dans un premier temps, nous présentons ces assises pour ensuite exposer les quatre modalités d'évaluation qui permettent de déterminer la réussite ou l'échec du cours.

PRINCIPES DE L'ÉVALUATION

L'évaluation des apprentissages doit s'articuler autour des principes de justice, d'égalité, d'équité, de cohérence, de rigueur et de transparence. Telles que les définissent Durand et Chouinard (2012), ces valeurs fondamentales représentent les assises sur lesquelles repose le jugement professionnel des professeurs.

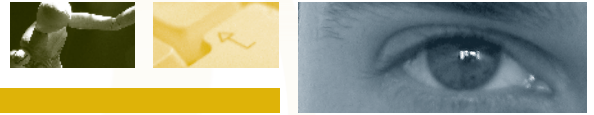
Ainsi, l'égalité implique que tous les étudiants ont des chances égales de démontrer les apprentissages réalisés pendant leur formation, et ce, tant dans la façon dont ils sont formés que dans le jugement porté sur leurs apprentissages.

L'équité suppose que nous tenons compte des caractéristiques individuelles ou communes des différents groupes-classes et que nous nous gardons bien d'introduire un biais de quelque nature que ce soit afin de ne pas influencer notre jugement (Laurier, 2005). Par exemple, en permettant que tous les étudiants d'un groupe-classe aient accès aux mêmes consignes pour la réalisation d'une modalité d'évaluation, nous nous assurons que ces derniers ont des chances égales de réussir (Bouchard, 2009).

Du côté de la cohérence, cela suppose qu'il y a toujours un rapport étroit entre ce qui est évalué par chacune des modalités et ce qui fait l'objet d'apprentissage pendant les séances. Dans le cadre de notre cours, soit dans un contexte d'approche par

¹ Nous tenons à remercier chaleureusement France Côté, chargée de cours à l'UQAM et conseillère pédagogique au Cégep Marie-Victorin (au moment de la rédaction de cet article), pour son importante contribution à l'amélioration des modalités d'évaluation pour ce cours.

² Nous avons choisi d'utiliser le terme *évaluation certificative* au lieu d'*évaluation sommative* qui évoque une addition de résultats, car étant plus approprié dans le contexte de l'approche par compétences et en accord avec quelques auteurs (Leroux et Bélair, 2015 ; Mottier Lopez, 2015 ; Roegiers et collab., 2012 ; Scallon, 2015).



compétences, cet alignement pédagogique, tel que le définit Biggs (2003), prend tout son sens (Poumay, 2014). Ainsi, la cohérence permet d'assurer la validité de l'évaluation des apprentissages. La rigueur évoque alors une évaluation soucieuse d'exactitude et de précision; nous avons développé et nous utilisons des outils d'évaluation de qualité pour poser des jugements adéquats permettant de prendre des décisions justes et équitables.

Finalement, la transparence contribue à appuyer la crédibilité de notre enseignement en faisant connaître à l'avance, dès le premier cours, les normes et modalités d'évaluation tout en les rendant claires et accessibles. Par le fait même, les différentes grilles d'évaluation sont remises et explicitées aux étudiants en même temps que les consignes. La figure 1 permet de faire une synthèse visuelle de ces principes et de retenir les finalités de chacun.

