

Pistes réfléchies pour des évaluations à visée universelle

# PRÉVU



Photo : Dany Vachon / Université Laval

**Pour citer ce document :** Service de soutien à l'enseignement. (2026). *Pistes réfléchies pour des évaluations à visée universelle (PRÉVU)*. Université Laval. Sous licence CC BY.



Sauf indications contraires, le contenu de ce document est disponible en vertu des conditions de la Licence Creative Commons Attribution - 4.0 International.

Vous êtes autorisé à :

- **Partager** – Copier, distribuer et communiquer le matériel par tous les moyens et sous tous formats.
- **Adapter** – Remixer, transformer et créer à partir du matériel.

Selon les conditions suivantes :

- **Paternité** – Vous devez citer le nom de l'auteur original.

**Dernière mise à jour :** Mars 2026

# Démarche de conception

La diversité des parcours, des expériences et des capacités des publics étudiants met de plus en plus en lumière les limites des approches traditionnelles d'évaluation qui, souvent, génèrent des obstacles au lieu de constituer des occasions pour démontrer les apprentissages.

Selon Rose et al. (2018, p. 170), l'évaluation inclusive renverse cette perspective. Plutôt que de centrer l'attention sur les erreurs de la personne étudiante, elle questionne l'environnement pédagogique : quelles sont les forces et compétences réelles de chaque personne? En quoi le contexte favorise-t-il ou entrave-t-il la réussite, et pour qui? Quels ajustements permettraient à toutes et à tous de progresser? L'enjeu central de l'évaluation inclusive est ainsi de soutenir l'apprentissage (Allal et Laveault, 2009) dans un processus continu de transformation de l'environnement, dans le but de révéler le potentiel de chaque étudiante et étudiant. Cette vision amène à considérer que:

- « l'évaluation est incluse dans l'expérience d'apprentissage et en est indissociable;
- l'environnement d'apprentissage permet aux [personnes étudiantes] de faire des choix dans les tâches évaluatives afin d'optimiser les performances de tous et de diminuer les obstacles potentiels;
- de la rétroaction à partir d'évaluations fréquentes et continues est disponible pour les [personnes étudiantes] afin d'identifier leurs forces et leurs défis, ainsi que les prochaines étapes à franchir » (Girouard-Gagné et Durand, 2022, pp. 123-124).

## Ressource inspirée de principes inclusifs et de pratiques reconnues

Le Service de soutien à l'enseignement (SSE) de l'Université Laval a conçu la ressource **Pistes réfléchies pour des évaluations à visée universelle (PRÉVU)** afin de répondre à cet enjeu, dans la conviction que les deux rôles de l'évaluation – soutenir les apprentissages et certifier les acquis (CSÉ, 2018) – s'opèrent dans un processus dynamique et constructif permettant à chaque personne de démontrer ses apprentissages selon ses forces propres. Cette ressource peut servir à toute personne enseignante comme conseillère pédagogique souhaitant :

- reconnaître la pluralité des modes de démonstration des apprentissages, inhérents à la diversité des modes d'apprentissage des personnes étudiantes;
- éliminer les obstacles qui peuvent entraver les apprentissages et la réussite de certaines personnes étudiantes;
- concevoir des évaluations flexibles.

La ressource s'inspire des principes et lignes directrices de la Conception universelle de l'apprentissage (CUA) (CAST, 2024; Meyer et Rose, 2024), notamment ses logiques horizontale (accès, soutien, fonctions exécutives) et verticale (engagement, représentation, action et expression). La ressource adapte ces lignes directrices à la réalité des « pratiques préventives » pour formuler un nouveau cadre d'évaluation « à visée universelle » (Robert et Midelet, 2025, p. 4). La ressource s'inspire aussi de divers autres principes d'inclusion cités dans les références.

## Pistes concrètes et actionnables d'évaluation

PRÉVU, c'est 164 pistes d'action concrètes inspirées des meilleures pratiques pédagogiques propices à la démonstration des apprentissages (voir [références](#)). Elles fournissent aux personnes enseignantes et conseillères pédagogiques des leviers pour passer rapidement de la réflexion à l'action, au moment de planifier ou de réviser une stratégie d'évaluation. Pour ce faire :

- analysez la stratégie globale du cours, les évaluations et leurs grilles à la lumière des PRÉVU et de la diversité étudiante actuelle ou anticipée;
- repérez les éléments PRÉVU déjà bien en place ainsi que ce qui mériterait d'être amélioré;
- déterminez les pistes qui pourraient être intégrées rapidement à la stratégie d'évaluation et celles qui devraient être planifiées à moyen ou long terme;
- intégrez graduellement les pistes ciblées, selon vos besoins, ceux des personnes étudiantes, le contexte et les ressources à votre disposition.

Quel que soit le profil de la personne étudiante, les PRÉVU visent à mettre l'évaluation des apprentissages au service de son agentivité, cette capacité à prendre en main son apprentissage, à s'autoréguler et à progresser de manière autonome vers l'atteinte de ses objectifs.

# La ressource PRÉVU

Susciter et soutenir  
le désir d'apprendre

Faciliter la compréhension  
de l'information

Valoriser la démonstration  
des apprentissages

Concevoir  
l'évaluation  
de sorte à  
ouvrir des  
portes

Concevoir  
l'évaluation  
de sorte à  
soutenir la  
personne  
étudiante

Concevoir  
l'évaluation  
de sorte à  
cultiver  
l'autonomie

## I Reconnaître la diversité des identités et champs d'intérêt

- ▶ Porter attention aux caractéristiques des personnes étudiantes
- ▶ Porter attention aux champs d'intérêt et aux besoins des personnes étudiantes
- ▶ Offrir de faire des choix et d'exercer son autonomie
- ▶ Proposer des évaluations authentiques et/ou fondées sur l'expérience
- ▶ Proposer des activités ludiques en contexte d'évaluation formative
- ▶ Éviter les préjugés ou stéréotypes
- ▶ Éviter les biais culturels ou linguistiques
- ▶ Éviter les insécurités ou les distractions
- ▶ Instaurer une culture saine de l'évaluation

## II Multiplier les voies d'accès à l'information (contenus, consignes et rétroactions)

- ▶ Mettre en place divers moyens de perception et des possibilités de personnalisation de l'affichage
- ▶ Intégrer des perspectives diversifiées dans les sujets ou thématiques
- ▶ Coconstruire le sens commun autour des tâches d'évaluation

## III Créer un environnement d'évaluation accessible

- ▶ Proposer diverses façons de répondre, d'agir et de se mouvoir
- ▶ Laisser place à la variété et à la créativité dans les possibilités de réponses et de solutions
- ▶ Veiller à ce que l'évaluation permette l'usage d'outils d'assistance
- ▶ Veiller à ce que l'évaluation ne perpétue pas l'exclusion des individus et des groupes traditionnellement discriminés

