

Introduction – Évaluation et numérique : des pratiques éclectiques qui explorent des espaces à déchiffrer

Pierre-François Coen – coenp@eduf.fr

HEP Fribourg, Suisse

Pascal Detroz – p.detroz@uliege.be

Université de Liège, Belgique

Nathalie Younès – nathalie.younes@uca.fr

Université Clermont-Auvergne, France

Pour citer cet article : Coen, P.-F., Detroz, P., & Younès, N. (2020). Introduction Évaluation et numérique : des pratiques éclectiques qui explorent des espaces à déchiffrer. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(3), 1-8.

Comment la déferlante numérique qui bouleverse depuis quelques années le monde de l'éducation transforme-t-elle le domaine de l'évaluation ? C'est cette question qui a motivé, lors du colloque de l'ADMEE 2018, les trois coordinateur.trice.s de ce numéro spécial à proposer un symposium intitulé « *Evaluation et technologies numériques : quels développements futurs pour quelles finalités ?* ». Ce symposium était organisé autour de trois axes : la conception des outils et dispositifs de e-évaluation, leur mise à l'épreuve, l'analyse de l'activité de l'évaluateur et de l'évalué. Son ambition était d'interroger les développements numériques de l'évaluation à travers une série de questions relatives :

- **aux contextes et au recueil des informations** : en quoi le recours à l'évaluation par les technologies modifie-t-il les modèles d'évaluation ? Quels types d'informations capte-t-on et/ou privilégie-t-on ? En quoi les contraintes des environnements d'apprentissage intégrant les technologies déterminent-elles les pratiques d'évaluation ?
- **aux contributions des technologies pour l'évaluation des apprentissages** : en quoi les technologies numériques contribuent-elles à l'évaluation (la progression) des apprentissages ? Quelles fonctions (régulation, certification, diagnostic) sont prioritairement visées ? Quels bénéfices offrent-elles par rapport aux pratiques traditionnelles d'évaluation ? Quels écueils est-il possible d'identifier ?
- **à la nature des feed-back produits et leurs impacts sur les différents acteurs** : quels sont les types de feed-back délivrés par les technologies ? Répondent-ils à des codes particuliers associés au numérique (scores, points, badges...) ? Quelles peuvent être les réactions des apprenants lorsqu'ils savent que ce sont des machines qui les

évaluent ? Quelle complémentarité peut-il y avoir entre les feed-back donnés par des outils technologiques et des humains ?

- **aux objets évalués dans des contextes disciplinaires ou transversaux** : les technologies permettent-elles l'évaluation de tout type de savoirs ? Y a-t-il des disciplines ou des degrés d'enseignement qui se prêtent mieux à une évaluation recourant aux technologies ?
- **aux aspects éthiques et déontologiques** : en quoi l'évaluation réalisée par des machines est-elle acceptée ou acceptable ? À quelles règles déontologiques les données collectées et les algorithmes utilisés répondent-ils ?

Ces différentes questions ont mobilisé une douzaine de contributeurs dont plusieurs d'entre eux nous ont proposé par la suite des textes rendant compte de leurs travaux. À la suite du processus de sélection, nous en avons conservé cinq, publiés dans ce numéro.

