

## ÉVALUER SANS NOTER, UNE INSPIRATION POUR LES CÉGEPS ? REVUE SYSTÉMATIQUE DES ÉCRITS SUR LES PRATIQUES ÉVALUATIVES QUI RÉDUISENT OU ÉLIMINENT LA NOTATION

**Myriam Girouard-Gagné**

[myriam.girouard-gagne@umontreal.ca](mailto:myriam.girouard-gagne@umontreal.ca)

*PhD, chercheuse postdoctorale*

*Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation*

*Université du Québec à Montréal*

**Philippe Langlois**

[philippe.langlois@cegepsherbrooke.qc.ca](mailto:philippe.langlois@cegepsherbrooke.qc.ca)

*Professeur*

*Philosophie*

*Cégep de Sherbrooke*

**Mathieu Poulin-Lamarre**

[mathieu.poulin-lamarre@cegepsherbrooke.qc.ca](mailto:mathieu.poulin-lamarre@cegepsherbrooke.qc.ca)

*Professeur*

*Anthropologie et science politique*

*Cégep de Sherbrooke*

**Mélissa Goulet**

[goulet.melissa@uqam.ca](mailto:goulet.melissa@uqam.ca)

*Professeure*

*Département de didactique des langues, Faculté des sciences de l'éducation*

*Université du Québec à Montréal*

**Catherine Tardif**

[catherine.tardif.4@umontreal.ca](mailto:catherine.tardif.4@umontreal.ca)

*Doctorante*

*Département de psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation*

*Université de Montréal*

### Résumé

L'article explore les pratiques évaluatives réduisant ou éliminant la notation (PRÉN) dans le contexte collégial québécois, ainsi que leurs retombées sur la santé mentale et la motivation des personnes étudiantes. Ces pratiques, en opposition avec la notation chiffrée, visent à soutenir les apprentissages sans recourir aux notes, souvent perçues comme sources de stress et d'injustice. Les PRÉN encouragent la rétroaction qualitative plutôt que la simple attribution de notes. Pour décrire les PRÉN et explorer leurs retombées, une recension systématique des écrits est exposée dans cet article. Cette analyse a permis d'identifier 16 recherches qui se sont intéressées à des pratiques pouvant s'inscrire dans la terminologie de PRÉN proposée. Certains des documents

recensés concluent que ces pratiques auraient des retombées positives sur la motivation intrinsèque et autonome des personnes étudiantes. Toutefois, les résultats concernant la santé mentale sont plus nuancés, certaines personnes ressentant du stress lié à l'absence de repères traditionnels comme les notes. L'étude conclut à la nécessité de recherches supplémentaires pour mieux comprendre l'impact de ces pratiques dans le contexte québécois et leur potentiel pour la réussite et la persévérance des personnes étudiantes au collégial.

*Mots-clés* : ungrading, pratiques réduisant ou éliminant la notation, cégep, recension, évaluation des apprentissages

### Abstract

This article explores assessment practices that reduce or eliminate grading (PRÉN) in the Quebec college context, and their impact on students' mental health and motivation. These practices, in opposition to the use of grading, aim to support learning without the need for grades, which are often perceived as a source of stress and unfairness. PRÉNs encourages qualitative feedback rather than the simple assignment of grades. To describe PRÉNs and explore their impact, a systematic review of the literature is presented in this article. The result is 16 papers looking at practices that fit within the terminology of PRÉN. Some of the papers reviewed concluded that these practices would have a positive impact on students' intrinsic and autonomous motivation. However, the results concerning mental health are more nuanced, with some people experiencing stress linked to the absence of traditional reference marks such as grades. The study concludes that further research is needed to better understand the impact of these practices in the Quebec context, and their potential for the success and perseverance of college students.

*Keywords* : ungrading, reduced-grading, cegep, litterature review, assessment

### Note d'auteur

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

Mélissa Goulet <https://orcid.org/0000-0001-6319-8921>

Catherine Tardif <https://orcid.org/0000-0003-1330-6319>

La rédaction de cet article a été rendue possible grâce à l'Observatoire en santé mentale étudiante en enseignement supérieur (OSMÉES)

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, [myriam.girouard-gagne@umontreal.ca](mailto:myriam.girouard-gagne@umontreal.ca)

## Problématique

L'évaluation des apprentissages est un enjeu d'actualité dans le contexte de l'enseignement collégial québécois où, trente ans après l'introduction de l'approche par compétences, l'évaluation critériée, centrée sur l'atteinte d'objectifs, continue à coexister avec l'évaluation normative, axée sur la comparaison entre personnes (Conseil supérieur de l'éducation, 2018). Cette intrication de l'évaluation des apprentissages et du tri scolaire pose de nombreux défis ayant trait à l'égalité des chances, à la persévérance et à la réussite, mais aussi à la santé mentale et à la motivation d'une population étudiante de plus en plus diversifiée (Fédération des cégeps, 2021). Si, au cours des dernières décennies, les pratiques évaluatives qui mobilisent la notation ont été prédominantes, voire perçues comme « sacrées » en France (Merle, 2015), elles sont de plus en plus remises en question et ce, pour divers motifs, en contexte québécois (Voisard et al., 2024) ainsi que plus largement, en contexte nord-américain (Brook, 2022 ; Stommel, 2023).

Un premier motif a trait à la fiabilité et à la validité de la note. On critique sa capacité limitée à capturer la complexité des apprentissages et sa tendance à être produite par cumul d'éléments plutôt que par une appréciation globale du travail de l'élève (Bloom, 1997 ; Raulin, 2017). La recherche documente aussi de nombreux biais de correction affectant les notes, notamment par rapport au genre de la personne évaluée, son origine ethnique, son apparence physique, le type d'établissement scolaire et la discipline évaluée (Mottiez-Lopez et Allal, 2008 ; Raulin, 2017). Les personnes chercheuses et praticiennes soulèvent enfin le problème de l'inflation des notes, par exemple pour faire réussir des élèves qui sont juste en deçà de la note de passage, ou encore pour récompenser l'effort (Finefter-Rosenbluh et Levinson, 2015). Ce phénomène est aussi observé dans les cégeps au Québec (Howe et Ménard, 1993).

La notation est remise en question au nom d'un deuxième motif, celui de l'égalité des chances et de la diversité en enseignement supérieur. En effet, l'accès, la persévérance et la réussite aux études supérieures au Québec sont fortement corrélés avec le revenu familial et le niveau de scolarité des parents (Conseil supérieur de l'éducation, 2016 ; Doray et al., 2024 ; Kamanzi, 2021). Ce contexte soulève des questions éthiques et politiques sur la manière dont la notation, en classant et en hiérarchisant les rendements des personnes étudiantes, peut contribuer à reproduire les classes sociales et, plus largement, les dynamiques d'exclusion affectant différentes catégories de la population (Finefter-Rosenbluh et Levinson, 2015 ; Kamanzi, 2021). D'autres analyses s'appuient à l'inverse sur les idéaux méritocratiques pour appeler à l'abandon des notes. D'après Mounk (2024) par exemple, l'attribution de notes est problématique parce qu'elle serait devenue inefficace pour hiérarchiser les rendements et injuste envers les personnes les plus talentueuses.

En troisième lieu, la notation est critiquée au motif de son inutilité pédagogique. On souligne par exemple que « la valeur informative de la note est très pauvre » (Conseil supérieur de l'éducation, 2018), la note n'indiquant pas à la personne étudiante où se situent ses difficultés ni les moyens de les surmonter. Plus encore, la note entraverait l'accès à la rétroaction par la charge émotive qu'elle provoque (Chamberlin et al., 2023 ; Winstone et al., 2020). De surcroît, des recherches (Pulfrey et al., 2013 ; Ryan et Deci, 1989) ont montré que la notation peut décourager le développement de la motivation intrinsèque. Une méta-analyse de Koenka et al. (2021) conclut que, dans l'enseignement primaire et secondaire, lorsque les effets de la notation sont comparés à ceux d'une rétroaction descriptive (commentaires), la notation est liée à des résultats et à une motivation moindre.

Enfin, certains argumentent que la notation a d'autres effets pédagogiques indésirables. Elle favoriserait la compétition pour les notes plutôt que la maîtrise des contenus (Pulfrey et al., 2013). Elle causerait du stress et de l'anxiété qui peuvent devenir paralysants pour les personnes étudiantes (Markovits, 2019 ; McMorran et Ragupathi, 2020). La note découragerait aussi la prise de risques et favoriserait des stratégies d'apprentissage à faible rendement, par exemple en dissuadant les personnes apprenantes d'entreprendre un cours ou un travail sur un sujet qui n'est pas déjà dans leur zone de confort (Tannock, 2015). Elle accentuerait l'inégalité de pouvoir entre personnes enseignantes et étudiantes plutôt que d'encourager ces dernières à l'autonomie (Rapchak et al., 2023 ; Tannock, 2015). Pour finir, alors qu'il est largement véhiculé que l'évaluation devrait avoir comme principal objectif de soutenir les apprentissages (Brown et Harris, 2016 ; Conseil supérieur de l'éducation, 2018 ; Pasquini, 2021), il semble que les effets de la notation soient plutôt contraires ou peu significatifs sur les résultats (Roberts et Dorstyn, 2017 ; Svendsen et Burner, 2023).