## IV Soutenir l'effort et la persévérance

- ▶ Évaluer avec transparence
- ▶ Offrir plusieurs occasions d'observer une même cible d'apprentissage
- ▶ Offrir une notation flexible
- ▶ Communiquer les résultats sans faire de classement et de comparaison entre les personnes étudiantes
- ▶ Proposer, en situation d'évaluation, des activités de soutien par les pairs, de collaboration et d'interdépendance
- ▶ Offrir des rétroactions

## V Favoriser le décodage de l'information

- ▶ Employer un langage clair et simple
- ▶ Assurer un sens commun aux chartes et symboles employés
- ▶ Permettre l'usage d'une autre langue, lorsque possible et pertinent
- ▶ Offrir une diversité de formats de médiatisation
- ▶ Veiller à ce que les questions soient culturellement neutres et inclusives

## VI Encourager l'expression sous toutes ses formes

- ▶ Encourager l'utilisation de différents formats de remise
- ▶ Encourager et guider l'utilisation d'outils pour favoriser la créativité tout en veillant à une sobriété numérique
- ▶ Rédiger des consignes ou des questions qui rendent explicite l'action attendue
- ▶ Clarifier les attentes liées aux compétences informationnelles, au référencement et à la rédaction
- ▶ Planifier l'encadrement à la fois pédagogique et méthodologique, et dans des modalités variées

## VII Viser l'autorégulation émotionnelle

- ▶ Considérer les attentes, les croyances et les motivations variées des individus
- ▶ Faire de l'évaluation un moyen de développer la conscience de soi et des autres
- ▶ Faire de l'évaluation un moyen de développer la métacognition par la réflexion individuelle et collective
- ▶ Faire de l'évaluation un moyen de développer l'empathie

## VIII Viser l'apprentissage durable

- ▶ Optimiser les savoirs, savoir-faire et savoir-être préalables
- ▶ Mettre l'accent sur les informations les plus importantes et sur leurs liens avec les cibles d'apprentissage
- ▶ Cultiver divers moyens d'apprendre et de donner du sens
- ▶ Prévoir une stratégie de validation des éléments nécessaires à la réussite
- ▶ Maximiser les occasions de transfert et de généralisation des apprentissages

## IX Viser la démonstration autonome des apprentissages

- ▶ Fixer des cibles d'apprentissage (objectifs, compétences, attitudes) significatives
- ▶ Maintenir l'alignement des tâches évaluatives avec les cibles d'apprentissage
- ▶ Anticiper et planifier les défis
- ▶ Outiller pour une organisation autonome des informations et des ressources
- ▶ Maximiser la capacité de suivi autonome des progrès
- ▶ Encourager un retour réflexif sur l'expérimentation du processus d'évaluation

Personnes  
étudiantes...

Déterminées et réfléchies

Ingénieuses et authentiques

Stratégiques et  
centrées sur l'action

## I Reconnaître la diversité des identités et champs d'intérêt

### ➤ Porter attention aux caractéristiques des personnes étudiantes

Les caractéristiques des personnes étudiantes et les besoins qui en découlent orientent significativement leur disposition à apprendre, à créer des liens avec les pairs et les personnes enseignantes, à démontrer leurs apprentissages et à s'engager. Quels ajustements dans la démarche pédagogique seraient alors réalisables? Par exemple :

1. Sont-elles responsables de famille?
2. Exercent-elles une activité professionnelle?
3. Vivent-elles avec un handicap?
4. Quelles sont leurs origines culturelles, géographiques ou citoyennes? Et quels effets sur leurs modes d'apprentissage?
5. À quel genre s'identifient-elles?
6. Où se trouve leur lieu de résidence par rapport au lieu de formation?
7. Ont-elles des moyens économiques suffisants?
8. Ont-elles des difficultés particulières d'apprentissage ou sont-elles à haut potentiel?

[← Retour](#)

## I Reconnaître la diversité des identités et champs d'intérêt

### ➤ Porter attention aux champs d'intérêt et aux besoins des personnes étudiantes

C'est ainsi que vous pourrez optimiser l'intérêt à apprendre. Par exemple :

9. Proposer des évaluations diagnostiques sur les préalables ou les conceptions initiales.
10. Inviter les personnes étudiantes à prendre position et à faire une première réflexion sur un contenu avant enseignement, pour explorer un sujet, éveiller l'intérêt, susciter l'engagement.
11. Ajuster son enseignement en fonction des réponses.

← Retour

## I Reconnaître la diversité des identités et champs d'intérêt

### ➤ Offrir de faire des choix et d'exercer son autonomie

Dans la mesure du possible, permettre le choix :

12. de la méthode : essai, présentation orale, projet pratique... ;
13. du sujet ou de la question;
14. de la modalité : présence, en ligne, hybride, comodal;
15. de la pondération, de la dynamique de travail (individuelle ou en équipe).

[← Retour](#)

## I Reconnaître la diversité des identités et champs d'intérêt

### ➤ Proposer des évaluations authentiques et/ou fondées sur l'expérience

16. « [Une] évaluation est authentique lorsqu'elle examine directement les performances des étudiants sur des tâches intellectuelles utiles » Wiggins cité dans CSE, 2018, p. 21). La perception d'utilité de ces tâches favorise la motivation et l'engagement.
17. Proposer des activités inspirées des méthodes d'apprentissage expérientiel.

← Retour

## I Reconnaître la diversité des identités et champs d'intérêt

### ➤ Proposer des activités ludiques en contexte d'évaluation formative

Ces activités permettent de créer un espace convivial, propice à l'exploration, à l'expérimentation, à la réalisation de tâches ainsi qu'à l'intégration de l'identité et de la culture de chaque personne étudiante. Elles peuvent se faire en classe ou hors classe, avec ou sans la personne enseignante, individuellement ou en équipe. Par exemple :

18. Quiz interactifs avec rétroaction immédiate, attribution de badges, compétition amicale.
19. Jeu d'évasion pédagogique : les personnes étudiants résolvent des énigmes liées au contenu du cours pour « s'échapper » d'une situation fictive. Ce type de jeu permet de mobiliser les connaissances et compétences en équipe.
20. Cartes à jouer (flashcards) collaboratives, pour une révision active en petits groupes. L'aspect ludique peut résider dans le tirage au sort ou l'attribution de points pour bonnes réponses.
21. Défis créatifs : par exemple expliquer un concept en 3 emojis ou créer un mème qui illustre la théorie. Ce jeu laisse place à l'humour.
22. Jeux de rôle ou simulations de mise en situation professionnelle. Exemple : négociation, diagnostic, prise de décision.
23. Bingo des concepts : chaque case contient un concept ou un mot-clé et une personne donne des indices ou des définitions. Peut être utile pour la révision de notions importantes.
24. Débat chronométré ou « battle » d'arguments : cette activité permet d'évaluer la capacité à mobiliser des connaissances pour défendre un point de vue. L'aspect ludique réside dans le format compétitif et le temps limité.

