

PROCESSUS DE MISE EN PLACE DE DÉMARCHES ÉVALUATIVES POUR ARTICULER L'AIDE À L'APPRENTISSAGE ET LA RECONNAISSANCE DE LA COMPÉTENCE : EXEMPLES DE PRATIQUES ENSEIGNANTES AU PRIMAIRE

Nicole Monney

nmonney@uqac.ca

*Professeure titulaire en pratiques éducatives et gestion de classe
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, Canada*

Christian Dumais

christian.dumais@uqtr.ca

*Professeur titulaire de didactique de français
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada*

Christine Couture

c2coutur@uqac.ca

*Professeure titulaire de didactique des sciences et technologies au primaire
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, Canada*

Catherine Duquette

cduquett@uqac.ca

*Professeure titulaire de didactique de l'univers social
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, Canada*

Thomas Rajotte

Thomas_Rajotte@uqar.ca

*Professeur agrégé de didactique et orthopédagogie des mathématiques
Unité départementale des sciences de l'éducation
Université du Québec à Rimouski, Campus Lévis, Lévis, Canada*

Sarah Lalancette

slalancet9@etu.uqac.ca

*Bachelière en éducation préscolaire et en enseignement primaire
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, Canada*

Laura Soulat

lsjacob@etu.uqac.ca

*Candidate au doctorat en sciences de l'éducation
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, Canada*

Résumé

Cet article présente les résultats d'une recherche collaborative menée avec une équipe enseignante d'une école publique qui a voulu s'éloigner de l'évaluation s'appuyant sur des traces issues d'épreuves écrites. Les résultats présentent le processus mis en place par l'école pour en arriver à une démarche évaluative s'inscrivant dans l'évaluation-soutien apprentissage qui articule les deux fonctions préconisées au Québec : l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance de la compétence. Les principales conclusions mettent en évidence la qualité de la concertation de l'équipe enseignante et l'importance d'avoir une vision commune qui est, dans ce cas, une vision humaniste de l'apprentissage. Il appert également que la mise en place de pratiques axées sur l'apprentissage coopératif, l'activité de l'élève et la mise en place de stratégies de communication aux parents sont incontournables pour la réussite du projet. Finalement, certaines questions subsistent, comme la question de l'enjeu du résultat du bulletin pour l'obtention de mesures de soutien pour les élèves en difficulté.

Mots-clés : évaluation des apprentissages, régulation et jugement professionnel

Abstract

This article presents the results of a research project with a teaching team wanting to move away from grade-based assessment. The results shed light on the process followed by the school to develop an assessment approach consistent with assessment, integrating the two functions promoted in Quebec: assessment for learning and evaluation. The main conclusions emphasize the quality of the teaching team's collaboration and the importance of a shared vision, in this case a humanistic perspective on learning. In addition, the implementation of practices focused on cooperative learning, student engagement and communication strategies with parents are found to be essential for the success of the project. Finally, some questions remain, such as the issue of report card results as a factor in access to support for students with learning difficulties.

Keywords: assessment of learning, regulation, professional judgment

Note d'auteur

Nicole Monney ORCID : 0000-0002-0973-5412
Christian Dumais ORCID : 0000-0002-9883-1245
Christine Couture ORCID : 0000-0003-0101-1716
Catherine Duquette ORCID : 0000-0002-4300-0292
Thomas Rajotte ORCID : 0000-0002-1260-2063

Cet article présente des résultats qui s'appuie sur une recherche financée par le Conseil de recherches en sciences humaines.

Toute correspondance concernant cet article doit être adressée à Nicole Monney,
Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi, 555, boul. de
l'Université, Chicoutimi (Québec) G7H 2B1, nmonney@uqac.ca

Introduction : évaluer dans un contexte d'éducation inclusive

Depuis quelques années, au Canada et ailleurs dans le monde, les institutions scolaires sont positionnées en faveur de l'éducation inclusive (Conseil supérieur de l'éducation, 2017 ; UNESCO, 2019). Dans ce contexte, les milieux scolaires et le milieu de la recherche ont développé diverses pratiques plus inclusives visant l'éducabilité de tous (Ramel et Vienneau, 2016 ; Rousseau et al., 2015). Au Québec, cette orientation est également officialisée dans l'article 22 de la Loi sur l'Instruction publique en mentionnant que : « Il est du devoir de l'enseignant [...] de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié » (L. Q., 2023). Ainsi, chacun des acteurs cherche l'amélioration des approches et des stratégies pédagogiques pour favoriser le développement du plein potentiel de chaque élève. Or, lorsqu'il est temps d'évaluer la progression des élèves, la prise en compte de l'individualité de chacun est plus complexe et semble parfois incompatible avec les attentes ministérielles. Le personnel enseignant se heurte à la mise en place d'outils normalisés, tels que les épreuves ministérielles qui sont obligatoires et qui ont une pondération importante pour la réussite de l'année scolaire (entre 20 à 50 % selon les années et selon les disciplines)¹. Un des impacts que ces épreuves ont sur les pratiques enseignantes est celui de réduire le processus d'évaluation à la préparation de ces épreuves en favorisant des pratiques de type « teach-to-test », c'est-à-dire l'idée d'enseigner ce qui sera évalué dans l'examen (Yerly, 2017). Par ailleurs, en considérant le processus d'évaluation des apprentissages comme une préparation aux épreuves ministérielles, le personnel enseignant aurait tendance à « entraîner les élèves à passer des tests similaires aux tests officiels et à ne faire porter les apprentissages que sur des bribes de connaissances qui font partie régulièrement de ces examens » (Laveault, 2014, p. 5). Ces épreuves ministérielles prennent une place importante pour le personnel enseignant lorsqu'il est question de poser un jugement sur la progression de l'élève (Baribeau, 2009).

Dans un contexte d'éducation inclusive, le fait de considérer l'épreuve ministérielle comme un modèle d'instrument d'évaluation peut présenter un obstacle pour tout élève en difficulté avec l'écrit. En effet, si les enseignants jugent que l'évaluation ne peut se faire qu'au moyen d'épreuves ou d'examens, les élèves en difficulté avec l'écrit ne pourraient pas rendre compte de leurs apprentissages. De plus, si le personnel enseignant porte un jugement sur l'apprentissage de l'élève uniquement à partir d'épreuves écrites, il ne respecte pas la valeur d'équité prescrite par la Politique d'évaluation des apprentissages :

L'équité implique que l'on tient compte, dans les pratiques d'évaluation, des caractéristiques individuelles ou communes à certains groupes, afin d'éviter que, par l'évaluation, l'école ne contribue à accroître les différences existantes. On doit se garder d'introduire des biais de quelque nature que ce soit qui mèneraient à avantager ou à désavantager certains élèves. (MEQ, 2003, p. 9)

¹ <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/epreuves-ministerielles-evaluation-apprentissages>