La présentation de ces travaux nous a questionnés, car ces textes font état d'une certaine hétérogénéité. Pour en faciliter la lecture, il nous semblait nécessaire de trouver un moyen de les caractériser, de les classer, de les intégrer dans un ensemble commun. Nous nous sommes tournés vers le modèle SAMR¹ (Puentedura, 2010), bien connu pour situer le rôle des technologies dans un dispositif d'enseignement - apprentissage, et qui nous a semblé également pertinent pour analyser les pratiques d'évaluation recourant au numérique. Il présente quatre niveaux : substitution, augmentation, modification et redéfinition. Les deux premiers permettent des améliorations dans la réalisation de tâches liées à l'évaluation, mais sans pour autant les modifier de manière substantielle. Passer d'un questionnaire d'évaluation à questions ouvertes papier-crayon à un questionnaire numérique du même type où le clavier remplace le stylo ne modifie pas beaucoup *a priori* l'activité de l'évalué ni de l'évaluateur. Il s'agit du premier niveau où une pratique avec technologie se substitue à une pratique sans technologie. Au deuxième niveau, le numérique apporte une augmentation fonctionnelle des pratiques sans fondamentalement en changer la substance. Ainsi, la correction automatisée d'un QCM permet un gain de temps appréciable pour l'évaluateur, ce qui peut être un bénéfice important dans son activité professionnelle sans que l'activité d'évaluation soit modifiée dans le fond. En revanche, aux deux niveaux suivants, la technologie modifie et reconfigure la nature des activités réalisées. S'en passer reviendrait en quelque sorte à un « retour en arrière » où la réalisation de la tâche ne serait plus possible. Par exemple, l'usage d'un dispositif d'évaluation numérique qui renvoie un feed-back automatique ou qui s'adapte au niveau du répondant relève du troisième niveau (modification) en rendant possible une évaluation formative individualisée autrement très difficile à mettre en œuvre, surtout dans un contexte d'enseignement massifié. Au dernier niveau, la technologie entraîne une reconfiguration de l'évaluation. Ainsi, un dispositif permettant aux apprenants de filmer des performances en situation réelle pour s'autoévaluer et pour les soumettre aux regards de leurs pairs, par exemple via une plateforme d'échanges permettant le dépôt de commentaires, pourrait constituer un exemple de ce niveau ultime.

Forts de cet outil, nous nous sommes mis en devoir de le mobiliser pour analyser les textes reçus. Les trois premiers articles s'inscrivent dans un courant de travaux conduits depuis une vingtaine d'années étudiant les conditions et les effets de l'usage des technologies numériques dans les domaines de l'évaluation des enseignements et des apprentissages. Ces travaux montrent que les potentialités des technologies numériques pour la mise en œuvre de

¹ Acronyme correspondant aux 4 niveaux définis un peu plus loin dans le paragraphe.

dispositifs d'évaluation formative (accessibilité des outils d'évaluation, flexibilité de l'utilisation, automatisation des traitements, personnalisation des résultats, interactivité) sont dépendantes des approches de l'évaluation qui en sous-tendent les usages aussi bien dans le domaine de l'évaluation de l'enseignement (Theall & Franklin, 2001 ; Younès, 2005 a et b, 2007, Younès & Gay, 2014, Detroz, 2017, 2020) que de l'évaluation des apprentissages (Younès, Soulier & Detroz, 2017), un constat partagé par de nombreux chercheurs. On peut se servir des technologies pour faciliter l'évaluation, mais pas nécessairement pour la transformer dans le sens de favoriser des apprentissages en profondeur ou le développement des compétences, point faible de nos systèmes d'enseignement, et ce, que ce soit en présentiel ou à distance.

Ainsi, **Isabelle Lepage, Diane Leduc et Alain Stockless** se demandent en quoi l'évaluation peut améliorer l'engagement cognitif des étudiants dans les grands groupes, souvent associés à un apprentissage en surface qui ne sert pas les visées des institutions d'enseignement supérieur (Biggs & Tang, 2011; Maringe & Sing, 2014). Dans leur recherche *design-based* visant le développement des connaissances empiriques et leur expérimentation en contexte réel, un prototype de e-évaluation dynamique a été implémenté dans deux grands groupes universitaires dans la perspective d'un engagement cognitif accru des étudiants. Les résultats de l'enquête montrent que cette forme d'e-évaluation a été favorable pour l'engagement cognitif des étudiants en leur offrant l'occasion de déployer des stratégies d'étude en profondeur et d'autoréguler leurs comportements d'étude en préparation à l'examen. Les dispositifs d'e-évaluation présentés ici pourraient selon nous illustrer le troisième niveau du modèle SAMR. En effet, le caractère interactif et dynamique de cette forme d'évaluation n'est possible que par le recours à la technologie, qui fournit des feedback immédiats aux étudiants leur permettant ainsi de se situer par rapport à un attendu.

