

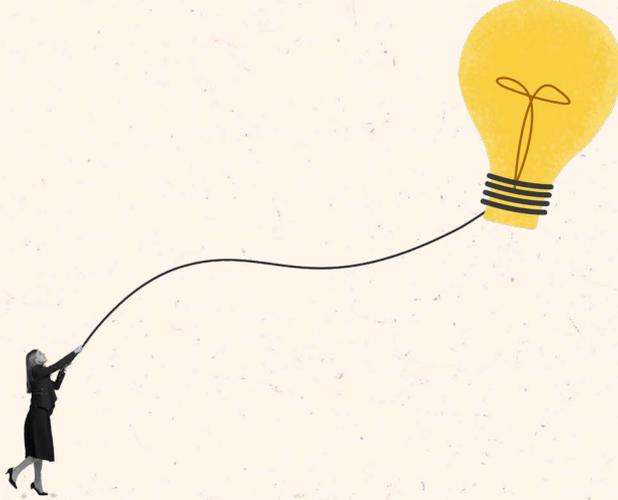
Les pratiques alternatives de notation

Pour mieux soutenir les apprentissages et en témoigner

Bruno Voisard, Caroline Cormier et François Arseneault-Hubert

La confession de Bruno : Pendant 20 ans, j'ai donné des notes à chacune de mes évaluations sommatives, une pratique que je ne pourrais plus envisager aujourd'hui. Qu'est-ce qui m'est arrivé ? On pourrait dire que j'ai été marqué par les pratiques alternatives de notation (PAN). Bon, d'accord, cela peut paraître bizarre et je peux concevoir que l'on puisse penser : « on dirait qu'il est entré dans une secte ». De mon point de vue, je dirais que je suis tombé sur des idées qui ont généré un changement dans ma conception de l'évaluation. Un article de la revue *Chemical and Engineering News* (Arnaud, 2021) qui portait sur la notation par spécifications (Nilson, 2015) est la porte que j'ai empruntée pour entrer dans le monde des PAN. J'ai ensuite découvert une variété de ces pratiques et j'ai expérimenté plusieurs d'entre elles en classe. Ma seule déception ? Ne pas avoir appris leur existence plus tôt !





Mention de source : iStock/Anton Vierietin

La manière habituelle de calculer une note finale, par addition des notes de chacune des évaluations sommatives, pénalise les erreurs en cours d'apprentissage et nuit à la motivation intrinsèque des étudiants et étudiantes (Koenka et collab., 2021). La fameuse question « est-ce que ça compte ? » en est un exemple concret. De plus, le calcul habituel de la note finale ne reflète pas adéquatement le degré d'atteinte des objectifs terminaux, puisqu'il pénalise les erreurs même lorsque nous avons des traces que des apprentissages sont réalisés après une évaluation sommative. Bref, ce calcul ne permet d'atteindre adéquatement ni l'une ni l'autre des visées de l'évaluation, qui sont de **soutenir les apprentissages** au fil de la session et de **témoigner des acquis** des étudiants et étudiantes au terme de la session (Crooks, 1988 ; CSE, 2018). En s'émancipant de la sommation des notes, les PAN visent à mieux atteindre les finalités de l'évaluation.

Caractéristiques et bénéfices des PAN

L'expression *pratiques alternatives de notation* fait référence à la notation, à la façon de noter les travaux. Ce n'est pas la même chose que l'évaluation, qui a un sens plus large, mais la notation exerce une influence majeure sur la façon d'évaluer. Contrairement à la notation

habituelle, les PAN ne consistent pas à attribuer une note à chaque évaluation sommative. Comme elles sont très distinctes des pratiques de notation généralement appliquées au collégial (Bélanger et Tremblay, 2012 ; CSE, 2018 ; Howe et Ménard, 1993 ; Leroux, 2009), elles sont qualifiées de pratiques dites *alternatives*. Cette terminologie trouve son équivalent dans l'expression anglaise *alternative grading practices* utilisée dans les écrits professionnels et de recherche (voir, par exemple, Townsley et Schmid, 2020).

Parmi tous les systèmes de pratiques alternatives, on compte la notation basée sur la maîtrise ou sur les standards, la notation par spécifications, la notation par contrat et la dénotation.

Tableau 1

Caractéristiques propres à trois familles de PAN

Notation basée sur la maîtrise ou les standards	Approches où c'est le degré d'atteinte des objectifs qui est noté plutôt que la performance à une évaluation et où chaque évaluation est clairement associée à un ou plusieurs objectifs.
Notation par spécifications ou par contrat	Approches où des ensembles de productions sont prédéfinis, chaque ensemble de productions de qualité satisfaisante correspondant à une note finale donnée.
Dénotation	Approches où la rétroaction qualitative, l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs sont favorisées et où le moins possible de travaux sont notés.

