

Construire le jugement de la personne enseignante pour obtenir un résultat le plus objectif possible

Contexte

La notion de subjectivité dans l'évaluation suscite différentes questions chez les enseignant(e)s d'EPS :

- Comment fait-on pour ne pas être trop subjectif et s'assurer de rester juste envers l'ensemble des élèves en ce qui a trait à la note?
- Est-ce qu'un(e) élève aurait un résultat identique pour une même prestation réalisée devant :
 - deux enseignant(e)s différent(e)s d'une même école?
 - un(e) enseignant(e) d'une autre école?
- Quand et comment la subjectivité dans le rôle de personne évaluatrice tenu par l'enseignant(e) se manifeste-t-elle?
- Toute démarche d'évaluation n'est-elle pas subjective en soi?

Romainville répond à cette dernière question dans l'affirmative : « Éradiquer toute subjectivité dans l'évaluation des acquis ne semble en définitive de l'ordre ni du possible, ni du souhaitable » (2011, cité dans Fontaine et al., 2020, p. 79). Donc, même si l'objectivité totale est difficilement atteignable, un processus d'évaluation qui se construit sur des données colligées de façon rigoureuse et transparente peut permettre un jugement éclairé.

De son côté, Lentillon-Kaestner (2008) stipule que les enseignant(e)s d'EPS ont des procédures d'évaluation un peu intuitives. Ils (elles) ne sont jamais sûr(e)s d'interpréter correctement les performances des élèves par rapport aux critères sélectionnés. Les différences d'interprétation des critères peuvent être reliées à leurs expériences dans l'enseignement, à leur niveau d'expertise et à leur familiarité avec ces critères.

La Politique d'évaluation des apprentissages du ministère de l'Éducation précise que « le jugement professionnel de l'enseignant [...] doit se fonder sur les références qui guident les pratiques évaluatives telles que la présente Politique, le cadre réglementaire, les normes et les modalités établies par chacun des milieux scolaires, les indications sur l'évaluation inscrites dans les programmes de formation et d'études, les différents cadres de référence en évaluation des apprentissages, etc. Le recours à ces références communes afin d'appuyer leur jugement est incontournable dans un contexte où les enseignants sont de plus en plus amenés à travailler en collaboration » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003, p. 15).



Balado

1- Ce que dit la littérature

La subjectivité se présente, entre autres, par des biais... de l'enseignant(e) (Fontaine et al., 2020) à différents moments de l'évaluation comme :

- L'ordre dans lequel l'élève est évalué(e);
- L'évaluation d'un(e) élève doué(e) ou d'un(e) bon(ne) élève au départ, ce qui peut influencer le jugement porté sur les prestations ou productions des autres élèves;
- L'effet de halo, à savoir le fait d'évaluer selon la réputation que l'on s'est faite d'un(e) élève;
- La modification ou l'ajout de certains critères ou attentes à la suite de l'évaluation de la prestation de quelques élèves ou équipes;
- L'effet de contamination (p. ex. en CD2, donner le même résultat à tous (toutes) les élèves pour une même prestation);
- La personnalité de l'enseignant(e) évaluateur(-trice);
- L'effet de contraste, soit utiliser une production individuelle ou collective à titre de modèle pour évaluer celles des autres;
- L'état de fatigue de l'enseignant(e) évaluateur(-trice) qui peut amener une attention et une précision moindres ou inégales. Dans un article sur l'évolution des pratiques évaluatives en EPS, Grandchamp et al. (2018) décrivent des « arrangements évaluatifs » qui altèrent aussi le jugement des enseignant(e)s et peuvent causer préjudice aux élèves. « Concrètement, les enseignants jugeant que tel élève peu engagé ou perturbateur obtient de trop bons résultats baissent sa note à l'insu de tous.



