



Conseil
pédagogique
interdisciplinaire
du Québec

apprendre et enseigner aujourd'hui

LA REVUE DU CONSEIL PÉDAGOGIQUE INTERDISCIPLINAIRE DU QUÉBEC

volume 13 | n°1 | automne 2023

IA et formation continue

IA et biais culturels

IA et inclusion



Intelligence artificielle et technologie

Perspectives et défis actuels en éducation



Conseil
pédagogique
interdisciplinaire
du Québec

À DMPES 20 24

À distance, mais présent en enseignement secondaire

INTELLIGENCE + INTELLIGENCE
NATURELLE + ARTIFICIELLE

Apprendre à s'adapter en éducation



**FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES ET DES
ADULTES ET FORMATION PROFESSIONNELLE**

4^{ème} édition | 19 avril 2024

📍 Université du Québec à Trois-Rivières

INSCRIPTION DÈS FÉVRIER

▶ www.conseil-cpiq.qc.ca/admpes-2024



Conseil
pédagogique
interdisciplinaire
du Québec

AQIFGA

Association québécoise des
intervenant·es et des intervenant·es
en formation générale des adultes



Observatoire
de la
formation
professionnelle
du Québec



Faculté des sciences de l'éducation

Université 
de Montréal

UQTR

Université du Québec
à Trois-Rivières



UQÀM

Faculté des sciences
de l'éducation

Université du Québec à Montréal

Les associations professionnelles

- AQÉSAP** : Association québécoise des éducatrices et éducateurs spécialisés en arts plastiques
- AQEUS** : Association québécoise pour l'enseignement en univers social
- AQPSE** : Association québécoise des professeurs de soins esthétiques
- AQUOPS** : Association québécoise des utilisateurs d'outils technologiques à des fins pédagogiques et sociales
- SPHQ** : Société des professeurs d'histoire du Québec
- AQAET** : Association québécoise alternance études-travail
- AQIFGA** : Association des intervenantes et des intervenants à la formation générale des adultes
- CEMEQ** : Centre d'élaboration des moyens d'enseignement du Québec
- CNIPE** : Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement
- CRAIE** : Centre de recherche appliquée en instrumentation de l'enseignement
- L'ADOQ** : L'Association des orthopédagogues du Québec.
- ACCPQ** : L'Association des conseillers et conseillères pédagogiques du Québec

Les adhésions individuelles

Nous avons également plusieurs membres individuels et honoraires.

Coordination de production

Louise Trudel
Sylvain Decelles
Mary Eva
Ginette Casavant

Mise en page

Samuel Paul

Impression

COPYCO

Les textes publiés dans ce numéro n'engagent que leurs auteurs et ne peuvent être reproduits sans leur autorisation ainsi que celle de l'éditeur. Il importe de préciser que les articles peuvent être reproduits à des fins éducatives en mentionnant la source. La publication sur un site internet est permise un an suivant la première publication après avoir obtenu l'accord de l'auteur et du CPIQ.

Le comité de rédaction s'appuie sur les suggestions de l'OQLF concernant la rédaction et l'écriture des textes.

Les photos ont été fournies par les auteurs.
Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec
7665 Boul. Lacordaire,
Montréal (Québec) H1S 2A7
www.conseil-cpiq.qc.ca

Abonnement

www.conseil-cpiq.qc.ca
secretariat@conseil-cpiq.qc.ca

ISBN 978-2-9811863-6-2 (version imprimée)

ISBN 978-2-9811863-6-2 (version pdf)

ISBN 1927-3215 (version imprimée)

ISBN 1927-3215 (version pdf)

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives
nationales du Québec, 2023

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives
Canada, 2023



En couverture

Photo Canva

5 Mot de la rédaction

par Louise Trudel

6 L'intelligence du travail enseignant à l'ère du numérique

Un gage de réussite éducative
par Marie Alexandre

12 Favoriser l'agentivité en matière d'intégration de l'intelligence artificielle en contexte scolaire

Cinq stratégies à déployer dans son milieu
par Amélie Bélanger et Maxime Pelchat

17 AI in the Classroom

An Education Enigma
by Jon Bradley and Sam Allison

21 Pour une utilisation juste, éthique et responsable de l'intelligence artificielle

Se donner les moyens de s'adapter
par Isabelle Tremblay-Chevalier, Julien Poirier et France Bernier

25 Intelligence artificielle et technologie en éducation

État des lieux
entrevue avec Stéphanie Lafortune

29 AI and Course Work

Figuring out Ethical Strategies
by Brian M. Peters

33 Les usages numériques des adolescent.es autistes à l'école

Impact sur le niveau d'engagement scolaire
par Vincent Beaulac

37 Navigating Bias and Ensuring Fairness

Equity unveiled in the AI-Powered Educational Landscape
by Kélicia Massala

42 L'apprentissage n'a pas de frontières

Un stage international
par Marcel Bissonnette

52 Repenser ses pratiques d'évaluation

Dix étapes faciles
par Nathan Bécharé

57 Identité professionnelle de l'artiste-pédagogue

Dualité et complémentarité?
par Hélène Bonin et Michelle Rhéaume

62 Un élève « tourette » a-t-il sa place au soleil ?

par Marcel Bissonnette

Intelligence artificielle et technologie

Perspectives et défis actuels en éducation



Louise Trudel, Directrice
Crédit photo: Véronique Lacharité

Les assistants ou agents conversationnels sont omniprésents dans l'actualité quotidienne. Non seulement ils occupent l'ensemble de l'espace médiatique, mais de nouvelles réflexions se développent à une vitesse fulgurante. La rapidité avec laquelle la technologie et l'intelligence artificielle évoluent aujourd'hui représente un défi majeur pour l'éducation. Le sujet est complexe, étant donné que les avancées en technologie et en intelligence artificielle sont constantes et rapides.

Certains remettent en question l'utilisation de la technologie en classe qui mènerait à la ruine de l'éducation notamment. Pour d'autres, elle aurait des effets bénéfiques en étant bien utilisée.

Il nous apparaît important d'analyser les implications de ces avancées pour l'éducation, afin de mieux comprendre comment elles peuvent être utilisées pour améliorer les pratiques éducatives tout en évitant les risques associés.

Ce numéro thématique vise à apporter un modeste éclairage sur l'état des lieux et les perspectives autour de l'intelligence artificielle et de la technologie :

- L'intelligence artificielle (IA) et les avancées technologiques auront un impact sur la profession enseignante: mais de quelle forme?
- La charge de travail sera-t-elle allégée dans certains domaines, comme la gestion des notes et des dossiers des élèves.?
- Y aura-t-il un impact sur la formation continue des enseignants et sur les domaines de compétence des enseignants nécessitant des investissements importants dans la technologie et la formation des enseignants?
- Quels sont les risques associés à l'IA?

