

Les pratiques d'évaluation formative dans l'enseignement supérieur

Rapport - 2026

Etude menée dans 10 composantes de l'Université de Montpellier
par l'Observatoire de la Transformation Pédagogique (OTP, SCSIP) – Projet SupEval
<https://otp.edu.umontpellier.fr>

Résumé

1. Contexte de l'étude : cette étude porte sur l'évaluation formative à l'Université de Montpellier (UM). Celle-ci peut être définie comme l'ensemble des pratiques par lesquelles des informations sur les apprentissages sont recueillies, interprétées et utilisées afin d'ajuster les stratégies d'enseignement et d'apprentissage ; contrairement à l'évaluation certificative, elle vise à soutenir les apprentissages et favoriser l'autorégulation en apportant des feedbacks aux apprenantes/apprenants. Pourtant, bien que les recherches aient mis en évidence ses bénéfices dans les enseignements primaire et secondaire, elle demeure moins fréquente dans l'enseignement supérieur, où peuvent encore dominer les logiques certificatives et des contraintes institutionnelles.

2. Objectifs : l'enjeu de l'étude est d'examiner dans quelle mesure les pratiques d'évaluation formative restent effectivement limitées et d'identifier les facteurs – personnels ou contextuels – qui influencent leur mise en œuvre par les enseignantes/enseignants à l'UM. Pour identifier ces facteurs, nous nous appuyons sur la théorie du comportement planifié, enrichie ici pour intégrer des facteurs contextuels tels que la culture de l'examen, le soutien institutionnel ou les conditions d'enseignement.

3. Echantillon : cette étude a été menée auprès d'enseignantes/enseignants et enseignantes-chercheuses/enseignants-chercheurs de 10 composantes de l'UM au moyen d'un questionnaire. Les réponses de 202 enseignantes/enseignants ont été collectées.

4. Résultats : Les résultats montrent que les pratiques d'évaluation formative sont modérément présentes (moyenne de 4,30 sur une échelle de 1 à 7). Par ailleurs, on observe que l'intention d'utiliser l'évaluation formative se situe à un niveau plus élevé (moyenne de 5,33 sur une échelle de 1 à 7), mais ne prédit pas significativement sa mise en œuvre.

Les analyses révèlent que les **facteurs personnels** sont les principaux déterminants :

- des **pratiques** de l'évaluation formative, ses principaux facteurs étant l'approche active de l'enseignement, le sentiment d'avoir la capacité à mettre en œuvre l'évaluation formative (sentiment d'auto-efficacité) et le sentiment d'avoir la liberté de décider des modes d'évaluation (contrôle comportemental) ;
- de l'**intention** de pratiquer l'évaluation formative, ses principaux facteurs étant la perception par les enseignantes/enseignants de l'intérêt de l'évaluation formative (attitude instrumentale) et la perception que l'entourage professionnel valorise cette pratique (normes subjectives).

Parmi les **facteurs contextuels** considérés, seuls deux d'entre eux s'avèrent significatifs pour favoriser les **pratiques** d'évaluation formative, à savoir enseigner en Master (plutôt qu'en Licence) et une proportion plus élevée de contrôle continu dans les modalités de contrôle des connaissances et des compétences.

5. Implications : Sur le plan institutionnel, les résultats suggèrent qu'il est nécessaire d'agir simultanément sur plusieurs leviers pour renforcer à la fois l'intention et la mise en œuvre de l'évaluation formative. Un levier pour accroître l'intention consiste à sensibiliser les enseignantes/enseignants de l'UM à l'évaluation formative dans le cadre d'actions de formation formelles ou informelles (ex : communauté de pratique). Deux leviers pour développer l'évaluation formative dans les pratiques consistent, d'une part, à favoriser l'autonomie dans les modalités d'évaluation et, d'autre part, à proposer des formations pratiques sur les méthodes et outils à mobiliser.

1. Contexte et objectif de l'étude

1.1 Contexte

L'enseignement supérieur connaît aujourd'hui une transformation de ses pratiques pédagogiques, portée notamment par l'objectif de la réussite étudiante qui s'impose comme un enjeu majeur de politique éducative et de justice sociale. Dans ce contexte, les pratiques d'évaluation ont toute leur place. Classiquement, elles remplissent deux fonctions principales. La première est une fonction certificative, qui vise à valider les acquis des étudiantes/étudiants en vue de la délivrance de diplômes. La seconde est une fonction formative, qui vise à soutenir les apprentissages en apportant des informations aux étudiantes/étudiants et aux enseignantes/enseignants sur les progrès, les réussites et les difficultés rencontrées dans l'apprentissage (Myyry et al., 2022 ; Rawlusk, 2018). Ces deux finalités renvoient à la distinction conceptuelle entre « assessment of learning » (évaluation certificative) et « assessment for learning » (évaluation formative) identifiée dans la littérature. Cette dernière est spécifiquement conçue pour améliorer les apprentissages plutôt que pour certifier leurs résultats (OCDE, 2013 ; Black & Wiliam, 2009).

L'évaluation formative désigne l'ensemble des pratiques par lesquelles des informations sur les apprentissages sont recueillies, interprétées et utilisées par les enseignantes/enseignants et/ou les étudiantes/étudiants afin d'ajuster les stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Elle peut prendre diverses formes, telles que les feedbacks de l'enseignante/enseignant, l'auto-évaluation ou encore l'évaluation par les pairs (Black & Wiliam, 2009 ; Yan et al., 2021). Contrairement à l'évaluation certificative, elle s'inscrit dans une logique de régulation des apprentissages et d'ajustement pédagogique en soutenant notamment les processus cognitifs et métacognitifs des apprenants (Popham, 2008).

La recherche a montré les effets positifs de l'évaluation formative sur la réussite scolaire, l'engagement des apprenantes/apprenants et le développement de compétences d'autorégulation, particulièrement lorsqu'elle intègre des feedbacks de qualité et l'implication active des apprenantes/apprenants (Black & Wiliam, 1998 ; Gikandi et al., 2011 ; Hattie, 2008). Elle apparaît également particulièrement bénéfique pour les apprenantes/apprenants en difficulté, contribuant ainsi à réduire les inégalités de réussite (Black & Wiliam, 1998). Plus récemment, plusieurs méta-analyses ont confirmé ces effets positifs sur la réussite, l'engagement des apprenants et l'autorégulation (Lee et al., 2020 ; Yan et al., 2022).

Cependant, malgré ces avantages bien établis, l'évaluation formative reste moins fréquente dans l'enseignement supérieur que les pratiques d'évaluation certificative (Boud & Molloy, 2013 ; Morris et al., 2021). Sa mise en œuvre est souvent limitée du fait de facteurs d'ordre personnel ou contextuel (Schildkamp et al., 2020 ; Yan et al., 2021, 2022). Ils comprennent notamment les croyances, attitudes et compétences des enseignantes/enseignants. Par exemple, un faible sentiment d'auto-efficacité (c'est-à-dire le sentiment d'être capable de pratiquer l'évaluation formative) et une perception négative de son utilité ne favorisent pas sa mise en œuvre. Les facteurs contextuels renvoient, quant à eux, à la culture d'évaluation, aux contraintes organisationnelles telles que la charge d'enseignement, ainsi qu'au niveau de soutien institutionnel (e.g., Yan et al., 2021).

Bien que ces éléments permettent de mieux comprendre les freins et les leviers de la mise en œuvre de l'évaluation formative, ils concernent essentiellement l'enseignement des premier et second degrés. Ils mettent aussi en évidence un manque d'études spécifiquement dédiées à l'enseignement supérieur où les contextes pédagogiques, l'organisation et la culture professionnelle diffèrent souvent de ceux de l'enseignement primaire ou secondaire.

En France, bien que les travaux restent encore peu nombreux dans l'enseignement supérieur, certaines recherches qualitatives menées auprès d'enseignantes-chercheuses/enseignants-chercheurs mettent en évidence des résultats convergents avec la littérature internationale. Par exemple, une étude menée à l'Université de Bordeaux montre que les représentations des enseignantes/enseignants de l'évaluation influencent leurs pratiques d'évaluation formative dans un contexte marqué par des tensions entre fonctions certificative et formative. L'étude met également en évidence des contraintes institutionnelles, temporelles et organisationnelles susceptibles de limiter la mise en œuvre de pratiques d'évaluation formative (Aslett & Roiné, 2025). Plus largement, certaines pratiques favorisant la régulation des enseignements, comme l'évaluation par les étudiantes/étudiants, restent peu mobilisées pour ajuster les pratiques pédagogiques, car elles sont souvent perçues comme des formalités ou des outils de contrôle plutôt que comme de véritables outils formatifs, notamment en raison d'une culture universitaire historiquement centrée sur la certification (Younès, 2007).

Dans cette perspective, mieux comprendre les déterminants des pratiques d'évaluation formative apparaît comme un enjeu central. La théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991, 2002) constitue un cadre conceptuel pertinent pour modéliser ces pratiques en distinguant différents types de facteurs internalisés par le sujet (les enseignantes/enseignants). Elle postule que le comportement dépend principalement de l'intention comportementale, elle-même influencée par trois facteurs : l'attitude (perception de l'utilité et de la valeur du comportement), les normes subjectives (perception de ce que l'entourage pense concernant le comportement à adopter ou non) et le contrôle comportemental perçu (ressources et autonomie disponibles pour réaliser le comportement). Cependant, bien que ces trois facteurs puissent intégrer certaines contraintes externes (structurelles ou institutionnelles) telles qu'elles sont perçues et donc intériorisées par les enseignantes/enseignants, la théorie n'intègre pas de contraintes externes plus factuelles qui caractérisent le contexte dans lequel se trouvent les enseignantes/enseignants et qui peuvent aussi influencer leurs pratiques (ou l'intention de mettre en œuvre leurs pratiques). La revue systématique de Yan et al. (2022) propose ainsi d'étendre ce cadre en distinguant explicitement les facteurs personnels (croyances, attitudes, auto-efficacité) et les facteurs contextuels (soutien institutionnel, culture de l'évaluation, conditions de travail ; cf. Figure 1).

C'est dans le prolongement de ces travaux que s'inscrit le projet SupEval, mené par l'Observatoire de la Transformation Pédagogique (OTP) de l'Université de Montpellier (UM). Ce rapport présente les résultats d'une étude menée en 2025 auprès des enseignantes/enseignants et enseignantes-chercheuses/enseignants-chercheurs de plusieurs composantes de l'UM.