Les problèmes liés à la notation ont inspiré, au Québec et ailleurs, des expérimentations pédagogiques et institutionnelles récentes, de l'école primaire à l'université. Elles ont en commun la remise en question de la notation et en proposent soit la réforme (Voisard et al., 2024), soit l'abolition (Dion-Viens, 2023 ; Radio-Canada, 2018). Aux États-Unis, des chercheuses suggèrent de réformer l'ensemble du système scolaire pour remplacer les notes par des relevés narratifs (Finefer-Rosenbluh et Levinson, 2015). Parallèlement, un important mouvement d'éducateurs et d'éducatrices développe un ensemble de critiques et de pratiques s'opposant à la notation sous la bannière de l'« ungrading » et du « gradeless learning » (Blum, 2020 ; Stommel, 2024). Malgré tout cela, l'abandon de la note continue à susciter une forte résistance, notamment en raison de l'insuffisante compréhension de ses enjeux, du manque de connaissance des autres possibilités ainsi que de la difficulté à lever certains freins institutionnels et légaux (Brook, 2022 ; Raulin, 2017).

Le problème de l'évaluation par la notation appelle donc à dresser un état des connaissances et des pratiques qui pourraient être pertinentes pour le niveau scolaire collégial au Québec. C'est ce à quoi s'emploie la présente recension des écrits. Elle pose la question générale suivante : quels sont les effets connus des pratiques évaluatives réduisant ou éliminant la notation sur la motivation et sur la santé mentale des personnes étudiantes ? Elle se veut une contribution à la compréhension du problème complexe que pose l'évaluation par la notation au niveau scolaire collégial et au développement de pratiques d'évaluation qui non seulement témoignent équitablement et avec justesse des apprentissages, mais qui soutiennent aussi la motivation et le développement continu des personnes étudiantes.

### **Cadre de référence**

Les écrits scientifiques font état d'une myriade de pratiques évaluatives différentes qui cherchent aujourd'hui à prendre leurs distances de l'évaluation par la notation. Les écrits qui abordent ces pratiques utilisent les termes « ungrading », « gradeless learning », etc., lesquels n'ont pas d'équivalents dans le monde francophone. Dans ce qui suit, nous distinguerons d'abord la notation de l'évaluation, puis nous définirons un éventail de pratiques d'évaluation sans notes que nous proposons de nommer « pratiques de réduction ou d'élimination de la notation » (PRÉN).

### **Noter ou évaluer ?**

Le Conseil supérieur de l'éducation identifie deux finalités à l'évaluation : (1) certifier les apprentissages ; et (2) soutenir les apprentissages (Conseil supérieur de l'éducation, 2018). Le Conseil explicite aussi le paradoxe que soulèvent ces finalités eu égard à la relation entre notation et évaluation :

De façon générale, l'ensemble de la société a tendance à confondre l'action d'évaluer avec le fait d'attribuer des notes à des travaux ou à des examens et de situer ces notes par rapport à une moyenne. [...] Tant qu'il en sera ainsi, l'évaluation des apprentissages sera synonyme de hiérarchisation et de classement, et impliquera des perdants. On parle de réussite pour tous, alors qu'on place les élèves en compétition, ce qui est paradoxal et en porte-à-faux par rapport aux finalités poursuivies, soit le soutien à l'apprentissage et la certification (Conseil supérieur de l'éducation, 2018, p. 62).

Cette remarque souligne d'abord que la notation peut s'inscrire en porte-à-faux avec l'évaluation en faisant obstacle au déploiement de pratiques évaluatives qui soutiennent l'apprentissage par la menace administrative qu'elle introduit pour les personnes apprenantes. Cette interférence découle des finalités qu'on peut attribuer en propre à la notation, distinguée de l'évaluation : (1) traduire l'évaluation sur une échelle commune pour la situer par rapport à un étalon (fonction de standardisation) et (2) classer les personnes étudiantes sur la base de leur performance (fonction de tri scolaire).

La distinction introduite ici entre évaluation et notation permet de souligner que les apprentissages peuvent être soutenus et certifiés sans être notés, par exemple par le biais d'une rétroaction et d'un jugement de type qualitatif. L'inverse n'est cependant pas vrai : il n'y a pas de notation possible sans évaluation préalable. Soulignons que plusieurs échelles standardisées permettent les comparaisons visées par la notation (lettres A à E, A à D, nombres 1 à 20, 1 à 100, 15 à 45 (cégeps - la cote R), 0 à 4,33 (universités - la cote Z), positionnement direct par attribution d'un rang dans un concours (1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup>, etc.)), mais que le choix de l'échelle est indifférent au regard des finalités propres de la notation, qui demeurent généralement les mêmes : quantifier des connaissances, standardiser et trier.

## Les pratiques réduisant ou éliminant la notation (PRÉN)

Inspirée des notions de « reduced grading » de Normann et al. (2023) et de « gradeless learning » de Kjaergaard et al. (2024), nous avons choisi l'expression « pratiques évaluatives réduisant ou éliminant la notation » (PRÉN) pour désigner l'ensemble des pratiques évaluatives qui cherchent à s'éloigner de la notation dont font état les écrits scientifiques. Le point commun de ces pratiques est en effet l'intention de séparer autant que possible les apprentissages et l'évaluation d'une part, et la notation d'autre part. Les PRÉN ont en commun le soulignement de l'importance pédagogique de la rétroaction, en d'autres termes la primauté pédagogique du soutien des apprentissages dans l'acte évaluatif. Dans l'optique des PRÉN, le classement hiérarchique entre personnes étudiantes sur la base de leur rendement est sans intérêt, voire nuisible pédagogiquement, en plus d'être souvent considéré injuste.

Cette définition des PRÉN concorde avec celle de Meinking et Hall (2022, p.2) : « *As a pedagogical choice, ungrading or 'going gradeless' refers to a series of practices that endeavor to separate learning and the assessment thereof from the traditional ranking-based system of*

*assigning grades to student work.* » Kjaergaard et al. (2024, p.337) associent aussi ce qu'ils appellent « gradeless learning » à l'abandon des notes au profit de la rétroaction : « *In this paper, we adopt the term gradeless learning to refer to replacing traditional numerical or letter-based grades with pass/fail assessment and feedback.* » Selon cette définition, les PRÉN se distinguent des pratiques alternatives de notation (PAN) récemment introduites dans les discussions sur l'évaluation collégiale par Voisard et al. (2024). Traduction du terme anglais « alternative grading practices », les PAN rassemblent des pratiques d'évaluation et de notation relativement bien codifiées et théorisées dans les écrits anglophones, notamment la notation basée sur des standards, la notation par spécification, par maîtrise et par contrat (Bonner, 2016 ; Clark, 2023 ; Clark et Talbert, 2023 ; Larson, 2023 ; Nilson, 2014 ; Townsley et Schmid, 2020). Comme leur nom l'indique, les PAN ne cherchent pas nécessairement à séparer l'évaluation et les apprentissages de la notation, mais à renouveler la pratique de la notation. Bien que les préoccupations, les discours et les pratiques pédagogiques des PAN et des PRÉN puissent, dans les faits, se recouper, les pratiques étudiées dans cette recension des écrits sont des pratiques évaluatives de réduction ou d'élimination de la notation, c'est-à-dire qu'elles critiquent la pratique de la notation non pas sous certaines formes, mais en tant que telle, comme nuisible à l'évaluation et à l'apprentissage. Les PRÉN tendent, autant que leur contexte le leur permet, à évaluer sans noter (Kohn, 2012; Stommel, 2023).

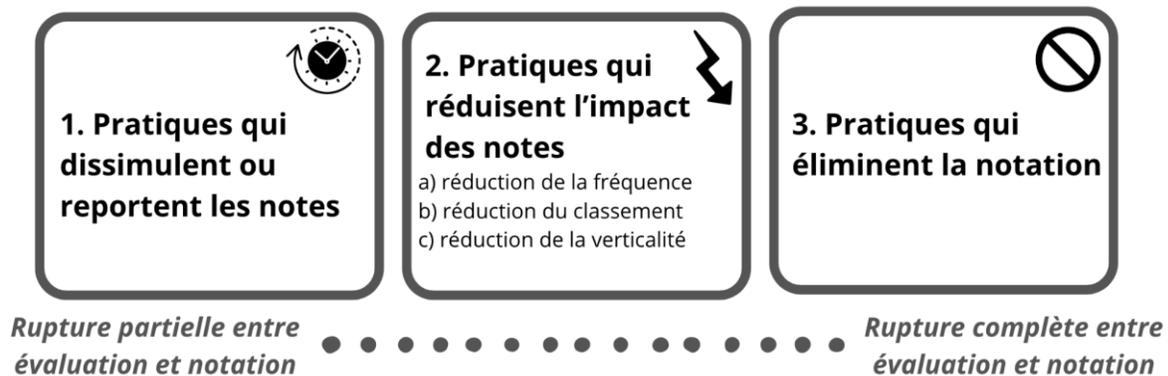
L'expression « pratiques évaluatives réduisant ou éliminant la notation », ou PRÉN, permet de circonscrire, mais aussi de classer, les pratiques que nous étudions. Nous nous inspirons encore ici de Normann et al. (2023) :

*We use the term reduced grading to mean assessment practices in which teachers reduce the number of grades given or abandon grades entirely. Reduced grading may involve replacing grades with feedback, pass/fail distinctions, narrative evaluations, hidden or deferred grades, or using rubrics. (p.2)*

La diversité des PRÉN peut ainsi être organisée sur une échelle de gradation qui va d'une rupture partielle à une rupture complète entre évaluation et notation (Figure 1). À l'entrée de cette échelle, on trouve par exemple (1) des pratiques qui dissimulent ou reportent la notation en vue de protéger la fonction de soutien aux apprentissages de l'évaluation. Ensuite, on observe des pratiques évaluatives qui engagent (2) une rupture plus affirmée avec la notation en réduisant son intervention dans les apprentissages de différentes manières : réduction (a) de sa fréquence ; (b) du classement ou du déclassement qu'elle génère ; ou (c) de la verticalité de la relation de pouvoir qu'elle établit entre personnes étudiantes et enseignantes. Enfin, au bout de l'échelle des PRÉN, on identifie (3) des pratiques qui éliminent la notation et qui la remplacent par une évaluation narrative, soit pour certaines épreuves, soit pour l'ensemble d'un cours, d'un trimestre ou d'un programme.

