LES ÊTRES HUMAINS EN INTERACTION AU CŒUR DE L'ÉVALUATION INCLUSIVE

Myriam Girouard-Gagné myriam.girouard-gagne@umontreal.ca
PhD, chercheuse postdoctorale
Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal

Marie-Aimée Lamarche marie-aimee.lamarche@umontreal.ca
Professeure adjointe
Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Résumé

Cet article met en lumière l'importance de l'évaluation inclusive et humaniste dans un cadre éducatif diversifié. Il propose de repenser l'évaluation comme un espace de collaboration, valorisant les interactions entre les personnes enseignantes et apprenantes. L'évaluation inclusive répond aux besoins variés des élèves en offrant des modalités flexibles adaptées aux différents profils, et favorise le développement de compétences essentielles pour évoluer dans le monde contemporain. L'approche humaniste met l'accent sur la collaboration, la personnalisation et la reconnaissance des forces individuelles, en impliquant les élèves dans leur propre processus d'évaluation. L'article insiste également sur l'importance de la communication entre les personnes enseignantes et apprenantes, créant ainsi un environnement d'apprentissage stimulant et équitable. Cette dynamique relationnelle contribue à la fois à soutenir l'apprentissage et à renforcer le développement professionnel du corps enseignant dans un contexte en perpétuelle évolution.

Mots clés : évaluation humaniste, évaluation inclusive, pratiques évaluatives, communication, interactions.

Abstract

This article highlights the importance of inclusive and humanistic assessment in a diverse educational setting. It proposes rethinking assessment as a collaborative space, valuing interactions between teachers and learners. Inclusive assessment responds to the diverse needs of students by offering flexible modalities, adapted to different profiles, and promotes the development of essential skills needed to evolve in the contemporary world. The humanistic

© *Girouard-Gagné 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.

approach emphasizes collaboration, personalization and recognition of individual strengths, involving students in their own assessment process. The article also focuses on the importance of communication between teachers and learners, creating a stimulating and equitable learning environment. This relational dynamic helps both to support learning and to strengthen the professional development of teachers in an ever-changing context.

Keywords : humanistic assessment, inclusive assessment, assessment practices, communication, interactions

Note d'auteur

Myriam Girouard-Gagné https://orcid.org/0000-0003-3213-0339

Les travaux diffusés dans cet article ont été réalisés avec le financement des Fonds de recherche du Québec – Société et Culture

Toute correspondance concernant cet article doit être adressée à Myriam Girouard-Gagné, Faculté des sciences de l'éducation, UQAM, 1205 Saint-Denis, Montréal, QC H2X 3R9, girouard-gagne.myriam@uqam.ca

© *Girouard-Gagné 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.

Cet article vise à repenser les pratiques évaluatives comme un espace relationnel et de partage entre les personnes apprenantes et enseignantes. Alors que l'évaluation est fréquemment associée à des visées de régulation des systèmes éducatifs (Dion-Viens, 2024) et de certification des compétences (M. Tremblay, 2024 ; Valois-Nadeau, 2024), nous proposons ici une perspective où les relations interpersonnelles et les gestes liés à l'évaluation s'ajoutent à l'évaluation en soutien à l'apprentissage et s'insèrent dans une perspective inclusive.

Cette réflexion s'inscrit dans un contexte éducatif en redéfinition perpétuelle pour s'ajuster à l'évolution des sociétés dans lesquelles il s'inscrit. Au Québec, la démocratisation de l'enseignement au secteur jeune il y a plus de 50 ans a contribué à la massification de la population étudiante au postsecondaire, élargissant l'accès à l'éducation (Doray et Lessard, 2016). Dans les deux dernières décennies, la population apprenante québécoise, du primaire à l'université, est caractérisée par une augmentation des personnes ayant un handicap ou un trouble d'apprentissage ou d'adaptation (HDAA) qui contribue à l'hétérogénéité grandissante des classes. En outre, au secondaire et au postsecondaire, l'offre de formation est maintenant de plus en plus diversifiée et flexible dans ses modalités, ce qui amène un nombre grandissant de parents-étudiants ou d'adultes en retour aux études à fréquenter les bancs d'école (Martel, 2023). Dans ce contexte, les établissements scolaires, plus que jamais, deviennent un lieu de rassemblement pour une vaste proportion de la population, incluant de ce fait une variété infinie de profils étudiants. En continuité, les profils de sorties se diversifient eux aussi dans les établissements : l'accent est de plus en plus mis sur les compétences transversales, ou les compétences du 21e siècle (Romero et al., 2017 ; C. Tremblay et Poellhuber, 2022) telles que la collaboration, la résolution de problème, la pensée critique, etc., qui ne visent plus uniquement à former un être savant ou un technicien efficace, mais aussi un apprenant pour la vie qui pourra mobiliser une variété de compétences diverses pour continuellement évoluer en synergie avec le monde actuel.

En conséquence, il appert nécessaire que le personnel enseignant adapte ses pratiques pour s'inscrire dans ce contexte mouvant. Nombreuses sont les recherches liées à l'adaptation des pratiques pédagogiques pour adopter des pratiques d'enseignement et d'apprentissage différenciées (F. Gremion et Gremion, 2021 ; Labelle et al., 2020), actives (Gerard, 2016 ; Jouquan et al., 2013 ; Lalle et Bonnafous, 2019), par projet (Cosnefroy et Jézégou, 2013 ; Pepin et Desgagné, 2017 ; Proulx, 2004) et inclusives (Bergeron et al., 2011 ; Carlson Berg, 2013 ; Kennel et al., 2021 ; Poirier, 2019 ; P. Tremblay, 2017). Or, peu de recherches s'intéressent spécifiquement aux changements des pratiques évaluatives pour s'adapter à cette hétérogénéité, alors même que l'évaluation est identifiée comme obstacle à la mise en œuvre de telles pratiques, tant au secteur jeune (Girouard-Gagné, 2016 ; Lamarche, 2023) qu'à l'enseignement supérieur (Desmarais, 2019).

De surcroit, la conjoncture liée à la pénurie de personnes enseignantes qualifiées pour le secteur jeune et à la quasi-absence de formation pédagogique pour le corps professoral du supérieur se concrétise en la présence de personnel enseignant peu formé par rapport aux pratiques évaluatives qui répondraient aux besoins de ce contexte éducatif. Ce manque de formation pédagogique, accompagné par des conditions rendant ardue la formation continue, contribue à faire obstacle aux changements des pratiques en évaluation. De ce fait, le personnel enseignant évalue comme il a été évalué, ce qui entretient les tensions entre les fonctions de l'évaluation : la certification et le soutien à l'apprentissage. Selon le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (Conseil supérieur de l'éducation, 2018), cette dernière fonction ne prend pas suffisamment la

© *Girouard-Gagné 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.

place qu'elle devrait avoir dans les pratiques actuelles. En effet, le rapport « Évaluer pour que ça compte vraiment » relève l'importance d'utiliser l'évaluation comme levier pour l'apprentissage, de reconnaitre et de valoriser l'erreur comme catalyseur pour réguler les apprentissages (Benachour, 2023 ; Voisard et al., 2024), ainsi que de soutenir la construction des connaissances, menant ainsi au développement des compétences.