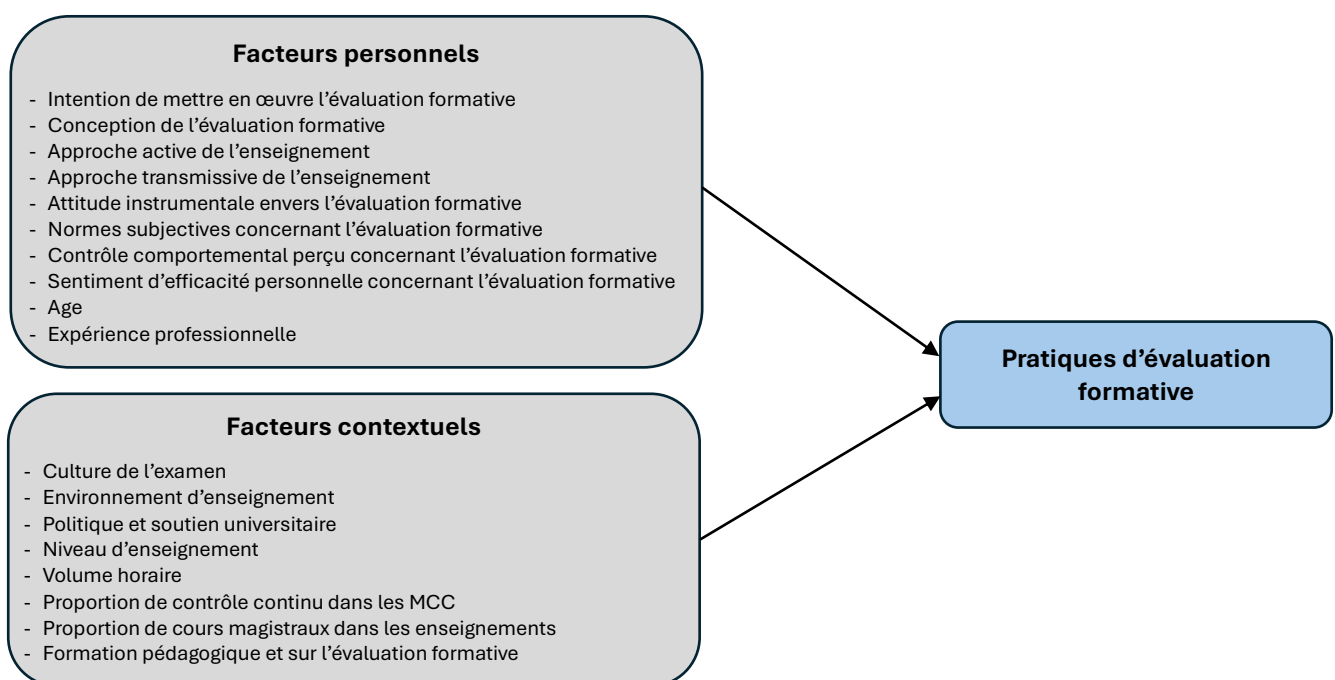
1.2 Modèle et objectif de l'étude

Cette étude visait à mieux comprendre les pratiques d'évaluation formative dans les pratiques d'enseignement à l'UM et à identifier des facteurs qui favorisent ou freinent sa mise en œuvre.

L'objectif était double :

1. Déterminer dans quelle mesure les enseignantes/enseignants mettent en œuvre l'évaluation formative, notamment selon les différentes années de formation.
2. Identifier les facteurs qui influencent la mise en œuvre effective de l'évaluation formative dans les enseignements.

Figure 1. Facteurs influençant la mise en œuvre de l'évaluation formative



Dans cette étude, nous mobilisons le cadre étendu de la théorie du comportement planifié intégrant des facteurs personnels et contextuels supplémentaires (ex : l'environnement d'enseignement). Selon Ajzen, cette théorie peut inclure des facteurs supplémentaires (supposés expliquer une part de variance significative du comportement considéré), en particulier dans des contextes où l'écart entre intention et comportement (intention-behavior gap) est probable pour des pratiques professionnelles complexes telles que l'évaluation formative (Ajzen, 2011, 2020). Ainsi, dans une approche plus exploratoire, nous intégrons des facteurs personnels (ex : approche active de l'enseignement) et contextuels (ex : la proportion de cours magistraux) dont les effets indirects sur les pratiques d'évaluation formative via l'intention comportementale sont peu établis a priori. Cela nous conduit à considérer l'intention comportementale comme un facteur à effet direct comme les autres facteurs personnels, plutôt que comme une variable médiatrice telle qu'elle est considérée dans la modélisation classique de la théorie du comportement planifié.

2. Méthodologie

2.1 Participants

Cette étude a été menée auprès des enseignantes/enseignants et des enseignantes-chercheuses/enseignants-chercheurs de l'UM.

La population interrogée comprenait 202 répondantes/répondants provenant de diverses formations, composantes ou partenaires de l'UM (l'École Nationale Supérieure de Chimie de Montpellier, la Faculté d'économie, la Faculté d'éducation, la Faculté d'odontologie, la Faculté de pharmacie, la Faculté des sciences, l'IUT de Béziers, l'IUT Montpellier-Sète, Montpellier Management et Polytech Montpellier).

Tableau 1. Caractéristiques des participantes/participants

Variable	Catégories	n	%
Niveau universitaire	Licence	126	62.38
	Master	76	37.62
Catégorie discipline	Sciences	142	70.30
	SHS	60	29.70
Composante	ENSCM	5	2.48
	Faculté d'Economie	6	2.97
	Faculté d'Éducation	32	15.84
	Faculté des Sciences	87	43.07
	IUT de Béziers	6	2.97
	IUT Montpellier – Sète	26	12.87
	Montpellier Management	7	3.47
	Polytech Montpellier	8	3.96
	Santé	25	12.38
Genre	Femme	87	43.07
	Homme	96	47.52
	Ne souhaite pas répondre	19	9.41
Statut	Enseignant	51	25.25
	Enseignant-chercheur	151	74.75
Formation en pédagogie	Aucune	57	28.22
	Pédagogie uniquement	100	49.50
	Pédagogie + évaluation formative	45	22.28

Note : La catégorie nommée Santé comprend les participantes/participants de la Faculté de médecine (n = 1), la Faculté d'odontologie (n = 6) et la Faculté de pharmacie (n = 18). La catégorie SHS (Sciences Humaines et Sociales) comprend : gestion, management, comptabilité, commerce, économie, communication, éducation, langues, etc. La catégorie SCIENCES comprend : mathématiques, physique, chimie, biologie, informatique, électronique, sciences des aliments, etc.

L'âge moyen des répondantes/répondants était de 50,52 ans (ET = 9,65). 25,25 % étaient des enseignantes/enseignants et 74,75 % des enseignantes-chercheuses/enseignants-chercheurs. En ce qui concerne le genre, 47,52 % se sont identifiés comme étant de sexe masculin, 43,07 % comme étant de sexe féminin et 9,4 % ont préféré ne pas répondre. Les participantes/participants représentaient divers domaines universitaires : les sciences et la technologie (49,51 %), les sciences humaines et sociales (22,28 %), la technologie et la formation professionnelle (15,84 %) et les sciences de la santé (12,38 %). Elles/Ils enseignaient principalement au niveau de la licence (62,38 %) et du master (37,62 %). Leur expérience professionnelle variait de 1 à 45 ans, avec une moyenne de 18,87 ans (ET = 10,39).

2.2 Procédure

L'autorisation de diffusion du questionnaire a été obtenue auprès des responsables des composantes. Le recueil de données a consisté en une enquête par questionnaire auprès des enseignantes/enseignants ainsi que des enseignantes-chercheuses/enseignants-chercheurs de l'UM. Les données ont été collectées à l'aide d'un questionnaire en ligne communiqué via la plateforme Sphinx entre mi-juin et mi-juillet 2025. L'étude a reçu l'approbation du Comité d'Éthique de la Recherche de l'UM (Autorisation n° UM2025-057bis).

Le consentement éclairé a été obtenu auprès des participantes/participants sur la première page du questionnaire, après une brève présentation des objectifs de l'étude, des procédures, des droits des participantes/participants et, en particulier, du caractère confidentiel et anonyme des données collectées. Treize participantes/participants n'ayant pas consenti à l'utilisation de leurs données, leurs réponses n'ont pas été incluses dans les analyses.

Les participantes/participants devaient indiquer le niveau d'enseignement dans lequel elles/ils dispensaient la majorité de leurs enseignements. Cette consigne permettait aux participantes/participants de répondre en se référant à leur principal contexte d'enseignement.

2.3 Recueil des données

Le questionnaire était composé de plusieurs mesures. Sauf indication contraire, les participantes/participants répondaient sur une échelle de Likert en 7 points allant de « Totalelement en désaccord » à « Totalelement en accord », le point 4 correspondant à la valeur intermédiaire (voir Annexe 1 pour le questionnaire dans son intégralité).

2.3.1 Facteurs personnels

Pratiques d'évaluation formative

Les pratiques d'évaluation formative ont été mesurées à l'aide de huit énoncés adaptés de la *Teacher Formative Assessment Practice Scale* (Yan & Pastore, 2022). Cette mesure évalue la fréquence des comportements des enseignantes/enseignants relatifs à l'utilisation de l'évaluation formative dans leurs enseignements. Un exemple d'item était : « Je donne des conseils aux étudiants pour les aider à progresser dans leurs apprentissages. » Les réponses étaient données sur une échelle de fréquence en 7 points allant de « Jamais » à « Toujours ». Des scores plus élevés indiquent des pratiques d'évaluation formative plus fréquentes.

Intention de mettre en œuvre l'évaluation formative

L'intention de mettre en œuvre l'évaluation formative a été mesurée à l'aide de huit énoncés adaptés de Yan et Cheng (2015). Un exemple d'item était : « J'ai l'intention d'intégrer l'évaluation formative dans mon enseignement ». Des scores plus élevés reflètent une intention plus forte de mettre en œuvre l'évaluation formative dans leurs enseignements.

Conception de l'évaluation formative

La conception de l'évaluation a été mesurée à l'aide d'énoncés adaptés du *Teacher Conceptions of Assessment Inventory* (Brown et al., 2019). Seule la sous-dimension relative à l'amélioration de l'apprentissage des étudiantes/étudiants a été retenue. Cette échelle comportait 7 énoncés (ex. : « A mon sens, l'évaluation apporte des retours (ou feedbacks) aux étudiantes et aux étudiants sur leurs apprentissages »). Des scores plus élevés indiquent une plus forte conception formative de l'évaluation.

Attitude instrumentale envers l'évaluation formative

L'attitude instrumentale a été mesurée à l'aide de cinq énoncés adaptés du *Teacher's Conceptions and Practices of Formative Assessment Questionnaire* (Yan & Cheng, 2015). Un exemple d'item était : « A mon avis, l'évaluation formative peut renforcer la confiance des étudiantes/étudiants dans leur capacité à apprendre ». Des scores plus élevés indiquent une attitude instrumentale plus forte envers l'évaluation formative.

Normes subjectives concernant l'évaluation formative

Cinq énoncés adaptés du *Teacher's Conceptions and Practices of Formative Assessment Questionnaire* (Yan & Cheng, 2015) ont été utilisés pour mesurer les normes subjectives relatives à l'évaluation formative. Un exemple d'item était : « Pour autant que je sache, mes collègues approuvent/approuveraient l'utilisation de l'évaluation formative dans mes enseignements ». Des scores plus élevés indiquent des normes subjectives plus fortes concernant l'évaluation formative.

Contrôle comportemental perçu concernant l'évaluation formative

Le contrôle comportemental perçu a été mesuré à l'aide de quatre énoncés adaptés du questionnaire de Yan et Cheng (2015). Un exemple d'item était : « Je peux choisir la méthode que j'utilise pour mettre en œuvre l'évaluation formative dans mes enseignements ». Des scores plus élevés indiquent un contrôle comportemental perçu plus élevé.

Sentiment d'efficacité personnelle concernant l'évaluation formative (SEP)

Le SEP relatif à l'évaluation formative a été mesuré à l'aide de six énoncés adaptés du questionnaire de Yan et Cheng (2015). Exemple : « Je me sens capable d'intégrer l'évaluation formative dans mes enseignements ». Des scores plus élevés indiquent un SEP plus élevé.

2.3.2 Facteurs contextuels

Culture de l'examen

La culture de l'examen a été mesurée à l'aide de cinq énoncés adaptés de Yan et al. (2022). Exemple : « Dans ma composante, aider les étudiantes et les étudiants à obtenir de bons résultats aux examens est considéré plus important que de faire de l'évaluation formative ». Des scores plus élevés indiquent une perception plus forte que la pression des examens entrave la mise en œuvre de l'évaluation formative.