← Retour

## I Reconnaître la diversité des identités et champs d'intérêt

### ➤ Éviter les préjugés ou stéréotypes

Ces préjugés pourraient porter sur la race, le sexe, l'origine socio-économique, l'apparence... et d'autres caractéristiques personnelles. De manière inconsciente, ils introduisent des biais dans le jugement professionnel de la personne enseignante. Ils peuvent se manifester de différentes façons, dont :

25. Biais envers les compétences et l'interprétation des erreurs : croire qu'une personne étudiante, issue d'un milieu favorisé ou défavorisé est « naturellement » plus ou moins compétente, organisée ou motivée à apprendre.
26. Effet Pygmalion : se faire une image stéréotypée (performante, procrastineuse, timide, douée, lente) d'une personne étudiante à partir de ses perceptions (participation, présentation orale, interactions). Cette image influence la notation de sa performance, par une surévaluation ou une sous-évaluation.
27. Effets sur la rétroaction et la motivation : les commentaires faits à la personne étudiante peuvent être subjectifs et affecter sa motivation.

← Retour

## I Reconnaître la diversité des identités et champs d'intérêt

### ➤ Éviter les biais culturels ou linguistiques

Ces éléments constituent des obstacles à la démonstration des apprentissages.

28. Éviter des sujets qui ne favorisent que certaines visions du monde.
29. Éviter des méthodes d'évaluation restreintes à certaines stratégies ou cultures d'apprentissage ou qui avantagent les personnes plus familières avec des codes culturels précis.
30. Éviter des exemples et références qui reflètent principalement une culture dominante.

[← Retour](#)

## I Reconnaître la diversité des identités et champs d'intérêt

### ➤ Éviter les insécurités ou les distractions

31. Privilégier les exigences essentielles. Exemple : en quoi une présentation orale devant toute la classe (plutôt qu'uniquement avec la personne enseignante), en temps réel (plutôt qu'enregistrée), sur une thématique imposée (plutôt que choisie) est indispensable pour atteindre les cibles d'apprentissage?
32. Indiquer clairement ce qui est interdit vs permis (le recours à l'IA, par exemple) pour réduire les insécurités comme la crainte de soupçon de plagiat.
33. Éviter les stimulations sensorielles inutiles à la démonstration des apprentissages comme les bruits, le son, la distance physique, etc.
34. Privilégier la routine à l'inconnu.

← Retour

## I Reconnaître la diversité des identités et champs d'intérêt

### ➤ Instaurer une culture saine de l'évaluation

35. Présenter l'erreur comme un levier au processus d'apprentissage.
36. Discuter de l'importance et de l'utilité des critères d'évaluation.
37. Valoriser la rétroaction, les stratégies efficaces ainsi que le processus ou la progression des apprentissages plutôt que le résultat (la note).
38. Discuter des préjugés envers les évaluations en abordant les éléments qui, selon les personnes étudiantes, favoriseraient une culture saine de l'évaluation.

[← Retour](#)



## Multiplier les voies d'accès à l'information (contenus, consignes et rétroactions)

### ➤ Mettre en place divers moyens de perception et des possibilités de personnalisation de l'affichage

39. Utiliser des modes de perception variés (vue, ouïe, toucher et, si pertinent, odorat, goût)
40. Diffuser les informations par des formats autres que l'écrit, avec des graphiques, diagrammes, schémas, images ainsi que du son, des vidéos et des animations.
41. Décrire une image par l'écrit et/ou l'audio.
42. Rendre les évaluations et les fichiers en format numérique facilement accessibles pour toutes et tous.
43. Clarifier les accès, la disponibilité et le soutien technique offert.
44. Rendre possible la personnalisation de l'affichage. Ex. : grossissement des caractères, réglage de volume, contraste de lumière. [Pour en savoir plus.](#)

← Retour



Multiplier les voies d'accès à l'information (contenus, consignes et rétroactions)

## ➤ Intégrer des perspectives diversifiées dans les sujets ou thématiques

45. Faire appel à des points de vue, des identités ou des modèles diversifiés, authentiques, moins visibles ou moins représentés, en termes de cultures et de réalités (celles autochtones, par exemple), de genre, de sports...

← Retour



## Multiplier les voies d'accès à l'information (contenus, consignes et rétroactions)

### ➤ Coconstruire le sens commun autour des tâches d'évaluation

46. Prévoir des stratégies pour dégager, au sein du groupe, un sens commun des attentes, des consignes et des critères.
47. S'assurer d'une compréhension juste en utilisant par exemple : forums, capsules, discussions, grilles, exemples...

[← Retour](#)

### III Créer un environnement d'évaluation accessible

#### ➤ Proposer diverses façons de répondre, d'agir et de se mouvoir

Facilite la démonstration des apprentissages. Peut se faire à travers les différentes dimensions de l'environnement pédagogique.

48. Dimension physique ou numérique. Par exemple : évaluations pratiques, techniques, technologiques, laboratoires, création, simulation.
49. Dimensions spatiale et temporelle. Par exemple : diversité des formules (présence, distance synchrone ou asynchrone), des rythmes, de la vitesse attendue, des échéances...
50. Dimensions sensorielle et matérielle. Par exemple : activités pratiques, techniques, technologiques, laboratoires, création, simulation; travaux écrits ou à la main, oraux ou visuels, manipulation, création, tests gustatifs...
51. Dimensions humaine, relationnelle ou psychologique. Par exemple : examens collaboratifs en tout ou en partie, avec des tâches individuelles et des tâches d'équipe.
52. Réflexion avec soi ou les autres. Par exemple : quizz, portfolio, études de cas...
53. Veiller à ce que les personnes étudiantes soient familières avec les dispositifs d'évaluation proposés. Par exemple : format de remise, outils technologiques, méthodes, matériel, processus demandé...

← Retour

### III Créer un environnement d'évaluation accessible

## ➤ Laisser place à la variété et à la créativité dans les possibilités de réponses et de solutions

54. Permettre et indiquer qu'il puisse y avoir plus d'une réponse ou démarche possible ou permise.

[← Retour](#)

### III Créer un environnement d'évaluation accessible

#### ➤ Veiller à ce que l'évaluation permette l'usage d'outils d'assistance

55. Respecter les normes d'accessibilité.
56. Porter attention à la possibilité d'utiliser des lecteurs d'écran, des logiciels de reconnaissance vocale, etc.