## Figure 1.

*Classement des pratiques évaluatives réduisant ou éliminant la notation (PRÉN)*



## La motivation et la santé mentale

L'intérêt pour des PRÉN émerge aussi des écrits qui relèvent les effets délétères de la note, particulièrement sur la motivation et la santé mentale (Brook, 2022) des personnes étudiantes.

Pour le concept de la motivation, nous avons retenu les notions de motivation intrinsèque et extrinsèque développées par la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2000). La motivation intrinsèque naît du plaisir et de l'intérêt personnel pour une activité, et elle est favorisée dans des environnements répondant à trois besoins psychologiques fondamentaux : l'autonomie, le sentiment de compétence et le sentiment d'appartenance. Ces besoins correspondent respectivement à la perception de choisir librement, au sentiment d'être compétent et au fait de développer des liens positifs avec les autres et la communauté. La motivation extrinsèque, quant à elle, repose sur des facteurs externes tels que des récompenses ou des obligations. Elle peut être soit autonome (lorsque l'individu intègre ces influences extérieures comme siennes), soit contrôlée (lorsque l'individu se sent contraint). Les formes de motivation autonome, qu'elles soient intrinsèques ou extrinsèques, auraient des effets positifs sur la créativité, le bien-être psychologique, l'engagement et les performances académiques (Bailey et Phillips, 2016 ; Deci et Ryan, 2000 ; Taylor et al., 2014). En revanche, la motivation contrôlée, moins autonome, tend à diminuer les performances académiques, le bien-être et la persévérance dans les tâches (Ryan et Deci, 2017). Par ailleurs, les perceptions d'autonomie et de compétence varient selon les environnements pédagogiques, qui comprennent les pratiques évaluatives déployées dans les milieux.

En ce qui concerne la santé mentale, nous retenons qu'il s'agit d'un concept multidimensionnel qui ne se limite pas à l'absence de troubles psychologiques. Elle représente un état de bien-être global qui influence notre capacité à apprécier la vie et à surmonter les défis que nous rencontrons (Doré et Caron, 2017). Pour évaluer le spectre complet de la santé mentale, les trois formes de bien-être sont couramment utilisées, soit le bien-être 1) émotionnel (affects positifs et négatifs liés à la satisfaction de la vie) ; 2) psychologique (acceptation de soi, relations positives avec les autres, croissance personnelle, but dans la vie, contrôle de son environnement et autonomie) ; et 3) social (cohérence, actualisation sociale, intégration sociale, acceptation sociale et contribution sociale) (Doré et Caron, 2017).

Enrichie de ces assises théoriques pour définir les PRÉN, et considérant le contexte décrit en amont quant à l'évaluation en contexte collégial québécois, cette recension vise à répondre à trois questions spécifiques, soit :

- (1) Comment décrire et classer les PRÉN mises en œuvre en enseignement supérieur avec des personnes apprenantes de niveau scolaire équivalent au collégial du Québec ?
- (2) Quels sont leurs effets connus sur la motivation et l'engagement des personnes apprenantes de niveau scolaire équivalent au collégial du Québec ?
- (3) Quels sont leurs effets connus sur la santé mentale des personnes apprenantes de niveau scolaire équivalent au collégial du Québec ?

## Méthodologie

La démarche empruntée pour cette recension narrative systématisée a été guidée par la démarche en huit étapes, présentée par Rhoades (2011) reprise notamment par Girouard-Gagné (2021) ainsi que par Morales-Perlaza et Poitras (2023) dans le domaine de l'évaluation. Ainsi, cet article permet de présenter le processus de recension effectué sur le sujet des PRÉN de manière transparente afin d'en assurer la rigueur et la reproductibilité (Villeneuve-Lapointe et Moreau, 2019). Par conséquent, les étapes qui ponctuent cette recension sont les suivantes : 1) définir le sujet ou la question de recherche ; 2) relever les informations importantes (critères d'inclusion et d'exclusion ; mots-clés) ; 3) conduire la recherche de textes ; 4) explorer les textes et exclure les recherches non pertinentes ; 5) examiner les recherches intéressantes ; 6) extraire les données et développer un organisateur graphique ; 7) faire une synthèse ; et 8) rapporter des conclusions et des recommandations (Girouard-Gagné, 2021 ; Rhoades, 2011).

Afin de répondre aux trois objectifs déterminés (étape 1), les mots-clés « note alternative », « notation alternative », « sans note », « alternative grading », « nongraded », « ungrading », « gradeless », « grading less », « grading for growth » et « non competitive grading » ont été utilisés. De plus, comme les objectifs de recherche sont spécifiques au contexte de l'enseignement collégial, le champ de l'enseignement supérieur a permis de préciser nos recherches en utilisant les mots-clés « collégial », « enseignement supérieur », « postseconda\* », « universit\* », « higher education », « college », « cegep », « high school », « secondary education » et « secondaire ». En effet, comme les cégeps québécois ont des équivalents limités à l'international et que la documentation spécifique est très restreinte, nous avons élargi la recherche pour pouvoir retenir les textes qui abordent la fin de l'éducation secondaire ainsi que le premier cycle universitaire. Finalement, les textes des dix dernières années ont été recensés, soit de 2015 à 2024. Les textes choisis devaient être des textes empiriques qui décrivent des pratiques visant à réduire ou à éliminer les notes ainsi que l'effet de ces pratiques sur la motivation, l'engagement ou la santé mentale des personnes apprenantes dans un contexte d'enseignement à de jeunes adultes (fin du secondaire, collégial et universitaire de premier cycle). Considérant le peu de documentation existante et pour « mieux articuler l'analyse de données diverses » (Villeneuve-Lapointe et Moreau, 2019, p. 64), les textes employant des méthodologies qualitative, quantitative et mixte ont été considérés. Bien que la synthèse de résultats issus de cadres théoriques variés puisse poser des défis méthodologiques, cette recension narrative vise à offrir une vue d'ensemble des PRÉN en enseignement supérieur. Les particularités et les apports propres à chaque approche ont donc été considérés lors de l'analyse. Ainsi, les cadres épistémologiques des études incluses et les limites inhérentes à une telle démarche ont été pris en considération lors des 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> étapes. Cette approche permet non seulement de documenter un champ encore peu exploré, mais aussi de mettre en lumière la complémentarité possible entre les méthodologies pour mieux cerner la complexité du sujet étudié.

Dans ces conditions, les bases de données PsychINFO, ERIC, Érudit, Teacher Reference Center, CAIRN et Taylor and Francis ont été dépouillées. La lecture des titres et des résumés des 147 textes recensés ainsi que l'élimination des doublons (n=14) ont permis d'identifier 45 textes à lire dans leur intégralité.

**Tableau 1.**

*Recherche documentaire*

Bases de données	Stratégies de recherche	Documents trouvés	Documents retenus
PsychINFO	<ul style="list-style-type: none"> <li>(((Any Field : (ungrading)) OR (Any Field : ("alternative grad*")) OR (Any Field : (nongraded)) OR (Any Field : (gradeless)) OR (Any Field : ("grading less")) OR (Any Field : ("grading for growth")) OR (Any Field : ("non competitive grading"))) AND ((Year : [2015 TO 2024]) AND PublicationTypeFilt : "Peer Reviewed Journal")) AND (((AnyField :(collégial) OR (AnyField :(postseconda*)) OR (AnyField :(universit*)) OR (AnyField :(higher education*)) OR (AnyField :(college)) OR (AnyField :(cegep)) OR (AnyField :(high school))) OR (AnyField :(secondary education))))))</li> <li>Année : 2015 à 2024</li> </ul>	13	8
ERIC	<ul style="list-style-type: none"> <li>(ungrading OR nongraded OR gradeless OR "grading less" OR "grading for growth" OR "non competitive grading" OR "alternativ grad*") ET (collégial OU "enseignement supérieur" OU postsecond* OU universit* OU "higher education" OU college OU cegep OU "high school" OU secondaire OU "secondary education")</li> <li>Année 2015 à 2024</li> </ul>	35	26
Érudit	<ul style="list-style-type: none"> <li>(Tous les champs : ("note alternative" OU " ungrading" OU "alternative grad*" OU nongraded OU gradeless OU "non competitive grading") ET (collégial OU "enseignement supérieur" OU postsecond* OU universit* OU "higher education" OU college OU cegep OU "high school" OU secondaire OU "secondary education")) ET (Publié entre 2015 et 2024) ET (Types de publication : ['Article', 'Thèses', 'Dépot']) ET (Fonds : ['Érudit', 'UNB', 'Persée', 'FRQ'])</li> </ul>	13	6
Teacher Reference Center	<ul style="list-style-type: none"> <li>"enseignement supérieur" OR postsecond* OR universit* OR "higher education" OR college OR cegep OR "high school" OR "secondary education"</li> <li>Relu par les pairs</li> <li>Entre 2015 et 2024</li> </ul>	9	5
CAIRN	<ul style="list-style-type: none"> <li>(« notation alternative » OU « sans note » OU nongraded) ET (collégial OU "enseignement supérieur" OU postsecond* OU universit* OU "higher education" OU college OU cegep OU "high school" OU secondaire OU "secondary education")</li> <li>10 dernières années</li> <li>Disciplines : Psychologie et sciences de l'éducation</li> <li>Type de publication : Revues et ouvrages</li> </ul>	70	9