Dans ce contexte de diversification et d'augmentation de l'hétérogénéité des classes, notamment au Québec, l'évaluation inclusive émerge comme une réponse cruciale aux défis posés par la diversité croissante des profils d'apprenants. La nécessité d'adapter les pratiques évaluatives pour soutenir le développement des compétences disciplinaires et transversales dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie devient évidente. L'évaluation inclusive, qui vise à répondre à ces défis en intégrant des pratiques permettant à tous et toutes de développer et de démontrer leurs compétences dans un environnement d'apprentissage équitable et motivant en fonction de leur profil unique, se pose comme une voie à explorer. Cette approche permet non seulement de surmonter les obstacles liés à l'évaluation traditionnelle, qui est ancrée dans un paradigme centré sur l'enseignement et sur la somme des connaissances mémorisées (Bédard et Viau, 2001 ; Perrenoud, 1998) souvent confirmée sous forme d'examens écrits (Rawlusyk, 2018), mais aussi de promouvoir une véritable régulation des apprentissages et un soutien personnalisé, qui sont essentiels pour le développement des compétences dans un système éducatif en constante évolution.

Considérant ce qui précède, nous proposons de réfléchir aux pratiques évaluatives comme un espace relationnel et de partage entre les personnes apprenantes et enseignantes. Alors que l'évaluation est généralement appréhendée selon sa visée (formative, diagnostique, certificative), nous employons plutôt la perspective d'une évaluation-soutien d'apprentissage (Allal et Laveault, 2009), laquelle a pour principal objectif d'accompagner l'apprentissage. Notre contribution vise à illustrer comment les pratiques évaluatives, soit le processus de collecte et d'interprétation de données sur les apprentissages menant à des décisions qui auront un impact positif sur l'enseignement et l'apprentissage (Laveault et Allal, 2016), peuvent ainsi soutenir les apprentissages en contexte inclusif. Notre démonstration se concentre sur l'aspect flexible et communicationnel que peut prendre l'évaluation. Pour y parvenir, nous précisons le concept d'évaluation inclusive, que nous positionnons ensuite au centre des relations humaines grâce à l'approche de l'évaluation humaniste. Par la suite, nous précisons les aspects communicationnels et relationnels de l'évaluation qui en découlent. Nous terminons par l'exposition des retombées de ces perspectives d'évaluation sur la professionnalisation des personnes enseignantes.

L'évaluation inclusive comme perspective

L'évaluation inclusive s'inscrit dans le courant de l'inclusion scolaire qui se caractérise comme « un processus sans fin d'accroissement des apprentissages et de participation de tous les élèves » (Booth et Ainscow, 2002, p. 3). Une éducation inclusive (Kennel et al., 2021 ; Philion et al., 2016 ; UNESCO, 2020) ou une pédagogie universelle (Desmarais et al., 2020 ; Desmarais et Flanagan, 2023 ; Querrien et Caignon, 2023) permet de « répondre à la diversité des besoins sans passer par la solution des accommodements individualisés » (Querrien et Caignon, 2023, p. 4) pour favoriser la réussite du plus grand nombre de personnes apprenantes (Philion et al., 2016). En outre, c'est une approche holistique pour répondre aux besoins éducatifs de l'ensemble des personnes apprenantes qui se penche sur l'efficacité et l'accessibilité des pratiques pédagogiques,

© *Girouard-Gagné 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.

notamment sur la créativité requise pour planifier et mettre en œuvre des pratiques pédagogiques différenciées (Desmarais et Flanagan, 2023). La pédagogie inclusive représente « un outil de démocratisation et de diversification de l'enseignement contribuant au bien-être et à la réussite des personnes apprenantes, en plus d'offrir à toutes et tous l'occasion de dévoiler son plein potentiel » (Katz, 2012; Rousseau et al., 2015 cités dans Desmarais et Flanagan, 2023, p. 3).

En cohérence avec la pédagogie inclusive, l'évaluation inclusive est définie par le CAST (2011) comme un processus de collecte d'informations à propos de la performance des personnes apprenantes à l'aide d'une variété de méthodes et de matériels pour déterminer leurs acquis, leurs habiletés et leur motivation permettant ensuite de prendre des décisions éducatives justes et éclairées. Pour ce faire, la focale doit être mise sur les objectifs communs plutôt que sur les moyens de réalisation afin de ne pas réduire les exigences, sans oublier de fournir un environnement et des ressources flexibles. En ce sens, l'apport de l'évaluation authentique pour l'évaluation inclusive offre des occasions de flexibilité cohérentes avec les situations réelles dans lesquelles les compétences développées visent à être mobilisées (Nieminen, 2022). En élargissant les moyens pour accommoder la variabilité des individus, l'évaluation inclusive réduit les obstacles pour une évaluation juste des savoirs, des habiletés et de l'engagement, et ce, sans avoir à proposer d'évaluations alternatives ou adaptées (Bain, 2023). Rose et ses collègues (2018) ajoutent qu'une approche universelle de l'évaluation permettrait d'observer comment les personnes apprenantes évoluent et interagissent à travers les séquences et les objectifs d'apprentissage afin de favoriser des succès en identifiant rapidement et fréquemment les défis avant qu'ils ne deviennent des échecs.

Pour mettre en œuvre une évaluation inclusive, trois impératifs sont proposés (Rose et al., 2018) : 1) l'évaluation est incluse dans l'expérience d'apprentissage et en est indissociable, car elle permet d'identifier les défis avant qu'ils ne se traduisent en échecs ; 2) l'environnement d'apprentissage est flexible et permet aux personnes apprenantes de faire des choix dans les tâches évaluatives afin d'optimiser la démonstration de leurs apprentissages ; et 3) de la rétroaction à partir d'évaluations fréquentes et continues est offerte afin d'identifier les forces et les défis ainsi que les prochaines étapes à franchir, amenant les personnes apprenantes à être actives et engagées.

Sanger (2020) ajoute que, dans un contexte de mise en place de pratiques évaluatives inclusives, les personnes apprenantes sont susceptibles de performer différemment lors des évaluations en fonction de leur bagage éducationnel ou culturel varié, ce qui fait qu'une situation d'évaluation unique et rigide engendrerait des biais dans l'évaluation. Ainsi, elle propose sept pratiques pour une évaluation inclusive :

1) Varier les formats d'évaluation ;
2) Offrir des rétroactions directes et constructives ;
3) Reconnaitre les possibles barrières à la communication interculturelle ;
4) Considérer des évaluations sans limites de temps (ou temps universel) ;
5) Donner la chance de se reprendre ;
6) Minimiser les biais par des copies anonymisées et des grilles descriptives ;
7) Réfléchir à l'alignement pédagogique des évaluations : évaluer ce qui a été enseigné et non pas les connaissances antérieures.

En plus de ce qui précède, elle mentionne l'importance de la transparence quant aux attentes et aux stratégies pour réussir. Dans une perspective inclusive, afin de minimiser les risques que des repères culturels et éducationnels diffèrent de ceux de la personne enseignante et influencent négativement la réussite, il est essentiel d'exprimer clairement ce qui doit être réalisé,

© *Girouard-Gagné 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.

la raison de la tâche et comment elle sera évaluée. Il est recommandé de fournir des exemples de travaux exemplaires et de processus pouvant être employés pour la réalisation de la tâche, ainsi que d'encourager les personnes apprenantes à utiliser toutes les ressources à leur disposition, y compris leurs collègues de classe, des rencontres avec l'équipe enseignante, le ou la bibliothécaire, etc.

