

L'évaluation des apprentissages au Canada

L'exemple du Québec

Marie-Aimée Lamarche et Jessie Ross

Résumé

Le Québec, unique province francophone à l'intérieur d'un Canada à majorité anglophone, présente un système scolaire basé sur une éducation équitable, cohérente et adaptée à la diversité des apprenantes et des apprenants. Pour ce faire, il existe plusieurs cadres législatifs, guidant, entre autres, l'évaluation des apprentissages qui ont permis la mise en place d'un système visant l'inclusion. Au sein des classes, plusieurs pratiques d'évaluation sont privilégiées ; la différenciation pédagogique, la variété d'outils d'évaluation, la rétroaction formative et la participation active de l'élève dans ses propres évaluations et celles de ses pairs.

Zusammenfassung

Quebec ist die einzige französischsprachige Provinz im mehrheitlich englischsprachigen Kanada und verfügt über ein Schulsystem, das auf gerechter, kohärenter und an die Vielfalt der Lernenden angepasster Bildung basiert. Zu diesem Zweck gibt es mehrere gesetzliche Rahmenbedingungen, die unter anderem die Bewertung des Lernens regeln und die Einrichtung eines inklusiven Systems ermöglichen. In den Klassenräumen werden verschiedene Bewertungsmethoden bevorzugt: pädagogische Differenzierung, vielfältige Bewertungsinstrumente, formatives Feedback sowie die aktive Beteiligung der Schüler:innen an der Selbst- und Peerbeurteilung.

Keywords: différenciation, évaluation, évaluation formative, inclusion, Québec / Differenzierung, Evaluation, formative Beurteilung, Inklusion, Quebec

DOI: <https://doi.org/10.57161/r2026-01-06>

Revue suisse de pédagogie spécialisée, Vol. 16, 01/2026



Introduction : l'inclusion au cœur des pratiques évaluatives canadiennes

Le système éducatif canadien, reconnu pour sa qualité et son accessibilité, est en réalité un amalgame complexe de plusieurs systèmes singuliers, propres à chaque province et territoire de ce grand pays. Leurs points communs sont la gratuité scolaire et l'accent mis sur l'égalité des chances, ancré dans un contexte multiculturel et de valorisation des différences.

Le Québec, unique province canadienne à majorité francophone, reconnu pour son histoire et ses valeurs distinctes, est un exemple pertinent de réforme et de désir de changement du système éducatif vers une vision plus inclusive. Or, bien que la prise en compte de la diversité semble trouver sa place dans les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, qu'en est-il des pratiques évaluatives ? Plus précisément, quels sont les encadrements légaux entourant l'évaluation et le respect de la diversité des élèves ? Quelles seraient les pratiques à valoriser dans un tel contexte ?

Cadres législatifs du système scolaire québécois

Dans une société québécoise en constante transformation, devenant de plus en plus hétérogène, par sa culture, ses croyances, ses besoins, et même sa langue, le système éducatif s'ajuste pour répondre à l'unicité de chaque apprenante et apprenant. Avant d'explorer les pratiques enseignantes, il s'avère essentiel de comprendre comment les cadres et fondements qui régissent l'évaluation ont été réfléchis de manière à supporter cette diversité.

La politique d'évaluation des apprentissages

L'évaluation des apprentissages dans le système scolaire québécois est encadrée par la **Politique d'évaluation des apprentissages** (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2003), qui précise les valeurs, les orientations, les fonctions et les processus relatifs à l'évaluation. Dans une vision d'égalité des chances et de réussites pour chaque apprenante et apprenant, deux catégories de valeurs ont été identifiées comme centrales au processus d'évaluation au Québec : les valeurs fondamentales (la justice, l'égalité, l'équité) et les valeurs instrumentales (la cohérence, la rigueur, la transparence). Elles sont indispensables et essentielles à toute démarche évaluative. En ce qui concerne les orientations, elles constituent des repères pour le corps enseignant quant à la mise en place de pratiques évaluatives qui contribuent à la réussite éducative des élèves. Certaines de ces orientations visent d'ailleurs une éducation plus inclusive : « l'évaluation en cours de formation doit être intégrée à la dynamique des apprentissages » (MEQ, 2003, p. 14) ; l'évaluation des apprentissages doit « reposer sur le jugement professionnel de l'enseignant » (MEQ, 2003, p. 15), « s'effectuer dans le respect des différences » (MEQ, 2003, p. 16) et « favoriser le rôle actif de l'élève dans les activités d'évaluation » (MEQ, 2003, p. 18).