Ce numéro est l'occasion de documenter ces questions et de réfléchir, à partir de différents points de vue, sur l'impact sur l'apprentissage et l'enseignement, l'accessibilité, l'éthique et la gouvernance, et les implications pour la formation des enseignantes et enseignants.

Le dossier comporte 8 articles qu'on peut associer à trois sous-thèmes : IA et formation continue, IA et biais culturel et IA et inclusion. La revue contient également des écrits sur l'évaluation, le stage international, l'élève présentant un trouble d'apprentissage spécifique.

On y retrouve également un résumé de la journée d'étude du 14 avril 2022 portant sur l'identité professionnelle de l'artiste pédagogue dans le cadre de l'évènement *À distance mais présent en enseignement secondaire 2022*.

En somme, ce numéro réunit une diversité d'acteurs mobilisant des données et des considérations complémentaires issues de contextes différents.

Un grand merci aux auteur.es et aux lecteur.rice.s qui assurent la continuité de la revue et sa diffusion dans leurs réseaux et dans le milieu de l'éducation.

Le thème du prochain numéro portera sur les stages en enseignement. Il sera dirigé par Anderson Araujo Olivei de l'UQAM, sur invitation, et paraîtra au printemps 2024.

Bonne lecture!

Louise Trudel
Directrice
Revue *Apprendre et enseigner aujourd'hui*



Sylvain Decelles, Codirecteur

L'intelligence du travail enseignant à l'ère numérique

Un gage de réussite éducative



MARIE ALEXANDRE Ph. D.

Marie Alexandre est professeure titulaire en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski. Elle a dirigé pendant près de cinq ans (2010-2016) le seul programme universitaire d'enseignement en formation professionnelle à distance agréé par le ministère de l'Éducation du Québec. Sur le plan scientifique, elle a reçu plusieurs subventions à titre de chercheure principale pour des projets qui touchent les environnements numériques d'apprentissage ; les déterminants de pratiques didactiques en formation à distance ; le savoir enseigner. Ses nombreuses publications et ses travaux sur la formation de formateur.rice.s et l'intégration du numérique dans les contextes de formation rayonnent aux niveaux national et international.

Cet article vise à mettre en lumière l'intelligence du travail enseignant en « réponse aux défis liés à l'utilisation de la technologie et de l'intelligence artificielle en éducation » (appel de texte). D'abord, l'apprentissage des compétences du XXI^e siècle en accordant une large place à l'utilisation du numérique, infère un nouveau rôle enseignant. Un accent particulier mis sur l'apprentissage et l'environnement contribue à configurer des pratiques pédagogiques en réponse aux besoins des élèves. L'examen du nouveau Référentiel de compétences professionnelles : Profession enseignante (Gouvernement du Québec, 2020) fait ressortir quatre schèmes organisateurs de l'activité enseignante en situation : l'apprentissage, l'environnement, la collectivité/collaboration et le développement professionnel continu. La conclusion fait valoir l'importance de la mission fondamentale enseignante afin de faire face à la complexité du monde.

La rapidité de l'évolution des technologies (UNESCO, 2023), caractéristique de l'ère numérique, révèle une profonde mutation du travail enseignant. La pratique enseignante se déploie dans un environnement professionnel significativement modifié et complexifié incluant des temporalités discontinues et des espaces-classes multiformes¹ (Alexandre et Bernatchez et Amyot, 2020). Dans son plus récent rapport intitulé «Les technologies dans l'éducation. Qui est aux commandes?», l'UNESCO (2023) fait valoir que «l'utilisation de la technologie devrait être dans l'intérêt des personnes apprenantes et devrait être considérée comme un outil à utiliser à condition «de compléter l'interaction en face-à-face avec les enseignants» (p. 34).

L'usage du numérique induit «une transformation des modes de communication et des relations interpersonnelles (Bates, 2017 dans Alexandre et Bernatchez, 2022, p.129). La prise en considération de la façon dont les outils numériques sont liés aux objectifs d'apprentissage relève d'une perspective didactique. La dissociation entre l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre (Jacquinot-Delaunay et Fichez, 2008), constituant un véritable processus de transformation (Paquelin, 2014), engage un questionnement des pratiques (Lameul, 2017). De nombreuses zones aveugles demeurent.

Cet article vise à mettre en lumière l'intelligence du travail enseignant en «réponse aux défis liés à l'utilisation de la technologie et de l'intelligence artificielle en éducation» (appel de texte). D'abord, l'apprentissage des compétences du XXI^e siècle accorde une large place à l'utilisation du numérique, ce qui infère un nouveau rôle enseignant. Par la suite, la prise en compte de l'apprentissage et de l'environnement dans les pratiques pédagogiques en réponse aux besoins des élèves est exposée. Troisièmement, l'examen du nouveau Référentiel de compétences professionnelles: Profession enseignante (Gouvernement du Québec, 2020) fait ressortir quatre schèmes organisateurs de l'activité enseignante en situation: l'apprentissage, l'environnement, la collectivité/collaboration et le développement professionnel continu. Cette dernière section s'appuie sur le contenu d'un article à paraître dans la revue Hybride de l'éducation (Alexandre, Sylvain et Raymond, à paraître). La conclusion fait valoir l'importance de la mission fondamentale enseignante afin de faire face à la complexité du monde.

1. Apprentissage des compétences du XXI^e siècle et nouveau rôle enseignant

L'UNESCO (2023) souligne l'élargissement de compétences de base chez les jeunes² incluant «un large éventail de nouvelles compétences nécessaires pour naviguer dans le monde numérique» (p. 34). Ce constat fait plus largement écho au rôle des systèmes éducatifs. Il ne s'agit plus seulement de transmettre des connaissances, mais de faciliter l'appropriation de compétences différentes de celles considérées nécessaires à la réussite durant l'ère industrielle (Action Canada, 2013). En 2012, Voogt et Pareja Roblin ont mené une méta-analyse sur 32 documents relatifs à huit grands référentiels nationaux et internationaux³ ayant comme objectif la promotion des compétences à enseigner dans les écoles du XXI^e siècle.

Les capacités requises afin de répondre de manière adaptée à un nouveau monde complexe et interdépendant (Voogt et Pareja Roblin, 2012) infèrent d'ores et déjà un nouveau rôle enseignant. Les enseignants et les enseignantes sont les véritables «porteurs de la créativité en éducation (Martin et Mussi, 2023, p.122). Or au cours des dernières décennies, un spectre beaucoup plus large de compétences et de responsabilités s'est ajouté au rôle enseignant (Tardif, 2012). L'apprentissage des compétences du XXI^e siècle nécessite que les personnes enseignantes utilisent des outils numériques à des fins didactiques, conçoivent des environnements numériques d'apprentissage respectant le rythme, l'autonomie et l'individualité des personnes apprenantes, sélectionnent des expériences et des occasions d'apprentissage interactives tout en confrontant et en relativisant des savoirs «scolaires» à la multiplicité des autres sources de savoirs. Ce qui va dans le sens émis par l'UNESCO (2023) sur l'importance «de dispenser un enseignement au sujet de et par les technologies numériques (p.9).