Enjeu CD2

À l'inverse, ils augmentent de la même manière la note d'élèves peu performants mais engagés » (p. 9). Ce genre de pratiques est injuste et est à proscrire pour faire place à un jugement professionnel appuyé sur des traces concrètes d'apprentissage de chaque élève. Il importe de distinguer l'évaluation de la notation. L'évaluation concerne la collecte et l'interprétation d'informations recueillies, tandis que la notation, dans le système d'éducation québécois actuel, représente plutôt une synthèse de ces interprétations, communiquée par un symbole, une note au bulletin. (Grenier et Lentillon-Kaestner, 2023)

Selon Charmeux (2011-2012), l'évaluation devrait avoir quatre vertus :

- Elle doit être RARE. L'évaluation en reconnaissance de la compétence doit se faire à partir du moment où l'élève ou l'équipe fait son plan jusqu'à la prestation finale. Un nombre trop élevé d'évaluations peut devenir un frein à l'apprentissage des élèves. Il faut donner le temps aux élèves d'apprendre.

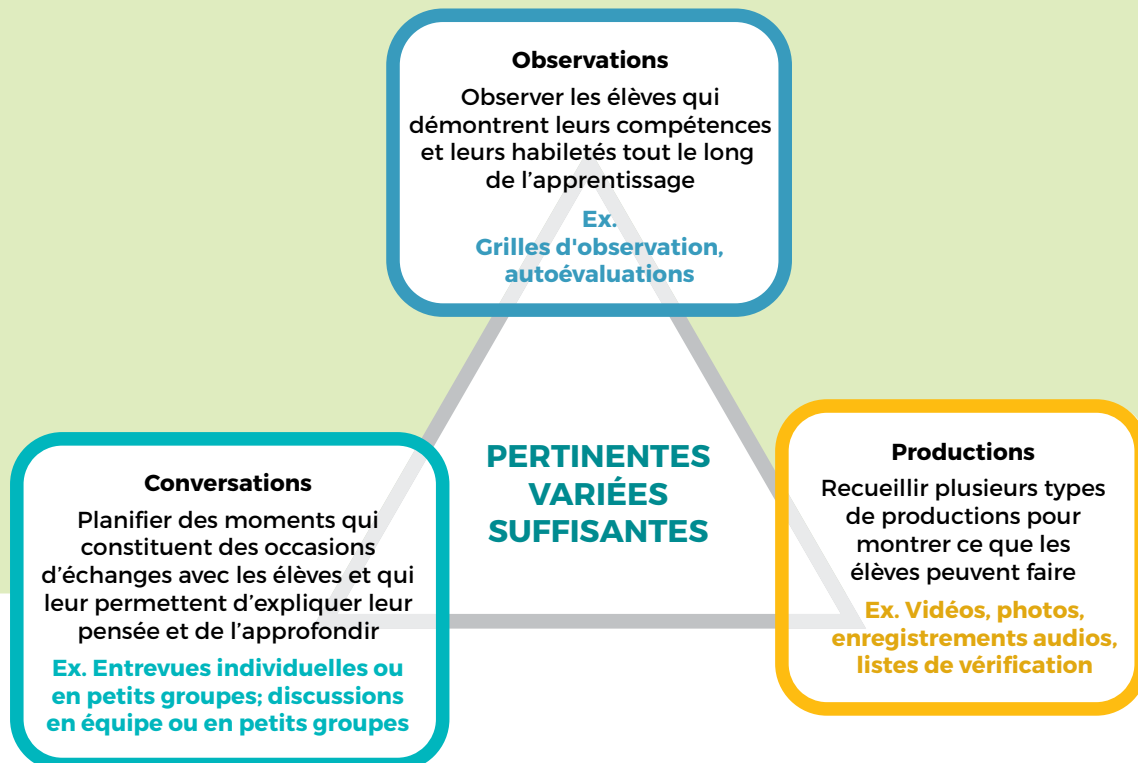
- Elle doit être PRÉCISE. Elle doit cibler des éléments enseignés qui sont observables et mesurables dans une tâche complexe selon les trois critères d'évaluation.
- Elle doit être PRÉVUE. L'élève doit connaître le moment de l'évaluation et avoir eu le temps de s'y préparer.
- Elle doit être... JOYEUSE. Elle doit amener chaque élève à réaliser une prestation dans laquelle il se sent compétent grâce à des choix qu'il aura faits en lien avec ses capacités (besoin de compétence et d'autonomie). Ainsi, il vivra des réussites et aura du plaisir à réaliser les tâches évaluatives... pour mieux apprendre.