La Politique présente également deux fonctions à l'évaluation, soit la fonction certificative, par la reconnaissance des acquis et la sanction des études, et la fonction formative, par l'intention d'aide à l'apprentissage (MEQ, 2003). Le Ministère insiste sur la coexistence de ces deux missions, donnant ainsi une double visée aux pratiques évaluatives. Par ailleurs, pour remplir ces fonctions, les évaluations sont réfléchies et réalisées en suivant une démarche rigoureuse en 6 étapes : (1) la planification, (2) la prise d'information, (3) son interprétation, (4) le jugement, (5) la décision, et (6) la communication des résultats.

Une école adaptée à toutes et tous : la politique de l'adaptation scolaire

Cette vision de l'évaluation vient s'ajouter à la **Politique de l'adaptation scolaire** (MEQ, 1999) qui vise à garantir l'égalité des chances pour toutes et tous les élèves en organisant et en adaptant les services éducatifs pour répondre aux besoins particuliers des élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). Son rôle est d'orienter les écoles et les centres de services scolaires dans la mise en place de mesures de soutien. Son intention est de favoriser la réussite, l'intégration et la qualification de toutes et tous les élèves. Cette politique préconise une éducation égale et équitable en misant sur la fréquentation de l'école de quartier pour toutes et tous, évitant ainsi la stigmatisation et s'appuyant sur les principes d'inclusion (Booth & Ainscow, 2002).

La Loi sur l'instruction publique et le régime pédagogique

Au niveau législatif, la **Loi sur l'instruction publique** et le **Régime pédagogique** (Gouvernement du Québec, 2025) constituent les principaux encadrements du système éducatif québécois. Le premier fixe, entre autres, l'organisation du système par centre de services scolaires, garantit l'accès à l'éducation, et présente les droits et obligations des différents acteurs (direction, corps enseignant, élèves et parents). Le deuxième précise, quant à lui, les normes éducatives en ce qui a trait aux programmes utilisés, à l'évaluation et au cheminement scolaire (p. ex., le calendrier scolaire).

Il ne s'agit plus de reconnaître seulement les connaissances (savoir) des apprenantes et apprenants, mais aussi leurs habiletés (savoir-faire) et leur mise en œuvre dans des situations complexes (savoir-être).

Le Programme de formation de l'école québécoise et les cadres d'évaluation

En classe, les enseignantes et enseignants organisent leur enseignement en fonction du **Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)** (MEQ, 2006), qui présente des compétences disciplinaires et transversales. L'acquisition de ces compétences vise le développement complet des élèves. Sa mise en place a entraîné un renouveau majeur dans l'évaluation scolaire au Québec ; il ne s'agit plus de reconnaître seulement les connaissances (savoir) des apprenantes

et apprenants, mais aussi leurs habiletés (savoir-faire) et leur mise en œuvre dans des situations complexes (savoir-être). Cette restructuration du programme a nécessairement influencé la vision du rôle de l'évaluation tel qu'énoncé dans la Politique d'évaluation des apprentissages. Enfin, pour des raisons de justice et de rigueur, ces compétences sont évaluées par le corps enseignant par l'entremise des cadres d'évaluation, propre à chacune des disciplines, qui présentent les critères à évaluer selon le cycle d'enseignement.

Les encadrements qui viennent d'être présentés permettent de comprendre les grandes lignes du système scolaire québécois et de reconnaître la volonté d'offrir un service éducatif inclusif et de qualité pour toutes et tous les élèves. Bien que ces encadrements permettent d'avoir des référents communs d'un bout à l'autre de la province, c'est toutefois grâce à la mise en place de pratiques au sein des classes, donc à travers le rôle de l'enseignante et l'enseignant, que l'éducation et l'évaluation inclusive se concrétisent.

Pratiques concrètes et inspirantes

Les pratiques concrètes, mises en place au sein des classes par les enseignantes et les enseignants, sont un élément clé de la mise en place de l'éducation et l'évaluation inclusive. Ainsi, la différenciation pédagogique, le choix des outils d'évaluation, la rétroaction et le rôle actif de l'enfant au processus d'évaluation s'avèrent être des méthodes gagnantes et pleinement inscrites dans la démarche de flexibilité pédagogique menant à l'inclusion scolaire.