Un élève en difficulté avec l'écrit rencontre des difficultés à s'engager dans une tâche écrite, mais aussi à comprendre et à exprimer ses apprentissages par l'écrit. Ces difficultés devraient donc être prises en compte par la préconisation d'autres modalités évaluatives. Une des approches mises en place par le personnel enseignant pour assurer une certaine équité entre les élèves lors de la réalisation d'épreuves écrites est de différencier pédagogiquement. Ainsi, l'élève peut bénéficier de mesures d'adaptation pédagogique en classe, comme l'accompagnement dans la lecture des consignes ou la possibilité d'avoir une aide technologique (Prud'homme et al., 2015). Cependant, même si la différenciation est une option pour la réalisation de l'épreuve, cette façon de faire ne s'inscrit pas nécessairement dans les valeurs de l'éducation inclusive qui vise à développer chez l'élève son plein potentiel (Prud'homme et al., 2011). En mettant les mesures d'adaptations en place, on envoie le message à l'élève qu'il est en difficulté et qu'il ne réussit pas aussi bien que ses pairs.

Poursuivre la réflexion autour des deux fonctions de l'évaluation des apprentissages

La politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003) met de l'avant une fonction de l'évaluation qui vise à accompagner l'apprentissage de l'élève et à lui apporter les rétroactions nécessaires pour poursuivre sa progression. Il est question de l'évaluation formative, dont le processus vise à commenter, à interpréter et à comprendre la progression de l'élève (Cardinet, 1989). Cette même politique met de l'avant une autre fonction de l'évaluation, qui est celle de reconnaissance de la compétence. Cette fonction vise à certifier l'apprentissage en fin d'étape, de cycle ou de formation (MEQ, 2003). En général, c'est à ce moment que le personnel enseignant pose un jugement sur la performance scolaire de l'élève en rapportant une note en pourcentage dans le bulletin pour chacune des compétences ou disciplines prescrites. Alors que la fonction d'aide à l'apprentissage permet une certaine latitude dans les modalités d'évaluation pour répondre à la diversité des élèves, la fonction de reconnaissance de la compétence, par sa caractéristique d'être une évaluation formelle, amène le personnel enseignant à opter pour des modalités d'évaluation qui visent un cumul de points (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2018) et, par conséquent, à des modalités identiques pour tous les élèves. Dans ce contexte, il peut être difficile de respecter la valeur de l'équité en offrant des modalités diversifiées aux élèves.

L'usage des épreuves écrites pour formaliser la progression des élèves et le fait que cette progression soit traduite au moyen d'une note en pourcentage ravive le débat autour de la note. Selon le CSE (2018, p. 12), « en mettant l'accent sur une note chiffrée par rapport à la moyenne du groupe, la forme que prend la communication des résultats de l'évaluation dans les bulletins contribue, elle aussi, à reléguer la finalité de soutien à l'apprentissage à l'arrière-plan ». Cette note perpétue une logique de compétition entre les personnes étudiantes et semble avoir un impact sur le décrochage. Depuis quelques années, certaines recherches s'intéressent aux impacts de la réduction ou même de la suppression des notes (Burns et Frangiosa, 2021 ; Normann et al., 2023). Selon Normann et al. (2023) :

La réduction de la notation peut avoir des conséquences positives lorsque l'objectif est de promouvoir l'apprentissage en facilitant l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs, et la réflexion (Dmshinskaia et al., 2021),

améliorer l'environnement d'apprentissage afin de diminuer la pression de la compétition (Bloodgood et al., 2009), améliorer les relations entre les élèves et les enseignants (O'Connor & Lessing, 2017), promouvoir la motivation intrinsèque en supprimant les notes et en mettant l'accent sur l'évaluation formative (Kitchen et al., 2006), garantir la progression de l'apprentissage grâce à la fourniture de feedback détaillé (Lipnevich & Smith, 2009), ou développer la capacité des élèves à apprendre tout au long de leur vie (McMorran et al., 2017). (p.12)

Ces retombées positives font appel à des orientations défendues par l'éducation inclusive qui vise à faire participer l'élève à la classe. L'évaluation pour aider l'apprentissage s'inscrit donc dans cette logique de rétroagir sur l'apprentissage de l'élève, sans avoir besoin de passer par une épreuve écrite, et de communiquer de façon qualitative plutôt que par un résultat chiffré. Cependant, Normann et al. (2023) mentionnent également que la réduction de la notation peut également entraîner des conséquences négatives, telles qu'une diminution de la motivation des élèves à performer et à déployer des efforts pour apprendre. Il semble donc important de poursuivre la réflexion autour d'une évaluation qui aiderait l'apprentissage, qui reconnaîtrait la compétence, tout en diminuant l'importance accordée au résultat chiffré. L'idée est de réussir à maintenir la motivation des élèves en se centrant sur des rétroactions qualitatives plutôt que quantitatives et en optant pour d'autres démarches que celle de la passation d'une épreuve écrite.

Aider l'apprentissage, le reconnaître et l'articuler avec les approches didactiques

La réflexion autour de l'évaluation des apprentissages nécessite de tenir compte de l'activité didactique (Black, 2016 ; Black et Wiliam, 2018). Or, il appert parfois que les épreuves écrites conçues par le personnel enseignant ne permettent pas de rendre compte de la compétence ciblée et ne sont pas alignées avec les activités d'apprentissage réalisées en classe (Monney et al., 2020). Ainsi, il importe de poursuivre la réflexion pour réussir à arrimer à la fois les activités réalisées en classe et l'évaluation des apprentissages qui en découle. La question à laquelle nous souhaitons répondre par cet article est « Quelles démarches évaluatives permettent d'arrimer l'évaluation réalisée durant les activités en classe et la reconnaissance de la compétence dans le bulletin ? ».

C'est dans ce contexte qu'une équipe d'un milieu scolaire a approché une équipe de chercheurs pour mener un projet de recherche qui documente leur transition vers une évaluation sans notes. Comme présenté dans la recension des écrits de Normann et al. (2023), entamer une démarche de diminution ou d'abandon des notes peut être difficile. Cela demande une réflexion en profondeur sur ses propres croyances en matière d'évaluation et l'assurance que ces changements sont en adéquation avec la politique d'évaluation et les conceptions de l'apprentissage. Ainsi, nous avons monté une équipe de chercheurs regroupant autant l'expertise en évaluation des apprentissages que celle dans différentes didactiques pour pouvoir accompagner l'équipe du milieu scolaire. Ce texte présente les résultats issus des deux premières années d'une recherche collaborative et vise à décrire le processus choisi par l'école pour mettre en place une démarche évaluative qui se distancie d'une démarche de cumul de notes pour pouvoir reconnaître la compétence en fin d'étape.