L'évaluation inclusive favorise donc un contexte d'apprentissage qui implique autant les personnes enseignantes que les personnes apprenantes. Étant tous et toutes activement impliqués dans le processus d'apprentissage, une relation privilégiée se crée et devient un des fondements du développement de pratiques évaluatives inclusives. Cette relation devient possible, entre autres, grâce à une communication régulière sur les apprentissages. En plus d'assurer la régulation des apprentissages, cette communication permet d'être transparente par rapport aux modalités, aux critères et aux outils d'évaluation utilisés. Elle permet aussi de responsabiliser les personnes apprenantes dans leur processus d'apprentissage. De plus, elle incite les parties à s'investir auprès de l'autre, créant ainsi des liens humains importants basés sur le respect, la confiance et la sécurité. L'environnement éducatif créé dans un tel contexte place les personnes apprenantes au centre des décisions et est favorisé par une vision humaniste de l'éducation où les pratiques enseignantes et évaluatives sont réfléchies en fonction des caractéristiques de chacun (Simard, 2005), ce qui est fortement complémentaire aux principes d'éducation inclusive.

Vers une relation évaluative

L'aspect « humain » de l'évaluation inclusive : l'apport de l'évaluation humaniste

L'éducation inclusive, et plus particulièrement l'évaluation inclusive, sont des concepts principalement abordés sous l'angle des personnes apprenantes handicapées ou ayant un trouble d'apprentissage ou d'adaptation (HDAA) (Baudry et al., 2023 ; Delaney et Hata, 2020 ; Fleury, 2019 ; Kumar et Wideman, 2014 ; Nieminen, 2022) et moins souvent sous l'angle de la diversité des caractéristiques étudiantes au sens large, qui incluent les intérêts, les contextes socioéconomiques, les cultures, etc. (Bain, 2023 ; Desmarais, 2019 ; Rose et al., 2018). Les nombreuses politiques liées à l'équité, la diversité et l'inclusion (Mc Andrew, 2023) contribuent à cet intérêt grandissant pour les populations parfois en marge. Le concept de l'évaluation humaniste (Blanvillain et Travnjak, 2019 ; Eid, 2019 ; C. Gremion et Tominska, 2019 ; Hadji, 2019) propose une conception de l'évaluation qui se positionnerait comme une idée régulatrice représentant un idéal d'évaluation vers lequel tendre et qui a « le souci de se mettre au service de l'Homme » (Hadji, 2019, p. 15) au sens large, ouvrant ainsi la porte à réduire l'étiquetage des personnes historiquement marginalisées pour adopter une perspective réellement inclusive de l'être humain. L'évaluation humaniste ajoute à l'évaluation inclusive une conception de l'évaluation davantage coconstruite, voire prise en charge par les personnes apprenantes, et met à l'écart les contraintes sociales dans l'évaluation. Elle met la table pour innover en matière de pédagogie et d'évaluation afin d'impliquer plus que jamais la personne apprenante dans le processus.

Au cœur de l'évaluation humaniste se retrouve la préoccupation principale du développement de la personne par rapport à elle-même et non par rapport à autrui, en considérant et en valorisant ses caractéristiques propres et diverses. L'évaluation humaniste promeut la prise en charge de l'évaluation par les personnes apprenantes, entre autres par la coconstruction des

© *Girouard-Gagné 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.

grilles d'évaluation et la possibilité de faire des choix. Elle s'intéresse aux points positifs plutôt qu'aux lacunes dans le but de faire progresser. Comme le formule Benachour, l'évaluation humaniste « favorise la collaboration et l'entraide, donc elle offre à tous les étudiants l'opportunité de réussir malgré la disparité de leur niveau » (2023, p. 411). Il s'agit d'une évaluation guidant les personnes apprenantes vers la réussite à l'aide de pratiques qui favorisent l'apprentissage. Dans un contexte de classe de langue au secteur des jeunes, cette autrice inclut les pratiques d'évaluation continue, sans considération aux notes, pour une évaluation au service de l'individu plutôt qu'au service de la société où les notes, moyen de communication généralisé de l'évaluation (Merle, 2015), régulent les systèmes au lieu de soutenir les élèves.

Benachour (2023) identifie cinq caractéristiques de l'évaluation humaniste fondées sur les écrits phares de Hadji (2019, 2021) : 1) une bonne connaissance des personnes apprenantes afin de bien réguler ses stratégies pédagogiques à celles-ci, 2) un aspect démocratique, c'est-à-dire de rendre accessible à toutes et tous l'enseignement, notamment en s'inspirant de la pédagogie universelle ou inclusive (CAST, 2011 ; Eid, 2019) ; 3) une visée socioéducative, soit que la perception des pratiques évaluatives par les personnes évaluées est amenée à s'inscrire dans un apprentissage social menant à une meilleure connaissance de soi dans le fonctionnement d'un groupe social ; 4) un caractère humaniste au sens où l'évaluation se fait en fonction de l'individu et non pas des contraintes sociales (notes, certification, temps disponibles pour les apprentissages, etc.) ; et 5) une évaluation réaliste que l'on peut lier à l'évaluation authentique (Gérin-Lajoie et al., 2021 ; Tardif, 2006 ; Wiggins, 1990), laquelle peut facilement être réinvestie dans la réalité, au quotidien.

Ainsi, l'évaluation humaniste permet d'assoir des valeurs fondamentales sous-jacentes aux pratiques évaluatives inclusives et de poser un idéal régulateur vers lequel tendre. D'une part, il s'agit d'une évaluation qui considère le développement de la personne comme une fin et non seulement un moyen, tout en se questionnant quant aux doubles attentes, sociales et individuelles, de l'évaluation. D'autre part, c'est une évaluation qui donne le contrôle de l'évaluation aux individus évalués, qui considère leurs caractéristiques particulières afin de ne pas les placer dans des conditions d'évaluation pénalisantes, et qui opte pour une juste adaptation des attentes, le tout dans le respect « des droits des évalués, et s'inscrivant dans un rapport de communication évaluative sain ». Bref, une évaluation bienveillante « dont confiance et respect sont les mots d'ordre » (Hadji, 2019, p. 22-23).

En définitive, au regard des éléments de définition de l'évaluation humaniste, il est possible de constater que l'évaluation inclusive partage des préoccupations similaires pour l'accessibilité des apprentissages à tous les individus indépendamment de leurs caractéristiques, pour la responsabilisation et l'implication des personnes apprenantes dans l'évaluation, et pour l'authenticité des tâches évaluatives intégrées aux apprentissages dans une visée « d'apprentissage pour la vie ».

L'aspect communication de l'évaluation

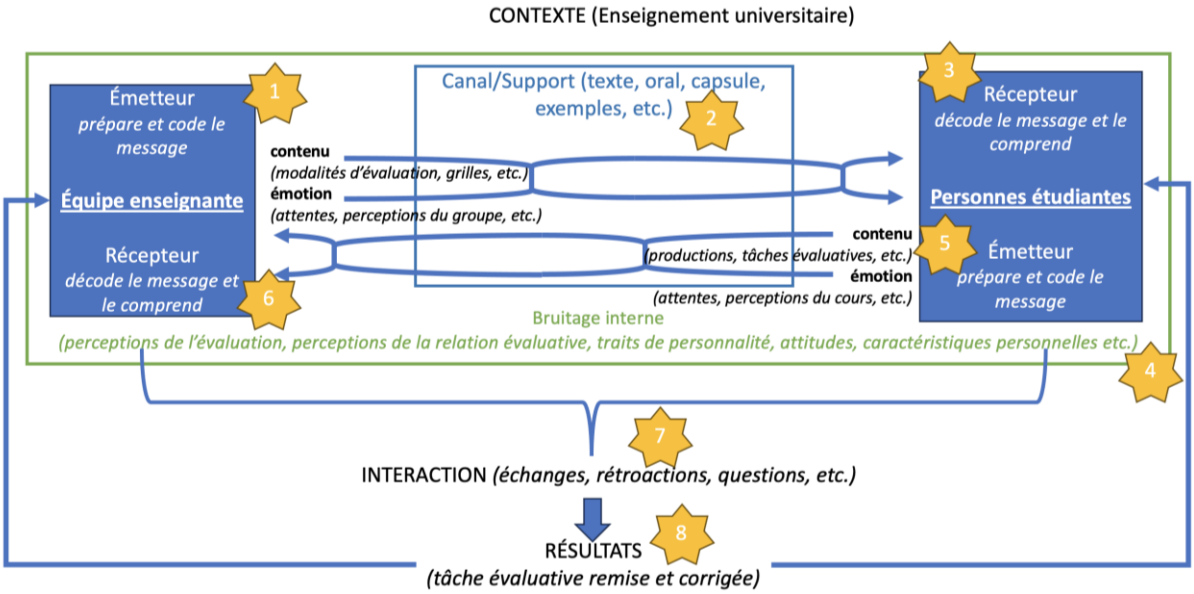
Dans un contexte d'évaluation humaniste où les personnes apprenantes font partie prenante du processus d'évaluation et qu'un partage s'impose avec le personnel enseignant, la communication devient une pratique évaluative pivot. Le personnel enseignant encourage les personnes apprenantes à s'investir et à partager à propos de leur processus d'apprentissage. Il se crée ainsi un « dialogue » où le message est l'évaluation, et les protagonistes sont les personnes