2- Prise d'information et interprétation

« Cette étape consiste à recueillir des données sur les apprentissages des élèves et à leur donner un sens en les interprétant. Elle nécessite l'utilisation de méthodes de prise d'information et d'interprétation adaptées à la fonction de l'évaluation et à l'intention » (Ministère de l'Éducation du Québec, p. 33).

L'auteure Anne Davies (2008) amène des précisions concernant les preuves d'apprentissage des élèves que l'on doit recueillir au regard de l'état de développement des compétences et à des fins de communication dans le bulletin. Selon Davies (2008), la fiabilité et la validité de l'évaluation tendent à augmenter si les traces recueillies proviennent des trois sources de données d'observation (observations, conversations et productions) sur une période suffisamment longue. Ainsi, une SAE devrait durer de 6 à 8 périodes et prévoir des éléments motivants afin de laisser aux élèves le temps d'apprendre et de vivre plusieurs occasions de pratique.

Trois sources de données de preuves d'apprentissage :



Quelles sont les stratégies pour prendre des traces efficacement pour l'ensemble des élèves?

Pour la compétence AGIR, il y a trois principaux modes d'organisation pour la prise de traces :

- 1) **En ateliers.** Le gymnase est divisé en plusieurs ateliers qui se rapportent à la production attendue. Un d'entre eux est réservé à l'évaluation; les autres permettent aux élèves de s'exercer. La rotation peut être déterminée par la personne enseignante, ou les élèves peuvent circuler d'un atelier à l'autre comme bon leur semble. Pour l'apprenant(e), le temps d'engagement est élevé, mais il peut y avoir un manque d'encadrement qui entraîne des comportements perturbateurs. Quant à la personne enseignante, elle doit bien réfléchir aux contenus des ateliers pour que ceux-ci soient égaux au chapitre du temps et qu'ils incluent des variantes adaptées.
- 2) **En circuit.** Ce mode d'organisation, souvent sous forme de parcours, mobilise plusieurs tracés qui sont exécutés de façon continue par les élèves. Pour l'apprenant(e), le temps d'engagement est encore une fois élevé, mais les risques de bouchons peuvent causer un temps d'attente plus élevé si les stations ne sont pas bien réfléchies. L'enseignant(e) doit s'assurer que son circuit est efficace et que ses consignes sont claires, et il (elle) doit bien connaître ses élèves. Le désavantage de ce mode d'organisation est que l'attention de l'enseignant(e) doit être dirigée partout, ce qui rend l'évaluation difficile.
- 3) **Un à un.** L'enseignant(e) évalue les élèves à tour de rôle lorsqu'ils (elles) sont prêt(e)s. Cette stratégie permet de respecter le rythme de l'élève, mais peut devenir long pour ceux (celles) qui sont passé(e)s en premier. La personne enseignante doit donc prévoir une activité pour les élèves qui ont terminé. Cette activité consistera en des défis supplémentaires liés au moyen d'action travaillé, ou bien en un jeu connu des élèves qui contient peu de règles et qui ne nécessite pas l'intervention de l'enseignant(e). C'est un mode d'organisation à prioriser pour les enchaînements plus complexes (p. ex. cirque).

Pour la compétence INTERAGIR, il y a également trois principaux modes d'organisation pour la prise de traces :

- 1) **Par équipe.** On évalue tous les éléments observables de la grille chez une équipe à la fois lors d'une partie ou d'une prestation. Le moment de l'évaluation est connu d'avance par l'équipe. Ce mode d'organisation permet de se concentrer sur un nombre réduit d'élèves à la fois (p. ex. j'évalue les cinq élèves d'une équipe pendant une partie en tenant compte de tous les éléments de ma grille).
- 2) **Par élément.** On évalue un élément observable à la fois chez toutes les équipes avant de passer au suivant. Par exemple, j'évalue la mise en œuvre d'une stratégie de circulation de l'objet et son efficacité avant les tactiques individuelles comme le démarquage. Cette méthode est très pratique si on n'a pas le temps de finaliser les observations parce qu'on aura les mêmes traces pour toutes les équipes. Elle permet également d'augmenter un peu la qualité des traces en raison d'une meilleure maîtrise de l'élément évalué.
- 3) **Par évaluation globale.** Si les deux premiers modes d'organisation sont pertinents, celui-ci doit être utilisé avec modération. Il consiste à observer un peu tout, à n'importe quel moment. L'important, c'est qu'à la fin du cours, tout ait été évalué chez tout le monde. Le danger, c'est de ne pas avoir le même nombre de traces pour l'ensemble des élèves (p. ex. beaucoup de traces pour les élèves très habiles ou en difficulté, mais très peu pour les autres parce qu'on les remarque moins souvent).