Environnement d'enseignement

L'environnement d'enseignement a été évalué à partir de cinq énoncés adaptés de Yan et al. (2022). Un exemple d'item est : « Le programme pédagogique que je dois respecter me permet de mettre en œuvre l'évaluation formative dans mes enseignements ». Les scores élevés traduisent une perception plus favorable du cadre institutionnel et organisationnel à la mise en œuvre de l'évaluation formative.

Politique et soutien universitaire

Le soutien politique et institutionnel a été évalué à l'aide de cinq énoncés adaptés de Yan et al. (2022). Cette échelle évalue dans quelle mesure le soutien politique et institutionnel encourage les enseignantes/enseignants à mettre en œuvre l'évaluation formative dans leurs enseignements. Un exemple d'énoncé était : « La politique de mon université et/ou composante en matière d'évaluation m'incite à mettre en œuvre l'évaluation formative dans mes enseignements ». Des scores plus élevés indiquent un soutien politique et institutionnel perçu plus fort en faveur de l'évaluation formative.

Approche active de l'enseignement

L'approche active de l'enseignement a été mesurée à l'aide de quatre énoncés adaptés de Bächtold et al. (2024). Cette échelle évalue dans quelle mesure les enseignants mettent en œuvre un enseignement consistant à faire participer les étudiants à des activités qui stimulent leur engagement, favorisant ainsi l'apprentissage des contenus visés par l'enseignement. Un exemple d'item était : « Je m'appuie sur la méthode pédagogique suivante : la pédagogie par problème qui, par la confrontation des étudiantes/étudiants à des problèmes, leur permet de donner du sens aux connaissances et compétences mobilisées et d'en acquérir de nouvelles ». Des scores plus élevés traduisent un recours plus marqué à une approche active de l'enseignement.

Approche transmissive de l'enseignement

L'approche transmissive de l'enseignement a été évaluée à l'aide de cinq énoncés adaptés de Postareff et al. (2023) et Trigwell et al. (2005). Cette échelle rend compte du degré auquel les enseignantes/enseignants privilégient un mode d'enseignement principalement fondé sur l'exposé magistral. Par exemple : « Mon enseignement est centré sur une présentation claire des contenus du cours ». Des scores plus élevés indiquent un recours plus marqué à une approche transmissive de l'enseignement.

Variables sociodémographiques

Plusieurs caractéristiques sociodémographiques ont été recueillies : l'âge (en années), le genre (femme, homme, ne se prononce pas), le statut professionnel (MCF, PU, doctorant, post-doctorant, ATER, PRAG, PRCE, ...), l'expérience professionnelle (en années), la composante d'appartenance, le niveau d'enseignement de référence choisi pour répondre au questionnaire (L1, L2, L3, M1, M2, ...), ainsi que le fait d'avoir suivi une formation pédagogique (Oui, Non) et une formation spécifique à l'évaluation formative (Oui, Non).

3. Résultats

3.1 Description des variables

Les résultats des analyses réalisées montrent que les outils de mesure utilisés présentent un niveau satisfaisant de fiabilité et de qualité psychométrique. Les analyses factorielles confirmatoires indiquent un ajustement des modèles allant de satisfaisant à très satisfaisant (Annexe 2).

Tableau 2. Description des variables continues

Variable	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
Pratique d'évaluation formative	4.30	1.20	1	7
Intention d'utiliser l'évaluation formative	5.33	1.66	1	7
Conception formative de l'évaluation	5.29	1.19	1.86	7
Approche active de l'enseignement	5.26	1.67	1	7
Approche transmissive de l'enseignement	5.12	1.21	1.60	7
Attitude instrumentale	5.45	1.33	1	7
Normes subjectives	4.70	1.23	1	7
Contrôle comportemental	5.85	1.53	1	7
Sentiment d'auto-efficacité	4.52	1.84	1	7
Âge	50.52	9.65	25	67
Expérience professionnelle	18.87	10.39	1	45
Culture de l'évaluation	4.39	1.20	1	7
Environnement d'enseignement	3.41	1.51	1	7
Politique et soutien institutionnel	3.69	1.20	1	7
Volume horaire	88.39	67.71	4	400
Proportion de contrôle continu	55.30	35.42	0	100
Proportion de Cours Magistraux	30.89	27.08	0	100

Note : Pour les variables mesurées sur une échelle de 1 à 7, la valeur intermédiaire est 4.

Les pratiques déclarées d'évaluation formative se situent à un niveau moyen ($M = 4.30$; $ET = 1.20$) indiquant une mise en œuvre moyennement présente. La dispersion observée suggère des différences notables entre enseignantes/enseignants quant à la fréquence de la mise en œuvre des pratiques d'évaluation formative dans leurs enseignements. Il semble que l'intention se situe à un niveau plus élevé ($M = 5.33$; $ET = 1.66$) et présente un niveau de dispersion supérieur ; suggérant un découplage entre ces deux éléments. Du point de vue des pratiques pédagogiques déclarées, les approches active ($M = 5.26$; $ET = 1.67$) et transmissive ($M = 5.12$; $ET = 1.21$) présentent toutes deux des niveaux plutôt élevés, reflétant la coexistence de modalités d'enseignement diversifiées au sein de l'échantillon (ce qui est cohérent avec les résultats d'une précédente étude sur les pratiques d'enseignement à l'UM, voir le rapport [ici](#)). Les participantes/participants présentent une conception plutôt formative de l'évaluation ($M = 5.29$; $ET = 1.19$) et une attitude instrumentale plutôt positive envers l'évaluation formative ($M = 5.45$; $ET = 1.33$), traduisant une perception favorable de son utilité et de sa valeur pédagogique. Le contrôle comportemental perçu constitue la dimension la plus élevée ($M = 5.85$; $ET = 1.53$), indiquant que les participantes/participants estiment disposer des ressources et de l'autonomie nécessaires pour mettre en œuvre les pratiques d'évaluation formative. Enfin, le sentiment d'auto-efficacité se situe à un niveau modéré ($M = 4.52$), mais présente une variabilité importante ($ET = 1.84$), indiquant une hétérogénéité dans les perceptions des capacités à appliquer l'évaluation formative.

Concernant les facteurs contextuels, les résultats indiquent des niveaux globalement plus modérés que ceux observés pour les facteurs personnels. Les participantes/participants perçoivent leur contexte d'enseignement comme moyennement à peu favorable ($M = 3.41$; $ET = 1.51$) à la mise en œuvre de l'évaluation formative. La perception du soutien institutionnel et politique atteint la moyenne de 3.69 reflétant un appui institutionnel perçu comme limité pour la mise en œuvre de l'évaluation formative. La culture de l'examen se situe à un niveau intermédiaire ($M = 4.39$; $ET = 1.20$) indiquant que les représentations collectives de l'évaluation sont perçues comme plutôt neutres, partagées ou mitigées envers l'adoption de pratiques d'évaluation formative. La proportion moyenne de contrôle continu dans les modalités d'évaluation est de 55 % avec une forte variabilité ($ET = 35$ %) traduisant une grande diversité dans les pratiques. Les cours magistraux représentent en moyenne 31 % du service d'enseignement indiquant une proportion majoritaire de travaux dirigés ou de travaux pratiques. Des résultats détaillés, par composante, sont disponibles en annexe 3. Toutefois, en raison d'un nombre restreint de participantes/participants dans plusieurs composantes, ces résultats doivent être interprétés avec prudence et ne permettent pas de tirer des conclusions robustes à ce niveau d'analyse.

3.2 Relations entre facteurs et pratiques

Pour examiner les relations entre les facteurs retenus et les pratiques d'évaluation formative, nous avons réalisé une analyse de régression linéaire multiple. Alors que les corrélations bivariées permettent d'identifier des associations simples entre deux variables, elles ne tiennent pas compte de l'influence simultanée d'autres variables (voir annexe 4). La régression multiple permet ainsi d'estimer l'association unique de chaque prédicteur avec les pratiques d'évaluation formative, tout en contrôlant les autres facteurs inclus dans le modèle (toutes choses égales par ailleurs).

Les résultats de l'analyse de régression multiple montrent que plusieurs variables influencent significativement les pratiques d'évaluation formative (Tableau 3). Le modèle explique environ 35% (R^2 ajusté = .354) de la variance observée des pratiques d'évaluation formative.

Concernant les variables personnelles, l'approche active de l'enseignement s'avère être le prédicteur le plus fortement associé aux pratiques d'évaluation formative ($\beta = 0.29$, $ES = 0.06$, $t = 3.69$, $p < .001$). Cela indique que les participantes/participants qui considèrent que l'enseignement doit être centré sur l'activité des étudiantes/étudiants, la participation et l'engagement actif sont plus enclins à mettre en œuvre plus fréquemment des pratiques d'évaluation formative. Le sentiment d'auto-efficacité se révèle également significatif ($\beta = 0.20$, $ES = 0.05$, $t = 2.47$, $p = .015$) suggérant que les enseignantes/enseignants ayant une perception élevée de leurs capacités à mettre en œuvre l'évaluation formative sont plus susceptibles d'adopter effectivement ces pratiques. De même, le contrôle comportemental perçu est un prédicteur positif ($\beta = 0.16$, $ES = 0.05$, $t = 2.35$, $p = .020$), indiquant que les enseignantes/enseignants qui estiment disposer des ressources et de l'autonomie nécessaires pour intégrer l'évaluation formative dans leur enseignement l'utilisent plus régulièrement. D'autres variables personnelles, telles que l'approche transmissive de l'enseignement, l'attitude instrumentale ou l'intention déclarée d'utiliser l'évaluation formative, ne présentent pas d'association significative avec les pratiques d'évaluation formative. Cela suggère que seuls certains facteurs influencent directement les pratiques, tandis que d'autres semblent moins déterminants lorsqu'on contrôle simultanément pour les autres facteurs.

Concernant les variables contextuelles, le niveau d'enseignement apparaît être un prédicteur qui influence significativement les pratiques d'évaluation formative. Ainsi, enseigner principalement en Master, comparé à la Licence, est positivement associé aux pratiques d'évaluation formative ($\beta = 0.41$, $ES = 0.17$, $t = 2.91$, $p = .004$), suggérant que les participantes/participants intervenant dans des formations de niveau Master mettent en œuvre plus fréquemment l'évaluation formative. La proportion de contrôle continu influence aussi significativement les pratiques d'évaluation formative ($\beta = 0.15$, $ES = 0.00$, $t = 2.33$, $p = .021$). Plus la proportion de contrôle continu est élevée, plus les enseignantes/enseignants rapportent mettre en œuvre l'évaluation formative dans leur enseignement. Les autres variables contextuelles, telles que le soutien institutionnel et politique, l'environnement d'enseignement, la culture d'évaluation ainsi que la proportion de cours magistraux, n'influencent pas significativement les pratiques d'évaluation formative. Ces résultats indiquent que le contexte semble avoir un rôle limité dans l'adoption ou non des pratiques d'évaluation formative, toutes choses égales par ailleurs.