Cadre conceptuel

Pour ce projet, l'intérêt est porté sur le continuum entre la fonction d'aide à l'apprentissage et la fonction de reconnaissance de la compétence, qui est le moment où l'enseignant porte un jugement pour consigner une note en pourcentage en fin d'étape au bulletin. Au Québec, la consignation d'une note est obligatoire à trois reprises durant l'année scolaire². Ainsi, dans notre projet de recherche, il n'est pas possible d'écarter ce processus. Néanmoins, les enseignantes sont à la recherche de démarches qui permettront de répondre aux attentes ministérielles en évitant la passation d'une épreuve écrite pour collecter des traces et porter un jugement sur la progression de l'élève. Dans ce contexte, nous nous basons sur le concept d'évaluation-soutien apprentissage (ESA) (Laveault et Allal, 2016) inspiré du concept *d'assessment for learning* dans le monde anglo-saxon (Black, 2016 ; Black et Wiliam, 2018).

L'évaluation-soutien apprentissage comme démarche articulant l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance de la compétence

L'ESA « fait partie des pratiques quotidiennes des élèves et des enseignants qui, individuellement et en interaction, recherchent, réfléchissent sur et réagissent à l'information provenant d'échanges, de démonstrations et d'observations afin de favoriser les apprentissages en cours » (Allal et Laveault, 2009, p. 102). L'ESA s'inscrit donc dans la fonction d'aide à l'apprentissage proposée par le MEQ (2003). Elle opte pour des démarches évaluatives qui permettent à l'élève de s'ajuster et de réguler ses stratégies d'apprentissage, et à la personne enseignante de réorienter ses activités (Mottier Lopez, 2015). Comme exemple de démarche, il y a la démarche descriptive, qui vise à décrire les apprentissages de l'élève au moyen de grilles critériées (De Ketele, 2010), et la démarche herméneutique, qui vise à donner un sens aux traces collectées durant les activités d'apprentissage pour juger de la progression de l'élève (De Ketele, 2010). L'ensemble de ces démarches visent à réguler l'apprentissage en favorisant la rétroaction à l'élève.

Rétroagir autrement que par l'entremise d'épreuves écrites

La rétroaction se définit comme une information donnée par l'enseignant ou un pair sur la compréhension relative aux objets d'apprentissage abordés (Hattie et Timperley, 2007), et ce, pendant une activité ou après celle-ci.

La rétroaction vise avant tout à ce que l'élève régule ses apprentissages en adoptant de nouvelles stratégies cognitives et métacognitives (Allal et Mottier Lopez, 2007). Hattie et Temperly (2007) soutiennent que les rétroactions doivent être qualitatives et porter sur la

² Art. 29.1. Régime pédagogique : Afin de renseigner les parents de l'élève sur son cheminement scolaire, l'école leur transmet un bulletin à la fin de chacune des 3 étapes, suivant la forme prescrite aux annexes IV à VII. Toutefois, s'il est majeur, c'est à l'élève que ces bulletins sont transmis. Ceux-ci sont transmis au plus tard le 20 novembre pour la première étape, le 15 mars pour la deuxième étape et le 10 juillet pour la troisième étape.

tâche à réaliser. Monney et al. (2020) proposent un modèle qui intègre l'activité didactique et l'ESA. Ce modèle est divisé en trois questions : le quoi, le pourquoi et le comment. Le « quoi » intègre les objets d'apprentissage liés à la didactique de la discipline et la définition des critères d'évaluation (Smith, 2014). Les objets d'apprentissage liés à la didactique y sont présentés en matière de connaissances, de démarches, de stratégies, de techniques et d'habiletés (MELS, 2009, 2011 ; MEQ, 2001). Les rétroactions faites à l'élève porteront sur ces objets ciblés. Cette étape est essentielle afin de s'assurer du critère de pertinence de l'évaluation, qui permet de juger du caractère plus ou moins approprié des traces observées en s'assurant de l'alignement entre ce qui sera enseigné et ce qui sera évalué (De Ketele et Gérard, 2005). Les cadres d'évaluation proposent des critères officiels pour évaluer les compétences (MELS, 2011). Le « pourquoi » intègre les priorités didactiques à atteindre, telles que le développement de compétences (Gonzalez et Gomez, 2014) et la fonction de l'ESA, à savoir : diagnostique ou régulatrice (De Ketele, 2010). Finalement, le « comment » consiste à prendre en compte les considérations didactiques pour réfléchir à sa séquence d'enseignement et aux activités qui vont l'intégrer.

De Ketele (2010) identifie trois démarches évaluatives distinctes : la démarche sommative, la démarche descriptive et la démarche herméneutique. La démarche sommative consiste à réaliser la somme d'un ensemble de points réussis. Les tests et les épreuves écrites entrent dans cette démarche. La démarche descriptive vise à faire une description des apprentissages à atteindre. Les grilles critériées et les échelles descriptives sont deux exemples d'instruments liés à la démarche descriptive. La démarche herméneutique consiste à analyser un ensemble de traces collectées tout au long des activités d'apprentissage pour donner un sens à la progression des élèves, l'idée étant d'interpréter ces traces pour ensuite porter un jugement sur la progression de l'élève. Le portfolio d'apprentissages est un instrument qui rejoint cette démarche.

L'exercice du jugement professionnel pour reconnaître la compétence

Depuis plus de 40 ans, les chercheurs en éducation s'intéressent à l'habileté des enseignants à poser un jugement sur les aspects cognitifs, émotionnels et motivationnels chez leurs élèves (Allal et Lopez, 2009 ; Baribeau, 2009 ; Laveault, 2008 ; Lopez, Filippo Cattafi, et al., 2008 ; Shavelson, 1978 ; Viau, 2018). Plusieurs études et méta-analyses ont mis de l'avant que le jugement professionnel de l'enseignant sur les acquis de leurs élèves est valide et représentatif des capacités des élèves (Südkamp et al., 2012 ; Urhahne et al., 2021). Ici, la validité réfère au fait qu'il y a une adéquation forte entre ce qui est enseigné et ce qui est réellement évalué. Par conséquent, le jugement de l'enseignant porte sur son intention pédagogique lors de la planification, sur les actions posées par l'élève lors des activités d'apprentissage et sur les rétroactions réalisées durant les activités d'apprentissages. Le jugement professionnel est :

Un processus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose la collecte d'informations à l'aide de différents moyens, la justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et

le partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation.
(Lafortune et Turcotte, 2006, p. 22)

Cette définition s'éloigne de l'idée d'un enseignant techniciste dont le rôle serait d'évaluer les élèves uniquement en fin d'étape au moyen d'une épreuve, de corriger cette épreuve en suivant une grille précise, et de consigner un résultat au bilan. Dans ce contexte, le jugement professionnel englobe l'ensemble des activités de l'enseignant à savoir, la planification de l'enseignement, la gestion de classe et la collaboration avec les autres acteurs du milieu (Lopez et al., 2008). Par conséquent, dans le cas de cette recherche, le jugement professionnel a pu être dégagé à partir du discours des enseignants lorsqu'ils nous mentionnaient comment ils triangulaient les données entre : 1) différentes traces prises à des moments différents selon l'élève ; 2) différentes démarches évaluatives ; 3) différents points de vue de professionnels, tels que l'orthopédagogue et les collègues (Allal, 2021).

