

Université de Montréal

Perceptions des pratiques d'évaluation inclusives d'enseignants du primaire ayant un
sentiment d'efficacité personnelle (SEP) élevé

Par

Zhaohe Sun

Département d'administration et de fondements de l'éducation, Faculté des sciences de
l'éducation

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de maîtrise
en sciences de l'éducation, option mesure et évaluation en éducation

Août 2022

© Zhaohe Sun, 2022

Université de Montréal

Département d'administration et de fondements de l'éducation, Faculté des sciences de
l'éducation

Ce mémoire intitulé

**Perceptions des pratiques d'évaluation inclusives d'enseignants du primaire ayant un
sentiment d'efficacité personnelle (SEP) élevé**

Présenté par

Zhaohe Sun

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Mélanie Paré

Présidente-rapporteuse

Micheline Joanne Durand

Directrice de recherche

Christophe Chénier

Membre du jury

Résumé

Les groupes d'élèves hétérogènes étant de plus en plus la norme dans la classe ordinaire du primaire, les pratiques d'évaluation devraient tendre à soutenir davantage l'apprentissage afin de créer des environnements plus favorables à tous les élèves, ouverts à la diversité et de lutter contre toutes formes de discrimination, d'inégalités et d'iniquité. Intégrer des pratiques évaluatives à visée inclusive à toutes les étapes de la démarche d'évaluation pose des défis aux enseignants qui sont les principaux acteurs à les mettre en place dans leur classe. Les études ont montré que leurs perceptions envers l'évaluation en soutien à l'apprentissage et l'inclusion scolaire influencent l'efficacité et la qualité de leur travail, ce qui teinte leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Ainsi, les enseignants qui sont ouverts à la diversité et enclins à mettre en place des pratiques inclusives se réfèrent surtout à deux approches réputées, soit la différenciation pédagogique et la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA). La première vise à apporter des solutions pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève, tandis que la seconde offre des principes qui permettent de baliser les actions de l'enseignant. Cette recherche descriptive qualitative se situe dans une position interprétative afin de comprendre les perceptions des pratiques d'enseignants ayant un SEP élevé en regard de l'intégration des dispositifs de différenciation et des principes de la CUA dans les cinq étapes de la démarche d'évaluation. Un questionnaire a permis de recruter 7 enseignantes qui ont accepté de participer à la recherche dont 4 à l'entrevue individuelle semi-dirigée, et les 3 autres à un groupe de discussion. Les résultats indiquent qu'en général, les dispositifs de la différenciation relatifs au contenu, au processus, à la structure et à la production ainsi que les trois principes de la CUA (représentation, l'action et l'expression, l'engagement) se retrouvent dans les pratiques rapportées par les enseignantes à leur démarche d'évaluation. En particulier, les enseignantes perçoivent une bonne maîtrise en leur capacité de diversifier les façons de présenter l'information aux élèves afin qu'ils aient une bonne compréhension des savoirs essentiels. Elles privilégient aussi les ateliers tout en optimisant les choix individuels qui permettent d'éveiller les intérêts et de développer l'autonomie. Aussi, les technologies sont fréquemment utilisées pour répondre aux besoins

particuliers des élèves HDAA et pour consigner les traces des élèves au quotidien. De plus, les enseignantes se sentent à l'aise pour donner des rétroactions et des annotations constructives et variées afin de mieux orienter les élèves dans leur apprentissage. Toutefois, elles ont également précisé des pratiques qui mériteraient d'être améliorées. On peut donc conclure que ces enseignantes perçoivent qu'elles se sont bien appropriées des pratiques pour intégrer l'évaluation en soutien à l'apprentissage et pour gérer les différences se conformant ainsi aux orientations de la Politique d'évaluation des apprentissages du Québec.

Mots-clés : pratiques d'évaluation des apprentissages, perception des enseignants, sentiment d'efficacité personnelle, approches inclusives, enseignement primaire.

Abstract

As heterogeneous student groups are increasingly the norm in the regular elementary classroom, assessment practices should aim to be more supportive of learning to create an inclusive environment for all students, open to diversity, and to combat all forms of discrimination, inequality, and inequity. Inclusive assessment practices are integrated into all stages of the assessment process, which poses challenges for teachers who are the main actor in implementing them in the classrooms. Their perceptions of assessment in support of learning and inclusion influence the effectiveness and quality of their work, leading them to demonstrate or not a sense of self-efficacy. Teachers who are open to diversity and inclined to implement inclusive practices refer mainly to two well-known approaches: Differentiating Instruction and Universal Design for Learning (UDL). The former aims to provide solutions to meet the specific needs of each student, while the latter offers principles to guide the teacher's actions. This qualitative descriptive research takes an interpretive stance to understand the perceptions of the practices of teachers with a high self-efficacy regarding the integration of differentiation devices and UDL principles in the five steps of the assessment process. A questionnaire was used to recruit 7 teachers who agreed to participate in the research, 4 of whom participated in a semi-structured individual interview and the other 3 in a focus group. The results show that, in general, the four devices of content, process, structure, and production of differentiation, as well as the three principles of UDL (representation, action and expression, and engagement), are found in the practices reported by the teachers in their assessment process. Teachers perceive a good command of their ability to diversify the ways they present information to students so that they have a good understanding of essential knowledge. They also favor workshops while optimizing individual choices that allow for the development of interests and autonomy. Technology is frequently used to meet the special needs of students, and to keep track of students regularly. Teachers also feel capable giving constructive and various *feedback* to better guide students in their learning. However, practices that could be improved are identified as well. We can therefore conclude that these teachers perceive that they have appropriated practices to integrate assessment in support

of learning and to manage differences in the class, thus conforming to the orientations of the Quebec Assessment of Learning Policy.

Keywords: assessment for learning, inclusive education, teacher's perceptions, self-efficacy, inclusive approaches, elementary education.

Table des matières

Résumé	3
Abstract.....	5
Table des matières.....	7
Liste des tableaux	11
Liste des figures	xiii
Liste des sigles et abréviations.....	xiv
Remerciements.....	15
Introduction	17
Chapitre 1 Problématique.....	20
1.1 Arrimage des pratiques évaluatives avec la Politique d'évaluation des apprentissages	20
1.1.1 L'évaluation intégrée à l'apprentissage	21
1.1.2 L'évaluation effectuée dans le respect des différences.....	22
1.1.3 L'évaluation favorise le rôle actif de l'élève et sa responsabilisation	24
1.2 Diversité d'élèves	25
1.2.1 Élèves immigrants	25
1.2.2 Élèves en handicap ou en difficultés d'apprentissage et d'adaptation.....	27
1.3 Utilisation des technologies	29
1.4 Perceptions d'enseignants de la mise en place des pratiques d'évaluation inclusives.....	31
1.5 Sentiment d'efficacité personnelle (SEP)	33
1.6 Question générale et la pertinence de la recherche.....	37
Chapitre 2 Cadre conceptuel	42
2.1 L'évaluation des apprentissages	42

2.1.1 La démarche d'évaluation.....	43
2.1.2 Politique d'évaluation des apprentissages.....	51
2.1.3 Les fonctions de l'évaluation.....	52
2.2 Inclusion en milieu scolaire	56
2.2.1 Nature et caractéristiques de l'inclusion scolaire	58
2.2.2 La Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA).....	60
2.2.3 La différenciation pédagogique	67
2.3 Synthèse du cadre conceptuel et questions spécifiques de la recherche.....	73
Chapitre 3 Méthodologie	75
3.1 Type de recherche	75
3.2 Participants	75
3.3 Outils de collecte de données.....	77
3.3.1 Entrevue individuelle semi-dirigée	77
3.3.2 Groupe de discussion focalisée.....	79
3.4 Méthode d'analyse de données.....	81
3.5 Synthèse de la méthodologie.....	85
Chapitre 4 Analyse des données.....	87
4.1 Perception des pratiques d'enseignants dans les cinq étapes de la démarche d'évaluation (Q1).....	87
4.1.1 Perception des pratiques d'enseignants à l'étape 1 de la démarche d'évaluation : la planification	88
4.1.2 Perception des pratiques d'enseignants à l'étape 2 de la démarche d'évaluation : la collecte de données	95

4.1.3 Perception des pratiques d'enseignants aux étapes 3 et 4 de la démarche d'évaluation : l'interprétation et le jugement	102
4.1.4 Perception des pratiques d'enseignants à l'étape 5 de la démarche d'évaluation : la communication	107
4.1.5 Synthèse de l'analyse de l'entrevue individuelle semi-dirigée	112
4.2 Perception des pratiques d'enseignants en regard de l'inclusion scolaire (Q2)	116
4.2.1 Perception des pratiques d'enseignants selon le premier principe de la CUA : la représentation	116
4.2.2 Perception des pratiques d'enseignants selon le deuxième principe de la CUA : l'action et l'expression	120
4.2.3 Perception des pratiques d'enseignants selon le troisième principe de la CUA : l'engagement	129
4.2.4 Synthèse de l'analyse du groupe de discussion	138
4.3 Portrait des enseignants participants (Q3)	140
4.3.1 Portrait des enseignants ayant participé à l'entrevue individuelle semi-dirigée	140
4.3.2 Portrait des enseignants ayant participé au groupe de discussion	147
Chapitre 5 Discussion	154
5.1 Appropriation des pratiques inclusives dans la démarche d'évaluation	154
5.1.1 Mise en place des pratiques inclusives dans l'étape de la planification	155
5.1.2 Mise en place des pratiques inclusives dans l'étape de la collecte de données	161
5.1.3 Mise en place des pratiques inclusives dans l'étape d'interprétation et du jugement	166
5.1.4 Mise en place des pratiques inclusives à l'étape de la communication	171
5.2 Suggestions pour le développement de pratiques inclusives dans la démarche d'évaluation	174

Conclusion.....	177
Références bibliographiques	181
Annexes	211
Annexe 1 Questionnaire de l’entrevue individuelle semi-dirigée.....	211
Annexe 2 Questionnaire du groupe de discussion focalisée.....	213

Liste des tableaux

Tableau 1. Niveaux de différenciation pédagogique	69
Tableau 2. Portrait des participants de l'entrevue individuelle semi-dirigée	79
Tableau 3. Portrait des participants du groupe de discussion	81
Tableau 4. Livre de codes pour l'analyse de l'entrevue individuelle semi-dirigée.....	82
Tableau 5. Livre de codes pour l'analyse du groupe de discussion	83
Tableau 6. Synthèse de la méthodologie de recherche.....	85
Tableau 7. Livre de codes pour l'étape 1 de la démarche d'évaluation : la planification	88
Tableau 8. Livre de codes pour l'étape 2 de la démarche d'évaluation : la collecte de données.	95
Tableau 9. Livre de codes pour les étapes 3 et 4 de la démarche d'évaluation : l'interprétation et le jugement.....	102
Tableau 10. Livre de codes pour l'étape 5 de la démarche d'évaluation : la communication....	108
Tableau 11. Synthèse de l'analyse de dispositifs de différenciation mobilisés lors de l'entrevue individuelle.....	112
Tableau 12. Synthèse de l'analyse des propos recueillis lors de l'entrevue individuelle.....	112
Tableau 13. Livre de codes pour le 1 ^{er} principe de la CUA : la représentation	116
Tableau 14. Livre de codes pour le 2 ^e principe de la CUA : l'action et l'expression.....	120
Tableau 15. Livre de codes pour le 3 ^e principe de la CUA : l'engagement.....	129
Tableau 16. Synthèse de l'analyse des données du groupe de discussion.	138
Tableau 17. Pratiques déclarées de l'EA illustrant une très bonne maîtrise	141
Tableau 18. Pratiques déclarées de l'EA qui illustrent des aspects à améliorer	142
Tableau 19. Pratiques déclarées de l'EB illustrant une très bonne maîtrise.....	143
Tableau 20. Pratique déclarée de l'EB qui illustre des aspects à améliorer.....	143
Tableau 21. Pratiques déclarées de l'EC illustrant une très bonne maîtrise.....	144
Tableau 22. Pratiques déclarées de l'EC qui illustrent des aspects à améliorer	145
Tableau 23. Pratique déclarée de l'ED illustrant une très bonne maîtrise	146
Tableau 24. Pratique déclarée de l'ED qui illustre les aspects à améliorer	146

Tableau 25. Pratiques déclarées de l'E1 illustrant une très bonne maîtrise.....	148
Tableau 26. Pratiques déclarées de l'E1 qui illustrent des aspects à améliorer	148
Tableau 27. Pratiques déclarées de l'E2 illustrant une très bonne maîtrise.....	149
Tableau 28. Pratiques déclarées de l'E2 qui illustrent des aspects à améliorer	150
Tableau 29. Pratiques déclarées de l'E3 illustrant une très bonne maîtrise.....	151
Tableau 30. Pratique déclarée de l'E3 qui illustre des aspects à améliorer.....	151

Liste des figures

Figure 1. Démarche d'évaluation des apprentissages	44
Figure 2. Typologie des fonctions de l'évaluation des apprentissages	55
Figure 3. Illustration de la distinction entre les concepts de ségrégation, d'intégration et d'inclusion.....	57
Figure 4. Conception Universelle de l'Apprentissage et la différenciation pédagogique	60
Figure 5. Synthèse des lignes directrices de la CUA.....	62
Figure 6. Les quatre dispositifs de différenciation pédagogique	70
Figure 7. Schéma du rapport entre les pratiques d'évaluation, les pratiques d'enseignement et les pratiques enseignantes.....	155

Liste des sigles et abréviations

SEP : Sentiment d'efficacité personnelle

CUA : Conception Universelle de l'Apprentissage

CAST: Center for Applied Special Technologies

SRSE : Services régionaux de soutien et d'expertise

EHDAA : Élèves en situation de handicap ou en difficulté d'apprentissage et d'adaptation

TIC : Technologies de l'information et de la communication

Remerciements

Plusieurs personnes ont contribué à l'achèvement de ce mémoire, je tiens à les remercier sincèrement.

Premièrement, mes remerciements s'adressent tout particulièrement à ma directrice de recherche, Madame Micheline Joanne Durand, qui a assuré l'encadrement de la recherche et m'a accompagnée tout au long de ce parcours. Sa grande disponibilité et son professionnalisme m'a soutenu à la fois dans les études et dans la vie quotidienne. J'ai eu la chance d'avoir une professeure qui est toujours à l'écoute et qui m'a encouragée à chaque fois que j'étais déprimée. Elle m'a impressionnée par sa rigueur intellectuelle, son énergie et son enthousiasme pour la vie.

Deuxièmement, mes remerciements s'adressent à Madame Mélanie Paré, car elle m'a amenée à visiter les classes où je me suis rendue compte pour la première fois de la façon dont des pratiques d'inclusion scolaire se manifestent en situation authentique. En tant que présidente de mon jury, ses précieux conseils m'ont aidée à améliorer la structure et la cohérence de mon mémoire.

Troisièmement, je tiens à remercier tous les membres de l'équipe de notre projet régional. Grâce à eux, j'ai appris le sens du travail en équipe et la manière dont un projet débute et se déroule, leur contribution se reflète à toutes les étapes de la recherche.

Quatrièmement, je tiens à remercier la participation et la collaboration des 28 enseignants qui se sont engagés dans la recherche plus vaste, dont les 7 enseignantes qui ont partagé leurs perceptions des pratiques inclusives dans la démarche d'évaluation. Ces professionnels ont généreusement contribué à la réalisation de notre recherche.

Cinquièmement, merci à mon collègue Chenjin Liu, qui a accepté de faire le contre-codage des verbatim des enseignantes lors des entrevues individuelles et du groupe de discussion. Son travail a aidé à assurer la validité des codes que nous avons utilisés pour analyser les données.

Sixièmement, merci à ma tutrice Xian Liang, qui m'a prodigué des conseils précieux et généreux pour faire des ajustements dans le mémoire, afin de rendre sa structure plus claire et d'assurer

sa rigueur. Merci à mon tuteur Ali, qui m'a aidée dans la mise en page du mémoire et la bibliographie et à ma tutrice Emine pour la révision linguistique.

Septièmement, merci à ma chère amie Si, qui m'a accompagnée dès mon arrivée à Montréal. On a suivi des cours ensemble, travaillé ensemble et on s'est amusées ensemble. Mes études et ma nouvelle vie dans cette ville étrangère qu'est Montréal ne se seraient pas si bien passées sans son aide et sa compagnie.

Finalement, merci à mon père Xiaoqi Sun et à ma mère Yanping Tian, qui m'ont soutenue et m'ont protégée par leur amour infini et qui ont toléré toutes mes mauvaises humeurs, particulièrement pendant la période de la pandémie où j'ai longtemps été confinée dans mon appartement. Sans leur support, je n'aurais pas pu poursuivre mes études au Québec. Cela fait plus de 1000 jours que je ne les ai pas vus en personne, mais ils sont toujours la source de mon courage, ma motivation et mes joies pour tous les jours. Ils sont mon soleil.

Introduction

Notre projet de recherche s'inscrit dans un projet plus large conduit par les services régionaux de soutien et d'expertise (SRSE) de la région de Montréal qui collabore présentement avec une professeure spécialiste en évaluation, ma directrice de recherche. Il est financé par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) et il se déroule à travers les trois centres de services scolaires francophones de l'île de Montréal. Le projet est dirigé par des personnes-ressources du service régional en adaptation scolaire en collaboration avec le Récit national en adaptation scolaire pour le volet technologique. Intitulé « Mise en œuvre des pratiques d'enseignement et d'évaluation inclusives s'inspirant de la CUA aux 3 cycles du primaire », ce projet de recherche-action-formation vise à développer des pratiques inclusives d'enseignement et d'évaluation chez les enseignants du primaire afin de soutenir la réussite scolaire et éducative de tous, notamment les élèves provenant de l'immigration et ceux en situation de handicap ou en difficulté d'apprentissage et d'adaptation (EHDA) en classe ordinaire. Notre projet de recherche se situe en amont et se centre sur les perceptions des pratiques d'évaluation inclusives d'enseignants ayant un sentiment d'efficacité personnelle (SEP) élevé.

Adoptant le slogan de « L'élève n'apprend pas pour être évalué, il est évalué pour mieux apprendre » (MEQ, 2003a, p.14), la Politique d'évaluation des apprentissages du Québec promeut des valeurs de justice, d'équité et d'égalité et énonce 10 orientations dont (1) L'évaluation intégrée à l'apprentissage et (3) L'évaluation dans le respect des différences. Ainsi, de l'accessibilité à l'éducation dans les années soixante, le système québécois vise désormais à donner accès à une évaluation plus équitable par la mise en place des pratiques qui favorisent le succès de tous les élèves.

Quant à l'école montréalaise d'aujourd'hui, elle se distingue de celle du début du siècle et de celle des régions notamment par des groupes d'élèves de plus en plus hétérogènes qui la compose « tant son poids économique et démographique que sa concentration de milieux défavorisés et de pluriethnicité...» (MEES, 2017, p. 28). Cette situation amène les enseignants à développer de

nouvelles façons de faire afin de relever les défis quotidiens qu'ils rencontrent dans leur classe et afin de contribuer à l'atteinte des objectifs de la Politique de la réussite éducative.

Notre recherche propose de décrire et documenter les perceptions des pratiques d'évaluation inclusives d'enseignants du primaire qui ont un SEP élevé afin d'identifier des pratiques prometteuses à chaque étape de la démarche d'évaluation qui vont dans le sens de la visée de la Politique en évaluation des apprentissages. Pour ce faire, nous nous appuyons particulièrement sur deux approches pédagogiques qui sont reconnues favorables au développement des pratiques inclusives : la différenciation pédagogique et la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) qui pourraient être intégrées dans la démarche d'évaluation en soutien à l'apprentissage.

À cette fin, dans le chapitre 1, nous présentons la problématique de la recherche, qui concerne les enjeux de l'évaluation, les défis rencontrés par les enseignants en regard de la diversité des élèves et l'intégration des pratiques inclusives dans la démarche d'évaluation. Nous abordons aussi le concept du SEP et son influence dans les pratiques enseignantes, afin de mieux cibler l'objet de la recherche, de dégager la question générale et d'en souligner la pertinence.

Dans le chapitre 2, le cadre conceptuel est élaboré pour expliciter les concepts essentiels de la recherche, qui sont liés à l'évaluation en soutien à l'apprentissage et en respect des différences par le biais de l'inclusion scolaire. Les questions spécifiques sont proposées à la fin du chapitre.

Dans le chapitre 3, la méthodologie de recherche est précisée et les outils de collecte de données sont présentés : l'entrevue individuelle semi-dirigée et le groupe de discussion focalisée. Puis la méthode d'analyse de données est clarifiée, soit l'analyse de contenu.

Dans le chapitre 4, les perceptions d'enseignants en regard de la mise en place des dispositifs de différenciation pédagogique à chaque étape de la démarche d'évaluation sont rapportées en s'appuyant sur l'analyse des entrevues individuelles. De plus, les perceptions d'enseignants à l'égard de l'intégration des principes de la CUA dans leurs pratiques d'évaluation sont décrites en s'appuyant, cette fois-ci, sur l'analyse du groupe de discussion. Par la suite, les pratiques qui sont

perçues comme maîtrisées et celles qui sont à améliorer sont identifiées chez les enseignantes participantes.

Ensuite, le chapitre 5 est consacré à la discussion des résultats de recherche à la lumière des écrits de la littérature sur les pratiques inclusives mises en place à chaque étape de la démarche d'évaluation. Les pratiques d'évaluation inclusives étant peu développées dans la littérature, nous faisons quelques suggestions de pratiques qui mériteraient d'être développées davantage.

Finalement, en conclusion, un retour est fait sur le parcours de la recherche et précise les limites auxquelles nous avons dû faire face. Nous avons réfléchi aux questions auxquelles répondre pour de futures recherches afin de favoriser le développement des pratiques inclusives d'évaluation et des apprentissages.

Compte tenu de la pandémie de la COVID-19 qui a sévi au Québec et des règlements de la santé publique exigés pour le milieu scolaire pendant tout le déroulement de notre projet de recherche, celui-ci a dû être réorienté et la collecte de données a dû être réajustée et modifiée. Nous avons mis de côté les études de cas, car notre présence en classe s'est avérée impossible. Nous avons donc entrepris cette recherche dans les conditions sanitaires et de confinement qui sont celles qui ont été mises en place dans la société québécoise.

Chapitre 1 Problématique

L'école montréalaise représente un défi particulier pour tous les acteurs du milieu scolaire. Depuis les vingt dernières années, de nombreuses actions ont été entreprises pour améliorer la réussite des élèves, toutefois, malgré les investissements dans le numérique et l'abaissement du nombre d'élèves dans les classes, des problèmes d'accès à une évaluation plus équitable sont toujours présents. Dans ce premier chapitre, nous décrivons la situation à laquelle sont confrontés les enseignants pour répondre à la diversité des élèves dans un groupe hétérogène en ciblant, de façon particulière, les pratiques évaluatives inclusives. En premier lieu, nous abordons les aspects de la politique ministérielle promouvant une évaluation en soutien à l'apprentissage dans une visée inclusive en les mettant en lien avec les pratiques d'évaluation observées sur le terrain. En deuxième lieu, nous décrivons les difficultés rencontrées par la diversité des élèves qui composent l'école montréalaise en raison du flux migratoire et de l'intégration des élèves HDAA dans la classe ordinaire. En troisième lieu, nous exposons l'utilisation des technologies dans la classe, pour venir soutenir l'apprentissage et l'évaluation dans un contexte de diversité. En quatrième lieu, nous nous concentrons sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants, un indicateur intrinsèque de leurs perceptions qui, selon la littérature consultée, influence considérablement leurs façons de faire, les pratiques inclusives dans la démarche d'évaluation. Finalement, nous proposons la question générale de la recherche et justifions sa pertinence sur les plans scientifique et social, c'est-à-dire des apports de la recherche au domaine de l'évaluation des apprentissages puis la façon dont la recherche peut contribuer au développement professionnel des enseignants et au développement des compétences des élèves.

1.1 Arrimage des pratiques évaluatives avec la Politique d'évaluation des apprentissages

Selon la Politique d'évaluation des apprentissages publiée par le ministère de l'Éducation du Québec en 2003 (MEQ, 2003a), le défi important pour les milieux scolaires était de mettre en place une évaluation en soutien à l'apprentissage. Précisément, les acteurs du milieu scolaire et

notamment les enseignants ont dû s'approprier les orientations proposées par la Politique afin de favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves. Cependant, des problèmes d'arrimage ont émergé empêchant l'optimisation d'une approche inclusive dans les pratiques d'évaluation. Nous allons expliciter ces problèmes et les difficultés éprouvées par les enseignants en nous appuyant particulièrement sur la 1^e, la 3^e et la 5^e orientation de cette Politique d'évaluation.

1.1.1 L'évaluation intégrée à l'apprentissage

L'évaluation des apprentissages est un levier vital pour la réussite de tous les élèves et, intégrée à la dynamique des apprentissages, elle constitue une partie importante dans les activités au quotidien. Dans cette logique, l'élève n'apprend pas pour être évalué mais est évalué pour apprendre. L'évaluation est ainsi en soutien à l'apprentissage et, selon Laurier (2014), elle contribue aussi à planifier, diagnostiquer et à réguler l'apprentissage. La régulation des apprentissages amène une évaluation plus inclusive contrairement aux pratiques plus traditionnelles qui se situent davantage dans une visée de classement, de comparaisons et de sanction, ce qui représente la norme à l'heure actuelle dans nos sociétés selon Monney, Duquette, Couture et Boulay, (2020). Au Québec, depuis 2003, la Politique d'évaluation est prescrite et le Régime pédagogique énonce de nombreux articles et règles à suivre concernant notamment l'évaluation des apprentissages des élèves. Toutefois, plusieurs changements ont été apportés au cours des années suivantes dans la façon de communiquer les résultats scolaires, en cotes puis en pourcentages, ce qui a semé une certaine confusion chez les enseignants. Plusieurs chercheurs indiquent que la note sert surtout à classer et comparer les élèves (Yerly et Laveault, 2020) et peut provoquer l'anxiété, la perte d'estime de soi, la démotivation et la déconcentration (Black, Harrison, Lee, Marshall et Wiliam, 2004 ; Hadji, 2015 ; Merle, 2014). De plus, elle ne permet pas d'indiquer à l'élève sa progression et les objectifs d'apprentissage à poursuivre (Butera, 2011). Cette situation a eu des effets certains chez les enseignants en ce qui concerne non seulement la communication des résultats mais aussi la façon de porter leur jugement professionnel.

La Politique d'évaluation promulgue aussi des valeurs fondamentales de l'évaluation des apprentissages soit la justice, l'égalité et l'équité. Cette dernière exige que l'on prenne en compte les caractéristiques de tous les élèves ayant différents profils d'apprentissage. Pourtant, selon

Hadji (2017), Yerly et Laveault, (2020), la note fusionne des résultats scolaires fort disparates sans fournir un *feedback* détaillé approprié à chaque élève. La note en pourcentage aboutit, par conséquent, à une normalisation des résultats pour tous les élèves sans tenir compte des niveaux différents de compétences (Monney *et al.*, 2020). De plus, le bulletin scolaire étant chiffré, les enseignants semblent prioriser l'évaluation chiffrée tout au long de l'apprentissage (Laurier, 2014). Cette façon de faire va à l'encontre de l'évaluation intégrée à l'apprentissage qui met davantage l'accent sur le suivi régulier et la régulation des apprentissages de l'élève. En ce sens, la communication des résultats en pourcentage semble présenter une certaine incohérence avec l'orientation 1 et les valeurs fondamentales indiquées dans la Politique d'évaluation des apprentissages.

Par ailleurs, dans son rapport sur l'état et les besoins de l'éducation (2016-2018) « Évaluer pour que ça compte vraiment », le Conseil supérieur de l'éducation indique que l'évaluation est encore perçue de façon négative à cause de la notation. En effet, « Parce que souvent réduite aux examens et confondue avec la notation, elle traîne toujours une mauvaise réputation et suscite la méfiance, voire l'anxiété (...) De leur côté, nombreux sont les enseignants qui ressentent un inconfort devant une tâche qui s'est complexifiée » (Conseil supérieur de l'éducation, 2018, p. 2).

Force est de constater que l'arrimage entre les valeurs et l'orientation 1 de la politique concernant l'évaluation intégrée à l'apprentissage et la façon de noter et de communiquer les résultats de l'apprentissage au bulletin scolaire s'éloigne d'une approche plus inclusive de l'évaluation. Ainsi, la mise en place de pratiques évaluatives en soutien à l'apprentissage, où l'erreur est une prémisses à l'apprentissage et où la régulation de l'enseignant favorise des apprentissages plus substantiels dans le respect des caractéristiques différentes des élèves, représentent des défis pour les enseignants.

1.1.2 L'évaluation effectuée dans le respect des différences

Selon Bolduc et Van Neste (2002), depuis longtemps, la société est plongée dans l'utopie que chaque élève soit un enfant standard, qu'on lui impose les mêmes leçons, exercices ou manières pour exécuter les mêmes tâches dans le même temps. Cependant, l'élève standard n'existe pas, car on retrouve une grande différence dans le niveau de compétences, d'acquis, d'habiletés et

même dans le style ou profil d'apprentissage. C'est pourquoi la Politique d'évaluation des apprentissages (2003) indique, dans sa 3^e orientation, que l'évaluation doit s'effectuer dans le respect des différences et doit être différenciée. Dans sa recherche, Gauthier (2011) trouve que les enseignants ont généralement des pratiques semblables même si un élève a un trouble d'apprentissage dans la classe, et malgré le fait que ces enseignants soient tout de même ouverts à la différenciation pédagogique. Aussi, d'après Moran (2007), les enseignants éprouvent des difficultés à composer avec la diversité d'élèves et ne se sentent pas outillés pour s'y confronter. Gaudreau *et al.* (2008) ajoutent qu'ils peinent à prendre en compte les différences des élèves dans leur enseignement et utilisent des stratégies d'enseignement à visée plutôt traditionnelle ce qui, pour Prud'homme (2010) et Tomlinson *et al.* (2003), ne les amènent pas à adopter des pratiques différenciées. De plus, l'étude de Bergeron et Prud'homme (2018) démontre que peu d'occasions permettent aux enseignants d'interroger explicitement les caractéristiques et besoins des élèves, mais le fait est que presque tous leurs élèves dans la classe ordinaire ont des besoins différents à combler. À cet effet, plusieurs auteurs indiquent l'importance de tenir compte des différences et difficultés des élèves au moment de la planification de l'enseignement et de l'évaluation et d'accompagner l'enseignant dans l'ajustement de ses façons de faire habituelles (Combs, Elliott et Whipple, 2010 ; Granger *et al.*, 2013). Cependant, selon Tomlinson *et al.*, (2003), les enseignants sont plus souvent réticents à apporter des changements à leur planification et démarche d'évaluation. Au Québec, la Loi sur l'instruction publique (LIP) clarifie le devoir de l'enseignant de « contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié » (Gouvernement du Québec, 2022, C.2, art. 22). Cela dit, peu importe les différences d'élèves, pour Monney *et al.*, (2020), c'est à l'enseignant de s'adapter pour que chacun réussisse à sa mesure. De ce fait, les pratiques d'évaluation visant le respect des différences restent à être davantage exploitées afin d'être en cohérence avec l'orientation 3 prônée par la Politique d'évaluation.

Ainsi, les élèves ne progressant pas au même rythme ni de la même manière, les enseignants éprouvent des difficultés à s'inscrire dans une visée inclusive de l'évaluation en proposant des situations d'apprentissage et d'évaluation flexibles et dynamiques, des méthodes d'évaluation

plus adaptées aux besoins spécifiques de certains élèves (Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011) et en accordant une place plus importante au rôle de l'élève dans l'évaluation.

1.1.3 L'évaluation favorise le rôle actif de l'élève et sa responsabilisation

L'évaluation en soutien de l'apprentissage met l'accent non seulement sur le rôle de l'enseignant, mais elle implique aussi un rôle actif pour l'élève dans le suivi de sa progression et du développement de ses compétences. De plus, elle renforce son autonomie et sa responsabilisation qui vont contribuer à l'atteinte de ses objectifs d'apprentissage et à sa réussite scolaire (MEQ, 2003a). Ainsi, selon Reyes, Brackett, Rivers, White et Salovey (2012) un tel engagement des élèves favorise un climat émotionnel positif de classe. C'est pourquoi un élève peine à progresser s'il ne comprend pas son état actuel de ses apprentissages, ni les objectifs à poursuivre et les façons pour progresser (Black et Wiliam, 2010). Il est donc important que les critères d'évaluation et les attentes soient transparents et lui soient bien expliqués, ce qui correspond à la valeur instrumentale de transparence de la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003a). Par ailleurs, l'évaluation n'est pas l'action exclusive de l'enseignant, l'élève peut aussi prendre part à ce processus en participant à son évaluation par l'autoévaluation et la coévaluation. Pour ce faire, il est important que l'élève soit formé pour donner un jugement pertinent sur ses stratégies et ses résultats ou ceux de ses pairs afin d'assurer la validité et l'utilité de ces types d'évaluation. Laveault et Miles (2008) soulignent qu'il existe d'importantes différences au niveau du jugement fait par différentes catégories d'élèves. L'élève qui se surestime pourrait avoir une confiance excessive par rapport à sa performance, tandis que celui qui se sous-estime aurait tendance à négliger son véritable rendement. Il reste donc à étudier dans quelle mesure ces différences pourraient affecter l'efficacité de l'autoévaluation et de la coévaluation et comment les biais qui en découlent pourraient être réduits. Pour Tessaro, Gerard et Giglio (2017) développer les capacités de l'élève à s'autoévaluer nécessite le soutien de l'enseignant. Il incombe à ce dernier de planifier, dans le parcours de l'élève, des activités d'autoévaluation aux moments réservés qui sont souvent intégrées dans les stratégies pédagogiques (St-Pierre, 2004). En même temps, il est à noter que l'autoévaluation est souvent confondue avec l'autocorrection, l'auto-observation ou l'auto-notation, etc. (Allal, 1999, 2007 ;

Laveault, 2007), ce qui peut compliquer la planification de l'enseignant. Selon Tessaro *et al.* (2017), pour les enseignants débutants spécifiquement, il serait difficile de rendre compte de la capacité réflexive de l'élève sans être influencé par certaines représentations et opinions a priori. D'autres considèrent que l'autoévaluation est une perte de temps. De plus, dans la recherche de Bergeron et Prud'homme (2018), les enseignants avouent qu'ils donnent la prépondérance à la fonction de l'enseignant sans prendre conscience que les interactions entre élèves à travers les activités coopératives, les discussions, les arguments, le monitoring qui accentuent le rôle actif de l'élève l'aide mieux à apprendre et à comprendre. Les enseignants auraient donc avantage à connaître des stratégies pédagogiques qui peuvent les inspirer et les soutenir dans la planification des activités d'autoévaluation et de coévaluation.

Les chercheurs ajoutent que la mise en place et l'efficacité des pratiques différenciées dépendent largement du rôle actif des élèves et qu'il importe de les laisser s'exprimer pour que l'enseignant puisse prendre conscience de leurs besoins et difficultés et ajuster ses méthodes d'intervention (Bergeron et Prud'homme, 2018). Aussi, selon Sensevy, Turco, Stallaerts et Le Tiec, (2002) planifier des interactions avec les pairs favorise l'apprentissage en contexte de diversité. C'est ce défi qui sera présenté dans la prochaine section.

1.2 Diversité d'élèves

Le contexte scolaire actuel au Québec est marqué par la diversité des élèves, ce qui constitue un défi important dans la planification des pratiques d'évaluation, notamment pour les élèves immigrants qui ne parlent pas français ou qui ont un retard scolaire, ainsi que les élèves HDAA qui sont intégrés dans la classe ordinaire. Nous pouvons nous questionner pour savoir si les pratiques d'évaluation actuelles leur conviennent ou enfreignent leur progression et pour savoir si l'enseignant a les ressources nécessaires pour répondre à la variabilité de leurs besoins et difficultés.

1.2.1 Élèves immigrants

Les vagues d'enfants provenant de l'immigration contribuent à une disparité ethnoculturelle dans la classe. En 2013, les élèves issus de l'immigration représentaient près du quart de l'ensemble

des élèves du Québec (MELS, 2014) et leur langue maternelle n'était pas le français, tandis qu'ils se trouvent majoritairement dans les écoles des centres de service francophones (Larochelle-Audet et Beck, 2014). Plus récemment, selon le reportage de la Presse¹, depuis janvier 2022, près de 2000 élèves allophones arrivent à Montréal, dont 800 sont accueillis par le Centre de service scolaire de Montréal. Selon Carpentier, Ghislain, Santana et Ait-Said (2009) ainsi que Guyon, Saint-Arnault, Daouzli et Marsolais (2011), la langue représente une barrière importante pour la performance des élèves qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement, le français. Des mesures ont été mises en place par le gouvernement pour aider ces élèves à apprendre le français, parmi lesquelles nous remarquons la classe d'accueil qui vise à faire acquérir des habiletés langagières pour qu'ils puissent par la suite s'intégrer dans la classe ordinaire (Benes et Dyotte, 2001 ; Armand, 2005). Cependant, selon Armand (2005), Armand, Koninck, Murphy et Triki (2010), la classe d'accueil ne contribue pas à l'intégration linguistique des élèves immigrants, car elle est généralement de type fermé et les élèves n'ont pas d'opportunités d'interagir avec leurs pairs, dans la classe ordinaire, qui maîtrisent bien le français. Une fois intégrés dans la classe ordinaire, ils ne se sentent pas à l'aise d'apprendre et d'échanger en français et certains élèves cumulent un retard scolaire dans les autres matières scolaires (Allen, 2006). Dans ce cas, l'enseignant de classe ordinaire est appelé à mettre en place des mesures de soutien et d'accompagnement afin de faciliter l'intégration de ces élèves. Selon Koubeissy, (2014), cette façon de faire implique des actions supplémentaires qui pourraient compliquer la tâche de l'enseignant qui doit composer avec l'écart des compétences linguistiques des élèves immigrants et leurs pairs tout en contribuant à leur intégration culturelle et scolaire. Elle ajoute que, d'après les perceptions rapportées par une enseignante, c'est un grand défi de s'adapter à la difficulté de chaque élève tout en s'occupant d'un groupe d'élèves, ce qui ne lui donne pas beaucoup de temps pour intervenir auprès d'un élève en difficulté en classe. De plus, l'absence de personnes-ressources conduit à un manque de suivi auprès des élèves ayant été intégrés dans la classe ordinaire et leurs

¹ Bolduc, S. (2022, mai). *Près de 2000 nouveaux élèves allophones en cinq mois à Montréal*. Récupéré le 28 mai 2022 du site de la Presse, Section Actualité, Éducation : <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2022-05-19/classes-d-accueil/pres-de-2000-nouveaux-eleves-allophones-en-cinq-mois-a-montreal.php#:~:text=Les%20%C3%A9coles%20de%20Montr%C3%A9al%20ont,une%20centaine%20de%20jeunes%20Ukrainiens.&text=%C3%80%20lui%20seul%2C%20le%20centre,ces%20%C3%A9l%C3%A8ves%20venus%20d'aill eurs>.

capacités langagières ne sont pas réévaluées afin de leur apporter du soutien approprié. Ainsi, une élève qui éprouve des difficultés en orthographe et en prononciation, par exemple, peine à réussir la tâche de lecture à haute voix (Koubeissy, 2014). En fait, selon Larochelle, Borri-Anadon, McAndrew et Potvin (2013), la formation initiale des enseignants dans le secteur régulier touche très rarement les pratiques pédagogiques envers les élèves immigrants. Hutchinson et Hadjioannou (2011) ajoutent que les enseignants de classe ordinaire ne sont pas formés pour répondre aux besoins spécifiques de ces élèves. Pour Steinbach (2011), les enseignants ne se sentent pas bien préparés généralement à accueillir les élèves d'origines culturelle, linguistique et ethnique variées. Ainsi, les compétences de l'enseignant à comprendre, analyser, s'adapter et évoluer dans la différence culturelle et à favoriser les échanges dans le groupe d'élèves hétérogène sont remises en question (Steinbach, 2015). Pour complexifier la situation, une partie importante des élèves immigrants se retrouvent dans les milieux scolaires défavorisés à cause du statut socioéconomique de leur famille (Fleury, 2007 ; McAndrew *et al.*, 2012 ; Tienda et Haskins, 2011). Or, selon le MELS (2014), ces milieux ne disposent ni de personnes qualifiées pour aider ces élèves ni d'outil pour évaluer leurs besoins. Selon la Politique d'intégration et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998), qui est toujours en vigueur, les établissements d'enseignement doivent offrir des chances égales à tous les élèves, peu importe leurs caractéristiques et leurs différences. Il incombe donc à tous les acteurs dans les milieux scolaires d'exercer leur rôle efficacement afin d'assurer la réussite scolaire des élèves immigrants. Bref, le manque de pratiques et de stratégies pédagogiques permettant d'évaluer et de répondre adéquatement aux besoins et aux difficultés des élèves immigrants et le peu de soutien et de ressources (la collaboration avec les spécialistes, par exemple un orthophoniste) amène les enseignants à relever un défi important quant à l'assurance d'un suivi régulier de l'élève dans son intégration scolaire et à la favorisation, de ce fait, sa réussite scolaire. Qu'en est-il maintenant des élèves HDAA ?

1.2.2 Élèves en handicap ou en difficultés d'apprentissage et d'adaptation

En 1994, avec la Déclaration de Salamanque pour l'éducation et les besoins, est annoncée, lors d'une conférence mondiale qui réunit des représentants des gouvernements, qu'un consensus

est obtenu sur l'idée que les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent accéder aux écoles ordinaires (UNESCO, 1994). Cette déclaration met l'accent sur une « éducation inclusive » en prenant compte la démocratisation qualitative favorisant la réussite de tous les élèves (UNESCO, 1994 ; Rousseau *et al.*, 2015). Elle exerce une grande influence dans plusieurs pays, dont le système éducatif québécois. Rappelons qu'au Québec, jusqu'à dans les années 1960, les élèves en handicap ou en difficultés d'apprentissage et d'adaptation (EHDA) n'avaient pas ou peu accès à une véritable scolarisation. Mais en 1996, le MEQ, dans sa Politique de l'adaptation scolaire, « Une école adaptée à tous ses élèves », met de l'avant les principes fondamentaux de cette déclaration, particulièrement celui de donner accès à une participation pleine et entière à la vie scolaire et sociale pour tous les élèves. À cet effet, Fore, Hagan-Burke, Burke, Boon et Smith, (2008), Paquet (2005), Poirier, Paquet, Giroux et Forget (2005) observent que de plus en plus d'élèves HDA sont placés dans la classe ordinaire. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2017), la majorité (80%) des élèves HDA intégrés dans les classes ordinaires, nécessite en priorité une évaluation au service de leur cheminement afin de prendre en compte leurs capacités et besoins et de déterminer quel soutien à offrir (MEQ, 1999 ; Gonçalves et Lessard, 2013). Cependant, il est à noter que leurs évaluations doivent être ciblées, différentes et adaptées selon ce qui est décrit dans leur plan d'intervention, (si l'élève présente de grandes difficultés, les services de diverses spécialistes : orthophoniste, médecin, psychologue, etc. sont nécessaires, par exemple) ce qui implique, de la part de l'enseignant, de nombreux formulaires à remplir pour des demandes et des traces d'élèves à collecter sur une longue durée (Henry, 2011). Henry (2011) mentionne que même si ce travail est généralement effectué en équipe, les enseignants se perçoivent seuls et assument une grande responsabilité en palliant le travail étant attribué aux autres intervenants. Les enseignants indiquent qu'ils peineraient à enseigner à une grande diversité d'élèves faute de ressources et de soutien (CSE, 2017 ; Rousseau *et al.*, 2015). Pour leur part, Hargrave et Sénéchal (2000) ainsi que Parent et Morin (2008) indiquent que, par exemple, pour mieux répondre aux besoins des élèves HDA, l'utilisation de la littérature jeunesse s'avère efficace, mais cette tâche complexe de planification avec la littérature jeunesse exige une formation continue et un accompagnement de l'enseignant à long terme (Hasni et Ratté, 2001). Selon certains enseignants, leur formation initiale n'a pas contribué au développement de

pratiques pédagogiques visant les élèves HDAA (Cardin, 2008). Aussi, le manque de connaissances de l'enseignant par rapport aux caractéristiques et aux difficultés des élèves ne l'amène pas à apporter des stratégies appropriées pour aider ces élèves (Simonetta *et al.*, 2009). Vinet (2004) ajoute qu'il doit toujours prendre plus de temps pour planifier et préparer le matériel approprié pour ces élèves et doit réaménager une grande partie de son travail, d'où découle une intensification importante qui pourrait affecter son bien-être. En revanche, comme l'enseignant de classe ordinaire rapporte un manque de soutien pour l'intégration des élèves HDAA, l'enseignant de classe spéciale qui a contribué à la transition de ces élèves vers la classe ordinaire se montre aussi préoccupé par rapport à l'évolution de ces élèves dans la classe ordinaire. Selon Farag (2020), l'enseignant s'intéresse à prendre en compte les réussites et les échecs vécus de ces élèves et à y apporter des adaptations, mais il ne reçoit pas de retour d'informations. L'auteur poursuit en mentionnant qu'il serait pertinent de renforcer la collaboration entre l'enseignant de classe ordinaire et celui de la classe spéciale dans le but de mieux suivre le parcours d'intégration des élèves HDAA et de réduire la pression de l'enseignant de classe ordinaire.

Pour conclure, les enseignants rencontrent des défis importants dans leurs pratiques d'évaluation visant à prendre en compte une diversité d'élèves notamment par un manque de soutien et de ressources et la nécessité de recevoir une formation continue qui touche spécifiquement aux pratiques pédagogiques en soutien aux élèves immigrants ou HDAA. L'apport du numérique dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, par le biais des aides technologiques, peut s'avérer, dans ce contexte, être une façon de faire.

1.3 Utilisation des technologies

Depuis les années 80, l'avènement du numérique entraîne des bouleversements quant aux façons d'enseigner et d'évaluer dans la plupart des pays d'Europe et d'Amérique du Nord. L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans la classe est en déploiement et est soutenue par le gouvernement (Coen, 2007). Les TIC englobent un ensemble d'applications et d'outils favorisant le traitement d'informations et de communication et présentent un intérêt particulier pour aider les élèves issus de l'immigration ou HDAA grâce à un caractère multisensoriel de la présentation de l'information et à son potentiel de proposer diverses

possibilités de renforcement et de création, qui pourraient compenser en tout ou en partie les handicaps ou les difficultés des élèves (Chalghoumi, Kalubi et Rocque, 2008 ; Loisel et Chouinard, 2012). Le numérique peut ainsi contribuer à la planification d'activités d'évaluation en apportant des pistes de solutions pour tenir compte des différences des élèves et composer avec leur diversité. Cela s'accorde ainsi avec la 3^e orientation et les valeurs fondamentales de la Politique d'évaluation (MEQ, 2003a). Par exemple, lors des activités d'évaluation, la synthèse vocale et la voix numérisée peuvent aider les élèves avec des problèmes langagiers ou ayant une déficience visuelle ; l'écran tactile ou les dispositifs de pointage fonctionnent par les yeux ou la bouche et peuvent servir aux élèves ayant des handicaps moteurs ; le prédicteur de mots permet aux élèves d'enrichir leur texte en écriture (Chouinard et Paquin, 2009 ; Loisel et Chouinard, 2012 ; Bisailon, 2020). De ce fait, les TIC rendent les élèves issus de l'immigration ou HDAA plus engagés dans leur apprentissage en les incitant à faire davantage d'efforts dans la réalisation des tâches (Depover, Karsenti et Komis, 2007). En plus, les TIC profitent à l'ensemble des élèves dans la classe qui peuvent en bénéficier par l'utilisation de l'ordinateur ou de la tablette. Plusieurs chercheurs ont constaté que les TIC méritent d'être davantage exploités dans la classe pour augmenter ou maintenir l'engagement et la motivation des élèves et renforcer leur autonomie (Green, 1995 ; Pellerin, 2005), ce qui favorise le rôle actif de l'élève dans l'apprentissage et l'évaluation et qui correspond à la 5^e orientation de la Politique d'évaluation (MEQ, 2003a).

Ainsi, selon l'étude de Pellerin (2005), la faible motivation est un facteur important qui contribue à l'échec scolaire de l'élève. Un bon nombre d'élèves sont démotivés à cause des activités d'évaluation et les tâches proposées qui ne les intéressent pas, par exemple, des productions écrites imposées ou des activités de mathématiques décontextualisées. Dans ce cas, l'auteure constate que l'intégration des TIC permet de planifier des activités d'évaluation plus ludiques et pouvant mieux répondre aux intérêts variés des élèves. Ainsi, ces derniers sont plus motivés dans l'accomplissement des tâches proposées par l'enseignant (Pellerin, 2005). Malgré le potentiel des TIC, leur utilisation par les élèves dans la classe réelle demeure peu fréquente (MELS, 2010). D'une part, l'accessibilité aux TIC n'est pas toujours assurée, par exemple les ordinateurs et les tablettes ne sont pas suffisantes dans la classe, ce qui limite l'utilisation des élèves (Chalghoumi *et al.*, 2008) ; d'autre part, le rôle de l'enseignant est capital dans l'adoption et l'utilisation des TIC à

l'échelle de la classe et des élèves (OCDE, 2001). La perception de l'enseignant est un facteur important dans l'utilisation des TIC, car plus l'enseignant a une attitude positive envers l'utilisation des TIC, plus il les utilise dans la classe (Bull, 2005 ; Skeele et Sardone, 2003). De plus, il est difficile d'assurer l'apprentissage et l'appropriation des ressources technologiques par l'élève si l'enseignant ne possède pas les compétences informatiques pour accompagner et soutenir l'élève (Viens et Chalgoumi, 2007). Selon le référentiel de compétences de la formation à l'enseignement promulgué par le MEQ (2001a), l'intégration des TIC est la huitième parmi les douze compétences de la profession enseignante, pourtant, une grande partie des enseignants utilisent peu les TIC dans leur classe et certains ne se sentent pas outillés pour le faire (Karsenti, 2000 ; Raby, 2004), ou présentent un scepticisme par rapport aux bénéfices des TIC. Ils sont donc hésitants à les intégrer dans leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation (Dero, 2009). En somme, les TIC présentent tout le potentiel pour enrichir la création des situations d'évaluation et mieux engager et motiver les élèves dans la réalisation des activités d'apprentissage et d'évaluation, mais le manque de compétences technopédagogiques et la perception plus ou moins positive de l'enseignant ne favorisent pas une généralisation des TIC dans la classe (Karsenti, Raby et Villeneuve, 2008). Comment, dans ce cas, favoriser les perceptions des enseignants dans la mise en place de façons de faire favorisant l'accès à tous les élèves à la réussite scolaire par des pratiques plus inclusives ?