Cécile Gardies, Laurent Faure et Jean François Marcel explorent quant à eux l'usage d'un dispositif numérique de régulation/évaluation de l'enseignement original dans le contexte de la formation des enseignants de l'enseignement agricole. Ce dispositif est basé sur la technologie numérique sans fil du « *bug in ear* » (Rock, Gregg, Thead, Acker, Gable & Zigmond, 2009) qui établit une liaison entre un enseignant en classe, équipé d'une oreillette, et un autre enseignant à distance, observant la séance en train de se dérouler grâce à une retransmission vidéo et audio et qui peut communiquer en direct avec l'enseignant en classe. Ce dispositif crée une situation de communication synchrone qui s'apparente à du co-enseignement dans lequel deux enseignants partagent des informations sur leurs pratiques, et ce, à tour de rôle, ce qui permet une décentration et une symétrie des relations. L'enquête porte sur les régulations comportementales et cognitives observables à travers la recherche-action. Le dispositif, bien accepté par les acteurs, permet tout à la fois une forme de cogestion de la classe et une forme de co-apprentissage des gestes professionnels de l'enseignement. Selon les auteurs, le dispositif produit une forme d'étayage des pratiques d'enseignement, l'intervention, en situation, d'un pair permettant de maintenir l'orientation de la tâche, d'en réduire la complexité, de signaler les caractéristiques déterminantes, de renforcer l'estime de soi et donc de concourir à l'autonomie professionnelle. Le rôle de la technologie présentée dans ce dispositif pourrait illustrer le deuxième niveau du modèle SAMR. En effet, les équipements techniques utilisés donnent une réelle plus-value au dispositif de formation sans nécessairement en changer les fondements de manière radicale. Notons toutefois que l'exploitation et l'analyse des feedback, rendues possibles après la séance, placent la technologie au troisième niveau du SAMR parce qu'elle donne accès à des données impossibles à saisir et à traiter sans elle.

L'étude exploratoire qui fait l'objet de l'article rédigé par **Romaine Carrupt et Hervé Barras** consiste à comparer la quantité et la qualité des régulations interactives dans une classe en présentiel et dans une classe virtuelle, dans le contexte d'une évaluation par les pairs. Les dispositifs sont similaires dans la mesure où, dans les deux cas, la communication se fait de façon synchrone. Bien qu'ils ne soient pas répartis de manière strictement aléatoire, rien ne semble distinguer le groupe d'étudiants du dispositif présentiel de celui du dispositif virtuel. À première vue, l'usage du numérique qui caractérise le dispositif en ligne correspondrait au niveau de substitution du modèle SAMR. En effet, les échanges virtuels synchrones se substituent aux échanges en face à face sans vraiment en modifier les modalités. L'écran assure la transposition des images et du son que le contexte présentiel transmet également aux récepteurs. Ainsi, grâce au numérique, l'écologie d'apprentissage intègre un nouvel espace de communication, mais sans qu'aucun outil spécifique supplémentaire ne soit proposé aux étudiants. Malgré cette forte ressemblance des deux environnements d'apprentissage, les auteurs affirment que, si le nombre des interactions ne varie guère d'un dispositif à l'autre, il diffère par la qualité de ces interactions. En se basant sur une version adaptée du modèle de la « gradation des gestes de régulation selon l'implication de l'enseignant et des élèves » de Tobola Couchepin (2017), les auteurs constatent que, lors de l'épreuve d'évaluation, les étudiants du dispositif en présentiel privilégient les questions de restitution et les demandes de précision alors que ceux du dispositif en ligne optent le plus souvent pour de la réflexion critique et du débat. Ils y voient la confirmation de leur hypothèse de départ selon laquelle un environnement virtuel favoriserait un apprentissage en profondeur et faciliterait davantage la régulation interactive.