← Retour

### III Créer un environnement d'évaluation accessible

#### ➤ **Veiller à ce que l'évaluation ne perpétue pas l'exclusion des individus et des groupes traditionnellement discriminés**

57. Encourager les individus à identifier et à nommer les sources d'exclusion vécue en évaluation.

[← Retour](#)

## IV Soutenir l'effort et la persévérance

### ➤ Évaluer avec transparence

Permet de susciter la confiance envers le processus d'évaluation, ainsi que le sentiment d'efficacité et de sécurité.

58. Communiquer clairement les cibles évaluées pour toute activité d'évaluation.
59. Veiller à ce que les personnes étudiantes perçoivent la pertinence et la cohérence de ces activités avec le programme ou la profession.
60. Rendre explicites les liens entre l'activité d'évaluation et les cibles d'apprentissage.
61. Rappeler régulièrement les cibles d'apprentissage à atteindre.
62. Remettre les critères et les grilles d'évaluation avec les consignes d'une évaluation.
63. Éviter d'utiliser des questions visant à piéger les personnes étudiantes.

← Retour

## IV Soutenir l'effort et la persévérance

### ➤ Offrir plusieurs occasions d'observer une même cible d'apprentissage

64. Prévoir des occasions multiples de démontrer les apprentissages.
65. Viser l'observation globale des traces d'apprentissage, autant à partir du produit, du processus que du propos. Par exemple, l'évaluation d'une résolution de problème peut porter :
  - sur le résultat ou la conclusion (produit);
  - et/ou sur la démarche d'analyse ou de résolution (processus);
  - et/ou sur la justification ou la validité du raisonnement (propos).

← Retour

## IV Soutenir l'effort et la persévérance

### ➤ Offrir une notation flexible

Cela favorise la progression des apprentissages. Mettre au défi les personnes étudiantes tout en gardant des attentes élevées. Le bilan en fin de session témoignera plus fidèlement des acquis réels. Pour en savoir davantage, consulter [cet article](#) sur les méthodes alternatives de notation.

66. Permettre la reprise des travaux. Éviter de pénaliser par le cumul des erreurs commises en cours de session, quand ces erreurs contribuent à s'améliorer et à atteindre des cibles d'apprentissage au terme du cours. La reprise implique de considérer la rétroaction avant de soumettre à nouveau un travail.
67. Permettre une notation au choix de la personne étudiante. Offrir des ensembles (bundles) de tâches ou d'évaluations parmi lesquels choisir selon ses visées personnelles et professionnelles. Par exemple, selon la notation souhaitée pour le cours, « je vise un A, je vise un C ... » ou parmi un ensemble de tâches perçues plus stimulantes.
68. Retenir les meilleures notes parmi plusieurs pour abandonner la note la plus faible, voire adopter une notation graduelle ou une notation plus élevée en fin de session, selon la préférence.

← Retour

## IV Soutenir l'effort et la persévérance

### ➤ Communiquer les résultats sans faire de classement et de comparaison entre les personnes étudiantes

69. Le jugement évaluatif vise à comparer la performance d'une personne étudiante aux critères d'évaluation qui découlent des cibles d'apprentissage du cours. La comparaison des performances entre personnes étudiantes se détourne d'une pratique évaluative juste, rigoureuse et favorable à un engagement bénéfique aux apprentissages, comme en témoigne [cet article](#).

← Retour

## IV Soutenir l'effort et la persévérance

### ➤ Proposer, en situation d'évaluation, des activités de soutien par les pairs, de collaboration et d'interdépendance

70. Proposer des activités d'évaluation (projet, laboratoire, étude de cas, examen collaboratif, etc.), en tout ou en partie en mode collaboratif, avec des tâches individuelles et des tâches d'équipe.
71. Proposer des occasions de révision collaborative entre pairs (par exemple : tutorat, rétroaction, groupes de réflexion, discussion ou révision, communauté d'apprentissage).

[← Retour](#)

## IV Soutenir l'effort et la persévérance

### ➤ Offrir des rétroactions

72. Au lieu de centrer l'évaluation autour de la note, miser plutôt sur une rétroaction qui soit :

- Alignée sur les cibles d'apprentissage du cours, en orientant la rétroaction vers les éléments essentiels à maîtriser.
- Structurée : présenter les forces observées, points à améliorer et pistes de solution ou par les dimensions affective, cognitive, méthodologique et métacognitive.
- Différenciée et progressive (pour discuter des apprentissages réalisés de manière plus ciblée ou authentique).
- Automatisée, spontanée ou planifiée.
- Offerte dans différents formats (écrit, audio, vidéo, codes pour une plus grande accessibilité).
- Simultanée en situation pratique.
- Tantôt individuelle, tantôt collective.
- Sans note chiffrée, pour centrer l'attention sur la rétroaction et non sur la note obtenue. S'il y a lieu, cette note pourrait, par la suite, être publiée, en différé.

← Retour

## V Favoriser le décodage de l'information

### ➤ Employer un langage clair et simple

73. Employer un vocabulaire, des structures linguistiques et des symboles clairs et simples pour éviter toute ambiguïté.
74. Employer une structure sujet-verbe-complément ou encore la voix active plutôt que celle passive.
75. Éviter le jargon technique, sauf si nécessaire.
76. Tester la clarté du langage.

← Retour

## V Favoriser le décodage de l'information

### ➤ Assurer un sens commun aux chartes et symboles employés

77. Employer, lors des évaluations, la même terminologie que celle utilisée lors des apprentissages. Par exemple : Créer un glossaire de termes-clés pendant l'enseignement et le réutiliser lors de l'évaluation.
78. Élaborer une légende expliquant les symboles utilisés.
79. Maintenir la cohérence entre documents d'apprentissage et d'évaluation.
80. Limiter le nombre de symboles différents pour éviter les confusions.

← Retour

## V Favoriser le décodage de l'information

### ➤ Permettre l'usage d'une autre langue, lorsque possible et pertinent

81. Rendre possibles des options de traduction ou d'utilisation de dictionnaire.

← Retour

## V Favoriser le décodage de l'information

### ➤ Offrir une diversité de formats de médiatisation

82. Cette diversité, permettant de jumeler au besoin plusieurs formats de représentation, facilite le décodage autonome de l'information. Par exemple : texte, tableau, diagramme, vidéo, audio, bande dessinée, illustration, manipulation physique ou virtuelle, etc.

← Retour

## V Favoriser le décodage de l'information

### ➤ Veiller à ce que les questions soient culturellement neutres et inclusives

83. Utiliser des contextes universels.
84. Faire réviser les questions par un panel diversifié ou par l'IA pour détecter les perspectives sous-représentées ou biaisées dans les exemples ou mises en situation.
85. Obtenir les rétroactions des personnes étudiantes.
86. Éviter les expressions idiomatiques ou les références culturelles qui pourraient désavantager certaines personnes.
87. Utiliser des exemples concrets plutôt que des métaphores culturelles spécifiques qui brouillent le décodage.
88. Bâtir une liste d'expressions à éviter et leurs alternatives.