La place de la différenciation pédagogique en évaluation

La différenciation pédagogique, principe essentiel d'une éducation universelle (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017 ; Talbot & Chiasson, 2023), se définit comme des processus par lesquels l'enseignante ou l'enseignant ajuste son enseignement et son évaluation pour permettre à chaque élève d'atteindre un but d'apprentissage (Prud'homme et al., 2011).

Concrètement, la différenciation pédagogique est une approche ayant pour but d'adapter les activités pédagogiques selon trois niveaux de différenciation reconnus par le MEQ (2021).

1. La flexibilité pédagogique, loin d'une approche individualisée, vise à tenir compte des caractéristiques communes et distinctes des élèves au sein d'une classe afin d'offrir un éventail de possibilités pour acquérir et démontrer une compétence.
2. La mesure d'adaptation se traduit par des ajustements mis en place pour atténuer et surmonter les obstacles que peuvent vivre certaines ou certains élèves en difficulté au moment de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Pour soutenir ces élèves, l'usage d'outils technologiques ou l'accès à un temps additionnel, par exemple, constituent des adaptations régulièrement utilisées lors de tâches évaluatives dans de nombreuses écoles.
3. La modification des attentes par rapport aux exigences du PFEQ, appliquée en dernier recours, entraîne une modification des attentes à l'égard d'une ou un élève quant aux compétences à acquérir. Parfois, cette mesure est mise en place pour une situation temporaire, comme au moment de l'adaptation à une nouvelle langue, le cas échéant, le français, et parfois, de façon permanente, entre autres pour des élèves en situation de handicap ou qui présentent de grandes difficultés d'apprentissage (MEQ, 1999 ; MEQ, 2021). Une modification serait, par exemple, de ne pas considérer un critère d'évaluation dans le résultat final d'une ou un élève ou de rendre les critères d'évaluation plus simple.

La différenciation pédagogique est une approche ayant pour but d'adapter les activités pédagogiques selon trois niveaux.

Pour favoriser un environnement scolaire qui permet la réussite de chacune et chacun, le corps enseignant est encouragé à faire preuve de flexibilité pédagogique de manière systématique. Pour y arriver, cette flexibilité s'articule autour de quatre axes de différenciation (Caron, 2003 ; MEQ, 2021).

- *Les contenus* : offrir du choix quant à ce qui est évalué, en sélectionnant certaines notions essentielles.
- *Les processus* : permettre différentes façons de réaliser la tâche, grâce à des démarches variées et un soutien adapté.
- *Les structures* : adapter l'environnement de travail, les modalités, les regroupements ou les outils utilisés.
- *Les productions* : donner la possibilité de démontrer la compréhension et le développement d'une compétence de diverses manières.

Ces moyens sont réfléchis pour favoriser le transfert des apprentissages et surtout l'engagement des élèves, moteur de réussite scolaire. Des pratiques concrètes en matière d'évaluation, utilisées au sein des classes québécoises, ont été étudiées en tenant compte de ce désir de différenciation.

Le choix d'outils d'évaluation pertinents

Dans les écoles québécoises, un levier essentiel pour soutenir la flexibilité pédagogique est le choix des outils d'évaluation. En accord avec la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003), ceux-ci doivent demeurer cohérents, rigoureux et transparents, afin de permettre à chaque élève de démontrer ses apprentissages de manière authentique. L'adéquation entre les activités d'évaluation, les situations vécues en classe et le niveau de développement des élèves est centrale : l'évaluation doit refléter ce que l'élève a réellement appris et être adaptée à ses capacités (Dauvisis, 2006).

Au Québec, les enseignantes et enseignants détiennent l'entière autonomie quant aux outils d'évaluation (et d'enseignement) mis en place dans leur classe, selon l'article 19 de la Loi sur l'instruction publique, qui stipule que « [l'enseignante ou] l'enseignant, possédant une expertise essentielle en pédagogie, a notamment le droit [...] de choisir les instruments d'évaluation des élèves qui lui sont confiés » (Gouvernement du Québec, 2025). Cette liberté octroie donc une responsabilité supplémentaire au corps enseignant quant à la planification : en plus de prévoir les intentions pédagogiques, elles et ils doivent réfléchir en amont aux critères et aspects qui feront l'objet d'évaluation, afin d'être en mesure d'organiser des activités cohérentes, ciblées et de porter un jugement rigoureux (MEQ, 2003).