Tableau 3. Influence des facteurs sur les pratiques d'évaluation formative

Variables	β	ES	t	p	IC 95% Inf.	IC 95% Sup.	Sig.
Approche active de l'enseignement	.25	.05	3.44	<.001	.08	.29	***
Master (ref. Licence)	.34	.16	2.53	.012	.09	.73	*
Contrôle comportemental	.17	.05	2.42	.017	.02	.24	*
Sentiment d'auto-efficacité	.19	.05	2.36	.020	.02	.23	*
Proportion de contrôle continu	.15	.00	2.33	.021	.00	.01	*
Attitude instrumentale	.14	.09	1.43	.154	-.05	.30	n.s.
Enseignant-chercheur (ref. Enseignant)	-.24	.22	-1.35	.179	-.72	.14	n.s.
Normes subjectives	-.10	.08	-1.30	.194	-.25	.05	n.s.
Volume horaire enseignements	.07	.00	1.07	.288	-.00	.00	n.s.
Proportion de Cours Magistraux	-.07	.00	-1.01	.315	-.01	.00	n.s.
Politique et soutien institutionnel	.06	.07	.91	.365	-.07	.20	n.s.
Approche transmissive de l'enseig.	.06	.07	.90	.369	-.07	.19	n.s.
Âge	-.07	.01	-.70	.485	-.04	.02	n.s.
Culture de l'évaluation	-.04	.07	-.68	.500	-.17	.09	n.s.
Conception formative de l'évaluation	-.02	.07	-.36	.722	-.16	.11	n.s.
Formations péda. et EF (ref. Aucune)	.07	.23	.35	.729	-.38	.54	n.s.
Expérience professionnelle	.04	.01	.32	.747	-.02	.03	n.s.
Intention d'utiliser l'EF	.03	.07	.28	.782	-.12	.15	n.s.
SHS (ref. Sciences)	-.04	.19	-.22	.823	-.42	.33	n.s.
Formation pédagogie (ref. Aucune)	-.02	.18	-.16	.872	-.38	.33	n.s.
Environnement d'enseignement	.00	.06	.05	.961	-.11	.12	n.s.

Note : β = coefficient de régression standardisé; ET = erreur standard; t = statistique t; p = valeur de probabilité; IC 95 % = intervalle de confiance à 95 %; IC 95 % Inf. = borne inférieure; IC 95 % Sup. = borne supérieure ; n.s = non significatif. Les coefficients non significatifs ne sont pas statistiquement différents de zéro au seuil retenu et doivent être interprétés avec prudence. *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, $p < .10$. Les conditions d'application de la régression ont été vérifiées (normalité et indépendance des résidus, homoscedasticité, absence de multicolinéarité).

Dans l'ensemble, les pratiques d'évaluation formative semblent principalement déterminées par quelques variables personnelles clés (approche active, sentiment d'auto-efficacité et contrôle comportemental) et, dans une moindre mesure, par le niveau d'enseignement. La majorité des autres facteurs inclus dans le modèle, contrôlés simultanément, n'apparaissent pas significativement associés aux pratiques.

Le modèle explique une part modérée de la variance des pratiques d'évaluation formative (R^2 ajusté = .354), indiquant que si ces variables constituent des leviers importants, d'autres facteurs non mesurés peuvent également influencer l'adoption de ces pratiques. Ces résultats soulignent que les facteurs personnels restent les principaux déterminants des pratiques d'évaluation formative, indépendamment du contexte institutionnel ou organisationnel.

3.3 Relations entre facteurs et intention

L'absence d'effet significatif de l'intention sur les pratiques d'évaluation formative, suggérant que celles-ci ne dépendent que partiellement de choix délibérés, nous a conduit à examiner les facteurs influençant l'intention afin d'identifier les leviers favorisant une mise en œuvre plus intentionnelle et réfléchie de l'évaluation formative. Nous avons donc réalisé une analyse de régression linéaire multiple en retenant les mêmes prédicteurs que pour les pratiques d'évaluation formative, à l'exception de l'intention elle-même qui constitue ici la variable à expliquer.

Les résultats de l'analyse de régression multiple montrent que seules quelques variables influencent significativement l'intention d'utiliser l'évaluation formative (Tableau 4). Le modèle explique environ 58% (R^2 ajusté = .584) de la variance observée de l'intention d'utiliser l'évaluation formative.

Parmi les variables personnelles, l'attitude instrumentale s'avère être le facteur le plus fortement associé à l'intention d'utiliser l'évaluation formative ($\beta = 0.56$, ESR = 0.11, $t = 6.22$, $p < .001$). Cela indique que les enseignantes/enseignants qui perçoivent l'évaluation formative comme un outil utile et efficace pour soutenir les apprentissages rapportent une intention nettement plus élevée de l'utiliser dans leurs enseignements. Les normes subjectives constituent également un facteur significatif ($\beta = 0.15$, ESR = 0.09, $t = 2.29$, $p = .023$). Lorsque les enseignantes/enseignants perçoivent leur entourage comme favorable à l'utilisation de l'évaluation formative, ils rapportent une intention plus élevée de la mettre en œuvre. Le contrôle comportemental perçu présente quant à lui une influence positive tendancielle ($\beta = 0.14$, ESR = 0.08, $t = 1.92$, $p = .056$) indiquant que le sentiment de disposer des ressources et de l'autonomie nécessaires favorise aussi l'intention d'utiliser l'évaluation formative. Les autres variables personnelles incluses dans le modèle, telles que l'approche active ou transmissive de l'enseignement, le sentiment d'auto-efficacité, la conception formative de l'évaluation ou la culture de l'évaluation, n'influencent pas significativement l'intention d'utiliser l'évaluation formative.

Aucune variable contextuelle ou sociodémographique ne s'avère être un facteur significatif de l'intention d'utiliser l'évaluation formative.

Tableau 4. Influence des facteurs sur l'intention d'utiliser l'évaluation formative

Variables	β	ESR	t	p	IC 95% Inf.	IC 95% Sup.	Sig.
Attitude instrumentale	.56	.11	6.22	<.001	.48	.92	***
Normes subjectives	.15	.09	2.29	.023	.03	.38	*
Contrôle comportemental	.14	.08	1.92	.056	-.00	.30	.
Volume horaire enseignements	.09	.00	1.81	.072	-.00	.00	.
Formations pédagogie et EF (ref. Aucune)	.23	.27	1.44	.152	-.14	.92	n.s.
Politique et soutien institutionnel	-.08	.08	-1.39	.167	-.26	.05	n.s.
Âge	-.13	.02	-1.37	.172	-.05	.01	n.s.
Master (ref. Licence)	.14	.17	1.37	.173	-.10	.57	n.s.
Approche active de l'enseignement	.08	.06	1.29	.199	-.04	.21	n.s.
Proportion de contrôle continu	-.06	.00	-1.14	.257	-.01	.00	n.s.
Environnement d'enseignement	.07	.07	1.12	.265	-.06	.21	n.s.
Conception formative de l'évaluation	-.07	.09	-1.08	.283	-.28	.08	n.s.
Formation pédagogie (ref. Aucune)	.15	.24	1.03	.304	-.22	.71	n.s.
Approche transmissive de l'enseignement	-.04	.07	-.72	.472	-.19	.09	n.s.
Enseignant-chercheur (ref. Enseignant)	.10	.26	.66	.512	-.35	.69	n.s.
SHS (ref. Sciences)	.08	.21	.59	.553	-.30	.55	n.s.
Sentiment d'auto-efficacité	.05	.07	.59	.557	-.10	.18	n.s.
Culture de l'évaluation	.03	.07	.50	.618	-.11	.18	n.s.
Proportion de Cours Magistraux	-.02	.00	-.28	.779	-.01	.01	n.s.
Expérience professionnelle	.01	.02	.12	.901	-.03	.03	n.s.

Note : β = coefficient de régression standardisé ; ESR = erreur standard robuste ; t = statistique *t* ; p = valeur de probabilité ; IC 95 % = intervalle de confiance à 95 % ; IC 95 % Inf. = borne inférieure ; IC 95 % Sup. = borne supérieure ; n.s. = non significatif. Les coefficients non significatifs ne sont pas statistiquement différents de zéro au seuil retenu et doivent être interprétés avec prudence. ****p* < .001, ***p* < .01, **p* < .05, .*p* < .10. Les vérifications des conditions d'application ont révélé une hétéroscédasticité des résidus ce qui a conduit à l'utilisation d'erreurs standard robustes à l'hétéroscédasticité pour l'ensemble des estimations. ****p* < .001, ***p* < .01, **p* < .05, .*p* < .10.

Dans l'ensemble, l'intention d'utiliser l'évaluation formative est principalement déterminée par des variables personnelles, en particulier l'attitude instrumentale et, dans une moindre mesure, les normes subjectives et le contrôle comportemental perçu conformément à la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991). La majorité des autres facteurs inclus dans le modèle, qu'ils soient contextuels ou sociodémographiques, n'apparaissent pas significativement associés à l'intention lorsqu'ils sont contrôlés simultanément.

Le modèle explique une part significative de la variance de l'intention d'utiliser l'évaluation formative (R^2 ajusté = .584) indiquant que l'attitude instrumentale constitue notamment un levier central mais aussi que d'autres facteurs non inclus dans le modèle de régression pourraient également influencer significativement l'intention d'utiliser l'évaluation formative. Ces résultats soulignent que cette intention relève particulièrement d'une adhésion personnelle à ses bénéfices perçus, indépendamment du contexte institutionnel ou des caractéristiques individuelles.

4. Discussion

Les résultats de cette étude permettent de mieux comprendre l'influence des facteurs personnels et contextuels dans la mise en œuvre de l'évaluation formative dans les enseignements à l'UM.

Concernant les facteurs personnels

Les résultats montrent que l'approche active de l'enseignement constitue le prédicteur le plus influent des pratiques d'évaluation formative. Ce résultat met en évidence une cohérence entre des pratiques pédagogiques actives centrées sur l'apprentissage des étudiantes/étudiants et le recours à des pratiques d'évaluation formative qui s'inscrivent dans une logique de régulation des apprentissages. Cette cohérence renvoie à la notion de consonance des pratiques d'enseignement sur le plan pédagogique. Les recherches de Uiboleht et ses collègues montrent que les enseignantes/enseignants dans leurs pratiques d'enseignement peuvent présenter des profils consonants (centrés sur le contenu ou centrés sur l'apprentissage) ou des profils dissonants, combinant des logiques différentes pour les différents aspects de ces pratiques (Uiboleht et al., 2016 ; Uiboleht et al., 2018 ; Uiboleht et al., 2019). Chez les profils consonants orientés vers l'apprentissage, la préparation des enseignements, les pédagogies mises en œuvre, les rôles attribués aux étudiantes/étudiants et les pratiques d'évaluation sont alignés autour d'un objectif de développement de la compréhension des contenus et des compétences des étudiantes/étudiants. L'évaluation est conçue comme un levier d'apprentissage plutôt que comme seulement un outil de certification. Si certaines/certains enseignantes/enseignants présentent une cohérence entre pédagogies actives et évaluation formative, d'autres combinent des approches pédagogiques actives avec des pratiques d'évaluation principalement certificatives, ou inversement. Ces formes de dissonance décrites par Uiboleht et al. (2016) constituent une piste de recherche pertinente, notamment pour examiner leurs effets potentiels sur les approches d'apprentissage des étudiantes/étudiants et sur la qualité des apprentissages (Uiboleht et al., 2018).

Le sentiment d'auto-efficacité et le contrôle comportemental perçu influencent aussi les pratiques d'évaluation formative. Les enseignantes/enseignants qui se sentent capables de mettre en œuvre ces pratiques et qui estiment disposer des ressources et de l'autonomie nécessaires rapportent les utiliser plus fréquemment dans leurs enseignements. Ce résultat est cohérent avec la théorie du comportement planifié (Ajzen, 2011, 2020), selon laquelle le contrôle comportemental perçu peut influencer directement le comportement lorsque sa réalisation dépend à la fois des compétences de l'individu et des contraintes du contexte. Autrement dit, lorsque les individus estiment disposer des capacités et des conditions nécessaires pour agir, ils sont plus susceptibles de mettre effectivement en œuvre le comportement concerné, que ce comportement soit le fruit d'une intention, c'est-à-dire d'une réflexion consciente et volontaire, ou non.