Taylor and francis	•	[[All : collégial] OR [All : "enseignement supérieur"] OR [All : postseconda*] OR [All : universit*] OR [All : "higher education"] OR [All : college] OR [All : cegep] OR [All : "high school"] OR [All : secondaire] OR [All : "secondary education"]] AND [[Abstract : "notation alternative"] OR [Abstract : ungrading] OR [Abstract : "alternative grad*"] OR [Abstract : nongraded] OR [Abstract : gradeless] OR [Abstract : "grading less"] OR [Abstract : "grading for growth"] OR [Abstract : "non competitive grading"]] AND [Publication Date : (01/01/2015 TO 12/31/2024)]	7	5
Total			147	59
Doublons				14
Corpus initial				45

De ce corpus initial, certains documents ont été exclus, notamment ceux qui : 1) situaient la recherche aux cycles supérieurs universitaires ; 2) situaient la recherche au début du secondaire ; 3) ne situaient pas les pratiques dans le cadre d'un cours ; 4) ne décrivaient pas des pratiques pouvant s'inscrire dans les PRÉN. Nous en avons retenu 15 pour le corpus de cet article, auquel un seizième (identifié par un astérisque) a été ajouté à la suite de la lecture plus approfondie des documents retenus.

## Tableau 2.

### *Corpus de textes retenus*

Article	Type méthodologie d'enseignement	Ordre	Pays
*Chamberlin et al. 2023	Mixte	Universitaire	Canada
Gaudet (2022)	Qualitative	Universitaire	Canada
Guberman (2021)	Mixte	Universitaire	É.-U.
Howitz et al. (2021)	Qualitative	Universitaire	É.-U.
Kjærgaard, Buhl-Wiggers et Mikkelsen (2024)	Quantitative	Universitaire	Danemark
Lewis (2022)	Quantitative	Universitaire	É.-U.
McMorran et al. (2017)	Qualitative	Universitaire	Singapour

<b>McMorran et Ragupathi (2020)</b>	Qualitative	Universitaire	Singapour
<b>Meinking, K. et Hall, Eric E. (2022)</b>	Qualitative	Universitaire	É.-U.
<b>Nikolic, Stirling et Ros (2018)</b>	Quantitative	Universitaire	Australie
<b>Novak, Paguyo et Siller (2015)</b>	Quantitative	Universitaire	É.-U.
<b>O'Connor et Lessing (2017)</b>	Qualitative	Secondaire	É.-U.
<b>Rapchak et al. (2023)</b>	Qualitative	Universitaire	É.-U.
<b>Svendsen et Burner (2023)</b>	Qualitative	Secondaire	Norvège
<b>von Renesse &amp; Wegner (2023)</b>	Qualitative	Universitaire	É.-U.
<b>Werth et Williams (2021)</b>	Qualitative	Universitaire	É.-U.

Des textes retenus, dix (n = 10) mobilisent des approches de recherche qualitatives, quatre (n = 4) des approches quantitatives et deux (n = 2) des approches mixtes. Deux (n = 2) documents s'inscrivent dans un contexte secondaire alors que 14 s'inscrivent dans un contexte universitaire. Finalement, deux (n = 2) recherches canadiennes font partie du corpus, les autres se situant aux États-Unis (n = 9), à Singapour (n = 2), en Norvège (n = 1), en Australie (n = 1) et au Danemark (n = 1).

## Résultats

L'examen attentif des textes retenus permet de proposer une classification de ceux-ci selon les différents types de PRÉN identifiés plus tôt, ainsi que de faire état des effets étudiés de celles-ci sur la motivation et la santé mentale des personnes étudiantes.

### Description des PRÉN recensées

Notre première question spécifique était de décrire et classer les PRÉN telles que mises en œuvre auprès d'une population étudiante de niveau scolaire équivalent au collégial québécois. Pour effectuer cette description, les membres de l'équipe ont classifié individuellement les pratiques décrites dans chacun des textes en fonction des catégories de PRÉN du cadre. Ensuite, une comparaison des catégorisations a été effectuée pour arriver à une classification consensuelle.

Des textes que nous avons retenus, quatre textes s'intéressent, parmi d'autres pratiques, à **retarder la communication de la note** pour augmenter la rétroaction et ainsi soutenir plus efficacement les apprentissages (Meinking et al., 2022 ; O'Connor et Lessing, 2017 ; Svendsen et Burner, 2023 ; von Renesse et Wegner, 2023). Il appert que le fait de repousser le moment de la communication de la note représenterait une occasion de mettre la rétroaction issue de l'évaluation au cœur du processus d'apprentissage, la note n'ayant aucune valeur pédagogique. Par exemple, Meinking et ses collègues (2022) s'adaptent à l'obligation institutionnelle de mettre une note aux

personnes étudiantes en utilisant l'évaluation narrative tout au long du trimestre, sans notation, en repoussant ainsi le plus tard possible le geste de donner une note.

Dans la catégorie de **la réduction de la fréquence de la notation**, quatre articles mentionnent le fait d'utiliser des tâches notées moins fréquemment (Nikolic et al., 2018 ; O'Connor et Lessing, 2017 ; Svendsen et Burner, 2023 ; von Renesse et Wegner, 2023). Pour ce faire, les articles suggèrent notamment de remplacer des tâches notées par des tâches qui feront l'objet d'une évaluation succès/échec (ou appris/en apprentissage) par des tâches formatives pour lesquelles de la rétroaction sera offerte, ou simplement d'en réduire le nombre.

**La réduction du classement et du risque de déclassement effectué par la notation** peut se faire de plusieurs manières, notamment avec l'offre d'un droit de reprise pour des tâches non réussies (Howitz et al., 2021 ; Lewis, 2022 ; Rapchak et al., 2023) ou la proposition de contextes d'évaluation axés sur la collaboration et l'entraide (Meinking et Hall, 2022 ; Werth et Williams, 2021). Dans certains cas, le classement peut être réduit tout en donnant plus de contrôle à l'élève sur le résultat souhaité. Ceci peut être dit des pratiques où la note repose sur des attentes claires et définies à l'avance, que ce soit en termes de quantité de travail (« labor-based contract » (Gaudet, 2022 ; Rapchak et al., 2023)), de quantité de standards maîtrisés (« standards-based grading » (Lewis, 2022)) ou d'objectifs accompagnés de consignes précises (« specifications grading » (Howitz et al., 2021 ; Rapchak et al., 2023 ; von Renesse et Wegner, 2023)).

**La réduction de la verticalité**, soit de la hiérarchisation dans l'acte de la notation, est une pratique mobilisée de manière importante dans les textes recensés. Il s'agit de redonner une partie du pouvoir associé à l'acte d'évaluer à la personne étudiante, notamment par l'autoévaluation (Guberman, 2021 ; Nikolic et al., 2018 ; O'Connor et Lessing, 2017 ; Rapchak et al., 2023 ; von Renesse et Wegner, 2023) ainsi que par l'évaluation par les pairs, où les personnes étudiantes deviennent des ressources pour les autres en offrant une rétroaction sur les productions (Kjærgaard et al., 2024; Nikolic et al., 2018; Rapchak et al., 2023; Werth et Williams, 2021). De plus, les dispositifs évaluatifs mobilisés pour réduire le classement mentionnés ci-dessus contribuent aussi à faire participer les personnes étudiantes à leur évaluation et à leur donner un certain contrôle sur celle-ci.

Finalement, **l'élimination de la note** se fait généralement par l'emploi d'un dispositif comme le résultat succès ou échec à la fin d'un cours dans lequel une évaluation narrative remplace la notation tout au long de l'apprentissage ainsi qu'au relevé final (Chamberlin et al., 2023 ; Kjærgaard et al., 2024). Lorsque le contexte institutionnel ou légal ne permet pas d'adopter de telles pratiques, on peut éliminer tout acte de notation en cours d'apprentissage, jusqu'au relevé final où la note peut être déterminée de concert avec les personnes étudiantes (Meinking et Hall, 2022).