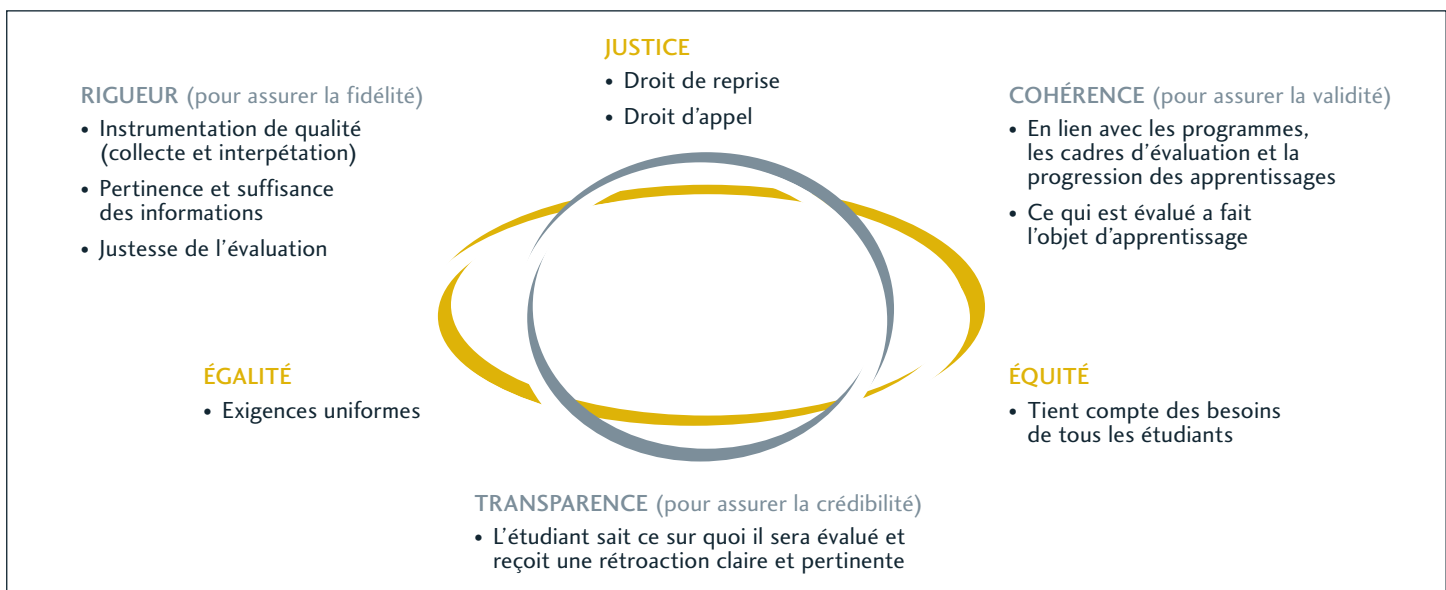
► CARACTÉRISTIQUES D'UNE TÂCHE D'ÉVALUATION EN SITUATION AUTHENTIQUE

La situation authentique désigne un contexte d'apprentissage qui offre aux étudiants la possibilité de développer certaines compétences de manière active (Duval et Pagé, 2013). En plus

de prendre appui sur les principes de l'évaluation dans une approche par compétences, lors de la planification des modalités d'évaluation certificative pour le cours, les caractéristiques d'une tâche en situation authentique, telles qu'identifiées par Leroux, Hébert et Paquin (2015), ont aussi guidé nos choix:

- Complexes, les tâches à réaliser par les étudiants doivent être pertinentes, c'est-à-dire en lien avec le contexte professionnel dans lequel ils évolueront.
- Sous forme de productions ou de performances, en plus de représenter un défi, les tâches doivent solliciter l'utilisation de diverses ressources de la même façon que les étudiants auront à le faire sur le marché du travail.
- Les situations d'évaluation doivent permettre la réflexion critique et l'autoévaluation. Ces habiletés métacognitives sont essentielles afin d'assurer, notamment, une qualité de l'évaluation des apprentissages.
- Le fait de donner l'occasion aux étudiants de collaborer et de discuter avec leurs pairs est aussi une caractéristique associée à l'évaluation authentique.

FIGURE 1 REPRÉSENTATION DES PRINCIPES EN ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES³



³ Tiré et adapté de [seduc.csdecou.qc.ca/les-valeurs-en-evaluation].