2. Pratiques pédagogiques en réponse aux besoins des élèves

La réussite des élèves est largement tributaire de la qualité de l'enseignement (Institut du Québec, 2019). En 2017, l'UNESCO, à l'occasion de la journée mondiale des enseignants, rappelle qu'enseigner, du préscolaire au supérieur, "(...) requiert des connaissances approfondies, des qualifications spécialisées et des compétences pédagogiques" (p.1). Les résultats d'une recension des écrits (n = 43)⁴ menée sur les pratiques pédagogiques en réponse aux besoins des élèves en contexte de formation à distance (Fournier Dubé, Alexandre et Bernatchez, 2022) ont mis au jour la prise en compte de l'apprentissage et de l'environnement⁵.

La dimension de l'apprentissage comprend l'adoption d'un modèle pédagogique, la mobilisation des ressources numériques incluant la sélection et les fonctions des outils numériques, la conception de l'environnement numérique d'apprentissage avec le déploiement de stratégies d'enseignement ainsi que le maintien d'une relation significative avec les élèves.

Notamment, les écrits recensés montrent des pratiques guidées de stratégies cognitives et métacognitives avec les élèves et des pratiques d'enseignement différencié. En outre, les enseignants et les enseignantes utilisent de multiples stratégies pour apprendre à connaître leurs élèves, créer une communauté de classe, adapter l'enseignement aux besoins et préférences des élèves et rendre l'apprentissage pertinent (Fournier Dubé, Alexandre et Bernatchez, 2022).

La prise en compte de l'environnement comprend le partenariat avec les parents et la fracture numérique. Cette dernière revêt diverses formes qui ont un impact sur l'apprentissage. Il peut s'agir du peu d'accès à l'environnement numérique d'apprentissage, des difficultés des élèves à utiliser les outils numériques, des problèmes de connexion, de la méconnaissance de l'utilisation des outils par des personnes enseignantes et des parents.

2. Schèmes organisateurs de l'activité professionnelle enseignante

L'analyse de l'activité enseignante demeure à ce jour peu avancée (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006, p. 182). L'enseignement possède des caractéristiques qui lui sont propres.

La place des savoirs à transmettre y occupe une place importante (...) c'est un métier très empirique, où la tâche prescrite reste très générale et où beaucoup de compétences mobilisées sont acquises sur le tas (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006, p. 182).

Le nouveau Référentiel de compétences professionnelles: Profession enseignante du Gouvernement du Québec (2020) reconnaît la personne enseignante comme une professionnelle de l'enseignement et de l'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2020). La notion d'activité, et plus spécifiquement celle de l'activité professionnelle, est au cœur du référentiel des compétences enseignantes.

L'activité professionnelle enseignante se distingue des autres activités par ses valeurs. À ce titre, l'intelligence de la tâche en enseignement se traduit par l'exercice d'un jugement professionnel qui correspond à la capacité "d'interpréter, d'apprécier et de coordonner les divers éléments d'une situation, par définition problématique, afin de produire un résultat" (Gouvernement du Québec, 2020, p.28).

[...] enseigner, c'est penser et savoir ce que l'on fait, c'est comprendre pourquoi on le fait et comment on peut et on doit le faire» (Gouvernement du Québec, 2020, p. 29).

Par ailleurs, «l'intelligence des situations» comme peuvent l'être les situations didactiques⁶ correspond à un processus décisionnel, caractérisé par une mobilisation de ressources individuelles, une forme de diagnostic et une organisation de stratégies d'action (Alexandre, Thériault et Daigle, 2016). Cette forme d'intelligence est rendue visible par la prise de recul, la mobilisation d'outils, la capacité d'analyse ainsi que les modes de raisonnements utilisés (Mayen et Métral, 2008). Clauzard (2010) fait valoir que l'activité est «la réalisation personnelle de la tâche prescrite par le praticien, sa partition originale grâce à son modèle opératif» (p. 3). Ainsi le jugement professionnel est-il présent dans l'ensemble des activités de la personne enseignante (Chaumont, 2015).

L'examen du nouveau Référentiel de compétences professionnelles: Profession enseignante (Gouvernement du Québec, 2020) a permis de traduire les processus internes requis en réponse aux situations de la pratique éducative. Tels que présentés dans la figure 1 ci-dessous, quatre schèmes organisateurs de l'agir professionnel enseignant⁷ donne sens à l'action en permettant de saisir les situations critiques. L'apprentissage, l'environnement, la collectivité (collaboration) et le développement professionnel continu constituent l'«ADN enseignant».

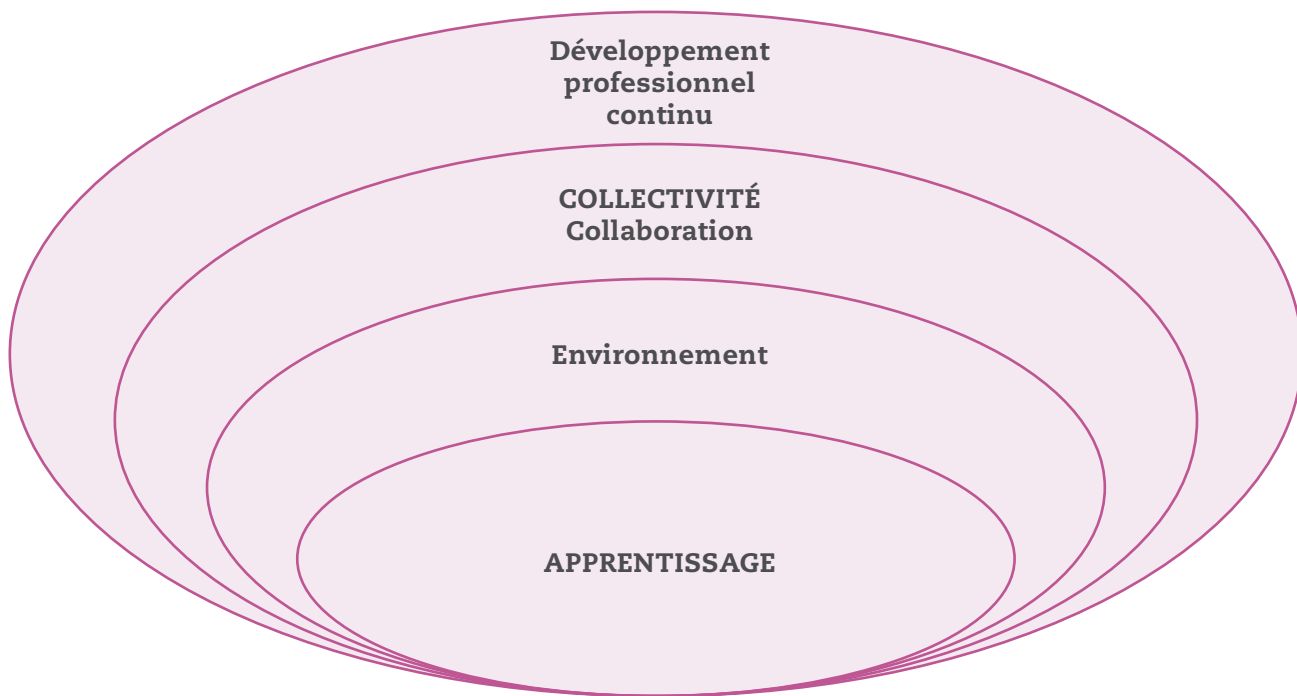


Figure 1 : Interdépendance des schèmes organisateurs de l'agir professionnel enseignant
 (Source : Alexandre, Sylvain et Raymond, à paraître)