### Tableau 3.

#### *Les PRÉN recensées dans les textes retenus*

Textes	Retarder la note	Réduire a) la fréquence	Réduire b) le classement et le risque de déclassement	Réduire c) la verticalité	Éliminer la note
*Chamberlin et					Succès/échec

<b>al. 2023</b>				Évaluation narrative
<b>Gaudet (2022)</b>			<i>Labor-based contract</i> Le contrat est négocié	
<b>Guberman (2021)</b>			Autoévaluation Les personnes étudiantes déterminent leur note	
<b>Howitz et al. (2021)</b>			<i>Specification grading</i> <i>Labor-based contract</i> Choix du nombre de modules à réaliser et, donc, de la note associée droit de reprise	
<b>Kjærgaard, Buhl-Wiggers et Mikkelsen (2024)</b>			Évaluation par les pairs	Succès/échec
<b>Lewis (2022)</b>			<i>Standards based grading</i> Droit de reprise Attentes claires définies à l'avance	
<b>McMorran et al. (2017)</b>			Succès/échec au choix des étudiant.es après avoir pris connaissance de leur note	
<b>McMorran et Ragupathi (2020)</b>			Succès/échec au choix des étudiant.es après avoir pris connaissance de leur note	
<b>Meinking, K. et Hall, Eric E. (2022)</b>	Note seulement à la fin		<i>Classe démocratique</i> collaborative Les étudiant.es co-construisent le cours	Aucune note durant l'apprentissage
<b>Nikolic, Stirling et Ros (2018)</b>		Évaluations formatives sans note	Autoévaluation Évaluation par les pairs	
<b>Novak, Paguyo et Siller (2015)</b>			Succès/échec au choix des étudiant.es après avoir pris connaissance de leur note	
<b>O'Connor et Lessing (2017)</b>	Retardent la note	Ne notent plus les devoirs	Autoévaluation Travail d'équipe	

			<i>Specification grading</i> <i>Labor-based contract</i> Droit de reprise  Autoévaluation Évaluation par les pairs
<b>Rapchak et al. (2023)</b>			
<b>Svendsen et Burner (2023)</b>	Retardent la note	Évaluations formatives sans note	
<b>von Renesse &amp; Wegner (2023)</b>	Retardent la note	Le portfolio est non noté en cours de session	<i>Specifications grading</i>  Autoévaluation Note finale convenue entre l'enseignant et l'étudiant
<b>Werth et Williams (2021)</b>			Pédagogie ouverte et collaborative L'étudiant.e choisit les compétences à développer

## Effets des PRÉN sur la motivation étudiante

Les textes recensés qui s'intéressent à la motivation (n = 8) distinguent pour la plupart, à l'instar des travaux de Deci et Ryan (2000), la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Ces textes sont unanimes : les PRÉN favorisent la motivation (Kjærgaard et al., 2024; McMorran et Ragupathi, 2020; Novak et al., 2016; Svendsen et Burner, 2023), particulièrement les formes de motivation autonome (Chamberlin et al., 2023 ; Werth et Williams, 2021) et la motivation intrinsèque (Guberman, 2021 ; Meinking et Hall, 2022).

Les travaux de Novak et ses collègues (2016), réalisés selon un devis quasi expérimental auprès de 651 personnes participantes au programme par succès/échec et 837 personnes dans le groupe témoin, relèvent une plus grande rétention dans le programme de formation chez les personnes participantes, signe d'une motivation accrue. Dans le même ordre d'idées, l'étude de McMorran et Ragupathi (2020) note la propension d'une approche succès/échec à augmenter la motivation à apprendre, la curiosité ainsi que la possibilité de prendre des risques et d'apprendre de ses erreurs après l'analyse de réponses à des questions ouvertes dans un questionnaire complété par 3789 personnes étudiantes. Les résultats nuancent toutefois cette affirmation et soulèvent la difficulté de changer la culture de la note comme source de motivation extrinsèque pour les personnes étudiantes, ce qui fragilise la présence et l'engagement aux cours. Par ailleurs, les travaux de Kjærgaard et ses collègues (2024), qui ont réalisé des analyses statistiques inférentielles auprès d'un échantillon de 89 personnes étudiantes, révèlent que l'utilisation d'une formule succès/échec accompagnée de rétroactions prédit de manière significative une augmentation de la motivation intrinsèque et extrinsèque. Svendsen et Burner (2023) arrivent à des conclusions similaires par rapport à la motivation intrinsèque lors d'une étude qualitative auprès de 22 élèves à haut rendement académique.

L'étude mixte de Chamberlin et ses collègues (2023) a permis d'interroger par questionnaires la motivation académique de 394 personnes étudiantes (100 dans une université utilisant les notes, 113 dans une université dont certains cours ont des notes et d'autres non, 181 dans une université où l'évaluation narrative est utilisée). Il en ressort que les personnes étudiantes fréquentant les deux universités avec des utilisations de la note non traditionnelles manifestent une plus grande motivation autonome. Ces résultats sont cohérents avec ceux de Werth et Williams (2021), obtenus par l'analyse qualitative d'entretiens semi-dirigés auprès de 16 personnes étudiantes, qui indiquent que des formes de motivation autonome sont plus fréquentes que les formes contrôlées dans une pédagogie ouverte mobilisant l'évaluation par les pairs. Sur la même lancée, l'étude de cas de Guberman (2021) concerne un cours où 20 personnes étudiantes s'attribuent une note à la fin d'un trimestre au cours duquel elles n'ont reçu que des rétroactions qualitatives. Les réponses au questionnaire anonyme comprenant 18 items sur la motivation mettent en lumière une motivation autonome et intrinsèque élevée et une très faible motivation contrôlée. Les résultats de Meinking et Hall (2022), obtenus par l'analyse qualitative des documents issus de la participation de 23 personnes étudiantes à un cours où seules des rétroactions accompagnent la remise des travaux en cours de trimestre, appuient les résultats de Guberman (2021). Ils révèlent en effet une augmentation de la motivation intrinsèque et du plaisir d'apprendre.

### **Effets des PRÉN sur la santé mentale étudiante**

Les textes recensés qui s'intéressent à la santé mentale étudiante (n=8) mobilisent différents concepts, notamment le bien-être (Chamberlin et al., 2023; Kjærgaard et al., 2024), l'anxiété (Chamberlin et al., 2023 ; Lewis, 2022 ; Meinking et Hall, 2022) et le stress (Chamberlin et al., 2023; Howitz et al., 2021; Kjærgaard et al., 2024; McMorrان et al., 2017; McMorrان et Ragupathi, 2020). L'absence de définition univoque s'expliquerait par le caractère évolutif du concept selon le contexte spécifique dans lequel il est mesuré et observé (Tobia et al., 2019). Dans la recherche de Kjærgaard et ses collègues (2024), le bien-être s'observe par les niveaux de stress perçus, l'intégration sociale et la solitude. Les textes qui traitent du stress et de l'anxiété évoquent les termes de manière conjointe, voire synonyme (Chamberlin et al., 2023 ; Meinking et Hall, 2022). Quant à lui, Lewis (2022) circonscrit l'anxiété du test (« test anxiety »), laquelle survient en situation évaluative.

Contrairement aux résultats portant sur la motivation, les effets sur la santé mentale étudiante sont moins consensuels. Une faible majorité des articles (n=5) relèvent une amélioration du bien-être. Les entretiens auprès de 13 personnes étudiantes réalisées dans l'étude mixte de Chamberlin et ses collègues (2023) mettent en évidence l'effet stressant de la notation qui affecte le bien-être étudiant. Les études de McMorrان et ses collègues (2017) ainsi que de McMorrان et Ragupathi (2020) notent la réduction du stress chez les personnes étudiantes de première année après l'analyse des réponses textuelles aux questions ouvertes d'un questionnaire complété respectivement par 1207 et 3789 personnes étudiantes. De son côté, Lewis (2022) a réalisé un prétest et un post-test auprès de 74 personnes étudiantes inscrites à des cours en mathématiques qui utilisaient le « standards-based grading ». Il conclut que les personnes étudiantes vivent significativement moins d'anxiété face aux examens que dans des cours qui utilisent une forme de notation régulière. Ces résultats font écho à ceux de l'étude de Howitz et ses collègues (2021). En analysant les données issues d'un questionnaire administré auprès de neuf des 37 personnes

inscrites à un laboratoire de chimie, Howitz et al. (2021) ont remarqué une diminution du stress, laquelle est attribuée à la transparence de la démarche évaluative et à la possibilité de reprise.

Par ailleurs, les travaux de Kjaergaard et ses collègues (2024), qui ont réalisé des analyses prédictives auprès d'un échantillon de 89 personnes étudiantes, révèlent que l'utilisation d'une formule succès/échec accompagnée de rétroactions ne prédit pas de manière significative un meilleur bien-être, un résultat qui surprend les autrices et qu'elles expliquent par l'incertitude liée à la nouveauté de la formule pour les personnes participantes. Plus encore, quatre articles adoptant des approches qualitatives affichent des effets potentiellement négatifs. En effet, les travaux de McMorran et ses collègues (2017) mentionnés ci-haut relèvent que certaines personnes étudiantes de deuxième et troisième année témoignent du fait que la formule succès/échec est plus stressante pour elles du fait de son application à quelques personnes étudiantes de première année, ce qui engendre des écarts de motivation entre élèves d'une même classe ainsi qu'une perception d'iniquité. Howitz et ses collègues (2021) nuancent aussi leurs résultats par le fait que la mise en œuvre de pratiques de notation peu connues puisse causer de l'inconfort aux personnes étudiantes. Meinking et Hall (2022) et Svendsen et Burner (2023) arrivent à des conclusions similaires, respectivement auprès de 23 et 22 élèves à haut rendement académique.