1.4 Perceptions d'enseignants de la mise en place des pratiques d'évaluation inclusives

Dans leur recherche, Black et Wiliam (2005) soulignent que les pratiques d'évaluation en soutien à l'apprentissage sont peu développées dans la classe et que la perception des enseignants sur leur rôle dans la relation avec les élèves devrait être transformée. Les pratiques d'évaluation inclusives ne se concentrent pas seulement sur l'atteinte des objectifs d'apprentissage de l'élève et des progrès qu'il a faits pendant ses activités quotidiennes, mais exigent que l'enseignant suive rigoureusement le parcours d'apprentissage de l'élève, interagisse avec lui et l'évalue régulièrement en lui donnant des rétroactions constructives, afin qu'il puisse se réguler et progresser. Cependant, selon Mottier Lopez (2015a), plusieurs enseignants n'ont pas

suffisamment d'interactions avec leurs élèves, spécifiquement, quant à l'étape de la planification. Les enseignants n'anticipent pas les interventions au plus près des réalités à prendre auprès d'élèves, notamment s'ils s'occupent d'une classe dont les profils d'élèves sont bien diversifiés (Colognesi et Gouin, 2020). Ils ont plutôt tendance à planifier en considérant la classe comme un tout, en fonction d'un élève « standard » (Switlick, 1997) et les adaptations spécifiques apportées aux élèves qui présentent des besoins variés d'apprentissage sont insuffisantes (Nootens, Morin et Montesinos-Gelet, 2012 ; Windschitl, 2002 ; Vaughn, Hughes, Schumm et Klingner, 1998). Dans leur collecte de données, l'étude d'Alves, Fernandes et Machado (2007) a montré que même si les programmes demandent une variété d'instruments à utiliser, pour les évaluations en mathématiques, les enseignants avouent qu'ils se fient seulement aux tests papier-crayon. De plus, les enseignants se sentent particulièrement démunis avec ceux qui ne s'engagent pas dans la résolution de problèmes et certains élèves sont même démotivés dans les activités d'évaluation (Mottier Lopez, 2015a). Quant à l'étape du jugement, Laveault (2005) souligne qu'il comprend toujours des aspects inconscients qui sont difficiles à contrôler et sa complexité entraîne souvent des divergences issues de différents repères, notamment culturels, à partir de différentes informations recueillies sur l'élève, ce qui plongent souvent les enseignants dans l'incertitude.

Plusieurs chercheurs indiquent que les enseignants sont les principaux acteurs dans une école qui promeut une éducation inclusive. Il est donc important de s'assurer qu'ils croient en l'efficacité de l'inclusion et qu'ils se développent professionnellement dans un contexte inclusif (Cook, 2001 ; Idol, 1997 ; Lohrmann et Bambara, 2006 ; Novick et Glanz, 2011 ; Scruggs et Mastropieri, 1996). Toutefois, leur rôle est souvent mitigé lors de l'élaboration des politiques touchant à l'inclusion (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese, et Doudin, 2013). Quant aux pratiques traditionnelles et uniformes, elles sont encore très ancrées dans les conceptions de beaucoup d'enseignants (Gaudreau *et al.*, 2008), qui affirment une incertitude quant à leurs compétences à gérer une classe hétérogène (Tam, Seevers, Gardner et Heng, 2006 ; Ramel et Benoit, 2011). Glanz (2011), ajoute que certains enseignants considèrent que l'inclusion n'apporte pas d'avantages et ils ne veulent pas l'accepter. Aussi, plusieurs études ont indiqué le manque de formation sur les pratiques inclusives pour les enseignants (Al Khatib, 2007 ; Bailey et du Plessis, 1997 ; Jung, 2007 ; Kaff, 2004 ; Koutrouba, Vamvakari et Steliou, 2006 ; Kulo, 2012 ; Praisner, 2003 ; Smith, 2012),

alors que ce défi demande la mise en place d'un soutien professionnel. Par ailleurs, Buell, Hallam et Gamel-McCormick (1999) constatent un grand besoin de fournir du soutien et des ressources supplémentaires aux enseignants pour qu'ils puissent croire davantage en leurs capacités à gérer une classe hétérogène. Leur étude met l'accent notamment sur l'évaluation en soutien à l'apprentissage, soit l'évaluation pour l'apprentissage (*assessment for learning, AFL*), où les interventions de l'enseignant prennent une place prépondérante dans l'apprentissage des élèves. Il en est de même pour la régulation des apprentissages par l'enseignant qui aide et guide les élèves en identifiant leurs forces et leurs difficultés et en les amenant à adopter des stratégies pour qu'ils puissent progresser (Durand et Chouinard, 2012).

Quant à l'évaluation de l'apprentissage (*assessment of learning, AOL*) elle prend souvent une visée sommative, comme un examen final, pour lequel les standards sont déterminés par les programmes de formation et pour lesquels les enseignants et les élèves doivent s'y conformer (Stiggins, Arter, Chappuis et Chappuis, 2004). Cela peut produire une certaine compétition entre les enseignants, les élèves, les écoles ou les régions lorsque les résultats d'apprentissage sont comparés (Ramel et Benoit, 2011). Cette façon de faire rend les enseignants plus hésitants et stressés à prendre des risques en ajustant des pratiques qu'ils utilisent depuis toujours (Bouck, 2007 ; Thompson, 2012). Le développement de pratiques inclusives repose pour une bonne part sur la croyance et les sentiments des enseignants. Ainsi, leurs pratiques d'évaluation peuvent être largement influencées par leur perception (Curchod-Ruedi *et al.*, 2013 ; Prud'homme, 2007).

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), aussi appelé *self-efficacy*, se manifeste en liant la croyance d'une personne en ses capacités et les résultats qu'elle peut obtenir à la fin d'une tâche (Bandura, 1977). Le SEP nous paraît un indicateur pertinent pour prendre en compte les perceptions des enseignants en regard de la mise en place des pratiques d'évaluation inclusive, ce qui représente un défi parfois insurmontable pour eux.

1.5 Sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

Le concept du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) proposé par le psychologue Albert Bandura vers 1977 s'inscrit dans le cadre de la théorie sociale cognitive issue des courants

béhavioriste et cognitivisme (Bandura, 1986). Selon lui, le sentiment d'efficacité désigne la croyance d'un individu en ses capacités à exercer et à réaliser les tâches données pour produire les résultats escomptés (Bandura, 2003). Bien que les comportements des individus soient déterminés par de nombreux facteurs qui s'influencent réciproquement, le sentiment d'efficacité personnelle est le facteur clé de « l'agentivité humaine », il est « le fondement majeur du comportement » (Bandura, 2003, p. 12). Partant de ce principe, l'importance n'est pas le nombre d'aptitudes que la personne possède, mais ce qu'elle croit pouvoir en faire, soit sa perception. En effet, le concept du SEP est appliqué dans plusieurs domaines comprenant la santé, l'éducation, le sport, le travail, etc., les poids respectifs assignés aux sources d'information du SEP variant selon le domaine de son fonctionnement (Bandura, 2003). Dans notre cas, nous nous centrons sur la perception des enseignants, soit leur SEP par rapport à leurs pratiques d'évaluation en contexte inclusif.

Le concept du SEP des enseignants a été développé dans la littérature scientifique il y a quelques décennies. Déjà en 1976, l'étude d'Armor *et al.* s'est intéressée à l'efficacité des programmes scolaires officiels concernant la lecture des élèves. Les enseignants les plus efficaces en lecture ont, en général, un fort SEP pour enseigner aux enfants des minorités, ils pensent qu'ils peuvent transmettre même aux enfants avec une faible motivation ou issus de milieux défavorisés. Il a souligné que le sentiment d'efficacité des enseignants est un des facteurs à considérer parmi d'autres et que les attitudes des enseignants sont plus importantes que leurs caractéristiques personnelles :

Teacher' attitudes are more significant than their background characteristics. The most effective reading teachers had a strong sense of personal efficacy in teaching minority children, they believed they could "get through" even to children with shaky motivation or home background (Armor et al., 1976, p.38-39).

D'ailleurs, Berman, McLaughlin, Bass-Golod, Pauly et Zellman (1977) ont indiqué que le SEP des enseignants est une variable puissante qui doit être explorée davantage par rapport à la mise en œuvre des programmes de formation et aux performances des élèves. Aussi, les études de Gibson et Dembo (1984) ont cherché à examiner la relation entre le sentiment d'efficacité des enseignants et leurs comportements observables en se concentrant sur l'élaboration de

l'instrument pour mesurer l'efficacité des enseignants, lequel est utilisé très fréquemment dès lors : le *Teacher Efficacy Scale*. Quant à Bandura, il confirme que la création d'un « environnement d'apprentissage favorable au développement des compétences cognitives repose fortement sur les talents et sur l'efficacité personnelle des enseignants » (Bandura, 2003, p.363). Selon lui, le SEP affecte l'individu par quatre processus médiateurs, soit 1) les processus cognitifs, 2) les processus motivationnels, 3) les processus émotionnels et 4) les processus de sélection (Bandura, 2003).

Les processus cognitifs renvoient à des constructions cognitives de l'enseignant qui lui permettent d'envisager des interventions. Si l'enseignant a un fort SEP, il va interpréter les situations difficiles en classe comme étant gérable (Ross et Bruce, 2007). À l'inverse, lorsqu'il se voit inefficace, il va prévoir davantage les situations d'échec en classe, celles qu'il n'est pas capable de contrôler ; le processus émotionnel est constitué du contrôle personnel sur la pensée, sur l'action et sur l'émotion. En effet, le SEP « détermine en grande partie la dangerosité subjective des événements » (Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012, p.86), ce qui entraîne souvent un fort sentiment d'anxiété chez l'enseignant. De ce fait, plus l'enseignant croit en sa capacité à gérer les situations difficiles en classe, moins il s'inquiète (Lazarus et Folkman, 1984) ; Le processus de sélection entre en jeu lorsque l'enseignant choisit ses activités d'enseignement et les environnements d'apprentissage. Plus le niveau de SEP de l'enseignant est élevé, plus l'éventail des activités et des environnements est large (Paviel, 2017).

Les enseignants pourraient développer leur SEP à partir des quatre sources d'information : 1) l'expérience active de maîtrise, 2) l'expérience vicariante, 3) la persuasion verbale et 4) les états physiques et émotionnels (Bandura, 2003). L'expérience active de maîtrise étant fondée sur la maîtrise personnelle des tâches à effectuer, est la source ayant un impact le plus considérable sur le SEP ; l'expérience vicariante se situe dans le contexte où pour pouvoir évaluer leurs capacités, les enseignants ne se réfèrent pas seulement à leurs propres expériences, mais font également des comparaisons avec les performances de leurs collègues ; la persuasion verbale est une source du SEP provenant des interventions des autres personnes significatives pour l'individu, par exemple, pour l'enseignant, cela pourraient être des suggestions, avertissements et des

interrogations proposées par le ministère, la direction de l'école, les spécialistes, etc. ; Enfin, les états physiologiques et émotionnels d'une personne peuvent être associés à une expérience désagréable liée à des performances peu satisfaisantes. Cette pensée pourrait affaiblir les croyances et les perceptions de la personne en ses capacités à réaliser d'autres tâches, ce qui nuirait à son SEP.

En effet, le concept du SEP est appliqué dans plusieurs domaines comprenant la santé, l'éducation, le sport, le travail, etc., les poids respectifs assignés aux quatre sources d'information varient selon le domaine de fonctionnement (Bandura, 2003). Dans notre cas, nous nous centrons sur la perception des enseignants, soit leur SEP par rapport à leurs pratiques d'évaluation en contexte inclusif.

Les enseignants qui ont un fort SEP agissent en ayant confiance dans le fait qu'ils sont capables d'apprendre aux élèves en difficulté ou ayant différents besoins grâce aux efforts supplémentaires et aux technologies appropriées (Jordan, Kirkcaldy-Iftar et Diamond, 1993 ; Gerson, 2012). Aussi, ils croient pouvoir établir une relation positive avec la famille et la communauté dans le but de soutenir le développement des élèves. Ils consacrent donc plus de temps et d'énergie aux activités scolaires, ils montrent plus de motivation et de persévérance face aux difficultés et développent par tâtonnements des expériences de maîtrise pour leurs élèves (Bandura, 1993 ; Tschannen-Moran et Hoy, 2001 ; Pas, Bradshaw, Hershfeldt et Leaf, 2010), ce qui constitue une source importante du SEP. Nous voyons donc un processus cyclique positif dans le cheminement professionnel de ces enseignants. À l'inverse, les enseignants ayant un SEP moins élevé sont plutôt passifs envers leurs capacités à influencer l'apprentissage des élèves, ils ont tendance à faire appel à une gestion punitive de la classe et se sentent plus épuisés et stressés par rapport à leur développement professionnel (Bandura, 2003 ; Gaudreau, 2017).

L'étude de Gerson (2012) montre que plus le SEP de l'enseignant est élevé, plus il a une attitude positive pour enseigner aux élèves en situation de handicap. En revanche, selon Ramel et Benoit (2011) ainsi que Tremblay (2015), une attitude négative des enseignants vis-à-vis des besoins spécifiques des élèves peut nuire à leur estime et leur image de soi. Cette interaction entre le SEP et l'attitude des enseignants envers l'inclusion est également affirmée par d'autres chercheurs.

Goddard, Hoy et Woolfolk Hoy (2004) mentionnent qu'un enseignant ayant une attitude positive envers l'inclusion va avoir un fort SEP et de bonnes chances pour réussir dans un contexte inclusif, tandis que celui qui a une attitude négative est plus enclin à échouer dans ce contexte (Lifshitz, Glaubman et Issawi, 2004 ; Ross et Bruce, 2007 ; Weisel et Dror, 2006). Par ailleurs, pour Pearce, Gray et Campbell-Evans (2009), une attitude positive envers l'inclusion scolaire est plus importante que les compétences et les connaissances des enseignants. D'autres auteurs ajoutent que cette attitude est même plus importante que les ressources fournies par l'école (Boyle, Scriven, Durning et Downes, 2011). Pas *et al.* (2010) ont confirmé que l'enseignant ayant un SEP élevé est plus motivé à relever les défis dans la classe, il est plus ouvert à accueillir les élèves HDAA, à mettre en place la différenciation pédagogique et à collaborer avec ses collègues et les spécialistes dans un contexte inclusif (Buell, Hallam, Gamel-McCormick, 1999 ; Campbell, Gilmore et Cuskelly, 2003 ; Galis et Tanner, 1995 ; Gaudreau, 2017 ; Martinez, 2003 ; Wilson, 2006).

Il nous semble donc pertinent de définir et de documenter les perceptions des pratiques inclusives auprès d'enseignants ayant un SEP élevé, en nous focalisant sur leurs pratiques d'évaluation.

1.6 Question générale et la pertinence de la recherche

En nous basant sur l'idée que les enseignants ayant un SEP élevé sont plus enclins à développer dans leur classe des pratiques inclusives (Pas *et al.*, 2010), nous tendons à prendre en compte les façons de faire inclusives de ces enseignants dans leurs pratiques d'évaluation. Cela nous amène à proposer la question générale de recherche suivante :

« Quelles sont les perceptions des pratiques d'évaluation inclusives d'enseignants du primaire ayant un SEP élevé? ».

Lorsqu'on commence une recherche, il y a toujours un sens que l'on poursuit et des objectifs que l'on souhaite réaliser. Selon Gérard et Roegiers (2011, cité par Gérard, 2013), l'enseignement ne serait pas efficace pour permettre l'apprentissage des élèves si l'évaluation ne l'accompagne pas tout au long de ce processus. Toutefois, les enseignants rencontrent plusieurs défis dans leurs pratiques d'évaluation et peuvent avoir un fort sentiment d'insécurité quant à l'évaluation des

compétences de leurs élèves, ce qui implique des changements à apporter dans leurs façons de faire (Baribeau, 2009). De plus, l'hétérogénéité de la classe demande la mise en place de pratiques inclusives qui sont encore peu implantées et maîtrisées par les enseignants dans leur démarche d'évaluation (Loreman, Deppeler et Harvey, 2005 ; Martin, 2010 ; Ramel et Benoit, 2011). Étant donné que le concept de l'inclusion est encore nouveau dans le milieu scolaire, ce sont les enseignants œuvrant en classes spécialisées du secteur de l'adaptation scolaire, qui ont davantage utilisé les dispositifs d'adaptation pour répondre aux besoins particuliers et diversifiés des élèves (Borri-Anadon, 2014 ; Meziani, Toledo, Dupont et Mayol, 2016). Les enseignants des classes du secteur régulier dénoncent souvent un manque de formations et de ressources pour mettre en place des pratiques inclusives dans la démarche d'évaluation (Heath *et al.*, 2006 ; De Boer, Pijl et Minnaert, 2011). Parallèlement, plusieurs chercheurs soulignent que la connaissance des pratiques expertes mises en place avec succès par de pairs enseignants contribuent au développement de nouvelles pratiques par les enseignants (Nootens *et al.*, 2012 ; Windschitl, 2002). Ainsi, la pertinence de notre recherche repose sur trois dimensions principales.

En premier lieu, le SEP des enseignants représente un indicateur de leur développement professionnel. Selon plusieurs chercheurs, les enseignants qui présentent un haut niveau de SEP ont plus tendance à mettre en place des mesures inclusives dans leur classe (Gaudreau *et al.*, 2012 ; Gaudreau, 2013 ; Paviel, 2017 ; Holvoet, 2017 ; Lachaise, 2019). En ce sens, Gaudreau (2017) résume que plus l'enseignant a un SEP élevé, plus il est ouvert à la diversité des élèves. Il a recours à la différenciation pédagogique dans ses pratiques, dont la démarche d'évaluation, il perçoit les difficultés comme des opportunités et montre plus de volonté à collaborer avec ses collègues, les personnes-ressources et sa direction d'école. Puis Goddard *et al.* (2004) trouvent que les enseignants ayant un SEP plus élevé génèrent un meilleur rendement des élèves par rapport aux enseignants ayant un SEP plus faible. À cet égard, notre recherche vise à définir et à documenter les perceptions des pratiques d'évaluation inclusives d'enseignants qui possèdent un SEP élevé afin de relever des façons de faire et des stratégies intéressantes pour soutenir les enseignants confrontés à une diversité d'élèves pour lesquels des pratiques d'évaluation pourraient contribuer davantage à la réussite de tous. La perception des enseignants de leurs façons de faire permet d'approfondir la compréhension de la relation entre le SEP et les pratiques d'évaluation

inclusives en lien avec leur développement professionnel, y compris leur santé psychologique (exemple, l'épuisement professionnel), leur perspective de carrière (exemple, le maintien dans le métier) (Jameson et Huefner, 2006 ; Marcel, 2009 ; Ramel et Benoit, 2011 ; Viel-Ruma, Houchins, Jolivette et Benson, 2010 ; Smith, 2012), et cela est aussi relié à l'épanouissement des élèves.

La recherche de Savolainen, Engelbrecht, Nel et Malinen (2012) confirme une corrélation entre le SEP des enseignants envers les pratiques inclusives et leur attitude envers une éducation inclusive. En effet, plus les enseignants croient être capables de mettre en œuvre des pratiques inclusives à un niveau concret et pragmatique, plus leur attitude envers l'inclusion est positive. Thompson (2012) ajoute que le développement professionnel des enseignants est relié directement à leur attitude et à leur SEP, ces deux derniers jouent un rôle important pour réussir une éducation inclusive (Avramidis et Kalyva, 2007 ; Avramidis et Norwich, 2002 ; Gerson, 2012 ; Kulo, 2012 ; Smith, 2012). De plus, un développement professionnel portant sur l'inclusion pourrait également renforcer les capacités et la croyance des enseignants à gérer la diversité des élèves dans une classe régulière (Kulo, 2012). Ainsi, l'enseignant ayant une attitude positive envers l'inclusion a de bonnes chances pour se développer professionnellement dans un contexte inclusif (Goddard *et al.*, 2004). À cet égard, plus d'importance pourrait être donnée au SEP des enseignants et plus de ressources pourraient être investies pour soutenir leur développement de SEP. Par conséquent, en tant qu'acteurs essentiels dans l'inclusion scolaire, les enseignants pourront mieux cheminer dans leur développement professionnel.

En deuxième lieu, il est question de favoriser l'évaluation en soutien à l'apprentissage pour répondre à la diversité des élèves. D'après Whitten, Esteves et Woodrow, « la meilleure façon de promouvoir le succès des élèves est de les convaincre qu'ils sont capables de réussir » (Whitten, Esteves et Woodrow, 2012, p. 42). Lorsque l'enseignant a un SEP élevé, il est ouvert à la diversité de tous ses élèves, il valorise leurs forces et leurs talents et les élèves vont comprendre que leurs caractéristiques pèsent beaucoup dans les yeux de l'enseignant et c'est ce qui les distinguent. Un sentiment de confiance se forme entre l'enseignant et les élèves et rend ces derniers plus positifs et créatifs dans les activités d'apprentissage. Les élèves sont moins stressés face aux activités d'évaluation, ils peuvent mieux démontrer leur apprentissage, exploiter leur potentiel et avoir

une meilleure performance (Kulo, 2012 ; Ramel et Benoit, 2011 ; Stanford et Reeves, 2009 ; Whitten *et al.*, 2012). De plus, les attitudes des enseignants envers les élèves en situation de handicap pourraient exercer une influence signifiante sur leur développement émotionnel, social et intellectuel (Parasuram, 2006 ; Thompson, 2012). Sailor et Roger (2005), Short et Martin (2005) signalent que les pratiques diversifiées de l'enseignant contribuent non seulement aux élèves en situation de handicap, mais aussi à ceux qui performant moins bien dans leur apprentissage. Les activités conçues pour les élèves en situation de handicap (apprentissage coopératif, collaboration en équipe, apprentissage des partenaires et tutorat par les pairs, etc.) profitent en effet à tous les élèves et, de ce fait, contribuent à la réussite de tous.

En troisième lieu, il est question de favoriser la participation de tous les élèves dans un contexte inclusif. Une visée inclusive de l'évaluation ne se limite pas aux relations entre les enseignants et les élèves, mais aussi entre les élèves et leurs pairs. Connor et Ferri (2007) et Etscheidt (2006) ont indiqué que les élèves en situation de handicap et leurs pairs non handicapés profitent tous ensemble des avantages divers d'un contexte inclusif. Ce contexte permet aux élèves en situation de handicap et en difficulté d'interagir davantage avec leurs pairs et d'être exposés à un plus large éventail d'expériences (Downing et Peckham-Hardin, 2007 ; Gerson, 2012 ; Lee-Tarver, 2006). Le contexte contribue au développement des élèves dans la socialisation et la collaboration et permet d'élargir l'expérience des élèves ainsi que leur compréhension de leur monde social (Carrington et Saggars, 2008 ; Kulo, 2012). Les élèves apprennent à respecter et à vivre avec la diversité.

L'inclusion scolaire aide les élèves non handicapés à s'appropriier des connaissances, à développer une compréhension et de l'empathie à vivre et à travailler avec leurs pairs en situation de handicap (Gordon, 2006 ; Newburn et Shiner, 2006 ; Shapiro, 1999 ; Staub et Peck, 1994 ; Thompson, 2012). Les élèves en situation de handicap et en difficulté pourraient donc se développer en se sentant en sécurité et en étant acceptés, quels que soient leur culture, leur langue, leurs handicaps et leurs difficultés (Caron, 2011 ; Curchod-Ruedi *et al.*, 2013 ; Whitten *et al.*, 2012). De plus, Lambert *et al.* (2002) observent que les élèves apprennent dans leur meilleur état quand ils partagent les idées et considèrent le point de vue des autres. Enfin, la vision

inclusive contribue à l'amélioration du système scolaire ayant pour visée d'assurer que tous les individus soient également valorisés dans la société (Bond et Castagnera, 2006). Cela est également affirmé par Benoit, Gombert et Gardou (2016), qui indiquent que l'école inclusive est un des déterminants pour construire le cadre plus large d'une société inclusive.

Dans le prochain chapitre, nous allons traiter du cadre conceptuel. Les concepts de l'évaluation des apprentissages et de l'inclusion scolaire seront explicités systématiquement. Par la suite, les questions spécifiques de recherche seront proposées afin de mieux répondre à la question générale de recherche.

Chapitre 2 Cadre conceptuel

Le deuxième chapitre vise à expliciter les deux dimensions de la recherche, soit l'évaluation des apprentissages et l'inclusion scolaire. Pour répondre à la diversité des élèves, permettre à tous d'avoir accès à une éducation de qualité, de participer pleinement aux activités scolaires et de développer des compétences disciplinaires et transversales, l'évaluation des apprentissages adopterait une approche inclusive. Cette approche est une des avenues les plus prometteuses à poursuivre dans le but d'augmenter les chances de réussite de tous les élèves et contribuerait au développement des pratiques inclusives qui devraient être mises en place à chaque étape de la démarche d'évaluation. Puis, en tant qu'acteur principal dans l'évaluation en classe, plus les enseignants ont un SEP élevé, plus ils sont ouverts à l'inclusion scolaire, plus ils sont capables de mettre en place des pratiques inclusives dans leur démarche d'évaluation et d'accueillir des élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA) dans leur classe.

Dans un premier temps, nous abordons l'évaluation des apprentissages, sa définition, ses étapes, les politiques de l'évaluation et ses fonctions. Dans un deuxième temps, nous nous concentrons sur l'inclusion scolaire, en définissant sa nature et ses caractéristiques, puis nous traitons de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) et de la différenciation pédagogique, sur lesquelles s'appuient les pratiques inclusives. Enfin, nous faisons la synthèse du cadre conceptuel et proposons les questions spécifiques de recherche.

2.1 L'évaluation des apprentissages

Selon Nitko (1989), Wolf, Bixby, Glenn et Gardner (1991), l'évaluation des apprentissages vise à mener une démarche stimulant l'apparition d'indices observables afin de dégager un jugement concernant son développement. La forme de l'évaluation des apprentissages doit être constructive, formative et intégrée au processus de l'apprentissage (Bercier-Larivière et Forgette-Giroux, 1999 ; Cardinet et Laveault, 1996). D'ailleurs, dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Legendre donne une définition à l'évaluation des apprentissages : « appréciation des connaissances, des habiletés ou des attitudes d'un élève qui a pour objet de déterminer dans

quelle mesure des objectifs ont été atteints » (Legendre, 2005, p.639). Toutefois, cette définition peut être insuffisante, car elle se centre exclusivement sur l'atteinte d'objectif éducatif, sans prendre compte les processus cognitif et métacognitif de l'élève (Tardif, 1993). Gardner (1992), pour sa part, définit l'évaluation comme le processus au cours duquel on recueille des informations concernant les connaissances et les capacités d'une personne. Ce processus a pour but de donner une rétroaction significative à la personne évaluée et à fournir des données utiles à la communauté. Dans le document intitulé *Politique d'évaluation des apprentissages*, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), définit l'évaluation des apprentissages comme « un processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives » (MEQ, 2003a, p.3). Ainsi, l'évaluation est un processus qui contribue au développement du plein potentiel des élèves et les aide à reconnaître leurs compétences. Le jugement, provenant de l'évaluation, présente une vision globale et pertinente sur le parcours d'apprentissage de chaque élève.

2.1.1 La démarche d'évaluation

Différentes étapes sont utilisées pour désigner la démarche d'évaluation, mais le processus est généralement similaire d'un auteur à l'autre (ce sont les associations qui diffèrent). Pour le ministère de l'Éducation du Québec (2002), l'évaluation s'effectue à travers la planification, la prise de l'information et son interprétation, le jugement et la décision sont associés. La communication aux parents et aux élèves est une étape indépendante de la démarche d'évaluation. Par ailleurs, Durand et Chouinard (2012) décrivent la démarche d'évaluation à travers cinq étapes : 1) la planification des apprentissages et de l'évaluation, 2) la prise d'information, 3) l'interprétation, 4) le jugement et la décision, 5) la communication. Aussi, Fontaine et Loye (2017) divisent la démarche d'évaluation en cinq étapes : 1) planifier les tâches d'évaluation, 2) collecter les traces de l'apprentissage, 3) interpréter les résultats, 4) poser un jugement et 5) prendre une décision. En consultant ces références, notre recherche base la démarche d'évaluation sur la planification, la collecte de données, l'interprétation et le jugement et la communication. Ces cinq étapes sont illustrées dans la figure 1 ci-dessous. Étant donné que le jugement amène directement à une décision, nous avons fusionné ces deux étapes.

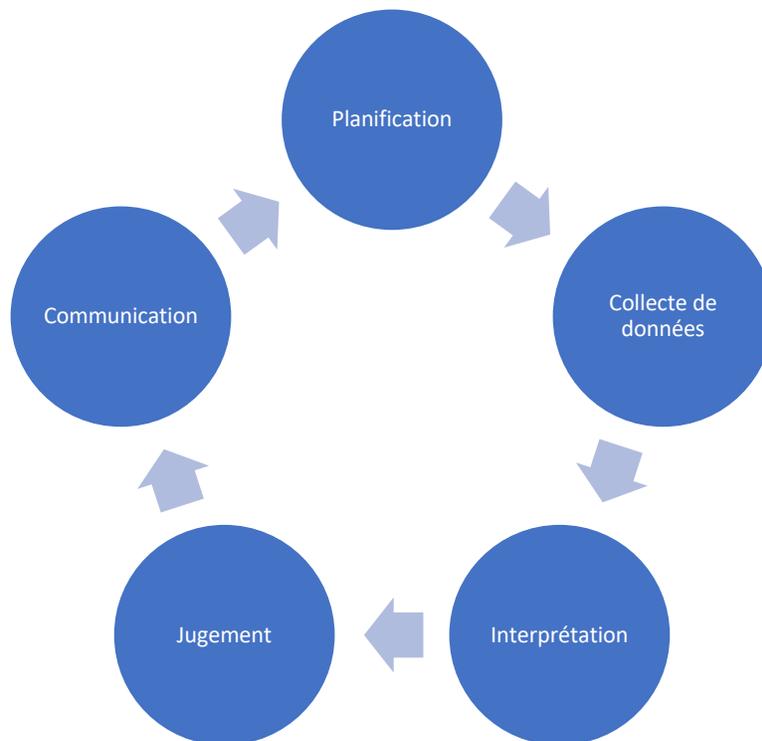


Figure 1. Démarche d'évaluation des apprentissages

La planification

À l'étape de la planification, deux types sont mis en place, soit la planification globale faite avec l'équipe cycle et la planification spécifique réalisée par chaque enseignant. La planification globale permet d'avoir une vue d'ensemble sur l'année, d'établir les modalités et de s'assurer de prendre en considération toutes les matières du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2002). La planification spécifique, en lien avec la planification globale, donne plus de flexibilité et de liberté à l'enseignant pour choisir ses moyens et ses approches pédagogiques et lui permet de prévoir les situations d'évaluation qu'il va utiliser selon les besoins spécifiques de ses élèves (MEQ, 2002). Il va cibler au préalable les compétences à évaluer, les attentes pour les élèves et établir des critères d'évaluation.

Dans la recherche menée par Nootens *et al.* (2012), les enseignants participants indiquent qu'il est important de prendre en compte les portraits des élèves, au début et tout au long de l'apprentissage, leur niveau de compétences et leurs difficultés. Pour ce faire, ils observent et

posent souvent des questions pendant que les élèves réalisent les tâches. D'ailleurs, certains d'entre eux se réfèrent aux évaluations antérieures des élèves afin de créer un portrait plus juste et sur lequel ils pourront déterminer leurs attentes et exigences d'évaluation pour permettre à chaque élève de progresser selon son rythme et de suivre son évolution du développement de compétences. Par ailleurs, les élèves peuvent aussi s'engager dans l'élaboration et le choix des critères d'évaluation (Nunziati, 1990 ; Vial, 1995). L'idée est que l'enseignant clarifie aux élèves par avance les significations de l'évaluation et assure qu'ils comprennent bien les outils d'évaluation (Genthon, 1991). Les chercheurs trouvent que le fait d'impliquer les élèves dans la planification de leur évaluation contribue à développer leur autonomie et facilite la mise en place de l'autoévaluation et de la coévaluation (Laveault, 2005 ; Mottier Lopez et Laveault, 2008). Étant donné que l'évaluation est intégrée à la dynamique de l'enseignement et de l'apprentissage, la planification de l'enseignant doit aussi s'ajuster et s'adapter tout au long de son enseignement (Durand et Chouinard, 2012), mais elle peut différer d'un enseignant à l'autre.

Par exemple, l'étude menée par Tabola, Sanchez Abchi et Dolz (2016) mentionne différentes façons de faire de deux enseignants du primaire en matière de planification d'une production écrite. Un enseignant amène les élèves à travailler sur l'exemplaire du texte qu'il leur propose, leur demande de donner leurs avis et d'argumenter et se dit prêt à fournir de l'aide aux élèves s'ils en ont besoin. Tandis que l'autre enseignant ne propose pas d'exemplaire du texte à ses élèves, mais des exercices scolaires qui mettent les élèves directement dans la préparation de la production écrite. Leur façon de faire pour planifier la situation d'apprentissage et d'évaluation n'est pas identique mais chacune a ses avantages. L'important est qu'elle soit adaptée au niveau de compétences des élèves et qu'elle leur permette d'acquérir des habiletés pour l'écriture et pour l'amélioration de leur production écrite.

La collecte de données

La collecte de données s'effectue souvent au cours des activités d'évaluation régulières dans la classe, elle vise à recueillir des données pertinentes et suffisantes afin de procéder aux étapes suivantes de la démarche d'évaluation (MEQ, 2002). Cette étape pourrait toujours produire des adaptations et des ajustements d'enseignement et d'apprentissage. D'un côté, les rétroactions

données à l'élève lui permettent d'améliorer sa démarche, et d'un autre côté, l'enseignant pourrait être amené à ajuster ou modifier certains éléments de son enseignement pour s'adapter aux besoins de l'élève. Pour Rey, Carette, Defrance et Kahn (2003) et Carette (2007), la collecte de données se fait en trois phases, la première vise à examiner si l'élève sait « choisir et combiner correctement plusieurs compétences élémentaires pour traiter une situation nouvelle et complexe » (Carette, 2007, p.60). La deuxième phase consiste à vérifier si l'élève sait adapter la compétence appropriée à une situation inédite, puis la troisième phase tend à vérifier si l'élève sait comment mobiliser la compétence à travers son opération afin de résoudre les problèmes complexes. Selon Durand (2010), pour collecter des données pertinentes et suffisantes afin d'être capable d'en porter un jugement juste, l'enseignant va exposer l'élève, tout au long du cycle, à une variété de situations d'apprentissage pour que ce dernier puisse démontrer ses compétences qui ne peuvent pas être constatées à travers une seule situation. Les moyens de collecter des informations sont précisés lors de la planification. Pour que les données recueillies soient suffisantes et pertinentes, il importe d'utiliser des moyens variés, par exemple, les moyens informels comme l'observation, le questionnement, la discussion, etc., puis les moyens formels à l'instar de la situation d'apprentissage, les tâches complexes, l'entrevue individuelle, l'étude de cas, etc.

Selon les recherches de Allal (1988) et Mottier Lopez et Allal (2008), les enseignants privilégient les évaluations formelles et ponctuelles pour recueillir des informations d'élèves afin d'attribuer la note au bulletin scolaire. Ils recueillent des traces écrites, c'est-à-dire que leur évaluation comprend surtout des items écrits qui demandent aux élèves de répondre par écrit. Il est à noter que la collecte de données est constante, elle se poursuit tout au long du cycle. En plus, les données recueillies peuvent être colligées à l'aide d'une liste de vérification, d'une grille d'observation ou dans le portfolio, le dossier d'apprentissage ou le journal de bord (MEQ, 2002).

Dans l'étude de Labrosse (2005) portant sur l'évaluation des compétences des élèves par rapport à la résolution des problèmes en mathématiques, les enseignants élaborent des listes de vérification pour constater les supports que l'élève utilise pour résoudre les problèmes. La liste comprend quatre catégories : supporte nombre, support dessin, autre support et mixte. Pour

chaque catégorie, il y a un énoncé qui sert d'indicateur. Par exemple, sous la catégorie de support dessin, on trouve l'énoncé : « L'élève se sert du dessin pour raisonner, il travaille sur le dessin (le dessin constitue le point de départ, un démarrage à la résolution du problème). » (Labrosse, 2005, p.189). Si c'est ce qui est observé pendant le travail de l'élève, l'enseignant va cocher la case correspondant à cet énoncé. De la même façon, l'enseignant peut consigner les traces de l'élève pour évaluer d'autres dimensions de compétences visées dans cette résolution de problèmes en mathématiques, soit l'organisation, l'argumentation, les stratégies, etc.

En outre, dans la recherche de Liechti (2018) portant sur la collecte de données au premier cycle du primaire, des enseignants bernois mentionnent également que la collecte de données s'organise au quotidien et que c'est un processus qui fonctionne sans cesse, mais pas forcément pour tous les élèves en même temps. La façon la plus pratique est la prise de notes, car les enseignants ont l'habitude de noter ce qu'ils observent dans le quotidien de la classe. De plus, cette recherche met en évidence la collaboration des enseignants dans leurs pratiques de collecte de données : les enseignants se rencontrent toutes les semaines pour discuter de ce qu'ils ont observé et de ce qui fait obstacle. Ils échangent entre eux, disent s'ils apprécient le travail en équipe et apprennent l'un de l'autre à travers les pratiques ayant été implantées avec succès et signalent les échecs à éviter, etc.

Par ailleurs, les technologies sont aussi intégrées dans le processus de la collecte de données par les enseignants, selon le rapport de Villemonteix *et al.* (2015). L'enseignant distribue aux élèves les tablettes pour qu'ils puissent travailler sur la résolution de problèmes en mathématiques. Pendant que les élèves réalisent cette tâche, l'enseignant circule et passe auprès d'élèves pour repérer leur production sur la tablette. Il choisit les productions qui sont intéressantes et les envoie sur le tableau numérique interactif, il demande aux élèves de verbaliser leur résolution, puis il organise des échanges. L'utilisation de la tablette et du tableau numérique interactif facilite le recueil, permet la conservation des traces des élèves et la régulation des apprentissages par l'enseignant tant en groupe qu'individuellement.

L'interprétation

Selon le cadre de référence de *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire* du ministère de l'Éducation (2002), l'interprétation vise à porter un jugement en analysant les informations recueillies en les comparant à ce qui est attendu dans le *Programme de formation de l'école québécoise* et aux critères d'évaluation ciblés. À cet égard, l'interprétation doit être instrumentée et critériée. La grille composée de critères et d'échelles de niveaux de compétences est souvent utilisée à cet effet. Il est à noter que l'interprétation n'est pas la correction où l'on n'attend qu'une seule bonne réponse, elle fait appel à la réflexion rigoureuse en se basant sur les critères établis. Elle se fait après la collecte de données quand l'enseignant juge qu'il a suffisamment d'informations pertinentes. Elle peut avoir lieu en cours d'apprentissage pour observer le progrès des élèves et repérer leurs points forts et faibles, ce qui facilite la régulation et l'amélioration des apprentissages. Elle peut aussi s'effectuer à la fin d'un apprentissage, afin de porter éventuellement un jugement sur l'ensemble de travaux des élèves, puis de situer leur niveau de compétences.

La recherche-formation de Mottier Lopez *et al.* (2013) s'intéresse à la construction d'outils d'évaluation des enseignants lors de l'évaluation certificative en mathématiques et en français. Trois enseignants genevois ont participé à la recherche et l'outil qu'ils utilisent au préalable est la grille d'évaluation, constituée d'énonciations des objectifs de l'épreuve, d'un espace pour les commentaires et d'un barème. Étant donné que les résultats des élèves de l'épreuve sont généralement interprétés à l'aide de points ou de pourcentages, ceux-ci sont reportés dans le barème construit à l'avance par l'enseignant. Il est à noter que les enseignants font des ajustements quant à leur interprétation des résultats des élèves entre ce qui est prescrit et ce qui est réalisé réellement par les élèves, en tenant compte du profil de chaque élève. Par exemple, concernant la production écrite d'un élève non-francophone qui est arrivé il y a trois ans dans le système scolaire, si les phrases de ce dernier sont correctes, mais qu'il ne répond pas parfaitement à ce qui est demandé (avec une argumentation et une structure n'étant pas au niveau exigé), l'enseignant lui accorde tout de même une bonne appréciation.

D'ailleurs, dans la recherche de Durand (2010) qui documente les pratiques d'évaluation des enseignants au 3^e cycle primaire au Québec, pour interpréter les informations recueillies en cours de cycle, une enseignante dit utiliser la grille d'observation pour décrire des comportements observables. Ce qui est intéressant c'est que l'enseignant rend la grille disponible aux élèves dès le début du travail, cela permet à ces derniers de prendre en compte de ce qui est attendu par rapport à la tâche et leur rappelle les étapes à suivre et les stratégies à utiliser. Puis, pour l'interprétation des résultats d'élèves à la fin du cycle, les deux enseignantes participantes emploient toutes les deux les outils fournis par le ministère, dont les échelles descriptives.

Le jugement

Le jugement vise à donner un avis sur le progrès ou l'état de réalisation des apprentissages en s'appuyant sur des informations pertinentes et bien interprétées (Legendre, 2005). Le jugement en cours de cycle permet de juger le progrès des élèves et de réguler l'enseignement, puis le jugement en fin de cycle est souvent formel, il renvoie au classement et à la sélection (MEQ, 2002). Il est difficile de rester complètement objectif lors du jugement. Pour réduire le plus possible les biais, il faut s'assurer de bien réaliser les étapes précédentes au jugement. Ce dernier mène à une prise de décision, d'ordre pédagogique, en cours de cycle, qui a pour objectif de soutenir l'élève dans sa progression et débouche sur une action concrète concernant la démarche d'apprentissage ou le contexte pédagogique (Scallon, 1988). Les façons de faire pour porter un jugement peuvent différer d'un enseignant à l'autre, certains combinent la façon qualitative et la façon quantitative afin de procéder à la notation (Harlen, 2007).

Dans leur recherche sur les façons de faire des enseignants de la 6^e année du primaire en mathématiques et à travers les étapes de la démarche d'évaluation, Ramoo et Durand (2016) décrivent que les enseignants participants se réfèrent à au moins trois situations complexes ainsi qu'à leurs observations quotidiennes pour porter un jugement global sur les compétences des élèves. Cependant, ils se sentent influencés par des biais personnels. Pour limiter ces biais qui peuvent affecter le jugement des enseignants, Mottier Lopez et Allal (2008), dans leur recherche, observent que les enseignants font appel aux informations complémentaires fournies par d'autres professionnels, par exemple, les collègues, l'équipe du cycle, les personnes-ressources,

etc. Les enseignants mettent l'accent sur la collaboration avec les collègues en soulignant que le jugement professionnel n'est pas seulement un choix individuel, mais un travail réalisé par une communauté de pratique, à l'aide d'outils construits en collaboration et il s'appuie sur des décisions collectives.

De plus, dans l'étude de Tabola *et al.* (2016) sur les pratiques d'évaluation des enseignants pour la production écrite, un enseignant dit poser un deuxième jugement pour permettre aux élèves de réécrire leur texte en apportant des améliorations à la suite de la première évaluation de l'enseignant. Le jugement amène naturellement à la prise de décision, qui précède souvent la communication des résultats d'apprentissages à différents destinataires, notamment les parents et les élèves.

La communication

À l'étape de la communication, l'information concernant la progression des apprentissages et le développement des compétences des élèves est transmise aux différents destinataires (MEQ, 2002). Au Québec, le bulletin scolaire est l'outil de communication officiel entre l'école et les parents. La communication peut aussi s'effectuer sur une base régulière, par l'entremise de l'agenda scolaire, du portfolio, des annotations sur les travaux, des rencontres avec les parents, etc. Le bulletin fait état des compétences développées par les élèves (MEQ, 2002).

Selon le ministère de l'Éducation (2003b), la famille est un des déterminants de la réussite tout au long du développement des élèves. Le soutien de la part des parents représente un facteur clé pour la réussite de leurs enfants (Grolnick, Gurland, Jacob et Decourcey, 2002). En plus, la collaboration entre l'école et les parents contribue à augmenter la qualité des décisions prises par les acteurs du milieu scolaire et aussi par les parents (Montandon, 1996). La recherche de Deslandes et Rivard (2011) indiquent par ailleurs, que les parents souhaitent obtenir des informations et de l'aide pour l'interprétation des résultats de leurs enfants pour mieux les accompagner. De ce fait, la communication avec les parents se révèle une étape significative.

Dans la recherche de Mottier Lopez et Allal (2008), en ce qui concerne la communication des résultats aux élèves et aux parents, tous les enseignants interviewés s'engagent dans les échanges

oraux avec les élèves au regard des notes qui leur sont attribuées, laissent des commentaires sur leur bulletin, consignent les travaux des élèves dans un dossier d'évaluation ou un portfolio qui peut être consulté par les parents, puis organisent les entretiens et les rencontres avec les parents. En revanche, dans le cas où les rencontres en présentiel sont difficiles à réaliser, la communication avec les parents pourrait également être réalisée de façon efficace à l'aide des technologies de l'information. Dans l'article de Karsenti, Larose et Garnier (2002), les enseignants soulignent que l'utilisation des courriels facilite et augmente énormément leur communication avec les parents et les libèrent de maints appels téléphoniques et de rencontres ponctuelles qui prenaient beaucoup de leur temps après l'école. Les enseignants apprécient notamment le fait qu'ils puissent atteindre tous les parents en même temps par le biais de la fonction de groupe de discussion du courriel.

Après avoir présenté les étapes de la démarche d'évaluation, nous allons maintenant expliciter sur quoi se base l'évaluation des apprentissages, autrement dit, quels sont les fondements de l'évaluation ? Pour répondre à cette question, nous allons mettre en lumière les politiques de l'évaluation des apprentissages.

2.1.2 Politique d'évaluation des apprentissages

La Politique d'évaluation des apprentissages (2003) précise les valeurs fondamentales de l'évaluation, soit la justice, l'égalité et l'équité, auxquelles s'ajoutent trois valeurs instrumentales, soit la cohérence, la rigueur et la transparence. Selon le ministère de l'Éducation du Québec, ces valeurs « constituent une assise aux pratiques de tous ceux qui interviennent en évaluation des apprentissages, d'où l'importance d'y adhérer pour éviter tout préjudice aux personnes » (MEQ, 2003a, p.8). Une évaluation juste doit se faire en respectant des lois et des règlements exigés par le système québécois. La valeur d'égalité souligne que tous les élèves ont les mêmes chances pour démontrer les apprentissages réalisés, des exigences uniformes doivent être précisées tant dans la façon de former les élèves que pour le jugement qui leur est donné. Quant à la valeur d'équité, elle implique que l'on devrait tenir compte des particularités individuelles ou communes de certains groupes et chercher à aider ceux ayant des besoins spécifiques, en vue d'assurer que tous les élèves soient devant la même ligne de départ dans leur cheminement d'apprentissage.

C'est sur la valeur d'équité que se base l'inclusion, il ne suffit pas d'avoir une reconnaissance de la diversité, mais de mettre en place des actions diversifiées pour s'adapter aux besoins différents de chaque élève (MEQ, 2003a). Quant aux valeurs instrumentales, la cohérence demande la concordance entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. La rigueur signifie une évaluation soucieuse d'exactitude et de précision, par l'entremise d'instruments efficaces. La transparence met en relief l'accès de l'information aux élèves et aux parents pour connaître les modalités d'évaluation, afin d'assurer la crédibilité de l'évaluation (Durand et Chouinard, 2012).

Après avoir présenté les valeurs qui sous-tendent les pratiques d'évaluation, dans la section suivante, nous tendons à clarifier les fonctions de l'évaluation, afin de connaître le pourquoi de l'évaluation.

2.1.3 Les fonctions de l'évaluation

Les fonctions ou types d'évaluation concernent la visée de l'évaluation et il existe différents registres sur la typologie selon que l'on se situe dans une perspective traditionnelle ou nouvelle de l'évaluation. Dans son œuvre, Tyler (1986) recense l'évolution du paradigme de l'évaluation, et constate qu'au début du 20^e siècle, les capacités des élèves sont considérées comme limitées et l'évaluation ne sert qu'à classer et à sanctionner. Devant cet état de fait, en 1950, il propose que le but de l'évaluation soit de vérifier l'atteinte des objectifs. Puis, à partir des années 1970, la régulation des apprentissages est mise de l'avant, inscrivant ainsi l'évaluation formative dans une pédagogie différenciée (Perrenoud, 1988). Par la suite, Bloom *et al.*, en 1971, distinguent trois fonctions de l'évaluation des apprentissages : 1) l'évaluation diagnostique, qui prépare les élèves à entrer dans l'apprentissage ; 2) l'évaluation formative, qui vise à aider les élèves en cours d'apprentissage et 3) l'évaluation certificative, pour démontrer la maîtrise des objectifs préétablis. Toutefois, cette catégorisation est différente de celle de Petitjean (1984), qui propose quant à lui, deux fonctions de l'évaluation, soit la fonction sociale et la fonction pédagogique. La fonction sociale renvoie aux responsabilités économiques, sociales et idéologiques du système éducatif, qui sont les clés qui servent à déterminer l'évaluation des acquis. Quant à la fonction pédagogique, l'accent est plutôt mis sur les capacités de l'enseignant à accompagner et à guider les élèves dans leurs apprentissages. Plus récemment, Stiggins (2002) indique que l' « *assessment of learning* »

(l'évaluation de l'apprentissage) et l' « *assessment for learning* » (l'évaluation pour l'apprentissage) sont tous les deux essentiels, mais ce dernier ne prend pas sa place dans les pratiques des enseignants. Pour les autorités administratives, l'évaluation sert surtout à récompenser et sanctionner les élèves méritants. Mais de quelle façon peut-on utiliser l'évaluation pour développer un goût d'apprendre des élèves et les convaincre qu'ils sont capables d'apprendre ? Selon le chercheur, l'école n'arrive pas à s'améliorer sans répondre à ces deux questions. La prépondérance accordée à l'évaluation de l'apprentissage amène à la croyance que les tests standardisés, plus nombreux et plus fréquents, sont à promouvoir, ce qui a causé en fait des écarts importants parmi les élèves. Les résultats de ces tests ne fournissent pas à l'enseignant les informations sur la progression des élèves en cours d'apprentissage pour qu'il puisse proposer des solutions pour les aider. L'évaluation pour l'apprentissage est mise en valeur, car l'élève est placé au centre de l'apprentissage, ses besoins sont privilégiés et l'évaluation est dynamique et intégrée au processus de l'apprentissage.

En 2003, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2003a) désigne les fonctions principales de l'évaluation, soit : l'aide à l'apprentissage (l'évaluation pour l'apprentissage) et la reconnaissance des compétences (l'évaluation de l'apprentissage). L'aide à l'apprentissage permet une rétroaction continue au cours de l'apprentissage, ce qui se rapproche des visées de l'évaluation formative. La reconnaissance des compétences tend à informer sur le niveau de développement des compétences faisant l'objet de l'apprentissage durant une période, elle s'exerce en référence aux exigences prescrites par le *Programme de formation de l'école québécoise*.

Selon Stiggins, Arter, Chappuis et Chappuis (2004), l'évaluation **pour** l'apprentissage (*assessment for learning*) renvoie à l'évaluation formative, qui vise à promouvoir la réussite des élèves en offrant les mesures de soutien et la régulation des apprentissages. De nos jours, l'évaluation formative n'est plus sous le contrôle exclusif de l'enseignant ou ne s'effectue pas exclusivement à la fin d'une séquence d'enseignement, elle est concomitante à l'apprentissage tout en soutenant celui-ci (Deaudelin *et al.*, 2007). Dans l'évaluation formative qui se vit à tout moment, l'enseignant adapte son enseignement aux besoins réels des élèves sans tarder, les élèves

peuvent aussi profiter d'une régulation des apprentissages pour mieux progresser (Audibert, 1980).

La régulation des apprentissages est un procédé étroitement lié à l'évaluation formative et vise à ajuster et améliorer les actions de l'élève ou de l'enseignant. Elle se déroule avant, pendant et après les activités d'apprentissage. Il existe deux types de régulation, soit la régulation externe et la régulation interne. La régulation interne implique une autorégulation de la part de l'élève, tandis que la régulation externe est effectuée par l'enseignant et peut se faire de façon proactive, interactive et rétroactive (Allal, 1988 ; Durand et Chouinard, 2012).