© *Girouard-Gagné 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.

enseignantes et apprenantes. Dans cette perspective, nous proposons d'analyser les pratiques évaluatives sous l'angle d'une communication interpersonnelle (Figure 1).

Figure 1

Modèle de communication interpersonnelle adapté de Lalaoui (2022) pour l'évaluation humaniste



La relation évaluative s'opérationnalise ainsi dans une situation de communication interpersonnelle complexe. D'abord, le personnel enseignant (1) planifie, réfléchit au cours et aux modalités d'évaluation, puis elle prépare la description de ces modalités, des critères et des instruments d'évaluation qui sera rendue disponible aux personnes apprenantes (2) sous forme de document de consignes, de capsule vidéo ou de tout autre support. Le contenu de cette communication concerne les modalités d'évaluation et reflète les perceptions du personnel enseignant à l'égard de leurs propres compétences comme personne évaluatrice. Les personnes apprenantes reçoivent les documents ou assistent à la présentation des modalités d'évaluation (3), puis elles décodent le message reçu pour en faire une certaine interprétation (Bouché et Ulrich, 2013). En effet, leur compréhension est en fait leur interprétation de ce qu'elles ont reçu comme message en fonction de la façon dont il est communiqué, mais aussi de leur bruitage interne, c'est-à-dire de leurs caractéristiques personnelles, leurs croyances, leurs attitudes (Bouché et Ulrich, 2013 ; Lalaoui, 2022) (4). En fonction de leur compréhension, elles réaliseront les tâches évaluatives (5) de sorte à communiquer à leur tour le résultat de leurs apprentissages au personnel enseignant. Leurs productions sont teintées de leurs propres attentes, de leurs perceptions par rapport aux cours et aux contenus essentiels. Cette production sera reçue et interprétée par l'équipe enseignante (6), toujours en étant influencée par leur propre bruitage interne. Ainsi, l'intégration d'une situation d'évaluation dans ce modèle permet d'avancer que plusieurs éléments peuvent faire en sorte que la compréhension ne soit pas

© *Girouard-Gagné 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.

univoque entre les protagonistes, puisque la façon de « coder » le message et de le « décoder », modulée par le bruitage interne, altère la vision initiale de ce message. C'est pourquoi, dans une évaluation humaniste, les interactions (7) prendront une importance capitale de sorte à fournir de multiples occasions de faire des allers-retours pour clarifier les messages, que ce soient les consignes initiales du travail ou la régulation offerte sur une production des personnes apprenantes, afin de s'approcher le plus possible d'une compréhension commune de ce qui est attendu et de ce qui doit être produit. C'est alors que des ajustements peuvent être effectués par l'équipe enseignante en fonction des personnes apprenantes, de leurs réactions, de leur contexte, de leur attitude en classe, etc. Par exemple, en contexte postsecondaire, certaines personnes enseignantes présentent et négocient le plan de cours en début de trimestre avec les personnes étudiantes, ou encore font des modifications durant le trimestre pour s'ajuster à la réalité étudiante qui leur est communiquée (Girouard-Gagné, 2023). Au secteur jeune, on peut penser à l'ajustement de l'instrumentation de l'évaluation en fonction des profils cognitifs des élèves. Auprès de personnes apprenantes vivant avec un trouble du spectre de l'autisme, le personnel enseignant ajuste les grilles d'évaluation critériées pour communiquer adéquatement le niveau scolaire atteint par les jeunes et laisse des espaces supplémentaires pour indiquer les ajustements matériels ou humains fournis lors des différentes tâches qui permettent de documenter leur jugement (Lamarche et Durand, 2022). Ainsi, le personnel enseignant est préoccupé de la réalité des personnes apprenantes et s'ajuste en fonction de ce qui leur est communiqué tant directement qu'indirectement par leurs productions. Dans le même ordre d'idées, Desmarais (2019) relève que les enseignantes participantes à sa thèse reconnaissent l'importance d'être ouvertes aux besoins éducatifs pour faire des choix sur le plan des stratégies pédagogiques, ce qui illustre bien ces allers-retours communicationnels pour soutenir des pratiques pédagogiques plus humanistes. Ces interactions prendront la forme notamment de rétroactions et de questions, ce qui mènera ultimement à la remise d'une production finale qui sera évaluée. Afin d'éviter que le bruitage interne n'affecte trop l'interprétation des messages (consignes et productions), ce que l'on pourrait identifier comme des biais (Bernard et al., 2002 ; Merle, 2018), l'utilisation et le partage d'une instrumentation rigoureuse pour l'évaluation, telle une grille d'évaluation critériée descriptive partagée en début de trimestre, prend alors une importance capitale afin d'uniformiser la façon d'interpréter ou de décoder les messages.

Ainsi, les résultats de la communication entourant l'évaluation sont modulés par les perceptions de part et d'autre du contexte et du message, par les instruments de communication, et par le « bruitage interne » des protagonistes. Considérant ce qui précède, une communication univoque et transparente de l'évaluation s'avère être un défi, et les interactions représentent un outil pour le relever. Dans un tel processus d'évaluation, la communication mène à une certaine relation entre les parties prenantes et nourrit la fonction d'évaluation en soutien aux apprentissages. Par ailleurs, cette communication plus fluide et régulière fait émerger un aspect où l'évaluation devient objet de négociation.

L'aspect relationnel et négocié de l'évaluation

La relation entre le personnel enseignant et les personnes apprenantes au cœur de la communication de l'évaluation peut s'illustrer de maintes façons. D'abord, l'appréciation de la relation avec la personne enseignante deviendrait un indicateur de l'appréciation du cours en général. Le caractère chaleureux et humoristique chez une personne enseignante favorisait une

© *Girouard-Gagné 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.

certaine proximité, de même que l'écoute et le soutien moral apportés (Tremblay-Wragg et al., 2018). Aussi, la flexibilité et la prise en compte des commentaires émis par les personnes apprenantes génèreraient un sentiment de reconnaissance et de considération, contribuant ainsi au développement d'une relation évaluative positive. De plus, une meilleure connaissance des personnes apprenantes permet au personnel enseignant d'ajuster leurs pratiques en fonction des caractéristiques présentes dans leur classe, ce qui s'inscrit dans un cercle continuel pour favoriser des relations positives et, ainsi, de meilleurs apprentissages (Giaconi et al., 2022 ; Jones et al., 2021 ; López-Pastor, 2011 ; Tremblay-Wragg et al., 2018). De surcroit, non seulement la motivation étudiante serait améliorée lorsque la relation avec l'équipe enseignante est positive, mais le fait de mettre en place des conditions favorables à une relation positive constituerait une caractéristique essentielle à une évaluation humaniste (Girouard-Gagné, 2023). En effet, cela contribue à des communications fluides soutenant la transparence dans l'évaluation et à des rétroactions plus fréquentes et constructives. De plus, avoir une bonne relation avec les personnes de la classe permet d'avoir un meilleur portrait du groupe (Rege Colet et Berthiaume, 2013), et d'ainsi adopter des pratiques évaluatives plus variées en fonction des caractéristiques des personnes apprenantes, voire de leur offrir des choix davantage susceptibles de les intéresser.