## Discussion

### PRÉN, motivation et santé mentale

On vient de voir que les PRÉN mènent à des résultats mitigés en ce qui a trait à la santé mentale. Cela pourrait être lié au fait que passer d'une culture de la note à une culture évaluative sans note peut représenter un stress pour les personnes étudiantes. On peut ainsi se demander quels effets auraient les PRÉN sur la santé mentale étudiante dans un contexte où elles seraient déjà connues et comprises par les personnes étudiantes. Il apparaît aussi important que de futures recherches cernent et étudient les conditions à rassembler pour induire cette compréhension. En effet, les PRÉN étant associées à une amélioration du bien-être étudiant par une majorité des textes, il semble y avoir dans ces pratiques un bénéfice important à consolider pour les personnes étudiantes.

Du côté de la motivation, les résultats plus convaincants qui ont été présentés ouvrent de nouvelles questions, qui mériteraient à leur tour d'être explorées. Comme les PRÉN sont souvent développées dans des approches pédagogiques qui se distinguent des modes d'enseignement traditionnels sur plusieurs points, on peut se demander quel rôle joue précisément la réduction ou l'élimination de la notation sur la motivation. Est-ce que les contextes peu compétitifs et favorisant la collaboration instaurés à travers les PRÉN peuvent aussi avoir influencé positivement la motivation? Et pour qui cela a-t-il eu l'influence la plus grande?

### Le concept de PRÉN

Notre recherche montre, par ailleurs, que non seulement les pratiques évaluatives réduisant ou éliminant la notation sont très variées, mais encore qu'elles sont conceptualisées de manières diverses. Un exemple de cela est que certaines études considèrent que des méthodes alternatives de notation comme la notation par contrat ou par spécification sont des formes d'« ungrading » (Rapchak et al., 2023), tandis que d'autres études les considèrent comme distinctes

(Kjærgaard et al., 2024 ; Meinking et Hall, 2022). Ce foisonnement et cette multiplicité conceptuelle introduisent une difficulté importante dans la communication et la recherche au sujet des PRÉN, et de manière plus large, des pratiques d'évaluation critiques de la « notation traditionnelle » (Larson, 2023). D'une part, sur le plan des pratiques, cet état de fait entrave la mise en commun et les échanges pédagogiques en complexifiant le repérage de pratiques apparentées. Sur le plan de la recherche, il introduit aussi une certaine confusion entre les pratiques qui sont et celles qui ne sont pas de nature comparable, ce qui pose par ailleurs la question des critères pertinents en la matière.

Le concept de pratiques évaluatives réduisant ou éliminant la notation (PRÉN) que nous proposons pourrait contribuer à circonscrire un ensemble de pratiques évaluatives qui, d'une part, est suffisamment ouvert pour inclure toutes les pratiques qui critiquent les notes comme inutiles ou nocives aux apprentissages et qui, d'autre part, est suffisamment opérationnel pour permettre des distinctions et des discussions entre les diverses pratiques sur la base de leurs dispositifs pédagogiques ou administratifs, leurs effets pédagogiques recherchés, et leurs contextes d'application respectifs.

Parmi les textes sélectionnés, certains présentent des pratiques qui nous semblent être aux limites des pratiques de réduction ou d'élimination de la note. C'est le cas de Nikolic et al. (2018), qui évaluent dans leur article l'effet de la mise en place d'évaluations formatives non notées. Comme la classe reçoit une note pour chacune des évaluations sommatives sans qu'elle soit différée ou mitigée, il nous est difficile d'inclure cette pratique dans les PRÉN, même si certaines affinités sont identifiables. De la même manière, l'article de Werth et Williams (2021) concerne une stratégie de pédagogie ouverte où les rapports de pouvoir au sein de la classe sont atténués, mais où le passage au retrait de la note n'est pas encore fait, même si les auteurs évoquent sa pertinence pour le futur.

La politique initiée en 2014 à l'Université nationale de Singapour qu'ont étudiée McMorran et Ragupathi (2020) s'avère aussi un cas limite intéressant pour le concept de PRÉN. Les PRÉN mettent généralement l'accent sur la rétroaction qualitative pour soutenir les apprentissages (voir plus bas). Or, la pratique de l'Université de Singapour était initiée par l'administration avec pour consigne explicite aux membres du corps enseignant de ne rien changer à leurs méthodes d'enseignement et d'évaluation. Sur papier, il s'agit donc d'une PRÉN, une pratique d'évaluation sans note qui réduit le classement et le risque de déclassement pour les personnes étudiantes en leur offrant la possibilité d'être évaluées selon deux modalités, succès ou échec. Mais dans les faits, le dispositif mis en place est de nature essentiellement administrative, découplé de toute adaptation pédagogique, parce que l'université offre aux personnes étudiantes le choix de garder leur note au terme du trimestre si elles jugent que celle-ci est somme toute un atout dans leur moyenne générale (GPA).

Ce cas pose la question de la nature des PRÉN comme pratiques d'évaluation qui, parce qu'elles visent des changements dans les pratiques de notation, prennent une dimension également administrative. Le cas pose ainsi la question des rôles respectifs des dispositifs pédagogiques et des dispositifs administratifs dans l'aménagement de pratiques d'évaluation sans note, ainsi que la question de leur coordination. Cette expérience met enfin en garde, comme le soulignent McMorran et Ragupathi, contre des compromis pratiques mal réfléchis qui au final ratent les opportunités éducatives à impact élevé : « *The hybrid nature of the system, which still requires grades and incentivizes some first-year students to try to earn an A, forecloses the possibility of a*

*pedagogical shift that would truly liberate student learning, and faculty teaching, from the yoke of grades* » (McMorran et Ragupathi, 2020, p. 934-935).

## L'importance des changements pédagogiques et de la rétroaction dans le déploiement des PRÉN

Bien que les articles recensés fassent état de pratiques diversifiées en ce qui a trait à la notation, celles-ci sont majoritairement mises en place de pair avec des modifications faites aux stratégies pédagogiques (les exceptions sont les articles de Novak et al. (2016), McMorran et al. (2017) et McMorran et Ragupathi (2020), qui présentent des contextes scolaires où la note est remplacée par le mode réussite ou échec au choix de l'étudiant). Parmi les adaptations pédagogiques relevées, c'est la bonification de la rétroaction qualitative (« qualitative feedback ») qui prend une importance toute particulière dans le contexte des PRÉN.

Dans les articles retenus, la séparation de l'évaluation et de la note vient presque systématiquement avec des pratiques plus significatives de rétroaction qualitative. Les recherches influentes de Pulfrey et al. (2011, cités par Chamberlin et al., 2023), de Butler (1988, cité dans Svendsen et Burner, 2023) et de Black et Wiliam (1998 ; 2009, cités dans Svendsen et Burner, 2023) ont permis de montrer qu'une bonification de la rétroaction qualitative n'a que peu d'effets sur la personne étudiante si elle reste accompagnée d'une note. Les recherches de Chamberlin et al. (2023) suggèrent de la même manière que c'est lorsque la note n'est pas partagée immédiatement que la rétroaction qualitative peut le mieux favoriser l'intérêt pour l'acquisition de compétences plutôt que pour des récompenses extrinsèques. Jackson et Marks (2016, cité dans Kjærgaard et al., 2024) ont aussi identifié dans leur recherche que la séparation de la note et de la rétroaction qualitative a permis d'augmenter les notes pour les travaux subséquents. Le commentaire de l'un des étudiants ayant pris part à la recherche de O'Connor et Lessing (2017) permet d'expliquer de façon éloquente les résultats de ces recherches : « *I really liked the feedback rather than a letter grade because it forced me to actually read the comments* » (p.315). Ainsi, même si le fait de différer la remise de la note peut avoir en lui-même certains effets positifs, presque tous les articles portent sur des pratiques qui ont simultanément bonifié la rétroaction qualitative et réduit l'importance de la note.

Les enseignants constatent de plus que la rétroaction dissociée de la note prend une dimension nouvelle alors qu'elle ne sert plus à justifier la note et expliquer la perte de points (ce que Rapchak et al., 2023, appellent « defensive feedback »), mais à véritablement aider l'étudiant dans ses apprentissages (Gaudet, 2022 ; Rapchak et al., 2023 ; von Renesse et Wegner, 2023). Selon Rapchak et al. (2023, p. 94), « *Feedback, in and of itself, is an art, and working on how to give and take constructive feedback is at the heart of both my courses* », point de vue que partagent O'Connor et Lessing (2017, p. 310), qui mettent en garde contre une rétroaction qui perd de vue les objectifs principaux et qui risque souvent de « *overwhelm students and leave them unmotivated to change* ».

Il est à noter que peu d'articles abordent frontalement la question de l'augmentation du temps de correction lorsqu'ils mettent de l'avant des pratiques de rétroaction accrue. Lorsque cet enjeu est abordé, les auteurs relativisent son importance. Par exemple, selon Guberman (2021), le fait que la rétroaction détaillée fournie à ses étudiants lui demande plus de temps n'induit pas globalement une implication en temps plus grande qu'auparavant, notamment en raison du fait que la rétroaction peut maintenant jouer pleinement son rôle, réduisant du même coup d'autres facettes

de son travail qui étaient plus chronophages. C'est selon nous un angle mort important de la question de la rétroaction, les enseignants témoignant de leur pratique de rétroaction restent souvent muets sur l'impact sur leur charge de travail.