Les frontières entre ces approches de notation sont perméables et les systèmes mis en œuvre par les adeptes des PAN possèdent parfois des caractéristiques de plusieurs de ces familles d'approches simultanément. Certains membres du personnel enseignant utilisent même des approches s'inspirant à la fois des PAN et des pratiques habituelles, afin de se familiariser graduellement avec les PAN, de respecter certaines contraintes administratives ou les deux en même temps (voir, par exemple, Mercier, 2023, pour un récit de pratique d'une telle approche hybride de la notation).

Cette variété d'approches permet aux PAN de s'adapter à de nombreux contextes éducatifs. Ce qu'elles ont en commun, c'est :

- d'offrir aux étudiants et étudiantes plusieurs occasions de démontrer leur maîtrise des objectifs (Clark et Talbert, 2023 ; Feldman, 2024 ; Nilson, 2015) ;
- de ne pas pénaliser leurs erreurs en cours d'apprentissage, en tenant compte uniquement des traces qui représentent le mieux les apprentissages réalisés (Feldman, 2024 ; O'Connor, 2010) ;
- de fournir de la rétroaction qualitative individualisée en continu au sujet de la progression pour chacun des objectifs (Hattie et Timperley, 2007 ; Koenka et collab., 2021) ;
- de déterminer la note finale en s'appuyant sur le degré d'atteinte d'objectifs associés aux compétences à développer (Guskey, 2001 ; Townsley et Schmid, 2020) ;
- de noter le degré d'atteinte des objectifs du cours à l'aide d'un nombre limité de niveaux, généralement de deux à cinq, ce qui améliore la fidélité intrajuge et interjuge (Brookhart, 2018 ; Clark et Talbert, 2023 ; Nilson, 2015) ;
- de s'assurer de définir clairement ces objectifs terminaux, et de les communiquer avec transparence aux étudiants et étudiantes (Feldman, 2024).

Tableau 2 **Caractéristiques des PAN leur permettant d'atteindre les deux finalités de l'évaluation**

Pour mieux soutenir les apprentissages	Pour mieux témoigner des acquis
Les PAN ne pénalisent pas l'erreur en cours d'apprentissage , ce qui implique d'offrir plusieurs occasions de démontrer l'atteinte des objectifs.	Le personnel enseignant qui utilise des PAN détermine la note finale en fonction de l'atteinte des objectifs du cours, plutôt que par une somme de points.
Pour mieux orienter les efforts des apprenants et apprenantes, le personnel enseignant fournit de l'information précise au sujet de l'atteinte de chaque objectif d'apprentissage lié à la compétence à acquérir.	Les objectifs du cours sont notés sur la base d'un nombre limité de niveaux , généralement de deux à cinq, qui sont définis clairement et avec transparence.

Nous présentons à la fin de cet article des exemples de systèmes d'évaluation qui possèdent ces caractéristiques, mais d'abord, examinons ce qui pourrait justifier l'effort d'un changement de système de notation.

Reconstruire le lien entre la note et les cibles d'apprentissage

Dans son évaluation certificative, un étudiant peut démontrer clairement qu'il n'a pas développé la compétence à un niveau satisfaisant. Pourtant, les points qu'il a accumulés peuvent faire en sorte qu'il obtient tout de même la note de 60 %. **Comment éviter de se retrouver dans des situations où il y a une contradiction entre notre jugement professionnel et la note finale obtenue par sommation ?** Et surtout, **comment informer plus clairement les étudiants et étudiantes** en cours de session de l'écart entre leurs apprentissages et les cibles d'apprentissage ? Ce sont deux des questions que nous nous posons et auxquelles nous avons trouvé des réponses à l'aide des PAN.

Ce dernier problème de la qualité de l'information est bien mis en évidence par le Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport *Évaluer pour que ça compte vraiment* : « la valeur informative de la note reste pauvre. Il faut donc l'accompagner d'un système qui permet de communiquer précisément ce qui est réussi et ce qui reste à maîtriser » (CSE, 2018, p. 24). La notation par sommation ne permet pas de communiquer avec clarté et transparence ce chemin à parcourir, parce qu'une variété de connaissances, d'habiletés, de comportements, etc., reliés ou non avec les objectifs d'apprentissage, sont agrégés en une note unique,

un processus qui fait disparaître de l'information précieuse (Clark et Talbert, 2023 ; Feldman, 2024).