← Retour

## VI Encourager l'expression sous toutes ses formes

### ➤ Encourager l'utilisation de différents formats de remise

89. Permettre l'utilisation par les personnes étudiantes d'un ou plusieurs supports de communication qui respectent les critères d'évaluation et la démonstration des apprentissages. Par exemple : écrit, présentation orale, enregistrement audio ou vidéo, affiche, exposition, manipulation, etc.
90. Permettre une diversité de supports favorise l'expression des apprentissages grâce au choix d'un support optimal par et pour la personne apprenante. Par exemple : matériel physique ou support numérique, présentation orale, projet d'équipe...

[← Retour](#)

## VI Encourager l'expression sous toutes ses formes

### ➤ Encourager et guider l'utilisation d'outils pour favoriser la créativité tout en veillant à une sobriété numérique

91. Proposer une variété judicieuse d'outils d'exploration et de création et offrir un choix libre. Cela permet d'enrichir les approches d'apprentissage, de rejoindre différents profils d'apprenants et d'éviter une dépendance exclusive au numérique. Il peut s'agir d'outils numériques (IA, logiciels, applications, plateformes), de ressources physiques (expositions, matériel de manipulation, laboratoires), ou hybrides.
92. Trouver un équilibre entre créativité et flexibilité pour préserver l'intention pédagogique. C'est important pour garder le focus sur les apprentissages essentiels; réduire la surcharge cognitive; éviter que la technologie ne devienne une fin en soi, plutôt qu'un moyen; et minimiser l'empreinte écologique des pratiques d'évaluation.
93. Privilégier des outils et processus légers, intuitifs et accessibles, qui ne nécessitent pas d'apprentissage technique complexe non lié à l'atteinte de la cible d'apprentissage, de téléchargement lourd et d'équipement spécialisé coûteux ou difficile d'accès.
94. Encourager la réutilisation et la mutualisation. Exemple : valoriser l'utilisation d'outils existants, de banques de ressources et de gabarits institutionnels.

← Retour

## VI Encourager l'expression sous toutes ses formes

### ➤ Rédiger des consignes ou des questions qui rendent explicite l'action attendue

95. Préciser l'action et les sous-actions attendues (par exemple : analyser → comparer par la ressemblance et la différence ou identifier les deux éléments essentiels).
96. Préciser les objets de connaissance ou de compétence à évaluer.
97. Préciser les étapes, le contexte et les caractéristiques de réponse attendue.
98. Préciser le matériel autorisé et celui proscrit, les critères, les conséquences du non-respect des consignes.

[← Retour](#)

## VI Encourager l'expression sous toutes ses formes

### ➤ Clarifier les attentes liées aux compétences informationnelles, au référencement et à la rédaction

99. Offrir ou orienter vers des ressources pour citer, pour rechercher et pour rédiger selon les normes du cours ou du programme.
100. Donner des exemples d'intégrité intellectuelle ou de contre-exemples pour non-respect du droit d'auteur.
101. Valoriser l'utilisation et l'importance des compétences informationnelles, en référencement documentaire et en rédaction.

[← Retour](#)

## VI Encourager l'expression sous toutes ses formes

### ➤ Planifier l'encadrement à la fois pédagogique et méthodologique, et dans des modalités variées

102. Pour être efficace, l'encadrement doit être offert avant, durant et après l'évaluation.
103. Identifier, selon le contexte de l'évaluation, les éléments susceptibles de nécessiter un soutien, des précisions, ou un accompagnement favorable à la démonstration des apprentissages.
104. Proposer, par exemple, un forum de discussion, une liste de vérification, une rétroaction vidéo hebdomadaire, des exercices modèles, des rencontres individuelles ou en groupe, ou du mentorat pour favoriser des interactions propices à la démonstration des apprentissages.

← Retour

## VII Viser l'auto-régulation émotionnelle

### ➤ **Considérer les attentes, les croyances et les motivations variées des individus**

Permet de s'éloigner de l'idée que les personnes étudiantes apprennent et réagissent de la même manière, d'une session à l'autre. Permet aussi de déconstruire les préjugés qui amènent certaines personnes étudiantes à croire, dès le départ, qu'il sera normal d'avoir de faibles notes. Ce qui influencera leur motivation et leur engagement.

105. En interrogeant les attentes explicites et implicites établies par l'environnement évaluatif et les sources de motivation. Cela permet de nourrir leur sentiment d'appartenance, leur désir d'apprendre et leur confiance en leurs capacités à atteindre les cibles.
106. Par l'évaluation diagnostique (avec des questions, travaux, discussions...) de perceptions, croyances et préalables liés à un contenu.
107. En diversifiant les activités et types d'évaluation et en rendant flexible la stratégie d'évaluation (par exemple : le système de notation, les outils mobilisés, etc.).

← Retour

## VII Viser l'auto-régulation émotionnelle

### ➤ Faire de l'évaluation un moyen de développer la conscience de soi et des autres

Facilite une gestion autonome des émotions et une prise de conscience des forces et défis, en contribuant à l'engagement émotionnel et socio-affectif. Le développement de la conscience de soi et des autres favorise un regard auto-critique sur les émotions ressenties face aux défis de l'évaluation et permet d'anticiper les obstacles à la démonstration des apprentissages en vue d'élaborer conjointement des stratégies viables. Par exemple :

108. Porter attention aux sources de stress, aux causes de manque de préparation, de confiance et aux risques de surcharge de travail.
109. Considérer la part des expériences personnelles sur l'engagement en faisant réfléchir aux atouts personnels, culturels ou linguistiques, aux défis et aux capacités à gérer les émotions, et en proposant des occasions de développement ou de diversification des groupes d'affinité, de partage de notes d'appréciation des pairs, de tutorat par les pairs.
110. Utiliser ou proposer des stratégies de gestion et de régulation des émotions. Par exemple :
  - Pour soutenir la gestion des phobies ou du sentiment d'insécurité, amener les personnes étudiantes à réfléchir à « Puis-je m'améliorer dans ma gestion du stress en contexte d'examen? » plutôt que « Lors des examens, je suis trop stressé(e) et j'oublie tout ».
  - Pour soutenir la gestion des émotions face à l'évaluation, proposer des ressources telles que des guides, modèles, listes, systèmes de rappel, contrats d'équipe, coachs, mentors ou agents.