Prise de traces pour la CD1 et la CD2 : les traces d'apprentissage des élèves sont essentielles, qu'elles soient prises à l'oral ou à l'écrit. Ainsi, dans les deux contextes, il est important de bien préparer les questions à poser à l'élève, selon l'intention visée. Voici un aperçu des avantages et des désavantages de chacun de ces types de traces.

Traces d'apprentissage	Avantages	Désavantages
Orales	<ul style="list-style-type: none">• La méthode est rapide• Elle constitue une aide pour certain(e)s élèves qui ont des difficultés à l'écrit• Elle est facilitante pour les élèves plus jeunes• Elle ne nécessite aucune gestion de documents écrits	<ul style="list-style-type: none">• La méthode peut engendrer des pertes de mémoire chez l'élève (aucune référence visuelle)• Elle peut entraîner un manque de cohérence entre l'élaboration et l'exécution lors de l'évaluation de la prestation (absence de traces)• Elle demande une plus grande charge de travail pour l'enseignant(e) durant son cours :<ul style="list-style-type: none">- consignation de la prestation de l'élève ou de l'équipe avant l'évaluation;- maintien d'une attention soutenue;- transcription des réponses obtenues lors du retour réflexif;- temps passé auprès de chacun des élèves ou de chacune des équipes est accru.
Écrites	<ul style="list-style-type: none">• La méthode est précise• Les traces écrites sont utiles et accessibles aux élèves et aux enseignant(e)s• L'enseignant(e) peut laisser des traces (rétroactions ou commentaires)• L'élève peut voir sa progression et son cheminement• La méthode augmente le temps voué à l'apprentissage cognitif lors de moments d'attente ou autres• Les traces écrites permettent l'utilisation de la technologie* Le retour réflexif est plus rapide et plus élaboré• L'évaluation peut être menée en deux temps, soit pendant et après le cours	<ul style="list-style-type: none">• La méthode nécessite plus de temps• La méthode nécessite la gestion de documents• La méthode exige une compréhension du code écrit (p. ex. organisation du tableau, de la grille ou autres)• La méthode exige un plus grand travail de planification de la part de l'enseignant(e) qui doit créer l'outil

3- Démarche proposée pour atténuer la subjectivité dans l'interprétation des données d'observation

À partir d'une **grille descriptive comme celle proposée plus bas** (p. ex. MEQ secondaire, compétence AGIR), voici des questions à se poser.

1. Individuellement. Comment vais-je m'assurer d'être cohérent(e) pour l'ensemble des élèves?

- Avoir des éléments qui portent sur une seule action à la fois (p. ex. une trace pour la sécurité et une trace pour l'éthique).

2. En équipe-école. Quels ajustements devons-nous faire pour avoir la même interprétation des données?

Voici des propositions.

- Dans les éléments observables :
 - Pour le critère *Cohérence de la planification*, l'élément observable porte sur 2 actions différentes, soit *capacité et paramètre*. Il faut séparer ces éléments pour avoir une trace pour les capacités des élèves et une pour les paramètres de la tâche;
 - Pour le critère *Efficacité de l'exécution*, l'élément observable Adopte les comportements éthiques et les règles de sécurité ciblés porte sur deux actions différentes, soit *éthique et sécurité*. Il faut s'assurer d'avoir une trace sur l'éthique et une sur la sécurité;
 - Pour le critère *Pertinence du retour réflexif*, il faut convenir de ce que sont des traces pertinentes de l'élève avec chaque enseignant de l'équipe.
- Dans les éléments descriptifs de chaque élément observable :
 - Il faut convenir en équipe de la signification des mots suivants pour les rendre observables et mesurables :
 - *plus ou moins, peu;*
 - *quelques, plusieurs;*
 - *certaines, souvent, presque, la plupart.*