Pour préserver la cohérence entre la note et les cibles d'apprentissage, il faut de plus éviter de la contaminer par des éléments qui ne relèvent pas des cibles d'apprentissage comme la participation, le respect des échéances, la réalisation d'activités d'apprentissage comme des devoirs ou des évaluations formatives, etc. (Feldman, 2024). En effet, ces tentatives de contrôler le comportement des étudiants et étudiantes à l'aide de la note font en sorte que celle-ci ne reflète plus avec justesse le degré d'atteinte des cibles d'apprentissage, en plus de nuire à la motivation intrinsèque (Niemiec et Ryan, 2009 ; Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006).

Reconnaître le rôle de l'erreur dans l'apprentissage

À l'inverse du cas cité plus haut de l'étudiant qui obtient 60 % sans atteindre les objectifs associés à la compétence du cours, une étudiante peut rencontrer des difficultés en début de session et obtenir une note finale qui ne reflète pas adéquatement ses apprentissages si elle a surmonté ces difficultés plus tard dans la session. Ce cas illustre un paradoxe causé par certaines pratiques de notation couramment appliquées au collégial et en éducation en général. Si la plupart des membres du corps professoral croient que **l'erreur est une partie intégrante du processus d'apprentissage** (Astolfi, 2015), beaucoup attribuent des points à des activités d'apprentissage (Bélangier et Tremblay, 2012), ce qui a comme effet de pénaliser les erreurs faites en cours d'apprentissage.



Si l'on souhaite évaluer en accord avec le principe selon lequel l'erreur est inhérente à l'apprentissage, il ne faut pas avoir pénalisé une étudiante pour une erreur dans une évaluation sommative à la cinquième semaine de la session, surtout si les apprentissages manquants ont été réalisés par la suite. **Pour nous permettre d'aller vérifier si ces apprentissages manquants ont été réalisés plus tard dans la session, il est nécessaire de prévoir des reprises d'évaluations ou des activités de remédiation.** Cette pratique évaluative est intégrée à tous les systèmes de PAN. Il n'est pas ici question d'évaluations différées, mais bien d'occasions supplémentaires d'évaluation. Des limites doivent bien sûr être prévues quant au nombre de ces occasions ou au dernier moment possible pour démontrer l'atteinte des cibles d'apprentissage, à la fois pour éviter la procrastination et pour que la gestion des reprises ne devienne pas trop lourde pour le personnel enseignant (Clark et Talbert, 2023). Pour que la note reflète avec justesse les acquis au terme du cours, ces occasions supplémentaires devraient être accessibles à toutes et tous, et la note qui peut être obtenue lors de celles-ci ne devrait pas non plus être plafonnée (Feldman, 2024) : **c'est l'atteinte des cibles d'apprentissage qui doit être valorisée, pas le moment de la session où elle se produit.** Pour que la note finale témoigne de façon juste des apprentissages, deux personnes qui démontrent en fin de session la même compétence devraient obtenir la même note, peu importe le chemin parcouru pour y arriver.

Ainsi, dans un cours où des PAN ont été mises en place, l'évaluation sommative peut rétroactivement devenir formative : elle ne « compte » plus au sens où elle n'entre plus dans la composition

de la note finale, mais elle compte beaucoup au sens où elle est devenue une rétroaction précieuse pour la personne étudiante. Autrement dit, toute évaluation est formative jusqu'à ce que la cible d'apprentissage soit atteinte. Ceci permet d'optimiser l'efficacité de la rétroaction en informant de façon spécifique les étudiants et étudiantes au sujet de l'écart entre leur compréhension ou leur performance et les cibles d'apprentissage (Hattie et Timperley, 2007).

Cette approche de la rétroaction correctrice est cohérente avec la recherche en psychologie de l'apprentissage. En effet, se tester ou être testé est plus efficace pour favoriser l'apprentissage que l'étude (Karpicke et Roediger, 2008 ; Roediger et Karpicke, 2006). Ceci a été nommé l'*effet de test*. De plus, cet effet de test est encore plus fort en présence de rétroaction correctrice (Roediger et Butler, 2011). Les reprises d'évaluations permettent ainsi d'utiliser les leviers pour l'apprentissage que sont l'effet de test et la rétroaction correctrice spécifiquement pour les cibles d'apprentissage qui ne sont pas encore atteintes.