LES MODALITÉS D'ÉVALUATION CERTIFICATIVE

Pour démontrer leur compétence à évaluer les apprentissages, les étudiants inscrits au cours *Évaluation des apprentissages en enseignement supérieur* sont soumis à quatre tâches d'évaluation certificative : une planification de l'évaluation, la création d'un examen, la production d'un portfolio et, enfin, une synthèse de leurs apprentissages. En plus de préciser les principes qui ont guidé nos choix, nous décrivons chaque modalité ci-dessous en soulignant ses liens avec les caractéristiques d'une tâche d'évaluation authentique telles que définies par Leroux, Hébert et Paquin (2015).

PREMIÈRE MODALITÉ D'ÉVALUATION

Planification de l'évaluation des apprentissages

Dans le respect du principe de transparence comme mentionné précédemment, la plupart des politiques d'évaluation des apprentissages d'un établissement imposent que tous les plans de cours déterminent clairement les modalités d'évaluation. Dans la pratique, un nouveau professeur bénéficie souvent d'un plan de cours développé, au préalable, par un collègue et dans lequel les stratégies d'évaluation ont été choisies. Soit par manque de temps ou par manque d'expérience, le nouveau professeur utilise alors tel quel le plan de cours, sans changer ou même adapter les modalités d'évaluation. La première tâche complexe exigée dans notre cours permet donc aux futurs professeurs d'apprendre à planifier rigoureusement l'ensemble des stratégies d'évaluation en lien avec un cours offert dans la discipline de leur choix.

La planification doit inclure une évaluation diagnostique, des activités formelles d'évaluation formative et des modalités d'évaluation certificative. L'objectif de cette tâche vise une réflexion en profondeur sur la pertinence de même que sur la cohérence des activités évaluatives choisies en lien avec leur fonction (diagnostique, formative, sommative et certificative)⁴. Entre autres, au moment de sélectionner chacune des modalités, le futur professeur doit se questionner à propos des objets à évaluer, de leur importance, des habiletés requises, etc., tout en justifiant ses choix.

Cette planification impose à l'étudiant de tenir compte d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) qu'il a choisie au préalable. Une grille d'évaluation descriptive le guide dans l'élaboration de cette planification. Ainsi, il est informé des exigences pour réussir la tâche. Toujours avec cette grille, il procède à son autoévaluation. Somme toute,

cette tâche de planification de l'évaluation peut être qualifiée d'authentique, car, complexe, elle représente un défi pour le futur professeur. Par ailleurs, ce dernier doit mobiliser ses habiletés métacognitives, et ce, dans un contexte réel lié à sa profession. Ce premier travail étant réinvesti dans les deux autres tâches (examen et portfolio), il exige donc de l'apprenant une grande rigueur, principe à la base de toute démarche d'évaluation. À ce sujet, voici un commentaire émis par un étudiant à la suite de la réalisation de sa planification :

Je ne voyais pas l'étendue du travail d'un professeur et toutes les règles qui gèrent son enseignement. En lisant la PIEA, je me suis rendu compte d'un nombre de restrictions qui gèrent [entre autres] les départements et que par conséquent, il n'est pas évident de faire concorder le plan de cours, les évaluations et la PIEA avec nos propres idées de projets, travaux et évaluations.

DEUXIÈME MODALITÉ D'ÉVALUATION

Développement d'un examen et d'une clé de correction

Malgré le fait qu'un examen n'apparaisse pas à première vue comme la modalité idéale pour évaluer des compétences, il semble opportun que les futurs professeurs doivent apprendre à développer correctement un examen tout comme sa clé de correction. Outre le fait que cette modalité vise davantage l'évaluation des connaissances déclaratives et procédurales, elle est souvent utilisée pour vérifier l'état des apprentissages. Toutefois, que ce soit dans une fonction diagnostique, formative ou même certificative (sommative), l'examen représente une source d'information importante pour réguler l'enseignement.