CDI au secondaire

Critères d'évaluation et éléments observables

Réussi (+)

Plus ou moins réussi (+/-)

Non réussi (-)

Critères d'évaluation et éléments observables		Réussi (+)	Plus ou moins réussi (+/-)	Non réussi (-)
Maîtrise des connaissances	Cohérence de la planification Sélectionne des actions motrices et planifie un enchaînement, en tenant compte de ses capacités et des paramètres de la tâche	Tient compte dans le plan de ses capacités et des paramètres de la tâche	Tient plus ou moins compte dans le plan de ses capacités et des paramètres de la tâche	Tient peu ou pas compte dans le plan de ses capacités ou des paramètres de la tâche
	Exécute l'enchaînement planifié	Exécute l'enchaînement selon le plan établi	Escamote ou modifie une ou quelques parties de l'enchaînement du plan établi	Modifie ou omet plusieurs parties de l'enchaînement, ou exécute les actions motrices selon un ordre aléatoire
	Recourt aux techniques enseignées pour se placer, se déplacer ou manipuler des objets ou des outils lors de l'exécution d'un enchaînement d'actions motrices	Recourt aux techniques enseignées	Recourt à quelques techniques enseignées	Recourt peu ou pas aux techniques enseignées
	Exécute les actions motrices et les actions simultanées de façon fluide, et, le cas échéant, en tenant compte du rythme ou de la direction prévus	Exécute les actions de façon fluide, sans interruption, et, le cas échéant, en tenant compte du rythme ou de la direction prévus	Exécute les actions avec une certaine fluidité, ou, le cas échéant, en tenant plus ou moins compte du rythme ou de la direction prévus. Par exemple, s'interrompt parfois ou présente de légères pertes d'équilibre ou de contrôle	Exécute les actions avec peu de fluidité, ou, le cas échéant, en tenant peu ou pas compte du rythme ou de la direction prévus. Par exemple, s'interrompt souvent ou présente souvent des pertes d'équilibre et de contrôle
	Adopte les comportements éthiques et les règles de sécurité ciblés	Adopte la totalité ou la presque totalité des comportements éthiques et des règles ciblés	Adopte la plupart des comportements éthiques ou règles ciblés	Respecte peu ou pas de comportements éthiques ou règles ciblés
Pertinence du retour réflexif Effectue un retour réflexif (à l'oral ou à l'écrit) et présente des traces pertinentes concernant sa démarche, le plan et les résultats obtenus	Présente des traces pertinentes	Présente quelques traces pertinentes	Présente peu ou pas de traces pertinentes, ou n'effectue aucun retour réflexif	

Outil d'interprétation des critères d'évaluation -
Compétence 1 - 1^{er} et 2^e cycle du secondaire - Ministère de l'Éducation, 2022.

4- Jugement

« Dans un contexte d'évaluation de compétences, le jugement sur leur développement doit être appuyé sur le recours à une instrumentation appropriée. Il requiert une analyse et une synthèse des données recueillies. Dans ce sens, le jugement doit être précédé d'une prise d'information suivie de son interprétation. Il n'est possible que dans la mesure où une **information de qualité sur l'apprentissage** est disponible » (Ministère de l'Éducation, 2003, p. 34).

Jugement professionnel :

« Dans bien des cas, la note inscrite au bulletin est la moyenne obtenue en additionnant les résultats obtenus à diverses activités d'évaluation en cours d'étape. Cette façon ne tient pas compte de la progression de l'élève dans ses apprentissages en cours d'étape et donne une information bien souvent fautive de l'état réel de l'apprentissage de l'élève en fin d'étape. La situation est la même en ce qui a trait à la note finale du bulletin » (Fontaine et al., 2020, p. 77).