Effet sur la motivation

Une autre raison justifiant l'intérêt des PAN est que l'évaluation, en cours de session, ne s'accompagne pas d'une note pouvant influencer directement sur la note finale : la note elle-même a un effet négatif sur la motivation. Bien sûr, pour se conformer aux prescriptions du Règlement sur le régime d'études collégiales (REEC) et des Politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA) des collèges, il faut attribuer une note finale aux étudiants et étudiantes, et la note de passage doit correspondre à 60 %¹.

Mais est-ce utile ou nécessaire de donner une note quantitative et définitive à chaque évaluation sommative ? Certaines personnes diront que la note est une forme de rétroaction, une façon de situer l'étudiant ou l'étudiante par rapport à ses apprentissages. Pourtant, la rétroaction qualitative écrite seule est préférable à la rétroaction accompagnée d'une note : **la présence de la note n'améliore pas l'apprentissage et elle nuit à la motivation intrinsèque** (Koenka et collab., 2021), en particulier pour les apprenants et apprenantes en difficulté. Le cas d'étudiants et étudiantes qui consultent la note de l'évaluation sans se soucier de la rétroaction qui l'accompagne illustre bien ce phénomène. Il est donc préférable de ne pas donner de note lorsque ce n'est pas nécessaire (par exemple, en évaluant le plus souvent possible de façon formative plutôt que sommative) et, lorsque ça l'est, de remettre d'abord la rétroaction et de n'attribuer une note que plus tard. Une approche

¹ Notre projet de recherche a pour but, notamment, d'identifier les contraintes locales (institutionnelles, départementales ou culturelles) pouvant limiter l'implantation des PAN dans certains collèges et de proposer des adaptations aux PAN pour tenir compte de ces contraintes.

où la seule note est une mention de l'atteinte ou non de la cible d'apprentissage, et où la rétroaction devient alors clairement une invitation à réaliser des apprentissages en vue de la prochaine occasion de révision ou de reprise, est compatible avec ces recommandations.

Mettre les changements en place

L'implantation de PAN peut sembler un vaste chantier, qui se déploie au minimum sur deux fronts : l'établissement de standards clairs (de quoi a l'air la manifestation de la maîtrise du contenu de mon cours ?) et de modes d'évaluation (quelles formes d'évaluation et quelles formes de reprises puis-je envisager pour observer cette manifestation de la maîtrise ?). Sans tout changer à la fois, il est possible de mettre en place des PAN par petites bouchées, par exemple :

- en transformant une évaluation sommative avec une faible pondération en véritable évaluation

formative, destinée à donner de la rétroaction qualitative aux étudiants et étudiantes (une forme de dénotation [Blum, 2020]), une évaluation formative qui peut être faite par les pairs ;

- en évaluant une production écrite sur la base d'une liste de caractéristiques qui correspondent à une production satisfaisante, auquel cas la cible d'apprentissage est considérée comme atteinte (ce qui peut être qualifié d'évaluation *dichotomique*) plutôt que de donner une note en pourcentage, et en donnant la chance aux étudiants et étudiantes de retravailler cette production sans pénalité si elle n'atteint pas le niveau recherché ;
- en construisant la grille d'évaluation de notre cours selon les cibles d'apprentissage à atteindre (objectif 1, objectif 2, etc.) plutôt que selon les types d'évaluations (examen 1, devoir 1, etc.), et en communiquant les résultats en conséquence, de façon à mettre en évidence les apprentissages qui sont faits et

ceux qui restent à faire par chaque étudiant et chaque étudiante.

Pour les membres du personnel enseignant qui, comme nous, oseraient se lancer dans la conversion complète d'un cours pour y intégrer des PAN, voici une démarche inspirée de celles qui sont proposées par plusieurs auteurs et autrices (Cilli-Turner et collab., 2020 ; Clark et Talbert, 2023 ; Nilson, 2015 ; Townsley et Schmid, 2020).

1. Quels sont les objectifs d'apprentissage que je souhaite mesurer ?

Il faut d'abord décider, en cohérence avec l'approche-programme et le devis ministériel et en accord avec notre département, quels sont les objectifs d'apprentissage spécifiques à notre cours. Pour être en mesure de les communiquer clairement aux étudiants et aux étudiantes, les objectifs écrits au plan-cadre, lorsqu'il existe, doivent parfois être reformulés. De plus, selon le degré de précision du plan-cadre, les objectifs doivent souvent être précisés pour pouvoir servir de base à la construction des évaluations administrées tout au long de la session.

2. À quoi la maîtrise de ces objectifs ressemble-t-elle ?