← Retour

## VII Viser l'auto-régulation émotionnelle

### ➤ Faire de l'évaluation un moyen de développer la métacognition par la réflexion individuelle et collective

Permet de développer une plus grande conscience de la façon d'apprendre et des progrès vers les cibles d'apprentissage. Par exemple :

111. Offrir une modélisation explicite, notamment avec des modèles ou des échafaudages de différentes techniques permettant l'auto-évaluation et l'évaluation de groupe pour laisser les individus choisir ce qui est le plus adapté à leur situation.
112. Utiliser des moyens (outils, aides ou tableaux) pour aider les individus et les groupes à recueillir, consigner et afficher des données sur leurs propres progrès à des fins de réflexion et de suivi des progrès.
113. Proposer des activités comportant des possibilités de rétroaction (par exemple : des tableaux, des modèles, des affichages de rétroaction) qui aident à mieux comprendre les progrès.

← Retour

## VII Viser l'auto-régulation émotionnelle

### ➤ Faire de l'évaluation un moyen de développer l'empathie

Particulièrement utile pour développer le sentiment d'appartenance des personnes présentant des caractéristiques et des aptitudes différentes de celles de la majorité du groupe. Cela contribue aussi au sentiment de sécurité de toutes et de tous, essentiel à la constitution d'une communauté d'apprentissage. Par exemple :

114. Proposer des activités ou stratégies reposant sur le partage d'émotions, d'expériences et l'écoute (par exemple : la pratique en cercle, le bâton de parole, etc.).
115. Cocréer des protocoles, stratégies ou des outils d'entente (contrats ou accords) d'équipe pour de meilleures expériences collaboratives et pour nourrir la responsabilité collective.
116. Encourager les individus et le groupe à prendre soin les uns des autres, par exemple en les incitant à exprimer leurs besoins d'adaptation et à se partager des stratégies.

[← Retour](#)

## VIII Viser l'apprentissage durable

### ➤ Optimiser les savoirs, savoir-faire et savoir-être préalables

L'optimisation des connaissances préalables permet de mieux asseoir les nouveaux apprentissages. Par exemple :

117. Identifier les connaissances ou compétences essentielles à la réception des nouvelles informations ou rendre explicites les liens entre nouvelles connaissances et connaissances préalables.
118. Vérifier qu'elles sont acquises et automatisées; si non, encourager leur acquisition et favoriser leur automatisation en orientant vers des ressources pertinentes.

← Retour

## VIII Viser l'apprentissage durable

### ➤ Mettre l'accent sur les informations les plus importantes et sur leurs liens avec les cibles d'apprentissage

Identifier les modèles, les grandes idées, leurs relations... ainsi que leurs liens avec les cibles d'apprentissage, afin que les personnes étudiantes distinguent, de façon autonome, ce qui est important et pertinent. Vous pouvez, par exemple :

119. Mettre en évidence les compétences ou connaissances nécessaires à la résolution des problèmes nouveaux.
120. Utiliser des plans, des organisateurs graphiques, des formules, des processus pour mettre l'accent sur les idées et les relations clés.
121. Utiliser des exemples et contre-exemples pour mettre l'accent sur les caractéristiques critiques.
122. Utiliser des indices et des invites pour attirer l'attention sur les caractéristiques critiques.
123. Structurer le contenu et les consignes de la tâche. C'est particulièrement utile pour réduire les obstacles inutiles à sa réalisation. Vous pouvez y arriver par la hiérarchie des titres, l'aménagement d'une introduction, par un système de puces ou de numérotation, l'offre d'une modélisation ou en s'appuyant sur les bonnes pratiques de communication *What's In It For Me (WII-FM)*.

← Retour

## VIII Viser l'apprentissage durable

### ➤ Cultiver divers moyens d'apprendre et de donner du sens

Permet d'inclure la diversité des perspectives des apprenants et favorise l'application efficace des approches et des stratégies diversifiées. Par exemple :

124. Considérer la part des expériences personnelles sur la compréhension et permettre la référence à des sources diversifiées ou le recours à différentes approches. Par exemple : pour analyser un phénomène (social, médical, physique, écologique...), laisser la possibilité d'employer une perspective historique, sociologique, économique ou culturelle.
125. Proposer des méthodes d'évaluation diversifiées (analyses écrites, présentations orales, projets collaboratifs, études de cas pratiques, portfolios réflexifs et évaluations par les pairs) pour permettre aux individus de démontrer leurs acquis selon leurs forces cognitives, tout en développant une compréhension multidimensionnelle des contenus.
126. Développer une structure et une progression logique des compétences à évaluer et de la stratégie d'évaluation tout au long du cours ou du programme, en allant des travaux guidés vers des évaluations plus autonomes et complexes.
127. Aménager des étapes clairement définies et prévoir des échéances intermédiaires. Par exemple : pour un travail de recherche, établir des jalons pour la problématique, la revue de littérature, la méthodologie, puis l'analyse. Pour chaque étape, fournir des grilles d'évaluation permettant de comprendre les attentes spécifiques et de construire progressivement le travail.
128. Préparer et structurer des guides d'étude utiles à l'identification des éléments essentiels et pertinents d'une évaluation.
129. Diviser les évaluations complexes en sections distinctes pour éviter la surcharge cognitive. Plutôt qu'un examen unique de 3 heures, organiser différentes évaluations sur des aspects spécifiques du cours.
130. Intégrer des évaluations formatives et interactives (par exemple : des quiz adaptatifs, des simulations, des débats structurés ou des projets évolutifs), qui fournissent des rétroactions continues, permettant d'ajuster la compréhension et d'approfondir la réflexion.
131. Amener les personnes étudiantes à prendre conscience de leurs stratégies d'apprentissage et d'évaluation préférées, de juger de leur efficacité et d'en explorer d'autres plus adaptées, au besoin.

← Retour

## VIII Viser l'apprentissage durable

### ➤ Prévoir une stratégie de validation des éléments nécessaires à la réussite

Permet aux personnes étudiantes de s'assurer qu'elles interprètent correctement les éléments constitutifs de chaque activité d'évaluation. Cette appréciation porte sur la compréhension des attentes et des mécanismes de réussite, notamment les grilles, critères, consignes, méthodes, échéances, formats, etc. et prend place par :

132. Des questionnaires autoréflexifs.

133. Des forums de discussion.

134. Des rencontres ou discussions.

[← Retour](#)

## VIII Viser l'apprentissage durable

### ➤ Maximiser les occasions de transfert et de généralisation des apprentissages

135. Cibler des tâches d'évaluation en situation authentique ou qui simulent des contextes réels de transfert.
136. Varier les moyens de traiter l'information en alliant la mémorisation à des stratégies explicites spécifiques pour contrôler (par exemple : liste de contrôle), décomposer (par exemple : organisateurs graphiques), retenir, reformuler (méthodes mnémotechniques, de paraphrase ou d'illustration graphique) et échafauder (par exemple : cartes conceptuelles).
137. Intégrer des occasions explicites d'appliquer et de généraliser les informations à des contextes familiers (monde professionnel, vie sociale, culture propre, etc.) ou à des contextes autres que celui dans lequel elles ont été apprises (types de problèmes qui peuvent être résolus, en utilisant des principes de la physique).