Afin de bien s'approprier ce qu'est un examen, les étudiants ont accès, en classe, à des exemples concrets et inspirants liés à leur discipline, qui ont été conçus par d'autres professeurs. Une liste de vérification d'éléments à inclure dans l'examen et dans son corrigé, ainsi que les grilles d'évaluation pour ce travail leur permettent de savoir à l'avance ce sur quoi ils seront évalués. À partir de la planification produite comme première modalité d'évaluation, il est demandé à chaque étudiant de concevoir un tableau de spécifications pour cibler les éléments de contenu à évaluer. Dans un deuxième temps, il doit développer un examen qui comporte plusieurs types de questions tels que vus pendant le cours (à choix multiples, vrai ou faux, à choix alternatifs, appariement, interlinéaire, à réponse construite courte ou à réponse construite élaborée simple).

⁴ Ces différentes fonctions de l'évaluation des apprentissages sont souvent « combinées dans la pratique », mais elles permettent avant tout de porter un jugement éclairé sur les apprentissages des étudiants, et ce, à différents moments (Bélec, 2017).



Bien entendu, le corrigé incluant la clé de correction pour chacune des questions doit être réalisé. Puis, afin de reproduire le plus exactement possible le contexte réel pour l'utilisation de l'examen dans un cours, l'étudiant doit ajouter une page titre, comportant les directives générales de réalisation de l'examen (durée, documentation permise, informations concernant le plagiat, etc.), de même que les directives en ce qui a trait au comportement attendu (questions, sorties, etc.). De plus, le montage de l'examen doit être bien ordonné (numérotation des questions, ordre logique, pagination, pondération, etc.).

Les situations d'évaluation doivent permettre la réflexion critique et l'autoévaluation. Ces habiletés métacognitives sont essentielles.

Dans un souci de rigueur et pour conclure la tâche demandée, les étudiants sont également invités à justifier en quoi leur examen respecte les qualités d'un bon instrument d'évaluation, à savoir sa validité, sa fiabilité et sa faisabilité. Produire un bon examen représente un défi important pour les futurs professeurs. Ainsi, afin d'améliorer son travail, chaque étudiant doit demander à un collègue de classe d'évaluer de manière formative la qualité de son examen et de remplir une grille d'évaluation. Cette rétroaction permet à chacun de bonifier son travail avant la remise finale, comme le soutient ici une étudiante, future professeure en biologie :

L'évaluation par les pairs a été une activité exigeante, mais très formatrice dans le cadre de ce travail. Ma collègue et moi-même avons poussé l'exercice plus loin en nous donnant une rétroaction [écrite] sur nos évaluations et des commentaires constructifs [en plus] avant de remplir la grille d'évaluation.

Somme toute, rédiger un examen et son corrigé semble une tâche facile, mais s'assurer qu'il y a cohérence entre les objectifs, ce qui est enseigné et ce qui est évalué, et que les questions soient claires et précises demande une rigueur professionnelle, comme le mentionne une professeure en histoire à la suite de son autoévaluation :

J'ai réalisé plusieurs apprentissages qui pourront être mobilisés dans mes cours [que je donne au collégial]. Par exemple, j'avais l'impression que mes questions n'étaient pas assez précises, que les étudiants ne comprenaient pas toujours ce que je voulais. Maintenant, avec les petites mises en contexte précédant les questions, j'ai l'impression que je vais améliorer la compréhension de certaines de mes questions par mes étudiants.

TROISIÈME MODALITÉ D'ÉVALUATION

Portfolio (tâche complexe et grille d'évaluation)

En contexte d'approche par compétences, savoir développer une tâche complexe et des grilles d'évaluation est essentiel. À l'intérieur du cours *Évaluation des apprentissages en enseignement supérieur*, l'étudiant doit donc rédiger une tâche complexe qu'il avait préalablement intégrée dans la planification de l'évaluation certificative lors du premier travail. Cette tâche complexe vise à évaluer plusieurs éléments de la ou des compétences du plan de cours choisi. Bien entendu, il doit s'assurer que cette tâche amènera ses futurs étudiants à mobiliser des savoirs, des savoir-faire, des habiletés et des stratégies, et même des savoir-être. Plusieurs caractéristiques permettent de préciser ce qu'est une tâche complexe, entre autres :

- une tâche complexe doit représenter un défi, donc elle doit être motivante et signifiante pour l'étudiant, ce qui va l'amener à s'engager dans la tâche ;
- elle doit être réalisée sans aide afin que l'évaluation soit juste et équitable quant au niveau de compétences atteint.