Cette étape du processus peut être plus ou moins complexe, selon les outils dont nous disposons déjà : si le plan-cadre est bien écrit, ou si nous avons des grilles d'évaluation de qualité, nous disposons peut-être déjà de la réponse à cette question. Dans d'autres cas, comme celui où nous partons d'un cours où c'est l'obtention par addition d'une note d'au moins 60 % qui est la cause de la réussite du cours, plutôt que l'atteinte des



objectifs d'apprentissage, cette étape peut demander davantage de travail. Il est alors pertinent de préciser les comportements observables de la part d'un étudiant qui a atteint les objectifs à un niveau satisfaisant pour réussir le cours. Plusieurs modèles de PAN proposent d'avoir des attentes élevées, en particulier lorsque l'évaluation est dichotomique et qu'une seule manifestation de maîtrise suffit pour voir un objectif reconnu.

Il est crucial de nous demander ce que nos étudiants et étudiantes devraient être capables de faire en pensant à la suite de leur cheminement scolaire ou professionnel. C'est le moment de réfléchir aux types d'évaluations, de même qu'aux critères pour chacune d'elles, qui permettent de juger de l'atteinte de la maîtrise. L'utilisation de grilles critériées permettra d'améliorer l'équité de nos évaluations et de définir de manière précise nos attentes envers les étudiants et étudiantes, ce qui peut améliorer leur apprentissage (Brookhart, 2018 ; Panadero et collab., 2012).

3. Comment allons-nous déterminer la note finale dans le cours ?

Différentes méthodes peuvent être utilisées pour convertir, à la fin d'une session, des notes qualitatives ou dichotomiques en une note finale en pourcentage. Pour ce faire, il importe de déterminer la façon d'agrèger les informations recueillies au fil de la session, d'une manière qui a du sens par rapport au niveau d'atteinte des objectifs du cours. Ultimement, les PAN ouvrent la voie à maintes possibilités pour composer la note finale, contrairement aux pratiques habituelles de notation qui se limitent à une seule façon de faire, c'est-à-dire

l'addition des notes de toutes les évaluations sommatives. Dans cet article, pour donner une idée de cette étendue, nous illustrerons deux méthodes différentes dans les études de cas présentées ci-après.

4. Quand et comment les étudiantes et étudiants pourront-ils démontrer leur maîtrise ?

Puisque les PAN reposent sur la possibilité pour les étudiants et étudiantes de démontrer leur maîtrise au moment où leur apprentissage est complété, il est nécessaire de concevoir un système qui leur en donne la chance, au moment opportun, sans surcharger le processus. Combien d'occasions souhaitons-nous offrir ? Proposerons-nous des reprises d'évaluations ou bien des possibilités de révision ? Allons-nous demander aux étudiants et étudiantes de faire une activité de révision, avant d'avoir droit à une reprise ? Encore ici, les cas présentés ci-après présentent différentes avenues.

Deux cas d'implantation des PAN au collégial

François adopte des PAN pour mieux accompagner ses étudiantes de Soins infirmiers : un exemple de notation par spécifications

Les cours *Chimie pour soins infirmiers I* et *II* sont un passage obligé souvent considéré comme déplaisant par les étudiantes en Soins infirmiers qui n'ont pas fait le cours de chimie de 5^e secondaire. À l'automne 2022, revenant d'un congé de paternité durant lequel j'avais eu l'occasion de réfléchir abondamment sur le sujet, j'étais déterminé à mettre en place dans ce cours la notation par spécifications

(Nilson, 2015) pour offrir des reprises d'évaluations ou de travaux avec des objectifs transparents.

J'avais prévu quatre notes possibles au terme du cours : 50, 60, 80 et 100 %. Le relativement petit nombre de notes finales permettait d'établir et de communiquer des différences significatives de niveau d'atteinte des objectifs du cours. Ceci donnait la chance à chaque étudiante de planifier en connaissance de cause l'ampleur de son engagement dans le cours. En effet, à chacune de ces notes correspondait un ensemble croissant de travaux et de tests (ci-après « productions ») avec, pour chacun, la possibilité de les reprendre ou de les retravailler. Viser une note plus élevée signifiait donc accepter de travailler davantage. Enfin, chaque production était considérée comme « acceptée » ou « pas encore acceptée » en fonction d'une liste de spécifications, c'est-à-dire d'indicateurs de qualité suffisamment détaillés pour que leur présence ou leur absence puisse être établie sans équivoque.