Le lecteur attentif n'aura pas manqué de relever notre emploi du conditionnel lorsque nous avons mobilisé le modèle SAMR pour caractériser l'intégration des technologies dans les différents dispositifs présentés. Par exemple, Carrupt et Barras, dont nous avons a priori qualifié le dispositif au niveau 1 du modèle SAMR, insistent pourtant sur le fait que « l'outil de téléprésence utilisé ne crée pas une copie du monde réel, mais bien un artefact » et que ce constat influence nécessairement la relation pédagogique, même si ce n'était pas l'intention de départ. Selon nous, il s'agit là d'une réelle limite du modèle SAMR qui, pour être complètement opérant, devrait intégrer à la fois les intentions des concepteurs des dispositifs numériques d'apprentissage et les types d'effets produits par ces dispositifs, et relier ces paramètres à la validité conséquentielle de l'usage du numérique à des fins d'apprentissage. Par ailleurs, et comme le souligne Fievez (2017), le modèle SAMR ne prend pas suffisamment en considération les facteurs externes liés à l'enseignant et au contexte d'intégration. Outre le fait qu'il ne repose pas sur une assise théorique très large, ce modèle démontre la difficulté de réduire l'intégration des technologies numériques à leur nature, sans prendre en compte tous leurs usages potentiels. En d'autres termes, cet outil possède une valeur heuristique et pragmatique lorsqu'il s'agit de qualifier ou de classer des outils. Il est toutefois moins pertinent lorsqu'il s'agit d'analyser plus finement les usages ou d'observer le passage de l'outil à l'instrument (au sens de Rabardel, 1995). Ce constat nous a conduits à considérer de manière plus attentive le regard que les différents acteurs portent sur les technologies et leur implémentation dans les dispositifs d'enseignement - apprentissage et leur impact sur ceux-ci (Coen, 2018). C'est dans ce contexte que le texte de **Julie Lyne Leroux, Marie-Eve Desrochers et Marianne Myre-Bourgeault** donne toute sa dimension. En effet, dans leur étude, les auteures s'interrogent à propos de trois phénomènes concomitants qui marquent actuellement de leur empreinte les profils pédagogiques des établissements d'enseignement supérieur au collégial. Il s'agit de 1) l'adoption généralisée de l'approche par compétences, 2) l'augmentation du nombre de formations à distance et 3) l'intégration croissante des

technologies numériques dans les formations et les épreuves d'évaluation. À partir de ces généralisations, les auteures formulent plusieurs questions : comment s'articulent les enjeux de l'évaluation et les technologies numériques dans le cadre de formations qui pratiquent l'approche par compétences ? Quels sont les défis d'une telle articulation ? Quels sont les besoins des acteurs concernés par l'implémentation des technologies numériques à des fins d'évaluation ? Afin de trouver des éléments de réponse à ces questions, les chercheuses ont animé trois groupes de discussion qui ont au total rassemblé seize conseillers pédagogiques et deux animateurs de réseaux. Du compte rendu de ces discussions, nous retenons deux constats. Le premier indique que les technologies numériques sont mises au service de l'évaluation essentiellement dans le cadre de formations hybrides et à distance (et relativement peu dans les formations présentielles). Le second fait état de la préférence que la plupart des enseignants accordent à l'évaluation en mode synchrone. Il semble donc que ce soient surtout les contraintes d'ordre organisationnel qui incitent les enseignants à recourir aux technologies numériques pour évaluer les apprentissages de leurs étudiants. Certains d'entre eux, cependant, font un usage relativement sophistiqué des technologies, cet usage allant parfois – selon les auteures – jusqu'à transformer ou en tout cas modifier (de façon à les adapter aux nouveaux outils) les pratiques éducatives. Toutefois, l'intégration des nouvelles technologies dans les écologies d'apprentissage n'apporte guère de nouvelles solutions au problème posé par l'évaluation des compétences développées par les étudiants. À cet égard, les auteures identifient trois niveaux d'intervention susceptibles de promouvoir l'usage des technologies pour évaluer les compétences. Le premier niveau est institutionnel, il concerne les établissements d'enseignement supérieur. Le deuxième correspond aux programmes d'études et le troisième aux pratiques d'enseignement. C'est en orchestrant les ressources pédagogiques, technologiques, administratives, financières et humaines propres à ces trois niveaux que les enseignants pourront bénéficier de l'aide et de la formation nécessaires qui leur permettront de mettre en œuvre des formes d'évaluation adaptées aux apprentissages réalisés en ligne. C'est du moins ce que postulent les auteures.