Néanmoins, peu d'écrits portent sur la relation pédagogique dans un contexte évaluatif. Certains mettent de l'avant que cette relation serait souvent négligée, notamment en contexte universitaire (Madero, 1986), et source de stress pour les personnes enseignantes (Messaoud, 2010). Les travaux de Jones et ses collègues (2021) identifient les difficultés relationnelles entre le personnel enseignant et les personnes apprenantes comme un facteur diminuant le bien-être de ces dernières. Plus récemment, Baillifard (2022) aborde l'aspect relationnel plutôt sous l'angle du climat de classe dans un contexte d'enseignement à distance. Bien que cette recherche ne porte pas spécifiquement sur la relation impliquée dans l'évaluation, les trois premières dimensions du climat de classe permettent de faire des rapprochements avec la relation au centre de l'évaluation humaniste. En effet, la première des quatre dimensions du questionnaire « Climat relationnel des études à distance » (CRED) concerne la personnalisation, soit le sentiment que les personnes enseignantes s'intéressent aux personnes apprenantes et sont là pour elles, ce qui est indissociable d'une évaluation inclusive et humaniste qui tient compte des caractéristiques des personnes apprenantes et qui soutient la réalisation des tâches évaluatives par des rétroactions fréquentes et constructives (Black et Wiliam, 2018 ; Carless, 2015 ; Hattie et Timperley, 2007 ; Sadler, 2010). La deuxième dimension du questionnaire concerne l'implication qui relève du sentiment qu'ont les personnes apprenantes d'être actives et impliquées dans leurs études, ce qui peut facilement être relié aux tâches actives et à la responsabilisation des personnes apprenantes dans l'évaluation inclusive (Black et Wiliam, 2018 ; Sadler, 2010 ; Stiggins, 2005). De surcroit, la coconstruction de l'évaluation par les personnes apprenantes et l'équipe enseignante soutiendrait une meilleure relation entre elles (Le Gall, 2019 ; Segueda, 2018). La troisième dimension du questionnaire fait référence à la cohésion des personnes apprenantes dans le sens où elles forment un groupe solidaire. À cet égard, le fait de les mobiliser comme ressources les unes pour les autres, notamment avec l'évaluation par les pairs et les travaux collaboratifs préconisés dans une évaluation inclusive et humaniste (Benachour, 2023 ; Swaffield, 2011), favorise certainement cette cohésion nécessaire à un climat de classe positif. Considérant ce qui précède, la relation entre les personnes enseignantes et les membres de la classe devient centrale.

© *Girouard-Gagné 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.

Par ailleurs, la thèse de Segueda (2018) a mis en lumière des conventions négociées entre les personnes enseignantes et apprenantes concernant l'évaluation. En effet, cet auteur a mis en exergue « la fabrique de l'évaluation » dans un contexte précis d'enseignement universitaire à la formation initiale des maitres en enseignement. Il aborde plusieurs conventions négociées qui sont intimement liées aux caractéristiques de l'évaluation inclusive, en soutien à l'apprentissage et humaniste, telles que la transparence, la bienveillance, la responsabilité mutuelle, les compromis non compromettants (que l'on pourrait facilement lier à la flexibilité), la cohérence dans l'organisation de l'évaluation (qui réfère entre autres à l'alignement pédagogique), ainsi que la rétroaction. Ainsi, ces conventions dégagées permettent de porter un regard sur ce qui est coconstruit grâce aux interactions entre les personnes enseignantes et apprenantes, de sorte à appuyer les caractéristiques d'une évaluation humaniste au sein de laquelle les protagonistes et leurs relations sont centraux. Dolz-Mestre et Couchepin (2015) ont observé de telles pratiques auprès de personnes enseignantes qui œuvrent au secteur jeune (niveau primaire). Ces derniers ont impliqué activement leurs élèves lors de l'élaboration d'un outil d'interprétation de l'évaluation, soit une grille d'évaluation. Les élèves ont été invités à participer au choix des critères d'évaluation, alors que les personnes enseignantes mettaient de l'avant des interactions didactiques et évaluatives ciblées afin de guider convenablement les interventions des élèves. C'est ce processus d'interaction qui a mené à la coconstruction de l'outil d'évaluation.

L'apport professionnalisant de la relation évaluative

Ces aspects communicationnel et relationnel entre les personnes enseignantes et apprenantes jouent un rôle inévitable dans le développement professionnel des personnes enseignantes. En effet, les communications formelles et informelles qui surviennent dans la mise en place de pratiques évaluatives inclusives et qui mettent en exergue les retombées de ces pratiques sur les personnes apprenantes peuvent influencer le développement professionnel des personnes enseignantes (Clarke et Hollingsworth, 2002). L'amélioration de l'enseignement est stimulée par la rétroaction offerte par les personnes apprenantes, qui peut se faire de différentes façons. La rétroaction informelle se manifeste, au secteur jeune comme au postsecondaire, entre autres par le non verbal et l'engagement. C'est aux personnes enseignantes de faire les retours réflexifs nécessaires pour déceler ces informations et les utiliser judicieusement pour nourrir leur développement professionnel. Auprès de personnes apprenantes adultes, les institutions demandent parfois de faire l'évaluation de l'enseignement. Ces communications formelles sont une source d'information pertinente pour soutenir l'amélioration de l'enseignement (Bernard et al., 2002 ; Younès, 2009 ; Younès et Romainville, 2014). Toutefois, ces outils peuvent offrir une quantité limitée de critères et obliger un traitement quantitatif des données, diminuant ainsi l'accès à une compréhension complète de l'expérience étudiante. De plus, la propension de ces questionnaires à se pencher sur l'évaluation en fonction d'une structure de cours traditionnelle ne permet pas de rendre compte adéquatement d'une pédagogie plus active (Younès et Romainville, 2014).

Dans cette perspective, la communication entre les personnes enseignantes et apprenantes appert comme un élément central pour soutenir le développement professionnel. Il devient essentiel de réfléchir aux sujets abordés dans cette communication pour assurer une complétude des thèmes et avoir un portrait complet de la situation d'enseignement. Pour ce faire, une relation de confiance est requise pour soutenir un dialogue constructif entre les parties, et

© *Girouard-Gagné 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.

ainsi optimiser les échanges dans une perspective de développement professionnel. Précisément dans le cadre des pratiques évaluatives, la communication doit fournir des informations suffisamment complexes et contextualisées en lien avec les situations et les critères d'évaluation (Younès, 2009).

En somme, la relation évaluative devient un espace de choix permettant, d'une part, de rendre le processus évaluatif constructif pour soutenir l'apprentissage des personnes apprenantes, et d'autre part, d'offrir aux personnes enseignantes l'occasion de se nourrir des perceptions des personnes apprenantes pour améliorer leurs propres compétences professionnelles. Ainsi, la communication au centre de l'évaluation offre un contexte idéal à l'amélioration de part et d'autre.

