

Les pratiques innovantes en évaluation : The past is not dead. It's not even past.

Christophe Chénier, Université de Montréal, Canada

Résumé : Les pratiques évaluatives nouvelles ou innovantes sont souvent présentées dans les écrits comme des manières de faire supérieures que toutes les personnes évaluatrices devraient utiliser. Or, les innovations prônées ne renvoient pas à des nouveautés par rapport aux pratiques historiquement situées ou par rapport aux idées pédagogiques évaluatives, comme le révèle une lecture attentive de ces textes. Ce texte d'opinion postule plutôt que loin d'être positive, l'idée de pratiques innovantes engendre des conséquences négatives à l'égard de nos attitudes quant aux pratiques évaluatives passées et actuelles, en plus de contribuer à une connaissance parcellaire et insuffisante de l'histoire de l'évaluation et des idées pédagogiques évaluatives.

Mots-clés : évaluation; innovation pédagogique; histoire de l'évaluation

Abstract: New or innovative assessment practices are often presented in the literature as superior ways of doing things that all evaluators should use. However, the innovations advocated do not refer to novelties in relation to historically attested assessment practices or to pedagogical ideas, as a careful reading of these texts reveals. Rather, this position paper postulates that, far from being positive, the idea of innovative practices has negative consequences for our attitudes towards past and current assessment practices. This idea also contributes to a fragmented and insufficient knowledge of the history of assessment and of pedagogical ideas related to assessment.

Keywords: assessment; pedagogical innovation; history of assessment

Introduction

La plupart des monographies ou manuels universitaires québécois consacrés à l'évaluation des apprentissages contiennent un premier chapitre portant en tout ou en partie sur l'histoire de l'évaluation ou sur une comparaison entre les pratiques évaluatives traditionnelles et nouvelles (Durand et Chouinard, 2016; Fontaine et al., 2020; Scallon, 2004). Ces discours survolent l'histoire et comportent des affirmations assez péremptoires, laissant peu de place à la complexité et aux nuances. L'évolution de l'évaluation y est présentée d'une manière ordonnée et uniforme, comme l'illustrent les extraits suivants : « [...] l'évaluation consistait alors [dans les années 70] à comparer et à mesurer la quantité de connaissances acquises par un élève, et ce, au moyen de tests standardisés... » (Fontaine et al., 2020, p. 3) et « C'est la fin des programmes-cadres ! Un certain retour s'opère vers des programmes conçus de façon plus systématique et une évaluation plus rigoureuse [à la fin des années 70] » (Durand et Chouinard, 2016, p. 18). Ces deux citations renvoient à la même période, soit les années 1970 au Québec. Remarquons qu'elles sont en partie contradictoires : les évaluations dans les années 70 étaient-elles composées de tests standardisés (Fontaine et al., 2020), ou étaient-elles peu rigoureuses, comme le laissent entendre Durand et Chouinard (2016) ? Car l'on peut reprocher beaucoup de choses aux tests standardisés, mais pas leur manque de rigueur. On peut toutefois y voir une volonté louable de situer socialement et historiquement les pratiques évaluatives présentées dans ces manuels, et ce afin qu'elles soient davantage intelligibles pour le lectorat, plus ou moins familier avec ces pratiques. C'est un lieu commun que l'on retrouve dans les manuels universitaires portant sur d'autres thèmes, par exemple en méthodologie. Ces derniers ont typiquement un chapitre ou une section abordant des questions épistémologiques inhérentes à la recherche en éducation ou en sciences sociales (Fortin et Gagnon, 2016; Gaudreau, 2011; Karsenti et Savoie-Zajc, 2018), toujours dans le but de sensibiliser le lectorat à ces enjeux. L'analogie entre ces deux domaines est éclairante, puisqu'il s'agit dans les deux cas d'asseoir les fondements (sociohistoriques ou épistémologiques) ancrant les pratiques présentées dans ces manuels. Ces manières d'organiser les textes de ces ouvrages semblent consensuelles et évidentes.