L'évaluation **de** l'apprentissage (*assessment of learning*), s'apparentant à l'évaluation sommative ou certificative, a pour but de documenter les réussites individuelles et collectives et de vérifier si l'élève atteint les standards prédéfinis. Elle cherche à publier les résultats, ces derniers étant des informations pertinentes sur lesquelles les décisions seront prises pour la promotion et l'orientation de l'apprentissage de l'élève. Nous pouvons observer que l'évaluation pour l'apprentissage correspond bien à la première fonction définie par le MEQ et l'évaluation de l'apprentissage représente la reconnaissance des compétences.

Il existe une troisième fonction de l'évaluation définie notamment par Earl qui s'apparente à l'autoévaluation, soit *l'assessment as learning* (Earl, 2003). Cette fonction de l'évaluation met l'accent sur le rôle de l'élève entre l'évaluation et l'apprentissage et vise à développer le sens de l'autonomie chez l'élève « à travers une prise de conscience graduelle de ses processus cognitifs, la surveillance de leur exécution et le développement de stratégies d'autorégulation » (Laveault, 1999, p.58). C'est dans les trois perspectives que l'élève fait son autoévaluation graduellement. Premièrement, dans une perspective de prise de conscience, l'élève est amené à faire un bilan de son acquis, à déterminer ses caractéristiques comme apprenant, à se rappeler de sa démarche d'apprentissage devant des situations ou des tâches spécifiques en utilisant un questionnaire ou une grille d'appréciation. Deuxièmement, dans une perspective de réflexion critique, il s'agit de faire un retour réflexif sur l'apprentissage réalisé, l'élève apprend à porter un jugement sur la qualité de sa démarche, ses résultats ou ses productions selon des critères précis. On propose souvent les questions comme : « Qu'as-tu appris de ce travail ? » ou « As-tu rencontré des

difficultés dans cette tâche? Si oui, lesquelles ? ». Troisièmement, dans une perspective d'autorégulation, l'élève va évaluer sa propre efficacité. L'accent est mis sur sa maîtrise des connaissances et ses capacités à retirer les stratégies dans une situation d'apprentissage spécifique et à les mobiliser et appliquer dans ses futurs apprentissages. En somme, l'autoévaluation consiste en une séquence d'activités évaluatives réalisée par l'élève lui-même. Elle permet un arrêt dans l'apprentissage pour faire un retour réflexif et systématique sur les apprentissages réalisés. La figure 2 illustre la typologie des fonctions de l'évaluation des apprentissages que notre recherche a abordées.

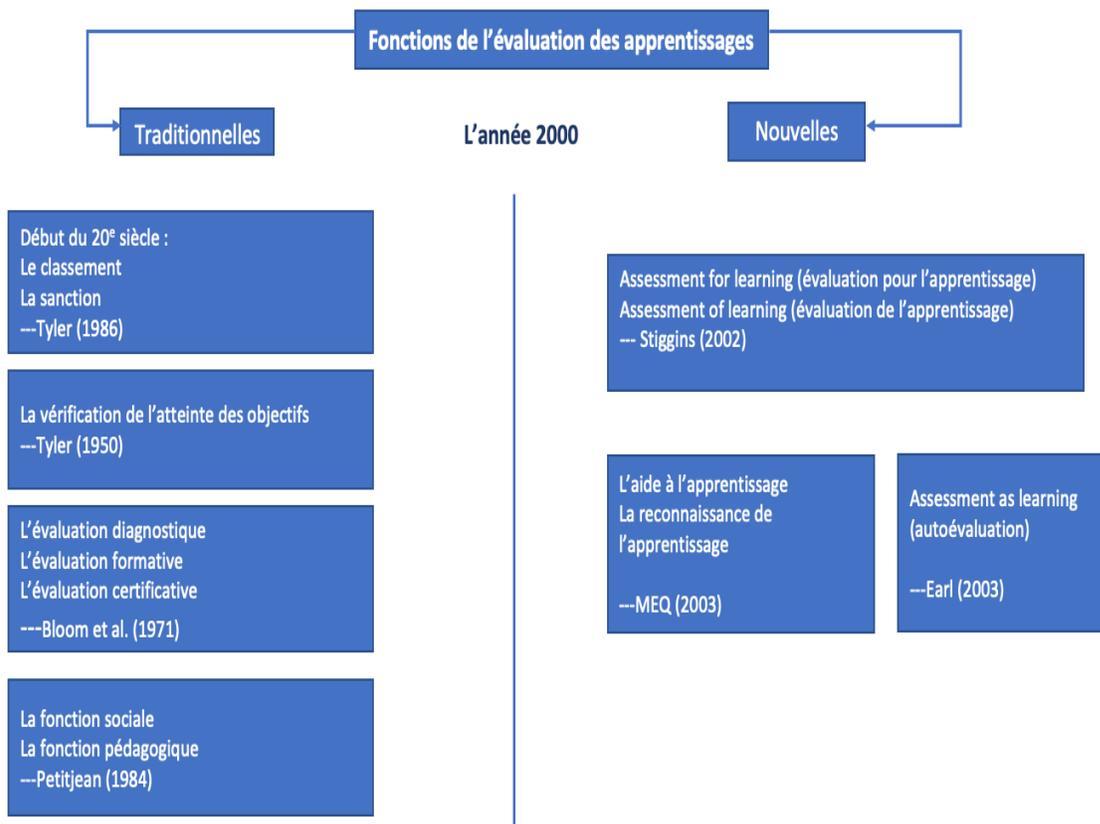


Figure 2. Typologie des fonctions de l'évaluation des apprentissages

Dans notre recherche, nous mettons l'accent sur la perception des pratiques de l'enseignant dans la fonction de l'évaluation pour l'apprentissage dans laquelle il joue un rôle plus important, du fait qu'il a plus d'autonomie pour planifier ses pratiques d'évaluation. Dans une perspective inclusive, l'enseignant consacre plus de temps à réfléchir aux façons de faire une évaluation

pertinente et appropriée pour qu'elle s'adapte aux particularités de chaque élève et qu'elle fournisse des informations utiles pour assurer la réussite de tous les élèves, ce qui rend le rôle de l'enseignant plus exigeant et met en évidence les défis à relever (Horowitz *et al.*, 2005 ; Lamar-Dukes et Dukes, 2005 ; Loreman *et al.*, 2005 ; Williams et Gersch, 2004). Pour mieux connaître et comprendre les perceptions et les pratiques des enseignants, il importe de prendre conscience de la nature et des caractéristiques de la pédagogie de l'inclusion scolaire et des approches réputées pour développer les pratiques inclusives dans la démarche d'évaluation en classe.

2.2 Inclusion en milieu scolaire

La pédagogie de l'inclusion a d'abord été mise en œuvre par Stainback et Stainback (1992) comme un prolongement naturel de l'intégration scolaire, mais aussi un aspect radicalement différent de celle-ci. Ce concept n'est apparu qu'après les années 90, période où le système scolaire se situait encore dans le passage de l'intégration vers l'inclusion scolaire (Branciard, Mias et Benoit, 2016). Par souci de clarification, nous abordons une brève distinction entre ces deux concepts afin de mettre en évidence le portrait de l'inclusion scolaire. Premièrement, tandis que l'intégration scolaire a recours à un système scolaire spécial où la ségrégation (placer les élèves handicapés et en difficulté dans les classes spéciales) est mise en place, l'inclusion scolaire n'accepte aucune forme d'exclusion, de marginalisation et de discrimination. Deuxièmement, dans le passage de l'intégration à l'inclusion scolaire, il s'agit d'un transfert de la vision médicale à une vision sociale de la définition du « handicap » (Plaisance, 2010). Ainsi, l'intégration fait surtout appel à la catégorisation et à l'approche médico-psychologique, ce qui implique que le problème d'inadaptation des élèves est dû aux individus eux-mêmes (Bélanger et Duchesne, 2010), tandis que pour l'inclusion scolaire, on adopte plutôt une vision sociale du « handicap » : un « enfant a des besoins éducatifs particuliers » et non un « enfant handicapé ». Cela signifie que c'est la responsabilité de tous les acteurs concernés (l'école, les parents, la communauté, etc.) de créer un environnement qui s'adapte à tous les élèves afin que ces derniers puissent poursuivre leur plein épanouissement. Dans cette perspective, tous les élèves ont accès à une éducation de qualité dans les classes régulières où des mesures de soutien les accompagnent, quels que soient leurs handicaps et leurs particularités de fonctionnement. Comme indiqué par Najat Vallaud

Belkacem, ministre de l'Éducation nationale de la France entre 2014 et 2017 : « Ce n'est pas à l'élève de s'adapter au système, mais au système de s'adapter aux spécificités des élèves » (Ville, 2018, p.13). La figure 3 ci-dessous montre nettement de quelle façon l'inclusion scolaire se distingue de la ségrégation et de l'intégration (Lise, 2015, figure 2)².

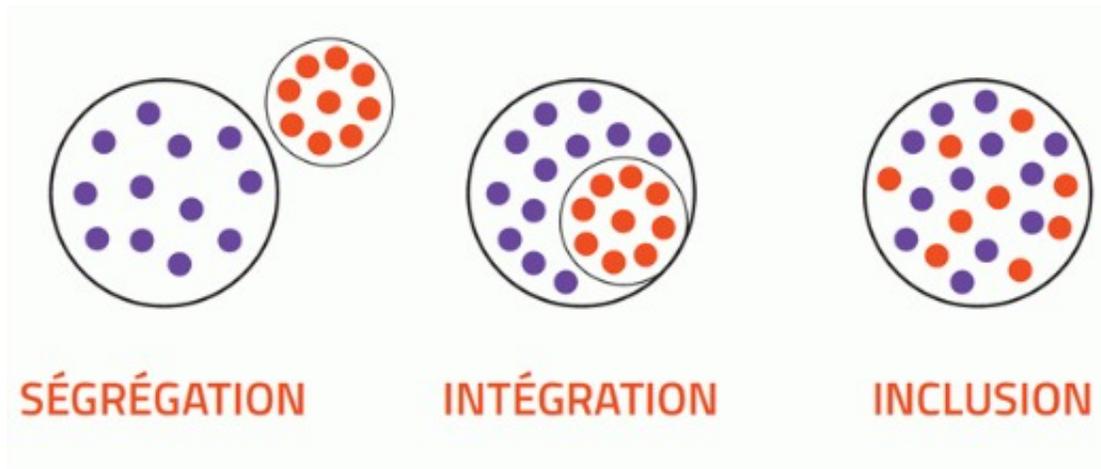


Figure 3. Illustration de la distinction entre les concepts de ségrégation, d'intégration et d'inclusion

L'inclusion scolaire cherche à favoriser la réussite de tous les élèves, cette réussite ne se limite pas juste à l'école, mais aussi à une société qui est fondée sur cette valeur où les élèves apprennent à vivre avec la diversité et à développer un respect et une tolérance envers autrui. « Plus nos élèves typiques sont en contact avec des enfants différents, plus ils vont devenir des êtres humains plus complets »³, indique Mary-Lou McCarthy, directrice adjointe au Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique (CSF). L'inclusion en milieu scolaire est donc un sujet incontournable et profondément lié à tous les acteurs dans la société (Dionne et Rousseau, 2006 ; Prud'Homme, Duchesne, Bonvin et Vienneau, 2016).

² Lise. (2015) *Concilier handicap et vie associative*. Récupéré le 6 mars 2022 du site de l'association Starting-Block : <https://www.starting-block.org/actus/focus/661-handicap-et-vie-associative-pas-d-incompatibilite>

³ Landry J. (2017). *Quand l'inclusion scolaire est réussie, tout le monde y gagne*. Récupéré le 20 mai 2020 du site de la Radio Canada : <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1018900/inclusion-scolaire-csf-autisme-tdah-adhd-ecole-universite-tru-moncton-besoins-speciaux>

2.2.1 Nature et caractéristiques de l'inclusion scolaire

La mise en application de l'inclusion scolaire a été rendue possible depuis l'adoption et le consensus sur les valeurs sociales et éducatives de justice et d'équité (Moran, 2007 ; Rousseau, Bergeron et Vienneau, 2013 ; UNESCO, 1994). Selon l'UNESCO, « L'éducation inclusive se préoccupe de tous les enfants, en portant un intérêt spécial à ceux qui traditionnellement n'ont pas d'opportunité éducative comme les enfants à besoins particuliers, avec incapacités, ou appartenant à des minorités ethniques ou linguistiques, entre autres » (UNESCO, 2001, p.14).

La nature de l'inclusion scolaire repose donc sur une vision commune luttant contre toutes les inégalités de l'éducation. Pour dessiner un portrait global de l'inclusion scolaire, nous nous sommes référés au cadre élaboré dans l'étude de Rousseau, Bergeron et Vienneau (2013), qui décrit les caractéristiques de l'inclusion scolaire sous quatre dimensions : 1) les caractéristiques organisationnelles, 2) les caractéristiques attitudinales, 3) les caractéristiques sociales, 4) les caractéristiques pédagogiques.

Les caractéristiques organisationnelles comprennent trois aspects : 1) l'accès universel, 2) le leadership de la direction, 3) les ressources humaines et matérielles mises en place. Tout d'abord, l'école publique donne un accès universel à tous les élèves qui sont accueillis quelle que soit leur origine. De plus, les attitudes et les croyances de la direction envers l'inclusion scolaire forment son leadership et exercent une influence décisive sur la création d'un environnement favorisant la collaboration et l'aménagement de ressources pour susciter des changements positifs dans l'école. Enfin, les ressources humaines et matérielles sont mises en place pour répondre aux différents besoins : services spécialisés fournis aux élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage, formation continue offerte aux enseignants, entraide entre les élèves, interaction positive entre les élèves et les enseignants, etc. Un aménagement efficace de ces ressources profite essentiellement aux élèves et aux enseignants.

Les caractéristiques attitudinales renvoient aux attitudes positives envers l'inclusion scolaire. Généralement, une vision commune favorable à l'inclusion est la base pour amorcer et avancer un projet de changement (Rousseau, 2012) et pour l'élaboration de la mission et des actions à

effectuer. Tout ce processus vision-mission-action s'appuie sur un point de départ : l'intérêt commun de l'inclusion scolaire dans le but de favoriser la réussite de tous les élèves.

Les caractéristiques sociales mettent l'accent sur les interactions entre les élèves et entre les élèves et les enseignants. L'école représente dans une certaine mesure une société, ainsi, une participation de l'élève à ses apprentissages et aux activités scolaires lui permet d'apprendre comment s'entendre avec d'autres en développant un sens du respect et un certain niveau de tolérance. Quant à la relation entre l'élève et l'enseignant, la prise en considération des particularités de l'élève permet à l'enseignant de construire une confiance avec l'élève, ce qui favorise également l'efficacité des pratiques de l'enseignant grâce aux interactions positives entre ces deux côtés (Whitten *et al.*, 2012).

Dans cette optique, les enseignants sont invités à diversifier leurs pratiques d'enseignement et à varier leurs stratégies d'évaluation en fonction des caractéristiques de chaque élève. C'est ici qu'entrent en jeu la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) et la différenciation pédagogique. La première guide la création d'un environnement d'apprentissage flexible et accessible à un groupe hétérogène d'élèves, tandis que la seconde permet la mise en place et l'ajustement des pratiques d'enseignement et d'évaluation selon les compétences et les difficultés de chaque élève en tenant compte qu'un élève varie d'un autre (Raynal et Rieunier, 1998). Ces deux approches sont considérées prometteuses pour développer les pratiques inclusives (voir figure 4) (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013, figure 3). Chacune de ces deux approches sera abordée dans les sections ci-dessous.

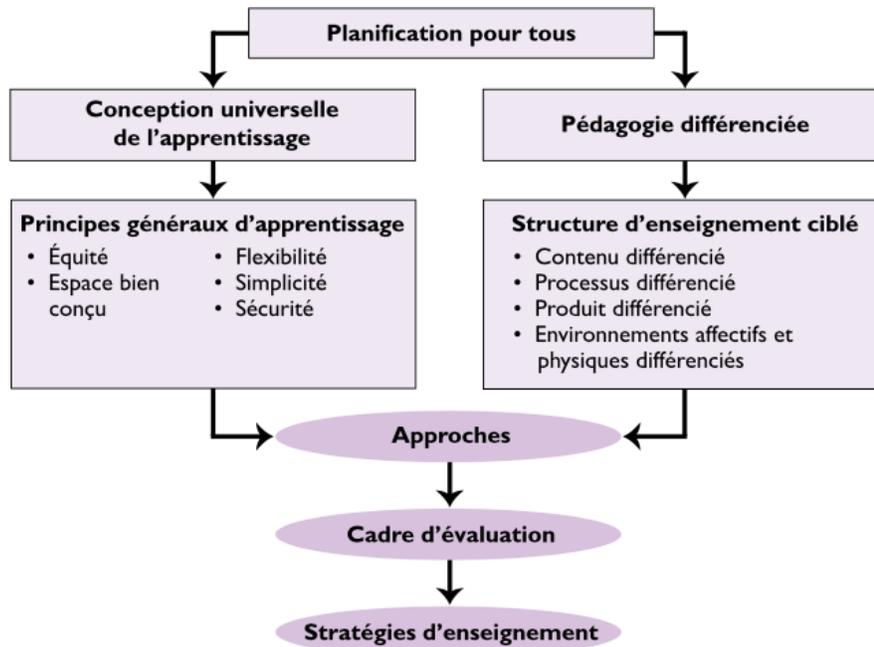


Figure 4. Conception Universelle de l'Apprentissage et la différenciation pédagogique

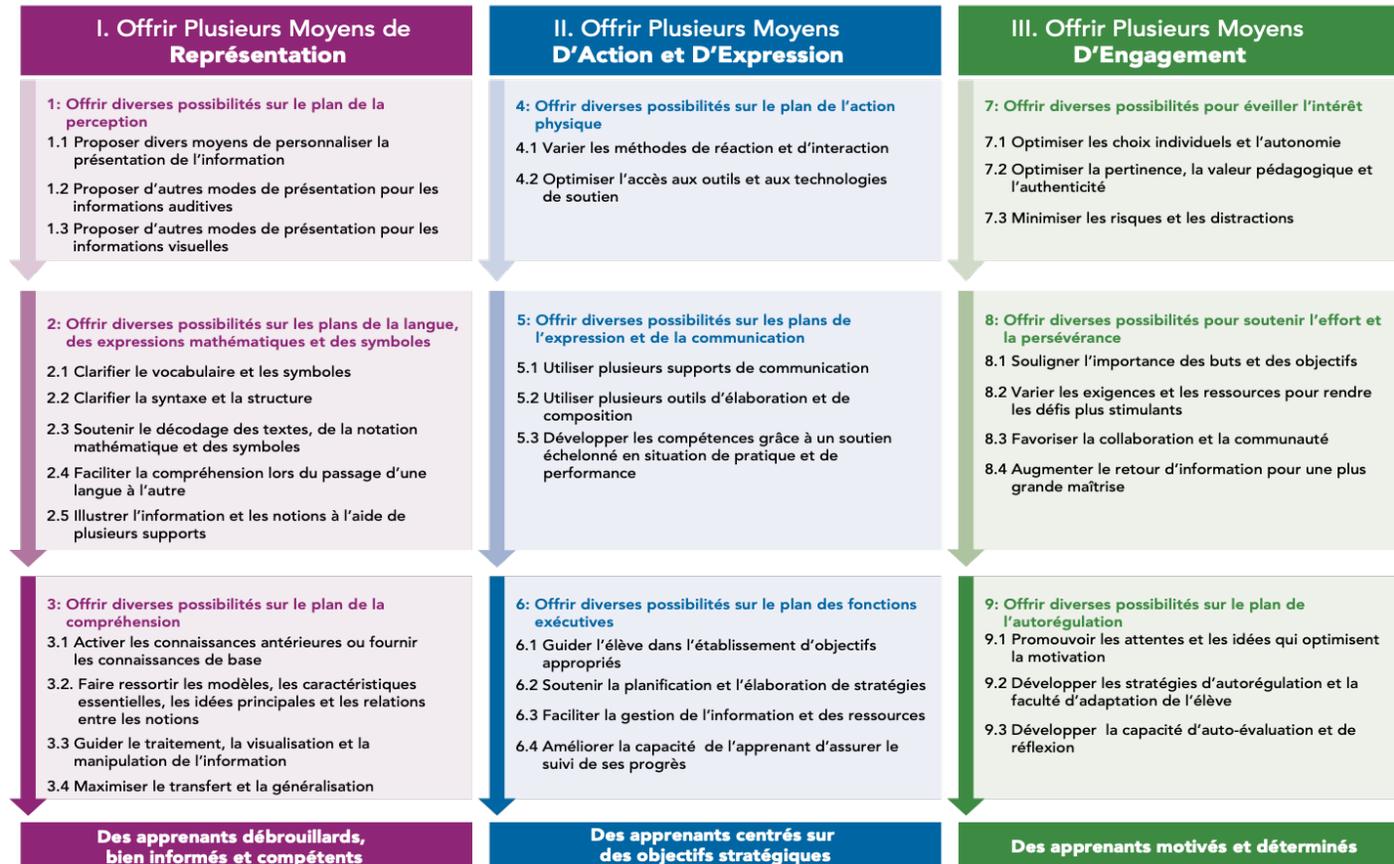
2.2.2 La Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA)

La Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) se retrouve, pour la première fois dans les droits civils aux États-Unis concernant l'éducation spéciale. On y soulignait que tous les élèves devaient avoir accès à une éducation publique gratuite et appropriée dans un environnement le moins restrictif (Hitchcock, Meyer, Rose et Jackson, 2005). Le cadre de la CUA a été conçu par des chercheurs du *Center for Applied Special Technologies* (CAST) à la fin des années 1980 à la suite de l'alignement de trois changements conceptuels : les progrès de la conception architecturale, les développements de la technologie de l'éducation et les découvertes de la recherche sur le cerveau (Ralabate, 2011). En effet, la CUA est basée sur l'idée originale d'un accès universel proposé par les architectes en construisant les nouveaux bâtiments et les espaces publics, afin d'éliminer les barrières et de créer des dispositifs de soutien dans les espaces publics, et ainsi de faciliter la mobilité et l'accès aux personnes ayant un éventail de déficiences physiques ou des besoins particuliers.

Dans le domaine de l'éducation, la CUA est mise en place pour favoriser l'apprentissage, c'est-à-dire qu'elle est conçue pour développer des espaces physiques, sociaux et académiques soutenant un accès et un fonctionnement significatifs à tous les apprenants (Katz et Sokal, 2016). L'origine du terme CUA est *Universal Design for Learning*, étant une approche organisée autour de trois principes basés sur les théories de l'apprentissage. Ces principes guident la conception et le développement des programmes efficaces et inclusifs pour tous les apprenants (Rose, Gravel et Domings, 2010). Selon Belleau, la CUA est « d'abord et avant tout une réponse pédagogique aux besoins de tous les étudiants » (Belleau, 2015, p.6). Elle consiste à « un ensemble de principes liés au développement du curriculum qui favorise les possibilités d'apprentissage égales pour tous les individus » (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011, p. 91). La CUA présente des grandes lignes impliquant de nombreux éléments de solutions pour l'engagement à l'inclusion scolaire sans imposer de modèle unique pour tous⁴, les enseignants peuvent donc ajuster leurs pratiques en fonction des besoins réels (Bergeron *et al.*, 2011). La figure 5 à la page suivante présente cette dernière version.

⁴ R.-Bordeleau, J. (2018). *La conception universelle de l'apprentissage : vers une pédagogie inclusive*. Récupéré le 30 mai 2020 du site de l'École branchée : <https://ecolebranchee.com/la-conception-universelle-de-lapprentissage-vers-une-pedagogie-inclusive/>

Lignes Directrices de la Conception Universelle de L'Apprentissage



© 2011 by CAST. All rights reserved. www.cast.org. www.udcenter.org.
 APA Citation: CAST (2011) *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.

Figure 5. Synthèse des lignes directrices de la CUA

Source: CAST (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0* Wakefield, MA: Author.

La CUA se base sur trois principes : 1) la représentation, 2) l'action et l'expression et 3) l'engagement). Pour clarifier de quelles façons ces trois principes peuvent diriger les pratiques inclusives, le CAST a publié une synthèse de ces trois principes et leurs lignes directrices en 2011.

La représentation

Le premier principe repose sur les différentes manières de présenter l'information aux élèves, plus précisément, c'est le fait de diversifier les façons dont nous présentons le savoir pour que ce dernier soit plus accessible à tous les élèves. Par exemple, pour présenter les notions importantes d'un cours, l'enseignant pourrait chanter une chanson ou réciter une comptine, apporter des objets en classe, se déguiser, etc. pour rendre les informations claires aux élèves. Selon le CAST (2011), la représentation peut porter sur les plans de la perception, des langues, des expressions mathématiques, des symboles et de la compréhension, ce sont les lignes directrices du premier principe de la CUA. Pour chaque plan, des points sont proposés à travers les différents aspects. Par exemple, sur le plan de la perception, trois points sont illustrés dans la figure 5, le point 1.1 indique que l'enseignant peut proposer divers moyens pour personnaliser la présentation de l'information, le point 1.2 et le point 1.3 se réfèrent aux autres modes de présentation pour les informations auditives et visuelles.

L'action et l'expression

Le deuxième principe exploite différents moyens d'actions et d'expressions afin que les élèves puissent exprimer plus aisément ce qu'ils savent. Par exemple, lors d'une tâche, l'enseignant pourrait permettre à l'élève de choisir un sujet de récit selon ses intérêts pour qu'il soit plus efficace. En plus, l'élève pourrait réaliser la tâche en choisissant la forme qu'il voudrait pour présenter la production finale, soit une affiche, une vidéo, une bande dessinée, etc. Selon le CAST (2011), les diverses possibilités d'action et d'expression renvoient aux plans de l'action physique, de l'expression et de la communication et des fonctions exécutives. Comme pour le premier principe, les points pour le deuxième principe sont aussi illustrés sous chaque plan dans la figure 5. Par exemple, sur le plan de l'action physique, le point 4.1 propose de varier les méthodes de

réaction et d'interaction, puis le point 4.2 est d'optimiser l'accès aux outils et aux technologies de soutien comme les aides technologiques.

L'engagement

Le troisième principe met l'accent sur le système affectif (Meyer, Rose et Gordon, 2014), y compris la stimulation de l'intérêt et de la motivation des apprenants envers l'apprentissage, en variant les moyens de participation et d'engagement des apprenants. Par exemple, favoriser la collaboration, développer les compétences d'autoévaluation et de coévaluation, donner des rétroactions constructives permettant de renforcer la persévérance, proposer des choix individuels diversifiés, adaptés. Plus précisément, pour augmenter la motivation des élèves à la lecture, l'enseignant pourrait planifier un atelier de lecture et organiser une présentation des « œuvres coup de cœur » en classe, puis inviter l'élève à présenter son livre favori aux autres élèves et choisir le thème qui lui intéresse le plus pour travailler. L'enseignant pourrait ainsi faire un palmarès des livres les plus populaires pour rendre les élèves plus positifs à lire et réfléchir sur leur présentation. Selon le CAST (2011) (dans la figure 5), les lignes directrices de l'engagement concernent l'éveil d'intérêt, le soutien d'efforts et de persévérance et le plan d'autorégulation des élèves. Par exemple, sur le plan de l'éveil d'intérêt, trois points sont proposés, le point 7.1 est d'optimiser les choix individuels et l'autonomie, le point 7.2 vise à optimiser la pertinence, la valeur pédagogique et l'authenticité, puis le point 7.3 demande de minimiser les risques et les distractions.

Des exemples dans la recherche

Depuis que le cadre et les lignes directrices de la CUA ont été mis en place dans le milieu scolaire, de nombreuses recherches ont été menées pour mieux analyser la CUA et l'appliquer dans les pratiques en vue de rendre l'éducation plus inclusive. Toutefois, nous observons que la plupart des études ciblent l'application de la CUA dans l'enseignement supérieur, collégial et universitaire. Ces études ont confirmé que la CUA est prometteuse, ayant montré un soutien solide à l'accès, à la participation et au processus pour tous les élèves (Jimenez, Graf et Rose, 2007 ; King-Sears, 2009 ; Kortering, McLannon et Braziel, 2008 ; Meo, 2012 ; Rose et Meyer, 2002). L'intégration de la CUA à l'évaluation des apprentissages au primaire se présente donc comme un objet de

recherche pertinent à étudier, mais peu de recherches empiriques l'ont traité au Québec. Nous allons donc présenter quelques constats des chercheurs de d'autres pays ou provinces.

Rao et Meo (2016) ont réalisé une étude qui décrit le processus que les enseignants peuvent emprunter pour élaborer les plans de cours fondés sur les normes à l'aide de la CUA. Les chercheurs soulignent qu'il est important que l'enseignant définisse bien les objectifs et les attentes du cours. À travers ce travail, il peut anticiper les difficultés potentielles que pourraient rencontrer les élèves afin de proposer des solutions et des stratégies pour les aider et, en parallèle, il peut réfléchir aux diverses possibilités qui pourraient être offertes aux élèves pour démontrer leur apprentissage. Par exemple, lors du cours d'écriture de la 3^e à la 5^e année au primaire, l'objectif de l'apprentissage est d'écrire des récits, pour évaluer les élèves. L'enseignant pourrait leur fournir plusieurs formats de production à choisir, soit une affiche, une présentation multimédias, une présentation orale ou un texte, ce qui permet aux élèves de s'exprimer et de communiquer de façon variée (*point de la CUA 5.1 Utiliser plusieurs supports de communication ; point de la CUA 5.2 Utiliser plusieurs outils d'élaboration et de composition*). En plus, les objectifs du cours et les attentes de l'enseignant doivent être également clarifiés aux élèves, si l'enseignant planifie de proposer différents choix de formats de production aux élèves, alors pour chaque format, les exigences doivent être clairement illustrées. Pour ce faire, l'enseignant peut élaborer une liste de vérification ou une rubrique, à l'aide de laquelle il peut : prendre en compte où sont rendus les élèves dans leur réalisation du travail, évaluer et faire un suivi de leur progression et leur acquis des connaissances et des habiletés (*point de la CUA 6.1 Guider l'élève dans l'établissement d'objectifs appropriés ; point de la CUA 6.4 Améliorer la capacité de l'apprenant d'assurer le suivi de ses progrès*). Les enseignants peuvent mettre en lumière des mesures qui sont intégrées en cours d'apprentissage : familiariser les élèves avec le format, le langage et les contenus des examens ministériels en leur donnant des exercices de même nature à pratiquer et des rétroactions pour s'améliorer (*point de la CUA 2.1 ; point de la CUA 3.2. ; point de la CUA 5.3 ; point de la CUA 7.3 ; point de la CUA 9.2*).

Quant à Hansen, Hansen, Dwyer, Harlow et Franklin (2016), ils ont mené une étude qui a tenté d'identifier les façons pour développer et améliorer l'environnement de programmation et les

cours donnés dans les classes du primaire à l'aide de la CUA, pour les élèves âgés de 9 à 12 ans. Des exemples sont fournis à l'égard des mesures d'adaptation pour les élèves HDAA : lors de l'évaluation, un élève aveugle peut travailler en braille (*point de la CUA 1.3 ; point de la CUA 5.1*), ou un élève atteint de TDAH peut travailler dans un endroit tranquille pour limiter les distractions (*point de la CUA 7.3*). En plus, à travers les observations dans la classe et les conversations avec les enseignants à l'égard des compétences en anglais des élèves, les chercheurs ont noté que beaucoup d'élèves rencontrent des difficultés pour lire les consignes eux-mêmes, alors ils demandent souvent à l'enseignant de faire la lecture pour eux. Les difficultés de lire en anglais les mènent ainsi à négliger les consignes, les indices et les rétroactions écrites. Pour aider les élèves, les chercheurs ont collaboré avec les enseignants afin de mettre en place une série de mesures s'inspirant de la CUA : ils ont éliminé la taille des fiches de travail des élèves, sélectionné des textes dont le niveau de complexité est moins élevé (*point de la CUA 8.2 ; point de la CUA 5.3*) ; simplifié les consignes tout en surlignant ou mettant en gras les mots clés (*point de la CUA 3.3 ; point de la CUA : 3.4*). Ils ont même intégré un dispositif numérique de relecture audio permettant aux élèves d'écouter les consignes lues à haute voix dans leurs écouteurs (*point de CUA 1.1 ; point de la CUA 1.3 ; point de la CUA 4.2*).

D'ailleurs, Rappolt-Schlichtmann *et al.* (2013) ont fait une étude contrôlée randomisée pour clarifier la manière dont un cahier scientifique électronique étant conçu à partir du cadre de la CUA fonctionne dans les classes du deuxième cycle au primaire. Le cahier scientifique qu'ils ont mis en place, *The Universally Designed for Learning Science Notebook* (UDSN), au regard des pratiques d'évaluation sur la plateforme de UDSN permet à l'enseignant de voir les réponses et les explications de tous les élèves en même temps ou un à la fois. L'enseignant peut ainsi noter l'état de réalisation de l'apprentissage des élèves à l'aide des références fournies par le cahier électronique sous l'onglet *What to look for*, par exemple. Ces références comprennent les concepts clés que les élèves doivent maîtriser, les erreurs les plus courantes qu'ils pourraient commettre ainsi que la banque de rétroactions à laquelle l'enseignant peut se référer (*point de la CUA 3.1 ; point de la CUA 3.2 ; point de la CUA 8.1*). Il existe un autre onglet *Teacher timesaver* qui soutient l'enseignant en lui offrant des informations correctives, des stratégies alternatives,

ou des mots d'encouragement pour motiver les élèves à s'engager dans l'apprentissage des sciences (*point de la CUA 6.2 ; point de la CUA 8.4 ; point de la CUA 9.1*).

De plus, dans leur étude, Stanford et Reeves (2009) ont donné des solutions à partir de la CUA pour aider un élève de 5^e année primaire qui rencontre des obstacles dans ses apprentissages. Cet élève n'est pas à l'aise pour écrire et a échoué plusieurs fois ses examens en mathématiques à cause d'une insuffisance de connaissances de base. Il a de plus développé une anxiété envers les activités d'évaluation en mathématiques. Pour l'aider avec ses difficultés d'écriture, l'enseignant l'encourage à utiliser un *recorder* pour enregistrer ses réponses à l'oral, puis lui apprend aussi à taper au clavier et à écrire sur l'ordinateur (*point de la CUA 4.2 ; point de la CUA 5.2*). Ensuite, pour faciliter sa perception et sa compréhension des connaissances de base, des organisateurs graphiques tels que le *Fruyer Model* et le *Word Map* sont introduits dans ses apprentissages et ses évaluations. En utilisant ces applications numériques, l'élève peut voir les liens entre les mots et le développement linéaire du contenu (*point de la CUA 2.5 ; point de la CUA 3.3 ; point de la CUA 4.2 ; point de la CUA 5.3 ; point de la CUA 6.3*). En plus, pour consolider les connaissances acquises, l'élève a des devoirs à faire à la maison pour pratiquer davantage en fonction de ses besoins (*point de la CUA 5.3*), et finalement, il en résulte qu'il comprend mieux les notions du cours et qu'il a prouvé sa maîtrise de la matière selon ses résultats aux examens.

Nous pouvons ainsi observer que l'intégration de la CUA répond efficacement à la diversité des élèves dans la classe ordinaire, mais exige un déploiement des pratiques différenciées selon les besoins spécifiques de chaque élève. Par ailleurs, l'utilisation des dispositifs de différenciation pédagogique est une autre approche privilégiée dans une visée d'inclusion scolaire (Rao et Meo, 2016 ; Spencer, 2011).

2.2.3 La différenciation pédagogique

Le concept de « différenciation pédagogique » ou de « pédagogie différenciée » est proposé depuis de nombreuses années et plusieurs chercheurs retracent son évolution et son développement dans les pays européens francophones (Prud'homme, Folbec, Brodeur, Presseau et Martineau, 2005). Toutefois, il semble qu'au départ, la différenciation pédagogique était principalement appliquée aux élèves doués et aux élèves en difficulté ou en situation de handicap.

Il y a donc eu une évolution de la conception d'une approche réservée aux élèves ayant des besoins particuliers à des pratiques pédagogiques s'adressant à tous les élèves (Hertzog, 1998 ; Prud'homme *et al.*, 2005).

Au Québec, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) définit la différenciation pédagogique comme « une manière de penser l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. C'est une philosophie qui guide l'ensemble des pratiques et une façon d'exploiter les différences et d'en tirer avantage » (MELS, 2006, p.27). Plus concrètement, Tomlinson définit la « différenciation pédagogique » comme « une manière organisée, souple et dynamique d'ajuster l'enseignement et l'apprentissage de manière à atteindre les enfants à leur niveau et de leur permettre, en tant qu'apprenant, de progresser au maximum » (Tomlinson, 2004, p.21). La différenciation pédagogique favoriserait ainsi la réussite de tous les élèves. La mise en place des dispositifs de différenciation pédagogique est basée sur le fait qu'il n'y ait jamais un épuisement de ressources déployées pour aider les élèves, des moyens inexplorés restent toujours à découvrir et à profiter (Meirieu, 1996). L'enrichissement de l'enseignement par des pratiques différenciées est donc un sujet dynamique qui prend en compte l'hétérogénéité de la classe qui est de plus en plus importante.

Les trois niveaux de la différenciation pédagogique

Dans le document produit par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS, 2006), la différenciation pédagogique, dans une démarche d'évaluation, peut se situer à trois niveaux : 1) la flexibilité, 2) l'adaptation, 3) la modification.

La flexibilité s'applique à tous les élèves en leur offrant des choix planifiés dans l'apprentissage et l'évaluation, mais le degré de difficulté des tâches à réaliser et les critères d'évaluation sont les mêmes pour tous. Par exemple, lors d'une communication orale, l'enseignant permet à tous ses élèves de choisir de quelle façon ils veulent présenter leurs découvertes réalisées en sciences : par une démonstration, une expérimentation, une vidéo, etc., soit la flexibilité de la production.

L'adaptation est un ajustement mineur qui convient à certains élèves ayant des besoins particuliers par rapport à la façon de réaliser les tâches sans changer la nature et les exigences.

Par exemple, un élève dyspraxique pourrait utiliser un ordinateur pour rédiger un texte ou la synthèse vocale pour lire un texte.

La modification est un aménagement majeur qui signifie des changements à apporter à la nature et aux critères d'évaluation des tâches à réaliser afin de s'adapter aux élèves rencontrant des difficultés importantes, ceux ayant généralement un plan d'intervention. Par exemple, un élève éprouve beaucoup de difficultés à réaliser une tâche en mathématiques, il peut nécessiter l'accompagnement d'un technicien en éducation spécialisé ou son enseignant pourrait alléger la tâche selon les situations. Le tableau 1 fait une synthèse de ces trois niveaux de différenciation pédagogique.

Tableau 1. Niveaux de différenciation pédagogique

Niveaux	Clientèle	Nature
Flexibilité Choix	Pour tous les élèves	Ni les critères d'évaluation ni les contenus d'évaluation sont changés
Adaptation Ajustements mineurs	Pour les élèves ayant des besoins particuliers en fonction de leur plan d'intervention	
Modification Ajustements majeurs		Tâches allégées ou différentes pour répondre aux besoins des élèves

Source : adapté du schéma sur le site <https://cybersavoir.csdm.qc.ca/>

Les quatre dispositifs de différenciation pédagogique

Selon ce cadre, quatre dispositifs reliés : 1) au contenu, 2) au processus, 3) à la production et 4) à la structure peuvent être mis en place. Premièrement, le contenu signifie ce sur quoi la tâche va porter (Caron, 2003). Ce sont les compétences et les connaissances que les élèves doivent développer et acquérir dans le cadre du *Programme de formation de l'école québécoise*, le matériel pédagogique utilisé ainsi que les niveaux de difficultés diversifiés dans les tâches (Tapin, Verret, Caplette-Charrette, Grenie et Chaubet, 2018). Pour différencier le contenu, par exemple, lors d'une tâche d'écriture, les élèves pourraient écrire un même type de texte sur un sujet de leur choix ou ayant une variété en termes de complexité, de longueur et de soutien visuel (Tomlinson, 1995).

Deuxièmement, le processus correspond aux possibilités offertes aux élèves pour comprendre le contenu à travers différentes stratégies ou démarches (Tapin *et al.*, 2018). Il repose sur les stratégies qui pourraient être fournies aux élèves pour réaliser une tâche et être employées par l'enseignant pour faire apprendre (Durand et Chouinard, 2012). Par exemple, lors d'une situation d'apprentissage et d'évaluation en science, pour l'élève ayant de grandes difficultés en lecture, les consignes pourraient être lues à l'aide d'un pair ou de l'enseignant, afin de remplir sa tâche.

Troisièmement, la production signifie les produits ou résultats qui peuvent démontrer les apprentissages des élèves (MELS, 2006). L'élève peut choisir le moyen et la forme de présentation qui lui conviennent le mieux pour démontrer ses compétences. Par exemple, un dessin, une carte conceptuelle, un texte, un tableau, une vidéo, une maquette, etc.

En dernier lieu, la structure renvoie au climat de la classe et à l'organisation de l'environnement, cela inclut l'horaire, le lieu, le regroupement, les ressources matérielles, etc. (Caron, 2003 ; Tomlinson, 2004). L'enseignant pourrait regrouper les élèves en travail collaboratif ou prolonger la durée pour réaliser une tâche au besoin. La figure 6 illustre un schéma de ces quatre dispositifs.

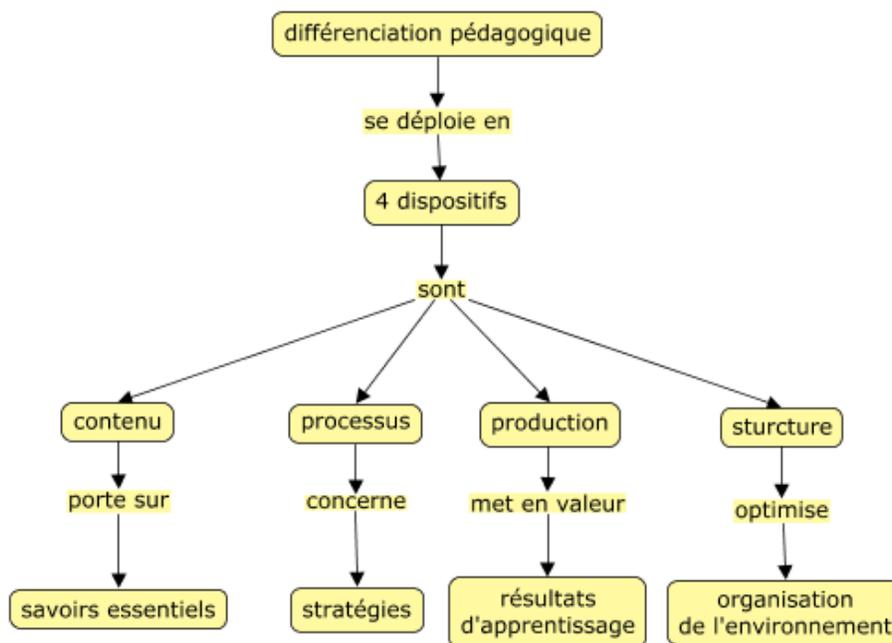


Figure 6. Les quatre dispositifs de différenciation pédagogique

Des Exemples dans la recherche

Plusieurs recherches portent sur la mise en place des dispositifs de différenciation pédagogique dans la démarche d'évaluation en classe du primaire. Dans son mémoire, Ramoo (2014) a documenté les façons de faire d'enseignants de la 6^e année du primaire dans les étapes d'évaluation. Selon les résultats de sa recherche, elle a constaté que les enseignants différencient le contenu, le processus à l'étape de la planification. Ils disent planifier davantage des activités d'évaluation différenciées suivies d'évaluation authentique, ce qui permet d'intégrer les TIC. Quant à l'étape de la collecte de données, les enseignants différencient les processus en donnant des rétroactions orales pendant que les élèves réalisent la tâche en mathématiques sur l'utilisation du matériel, les stratégies qui permettent d'améliorer leur travail et ils apportent des explications et précisions selon leurs besoins. Lors de l'interprétation et du jugement, la différenciation du contenu est mise en place, la plupart des enseignants s'appuient sur les travaux faits en classe et des observations quotidiennes pour porter un jugement global sur les apprentissages des élèves et pour prendre en compte où est rendu chaque élève dans le développement de ses compétences. Enfin, dans l'étape de la communication, les enseignants différencient le processus en privilégiant la façon de rédiger des annotations dans l'agenda des élèves, ou la façon de laisser des commentaires dans leur portfolio.

De plus, selon l'étude de Nootens *et al.* (2012) portant sur les applications des dispositifs de différenciation pédagogique dans les pratiques d'enseignement en contexte d'entrée dans l'écrit, les enseignants différencient la structure lors de la collecte de données en exploitant différents modes de groupements d'élèves. Ces groupements permettent aux élèves de travailler en parallèle ou simultanément sur des tâches différentes et, à l'enseignant, de mettre en place des pratiques différenciées au niveau des interventions et du matériel pédagogique utilisé afin d'apporter de l'aide et du soutien appropriés aux élèves selon leurs besoins. Les enseignants mentionnent notamment une adaptation du contenu en termes de quantité lorsque les élèves réalisent des tâches en écriture. Aussi, certains élèves qui présentent des difficultés se voient accorder des tâches dont le niveau de complexité a été diminué, avec ou sans l'aide de l'enseignant pendant la réalisation du travail, ce qui fait preuve d'une différenciation du contenu et du processus.

Ensuite, dans leur recherche, Moldoveanu, Grenier et Steichen (2016) rapportent aussi des pratiques différenciées des enseignants dans la démarche d'évaluation. À l'étape de la collecte de données, ils accordent une permission aux élèves en difficulté de répondre à l'oral au lieu de l'écrit, ou de réaliser la tâche à l'aide de dictionnaires ou d'outils informatiques. En outre, une préparation supplémentaire avant l'évaluation est aussi permise aux élèves qui en ont besoin et une discussion de groupe peut être organisée pour rappeler aux élèves et les familiariser avec le sujet de l'évaluation et les étapes à suivre. Ces mesures font partie d'une différenciation du processus. Lors de l'interprétation et du jugement, certains enseignants utilisent le portfolio d'apprentissage comme moyen d'évaluation et l'élève peut choisir lui-même parmi tous les travaux qui vont être évalués, ce qui illustre une différenciation de la production.

Par ailleurs, la thèse de Saulnier-Beaupré (2012) a documenté les pratiques différenciées des enseignants experts du premier cycle au primaire. Selon une enseignante interrogée, déjà dans l'étape de la planification, les activités sont conçues en fonction des besoins et des intérêts des élèves. Par exemple, ceux qui sont plus forts vont avoir des tâches plus difficiles à réaliser, faisant ainsi référence à la différenciation du contenu. Parallèlement, pour les élèves en difficulté, l'enseignante offre un soutien accru pendant qu'ils réalisent les tâches, elle prend également du temps pour travailler avec un seul élève ou un petit groupe d'élèves tous les jours, ce qui illustre une différenciation du processus ou de la structure. En ce qui concerne l'étape de la collecte de données, une enseignante rapporte l'utilisation de courtes évaluations dans une optique de régulation en cours d'apprentissage afin de recueillir les traces des élèves, mais les exigences ne sont pas les mêmes pour tous. Puis pour l'interprétation et le jugement, la plupart des enseignantes interrogées disent se fier à de nombreuses observations au quotidien pour attribuer des notes au bulletin. L'important, selon elles, c'est de suivre et de constater la progression des élèves. Les attentes pour tous les élèves pourraient être différentes, l'objectif est de les faire progresser le plus loin. Il est à noter que presque toutes les enseignantes aménagent la classe pour permettre divers modes de travail, soit individuellement, en dyade, ou en groupe, ce qui renvoie à une différenciation de la structure. Parfois les élèves peuvent choisir le mode qui leur convient le mieux, d'autres fois l'enseignant peut aussi profiter de ce dispositif pour cibler et trouver des solutions pour les difficultés communes de certains élèves en les mettant dans un

sous-groupe, pendant que d'autres élèves réalisent leur tâche, de ce fait, la gestion du temps de l'enseignant serait plus efficace.

À la consultation des recherches empiriques, nous pouvons constater que l'intégration de la CUA et la mise en place de la différenciation pédagogique sont avantageuses pour le développement des pratiques inclusives à toutes les étapes de la démarche d'évaluation et les enseignants sont les acteurs principaux pour effectuer ces pratiques en classe, leurs perceptions influencent considérablement leurs façons de faire.

Notre recherche a pour but d'illustrer les perceptions des pratiques d'évaluation inclusives d'enseignants ayant un fort SEP. Pour réaliser cet objectif, dans la section suivante, nous allons présenter une synthèse du cadre conceptuel et proposer les questions spécifiques de la recherche.

2.3 Synthèse du cadre conceptuel et questions spécifiques de la recherche

L'adoption de l'inclusion scolaire dans les pratiques d'évaluation des apprentissages est incontournable pour favoriser la réussite de tous les élèves, mais représente aussi une tâche complexe pour les acteurs du milieu scolaire, ce qui entraîne forcément des changements prévus et imprévus dans le système scolaire, les programmes de formation et l'enseignement (Rousseau, 2012). Dans la littérature recensée, nous avons exploité les recherches qui traitent des pratiques inclusives dans la démarche d'évaluation et l'intégration des approches de la CUA ainsi que de la différenciation pédagogique dans l'évaluation des apprentissages. Ces dernières affichent une bonne efficacité pour répondre aux besoins particuliers des élèves et augmenter les chances de réussite pour tous. Il reste cependant un grand besoin de mettre en place des ressources pertinentes en vue de soutenir les enseignants du primaire dans leurs pratiques d'évaluation.

Selon plusieurs auteurs (Boyle, Scriven, Durning et Downes, 2011 ; Pearce *et al.*, 2009), les croyances et les attitudes des enseignants exercent des effets essentiels sur leurs pratiques. Ces éléments, propres à chaque enseignant, semblent plus puissants que les ressources extérieures fournies par l'établissement scolaire. Un enseignant ayant un fort SEP sera plus enclin à appliquer les pratiques inclusives en classe et sans doute, dans ses pratiques d'évaluation (Goddard *et al.*,

2004 ; Pas *et al.*, 2010). Nous avons donc décidé de nous centrer sur les perceptions des enseignants ayant un SEP élevé à travers leurs pratiques d'évaluation. Le SEP sert d'indicateur pour nous aider à définir et à documenter les pratiques d'évaluation inclusives mises en place par les enseignants qui pourraient devenir des exemples, afin de pouvoir soutenir les enseignants qui se heurtent aux obstacles rencontrés dans le développement de pratiques inclusives lors des différentes étapes de la démarche d'évaluation.

Nous proposons les questions spécifiques de recherche suivantes :

1. Comment les enseignants perçoivent-ils leurs pratiques de différenciation pédagogique à chaque étape de la démarche d'évaluation ?

Nous souhaitons décrire les perceptions des enseignants des pratiques différenciées mises en place de la planification des apprentissages à la communication des résultats en passant par la collecte, l'interprétation, le jugement et la décision et cerner si une étape ou l'autre est plus propice selon les visées de l'évaluation en soutien à l'apprentissage.

2. Comment les enseignants perçoivent-ils leurs pratiques d'évaluation inclusives à partir des principes de la CUA ?

Nous voulons décrire les perceptions des enseignants de leurs pratiques d'évaluation selon les trois principes de la CUA (représentation, actions et expressions et engagement) afin de documenter de façon rigoureuse, les façons de faire l'évaluation en soutien à l'apprentissage.

3. Quelles sont les pratiques d'évaluation inclusives qui sont maîtrisées et celles à améliorer telles que perçues par des enseignants ayant un SEP élevé ?

Nous voulons brosser le portrait d'enseignants ayant un fort SEP en fonction des perceptions de leurs pratiques évaluatives inclusives les plus fécondes et celles qu'ils aimeraient approfondir par de la formation continue formelle ou informelle.