Le rôle du sentiment d'auto-efficacité renvoie aux travaux de Bandura (1997) montrant que la croyance en sa capacité d'agir influence l'engagement, la persévérance et la mise en œuvre effective des comportements. En contexte d'enseignement, un sentiment élevé d'auto-efficacité favorise l'expérimentation, l'innovation ainsi que l'utilisation de pratiques orientées vers l'apprentissage. Ces résultats soulignent ainsi l'importance des perceptions que les enseignantes/enseignants ont de leurs propres capacités dans l'utilisation de l'évaluation formative. Si le sentiment d'auto-efficacité et le contrôle comportemental perçu sont considérés comme des facteurs personnels, ils restent en partie façonnés par le contexte (charge de travail, organisation des enseignements, contraintes administratives).

L'intention d'utiliser l'évaluation formative n'a pas montré d'effet direct sur les pratiques lorsque les autres variables sont contrôlées. Ce résultat peut être mis en relation avec le décalage fréquemment observé entre les intentions déclarées et les comportements réalisés dans l'exercice de professions complexes. Ainsi, l'adhésion aux principes de l'évaluation formative ne garantit pas nécessairement sa mise en œuvre concrète dans les pratiques d'enseignement. La faible influence de l'intention pourrait également indiquer que les pratiques enseignantes sont davantage structurées par des routines professionnelles ajustées aux contraintes contextuelles que par des choix conscients et délibérés.

L'analyse des déterminants de l'intention montre que celle-ci est influencée principalement par l'attitude instrumentale, puis par les normes subjectives et, dans une moindre mesure, par le contrôle comportemental perçu. L'intention dépend donc surtout de l'adhésion aux effets positifs attendus de l'évaluation formative et de la perception d'un environnement social favorable à son utilisation. Ces deux dimensions, en particulier l'attitude instrumentale, apparaissent ainsi comme des leviers pour accroître l'intention d'utiliser l'évaluation formative et possiblement pour indirectement favoriser la pratique de l'évaluation formative, ce qui resterait à vérifier. Développer l'attitude instrumentale signifie développer une perception plus positive de l'évaluation formative comme un outil utile et efficace pour soutenir les apprentissages.

Le sentiment d'auto-efficacité ainsi que l'attitude instrumentale peuvent être soutenus par la formation, l'accompagnement pédagogique ou encore le développement de communautés de pratique favorisant les échanges entre pairs.

Concernant les facteurs contextuels

Parmi les facteurs contextuels, le niveau d'enseignement apparaît comme un facteur significatif. Enseigner en Master (vs. en Licence) est associé à une mise en œuvre plus fréquente de l'évaluation formative. Les effectifs généralement plus réduits en Master peuvent faciliter la mise en œuvre de pratiques d'évaluation formative, notamment pour les feedbacks de l'enseignant. Les formations de niveau Master sont davantage orientées vers le développement de compétences professionnelles, ce qui peut aussi favoriser la mise en œuvre de l'évaluation formative (sauf certaines filières qui comportent un concours en fin de Master). En Licence, les étudiantes/étudiants peuvent être davantage centrés sur les notes en raison de la sélection pour l'accès au Master après la Licence. Il est, aussi, probable qu'une partie des enseignantes/enseignants développent des représentations quant au rôle de sélection des années de licence moins favorables à l'utilisation de l'évaluation formative.

En outre, des compétences plus développées chez les étudiantes/étudiants de Master peuvent aussi faciliter la mise en œuvre de l'évaluation formative par les enseignantes/enseignants.

La proportion de contrôle continu est également positivement associée aux pratiques d'évaluation formative. Cela suggère qu'un contexte d'enseignement intégrant des évaluations réparties dans le semestre peut constituer un contexte favorable à la mise en œuvre de l'évaluation formative. Des évaluations successives au cours des enseignements offrent des possibilités de diagnostic des acquis et de feedbacks intermédiaires permettant une régulation progressive, par étapes, des apprentissages des étudiantes/étudiants. Cependant, il convient de nuancer ce résultat, puisque le contrôle continu ne garantit pas en soi la pratique de l'évaluation formative car il relève aussi d'une logique certificative avec la sanction d'une note.

Enfin, d'autres variables contextuelles telles que le soutien institutionnel, l'environnement d'enseignement ou la culture de l'évaluation ne présentent pas de lien significatif avec les pratiques d'évaluation formative lorsque l'ensemble des facteurs est intégré dans le modèle de régression. Ces résultats indiquent que, toutes choses égales par ailleurs, les dimensions personnelles jouent un rôle plus déterminant que les facteurs contextuels.

Implications et limites

Dans l'ensemble, les résultats indiquent que le développement des pratiques d'évaluation formative passe à la fois par le renforcement des facteurs personnels (sentiment d'efficacité, cohérence pédagogique, contrôle comportemental perçu) et par un aménagement du contexte susceptible de réduire les contraintes perçues. Il ne s'agit donc pas d'opposer facteurs personnels et contextuels mais plutôt de les considérer dans leurs interactions.

Cette étude présente plusieurs limites à mentionner. Tout d'abord, le caractère transversal des données (recueillies simultanément à un temps t) ne permet pas d'établir de relations causales entre les facteurs et l'intention d'utiliser l'évaluation formative ou les pratiques d'évaluation formative. La mesure des pratiques d'évaluation formative est auto-rapportée, ce qui implique la présence de biais potentiels. Enfin, l'échantillon, bien que substantiel, reste insuffisant pour tester des modèles statistiques plus complexes permettant de mieux comprendre les relations entre les différentes variables. De futures recherches pourraient examiner plus finement les mécanismes de médiation et les configurations d'alignement ou de dissonance entre conceptions pédagogiques, intentions et pratiques effectives.

5. Bibliographie

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665–683. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb00236.x>
- Ajzen I. (2011). The theory of planned behaviour: reactions and reflections. *Psychology & health*, 26(9), 1113–1127. <https://doi.org/10.1080/08870446.2011.613995>
- Ajzen, I. (2020). The theory of planned behavior: Frequently asked questions. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(4), 314–324. <https://doi.org/10.1002/hbe2.195>
- Aslett, A., & Roiné, C. (2025). Évaluation des acquis d'apprentissage à l'université : représentations et pratiques des enseignants de l'université de Bordeaux – Rapport de recherche de l'Open Lab In'Pact (Partie 3). *Études & Pédagogies*. <https://doi.org/10.20870/eep.2025.9373>
- Bächtold, M., Barbe Asensio, D., Papet, J., & Ngoua Ondo, A. (2025). Active learning in authentic conditions has a positive effect on first-year student success. *Higher Education Research & Development*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/07294360.2025.2586686>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333–2351. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004>
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Lee, H., Chung, H. Q., Zhang, Y., Abedi, J., & Warschauer, M. (2020). The effectiveness and features of formative assessment in US K-12 education: A systematic review. *Applied Measurement in Education*, 33(2), 124–140. <https://doi.org/10.1080/08957347.2020.1732383>
- Morris, R., Perry, T., & Wardle, L. (2021). Formative assessment and feedback for learning in higher education: A systematic review. *Review of Education*, 9(3), e3292. <https://doi.org/10.1002/rev3.3292>
- Myry, L., Karaharju-Suvanto, T., Virtala, A. M. K., Raekallio, M., Salminen, O., Vesalainen, M., & Nevgi, A. (2022). How self-efficacy beliefs are related to assessment practices: a study of experienced university teachers. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(1), 155–168. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1887812>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>
- Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. ASCD.
- Rawlasyk, P. E. (2018). Assessment in higher education and student learning. *Journal of Instructional Pedagogies*, 21, 1–34.
- Schildkamp, K., van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103, 101602. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>
- Uiboleht, K., Karm, M., & Postareff, L. (2016). How do university teachers combine different approaches to teaching in a specific course? A qualitative multi-case study. *Teaching in Higher Education*, 21(7), 854–869. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1183615>
- Uiboleht, K., Karm, M., & Postareff, L. (2018). The interplay between teachers' approaches to teaching, students' approaches to learning and learning outcomes: A qualitative multi-case study. *Learning Environments Research*, 21(3), 321–347. <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9257-1>
- Uiboleht, K., Karm, M., & Postareff, L. (2019). Relations between students' perceptions of the teaching-learning environment and teachers' approaches to teaching: a qualitative study. *Journal of further and higher education*, 43(10), 1456–1475. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1491958>
- Yan, Z., Li, Z., Panadero, E., Yang, M., Yang, L., & Lao, H. (2021). A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 28(3), 228–260. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884042>
- Yan, Z., Chiu, M. M., & Cheng, E. C. K. (2022). Predicting teachers' formative assessment practices: Teacher personal and contextual factors. *Teaching and Teacher Education*, 114, 103718. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103718>
- 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. <https://doi.org/10.4000/rfp.800>

6. Annexes

Annexe 1. Questionnaire

N°	Code	Question	Réponse
Les questions qui suivent portent sur votre conception de l'évaluation en général.			
	EGD	[Évaluation formative (Improvement Describe, Brown et al., 2019)]	<i>1. Totalemment en désaccord ; 2. Moyennement en désaccord ; 3. Légèrement en désaccord ; 4. Ni en désaccord, ni en accord ; 5. Légèrement en accord ; 6. Moyennement en accord ; 7. Totalemment en accord</i>
8	EGD02	Je pense que l'évaluation mesure les compétences cognitives de haut niveau des étudiantes/étudiants (ex : analyse, synthèse, résolution de problèmes).	
9	EGD04	Selon moi, l'évaluation permet d'identifier les forces et faiblesses des étudiantes/étudiants.	
10	EGD05	Selon moi, l'évaluation identifie comment les étudiantes/étudiants réfléchissent.	
11	EGF01	A mon sens, l'évaluation apporte des retours (ou feedbacks) aux étudiantes/étudiants sur leurs apprentissages.	
12	EGF02	Selon moi, l'évaluation aide les étudiantes/étudiants à progresser dans leurs apprentissages.	
13	EGF03	Je pense que l'évaluation apporte aux étudiantes/étudiants des retours (ou feedbacks) sur leurs besoins en matière d'apprentissage.	
14	EGF04	D'après moi, l'évaluation est bénéfique pour les apprentissages des étudiantes/étudiants.	
15	NV	Pour répondre à toutes les questions suivantes concernant l'évaluation, nous vous invitons à considérer maintenant un niveau universitaire en particulier (L1, L2, L3, M1 ou M2), celui dans lequel vous assurez la plus grande partie de vos enseignements. Veuillez préciser ce niveau :	
16	DISP	Veuillez préciser la discipline principale de ces enseignements.	
17	VH	Volume horaire approximatif de ces enseignements :	nombre [champ libre]
18	Format	Part approximative de CM dans ces enseignements :	pourcentage [curseur]
19	MCC	Part approximative de contrôle continu dans les MCC de ces enseignements :	pourcentage [curseur]
20	COMP	Dans quelle composante de l'université enseignez-vous?	
	EFEN	[Évaluation formative dirigée par l'enseignant (TdFA) (Yan & Pastore, 2022)] Dans le niveau universitaire considéré :	<i>1. Jamais; 2. Très rarement; 3. Rarement; 4. Parfois; 5. Souvent; 6. Très souvent; 7. Toujours</i>
21	EFEN01	J'utilise diverses activités d'évaluation dans mes cours pour vérifier la maîtrise du contenu par les étudiantes/étudiants.	
22	EFEN02	Je fais en sorte que le travail à faire à la maison par les étudiantes/étudiants permette de vérifier leur progression dans les apprentissages.	
23	EFEN03	Je mets en évidence les points forts et les points faibles des étudiantes/étudiants dans mes retours (ou feedbacks).	