Conclusion

En définitive, cet article campe les pratiques évaluatives dans une perspective interactionniste qui nous semble idéale afin de soutenir les apprentissages des personnes apprenantes et le développement professionnel du corps enseignant. En effet, la discussion de l'évaluation, qui passe par la prise en compte des caractéristiques des personnes apprenantes, par la valorisation des interactions, ainsi que par les rétroactions et les communications visant à rendre la démarche évaluative plus transparente, permet d'avancer vers une compréhension commune des attentes tout en plaçant les personnes évaluées dans des conditions d'évaluation les plus optimales possibles pour elles. Ces pratiques évaluatives s'insèrent finalement au cœur d'une relation humaine qu'il convient de soigner.

Or, dans le contexte actuel de diversification des personnes apprenantes, de la pénurie enseignante au secteur jeune, d'une formation courte universitaire pour l'obtention d'un brevet et d'une quasi-absence de formation pédagogique pour le personnel enseignant du supérieur, comment est-il possible de soutenir le développement d'attitudes bienveillantes, inclusives et empathiques qui sont sous-jacentes à une évaluation humaniste ? En complémentarité avec quelques travaux qui soutiennent une certaine efficacité des dispositifs formels de formation pour développer des pratiques évaluatives inclusives ou en soutien à l'apprentissage (Nizet et al., 2022 ; Reimann, 2018), les travaux de Girouard-Gagné (2023) défendent, à l'instar de Zhang et ses collègues (2021), la place des échanges plus informels pour le développement professionnel. Il semble ainsi nécessaire de réfléchir à la possibilité d'offrir un accompagnement, formel ou non, davantage porté sur les attitudes des personnes enseignantes afin de développer des capacités relationnelles saines. Il ne s'agit donc plus d'applications de théories ou de stratégies prédéterminées, mais bien de caractéristiques intrinsèques aux individus, de leurs savoir-être et de leurs valeurs. À notre connaissance, aucune recherche ne s'est penchée spécifiquement sur les attitudes des personnes enseignantes relativement à une évaluation humaniste, les auteurs ayant plutôt étudié leur compréhension de l'évaluation (Reimann et Sadler, 2017) et les attitudes par rapport aux personnes apprenantes nécessitant des ajustements dans les pratiques enseignantes (Lombardi et al., 2013 ; Y. Zhang et al., 2018). Ces études révèlent d'ailleurs que bien qu'une perception généralement positive soit exprimée à l'égard de l'intégration des personnes ayant des besoins particuliers, les personnes enseignantes manqueraient de stratégies, de connaissances et de formations pour mettre en œuvre des pratiques pédagogiques appropriées. Ainsi, il est possible d'avancer que la mise en œuvre de pratiques évaluatives pour tenir compte de l'ensemble de la diversité représente d'autant plus

© *Girouard-Gagné 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.

un défi pour elles (Desmarais, 2019 ; Desmarais et al., 2020 ; Querrien et Caignon, 2023). Par conséquent, des études s'intéressant plus spécifiquement aux attitudes des personnes enseignantes quant à l'évaluation humaniste et aux façons de favoriser des attitudes positives à l'égard de ces pratiques permettraient de mieux comprendre les obstacles à leur mise en œuvre dans les établissements d'enseignement.

En somme, la perspective interactionniste au sein d'une évaluation humaniste est mise en relief en mettant de l'avant la relation évaluative comme une communication, une relation et une discussion, lesquelles contribuent au développement du geste professionnel d'évaluer. C'est donc sur ces aspects fondamentalement humains de la relation et de la communication que nous ouvrons des pistes de recherches futures. En effet, pour une évaluation à visage humain (Hadji, 2021), il nous semble que la relation entourant l'acte pédagogique de l'évaluation doit être mieux comprise et que des outils concrets à cet égard pour soutenir le personnel enseignant devraient être développés et valorisés.

Références

Allal, L. et Laveault, D. (2009). Assessment for learning: évaluation-soutien d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation, 32*(2), 99-106. https://doi.org/10.7202/1024956ar

Baillifard, A. (2022). Éléments de validité à propos d'un instrument mesurant le climat relationnel perçu par des étudiants et étudiantes universitaires à distance. *Mesure et evaluation en education*, *45*(2), 1-36. https://doi.org/10.7202/1100094ar

Bain, K. (2023). Inclusive assessment in higher education: what does the literature tells us on how to define and design inclusive assessments? *Journal of Learning Development in Higher Education*, (27). https://journal.aldinhe.ac.uk/index.php/jldhe/article/view/1014/718

Baudry, C., Massé, L., Verret, C., Lagacé-Leblanc, J., Primeau, V., Martineau-Crète, I., Couture, C., Nadeau, M.-F. et Bégin, J.-Y. (2023). Regards croisés sur les pratiques de différenciation pédagogique favorisant l'inclusion scolaire des élèves doués au primaire. *McGill journal of education*, *56*(2-3), 179-200. https://doi.org/10.7202/1096451ar

Bédard, D. et Viau, R. (2001). *Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'Université de Sherbrooke*. Université de Sherbrooke. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/11572/Bedard_Viau_Profilapprentissage_2001.pdf?sequence=1

Benachour, Y. (2023). La classe du français langue étrangère en Algérie et la recherche d'une nouvelle forme évaluative. *Revue Académique des Etudes Sociales et Humaines*. https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/552/15/1/213717

Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, *39*(2), 87-104. https://doi.org/10.7202/1007729ar

Bernard, H., Postiaux, N. et Salcin, A. (2002). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. *Revue des sciences de l'education*, *26*(3), 625-650. https://doi.org/10.7202/000293ar

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

© *Girouard-Gagné 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.

Blanvillain, C. et Travnjak, J. (2019). Étude de cas sur l'évaluation humaniste. *Contextes et didactiques*, (13). https://doi.org/10.4000/ced.833

Booth, T. et Ainscow, M. (2002). *Guide de l'éducation inclusive : développer les apprentissages et la participation dans les écoles*. Centre d'éducation indépendant, CEEI Centre pour l'étude de l'éducation inclusive soutenir l'inclusion, refuser l'exclusion.

Bouché, O. et Ulrich, B. (2013). Éléments de techniques de communication interpersonnelle. Dans O. Bouché et B. Ulrich (dir.), *Les annonces en cancérologie : Le médecin face au malade Témoignages et repères méthodologiques* (p. 77-103). Springer Paris. https://doi.org/10.1007/978-2-8178-0247-3_4

Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, *69*(6), 963-976. https://doi.org/10.1007/s10734-014-9816-z

Carlson Berg, L. (2013). Un regard critique sur les initiatives d'éducation inclusive des élèves immigrants en milieu scolaire fransaskois. *Francophonies d Amérique*, (32), 65-86. https://doi.org/10.7202/1014045ar

CAST. (2011). *What is UDL?* UDL Resource. https://www.udlresource.com/udl.html

Clarke, D. et Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, *18*(8), 947-967. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7

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/wp-content/uploads/2019/09/50-0508.pdf

Cosnefroy, L. et Jézégou, A. (2013). Les processus d'autorégulation collective et individuelle au cours d'un apprentissage par projet. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *29*(2). https://doi.org/10.4000/ripes.744

Delaney, T. A. et Hata, M. (2020). Universal Design for Learning in Assessment: Supporting ELLs with Learning Disabilities. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, *13*(1), 79-91. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1279231.pdf