L'apprentissage représente le «noyau dur» de la profession enseignante. Le référentiel (Gouvernement du Québec, 2020) réaffirme la finalité de la profession avec le soutien des apprentissages des élèves, la contribution à leur développement intégral ainsi que leur réussite en fonction des objectifs des programmes d'études. La personne enseignante vise à s'assurer de conditions d'apprentissage optimales et sécuritaires pour toutes et tous les élèves en optimisant le développement des compétences, en appuyant le choix de ses stratégies d'intervention sur des données de recherche, en faisant preuve de cohérence dans ses choix d'intervention, en suscitant et maintenant un engagement actif chez l'élève tout en cultivant son autonomie.

Le personnel enseignant favorise chez les élèves la capacité de faire la synthèse des apprentissages tout en connaissant et en respectant les balises ministérielles d'évaluation et les attentes des organismes scolaires en ce qui a trait au partage et aux responsabilités en matière d'évaluation et de communication des résultats. L'apprentissage touche notamment le groupe classe, les situations d'enseignement et d'apprentissage, l'évaluation et la communication des résultats incluant les plans d'intervention et d'aide à l'apprentissage.

L'apprentissage prend place dans un environnement contextualisé en fonction de l'école et de la dynamique propre des groupes d'élèves quoique non exclusivement⁸. En ce sens, l'utilisation du numérique vise à exploiter le potentiel du numérique pour l'apprentissage, ce qui requiert le développement d'habiletés technologiques et la compréhension de la culture informationnelle par le numérique. La production du contenu ainsi que la mise en place et l'utilisation de modes de collaboration par le numérique concourent à répondre aux besoins diversifiés d'élèves et à en faire un vecteur d'inclusion (Gouvernement du Québec, 2020).

La collectivité se traduit dans des pratiques collaboratives inscrites dans un milieu de vie avec différents acteurs et actrices éducatifs (personnel de soutien, parents, etc.) ainsi que les partenariats externes (Gouvernement du Québec, 2020). La collaboration avec les membres de l'équipe-école contribue à la définition et au respect des normes et orientations. Elle permet la mise en œuvre et l'évaluation des politiques, des modes de pratiques et des règlements du fonctionnement de l'école, la participation aux travaux d'élaboration du projet éducatif de l'école et la mise en action de ses éléments. La collaboration avec une équipe-école consiste à intervenir de manière à valoriser en toutes circonstances les attitudes et les comportements positifs, sains et sécuritaires des élèves. La personne enseignante participe à l'identification des besoins des élèves, à l'élaboration et à la mise en place de mesures pour soutenir les besoins de ces élèves incluant les groupes minorisés ou en difficulté à l'école (Gouvernement du Québec, 2020).

Le développement professionnel continu qui correspond à « l'engagement des enseignants et des enseignantes dans leur profession (...) se réfère (sic) à des normes de pratiques élevées et à une volonté d'apprendre compte tenu des changements rapides que connaît le milieu éducatif » (Gouvernement du Québec, 2020, p.27). Il se traduit par la mise en œuvre des moyens propres à assurer l'actualisation et le développement de ses compétences professionnelles.

À ce propos, le développement de compétences des enseignants et des enseignantes en matière de TICs demeure un enjeu actuel (UNESCO, 2023). Ames, Harris, Dargusch, Bloomfield (2021) soulèvent la question de l'obligation pour les enseignants et les enseignantes de rendre des comptes supplémentaires. Les personnes enseignantes doivent acquérir un très haut niveau d'expertise technologique. Non seulement doivent-elles être capables de faire fonctionner et résoudre des problèmes technologiques, mais elles doivent également enseigner aux parents et aux élèves comment l'utiliser. Les défauts de la technologie elle-même jumelés à l'inadéquation du plan d'internet familial sont des défis majeurs alors que les élèves sont dans l'impossibilité d'utiliser des webcams et des données à la maison. De même, l'UNESCO (2023) souligne « que les enseignants se sentent mal préparés et manquent d'assurance pour enseigner avec les nouvelles technologies (p. 8).

Conclusion

Au-delà de la machine, l'intelligence du travail enseignant présente un haut niveau de cohésion des actions centrées sur la dimension humaine. Le savoir enseigner se reconnaît à sa flexibilité, à son adaptabilité et à sa plasticité au regard de l'apprentissage, de l'environnement, de la collectivité et de la collaboration en vue de la réussite éducative des personnes apprenantes. Que font les enseignants et les enseignantes qu'aucune autre profession ne fait? L'« ADN enseignant » consiste à transformer des « savoirs humains » (*contenus*) en des formes pédagogiquement efficaces, dans un environnement d'apprentissage spécifique afin qu'il soit appris par d'autres.

La complexité du monde est marquée par la multiplicité et l'incertitude (Bernatchez, Alexandre et Fournier Dubé, 2022). Plus que jamais, entre présence réelle ou réelle présence même à distance, complexification du rôle, dissociation de l'enseignement de l'apprentissage dans l'espace ou dans le temps et virtualisation du réel, la mission fondamentale enseignante demeure la clé de voûte pour que les générations futures développent non seulement un patrimoine de savoir humain collectif et solidaire, mais également la capacité à faire face aux risques potentiels. Et si la personne enseignante était aux commandes ?