Pourquoi, dès lors, s'intéresser à ces chapitres ou sections liminaires, qui ne servent qu'à mettre la table aux propos principaux de ces textes ? Parce que je crois que ces fondements sociohistoriques y sont présentés d'une manière tendancieuse et que ces discours sont à la fois la cause et le symptôme d'une amnésie partielle, parfois complète, dont souffrent plusieurs chercheuses et chercheurs œuvrant dans le champ de l'évaluation des apprentissages. Trop souvent, l'on présente des « innovations » ou de « nouvelles » pratiques évaluatives alors que leur nouveauté n'est due qu'à un oubli ou à une ignorance de l'histoire de l'évaluation. Trop souvent, le « passé » ou les « pratiques traditionnelles » ne sont que des épouvantails agités d'une manière réductrice contribuant à perpétuer cette amnésie, ce qui ne rend pas justice au passé. Je vais donc, dans ce

texte d'opinion, utiliser la manière dont les discours sur l'histoire de l'évaluation sont présentés dans les manuels pour justifier la thèse énoncée dans ce paragraphe.

L'innovation, mais encore ?

Lorsque l'on regarde de plus près les sections sociohistoriques de ces manuels québécois, on constate que ce qui est présenté est en fait un survol historique des documents officiels normatifs de l'évaluation au Québec (Durand et Chouinard, 2016; Fontaine et al., 2020) ou, de manière plus floue, une comparaison entre des pratiques évaluatives traditionnelles et nouvelles (Scallon, 2004). Dans le premier cas, soit celui du supposé survol historique, le portrait est tronqué, puisqu'il se réduit à des éléments choisis de manière à faire croire au lectorat à une évolution linéaire et téléologique du discours officiel en évaluation. Or, il n'en est rien. Les discours officiels n'ont pas suivi un parcours aussi linéaire et, surtout, plusieurs idées présentées comme novatrices et propres aux pratiques évaluatives d'une approche par compétence sont en fait des idées avec un riche passé, déjà présentes dans plusieurs documents officiels québécois antérieurs. Je me permets de citer ici quelques passages, d'abord du *Programme d'études des écoles primaires élémentaires* (Direction instruction publique, 1948), un document officiel approuvé par le Comité catholique du conseil de l'instruction publique. Lisons ces extraits à l'aune de l'idée, souvent présentée comme novatrice, de rendre l'élève actif et d'en faire l'agent de ses apprentissages. « Il [le programme de 1948] doit être conçu de façon à mettre constamment en activité les facultés de l'enfant » (p. 6); « Il doit enfin faire appel à des procédés et des méthodes : [...] Qui le font comprendre et apprendre en agissant » (p. 6); « L'intérêt et la classe active doivent donc prendre la place des répétitions fastidieuses et des leçons ternes et trop verbales » (p. 416). Toutes ces citations datent, rappelons-le, de 1948! Ensuite, trois citations du *Programme d'études des écoles secondaires* de 1958 (Direction instruction publique), à mettre en parallèle avec l'idée d'évaluations significatives et complexes, régulièrement présentées comme caractéristiques de l'évaluation dans une approche par compétence : « Quant à l'autre danger, le verbalisme, il consiste à apprendre et à retenir de mémoire ce qu'il faut pour passer un examen sans souci ou possibilité d'assimilation personnelle » (p. 11); « S'ils [les examens] deviennent le premier souci de l'élève et l'amènent à étudier "pour l'examen" et non "pour la vie", la motivation est fautive et l'assimilation des connaissances est affaire manquée » (p. 32); « Il y a moyen de regarder l'examen avec moins de fièvre et, pour ce, l'examen revêt une forme faisant appel plus à la réflexion qu'à la mémoire. Car la forme de l'examen exerce une puissante influence sur la forme de l'enseignement » (p. 32).

Ces citations viennent miner plusieurs affirmations que l'on retrouve dans les survols historiques ou dans les présentations d'idées ou courants pédagogiques, que l'on pense aux discours sur les approches magistrocentrées, sur l'évaluation circonscrite aux examens de connaissances ou sur l'apprentissage actif associé à l'approche par compétences. Il serait possible de faire le même exercice avec les politiques d'évaluation de 1981 (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]) et de 2003 (MEQ) quant à l'importance du jugement en évaluation, les deux documents affirmant sa prééminence pour l'évaluation des apprentissages : « Évaluer, c'est juger » (MEQ, 1981, p. 4), « évaluer l'apprentissage, c'est essentiellement porter un jugement » (MEQ, 1981, p. 6). Il en va de même sur l'intégration de l'évaluation à l'apprentissage, autre conception souvent présentée comme caractéristique de l'évaluation en approche par compétence (p. ex. Fontaine et al., 2020). Que dire alors de cette citation du MEQ (1981) : « Puisque l'évaluation fait partie intégrante de l'apprentissage... » (p. 4) ? Il est possible de constater, à la lecture de ces citations, que la situation est plus complexe qu'il n'y paraît, suffisamment pour que l'on puisse se questionner sur la pertinence de ce qui est présenté dans ces survols historiques. À quel moment la simplification déforme-t-elle trop les portraits historiques pour être utile ?