Démarche proposée pour s'approprier l'utilisation d'un **barème** (voir exemple ci-dessous) pour appuyer le jugement de la façon la plus objective possible :

- convenir en équipe d'enseignant(e)s de la définition des mots suivants pour qu'ils soient mesurables :
 - *un grand nombre*
 - *un nombre important*
 - *quelques-unes*
 - *rarement*
 - *occasionnellement*
 - *souvent*
 - *constamment*
 - *aide particulière*

Exemple de barème

Niveau de réussite de la tâche	Nombre de sous-tâches réussies (éléments observables)	Niveau d'aide	Résultats en % selon les normes et modalités d'évaluation adoptées par l'école (exemples)	
Réussie avec grande facilité et de manière remarquable	Toutes	Est autonome	95 à 100 %	100 %
Réussie	Toutes		88 à 94 %	92 %
	Un grand nombre		81 à 87 %	84 %
Plus ou moins réussie	Un nombre important	A rarement besoin d'aide	74 à 80 %	76 %
	Un grand nombre	A occasionnellement besoin d'aide	67 à 73 %	68 %
	Un nombre important	A occasionnellement besoin d'aide	61 à 66 %	60 %
Non réussie	Quelques-unes	A souvent besoin d'aide	51 à 59 %	52 %
	Un nombre important	A constamment besoin d'aide	42 à 50 %	44 %
	Un grand nombre	A besoin d'une aide particulière	33 à 41 %	36 %
Toutes	24 à 32 %		28 %	

Peu importe le barème, la grille descriptive ou la grille d'évaluation utilisés, il faut se l'approprier individuellement et convenir avec l'équipe de collègues d'une interprétation commune pour assurer un jugement cohérent pour chacun(e) des élèves. Ainsi, si toutes ces démarches sont mises en œuvre dans une école, cela voudrait dire qu'un(e) élève de 3^e secondaire qui vit une même SAE avec deux enseignant(e)s différent(e)s devrait avoir un résultat similaire. Le défi reste d'avoir cette interprétation commune à une échelle plus grande, soit régionale ou provinciale.

Il est important de s'entendre sur l'aide dont il est question dans le barème. Ainsi, voici quelques exemples d'aide pouvant être apportée aux élèves.

Exemples d'aide pouvant être apportée à l'élève en EPS

Exemple de difficultés	Aspect du développement	Exemples d'aide
Mauvaise compréhension de la consigne ou de la tâche à réaliser	Cognitif	Répéter la consigne ou réexpliquer la tâche
Difficulté d'acceptation du rôle à jouer, refus des suggestions des autres, etc.	Sociorelationnel	Intervenir auprès d'une équipe lors de l'élaboration d'un plan d'action afin que les élèves définissent mieux les rôles de chacun(e) en fonction des capacités et des intérêts. Amener les élèves à écouter les idées ou suggestions des autres et à faire des compromis
Manifestation d'insécurité ou de stress	Affectif	Encourager, sécuriser, réexpliquer
Non-respect des règles établies	Affectif	Répéter les règles, inviter l'élève à consulter les affiches au mur expliquant les règles à respecter
Difficultés motrices ou d'application de principes (coordination, équilibration, synchronisation, principes d'action en activités collectives, etc.)	Moteur	Faire répéter des exercices pour amener les élèves à mieux les maîtriser. Mettre en pratique des principes d'action avec un effectif réduit d'élèves (p. ex. 3 contre 3). Présenter une vidéo pour amener les élèves à améliorer l'exécution. Fournir du matériel adapté (p. ex. tapis incliné pour faire une roulade avant)
Manque d'objectivation	Métacognitif	Questionner les élèves pour les amener à identifier ce qu'ils (elles) ne comprennent pas. Expliquer la façon dont leur compréhension d'une stratégie a évolué. Proposer aux élèves de tenir un journal d'apprentissage. Modéliser une démarche d'apprentissage. (p. ex. séquence en jonglerie)

5- Pondération

La notion d'aide est un des facteurs pouvant influencer le jugement de la personne enseignante. Un autre facteur important est la pondération accordée aux compétences, aux critères d'évaluation et aux éléments observables. En effet, en partant des mêmes observations et traces prises au cours de l'année, un(e) élève pourrait se retrouver avec deux notes complètement différentes si son enseignant(e) décide d'accorder :

- 1) 33 % de la note à chacune des compétences VS accorder une pondération de 40-40-20 (pondération des compétences en fin d'étape);
- 2) un % plus grand aux dernières SAE vécues dans l'étape VS un % équivalent pour toutes les SAE de l'étape (pondération des SAE en fin d'étape);
- 3) un % plus élevé à l'*Efficacité de l'exécution* VS une pondération équivalente pour les trois critères d'évaluation (pondération des critères d'évaluation en fin de SAE).