Comme j'enseignais *Chimie pour soins infirmiers I* à l'automne 2022 et sa suite à la session d'hiver, j'ai eu l'occasion d'ajuster le tir. Je me suis rendu compte que les reprises devaient être soigneusement planifiées et surtout limitées. En effet, l'absence de limites, ou des limites floues, constitue une invitation non seulement à la procrastination, mais aussi au manque de sérieux face aux évaluations. À la session suivante, en *Chimie pour soins infirmiers II*, j'ai réduit le nombre de productions requises et limité les reprises à une seule par production. Du même coup, j'ai amélioré la fréquence et la constance de la rétroaction. Une fois le processus d'évaluation ainsi

clarifié, plus personne n'a été surpris par la note ni même par l'échec en fin de session.

Dans les cas où la reprise prévue m'amenait à conclure que la compétence n'était toujours pas développée à un niveau suffisant, j'invitais les étudiantes à réviser les contenus et à venir me voir pour discuter de ce qu'elles avaient appris. Presque inmanquablement, au terme d'une de ces visites informelles, je pouvais témoigner favorablement de leurs acquis. Pour moi, offrir ces occasions multiples et variées de démontrer l'atteinte des objectifs, tout en les limitant, c'était réconcilier les deux finalités de l'évaluation entre elles, et avec ma capacité de travail.

Le modèle de PAN de Bruno pour les Sciences de la nature : un exemple de notation basée sur la maîtrise

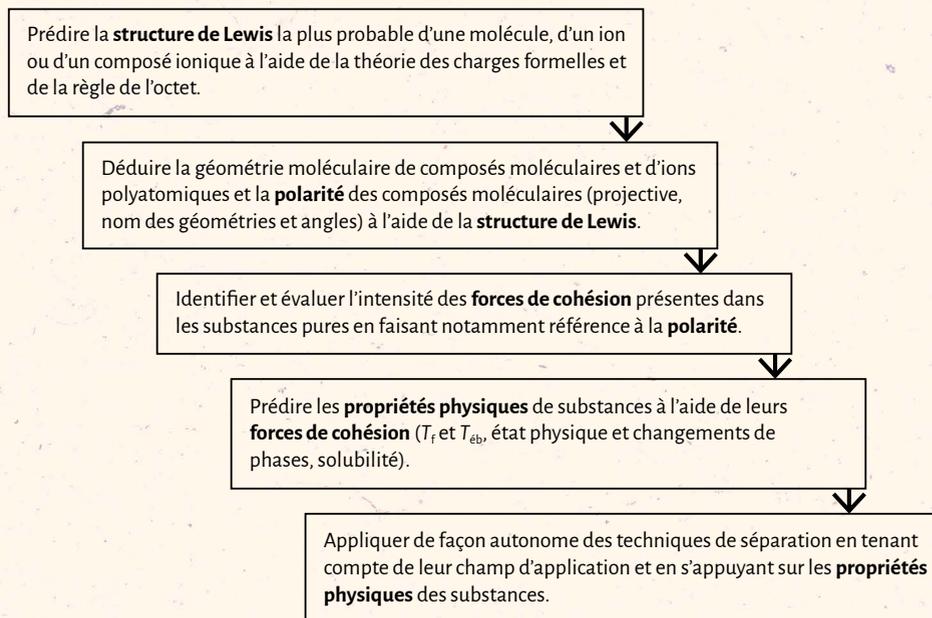
C'est à l'hiver 2022 que j'ai converti pour la première fois un cours pour y adopter les PAN pour l'ensemble des évaluations : le cours *Chimie générale*, le premier cours de chimie du programme Sciences de la nature. Dans cette expérimentation des PAN, j'ai détaillé les cibles d'apprentissage définies au plan-cadre en 16 objectifs spécifiques, 9 d'entre eux étant considérés comme *essentiels* et les 7 autres étant qualifiés d'objectifs *complémentaires*. La majorité des objectifs étaient évalués par des tests notés de façon dichotomique (« maîtrisé » ou « en apprentissage »). Pour chacun des objectifs, une grille d'évaluation détaillait les caractéristiques d'un

degré de maîtrise satisfaisant, lequel était assez exigeant. Ces tests d'une page étaient faits au début du cours, lors de la plupart des semaines de la session. Les trois « examens » étaient l'occasion pour les étudiants et étudiantes de reprendre des objectifs qui n'étaient pas encore maîtrisés : ils n'avaient donc pas à répondre aux questions relatives aux objectifs déjà maîtrisés. Pour éviter la fragmentation des savoirs et favoriser la rétention, nous avons pris soin, en département, de nous assurer de l'emboîtement des objectifs, d'autant plus qu'une seule démonstration de maîtrise pour un objectif donné suffisait. Pour les objectifs relatifs aux laboratoires et à la rédaction scientifique, les étudiants et étudiantes avaient l'occasion de réviser leurs travaux plutôt que de les reprendre.