Au-delà de ces ouvrages, ce sont toutefois les propos sur la nouveauté ou l'innovation de plusieurs chercheuses et chercheurs qui sont remis en question (Girouard-Gagné, 2021; Lamarche, 2022; Lepage et al., 2022; Younès et al., 2021). Cet engouement pour l'innovation ou la nouveauté est bien présent dans la littérature en évaluation, mais les pratiques présentées comme innovantes ou nouvelles le sont-elles vraiment ? On peut en douter. À peu près tous les concepts au cœur des pratiques présentées comme innovantes ont, en fait, une riche histoire. La différenciation ? Claparède l'appelait déjà de tous ses vœux, en 1920, dans *L'École sur mesure*, en utilisant le verbe même : « L'école actuelle veut toujours hiérarchiser; ce qui importe avant tout, c'est de **Différencier** » (cité dans Maulini, 1996, p. 1; je souligne). L'effet de ressac des évaluations sur l'enseignement ? Le programme de 1958 de la Direction instruction publique met déjà en

garde contre ce phénomène. Si l'on regarde les pratiques plutôt que les discours, nous constatons que la différenciation en évaluation est attestée dès le 18^e siècle, dans le cas de l'examen d'admission à la première communion, où l'on adapte aux catéchumènes les modalités et le contenu de l'examen, par exemple pour les apprenants ne sachant pas lire (Caspard, 2002). Même chose pour le fait d'évaluer en mettant l'apprenant en action face à une situation complexe. Loin de relever de l'approche par compétence, cela était déjà le fait de la *disputatio*, pratique courante dans les universités médiévales (Wilbrink, 1997). Je ne prétends pas faire preuve d'innovation dans mes commentaires, car plusieurs ont déjà souligné la riche histoire de ces idées. Cros (2019) pour l'innovation, Feyfant (2016) pour la différenciation et Mellouki (1990) pour le caractère novateur du programme de 1948 (Direction instruction publique) ne sont que quelques exemples. Mon but ici est simplement de montrer que, lorsque nous regardons l'histoire des discours sur l'évaluation ou de certains principes pédagogiques, l'idée même d'innovation est battue en brèche et suscite un malaise. Or, les manuels et bien des autrices et auteurs présentent encore aujourd'hui des portraits historiques des discours sur l'évaluation qui font l'impasse sur la riche histoire de ces idées évaluatives et qui continuent de présenter des idées connues depuis longtemps comme « innovantes ». Mais peut-être utilisent-elles et ils plutôt ce terme en référant non pas aux discours officiels ou aux idées pédagogiques, mais bien aux pratiques évaluatives elles-mêmes ? Cela ne semble pas être le cas, pour les raisons que je vais maintenant développer.

