

## Repenser ses pratiques d'évaluation Dix étapes faciles

Nathan Béchard, B. Éd.

Volume 13, Number 1, Fall 2023

Intelligence artificielle et technologie : perspectives et défis actuels  
en éducation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1107544ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1107544ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec

ISSN

1927-3215 (print)

1927-3223 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Béchard, N. (2023). Repenser ses pratiques d'évaluation : dix étapes faciles.

*Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 13(1), 52-56.

<https://doi.org/10.7202/1107544ar>

Article abstract

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

# Repenser ses pratiques d'évaluation

## Dix étapes faciles



### **NATHAN BÉCHARD, B. Éd.**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Action 4 : Responsabiliser les élèves face à leur évaluation

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

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

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

### Action 5 : Donner du contrôle et du choix aux élèves

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

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

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

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

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

### Action 7 : Évaluer mieux et plus fréquemment

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

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

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

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

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

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

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

### **Action 9 :** *Permettre la réévaluation des apprentissages*

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

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

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

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

### **Conclusion**

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

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

## Références

- Agarwal, P. K., D'Antonio, L., Roediger, H. L. III, McDermott, K. B., & McDaniel, M. A. (2014). Classroom-based programs of retrieval practice reduce middle school and high school students' test anxiety. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 3(3), 131-139. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2014.07.002>
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2022). *Vers une gestion éducative de la classe* (5<sup>e</sup> éd.). Chenelière Éducation.
- Bergeron, P. (2019, 10 mai). Il y a trop d'examens, disent les enseignants. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2019-05-10/il-y-a-trop-d-examens-disent-les-enseignants>
- Brookhart, S. M. (2012). *Stratégies d'évaluation en cours d'apprentissage* (adapté par Brian Svenningsen). Chenelière Éducation.
- Bureau, J., Howard, J. L., Chong, J. X. Y., & Guay, F. (2022). Pathways to Student Motivation: A Meta-Analysis of Antecedents of Autonomous and Controlled Motivations. *Review of Educational Research*, 92(1). <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>.
- Chamberlin, K., Yasué, M., & Chiang, I.-C. A. (2018). The impact of grades on student motivation. *Active Learning in Higher Education*. <https://doi.org/10.1177/1469787418819728>
- Chandonnet, J. (2018). Bien plus que des chiffres. *En classe avec Mme Jooly*. <https://sdgjulie.wixsite.com/blog-de-mme-jooly/single-post/2018/03/17/bien-plus-que-des-chiffres>
- Cloutier, P. (2017, 29 mai). Trop d'examens en fin d'année. *Le Soleil*. <https://www.lesoleil.com/2017/05/29/trop-dexamens-en-fin-dannee-2bda34c33e5a5e409729be9b14b6deba>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/09/50-0508.pdf>
- Cooper, H. M. (2015). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents* (3<sup>rd</sup> ed.). Carrel Books.
- Dancause, S. (2022, 18 avril). Retour des 3 bulletins : pourquoi, au juste?. *Le Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2022/04/18/retour-des-3-bulletins-pourquoi-au-juste>
- Dion-Viens, D. (2017, 10 juin). Des bulletins sans lettres et pourcentages. *Le Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2017/06/10/des-bulletins-sans-lettres-ni-pourcentages>
- Dion-Viens, D. (2022, 13 avril). Retour à trois bulletins pour les élèves à la rentrée scolaire. *Le Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2022/04/13/retour-a-trois-bulletins-pour-les-eleves-a-la-rentree>
- Dueck, M. (2015). *Mieux évaluer et motiver ses élèves: Stratégies d'évaluation au service de l'apprentissage* (adapté par Line Germain). Chenelière Éducation.
- Fortier, M. (2022, 18 octobre). «Apprendre» pour vrai», sans se bourrer le crâne. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/764977/pedagogie-apprendre-pour-vrai-sans-se-bourrer-le-crane>
- Guskey, T. R., & Brookhart, S. M. (2019). *What we know about grading: What works, what doesn't, and what's next*. ASCD.
- Hattie, J., & Clarke, S. (2018). *Visible Learning: Feedback*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Lachance, M. (2019). Pour une réévaluation de l'évaluation. *Education Canada*. <https://www.edcan.ca/articles/reevaluation-de-levaluation/?lang=fr>
- Leeming, F. C. (2002). The Exam-A-Day Procedure Improves Performance in Psychology Classes. *Teaching of Psychology*, 29(3), 210-212. [https://doi.org/10.1207/S15328023TOP2903\\_06](https://doi.org/10.1207/S15328023TOP2903_06)
- Maltese, A. V., Tai, R. H., & Fan, X. (2012). When is homework worth the time? Evaluating the association between homework and achievement in high school science and math. *The High School Journal*, 52-72.
- Masson, S. (2022, 25 novembre). *Faire fréquemment des tests, est-ce une bonne idée?* [vidéo]. Youtube. [https://youtu.be/b5g\\_shoyrHo](https://youtu.be/b5g_shoyrHo)
- McCrory Calarco, J., Horn, I. S., & Chen, G. A. (2022). "You Need to Be More Responsible": The Myth of Meritocracy and Teachers' Accounts of Homework Inequalities. *Educational Researcher*, 51(8), 515-523. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.3102/0013189X221111337>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Programme de formation de l'école québécoise: Enseignement au secondaire. Histoire du Québec et du Canada: Troisième et quatrième secondaire*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PFEQ/histoireQuebecCanada.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/histoireQuebecCanada.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011a). *Cadre d'évaluation des apprentissages: Science et technologie*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE\\_PFEQ\\_science-technologie-premier-cycle-secondaire\\_2011.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_science-technologie-premier-cycle-secondaire_2011.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011b). *Cadre d'évaluation des apprentissages: Français, langue d'enseignement*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/francais-langue-d-enseignement-sec.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/francais-langue-d-enseignement-sec.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire: cadre de référence*. Gouvernement du Québec. <http://w3.uqo.ca/transition/carte/materiel/cadreprescolprim.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire: cadre de référence*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/56529>
- Pasquini, R. (2021). *Quand la note devient constructive: Évaluer pour certifier et soutenir les apprentissages*. Presses de l'Université Laval.
- Talbot, N., & Gremion, C. (2022). Évaluer des compétences: une articulation cubique. *Médiations et médiatisations*, (9), 159-166. <https://doi.org/10.52358/mm.vi9.244>
- Visible Learning (s.d.). *Classement de Hattie: Liste de facteurs pour la réussite scolaire*. <https://visible-learning.org/fr/john-hattie-classement-facteurs-reussite-apprentissage/>
- Zelt, J. (2022). Costs and benefits of assigning homework in the middle school mathematics classroom [these de doctorat, San Diego State University]. ProQuest. <https://www.proquest.com/openview/9dd3d215dbd3bcce1fc9ae1fa2c6960b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>