Méthodologie

L'équipe de recherche s'inscrit dans une épistémologie constructiviste de la recherche dans l'idée que les savoirs scientifiques sont construits et orientés vers des buts qui dépendent des actions et des expériences faites par les personnes enseignantes qui évoluent dans des contextes ciblés (Mucchielli, 2005).

Le modèle de la recherche collaborative a servi de devis méthodologique (Desgagné, 1997) afin de prendre en compte le point de vue des personnes enseignantes, mais aussi pour favoriser le maillage d'expertises entre l'équipe de recherche et l'équipe de l'école (Bednarz, 2013). La recherche collaborative comprend trois étapes : la cosituation, la coopération et la coproduction (Desgagné, 1997). Les résultats présentés dans cet article sont issus de données collectées dans les étapes de la cosituation et de la coopération et contribuent à la coproduction par l'analyse qui en est faite.

La recherche a débuté en avril 2022, dès l'obtention de la certification éthique de la part de l'université d'attache (# CER : 2022-909), et n'est pas terminée. Elle se déroulera sur quatre ans. Les résultats présentés proviennent de données collectées durant les deux premières années. L'équipe de recherche est composée de cinq chercheurs, dont une personne spécialisée dans le domaine de l'évaluation des apprentissages et une personne spécialisée dans chacune des didactiques ciblées, à savoir le français oral, les mathématiques, la science et technologie ainsi que l'univers social. Les personnes participantes au projet sont la direction d'école, l'orthopédagogue, le conseiller pédagogique et cinq enseignantes qui sont respectivement en première (E1), troisième (E3), quatrième (E4), cinquième (E5) et sixième année (E6). L'enseignante de deuxième année a intégré l'école après le début du projet et est encore à statut précaire. Par conséquent, elle ne fait pas partie du projet de recherche. Toutes les personnes participantes ont été recrutées à la fin d'un projet antérieur avec un des membres de l'équipe de recherche. Le tableau 1 présente le déroulement de la collecte de données.

Tableau 1.

Déroulement de la collecte de données

Étapes	Dates	Méthode de collecte de données	Type de données
Cosituation	Avril 2022	<i>Focus group</i> (5,5 heures)	Qualitatives
Cosituation	Juin 2022	<i>Focus group</i> (5,5 heures)	(enregistrements et transcriptions)
Coopération	Février 2023	Entretiens semi-dirigés (3x 1,5 heure)	

La première rencontre a eu lieu le 11 avril 2022 et avait comme objectif de négocier la proposition du projet de recherche et de partager les attentes de chacun. Du côté des chercheurs, le problème de recherche visait à réfléchir à des pratiques évaluatives favorisant une éducation plus inclusive. Du côté des praticiens, leur volonté était d'opter pour des pratiques évaluatives qui leur permettraient d'opter pour d'autres rétroactions que celle de la remise d'une note à l'élève. Cette rencontre a ainsi permis de dégager le début du processus mis en place pour réfléchir à des instruments et des stratégies d'évaluation pertinents pour une évaluation « sans notes ». À cette rencontre étaient présents la direction d'école, le conseiller pédagogique, l'orthopédagogue et deux représentantes des enseignants. Ces représentantes avaient comme responsabilité dans leur école de mener la réflexion pour l'élaboration de grilles critériées dans une démarche descriptive de l'évaluation.

La deuxième rencontre a eu lieu le 6 juin 2022. La journée a porté sur le partage d'expertise des chercheurs et une première réflexion a eu lieu autour du barème proposé par les enseignantes pour leur grille critériée.

La troisième rencontre a eu lieu le 22 février 2023 et a été structurée de façon que les enseignantes soient rencontrées par équipe cycle. Ainsi, trois entretiens semi-dirigés d'une heure et demie ont eu lieu la même journée. Le but était de mettre en lumière le processus suivi par chaque enseignante pour en arriver à ne pas utiliser la note pour l'évaluation, d'identifier les démarches évaluatives mises en place par les enseignantes, de dégager les réussites et les changements apportés, et de cerner les défis ou dilemmes vécus collectivement ou individuellement.

L'instrument de collecte de données

Une grille contenant l'ensemble des éléments du cadre conceptuel a servi de cadre pour orienter les échanges des *focus-group* et les questions des entretiens semi-dirigés. Cette grille comprend trois sections correspondant aux trois fonctions de l'évaluation des apprentissages : diagnostique, régulatrice, certificative (De Ketele, 2010). Chacune de ces questions intègre des sous-sections correspondant aux concepts de démarches évaluatives (sommative, descriptive et herméneutique), d'instruments d'évaluation et d'objets d'apprentissage de chaque didactique. Pour chacune des sous-sections, une question générale est posée et des sous-questions sont également proposées pour aller creuser davantage les réponses de l'équipe-école. Le tableau 2 présente un extrait de cette grille.

Tableau 2.

Extrait de la grille construite pour orienter les échanges

Concepts	Questions	Sous-questions
Évaluation des apprentissages	Évaluez-vous vos élèves durant les activités d'enseignement ?	À quoi vous sert cette évaluation ? Que faites-vous avec les traces collectées ?
Objets didactiques - PFEQ - PDA - Cadres d'évaluation	Quel objet ciblez-vous pour évaluer l'oral ? les mathématiques ? l'univers social ? la science et technologie ?	Pourquoi ciblez-vous ces objets pour évaluer l'élève ?
Démarches	Quelles sont vos démarches pour évaluer l'élève durant les activités d'enseignement ?	Quelles démarches vous paraissent les plus pertinentes pour répondre aux besoins de vos élèves ?

Analyse des données

L'analyse des données issues des *focus groups* et des entretiens est une analyse interprétative (Anadon et Savoie-Zajc, 2009). Elle suit les phases de l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990). La première étape consiste à coder les données transcrites en partant des catégories proposées par le cadre conceptuel. Ainsi, un fichier Excel a été structuré pour intégrer les extraits de verbatim. Pour chaque enseignante, l'analyse visait à dégager les extraits parlant du processus mis en place. Les catégories du cadre conceptuel ont servi de cadre d'analyse. La première analyse faite sur ce codage est de type délibéré. Ensuite, la deuxième étape a été de reprendre les séquences codées et d'identifier des catégories émergentes. Il s'agit donc d'une analyse inductive qui permet de réaliser un codage mixte (Van der Maren, 1995).