Concrètement, cette autonomie se traduit par l'utilisation d'une variété d'outils et de situations d'évaluations. Les grilles d'évaluation descriptives (Durand & Chouinard, 2012 ; Fontaine et al., 2020) sont, entre autres, recommandées pour préciser les critères d'évaluation, visant ainsi à développer des compétences en accord avec le PFEQ, et à rendre l'évaluation transparente (MEQ, 2003). Les projets interdisciplinaires et les situations complexes à caractère contextualisé, signifiant et authentique (Durand & Loye, 2014) sont priorisés pour mobiliser plusieurs compétences chez l'élève et favoriser son engagement. Les examens traditionnels ne sont pas bannis, mais sont utilisés avec discernement et ne constituent pas la ressource de collecte d'informations principale pour l'enseignante ou l'enseignant. L'accent est donc mis sur les occasions multiples offertes à l'élève, lui permettant de démontrer ses compétences de différentes façons. Par exemple, un élève peut montrer sa compréhension d'un texte par un entretien oral plutôt que par une production écrite (Durand & Loye, 2014). Une compétence en mathématiques peut aussi être évaluée à travers un projet artistique ou une résolution collaborative de problème, plutôt que par la passation d'un test écrit.

Offrir une variété de tâches différentes permet à chaque élève de révéler son potentiel en ayant accès à des situations répondant à leurs intérêts et capacités.

Offrir une variété de tâches différentes permet à chaque élève de révéler son potentiel en ayant accès à des situations répondant à leurs intérêts et capacités. Ainsi, cette manière de procéder s'inscrit pleinement dans une démarche de justice, d'égalité et d'équité, valeurs fondamentales de l'évaluation au Québec (MEQ, 2003).

L'évaluation formative et la rétroaction comme levier de réussite

Il est difficile d'aborder le choix d'outils d'évaluation favorisant l'inclusion sans souligner la place essentielle de l'évaluation formative. Celle-ci permet d'ajuster l'enseignement en cours d'apprentissage et joue un rôle central dans la rétroaction offerte aux élèves. La rétroaction consiste à signaler à l'élève l'écart entre le but à atteindre et l'action réalisée pour y parvenir (Fontaine et al., 2020). Elle constitue ainsi un principe clé de l'évaluation inclusive, comme le rappellent Hattie et Clarke (2018), qui la considère comme le facteur le plus influent sur la réussite éducative.

Dans une perspective de différenciation, la rétroaction permet de varier les processus d'évaluation (MEQ, 2021). En ajustant le type, le moment et la nature des commentaires, l'enseignant adapte l'accompagnement évaluatif aux besoins de chaque apprenante et apprenant. Elle aide les élèves à identifier leurs forces et leurs défis, à se fixer des objectifs réalistes et à progresser vers ceux-ci. L'erreur devient alors une occasion d'apprentissage plutôt qu'un obstacle. Bien mise en œuvre, la rétroaction s'inscrit pleinement dans la fonction de soutien à l'apprentissage prévue par la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003), et constitue pour le corps enseignant un outil indispensable pour comprendre la progression réelle des élèves et ajuster ses pratiques pédagogiques.

La rétroaction est pensée comme un véritable outil d'accompagnement, qui doit être fréquent, constructif et adapté aux besoins de l'élève.

Dans les écoles québécoises, la rétroaction ne se limite pas à un commentaire général ou à une note chiffrée. Elle est pensée comme un véritable outil d'accompagnement, qui doit être fréquent, constructif et adapté aux besoins des élèves (Rodet, 2000). À l'oral, elle peut se manifester par des échanges verbaux à la suite d'une activité : l'enseignante ou enseignant prend quelques minutes pour discuter avec l'élève, lui préciser ce qu'elle ou il a réussi et ses pistes d'amélioration. Les rétroactions écrites ciblées sont également pertinentes : au lieu d'un simple « bon travail », l'enseignant souligne un point fort (« ton argument est bien structuré ») et un aspect à améliorer (« comment pourrais-tu appuyer ton idée ? »). Ainsi, ces rétroactions doivent être différenciées et réfléchies dans le but de donner l'opportunité à l'élève de s'ajuster. Par l'intermédiaire du numérique (Coutlée, s.d.), certaines enseignantes et enseignants enregistrent même des rétroactions audios ou vidéos, que l'élève peut réécouter à son rythme, méthode particulièrement utile pour les élèves éprouvant des difficultés de lecture ou de concentration. Pour que la rétroaction prenne tout son sens pour les élèves, il devient nécessaire de leur permettre de se reprendre, de retravailler la tâche en cours à la lumière des rétroactions reçues (Rodet, 2000).