Dans le prochain chapitre, nous présentons la méthodologie de la recherche, en décrivant les instruments de collecte et d'analyse que nous avons utilisés auprès d'une clientèle ciblée pour répondre à nos trois questions spécifiques et documenter l'objectif général de notre recherche.

Chapitre 3 Méthodologie

Dans ce chapitre, nous allons présenter la méthodologie utilisée pour répondre aux questions spécifiques de recherche. Pour ce faire, dans un premier temps, nous définirons le type de recherche et plus précisément la recherche descriptive qualitative. Puis nous expliciterons les critères et la méthode pour recruter les participants à cette recherche. Ensuite, nous exposerons les outils de collecte de données que nous avons utilisés, soit l'entrevue individuelle semi-dirigée et le groupe de discussion focalisée. Finalement, nous illustrerons le cadre d'analyse de données de recherche et les aspects liés à l'éthique.

3.1 Type de recherche

L'objectif de la recherche est de décrire et de documenter la perception des enseignants au primaire ayant un SEP élevé, par rapport à leurs pratiques inclusives dans la démarche d'évaluation. Nous nous situons dans une position interprétative, qui met l'accent sur l'individu et les significations qu'il accorde à sa propre vie et à ses propres expériences (Fortin et Gagnon, 2016). À cet effet, l'étude est foncièrement de nature qualitative. Selon Dumez (2011), la recherche qualitative vise à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent en rapport avec un contexte ou situation spécifique. De plus, Anadón et Guillemette soulignent que l'expérience vécue de la personne est « le concept central d'un cadre de compréhension et d'analyse de la réalité humaine » (Anadón et Guillemette, 2006, p.29). Nous effectuons donc une recherche descriptive qualitative afin de comprendre ce que les enseignants pensent, ce qu'ils ressentent, leur application des pratiques inclusives et les défis rencontrés, leurs expériences cumulées en tant qu'acteur de première ligne dans l'évaluation des apprentissages, ainsi que leurs interactions avec les élèves, les collègues, les parents et la direction de l'école.

3.2 Participants

La sélection des participants s'avère un élément essentiel pour la recherche. Nous avons ciblé des enseignants du primaire ayant un SEP élevé et qui déclarent mettre en place des pratiques inclusives dans leur démarche d'évaluation. Tout d'abord, le fait de contribuer à une équipe de

recherche dans le cadre d'un projet régional mené par SRSE (Services régionaux de soutien et d'expertise) a facilité le recrutement d'enseignants de l'école primaire qui sont responsables d'une classe ordinaire et qui appliquent des pratiques inclusives dans leurs activités d'évaluation. Ainsi, un questionnaire élaboré et distribué par l'équipe de recherche a permis de cibler ceux qui présentent un SEP élevé. Ce questionnaire comprenait les quatre sources du SEP proposées par Bandura (l'expérience active de maîtrise, l'expérience vicariante, la persuasion verbale, les états physiques et émotionnel), les quatre processus médiateurs du SEP (les processus cognitifs, les processus motivationnels, les processus émotionnels, les processus de sélection), les cinq étapes de la démarche d'évaluation (la planification, la collecte de données, l'interprétation et le jugement, la communication), les trois principes de la CUA (la représentation, l'action et l'expression, l'engagement) et les quatre dispositifs de différenciation pédagogique (le contenu, le processus, la production, la structure). Il vise à mesurer le niveau du SEP des enseignants dans leurs pratiques d'évaluation inclusives. Le questionnaire comprend trois parties, la première partie sert à recueillir les informations nominatives des participants, puis la deuxième présente 71 énoncés selon les cinq étapes de la démarche d'évaluation. Finalement, dans la troisième partie, pour la collecte de données de cette présente étude, nous avons sollicité des enseignants pour échanger avec nous de façon plus approfondie en participant à une entrevue individuelle ou à un groupe de discussion. De ce fait, avec l'autorisation du SRSE, nous avons utilisé les données recueillies par ce questionnaire et recruté 7 enseignants du primaire qui répondaient aux critères d'inclusion suivants :

1. Avoir répondu au questionnaire sur SEP distribué par les Services régionaux de soutien et d'expertise (SRSE) et présenter un SEP élevé.
2. Avoir une hétérogénéité d'élèves dans la classe (EHDAA, multiethniques, classe d'accueil, etc.)
3. Appliquer des pratiques inclusives en s'appuyant sur les trois principes de la CUA ou les quatre dispositifs de différenciation pédagogique dans l'évaluation des apprentissages.
4. Accepter l'enregistrement lors de l'entrevue individuelle et du groupe de discussion.

Dans la section suivante, nous allons présenter les outils utilisés pour recueillir des informations en vue de répondre aux questions spécifiques de recherche.

3.3 Outils de collecte de données

Nous avons utilisé deux outils pour collecter des données. Premièrement, l'entrevue individuelle semi-dirigée a été réalisée dans le but de mettre en lumière la perception des pratiques inclusives d'enseignants à travers les cinq étapes de la démarche d'évaluation. Deuxièmement, le groupe de discussion focalisée a été organisé pour connaître la perception des pratiques évaluatives des enseignants en regard des principes de la CUA.

3.3.1 Entrevue individuelle semi-dirigée

Pour répondre à notre première question spécifique de recherche : « Comment les enseignants perçoivent-ils leurs pratiques de différenciation pédagogique à chaque étape de la démarche d'évaluation ? », une entrevue individuelle auprès de 4 enseignantes a été effectuée. L'entrevue est couramment utilisée dans le domaine des sciences humaines et sociales, tel que mentionné par Tremblay, cet instrument permet au chercheur non seulement de prendre conscience des discours et des intentions des interlocuteurs, mais aussi « de ses valeurs, de ses conceptions, voire des présupposés qui guident ses activités » (Tremblay, 2006, p.28). D'ailleurs, le but de l'entrevue, indiqué par Deslauriers (1991), est de rendre compte de ce que la personne pense, de connaître des choses que nous ne pouvons pas observer directement à l'instar des sentiments, des perceptions, des pensées, etc.

Dans le cadre de notre étude, l'entrevue semi-dirigée semble l'outil le plus approprié pour explorer en profondeur les perceptions des enseignants et les significations qu'ils donnent en décrivant leurs pratiques d'évaluation. Ce moyen nous a permis de donner l'occasion à l'interlocuteur de s'exprimer librement sur les sujets que nous avons déterminés à l'avance (Fortin et Gagnon, 2016).

Quatre enseignantes parmi nos sept participants ont sélectionné l'entrevue individuelle. Afin d'assurer la confidentialité des renseignements personnels, nous avons utilisé des lettres pour les identifier, comme l'enseignante A (EA), l'enseignante B (EB), l'enseignante C (EC) et l'enseignante

D (ED). Étant donné que la collecte de données s'est déroulée pendant la pandémie, l'accès en présentiel a été restreint. Nous avons donc été amenés à organiser l'entrevue en ligne, via la plateforme *Zoom* de l'Université de Montréal. Les interviewées ont été informées à l'avance des sujets, des objectifs, des avantages, des limites et inconvénients, de la durée, etc. de l'entrevue. Un formulaire de consentement éclairé comprenant toutes les informations nécessaires a été signé par chaque participante. 20 questions ont été posées à chaque participante afin de recueillir des informations au regard de leurs perceptions des pratiques inclusives ou celles qu'elles souhaiteraient mettre en place à travers les cinq étapes de la démarche d'évaluation, c'est-à-dire à l'étape de la planification, de la collecte de données, de l'interprétation, du jugement et de la communication. Le questionnaire pour l'entrevue individuelle est divisé en quatre sections selon ces cinq étapes, les questions pour les étapes trois et quatre sont regroupées dans une seule section. Chaque section comprend cinq questions. Les questions sont formulées comme suit : « De quelles façons planifiez-vous ou pourriez-vous planifier l'enseignement et l'apprentissage selon les différents niveaux de compétence de vos élèves ? » Ou bien : « De quelles façons accordez-vous ou pourriez-vous accorder les critères appropriés à chacune des tâches en fonction de cadres d'évaluation ? » Notons que les questions posées à chaque enseignante ont été sélectionnées en fonction de leur portrait, ce qui est présenté dans le tableau 2.

La provenance de ces quatre enseignantes est assez variée, elles sont âgées entre 30 et 49 ans et ont toutes étudié dans le domaine de l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, deux d'entre-elles ont poursuivi leurs études de 2^e cycle universitaire. De plus, l'EB a 6 à 9 années d'expérience, l'EA et l'ED possèdent 11 à 15 années d'expérience et enfin l'EC a 16 à 20 années d'expérience. Nous avons sélectionné les questions les plus pertinentes parmi celles évoquées dans le questionnaire complet qui se retrouve à l'annexe 1. Les quatre entrevues individuelles sont d'une durée d'environ 50 minutes pour chacune des enseignantes, ce qui correspond à ce que nous avons fixé à l'avance, soit 60 minutes.

Tableau 2. Portrait des participants de l’entrevue individuelle semi-dirigée

Participant	Centre de services scolaires	Âge	Niveau de scolarité	Domaine d’études	Années d’expérience
Enseignante A (EA)	CSRDN	30-39 ans	2 ^e cycle universitaire (Maîtrise)	Baccalauréat en enseignement primaire préscolaire	11-15 ans
Enseignante B (EB)	CSPI	30-39 ans	2 ^e cycle universitaire (microprogramme/D.E .S.S.)	Baccalauréat en enseignement primaire préscolaire	6-10 ans
Enseignante C (EC)	CSDM	40-49 ans	1 ^{er} cycle universitaire (baccalauréat)	Baccalauréat en enseignement primaire préscolaire	16-20 ans
Enseignante D (ED)	CSPI	30-39 ans	1 ^{er} cycle universitaire (baccalauréat)	Baccalauréat en enseignement primaire préscolaire	11-15 ans

3.3.2 Groupe de discussion focalisée

Notre deuxième question spécifique de recherche s’intitule : « Comment les enseignants perçoivent-ils leurs pratiques d’évaluation inclusives à partir des principes de la CUA ? ». Pour répondre à cette question, un groupe de discussion focalisée aussi appelé *focus group* a été organisé. Cette méthode qualitative incite souvent une interstimulation dans le groupe, la confrontation des opinions peut spontanément conduire à l’ajustement des points de vue et contribuer à l’apparition de nouvelles idées à l’égard d’un sujet particulier (Bloor et Wood, 2006 ; Kohn et Christiaens, 2014). Les membres sont invités à exprimer leur position d’une façon plus riche et active, ce qui ne pourrait pas toujours être réalisé par un entretien individuel (Maisonnette, 1960). En plus, les participants pour un groupe de discussion sont choisis en fonction des objectifs de la recherche, et généralement, ils répondent à des critères d’homogénéité en ce qui concerne leur expérience en lien avec le sujet de discussion (Desrosiers et Larivière, 2014) en vue « d’examiner en détail leurs façon de penser, leurs opinions et leurs réactions vis-à-vis d’un sujet en particulier » (Fortin et Gagnon, 2016, p.202).

Normalement, le groupe de discussion focalisée s'effectue auprès d'un groupe d'environ cinq à douze participants (Desrosiers et Larivière, 2014). Sachant qu'il était déjà difficile de recruter des enseignants en contexte de pandémie, nous avons finalement pu regrouper seulement trois enseignantes sur les cinq qui avaient initialement donné leur accord. Même si ce nombre est restreint, nous avons pu discuter de leur perception en profondeur pour connaître et comprendre leurs caractéristiques intrinsèques en regard des pratiques inclusives. Ainsi, la richesse de leur propos et des interactions a suppléé à cette limite dans le nombre de participants.

Le questionnaire pour le groupe de discussion comprend 10 questions qui s'articulent autour des trois principes de la CUA : 1) la représentation, 2) l'action et l'expression, 3) l'engagement, et des quatre dispositifs de différenciation pédagogique qui sont : 1) le contenu, 2) le processus, 3) la production, 4) la structure. Les enseignantes ont été invitées à partager et à présenter leurs perceptions de leurs pratiques ou ce qu'elles souhaiteraient mettre en place avec ces outils pédagogiques inclusifs. Les questions posées se sont déroulées comme suit : « Quelles sont les différentes possibilités que vous utilisez pour présenter l'information à vos élèves ? » Ou bien : « Donnez-vous des rétroactions rapides et personnalisées au besoin ? ». Le portrait de ces trois participantes est présenté dans le tableau 3. Elles proviennent de différents centres de service scolaire et sont âgées de 30 à 59 ans. Elles ont toutes étudié dans le domaine de l'enseignement primaire et de l'éducation préscolaire, l'E2 et l'E3 ont entre autres poursuivi leurs études au 2^e cycle universitaire. De plus, nous observons que l'expérience de ces trois enseignantes va de 6 à plus de 25 années. Selon les profils des enseignantes, nous avons sélectionné les questions les plus pertinentes parmi celles évoquées dans le questionnaire complet qui se retrouve à l'annexe 2. Le groupe de discussion avait été prévu pour une durée de 90 minutes à la base, mais comme nous avons constaté que l'atmosphère était propice à la discussion, le groupe de discussion a en réalité duré 105 minutes.

Tableau 3. Portrait des participants du groupe de discussion

Participant	Centre de services scolaires	Tranche d'âge	Niveau de scolarité	Domaine d'études	Années d'expérience
Enseignante 1 (E1)	CSDM	30 à 39 ans	1 ^{er} cycle universitaire (baccalauréat)	Enseignement primaire préscolaire	6 à 10 ans
Enseignante 2 (E2)	CSPI	40 à 49 ans	2 ^e cycle universitaire (Maîtrise)	Enseignement primaire préscolaire	16 à 20 ans
Enseignante 3 (E3)	CSDA	50 à 59 ans	2 ^e cycle universitaire (microprogramme/D.E.S .S.)	Enseignement primaire préscolaire	Plus de 25 ans

3.4 Méthode d'analyse de données

Le choix de la méthode d'analyse de données dépend de la nature des données. Compte tenu que notre recherche traite des données qualitatives comprenant des renseignements recueillis et des transcriptions d'entrevues, nous avons utilisé l'approche de l'analyse de contenu, qui est la plus fréquemment employée dans le traitement des données qualitatives (Negura, 2006 ; Wanlin, 2007). Selon Bardin, l'analyse de contenu vise à « étayer des impressions, des jugements intuitifs » (Bardin, 1989, p.47) par rapport aux communications en vue de dégager des résultats signifiants par des opérations structurées. En plus, elle permet de faire des interprétations en ayant un équilibre entre deux pôles : d'une part, elle cherche à mettre en valeur la signification de l'énoncé de l'émetteur, soit sa subjectivité ; d'autre part, le cadre où se déroulent des échanges et des analyses est préétabli par le récepteur, ce qui explique son objectivité (Bardin, 2001 ; Negura, 2006).

L'analyse de contenu se divise en trois phases : la collecte des données pour la préanalyse, le codage des données et le traitement des données (la conclusion) (Richard, 2006 ; Picard, 1992). Lors de la première phase, nous avons fait les lectures pour organiser les données recueillies et avoir une vue d'ensemble de celles-ci, puis nous avons dégagé des idées principales et élaboré des indicateurs sur lesquels porte l'interprétation finale (Bardin, 2001). Dès que le corpus de

données a été déterminé, nous avons pu faire le codage des données, « catégoriser, coder et classer les textes retenus » (Richard, 2006, p.192), en fonction du cadre d'analyse préétablie par le chercheur. Les verbatim de l'entrevue individuelle et du groupe de discussion ont été codés à l'aide du logiciel QDA Miner (version 6.0.5). Dans le contexte de notre étude, un codage mixte a été utilisé, c'est-à-dire nous avons déjà élaboré une liste provisoire de catégories et de codes en fonction du cadre conceptuel de la recherche et le codage mixte nous a permis d'apporter des ajustements à la liste au besoin. Selon Van der Maren (1996), il arrive qu'il y ait de nouvelles unités de sens qui apparaissent au cours de l'analyse, alors l'utilisation d'un codage mixte afin d'ajouter des éléments au lexique, ou de modifier la formulation de codes pour mieux interpréter les informations fournies par les interviewés est favorable. Pour s'assurer de la validité du codage, un contre-codage a été effectué par un collègue qui a étudié dans le même domaine que le nôtre. Nous avons obtenu des accords inter-juge de 83,5% et de 84,5% sur l'ensemble des verbatim de l'entrevue individuelle et du groupe de discussion respectivement, ce qui peut être jugé satisfaisant (Van der Maren, 1996). Le tableau 4 présente le livre de codes pour l'entrevue individuelle semi-dirigée, pour chaque étape de la démarche d'évaluation, les codes sont préétablis en identifiant les différents types de différenciation, puis ajustés selon les verbatim des enseignantes.

Tableau 4. Livre de codes pour l'analyse de l'entrevue individuelle semi-dirigée

Étape de la démarche d'évaluation	Type de différenciation	Code
Planification	Différenciation du contenu	Portrait de classe
		Critères d'évaluation
		Activités d'évaluation
		Activités d'apprentissage
	Différenciation du processus	Utilisation des technologies
		Adaptation
	Différenciation de la structure	Environnement

		Engagement de l'élève
Collecte de données	Différenciation du processus	Façons de consigner des traces
		Façons d'interagir et de réagir
	Différenciation de la structure	Jumelage des élèves
		Gestion du temps
Interprétation et jugement	Différenciation du processus	Progression
		Instruments pour l'interprétation
		Façons de faire
	Différenciation du contenus	Objets du jugement
Communication	Différenciation du processus	Formulation de commentaires
		Communication avec les parents
		Communication avec la direction d'école
		Communication avec les collègues

Par la suite, le tableau 5 illustre le livre de codes pour le groupe de discussion, les codes sont préétablis selon les lignes directrices sous les trois principes de la CUA, puis ajustés après la lecture des verbatim des enseignantes.

Tableau 5. Livre de codes pour l'analyse du groupe de discussion

Principes de la CUA	Ligne directrice	Code
Représentation	Perception	Présentation des approches d'enseignement
	Langue et expressions mathématiques	Appropriation du langage et des symboles
	Compréhension	Stratégies pour les élèves rencontrant des difficultés à comprendre l'information
Action et expression	Action physique	Outils technologiques

		Régulation interactive et rétroactive
	Expression et communication	Diversité d'expressions
	Fonctions exécutives	Soutien à l'établissement d'objectifs appropriés Soutien à la mise en place des stratégies
Engagement	Éveil de l'intérêt	Façons de différencier les modalités de productions
		Façons de développer l'autonomie des élèves
		Problèmes liés aux sentiments négatifs
		Minimiser les sentiments négatifs des élèves
	Effort et persévérance	Communication avec les parents
		Communication avec les élèves
Autorégulation	Façons de faire l'autoévaluation	

Quant à la dernière phase de l'analyse de contenu, nous avons mis en place une organisation des résultats du codage, car « c'est le moment de situer les résultats obtenus en rapport avec les résultats recherchés par l'étude » (Picard, 1992, p.28). Nous les avons interprétés afin d'observer si les résultats pouvaient répondre aux questions spécifiques de la recherche et afin d'en tirer une conclusion. Par exemple, pour l'entrevue individuelle qui était organisée autour des cinq étapes de la démarche d'évaluation, nous avons analysé les données en nous appuyant sur les verbatim des enseignants pour trouver ce qui nous permettait de prendre en compte les perceptions des façons de faire des enseignants dans la démarche d'évaluation et d'indiquer pourquoi elles considéraient ces pratiques inclusives. Il est également à préciser que les verbatim des participants ne sont pas tous présentés afin d'alléger la présentation des résultats, nous avons choisi les extraits de verbatim les plus éloquents pour avoir une représentation globale du sujet étudié.

Le but de notre recherche est de cerner la perception des pratiques d'évaluation inclusives d'enseignants ayant un fort SEP, ce qui demande une analyse détaillée et approfondie des informations recueillies pour mieux comprendre puis présenter les façons de faire des enseignants.

L'analyse de contenu nous permet donc de traiter les données pouvant être analysées et de faire émerger des constats.

Parmi ces constats, nous avons pu brosser le portrait des enseignantes participantes à partir des éléments qu'elles maîtrisaient le mieux et de ceux qu'elles souhaiteraient améliorer. C'est ainsi que nous avons pu répondre à la 3^e question de notre recherche en ce qui concerne les pratiques d'évaluation inclusives étant maîtrisées et celles à améliorer telles que perçues par des enseignants ayant un SEP élevé.

3.5 Synthèse de la méthodologie

Nous présentons dans le tableau 6 la synthèse de la méthodologie de recherche, les outils de collecte de données utilisés liés aux questions spécifiques de recherche auxquelles nous avons tenté de répondre. La méthode d'analyse concernée est également clarifiée dans la dernière colonne du tableau.

Tableau 6. Synthèse de la méthodologie de recherche

	Questions spécifiques	Outils et destinataires	Analyses des données
1	Q1 : Comment les enseignants perçoivent-ils leurs pratiques de différenciation pédagogique à chaque étape de la démarche d'évaluation ?	Entrevue individuelle semi-dirigée auprès de 4 enseignantes	Analyse de contenu des verbatim en identifiant la perception des pratiques de différenciation pédagogique d'enseignants à travers les 5 étapes de la démarche d'évaluation : de la planification des apprentissages jusqu'à la communication des résultats, du pilotage aux ajustements. Analyse de contenu des verbatim en matière de pistes de réflexion et d'amélioration sur les pratiques mises en place.
2	Q2 : Comment les enseignants perçoivent-ils leurs pratiques d'évaluation inclusives à partir des principes de la CUA ?	Groupe de discussion auprès de 3 enseignantes	Analyse de contenu des verbatim en identifiant la perception des pratiques des enseignants en lien avec les 3 principes de la CUA. Analyse de contenu des verbatim en matière de pistes de réflexion et d'amélioration sur les pratiques mises en place.
3	Q3. Quelles sont les pratiques d'évaluation	4 enseignantes des entretiens individuelles	Analyse de contenu des verbatim en identifiant :

	inclusives qui sont maîtrisées et celles à améliorer telles que perçues par des enseignants ayant un SEP élevé?	3 enseignantes du groupe de discussion	<ul style="list-style-type: none"> • Les pratiques très bien maîtrisées • Les aspects à améliorer
--	---	--	---

Afin d'assurer la confidentialité des renseignements personnels, nous avons utilisé des lettres pour identifier les participantes de l'entrevue individuelle et des numéros pour celles du groupe de discussion. En respectant les mesures mises en place par la Santé publique au Québec, l'entrevue individuelle et le groupe de discussion ont été organisés en ligne, via la plateforme *Zoom* de l'Université de Montréal. Nous avons informé les participantes des sujets, des objectifs, des avantages, des limites et inconvénients, de la durée, etc. de l'entrevue et du groupe de discussion.

Dans le prochain chapitre, nous présentons l'analyse des données recueillies lors de l'entrevue individuelle semi-dirigée et du groupe de discussion, selon la méthode d'analyse explicitée dans ce présent chapitre.

Chapitre 4 Analyse des données

Ce présent chapitre vise à analyser les données qui ont été récoltées sur la perception des pratiques inclusives d'enseignants dans la démarche d'évaluation. Tout d'abord, nous décrirons les pratiques inclusives des enseignants aux cinq étapes de la démarche d'évaluation à la suite de l'analyse des verbatim de l'entrevue individuelle avec les quatre enseignantes (EA, EB, EC et ED), dans le but de répondre à notre première question spécifique de recherche : « Comment les enseignants perçoivent-ils leurs pratiques de différenciation pédagogique à chaque étape de la démarche d'évaluation ? ». Ensuite, nous prendrons en compte les perceptions des pratiques d'enseignants en regard de l'inclusion scolaire en analysant les verbatim du groupe de discussion auprès des trois enseignantes (E1, E2 et E3) afin d'illustrer la réponse à notre deuxième question spécifique de recherche : « Comment les enseignants perçoivent-ils leurs pratiques d'évaluation inclusives à partir des principes de la CUA ? ». Enfin, pour répondre à la troisième question spécifique de la recherche « Quelles sont les pratiques d'évaluation inclusives qui sont maîtrisées et celles à améliorer telles que perçues par des enseignants ayant un SEP élevé ? », nous brosserons le portrait des enseignantes à l'entrevue individuelle et au groupe de discussion en mettant en évidence les aspects qui sont très bien maîtrisés et ceux qu'elles souhaitent améliorer.

4.1 Perception des pratiques d'enseignants dans les cinq étapes de la démarche d'évaluation (Q1)

Les sous-sections 4.1.1 à 4.1.4 présentent l'analyse des verbatim de l'entrevue individuelle réalisée auprès des enseignantes A (EA), B (EB), de C (EC) et de D (ED). Elle porte sur les perceptions des pratiques inclusives d'enseignants dans les cinq étapes de la démarche d'évaluation, soit 1) la planification, 2) la collecte de données, 3) l'interprétation, 4) le jugement et 5) la communication. Sous chaque étape, des codes reliés aux dispositifs de différenciation ont été établis en vue de décrire des pratiques à visée inclusive. Il est à noter que les verbatim des participantes ne sont pas présentés dans leur entièreté. Afin d'alléger la présentation des résultats, nous avons choisi les extraits les plus éloquents pour donner une représentation globale

du sujet étudié. À la fin de cette section (4.1.5), une synthèse regroupe les points saillants de chacune des étapes de la démarche d'évaluation.

4.1.1 Perception des pratiques d'enseignants à l'étape 1 de la démarche d'évaluation : la planification

À l'étape de la planification, les enseignantes ont identifié des pratiques en lien avec la différenciation du contenu, du processus et de la structure. Ensuite, des codes ont été créés afin d'en faire une analyse détaillée. Le tableau 7 présente le livre de codes pour l'analyse des verbatim de cette étape.

Tableau 7. Livre de codes pour l'étape 1 de la démarche d'évaluation : la planification

Étape	Dispositif de différenciation	Code
Planification	Différenciation du contenu	Portrait de classe
		Critères d'évaluation
		Activités d'évaluation
		Activités d'apprentissage
	Différenciation du processus	Utilisation des technologies
		Adaptation
	Différenciation de la structure	Environnement
		Engagement de l'élève

Portrait de classe

La diversité des élèves en matière de profil d'apprentissage exige de l'enseignant de planifier des activités d'évaluation plus précises pour s'adapter aux caractéristiques de tous ses élèves. Cela est confirmé par l'EC pour qui il est toujours nécessaire de brosser un portrait de classe en début d'année pour prendre en compte les besoins de chaque élève. Voici ce qu'elle explique :

EC : Il faut laisser les élèves s'exprimer, j'ai besoin de savoir quelles sont leurs difficultés. Les élèves ont des niveaux différents, j'ai ceux qui ont terminé une tâche en une quinzaine de minutes et d'autres qui ont passé trois heures, ainsi j'ai besoin de savoir où ils sont rendus et ce qui reste à travailler pour pouvoir bien cibler leurs besoins.

L'EA indique aussi qu'il est important de prendre du temps pour connaître les élèves au début de l'année afin de trouver des pistes d'amélioration pour chacun. De son côté, l'ED mentionne

qu'elle fait beaucoup de dépistage, sous forme de tests par exemple, où elle peut constater les faiblesses des élèves et planifier selon leurs difficultés. Dans sa classe d'élèves de première année et de deuxième année, l'EB souligne qu'elle sépare sa classe en deux groupes pour faire une planification globale en identifiant ce qui est du niveau de la première année puis de la deuxième année.

Critères d'évaluation

Les critères d'évaluation sont utilisés pour décrire et concrétiser les compétences et les objets à évaluer, les critères choisis reflètent donc les contenus jugés essentiels, soit ce que les élèves doivent maîtriser. L'ED sélectionne ses critères d'évaluation selon les tâches, elle signale que l'intention pédagogique est nécessaire pour sa planification de l'évaluation, car il faut toujours tenir à l'essentiel de ce que l'on veut évaluer, ce que l'on attend de la part des élèves. Cela est aussi approuvé par l'EC : « Il faut toujours clarifier les attentes et clarifier l'intention pédagogique derrière leur tâche, pour que ce soit clair pour les enfants. ». Par ailleurs, l'EB désigne qu'elle ne part pas toujours avec des critères d'évaluation pour certaines matières, car elle s'appuie davantage sur les notions en vérifiant leur compréhension auprès des élèves afin de s'assurer qu'ils atteignent les objectifs d'apprentissage préétablis. L'EA met l'accent sur la planification annuelle où elle essaie de couvrir tous les critères concernés dans l'année, mais au fur et à mesure, elle ajuste et bonifie sa planification selon ce qui est manquant, « l'important est toujours d'associer mes critères ou mes cadres d'évaluation à ce que l'on doit évaluer. », affirme-t-elle. En somme, ce qui ressort est l'importance d'assurer une cohérence entre la planification des apprentissages et la planification de l'évaluation des apprentissages.

Activités d'apprentissage

La classe est de plus en plus hétérogène et les enseignantes sont amenées à planifier et mettre en place une variété d'activités d'apprentissage afin de s'adapter au profil de chaque élève et de lui permettre de progresser à son rythme. « Il faut être flexible, s'adapter aux besoins de l'enfant, le garder motivé et lui donner des outils pour progresser. », résume l'EC. Elle souligne l'importance de planifier selon le rythme de chaque élève, par exemple, « Je ne demande pas aux enfants qui viennent de classe d'accueil de me présenter un projet qui dépasse leur niveau de

langage », explique-t-elle. En plus, elle indique qu'il est très difficile de trouver un matériel pédagogique qui satisfasse aux besoins de tous les élèves. Elle prend alors le soin de chercher, de sélectionner du matériel varié pour qu'il soit le mieux adapté à ses élèves.

EC : Parfois, dans les cahiers, je peux sauter des exercices, ou aller chercher les autres, il ne faut jamais se limiter à un seul matériel, il n'y a aucun matériel pédagogique qui est complet.

L'EC ajoute qu'elle aime bien intégrer des éléments culturels dans sa planification d'activités d'apprentissage, particulièrement à travers la littérature jeunesse, comme des albums, des films de l'Office national du film du Canada (ONF), des documentaires, des courts métrages, etc. Dans différentes matières et dans différentes situations d'apprentissage, les élèves peuvent montrer des niveaux de compétences divers. En écriture, ceux qui sont plus forts n'ont aucun problème pour établir leur plan d'écriture, tandis que ceux qui sont plus faibles laissent toujours de grands espaces à compléter, observe l'EA, c'est pourquoi elle précise que :

EA : Il y a des élèves que je veux pousser plus loin où on va rajouter des choses, d'autres pour qui je vais limiter parce que leur organisation est plus difficile, je vais les limiter à ce qui est demandé puis à la tâche précise et tout ça dépend des matières et des situations.

Également, l'EB constate que les tâches proposées doivent permettre aux élèves de progresser à leur rythme. En écriture, elle fait souvent des ateliers où les élèves sont placés en sous-groupes. Les tâches données peuvent être les mêmes au départ, mais en réalité l'enseignante use de flexibilité selon les différents niveaux de compétences de chaque élève. Elle donne un exemple :

EB : En écriture, nous avons intégré les ateliers : « Des petits moments d'Ève Nathan », c'est que les élèves doivent aller écrire un petit moment qui leur est arrivé, j'ai un élève très fort de deuxième année, quand je vais lire son histoire à la fin, il y a peut-être cinq ou six phrases, tous les mots et tous les accents vont être là. Mais la personne qui est en équipe avec elle, qui a peut-être plus de difficultés, elle fera juste une phrase par tâche, mais c'est correct, elle a fait ses efforts, donc je pense proposer des activités qui leur permettent de progresser selon leur rythme.

La façon de faire les ateliers est aussi approuvée par l'ED, elle trouve qu'il est facile de gérer le degré de difficulté des tâches dans les ateliers, où elle arrive à mieux décider de ce qu'elle doit offrir à ceux qui sont plus forts et à ceux qui ont plus de difficultés.

Activités d'évaluation

Plus souvent, les contenus d'évaluation sont préétablis par les enseignantes dans leur planification globale. Par la suite, elles les clarifient et les détaillent dans leur planification hebdomadaire, indiquent l'EA et l'EB. Cette dernière note qu'elle vérifie par des activités d'évaluation si les élèves ont bien maîtrisé les savoirs essentiels enseignés dans la semaine, sinon, elle les enseigne de nouveau puis ajoute ces contenus dans l'évaluation de la semaine suivante pour que les élèves puissent s'améliorer et consolider leurs connaissances. Pour les enseignantes, dans toutes les activités d'apprentissage, il faut être flexible et s'adapter aux besoins de chaque élève.

Adaptation

Pour les élèves HDAA, certaines mesures d'adaptation sont mises en place par les enseignantes. Par exemple, l'EA travaille auprès d'élèves rencontrant des difficultés à s'exprimer à l'écrit, elle modifie alors la modalité d'évaluation pour eux. Ainsi, ils peuvent s'exprimer à l'oral ou alors l'enseignante écrit pour eux en les écoutant. L'EA rappelle l'importance de bien connaître ses élèves avant de planifier toutes les activités d'apprentissage et d'évaluation : « c'est à force de bien connaître nos élèves qu'on peut à ce moment-là planifier puis faire des choses différemment. », explique-t-elle. Par ailleurs, l'ED essaie aussi de prévoir les difficultés des élèves à l'avance, mais selon elle, ce n'est pas toujours évident. Elle a des élèves dyslexiques et la mesure d'adaptation est de toujours préparer une version sous format Word des documents et de leur permettre de travailler à l'ordinateur. Aussi, pour les élèves venant de la classe d'accueil, l'ED indique qu'elle ne leur donne pas de tâche qui dépasse leur niveau de langage et, par exemple, si les élèves parlent espagnol, ils ont droit à un dictionnaire espagnol-français pendant au moins deux ans lorsqu'ils s'intègrent dans la classe régulière. Dans la classe de l'EC, il y a un élève qui a une motricité faible et qui présente de grandes difficultés à écrire à la main. Lors d'une tâche d'écriture, il est déjà épuisé en se concentrant sur la calligraphie, sans penser au contenu de son texte. Pour l'aider, l'EC lui permet de s'exprimer à l'oral devant elle et, à l'occasion, de la compréhension de lecture, il peut surligner les informations qu'il repère dans le texte puis formuler les inférences à l'oral à l'enseignante. « C'est surtout en 5^e année qu'on travaille

beaucoup sur les inférences, donc de lire en plein de lignes, de comprendre les informations moins évidentes. », précise l'EC. Elle a aussi un élève ayant une déficience visuelle, il est très difficile pour lui de lire des textes de format régulier. Alors, pour s'adapter à ses besoins, l'enseignante grossit la police de l'écriture de la page pour qu'il puisse distinguer plus clairement les caractères. « Il faut augmenter de 129% la taille de de la page, pour les évaluations, je lui agrandis aussi pour qu'il puisse me montrer son plein potentiel. », explicite l'EC. De plus, l'intervention régulière d'un spécialiste en déficience visuelle est aussi appréciée, car l'EC affirme qu' « il y a une enseignante-ressource qui va m'aider à chaque semaine pour cet enfant-là. ».

Il est à noter que les technologies jouent un rôle important quant aux mesures d'adaptation mises en place pour les élèves HDAA. Nous pouvons alors nous demander à quel point les technologies sont intégrées dans la classe ? Est-ce les enseignantes sont à l'aise avec leur utilisation ? Ont-elles éprouvé des difficultés ? Dans la partie suivante, nous allons décrire ce qui a été mentionné à ce sujet.

Utilisation des technologies

Selon l'EB, l'intégration des technologies est plus facile avec les élèves plus âgés, alors qu'avec ceux de première année, l'utilisation de l'ordinateur est tout de même prévue, par exemple :

EB : On va commencer à leur montrer qu'est-ce que c'est une souris, que veut dire double cliquer avec ta souris, c'est quoi une icône, c'est quoi le bureau de l'ordinateur, etc.

Puis en français, un logiciel est introduit pour sélectionner des leçons pour la lecture et l'écriture. Toutefois, les pratiques avec l'ordinateur n'ont lieu qu'une fois par mois et durent généralement deux heures. Par ailleurs, l'EA avoue qu'elle ne maîtrise pas encore très bien les technologies et n'est pas en mesure de les utiliser efficacement avec ses élèves. Elle indique qu'une formation est offerte aux enseignants et qu'elle est en démarche pour se perfectionner.

Environnement

Un environnement inclusif permet à chaque élève de progresser, de développer ses compétences à son rythme et de démontrer son potentiel tout en restant motivé pour son apprentissage. Le regroupement d'élèves est la forme la plus utilisée pour optimiser l'organisation physique de la

classe et de mettre en place des dispositifs de différenciation. De quelles façons les enseignantes regroupent-elles leurs élèves ? L'EA explique qu'au début de l'année, elle prend le temps de connaître ses élèves pour les mettre en sous-groupes. Souvent, un sous-groupe se compose d'élèves ayant plus de facilité et d'élèves rencontrant des difficultés afin de maintenir un certain équilibre. Toutefois, il faut prendre note que tous les élèves n'ont pas le même style d'apprentissage et le même mode de fonction exécutive. Certains préfèrent travailler individuellement, alors l'enseignante rend sa planification et ses pratiques flexibles pour favoriser différents types de regroupements. Par ailleurs, cela dépend aussi des contenus que l'on enseigne, indique l'EA, « pour certaines notions, je vais les faire travailler en équipe, mais pour d'autres, ils vont pouvoir travailler de façon autonome. », explique-t-elle. L'ED confirme que c'est souvent par le travail en atelier que l'on peut mettre en place des tâches inclusives et permettre différentes approches : « les élèves peuvent procéder soit par la manipulation, soit par l'observation et la comparaison, soit par le travail en équipe, soit à l'aide de l'ordinateur... », précise l'ED. De ce fait, la diversité des élèves en matière de modes de communication et d'expression, la diversité de leurs stratégies cognitives et métacognitives sera bien respectée. L'EA prend donc le soin de souligner qu'il est très important que chacun suive son cheminement d'apprentissage et ait un respect du groupe, c'est-à-dire que chacun soit à l'aise d'échanger, d'intervenir, d'aider les pairs et de recevoir de l'aide des autres, ce qui contribue à un climat de classe propice à l'apprentissage dans la classe.

Par ailleurs, l'EC indique qu'une classe flexible, c'est une classe qui « bouge » toujours. Car dans sa classe, elle observe que les élèves ont besoin de bouger lorsqu'ils travaillent. L'enseignante met donc plusieurs bureaux, tabourets, tables rondes, etc. dans la salle de classe, les élèves peuvent travailler debout ou par terre, l'enseignante respecte leurs habitudes. Certains élèves ont besoin de dépenser leur énergie, alors des pédales sont aussi présentes. Selon l'observation de l'EC, cette différenciation de la structure dans la classe peut minimiser les sentiments négatifs des élèves, car ils peuvent apprendre dans un contexte plus naturel et adapté à leur goût, ce qui les rend moins stressés ou anxieux. Cependant, il faut prendre note que la classe flexible ne peut pas être instaurée dès la première année d'expérience :

EC : Ça va prendre des années, pour avoir l'assurance et pouvoir être sûr de bien gérer le climat de la classe, c'est gagnant à long terme et faut que tu clarifies des attentes et des règles au début, puis ça se passe très bien.

En plus, elle indique qu'il est aussi important que l'enseignante elle-même soit positive et organisée.

EC : Il faut absolument que je finisse le cahier avant la fin de l'année, sinon, je n'ai pas atteint les objectifs. Parce que je suis en 5e année, c'est sûr qu'il faut introduire les notions. Mais on va aussi les consolider en 6e année et en même temps, c'est un apprentissage sur deux ans pour le troisième cycle, pour les notions. Je ne veux pas juste enseigner, introduire ou juste pour passer les cahiers, terminer les cahiers. Alors je ne stresse pas, je n'ai pas la pression des examens du ministère et j'essaie également d'enlever cette pression de mes élèves.

Un environnement propice à l'apprentissage ne tient pas seulement sur les enseignants, en fait, toutes ces mesures se basent également sur l'autonomie et la responsabilisation de l'élève lui-même. Le prochain code décrit les pratiques et les stratégies des enseignantes vis-à-vis du développement de l'autonomie et de l'engagement de l'élève dans son apprentissage.

Engagement de l'élève

Quant à l'engagement de l'élève, l'EA met l'accent sur la capacité des élèves à réfléchir indépendamment sur leurs forces et leurs faiblesses. Elle observe que :

EA : C'est sûr quand on a des faiblesses, ça nous tente moins, on est moins propice à travailler là-dessus, mais c'est d'autant plus important de le faire, d'identifier qu'ils apprennent à se connaître aussi parce que ce sont souvent nos élèves qui se connaissent le moins bien qui réussissent le moins bien aussi.

Elle ajoute également que lorsque les élèves arrivent à bien se connaître, ils peuvent accéder à leurs propres stratégies grâce à leurs réflexions, ce qui les rend plus responsables de leur apprentissage. L'EB met en place un système de points visant des renforcements positifs. Quand les élèves suivent bien les étapes selon les consignes demandées, l'enseignante va leur donner des points et, lorsqu'ils ont 50 points, ils ont droit à une surprise. De plus, pour renforcer leurs comportements, l'EB modélise les comportements attendus :

EB : Au début de l'année, tout le mois de septembre, on va expliquer, par exemple, quand on fait un travail, c'est quoi faire un travail, c'est de suivre les consignes, donc on va le modeler, on va le mimer, puis, tranquillement, c'est intégré par les élèves.

Les élèves qui respectent bien les consignes recevront des billets *Bravo*. L'EB souligne qu'il est important de développer l'autonomie des élèves, car cela les aide lors des activités d'apprentissage :

EB : Parfois, je dois les prendre en petits groupes pendant que les autres travaillent, je ne veux pas que ceux qui travaillent perdent leur temps à cause d'un manque d'autonomie. C'est ça le climat, quand tout le monde sait quoi faire, quand tout le monde écoute les consignes, c'est plus facile de faire l'apprentissage à ce moment-là.

Ce qui est aussi confirmé par l'ED, pour qui il est important de clarifier pour chaque élève où il doit s'engager, pour que chacun puisse avancer sur le cheminement d'apprentissage qui lui est approprié.

4.1.2 Perception des pratiques d'enseignants à l'étape 2 de la démarche d'évaluation : la collecte de données

Afin d'évaluer les compétences visées chez les élèves, l'enseignant collecte des informations suffisantes et pertinentes pour appuyer son jugement. Cette section permet d'analyser la perception des pratiques des enseignantes à l'étape de la collecte de données dans la démarche d'évaluation. Le tableau 8 présente les codes établis pour cette étape.

Tableau 8. Livre de codes pour l'étape 2 de la démarche d'évaluation : la collecte de données

Étape	Dispositif de différenciation	Code
Collecte de données	Différenciation du processus	Façons de consigner des traces
		Façons d'interagir et de réagir
	Différenciation de la structure	Jumelage des élèves
		Gestion du temps

Façons de consigner des traces

Les critères d'évaluation ont été établis lors de la planification. Au cours de l'apprentissage, l'enseignant choisit des procédés adéquats et adaptés selon les différentes situations

d'apprentissage afin de consigner des traces variées des élèves, ce qui peut se faire de façon spontanée ou formelle (MEQ, 2002).

L'EA affirme que c'est en fonction de la tâche qu'elle va sélectionner la façon qui lui semble la plus efficace pour prendre des informations, donc ses façons de faire peuvent différer selon ses besoins. Elle recueille les traces de ses élèves par observations, « *les preuves papiers écrites ne sont pas toujours nécessaires.* », évoque-t-elle. De même, les autres enseignantes font beaucoup d'observations à l'aide d'une grille ou en prenant des notes pour se référer lorsqu'elles portent leur jugement. L'ED mentionne qu'elle va ajuster ou modifier la grille d'observation si celle-ci ne fonctionne pas avec ce qu'elle veut chercher à observer, une flexibilité est donc mise en place par rapport à l'utilisation de la grille d'observation. De plus, l'ED questionne aussi les élèves pour obtenir les informations dont elle a besoin qui ne sont pas visibles à l'œil, cela constitue une autre façon spontanée de collecter des données. En questionnant les élèves, l'enseignante peut se rendre compte du niveau auquel ils sont rendus et ajuster ses interventions au besoin. L'EC indique également qu'elle circule souvent pendant que les élèves travaillent et les questionne selon les cibles d'apprentissage. De plus, l'EC et l'ED font des entretiens avec les élèves, soit individuellement ou en groupe, soit de façon informelle ou formelle. L'ED explique la raison :

ED : En écriture, parfois c'est dur de comprendre exactement les élèves par les écrits, car mes élèves ne répondent pas nécessairement bien sur la feuille, c'est pour ça, j'aimerais faire plus d'entretiens, comme ça, pour être capable de mieux voir, ce qu'ils comprennent ou ne comprennent pas.

L'EC précise aussi que:

EC : Les entretiens permettent de situer où est rendu l'enfant dans son apprentissage, vu que c'est lui qui vulgarise, dans son langage, t'explique, ça serait un reflet de ce qu'il comprend et ce qui reste à comprendre.

De son côté, l'EB ajoute qu'elle utilise fréquemment la captation en lecture, par exemple, elle va filmer les élèves quand ils lisent. Ces vidéos consignent à la fois les traces des élèves et peuvent servir à identifier leurs difficultés puis les aider à s'améliorer. Pour conclure, les façons principales utilisées par les enseignantes pour consigner les traces des élèves sont les observations, avec ou sans prise de notes et la grille d'observation, puis les questionnements et la captation.

Dans l'analyse du code suivant, notre regard sera porté sur les façons dont les enseignantes interagissent avec les élèves et leurs réactions aux besoins et aux problèmes des élèves pendant la réalisation des apprentissages.

Façons d'interagir et de réagir

Les interactions et les réactions de l'enseignant en cours d'apprentissage font partie de la régulation externe et peuvent optimiser l'activité et les processus de l'apprentissage de chaque élève lorsqu'il se situe au sein d'une situation (Perrenoud, 1997). Les enseignantes soulignent deux points à considérer quand elles interviennent auprès d'élèves. Premièrement, il faut créer un climat où les élèves se sentent à l'aise de poser des questions, d'indiquer leurs difficultés et de dire ce qu'ils ne comprennent pas. Pour ce faire, l'enseignante doit être accessible et flexible, comme dit l'EA :

EA : Même si dans ma planification j'ai décidé des grandes lignes, je les ai écrites, je sais que c'est dans cette direction-là que je m'en vais, mais je suis toujours ouverte aux propositions de mes élèves pour modifier certaines choses.

De plus, l'EB ajoute que « j'explique aux élèves qu'on fait juste un travail pour vérifier si vous avez compris ». Cette action minimise le stress des élèves, les rend plus à l'aise d'avouer leurs difficultés et de chercher des pistes de solutions, au lieu de les voir s'inquiéter constamment de la possibilité d'obtenir une mauvaise note. Aussi, pour ne pas décourager les élèves, quand certains d'entre eux sont placés en sous-groupe à cause de leurs difficultés à comprendre une notion par exemple, l'EB va toujours leur expliquer qu'il est normal d'avoir des obstacles dans l'apprentissage. Elle leur explique que certaines notions sont plus difficiles et qu'il ne faut jamais se sentir honteux de montrer ses difficultés, cela permet alors de les pousser à aller plus loin.

Deuxièmement, l'accent est mis sur les stratégies d'adaptation des enseignantes pour répondre aux besoins des élèves. L'EA mentionne qu'en général, elle favorise les échanges verbaux dans la classe et qu'elle donne des rétroactions rapides, orales ou écrites, pour orienter les élèves dans leur travail. Ensuite, elle introduit aussi un système de petits cartons vert-jaune-rouge. Le carton vert signifie « ça va », le jaune « je suis capable de continuer et j'aurais besoin d'un petit coup de pouce » et le rouge « je suis bloqué ou j'aurais besoin d'aide pour poursuivre ». Les élèves

peuvent alors utiliser ces cartons de couleur pour communiquer avec l'enseignante. En fait, selon l'EA, il est prioritaire de prendre en compte le profil des élèves au début du travail pour connaître qui a besoin de quel type de soutien. Par exemple, l'EA indique qu'elle a des élèves qui sont capables d'aller tout seuls sans problème dans leur apprentissage, puis certains ont juste besoin d'être rassurés, ainsi elle va plutôt leur donner un petit mot d'encouragement. Pour ceux qui éprouvent vraiment des difficultés à progresser, l'enseignante leur apporte plus de soutien : par exemple, elle fait des ajustements nécessaires pour qu'ils puissent réussir « peut-être pas comme les autres, mais à faire la tâche comme les autres. », explique l'EA.

Quant aux façons de faire précises, L'EB et l'EC donnent des exemples. Pour l'EC, il est important de clarifier les objectifs et les contenus du travail, ainsi que la direction que l'élève doit prendre pour s'améliorer. Pour ce faire, elle essaie toujours d'utiliser un langage pouvant les encourager et de regrouper les élèves pour faciliter la gestion de classe :

EC : Parfois il y a certaines compétences qui touchent plusieurs élèves en même temps, donc je peux les grouper sans nécessairement nommer. Des entretiens en petits groupes ou en grands groupes, pour clarifier.

En lecture, pour encourager les élèves à s'exprimer, l'EC leur demande de critiquer les albums qu'elle met de côté. Afin de faciliter leur expression, elle leur donne de petits indices comme « parlez-moi des images, des couleurs, de la morale de l'histoire, des personnages... » et elle n'oublie pas de les rassurer et de leur faire dire s'ils n'aiment pas les albums fournis par l'enseignante. Pour l'EC, c'est que :

EC : « Je leur apprend à se positionner et à me donner leurs opinions et à justifier leur position devant la classe aussi. Après ça, on se rend dans le sujet qui les intéresse. »

Elle mentionne aussi que la planification et la préparation du matériel pédagogique doit être pertinentes et adaptées, par exemple, les cartons d'œufs utilisés dans l'apprentissage de la fraction. Puis, tous les élèves ne sont pas de même niveau, certains ont besoin d'un allègement dans la tâche tandis que d'autres peuvent être poussés plus loin. C'est pour cela que l'EC souligne qu' : « il faut toujours avoir du matériel ou des projets extras, si on veut répondre vraiment aux besoins de toute la classe, leur niveau d'apprentissage et leur rythme de travail ». De même, l'EB

confirme l'efficacité de l'utilisation du matériel concret dans l'enseignement et l'apprentissage. Elle note qu'il arrive que des élèves ne comprennent pas certaines notions enseignées dans le grand groupe, dans ce cas, l'enseignante prend ces élèves en sous-groupe et essaye de trouver d'autres manières pour leur expliquer, par exemple, elle leur montre comment faire l'addition et la soustraction à l'aide des jetons. Elle peut même filmer ce processus pour que les élèves puissent le regarder autant de fois quand ils en ont besoin. Les façons d'interagir et de réagir peuvent varier d'une enseignante à l'autre selon leur portrait de classe, mais l'important est d'intervenir au moment propice et de mettre en place des mesures et des stratégies adaptées aux situations différentes de chaque élève. Les bonnes interactions et réactions de l'enseignant ne se font pas naturellement, cela vient de l'expérience, à travers des années de pratiques, des réflexions et des communications régulières avec des personnes-ressources.