- ¹ Des typologies: présentiel ; présentiel augmenté ; salle et extension ; hybride ; à distance synchrone ; à distance asynchrone ; hybride en ligne ; flexible (comodal) ; etc. (Gérin-Lajoie, Papi et Paradis, 2019, dans Bernatchez et Alexandre, 2021, p. 249).
- ² Pour l'UNESCO (2023), ce constat est vrai dans les pays riches
- ³ Partnership for 21st century skills (P21) (États-Unis) ; EnGauge (Metiri group and the Learning Point Associates) ; Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATCS), (Cisco, Intel et Microsoft) ; National Educational Technology Standards (NETS) (International Society for Technology in Education (ISTE)) ; Technological Literacy Framework for the 2012 National Assessment of Educational Progress (NAEP) (WestEd pour National Assessment Governing Board, États-Unis) ; 21st century skills and competences for new millennium learners (OCDE) ; Key competences for lifelong learning (OCDE) ; ICT competency framework for teachers, (UNESCO).
- ⁴ Cette recherche sur le numérique en éducation et en enseignement supérieur dans le contexte de la pandémie de COVID-19 a été subventionnée par le FRQSC (2019) dans le cadre du programme Actions concertées.
- ⁵ Le rapport incluant l'ensemble des auteurs et autrices de référence de la recension des écrits peut être consulté à l'adresse suivante : https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/07/annexe-1_q-12-et-3_alexandre-fournier-dube-et-bernatchez.pdf
- ⁶ La notion didactique de situation est avant tout multiforme (...). Ainsi peuvent être analysées des situations qualifiées d'évaluation, de travail réflexif, de validation, de communication, d'institutionnalisation, etc. (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre-Delville et Lahanier-Reuter, 2007, p. 204)
- ⁷ Le concept de schème permet la description et l'analyse des formes d'organisation de l'activité en situation. Le schème est pertinent « pour les gestes, les raisonnements et opérations techniques et scientifiques, les interactions sociales et notamment les activités langagières, les émotions et l'affectivité » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006, p.153).
- ⁸ C'est le cas de l'alternance travail -étude en formation professionnelle

Références

- Action Canada (2013). *Conjuguer l'éducation au futur. Adapter les systèmes éducatifs canadiens pour le 21^{ème} siècle*. Récupéré de <http://www.actioncanada.ca/fr/project/future-tense-adapting-canadian-education-systems-21st-century/>
- Alexandre, M., Sylvain, L. et Raymond, D. (à paraître). Référentialisation des compétences enseignantes : Analyse des savoirs de l'agir professionnel en vue de la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience et des compétences. *Revue hybride de l'éducation*.
- Alexandre, M. (2022). Référentialisation des compétences enseignantes : Analyse des savoirs de l'agir professionnel pour la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience et des compétences (RVAC). Communication présentée Colloque : La reconnaissance et la validation des acquis à l'université : Enjeux passés et présents, modèles pour l'avenir dans le cadre du 89e Congrès de l'ACFAS tenu le 11 mai 2022 à l'Université Laval.
- Alexandre, M. et Bernatchez, J. (2022). De nombreuses zones aveugles sur la transition formation en présence - formation à distance à l'université, dans Marie Alexandre et Jean Bernatchez (dir.), *La transition « formation en présence - formation à distance » à l'université : enjeux didactiques et enjeux politiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 127-130.
- Alexandre, M., Bernatchez, J. et Amyot, D. (2020). Le processus didactique en formation à distance à l'université : une pratique multimodale axée sur le relationnel. Dans France Lafleur et Ghislain Samson (dir.), *État de situation sur l'hybridité de la formation à distance en contexte postsecondaire : ce qu'en disent les recherches*, (p. 47-58), Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Alexandre, M., Thériault, N. & Daigle G. (2016). Modélisation du savoir professionnel du travailleur du compagnon et de l'enseignant en techniques d'usinage : le processus de raisonnement de métier. *Revue Travail et Apprentissages*, 18(2), p. 7-23.
- Ames, K., Harris, L. R., Dargusch, J. et Bloomfield, C. (2021). 'So you can make it fast or make it up': K-12 teachers' perspectives on technology's affordances and constraints when supporting distance education learning. *The Australian Educational Researcher*, 48(2), 359-376. <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00395-8>
- Bernatchez, J., Alexandre, M. et Fournier-Dubé, N. (2022). La thèse des deux mondes et la théorie des communs en appui à la solidarité numérique en éducation au Québec. *Médiations Et médiatisations*, (12), 174-182. <https://doi.org/10.52358/mm.vi12.293>
- Bernatchez, J. et Alexandre, M. (2021). De la transition « formation en présence - formation à distance » à l'université au temps de la COVID-19. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 18(1), 241-253.
- Clauzard, P. (2010). *Didactique professionnelle et activité enseignante : Quelques éclairages théoriques*. Communication présentée à l'Institut universitaire de formation des maîtres, Amiens, France. <http://www.philippeclauzard.com/Didactiqueprofessionnelle-activiteenseignante.pdf>
- Chaumont, M. (2015). Documenter le jugement professionnel d'enseignantes et d'enseignants lors de l'évaluation certificative d'une compétence qui se développe dans plus d'un cours au collégial. Mémoire de maîtrise. Document inédit. Université de Sherbrooke.
- Gouvernement du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Ministère de l'éducation. Québec : Bibliothèque et archives nationale du Québec.
- Fournier Dubé, N., Alexandre, M. et Bernatchez, J. (2022). Annexe 1 : Questions 1, 2 et 3. Dans N. Lauzon (dir.), *Le numérique en éducation et en enseignement supérieur dans le contexte de la pandémie de COVID-19*. FRQSC : Rapport de recherche Actions concertées, 1-14.
- Institut du Québec (2019). Prioriser l'essentiel : Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants : L'État doit prioriser l'essentiel. <https://institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2019/09/201909-IDQ-PENURIEENSEIGNANTS.pdf>
- Jacquinet-Delaunay, G. et Fichez, E. (2008). *L'Université et les TIC : chronique d'une innovation annoncée*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Lameul, G. (2017). Usage pédagogique du numérique : Quelles transformations de l'activité de l'enseignant-chercheur, dans L. Massou et N. Lavielle-Gutnik (dir.), *Enseigner à l'université avec le numérique* (p. 226-250). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Mayen, P. et Méttral, J.-F. (2008). Compétences et validation des acquis de l'expérience. *Formation emploi*, (101), 183-197. <http://journals.openedition.org/formationemploi/1175>
- Paquelin, D. (2014). Présence, distance : vers de nouvelles configurations organisationnelles ?, *Distances et médiations des savoirs* . En ligne. <http://journals.openedition.org/dms/797>
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198. <https://journals.openedition.org/rfp/157#tocto2n5>
- Martin, E., et Mussi, S. (2023). Bienvenue dans la machine. Enseigner à l'ère numérique Les éditions Écosociétés.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre-Delville, I. et Lahanier-Reuter, D. (dir.). (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. (1^{re} éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression . *Formation et profession*, 20 (1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.172>
- UNESCO (2023). Résumé du rapport mondial de suivi sur l'éducation. Les technologies dans l'éducation. Qui est au commande? 35p.
- UNESCO (2017). *Journée mondiale des enseignants 2017. Enseigner en liberté, autonomiser les enseignants*. <https://en.unesco.org/sites/default/files/wtd2017-concept-note-programme-fr.pdf>
- Voogt, J., Pareja Roblin, N. (2012). A comparative analysis of international framework for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, (44)3, 299-321. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>

Repenser ses pratiques d'évaluation

Dix étapes faciles



NATHAN BÉCHARD, B. Éd.