Enfin, la teneur du dernier article pourrait surprendre le lecteur. En effet, ce texte proposé par **Claire David et Nathalie Droyer** ne traite pas directement de l'utilisation des technologies numériques à des fins d'évaluation. Il pourrait, au premier regard, paraître comme quelque peu atypique dans le présent numéro. En effet, l'article porte sur l'évaluation d'un projet, certes à forte composante numérique, mais au moyen d'une enquête - procédé assez classique en matière d'évaluation - effectuée auprès des personnes concernées par le projet. La démarche d'évaluation qui se veut - d'après les auteures - dynamique, continue et intégrée au projet, est intéressante à au moins deux égards. Tout d'abord, sa temporalité est originale dans la mesure où les effets ne sont pas mesurés a posteriori comme c'est souvent le cas. Ils ne sont pas non plus étudiés de manière *ex ante* ou *ex post*, mais bien de manière continue, dès la conception du projet. De plus, le caractère numérique du projet justifie une telle démarche. Concrètement, le projet, sagement baptisé *Silva Numerica*, consiste en un environnement virtuel permettant aux enseignants et à leurs élèves d'appréhender la complexité de l'écologie forestière dans une perspective de développement durable. Ce projet ambitieux implique à différents degrés près d'une centaine d'acteurs aux profils diversifiés. C'est pourquoi il paraissait pertinent de récolter, dès le départ, leurs avis en termes d'objectifs d'utilisation, d'attentes et de besoins vis-à-vis de l'environnement numérique. L'article rend plus précisément compte de cette première étape de la démarche évaluative. Par le biais d'une micro-enquête, les auteures ont cherché à préciser les positionnements respectifs des personnes concernées, et ce, afin d'éviter que l'environnement numérique ne soit entièrement déterminé par les concepteurs informatiques, souvent éloignés des préoccupations didactiques et/ou pédagogiques des utilisateurs potentiels d'un outil éducatif.

Les résultats de l'étude confirment qu'effectivement, il existe plusieurs positions distinctes par rapport au projet et que ces disparités d'avis sont une source de tensions potentielles, dont il s'agira, dans une prochaine étape de la démarche évaluative, de mesurer la résistance et la persistance.

Selon nous, cette dernière contribution a toute sa place dans le présent numéro parce qu'elle met en exergue un mécanisme intéressant - bien que pas si nouveau que cela - que l'on retrouve également dans l'implémentation de l'évaluation numérique dans les dispositifs de formation. En effet, la mobilisation de technologies nécessite l'implication d'acteurs aux profils professionnels très différents : des informaticiens, des ingénieurs, des designers, des pédagogues, des didacticiens qui doivent nécessairement travailler ensemble. Cette contrainte amène nécessairement des réflexions qui touchent des domaines largement plus vastes que les acteurs impliqués doivent autant déchiffrer que défricher. Saisir le fil de l'évaluation et du numérique les conduit à démêler une pelote faite de conceptions, de perceptions, de finalités et de compétences différentes qui ne sont pas toujours explicites, compréhensibles par tous et concordantes. Un grand travail de mise à plat et d'analyse de ces dispositifs ou de ces environnements d'apprentissage s'avère nécessaire pour pouvoir réaliser cette intégration numérique de l'évaluation de manière pertinente.