24 EFEN04 Je donne des conseils aux étudiantes/étudiants pour qu'elles/ils progressent dans leurs apprentissages.

[Évaluation formative dirigée par les étudiantes/étudiants (SdFA) (Yan & Pastore, 2022)]

EFET Dans le niveau universitaire considéré :

1. Jamais; 2. Très rarement; 3. Rarement; 4. Parfois; 5. Souvent; 6. Très souvent; 7. Toujours

- 25 EFET01 Je demande aux étudiantes/étudiants d'évaluer le travail de leurs pairs.
- 26 EFET02 Je demande aux étudiantes/étudiants de faire des retours (ou feedbacks) à leurs pairs pour les aider à s'améliorer.
- 27 EFET03 Je demande aux étudiantes/étudiants d'identifier les points forts et les points faibles de leur propre travail.
- 28 EFET04 Je demande aux étudiantes/étudiants d'identifier des stratégies qui leur permettront d'améliorer leur propre travail.

Dans ce qui suit, l'expression "évaluation formative" sera utilisée au sens d'une évaluation dont l'objectif principal est de favoriser les apprentissages, en particulier en faisant des retours (ou feedbacks) et/ou en intégrant de l'auto-évaluation et/ou de l'évaluation par les pairs et/ou en clarifiant les objectifs et les éléments évalués.

[Intention scale of formative assessment (IsFA) (Yan et Cheng, 2015)]

INF Vos intentions concernant l'évaluation formative dans le niveau universitaire considéré

1. Totalemment en désaccord ; 2. Moyennement en désaccord ; 3. Légèrement en désaccord ; 4. Ni en désaccord, ni en accord ; 5. Légèrement en accord ; 6. Moyennement en accord ; 7. Totalemment en accord

- 29 INF01 Je suis prête/prêt à essayer de mettre en œuvre l'évaluation formative.
- 30 INF02 J'ai l'intention d'intégrer l'évaluation formative dans mon enseignement.
- 31 INF03 Je suis disposée/disposé à concevoir des tâches d'évaluation qui permettent de faire de l'évaluation formative.
- 32 INF04 J'ai l'intention d'ajuster les méthodes d'évaluation pour qu'elles soient conformes aux principes de l'évaluation formative.
- 33 INF05 Je suis prête/prêt à faire des efforts pour mettre en œuvre l'évaluation formative.
- 34 INF06 Je suis disposée/disposé à impliquer les étudiantes/étudiants dans l'évaluation formative.

[Approche active de l'enseignement (Bächtold et al., 2024)]

AAE Dans le niveau universitaire considéré, je m'appuie sur une ou plusieurs des méthodes d'enseignement suivantes :

1. Totalemment en désaccord ; 2. Moyennement en désaccord ; 3. Légèrement en désaccord ; 4. Ni en désaccord, ni en accord ; 5. Légèrement en accord ; 6. Moyennement en accord ; 7. Totalemment en accord

- 35 AAE01 La pédagogie par problème qui, par la confrontation des étudiantes/étudiants à des problèmes, leur permet de donner du sens aux connaissances et compétences mobilisées et d'en acquérir de nouvelles.
- 36 AAE02 La pédagogie par projet où les étudiantes/étudiants, placées/placés dans des situations concrètes avec un but à atteindre, sont confronté(e)s à des problèmes ; ce qui favorise des apprentissages par l'action.

37	AAE03	La démarche d'investigation où les étudiantes/étudiants prennent part de façon active à une expérimentation, une modélisation, une enquête ou tout autre forme d'investigation favorisant l'acquisition de connaissances, de méthodes et/ou le développement d'une vision riche des pratiques de la discipline.
38	AAE04	L'apprentissage coopératif suivant lequel les étudiantes/étudiants apprennent en coopérant et en s'entraidant pour réaliser l'activité proposée.

[Approche transmissive de l'enseignement (Postareff et al., 2023 & Trigwell et al., 2005)]

ATE **Dans le niveau universitaire considéré :**

1. Totalelement en désaccord ; 2. Moyennement en désaccord ; 3. Légèrement en désaccord ; 4. Ni en désaccord, ni en accord ; 5. Légèrement en accord ; 6. Moyennement en accord ; 7. Totalelement en accord

39	ATE01	La majorité de mon temps d'enseignement est consacrée à la transmission de contenus relatifs au thème du cours.
40	ATE02	Mon enseignement est centré sur une présentation claire des contenus du cours.
41	ATE03	L'objectif principal de mon enseignement est de transmettre aux étudiantes/étudiants mes connaissances sur le thème du cours.
42	ATE04	Il est important de présenter aux étudiantes/étudiants un grand nombre de faits afin qu'elles/ils sachent ce qui est à apprendre dans mes cours.
43	ATE05	Dans mes cours, je me focalise sur l'exposé des contenus qui peuvent être trouvés dans les textes ou ressources de référence.

Instrumental attitude (Yan et Cheng 2015)

IT **Vos perceptions concernant l'évaluation formative pour le niveau universitaire considéré :**

1. Totalelement en désaccord ; 2. Moyennement en désaccord ; 3. Légèrement en désaccord ; 4. Ni en désaccord, ni en accord ; 5. Légèrement en accord ; 6. Moyennement en accord ; 7. Totalelement en accord

44	IT01	Je pense que l'évaluation formative permet réellement de mieux évaluer les acquis des étudiantes/étudiants.
45	IT02	Selon moi, l'évaluation formative incite les étudiantes/étudiants à s'investir davantage dans leur travail.
46	IT03	Je pense que l'évaluation formative aide effectivement les étudiantes/étudiants à comprendre leurs forces et leurs faiblesses.
47	IT04	A mon sens, l'évaluation formative peut inciter les étudiantes/étudiants à devenir plus autonomes dans leurs apprentissages.
48	IT05	A mon avis, l'évaluation formative peut renforcer la confiance des étudiantes/étudiants dans leur capacité à apprendre.

[Subjective Norm (Yan et Cheng 2015)]

NS **Vos perceptions concernant l'évaluation formative pour le niveau universitaire considéré :**

1. Totalelement en désaccord ; 2. Moyennement en désaccord ; 3. Légèrement en désaccord ; 4. Ni en désaccord, ni en accord ; 5. Légèrement en accord ; 6. Moyennement en accord ; 7. Totalelement en accord

49	NS01	Pour autant que je sache, le responsable de mention ou de parcours soutient l'utilisation de l'évaluation formative dans les enseignements.
50	NS02	À ma connaissance, les responsables d'UE sont favorables à l'utilisation de l'évaluation formative dans les enseignements.
51	NS03	Pour autant que je sache, mes collègues approuvent/approuveraient l'utilisation de l'évaluation formative dans mes enseignements.
52	NS04	Pour autant que je sache, les étudiantes/étudiants souhaitent que l'évaluation formative soit intégrée dans les enseignements.
53	NS05	D'après ce que je sais, les ingénieurs pédagogiques recommandent de mettre en œuvre l'évaluation formative dans les enseignements.

Controlability Scale (Yan et Cheng 2015)

CS Vos perceptions concernant l'évaluation formative pour le niveau universitaire considéré :

1. Totalemment en désaccord ; 2. Moyennement en désaccord ; 3. Légèrement en désaccord ; 4. Ni en désaccord, ni en accord ; 5. Légèrement en accord ; 6. Moyennement en accord ; 7. Totalemment en accord

54	CS01	Je peux décider de la fréquence de mise en œuvre de l'évaluation formative dans mes enseignements.
55	CS02	Je peux choisir le moment où je mets en oeuvre l'évaluation formative dans mes enseignements.
56	CS03	Je suis libre de décider de mettre en oeuvre ou non l'évaluation formative dans mes enseignements.
57	CS04	Je peux choisir la méthode que j'utilise pour mettre en oeuvre l'évaluation formative dans mes enseignements.

SE Self efficacy scale (Yan et Cheng 2015)

1. Totalemment en désaccord ; 2. Moyennement en désaccord ; 3. Légèrement en désaccord ; 4. Ni en désaccord, ni en accord ; 5. Légèrement en accord ; 6. Moyennement en accord ; 7. Totalemment en accord

58	SE01	Je me sens capable d'intégrer l'évaluation formative dans mes enseignements.
59	SE02	Je pense que je suis suffisamment formée/formé pour mettre en oeuvre l'évaluation formative dans mes enseignements.
60	SE03	Je me sens capable de concevoir des évaluations appropriées pour l'évaluation formative dans mes enseignements.
61	SE04	Je possède les connaissances nécessaires pour mettre en oeuvre l'évaluation formative dans mes enseignements.
62	SE05	Je dispose de ressources suffisantes (par exemple, manuels et ressources numériques) pour mettre en œuvre l'évaluation formative dans mes enseignements.
63	SE06	Je dispose de compétences suffisantes pour mettre en œuvre l'évaluation formative dans mes enseignements.

**L'évaluation formative dans votre contexte professionnel
Dans le niveau universitaire considéré :**

EX Examination culture (Yan et al., 2022)

1. Totalemment en désaccord ; 2. Moyennement en désaccord ; 3. Légèrement en désaccord ; 4. Ni en désaccord, ni en accord ; 5. Légèrement en

accord ; 6. Moyennement en accord ; 7.
Totalelement en accord

64	EX01	Préparer les étudiantes/étudiants aux concours ou examens à fort enjeu rend difficile la mise en oeuvre de l'évaluation formative.
65	EX02	Les jugements portés sur ma manière d'enseigner rendent difficile la mise en oeuvre de l'évaluation formative.
66	EX03	Les étudiantes/étudiants se soucient davantage des résultats aux examens que de l'apprentissage permis par l'évaluation formative.
67	EX04	Dans ma composante, aider les étudiantes/étudiants à obtenir de bons résultats aux examens est considéré plus important que de faire de l'évaluation formative.
68	EX05	Les attentes des étudiantes/étudiants concernant les résultats aux examens rendent difficile la mise en oeuvre de l'évaluation formative.

ENV Environnement d'enseignement (Yan et al., 2022)

1. Totalelement en désaccord ; 2. Moyennement en désaccord ; 3. Légèrement en désaccord ; 4. Ni en désaccord, ni en accord ; 5. Légèrement en accord ; 6. Moyennement en accord ; 7. Totalelement en accord

69	ENV01	Le programme pédagogique que je dois respecter me permet de mettre en oeuvre l'évaluation formative dans mes enseignements.
70	ENV02	Ma charge de travail est appropriée pour faire de l'évaluation formative.
71	ENV03	J'ai suffisamment de temps pour préparer l'évaluation formative.
72	ENV04	Je dispose de suffisamment de temps de cours pour intégrer des activités d'évaluation formative.
73	ENV05	Le nombre d'étudiantes et étudiants dans mes cours permet la mise en oeuvre de l'évaluation formative.