Figure 1

Énoncé de cinq des objectifs de mon cours de *Chimie générale* liés les uns aux autres

L'emboîtement des objectifs d'apprentissage favorise l'intégration et la rétention :



La note finale était simplement calculée en fonction du nombre d'objectifs maîtrisés, à condition que les objectifs considérés comme essentiels soient maîtrisés. Si ce n'était pas le cas, la note finale était plafonnée à 55 %, ce qui va dans le sens d'une approche proposée notamment par Robert Howe (2006). Ces objectifs essentiels avaient été choisis en fonction des habiletés que nous considérions, en département, comme essentielles à la poursuite du cheminement dans les cours de chimie. C'était d'ailleurs une de mes motivations pour l'adoption de ce système : j'étais toujours étonné jusqu'à quel point, auparavant, des étudiants qui se retrouvaient dans les cours ultérieurs étaient en difficulté parce qu'ils et elles ne maîtrisaient pas ces habiletés de base enseignées dans le cours *Chimie générale*, alors que ce cours avait pourtant été réussi. En définissant des objectifs essentiels accompagnés d'un double seuil de réussite, j'envoyais aux étudiants et étudiantes un message plus clair : il fallait s'attarder d'abord à acquérir ces habiletés, tant qu'elles n'étaient pas maîtrisées, quitte à laisser de côté les objectifs complémentaires.

Pour mettre en place ce modèle en respectant les contraintes administratives imposées par mon collège, il a fallu beaucoup de travail de concertation. D'abord, nous nous sommes mis d'accord en département pour permettre une dérogation au plan-cadre du cours pour cause d'expérimentation pédagogique. J'avais aussi pris soin de faire approuver mon modèle en réunion de département avant le début de la session. Depuis, nous choisissons en département d'écrire nos plans-cadres en précisant clairement les tâches que les étudiants et étudiantes devraient être capables de réaliser au terme du cours plutôt que d'y préciser les modalités d'évaluation, ce qui laisse davantage de latitude quant au choix des pratiques de notation, tout en assurant l'équité de l'évaluation ainsi que la cohérence du programme.

Conclusion

Les pratiques alternatives de notation nous ont permis d'harmoniser nos pratiques avec des idées et des valeurs qui sont pour nous fondamentales en

éducation, telles que la justice, l'équité et la bienveillance. Elles opérationnalisent également des recommandations du Conseil supérieur de l'éducation faites en 2018 qui ont trouvé, à nos yeux, trop peu de résonance dans le milieu collégial, en nous permettant de réconcilier la notation avec les deux finalités de l'évaluation, soit soutenir les apprentissages et témoigner des acquis.

Après une première implantation de PAN à l'hiver 2022 avec le soutien de notre cégep, nous avons maintenant commencé un projet de recherche sur le sujet grâce à un financement PAREA (2023-2026). Nous cherchons à mettre en lumière les effets des PAN sur l'apprentissage et sur différentes variables motivationnelles. Nous cherchons aussi à décrire les façons d'implanter les PAN dans des contextes variés au niveau collégial.

Les PAN constituent tout un monde qui est très peu connu au Québec. Bien que nous n'ayons pu que l'effleurer dans les quelques pages de cet article, nous espérons avoir attisé votre curiosité quant aux possibilités qu'elles offrent ! —



Bruno Voisard est professeur au Département de chimie du Cégep André-Laurendeau depuis 2001. Il y a mis en place plusieurs pratiques pédagogiques novatrices, comme la classe inversée, les méthodes de notation alternatives et les laboratoires par enquête. Il s'intéresse aussi au développement des habiletés de résolution de problèmes et de l'autonomie en recherche chez les étudiants et étudiantes. Il a également été impliqué dans la révision du programme d'études Sciences de la nature tant localement qu'au niveau provincial.

brunovoisard@claurendeau.qc.ca



Caroline Cormier enseigne la chimie au Cégep André-Laurendeau depuis 2008. Elle a mené plusieurs projets en recherche éducative, notamment sur la classe inversée, la communication scientifique orale et l'autonomie en laboratoire. Une de ses priorités est que ses résultats de recherche s'appliquent dans la pratique professionnelle. Au-delà de sa tâche d'enseignement, elle est aussi chroniqueuse à l'émission de radio *Moteur de recherche*, sur ICI Première.