Le jumelage des élèves

Dans l'entrevue individuelle, l'EB et l'EC indiquent que le jumelage des groupes d'élèves de différentes années scolaires a des effets positifs sur l'enseignement et l'apprentissage. Le regroupement d'élèves et le travail en équipe sont des façons de faire que les enseignantes utilisent pour différencier les activités et mieux cibler les problèmes et les difficultés des élèves. Mais le fait de prendre les élèves de différentes années scolaires ensemble requiert plus d'organisation et de bonnes conditions d'exécution, ce n'est donc pas une stratégie assez généralisée. L'EB donne un exemple, sa classe accueille des élèves de première et deuxième année, ce qui présente généralement deux niveaux de compétences qu'elle devrait prendre en considération lors de ses activités d'évaluation. Alors comment mieux répondre aux besoins de tous les élèves dans la classe ? L'EB affirme que « je ne peux que m'ajuster », particulièrement lorsqu'elle a des élèves de la deuxième année qui ne maîtrisent pas encore certaines notions de la première année et vice versa. De plus, la pandémie accentue ou crée beaucoup de retards. Dans cette situation, l'EB propose de prendre quelques élèves de la deuxième année avec les élèves de la première année pour qu'ils travaillent ensemble les mêmes notions. Elle a aussi des élèves de la première année qui sont capables de très bien comprendre les contenus qu'elle enseigne à la deuxième année, alors pour ces élèves-là, l'enseignante les pousse plus loin selon

les forces de chacun. Parallèlement, l'EC avait aussi effectué ce type de pratique en jumelant son groupe avec sa collègue qui s'occupe d'une classe d'accueil.

EC : On fait le projet ensemble, c'est valorisant et on a plein à prendre de l'autre, en jumelant, en faisant du tutorat, sous-groupes... les enfants, ils utilisent le même langage, le jumelage avec une autre classe, c'est une façon d'adapter, puis de varier ton enseignement.

À travers les pratiques des enseignantes, nous pouvons dégager qu'un bon jumelage des groupes d'élèves dépend toujours d'une bonne connaissance du profil des élèves. Les enseignantes essaient de varier les modes d'enseignement et d'apprentissage afin de mieux s'adapter aux besoins de chaque élève dans la classe.

Gestion du temps

Pour notre analyse, la gestion du temps concerne à la fois la façon dont l'enseignante planifie et organise le temps pour ses activités d'évaluation et la façon dont elle aide ses élèves à mieux gérer leur temps, à programmer et exécuter leurs activités d'apprentissage de façon efficace. Premièrement, en ce qui concerne la gestion du temps de l'enseignante, selon l'EB, il est plus difficile au début de l'année de décider de combien de temps est nécessaire pour une tâche. C'est à force des pratiques sur plusieurs années que l'on connaît de mieux en mieux les élèves et que l'on parvient à gérer le temps pour qu'il soit adapté à toute la classe. Souvent les élèves ne sont pas de même niveau de compétence, certains qui sont plus forts sont capables de terminer une tâche en 40 minutes, tandis que d'autres peuvent avoir besoin d'une heure ou plus. À cet égard, l'EB indique qu'elle prévoit toujours un peu plus de temps pour une tâche. Si, pour certains, ils n'arrivent pas à se conformer au temps planifié, par exemple, pour une activité en mathématiques, elle affirme : « on ne fera pas le français cet après-midi, on va continuer nos mathématiques. ». En revanche, si les élèves finissent l'activité à l'avance, elle ajoute : « j'essaie de toujours préparer une activité plan B afin qu'on ne perde pas de temps ». À cet effet, les élèves ont le droit à se pratiquer davantage pour consolider leurs connaissances. D'ailleurs, la gestion du temps dépend également du moment de l'année scolaire. L'EC, qui enseigne en cinquième année, éprouve peu de pression de la part des examens du ministère, il est donc très rare pour elle d'arrêter les élèves lors de leur travail même s'ils dépassent le temps imparti. Elle respecte

plutôt leur rythme, mais il faut qu'ils se rendent compte qu'ils n'ont pas terminé le travail dans les délais et qu'ils doivent s'améliorer dans cette matière. Pour les élèves éprouvant des difficultés à finir le travail à temps, l'EC indique qu'elle utilise le sablier à segmenter le temps pour les faire pratiquer et développer la notion du temps. Du côté de l'ED, sa façon de faire est d'accorder une partie du temps avant le cours pour préparer ses élèves à l'apprentissage des notions plus difficiles, ou les aider à réviser après le cours pendant cinq à dix minutes. Souvent, pour les élèves qui ont un plan d'intervention, l'enseignante va leur allouer un tiers de temps de plus, mais parfois, ils ont besoin de plus de temps qu'un tiers. L'ED avoue qu'elle éprouve des difficultés à gérer le temps dans la classe :

ED : Il y a de plus en plus d'écarts entre les élèves, ce n'est vraiment pas facile de gérer le temps, surtout cette année, la pandémie aggrave ces écarts, alors pour les élèves performants, je dois allonger la tâche, puisque pour ceux qui ont eu des retards, je vais trouver une façon de la modifier pour qu'elle soit plus facile pour eux.

Deuxièmement, développer le sens de la gestion du temps contribue à développer l'autonomie d'apprentissage des élèves. Pour ce faire, l'EC essaie d'utiliser le tableau de programmation où elle laisse le choix aux élèves de décider quelle tâche prendre et à quel moment. Cependant, elle observe que le tableau de programmation ne fonctionne pas très bien avec certains élèves : « Les élèves n'ont pas le goût de faire la tâche principale, je leur ai donné plusieurs choix et tout le temps ce sont les mêmes choix qui étaient faits. », souligne l'EC. Il faut donc insister sur la consigne des choix, ainsi elle décide d'encrer les tâches spécifiques sur le tableau pour indiquer aux élèves que celles-ci doivent être faites dans le temps imparti. La capacité de gérer le temps ne se développe pas d'emblée et, pour l'EC, elle va laisser plus de place aux élèves quand ils seront plus indépendants. L'EA mentionne aussi qu'elle utilise le plan de travail pour rappeler aux élèves quelle tâche doit être terminée et à quel moment. Le plan est comme une liste de tâches avec des blocs dans l'horaire, les élèves peuvent donc consulter le plan de travail de temps en temps pour vérifier s'il reste des tâches à effectuer et programmer leur travail. Elle ajoute que c'est un outil efficace quand elle fait des ateliers en classe où tout le monde n'est pas obligé de faire la même tâche en même temps. L'EA donne un exemple :

EA : En écriture on a un travail où tous les élèves font les mêmes choses ensemble, mais il y a certains qui terminent à l'avance, alors dans ce cas-là, ils ont droit de poursuivre d'autres tâches sur leur plan de travail ou de faire un projet personnel, l'important, c'est qu'ils savent quoi faire de leurs temps.

Quoi qu'il en soit, la gestion du temps par l'enseignant ou par les élèves eux-mêmes ainsi que les mesures et stratégies mises en place par les enseignantes sont toujours dans le but de répondre aux besoins de chaque élève. Parallèlement, cela apporte du soutien et de l'aide et permet à chacun d'avancer à son rythme et d'optimiser le développement de ses compétences.

4.1.3 Perception des pratiques d'enseignants aux étapes 3 et 4 de la démarche d'évaluation : l'interprétation et le jugement

Lorsque les informations sont bien colligées, l'enseignant les analyse en se référant aux critères d'évaluation et au Programme de formation, puis il porte un jugement sur les connaissances acquises et les compétences développées des élèves. Dans cette section, nous avons regroupé les pratiques et les stratégies des enseignantes dans les étapes de l'interprétation et du jugement. Le tableau 9 présente le livre de codes pour l'analyse des verbatim dans ces deux étapes.

Tableau 9. Livre de codes pour les étapes 3 et 4 de la démarche d'évaluation : l'interprétation et le jugement

Étapes	Dispositif de différenciation	Codes
Interprétation et jugement	Différenciation du processus	Progression
		Instruments pour l'interprétation
		Façons de faire
	Différenciation du contenu	Objets du jugement

Progression

L'interprétation et le jugement culminent souvent à la fin de l'année lors du dernier bulletin scolaire afin de prendre les décisions concernant la poursuite des apprentissages, toutefois, ils peuvent aussi se faire en cours d'apprentissage (MEQ, 2002), lorsque l'enseignant juge qu'il a recueilli suffisamment d'informations. Ce sont les moments propices ou nécessaires pour constater où les élèves sont rendus, leur progression, leurs difficultés, en fonction des différentes situations d'apprentissages afin de faire une régulation des apprentissages ou de l'enseignement. Pour l'EA, qui a une classe de 15 élèves, elle se fie à sa mémoire pour constater la progression de

ses élèves, sinon, elle consulte leur portfolio. De plus, elle fait parfois de petites évaluations les vendredis pour vérifier si les élèves ont bien compris les notions apprises pendant la semaine. L'EB utilise un test diagnostique deux fois dans l'année, soit au début et à la fin de l'année pour constater le progrès accompli par ses élèves et pour cibler leurs faiblesses, puis elle leur apporte du soutien et de l'aide. Ce test est appliqué dans presque toutes les matières, par exemple, en lecture :

EB : On va calculer le nombre de mots qu'ils ont fait, les minutes, le taux d'exactitude et combien de mots qu'ils ont réussi à bien lire, puis on va prendre mes élèves les plus difficiles en sous-groupe après pour intensifier un peu ce qu'on fait avec eux pour qu'ils progressent davantage.

Puis en mathématiques :

EB : Pour les mathématiques, il n'y a pas de différence, je vais regarder les numéros qui sont ratés, si c'est tout le groupe, je vais reprendre avec eux, si c'est un petit sous-groupe, je vais reprendre avec ce sous-groupe la récapitulation, puis je vais remettre la notion à l'évaluation suivante.

D'ailleurs, l'EC mentionne que le fait de documenter la progression des élèves est significatif pour les enseignants qui vont accueillir les élèves l'année suivante, car cela leur permet de prendre en compte le profil de chaque élève et de savoir où ils sont rendus, « Parce que ce qu'on garde dans la tête, c'est le développement de compétences. », souligne-t-elle. En fait, tous les élèves progressent, mais il reste à identifier à quel rythme ils progressent, comment ils progressent et jusqu'à quel point ils ont progressé. Pour le déterminer, l'enseignant fait appel à certains instruments pour interpréter les travaux et les traces variées laissées par les élèves.

L'analyse du code suivant cherche à mettre en lumière les instruments utilisés par les enseignantes dans leurs pratiques lors de l'interprétation.

Instruments pour l'interprétation

Le processus d'interprétation est une analyse rigoureuse des informations recueillies auprès des élèves en tenant compte du contexte de réalisation, des critères d'évaluation des compétences ciblées et des attentes définies pour chaque cycle par le Programme de formation lorsqu'en fin de cycle (MEQ, 2002). C'est donc une pratique professionnelle rigoureuse comme l'évoque l'EA :

EA : Au début c'était difficile parce que je pense qu'il y a beaucoup de critères à prendre en compte, puis on veut que notre gradation soit juste, on veut qu'elle soit efficace. On veut plein de choses, puis c'est difficile la première fois.

Après des années de pratique enseignante et une maîtrise du processus d'évaluation, l'EA est maintenant en mesure d'élaborer et d'utiliser les grilles d'évaluation qu'elle juge efficaces pour l'interprétation des travaux des élèves. Les grilles qu'elle utilise le plus souvent sont les grilles d'observation et les grilles descriptives pour l'évaluation. Elle met l'accent sur l'observation des élèves pendant qu'ils réalisent les travaux, surtout au moment de la communication orale, ou du projet en équipe. Les grilles d'observation créées par elle-même et les cahiers de consignation sont des instruments nécessaires qui l'aident à mieux connaître les élèves et à documenter leurs traces.

EA : Parfois je suis plus organisée que d'autres fois. Quand je suis très organisée, je mets une grille d'observation pas trop loin sur laquelle j'arrive à prendre des notes ou à trouver un système pour me laisser des traces de ce que j'ai observé. Quand je suis moins organisée, j'ai un cahier de traces, là j'écris le nom de l'élève avec ce que j'ai observé. Là après ça, il faut que je revienne rapidement, sinon ensuite je vais oublier ce que ça voulait dire. Mais ça dépend de mon organisation. Donc je dirai que soit je vais prendre de petites notes dans un cahier, soit j'utilise des grilles que j'ai déjà préparées en fonction du temps que j'ai pris pour me préparer.

L'EA affirme que la plupart des grilles d'évaluation sont créées par elle-même, dont certaines sont basées sur la grille fournie par le ministère. Elle indique aussi qu'il est possible de transformer des grilles dichotomiques en des grilles descriptives afin qu'elles soient plus claires et précises pour l'interprétation et le jugement à porter. Quant à l'EB, elle emploie les échelles descriptives avec une notation soit quantitative, c'est-à-dire les pourcentages, par exemple 80% ; soit qualitative, dont la gradation des résultats est représentée par les lettres. Si elle choisit d'utiliser les chiffres, c'est parce que les bulletins sont exigés en pourcentage, cela l'aide à garder une cohérence entre l'interprétation en cours d'apprentissage et celle au bulletin. Quant à l'élaboration des grilles d'évaluation, l'EB indique qu'elle ne les fait pas elle-même, il s'agit plutôt d'un outil proposé par l'école et elle le prend directement pour l'interprétation, cela lui permet aussi d'avoir des pratiques plus uniformes avec ses collègues. Du côté de l'ED, elle prend également les grilles fournies par le ministère sans les créer elle-même, mais elle mentionne qu'elle les modifie ou les

ajuste selon les différentes situations d'apprentissage : le contexte, les travaux et les tâches des élèves. C'est la même réalité pour l'EC, qui adapte aussi les grilles du ministère à ses situations d'évaluation. Elle a aussi une variété de grilles et, selon les différentes matières et situations, elle décide de laquelle elle utilise, cela peut être une grille avec une échelle dichotomique, une échelle uniforme ou une échelle descriptive. Cependant, elle est parfois un peu confuse par rapport à la transformation entre la notation quantitative et qualitative, elle se demande : « Si je mets les lettres A, B, C, ça correspond à quel pourcentage ? ». Elle se questionne, car il faut trouver une façon pertinente pour expliquer aux parents de quelle façon l'enseignante a fait son interprétation et a porté son jugement. Les parents, remarque l'EC, veulent plutôt un pourcentage. Donc, le type d'échelles qu'elle choisit pour faire l'interprétation est aussi influencé par l'avis des parents.

Souvent, les enseignantes interprètent et portent leur jugement sur une variété de traces d'élèves et on peut se demander si cette variété va poser des problèmes lorsque vient le temps de prendre des décisions. L'analyse du code suivant cherche à identifier la perception des façons de faire des enseignantes à cet égard.

Façons de faire

D'après l'EA, ce n'est pas la variété des traces des élèves qui pose des problèmes lors de l'interprétation et le jugement. Pour certains élèves, c'est toujours plus difficile d'analyser leurs traces et de porter un jugement, car ils sont moins constants. Parfois ils répondent aux objectifs, d'autres fois non et la fluctuation est assez large, ce qui occasionne une certaine difficulté pour déterminer à quel niveau ils se situent.

EA : Quand on fait nos bulletins, on commence avec nos élèves pour qui c'est clair puis il en reste toujours pour les 3 - 4 qui nous demandent un peu plus de réflexion ou qui nous demandent d'aller consulter un collègue pour essayer d'être le plus juste possible.

Cette façon de faire est aussi confirmée par l'EB, qui indique qu'il faut toujours réfléchir pour prendre des décisions, surtout pour les élèves dont les performances fluctuent constamment.

EB : Les traces, c'est facile à recueillir, mais ce n'est pas facile à analyser, on se demande toujours est-ce que j'ai bien mis telle note ou telle note, je ne suis pas

certaine, dans quelle évaluation, cette trace veut dire qu'ils comprennent bien, puis dans l'autre, non. Aller analyser le tout, c'est quand même difficile.

L'EC éprouve également cette difficulté dans sa pratique :

EC : Certains élèves c'est plus difficile que d'autres, pour eux j'ai besoin de plus de temps, ou de réfléchir plus longtemps, de revoir ce qui a été fait, parce qu'ils ne sont pas constants.

En mettant plus d'accent sur les observations quotidiennes et en ajoutant des notes à côté, « ça donne un coup de pouce ». Par ailleurs, l'enseignante A indique que quel que soit le type de traces laissé par les élèves, il est toujours pertinent pour elle de prendre des notes auxquelles elle se fie beaucoup pour faire l'interprétation et pour porter son jugement. Par exemple, même si pour une tâche, l'élève répond aux questions à l'oral, elle met tout de même des notes quelque part, autrement dit, c'est elle qui transforme les traces en écrits, car elle trouve que cela l'aide à porter un jugement juste sur les compétences, et ce, peu importe la façon dont les élèves démontrent leur apprentissage. L'ED rencontre aussi des obstacles dans l'interprétation et le jugement à apporter et se centre sur les éléments subjectifs qui vont influencer les décisions de l'enseignant.

ED : J'essaie d'avoir moins en tête avant de corriger, mais je trouve que c'est plus difficile pour certaines matières, par exemple, en écriture, on pourrait avoir 20 titres, c'est quand même un peu vague ce qu'on attend des élèves.

Elle souligne l'importance de bien déterminer et d'identifier les compétences ciblées et les critères d'évaluation pour chaque matière, puis de les confirmer à l'aide des traces des élèves : les vidéos, les grilles, les journaux de consignation, etc. Certains élèves démontrent mieux leurs apprentissages dans les vidéos qu'en format papier, « les élèves ne sont pas tous bons de la même façon, il faut trouver une façon équilibrée », résume l'ED. Elle mentionne qu'elle va prendre le temps pour faire verbaliser les élèves à propos de leur démarche, leurs stratégies et leurs problèmes, à partir desquels elle peut constater l'ampleur de leurs difficultés : « je peux aussi les écouter parler quand ils sont spontanés », ajoute-t-elle. Aussi, quelle importance doit-on accorder aux traces des élèves aux différents moments dans l'année scolaire (soit les traces recueillis au début, en cours et à la fin d'année) ? Dans l'analyse du code suivant, nous allons mettre en lumière les objets que les enseignantes pensent prioritaires pour porter leur jugement.

Objets du jugement

Le développement des compétences des élèves est un processus évolutif, quant au jugement, on peut se demander s'il doit se faire sur les traces quotidiennes des élèves, ou sur leur performance à l'examen final. Presque toutes les enseignantes mettent l'accent sur les activités, les tâches au quotidien dans la classe. L'EC explique que cela contribue à réduire la pression de l'examen final, les élèves auront donc moins de sentiments négatifs envers les évaluations, ce qui pourrait augmenter leur chance de réussir les examens. En revanche, l'EB a un point de vue complémentaire, selon elle, si toutes ses évaluations pendant l'année pouvaient être regardées comme des photos, elle prendrait la dernière photo pour porter son jugement. Autrement dit, même si les élèves rencontrent des difficultés au début ou pendant l'apprentissage, elle peut constater s'ils arrivent à réaliser la tâche à la fin de l'étape. C'est donc à leur performance à ce moment-là qu'elle se réfère pour porter son jugement.

Nous pouvons constater que même si des nuances existent entre les façons de faire des enseignantes, elles visent toutes à favoriser le développement des compétences des élèves et, à cet effet, elles essaient de respecter le rythme et les efforts de chaque élève, de faire valoir leurs progrès et leurs forces et de minimiser leurs sentiments négatifs. Dans la verbalisation de leurs pratiques, nous pouvons relever le fait que les évaluations ne visent pas à punir l'élève mais plutôt à favoriser la réussite de tous. Dans la section suivante, nous allons analyser les verbatim des enseignantes lors de la communication des résultats des élèves avec différents acteurs. L'élève est responsable de son propre apprentissage, mais par la même occasion, il a besoin d'aide de son entourage pour lui donner un coup de pouce.

4.1.4 Perception des pratiques d'enseignants à l'étape 5 de la démarche d'évaluation : la communication

La communication peut se faire de façon formelle lors de la remise de bulletins et peut aussi prendre d'autres formes, quand elle a lieu en cours d'apprentissage (MEQ, 2002). Dans cette section, nous avons interviewé les enseignantes sur leur perception des pratiques concernant la

communication avec les élèves, les parents, la direction d'école, ainsi que les collègues. Les questions suivantes : « Est-ce qu'elles se sentent toujours capables de communiquer avec ces différents acteurs ? » et « Quelles sont les difficultés qu'elles éprouvent ? » seront clarifiées à partir des codes présentés ci-dessous dans le tableau 10.

Tableau 10. Livre de codes pour l'étape 5 de la démarche d'évaluation : la communication

Étape	Dispositif de différenciation	Codes
Communication	Différenciation du processus	Formulation de commentaires
		Communication avec les parents
		Communication avec la direction d'école
		Communication avec les collègues

Formulation de commentaires

L'évaluation étant une partie intégrante de l'apprentissage, la communication régulière avec les élèves permet de leur transmettre des informations qui peuvent les aider à se réguler et se réajuster, le cas échéant (MEQ, 2002). À travers l'entrevue individuelle, les enseignantes font consensus sur une façon pour communiquer avec les élèves, soit les commentaires. Selon l'EA, quelle que soit la forme de travaux des élèves, soit l'examen écrit ou les activités de communication orale, elle donne toujours des commentaires écrits ou rédige des annotations pour ses élèves. L'EB confirme aussi l'efficacité des commentaires, elle mentionne qu'elle met des commentaires écrits sur les portfolios des élèves et des commentaires oraux lors des entretiens avec les élèves. Pour sa part, l'ED explique sa façon de rédiger des commentaires :

ED : Je pense surtout pour l'apprentissage au primaire, c'est important de travailler sur les commentaires, pour justement qu'on puisse savoir comment on peut s'améliorer et comment on peut progresser pendant son apprentissage, parce qu'ils ont juste 8 ans ou 9 ans, parfois ils ont juste une note, je trouve que ça fait mal, ils ne savent pas quoi améliorer. Donc je suis allée avec qu'est-ce qui s'est bien passé, puis j'ai ciblé un ou deux défis par élève, donc je vais communiquer aux élèves par des commentaires.

Les commentaires de l'enseignant ne sont pas seulement réservés aux élèves, les parents peuvent aussi prendre connaissance des forces, des défis et des progrès de leur enfant sur leur

cheminement d'apprentissage à travers les commentaires laissés par l'enseignant. L'analyse du code suivant décrit de quelle façon les enseignantes communiquent avec les parents.

Communication avec les parents

En plus des bulletins destinés aux parents à chaque étape de l'année scolaire, il est souhaitable que l'enseignant tienne une communication régulière avec les parents afin de favoriser la collaboration de ce dernier sur l'accompagnement et le soutien dans l'apprentissage de leur enfant (MEQ, 2002). Compte tenu des portraits différents de chaque classe, les enseignantes ont une préférence sur leurs façons de communiquer avec les parents. Selon l'EA, elle utilise principalement les courriels pour faire part aux parents des informations concernant leur enfant. Par rapport à la communication en présentiel, l'EA indique que les parents sont invités à venir dans la classe deux ou trois fois par année et elle observe que les élèves plus jeunes aiment bien présenter eux-mêmes leur portfolio à leurs parents. Cependant, elle note qu'en réalité ce n'est pas fréquent pour les parents de venir dans la classe, la plupart du temps, elle envoie à la maison les portfolios des élèves pour que les parents puissent suivre le cheminement d'apprentissage de leur enfant. Pour les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage, la communication entre l'enseignante et les parents se fait plus fréquemment. Toutefois, l'EA mentionne que parfois la communication est presque inexistante avec certains parents, car ils ne se présentent jamais dans la classe et se limitent à signer le bulletin de leur enfant qui le ramène à l'enseignante. Quant à l'EB, elle affirme qu'il est facile de communiquer avec les parents par écrit, car cette façon aide à documenter des informations transmises, en particulier pour les élèves en difficulté d'apprentissage ou pour ceux dont l'élaboration d'un plan d'intervention est prévue. Elle communique avec leur parent au moins une fois par mois : « Je vais faire un tableau où j'écris voici les difficultés, voici ce qu'on a fait à l'école, puis voici où se situe votre enfant, mais ça, je ne le fais pas pour tous mes élèves. », précise l'EB. Toutefois, elle souligne que le moyen idéal pour elle est de communiquer aux parents par téléphone, ce qui prend beaucoup de temps :

EB : J'ai rencontré les parents par Teams, je leur ai expliqué les difficultés de leurs enfants, les forces aussi de leurs enfants, ça c'est le plus gagnant je trouve mais ça prend énormément de temps, donc on ne peut pas le faire tout le temps, mais on le fait au moins pendant les bulletins.

Pour l'EC, elle utilise aussi la communication aux parents par courriel, mais avant la pandémie, seuls les parents dont les enfants rencontraient des difficultés d'apprentissage recevaient des courriels. Maintenant, étant donné que la communication en présentiel est restreinte, elle affirme : « je laisse mon adresse courriel à tous les parents » et elle tente de tenir une communication fréquente avec ceux-ci :

EC : Je peux leur répondre à la fin de la semaine, soit qu'ils savent que je suis disponible, parfois il y a quelque chose qui entraîne la pression, donc une petite réponse rapide, même si c'est la fin de semaine, ça rassure les parents.

De plus, elle souligne qu'il est important de sensibiliser les élèves au fait que la communication est régulière entre l'école et la maison. L'enseignante peut communiquer avec les parents à n'importe quel moment et ces derniers sont toujours au courant des informations de leur enfant. Lors de la communication avec les parents, l'EC mentionne qu'elle se centre sur les forces des élèves tout en rassurant les parents :

EC : Je vais leur expliquer, oui votre enfant a progressé, il a deux ans pour progresser, pour atteindre les objectifs, alors donnez-lui du temps, il y va selon son rythme. N'allez pas faire la moyenne des notes que vous voyez des examens ou des évaluations que je vous envoie, ce n'est pas ça qui va aller à la fin, c'est mon jugement et pour moi votre enfant progresse au quotidien.

Comme certains parents ne connaissent pas bien le système scolaire au Québec, une explication de la part de l'enseignant aide à réduire la pression familiale qui peut s'exercer sur l'élève. Pour conclure, les courriels sont l'outil principal utilisé par les enseignantes pour communiquer avec parents, tandis que les rencontres par téléphone, par vidéo ou en présentiel sont considérées comme efficaces, mais elles n'ont pas lieu fréquemment dû au manque de temps.

Communication avec la direction d'école

L'avis de la direction d'école guide et influence directement les pratiques de l'enseignant, la communication entre l'enseignant et sa direction d'école se relève donc assez importante. L'EC apprécie la liberté que sa direction d'école lui a donnée pour exercer une variété d'activités et pour expérimenter de nouvelles idées. Elle mentionne qu'elle est à l'aise dans la communication avec sa direction. En revanche, selon l'EA, les échanges avec la direction d'école ne sont pas assez fréquents, les sujets de la communication sont principalement les comptes rendus des

évaluations et la planification. Du côté de l'EB, elle communique avec sa direction d'école environ trois fois par année sur des difficultés de chacun des élèves, en espérant trouver des pistes de solution. Ainsi, selon les enseignantes, elles ont toutes une communication régulière, mais pas nécessairement fréquente avec la direction d'école et le support de celle-ci pourrait favoriser la mise en place de nouvelles pratiques.

Communication avec les collègues

Dans les analyses des verbatim précédents, nous constatons que les enseignantes peuvent collaborer avec leurs collègues dans certains cas ou s'entretenir avec eux sur une base régulière. Selon elles, les échanges entre les collègues ont lieu principalement de façon informelle. L'EA souligne ses pratiques et celles de ses collègues :

EA : La communication avec les collègues c'était assez fréquent, on essayait vraiment d'arrimer le plus possible toutes nos évaluations de l'année. Notre planification annuelle, on la faisait ensemble, ensuite on s'échange à chaque étape pour la plupart des matières, on s'alignait pour aller dans la même direction puis on s'engageait à le faire. On se rencontre en équipe par niveau chaque deux semaines pour assurer qu'on faisait comme il faut.

Notons que la correction en équipe avec les collègues peut contribuer à réduire le biais qui peut résulter lorsque les performances de certains élèves ne sont pas stables et pour qui les enseignants ont rencontré des difficultés à porter un jugement :

ED : Les collègues, on se rencontre souvent, parce qu'on corrige ensemble, on va avoir quand même une vision commune, ça aide aussi quand on hésite. Je vais parler à mes collègues quand j'ai des difficultés et leur demande des idées, comment aider mes élèves, des idées de petites activités que je peux faire pour rendre mes élèves plus forts.

Cependant, « Il arrive aussi qu'on ne se mette pas d'accord avec certaines tournures d'évaluation. », indique l'EA, « c'est pourquoi on communique par niveau et non par cycle, car ça faisait une grosse équipe et c'est difficile de s'arrimer à tout le monde. », note-t-elle. La communication avec les collègues se montre bénéfique dans le sens où les enseignants peuvent partager leurs expériences, s'entraider à trouver des pistes de solution et d'amélioration afin de mieux aider les élèves.

La section suivante présente une synthèse de l'analyse de l'entrevue individuelle des enseignantes à travers leurs pratiques aux cinq étapes de la démarche d'évaluation.

4.1.5 Synthèse de l'analyse de l'entrevue individuelle semi-dirigée

L'entrevue a été faite dans le but de répondre à la première question spécifique de recherche, soit « Comment les enseignants perçoivent-ils leurs pratiques inclusives mises en place à chaque étape de la démarche d'évaluation ? ». Le tableau 11 présente une synthèse de l'analyse de l'entrevue individuelle en identifiant l'occurrence des dispositifs de différenciation mobilisés à chaque étape de la démarche d'évaluation. Selon cette synthèse, nous observons que le dispositif de différenciation que les enseignantes utilisent le plus souvent est le processus, étant indiqué à chaque étape de la démarche d'évaluation, les enseignantes se sentent donc bien en mesure de mettre en place des stratégies pour aider les élèves à réaliser leur tâche. En revanche, aucune pratique concernant la différenciation de la production n'a été mise en valeur par les enseignantes, ce qui constitue un défi pour elles.

Tableau 11. Synthèse de l'analyse de dispositifs de différenciation mobilisés lors de l'entrevue individuelle

Perception des pratiques inclusives des enseignantes				
Étape de la démarche d'évaluation	Dispositif de différenciation			
	Du contenu	Du processus	De la production	De la structure
Étape 1 : la planification	X	X		X
Étape 2 : la collecte de données		X		X
Étapes 3 et 4 : l'interprétation et le jugement	X	X		
Étape 5 : la communication		X		

Par la suite, le tableau 12 présente la perception des pratiques inclusives déclarées par les quatre enseignantes EA, EB, EC, ED, à travers les cinq étapes de la démarche d'évaluation et selon les codes que nous avons élaborés

Tableau 12. Synthèse de l'analyse des propos recueillis lors de l'entrevue individuelle

Perception des pratiques inclusives des enseignantes	
Code	Étape 1 : la planification

Portrait de classe	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre le temps pour connaître les élèves au début d'année par le biais de dépistage. • Faire une planification selon les caractéristiques et les besoins des élèves.
Critères d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Clarifier l'intention pédagogique et les attentes pour chaque évaluation. • Sélectionner et associer les critères d'évaluation aux contenus enseignés réellement dans la classe pour assurer une cohérence entre l'enseignement et l'évaluation.
Activités d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Planifier des activités selon le rythme et le niveau de chaque élève. • Sélectionner soigneusement du matériel varié. • Intégrer les éléments culturels à l'aide de médias divers. • Organiser des ateliers pour mieux gérer le degré de difficulté des tâches.
Activités d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Être flexible dans la planification hebdomadaire. • Vérifier régulièrement le degré de maîtrise des élèves. • Apporter des mesures pour consolider des connaissances.
Adaptation	<p>Pour les élèves HDAA, certaines mesures d'adaptation sont mises en place :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avoir une bonne connaissance des difficultés des élèves. • Modifier les modalités d'évaluation. • Offrir l'information sous différentes versions. • Offrir des outils adaptés aux élèves qui en ont besoin. • Solliciter les personnes-ressources sur une base régulière.
Utilisation des technologies	<ul style="list-style-type: none"> • Amener les élèves à utiliser efficacement l'ordinateur. • Utiliser un logiciel pour la lecture et l'écriture. • Capacités insuffisantes des enseignants pour montrer l'utilisation des technologies aux élèves.
Environnement	<ul style="list-style-type: none"> • Optimiser l'organisation physique de la classe en regroupant les élèves. • Regrouper les élèves sur une bonne connaissance d'eux. • Maintenir un équilibre au sein du groupe au niveau des compétences de chaque élève. • Permettre aux élèves de travailler de façon autonome. • Favoriser le travail en atelier. • Instaurer un climat propice à l'apprentissage, mettre l'accent sur le respect du groupe. • Instaurer une classe flexible permettant aux élèves de bouger selon leurs besoins lorsqu'ils travaillent. • Apaiser les sentiments négatifs liés à l'examen final.
Engagement de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> • Amener les élèves à réfléchir indépendamment sur leurs forces et leurs faiblesses et à en dégager leurs propres stratégies pour l'apprentissage. • Mettre en place des dispositifs de renforcement positif qui exige l'engagement actif des élèves. • Élaborer des modelages de comportements. • Développer l'autonomie des élèves par le travail en groupe.
Code	Étape 2 : la collecte de données

Façons de consigner des traces	<ul style="list-style-type: none"> • Recueillir des traces des élèves par des observations. • Utiliser et ajuster les grilles d'observation selon les situations différentes. • Questionner les élèves en circulant dans la classe pendant qu'ils réalisent des activités. • Faire des entretiens avec les élèves, de façon individuelle ou en groupe. • Utiliser la captation en lecture.
Façon d'interagir et de réagir	<ul style="list-style-type: none"> • Créer un climat où les élèves se sentent à l'aise de poser des questions et d'avouer leurs difficultés. • Prendre des élèves rencontrant des difficultés en sous-groupe pour leur expliquer de différentes façons qu'en grand groupe. • Donner des rétroactions orales rapides et des rétroactions écrites. • Favoriser des échanges verbaux. • Mettre en place différents dispositifs pour faciliter l'accès à l'aide de l'enseignant. • Apporter des ajustements nécessaires aux élèves rencontrant des difficultés à réaliser des tâches. • Clarifier les objectifs et les contenus du travail à l'avance. • Proposer des pistes d'amélioration. • Utiliser un langage d'encouragement. • Proposer des activités incitant les élèves à s'exprimer, à se positionner et à donner des opinions (ex : organiser un débat).
Le jumelage des élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Regrouper les élèves de différentes années ou de différents niveaux.
Gestion du temps	<p>Gestion du temps de l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les expériences accumulées à force des années de pratiques pour mieux gérer le temps. • Prévoir un peu de temps pour chaque tâche. • Préparer un plan B pour une activité. • Accorder du temps en tenant compte du niveau de difficulté de la tâche. • Respecter le rythme de chaque élève. • Développer la notion du temps chez les élèves. • Les écarts entre les élèves rendent la gestion du temps plus compliquée. <p>Gestion du temps de l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser un tableau de programmation. • Utiliser un plan de travail. • Surveillance nécessaire de l'enseignant.
Code	Étapes 3 et 4 : l'interprétation et le jugement
Progression	<ul style="list-style-type: none"> • Se fier à la mémoire pour constater la progression des élèves. • Consulter les portfolios des élèves. • Faire de petites évaluations tous les vendredis. • Utiliser un test diagnostique deux fois par année.

Instruments pour l'interprétation	<ul style="list-style-type: none"> • Les grilles d'observation. • Les cahiers de consignation. • Les grilles d'évaluation à différentes échelles adaptées du ministère. • Les grilles d'évaluation élaborées par l'enseignant.
Façons de faire	<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés d'analyser les traces des élèves dont les performances fluctuent constamment. • Consulter des collègues pour les incertitudes. • Mettre l'accent sur des observations quotidiennes et la prise des notes. • Transformer les traces des élèves en des traces écrites. • Prendre en compte que les élèves peuvent mieux s'exprimer dans une forme de production que dans d'autres. • Faire verbaliser les élèves en matière de démarche, de stratégies et de difficultés quand ils sont spontanés.
Objet du jugement	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre l'accent sur des traces quotidiennes.
Code	Étape 5 : la communication
Formulation de commentaires	<ul style="list-style-type: none"> • Donner des commentaires oraux et écrits. • Donner des annotations sur les travaux des élèves.
Communication avec les parents	<ul style="list-style-type: none"> • La présentation des parents à l'école deux ou trois fois par année. • Les rencontres en face à face sont à favoriser. • Envoyer des portfolios à la maison. • Documenter des informations transmises aux parents. • Communiquer sur une base plus fréquente avec parents dont les enfants ont des difficultés d'apprentissage. • Communiquer à l'aide des logiciels quand la rencontre en présentiel n'est pas possible (ex : Zoom, Teams). • Faire comprendre aux enfants que la communication est régulière entre l'école et la maison. • Faire part aux parents du système scolaire et des forces de leur enfant afin de réduire la pression familiale.
Communication avec la direction d'école	<ul style="list-style-type: none"> • Le support de la direction d'école favorise la mise en place de nouvelles pratiques des enseignants.
Communication avec les collègues	<ul style="list-style-type: none"> • S'entretenir sur une base régulière de façon principalement informelle. • Un niveau élevé de conformité à travers des pratiques enseignantes. • Le partage d'idées et d'expériences contribue à trouver des pistes de solutions pour les difficultés des élèves. • La correction en équipe aide à réduire les biais.

Dans la section suivante, nous effectuerons l'analyse des verbatim des enseignantes lors du groupe de discussion afin de répondre à notre deuxième question de recherche.

4.2 Perception des pratiques d'enseignants en regard de l'inclusion scolaire (Q2)

Afin de répondre à notre 2^e question de recherche, la présente section décrit les données qualitatives issues du groupe de discussion. Les participantes sont l'enseignante 1 (E1), l'enseignante 2 (E2) et l'enseignante 3 (E3). Dans l'analyse, nous identifions les lignes directrices de la CUA qui se retrouvent dans les pratiques perçues et déclarées par les enseignantes comme illustrées dans notre cadre conceptuel.

4.2.1 Perception des pratiques d'enseignants selon le premier principe de la CUA : la représentation

Une liste de codes a été élaborée selon les trois lignes directrices sous le principe de la représentation de la CUA, soit la perception, la langue et les expressions mathématiques et la compréhension (CAST, 2011), ce qui guide l'analyse des verbatim concernant les pratiques des enseignantes à diversifier les moyens de présenter les informations et les contenus pour que les élèves soient informés et les comprennent bien. Le tableau 13 présente le livre de codes que nous avons utilisé pour ce principe.

Tableau 13. Livre de codes pour le 1^{er} principe de la CUA : la représentation

Principe	Ligne directrice	Code
1 ^{er} : Représentation	Perception	Présentation des approches d'enseignement
	Langue et expressions mathématiques	Appropriation du langage et des symboles
	Compréhension	Stratégies pour les élèves rencontrant des difficultés à comprendre l'information

Présentation des approches d'enseignement

Ce code désigne les façons utilisées par les enseignants pour transmettre les informations et les contenus aux élèves. Les trois participantes à la discussion avouent toutes qu'elles ont l'habitude d'employer une variété de manières pour faire passer les informations, qu'elles utilisent des stratégies d'enseignement variées, ce qui met en évidence une différenciation du processus. L'E2

souligne que ses façons de faire se diversifient largement grâce aux expériences gagnées au fil des années :

E2 : Dans le fond, c'est ce qui justifie le fait qu'on diversifie autant avec les années, ça fait 18 ans que j'enseigne et je pense qu'au début de mon enseignement, j'avais deux ou trois façons de présenter le contenu, je pense que plus on a affaire à des élèves qui sont en train de comprendre les notions face à l'approche qu'on choisit, plus on finit par aller prendre d'autres chemins pour faire passer des informations que j'enseigne.

Elle mentionne aussi des manières concrètes qu'elle a développées et mises en place, ce qui consiste en une combinaison de façons traditionnelles et innovantes en intégrant les technologies :

E2 : par la lecture, par des diaporamas commentés qu'on a pu à créer, donc plus de vidéos, plus de diaporamas commentés, d'exposés magistraux aussi, du micro-enseignement en sous-groupes, j'ai utilisé des façons interactives avec les technologies, d'autres fois par le quiz, par le questionnement en utilisant le web, en utilisant des bons vieux livres...

L'E3 a une façon de faire similaire à l'E2, elle en met en valeur une alternative à l'enseignement magistral par le travail coopératif en équipe et l'utilisation du questionnement.

Appropriation du langage et des symboles

La compréhension, la contextualisation et l'exploitation des langages sont prioritaires et sont à prendre en considération lors de l'enseignement des différentes matières. Pendant la discussion, les enseignantes présentent les façons de faire qu'elles jugent efficaces, à partir desquelles deux stratégies communes ressortent, soit l'utilisation des outils de référence et la répétition.

Dans l'optique de la première stratégie, l'E3 et l'E2 favorisent l'utilisation d'un aide-mémoire ou d'un référentiel en classe. Ces ressources matérielles font partie de la différenciation de la structure. L'E3 souligne que les élèves ont toujours le droit de consulter leur aide-mémoire, qui sera bonifié et enrichi par les efforts de l'enseignante et des élèves tout au long du parcours d'apprentissage. L'E2 ajoute que l'habitude de construire et d'utiliser le référentiel ou l'aide-mémoire contribue au développement de compétences transversales de l'élève :

E2 : ...on enseigne par l'idée d'aller chercher dans son référentiel, donc c'est un espace d'habitude, une compétence transversale à réutiliser sa ressource, mais ça ne vient pas d'emblée, j'ajouterais que, avec le temps, on a ajouté beaucoup de renseignements.

Les compétences transversales, tout comme les compétences disciplinaires, sont des savoir-agir qui exigent l'utilisation et la mobilisation d'un ensemble de ressources, mais elles se distinguent des compétences disciplinaires par un haut niveau de transfert et de généralisation (MEQ, 2001b). L'E2 souligne que la compétence de l'élève à réinvestir ses connaissances, ressources et stratégies va favoriser son apprentissage dans toutes les matières et produire un rendement sur son cheminement à long terme. De plus, comme indiqué par l'E2, les compétences ne se développent pas rapidement, il faut y consacrer du temps. Tout de même, l'appropriation du langage et des symboles ne se fait pas d'emblée, c'est un processus qui demande beaucoup de pratiques.

De ce fait, les enseignantes privilégient la répétition en proposant aux élèves des occasions pour pratiquer les connaissances et les habiletés qu'ils viennent d'acquérir. À cet effet, en matière de notions et de symboles en mathématiques, l'E2 confirme que :

E2 : Je dirais que les symboles, puis tout ça comment on les apporte, c'est à travers les situations d'apprentissage qu'on va faire vivre aux élèves en mathématiques, il y a beaucoup de manipulation, il y a beaucoup d'exercices...

De plus, elle présente un dispositif qu'elle a créé avec sa collègue, il s'agit d'une activité se déroulant tous les matins à l'école :

E2 : ...on fait un défi du matin, tous les jours, quand les élèves arrivent, dans la routine du matin, il y a trois questions, puis on revoit justement, parfois, des notions, des symboles, de façon vraiment systématiquement tous les matins, ça prend quinze minutes pour se terminer, on corrige ensemble, puis après ça, les contenus on les apprend dans la journée, on revoit à ce moment-là.

En français, pour aider les élèves à maîtriser le vocabulaire et particulièrement dans une classe multilingue, où la langue maternelle des élèves est très variée, l'E2 justifie sa façon de faire en donnant un exemple :

E2 : On va travailler par exemple des tâches comme des intrus vrais, ce sont les tâches dans lesquelles les élèves doivent réutiliser le vocabulaire sans arrêt, ils vont avoir 4 ou 5 éléments puis on doit trouver lequel est l'intrus et pourquoi, dans la justification orale, on a réutilisé les mots du vocabulaire et les symboles,

c'est pour arriver à long terme, pour que les mots restent plus longtemps, pour les mémoriser finalement, ma façon d'enseigner c'est en vivant les situations d'apprentissage, en vivant un problème, on va redécouvrir un symbole, ou découvrir la nécessité d'un symbole ou de nouveaux mots, mais pour les mémoriser, on va choisir les tâches vraiment pour planter des clous.

L'E1 se distingue de l'E2 et de l'E3, car elle enseigne au premier cycle où moins de symboles sont proposés en mathématiques, au regard de l'appropriation du langage en mathématiques. Elle avoue que c'est vraiment par la manipulation qu'on mémorise et par « de nombreux de jeux », la répétition est toujours importante dans ce processus : « On répète à chaque jour la résolution du problème, c'est vraiment comme ça que les élèves intègrent les concepts mathématiques au premier cycle », explique-t-elle.

Certes, la planification et les modalités doivent être adaptées en fonction du profil des élèves et des contenus du programme pour les différents cycles. Il est à noter que c'est toujours à travers des exercices et des pratiques que les élèves peuvent progresser et atteindre les objectifs d'apprentissage. Finalement, ceux-ci peuvent se faire sous plusieurs formes, c'est-à-dire en empruntant différentes démarches, mais en ayant une destination commune, soit d'aider les élèves à atteindre le degré de maîtrise attendu et à développer les compétences afin de viser une réussite pour tous.

Stratégies pour les élèves rencontrant des difficultés à comprendre l'information

Il peut arriver que certains élèves rencontrent des difficultés à comprendre l'information que l'enseignant présente, il est donc important de fournir des stratégies pour les aider. À cet égard, l'E1 et l'E2 partagent l'idée de faire ressortir les modèles par rapport aux contenus que les élèves trouvent particulièrement difficiles. L'E2 met l'accent sur les connaissances de base que l'on peut fournir aux élèves tout en donnant des démonstrations explicites. En même temps, elle évoque que l'on n'arrive pas toujours à prévoir les difficultés des élèves, comme l'affirme l'E1 : « ...parfois, ils nous surprennent, autant possible j'essaie de prévoir... » et l'E3 a ajouté :

E3 : C'est vrai qu'il faut faire attention à telle ou telle chose, mais quand tu fais quelque chose de nouveau, tu essaies d'envisager, mais là des fois ça fait comme difficile, OK on va le refaire, on fait attention à telle affaire, mais je n'ai pas prévu telle chose, ça arrive.

De ce fait, les enseignantes font consensus sur le fait que, plus souvent, on doit et on devrait profiter des erreurs et des mécompréhensions pour en tirer des leçons et pour faire en sorte que cela contribue à l'apprentissage des élèves. De plus, c'est l'occasion pour l'enseignant de prendre conscience des problèmes principaux qui troublent la compréhension, par la suite, celui-ci cherche des pistes de solutions lors de sa prochaine planification. Ainsi, l'enseignant sera de plus en plus capable d'anticiper les difficultés de ses élèves et d'y apporter l'aide nécessaire.

4.2.2 Perception des pratiques d'enseignants selon le deuxième principe de la CUA : l'action et l'expression

Le principe de l'action et de l'expression est centré sur les objectifs stratégiques visant à mieux outiller l'élève dans son apprentissage. Les lignes directrices sous cette catégorie se résument comme : l'action physique, l'expression et la communication et les fonctions exécutives (CAST, 2011). Selon chaque ligne directrice, des codes ont été créés en vue de décrire la perception des pratiques des enseignantes. Le tableau 14 présente le livre de codes que nous avons élaboré pour ce principe.

Tableau 14. Livre de codes pour le 2^e principe de la CUA : l'action et l'expression

Principe	Ligne directrice	Code
2 ^e : Action et Expression	Action physique	Outils technologiques
		Régulation interactive et rétroactive
	Expression et communication	Diversité d'expressions
	Fonctions exécutives	Soutien à l'établissement d'objectifs appropriés
		Soutien à la mise en place des stratégies

Outils technologiques

L'idée principale de l'action physique est d'optimiser l'accès aux outils et aux technologies de soutien (CAST, 2011). Dans la discussion, les enseignantes indiquent qu'elles font appel aux technologies dans deux situations, l'une concerne particulièrement les élèves HDAA ou ceux ayant un plan d'intervention, l'autre vise toute la classe. Au regard de la première situation, les enseignantes partagent certaines réalités de leur classe :

E3 : ... on avait *Word Q* qui va lire pour les élèves qui sont dyslexiques... j'utilise *Word*, aussi le correcteur *Word*, j'ai certains élèves qui ont un plan d'intervention et qui vont avoir droit à *Word*, car ils ont de grandes difficultés en orthographe. Cette année, j'ai un élève qui a une difficulté motrice faible, elle, a le droit de taper à l'ordinateur toute seule...

E1 : J'ai un élève avec un trouble du langage qui ne sait absolument pas lire, puis ce qu'on fait, c'est qu'on a mis les textes sur *Book Creator* et là, avec sa tablette, il clique pour entendre le texte, donc c'est une des adaptations qu'on a avec les outils technos en 2e année.

E2 : ... l'élève par exemple qui a un problème moteur, ou une dyslexique tellement grave que pour lui écrire c'est comme mille heures de plus que pour l'autre, on va utiliser l'enregistrement *SoundCloud*, donc il va par exemple parler dans le recorder, ou aller dans un coin retiré de la classe, m'expliquer son raisonnement à l'oral, au lieu de l'écrire, puis me l'envoie par courriel, ou dans mon *Teams*, donc moi j'écoute au lieu de corriger à l'écrit, c'est quelque chose que j'aime beaucoup.

Pourtant, les contraintes à l'utilisation des technologies sont présentes, par exemple, l'E1 avoue que :

E1 : J'ai de la difficulté à fonctionner avec un portfolio numérique qui s'appelle *Seesaw*, on a quatre tablettes dans la classe, donc c'est difficile de prendre toutes les tablettes et de donner des rétroactions.

Le manque d'appareils fait donc un obstacle. En plus, l'âge de l'élève est aussi un élément pouvant affecter l'efficacité de l'utilisation des technologies : « c'est sûr que l'âge de l'élève nous permet davantage », a dit l'E2.

Par rapport à la deuxième situation, les ressources technologiques sont accessibles à tous les élèves et facilitent à la fois l'apprentissage des élèves et le travail de l'enseignant. Pour sa part, l'E2 a fait des enregistrements en utilisant le logiciel *SoundCloud*, cet outil sert à améliorer la fluidité des élèves en lecture expressive :

E2 : ...on veut par exemple, du lundi au vendredi, avoir un extrait de texte à lire tous les jours et s'enregistrer dans le *SoundCloud* puis, on l'envoie dans la classe. Comme j'ai un compte classe, à ce moment-là, j'écoute la dernière version, après 5 jours de pratiques, donc, je fais ce genre de chose-là, ce qui me permet de ne pas avoir besoin de m'asseoir tout le temps à côté des élèves, puis quand

on est tous rendu au 3^e cycle, il y a moins d'élèves qui ont des problèmes de fluidité.

De plus, elle affirme que les sites gouvernementaux et les médias comme Télé-Québec ont bonifié le contenu d'enseignement et les élèves sont très passionnés par ces plateformes qui leur permettent de chercher l'information. Cependant, étant donné que l'on est plus souvent confronté à une abondance d'informations mitigées, il est donc important de filtrer et de choisir celles qui sont les plus appropriées avant de donner l'accès aux élèves. Alors à chaque fois que les élèves effectuent une recherche sur Internet, l'enseignante devrait les accompagner, en leur expliquant les bonnes pratiques à utiliser. Pour sa part, l'enseignante 1 apprécie les technologies lors de captations :

E1 : ... c'est aussi facile parce qu'il peut se filmer, mettre le petit film dans *Teams*, ensuite, écouter le film de notre ami, faire la rétro sur ça..., mais cet outil fonctionne mieux avec les élèves plus âgés.

De plus, au moment de la discussion, les activités d'évaluation ont été restreintes à cause du contexte de la pandémie, ce qui a forcé les enseignantes à explorer les technologies qui aident au déroulement le plus normal possible de leurs pratiques. Comme indiqué par l'E2 :

E2 : ...j'ai appris par la force de la pandémie, à utiliser toutes sortes de choses, comme *Loom* par exemple, je l'aime beaucoup, ce qui me permet de faire de la rétroaction de manière orale sur les travaux envoyés par courriel, ça va vraiment bien même si on est dans le confinement, ça prend comme 2 minutes quand je fais le *Loom*, puis j'envoie le lien et il s'arrête, je trouve que c'est presque plus facile en fait qu'à l'écrit.