## Les PRÉN en contexte collégial québécois

Notre recension analyse des écrits qui se penchent sur des cultures scolaires et évaluatives différentes les unes des autres. Il s'agit d'une limite à considérer, et d'un point de vue scientifique, on doit donc souligner l'absence de recherche conduite en contexte québécois dans l'étendue des connaissances actuelles portant sur nos questions. Considérant l'importance du contexte d'enseignement et d'apprentissage dans la perception d'une pratique évaluative (Girouard-Gagné, 2023), il apparaît nécessaire de s'intéresser aux effets potentiels des PRÉN en contexte québécois et, plus spécifiquement, dans celui des cégeps. L'objet de cet article n'étant pas de problématiser ce que cet ordre d'enseignement a de spécifique au regard des PRÉN, nous nous contenterons de souligner que les cégeps sont simultanément un lieu d'orientation et d'éveil des jeunes adultes à leur société et à leur futur domaine de travail, et un lieu de sélection scolaire compétitif déterminant pour les admissions dans les programmes contingentés des universités. La contradiction sur laquelle interviennent les PRÉN entre apprentissage et évaluation d'un côté, notation de l'autre, prend donc dans les cégeps une tournure particulièrement aiguë, avec notamment des enjeux élevés sur la motivation et la santé mentale des personnes étudiantes, et la présente recension doit se contenter de souligner l'absence de recherche en la matière.

En conclusion de cette discussion, et bien qu'il soit clair que la motivation et la santé mentale étudiantes sont influencées par de multiples facteurs et non seulement par les pratiques de notation, nos résultats nous mènent à penser que les PRÉN peuvent contribuer à une expérience d'apprentissage positive pour les jeunes adultes aux cycles supérieurs. Ils soulignent aussi la nécessité de recourir à des devis méthodologiques qui permettront de mesurer adéquatement l'effet de telles pratiques, par exemple des devis quasi expérimentaux et des instruments de mesure qui s'appuient sur des cadres conceptuels solides. L'effet des notes sur la santé mentale étudiante ne devrait pas, par exemple, se limiter à mesurer son influence sur l'anxiété, mais devrait aussi s'inscrire dans un cadre conceptuel qui permet la distinction entre des formes de stress favorisant le développement de la motivation autonome et d'autres minant cet objectif. Enfin, la culture évaluative étant, comme nous l'avons souligné, propre à un contexte donné, les devis méthodologiques devraient permettre des analyses différenciées, notamment selon les approches pédagogiques, les programmes d'étude et la composition de la population étudiante.

## Conclusion

Cette recension narrative systématisée des articles scientifiques les plus récents portant sur la réduction ou l'élimination de la note amène plusieurs observations. Comme nous l'avons déjà constaté, nous nous trouvons d'abord face à un champ de pratiques en construction, où la typologie n'est pas encore clairement installée. En plus de provenir de différentes cultures scolaires, les personnes enseignantes qui ont mis en place des moyens novateurs pour évaluer sans utiliser la note sont de plus arrivées à ces pratiques en partant d'horizon très variables : un besoin de cohérence avec une approche par compétences (Howitz et al., 2021 ; Lewis, 2022 ; Rapchak et al., 2023), une posture décoloniale (Gaudet, 2022), une critique des rapports de pouvoir au sein de la

classe (Meinking et Hall, 2022) ou le besoin de répondre aux particularités d'une population étudiante spécifique (Werth et Williams, 2021), pour n'en nommer que quelques-uns.

Par ailleurs, bien que les recherches recensées identifient des effets positifs se situant à plusieurs niveaux (acquisition des compétences, qualité de la relation pédagogique, collaboration), nous nous sommes plus particulièrement intéressés aux effets des PRÉN sur la santé mentale et le bien-être, ainsi que sur la motivation des personnes étudiantes. Malgré le fait que les pratiques décrites réduisent le classement et le risque de déclassement, les liens entre notes et compétition, et entre PRÉN et pédagogie collaborative sont étonnamment peu discutés.

La présente recension permet d'avoir une vue d'ensemble des pratiques qui réduisent ou éliminent la notation à des niveaux solaires équivalents au collégial, ainsi que de leurs effets sur la motivation et la santé mentale des personnes étudiantes. Toutefois, elle laisse probablement dans l'ombre certaines recherches que nos mots-clés n'ont pas réussi à capter. L'article de Chamberlin et al. (2023) a d'ailleurs échappé à notre première recherche, mettant en lumière l'absence de mots-clés concernant les pratiques où le cours se conclut par une réussite ou un échec (« pass/fail ») et qui entrent pourtant de façon claire dans le domaine des PRÉN. D'autres articles ont sans doute passé entre les mailles de notre filet pour des raisons similaires. Nos résultats de recherche sont aussi limités par le fait que les particularités du niveau collégial québécois, qui est sans équivalent ailleurs dans le monde, ne sont pas considérées par la recherche sur les PRÉN. Néanmoins, le fait que seulement 16 articles publiés entre 2015 et 2024 avec nos mots-clés aient été retenus montre le caractère encore marginal des pratiques réduisant ou éliminant la note, de même que la nécessité d'approfondir notre compréhension de leurs effets pour les personnes étudiantes.

## Références<sup>1</sup>

- Bailey, T. H. et Phillips, L. J. (2016). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher education research & development*, 35(2), 201-216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087474>
- Black, P. et Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P. et Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bloom, L. Z. (1997). Why I (used to) hate to give grades. *College Composition and Communication*, 48(3), 360. <https://doi.org/10.2307/358403>
- Blum, S. D. (2020). *Ungrading: Why rating students undermines learning (and what to do instead)*. West Virginia University Press. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/umontreal-ebooks/detail.action?docID=6370466>
- Bonner, M. W. (2016). Grading rigor in counselor education: A specifications grading framework. *Educational Research Quarterly*, 39 (4), 21- 42. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1166692>
- Brook, A. (2022). (Un)making the grade: An instructor's guide to mitigating the negative impacts of grades within a neoliberal university system. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 57(2), 195-210. <https://doi.org/10.7202/1106315ar>
- Brown, G. T. L. et Harris, L. R. (2016). *Handbook of human and social conditions in assessment*

<sup>1</sup> Les références marquées d'un astérisque sont celles résultant de la recension.

- (p. xvi, 570 pages : illustrations ; 26 cm.). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *The British Journal of Educational Psychology*, 58(1), 1-14. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1988.tb00874.x>
- \* Chamberlin, K., Yasué, M. et Chiang, I.-C. A. (2023). The impact of grades on student motivation. *Active Learning in Higher Education*, 24(2), 109-124. <https://doi.org/10.1177/1469787418819728>
- Clark, D. (2023, 30 janvier). *An Alternative Grading Glossary*. Grading for Growth. <https://gradingforgrowth.com/p/an-alternative-grading-glossary>
- Clark, D. et Talbert, R. (2023). *Grading for growth: A guide to alternative grading practices that promote authentic learning and student engagement in higher education* (1<sup>re</sup> éd.). Routledge Member of the Taylor and Francis Group. <https://bit.ly/3ZUGoTA>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2016). *Remettre le cap sur l'équité : Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/cap-sur-lequite-rebe-2014-2016-50-0494/>
- 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>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*. Taylor & Francis. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104\\_01](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01)
- Dion-Viens, D. (2023, 9 janvier). *Révolution dans les évaluations : une école dit adieu aux notes chiffrées*. Le Journal de Québec. <https://www.journaldequebec.com/2023/01/09/revolution-dans-les-evaluations>
- Doray, P., Lessard, C., Roy-Vallières, M., St-Denis, X., Grenier, V. et Prats, N. (2024). *Bulletin de l'égalité des chances en éducation* (Édition 2024). Observatoire québécois des inégalités. <https://observatoiredesinegalites.com/wp-content/uploads/2024/08/Bulletin-egalite-des-chances-education-2024-Rapport-complet.pdf>
- Doré, I. et Caron, J. (2017). Santé mentale : concepts, mesures et déterminants. *Sante mentale au Quebec*, 42(1), 125-145. <https://doi.org/10.7202/1040247ar>
- Fédération des cégeps. (2021). *La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs*. Fédération des cégeps. <https://fedcegeps.ca/wp-content/uploads/2021/10/rapport-la-reussite-au-cegep.pdf>
- Finefter-Rosenbluh, I. et Levinson, M. (2015). What Is Wrong With Grade Inflation (if Anything)? *Philosophical Inquiry in Education*, 23(1), 3-21. <https://doi.org/10.7202/1070362ar>
- \* Gaudet, L. (2022). Contract Grading in an Indigenous-Specific Section of Academic Reading and Writing, *Discourse and Writing/Rédactologie*, 32. <https://doi.org/10.31468/dwr.975>
- Girouard-Gagné, M. (2021). L'évaluation pour l'apprentissage à l'éducation supérieure : qu'en est-il ? *Initio*, 9(1), 31-44. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03484160/>
- 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>
- \* Guberman, D. (2021). Student Perceptions of an Online Ungraded Course. *Teaching & Learning Inquiry*, 9(1), 86-98. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/student-perceptions-online-ungraded-course/docview/2540397557/se-2?accountid=12543>