PS Politique et soutien universitaire (Yan et al., 2022)

1. Totalelement en désaccord ; 2. Moyennement en désaccord ; 3. Légèrement en désaccord ; 4. Ni en désaccord, ni en accord ; 5. Légèrement en accord ; 6. Moyennement en accord ; 7. Totalelement en accord

74	PS01	La politique de mon université et/ou composante en matière d'évaluation m'incite à mettre en oeuvre l'évaluation formative dans mes enseignements.
75	PS02	Mon université et/ou composante fournit des outils et des services qui m'aident dans la mise en oeuvre de l'évaluation formative.
76	PS03	Dans ma composante, les enseignantes et enseignants travaillent ensemble pour mettre en oeuvre l'évaluation formative.
77	PS04	Dans mon université et/ou composante, des ingénieurs pédagogiques offrent un soutien pour la mise en oeuvre de l'évaluation formative.
78	PS05	La direction de mon université ou composante nous encourage à mettre en oeuvre l'évaluation formative.

Pour finir, quelques questions vous concernant

79	AGE	Quel est votre âge ?
80	GEN	Quel est votre genre ?

femme / homme / ne souhaite pas répondre / autre

81	STAT	Quel est votre statut ?	PU / MCF / PRAG / PRCE / PAST / ATER / ATE / post-doctorant / doctorant / vacataire / autre (préciser)
82	EXP	Depuis combien d'années environ enseignez-vous dans le supérieur ?	
83	FPG	Avez-vous suivi une ou des formations en pédagogie ?	
84	FEV	Si oui, avez-vous suivi une formation sur l'évaluation formative ?	

Annexe 2. Résultats des analyses factorielles confirmatoires et fiabilité des mesures

Variable	χ^2	ddl	p	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	Et. SF	Moy. SF	Alpha	Omega
Pratique d'évaluation formative	26.83	18	.082	.98	.97	.04	.05	.54 - .70	.62	.84	.89
Intention d'utiliser l'évaluation formative	11.24	7	.128	.99	.98	.01	.06	.83 - .96	.92	.97	.98
Conception formative de l'évaluation	30.64	13	.004	.96	.94	.05	.08	.50 - .89	.69	.87	.92
Approche active de l'enseignement	4.08	2	.130	.99	.96	.02	.07	.67 - .83	.78	.86	.89
Approche transmissive de l'enseignement	8.38	5	.136	.98	.96	.03	.06	.53 - .71	.64	.77	.81
Attitude instrumentale	10.04	5	.074	.98	.97	.02	.07	.83 - .93	.88	.94	.96
Normes subjectives	7.68	5	.175	.99	.98	.02	.05	.63 - .92	.77	.88	.90
Contrôle comportemental	1.80	2	.406	1.00	1.00	.01	.00	.85 - .96	.91	.95	.96
Sentiment d'auto-efficacité	19.65	8	.012	.98	.97	.01	.08	.83 - .97	.91	.97	.98
Culture de l'évaluation	7.87	5	.163	.98	.97	.03	.05	.43 - .84	.61	.74	.79
Environnement d'enseignement	6.44	4	.169	.99	.98	.01	.06	.57 - .92	.73	.86	.90
Politique et soutien institutionnel	1.73	2	.421	1.00	1.00	.02	.00	.56 - .96	.73	.79	.88

Note. χ^2 = Chi-deux de l'ajustement, ddl = degrés de liberté, p = valeur p, CFI = Comparative Fit Index, TLI = Tucker-Lewis Index, SRMR = Standardized Root Mean Square Residual, RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation, ET. FL = étendue des saturations factorielles, Moy. FL = saturation factorielle moyenne, Alpha = coefficient alpha de Cronbach, Omega = coefficient oméga de McDonald.

Les résultats présentés dans l'annexe 2 montrent un ajustement satisfaisant à très bon des modèles d'analyse factorielle confirmatoire, avec des indices CFI allant de .96 à 1.00 et TLI de .94 à 1.00. Ces indices comparent le modèle testé à un modèle théorique idéal, des valeurs supérieures à .90 indiquant un ajustement acceptable et des valeurs supérieures à .95 un très bon ajustement. Les valeurs de SRMR (.01 à .05) et de RMSEA (.00 à .09) confirment également la qualité globale de l'ajustement, des valeurs inférieures à .09 étant considérées comme acceptables et des valeurs inférieures à .05 comme très bonnes. Les saturations factorielles, comprises entre .43 et .97, indiquent dans quelle mesure chaque item est lié au concept qu'il mesure. Des saturations supérieures à .40 sont acceptables, supérieures à .50 bonnes et supérieures à .70 très bonnes, suggérant globalement une bonne qualité des mesures.

La cohérence interne des échelles varie de satisfaisante à très satisfaisante, avec des coefficients alpha allant de .61 à .97 et oméga de .79 à .98 (des valeurs supérieures à .70 étant généralement considérées comme satisfaisantes). Ces résultats confirment la validité et la fiabilité des mesures utilisées.

Annexe 3. Statistiques descriptives par composante

ENSCM (n = 5)						
Variable	Modalité	N	Moy / %	ET	Min	Max
Pratique d'évaluation formative		5	4.62	1.04	3.38	5.62
Intention d'utiliser l'évaluation formative		5	6.40	1.16	4.33	7
Conception formative de l'évaluation		5	5.94	1.08	4.14	7
Approche active de l'enseignement		5	6.75	0.43	6	7
Approche transmissive de l'enseignement		5	4.60	1.61	2.60	7
Attitude instrumentale		5	6.28	0.78	5	7
Normes subjectives		5	5.96	0.75	4.80	6.80
Contrôle comportemental		5	6.55	0.67	5.50	7
Sentiment d'auto-efficacité		5	6.33	1.15	4.33	7
Age		3	53.33	2.31	52	56
Expérience professionnelle		5	24.20	7.26	17	35
Culture de l'évaluation		5	3.88	1.74	2	5.80
Environnement d'enseignement		5	4.72	1.86	2.40	7
Politique et soutien institutionnel		5	5.08	1.10	4.40	7
Volume horaire		5	73.60	76.65	14	192
Modalité de contrôle continue		5	32	20.49	0	50
Format des enseignements		5	34	32.09	0	80
Genre	Femme	2	40			
	Homme	2	40			
	Ne souhaite pas répondre	1	20			
Statut	Enseignant	2	40			
	Enseignant-chercheur	3	60			
Niveau universitaire	Licence	1	20			
	Master	4	80			
Discipline	SCIENCES	4	80			
	SHS	1	20			
Formation pédagogique	Aucune	0	0			
	Les deux	2	40			
	Pédagogie uniquement	3	60			

Faculté d'Economie (n = 6)

Variable	Modalité	N	Moy / %	ET	Min	Max
Pratique d'évaluation formative		6	4	0.82	2.88	5.12
Intention d'utiliser l'évaluation formative		6	5.47	1.28	4	7
Conception formative de l'évaluation		6	5.40	1.22	4.14	7
Approche active de l'enseignement		6	4.12	2.40	1.50	7
Approche transmissive de l'enseignement		6	5.37	1.54	2.60	7
Attitude instrumentale		6	5.30	1.29	3.60	7
Normes subjectives		6	5.03	1.08	4	7
Contrôle comportemental		6	6.42	1.20	4	7
Sentiment d'auto-efficacité		6	3.22	1.01	2	4.17
Age		6	47.83	9.06	36	57
Expérience professionnelle		6	18.67	7.74	10	30
Culture de l'évaluation		6	4.63	1.31	3.40	6.80
Environnement d'enseignement		6	4.27	1.28	2.80	5.60
Politique et soutien institutionnel		6	3.23	0.81	2.20	4.20
Volume horaire		6	90	56.12	30	150
Modalité de contrôle continue		6	41.67	18.35	20	70
Format des enseignements		6	60	17.89	30	80
Genre	Femme	1	16.67			
	Homme	5	83.33			
	Ne souhaite pas répondre	0	0			
Statut	Enseignant	1	16.67			
	Enseignant-chercheur	5	83.33			
Niveau universitaire	Licence	4	66.67			
	Master	2	33.33			
Discipline	SCIENCES	1	16.67			
	SHS	5	83.33			
Formation pédagogique	Aucune	3	50			
	Les deux	0	0			
	Pédagogie uniquement	3	50			

Faculté d'Éducation (n = 32)

Variable	Modalité	N	Moy / %	ET	Min	Max
Pratique d'évaluation formative		32	4.82	1.28	2.25	6.50
Intention d'utiliser l'évaluation formative		32	6.46	0.75	3.50	7
Conception formative de l'évaluation		32	5.66	1.20	2.14	7
Approche active de l'enseignement		32	6.02	0.95	3.25	7
Approche transmissive de l'enseignement		32	4.73	1.39	1.60	7
Attitude instrumentale		32	6.39	0.74	4.40	7
Normes subjectives		32	5.40	1.19	3.20	7
Contrôle comportemental		32	5.87	1.58	2	7
Sentiment d'auto-efficacité		32	5.67	1.38	2	7
Age		32	51.94	8.13	26	65
Expérience professionnelle		32	10.31	7.85	1	35
Culture de l'évaluation		32	3.91	1.22	1.20	5.80
Environnement d'enseignement		32	4.18	1.35	2	7
Politique et soutien institutionnel		32	3.97	1.12	1.60	7
Volume horaire		32	75.31	60.10	9	200
Modalité de contrôle continue		32	55.31	38.27	0	100
Format des enseignements		32	15.31	17.78	0	60
Genre	Femme	22	68.75			
	Homme	9	28.12			
	Ne souhaite pas répondre	1	3.12			
Statut	Enseignant	26	81.25			
	Enseignant-chercheur	6	18.75			
Niveau universitaire	Licence	18	56.25			
	Master	14	43.75			
Discipline	SCIENCES	4	12.50			
	SHS	28	87.50			
Formation pédagogique	Aucune	2	6.25			
	Les deux	12	37.50			
	Pédagogie uniquement	18	56.25			

Faculté des Sciences (n = 87)

Variable	Modalité	N	Moy / %	ET	Min	Max
Pratique d'évaluation formative		87	4.10	1.16	1.50	6.50
Intention d'utiliser l'évaluation formative		87	5.10	1.54	1	7
Conception formative de l'évaluation		87	5	1.21	1.86	7
Approche active de l'enseignement		87	4.81	1.78	1	7
Approche transmissive de l'enseignement		87	5.04	1.10	2.20	7
Attitude instrumentale		87	5.14	1.25	1	7
Normes subjectives		87	4.52	0.89	1	7
Contrôle comportemental		87	5.80	1.43	1	7
Sentiment d'auto-efficacité		87	4.27	1.74	1	7
Age		87	51.17	9.81	25	66
Expérience professionnelle		87	21.74	9.78	1	40
Culture de l'évaluation		87	4.43	0.99	2.20	7
Environnement d'enseignement		87	3.16	1.39	1	6.80
Politique et soutien institutionnel		87	3.54	1.07	1	6.80
Volume horaire		87	75.90	51.72	4	300
Modalité de contrôle continue		87	52.30	34.43	0	100
Format des enseignements		87	35.63	25.64	0	100
Genre	Femme	28	32.18			
	Homme	48	55.17			
	Ne souhaite pas répondre	11	12.64			
Statut	Enseignant	7	8.05			
	Enseignant-chercheur	80	91.95			
Niveau universitaire	Licence	54	62.07			
	Master	33	37.93			
Discipline	SCIENCES	85	97.70			
	SHS	2	2.30			
Formation pédagogique	Aucune	26	29.89			
	Les deux	16	18.39			
	Pédagogie uniquement	45	51.72			

IUT de Béziers (n = 6)