Pour porter un jugement éclairé, la grille d'évaluation apparaît l'outil adéquat. Dans le cadre de ce travail, l'étudiant doit donc aussi concevoir une grille à échelle descriptive pour évaluer avec justesse et équité la tâche complexe.

L'évaluation des apprentissages dans un contexte d'approche par compétences se doit d'être authentique. Dans cette perspective, notre objectif est de permettre aux futurs professeurs d'expérimenter des modalités qu'ils pourront éventuellement reproduire avec leurs futurs étudiants (Legendre, 2007). Afin de soutenir la démarche d'élaboration et de création, nous avons donc opté pour le portfolio d'apprentissage, modalité qui pourra être facilement réinvestie, comme l'a remarqué une future professeure en histoire de l'art :

Je comprends, bien entendu, l'utilité du portfolio et je me vois utiliser cette modalité d'évaluation pour plusieurs des cours que je pourrais enseigner en histoire de l'art.

Ce portfolio est divisé en trois sections : la planification de l'évaluation certificative, la documentation de la démarche (processus et propos) et le produit final (guide de réalisation de la tâche complexe et grille d'évaluation). Il est aussi prévu d'intégrer l'évaluation par les pairs, soit de permettre à chaque étudiant de présenter, lors d'une séance, sa grille d'évaluation



à des collègues, afin de valider cette grille avant la remise du travail. Mais tout d'abord, et ce, dans un souci de cohérence, il lui est demandé de produire un tableau de spécifications dans le but de bien planifier ce qui sera évalué par cette tâche complexe. Puis, à l'aide de traces, l'étudiant doit documenter et justifier le processus en dix étapes de la construction d'une grille à échelle descriptive:

LES DIX ÉTAPES DE LA CONSTRUCTION D'UNE GRILLE À ÉCHELLE DESCRIPTIVE

- DÉVELOPPER UNE TÂCHE ET UN CONTEXTE**
Rédiger une mise en contexte, l'action demandée (la production ou la performance attendue), ainsi que les consignes pour la réalisation de la tâche.
- DÉTERMINER LE PRODUIT, LE PROCESSUS OU LE PROPOS (3P)⁵**
Déterminer quelles sont les dimensions à évaluer (produit, processus, propos ou une combinaison de celles-ci) dans le cadre de la tâche complexe définie à l'étape précédente.
- PRÉCISER LES OBJETS D'ÉVALUATION (LE QUOI)**
Déterminer quels sont les aspects de cette tâche qui seront évalués, soit les éléments de compétences.
- SÉLECTIONNER LES CRITÈRES D'ÉVALUATION (INDICATEUR ET QUALITÉ)**
Choisir les critères d'évaluation de même que justifier leur pertinence et leur cohérence taxonomique, en plus de s'appuyer sur les critères de performance.
- CHOISIR LE TYPE DE GRILLE APPROPRIÉ**
Choisir le type de grille à échelle descriptive.
- DÉTERMINER LE NOMBRE DE NIVEAUX DE PERFORMANCE**
Préciser le nombre d'échelons prévus et justifier le nombre d'échelons retenus dans le produit final.
- DÉCRIRE DES RÉSULTATS ATTENDUS À CHACUN DES NIVEAUX**
Rédiger les descripteurs correspondant aux différents échelons et justifier les qualités de la grille, à savoir sa validité et sa fiabilité.
- DÉTERMINER LA NOTATION**
Déterminer la notation associée à chacun des échelons et expliquer comment sera attribuée la note exacte à l'intérieur d'un même échelon.

9. SUIVRE LES RÈGLES ET ÉVITER LES PIÈGES

Expliquer les règles à respecter lors de l'élaboration de la tâche complexe et les pièges possibles ainsi que leurs impacts sur le travail final.