La formalisation de la genèse de ce numéro nous conduit enfin à plusieurs réflexions.

D'abord, le choix des textes retenus ici fait écho au très grand foisonnement de travaux traitant des technologies numériques et de l'évaluation. La thématique de l'évaluation est bien entendu transversale et touche plusieurs disciplines (édumétrie, didactique, sciences de l'éducation ...). Le numérique ajoute à cela des champs comme l'ingénierie, l'analyse de données, l'algorithmie, la simulation... Si les contextes d'évaluation étaient jusqu'à aujourd'hui relativement limités à l'espace de la salle de classe, l'avènement des cours en ligne, de l'hybridation ou encore du BYOD² élargit considérablement les situations d'évaluation ce qui nécessite la prise en compte de nombreux facteurs qui les modulent de manière significative. En conséquence, il nous semble qu'une délimitation des objets et des champs serait la bienvenue. En voulant cibler la thématique de manière très large, nous avons probablement été nous-mêmes pris à ce piège au moment de l'appel à contribution du symposium.

Si l'on constate l'émergence de quelques petites vagues, on ne peut pas non plus parler de véritable déferlante du numérique en lien avec l'évaluation. Certes, certains projets semblent ambitieux au niveau technologique et/ou en lien avec l'évaluation, mais ils constituent plutôt l'arbre qui fait fantasmer la forêt. L'une des raisons est qu'à ce stade, les pratiques d'évaluation avec le numérique sont très souvent adossées à des travaux de recherche - souvent exploratoires - qui ne sont pas toujours faciles à disséminer. Les moyens utilisés (plateforme, logiciels) sont construits sur mesure pour correspondre aux besoins des acteurs et des institutions, mais ils ne sont pas toujours transposables dans d'autres contextes. Il en résulte une certaine singularité qui fait de chaque situation une situation unique. S'ajoute à cela une certaine fragilité des dispositifs liée à la difficulté de pérenniser les expériences conduites si la recherche n'inclut une forte dimension participative en associant les formateurs, les enseignants, les développeurs et les personnes qui accompagnent la mise en place des dispositifs.

² Acronyme signifiant « *bring your own device* ». Il s'agit d'une pratique qui consiste à apporter au cours son équipement personnel tel que smartphone, tablette, portable...

Il faut reconnaître encore le risque d'une résurgence des modèles d'évaluation mis en question durant ces dernières décennies. Elle n'apparaît pas directement dans les textes présentés ici, mais ce risque est particulièrement important s'il n'y a pas une étroite collaboration entre ceux qui développent les outils (applications, systèmes, plateformes) qui ne sont pas des spécialistes de l'évaluation et ceux qui les utilisent. Par ailleurs, certains outils répondent davantage à une « *customisation* » des situations pour rendre les apprentissages plus séduisants plutôt qu'à un véritable questionnement sur le rôle (ou le changement de rôle) des différents acteurs concernés par l'évaluation. Il en résulte des changements de pratiques plutôt superficiels et peut-être peu durables qui permettent aux institutions de contourner l'obstacle de changements plus profonds et sans doute plus lents.

Enfin, le rôle des *big data* et leur exploitation via l'analytique de l'apprentissage (*learning analytics*) n'a pas fait l'objet d'une présentation dans notre symposium. Sans que cela soit un point aveugle ignoré par les chercheurs de la communauté de l'ADMEE, cette absence montre peut-être que ces objets sont saisis par d'autres acteurs, pas nécessairement affiliés aux « questions historiques » liées à l'évaluation (Detroz, 2020). Des échanges et des collaborations s'avèreraient sans doute très utiles à l'heure où l'intérêt pour le profilage des apprenants, le diagnostic automatique, le pilotage des systèmes éducatifs par les chiffres, l'allocation des ressources basées sur les algorithmes pourrait conduire à perdre de vue le rôle essentiel de l'évaluation pour l'émancipation des sujets et des collectifs à travers des dynamiques relationnelles intersubjectives.