Résultats

La présentation des résultats est partagée en deux parties. La première revient sur le processus de mise en place d'une démarche d'évaluation « sans notes » et la seconde présente les démarches évaluatives mises en place par les enseignantes de l'école. Il importe de rappeler que le processus mis en place par les enseignantes s'inscrit dans la fonction d'aide à l'apprentissage.

Le processus de mise en place d'une démarche d'évaluation « sans notes »

L'école intègre plusieurs projets particuliers, comme l'entrepreneuriat, l'apprentissage de plusieurs langues en simultané et des locaux particuliers, tels qu'une cuisine, une serre ou encore un laboratoire créatif. Ces différents aspects de l'école ont amené

l'équipe enseignante à planifier différemment et à favoriser le travail d'équipe ainsi que l'approche par projets. Ce contexte a amené l'équipe à réfléchir différemment sur la planification de l'apprentissage et son évaluation. L'équipe favorise également l'articulation de plusieurs didactiques entre elles pour mener à bien les projets. Les approches traditionnelles optant souvent pour l'usage d'une épreuve écrite ne convenaient ainsi plus. L'équipe-école a donc souhaité trouver d'autres façons de faire pour suivre la progression des élèves.

La première étape a été de mandater un comité pour amorcer la réflexion et amorcer des recherches pour appuyer la démarche des enseignantes. Ce comité a approché une autre école dans un autre centre de services scolaire qui avait déjà amorcé le processus pour prendre connaissance des instruments d'évaluation et pour mieux comprendre les démarches à faire auprès des parents.

« Bien le comité a [...] a créé des outils, a fait beaucoup de recherches avec d'autres écoles aussi qui ont le même concept. Ils avaient créé un exemple de lettre aux parents, ils avaient commencé à créer des grilles et tout ça. Puis là, pendant une réunion du personnel ou une concertation en début d'année, ou une pédagogique en début d'année, on était tous ensemble, puis là c'était la présentation du projet et on avait le choix d'embarquer ou pas. On ne s'est pas fait obliger à rien. » (E4, 23-02-23)

Ainsi, une fois la présentation des outils et de la démarche faite au reste de l'équipe-école, l'ensemble des enseignantes a décidé de relever le défi. La création des instruments consistait d'abord à créer un barème des équivalences. L'école a opté pour une échelle à quatre niveaux³ :

- Wow ! Dans le mille ;
- Bravo ! Bien visé ;
- Bien ! Cible atteinte !;
- Oh ! presque.

Elles ont décidé de convertir ce barème en pourcentage pour donner des repères aux parents. Ce barème a été expliqué aux parents pour qu'ils puissent avoir un repère de la correspondance de la note.

« On a fait une lettre [...] pour expliquer aux parents comment est-ce qu'on allait fonctionner et tout ça. On s'est fait un barème général, pour être en mesure d'expliquer aux parents [...] qu'il n'y aura pas de notes tout le long de l'étape. [...] quand les parents vont recevoir le bulletin, c'est quoi un 90, qu'est-ce que ça veut dire ? Puis, on est allé de 90 jusqu'à 50, c'est la note la plus basse qui peut être donnée à un élève. » (Directrice, 11-04-22)

³ Ces niveaux sont inspirés du site web « Chaque jour compte » et possèdent des droits d'auteurs. Afin de pouvoir utiliser ces niveaux, l'achat d'étampes en vente sur ce site est obligatoire. <https://www.chaquejourcompte.com/pages/droits-dauteur>

Lors des rencontres avec l'équipe de recherche, le comité présentait les grilles et le fruit de leur réflexion. Ces grilles ont été discutées et modifiées en regard des différents cadres didactiques et des cadres théoriques en évaluation des apprentissages, à savoir : la fonction d'aide à l'apprentissage et la démarche descriptive. En reprenant l'ensemble des réflexions, l'équipe-école en est venue à adopter des grilles intégrant à la fois des critères liés aux compétences ciblées et des manifestations des critères et un barème explicatif pour les communications aux parents. Plusieurs grilles ont été créées afin de s'adapter aux différentes activités et aux différentes didactiques. Cependant, un seul barème explicatif a été développé.

Démarches évaluatives mises en place par les enseignantes de l'école

La réflexion menée par les enseignantes autour de la coconstruction d'une grille critériée dans une démarche descriptive et de ses échelles d'appréciation les a amenées, selon elles, à uniformiser leurs démarches évaluatives et à émettre des rétroactions mieux ciblées auprès de l'élève.

« Bien en fait, avant, j'en faisais sur papier [des rétroactions]. On mettait des commentaires quand même. Là, je vais plus réfléchir à écrire à mon élève son point fort, et son point à améliorer. » (E3, 23-02-23)

« Ce n'est pas seulement de dire tu n'as pas réussi. Ça en est déjà une rétroaction. Mais d'autant plus, que te manque-t-il pour passer au niveau supérieur. C'est une belle force de l'avoir inculqué chez tous. » (E5, 23-02-23)

Les propos de ces deux enseignantes mettent en évidence qu'elles ont modifié leur regard sur les cibles à atteindre sur le plan des apprentissages plutôt que de sanctionner les bonnes réponses des mauvaises. Elles adoptent donc une démarche descriptive pour se faire une idée des apprentissages de l'élève et elles transposent cette démarche en commentaires faits à l'élève. Cette modification leur permet aussi de mieux préciser ce qui est attendu par l'entremise d'exemples de stratégies à poser et de stratégies à éviter.

« [Je suis], vraiment plus, pointue sur les moyens, comme je disais tantôt, puis je le fais répéter aux élèves. [...] Je donne des exemples oui, des exemples non [...]. » (E3, 23-02-23)

Le fait de pouvoir mieux préciser leurs attentes favorise la confiance en leurs observations quotidiennes.

« C'est ça les rétroactions sur lesquelles on a un pouvoir d'agir et qu'on va travailler avec les élèves. Et, depuis que je me suis dégagée de ça [le résultat chiffré] et que je me fais vraiment confiance, que je me fais mon propre cahier d'observation avec mes élèves, ça a tout changé. » (E1, 11-04-22)

Elles ne se sentent plus obligées d'évaluer l'ensemble des élèves uniquement à partir du

résultat obtenu à une épreuve écrite. Elles s'appuient sur un ensemble de traces pour porter un jugement plus global et mieux arrimé à la réalité de l'élève.

« Je donne des chances à l'enfant [parce] que ça se peut qu'une semaine il ne *feelait* pas. [...] Oui la dernière note est la plus pesante, mais je ne veux pas dire que je mets mon 100 % dessus. Je regarde quand même ce qui s'est passé avant. » (E4, 23-02-23)

Cependant, les enseignantes semblent plus à l'aise de le faire sur des disciplines dites « secondaires », comme l'univers social ou la science et technologie.