Nathan Béchard détient un baccalauréat en enseignement des sciences au secondaire de l'Université Laval et une maîtrise en mesure et évaluation de l'Université du Québec à Montréal. Ses intérêts dans le champ de l'éducation portent sur l'évaluation, la qualité de l'enseignement et l'identité professionnelle. Il a travaillé pendant 10 ans dans le milieu scolaire à titre d'enseignant au secondaire, de conseiller pédagogique et de conseiller en évaluation. Il réalise actuellement ses études doctorales en psychopédagogie à l'Université Laval où il occupe aussi un poste de chargé d'enseignement en formation pratique.

À l'automne 2020, dans les pages de cette revue, j'ai proposé une réflexion sur l'évaluation et les impacts de la COVID-19 sur cette tâche particulièrement sensible du travail des enseignant.e.s. J'y ai notamment soutenu l'importance de revisiter les principes évaluatifs mis de l'avant par le Renouveau pédagogique en considérant les opportunités auxquelles ces derniers pavent la voie. Afin de rendre le tout un peu plus concret, j'ai tenté d'offrir, dans un webinaire organisé par le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ) au mois d'avril 2021, des stratégies pour permettre aux enseignant.e.s de modifier leurs pratiques d'évaluation à l'échelle de la classe. D'autres que moi ont aussi proposé des réflexions allant en ce sens (voir par exemple : Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2018 ; Pasquini, 2021 ; Talbot & Gremion, 2022).

Ce nouvel article s'inscrit en continuité avec ces initiatives, puisqu'il propose un plan concret et – je l'espère – réaliste pour les professionnel.les de l'éducation qui souhaitent revoir leur manière de conduire l'évaluation des apprentissages des élèves. À cette fin, je dresse une liste de 10 actions. L'ordre dans lequel elles sont présentées n'est pas absolu. Par conséquent, il ne doit pas être compris comme un plan rigide à respecter à tout prix. En cherchant à établir cette liste, j'ai jonglé avec deux principes: l'impact potentiel sur l'expérience éducative générale des élèves ainsi que la facilité de mise en œuvre.

L'enseignant.e qui serait en désaccord avec l'une ou l'autre de ces propositions ne doit pas en déduire que les autres ne peuvent ou ne doivent pas être considérées. Bien qu'elles soient complémentaires et cohérentes entre elles, de manière générale, elles sont aussi mutuellement exclusives.

Action 1: *Cesser d'utiliser le comportement des élèves dans la constitution du résultat*

Cette première action peut sembler évidente, mais il est encore fréquent que certains comportements d'élèves soient utilisés (intentionnellement ou non) pour constituer le résultat des élèves (Dueck, 2015). Mais de quels comportements est-il question? De la tricherie et du plagiat (ex.: mettre 0 %), des retards dans la remise d'un travail (ex.: enlever 10 % par jour de retard), des efforts, de la participation ou encore de la persévérance dont fait preuve une ou un élève (ex.: avoir fait tous les devoirs demandés).

En fait, le résultat de l'élève devrait être représentatif des apprentissages scolaires réalisés et ne devrait être constitué qu'à partir des critères d'évaluation reconnus (CSE, 2018). Dans le cas du Québec, de manière générale, on les retrouve dans le programme de formation (PFEQ) et dans les cadres d'évaluation des apprentissages de chacune des matières (voir par exemple: ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2011a; 2011b). Cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas intervenir pour punir ou récompenser ces comportements, seulement qu'il ne faudrait pas le faire par le truchement du résultat.

Action 2: *Cesser d'utiliser les devoirs dans la constitution du résultat*

Bien que la quantité de devoirs demandés aux élèves par le personnel enseignant ait sensiblement diminué dans les dernières années, il est encore difficile d'imaginer l'école sans un minimum de travail à réaliser à la maison. Le sujet est à l'origine de nombreux débats et de nombreuses publications scientifiques (voir par exemple: Cooper, 2015; Maltese et al., 2012; Zelt, 2022).

Que l'on reconnaisse ou non l'efficacité de cette pratique, il existe diverses raisons pour cesser d'utiliser les devoirs dans la constitution du résultat des élèves (Dueck, 2015). La récente pandémie a été un puissant révélateur des inégalités encore présentes au sein de la population de nos écoles. Il est maintenant clair (si on avait besoin de s'en convaincre) que les élèves n'ont pas toutes et tous accès à un environnement adéquat et aux mêmes ressources à la maison (McCrory Calarco et al., 2022). Dans ce contexte, utiliser les devoirs pour constituer le résultat de l'élève est inéquitable, puisque les conditions matérielles et environnementales dans lesquelles ils sont réalisés en influencent la qualité.

Action 3: *Donner encore et toujours plus de rétroaction diversifiée*

Avec la réforme, les personnes expertes mandatées par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) ont réaffirmé l'importance de l'évaluation formative et de la rétroaction dans le processus d'apprentissage (Lachance, 2019). Les recherches de John Hattie et de ses collaborateurs (Hattie & Clarke, 2018; Visible Learning, s.d.) listent d'ailleurs la rétroaction comme étant le facteur ayant la plus grande influence sur l'apprentissage.

L'enjeu avec la rétroaction est de savoir sur quoi elle devrait porter, quand et comment elle devrait être communiquée et comment elle est reçue par les élèves. En gardant en tête que la rétroaction est une information servant à réduire l'écart entre la performance actuelle de l'élève et l'objectif d'apprentissage poursuivi, elle doit répondre à trois questions: Quel est l'objectif? Quels sont les progrès réalisés? Quelle est la prochaine étape? (Hattie & Timperley, 2007)

Par ailleurs, elle est plus efficace lorsqu'elle est communiquée de manière verbale pendant l'apprentissage (Hattie & Clarke, 2018). En ce sens, les notes et commentaires remis plusieurs jours après une évaluation n'ont qu'un impact limité. La rétroaction devrait tantôt porter sur l'atteinte ou non de l'objectif, tantôt sur les processus et stratégies à mobiliser pour y arriver et tantôt sur les stratégies permettant aux élèves d'autoévaluer leur performance et de s'autoréguler.

Action 4 : Responsabiliser les élèves face à leur évaluation

Plusieurs expert.e.s recommandent de faire participer les élèves à leurs apprentissages dans le but de les responsabiliser face à ceux-ci. En ce sens, Brookhart (2012) et Dueck (2015) proposent d'offrir l'occasion aux élèves de s'autoévaluer et de déterminer dans quelle mesure ils ou elles sont capables de réaliser une tâche ou un objectif spécifique. Cette autoévaluation peut être réalisée après un nouvel apprentissage (ex. : via un questionnaire en ligne) ou au moment d'une évaluation sommative.

Par exemple, pour une évaluation en français sur l'accord des participes passés, un.e enseignant.e pourrait demander à ses élèves d'apprécier leur capacité à réaliser cette tâche à l'aide d'une droite numérique allant de 1 à 10, d'un code de couleurs ou encore à l'aide de pictogrammes. Les élèves peuvent ensuite comparer le résultat obtenu à leur propre prévision et prendre la mesure de l'écart (s'il existe).