Variable	Modalité	N	Moy / %	ET	Min	Max
Pratique d'évaluation formative		6	4.04	0.83	3.25	5.12
Intention d'utiliser l'évaluation formative		6	5.64	1.17	4	7
Conception formative de l'évaluation		6	5.74	0.87	4.43	7
Approche active de l'enseignement		6	5.50	1.67	2.25	7
Approche transmissive de l'enseignement		6	5.37	1.06	4.20	7
Attitude instrumentale		6	5.50	1.27	4	7
Normes subjectives		6	4.93	1.14	4	7
Contrôle comportemental		6	5.75	2.40	1	7
Sentiment d'auto-efficacité		6	4.83	2.23	1	7
Age		6	45.83	11.92	33	63
Expérience professionnelle		6	14.67	9.29	5	28
Culture de l'évaluation		6	4.73	0.85	3.80	6
Environnement d'enseignement		6	4.50	1.67	2.20	6.80
Politique et soutien institutionnel		6	4.30	0.60	3.40	5.20
Volume horaire		6	109.50	69.02	18	192
Modalité de contrôle continue		6	81.67	27.14	30	100
Format des enseignements		6	23.33	13.66	10	50
Genre	Femme	1	16.67			
	Homme	4	66.67			
	Ne souhaite pas répondre	1	16.67			
Statut	Enseignant	2	33.33			
	Enseignant-chercheur	4	66.67			
Niveau universitaire	Licence	6	100			
	Master	0	0			
Discipline	SCIENCES	3	50			
	SHS	3	50			
	Aucune	3	50			
Formation pédagogique	Les deux	2	33.33			
	Pédagogie uniquement	1	16.67			

IUT Montpellier – Sète (n = 26)

Variable	Modalité	N	Moy / %	ET	Min	Max
Pratique d'évaluation formative		26	4.62	1.04	2.50	6.25
Intention d'utiliser l'évaluation formative		26	5.09	2.08	1	7
Conception formative de l'évaluation		26	5.59	1.14	2.57	7
Approche active de l'enseignement		26	5.89	1.06	3.25	7
Approche transmissive de l'enseignement		26	5.37	1.26	2	7
Attitude instrumentale		26	5.35	1.67	1	7
Normes subjectives		26	4.19	1.63	1	7
Contrôle comportemental		26	6.17	1.44	2	7
Sentiment d'auto-efficacité		26	4.21	2.09	1	7
Age		25	49.68	10.92	27	66
Expérience professionnelle		26	16.77	10.58	1	33
Culture de l'évaluation		26	4.48	1.21	1.40	7
Environnement d'enseignement		26	3.29	1.72	1	7
Politique et soutien institutionnel		26	3.39	1.29	1	6.20
Volume horaire		26	134.23	103.12	20	400
Modalité de contrôle continue		26	73.46	34.52	0	100
Format des enseignements		26	10.38	10.76	0	30
Genre	Femme	12	46.15			
	Homme	12	46.15			
	Ne souhaite pas répondre	2	7.69			
Statut	Enseignant	9	34.62			
	Enseignant-chercheur	17	65.38			
Niveau universitaire	Licence	26	100			
	Master	0	0			
Discipline	SCIENCES	13	50			
	SHS	13	50			
	Aucune	7	26.92			
Formation pédagogique	Les deux	3	11.54			
	Pédagogie uniquement	16	61.54			

Montpellier Management (n = 7)

Variable	Modalité	N	Moy / %	ET	Min	Max
Pratique d'évaluation formative		7	4.70	1.49	3	7
Intention d'utiliser l'évaluation formative		7	4.26	2.45	1	7
Conception formative de l'évaluation		7	4.94	1.22	3.14	6.71
Approche active de l'enseignement		7	4.57	2.21	1	7
Approche transmissive de l'enseignement		7	5.43	0.98	4	7
Attitude instrumentale		7	4.83	1.02	4	7
Normes subjectives		7	4.51	0.84	3.60	6.20
Contrôle comportemental		7	6.07	1.27	4	7
Sentiment d'auto-efficacité		7	5.17	2.25	1	7
Age		7	49.57	12	34	65
Expérience professionnelle		7	20.43	10.47	10	40
Culture de l'évaluation		7	4.23	1.37	2.80	6.60
Environnement d'enseignement		7	3.20	1.40	1	5
Politique et soutien institutionnel		7	3.51	1.44	1	5
Volume horaire		7	71	57.88	15	150
Modalité de contrôle continue		7	52.86	42.71	0	100
Format des enseignements		7	87.14	23.60	40	100
Genre	Femme	4	57.14			
	Homme	2	28.57			
	Ne souhaite pas répondre	1	14.29			
Statut	Enseignant	3	42.86			
	Enseignant-chercheur	4	57.14			
Niveau universitaire	Licence	2	28.57			
	Master	5	71.43			
Discipline	SCIENCES	1	14.29			
	SHS	6	85.71			
	Aucune	0	0			
Formation pédagogique	Les deux	4	57.14			
	Pédagogie uniquement	3	42.86			

Polytech Montpellier (n = 8)

Variable	Modalité	N	Moy / %	ET	Min	Max
Pratique d'évaluation formative		8	4.42	1.13	2.50	6.25
Intention d'utiliser l'évaluation formative		8	4.98	2.37	1.17	7
Conception formative de l'évaluation		8	5.79	1.15	3.43	7
Approche active de l'enseignement		8	5.06	2.23	1	7
Approche transmissive de l'enseignement		8	5.38	1.31	2.60	6.80
Attitude instrumentale		8	6.22	0.98	4	7
Normes subjectives		8	4.68	1.06	3.80	7
Contrôle comportemental		8	5.66	2.14	1.50	7
Sentiment d'auto-efficacité		8	3.77	2.36	1	7
Age		8	50	6.14	40	57
Expérience professionnelle		8	23.75	7.96	10	35
Culture de l'évaluation		8	3.80	1.38	2	5.60
Environnement d'enseignement		8	2.83	0.88	2	4.40
Politique et soutien institutionnel		8	3.58	1.83	1	5.40
Volume horaire		8	121.75	83.57	24	300
Modalité de contrôle continue		8	82.50	20.53	50	100
Format des enseignements		8	27.50	19.82	0	50
Genre	Femme	4	50			
	Homme	4	50			
	Ne souhaite pas répondre	0	0			
Statut	Enseignant	1	12.50			
	Enseignant-chercheur	7	87.50			
Niveau universitaire	Licence	4	50			
	Master	4	50			
Discipline	SCIENCES	7	87.50			
	SHS	1	12.50			
	Aucune	5	62.50			
Formation pédagogique	Les deux	0	0			
	Pédagogie uniquement	3	37.50			

Santé (n = 25)

Variable	Modalité	N	Moy / %	ET	Min	Max
Pratique d'évaluation formative		25	3.92	1.31	1	6.12
Intention d'utiliser l'évaluation formative		25	5.05	1.66	1	7
Conception formative de l'évaluation		25	5.17	1.06	3.43	7
Approche active de l'enseignement		25	5.38	1.52	1	7
Approche transmissive de l'enseignement		25	5.45	1.15	2	7
Attitude instrumentale		25	5.22	1.47	2	7
Normes subjectives		25	4.66	1.66	1.20	7
Contrôle comportemental		25	5.43	1.76	1	7
Sentiment d'auto-efficacité		25	4.17	1.57	1	6.83
Age		25	49.16	10.44	31	67
Expérience professionnelle		25	20	11.28	3	45
Culture de l'évaluation		25	4.93	1.52	1	7
Environnement d'enseignement		25	2.98	1.56	1	7
Politique et soutien institutionnel		25	3.94	1.37	1	6.80
Volume horaire		25	92.60	62.10	6	300
Modalité de contrôle continue		25	40.40	32.47	0	100
Format des enseignements		25	35.20	26.32	0	90
Genre	Femme	13	52			
	Homme	10	40			
	Ne souhaite pas répondre	2	8			
Statut	Enseignant-chercheur	25	100			
Niveau universitaire	Licence	11	44			
	Master	14	56			
Discipline	SCIENCES	24	96			
	SHS	1	4			
Formation pédagogique	Aucune	11	44			
	Les deux	6	24			
	Pédagogie uniquement	8	32			

Annexe 4. Corrélations bivariées entre les variables continues

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. Pratique d'évaluation formative	—															
2. Intention d'utiliser l'évaluation formative	.38***	—														
3. Conception formative de l'évaluation	.14*	.11	—													
4. Approche active de l'enseignement	.50***	.41***	.13	—												
5. Approche transmissive de l'enseignement	-.09	-.12	.20**	-.16*	—											
6. Attitude instrumentale	.40***	.72***	.28***	.39***	-.04	—										
7. Normes subjectives	.29***	.53***	.19**	.35***	-.09	.56***	—									
8. Contrôle comportemental	.29***	.26***	.26***	.24***	.08	.19**	.29***	—								
9. Sentiment d'auto-efficacité	.41***	.46***	.13	.35***	-.13	.52***	.37***	.12	—							
10. Age	.06	-.10	.29***	.13	.13	.01	-.00	.25***	.07	—						
11. Expérience professionnelle	-.07	-.18**	.17*	-.11	.19**	-.14*	-.12	.24***	-.08	.71***	—					
12. Culture de l'évaluation	-.16*	-.16*	-.17*	-.08	.24***	-.17*	-.23**	-.17*	-.14*	.05	.08	—				
13. Environnement d'enseignement	.29***	.44***	.12	.32***	-.04	.47***	.36***	.22**	.41***	-.00	-.15*	-.25***	—			
14. Politique et soutien institutionnel	.18*	.19**	.15*	.13	.03	.26***	.40***	.13	.29***	-.06	-.14*	-.12	.25***	—		
15. Volume horaire	.04	.04	.09	-.01	.03	-.06	-.05	.03	-.05	.01	.04	-.03	-.07	-.11	—	
16. Modalité de contrôle continue	.28***	.11	.06	.29***	-.21**	.13	.16*	.16*	.02	.02	.01	-.07	.13	.01	.10	—
17. Format des enseignements	-.18**	-.18**	-.08	-.24***	.21**	-.22**	-.10	.01	-.11	.11	.28***	.03	-.09	-.06	-.19**	-.23***

Note. *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

Variabes intrapersonnelles

Les corrélations présentées dans l'annexe 4 montrent que les pratiques d'évaluation formative sont positivement liées à l'intention d'utiliser l'évaluation formative ($r = .38^{***}$), au sentiment d'auto-efficacité ($r = .41^{***}$), à la conception formative de l'évaluation ($r = .14^*$), à l'approche active de l'enseignement ($r = .50^{***}$) et à l'attitude instrumentale ($r = .40^{***}$) ainsi qu'au contrôle comportemental ($r = .29^{***}$).

Variabes contextuelles

Des corrélations positives sont également identifiées entre les pratiques d'évaluation formative et les normes subjectives ($r = .29^{***}$), la politique et le soutien institutionnel ($r = .18^*$) ainsi qu'avec les modalités de contrôle continu (la proportion de contrôle continu, $r = .29^{***}$). En revanche, les résultats montrent des corrélations négatives entre les pratiques d'évaluation formative et la culture de l'évaluation ($r = -.16^*$) et le format des enseignements (la proportion de cours magistraux, $r = -.18^{**}$).

Ces résultats indiquent que les pratiques d'évaluation formative sont associées à des facteurs intrapersonnels et contextuels favorables, tels que l'intention, l'auto-efficacité, l'approche active et le soutien institutionnel. En revanche, certains facteurs, comme la culture de l'évaluation et une forte proportion de cours magistraux, sont corrélés négativement avec ces pratiques.