En plus de cette application privilégiée pour la correction des travaux à distance, l'E2 et l'E3 évoquent qu'elles sont abonnées au site *NetMath*, qui est similaire à un cahier d'exercices en mathématiques que les élèves peuvent utiliser en ligne. En français, l'E3 met en valeur le dictionnaire *Usito*, qui est conçu par l'université de Sherbrooke. Au moment approprié, les élèves sont autorisés à consulter ce dictionnaire pour chercher des synonymes et des antonymes. Nous pouvons constater une variété de technologies qui sont appliquées dans la classe et qui pourraient soutenir les élèves à réaliser leur tâche en apportant plus de possibilités en matière de formats et de contenus de leurs productions. Cet aspect concerne à la fois la différenciation

du processus sur la diversité d'outils à manipuler et à la différenciation de la production sur les différentes modalités accessibles pour démontrer l'apprentissage.

Régulation interactive et rétroactive

Les régulations interactives et rétroactives servent à l'évaluation intégrée à l'apprentissage. La régulation interactive se fait pendant l'apprentissage, de façon spontanée et le plus souvent sous formes d'échanges informels (Durand et Chouinard, 2012). L'enseignante va habituellement circuler dans la classe, observer les élèves lorsqu'ils réalisent des activités, échanger avec eux et réagir rapidement à leurs questions et à leurs difficultés afin de mieux les orienter et les aider dans leur apprentissage (Mottier Lopez, 2015a). Quand la régulation rétroactive est normalement planifiée, elle s'apparente à une analyse évaluative sur ce que l'élève est en train de faire ou ce qu'il a réalisé afin de dégager des leçons valables (Legendre, 2005). L'exemple le plus courant est les annotations laissées par l'enseignant sur les travaux des élèves. Dans la discussion, les enseignantes ont partagé leurs façons de faire sur les régulations interactives et rétroactives en précisant les situations qui les favorisent. L'E3 donne beaucoup de rétroactions aux élèves au cours de la réalisation des tâches, elle souligne que :

E3 : C'est important de réajuster, au fur et à mesure pour que, à la fin, le produit fini que l'élève réalise réponde à la demande, sinon, on doit recommencer.

De son côté, l'E1 fait valoir qu'elle apprécie et utilise beaucoup la trousse de rétroactions fournie par l'école :

E1 : J'intègre ça dans mon enseignement depuis 3 ans, ça permet vraiment de donner une rétroaction aux élèves : tu es excellent pour faire le décodage, voici ton défi, je sais tu es capable! C'est vraiment un outil qui m'a aidée au niveau de la rétroaction.

Pour diversifier les modes d'interaction et de réaction, l'organisation physique de la classe est un élément clé selon les enseignantes, la différenciation de la structure est donc mise en place. D'après l'E3, reprendre avec les élèves ayant des besoins semblables en sous-groupes lui permet de donner un enseignement intensif :

E3 : Souvent, on va reprendre en sous-groupe avec ces élèves et je vais essayer de leur réexpliquer de différentes façons, donc, intervention niveau 2 en classe, récupération parfois sur l'heure du dîner, pour ces élèves-là.

À son tour, l'E2 développe cette idée et évoque l'influence de la diversification des modalités d'enseignement sur la régulation interactive :

E2 : On a modifié nos modalités d'enseignement pour arriver à faire plus de rétroactions, parce que c'est sûr que quand on fait du magistral, on n'arrive pas à en faire beaucoup, donc on modifie au quotidien, on a essayé différentes modalités, qui nous permettent d'enseigner peu, c'est-à-dire comme en bloc de 20 minutes, puis après ça, d'aller faire plutôt du travail en sous-groupe, ou de circuler, d'avoir une table de technique d'aide.

De même, l'E1 avoue privilégier les ateliers en lecture, afin de faire travailler les élèves en équipe tout en favorisant les échanges informels entre l'enseignante et les élèves et entre les pairs. La rétroaction entre pairs a aussi sa place dans la régulation des apprentissages. L'E2 note que les échanges entre les élèves sont parfois plus efficaces que ceux avec l'enseignant, notamment parce qu'ils utilisent leur propre langage pour communiquer et qu'ils arrivent plus facilement à se comprendre :

E2 : On a aussi ajouté les rétroactions entre eux, chez les petits, je ne sais pas à quel point c'est possible mais chez les grands, ça se peut, ça peut se faire quand même bien notamment pour la lecture, ou pour des résolutions en mathématiques, de leur permettre de travailler à deux.

L'E1 mentionne que les rétroactions entre les pairs s'avèrent particulièrement avantageuses autant sur le plan de l'intérêt et de la persévérance de l'élève que sur le plan de l'action et de l'expression :

E1 : J'ajouterais par rapport à la rétroaction, avec les pairs, je le fais en atelier de lecture, je fais les modules des ateliers, donc travailler avec les partenaires, on donne des petits conseils, là, c'est un compliment, un commentaire, donc ils essayent, puis c'est beau quand parfois, je demande juste de partager ça, de partager les textes qu'ils ont faits, parfois on reçoit un bon conseil de son partenaire.

En ce qui concerne la régulation rétroactive, pendant la discussion, les enseignantes ont abordé surtout les rétroactions écrites qu'elles font pendant ou après l'apprentissage. L'E2 met l'accent sur le retour de l'information aux élèves :

E2 : Dans le processus de la tâche, soit à l'écrit soit en mathématiques, à chaque fois qu'ils terminent un petit travail et qu'ils l'ont bien déposé, moi je mets des couleurs dans les zones qui étaient à évaluer, puis ils peuvent retourner retravailler, si je ne peux pas aller directement vers eux, au moins, il y a un retour écrit.

C'est le même cas pour l'E3, qui donne autant de rétroactions écrites qu'orales en écriture et en mathématiques :

E3 : En écriture, lorsqu'ils écrivent, je ramasse les brouillons, des fois ils ne corrigent pas l'orthographe, puis je regarde les idées, je leur donne des annotations : tu peux améliorer telle chose, varier des mots, ça je leur donne beaucoup, puis ils peuvent ajuster leur texte au fur et à mesure, comme ils sont plus vieux, c'est sûr qu'on peut aller plus par écrit, mathématiques, des fois, c'est aussi par écrit, va les modifier, va chercher des outils, je pense que t'as utilisé une belle stratégie.

En fait, quel que ce soit le type de la régulation, interactive ou rétroactive, informelle ou formelle, l'important est de les mettre en place au moment opportun afin de mieux aider les élèves dans leurs apprentissages. Par ailleurs, la régulation interactive et la régulation rétroactive contribuent à l'autorégulation de l'élève, cela sera abordé sous le troisième principe de la CUA : l'engagement.

Diversité d'expressions

Pour contribuer à la réalisation du plein potentiel de l'élève, l'enseignant doit avant tout bien connaître ses élèves, en prenant compte de leurs caractéristiques, leur rythme et style d'apprentissage, leurs aptitudes et difficultés et leurs savoir-faire hétérogènes, etc. C'est ce qui fait la base des données selon lesquelles l'enseignant va planifier, concevoir et réguler son enseignement afin de permettre aux élèves d'atteindre les objectifs communs par différentes voies qui leur conviennent le mieux (Dubois, 2016).

Dans la discussion, les enseignantes abordent leurs pratiques de diversification des manières d'expression pour que les élèves puissent mieux démontrer leur apprentissage. L'E2 indique que parfois pour un même projet, elle offre aux élèves plusieurs possibilités, par rapport au parcours et au produit final, ce qui représente une différenciation de la production mettant en valeur les résultats de l'apprentissage. Mais il est important qu'elle détermine à l'avance quels sont les

objectifs pour chaque possibilité et qu'elle effectue un certain contrôle sur le déroulement du projet, sinon elle pourrait arriver à l'inverse de ses attentes. Elle donne un exemple :

E2 : Par exemple à la fin de l'année, mi-juin, j'ai un projet qui s'appelle « dépassement de soi », donc l'élève doit développer une passion, un défi, lui-même se donner un objectif final, donc toutes les lectures, c'est lui qui va choisir ses textes, qui doit me les présenter, je lui dis si c'est adapté à son niveau, il va me dire quelles sont les pages lues, mais là, moi je ne sais pas ce qu'il a lu, c'est vraiment là, ça demande beaucoup d'énergies pour le vérifier.

Donc il est important de trouver un équilibre en vue d'accorder une certaine autonomie aux élèves. En ce sens, l'E1 explique sa façon de faire lors des activités en écriture :

E1 : En atelier d'écriture, au niveau de la production de texte, c'est un peu chacun y va à son rythme, donc les bons scripteurs, vont arriver à la fin du module, là vient qu'une pile de textes très épais, alors que les élèves pour qui c'est plus difficile, en auront moins, par contre, on fonctionne avec une visée de vérification, puis je choisis ce qu'ils veulent que j'évalue, donc à ce moment-là, les meilleurs scripteurs ont juste une plus grande banque de choix, alors que pour les élèves plus faibles, ils ont en moins, mais ils sont capables quand même de rendre un travail de qualité, semblable aussi au niveau d'évaluation, ça paraît comme il y a un qui a fait 15 textes, puis l'autre qui a fait 7, mais il y a pas de problème !

Les critères d'évaluation ainsi que les objectifs de l'apprentissage ne changent pas, mais les élèves ont plus d'autonomie pour démontrer leur apprentissage selon leurs compétences. Aussi, l'E3 mentionne qu'elle a une banque de textes pour la lecture, alors elle peut choisir plusieurs textes ayant différents degrés de difficulté sur un même sujet. Ensuite, elle cible les élèves qui sont plus faibles pour qu'ils lisent les textes les plus faciles et les élèves plus forts pour qu'ils lisent les textes les plus difficiles. De ce fait, chacun peut relever un défi raisonnable. Cela renvoie à la zone proximale de développement et à la différenciation du contenu, où les niveaux de la complexité de la tâche que les élèves vont réaliser sont diversifiés selon leur niveau de compétence. Toutefois, l'E3 souligne que lorsqu'elle porte son jugement sur les productions des élèves, il est nécessaire de prendre en considération le degré de difficulté du texte adapté à chaque groupe :

E3 : Je n'écris pas nécessairement sur le texte de l'élève, que son texte est plus difficile ou plus facile, mais je vais l'écrire après, pour les parents, que les textes étaient plus faciles. C'est sûr que peut-être l'élève a mieux performé, mais c'est

sûr que j'en tiens compte quand je pose mon jugement, si l'élève a eu des textes beaucoup plus faciles, je vais tenir compte qu'il n'aura pas cent pour cent nécessairement dans son bulletin. Même chose quelquefois quand les textes sont plus difficiles, lorsque je vais poser mon jugement, je vais vraiment être capable de dire, cet élève-là, c'est vraiment 95 pourcents, 100 pour cent, il a vraiment l'échelon 5, parce qu'il va au-delà de mes attentes.

Toutes ces mesures sont mises en place dans le but de mieux répondre aux besoins de l'élève, de lui permettre de progresser à son propre rythme et de développer ses compétences.

Soutien à l'établissement d'objectifs appropriés

Tenu à indiquer ses défis en termes d'apprentissages, l'élève n'est pas toujours capable de définir les objectifs les plus appropriés et adaptés à son niveau de compétence. L'E2 mentionne qu'il est difficile pour les élèves de bien se connaître et que parfois ces derniers se fixent des buts qui ne leur conviennent pas et qui peuvent faire obstacles à l'apprentissage. Il incombe donc à l'enseignant d'apporter un soutien à l'établissement d'objectifs appropriés. Cela ne signifie pas que l'enseignant décide des objectifs pour ses élèves, mais plutôt qu'il les oriente en leur prodiguant des conseils. Tout d'abord, il questionne ses élèves sur leur choix, puis leur laisse quelques temps pour y réfléchir (cela peut prendre une demi-journée ou une journée) afin qu'ils reviennent pour prendre leur décision finale. Certes, l'enseignant encourage l'élève à faire ses choix individuels, mais il arrive que l'élève ait eu des échecs à trois ou quatre reprises sans prendre conscience que ses choix n'étaient pas assez pertinents.

E2 : Il faut vraiment qu'ils soient accompagnés dans plusieurs choix, finalement... je vais donner vraiment des étapes claires à faire, parce que, à chaque fois, c'est difficile pour ton équipe, c'est difficile pour ton travail, par exemple, je vais leur dire, ils ont des points liberté, je vais leur expliquer, ils vont choisir de prendre ce point liberté pour le sujet, mais ce n'est pas une bonne idée, donc je suis obligée de premièrement leur faire prendre conscience que c'est une mauvaise idée...

Bien entendu, on peut toujours tirer des leçons issues des échecs, ce qui est aussi approuvé par les trois enseignantes. À cet effet, elles ont affirmé que si le temps le permet, il est favorable de laisser l'élève se rendre compte qu'une idée était mauvaise pour lui. Toutefois, comme l'explique l'E2 :

E2 : ... il ne faut pas que les échecs se produisent tout le temps, parce que sinon je n'ai pas de produits de son plein potentiel de cet élève-là.

Ainsi, pour les élèves qui éprouvent vraiment des difficultés à faire des choix appropriés, l'enseignante les guide pour prendre en compte leurs forces et leurs faiblesses et pour qu'ils puissent relever des défis raisonnables leur permettant de progresser.

Soutien à la mise en place des stratégies

Les élèves ne partagent pas les mêmes capacités d'exécution au regard des connaissances dans les différents domaines (Rose Harbour, Johnston, Daley et Abarbanell, 2006). Il est donc important de mettre en place des stratégies qui permettent à l'élève de planifier ses actions et d'agir de manière systématique sur l'information tout en déployant pleinement ses capacités et ses compétences (Pisha et Coyne, 2001). D'après l'E2, qui a une classe multilingue où les élèves parlent onze langues différentes, la diversité des élèves est de plus en plus omniprésente dans la classe régulière. Ses élèves sont généralement issus de familles immigrantes dont la langue maternelle n'est pas le français. Cela pose un défi pour l'enseignante, mais elle présente sa stratégie permettant de profiter de ce « multilinguisme » dans sa classe pour favoriser l'efficacité des apprentissages de ses élèves.

E2 : À chaque fois qu'on fait des activités d'écriture, les élèves ont toujours le choix de faire le débat, soit dans sa langue maternelle avec un collègue ou en français, avec d'autres collègues, donc ça, je l'offre toujours, même en mathématiques là, dans la première réflexion où on doit comprendre le problème, souvent, les idées vont sortir beaucoup plus dans notre langue maternelle, ça va être plus facile pour notre réflexion en direct, sortir le plus gros, puis après de se recentrer pour faire la tâche en français, ça c'est super efficace, donc je permets des choses comme ça, mais à chaque fois je connais les finalités puis mes objectifs sont clairs, on les a déjà décidés.

Ce qu'elle indique est une stratégie proposée à tous les élèves dans la classe, cependant, pour les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage, elle partage aussi une autre façon de faire :

E2 : Par exemple en mathématiques, si j'ai des élèves en troubles de langage, ça va être que, je vais les accompagner, je leur permets de lire le problème avec un pair dans l'équipe, puis ça je peux le noter, donc par exemple « relu avec un camarade », ou, ils ont droit de poser des questions autant de fois qu'ils en ont

besoin, s'ils modifient leurs résultats, je vais leur donner des pistes sans les pénaliser.

C'est donc une stratégie qui met en place la différenciation de la structure permettant aux élèves de profiter des ressources dans leur environnement, comprenant l'enseignante et les pairs, que nous soulignons ici. Toutes ces mesures ont pour but de répondre aux besoins des élèves, de s'adapter à leurs caractéristiques afin de mieux les accompagner dans leur apprentissage.

4.2.3 Perception des pratiques d'enseignants selon le troisième principe de la CUA : l'engagement

Rappelons que le troisième principe est lié à un système affectif qui attribue une signification émotionnelle à l'engagement de l'élève dans l'apprentissage (Hall, Meyer, Rose, 2012). Les lignes directrices sous ce principe se décomposent en trois possibilités : 1) offrir diverses possibilités pour éveiller l'intérêt, 2) offrir diverses possibilités pour soutenir l'effort et la persévérance, 3) offrir diverses possibilités sur le plan de l'autorégulation (CAST, 2011). Les codes ont été formulés en fonction des verbatim des enseignantes participantes (tableau 15).

Tableau 15. Livre de codes pour le 3^e principe de la CUA : l'engagement

Principe	Ligne directrice	Code
L'engagement	Éveil de l'intérêt	Façons de différencier les modalités de productions
		Façons de développer l'autonomie des élèves
		Problèmes liés aux sentiments négatifs
		Minimiser les sentiments négatifs des élèves
	Effort et persévérance	Communication avec les parents
		Communication avec les élèves
	Autorégulation	Façons de faire l'autoévaluation

Façons de différencier les modalités de productions

En vue d'éveiller l'intérêt de l'élève, une manière mise en place est d'optimiser les choix afin de proposer des tâches d'apprentissage attractives et conviviales. Dans la discussion, les enseignantes ont surtout mentionné la différenciation des modalités de la production dans leurs pratiques. L'E1 propose à l'élève différents choix au regard du produit final, car cela permet à

l'élève « d'aller vers quelque chose dans lequel il est plus à l'aise ». De ce fait, l'élève a plus de possibilités à explorer et peut montrer son plein potentiel. L'E2 et l'E3 précisent les modalités variées qu'elles proposent à l'élève au niveau de la production qui peut être une vidéo, une maquette, une affiche, un exposé, un enregistrement, un texte, par exemple. Toutefois, ces différents formats ne seront pas planifiés dans toutes les matières. L'E3 indique que c'est plutôt pour les projets en science et technologies et en univers social qu'elle a plus d'opportunités pour différencier les modalités de la production, mais en mathématiques, c'est presque la même modalité pour tous les élèves.

De plus, une attention particulière doit être portée à la clarification des critères d'évaluation et des attentes pour chaque modalité de production, comme expliqué par l'E2 :

E2 : À chaque fois, quand l'élève va nous présenter son produit, il y avait des attentes claires, donc quand je reprends ce travail-là, je m'attends que ce qu'on a exigé pour chacune des productions soit complète, que ce soit fait, donc soit au-delà des attentes, soit en deçà des attentes, ou répondant aux attentes, donc c'est vrai qu'on a préétabli d'avance les choix possibles, mais l'élève n'est pas complètement libre dans sa production finale.

Les choix de l'élève sont valorisés, mais faut-il assurer que ce dernier exerce sa liberté dans le cadre des consignes et des exigences bien définies et explicites afin d'assurer un bon déroulement de l'apprentissage tout en permettant à l'élève d'exprimer son intérêt ?

Façons de développer l'autonomie des élèves

L'élève est un constructeur actif de son apprentissage, il résout des problèmes complexes en exploitant et mobilisant les ressources qui lui sont offertes dans l'environnement, parmi lesquelles l'enseignant occupe une place importante (Tardif, 1999 ; Presseau, Lemay et Prud'homme, 2006). Ce dernier devra fournir un soutien et des indices guidant adéquatement l'élève à réaliser ses projets pour qu'il puisse effectuer sa démarche individuelle de façon autonome (Marier, 2019). Les enseignantes participant à la discussion favorisent une organisation physique de la classe en sous-groupes pour rendre les élèves relativement autonomes. Ce qui fait appel à la différenciation de la structure, car l'enseignante ne peut pas être partout en même temps. Parallèlement, ce regroupement permet à l'enseignante d'aller auprès des élèves qui sont

plus faibles, donc moins autonomes, afin de les aider à avancer dans leur apprentissage (Lahire, 2001). L'E2 affirme qu'elle intervient et accompagne l'élève dans le processus du développement de l'autonomie, mais ses façons de faire ne sont pas les mêmes pour tous les élèves. Elle explique : « il y en a qui le font tout naturellement aussi de leur côté, que l'autonomie se développe de plein d'autres façons ». Elle conclut que la meilleure manière de développer l'autonomie, c'est de laisser les élèves choisir, se tromper, prendre des risques, faire des essais et des erreurs, etc. Elle évoque le propos de sa collègue qui l'a beaucoup inspirée : « c'est qu'à force de mettre un oreiller en-dessous de l'enfant qui tombe, on ne lui apprend pas à mieux tomber ». Alors l'élève doit être amené à accepter des échecs et à en tirer des leçons, ce qui n'est pas du tout facile selon l'E2. De son côté, elle avoue que « c'est un peu dur pour moi, de les laisser aller, dans le sens où on ne les arrête pas à leur place, mais plutôt on les accompagne dans la prise de conscience de ce qui vient de se passer », puis le manque de temps est un autre problème mentionné par l'E2 et l'E3. Cette dernière met l'accent sur l'autonomie de l'élève, notamment par rapport à sa gestion du temps :

E3 : Tranquillement, je commence à mettre des échéances, telle chose doit être finie pour tel moment, mais là je dis, si tu vois à un moment donné, tu étais essoufflé, tu n'y arrives pas, puis tu vois l'échéance arriver, c'est à toi de venir m'avertir, me dire par exemple : « oh madame, je n'aurais pas le temps de le finir, est-ce que tu peux m'en enlever deux numéros ? Qu'est-ce qui est prioritaire à faire ? » Parce que quand le travail n'est pas fini à l'échéance, évidemment il y a une conséquence. Parfois, je leur rappelle, n'oublie pas que tu as le droit de venir me demander. Déjà, ils commencent à développer l'autonomie comme ça, il y en a qui le note dans leur agenda, ou dans leur plan de travail.

Pourtant, nous pouvons nous demander dans quelle mesure l'élève va aisément chercher de l'aide auprès de l'enseignant. Selon les observations de l'E1, tous les élèves ne viennent pas échanger avec l'enseignante naturellement, certains préfèrent discuter entre eux. À cet égard, l'E2 prend soin de souligner le caractère interactif des processus constructifs de la dynamique du transfert des stratégies entre les élèves. Le fait de résoudre les problèmes complexes en coopération contribue au développement du sens de l'autonomie et en même temps au climat propice à l'apprentissage dans la classe. Elle trouve que cette façon est particulièrement efficace en mathématiques :

E2 : Quand c'est un ami de leur rang, je sais qu'il y a beaucoup d'impact, surtout en mathématiques. On va partager la façon dont on a réussi ou échoué notre travail, puis je trouve que c'est vraiment un porteur d'apprentissage autant sur le plan des connaissances qu'au plan des stratégies, on va même par exemple demander aux élèves d'aller voir visuellement ça a l'air de quoi, l'étape des autres, puis de partager comment ça s'est passé, je pense que c'est vraiment une bonne façon de développer l'autonomie, parce qu'à ce moment-là c'est eux-mêmes qui vont remarquer des trucs puis qui vont choisir de copier ou d'adopter la stratégie de quelqu'un d'autre et de l'essayer.

Ainsi, il incombe à l'enseignant et à l'élève de fournir des efforts pour que ce dernier puisse mieux se connaître et progresser selon le rythme et le style d'exécution qui lui conviennent.

Problèmes liés aux sentiments négatifs

Confrontés à des examens et à toutes sortes d'instruments d'évaluation, les sentiments négatifs chez les élèves comme l'anxiété, le stress, etc., sont très présents dans la classe. Parfois, la pression pourrait contribuer à une motivation plus forte, mais plus souvent les enseignantes observent que ces sentiments peuvent nuire à la performance des élèves. L'E3 va bientôt prendre sa retraite et elle souligne que pendant toutes ses années d'enseignement, l'anxiété chez les élèves a toujours existé et a tendance à croître, surtout en 5^e année, parce que le bulletin compte pour le classement au secondaire. L'E2 le confirme aussi et indique que les élèves peuvent être trop stressés et même dysfonctionnels au cours d'un examen et parmi les matières, c'est en mathématiques qu'elle voit le plus souvent ces problèmes, particulièrement pour les élèves plus âgés :

E2 : ...il y a quelque chose autour des mathématiques qui crée une anxiété visible en tout cas chez les grands, que je ne voyais pas chez les petits, parce que pour eux ce sont généralement des jeux, de la découverte. Chez les grands, je la ressens forte, j'ai des élèves en 5^e année, qui pourraient trembler, ne plus réfléchir, ne plus entendre, ne plus savoir ce qui se passe ou être complètement dépassés, peu importe mes interventions. Ils vont lever la main à toutes les deux secondes pour me dire la même phrase qu'on vient juste de dire, alors ça se passe beaucoup dans la situation-problème en mathématiques.

De plus, les enseignantes indiquent que la pression issue des parents alimente également les sentiments négatifs chez les élèves. Parfois, comme les parents ne connaissent pas bien le système scolaire, ils ont tendance à paniquer. Ce phénomène est omniprésent et d'après les

enseignantes, il est beaucoup plus évident pour les familles immigrantes, car ces parents veulent que leurs enfants puissent recevoir une meilleure éducation pour se forger un bel avenir. Dans ce cas-là, elles ont observé que la pression familiale était vraiment forte. Alors, si les problèmes liés aux sentiments négatifs entravent la progression des élèves, des interventions doivent être mises en place. Dans l'analyse du prochain code, les façons de faire et les stratégies des enseignantes pour apaiser ces sentiments négatifs seront décrites.

Minimiser les sentiments négatifs des élèves

Tandis que les sentiments négatifs des élèves sont généralement suscités par les tests et les examens, c'est-à-dire les occasions d'évaluation, l'E3 déclare qu'au lieu d'utiliser le mot « évaluation », elle dit plutôt « travaux » en classe afin d'apaiser l'anxiété des élèves. De plus, selon elle, il est important d'expliquer aux parents que les élèves ont un grand espace pour progresser et qu'il faut leur donner du temps pour s'améliorer. « Le bulletin du primaire, on ne le verra pas toute la vie, on se calme, on est au primaire là. », c'est le discours qu'elle tient toujours avec les élèves et les parents. Quant à l'E2, elle souligne l'importance d'explicitement aux élèves quels sont les objectifs, les critères, la démarche et les étapes à suivre, puis elle déclare qu'elle leur donne du temps pour se préparer, tout en respectant les délais. Et, lorsque l'élève se sent prêt pour l'évaluation, il peut en informer l'enseignante, cette dernière va alors lui donner le test à effectuer. L'E2 indique que cette façon de faire contribue à une meilleure compréhension des élèves sur ce qu'ils sont en train d'apprendre et ce qu'ils doivent maîtriser, et ainsi, elle les aide à mieux gérer leur anxiété, car :

E2 : Il y en a qui vont avoir besoin de faire le test maintenant puis de s'en débarrasser parce qu'au fond, ils sont prêts, parfois ils font juste retarder, on dit que quelqu'un qui est anxieux fait beaucoup de procrastination, c'est en fait un comportement anxieux.

L'E1 met l'accent sur les intérêts des élèves, quand ils sont vraiment passionnés par ce qu'ils apprennent, ils se sentent moins anxieux ou stressés face à l'évaluation. Elle offre donc une différenciation du contenu dans la classe à l'occasion de l'atelier en écriture où les élèves peuvent aborder et étudier sur les sujets, les matériels qui les intéressent :

E1 : En atelier d'écriture, on fait un module, donc on vient de terminer le module des petits moments, on commence le module en poésie, alors, tout part de l'élève, les enfants ont le choix d'écrire à propos de ce qu'ils aiment, de leur vécu, mes élèves sont très motivés par ça, parce qu'ils sont intéressés, aujourd'hui ils m'ont dit, ils sont fâchés, que je mets fin à la période, donc je pense qu'à partir de là, s'ils sont motivés à écrire, ils vont plutôt négliger l'anxiété. Cet atelier est vraiment un succès et mon objectif sera de le faire aussi en lecture.

Les sentiments négatifs par rapport aux évaluations font partie du quotidien et l'important est de ne pas être influencé par ces sentiments-là. Les solutions mises en place par les enseignantes sont toutes dans le but d'aider les élèves à bien démontrer leur apprentissage et à explorer leur plein potentiel.

Communication avec les parents

La communication avec les parents amène une transmission de l'information concernant la progression des apprentissages et le développement des compétences de leur enfant, pour qu'ils puissent mieux l'accompagner et l'aider dans son parcours scolaire (MEQ, 2002). Dans le groupe de discussion, les trois enseignantes présentent leurs façons de communiquer avec les parents. L'E1 préfère utiliser des supports visuels, soit des photos qui sont souvent prises au cours de la réalisation des activités des élèves, sur lesquels elle va laisser des commentaires :

E1 : Je prends des photos de ce que les élèves font, j'écris un commentaire sur ce qu'on a fait, un élève a eu plus de difficultés, je prends la photo de la page d'exercices, j'écris aux parents que la page 27 est plus difficile, je vais revenir avec lui, pouvez-vous revoir avec lui? Quand j'ai essayé, ce sont les parents qui sont quand même collaborateurs, qui sont prêts à mettre leur part sur ce que je fais. Je pense qu'à tous les jours, j'envoie une publication de qu'est-ce qu'on a fait en classe, qu'est-ce qu'on est en train de voir, quel sera le prochain apprentissage, pourquoi c'est important de les consolider, donc c'est vraiment quelque chose qui est facile, une photo, un commentaire, les parents sont au courant, les parents sont contents, ils sont comme un oiseau qui regarde dans la classe ce qu'on fait, donc ça c'est vraiment une façon gagnante.

Quant à l'E3, elle utilise le portfolio comprenant les travaux de ses élèves pour montrer aux parents le parcours d'apprentissage de leur enfant. De plus, elle favorise davantage l'engagement de l'élève dans ce processus, c'est-à-dire, l'élève peut être le pont entre l'enseignante et les

parents, il va faciliter le transfert de l'information entre les deux, notamment pour les activités quotidiennes. Elle donne un exemple :

E3 : À chaque semaine, je donne une dictée de différentes sortes, les élèves doivent faire signer le cahier de dictées, c'est drôle mais je communique aux parents par ce cahier-là.

Les courriels, les appels téléphoniques et les messages écrits sont des outils communs utilisés traditionnellement par les enseignantes, mais la façon idéale pour elles de communiquer avec les parents, est la rencontre en face à face. L'E2, qui a une classe multilingue, veut profiter de cette caractéristique, donc souvent, quand la rencontre s'organise et que les parents viennent dans la classe, elle apprécie que les enfants puissent communiquer avec eux en utilisant leur langue maternelle, car cela représente des avantages:

E2 : ...les parents viennent, puis les élèves présentent leurs trucs dans la langue de la maison et moi je m'insère en français un petit peu comme ça, je me promène et ils peuvent aussi faire des évaluations par les parents, de ce qu'ils sont venus voir, ou entendre. Ça me permet de me rappeler aussi qui était où, puis comment ça s'est passé, aussi par intérêt pour savoir si, cette place-là de la langue maternelle est encore importante dans la communication, je pense que oui, parce que souvent c'est ce que les parents me disent à la fin, ils vont me dire merci d'avoir laissé la place à la langue maternelle, donc pour moi, c'est un choix de communication ultime.

La rencontre en présentiel permet de voir les émotions, les visages, les gestes et d'apprécier ce que les élèves ont produit quand on invite leurs parents à participer à l'intérieur des heures de classe, c'est une façon plus vivante, productive et gagnante, confirmée par les trois enseignantes. D'ailleurs, compte tenu qu'au cours de la recherche nous vivons en période de pandémie, qui rend les moments de présence avec des parents dans la classe plus difficiles, certaines applications comme Zoom et Teams ont été privilégiées par les enseignantes en vue de communiquer avec les parents, particulièrement pour les élèves ayant un plan d'intervention et qui ont besoin de plus d'aide de la part des parents et de l'enseignant. Ainsi, pour permettre aux parents de mieux accompagner leur enfant dans son cheminement d'apprentissage, l'E2 indique qu'il est important d'informer et d'expliquer au moment propice aux parents quels sont les défis pour l'enfant et de quelles façons ils peuvent l'aider, sinon, les parents pourraient être anxieux

ou même paniqués. La communication avec les parents ne sert pas seulement à transférer l'information. Ils peuvent aussi réfléchir à des pistes d'amélioration de leur enfant, tant pour ses devoirs que pour le soutien à sa persévérance et son effort dans l'apprentissage.

Communication avec les élèves

Selon les enseignantes, la communication avec les élèves vise généralement à leur expliciter les critères et les contenus d'évaluation et à les rendre plus responsables de leur propre apprentissage. L'E3 précise qu'elle utilise beaucoup les grilles descriptives pour informer les élèves des critères qui vont être évalués. Elle précise aussi ce que représente chaque échelle pour leur permettre de comprendre la cote A, B ou C reçue. L'E2 confirme que l'explication des critères d'évaluation est importante et que parfois il est aussi bénéfique de donner des exemples. Toutefois, les conséquences ne seraient pas toujours positives, car les modèles fournis peuvent limiter les élèves dans leurs idées et leur créativité en voulant copier le dit modèle. De plus, c'est une bonne occasion pour rappeler aux élèves les connaissances et les compétences qui doivent être maîtrisées à chaque étape. L'E2 avoue qu'elle fait souvent un retour avec les élèves pour vérifier les contenus d'évaluation :

E2 : Je vais leur poser des questions : est-ce que tu sais déjà quel concept je suis en train d'observer quand je te passe ce problème-là ? Est-ce que tu sais ce que je veux que tu aies compris ? À travers ça, ils peuvent savoir par exemple ce qu'on fait depuis deux semaines, puis j'observais, donc j'allais par questionnaire pour qu'eux-mêmes prennent conscience à quel point se situe l'apprentissage.

L'E1 ajoute qu'elle donne des commentaires sur la grille d'évaluation en vue d'expliquer les pistes d'amélioration pour chaque élève. Elle va prendre une photo de la grille, puis mettre un commentaire audio en dessous, les élèves peuvent l'écouter pour avoir les rétroactions de l'enseignante. Bref, quelles que soient les façons de communiquer avec les élèves, le but est de bien leur transférer les messages et d'avoir un retour sur l'information, puis de contribuer au développement de leurs compétences.

Façons de faire l'autoévaluation

L'autoévaluation est une modalité s'inscrivant dans le courant de l'évaluation formative (Roy et Michaud, 2018) qui amène les élèves à faire une rétrospection sur leur apprentissage et les

appelle à jouer un rôle plus actif dans le développement de leurs compétences (Leroux, 2009 ; Scallon, 2004 ; St-Pierre, 2004). Cependant, la capacité d'autoévaluer ne se forme pas d'emblée, l'enseignant est donc invité à aider ses élèves à développer leurs capacités de réflexion et d'autoévaluation, afin de développer leur autonomie. Dans la discussion, les enseignantes avouent que l'autoévaluation est un défi pour elles, que cela prend du temps et des énergies doivent être déployées en vue de bien la mettre en place. L'E3 mentionne qu'elle demande toujours aux élèves d'autoévaluer leurs attitudes et comportements. Quant à l'apprentissage, ce sont plutôt des listes de vérification, qui sont de nature dichotomique, que les élèves vont cocher, c'est-à-dire dire ce qu'ils ont fait ou réalisé. L'E2 met l'accent sur une explication nécessaire pour que les élèves puissent s'approprier les critères d'autoévaluation et le contenu de l'autoévaluation.

E2 : Par rapport à l'autoévaluation, je pense que la meilleure façon que j'arrive à la faire c'est que les élèves comprennent bien les critères et ce qu'ils ont à faire dans la tâche, sinon, ils ne comprennent pas exactement sur quoi ils sont observés ou évalués, donc, plus j'explique ces critères-là, plus l'autoévaluation est facile et permet aussi de s'améliorer la prochaine fois.

Par rapport aux modalités d'autoévaluation, l'E1 explique que sa façon de faire est d'établir les cibles d'apprentissage pour chaque matière, puis quand un projet est fini, les élèves identifient s'ils ont bien atteint les cibles à l'aide des rétroactions de l'enseignante :

E1 : Je le fais beaucoup avec la communication orale, voici la cible d'apprentissage, voici le défi en communication orale, donc éventuellement cette semaine, je vais donner un petit plan à mes élèves, sur lequel je les questionne par exemple : tu utilises les bons mots ? Ils vont devoir confirmer ça.

Quant à l'E2, elle pense à plusieurs formes d'autoévaluation : « soit oralement, soit sur des petites grilles, soit dans leur portfolio, ils vont s'écrire des commentaires ». En plus, au lieu de faire la simple vérification, elle veut mettre en évidence la capacité des élèves à évaluer leurs habiletés, pour ce faire, elle utilise régulièrement le questionnaire :

E2 : Par exemple quand on a fini la phase un dans le projet comme la phase de recherche, alors, ils vont pouvoir évaluer leur recherche par rapport à leur habileté : est-ce que quand j'étais chercheur, j'ai su trouver des ressources, est-ce que quand j'ai besoin d'aide, je suis allé le chercher ?

Le fait qu'elle permette à ses élèves de s'autoévaluer de différentes façons reflète la différenciation du processus sur la diversité des stratégies cognitives et métacognitives des élèves (Durand et Chouinard, 2012). Toutefois, les enseignantes soulignent que ce n'est pas facile de faire l'autoévaluation. Généralement, c'est le manque de temps qui restreint son utilisation, car on a beaucoup de contenus à faire apprendre aux élèves et si l'autoévaluation n'est pas bien planifiée et explicitée, elle ne sera pas bénéfique pour tous.

4.2.4 Synthèse de l'analyse du groupe de discussion

L'analyse des verbatim des enseignantes dans le groupe de discussion avait pour but de répondre à la deuxième question spécifique de la recherche : « Comment les enseignants perçoivent-ils leurs pratiques d'évaluation inclusives à partir des principes de la CUA ? ». Nous avons analysé les pratiques déclarées par les enseignantes selon les trois principes de la CUA. Le tableau 16 ci-dessous présente une synthèse de l'analyse des verbatim du groupe de discussion en illustrant la perception des pratiques inclusives des trois enseignantes E1, E2 et E3. Enfin, pour plus de clarté, nous avons aussi mis les codes concernant la perception des pratiques des enseignantes à gauche du tableau.

Tableau 16. Synthèse de l'analyse des données du groupe de discussion.

Perception des pratiques inclusives des enseignantes	
Code	1 ^{er} principe de la CUA : la représentation
Présentation des approches d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> • Les expériences jouent un rôle important pour diversifier les modalités de représentation. • Les enseignantes s'ajustent constamment, cherchent des possibilités pour s'adapter aux besoins des élèves. • Les approches interactives soutenues par les technologies sont de plus en plus mises en place. • L'intégration des technologies contribue à varier les modalités de présenter les informations (auditives, visuelles, etc.).
Appropriation du langage et des symboles	<p>Les enseignantes mettent en évidence deux stratégies qu'elles utilisent :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire appel à des outils de référence, par exemple, un aide-mémoire. • Faire appel à la répétition, qui vise à pratiquer les élèves en leur proposant des situations d'apprentissage similaires où ils peuvent consolider les connaissances et les stratégies acquises.
Les stratégies pour les élèves rencontrant des	<ul style="list-style-type: none"> • L'élaboration de modèles. • La démonstration explicite. • Le regroupement des élèves afin de mieux cibler les problèmes qui causent la mécompréhension.

difficultés à comprendre	<ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation des difficultés et des erreurs pour en tirer des leçons.
Code	2^e principe de la CUA : action et expression
Faire appel aux technologies	<ul style="list-style-type: none"> • Pour les élèves HDAA, le soutien technologique spécifique répondant à leurs besoins est mis en place pour les aider à réaliser les tâches d'apprentissage. • Pour tous les élèves, les logiciels permettant d'enregistrer, de faire la captation, ou les ressources riches sur les médias, etc. sont introduits dans la classe.
Régulation interactive et rétroactive	<ul style="list-style-type: none"> • Faire de nombreuses rétroactions orales dans le but de réagir et d'intervenir rapidement auprès des élèves. • Favoriser les rétroactions entre pairs lors des ateliers. • Donner des rétroactions écrites sous forme d'annotations sur les travaux des élèves pour mettre en lumière leurs forces et leurs faiblesses.
Façons de s'exprimer	<ul style="list-style-type: none"> • Offrir différents choix en matière de modalités du produit final.
Soutien à l'établissement d'objectifs appropriés	<ul style="list-style-type: none"> • Accompagner et diriger les élèves à faire de bons choix et à relever les défis qui leur conviennent. • Développer les compétences de réflexion avant d'agir.
Soutien à la mise en place des stratégies	<ul style="list-style-type: none"> • Les défis et les difficultés contribuent au développement des stratégies des élèves. • Développer les compétences des élèves pour réinvestir les stratégies. • Amener les élèves à profiter des ressources externes disponibles (ressource-personne, ressources matérielles).
Code	3^e principe de la CUA : engagement
Façons de différencier les modalités de productions	<ul style="list-style-type: none"> • Définir explicitement à l'avance les attentes et les critères d'évaluation pour chaque modalité de production. • Valoriser les choix individuels des élèves pour favoriser leur motivation et leur persévérance.
Façons de développer l'autonomie des élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser le travail en atelier en classe tout en regroupant les élèves, pour leur apprendre à collaborer et à coopérer avec leurs pairs et à gérer le temps d'apprentissage. • Les échanges informels entre les élèves jouent un rôle important pour faciliter le transfert des connaissances et des stratégies.
Problèmes liés aux sentiments négatifs	<ul style="list-style-type: none"> • L'anxiété et le stress lors des évaluations peuvent conduire à une mauvaise performance, ou à des résultats scolaires insatisfaisants.
Minimiser les sentiments négatifs des élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Aider et accompagner les élèves à bien consolider leurs connaissances. • Laisser le temps aux élèves pour prendre un recul sur leur apprentissage avant de porter un jugement. • Expliquer clairement les critères d'évaluation, la démarche et les étapes à effectuer.

	<ul style="list-style-type: none"> • Adopter des projets qui peuvent inciter les intérêts des élèves pour qu'ils soient plus concentrés sur les contenus d'apprentissage que sur les sentiments négatifs.
Communication avec les parents	<ul style="list-style-type: none"> • Façons traditionnelles et courantes : bulletins formels, courriels, appels téléphoniques, messages écrits, portfolios et photos envoyés. • Façons à favoriser davantage : rencontres face à face (en ligne et en présentiel), rencontres tripartites (parents-enfants-enseignant) en classe.
Communication avec les élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Expliciter les contenus et les critères d'évaluation aux élèves. • Aider les élèves à réviser et à consolider les connaissances qu'ils doivent maîtriser.
Façons de faire l'autoévaluation	<p>Les enseignantes mettent en place des instruments de l'autoévaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La liste de vérification, l'échelle dichotomique. • Le questionnement qui peut susciter une rétrospection. <p>Limites pour faire l'autoévaluation : le manque de temps.</p>

La prochaine section présente le portrait des sept participantes de notre recherche, ce qui nous permet de faire ressortir des points saillants dans les pratiques d'évaluation inclusives d'enseignantes ayant un haut niveau du SEP et de répondre à notre troisième question spécifique de recherche.

4.3 Portrait des enseignants participants (Q3)

Dans cette section, nous brosserons le portrait des enseignantes ayant participé à l'entrevue individuelle et au groupe de discussion. Nous mettrons en évidence les pratiques pour lesquelles les enseignantes perçoivent une bonne maîtrise à appliquer dans la démarche d'évaluation et les aspects qu'elles souhaitent améliorer.

4.3.1 Portrait des enseignants ayant participé à l'entrevue individuelle semi-dirigée

L'entrevue individuelle semi-dirigée portait sur les pratiques inclusives dans les cinq étapes de la démarche d'évaluation. Dans cette section, nous allons mettre en lumière les portraits des enseignantes EA, EB, EC et ED qui ont participé à l'entrevue individuelle à travers la perception de leurs pratiques déclarées afin d'identifier les aspects qu'elles disent maîtriser et ceux qu'elles souhaitent améliorer.

Portrait de l'enseignante A (EA)

La tranche d'âge de l'enseignante A (EA) se situe entre 30 et 39 ans, et celle-ci a réalisé une formation continue à la maîtrise. Elle cumule entre 11 à 15 années d'expérience professionnelle et pendant l'entrevue, elle décrit plusieurs pratiques qui sont liées à une visée inclusive dans les cinq étapes de la démarche d'évaluation et notamment lors de la communication.

Dans le tableau 17, nous présentons certaines pratiques déclarées par l'EA dont elle sent une grande maîtrise. Elle se sent confiante pour déterminer les critères d'évaluation pour chaque tâche et pour apporter des ajustements à sa planification d'évaluation hebdomadaire selon les contenus de l'enseignement à chaque semaine, afin d'assurer la cohérence entre l'enseignement et l'évaluation. Ensuite, elle valorise les propositions des élèves et n'hésite pas à ajuster ou à modifier ses interventions et ses exigences selon les besoins des élèves lorsqu'ils réalisent une tâche. De plus, elle est experte pour élaborer et adapter des grilles d'évaluation aux différentes situations d'apprentissage, notamment pour l'élaboration de grilles d'évaluation descriptives. Enfin, pour que les parents puissent suivre le cheminement de leur enfant, l'EA communique avec eux en leur envoyant les portfolios qui contiennent la plupart des travaux de leur enfant, ce qui illustre une communication efficace avec les parents de ses élèves.

Tableau 17. Pratiques déclarées de l'EA illustrant une très bonne maîtrise

Entrevue individuelle	
Étape de la démarche d'évaluation	Pratique déclarée
1	Toujours associer les critères d'évaluation et les cadres d'évaluation à ce qui doit être évalué. Les ajustements sont nécessaires.
1	Clarifier, détailler les contenus d'évaluation dans la planification hebdomadaire.
2	Être accessible et flexible et toujours ouvert aux propositions des élèves pour faire des ajustements et des modifications à l'intervention pédagogique et aux exigences, en fonction des besoins des élèves pendant la réalisation d'une tâche.
3 et 4	Élaborer et adapter les grilles d'évaluation descriptives.
5	Envoyer aux parents les portfolios dont la plupart des travaux des élèves sont compris pour que les parents puissent voir l'évaluation à travers l'ensemble d'œuvres de leur enfant.

En revanche, dans le tableau 18 ci-dessous, nous avons mis en évidence les pratiques déclarées de l'EA pour lesquelles elle souhaite apporter des améliorations. Par exemple, l'EA prend soin de

souligner que les élèves ne réalisent pas une tâche à un même rythme, certains la finissent à l’avance tandis que d’autres ont besoin de plus de temps. À cet effet, elle prépare toujours un plan B pour les élèves plus forts et prévoit plus de temps pour ceux qui en ont besoin, cependant, elle éprouve encore des difficultés dans sa gestion de temps. Par ailleurs, elle souhaiterait avoir plus de facilité pour porter un jugement équitable pour les élèves qui ne sont pas constants dans leurs résultats d’apprentissage.

Tableau 18. Pratiques déclarées de l’EA qui illustrent des aspects à améliorer

Entrevue individuelle	
Étape de la démarche d’évaluation	Pratique déclarée
2	Gérer le temps de travail en respectant les différents rythmes d’apprentissage des élèves.
3 et 4	Porter un jugement équitable pour les élèves qui ne sont pas constants.

En résumé, l’EA maîtrise bien l’élaboration des grilles d’évaluation descriptives, car elle a réalisé ses études à la maîtrise en mesure et en évaluation en éducation en 2017. Pendant cette période, elle a suivi des cours sur l’élaboration des grilles d’évaluation et a eu beaucoup de pratiques qui l’ont aidée à consolider ses connaissances. De plus, nous constatons qu’elle travaille dans l’école actuelle depuis moins d’un an, ce qui pourrait expliquer sa difficulté à porter un jugement équitable sur les travaux des élèves qui ne sont pas constants.

Portrait de l’enseignante B (EB)

Dans cette section, nous poursuivons avec le portrait de l’enseignante B (EB), dont la tranche d’âge se situe entre 30 et 39 ans et qui a fait ses études de 2^e cycle universitaire dans un microprogramme. Elle enseigne en classe régulière depuis 6 à 10 ans. L’EB croit suffisamment en ses capacités à appliquer des pratiques inclusives dans les cinq étapes de la démarche d’évaluation et surtout pour la communication.

Dans le tableau 19, nous présentons quelques pratiques dont l’EB perçoit une bonne maîtrise et qu’elle applique dans sa classe. Elle est convaincue de ses capacités à intégrer les technologies dans la planification des activités d’apprentissage. De plus, elle jumèle ses élèves de différentes

années afin d’optimiser son aménagement de la classe, tout en permettant aux élèves plus forts d’aller plus loin et à ceux qui ont des retards de consolider leurs connaissances. Par ailleurs, l’EB utilise efficacement la captation pour collecter et conserver les traces des élèves et filme fréquemment les élèves quand ils réalisent leur tâche en lecture. Quant à l’interprétation et au jugement, l’EB respecte le développement évolutif des compétences des élèves et met l’accent sur leur performance quotidienne. Elle communique fréquemment avec ses collègues de façon informelle, en espérant éviter, le plus possible, les biais personnels et pouvoir contribuer à la mise en place des pistes de solutions pour les élèves rencontrant des difficultés d’apprentissages.

Tableau 19. Pratiques déclarées de l’EB illustrant une très bonne maîtrise

Entrevue individuelle	
Étape de la démarche d’évaluation	Pratique déclarée
1	Montrer aux élèves l’utilisation de l’ordinateur.
	Sélectionner des leçons pour la lecture et l’écriture en français à l’aide de logiciels.
2	Jumeler les élèves de la première année avec ceux de la deuxième année.
2	Utiliser la captation en contexte de lecture.
3 et 4	Mettre l’accent sur le caractère évolutif du développement de compétences des élèves.
5	Communiquer avec les collègues fréquemment de façon informelle.

En revanche, le tableau 20 illustre une pratique déclarée pour laquelle l’EB avoue souhaiter s’améliorer. Par exemple, elle indique qu’elle utilise plus souvent l’échelle quantitative que l’échelle qualitative afin d’être conforme avec les notes attribuées au bulletin.

Tableau 20. Pratique déclarée de l’EB qui illustre des aspects à améliorer

Entrevue individuelle	
Étape de la démarche d’évaluation	Pratique déclarée
3 et 4	Utiliser des grilles descriptives.

En résumé, l’EB ne conçoit pas mais se sert des grilles d’évaluation descriptives pour interpréter les travaux des élèves et a une préférence pour une notation quantitative. Les grilles descriptives

facilitent l'identification des forces et des faiblesses pour chaque élève et permettent de documenter sa progression (Durand et Chouinard, 2012). C'est donc un outil privilégié pour faire l'interprétation et le jugement de façon inclusive et qui devrait ainsi situer le développement de compétences de ses élèves tout au long de l'année.

Portrait de l'enseignante C (EC)

L'âge de l'enseignante C (EC) se situe entre 40 et 49 ans, et elle a terminé son baccalauréat en 2001. Elle travaille en classe régulière depuis 16 à 20 années.

Dans le tableau 21 ci-dessous, nous avons présenté quelques pratiques pour lesquelles elle se perçoit compétente. D'abord, elle s'assure que pour chaque tâche, les critères d'évaluation sont bien définis, puis elle favorise le développement des habiletés métacognitives de ses élèves par la mise en place d'une variété d'activités qui leur permettent de s'exprimer. Ensuite, au lieu de valoriser seulement le résultat de l'apprentissage, l'EC met l'accent sur les performances quotidiennes de ses élèves, par l'entremise des observations afin de consolider les traces des élèves et de porter son jugement. Enfin, elle constate qu'elle est plus à l'aise pour l'étape de la communication des résultats d'apprentissage des élèves que dans les autres étapes de la démarche d'évaluation, notamment en ce qui concerne l'utilisation de l'application *Teams* pour répondre aux questions des parents rapidement et maintenir une communication fréquente avec eux afin qu'ils puissent suivre la progression de leurs enfants.