La rétroaction, intégrée à l'évaluation formative, permet ainsi de transformer l'erreur en occasion d'apprentissage, de renforcer le sentiment de compétence, de soutenir la persévérance et surtout de favoriser l'engagement.

La participation active de l'élève au processus d'évaluation

Pour faire un pont avec la notion d'engagement tout juste abordée, la dernière approche présentée, et non la moindre, est celle de la participation active de l'enfant au processus d'évaluation. Pour le Ministère de la Famille du Québec, « l'enfant est l'acteur principal de son développement » (2019, p. 79). Comme énoncé précédemment, le Ministère de l'Éducation du Québec rappelle dans la Politique d'évaluation des apprentissages que « l'évaluation des apprentissages doit favoriser le rôle actif de l'élève dans les activités d'évaluation en cours d'apprentissage, augmentant ainsi sa responsabilisation » (MEQ, 2003, p. 18). Pour le corps enseignant, cela signifie mettre en place des situations qui sollicitent l'autonomie et la responsabilité des élèves, tout en tenant compte de l'hétérogénéité des classes et en favorisant le plaisir d'apprendre (MEQ, 2020).

L'autoévaluation développe la conscience métacognitive, favorise l'autorégulation, et permet aux élèves de mieux comprendre leurs forces et défis.

L'autoévaluation constitue une stratégie privilégiée pour rendre l'élève responsable et active ou actif dans le développement de ses compétences. Elle consiste à porter un jugement sur la qualité de son propre travail ou de son

cheminement, en fonction des objectifs d'apprentissage et des critères proposés par l'enseignante ou l'enseignant (Fontaine et al., 2020). Cette démarche développe la conscience métacognitive, favorise l'autorégulation et permet aux élèves de mieux comprendre leurs forces et défis. Les bénéfices sont nombreux : apprentissages plus ancrés et transférables, stratégies de travail plus efficaces, et une meilleure autonomie dans la gestion des apprentissages (Durand & Chouinard, 2012).

L'évaluation entre pairs complète cette démarche en favorisant la collaboration et le regard critique (Durand & Chouinard, 2012 ; Fontaine et al., 2020). Elle consiste à inviter les élèves à commenter le travail de leurs camarades selon des critères clairs et partagés. Cette pratique développe des compétences transversales du programme de formation, comme la communication, la coopération et l'esprit critique (MEQ, 2009). Elle permet aussi de renforcer le sentiment d'appartenance et de créer une culture de classe où l'évaluation est perçue comme un processus collectif et non comme un jugement isolé. Dans une optique inclusive, l'évaluation entre pairs valorise la diversité des perspectives et encourage les élèves à apprendre de chacune et chacun.

L'évaluation entre pairs valorise la diversité des perspectives et encourage les élèves à apprendre de chacune et chacun.

Bien que les stratégies ici présentées placent l'élève au centre des différentes activités, le rôle du corps enseignant demeure crucial. Il doit modéliser auprès des élèves comment s'autoévaluer et évaluer leurs pairs de manière constructive. De plus, les enseignantes et enseignants sont invités à multiplier les occasions d'autoévaluation et de co-évaluation dans différents contextes, par exemple vis-à-vis des projets, des présentations et des travaux écrits, à travers des listes à cocher, des journaux de bord, des portfolios. Enfin, pour le corps enseignant, ces évaluations permettent d'enrichir leur propre jugement professionnel et surtout de renforcer, par leur utilisation, leur offre d'un soutien adapté.

Conclusion : une école inclusive, un engagement pancanadien

Le Québec est une province unique au sein du Canada et l'organisation provinciale des systèmes scolaires tend à créer des disparités sur différents aspects de gouvernance. Or, l'inclusion reste une vision de l'éducation qui dépasse les limites de la province et qui s'étend d'une frontière à l'autre du pays. Toutes les provinces canadiennes ont développé des encadrements légaux en faveur de l'inclusion. En effet, le système scolaire public de l'Ontario organise ses programmes éducatifs et sa culture scolaire autour de stratégies éducatives prônant l'équité et l'inclusion (Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MEO], 2025). La province de l'Alberta, munie d'une politique d'éducation inclusive (Gouvernement de l'Alberta, 2025), vise également à fournir un service éducatif respectueux des différences et adapté à tous les types d'apprenantes et apprenants. Il en est de même pour le Nouveau-Brunswick qui a développé une première version de sa politique de l'inclusion scolaire en 1994 (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2025) et pour le Nunavut, dernier territoire à avoir été reconnu au Canada, qui a développé une politique d'éducation inclusive visant à reconnaître et respecter chaque élève, notamment face à leur culture et leurs besoins scolaires (Department of Education Nunavut, 2020-2023). Ainsi, la mission de l'école canadienne trouve une ligne directrice commune, à savoir offrir des services éducatifs justes et équitables pour chaque apprenante et apprenant.