« [...] s'il y a des choses sur lesquelles je me questionne ou que j'ai besoin de traces supplémentaires, bien je vais regarder au niveau de l'élève comment il se positionne. Mais je m'en sers moins pour les matières un peu plus formelles. » (E5, 23-02-23)

Le questionnement autour des cibles à atteindre et l'augmentation des rétroactions faites aux élèves semblent avoir eu un impact sur la façon dont les élèves considèrent l'apprentissage.

« Les enfants ne se comparent pas avec les notes, ils se comparent à eux-mêmes. [...] Ils savent que chacun a son défi et chacun a [ses] forces. Et je pense que ça, c'est une grande force que j'ai cultivée dans ma classe : le droit à l'erreur, le droit de progresser, d'être fier de ses réussites, de s'autoévaluer aussi. Parce que je pense que les enfants, quand on leur remet ce pouvoir-là, ils sont conscients de beaucoup de choses. » (E1, 11-04-22)

La création d'une grille et des cibles à atteindre permettrait aussi d'outiller les élèves à mieux se situer dans leurs apprentissages.

« Ce qu'on voulait faire en fait, avec les manifestations de la cible, c'est d'apprendre aux élèves à utiliser ces manifestations-là pour progresser, pour apprendre et pour s'améliorer. Parce que ça ne dit rien si on donne cette grille-là à l'élève et qu'on ne lui montre pas comment l'utiliser pour se préparer. » (E6, 06-06-22)

L'un des impacts positifs de mieux cibler les attentes et de partager ses attentes selon les enseignantes est l'augmentation des résultats des élèves, particulièrement les élèves à la limite du seuil de réussite.

« J'ai vu une différence pour mes élèves qui étaient dans, si on parlait de notes là, pour les élèves qui tournent autour du 70, qui sont quand même en réussite. Là, avec toutes mes rétroactions, suite à ça, j'ai vraiment vu une hausse. » (E3, 23-02-23)

Bien qu'on puisse y voir un impact positif, ce constat amène également quelques défis pour l'équipe-école.

« On voit une tendance à ce que les élèves aient de meilleures notes. Et là, ça

crée des défis avec les élèves en difficulté parce qu'on se retrouve [avec le fait] que nos élèves en difficulté ne soient plus officiellement en difficulté, ou presque plus. » (E4, 23-02-23)

Le fait que les élèves se situent à 60 % aurait comme effet de couper les services d'aide à l'élève, comme le nombre d'heures allouées à l'accompagnement de l'orthopédagogue. Or, les enseignantes mentionnent que même si les élèves réussissent mieux dans ce système, ils doivent continuer à bénéficier des services d'aide pour pouvoir poursuivre leur progression.

Démarches évaluatives selon les différentes didactiques

En travaillant avec les chercheurs, les enseignantes se sont rendu compte qu'il était possible d'articuler des situations interdisciplinaires pour évaluer des objets appartenant à la didactique de l'oral. Voici deux exemples d'enseignantes qui évaluent de façon informelle l'oral :

« [Ce sont des] observations informelles, les présentations en science, les présentations en univers social. En éthique aussi on a beaucoup de discussions. » (E3, 23-02-23)

« [En univers social], ils devaient lire sur l'objet et ils devaient présenter l'objet aux autres : pourquoi c'est important dans l'histoire du Canada, de quelle partie du Canada ça venait. » (E6, 11-04-22)

Les enseignantes ont également mis en évidence des situations d'évaluation de l'oral spontané dans des situations quotidiennes.

« Au début de l'année, je leur demande de préparer un Trivia⁴ et ils doivent animer leur Trivia qu'ils présentent. [...] Donc ils doivent se présenter, présenter les thèmes de leur Trivia et après ça, c'est comme sous forme de jeu. [...] Ils arrivent avec des projets qu'ils veulent présenter, je n'ai même pas besoin de leur dire on fait une présentation orale. » (E6, 06-06-22)

« J'évalue vraiment la spontanéité quand il y a quelque chose qu'ils veulent expliquer ou quand ils ont levé la main pour faire des liens avec d'autres choses et s'ils utilisent des mots français. » (E6, 11-04-22)

Quant aux objets ciblés, les enseignants en identifient plusieurs, dont certains qui ne sont pas nécessairement liés à la progression des apprentissages en français (MELS, 2009), ce qui est entre autres le cas de la curiosité.

« Ils en ont préparé une [présentation orale formelle] justement dernièrement, une recette à la maison qu'ils venaient présenter. [...] Ils apprennent à se

⁴ Un trivia est un jeu-questionnaire de type « Trivial Poursuit ». Les élèves doivent donc créer leurs propres questions qui seront intégrées dans le jeu.

positionner devant le grand groupe, ça on le fait depuis le début. Se positionner devant le grand groupe, brancher leur Ipad, leur support visuel sur le TNI, la façon de regarder les gens. » (E1, 11-04-2022)

« Est-ce que l'enfant est capable d'écouter ce que l'autre est en train de lui dire, est-ce qu'il est capable de poser des questions pertinentes pour approfondir ce que l'autre est en train de lui dire, est-ce que la question qu'il pose est en lien avec la discussion. Des fois en début de troisième année ce n'est pas toujours évident. » (E3, 23-02-23)

« J'ai toujours des traces aussi par rapport à ça : qui participe, qui lève la main, qui [est] curieux, qui s'exprime. » (E4, 23-02-23)

Les enseignantes ciblent donc des objets liés à l'écoute, à la participation, à la façon de se positionner devant un groupe, etc.

Finalement, afin de partager les observations avec les parents, les enseignantes utilisent l'application de portfolio numérique « Seesaw ».

« [...] avec le portfolio Seesaw, ce qui est intéressant, c'est que le parent aussi va entendre son enfant, va pouvoir voir la vidéo et va être en mesure, avec la rétroaction écrite en dessous. » (E5, 23-02-23)

En mathématique, les enseignantes ont expliqué les critères d'évaluation de la grille avec les élèves. Elles en ont profité pour discuter et rendre concrets les critères. Par exemple, elles modélisent au moyen d'un exemple concret ce qui est attendu et font un contre-exemple pour que l'élève comprenne la différence.

« Les objectifs sont là avant, ils sont mentionnés aussi aux enfants. On va jouer aujourd'hui au Bingo des nombres parce qu'aujourd'hui on va réviser nos nombres. » (E1, 11-04-22)

« Le retour que je fais avec eux aussi. Je passe beaucoup plus de temps à regarder, à leur expliquer la différence entre les trois critères [liés à la compétence à résoudre une situation problème], à regarder toutes les étapes, à donner des exemples aussi. » (E4, 23-02-23)

Dans le dernier extrait, il appert que la stratégie de présenter les critères et d'en discuter avec les élèves a amené les enseignantes à mieux orienter leurs rétroactions sur les apprentissages et à préciser davantage les attentes liées aux critères.