Une autre manière suggérée par Brookhart (2012) pour responsabiliser les élèves est de leur enseigner à témoigner de leurs apprentissages en colligeant des traces de leurs progrès dans un « portfolio », puis d'utiliser ce dernier dans la constitution du résultat.

Action 5 : Donner du contrôle et du choix aux élèves

En cohérence avec la précédente action, Archambault et Chouinard (2022) suggèrent de donner du contrôle aux élèves afin de favoriser leur motivation et leur engagement. Une récente recension d'écrits scientifiques confirme d'ailleurs que le contrôle et l'autonomie sont, avec le sentiment de compétence, parmi les plus importants déterminants de la motivation scolaire (Bureau et al., 2022).

En contexte évaluatif, cela peut prendre plusieurs formes. Ainsi, il est possible de concevoir un examen comportant six questions, mais de demander aux élèves de ne répondre qu'à cinq d'entre elles ou encore de leur proposer plusieurs manières de démontrer leur compétence pour une même évaluation. En histoire de 4^e secondaire, par exemple, les élèves peuvent très bien témoigner de leur compétence à « caractériser une période de l'histoire » (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017) à l'aide d'un travail écrit, d'un schéma, d'une capsule narrée, d'un montage photo, d'une maquette, etc. Pourquoi ne pas demander aux élèves de composer des questions pour leurs pairs d'un autre groupe ou les laisser choisir le moment auquel ils ou elles souhaitent réaliser une évaluation ?

Action 6 : Élaborer et utiliser des grilles d'évaluation afin de redonner au jugement professionnel ses lettres de noblesse

En 2018, le CSE a publié un rapport intitulé *Évaluer pour que ça compte vraiment*. J'en recommande la lecture à toute personne ayant de près ou de loin à participer à l'évaluation des apprentissages d'élèves et d'étudiant.e.s de tout âge. Dans ce document, le Conseil fait notamment la promotion de l'évaluation critériée qui s'oppose à une évaluation où le résultat des élèves est simplement constitué par un cumul de points dans une logique purement arithmétique.

En ce sens, les *Cadres de référence en évaluation des apprentissages* (MEQ, 2002 ; 2006) ainsi que des ouvrages comme *Quand la note devient constructive* (Pasquini, 2021) proposent une démarche pour élaborer des grilles d'évaluation critériées. Qu'elles soient analytiques, descriptives ou globales, ces dernières permettent de diminuer le caractère arbitraire de l'évaluation, d'augmenter la qualité de la rétroaction transmise aux élèves et de remettre le jugement professionnel au centre de la pratique évaluative des enseignant.e.s.

Action 7 : Évaluer mieux et plus fréquemment

On entend souvent qu'il y a trop d'évaluations et que les élèves ne passent pas suffisamment de temps à apprendre (voir par exemple : Bergeron, 2019 ; Cloutier, 2017). Le retour du troisième bulletin a d'ailleurs récemment relancé ce débat (Dancause, 2022 ; Dion-Viens, 2022). Parallèlement, il est régulièrement avancé que les évaluations sont mal perçues et qu'elles sont anxiogènes pour les élèves. L'ensemble de ces éléments mèneraient naturellement à la conclusion qu'il faudrait diminuer le nombre d'évaluations.

En fait, selon des études scientifiques (dans Masson, 2022), le problème n'est pas le nombre d'évaluations, mais plutôt la cohérence de celles-ci avec les apprentissages réalisés. Certaines études permettent même de penser que le fait d'évaluer plus régulièrement diminuerait le stress et pourrait, sous certaines conditions, favoriser l'apprentissage des élèves (Leeming, 2002 ; Agarwal et al., 2014).

La technologie offre désormais des outils permettant de faciliter la mise en œuvre de cette action. Plus que jamais, il existe des applications (ex. : Google Forms, Moodle, Kahoot, Formative, etc.) qui permettent de ne pas augmenter le temps de correction tout en évaluant plus

régulièrement et de manière variée les apprentissages des élèves. Plus encore, la technologie permet de trianguler les résultats obtenus lors d'évaluations réalisées en classe afin d'obtenir un meilleur portrait de la progression des élèves.

Action 8 : *Éliminer, là où cela est possible, les pratiques qui mènent à la comparaison des élèves*

Cette action (et la suivante) est probablement la plus controversée, puisque, à terme, elle signifie l'élimination des résultats sous forme de notes ou de cotes. S'il est difficile d'imaginer l'école sans devoirs, cela l'est d'autant plus en ce qui concerne les résultats chiffrés (Pasquini, 2021). Pourtant, cette proposition est mise de l'avant par des chercheur.e.s québécois.e.s comme André-Sébastien Aubin (Dion-Viens, 2017) et par divers acteur.rice.s du milieu de l'éducation (voir par exemple : Chandonnet, 2018 ; CSE, 2018 ; Fortier, 2022 ; Lachance, 2019).

Pour les enseignants, il est présentement impossible d'éliminer complètement les notes, puisqu'elles sont prévues dans le cadre légal régissant la profession, notamment dans les bulletins et dans les évaluations ministérielles (Pasquini, 2021). Toutefois, en classe, rien n'y oblige et il existe de nombreuses recherches qui démontrent l'impact négatif de la note tant sur la motivation que sur l'engagement des élèves (Chamberlin et al., 2018 ; Dueck, 2015 ; Guskey & Brookhart, 2019). Ainsi, dans une perspective d'apprentissage, il est préférable de retarder au maximum l'apparition de la note dans le parcours scolaire (CSE, 2018). En cohérence avec l'élimination de la note, il faut également revoir les pratiques qui consistent à communiquer les moyennes obtenues par un groupe ou à accorder a priori une pondération à chaque évaluation.

Action 9 : *Permettre la réévaluation des apprentissages*

L'approche par compétences préconisée par le Renouveau pédagogique pose l'apprentissage comme un processus continu. Pour être en adéquation avec cette assertion, l'évaluation devrait, elle aussi, s'inscrire dans une certaine continuité. Les élèves n'apprennent pas toutes et tous au même rythme et peuvent continuer à apprendre même après une évaluation (Dueck, 2015). Si l'on souhaite promouvoir l'apprentissage, le droit à l'erreur et le plaisir d'apprendre, il faut alors considérer sérieusement la réévaluation comme une pratique prometteuse.

Qu'est-ce que la réévaluation des apprentissages ? Il s'agit de donner une nouvelle opportunité aux élèves qui le souhaitent de démontrer leur compétence. Puisque le temps est une ressource limitée, Myron Dueck (2015) propose, dans son livre *Mieux évaluer et motiver ses élèves*, de nombreuses astuces pour réduire l'impact de cette pratique sur le travail des enseignant.e.s. Une fois mise en œuvre de manière adéquate, la réévaluation est plus équitable que l'évaluation traditionnelle, puisqu'elle est surtout utile aux élèves en difficulté.