← Retour

## IX Viser la démonstration autonome des apprentissages

### ➤ Fixer des cibles d'apprentissage (objectifs, compétences, attitudes) significatives

138. Définir des normes claires et ambitieuses, fondées sur des standards de maîtrise précis, sur des seuils minimaux de réussite et des modèles disciplinaires qui incarnent l'excellence.
139. Établir des jalons progressifs d'apprentissage, en séquençant les compétences du plus fondamental au plus complexe et en proposant des modèles de preuves (par exemple : portfolios) pour documenter la progression vers l'expertise.
140. Présenter un projet intégrateur mobilisant plusieurs cibles ou compétences.
141. Inciter à la reformulation en contexte significatif, pour soi ou pour son équipe, des cibles et critères d'évaluation.

← Retour

## IX Viser la démonstration autonome des apprentissages

### ➤ Maintenir l’alignement des tâches évaluatives avec les cibles d’apprentissage

142. Offrir une stratégie d’évaluation comportant des tâches amenant la personne étudiante à témoigner de la maîtrise effective des cibles ou offrant des possibilités de reprise jusqu’à l’obtention du standard requis.
143. S’engager dans un processus d’amélioration continue de la stratégie et des tâches d’évaluation, en veillant régulièrement à leur alignement avec les normes fixées ou avec des exigences professionnelles, en ajustant ces tâches en conséquence, ou encore en collaborant avec les personnes étudiantes et les pairs enseignants.

← Retour

## IX Viser la démonstration autonome des apprentissages

### ➤ Anticiper et planifier les défis

Permet d'impliquer les personnes étudiantes dans l'atteinte des cibles d'apprentissage.

144. Faire identifier les différentes caractéristiques d'une évaluation afin de rendre explicite le processus évaluatif.
145. Valoriser une planification proactive des évaluations à réaliser, ainsi que la planification individuelle et collective des tâches de travail, de révision ou d'études.
146. Encourager l'élaboration d'un plan d'étude, qui traduit la compréhension de la stratégie d'évaluation, ou d'un plan d'actions, ainsi que son ajustement en cours de route.
147. Inciter les personnes étudiantes à se donner de l'espace et du temps pour réfléchir à voix haute, démontrer, critiquer leur performance. Ex. : leur demander de montrer et d'expliquer une production.
148. Demander aux personnes étudiantes de proposer des questions pour la construction d'un examen et discuter avec elles de leur niveau de difficulté.
149. Modéliser un parcours, un guide d'études ou une liste de vérification, qui indique dans le temps les différentes étapes, les remises, les stratégies et ressources nécessaires.
150. Permettre aux personnes étudiantes d'assumer une responsabilité accrue dans la progression et la démonstration de leurs apprentissages.

← Retour

## IX Viser la démonstration autonome des apprentissages

### ➤ Outiller pour une organisation autonome des informations et des ressources

Cela permet notamment une meilleure accessibilité de la mémoire de travail.

151. Proposer un ou des outils pour l'organisation temporelle. Par exemple : systèmes de calendrier, applications de gestion de tâches, planificateurs de projets avec jalons et échéances.
152. Proposer une ou des ressources pour le suivi ou la documentation. Par exemple : gabarits de prise de notes, portfolios, tableaux de bord. Pour l'accompagnement humain, proposer, par exemple, des coachs spécialisés, mentors disciplinaires, groupes de pairs.
153. Proposer différents types de soutien méthodologique. Par exemple : guides, planification par objectifs, modèles de contrat d'équipe, systèmes de collecte et analyse de données de performance.
154. Proposer différents environnements collaboratifs. Par exemple : forums de discussion, espaces de cocréation.
155. Permettre une flexibilité méthodologique et organisationnelle, qui reconnaît les différents besoins. Cela permet une expression plus authentique des compétences et une meilleure appropriation de la stratégie d'évaluation.
156. Prévoir des aménagements raisonnables pour les personnes à besoins particuliers.

← Retour

## IX Viser la démonstration autonome des apprentissages

### ➤ Maximiser la capacité de suivi autonome des progrès

Les informations sur les progrès sont essentielles au développement de la stratégie d'évaluation et d'apprentissage. Vous pouvez contribuer au développement de cette capacité étudiante de diverses manières.

157. Rendre accessible la représentation des progrès individuels et collectifs et faciliter leur interprétation autonome, par des tableaux ou des graphiques, des portfolios, des rencontres, des listes de vérification ou des rétroactions.
158. Privilégier l'autocorrection et la réflexion critique. Par exemple : mettre en place des systèmes d'autoévaluation, des questionnaires réflexifs, journaux de bord ou portfolios; fournir une liste de vérification; offrir des occasions de découvrir les stratégies efficaces des pairs.
159. Modéliser l'utilisation des grilles de correction et la formulation de rétroactions constructives et utiles aux apprentissages. Par exemple : par le partage d'exemples anonymisés de travaux antérieurs avec annotations; par l'analyse avec le groupe étudiant d'une rétroaction pour en démontrer la structure; par la pratique de la « pensée à voix haute » pour expliquer l'évaluation.
160. Enseigner explicitement les stratégies métacognitives d'auto-évaluation et d'autorégulation pour développer une perception de l'évaluation en tant qu'apprentissage. Par exemple : fournir avant les examens une grille de «questionnement auto-dirigé» comme [celui-ci](#), pour les révisions.
161. Encourager l'apprentissage collaboratif et outiller le groupe pour l'évaluation par les pairs. Intégrer des occasions de recevoir et de donner des commentaires constructifs entre pairs.
162. Mettre en place des possibilités de correction-rétroaction simultanée, dans l'environnement numérique d'études ou en milieu de pratique (stage, laboratoire, etc.).
163. Mobiliser des agents ou assistants automatisés (chatbots, systèmes d'alerte personnalisés, outils d'analyse prédictive des difficultés, etc.). Les outils numériques et l'IA offrent de plus en plus de possibilités de soutien à la correction, à la rétroaction simultanée et à l'analyse prédictive, avec supervision de la personne enseignante, pour un suivi détaillé et autonome des progrès individuels de la personne étudiante.

← Retour

## IX Viser la démonstration autonome des apprentissages

### ➤ Encourager un retour réflexif sur l'expérimentation du processus d'évaluation

164. Demander aux personnes étudiantes d'interroger leur expérience du processus d'évaluation afin d'en tirer une compréhension, de dégager leurs forces et les améliorations à apporter aux stratégies mises en place. Cela cultive des conditions favorables à la démonstration des apprentissages.