L'usage du portfolio numérique permet également de rendre compte des apprentissages des élèves aux parents.

« Cette application-là [Seesaw] permet aux enfants de prendre des photos, de mettre une voix, de s'enregistrer, de dessiner, d'expliquer. » (E1, 11-04-22)

En ce qui concerne l'évaluation des apprentissages en science et technologie et en univers social, les données collectées ont mis en lumière que ces disciplines étaient souvent évaluées par l'entremise de l'oral, par des prises de parole. Pour l'instant, bien que l'on voie que les enseignantes ont amorcé une réflexion sur les cibles plus précises à évaluer, il est encore difficile d'identifier les objets évalués. Les enseignantes ont également expliqué qu'elles s'étaient d'abord concentrées sur l'évaluation sans notes en français avant de faire le transfert sur d'autres disciplines.

Discussion

L'analyse des résultats permet d'aborder trois grandes idées. La première est le fait que l'équipe-école porte en elle des valeurs humanistes. La deuxième aborde la question de l'impact de la réflexion des enseignantes sur les rétroactions qu'elles vont donner aux élèves. Et la troisième idée revient sur la démarche de transposer une démarche évaluative descriptive à la remise d'une note dans le bulletin à la fin d'une étape.

Le projet d'une équipe-école ayant une vision « humaniste »

La recherche menée jusqu'à présent a mis en évidence les valeurs humanistes de chacune des enseignantes, de leur volonté d'instaurer une évaluation qui soutient l'apprentissage afin de dépasser l'éternelle question des élèves « Est-ce que ça compte ça, madame ? ». Par l'entremise de leur réflexion autour de la grille critériée dans une démarche descriptive, elles ont réussi à adopter des pratiques qui s'éloignent de l'usage de l'épreuve écrite et qui se concentrent sur la progression de l'élève. Bien évidemment, cette réflexion n'en est qu'au début et se concentre surtout sur l'évaluation en français. Néanmoins, leur vision d'une évaluation des apprentissages, qui doit d'abord aider l'élève à se situer et à s'améliorer, est bien présente.

Les impacts sur la qualité des rétroactions données à l'élève

Les résultats témoignent aussi de l'impact positif d'une réflexion autour des critères d'évaluation pour mieux orienter la rétroaction. Les enseignantes sont formelles, elles ont toutes modifié leurs façons de rétroagir avec les élèves en ciblant le « comment » plutôt que le « quoi ». Par exemple, en mathématique, elles se concentrent sur l'explicitation des démarches plutôt que sur la solution. Cette réflexion sur les rétroactions a aussi amené des façons de structurer les situations d'apprentissage en proposant d'autres avenues, particulièrement en didactique de l'oral. Leur planification s'est modifiée pour donner plus de place à l'oral spontané. Et la conséquence principale de ce changement est une amélioration des résultats des élèves, mais aussi une meilleure compréhension des élèves de ce qui est attendu d'eux. Après deux ans, en ce qui concerne la réflexion autour du barème et de son équivalence en note, chaque enseignante s'est vue confrontée dans sa représentation de ce que devrait atteindre un élève. De nombreuses discussions ont eu lieu pour s'assurer que le jugement soit le plus près possible de la progression de l'élève.

La question d'articuler la démarche descriptive et l'obligation de rendre compte de la progression de l'élève au moyen d'un résultat en pourcentage

Les résultats mettent aussi en lumière les défis qui persistent, comme le besoin des parents d'avoir des traces issues d'épreuves écrites de leur enfant et de la difficulté de passer d'un barème descriptif à la note. Cette difficulté est amplifiée pour les élèves se situant à la limite de la réussite déterminée par l'institution scolaire et pour qui des ressources sont proposées selon leurs résultats chiffrés. Ainsi, dans un système où l'élève obtient des services d'aide s'il maintient un résultat à 50 %, on peut se questionner sur le rôle d'un système qui, pour offrir des services aux élèves qui en ont le plus besoin, semble favoriser des pratiques évaluatives soulignant les échecs plutôt que les réussites des élèves. En d'autres termes, pourquoi ne pas offrir des services aux élèves qui en ont besoin, même s'ils réussissent à 70 %, en sachant que, d'un point de vue motivationnel, on leur enverrait un signe positif sur leur cheminement ? Une des stratégies serait de référer au jugement professionnel des personnes enseignantes qui sont en mesure d'identifier les élèves qui bénéficient des mesures de soutien adaptées.

Conclusion

En conclusion, cette recherche met en évidence que l'arrimage d'une évaluation descriptive avec l'obligation de remettre une note est possible. Cependant, quelques conditions sont essentielles afin de réussir le passage entre une évaluation dans une démarche sommative vers une évaluation dans une démarche descriptive ou herméneutique. Dans le cas de cette recherche, la première condition a été la cohésion dans l'équipe enseignante. Cette cohésion s'est manifestée par la création collective de grilles critériées, par la mise en place d'espaces pour échanger régulièrement autour des cibles d'apprentissage, par la collaboration avec l'orthopédagogue et par une visée commune de ce qu'est l'apprentissage. La deuxième condition est la mise en place d'activités en classe qui placent l'élève en action, en collaboration, et qui valorisent l'oral spontané comme vecteur d'apprentissage (Dumais et Soucy, 2020). La troisième condition pour mettre en place une évaluation sans notes est la communication aux parents. L'équipe enseignante a pris un an pour réfléchir au projet et pour informer les parents des nouvelles pratiques en évaluation des apprentissages. L'équipe a pris le temps de bien expliquer l'échelle d'évaluation ainsi que les pratiques évaluatives qui l'accompagnent. Le projet a également soulevé plusieurs questions, dont celles liées aux critères déterminant les mesures de soutien pour l'élève en difficulté, particulièrement dans le cas où l'élève se situerait à 70 % dans le bulletin. La dernière question, qui est également une piste de réflexion pour la suite, est le constat que l'oral est un vecteur pertinent pour évaluer différentes compétences disciplinaires. Il y a bien la compétence à communiquer en français qui est concernée, mais également, la compétence à communiquer dans un langage mathématique et celle à communiquer à l'aide des langages utilisés en sciences et technologie. En sachant que les compétences en lecture déterminent de la réussite de l'élève dans l'ensemble des disciplines, il y a là une piste intéressante pour favoriser la réussite des élèves en évaluant leurs apprentissages par l'entremise d'activités orales.

Références

Allal, L. (2021). L'évaluation et la mesure en mouvement : du passé à l'avenir. Dans *40 ans de mesure et d'évaluation* (Presses de l'Université du Québec, p. 7-18).
<https://www.puq.ca/catalogue/livres/40-ans-mesure-evaluation-3888.html>

Monney *et al.*

DOI: 10.51657/5bh6ts21

102

© Monney *et al.*, 2024. Publié par la Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous la licence Creative Commons Attribution – Pas d'utilisation Commerciale – Pas de Modification 4.0 Internationale (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr>), laquelle permet le partage (copie, reproduction et communication) sauf pour usage commercial et sans modification de l'original, à condition que l'article original soit cité.