Action 10 : *Établir une politique d'évaluation des apprentissages à l'échelle de l'école*

En fait, cette dernière action devrait probablement être la première. Toutefois, elle demande une concertation et une collégialité qui n'existent pas toujours au sein des établissements scolaires. Il s'agit d'établir une politique d'évaluation des apprentissages qui dicte les principes sur lesquels les pratiques évaluatives de l'ensemble des enseignant.e.s devraient reposer. C'est dans un tel document qu'une équipe-école peut expliciter sa vision de l'évaluation et les pratiques jugées acceptables au regard des contraintes et des réalités vécues par le personnel enseignant. Les actions avancées dans cet article et le positionnement des enseignant.e.s à leur égard pourraient d'ailleurs être à la base des réflexions menant à la rédaction de ce type de politique.

Conclusion

Cet article me permet de conclure la démarche que j'ai entreprise il y a près de 3 ans en invitant le personnel enseignant à réfléchir à ses pratiques d'évaluation. Je rejoins les personnes citées dans le texte lorsque j'avance que la mise en œuvre de ces actions permet d'articuler des pratiques plus justes, équitables, motivantes et cohérentes.

En terminant, je ne recommande pas d'implanter l'ensemble de ces actions de manière simultanée. Une mise en œuvre graduelle est préférable pour permettre aux enseignant.e.s de se les approprier, pour bien prendre la mesure des effets de chacune de ces propositions, pour en limiter les écueils et pour respecter le rythme des différents acteur.rice.s impliqué.e.s dans l'apprentissage scolaire des élèves.

Références

- Agarwal, P. K., D'Antonio, L., Roediger, H. L. III, McDermott, K. B., & McDaniel, M. A. (2014). Classroom-based programs of retrieval practice reduce middle school and high school students' test anxiety. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 3(3), 131-139. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2014.07.002>
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2022). *Vers une gestion éducative de la classe* (5^e éd.). Chenelière Éducation.
- Bergeron, P. (2019, 10 mai). Il y a trop d'examens, disent les enseignants. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2019-05-10/il-y-a-trop-d-examens-disent-les-enseignants>
- Brookhart, S. M. (2012). *Stratégies d'évaluation en cours d'apprentissage* (adapté par Brian Svenningsen). Chenelière Éducation.
- Bureau, J., Howard, J. L., Chong, J. X. Y., & Guay, F. (2022). Pathways to Student Motivation: A Meta-Analysis of Antecedents of Autonomous and Controlled Motivations. *Review of Educational Research*, 92(1). <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>.
- Chamberlin, K., Yasué, M., & Chiang, I.-C. A. (2018). The impact of grades on student motivation. *Active Learning in Higher Education*. <https://doi.org/10.1177/1469787418819728>
- Chandonnet, J. (2018). Bien plus que des chiffres. *En classe avec Mme Jooly*. <https://sdgjulie.wixsite.com/blog-de-mme-jooly/single-post/2018/03/17/bien-plus-que-des-chiffres>
- Cloutier, P. (2017, 29 mai). Trop d'examens en fin d'année. *Le Soleil*. <https://www.lesoleil.com/2017/05/29/trop-dexamens-en-fin-dannee-2bda34c33e5a5e409729be9b14b6deba>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/09/50-0508.pdf>
- Cooper, H. M. (2015). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents* (3rd ed.). Carrel Books.
- Dancause, S. (2022, 18 avril). Retour des 3 bulletins : pourquoi, au juste?. *Le Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2022/04/18/retour-des-3-bulletins-pourquoi-au-juste>
- Dion-Viens, D. (2017, 10 juin). Des bulletins sans lettres et pourcentages. *Le Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2017/06/10/des-bulletins-sans-lettres-ni-pourcentages>
- Dion-Viens, D. (2022, 13 avril). Retour à trois bulletins pour les élèves à la rentrée scolaire. *Le Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2022/04/13/retour-a-trois-bulletins-pour-les-eleves-a-la-rentree>
- Dueck, M. (2015). *Mieux évaluer et motiver ses élèves: Stratégies d'évaluation au service de l'apprentissage* (adapté par Line Germain). Chenelière Éducation.
- Fortier, M. (2022, 18 octobre). «Apprendre» pour vrai», sans se bourrer le crâne. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/764977/pedagogie-apprendre-pour-vrai-sans-se-bourrer-le-crane>
- Guskey, T. R., & Brookhart, S. M. (2019). *What we know about grading: What works, what doesn't, and what's next*. ASCD.
- Hattie, J., & Clarke, S. (2018). *Visible Learning: Feedback*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Lachance, M. (2019). Pour une réévaluation de l'évaluation. *Education Canada*. <https://www.edcan.ca/articles/reevaluation-de-levaluation/?lang=fr>
- Leeming, F. C. (2002). The Exam-A-Day Procedure Improves Performance in Psychology Classes. *Teaching of Psychology*, 29(3), 210-212. https://doi.org/10.1207/S15328023TOP2903_06
- Maltese, A. V., Tai, R. H., & Fan, X. (2012). When is homework worth the time? Evaluating the association between homework and achievement in high school science and math. *The High School Journal*, 52-72.
- Masson, S. (2022, 25 novembre). *Faire fréquemment des tests, est-ce une bonne idée?* [vidéo]. Youtube. https://youtu.be/b5g_shoyrHo
- McCrory Calarco, J., Horn, I. S., & Chen, G. A. (2022). "You Need to Be More Responsible": The Myth of Meritocracy and Teachers' Accounts of Homework Inequalities. *Educational Researcher*, 51(8), 515-523. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.3102/0013189X221111337>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Programme de formation de l'école québécoise: Enseignement au secondaire. Histoire du Québec et du Canada: Troisième et quatrième secondaire*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/histoireQuebecCanada.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011a). *Cadre d'évaluation des apprentissages: Science et technologie*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_sciences-technologie-premier-cycle-secondaire_2011.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011b). *Cadre d'évaluation des apprentissages: Français, langue d'enseignement*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/francais-langue-d-enseignement-sec.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire: cadre de référence*. Gouvernement du Québec. <http://w3.uqo.ca/transition/carte/materiel/cadreprescolprim.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire: cadre de référence*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/56529>
- Pasquini, R. (2021). *Quand la note devient constructive: Évaluer pour certifier et soutenir les apprentissages*. Presses de l'Université Laval.
- Talbot, N., & Gremion, C. (2022). Évaluer des compétences: une articulation cubique. *Médiations et médiatisations*, (9), 159-166. <https://doi.org/10.52358/mm.vi9.244>
- Visible Learning (s.d.). *Classement de Hattie: Liste de facteurs pour la réussite scolaire*. <https://visible-learning.org/fr/john-hattie-classement-facteurs-reussite-apprentissage/>
- Zelt, J. (2022). Costs and benefits of assigning homework in the middle school mathematics classroom [these de doctorat, San Diego State University]. ProQuest. <https://www.proquest.com/openview/9dd3d215dbd3bcce1fc9ae1fa2c6960b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>