Références

- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Open University Press (4e éd.). New-York: USA.
- Coen, P.-F. (2018). La forme scolaire à l'épreuve des technologies numériques. *Distances et médiations des savoirs*, 22. Récupéré de : <https://journals.openedition.org/dms/2346>
- Detroz, P., & Verpoorten, D. (2017). De l'évaluation des enseignements à la régulation des pratiques des enseignants : quelles possibilités et quelles conditions ? *Education et formation e-307*, 123-144.
- Detroz, P. (sous presse). Évaluation des enseignements par les étudiants : Ariane recherche fil désespérément ! In C. Barroso da Costa, D. Leduc & I. Nizet (dir.), *40 ans de mesure et d'évaluation*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Detroz, P. (2020). *Learning analytics : chimère ou nouveau paradigme en évaluation. Dispositifs et méthodologies émergents en évaluation*. 32ème Colloque de l'Admee-Europe. Casablanca.
- Fievez, A. (2017). *L'intégration des TIC en contexte éducatif. Modèles, réalités et enjeux*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Maringe, F., & Sing, N. (2014). Teaching large classes in an increasingly internationalising higher education environment: Pedagogical, quality and equity issues. *Higher Education*, 67, 761-782.
- Puentedura, R. (2010). *SAMR and TPACK: Intro to Advanced Practice* [Présentation PowerPoint], http://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMR_TPACK_IntroToAdvancedPractice.pdf, consulté le 23 août 2016.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies - Une approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Rock, M. L., Gregg, M., Thead, B. K., Acker, S. E., Gable, R. A., & Zigmond, N. P. (2009). Can you hear me now? Evaluation of an online wireless technology to provide real-time feedback to

- special education teachers-in-training. *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 32(1), 64-82.
- Theall, M., & Franklin, J. (2001). Looking for bias in all the wrong places: A search for truth or a with hunt in student ratings of instruction. In M. Theall, P. C. Abrami & L. A. Mets (Eds.), *The student ratings debate: Are they valid? How can best use them?* (pp. 45-56). San Francisco: Jossey Bass.
- Tobola Couchepin, C. (2017). *Pratiques différenciées d'enseignement du texte argumentatif et problèmes d'écriture des élèves en difficulté d'apprentissage* (thèse de doctorat). Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Genève.
- Younès, N. (2005a). Vers une nouvelle culture de l'enseignement universitaire ? L'évaluation de l'enseignement par les étudiants avec les TIC, *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 13, 67-94.
- Younès, N. (2005b). Démarche d'implantation d'un logiciel d'évaluation de l'enseignement fonctionnant sur intranet/internet : Les apports du système Qualiense. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 2 (1), 52-58. < <http://dx.doi.org/10.18162/ritpu-v02n1-05> >
- Younès, N. (2007). À quelles conditions l'évaluation formative de l'enseignement par les étudiants est-elle possible en France ? *Revue française de pédagogie*, 161, 25-40.
- Younès, N., & Gay, J.C. (2014). L'évaluation des enseignements par les étudiants dans les démarches qualité : vers une alternative à des dérives quantitatives normatives et consuméristes. In C. Fallon & B. Leclercq (Eds). *Leurre de la qualité dans l'enseignement supérieur? Variations internationales sur un thème ambigu* (pp. 203-216). Louvain-la-Neuve : Academia
- Younès, N., Soulier, S., & Detroz, P. (2017). Utilisation des boîtiers de vote et développement professionnel. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 14(3), 17-34. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2017-v14n3-02>