Desmarais, M.-É. (2019). *L'appropriation et la mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle en contexte universitaire québécois : mieux comprendre le passage d'un paradigme de normalisation à un paradigme de dénormalisation* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9368/1/eprint9368.pdf

Desmarais, M.-É. et Flanagan, T. (2023). La pédagogie universelle : la recherche au service de la pratique. *Education et francophonie*, *51*(1). https://doi.org/10.7202/1100068ar

Desmarais, M.-É., Rousseau, N. et Stanké, B. (2020). une étude de cas en contexte universitaire québécois. *Canadian journal of education*, *43*(4), 918-952. https://www.jstor.org/stable/27089207

Dion-Viens, D. (2024, 17 mars). *Tableau de bord en éducation : Québec veut créer un « palmarès » des écoles*. Le Journal de Québec. https://www.journaldequebec.com/2024/03/17/tableau-de-bord-en-education--quebec-veut-creer-un-palmares-des-ecoles

Dolz-Mestre, J. et Couchepin, C. T. (2015). Les pratiques d'évaluation dans l'enseignement de la production écrite d'un genre argumentatif à l'école primaire. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, *58*, 144-153. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:93376

© *Girouard-Gagné 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.

Doray, P. et Lessard, C. (dir.). (2016). *50 ans d'éducation au Québec*. Presses de l'Université du Québec. https://doi.org/10.2307/j.ctt1f89ssj

Eid, C. (2019). La conception universelle de l'apprentissage : un « pont dynamique » entre une différenciation pédagogique et une évaluation humaniste ? *Contextes et didactiques*, (13), 55-81. https://doi.org/10.4000/ced.846

Fleury, L. (2019, 25 septembre). *L'évaluation : vers la construction d'une communauté scolaire inclusive ?* [mémoire, Université Toulouse-Jean Jaurès]. http://dante.univ-tlse2.fr/id/eprint/9059

Gerard, L. (2016). La formation pédagogique pour faire évoluer les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage : Regard sur l'évolution des conceptions des enseignants universitaires de 4 pays d'Afrique de l'Ouest avant et après une formation pédagogique. *Chemin de formation*, *20*, 103-118. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01371642/document

Gérin-Lajoie, S., Hébert, M.-H. et Papi, C. (2021, janvier). *Évaluation authentique : un format à privilégier !* Communication présentée au (sur invitation) Marathon technopédagogique. https://r-libre.teluq.ca/2177/

Giaconi, C., Del Bianco, N., Mengoni, M., Ceccacci, S. et Caldarelli, A. (2022). Innovative procedure for inclusive evaluation in university: The role of emotional feedback. *Giornale Italiano Di Educazione Alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, *6*(1). https://doi.org/10.32043/gsd.v6i1.590

Girouard-Gagné, M. (2016). *Interactions entre le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe et les pratiques de différenciation pédagogique d'enseignants au primaire à Montréal* [mémoire de maitrise, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18356

Girouard-Gagné, M. (2023). *Mise en œuvre de pratiques évaluatives inclusives et en soutien à l'apprentissage : étude de cas multiples participative dans quatre facultés universitaires* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://hdl.handle.net/1866/33484

Gremion, C. et Tominska, É. (2019). Diversité des publics et évaluation humaniste : quels possibles dans différents contextes ? *Contextes et didactiques*, (13). https://doc.rero.ch/record/330521/files/_ditorial.pdf

Gremion, F. et Gremion, L. (2021). Visions et obstacles de la différenciation pédagogique pour des enseignants secondaires débutants. *Éducation et socialisation*, (59). https://doi.org/10.4000/edso.13775

Hadji, C. (2019). Pour une évaluation humaniste. *Contextes et didactiques*, (13), 14-23. https://doi.org/10.4000/ced.811

Hadji, C. (2021). *Le défi d'une évaluation à visage humain*. ESF. https://doi.org/10.14375/np.9782710142850

Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of educational research*, *77*(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Jones, E., Priestley, M., Brewster, L., Wilbraham, S. J., Hughes, G. et Spanner, L. (2021). Student Wellbeing and Assessment in Higher Education: The Balancing Act. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *46*(3), 438-450. https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1782344

Jouquan, J., Romanus, C., Vierset, V., Jaffrelot, M. et Parent, F. (2013). Chapitre 1. Promouvoir les pédagogies actives comme soutien à la pratique réflexive et à l'apprentissage en

© *Girouard-Gagné 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.

profondeur. Dans *Penser la formation des professionnels de la santé* (p. 245-283). De Boeck Supérieur. https://www.cairn.info/penser-la-formation-des-professionnels-de-la-sante--9782804182496-page-245.htm

Kennel, S., Guillon, S., Caublot, M. et Rohmer, O. (2021). La pédagogie inclusive : représentations et pratiques des enseignants à l'université. *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*, (3-4), 23-45. https://bit.ly/3TZW2Jz

Kumar, K. L. et Wideman, M. (2014). Accessible by design: Applying UDL principles in a first year undergraduate course. *Canadian Journal of Higher Education*, *44*(1), 125-147. https://doi.org/10.47678/cjhe.v44i1.183704

Labelle, J., Leclerc, M. et Jacquin, P. (2020). La communauté d'apprentissage professionnelle : Une approche pertinente de formation des enseignants favorisant l'inclusion et la différenciation ? *Spirale. Revue de recherches en éducation*, *65*(1), 155-170. http://dx.doi.org/10.3917/spir.651.0155

Lalaoui, K. (2022). Vers un modèle développé du processus de communication interpersonnelle. *International Journal of Social Communication*, *9*(1), 80-90. https://doi.org/10.53284/2120-009-001-032

Lalle, P. et Bonnafous, S. (2019). La révolution pédagogique de l'enseignement supérieur, une universalité géographique et paradigmatique. *Revue internationale d éducation de Sèvres*, (80), 49-60. https://doi.org/10.4000/ries.8142

Lamarche, M.-A. (2023). *Appropriation de pratiques évaluatives au premier cycle du secondaire : trois cas d'enseignantes œuvrant auprès d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. https://hdl.handle.net/1866/28222

Lamarche, M.-A. et Durand, M.-J. (2022). Description du processus d'élaboration d'une grille d'évaluation spécifique à une situation d'apprentissage et d'évaluation en contexte de modification des contenus d'apprentissage auprès d'élèves du secondaire présentant un trouble du spectre de l'autisme. *Mesure et evaluation en education, 45*(3), 95-133. https://doi.org/10.7202/1107235ar

Laveault, D. et Allal, L. (2016). Implementing Assessment for Learning: Theoritical et Practical Issues. Dans D. Laveault et L. Allal (dir.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (vol. 4, p. 1-18). Springer.

Le Gall, R. (2019). *Négocier les règles d'évaluation pour développer l'accompagnement à la réussite des étudiants*. https://hal.science/hal-02140207/document

Lombardi, A., Murray, C. et Dallas, B. (2013). University Faculty Attitudes toward Disability and Inclusive Instruction: Comparing Two Institutions. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *26*(3), 221-232. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1026882.pdf

López-Pastor, V.-M. (2011). Best practices in academic assessment in higher education: A case in formative and shared assessment. *Journal of Technology and Science Education*, *1*(2), 25-39. https://doi.org/10.3926/jotse.20

Madero, M. C. (1986). *Contribution à l'analyse des procédures pédagogiques à l'universit* [thèse de doctorat, Université de Bordeaux]. http://www.theses.fr/1986BOR21003

Martel, J. (2023). *Étude sur les pratiques éducatives en éducation des adultes à la formation continue collégiale* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. http://hdl.handle.net/1866/33639

© *Girouard-Gagné 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.