L'histoire des pratiques évaluatives

Deux arguments me semblent porteurs pour affirmer que l'innovation n'est pas définie par rapport aux pratiques évaluatives historiquement situées. Premièrement, l'histoire de l'évaluation semble assez mal connue. Elle est elle-même une spécialisation du champ plus vaste de l'histoire de l'éducation, marginale dans l'écosystème académique. Bien qu'il existe quelques journaux consacrés aux questions plus larges d'histoire de l'éducation (*History of education*; *History of education quarterly*; *Revue d'histoire de l'éducation*; *Histoire de l'éducation*), il ne semble en exister aucun portant exclusivement sur l'histoire de l'évaluation. De même, les mémoires ou thèses québécois sur l'histoire de l'évaluation sont rares, deux contre-exemples étant les mémoires de Cantat (2009) et de Mebarki (2011), seules études conséquentes portant sur l'histoire de l'évaluation des apprentissages au Québec. Il est toutefois intéressant de relever que ces mémoires portent en fait sur l'histoire des discours officiels en évaluation et non sur les pratiques évaluatives ou les instruments d'évaluation. Il semble donc y avoir une absence presque complète d'études brossant le portrait des pratiques évaluatives concrètes historiquement situées. Tout ce que nous avons sous la main, pour le Québec, est composé d'études historiques de certains documents officiels. Ce n'est que pour l'époque contemporaine que nous disposons d'un bassin d'études assez important sur les pratiques évaluatives concrètes au Québec qui permette de décrire ce que les enseignantes et enseignants font quand ils évaluent (p. ex. Baribeau, 2015; Durand, 2010; Morrissette, 2009; Ramoo et Durand, 2016; Youyou, 2021). Il y a bien un corpus d'études historiques portant sur l'histoire de l'évaluation en Europe francophone ou dans le monde anglophone, mais ces études tendent à porter sur les examens et la notation (Maulini, 1996, 2003; Merle, 2015; Neuhaus et Jacobsen, 2022; Roach, 1971; Vinovskis, 2019) ou sur l'histoire des courants pédagogiques et des discours officiels (Oxenford-O'Brian et Uchiyama, 2018). Il est par conséquent difficile de croire que les auteurs utilisent les mots « innovantes » ou « nouvelles » pour qualifier des pratiques évaluatives en comparaison avec des pratiques historiquement situées et décrites, puisque la littérature québécoise en histoire de l'évaluation ne permet pas d'en savoir suffisamment sur les multiples pratiques évaluatives historiquement mises en œuvre dans les écoles primaires ou secondaires.

La rhétorique de l'innovation

Deuxièmement, une lecture attentive révèle que l'usage des termes « innovantes » ou « nouvelles », pour qualifier des pratiques évaluatives, relève non pas du discours descriptif, mais bien éthique et injonctif. C'est ainsi que d'aucuns construisent rhétoriquement l'innovation en partie contre la « tradition » (Lepage et al., 2022; Scallon, 2004), autre concept flou et peu appuyé sur des travaux crédibles d'histoire de l'évaluation. La dichotomie « innovante – traditionnelle » semble utilisée comme un euphémisme à la place de « bonne – mauvaise », probablement parce que ces derniers mots sont jugés peu scientifiques et trop prescriptifs. Bien entendu, certaines autrices et certains auteurs utilisent le mot « innovation » d'une manière précise et renvoyant à des caractéristiques définies, ce qui laisserait croire que leur usage n'est pas que rhétorique. Par exemple, Lepage et al. (2022) énumèrent 15 caractéristiques définissant ce que sont des pratiques innovantes pour eux. Seulement, je vois mal en quoi ces caractéristiques relèveraient de

l'innovation. En quoi, par exemple, des pratiques qui « reflètent une pratique réflexive » (Lepage et al., 2022, p. 12) seraient-elles innovantes, au-delà du sens trivial en vertu duquel il faut minimalement réfléchir pour constater que nous faisons X et que nous pourrions plutôt faire Y ?

Peu importe leurs manières d'utiliser les mots « innovation » ou « innovante », il n'en reste pas moins que ces termes dénotent d'abord la nouveauté, un changement dans la manière de faire, le nouveau étant au cœur de la racine « *in-novare* » (Picoche et Rolland, 2015). Or, une manière de faire qui serait nouvelle suppose qu'elle n'est pas actuellement en usage. En appeler à l'innovation, c'est nécessairement dévaloriser les pratiques actuelles, qui sont insatisfaisantes, puisqu'elles doivent se transformer en autre chose. De même, utiliser le terme « traditionnel » pour désigner ce qui correspond à des pratiques évaluatives critiquées participe à une dévalorisation indistincte du passé, ce qui mène à croire que celui-ci n'aurait, en matière d'évaluation, rien à offrir. Cela permet aussi de passer sous silence l'épineuse question des pratiques actuelles en salle de classe, puisque ce sont les pratiques « traditionnelles » et non « actuelles » qui sont rhétoriquement diabolisées. Or, comme en témoignent les quelques exemples convoqués ci-dessus, ce serait plutôt le contraire, en ce sens qu'il reste à montrer que les pratiques dites innovantes renvoient à des pratiques « nouvelles » ou « inédites ». Le cas contraire, pourquoi les qualifier ainsi ?