Tableau 21. Pratiques déclarées de l'EC illustrant une très bonne maîtrise

Entrevue individuelle	
Étape de la démarche d'évaluation	Pratique déclarée
1	Clarifier les critères d'évaluation pour chaque tâche.
2	Encourager les élèves à s'exprimer, à se positionner et à justifier leur position à travers des activités proposées (ex : critiquer des albums).
3 et 4	Mettre l'accent sur les observations quotidiennes pour consolider les traces des élèves selon les compétences ciblées.
5	Communiquer aux parents de façon fréquente (chaque semaine) à l'aide de l'application <i>Teams</i> .

En revanche, le tableau 22 présente deux pratiques déclarées de l'EC dans lesquelles elle souhaiterait s'améliorer. Premièrement, l'EC utilise souvent l'entrevue avec ses élèves, peu importe la forme de l'entrevue, soit formelle ou informelle, mais elle aimerait avoir plus confiance en ses capacités à assurer l'efficacité de cette pratique. Puis pour la deuxième pratique déclarée, elle avoue qu'elle souhaiterait avoir plus de facilité pour porter un jugement sur les résultats des élèves qui ne sont pas constants, ce qui est aussi questionné par l'EA.

Tableau 22. Pratiques déclarées de l'EC qui illustrent des aspects à améliorer

Entrevue individuelle	
Étape de la démarche d'évaluation	Pratique déclarée
2	Réaliser des entretiens en groupe ou individuels avec les élèves en vue d'évaluer leurs compétences.
3 et 4	Porter un jugement équitable sur les résultats des élèves qui ne sont pas constants.

En résumé, nous observons que dans une classe hétérogène, il y a des élèves qui sont stables dans leur performance, puis d'autres qui fluctuent fréquemment, mais une évaluation équitable demande de prendre en compte les caractéristiques de chaque élève. Il incombe donc à l'enseignant de chercher et de développer des façons de faire, par exemple, la correction en équipe avec les collègues, qui pourraient être efficaces pour réduire les biais.

Portrait de l'enseignante D (ED)

Finalement, nous nous centrons sur le portrait de l'enseignante D (ED) dont l'âge se situe entre 30 et 39 ans. Elle détient un baccalauréat et enseigne depuis 11 à 15 années.

Le tableau 23 met en évidence la pratique pour laquelle l'ED perçoit une bonne maîtrise. Tout d'abord, elle organise des ateliers pour optimiser l'organisation de l'environnement de l'apprentissage, puis elle met en place une variété d'activités qui permettent aux élèves d'agir et de s'exprimer de différentes façons. Par la suite, pour mieux comprendre le processus métacognitif des élèves, l'ED ne se limite pas aux traces écrites des élèves, mais fait des entretiens avec eux afin de prendre en compte leur raisonnement et leur réflexion. Ensuite, elle indique que le fait de bien définir ce que l'on veut évaluer, en lien avec ce que l'on enseigne réellement dans la classe, l'aide à sélectionner les traces lui permettant de documenter des compétences à travers

un ensemble de traces variées de ses élèves. Enfin, pour que les élèves puissent savoir quels sont leurs forces et leurs faiblesses, l'ED laisse des commentaires sur leurs travaux au lieu de ne laisser qu'une note.

Tableau 23. Pratique déclarée de l'ED illustrant une très bonne maîtrise

Entrevue individuelle	
Étape de la démarche d'évaluation	Pratique déclarée
1	Favoriser le travail en ateliers pour mettre en place une variété de tâches et permettre aux élèves de les réaliser par différentes approches.
2	Réaliser des entretiens avec les élèves pour avoir accès à leur raisonnement et à leur réflexion.
3 et 4	Documenter les traces pertinentes qui permettent de porter le jugement à travers une variété de traces des élèves.
5	Rédiger des commentaires sur les travaux des élèves pour clarifier les pistes d'amélioration.

Par ailleurs, le tableau 24 ci-dessous illustre une pratique déclarée pour laquelle l'ED mentionne qu'elle souhaiterait avoir plus de facilité pour de ne pas être influencée par des biais. C'est pour cela qu'elle collabore avec des collègues pour avoir une vision commune, ce qui l'aide à prendre des décisions quand elle hésite.

Tableau 24. Pratique déclarée de l'ED qui illustre les aspects à améliorer

Entrevue individuelle	
Étape de la démarche d'évaluation	Pratique déclarée
3 et 4	Éviter les biais causés par les éléments subjectifs lors de l'analyse des travaux des élèves.

En résumé, même si l'ED dit éprouver des difficultés à porter un jugement exempt de biais lors de l'interprétation des résultats de l'apprentissage des élèves, elle essaie toujours de porter un jugement équitable en se basant sur l'équipe d'enseignants. Nous prenons en compte qu'elle enseigne dans l'école actuelle depuis plus de 6 ans, ce qui lui permet de maintenir une collaboration solide avec ses collègues, qui d'autre part la soutiennent de façon continue dans ses pratiques enseignantes.

Nous avons observé que les pratiques déclarées des quatre enseignantes dans l'entrevue individuelle sont toutes en relation avec une bonne maîtrise à l'étape de la communication dans la démarche d'évaluation, puis les aspects à améliorer se situent surtout aux étapes 3 et 4 : l'interprétation et le jugement, particulièrement quand l'enseignante est amenée à émettre un jugement sur les résultats des élèves qui ne sont pas constants dans leurs performances.

Après avoir brossé le portrait des enseignantes EA, EB, EC et ED, nous poursuivons avec la description des caractéristiques des enseignantes 1, 2 et 3 ayant participé au groupe de discussion où elles ont partagé leur perception des pratiques d'inclusion scolaire à partir des trois principes de la CUA.

4.3.2 Portrait des enseignants ayant participé au groupe de discussion

Le groupe de discussion portait sur les 3 principes de la CUA. Dans cette section, nous allons mettre en lumière le portrait des enseignantes E1, E2 et E3 qui ont participé au groupe de discussion, à travers leurs pratiques déclarées.

Portrait de l'enseignante 1 (E1)

L'âge de l'enseignante 1 (E1) se situe entre 30 et 39 ans, elle a terminé ses études de baccalauréat en 2012 et elle enseigne en classe régulière depuis 6 à 10 années. En bref, l'E1 a une très bonne maîtrise dans la mise en place des pratiques inclusives à travers les 3 principes de la CUA et notamment pour varier ses stratégies d'enseignement.

Par la suite, le tableau 25 présente les pratiques pour lesquelles l'E1 perçoit une bonne maîtrise. Elle se dit capable d'enseigner les notions qui permettront de documenter les critères d'évaluation sélectionnés en élaborant des modelages de l'enseignement des notions pour lesquelles ses élèves éprouvent des difficultés de compréhension et de maîtrise. De plus, elle est également en mesure de mettre en place des sujets et des textes pour la lecture et l'écriture selon les niveaux de compétences de ses élèves. Ensuite, pour le recueil des traces des élèves, elle pense que la captation est une façon bien efficace en lecture. Enfin, en ce qui concerne la collaboration parentale, l'E1 emploie une variété des supports visuels pour communiquer avec les parents, y compris les photos sur lesquelles elle rédige des commentaires écrits.

Tableau 25. Pratiques déclarées de l'E1 illustrant une très bonne maîtrise

Groupe de discussion	
Principe de la CUA	Pratique déclarée
1 ^{er} : représentation	Élaborer des modelages pour enseigner des notions que les élèves trouvent plus difficiles à maîtriser.
	Introduire des sujets et des textes pour l'atelier de lecture et d'écriture selon les niveaux de compétences des élèves.
2 ^e : action et expression	Faire la captation en lecture pour conserver les traces des élèves.
3 ^e : engagement	Utiliser divers supports visuels (ex : photos) pour communiquer avec les parents.

En revanche, dans le tableau 26, l'E1 a identifié des pratiques pour lesquelles l'E1 aimerait s'améliorer. Elle propose des choix aux élèves pour le produit final, toutefois elle ne croit pas forcément en l'efficacité de sa pratique. En outre, elle indique que les échanges entre les élèves dans sa classe sont assez fréquents et elle encourage aussi les élèves à formuler des commentaires sur le travail de leurs pairs, mais selon elle, c'est encore une pratique à améliorer.

Tableau 26. Pratiques déclarées de l'E1 qui illustrent des aspects à améliorer

Groupe de discussion	
Principe de la CUA	Pratique déclarée
3 ^e : engagement	Proposer aux élèves plusieurs choix de modalités pour le produit final.
	Faciliter les échanges entre les élèves puisqu'ils peuvent s'entraider.

Pour conclure, l'E1 mentionne qu'elle a rencontré des difficultés, notamment pour la différenciation de la production. Un enseignant qui applique l'inclusion dans sa classe devrait offrir aux élèves une variété de modalités de production s'il veut bien s'adapter aux caractéristiques de chacun de ses élèves. L'E1 ne croit pas en ses capacités envers cette pratique, mais elle montre quand même une bonne volonté à l'effectuer. Les informations nominatives de l'E1 montrent qu'elle cumule de 6 à 10 années d'expérience en enseignement, mais elle travaille depuis moins d'un an dans l'école actuelle. Il se peut donc qu'elle soit encore en appropriation quant à ce contexte scolaire et au portrait de sa classe, ce qui explique ses pratiques déclarées

dans le groupe de discussion : elle cherche toujours des solutions pertinentes pour mieux répondre aux besoins de ses élèves.

Portrait de l'enseignante 2 (E2)

Dans cette section, nous poursuivons avec le portrait de l'enseignante 2 (E2). Elle a entre 40 et 49 ans, elle a un niveau de scolarité de 2^e cycle universitaire et enseigne en classe régulière depuis 16 à 20 ans. Elle perçoit une très bonne maîtrise pour les pratiques liées au premier principe de la CUA : la représentation. Elle a donc une croyance incontestable en ses capacités à diversifier ses moyens de présenter l'information à ses élèves pour qu'ils soient tous débrouillards, informés et compétents (CAST, 2011).

Dans le tableau 27, nous présentons quelques pratiques déclarées pour lesquelles l'E2 se sent compétente. Elle est convaincue de ses capacités à utiliser une variété de supports à présenter l'information à ses élèves, à intervenir de différentes façons auprès d'élèves qui ont des besoins particuliers et à communiquer aux élèves les résultats de leurs apprentissages de manière précise et claire.

Tableau 27. Pratiques déclarées de l'E2 illustrant une très bonne maîtrise

Groupe de discussion	
Principe de la CUA	Pratique déclarée
1 ^{er} : représentation	Mettre en place une combinaison de façon traditionnelle et innovante en intégrant les technologies (exposés magistraux, vieux livres, vidéos, diaporamas commentés, micro-enseignement, page web).
2 ^e : action et expression	Permettre aux élèves ayant des troubles du langage de lire avec l'aide d'un pair ou de l'enseignant, ne pas les pénaliser pour leurs erreurs.
3 ^e : engagement	Expliquer clairement aux élèves les critères d'évaluation en donnant des exemples concrets issus de leurs traces.

Par ailleurs, le tableau 28 présente les pratiques pour lesquelles l'E2 aimerait s'améliorer. En fait, pendant la discussion, c'est l'E2 qui mentionne le plus fréquemment l'utilisation des technologies dans la classe et elle indique aussi une combinaison de façon traditionnelle et innovante en faisant appel à des technologies diverses, soit des logiciels d'enregistrement, de captation et d'échanges, des sites internet qui offrent des ressources pédagogiques riches. Toutefois, parallèlement, elle

prend aussi soin de souligner que la confrontation des élèves à de nombreuses informations pourrait conduire à des conséquences inattendues. Il incombe à l'enseignant de bien identifier, sélectionner et filtrer les ressources et les informations avant de les introduire aux élèves. De plus, en ce qui concerne la corégulation entre les élèves, l'E2 favorise les échanges verbaux entre ses élèves et trouve que l'efficacité de cette pratique pourrait être renforcée davantage.

Tableau 28. Pratiques déclarées de l'E2 qui illustrent des aspects à améliorer

Groupe de discussion	
Principe de la CUA	Pratique déclarée
2 ^e : action et expression	Utiliser un aide-mémoire ou un référentiel pour gérer la variété de l'information sur le web.
3 ^e : engagement	Faciliter les échanges entre les élèves pour qu'ils puissent s'entraider.

En résumé, l'E2 explique tout de même ses façons de faire et ses stratégies dans le groupe de discussion de manière exhaustive, surtout concernant l'utilisation des technologies dans la classe. Elle montre une volonté de relever les défis et d'offrir un meilleur accompagnement à ses élèves. Nous voyons qu'elle a poursuivi ses études à la maîtrise et les a finies en 2013. Dès lors, elle travaille dans l'école actuelle et collabore de manière fructueuse avec ses collègues.

Portrait de l'enseignante 3 (E3)

Enfin, nous nous centrons sur le portrait de l'enseignante 3 (E3) qui a entre 50 et 59 ans et qui va bientôt prendre sa retraite. Elle a terminé sa formation continue dans un microprogramme du 2^e cycle universitaire en 2012 et enseigne en classe régulière depuis plus de 25 ans.

Dans le tableau 29, nous montrons quelques pratiques déclarées par l'E3, pour lesquelles elle se sent en maîtrise afin de les appliquer dans la classe. Par exemple, elle a confiance en ses capacités de trouver différentes façons d'expliquer les notions aux élèves éprouvant des difficultés de compréhension. Par ailleurs, elle met l'accent sur le fait de donner des rétroactions rapides aux élèves pendant leur réalisation de travail afin de mieux les orienter vers un produit final satisfaisant, ce qui implique que l'E3 est capable d'identifier les erreurs et les difficultés de ses élèves et à proposer des solutions pertinentes. De plus, elle maintient une communication fréquente avec les parents, en leur demandant de signer le cahier de dictée de leur enfant

régulièrement. En ce qui concerne les élèves qui ont un plan d'intervention, l'E3 rencontre les parents en ligne via les plateformes *Zoom* ou *Teams* afin de mieux suivre le cheminement d'apprentissage de ses élèves, même pendant la période pandémique.

Tableau 29. Pratiques déclarées de l'E3 illustrant une très bonne maîtrise

Groupe de discussion	
Principe de la CUA	Pratique déclarée
1 ^{er} : représentation	Utiliser différentes façons pour expliquer aux élèves qui rencontrent des difficultés de compréhension.
2 ^e : action et expression	Donner des rétroactions tout au long de la réalisation des tâches pour que les élèves puissent se réajuster rapidement et pour que leur produit fini réponde à la demande.
3 ^e : engagement	Faire signer les cahiers de dictées des élèves par leurs parents chaque semaine.
	Utiliser des plateformes numériques, <i>Zoom</i> et <i>Teams</i> , pour rencontrer les parents en ligne et notamment pour les élèves ayant un plan d'intervention.

En revanche, le tableau 30 ci-dessous présente une pratique déclarée de l'E3 dans laquelle elle souhaiterait s'améliorer. Dans le groupe de discussion, elle explique que la différenciation de la production ne peut pas s'appliquer à toutes les matières, c'est pourquoi elle ne donne pas fréquemment des choix diversifiés de modalités de la production à ses élèves.

Tableau 30. Pratique déclarée de l'E3 qui illustre des aspects à améliorer

Groupe de discussion	
Principe de la CUA	Pratique déclarée
3 ^e : engagement	Offrir différents choix de modalités de production aux élèves pour les projets en sciences et technologie et en univers social.

En résumé, même si l'E3 travaille depuis plus de 25 ans auprès des élèves et même si elle a terminé ses études dans un microprogramme au 2^e cycle universitaire, elle souhaite encore s'améliorer dans la différenciation de la production, tout comme l'E1 qui a moins d'expérience d'enseignement (6-10 ans) et qui n'a pas poursuivi ses études après le baccalauréat.

Pour conclure, nous pouvons constater que les trois enseignantes 1, 2 et 3 se perçoivent particulièrement en bonne maîtrise pour les pratiques liées au premier principe de la CUA : la

représentation et les aspects à améliorer se réfèrent surtout à la différenciation de la production en rapport avec le troisième principe de la CUA, celui de l'engagement. À cet égard, plus de pratiques et de stratégies sont à mettre en place afin de mieux réveiller l'intérêt des élèves et de diversifier les méthodes pour qu'ils puissent démontrer leurs apprentissages et leurs compétences.

Conclusion

Nous avons brossé le portrait des sept enseignantes ayant participé à la recherche, dont trois qui ont participé au groupe de discussion (E1, E2, E3) et quatre autres aux entrevues individuelles (EA, EB, EC, ED) sur leur perception de leurs pratiques d'évaluation inclusives déclarées.

Nous avons observé que toutes les enseignantes du groupe de discussion et des entrevues individuelles déclarent une très bonne maîtrise des pratiques inclusives pour l'étape de la communication de la démarche d'évaluation et pour le premier principe de la CUA : la représentation. Les enseignantes qui croient en leurs capacités sont à l'aise pour communiquer avec les parents et pensent que ces derniers peuvent mieux soutenir leur enfant dans l'apprentissage. Elles collaborent également de manière fructueuse avec les collègues pour profiter de la sagesse collective. De plus, pour l'étape de la collecte de données, les enseignantes qui ont une très bonne maîtrise des pratiques inclusives se sentent compétentes pour assurer la cohérence entre l'enseignement et l'évaluation, pour chercher de l'aide auprès de la communauté professionnelle et pour réajuster leurs interventions avec flexibilité afin de mieux s'adapter aux besoins de leurs élèves.

En résumé, les pratiques d'évaluation inclusives des enseignantes ayant un SEP élevé se renforcent mutuellement. Plus leur SEP est fort, plus elles effectuent des pratiques inclusives dans leur démarche d'évaluation; et plus elles développent ces pratiques inclusives, plus elles se sentent en maîtrise. Elles se perçoivent plus compétentes pour gérer l'hétérogénéité de la classe en ayant recours aux pratiques inclusives.

Dans le prochain chapitre, nous discuterons de l'appropriation des pratiques inclusives des enseignants du primaire à chaque étape de la démarche d'évaluation en comparant nos résultats

à ceux d'autres recherches afin de pouvoir faire ressortir les faits saillants et répondre ainsi à notre question générale de recherche : « Quelles sont les perceptions des pratiques d'évaluation inclusives d'enseignants du primaire ayant un SEP élevé ? ».

Chapitre 5 Discussion

La présente recherche a pour but de définir et documenter les perceptions des pratiques d'évaluation inclusives d'enseignants du primaire qui présentent un SEP élevé. Premièrement, l'analyse des verbatim d'entrevues individuelles nous a permis de constater la mise en place de dispositifs de différenciation pédagogique à chaque étape de la démarche d'évaluation, puis l'analyse des verbatim du groupe de discussion a fait ressortir les façons de faire des enseignants pour intégrer la CUA dans la démarche d'évaluation. En général, nos résultats de recherche montrent que l'intégration de la CUA et des dispositifs de différenciation pédagogique dans les pratiques enseignantes favorisent la reconnaissance de la diversité des élèves, contribuent au développement de l'inclusion scolaire dans l'évaluation des apprentissages et amènent les enseignants à s'adapter aux caractéristiques de chaque élève et à augmenter leurs chances de réussir. Dans ce chapitre, nous allons faire un retour sur les écrits de la littérature afin de les mettre en relation avec les résultats de notre recherche. Les données recueillies par le biais de l'entrevue individuelle et du groupe de discussion seront ainsi interprétées de manière à faire ressortir les pratiques d'évaluation inclusives exemplaires pour inspirer et soutenir d'autres enseignants du primaire dans leur démarche d'évaluation. Finalement, nous formulerons des suggestions afin de mettre à la disposition des enseignants des ressources pertinentes pour une plus grande prise en compte des principes de l'approche inclusive dans leurs pratiques d'évaluation.

5.1 Appropriation des pratiques inclusives dans la démarche d'évaluation

Selon l'analyse des verbatim des entrevues individuelles et du groupe de discussion, nous pouvons constater que toutes les enseignantes déclarent mettre en place des pratiques inclusives dans leur démarche d'évaluation en intégrant la CUA et les dispositifs de différenciation pédagogique. Les sections suivantes vont présenter l'appropriation des pratiques évaluatives inclusives à chaque étape de la démarche d'évaluation. L'évaluation étant en soutien à l'apprentissage, les pratiques d'évaluation se confondent souvent aux pratiques d'enseignement

et peuvent concerner tant la gestion de la classe, comme la gestion des problèmes de comportements, que la rétroaction avec des ajustements spécifiques pour un seul élève ou un sous-groupe d'élèves ou des ajustements généraux pour l'ensemble de la classe (Gauthier, Desbiens, Martineau, 2003). Ces pratiques amènent des interactions sous différentes formes (orale, écrite, visuelle, gestuelle, etc.) qui sont principalement gérées par l'enseignant et qui constituent une partie importante des pratiques enseignantes (Raybaud-Patin et Talbot, 2008). La figure 7 ci-dessous illustre le rapport entre les pratiques d'évaluation, d'enseignement et les pratiques enseignante selon Raybaud-Patin et Talbot (2008, figure 1).

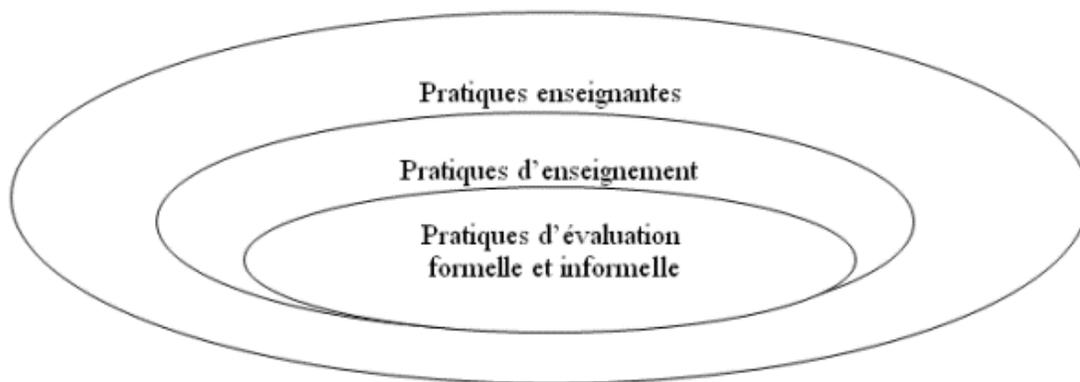


Figure 7. Schéma du rapport entre les pratiques d'évaluation, les pratiques d'enseignement et les pratiques enseignantes

De plus, les chercheurs traitent souvent les pratiques d'évaluation de façon intégrée aux pratiques d'enseignement, donc nous ne pouvons pas discuter des pratiques d'évaluation en les séparant des pratiques d'enseignement et des pratiques enseignantes. Cette clarification a pour but d'éviter les confusions qui pourraient être causées lors de la discussion.

5.1.1 Mise en place des pratiques inclusives dans l'étape de la planification

Pour l'étape de la planification, les enseignantes de notre recherche mettent en place les pratiques inclusives suivantes : des activités d'apprentissage et d'évaluation comprenant du matériel adapté et varié selon le profil d'apprentissage des élèves, leurs intérêts, leur style, leur rythme d'apprentissage, leur niveau de compétences ainsi que leurs besoins spécifiques, etc. ; des critères d'évaluation sélectionnés en fonction des buts et des objectifs, ce qui assure une

cohérence entre l'apprentissage, l'évaluation et la compréhension par les élèves ; les adaptations mises en place pour soutenir les élèves HDAA dans leur apprentissage ainsi que les façons de faire pour favoriser les capacités d'autoévaluation et de coévaluation des élèves.

Les activités d'apprentissage et d'évaluation

En écriture, l'E1 planifie les ateliers où les élèves peuvent choisir ce qui les intéresse pour travailler. Cette façon de faire favorise les choix individuels, rend les élèves plus motivés et autonomes dans leur apprentissage, réduit les sentiments négatifs (distractions, stress, anxiété...) qui pourraient nuire à leur performance face aux évaluations. Elle décide donc d'organiser également des ateliers en lecture, sans préciser de quelle façon les activités d'écriture et celles de lecture pourraient mutuellement s'enrichir. L'EB planifie aussi des ateliers diversifiés en écriture selon le niveau de compétences des élèves, car certains sont capables de réaliser un texte long et d'autres n'y arrivent pas. De son côté, l'EC intègre une variété d'éléments culturels dans sa planification d'activités d'apprentissage et d'évaluation, comme des albums, des films de l'Office national du film du Canada (ONF), des documentaires et des courts métrages, etc. Ainsi, au niveau de l'intégration de la CUA, l'E1, l'EB et l'EC appliquent les points *7.1 Optimiser les choix individuels et l'autonomie*, *7.3 Minimiser les risques et les distractions* et *8.2 Varier les exigences et les ressources pour rendre les défis plus stimulant* tandis qu'au niveau de la différenciation pédagogique, on retrouve surtout la différenciation du contenu.

Ces résultats peuvent se comparer à ceux de Bilodeau (2008) qui avait pour but d'identifier les pratiques pédagogiques des enseignants en lecture de la 1^{re} à la 4^e année au primaire dans son mémoire. Les façons de faire des enseignants s'approchent de celles documentées dans notre recherche. Les enseignants interrogés rapportent la différenciation du contenu en termes de matériel pédagogique varié et sélectionné en fonction des intérêts des élèves, ce qui permet aussi de diversifier les situations de lecture. En plus du manuel scolaire de lecture, ils utilisent des livres de littérature jeunesse d'excellente qualité, des collections graduées de livres ainsi que ceux comprenant la correspondance entre les lettres et les sons. De plus, certains enseignants dans cette recherche indiquent qu'ils intègrent l'enseignement de l'écriture à l'enseignement de la lecture, encourageant alors les élèves à répondre aux questions en lecture par écrit et à écrire de

petites histoires en lien avec leur lecture. Cette pratique correspond à ce qui est rapporté par l'E1 dans notre recherche et contribue sans doute au développement de compétences interdisciplinaires chez les élèves.

Les critères d'évaluation

En ce qui concerne les critères d'évaluation et les attentes, Doutreloux (1989) décrit, dans son ouvrage portant sur l'évaluation de l'oral au primaire, les quatre principes qui doivent être observés dans la planification des activités d'évaluation, comme le fait que l'évaluation doit être accessible et compréhensible pour les élèves et que les contenus d'évaluation doivent faire référence aux aspects compris par les élèves et ceux ayant été enseignés. Cela s'accorde aux valeurs instrumentales de l'évaluation : la transparence et la cohérence du MEQ (2003a). Dans notre recherche, les enseignantes mettent l'accent sur la cohérence entre l'enseignement et l'évaluation et soulignent qu'il faut sélectionner les critères d'évaluation en tenant en compte des contenus jugés essentiels que doivent maîtriser les élèves. Elles mettent également en avant la clarification des critères d'évaluation et des attentes pour qu'ils soient clairs pour les élèves, et ne se limitent pas à l'évaluation de l'oral ou de l'écrit. De même, dans le mémoire de Nolin (2013) qui avait pour but de connaître les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral des enseignants au primaire, les enseignants participants ont rapporté également l'importance d'expliquer aux élèves les critères d'évaluation. Selon les lignes directrices de la CUA, nous pouvons constater que cette façon de faire bien généralisée correspond au point 8.1 *Souligner l'importance des buts et des objectifs*. Elle sert à la fois d'un rappel aux élèves de ce qui doit être maîtrisé dans l'apprentissage, leur permet de consolider les connaissances et contribue aussi à la régulation de l'enseignement. Cette façon de faire est également mentionnée par l'EA, elle essaie de couvrir tous les critères nécessaires dans sa planification annuelle, mais au fur et à mesure, selon ce qui est évalué réellement et ce qui est manquant, elle ajuste et bonifie ces critères dans sa planification quotidienne.

En revanche, dans la recherche de Nootens *et al.* (2012), certains enseignants interrogés mettent plus l'accent sur la maîtrise des connaissances et des habiletés de base au lieu de faire appel aux critères d'évaluation spécifiques. De façon similaire, dans notre recherche, l'EB indique qu'elle ne

part pas toujours avec les critères d'évaluation pour certaines matières, mais qu'elle s'appuie plutôt sur les notions pour lesquelles elle va vérifier la compréhension de ses élèves pour s'assurer qu'ils en ont une bonne maîtrise. Cette façon de faire a trait au point de la CUA 3.1 *Activer les connaissances antérieures ou fournir les connaissances de base*, sur le plan de la compréhension.

Les adaptations pour les élèves HDAA

Pour les élèves HDAA, les adaptations sont mises en place selon leur plan d'intervention. L'intégration des élèves HDAA dans la classe ordinaire demande plus de temps dans la planification de l'évaluation de l'enseignant, c'est donc en général un travail qui s'effectue en équipe, par l'entremise des rencontres avec les différents spécialistes, les parents, la direction d'école et parfois l'enfant lui-même, etc. (Gouvernement du Québec, 2004). Dans l'étude de Henry (2011) qui porte sur les formes d'organisation du travail des enseignants qui intègrent les élèves HDAA dans la classe ordinaire, les enseignants ont rapporté des contraintes pour appliquer les adaptations décrites dans le plan d'intervention des élèves HDAA. Par exemple, quand les autres élèves réalisent leur travail, l'enseignant va rejoindre l'élève qui présente des difficultés et va lui lire les questions et les consignes comme indiqué dans son plan d'intervention. Selon les enseignants participants, cette façon de faire nuit à la concentration des autres élèves de la classe, qui sont malgré tout très à l'écoute afin de bénéficier des informations transmises par l'enseignant.

Toutefois, les enseignantes de notre recherche ont présenté leurs façons de faire pour aider les élèves HDAA, ce qui pourrait s'avérer utile pour résoudre cette situation. L'E1, l'E2 et l'E3 ont toutes des élèves dyslexiques dans leur classe qui demandent aussi que l'enseignant leur lit des textes. Au lieu de les lire personnellement, les trois enseignantes font appel aux technologies : l'E1 utilise *Word Q* qui peut lire pour les élèves ; l'E2 met les textes dans le logiciel *Book Creator*, avec lequel les élèves peuvent entendre les textes sur leur tablette. Dans ces deux cas, les élèves peuvent mettre des écouteurs pour ne pas déranger leurs pairs. De la même façon, l'E3 encourage les élèves qui n'arrivent pas à écrire à expliquer leur raisonnement à l'oral et à l'enregistrer dans le logiciel *SoundCloud* dans un coin retiré de la classe. Ensuite, ils peuvent envoyer leur enregistrement par courriel à l'enseignante pour qu'elle puisse faire des rétroactions. Le logiciel

SoundCloud est aussi utilisé par l'E2 pour améliorer la fluidité de la lecture expressive de ses élèves. L'utilisation des technologies réduit donc les distractions qui peuvent influencer la performance des élèves tout en diversifiant leurs modalités d'apprentissage et en apportant de l'aide approprié à ceux qui ont des besoins particuliers. Au niveau de l'intégration de la CUA, la mise en place des technologies correspond aux points de la CUA 1.3 *Proposer d'autres modes de présentation pour les informations visuelles* et 4.2 *Optimiser l'accès aux outils et aux technologies de soutien*, et pour les dispositifs de différenciation pédagogique, il s'agit de la différenciation du processus. En fait, l'utilisation des technologies ne profite pas qu'aux élèves HDAA. La recherche de Villemonteix (2016) montre que l'intégration des technologies dans la classe contribue à un meilleur rendement pour la réalisation des apprentissages de tous les élèves, rend les pratiques pédagogiques planifiées plus efficaces et favorise une démarche constructiviste de l'enseignant (Leask et Younie, 2001 ; Zurita et Nussbaum, 2004). De plus, l'article de Mangenot (2000) qui présente les gains de l'intégration des technologies dans la classe, mentionne particulièrement le gain en termes de taille de groupes, par exemple, pendant que la moitié des élèves travaillent avec des logiciels tutoriels, l'enseignant peut s'occuper de l'autre moitié qui s'entretient, et cela relève d'une différenciation de la structure.

La planification de l'autoévaluation et de la coévaluation

Selon Black, Harrison, Lee, Marshall et Wiliam (2004), l'autoévaluation est essentielle pour l'apprentissage, car les élèves n'arrivent à atteindre un objectif d'apprentissage que s'ils comprennent cet objectif et sont capables d'évaluer ce qu'ils doivent faire pour l'atteindre. Toutefois, les chercheurs indiquent qu'il est difficile de rendre les élèves conscients d'une série d'objectifs lorsqu'ils évaluent leur propre travail. En regardant les témoignages de nos enseignantes participantes, la planification de l'autoévaluation implique une explication claire et nécessaire aux élèves sur les critères et les étapes à suivre (*point de la CUA 8.1 Souligner l'importance des buts et des objectifs*). Les enseignantes utilisent surtout la liste de vérification dichotomique pour aider les élèves à autoévaluer leurs comportements, leurs attitudes et la démarche réalisée dans les activités, elles posent aussi des questions amenant les élèves à faire un retour sur leur travail. De plus, l'E2 invite les élèves à écrire des commentaires pour eux-

mêmes dans leur portfolio (*point de la CUA 9.2 Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation de l'élève ; point de la CUA 9.3 Développer la capacité d'auto-évaluation et de réflexion*), ce qui correspond à l'article de Mottier Lopez (2006) qui souligne l'utilisation efficace du portfolio dans l'évaluation pour l'apprentissage en permettant aux élèves de faire leur autoévaluation. Les élèves sont impliqués dans l'élaboration du portfolio qui suppose des échanges entre les élèves et l'enseignant en matière de critères d'évaluation et de sélection, de choix du contenu du portfolio, de formulation des commentaires autoévaluatifs sur les travaux réalisés et de justification du contenu choisi, etc. Selon l'auteur, ce processus amène les élèves à faire une appréciation sur leur apprentissage et peut les engager et les responsabiliser dans leur apprentissage. La recherche de Deaudelin *et al.* (2007) documente la pratique d'autoévaluation effectuée par une enseignante, qui organise l'entrevue individuelle pendant laquelle l'élève fait son autoévaluation accompagnée de l'enseignante. En particulier, cette enseignante note qu'elle applique la même démarche d'évaluation dans sa tête que celle qui est demandée à l'élève, dans ce processus, elle peut formuler et ajuster ses rétroactions. Pour elle, c'est une coévaluation, car elle communique à l'élève ses rétroactions en rejoignant celles produites par l'élève lui-même sur ses travaux. De plus, dans ses rétroactions, l'enseignante donne aussi des indications à l'élève pour renforcer ses capacités à s'autoévaluer (*point de la CUA 8.4 Augmenter le retour d'information pour une plus grande maîtrise*).

Pour notre recherche, les enseignantes interviewées ne rapportent que des pratiques de coévaluation entre les élèves. Dans la classe de l'E1, les élèves formulent des commentaires sur le travail réalisé de leurs pairs, puis l'E2 favorise à son tour les échanges entre les élèves. Elle mentionne notamment que les rétroactions venant des pairs fonctionnent même mieux que celles de la part de l'enseignante, car selon elle, ils utilisent leur propre langage pour échanger et ils arrivent à se comprendre plus facilement (*point de la CUA 8.3 Favoriser la collaboration et la communauté*). Ce qui est aussi confirmé par Black *et al.* (2004) qui notent que généralement, les élèves tendent davantage à interrompre leurs pairs quand ils ne comprennent pas une explication qu'à interrompre l'enseignant, et en revanche, ils sont plus à l'aise d'accepter les critiques venant de leurs pairs. Par ailleurs, comme les élèves prennent le rôle d'évaluateur dans cette pratique, ils développent ainsi des stratégies pour l'autoévaluation. En même temps, les chercheurs

soulignent que tout en favorisant les pratiques de coévaluation des élèves, l'enseignant devrait intervenir pour les accompagner et les soutenir lors de la gestion de l'information et l'élaboration des stratégies (*point de la CUA 6.2 Soutenir la planification et l'élaboration de stratégies*).

En résumé, les pratiques inclusives mises en place à l'étape de la planification reflètent assez bien ce que l'on retrouve dans la littérature concernant l'intégration des trois principes de la CUA et de la différenciation, surtout au niveau du contenu, du processus et de la structure. Toutefois, les technologies jouent un rôle assez important pour apporter des adaptations aux élèves HDAA, mais prennent peu de place dans la planification des activités d'évaluation pour l'ensemble des élèves, contrairement aux études consultées. En outre, les pratiques d'autoévaluation et de coévaluation qui favorisent l'engagement des élèves dans leur apprentissage mériteraient une meilleure gestion du temps de classe afin de constituer des processus inhérents de l'apprentissage.

5.1.2 Mise en place des pratiques inclusives dans l'étape de la collecte de données

Lors de l'étape de la collecte de données, les enseignantes de notre recherche adoptent des pratiques plus ou moins formelles selon leurs besoins et différentes situations se distinguent dans : les façons de consigner les traces des élèves ; les différents modes d'interactions et de réactions permettant aux élèves et à l'enseignant de se réguler, ainsi que les façons de développer l'autonomie des élèves lorsque ces derniers sont amenés à apprendre de leurs échecs et à gérer leur temps de travail.

Les façons de consigner les traces des élèves

De nombreuses observations au quotidien sont mentionnées par la majorité des enseignantes interviewées de façon informelle. Dans son document officiel, Éducation, Citoyenneté, Jeunesse Manitoba (2004) désigne que l'observation est la méthode principale de l'évaluation et que les enseignants jouent un rôle important en tant qu'observateur et son jugement s'appuie pour une bonne part sur ses observations des élèves dans la classe. Dans notre recherche, l'EA indique que les épreuves écrites ne sont pas toujours nécessaires, car elle se fie à ses observations

quotidiennes. Tandis que dans les recherches de Allal (1988) et Mottier Lopez et Allal (2008), les enseignants participants privilégient les traces écrites des élèves pour attribuer une note au bulletin. Les observations de l'enseignant pourraient s'effectuer de façon passagère, comme ce que dit l'EC dans notre recherche : elle circule souvent dans la classe pendant que les élèves réalisent leurs tâches. De façon plus spécifique, les enseignantes prennent des notes et utilisent généralement une grille d'observation, certaines font aussi des entretiens avec les élèves. Pour l'EC et l'ED, dans certains cas, les informations qu'elles envisagent de recueillir ne sont pas visibles à l'œil, par exemple, en écriture, selon l'ED, ses élèves ne répondent pas bien aux questions donc il est difficile de les comprendre exactement. À cet effet, elle les questionne souvent lors de l'entretien individuel ou en groupe afin de prendre en compte où ils sont rendus et ce qu'ils ne comprennent pas. Aussi, dans leur recherche, Pressley, Rankin et Yokoi (1996) notent que les enseignants vérifient fréquemment la compréhension des élèves par rapport aux textes lus ou aux histoires racontées en leur proposant des questions. Par ailleurs, dans l'article de Black *et al.* (2004) qui se concentre sur l'évaluation pour l'apprentissage en salle de classe, les auteurs valorisent également le questionnement de l'enseignant pendant la réalisation des activités des élèves. Les questions heuristiques et spécifiques proposées par l'enseignant exercent des effets positifs et importants, tant pour guider les élèves dans les activités que pour les engager dans leur apprentissage. Dans notre recherche, l'EC valorise la réflexion de l'élève, elle souligne que dans l'entretien, l'élève s'exprime dans son langage, ce qui correspond à un processus de reflet par rapport à ses connaissances acquises et à la démarche qu'il adopte dans sa réalisation des tâches (*point de la CUA 6.4 Améliorer la capacité de l'apprenant d'assurer le suivi de ses progrès*). De la même façon, Nootens *et al.* (2012) mentionnent dans leur recherche que la majorité des enseignants interviewés disent assurer un accompagnement pour soutenir les élèves moins forts, par l'entrevue notamment, avec les élèves qui ont des besoins spécifiques. Dans son ouvrage, Scallon (2004) insiste sur le fait qu'il ne suffit pas de vérifier si l'élève sait écrire, mais qu'il faut prendre en compte ses perceptions, sa motivation, son degré de confiance, son engagement et les obstacles rencontrés dans ses apprentissages afin d'obtenir un portrait du développement de ses compétences le plus fidèle. Nous pouvons constater que la prise en considération de ces informations s'avère aussi nécessaire pour d'autres matières. Il en ressort que les façons de

collecter des données ne devraient pas se limiter à un seul aspect, soit visuellement, à l'écrit ou à l'oral. En fonction des besoins spécifiques de ses élèves, l'enseignant pourrait combiner différentes méthodes, ainsi que les technologies pour obtenir des informations suffisantes et pertinentes. L'EB de notre recherche rapporte l'utilisation fréquente de la captation en lecture. Elle filme ses élèves en train de lire et les vidéos qu'elle enregistre permettent à la fois de consigner les traces des élèves et de constater leur progression de façon intuitive. La thèse de Raby (2004) documente aussi les pratiques d'intégration des technologies d'une enseignante dans le recueil de traces des élèves et l'outil premier parmi tous les choix qu'elle introduit dans la classe, c'est l'appareil photo numérique. Ce qui est différent de la façon de faire des enseignantes de notre recherche, c'est que cette enseignante amène ses élèves à consigner les traces eux-mêmes en utilisant un appareil photo, puis ils peuvent garder des traces de leurs activités vécues et des projets réalisés dans leur portfolio. C'est une façon qui permet de collecter des données et d'engager les élèves dans l'apprentissage et l'évaluation.

Les interactions et les réactions

Pendant les activités d'apprentissage et d'évaluation, l'enseignant interagit avec les élèves et réagit à des problèmes émergents en cherchant des pistes de solutions pour les aider. En ajustant ou modifiant ses approches et ses stratégies pour s'adapter aux besoins des élèves, il régule ses interventions et son enseignement. Dans notre recherche, les enseignantes mettent l'accent sur la création d'un environnement propice à l'apprentissage où les élèves se sentent à l'aise de poser leurs questions, de répondre aux questions de l'enseignant sans s'inquiéter de donner les bonnes réponses, de faire face à leurs difficultés et de percevoir que leurs efforts sont reconnus et valorisés. Le propos de l'EA indique que ce n'est pas toujours l'enseignant qui donne des commentaires aux élèves. Dans sa classe, elle essaie d'être plus flexible et accessible et elle reste toujours ouverte aux propositions de ses élèves (*point de la CUA 9.1 Promouvoir les attentes et les idées qui optimisent la motivation*). De façon similaire, dans la recherche de Moldoveanu *et al.* (2016), une enseignante interrogée rapporte qu'à la fin de chaque semaine, elle fait un bilan avec ses élèves en se demandant ce qui a bien fonctionné, ce qui reste à améliorer et ce dont les élèves ont besoin dans leur apprentissage. Par exemple, les élèves lui demandent de fournir un outillage

en mathématiques pour mieux comprendre les notions de la soustraction et l'enseignante le met dans l'horaire de la semaine suivante. Cette façon de faire relève de la différenciation du processus. En outre, l'EC de notre recherche encourage ses élèves à donner leurs opinions et à se positionner par le biais d'activités les invitant à critiquer les albums mis à leur disposition (*point de la CUA 5.1 Utiliser plusieurs supports de communication*) et elle rappelle toujours à ses élèves de l'informer s'ils aiment les albums choisis. Ces mesures contribuent à la création d'une ambiance conviviale de la classe, au renforcement de l'engagement des élèves dans leur apprentissage et à la régulation de l'enseignement (*point de la CUA 4.1 Varier les méthodes de réaction et d'interaction*). En parallèle, la recherche de Bilodeau (2008) mentionne que pour favoriser l'apprentissage des élèves, les enseignants font de nombreux efforts. Par exemple, ils créent un environnement de classe où les élèves se sentent en sécurité et où les erreurs sont permises, ils créent une atmosphère agréable lorsque les élèves réalisent les activités et ils développent l'autonomie des élèves au regard de leur contrôle sur leur propre apprentissage (*point de la CUA 7.1 Optimiser les choix individuels et l'autonomie*).

Dans l'étude de Mottier Lopez (2015a), les enseignants dévoilent qu'ils sont démunis avec certains élèves qui n'avancent pas dans leurs résolutions de problèmes et que c'est l'enseignant qui réalise la tâche à la place de ses élèves. Les enseignantes participantes de notre recherche avouent également que les élèves ne sont pas du même niveau de compétence, certains sont autonomes dans leur apprentissage, tandis que d'autres rencontrent des difficultés pour progresser. Leur façon de faire concernent surtout le soutien à ces élèves qui ont des besoins spécifiques par le biais de regroupements, selon une différenciation de la structure. Par exemple, pour l'EC, lorsque certaines compétences ciblées touchent plusieurs élèves en même temps, elle les met dans des sous-groupes où elle essaie de trouver d'autres moyens que ceux utilisés dans l'enseignement magistral pour les aider (*point de la CUA 4.1 Varier les méthodes de réaction et d'interaction*). Il peut s'agir à la fois de l'utilisation d'un matériel pédagogique adapté, comme les cartons d'œufs pour faciliter l'apprentissage de la fraction et des modelages de connaissances et de stratégies : l'EB filme le processus où les élèves sont amenés à utiliser des jetons pour l'apprentissage de l'addition et la soustraction. Les élèves peuvent donc consulter ces vidéos autant de fois pour consolider les connaissances et les habiletés acquises (*point de la CUA 2.3*

Soutenir le décodage des textes, de la notation mathématique et des symboles ; point de la CUA 2.5 Illustrer l'information et les notions à l'aide de plusieurs supports ; point de la CUA 3.4 Maximiser le transfert et la généralisation). Ces mesures renvoient à la différenciation du processus.

Les Façons de développer l'autonomie des élèves

Selon Bolduc et Van Neste (2002), dans la classe différenciée, l'enseignant et les élèves analysent les succès et les échecs, en espérant multiplier les réussites, mais aussi apprendre des échecs. Dans notre recherche, l'E2 conclut que la meilleure manière de développer l'autonomie, c'est de laisser les élèves choisir, se tromper, prendre des risques, faire des essais et des erreurs. Sa façon de faire est de toujours permettre un temps de réflexion sur le processus et les choix qu'ils vont prendre au lieu de tout déterminer à leur place. Toutefois, elle souligne qu'il est nécessaire d'exercer un certain contrôle en accompagnant les élèves à planifier leur travail, au cas où les erreurs se produisent à plusieurs reprises et que les élèves n'arrivent toujours pas à en prendre conscience (*point de la CUA 6.1 Guider l'élève dans l'établissement d'objectifs appropriés*). Ainsi, la façon de faire de l'E2 s'accorde à ce qu'illustrent Mottier Lopez et Allal (2008) dans leur article : les enseignants montrent leur volonté à valoriser la participation active, les investissements et les efforts fournis des élèves au lieu de ne prendre en compte que des informations provenant des épreuves.

De plus, la gestion du temps constitue une partie importante dans le développement de l'autonomie. Dans son mémoire, Yotégé (2018) consigne la pratique différenciée de l'enseignante pour faciliter la gestion du temps de ses élèves. Elle rapporte la mise en place des plans de travail qui clarifient aux élèves quelles sont les tâches à faire pendant la semaine et où chacun réalise les siennes à son rythme. Après la fin de la semaine, l'enseignante recueille tous les travaux des élèves puis identifie avec eux ce qui a été fait et ce qui leur reste à effectuer. Les enseignantes interviewées de notre recherche adoptent une façon similaire pour aider les élèves à avoir du contrôle sur leur apprentissage : l'E3 dit qu'elle met des échéances pour les travaux à faire, l'idée est d'inciter les élèves à organiser leur temps selon leur rythme (*point de la CUA 6.4 Améliorer la capacité de l'apprenant d'assurer le suivi de ses progrès*). Toutefois, de façon différente de la

pratique présentée ci-dessus, l'E3 mentionne que les élèves peuvent l'avertir s'ils estiment qu'ils n'arriveront pas à terminer le travail avant l'échéance, puis ils peuvent aussi demander à l'enseignante ce qui est prioritaire (*point de la CUA 8.1 Souligner l'importance des buts et des objectifs*). Cette façon de faire touche à la fois la différenciation de la structure et du processus.

Pour conclure cette section, nous constatons que ce qui est mentionné par les enseignants se retrouve également dans les études réalisées en salle de classe selon les trois principes de la CUA. La pertinence et la suffisance des données recueillies par l'utilisation d'une variété d'outils efficaces et adaptés, comme l'entrevue, les technologies, l'accompagnement et le soutien au cours de la réalisation du travail des élèves sont mis en valeur.

5.1.3 Mise en place des pratiques inclusives dans l'étape d'interprétation et du jugement

Dans les pratiques, l'interprétation et le jugement s'effectuent souvent dans une continuité. Dans cette sous-section, nous allons discuter des façons d'effectuer la régulation des apprentissages pour que les élèves puissent se réajuster et s'améliorer, des instruments qui facilitent et contribuent à la rigueur de l'interprétation et du jugement, de la forme de la notation qui fait l'objet de controverses, ainsi que des stratégies pour réduire les biais du jugement.

La régulation des apprentissages

Les enseignantes de notre recherche rapportent la régulation interactive et rétroactive dans leurs pratiques, généralement sous forme de rétroactions orales et écrites. Pendant l'apprentissage, pour faciliter la régulation interactive, l'E2 diversifie les modes d'enseignement en mettant les élèves dans des sous-groupes pour leur donner plus de rétroactions en fonction de leurs besoins spécifiques (*point de la CUA 4.1 Varier les méthodes de réaction et d'interaction ; point de la CUA 8.4 Augmenter le retour d'information pour une plus grande maîtrise*), ce qui correspond à une différenciation de la structure. Également, l'E3 dit donner beaucoup de rétroactions aux élèves pour qu'ils puissent s'ajuster au fur et à mesure dans la réalisation des tâches et que leur produit final réponde à la demande (*point de la CUA 8.4*). Ce processus peut toucher ainsi à la différenciation du processus, car les difficultés et les besoins des élèves ne sont pas tous

identiques, les solutions et les stratégies proposées sont aussi diversifiées (*point de la CUA 6.2 Soutenir la planification et l'élaboration de stratégies*). Toutefois, dans sa recherche, Mottier Lopez (2015b) met en lumière une croyance des enseignants par rapport à leur guidage lors de la régulation interactive : pour la réalisation de tâches complexes, les modes d'enseignement leur demandent de ne pas expliquer aux élèves les solutions et de les laisser trouver seuls. Les enseignants ont l'impression que s'ils donnent des guidances pendant la réalisation, les élèves ne peuvent pas développer leurs compétences. Pour résoudre cette situation problématique, les chercheurs ont décidé d'enregistrer les pratiques jugées représentatives par les enseignants dans la régulation interactive dans le but de faire ressortir les éléments significatifs pour le guidage à effectuer pendant la réalisation de tâches complexes des élèves. De notre côté, au regard des références qui soutiennent la régulation interactive, l'E1 précise qu'elle apprécie beaucoup la trousse de rétroactions fournie par la direction d'école et se sent mieux outillée pour donner des rétroactions aux élèves, et en particulier celles qui sont positives parce qu'elles peuvent leur donner un coup de pouce.

Les rétroactions écrites sous forme d'annotations sont efficaces en matière de consolidation et de transfert des acquis (Saulnier-Beaupré, 2012). Les résultats de l'étude de Lapointe (2011) montrent qu'en mathématiques, les annotations de type méthodologique sont celles qui sont les plus fréquemment utilisées, ce qui contribue à une meilleure compréhension des élèves. Alors dans notre recherche, les enseignantes interviewées privilégient également les annotations de type méthodologique en mathématiques, par exemple, celles qui informent les élèves des outils dont ils peuvent se servir dans leur démarche, ainsi que celles positives qui reconnaissent l'utilisation pertinente des stratégies utilisées par les élèves.