Mc Andrew, M. (2023). Les politiques éducatives, l'équité et le vivre ensemble : avancées et tensions en contexte canadien. *Mémoire(s) identité(s) marginalité(s) dans le monde occidental contemporain*, (29). https://doi.org/10.4000/mimmoc.11301

Merle, P. (2015). L'école française et l'invention de la note. Un éclairage historique sur les polémiques contemporaines. *Revue française de pédagogie*, *193*(4), 77-88. https://doi.org/10.4000/rfp.4899

Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire : Historique, difficultés, perspectives*. PUF. https://bit.ly/3BxXZXn

Messaoud, W. (2010). *Sources du stress professionel et stratégies de coping chez l'enseignant universitaire* [mémoire, Université Mohamed Khider - Biskra]. http://thesis.univ-biskra.dz/2442/

Nieminen, J. H. (2022). Assessment for Inclusion: rethinking inclusive assessment in higher education. *Teaching in Higher Education*, 1-19. https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2021395

Nizet, I., Côté, J.-A. et Lison, C. (2022). Le développement professionnel en évaluation des apprentissages d'enseignants du supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *38*(2). https://doi.org/10.4000/ripes.4094

Pepin, M. et Desgagné, S. (2017). La double vraisemblance au fondement de la collaboration de recherche : retour sur la démarche de coconstruction d'un projet entreprenarial à l'école primaire. *Phronesis*, *6*(1), 126-139. https://www.cairn.info/revue-phronesis-2017-1.htm

Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. De Boeck.

Philion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N., Laplante, L. et Mihalache, I. (2016). Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent ? *Education et francophonie*, *44*(1), 215-237. https://doi.org/10.7202/1036180ar

Poirier, S. (2019). *La mise en place d'une communauté de pratique pour favoriser le développement d'une approche pédagogique inclusive*. Communication présentée au congrès Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur, hal.archives-ouvertes.fr. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02284045/

Proulx, J. (2004). *L'apprentissage par projet*. PUQ. https://play.google.com/store/books/details?id=3gqbs65bZHUC

Querrien, D. et Caignon, P. (2023). La pedagogía universal en la educación postsecundaria: un estado de la cuestión. *Education et francophonie*, *51*(1). https://doi.org/10.7202/1100077ar

Rawlusyk, P. (2018). Assessment in higher education and student learning. *Journal of Instructional Pedagogies, 21*. https://eric.ed.gov/?id=EJ1194243

Rege Colet, N. et Berthiaume, D. (2013). Chapitre 16. Comment choisir des méthodes d'évaluation adaptées ? [PDF]. Dans D. Berthiaume et N. Rege-Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (p. 241-254). P.I.E-Peter Lang S.A., Editions Scientifiques Internationales.

Reimann, N. (2018). Learning about assessment: the impact of two courses for higher education staff. *International Journal for Academic Development*, *23*(2), 86-97. https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1375413

© *Girouard-Gagné 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.

Reimann, N. et Sadler, I. (2017). Personal understanding of assessment and the link to assessment practice: the perspectives of higher education staff. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *42*(5), 724-736. https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1184225

Romero, M., Dumochel, G. et Raynault, A. (2017). Les compétences pour le XXIe siècle. Dans M. Romero, B. Lille et A. Patiño (dir.), *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXIe siècle* (p. 35-48). Presses de l'Université du Québec. https://www.researchgate.net/publication/323174769

Rose, D. H., Robinson, K. H., Hall, T. E., Coyne, P., Jackson, R. M., Stahl, W. M. et Wilcauskas, S. L. (2018). Accurate and Informative for All: Universal Design for Learning (UDL) and the Future of Assessment. Dans S. N. Elliott, R. J. Kettler, P. A. Beddow et A. Kurz (dir.), *Handbook of Accessible Instruction and Testing Practices: Issues, Innovations, and Applications* (p. 167-180). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71126-3_11

Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *35*(5), 535-550. https://doi.org/10.1080/02602930903541015

Sanger, C. S. (2020). Inclusive Pedagogy and Universal Design Approaches for Diverse Learning Environments. Dans C. S. Sanger et N. W. Gleason (dir.), *Diversity and Inclusion in Global Higher Education: Lessons from Across Asia* (p. 31-72). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-1628-3

Segueda, S. (2018). *La fabrique de l'évaluation à l'aune d'une perspective resocialisante : une négociation entre enseignants et étudiants au premier cycle universitaire* [doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://hdl.handle.net/1866/22586

Simard, D. (2005). La Renaissance et l'éducation humaniste. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2e éd., p. 59-84). Gaëtan Morin éditeur.

Stiggins, R. (2005). From Formative Assessment to Assessment for Learning: A Path to Success in Standards-Based Schools. *Phi Delta Kappan*, *87*(4), 324-328. https://doi.org/10.1177/003172170508700414

Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic Assessment for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *18*(4), 433-449. https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.582838

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.

Tremblay, C. et Poellhuber, B. (2022). Analyse qualitative de référentiels de compétences du XXIe siècle, numériques et informationnelles : tendances mondiales observées. *Formation et profession*, *30*(2), 1-26. https://doi.org/10.18162/fp.2022.648

Tremblay, M. (2024, 27 juin). *Validité d'une épreuve ministérielle vs fiabilité du résultat : une roue qui tourne et qui devrait avancer !* Le Journal de Montréal. https://www.journaldemontreal.com/2024/06/27/validite-dune-epreuve-ministerielle-c-fiabilite-du-resultat-une-roue-qui-tourne-et-qui-devrait-avancer

Tremblay, P. (2017). *Inclusion scolaire : Dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck (Pédagogie et Formation). https://play.google.com/store/books/details?id=XYxjDgAAQBAJ

© *Girouard-Gagné 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.

Tremblay-Wragg, É., Raby, C. et Ménard, L. (2018). En quoi la diversité des stratégies pédagogiques participe-t-elle à la motivation à apprendre des étudiants ? Etude d'un cas particulier. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *34*(1). https://doi.org/10.4000/ripes.1288

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020 : Inclusion and education: All means all*. UNESDOC Bibliothèque numérique. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718

Valois-Nadeau, B. (2024, 30 août). Des résultats à la baisse aux examens ministériels de français. *Le Devoir*. Le Devoir. https://www.ledevoir.com/societe/education/819055/resultats-baisse-examens-ministeriels-francais

Voisard, B., Cormier, C. et Arseneault-Hubert, F. (2024). Les pratiques alternatives de notation : pour mieux soutenir les apprentissages et en témoigner. *Pédagogie collégiale*, *37*(2), 26-35. https://eduq.info/xmlui/handle/11515/39399

Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical assessment, research & evaluation*. University of Massachusetts Amherst.

Younès, N. (2009). Chapitre 9. L'évaluation de l'enseignement par les étudiants comme seuil de changement. Dans *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants* (p. 191-210). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.romai.2009.01.0191

Younès, N. et Romainville, M. (2014). Les transformations actuelles de l'EEE. *Mesure et evaluation en education*, *35*(3), 175-199. https://doi.org/10.7202/1024674ar

Zhang, S., Zhao, W. et Cao, Y. (2021). Toward sustainable professional development: An investigation of informal interactions among Chinese mathematics teachers. *Frontiers in Psychology*, *12*, 681774. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.681774

Zhang, Y., Rosen, S., Cheng, L. et Li, J. (2018). Inclusive higher education for students with disabilities in China: What do the university teachers think? *Higher Education Studies*, *8*(4), 104. https://doi.org/10.5539/hes.v8n4p104

© *Girouard-Gagné 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.