← Retour

# 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>
- Barua, L., Lockee, B. (2025). Flexible assessment in higher Education: a comprehensive review of strategies and implications. *TechTrends* 69, 301–309. <https://doi.org/10.1007/s11528-025-01039-3>
- Barua, L., Lockee, B.B. (2024). A review of strategies to incorporate flexibility in higher education course designs. *Discov Educ* 3, 127 <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00213-8>
- Batiotila, Niambi-Mayasi (2022). La flexibilité de la formation aux différents ordres d'enseignement : l'exemple finlandais, *Études et recherches*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2024/03/50-2117-ER-Flexibilite-Formation.pdf>
- Béland, S., Michelot, F., Hébert, M.-H. et Lafortune, S. (2025). L'évaluation des apprentissages à l'université. Quelques défis contemporains. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 599-620). Les Publications du LIRES. <https://www.erudit.org/fr/livres/lires/luniversite-au-quebec/878li/>
- Bélec, C. (2019). La rétroaction multitype. Corriger des rédactions : quand la combinaison de différents types de rétroactions aide nos étudiants... et nous simplifie la vie. *Pédagogie collégiale* 29-2. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37451/belec-29-2-2016.pdf>
- Bergeron, L., Rousseau, N. & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- CAST (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ]. (2018). La note, un symbole imparfait. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/02/2019-02-evaluer-pour-que-ca-compte-vraiment-rapport-2016-2018-etat-et-besoins-napperon.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ]. (2018). Évaluer pour que ça compte vraiment, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018, Québec, Le Conseil, 95 p. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0508-RF-evaluer-compte-vraiment-REBE-16-18.pdf>
- Doutreloux, E. (2023). Obstacles d'accès à l'enseignement collégial : que nous apprennent les personnes allophones issues de l'immigration récente ? *Relais : La revue de vulgarisation scientifique sur la réussite en enseignement supérieur*, (2). <https://oresquebec.ca/relais/obstacles-dacces-a-lenseignement-collegial-que-nous-apprennent-les-personnes-allophones-issues-de-limmigration-recente/>
- Girouard-Gagné et al. (2024) Évaluer sans noter, une inspiration pour les cégeps? *Revue systématique des écrits sur les pratiques évaluatives qui réduisent ou éliminent la notation. Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky* (2024) ISSN 2291-6717, vol 8, no 1, 1-25. <https://doi.org/10.51657/9db17q94>
- Girouard-Gagné, M. (2021). L'évaluation pour l'apprentissage à l'éducation supérieure : qu'en est-il? *Initio*, 9 (1). <https://hal.science/hal-03484160/>
- Girouard-Gagné, M. et Tardif, C. (2025). Soutenir le bien-être des personnes étudiantes à l'université : des pratiques à intégrer à son enseignement. *Affaires Universitaires*. <https://www.affairesuniversitaires.ca/opinion-fr/soutenir-le-bien-etre-des-personnes-etudiantes-a-luniversite-des-pratiques-a-integrer-a-son-enseignement/>
- Girouard-Gagné, M., et Durand, M. J. (2022). 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. *Médiations Et médiatisations*, (9), 121-131. <https://doi.org/10.52358/mm.vi9.255>
- Gouvernement du Québec. (2021). Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/plan-action\\_reussite-ens-sup.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/plan-action_reussite-ens-sup.pdf)
- Gremion, C., Hadji, C., Tominska, É., Bento, M., Blanvillain, C., Bouali, R., Eid, C., Gruber Jost, S., Khattala, I., Marchadour, M., Tominska, E., Travnjak, J., & Vieille-Grosjean, H. (2019). Diversité des publics et évaluation humaniste : quels possibles dans différents contextes ? *Contextes et Didactiques*. <https://doi.org/10.4000/ced.306>
- Leclerc, K. (2024). L'évaluation des apprentissages dans une perspective inclusive. Carrefour de la réussite au collégial. *Performa. UDS*. <https://reussitecollegiale.ca/wp-content/uploads/2024/03/pres-webinaire-evaluation-inclusive-2024-02-29.pdf>

- Leroux, J. L. (2023). Guide pour évaluer les apprentissages avec le numérique (GÉAN). Dans Fédération des cégeps (dir.), Éductive. <https://educative.ca/gean/cadre-de-reference-de-levaluation-des-apprentissages-avec-le-numerique-dans-un-programme-en-proche-par-competences>
- Meyer, A., et Rose, D. H. (2024). Universal design for learning: Principles, framework, and practice. (G. David, Éd.) Massachusetts, USA: CAST.
- Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur (2025). L'évaluation en enseignement supérieur : mesure des apprentissages ou épreuve de sélection ?. <https://oresquebec.ca/grand-angle/evaluation-en-enseignement-superieur-mesure-des-apprentissages-ou-epreuve-de-selection/>
- Paquelin, D., Chantal, M. (2019). Flexibilisation : principes et repères. Guide à l'intention des établissements d'enseignement supérieur. [Rapport de recherche] Université Laval (Québec, Canada). <https://hal.science/hal-03251001v1>
- Robert, J., Midelet, J. (2025). Éditorial, Pratiques à visée universelle dans le postsecondaire de la communauté francophone : enjeux, état des lieux et questionnements. *Revue hybride de l'éducation*, 9(4). <https://doi.org/10.1522/rhe.v9i4.1977>
- 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)
- Tardif, C., Girouard-Gagné, M., & Lane, J. (2025). Étude de portée sur les pratiques à visée universelle soutenant le bien-être et la santé mentale des personnes étudiantes au postsecondaire. *Revue hybride de l'éducation*, 9(4), Pratiques à visée universelle dans le postsecondaire de la communauté francophone : enjeux, état des lieux et questionnements. <https://doi.org/10.1522/rhe.v9i4.1889>
- Université d'Ottawa. (2023). Palmarès des 25 stratégies d'inclusion. [https://saea-tlss.uottawa.ca/media/attachments/2023/03/26/4c\\_palmares25\\_fr.pdf](https://saea-tlss.uottawa.ca/media/attachments/2023/03/26/4c_palmares25_fr.pdf)
- Université Laval. (2017). Guide pratique Adopter une approche pédagogique inclusive. Centre d'aide aux étudiants. Service de soutien à l'enseignement. <https://www.enseigner.ulaval.ca/system/files/public/pedagogie/diversifier-vos-methodes/guide-approche-inclusive.pdf>
- Voisard, B., Cormier, C. et Arseneault-Hubert, F. (2024). Les pratiques alternatives de notation. Pour mieux soutenir les apprentissages et en témoigner? Dans *Pédagogie collégiale*, hiver 2024. Pratique partagée. vol. 37, 35-02. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/39399/Voisard-et-al-37-2-24.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Yerly, G. et Monney, N. (2022). La planification flexible des démarches d'évaluation, un levier vers une évaluation pour apprendre? *Mesure et évaluation en éducation*, 45(3), 33-60. <https://doi.org/10.7202/1106853ar>