Ces critiques terminologiques posent naturellement la question de l'usage de ces termes. Après tout, si, presque 20 ans plus tard, des auteurs comme Lepage et al. choisissent de reprendre le cadre de pensée de Scallon (2004), c'est qu'ils y voient plus d'avantages que d'inconvénients! Parce que l'on pourrait, à tout le moins, supposer que les pratiques qui étaient traditionnelles en 2004 l'étaient moins en 2022, mais il semblerait n'y avoir eu aucune évolution des pratiques sur cette période... Ma deuxième hypothèse porte par conséquent sur le choix même des termes « innovantes » et « traditionnelles ». L'aura de ces deux termes est immense et le pouvoir de séduction du concept même d'innovation est certainement responsable en partie de la situation. Cros a brillamment développé sur ce pouvoir, spécifiquement en éducation (1997), et ses travaux montrent combien « l'innovation proposée serait par essence une bonne chose, en tout cas qui améliorerait le présent » (2019, p. 2). La relation complexe de notre époque à la nouveauté et à ses différents avatars a également été pensée et analysée par divers auteurs, et ce dans divers contextes (p. ex. Lepage, 2014; Lipovetsky, 1987; Rosenberg, 1959) et on dégage de leurs œuvres une idée de l'inévitabilité du (re)nouveau, hors duquel notre époque ne peut se concevoir. Il y a peut-être là une piste expliquant la prégnance du terme d'innovation chez ces auteurs. L'innovation renvoie au changement, à la nouveauté, et la nouveauté a deux aspects : la négation et la création. La négation, car la nouveauté est d'abord caractérisée par sa différence d'avec ce qui est : est nouveau ce qui **n'est pas** comme autre chose, l'**inédit**, le **jamais**-vu. Mais la nouveauté est également création, pouvoir d'avenir et de renouvellement mélioratif (Lepage, 2014), et c'est cet aspect qui expliquerait cet horizon d'attente tourné vers l'innovation en évaluation. Il est simplement dommage que l'usage de ce terme entraîne plusieurs conséquences négatives. Il efface l'histoire des idées en laissant croire que des pratiques conceptualisées depuis longtemps seraient « innovantes », donc nouvelles. Ensuite, il dévalorise à la fois les pratiques évaluatives passées et présentes et, finalement, il contribue à créer une image déformée de l'histoire des pratiques évaluatives. Il est également pour le moins étonnant que des auteurs choisissent de définir ce que seraient des pratiques innovantes à l'aune d'une définition comme celle de Bédard et Bécharde : « l'innovation est une activité délibérée qui tend à introduire de la nouveauté dans un contexte donné et elle est pédagogique parce qu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants » (2009, cité dans Lepage et al., 2022, p. 12). Du moment où une pratique est introduite dans un contexte et y devient habituelle, ne perd-elle pas sa nouveauté et, de là, son caractère innovant ?

Pour terminer, un dernier reproche important peut être fait à cette dichotomie « traditionnelle – innovante » : comme toute dichotomie, elle est réductrice et caricaturale. Boutin, en 2007, critique le même genre de dichotomie, cette fois sur les « centrations pédagogiques » (enseignement « magistocentré » ou « pédagogocentré »), et ses arguments valent tout autant pour la dichotomie « traditionnelle – innovante ». Tout modèle suppose une réduction et une simplification, et il y a des situations où modéliser amène des gains supérieurs aux pertes (Sullivan et Kareem, 2019). Je pense que, pour les pratiques évaluatives, ce n'est pas le cas. L'histoire de l'évaluation est suffisamment mal connue pour que les autrices et auteurs l'abordant aient un devoir particulier envers les nuances et complexités de cette histoire. Gardons à l'esprit que l'immense majorité du lectorat n'est pas spécialiste en histoire de l'éducation, encore moins en histoire de l'évaluation. Le parallèle avec les questions épistémologiques revient naturellement, car les situations sont similaires. L'épistémologie, telle l'histoire, est une « discipline auxiliaire » des sciences

de l'éducation (sociales) et l'immense majorité des chercheuses et chercheurs n'a pas de formation en philosophie, ce qui amène une vision réductrice et caricaturale des questions épistémologiques, phénomène régulièrement dénoncé par plusieurs, et ce sous plusieurs angles (Hacking, 1999; Holtz et Odag, 2020; Sayer, 2005; Zahavi, 2019). Ces questions, tant épistémologiques qu'historiques, sont complexes et ne se réduisent pas aux colonnes et aux lignes d'un tableau, peu importe leur nombre (voir les tentatives de Fortin et Gagnon, 2016, p. 27 et de Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 145).