Au sein d'un même établissement scolaire, les personnes enseignantes d'EPS doivent réfléchir collectivement aux différentes pondérations accordées dans leur démarche évaluative et convenir de celles-ci.

6- Stratégies de notation

Une étude menée au Québec en 2021 (Bezeau et DeGuise, 2024) a fait ressortir cinq méthodes pour noter les élèves en EPS qui respectent les attentes ministérielles. Chacune de celles-ci combine l'évaluation de la fin d'une SAE à celle de la fin d'une étape scolaire. Cliquez ici pour entendre les explications.



Méthodes de notation

Où vous situez-vous? Peu importe, car ces cinq méthodes sont adéquates pour déterminer les notes de vos élèves. Il suffit de choisir celle qui a du sens pour vous et qui vous permet de respecter l'entièreté de vos démarches évaluatives.

En résumé

La base sur laquelle repose le jugement de l'enseignant(e) est primordiale dans l'acte professionnel d'évaluer. Ainsi, il est important d'atténuer, voire d'éliminer, des biais pouvant affecter la validité du jugement de l'évaluateur(-trice) et d'appuyer la démarche sur des traces d'apprentissage des élèves (observations, conversations, productions) pertinentes et variées. Pour diminuer l'interprétation subjective de ces traces, l'utilisation des encadrements ministériels et des outils communs à tous (toutes) les collègues s'avère une pratique à privilégier. En ce qui concerne la façon de passer des observations à la notation, quelle est la bonne façon de faire? Aucune orientation claire ne dit comment le faire. L'important, c'est de se construire une démarche évaluative **rigoureuse et collaborative** afin d'être équitable et juste envers l'ensemble des élèves.



Quels sont les outils qui me servent à appuyer mon jugement? Quels ajouts ou améliorations seraient à privilégier pour atténuer la subjectivité?

Comment ma contribution dans une concertation avec mes collègues pourrait-elle prendre forme pour améliorer notre interprétation et notre jugement?

Quelles sont les actions concertées à mettre en place dans mon milieu pour développer une évaluation juste et cohérente?



POUR ALLER PLUS LOIN

Formation du MEQ mars 2022 (partie 2) : Éducation physique et à la santé : de la planification des apprentissages jusqu'à la communication des résultats (site sécurisé de la Direction de l'évaluation des apprentissages - communiquer avec conseiller pédagogique ou services éducatifs du CSS)

Outils communs à privilégier au sein d'une même équipe d'enseignant(e)s selon l'ordre d'enseignement :

- Cadre d'évaluation des apprentissages (prescriptif)
- Barèmes déterminés par les normes et modalités en évaluation dans l'école (s'il y a lieu)
- Échelles de niveaux de compétence non prescriptives
- Grilles descriptives et grilles d'observation de groupe proposées par le MEQ (Printemps 2023)

Articles :

- La justesse et l'équité dans nos évaluations

Références

- Bezeau, D. et DeGuise, A.-A. (2024). Portrait of the Assessment Practices of Physical Education Teachers in Quebec: Interpretation and Grading. *Journal of Teaching in Physical Education*.
- Charmeux, É. (2011-2012). Évaluer pour apprendre? Chantier d'écriture réflexive, module 8- C.E.S.P. Hainaut.
- Davies, A. (2008). *L'évaluation en cours d'apprentissage*. Chenelière éducation.
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A. (2020). *Évaluer les apprentissages - Démarche d'évaluation pour le primaire et le secondaire* (2^e éd.). Les Éditions CEC.
- Grandchamp, A., Méard, J. et Quin, C. (2018). Analyse de l'évolution des pratiques en éducation physique : revues de littérature. Spirale, El(varia).
- Grenier, J. et Lentillon-Kaestner, V. (2023). Penser autrement l'évaluation en éducation physique. Dans S. Turcotte, J.-F. Desbiens, C. Borges, J. Grenier et D. Pasco (dir.), *Enseigner l'éducation physique en contexte scolaire* (p. 167-194). Éditions JFD.
- Ministère de l'Éducation (2023). *Grilles d'évaluation 1^{er} et 2^e cycle du secondaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Gouvernement du Québec.