Autrices



Marie-Aimée Lamarche
Professeure adjointe
Université de Montréal
marie-aimée.lamarche@umontreal.ca



Jessie Ross
Étudiante en
Éducation préscolaire et
enseignement primaire
Université de Montréal
jessie.ross@umontreal.ca

Références

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guide de l'éducation inclusive : développer les apprentissages et la participation dans les écoles*. CEEI, Centre pour l'étude de l'éducation inclusive. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/In-dex%20French%20Quebec.pdf>
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Éditions de la Chenelière. https://openlibrary.org/books/OL22175296M/Apprivoiser_les_diff%C3%A9rences
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves, S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2024/01/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Coutlée, A. (s.d.). *Démystifier la rétroaction numérique*. Institut des troubles d'apprentissage. <https://www.institutta.com/s-informer/demystifier-la-retroaction-numerique>
- Dauvisis, M.-C. (2006). L'instrumentation en évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 45-66. <https://doi.org/10.7202/1086967ar>
- Department of Education Nunavut. (2020-2023). *Inclusive Education Policy*. Government of Nunavut. https://www.gov.nu.ca/sites/default/files/policies-legislations/2023-12/inclusive_education_policy_06_20.pdf
- Durand, M.-J., & Chouinard, R. (2012). *L'Évaluation des apprentissages*. Éditions MD. <https://editionsmd.com/livre/l-évaluation-des-apprentissages/>
- Durand, M.-J., & Loye, N. (2014). *L'instrumentation pour l'évaluation : la boîte à outils de l'enseignant évaluateur*. Éditions MD. <https://editionsmd.com/livre/l-instrumentation-pour-l-évaluation/>
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L., & Cadieux, A. (2020). *Évaluer les apprentissages : démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire* (2^e éd.). Les éditions CEC. <https://editionscec.com/products/evaluer-les-apprentissages>
- Gouvernement de l'Alberta. (2025, 2 décembre). *Inclusive education*. Government of Alberta. <https://www.alberta.ca/inclusive-education>
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick. (2025). *Respect-Diversité-Inclusion*. Gouvernement du Nouveau Brunswick. <https://www2.gnb.ca/content/gnb/fr/ministeres/education/m12/content/rdi.html>
- Hattie, J., & Clarke, S. (2018). *Visible Learning: Feedback*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429485480>
- Loi sur l'instruction publique (Recueil des lois et des règlements du Québec [RLRQ] du 1^{er} septembre 2025, C. L – 13.3 (État le 2 décembre 2025). <https://www.canlii.org/fr/qc/legis/lois/rlrq-c-i-13.3/derniere/rlrq-c-i-13.3.html>
- Ministère de la Famille du Québec. (2019). *Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services de garde du Québec*. Publications du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service_de_garde/programme_educatif.pdf

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MEO]. (2025, 2 décembre). *Politique/programme note 119*. Gouvernement de l'Ontario. <https://www.ontario.ca/fr/document/education-en-ontario-directives-en-matiere-de-politiques-et-de-programmes-119>
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/soutien-eleves/Politique-adaptation-scolaire.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/Programme-prescolaire-primaire.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2021). *Différenciation pédagogique. Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/ressources-pedagogiques/Differenciation-pedagogique.pdf>
- Prud'homme, L., Dolbec, A., & Guay, M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2), 165-188. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2011-v39-n2-ef05/1007733ar/>
- Rodet, J. (2000). *La rétroaction, support d'apprentissage ?* Conseil Québécois de la Formation à Distance. <https://edutice.hal.science/edutice-00000482v1/document>
- Talbot, N., & Chiasson Desjardins, S. (2023). Convergences entre l'évaluation des compétences et la pédagogie universelle : une réflexion théorique pour orienter la pratique enseignante dans les écoles primaires et secondaires au Québec. *Éducation et francophonie*, 51(1). <https://doi.org/10.7202/1100072ar>