caroline.cormier@claurendeau.qc.ca



François Arseneault-Hubert enseigne la chimie au Cégep André-Laurendeau depuis 2013. Le confinement et l'enseignement à distance lui ont donné l'occasion de donner un coup de barre dans sa façon d'évaluer et de noter, afin d'être en meilleure adéquation avec son sens aigu de la justice. Ça, il le doit entre autres à ses deux jeunes enfants qui, en plus de le priver chroniquement de sommeil, lui rappellent constamment qu'il n'y a pas d'âge pour être une personne digne de respect.

francois.arseneault-hubert@claurendeau.qc.ca

Références bibliographiques

- Arnaud, C. H. (2021). « How an alternative grading system is improving student learning », *Chemical & Engineering News*, vol. 99, n° 15 [En ligne].
- Astolfi, J.-P. (2015). *L'erreur, un outil pour enseigner* (12^e édition), ESF éditeur.
- Bélanger, D.-C. et K. Tremblay (2012). *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial*, Collège de Maisonneuve.
- Blum, S. D. (éd.). (2020). *Ungrading: Why Rating Students Undermines Learning* (First edition), West Virginia University Press.
- Brookhart, S. M. (2018). « Appropriate Criteria: Key to Effective Rubrics », *Frontiers in Education*, vol. 3, n° 22 [En ligne].
- Cilli-Turner, E. et collab. (2020). « Mastery Grading: Build-A-Syllabus Workshop », *PRIMUS*, vol. 30, n° 8-10, p. 952-978.
- Clark, D. et R. Talbert (2023). *Grading for growth: A guide to alternative grading practices that promote authentic learning and student engagement in higher education*, Routledge.
- Crooks, T. J. (1988). « The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students », *Review of Educational Research*, vol. 58, n° 4, p. 438-481.
- CSE (2018). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018—Évaluer pour que ça compte vraiment*.
- Feldman, J. (2024). *Grading for equity: What it is, why it matters, and how it can transform schools and classrooms* (Second edition), Corwin Press inc.
- Guskey, T. R. (2001). « Helping Standards Make the GRADE », *Educational Leadership*, p. 20-27.
- Hattie, J. et H. Timperley (2007). « The power of feedback », *Review of Educational Research*, vol. 77, n° 1, article 1.
- Howe, R. (2006). « La note de l'évaluation finale d'un cours dans l'approche par compétence : Quelques enjeux pédagogiques », *Pédagogie collégiale*, vol. 20, n° 1, p. 10-15.
- Howe, R. et L. Ménard (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 ; Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.
- Karpicke, J. D. et J. R. Blunt (2011). « Retrieval Practice Produces More Learning than Elaborative Studying with Concept Mapping », *Science*, vol. 331, n° 6018, p. 772-775.
- Karpicke, J. D. et H. L. Roediger (2008). « The Critical Importance of Retrieval for Learning », *Science*, vol. 319, n° 5865, p. 966-968.
- Koenka, A. C. et collab. (2021). « A meta-analysis on the impact of grades and comments on academic motivation and achievement: A case for written feedback », *Educational Psychology*, vol. 41, n° 7, p. 922-947.
- Leroux, J. L. (2009). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial*, Université de Sherbrooke.
- Mercier, C. (2023). « Ma 1^{re} expérience de notation par spécifications », *Éductive*, 30 novembre [En ligne].
- Niemiec, C. P. et R. M. Ryan (2009). « Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice », *Theory and Research in Education*, vol. 7, n° 2, p. 133-144.
- Nilson, L. B. (2015). *Specifications grading: Restoring rigor, motivating students, and saving faculty time*, Stylus Publishing.
- O'Connor, K. (2010). « Grades – When, Why, What Impact, and How? », *Education Canada*, vol. 50, n° 2, p. 38-41.
- Panadero, E., J. A. Tapia et J. A. Huertas (2012). « Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education », *Learning and Individual Differences*, vol. 22, n° 6, p. 806-813.
- Roediger, H. L. et A. C. Butler (2011). « The critical role of retrieval practice in long-term retention », *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 15, n° 1, p. 20-27.
- Roediger, H. L., et J. D. Karpicke (2006). « The Power of Testing Memory: Basic Research and Implications for Educational Practice », *Perspectives on Psychological Science: A Journal of the Association for Psychological Science*, vol. 1, n° 3, p. 181-210.
- Sarrazin, P., D. Tessier et D. Trouilloud (2006). « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : L'état des recherches », *Revue française de pédagogie*, vol. 157, p. 147-177.
- Townsend, M. et D. Schmid (2020). « Alternative grading practices: An entry point for faculty in competency-based education », *The Journal of Competency-Based Education*, vol. 5, n° 3 [En ligne].