Conclusion

Ainsi, après avoir examiné les deux hypothèses, je peux affirmer que la manière dont ces auteurs utilisent les mots « pratiques innovantes » ne dénote pas l'innovation : ni sur le plan de l'histoire des discours pédagogiques officiels (politiques ou autres) ou des idées pédagogiques ni sur le plan des pratiques historiquement situées en salle de classe. Ces usages sont rhétoriques et servent à valoriser certaines pratiques évaluatives, en leur attribuant un ensemble de vertus dont elles auraient l'apanage, par opposition aux pratiques traditionnelles qui, elles, en seraient dénuées. Si le seul problème que l'on pouvait y voir relevait de la justesse discursive, je n'aurais pas écrit ce texte. Mais, comme je l'ai détaillé ci-dessus, je pense que ces usages entraînent diverses conséquences potentielles négatives, et ce dans un domaine déjà marginal et sous-développé, soit l'histoire de l'évaluation, qui mérite pourtant d'être mieux connu. Je terminerai donc sur une note constructive en appelant toutes les chercheuses et tous les chercheurs à aller au-delà des constructions rhétoriques du passé et à remettre en question les simplifications trop lisses, et ce afin de prendre pleinement conscience de la richesse et de la complexité de l'histoire de l'évaluation et des idées pédagogiques afférentes. Ainsi seulement pourrons-nous sciemment parler de pratiques innovantes.

RÉFÉRENCES

- Baribeau, A. (2015). *Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire IV et V dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/8123/>
- Boutin, G. (2007). De la réforme de l'éducation au « nouveau pédagogique » : un parcours chaotique et inquiétant. *Argument*, 1(9). <http://www.revueargument.ca/article/2006-10-01/367-de-la-reforme-de-education-au-renouveau-pedagogique-un-parcours-chaotique-et-inquietant.html>
- Cantat, A. (2009). *Historique de l'évaluation des apprentissages : de l'enseignement des jésuites à l'approche par compétences* [mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval.
- Caspar, P. (2002). Examen de soi-même, examen public, examen d'État. De l'admission à la Sainte-Cène aux certificats de fin d'études, XVI^e-XIX^e siècles. *Histoire de l'éducation*, 94, 17-74. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.812>
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118, 127-156. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_118_1_1181
- Cros, F. (2019). Éclairage théorique sur le sens et la signification de l'innovation en éducation dans les systèmes de formation : diachronie et synchronie. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(2), 1-15. <https://doi.org/10.4000/ripes.2204>
- Direction instruction publique. (1948). *Programme d'études des écoles primaires élémentaires*. Gouvernement du Québec.
- Direction instruction publique. (1958). *Programme d'études des écoles secondaires*. Gouvernement du Québec.
- Durand, M.-J. (2010). Documenter le jugement des enseignants en langue seconde au 3^e cycle du primaire au Québec dans le cadre du bilan des apprentissages de fin de cycle. *McGill Journal of Education*, 45(1), 129-150. <https://doi.org/10.7202/1000034ar>
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2016). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Édition Marcel Didier.
- Feyfant, A. (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°113. ENS de Lyon. <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf>
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A. (2020). *Évaluer les apprentissages : démarches et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire* (2^e éd.). Les Éditions CEC.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- 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>
- Hacking, I. (1999). *The Social Construction of What?* Harvard University Press.
- Holtz, P. et Odağ, O. (2020). Popper was not a positivist: Why critical rationalism could be an epistemology for qualitative as well as quantitative social scientific research. *Qualitative Research in*

Psychology, 17(4), 541-564. <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1447622>

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4^e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.