10. VALIDER L'OUTIL

Présenter les commentaires provenant de l'évaluation par les pairs qui ont permis de bonifier le travail.

Finalement, un guide de réalisation de cette tâche complexe doit être produit. Ce guide décrit la mise en situation, l'action demandée (la production ou la performance attendue) et les consignes. Les critères d'admissibilité et de pénalité, conformes à la PIEA ou aux politiques et aux règlements en vigueur, doivent être précisés. Cette modalité d'évaluation dans son ensemble représente un défi important pour les futurs professeurs. Certains d'entre eux trouvent ce travail très fastidieux, car il demande beaucoup de réflexions et de retouches. Néanmoins, il reflète bien ce qu'est l'évaluation des compétences dans toute sa complexité.

QUATRIÈME MODALITÉ MODALITÉ D'ÉVALUATION

Synthèse des apprentissages

La dernière tâche d'évaluation demandée au futur professeur consiste à produire une synthèse de ses apprentissages dans ce cours universitaire. Cette production complexe peut se réaliser sous forme de carte conceptuelle, de bilan des apprentissages ou à partir de mises en situation. Peu importe la forme de la production, cette dernière exige de l'étudiant qu'il démontre sa compréhension des savoirs que le cours lui a permis d'approfondir, et ce, en utilisant le vocabulaire approprié. En plus de solliciter des habiletés métacognitives, cette activité nécessite de faire des liens entre les concepts. Toujours avec un souci de transparence, la grille d'évaluation qui permettra de porter un jugement sur la production est remise, dès le départ, à l'étudiant. Celui-ci est donc informé précisément des attentes pour ce travail. Quoique possédant moins les caractéristiques d'une tâche authentique, cette activité demeure pertinente, car elle permet à l'étudiant de faire le point sur les apprentissages réalisés et de cibler ceux qui sont à parfaire. Comme toute compétence, celle d'évaluer les apprentissages se développera tout au long de sa carrière.

⁵ Ces dimensions sont complémentaires et permettent d'appuyer le jugement du professeur sur ce qui est démontré par l'étudiant lors de l'évaluation des apprentissages (Côté, 2017).



CONCLUSION

L'évaluation dans un contexte d'approche par compétences soulève un défi de taille (Bünzli, 2010) et elle représente un enjeu majeur pour les professeurs (Gerard, 2008 ; Legendre, 2007). De nombreuses publications professionnelles et gouvernementales, au Québec comme ailleurs dans le monde, démontrent à plusieurs égards une préoccupation quant aux pratiques d'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences (Meunier, 2016). En effet, la formation par compétences a une incidence directe sur les pratiques mêmes des formateurs en évaluation des apprentissages et mène à des changements dans l'enseignement de ce concept (Martin, 2012). Nous avons choisi d'utiliser des modalités d'évaluation qui reflètent bien, selon nous, les principes de l'évaluation en ce qui a trait à l'égalité, à l'équité, à la cohérence, à la rigueur et à la transparence. De plus, nous sommes convaincues que ces modalités répondent aux critères d'authenticité essentiels à l'évaluation des compétences et s'alignent avec les caractéristiques d'une évaluation authentique telles que présentées par Leroux, Hébert et Paquin (2015). ◆