- Howe, R. et Ménard, L. (1993). *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages étude des croyances et des pratiques des enseignants des cégeps à l'égard de l'évaluation des apprentissages*. Collège Montmorency.  
<https://mobile.eduq.info/xmlui/handle/11515/1278?show=full>
- \* Howitz, W. J., McKnelly, K. J. et Link, R. D. (2021). Developing and Implementing a Specifications Grading System in an Organic Chemistry Laboratory Course. *Journal of chemical education*, 98(2), 385-394. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00450>
- Jackson, M. et Marks, L. (2015). Improving the effectiveness of feedback by use of assessed reflections and withholding of grades. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(4), 532-547.  
[https://www.academia.edu/104394876/Improving\\_the\\_effectiveness\\_of\\_feedback\\_by\\_use\\_of\\_assessed\\_reflections\\_and\\_withholding\\_of\\_grades](https://www.academia.edu/104394876/Improving_the_effectiveness_of_feedback_by_use_of_assessed_reflections_and_withholding_of_grades)
- Kamanzi, P. C. (2021). School market and the democratization of education: one step forward, two steps back. The case of the Canadian Province of Quebec. *International Review of Sociology*, 32(1), 107-127. <https://doi.org/10.1080/03906701.2021.2015933>
- \* Kjærgaard, A., Buhl-Wiggers, J. et Mikkelsen, E. N. (2024). Does gradeless learning affect students' academic performance? A study of effects over time. *Studies in Higher Education*, 49(2), 336-350. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2233007>
- Koenka, A. C., Linnenbrink-Garcia, L., Moshontz, H., Atkinson, K. M. et Cooper, H. (2021). A meta-analysis on the impact of grades and comments on academic motivation and achievement: a case for written feedback. *Educational psychology review*, 41(7), 1-22.  
<https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1659939>
- Kohn, A. (2012). The Case against Grades. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 77(5), 8-16.  
<https://www.proquest.com/docview/1037909323?accountid=12543&sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Larson, M. (2023). *Alternative Grading for College Courses*. Center for Transformative Teaching. University of Nebraska. <https://teaching.unl.edu/resources/grading-feedback/alternative-grading/>
- \* Lewis, D. (2022). Impacts of Standards-Based Grading on Students' Mindset and Test Anxiety. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 22(2), 67-77.  
<https://www.proquest.com/scholarly-journals/impacts-standards-based-grading-on-students/docview/2722635500/se-2?accountid=12543>
- Markovits, D. (2019). *Review of the meritocracy trap: How America's foundational myth feeds inequality, dismantles the middle class, and devours the elite*. Penguin Publishing Group.
- \* McMorran, C. et Ragupathi, K. (2020). The Promise and Pitfalls of Gradeless Learning: Responses to an Alternative Approach to Grading. *Journal of Further and Higher Education*, 44(7), 925-938. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1619073>
- \* McMorran, C., Ragupathi, K. et Luo, S. (2017). Assessment and learning without grades? Motivations and concerns with implementing gradeless learning in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(3), 361-377.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1114584>
- \* Meinking, K. et Hall, E. E. (2022). Letting Go of Grades: Creating an Environment of Autonomy and a Focus on Learning for High Achieving Students. *Teaching & Learning Inquiry*, 10.  
<https://www.proquest.com/scholarly-journals/letting-go-grades-creating-environment->

[autonomy/docview/2860834580/se-2?accountid=12543](https://doi.org/10.4000/rfp.4899)

- 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>
- Morales-Perlaza, A. et Poitras, D. (2023). Le rôle des acteurs et les dynamiques dans l'évaluation scolaire : un éclairage sociologique. *Canadian journal of education*, 46(3), 785-816. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5727>
- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30(3), 465-482. <https://doi.org/10.25656/01:4229>
- Mounk, Y. (2024, 29 août). *Abolish Grades (A Modest Proposal)*. Yascha Mounk. <https://yaschamounk.substack.com/p/abolish-grades>
- \* Nikolic, S., Stirling, D. et Ros, M. (2018). Formative assessment to develop oral communication competency using YouTube: self- and peer assessment in engineering. *European Journal of Engineering Education*, 43(4), 538-551. <https://doi.org/10.1080/03043797.2017.1298569>
- Nilson, L. B. (2014). *Specifications grading: Restoring rigor, motivating students, and saving faculty time* (1<sup>re</sup> éd.). Routledge. <https://www.routledge.com/Specifications-Grading-Restoring-Rigor-Motivating-Students-and-Saving-Faculty-Time/Nilson/p/book/9781620362426>
- 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>
- \* Novak, H., Paguyo, C. et Siller, T. (2016). Examining the impact of the engineering Successful/Unsuccessful Grading (SUG) program on student retention: A propensity score analysis. *Journal of college student retention: research, theory & practice*, 18(1), 83-108. <https://doi.org/10.1177/1521025115579674>
- \* O'Connor, J. S. et Lessing, A. D. (2017). What We Talk about When We Don't Talk about Grades. *Schools: Studies in Education*, 14(2), 303-318. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/what-we-talk-about-when-dont-grades/docview/2009558765/se-2?accountid=12543>
- Pasquini, R. (2021). *Quand la note devient constructive. Évaluer pour certifier et soutenir les apprentissages*. Les Presses de l'Université Laval. <https://www.pulaval.com/livres/quand-la-note-devient-constructive-evaluer-pour-certifier-et-soutenir-les-apprentissages>
- Pulfrey, C., Buchs, C. et Butera, F. (2011). Why grades engender performance-avoidance goals: The mediating role of autonomous motivation. *Journal of educational psychology*, 103(3), 683-700. <https://doi.org/10.1037/a0023911>
- Pulfrey, C., Darnon, C. et Butera, F. (2013). Autonomy and Task Performance: Explaining the Impact of Grades on Intrinsic Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 39-57. <https://doi.org/10.1037/a0029376>
- Radio-Canada. (2018, 9 août). *La Faculté de médecine de l'Université Laval mettra fin aux notes chiffrées*. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1117212/faculte-medecine-universite-laval-notes-succes-echec-quebec>
- \* Rapchak, M., Hands, A. S. et Hensley, M. K. (2023). Moving toward Equity: Experiences with Ungrading. *Journal of Education for Library and Information Science*, 64(1), 89-98. <https://doi.org/10.3138/jelis-2021-0062>
- Raulin, D. (2017). Objets et pratiques de l'évaluation scolaire. *Revue française de pédagogie*,

- 200(3), 69-79. <https://doi.org/10.4000/rfp.7021>
- Rhoades, E. A. (2011). Literature Reviews. *The Volta Review*, 111(3), 353-368. <https://eric.ed.gov/?id=EJ966483>
- Roberts, R. M. et Dorstyn, D. S. (2017). Does changing grade-based marking to pass-fail marking change student achievement in a postgraduate psychology course? *Training and education in professional psychology*, 11(1), 57-60. <https://doi.org/10.1037/tep0000129>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (1989). Bridging the research traditions of task/ego involvement and intrinsic/extrinsic motivation: Comment on Butler (1987). *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 265-268. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.265>
- Stommel, J. (2023, 15 août). *Undoing the Grade: Why We Grade, and How to Stop*. Hybrid Pedagogy. <https://hybridpedagogy.org/undoing-the-grade/>
- Stommel, J. (2024). Afterword. Co-intentional Assessment. Dans A. McClure, K. Ritter, A. Walton et J. Paudel (dir.), *Narratives of joy and failure in antiracist assessment* (p. 212). <https://wac.colostate.edu/docs/books/narratives/joyandfailure.pdf#page=221>
- \* Svendsen, B. et Burner, T. (2023). Gifted students and gradeless formative assessment: A case study from Norway. *Journal for the Education of the Gifted*, 46(3), 259-275. <https://doi.org/10.1177/01623532231180883>
- Tannock, S. (2015). *No grades in higher education now!* Revisiting the place of graded assessment in the reimagination of the public university. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1345-1357. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1092131>
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S. et Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. *Contemporary educational psychology*, 39(4), 342-358. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.002>
- Tobia, V., Greco, A., Steca, P. et Marzocchi, G. M. (2019). Children's wellbeing at school: A multi-dimensional and multi-informant approach. *Journal of Happiness Studies*, 20(3), 841-861. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9974-2>
- Townsley, M. et Schmid, D. (2020). Alternative Grading Practices: An Entry Point for Faculty in Competency-Based Education. *Journal of Competency-Based Education*, 5(3). <https://doi.org/10.1002/cbe2.1219>
- Villeneuve-Lapointe, M. et Moreau, A. C. (2019). Les méthodologies de recherche en orthographe : stratégies de rédaction d'une recension intégrative d'écrits scientifiques. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 10(2), 63-74. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/68979>
- 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://educ.info/xmlui/handle/11515/39399>
- \* von Renesse, C. et Wegner, S. A. (2023). Two examples of ungrading in higher education in the United States and Germany. *PRIMUS: Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 33(9), 1035-1054. <https://doi.org/10.1080/10511970.2023.2229819>
- \* Werth, E. et Williams, K. (2021). What Motivates Students About Open Pedagogy? Motivational Regulation Through the Lens of Self-Determination Theory. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(3), 34-54. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v22i3.5373>
- Winstone, N., Bourne, J., Medland, E., Niculescu, I. et Rees, R. (2020). "Check the grade, log

out”: students’ engagement with feedback in learning management systems. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(4), 631-643.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1787331>