Lamarche, M.-A. (2022). *Appropriation de pratiques évaluatives au premier cycle du secondaire : trois cas d'enseignantes œuvrant auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/28222>

Lepage, D. (2014). *Finitude et nouveauté. Promesses et périls du nouveau au XXe siècle* [thèse de doctorat, Université Laval et Université Jean-Moulin Lyon III]. https://scd-resnum.univ-lyon3.fr/out/theses/2014_out_lepage_d.pdf

Lepage, I., Potvin-Rosset, E. et Leduc, D. (2022). Évaluer : entre innovation et tradition. Résultats préliminaires d'une boussole interactive pour innover en évaluation des apprentissages. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 8(3), 5-28. <https://doi.org/10.48782/e-jref-8-3-5>

Lipovetsky, G. (1987). *L'empire de l'éphémère*. Gallimard.

Maulini, O. (1996). Qui a eu cette idée folle, un jour d'inventer [les notes à] l'école? Petite histoire de l'évaluation chiffrée à l'usage de celles et ceux qui désirent s'en passer (et des autres). <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-9601.pdf>

Maulini, O. (2003). L'école de la mesure. Rangs, notes et classements dans l'histoire de l'enseignement. « Un siècle d'éducation en Suisse Romande » (2003, mars). *Educateur* (numéro spécial), 33-37.

Mellouki, M. (1990). L'évolution des programmes de formation des enseignants au Québec de 1930 à 1960 : un cas de rupture idéologique. *Revue d'histoire de l'éducation*, 2(1), 37-58. <https://doi.org/10.32316/hse/rhe.v2i1.1031>

Mebarki, F. (2011). *L'évolution des pratiques évaluatives dans les programmes primaires du Québec depuis 1960* [mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais]. Dépôt institutionnel de l'UQO. <https://di.uqo.ca/id/eprint/487/>

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

Ministère de l'Éducation du Québec. (1981). *Politique générale d'évaluation pédagogique. Secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf

Morrisette, J. (2009). *Manière de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes au primaire : une perspective interactionniste* [thèse de doctorat inédite]. Université Laval.

Neuhaus, T. et Jacobsen, M. (2022). The troubled history of grades and grading: A historical comparison of Germany and the United States. *Formazione & Insegnamento*, 20(3), 588-601. https://doi.org/10.7346/fei-XX-03-22_40

Oxenford-O'Brian, J. et Uchiyama, K. P. (2018). Views of classroom assessment. Yesterday, today and tomorrow. Dans G. E. Hall, L. F. Quinn et D. M. Gollnick (dir.), *The wiley handbook of teaching and learning*, (p. 577-602). John Wiley & Sons.

Picoche, J. et Roland, J.-C. (2015). Innover. Dans *Le Robert. Dictionnaire d'étymologie du français*.

- Ramoo, L. D. et Durand, M.-J. (2016). Documenter les façons de faire d'enseignants de 6^e année du primaire en mathématiques, en lecture et en écriture dans toutes les étapes de la démarche d'évaluation. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-24. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2234>
- Roach, J. (1971). *Public Examinations in England 1850-1900*. Cambridge University Press.
- Rosenberg, H. (1959). *The Tradition of the New*. Horizon Press.
- Sayer, A. (2005). *Reductionism in Social Science* [communication orale]. Challenges to dominant modes of knowledge: Reductionism. Paris, France. <https://www.lancaster.ac.uk/fass/resources/sociology-online-papers/papers/sayer-paris1.pdf>
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. ERPI.
- Sullivan, E. et Kareem, K. (2019). Idealizations and understanding: Much ado about nothing? *Australasian Journal of Philosophy*, 97(4), 673-689. <https://doi.org/10.1080/00048402.2018.1564337>
- Vinovskis, M. A. (2019). History of testing in the United States: PK–12 Education. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 683(1), 22-37. <https://doi.org/10.1177/0002716219839682>
- Wilbrink, B. (1997). Assessment in historical perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 23(1), 31-48.
- Younès, N., Gremion, C. et Sylvestre, E. (dir.) (2021). *Évaluations, sources de synergies*. Les Presses de l'ADMEE.
- Youyou, W. F. (2021). *L'influence de la pression à l'évaluation chiffrée des apprentissages des élèves québécois : une analyse des stratégies d'adaptation d'enseignant-e-s de la 6^e année* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/26224>
- Zahavi, D. (2019). Getting it quite wrong: Van Manen and Smith on phenomenology. *Qualitative Health Research*, 29(6), 900-907. <https://doi.org/10.1177/1049732318817547>