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BÉLEC, C. « Pourquoi évaluer ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 30, n° 4, été 2017, p. 10-16 [aqpc.qc.ca/revue/article/pourquoi-evaluer].
- BIGGS, J. B. *Teaching for Quality Learning at University*, 2^e édition, Buckingham, Open University Press/Society for Research into Higher Education, 2003.
- BOUCHARD, E. *Analyse des biais menaçant la validité dans l'évaluation des enseignants par les questionnaires de rétroaction des étudiants*, mémoire de maîtrise non publié, Université Laval, 2009.
- BÜNZLI, L. O. « Évaluer des compétences en formation. Un défi », dans BÉLAIR, L. M. et collab. (dir.) *Régulation et évaluation des compétences en enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2010.
- CÔTÉ, F. « L'évaluation des apprentissages au collégial: un réseau de concepts pour guider les pratiques évaluatives », *Pédagogie collégiale*, vol. 30, n° 4, été 2017, p. 3-9 [aqpc.qc.ca/revue/article/evaluation-des-apprentissages-au-collegial-un-reseau-concepts-pour-guider-pratiques].
- DE KETELE, J. M. « Ne pas se tromper d'évaluation », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XV, n° 1, 2010, p. 25-37.
- DURAND, M. J. et R. CHOUINARD. *L'évaluation des apprentissages*, Montréal, Éditions MD, 2012.
- DUVAL, A.-M. et M. PAGÉ. *La situation authentique: de la conception à l'évaluation*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 2013.
- FONTAINE, S., L. SAVOIE-ZAJC et A. CADIEUX. *Évaluer les apprentissages: démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire*, Anjou, Les éditions CEC, 2013.
- GERARD, F.-M. « La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes: nécessités théoriques et exigences du terrain », dans ETTAYEBI, M., R. OPERETTI et P. JONNAERT (dir.) *Logique de compétences et développement curriculaire: débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*, Paris, L'Harmattan, 2008.
- JEFFREY, D. *L'éthique dans l'évaluation scolaire*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2013.
- LAURIER, M. « Évaluer des compétences: pas si simple... », *Formation et profession*, vol. 11, n° 1, 2005, p. 14-17.
- LEGENDRE, M.-F. « L'évaluation des compétences professionnelles », dans BÉLAIR, L. M. et collab. (dir.) *Régulation et évaluation des compétences en enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007.
- LEROUX, J. L. et L. BÉLAIR. « Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur », dans LEROUX, J. L. (dir.) *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 2015.
- LEROUX, J. L., A. HÉBERT et J. PAQUIN. « Concevoir des tâches d'évaluation en situation authentique », dans LEROUX, J. L. (dir.) *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique*, Montréal, Chenelière Éducation, 2015.
- MARTIN, N. *Conception d'un portfolio pour documenter le développement des compétences de l'élève au collégial*, mémoire de maîtrise non publié, Université de Sherbrooke, 2012.
- MEUNIER, H. *Le portfolio: un outil pour l'évaluation des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement*, travail remis pour le cours DDM9400, Université du Québec à Montréal, 2016.
- MOTTIER LOPEZ, L. *Évaluations formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2015.
- POUMAY, M. « Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 30, n° 1, 2014 [ripes.revues.org/778].
- ROEGIERS, X. et collab. *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*, Bruxelles, De Boeck, Pédagogie en développement, 2012.
- SCALLON, G. *Des savoirs aux compétences: explorations en évaluation des apprentissages*, Montréal, ERPI, 2015.

Détentrice d'un baccalauréat en musique, Hélène MEUNIER a un parcours professionnel qui lui a permis d'intervenir à tous les ordres d'enseignement. Enseignante puis directrice d'établissement scolaire, elle poursuit actuellement des études doctorales en éducation, plus précisément en évaluation des apprentissages. Chargée de cours en évaluation des apprentissages à l'UQAM au Département d'éducation et pédagogie ainsi qu'au Département de didactique, elle agit aussi depuis 2014 à titre de conseillère pédagogique dans le même établissement.
meunier.h@uqam.ca

Nathalie MICHAUD est détentrice d'un doctorat en mesure et évaluation de l'Université Laval et est professeure à l'UQAM au Département d'éducation et pédagogie. Elle enseigne, entre autres, les cours en évaluation des apprentissages. Comme conseillère pédagogique au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, elle s'est intéressée, notamment, à l'évaluation en enseignement collégial. Elle a aussi travaillé pendant de nombreuses années comme conseillère en mesure et évaluation à la Commission scolaire des Grandes-Seigneuries.
michaud.n@uqam.ca