- Allal, L. et Laveault, D. (2009). Assessment for Learning : évaluation-soutien d'Apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32 (2), 99-106. <https://doi.org/10.7202/1024956ar>
- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2009). Au cœur du jugement professionnel : en évaluation : des démarches de triangulation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (22), 25-40. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2009.1164>
- Anadon, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction. L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.
- Baribeau, A. (2009). *Analyse des pratiques d'évaluation des compétences d'enseignants de français, secondaire premier cycle, pour établir un jugement professionnel lors du bilan des apprentissages*. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bednarz, N. (2013). La recherche en action par ceux et celles qui la font. Dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder autrement*. (p. 34-37). Paris: France : L'Harmattan.
- Black, P. (2016). The Role of Assessment in Pedagogy – and Why Validity Matters. Dans *SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (vol. 2, p. 725-738). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781473921405>
- Black, P. et Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25 (6), 551-575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Burns, E. et Frangiosa, D. (2021). *Going Gradeless, Grades 6-12: Shifting the Focus to Student Learning*. Corwin Press.
- Cardinet, J. (1989). Evaluer sans juger. *Revue française de pédagogie*, 88(1), 41-52. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1412>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/evaluer-compte-vraiment-rebe-16-18-50-0508/>
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV, 25-37.
- De Ketele, J.-M. et Gérard, F. M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26. Repéré à http://www.bief.be/index.php?enseignement/publications/la_validation_des_epreuves_devaluation_selon_lapproche&s=3&rs=17&uid=99&lg=fr
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des genres oraux en classe du primaire qui favorisent l'oral spontané des élèves : résultats d'une recherche collaborative. *Recherches*.

- Revue de didactique et de pédagogie du français*, 73, 93-112.
- Gonzalez, M. J. et Gomez, P. (2014). Conceptualizing and Describing Teachers' Learning of Pedagogical Concepts. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(12), 19 pp.
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Lafortune, L. et Turcotte, S. (2006). Exercice et développement du jugement professionnel. Dans *Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise. Aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences* (Document inédit, vol. Fascicule 3).
https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/docs/GSC510/F1477653950_fasc3_jug_prof_oct8.pdf
- Laveault, D. (2008). Le jugement professionnel : foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire, 30 (3), 483-500. <https://doi.org/10.24452/sjer.30.3.4799>
- Laveault, D. (2014). Les politiques d'évaluation en éducation. Et après ? *Éducation et francophonie*, 42 (3). <https://doi.org/10.7202/1027402ar>
- Laveault, D. et Allal, L. (2016). Implementing Assessment for Learning: Theoretical and Practical Issues. Dans D. Laveault et L. Allal (dir.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (p. 1-18). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_1
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Presses de l'Université de Québec. <http://site.ebrary.com/lib/uqac/docDetail.action?docID=10225816>
- Mottier Lopez, L. M., Filippo Cattafi et Cattafi, F. (2008). Le processus du jugement professionnel comme fil conducteur dans l'attribution des notes, 159-186.
- Mottier Lopez, L. M. et Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située, 30 (3), 465-482. <https://doi.org/10.24452/sjer.30.3.4798>
- Mottier Lopez, L. (2015). Évaluation-régulation interactive : étude des structures de participation guidée entre enseignant et élèves dans le problème mathématique « Enclos de la chèvre ». *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 89-120. <https://doi-org.sbiproxy.uqac.ca/10.7202/1036552ar>
- Loi sur l'instruction publique, RLRQ, c. I-13.3 (2023). <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.3>
- MELS. (2009). *La progression des apprentissages au primaire*. Montréal : Ministère de l'Éducation.
- MELS. (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages*. Montréal : Gouvernement du Québec.
- MEQ. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'Éducation. Repéré à http://www.meq.gouv.qc.ca/lancement/prog_formation/index.htm
- MEQ. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Ministère de l'Éducation.
- Monney, N., Duquette, C., Couture, C. et Boulay, H. (2020). Réfléchir autour des considérations didactiques de l'univers social pour favoriser des pratiques évaluatives plus inclusives : quoi, pourquoi et comment ? *Revista Educativa - Revista de Educação*, (23), 1-27.

- Mucchielli, A. (2005). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. *Recherches Qualitatives, Hors-série*(1), 7-40.
- Normann, D.-A., Sandvik, L. V. et Fjørtoft, H. (2023). Reduced grading in assessment: A scoping review. *Teaching and Teacher Education, 135*, 104336. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104336>
- Prud'homme, L., Leblanc, M., Paré, M. et Chapdelaine, J. (2015). Différencier d'abord auprès de tous les élèves : un exemple en lecture. *Québec français*, (174), 76-78.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie, 39* (2), 6. <https://doi.org/10.7202/1007725ar>
- Ramel, S. et Vienneau, R. (2016). *Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales*. De Boeck Supérieur. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/1256>
- Rousseau, N., Point, M. et Vienneau, R. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*. FRQSC. <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/parteneriat/nos-resultats-de-recherche/histoire?id=lx36yjhh1464804790606>
- Shavelson, R. J. (1978). Teachers' Estimates of Student « States of Mind » and Behavior. *Journal of Teacher Education, 29* (5), 37-40. <https://doi.org/10.1177/002248717802900511>
- Smith, T. (2014). Lesson planning. Dans *Education Reference Guide : Processes of Classroom Management* (p. 104 pages). Salem Press. Repéré à <http://site.ebrary.com/lib/uqac/detail.action?docID=10875412>
- Südkamp, A., Johanna Kaiser, Kaiser, J., Jens Möller et Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 743-762. <https://doi.org/10.1037/a0027627>
- UNESCO. (2019). *On the road to inclusion: highlights from the UNICEF and IIEP Technical Round Tables on Disability-inclusive Education Sector Planning - UNESCO Digital Library*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372193>
- Urhahne, D., Lisette Wijnia et Wijnia, L. (2021). A Review on the Accuracy of Teacher Judgments. *Educational Research Review, 32*, 100374. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100374>
- Van Der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Viau, C. (2018). Jugement professionnel et valeurs limites. *Archives Des Maladies Professionnelles Et De L Environnement, 79* (3), 215-216. <https://doi.org/10.1016/j.admp.2018.03.614>
- Yerly, G. (2017). Évaluation des apprentissages en classe et évaluation à grande échelle : quels sont les effets des épreuves externes sur les pratiques évaluatives des enseignants ? *Mesure et évaluation en éducation, 40* (1), 33-60. <https://doi.org/10.7202/1041003ar>