Les instruments d'interprétation et du jugement

Dans notre recherche, seule une enseignante élabore des grilles d'évaluation, les autres utilisent surtout les grilles fournies par le ministère ou la direction d'école afin d'analyser les résultats des élèves et de déterminer les actions à prendre. Le type de grille que les enseignantes utilisent le plus souvent dans le quotidien est la grille d'observation, où les objectifs d'apprentissage et les attentes sont clarifiés. Les enseignantes peuvent donc s'y référer pour identifier ce que les élèves

ont bien fait et ce qui reste à renforcer. De plus, la grille d'observation permet aussi aux élèves de prendre en compte les étapes à effectuer et les stratégies qui peuvent être appliquées (Durand, 2010). Quant aux tâches complexes, les grilles descriptives sont mises en œuvre, pour l'EB, ce type de grille aide à constater la progression des élèves. Selon Allal (2008), au regard des pratiques d'interprétation de l'enseignant, la grille d'appréciation à échelle descriptive contribue à la fois à contrôler l'action de l'enseignant en tant qu'évaluateur, car il est guidé pour se centrer sur les aspects pertinents de l'objet à évaluer ; et à amplifier ses capacités pour porter son jugement, car la grille lui suggère des attributs auxquels qu'il n'aurait pas pensé.

La notation

Après avoir interprété les résultats des élèves par le truchement de la grille d'évaluation, la notation est soit quantitative (chiffres et pourcentages), soit qualitative (lettres). Les enseignantes de notre recherche disent utiliser ces deux formes de notation, tandis que l'EB mentionne que la notation chiffrée est utilisée pour être en concordance avec les notes en pourcentage qui sont exigées au bulletin scolaire. Alors selon Butera (2011), depuis des décennies, le débat sur l'abolition ou le maintien de la notation ne s'arrête pas, ceux qui sont pour son maintien pensent que les notes représentent une mesure fiable et pratique des apprentissages et qu'elles servent de source de motivation pour les élèves. Sans les notes, certains élèves pourraient trouver que les tâches proposées n'ont aucun sens. Tandis que ceux qui sont opposés à l'utilisation des notes indiquent que ces dernières ne servent qu'à classer, sanctionner et certifier de façon rapide et ne permettent pas de soutenir les apprentissages et l'enseignement, à cause de l'absence de *feedback* détaillé et précis et du fait qu'elles confondent les différents résultats des apprentissages qui sont fort diversifiés (Yerly et Laveault, 2020). En outre, d'après Martinot (2006), les mauvaises notes peuvent démotiver l'élève et provoquer une perte d'estime de soi et de confiance en ses capacités d'apprentissage. Par rapport à cette problématique, les enseignantes de notre recherche mettent l'accent sur les commentaires constructifs à donner aux élèves lorsque les notes sont attribuées (*point de la CUA 8.4 Augmenter le retour d'information pour une plus grande maîtrise*). Pour l'ED, une seule note n'aide pas les élèves à bien comprendre ce qui leur reste à améliorer, donc elle travaille beaucoup sur les commentaires, que ce soit à

l'oral ou à l'écrit. Cependant, dans l'article de Black *et al.* (2004), les chercheurs signalent que même si les commentaires sont fournis, les élèves pourraient les négliger si les notes sont aussi indiquées. Les chercheurs affirment que, en abandonnant les notes, les élèves sont plus engagés et motivés dans l'amélioration de leur travail (*point de la CUA 7.3 Minimiser les risques et les distractions*). D'autres moyens sont aussi documentés pour rendre les commentaires plus importants. Par exemple, certains enseignants gardent les notes dans leur cahier de consignation sans les dévoiler aux élèves ; d'autres ne donnent des notes qu'aux élèves qui répondent aux commentaires en premier lieu. Une autre façon utile suggérée par les chercheurs est de consacrer une partie du cours à faire retravailler les élèves sur certains travaux commentés et sélectionnés en fonction des buts et des objectifs importants dans les apprentissages (*point de la CUA 8.1 Souligner l'importance des buts et des objectifs ; point de la CUA 8.4*). Par ailleurs, les commentaires servent également d'outils efficaces pour la communication de l'enseignant avec ses élèves, ce qui sera discuté davantage dans la sous-section suivante qui porte sur les pratiques inclusives mises en place à l'étape de la communication.

Les façons pour réduire les biais au jugement

Le jugement de l'enseignant n'arrive pas à être totalement objectif, l'idée est de réduire au maximum les biais qui peuvent nuire à la pertinence du jugement. À cet effet, deux pistes de solutions sont mises en lumière par les enseignantes de notre recherche.

En premier lieu, les enseignantes rapportent qu'elles ne portent leur jugement sur les compétences des élèves qu'en se référant aux résultats de l'examen final. Pour elles, l'accent est davantage mis sur les nombreuses observations avec la prise de notes, ainsi que les traces et les performances des élèves dans les activités et les tâches au quotidien qui permettent de constater leur progression. De plus, les enseignantes mentionnent que cette façon de faire contribue à réduire la pression sur les élèves lors de l'examen final, car ces derniers sont plus à l'aise pour démontrer leur apprentissage lors des moments d'évaluation. De la même façon, la recherche de Ramoo et Durand (2016) indique que, en mathématiques, les enseignants utilisent les observations et les travaux faits en classe pour déterminer où sont rendus les élèves. Pour porter un jugement global sur une compétence, ils se réfèrent à au moins trois situations complexes

ainsi qu'à leurs observations quotidiennes. Toutefois, dans son ouvrage, Vermersch (2019) remet en question le fait que les activités d'enseignement qui se centrent surtout sur le produit final et qui ne laissent pas de traces variées des élèves mènent à un jugement qui se fait sur des informations limitées. Par ailleurs, selon Mottier Lopez (2007), le jugement professionnel en évaluation revêt une caractéristique de multiréférentialité, qui se traduit par des cadres de référence et des repères de différentes sortes. Le jugement professionnel est si compliqué qu'il peut arriver que pour un même élève, des divergences se présentent entre les différents repères et entre les différentes informations recueillies et interprétées (Allal et Lafortune, 2008). De ce fait, le jugement professionnel doit se situer dans un réseau de communication, où se déroulent des échanges entre les différents partenaires concernés (Mottier Lopez et Allal, 2008). Ce qui nous amène à la deuxième piste de solutions rapportée par les enseignantes de notre recherche : le travail en équipe.

Les enseignantes soulignent, par exemple, que la correction en équipe contribue à réduire les biais qui peuvent avoir lieu concernant les élèves qui ne sont pas stables dans leur performance scolaire. L'analyse des résultats de ces élèves demande généralement plus de réflexion de la part de l'enseignant. Par ailleurs, l'étude de Dechamboux et Mottier Lopez (2015) montre que les critères d'évaluation peuvent être adaptés à l'activité d'évaluation de l'enseignant qui travaille individuellement, mais pas forcément approuvés par l'ensemble du groupe professionnel. De plus, dans sa recherche, Ndinga (2011) indique que quand chaque enseignant évalue tous les critères de son côté, les disparités sont souvent présentes à cause de la différence possible de niveaux de rigueur de l'évaluateur. Cependant, si chaque enseignant du cycle s'occupe de l'évaluation d'un seul critère, les biais provoqués par ces disparités peuvent être éliminés. Nous pouvons donc constater que la réduction maximale des biais du jugement se base toujours sur un travail collectif.

Pour conclure, les pratiques inclusives aux étapes de l'interprétation et du jugement renvoient notamment au concept de jugement professionnel que l'on retrouve dans la littérature consultée ainsi qu'à la problématique de la notation qui n'est pas nouvelle. Dans ce contexte, La grille d'évaluation joue un rôle important pour consigner et constater la progression des élèves, tandis que la note à attribuer mériterait plus de réflexion en ce qui concerne sa forme et sa fonction.

Quant aux biais liés au jugement, ils sont fort documentés dans la littérature et certaines façons de faire sont proposées en vue de les réduire le plus possible, notamment le travail de correction en équipe. Toutefois, il est à noter que le rôle et la responsabilité de chaque personne dans l'équipe devraient être bien définis et clarifiés afin de rendre le travail collectif plus efficace.

5.1.4 Mise en place des pratiques inclusives à l'étape de la communication

La communication des résultats se fait entre l'enseignant et l'élève et entre l'enseignant et les parents. Prescrit par le Régime pédagogique, le bulletin sert d'outil officiel pour transmettre les informations concises sur la progression et le développement des compétences des élèves (MEQ, 2002). Cependant, la communication peut aussi avoir lieu de façon continue en cours d'apprentissage et peut porter sur les objectifs d'apprentissage, les points forts et les difficultés à surmonter, etc. Cela permet aux élèves de se réajuster et de favoriser la collaboration avec les parents pour qu'ils puissent mieux soutenir leur enfant dans leur parcours d'apprentissage. Dans cette section, nous allons discuter de la communication avec les élèves en relevant les pratiques inclusives de l'enseignant dans sa communication régulière en cours d'apprentissage avec les élèves. Nous allons également évoquer la communication avec les parents afin de rendre compte de quelle façon la communication pourrait soutenir l'apprentissage et favoriser la mise en place de pratiques différenciées.

Communication avec les élèves

Les enseignantes de notre recherche utilisent fréquemment des commentaires pour communiquer avec leurs élèves, soit des commentaires écrits dans le portfolio des élèves ou des commentaires oraux lors des entretiens, et ce, peu importe la forme de leurs travaux (*point de la CUA 8.4 Augmenter le retour d'information pour une plus grande maîtrise*). Pour assurer une bonne compréhension des élèves de leurs résultats, les enseignantes leur donnent des explications détaillées de la façon dont elles procèdent pour porter leur jugement en s'appuyant sur des exemples concrets issus des traces d'apprentissage des élèves. Étant donné que les traces sont variées, les explications de l'enseignant devraient aussi être adaptées pour mieux outiller les élèves, ce qui touche à la différenciation du processus. Dans la recherche menée par Durand *et al.* (2009), les chercheurs affirment que des commentaires dans le portfolio représentent une

modalité moins sollicitée par les enseignants. Ces derniers privilégient surtout les annotations dans l'agenda de l'élève, ce qui est différent des façons de faire de nos participantes à la recherche. D'ailleurs, selon Delorme (1981), la communication des objectifs influence aussi les élèves au niveau des éléments affectifs. En effet, la prise en compte des objectifs à atteindre peut exercer des effets positifs sur la perception des élèves envers les évaluations et les apprentissages. Ainsi, dans notre recherche, l'E2 indique que pour minimiser les sentiments négatifs des élèves envers les évaluations, la façon utile est de bien leur expliquer les objectifs, les critères d'évaluation, les consignes et les étapes à suivre (*point de la CUA 8.1 Souligner l'importance des buts et des objectifs*). De plus, compte tenu de la transparence, qui est une valeur fondamentale de l'évaluation des apprentissages, les parents devraient aussi être informés des objectifs d'apprentissage, des critères et des modes d'évaluation, ce qui renvoie à la communication avec les parents que nous allons aborder dans la partie suivante.

Communication avec les parents

Les enseignantes de notre recherche emploient des façons variées pour communiquer avec les parents, soit la façon formelle comme le bulletin, la façon informelle comme les appels téléphoniques, les visites dans la classe avec la présentation des portfolios par les élèves, etc., ou via les outils technologiques comme les courriels, les messages, les rencontres virtuelles avec des logiciels (*Teams, Zoom*), etc. La communication régulière avec les parents les informe des forces et faiblesses de leur enfant dans l'apprentissage et permet à l'enseignant de mieux connaître ses élèves en recueillant des informations supplémentaires venant des parents. Pour Mottier Lopez et Allal (2008), les échanges avec les parents constituent une source d'informations indispensable pour l'enseignant afin que celui-ci porte un jugement professionnel dans ses pratiques d'évaluation et prenne des décisions pédagogiques pertinentes (*point de la CUA 8.3 Favoriser la collaboration et la communauté*). Aussi, Bolduc et Van Neste (2002) ont constaté dans leur recherche que c'est en communiquant avec les parents et en observant ses élèves dans les activités d'écriture qu'un enseignant voit la nécessité d'offrir des listes de mots variées et adaptées à mémoriser. Ainsi, les élèves peuvent maximiser leur maîtrise de l'orthographe même s'ils n'ont pas tous le même niveau et même s'ils ne progressent pas tous au même rythme. Les

informations venant des parents contribuent donc à la différenciation du contenu dans l'enseignement du vocabulaire.

Cependant, le soutien familial peut, dans certains cas, se transformer en pression familiale. Plusieurs enseignantes dans notre recherche mentionnent que certains parents prêtent beaucoup d'attention aux notes obtenus dans les examens de leur enfant, ce qui peut entraîner une forte pression sur ce dernier et nuire à sa performance. Selon les observations des enseignantes, cette situation a plus souvent lieu dans les familles provenant de l'immigration, où les parents veulent s'assurer de la réussite de leurs enfants dans le système scolaire au Québec. Face à ce phénomène, elles disent qu'il est important d'expliquer aux parents que chaque enfant a son propre style et rythme d'apprentissage, qu'il progresse au fil du temps, et que le développement des compétences est évolutif. Ceci est important car l'implication positive et la sensibilisation des parents sont des éléments cruciaux pour favoriser la mise en place des pratiques inclusives et soutenir le développement des compétences des élèves (Liebkind, Jasinskaja-Lahti et Solheim, 2004 ; Larivée *et al.*, 2006).

Pour conclure, les pratiques de la communication avec les élèves et les parents sont surtout documentées dans les recherches portant sur les relations avec les parents qui ont beaucoup évoluées avec la prise en compte des technologies. La communication ne se limite pas à sa fonction de la transmission des résultats scolaires, elle peut aussi contribuer au développement des pratiques différenciées de l'enseignant, et ce, en renforçant la collaboration parentale. Toutefois, le milieu socio-économique de l'enfant ou des difficultés majeures éprouvées par ce dernier peuvent influencer négativement cette relation.

Dans la prochaine section, nous allons proposer des suggestions de pratiques inclusives qui devraient être développées davantage dans la démarche d'évaluation en nous basant sur les informations fournies par nos participantes, ainsi que celles présentées dans la littérature.

5.2 Suggestions pour le développement de pratiques inclusives dans la démarche d'évaluation

Au regard des pratiques inclusives rapportées et mises en place par les enseignantes de notre recherche, nous pouvons constater que les trois principes de la CUA (représentation, action et expression, engagement) sont bien intégrés dans leur démarche d'évaluation à travers les cinq étapes, ainsi que la mise en place des dispositifs du contenu, du processus et de la structure de la différenciation pédagogique. Ils sont tous indiqués et expliqués de façon concise à l'aide d'exemples issus des situations d'apprentissage et d'évaluation, tandis que peu de témoignages sont attribués à la différenciation de la production. Pour les enseignantes, la différenciation de la production favorise les intérêts des élèves et elles trouvent plus d'opportunités de les proposer en sciences ou en univers social, mais pas en mathématiques. De façon similaire, dans le rapport de recherche de Durand *et al.* (2009), les chercheurs constatent que la différenciation de la production est plus courante en français qu'en mathématiques. En fait, selon plusieurs auteurs, il est à constater que la différenciation de la production occupe peu de proportions dans les pratiques des enseignants (Blouin, Joly et Nootens, 2020 ; Girouard-Gagné, 2017 ; Salvador, 2011). Par ailleurs, même si les enseignantes qui ont été sollicitées pour participer à notre recherche possèdent toutes un SEP élevé, elles montrent relativement moins de certitude et de confiance concernant la différenciation de la production. Par exemple, en s'appuyant sur ses pratiques, l'E2 explique que pour proposer des différentes modalités de production, il faut bien établir les critères d'évaluation et les attentes pour chaque modalité au départ et les faire connaître et comprendre aux élèves, ce qui peut prendre beaucoup de temps. En revanche, l'enseignante éprouve plus ou moins de difficultés pour vérifier l'atteinte des objectifs à travers des productions de différentes formes. De ce fait, plus de soutien et de ressources devraient être offerts en termes de : 1) critères d'évaluation clairs, concis, accessibles et compréhensibles aux élèves et à leurs parents le cas échéant. Pour ce faire, une idée proposée par Nunziati (1990) et Vial (1995) est d'engager les élèves dans l'élaboration et la sélection des critères d'évaluation, ceci peut à la fois favoriser l'engagement et l'autonomie des élèves dans leur apprentissage et faciliter leur compréhension des objectifs d'évaluation ; 2) façons de faire pour accompagner les élèves dans

la planification et la réalisation de leur travail, car même s'ils ont une certaine liberté dans la production, une supervision exercée par l'enseignant est aussi nécessaire pour valider les connaissances construites ; 3) stratégies pour vérifier l'atteinte des objectifs en analysant une variété de productions qui sont produites en fonction des mêmes objectifs, mais pas forcément des mêmes critères d'évaluation ; 4) pistes de solutions pour réduire les biais du jugement pouvant être provoqués par des disparités dans les productions.

En outre, bien que les enseignantes de notre recherche expliquent les façons de faire des élèves lorsqu'ils s'autoévaluent, elles indiquent que c'est un défi qui demande du temps et beaucoup d'énergie lors de la planification et l'appropriation par les élèves des critères et du processus d'autoévaluation. Étant donné qu'il y a beaucoup de contenu à faire apprendre aux élèves, les enseignantes ne montrent pas un grand intérêt pour développer davantage les pratiques d'autoévaluation. Ainsi, selon Earl (2003), tout comme l'évaluation formative, l'autoévaluation est partie intégrante du processus d'apprentissage et implique des changements conceptuels de la part des enseignants. En effet, elle renvoie à une manière différente de concevoir l'évaluation et il est peu probable que les enseignantes puissent simplement l'assimiler dans leurs pratiques. L'intégration du processus d'autoévaluation exige que les enseignants reconsidèrent leur planification de l'apprentissage et de l'évaluation ainsi que le rythme des interactions dans la classe (Earl, 2003). À ce sujet, Black *et al.* (2004) soulignent que l'autoévaluation n'aura lieu que si l'enseignant aide ses élèves, notamment ceux qui sont moins forts dans l'apprentissage et qui ont besoin de soutien pour utiliser et maîtriser les stratégies d'autoévaluation. De plus, une autoévaluation effective demande des investissements de l'enseignant à long terme, car il faut laisser du temps aux élèves pour qu'ils puissent devenir des apprenants indépendants et être responsables de leur propre apprentissage (Black *et al.*, 2004).

D'ailleurs, de nombreuses recherches indiquent que, plus le niveau du SEP des enseignants est élevé, plus ils sont ouverts aux nouvelles idées et pensent à développer de nouvelles façons de faire dans leurs pratiques (Cousins et Walker, 2000 ; Gaudreau *et al.*, 2012 ; Guskey, 1988 ; Stein et Wang, 1988), et ce, sans qu'il y ait nécessairement de lien avec les années d'expérience d'enseignement. D'un côté, la difficulté rencontrée par un enseignant débutant pourrait être les

mêmes pour un enseignant ayant plus d'expérience. D'un autre côté, les enseignants débutants ont tout de même développé des pratiques inclusives dans leur pratiques d'enseignement et d'évaluation, car ils ont un SEP élevé, ce qui contribue à leur rendement de travail (ils sont plus motivés, collaboratifs, créatifs...) et les amène à avoir une attitude plus ouverte et positive face à la diversité des élèves.

Selon Gaudreau (2013), plusieurs stratégies peuvent être mises à profit pour renforcer le SEP des enseignants. Par exemple, 1) les efforts et les réussites des enseignants doivent être valorisés, les observations réciproques et la modélisation sont aussi à privilégier tout en favorisant des pratiques collaboratives. 2) le bien-être des enseignants doit être mis en évidence et il est important d'éviter les jugements, les paroles et les gestes qui peuvent provoquer un stress inutile et pouvant également se transmettre des enseignants aux élèves. 3) aider les enseignants à fixer des objectifs à court terme et leur proposer des défis appropriés. 4) encourager les enseignants, être conscient de leurs forces et de leurs capacités, faire preuve de confiance par des gestes concrets.

Pour conclure, au-delà des suggestions proposées, il est important de prendre en compte que les pratiques sont en perpétuel mouvement, car il faut du temps pour essayer, ajuster et améliorer. Cependant, toutes les façons de faire qui peuvent être développées pour se situer davantage dans une perspective inclusive visent toujours à s'adapter aux caractéristiques et aux besoins des élèves.

Conclusion

L'évaluation des apprentissages, qui se veut un levier pour la réussite de tous les élèves, représente des enjeux construits et problématisés par des acteurs du milieu scolaire, notamment face à l'hétérogénéité du groupe d'élèves de plus en plus présents dans la classe ordinaire. Pour répondre aux différentes caractéristiques et besoins des élèves, une des avenues prometteuses est de promouvoir l'inclusion scolaire, qui respecte et valorise la diversité des élèves et vise une création d'un environnement propice à l'apprentissage de tous les élèves, où aucune forme d'exclusion, de marginalisation et de discrimination n'est tolérée (Prud'Homme *et al.*, 2016). Spécifiquement, deux approches réputées sont mises en place pour développer les pratiques inclusives, soit la CUA et la différenciation pédagogique. Toutefois, les enseignants rencontrent souvent des difficultés pour intégrer les pratiques inclusives dans leur démarche d'évaluation, certains d'entre eux sont habitués de planifier les activités d'évaluation en prenant la classe comme un tout, en négligeant les caractéristiques de chaque élève (Switlick, 1997). Par ailleurs, on constate que les perceptions des enseignants jouent un rôle essentiel dans leurs pratiques et plusieurs chercheurs démontrent que l'enseignant qui a un fort SEP est plus enclin à mettre en place des pratiques inclusives dans la classe (Goddard *et al.*, 2004 ; Martinez, 2003 ; Paviel, 2017 ; Wilson, 2006). Proposé par le psychologue Bandura (2003), le SEP exerce des influences décisives sur les actions de l'individu et peut même être plus déterminant que les capacités de l'individu et les ressources qui lui sont offertes. De ce fait, notre recherche a pour but de connaître, décrire et documenter les perceptions des pratiques d'évaluation inclusives mises en place par les enseignants ayant un SEP élevé.

Le premier chapitre cerne les enjeux de l'évaluation des apprentissages dans les classes de l'enseignement primaire au Québec liés à la diversité des apprenants en tenant compte des orientations de la *Politique d'évaluation des apprentissages* du Québec qui misent notamment sur des pratiques évaluatives intégrées à l'apprentissage, en offrant un soutien aux élèves dans une visée inclusive.

Le deuxième chapitre, le cadre conceptuel de la recherche, définit et établit les liens entre les fonctions de l'évaluation des apprentissages et les pratiques d'inclusion scolaire à chaque étape de la démarche d'évaluation. Cela nous a menés à la formulation de nos trois questions spécifiques de la recherche, puis à la description de notre démarche méthodologique au chapitre trois. Nos participantes ont été sélectionnées à partir d'un questionnaire transmis par notre groupe de recherche et nous avons procédé à des entrevues individuelles et à un groupe de discussion.

Au chapitre quatre, pour répondre à nos objectifs de recherche, nous nous sommes focalisés sur les perceptions des sept enseignantes au primaire ayant un SEP élevé par rapport à l'intégration des trois principes de la CUA et des quatre dispositifs de différenciation dans leur démarche d'évaluation, à travers les cinq étapes (la planification, la collecte de données, l'interprétation, le jugement et la communication). Les résultats indiquent qu'en général, les trois principes de la CUA (représentation, l'action et l'expression, l'engagement) se retrouvent dans les pratiques rapportées par les enseignantes à leur démarche d'évaluation ainsi que les quatre dispositifs de la différenciation pédagogique : du contenu, du processus, de la structure et de la production. Par exemple, à l'étape de la planification, pour mettre en place des adaptations pour les élèves HDAA, les enseignantes ont recours aux aides technologiques afin d'aider les élèves ayant des besoins particuliers, sans distraire les autres qui travaillent dans la même classe. Ensuite, pour l'étape de la collecte de données, l'intégration des trois principes de la CUA et des dispositifs de différenciation se retrouvent dans l'accompagnement et le soutien de l'enseignant dans la réalisation du travail des élèves (fonctions exécutives). Par la suite, aux étapes d'interprétation et de jugement, les enseignantes sont bien outillées en grilles d'évaluation, ce qui contribue à la rigueur du processus. Enfin pour l'étape de la communication, les commentaires oraux et écrits sont des façons privilégiées par les enseignantes pour communiquer aux élèves les buts et les objets importants d'apprentissage et d'évaluation. Les commentaires donnent les raisons qui justifient leur jugement et donnent des suggestions qui pourraient aider les élèves à s'améliorer. Finalement, dans le chapitre 5, nous avons discuté des résultats obtenus de notre recherche, à la lumière de la littérature scientifique, afin de faire ressortir l'appropriation des pratiques inclusives par les principes de la CUA et les dispositifs de différenciation mis en place à chaque étape de la démarche d'évaluation. Nous avons pu comparer nos résultats à ceux de la recherche, ce qui nous

a permis de conclure que la plupart des pratiques mises en place sont souvent celles révélées dans les recherches empiriques sur le sujet. En conclusion, nous avons ainsi pu répondre à la question générale de la recherche en documentant les pratiques d'évaluation inclusives mises en place par les enseignants ayant un SEP élevé en fonction des cinq étapes de la démarche d'évaluation, tout en les liant aux trois principes de la CUA et aux quatre dispositifs de différenciation pédagogique. Nous avons aussi indiqué les pratiques que les enseignantes souhaiteraient développer davantage et sur lesquelles des formations pourraient leur être offertes.

Par ailleurs, notre recherche présente aussi des limites propres à la recherche qualitative et qui concernent à la fois les outils de collecte de données et le contexte scolaire et social. D'abord, le choix des outils a été fait en lien avec les questions spécifiques de la recherche, et ces outils ne sont peut-être pas complètement suffisants pour recueillir les informations dont nous avons besoin (par exemple, comment réduire les effets réactifs possibles et les effets enquêteurs possibles, etc., dans l'entrevue individuelle et le groupe de discussion ?). Ensuite, par rapport au contexte scolaire et social, depuis le début de la collecte de données, les mesures sanitaires de la Santé publique à la suite de la pandémie de la COVID-19, nous ont obligés à apporter des changements à notre objet de recherche et aux méthodes de collecte de données. Premièrement, recruter des enseignants qui mettent en place des pratiques inclusives dans leur démarche d'évaluation est très important pour l'étude, pourtant, les participants volontaires ne sont pas nécessairement représentatifs. De plus, le nombre de participants est restreint, nous avons recruté peu d'enseignants pour participer à l'entrevue individuelle et au groupe de discussion qui se sont entièrement réalisées en ligne. Normalement, un groupe de discussion englobe environ cinq à douze membres, mais pour notre recherche, seulement trois enseignantes ont accepté de discuter avec nous. Ce nombre peut influencer la qualité de la discussion et la quantité d'informations que nous avons pu recueillir, mais la participation active de ces enseignantes nous a permis de collecter des données fort intéressantes. Deuxièmement, étant donné qu'il n'était pas permis de visiter la classe, nous ne pouvions pas observer et consigner les pratiques inclusives de ces enseignants. À cet effet, toutes les pratiques documentées dans la recherche sont celles qui ont été rapportées par les enseignantes participantes et non par nos observations dans la

classe. Il se peut que les pratiques rapportées ne reflètent pas effectivement ce qui se passent vraiment dans la classe, nous nous sommes donc fiés aux verbatim de nos participants pour constater l'efficacité de leurs pratiques.

Il est à noter que même si nous sommes à la fin de ce mémoire, des recherches sur les pratiques inclusives des enseignants se poursuivent et il reste de nombreuses questions auxquelles il faut trouver des réponses. Par exemple : Comment les enseignants pourraient différencier la production en améliorant l'instrumentation pour l'évaluation? De quelles façons peut-on davantage favoriser l'autorégulation des élèves? De quelles façons peut-on réduire les biais lorsque les enseignants portent leur jugement? Quels sont les modèles de pratiques inclusives mis en place par des enseignants ayant un niveau du SEP élevé et comment les intégrer dans un guide pour inspirer et aider d'autres enseignants qui voudraient appliquer les pratiques inclusives dans leur classe? etc.

L'hétérogénéité de la classe et la diversité des élèves exigent l'implantation de pratiques inclusives (Bergeron *et al.*, 2011 ; Rousseau, 2010 ; Prud'homme *et al.*, 2011), qui mettent en valeur les différences susceptibles d'être exploitées comme des ressources à profiter, des approches dynamiques et des résolutions de problèmes pour répondre aux besoins particuliers de chaque élève (UNESCO, 2006). Nous espérons que dans les recherches futures les questions susmentionnées pourront être exploitées afin de contribuer au développement de l'inclusion scolaire et de favoriser ultérieurement la réussite de tous.

Références bibliographiques

Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de la maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. Dans M. Huberman (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (p. 86-126). Paris : Delachaux et Niestlé.

Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation: promesses et pièges de l'autoévaluation. Dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (p.33-52). Bruxelles : DeBoeck.

Allal, L. et Mottier Lopez L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. Dans OCDE, *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (p. 265-290). Paris: OCDE.

Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p.7-23). Bruxelles: De Boeck.

Allal, L. (2008). Conceptualiser les outils d'évaluation des apprentissages. Dans Paquay, L. et Thélot, C. (dir.), *Évaluer pour former: outils, dispositifs et acteurs* (p. 71-82). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Allal, L. et Lafortune, L. (2008). À la recherche du jugement professionnel. Dans L. Lafortune et L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation: pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (p. 1-10). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Allen, D. (2006). Who's in and who's out? Language and the integration of new immigrant youth in Quebec. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 251-263.

Al Khatib, J. (2007). The impact of training on general education teachers' knowledge and acceptance of inclusion of students with learning disabilities in Jordan. *Insights on Learning Disabilities*, 4(1), 13-21. https://www.researchgate.net/profile/Jamal-Alkhateeb/publication/271531580_The_impact_of_training_on_general_education_teachers'_knowledge_and_acceptance_of_inclusion_of_students_with_learning_disabilities_in_Jordan/links/5d1cc98ea6fdcc2462bd47fc/The-impact-of-training-on-general-education-teachers-knowledge-and-acceptance-of-inclusion-of-students-with-learning-disabilities-in-Jordan.pdf

Alves, M. P., Fernandes, J. A. et Machado, E. A. D. C. (2007). L'évaluation en mathématique: à la recherche d'une conceptualisation de l'activité évaluative des enseignants. *Actes du 19^e Colloque International de l'ADMEE - Europe, Luxembourg, 1(1)*. Récupéré du site de l'Université de Minho : <http://hdl.handle.net/1822/8292>

Anadón, M. et Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches qualitatives*, 5(1), 26-37. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/RQ-HS-5-Numero-complet.pdf#page=29

Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, société et solidarité*, 1, 141-152.

Armand, F., de Koninck, Z., Murphy, T. et Triki, A. (2010). *L'intégration des élèves allophones immigrants nouveaux arrivants ou issus de l'immigration dans le monde scolaire à Montréal: la question des modèles de service*. Communication présentée à la Conférence nationale Metropolis 2010, Montréal. Récupéré à http://canada.metropolis.net/events/12th_nat_montreal10/presentations/B/docs/B19/B19_A_RMAND_francoise.pdf.

Armor, D. J., Conry-Oseguera, P., Cox, M., King, N. J., McDonnell, L. M., Pascal, A. H., Pauly, E. et Zellman, G. L. (1976). *Analysis of the School Preferred Reading Program in Selected Los Angeles Minority Schools*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. <https://www.rand.org/pubs/reports/R2007.html>

Audibert, S. (1980). En d'autres mots... l'évaluation des apprentissages! *Mesure et évaluation en éducation*, 3, 59-64.

Avramidis, E. et Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

Avramidis, E. et Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856250701649989>

Bailey, J. et du Plessis, D. (1997). Understanding principals' attitudes towards inclusive schooling. *Journal of Educational Administration*, 35, 428-438. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09578239710184574/full/html>

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Engle- wood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, trad.). Bruxelles, Belgique: De Boeck. (Ouvrage original publié en 1997 sous le titre *Self-efficacy*. New York, NY: W.H. Freeman and Company).

Bardin, L. (1989). *L'Analyse de contenu* (5^e éd.). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Bardin, L. (2001). *L'analyse du contenu* (10^e éd). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Baribeau, A. (2009). *Analyse des pratiques d'évaluation des compétences d'enseignants de français, secondaire premier cycle, pour établir un jugement professionnel lors du bilan des apprentissages* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada].
<http://depot-e.uqtr.ca/1187/1/030125025.pdf>

Bélanger, N. et Duchesne, H. (2010). *Des écoles en mouvement : Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. Ottawa, Canada : Presse de l'Université d'Ottawa.

Belleau, J. (2015). *La conception universelle de l'apprentissage (CUA). Une approche de l'enseignement et de l'apprentissage visant l'inclusion de tous*. Québec : dossier CAPRES.

Benes, M. F. et Dyotte, S. (2001). L'intégration des jeunes immigrants et immigrantes à l'école québécoise. *VEI Enjeux*, 125, 146-158.

Benoit, H., Gombert, A. et Gardou, C. (2016). De l'adaptation de l'évaluation scolaire aux fondements de la société inclusive : capillarité des gestes professionnels et des enjeux sociétaux. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 74(2), 9-25.
<https://doi.org/10.3917/nras.074.0009>

Bercier-Larivière, M. et Forgette-Giroux, R. (1999). L'évaluation des apprentissages scolaires: Une question de justesse. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*, 24(2), 169-182. <https://doi.org/10.2307/1585926>

Berg, B. L. (2000). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (4^e éd.). Boston, MA : Allyn & Bacon.

Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle: au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104.
<https://id.erudit.org/iderudit/1007729ar>

Bergeron, G. et Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 72-104. <https://doi.org/10.7202/1054158ar>

Berman, P., McLaughlin, M. W., Bass-Golod, G. V., Pauly, E. et Zellman, G. L. (1977). *Federal Programs Supporting Educational Change: Vol. VII: Factors Affecting Implementation and Continuation*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
<https://www.rand.org/pubs/reports/R1589z7.html>

Bilodeau, K. (2008). *Les pratiques pédagogiques en lecture des enseignantes de la 1re à la 4e année du primaire* [mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, Canada]. Récupéré du site de la bibliothèque de l'Université Laval : <http://hdl.handle.net/20.500.11794/19959>

Bisaillon, A.-M. (2020). *Les mesures adaptatives utilisées en écriture par les enseignants du troisième cycle du primaire* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs Usherbrooke.
https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/17620/Bisaillon_Anne_Marie_MEd_2020.pdf?sequence=3

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. et Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi delta kappan*, 86(1), 8-21.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172170408600105>

Black, P. et Wiliam, D. (2005). Changing teaching through formative assessment: Research and practice. *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*, 223-240. Paris: OCED.

Black, P. et Wiliam, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>

Bloom, B. S., Hastings, J. T. et Madeus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.

Bloor, M. et Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods. A vocabulary of research concepts*. London: Sage.

Blouin, M., Joly, J. et Nootens, P. (2020). Description des pratiques pédagogiques différenciées mises en place par les enseignants de musique à l'égard des élèves du primaire présentant un trouble d'anxiété. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 43(1), 1-31. <https://cje-rce.ca/wp-content/uploads/sites/2/2020/03/1.-3663-Blouin-F-1-31.pdf>

Bolduc, G. et Van Neste, M. (2002). La différenciation pédagogique: travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques. *Vie pédagogique*, 123, 24-27.
http://www.courssegondval.com/uploads/5/1/6/1/51618097/public_heterogen_et_diff_selon_bolduc_2003.pdf

Bond, R. et Castagnera, E. (2006). Peer supports and inclusive education: An underutilized source. *Theory into Practice*, 45(3), 224-229. DOI: 10.1207/s15430421tip4503_4

Borri-Anadon, C. (2014). *Pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des élèves issus de minorités culturelles : une recherche interprétative-critique* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada]. Récupéré du site UQÀM : <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/6351>

Bouck, E. C. (2007). Co-teaching? Not just a textbook term: Implications for practice. *Preventing School Failure*, 51(2), 46-51. DOI: 10.3200/PSFL.51.2.46-51

Boyle, C., Scriven, B., Durning, S. et Downes, C. (2011). Facilitating the learning of all students: The 'professional positive' of inclusive practice in Australian primary schools. *Support for Learning*, 26(2), 72-78.

Branciard, L., Mias, C. et Benoit, H. (2016). Vers une évaluation scolaire inclusive ? Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 74(2), 5-8. <https://doi.org/10.3917/nras.074.0005>

Buell, M. J., Hallam, R. et Gamel-McCormick, M. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2), 143-156. DOI: [10.1080/103491299100597](https://doi.org/10.1080/103491299100597)

Bull, P. (2005). A case study: Technology makes a difference for people with severe cognitive disabilities. Dans *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 3902-3905). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Butera, F. (2011). La menace des notes. Dans F. Butera, C. Buchs et C. Darnon (dir.), *L'évaluation, une menace ?* (p. 45-53). Paris: PUF.

Campbell, J., Gilmore, L. et Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28(4), 369-379. DOI: [10.1080/13668250310001616407](https://doi.org/10.1080/13668250310001616407)

Cardin, J.-F. (2008). Les enjeux et les défis de la formation initiale en enseignement en adaptation scolaire et sociale. *Formation et profession*, 15(2), 18-20.

Cardinet, J. et Laveault, D. (1996). Dix années de travaux européens et nord-américains sur l'évaluation : quelles lignes de force? *Mesure et évaluation en éducation*, 18(3), 1-25.

Carette, V., Defrance, A., Kahn, S. et Rey, B. (2003). *Les compétences à l'école*. Bruxelles : De Boeck.

Carette, V. (2007). L'évaluation au service de la gestion des paradoxes liés à la notion de compétence. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(2), 49-71.

Carrington, S. et Sagers, B. (2008). Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 795-806. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.006>

CAST (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.0* [infographie]. The UDL Guidelines. <http://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg-graphicorganizer-v2-0-french.pdf>

Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.

Caron, V. (2011). *L'évaluation de l'inclusion des enfants présentant une déficience intellectuelle ou un trouble envahissant du développement en milieu de garde*. Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.

Carpentier, A., Ghislain, C., Santana, S. et Ait-Said, R. (2009). Les élèves issus de l'immigration : regards de 2009. *Vie pédagogique*, 152, 52-63.

Chalghoumi, H., Kalubi, J. C., et Rocque, S. (2008). Les technologies de l'information et de la communication dans l'éducation des élèves qui ont des incapacités intellectuelles: rôle des perceptions, de la formation et du niveau de qualification des enseignants en adaptation scolaire. *Revue Francophone de la déficience Intellectuelle*, 19(1), 72-79.

Chouinard, J. et Paquin, C. (2009). *Typologie des aides technologiques*. Service National du Récit en adaptation scolaire.

Coen, P.-F. (2007). Intégrer les TIC dans son enseignement ou changer son enseignement pour intégrer les TIC : une question de formation ou de transformation. Dans B. Charlier et D. Peraya (dir.), *Regards croisés sur la recherche en technologies de l'éducation* (p. 123-136). Bruxelles : De Boeck.

Colognesi, S. et Gouin, J.-A. (2020, 22-24 janvier). *Aider les (futurs) enseignants à planifier leurs activités: une typologie de profils d'élèves pour anticiper et guider leurs interventions d'évaluation formative*. Communication présentée au Colloque de l'ADMEE-Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation, Casablanca, Maroc. Récupéré le 03 avril 2022 du site DIAL.pr Research Publications : <http://hdl.handle.net/2078.1/226344>

Combs, S., Elliott, S. et Whipple, K. (2010). Elementary Physical Education Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Needs: A Qualitative Investigation. *International Journal of Special Education*, 25(1), 114-125.

Connor, D. J. et Ferri, B. A. (2007). The conflict within: Resistance to inclusion and other paradoxes in special education. *Disability and Society*, 22(1), 63-67. DOI: [10.1080/09687590601056717](https://doi.org/10.1080/09687590601056717)

Conseil supérieur de l'éducation (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*. Québec : Le Conseil, 95 p. Récupéré le 27 mai 2022 du site du Conseil supérieur de l'éducation : <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/09/50-0508.pdf>

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*. Québec : Auteur.

Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 34(4), 203-213. <https://doi.org/10.1177/002246690103400403>

Cousins, J. B. et Walker, C. A. (2000). Predictors of educators' valuing of systemic inquiry in schools. *Canadian journal of program evaluation, Special Issue*, 25-53.

Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O. et Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *Alter*, 7(2), 135-147.

Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Corriveau, A., Lavoie, J., Bousadra, F. et Hébert, M. (2007). L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire : analyse de pratiques au service de la réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1), 27-45.

De Boer, A., Pijl, S.J. et Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.

Dechamboux, L. et Mottier Lopez, L. (2015). L'enquête de l'enseignant-évaluateur et du chercheur: l'abduction au cœur du processus et quelques raisons de les comparer. *Recherches qualitatives*, 34(1), 173-195.

Delorme, C. (1981). La pédagogie par objectifs ou quel changement de la pédagogie? *Mesure et évaluation en éducation*, 4(3), 55-60.

Depover, C., Karsenti, T., et Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.

Deslandes, R. et Rivard, M.-C. (2011). Perceptions d'éducateurs à l'égard de parents en matière d'évaluation des apprentissages au primaire. *Éducation et francophonie*, 39(1), 133-155.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : Guide pratique*. Montréal : Micra-Hill éditeurs.

Dero, M. (2009). Quelles explications à la faible intégration des TICE ? *Conférence présentée Journée d'étude « Pratiques d'enseignement et représentations »*, RECIFES, Maison de la recherche, Université d'Artois.

Desrosiers, J. et Larivière, N. (2014). Le groupe de discussion focalisée: application pour recueillir des informations sur le fonctionnement au quotidien des personnes avec un trouble de la personnalité limite. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes: dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé Québec* (p. 257-304). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dionne, C. et Rousseau, N. (2006). Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion préscolaire et scolaire* (p. 1-5). Presses de l'Université du Québec.

Doutreloux, J.-M. (1989). *Prise en charge et évaluation de l'oral au primaire* (2^e éd.). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Downing, J. E. et Peckham-Hardin, K. D. (2007). Inclusive education: What makes it a good education for students with moderate to severe disabilities? *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(1), 16-30.

Dubois, B. (2016). La flexibilité d'une évaluation : une réponse à la prise en compte de la diversité des élèves ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 74(2), 79-87.
<https://doi.org/10.3917/nras.074.0079>

Ducharme, D. (2007). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves présentant une déficience intellectuelle: proposition d'un cadre organisationnel*. Québec : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.

Dumez H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'AEGIS, Libellio d'AEGIS*, 7(4 - Hiver), 47-58.

Durand, M.-J., Chouinard, R., Lefrançois, P., Poirier, L. et Proulx, M.-È. (2009). *Documenter le jugement professionnel d'enseignants de 6e année du primaire en regard de l'évaluation des compétences en cours et en fin de cycle et des résultats obtenus par leurs élèves aux examens ministériels*. Québec : Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)
https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/pt_durandm-j_rapport013_enseigneants-6e.pdf

Durand, M.-J. (2010). Documenter le jugement des enseignants en langue seconde au 3^e cycle du primaire au Québec dans le cadre du bilan des apprentissages de fin de cycle. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(1), 129-150.

Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages: de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal: Marcel Didier.

Earl, L. (2003). *Assessment as Learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Éducation, Citoyenneté, Jeunesse Manitoba (2004). *Indépendants ensemble: Au service de la communauté apprenant à niveau multiples*. Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/appui/multiple/>

Etscheidt, S. (2006). Least restrictive and natural environments for young children with disabilities: A legal analysis of issues. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(3), 167-168. <https://doi.org/10.1177/02711214060260030401>

Farang, L. (2020). *Perceptions d'enseignants quant aux conditions favorables à la réussite éducative d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme intégrés en classe ordinaire au primaire* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Récupéré du site : <https://archipel.uqam.ca/14841/1/M16845.pdf>

Fleury, D. (2007). *Étude de la pauvreté et de la pauvreté au travail chez les immigrants récents au Canada*. Ressources humaines et Développement social Canada.

Fontaine, S. et Loye, N. (2017). L'évaluation des apprentissages : une démarche rigoureuse. *Pédagogie Médicale*, 18(4), 189-198. <https://doi.org/10.1051/pmed/2018013>

Fore, C., Hagan-Burke, S., Burke, M. D., Boon, R. T. et Smith, S. (2008). Academic achievement and class placement in high school: Do students with learning disabilities achieve more in one class placement than another? *Education and Treatment of Children*, 31(1), 55-72.

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière éducation.

Galis, S. A. et Tanner, C. K. (1995). Inclusion in elementary schools: A survey and policy analysis. *Education Policy Analysis Archives*, 3(15).

Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire*. Déposé au ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'adaptation scolaire. Montréal: UQAM. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/RapportEvalPolAdapScol.pdf

Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101.

Gaudreau, N. (2013). Soutenir la mise en œuvre de nouvelles pratiques éducatives par l'accompagnement des enseignants et le développement de leur sentiment d'efficacité personnelle. Dans J. Pharand et M. Doucet (dir.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent!* (p. 174-197). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gaudreau, N., Frenette, É. et Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC). *Mesure et évaluation en éducation*, 38(2), 31-60.

Gaudreau, N. (2017). Bien-être et sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. *Éducation Canada*, 57(3).

Gauthier, C., Desbiens, J. F., Martineau, S. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Gauthier, N. (2011). *L'application de la différenciation pédagogique: identification, description et comparaison des pratiques d'enseignantes en classe de 1re année du 1er cycle du primaire en situation d'enseignement de la lecture* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore.

https://semaphore.ugr.ca/id/eprint/687/1/Nathalie_Gauthier_septembre2011.pdf

Gardner, H. (1992). Assessment in Context: The Alternative to Standardized Testing. Dans B. R. Gifford et M. C. O'Connor (dir.), *Changing Assessments: Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction* (p. 77-121). Boston: Kluwer Academic Publishers.

Genthon, M. (1991). Communiquer... quoi, pourquoi faire et comment, dans un processus d'évaluation. Dans J. Weiss (dir.), *L'évaluation : problème de communication* (p. 175-188). Congrès de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE), Neuchâtel. DeVal : IRDP.

Gérard, F.-M (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII, 75-92.

<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-75.htm>

Gerson, W. D. (2012). *Impact of Disability Awareness and Self-Efficacy on Preschool Teachers' Attitudes Toward Inclusion in Orthodox Jewish Day Schools* (publication n° 3519918) [thèse de doctorat, Yeshiva University, New York, NY]. ProQuest Dissertations Publishing.

<https://www.proquest.com/dissertations-theses/impact-disability-awareness-self-efficacy-on/docview/1032795338/se-2?accountid=12543>

Gibson, S. et Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569.

Girouard-Gagné, M. (2017). *Interactions entre le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe et les pratiques de différenciation pédagogique d'enseignants au primaire à*

Montréal [mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada]. Papyrus.
<http://hdl.handle.net/1866/18356>

Glanz, J. (2011). The ethics of exclusion: Pedagogical, curricular, leadership, and moral imperatives for inclusive practice in Jewish schools. *The Azrieli Papers*, 1, 203-268.
<https://repository.yu.edu/handle/20.500.12202/4604>

Goddard, R. D., Hoy, W. K. et Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.

Gonçalves, G., et Lessard, C. (2013). L'évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec: politiques, savoir légitimes et enjeux actuels. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 327-373.

Gordon, S. (2006). Making sense of the inclusion debate under IDEA. *Brigham Young University Education and Law Journal*, 189-225.
<https://digitalcommons.law.byu.edu/elj/vol2006/iss1/5>

Gouvernement du Québec (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève (Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention)*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_comp/19-7053.pdf

Gouvernement du Québec (2022). *Loi sur l'instruction publique. L.Q. 2022. C.2, S2, art.22*. Consulté le 07 mai 2022 à : https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/l-13.3?langCont=fr#ga:l_ii-gb:l_ii-h1

Granger, N., Debeurme, G., Kalubi, J.-C., Lainey, C., Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Les cercles d'apprentissage et d'inclusion : regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 232- 248.

Green, D. W. (1995). The benefits of multimedia computer software for students with disabilities. State University of New York at Binghamton. Ressources ERIC en Éducation. (ED 382 172). Récupéré à : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED382172.pdf>

Grolnick, W. S., Gurland, S. T., Jacob, K. F. et Decourcey, Y. W. (2002). The development of self-determination in middle childhood and adolescence. Dans A. Wigfield et J. Eccles (dir.), *Development of achievement motivation* (p. 148-174). San Diego, CA: Academic Press.

Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.

Guyon, S., Saint-Arnault, C., Daouzli, S., et Marsolais, M. (2011). L'intégration des enfants et des jeunes immigrants de première génération au Québec-Perspectives des organismes communautaires au service des nouveaux arrivants. *Montréal: Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes.*

Hadji, C. (2015). *L'évaluation à l'école : pour la réussite de tous les élèves.* Paris: Nathan.

Hadji, C. (2017). Savoir mettre en œuvre une évaluation constructive. Dans A. Bentolila (dir.), *L'essentiel de la pédagogie* (p. 229-250). Paris : Nathan.

Hall, T. E., Meyer, A. et Rose, D. H. (2012). *Conception universelle pour l'apprentissage en classe : applications pratiques.* New York: Presse Guilford.

Hansen. A.K., Hansen. E. R., Dwyer. H. A., Harlow D. B. et Franklin D. (2016). Differentiating for Diversity: Using Universal Design for Learning in Elementary Computer Science Education. Dans C. Alphonse, J. Tims, M. Caspersen et S. Edwards (dir.), *Proceedings of the 47th ACM Technical Symposium on Computing Science Education*, (p. 376-381). New York, NY: Association for Computing Machinery.
<https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/2839509.2844570>

Hargrave, A. C. et Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.

Harlen, W. (2007). Criteria for evaluating systems for student assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 33(1), 15-28.

Hasni, A. et Ratté, S. (2001). Le manuel scolaire dans l'enseignement primaire : le discours du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'éducation depuis 1979. Dans Y. Lenoir, G. R. Roy, B. Rey, et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative.* Sherbrooke, QC: Éditions CRP.

Heath, N.L., McLean-Heywood, D., Rousseau, C., Petrakos, H., Finn, C.A. et Karagiannakis, A. (2006). Turf and tension: psychiatric and inclusive communities servicing students referred for emotional and behavioural difficulties. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 335-346.

Henry, M. P. (2011). *Les formes d'organisation du travail chez les enseignants du primaire qui intègrent des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans leur classe régulière* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski, Rimouski, Canada]. Sémaphore. <https://semaphore.ugr.ca/id/eprint/668>

Hertzog, N. B. (1998). Open-ended activities: Differentiation through learner responses. *Gifted Child Quarterly*, 42(4), 212-227.

Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D. H. et Jackson, R. (2005). Equal access, participation, and progress in the general education curriculum. Dans D. H. Rose, A. Meyer et C. Hitchcock (dir.), *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies* (p. 37-68). Harvard Education Press.

Holvoet, L. (2017). *L'accompagnement des enseignants dans la pratique de l'école inclusive* [mémoire de maîtrise, École supérieure du professorat et de l'éducation, Lille, France]. Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01623166>

Horowitz, F. D., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Comer, J., Rosebrock, K., Austin, K. et Rust, F. (2005). Educating teachers for developmentally appropriate practice. Dans L. B. Darling-Hammond et J. Bransford (dir.), *Preparing teachers for a changing world* (p. 88-125). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hutchinson, M., et Hadjioannou, X. (2011). Better serving the needs of limited English proficient (LEP) students in the mainstream classroom: Examining the impact of an inquiry-based hybrid professional development program. *Teachers and Teaching*, 17(1), 91-113.

Idol, L. (1997). Key questions related to building collaborative and inclusive schools. *Journal of learning disabilities*, 30(4), 384-394. <https://doi.org/10.1177/002221949703000405>

Jameson, J. M. et Huefner, D. S. (2006). "Highly qualified" special educators and the provision of a free appropriate public education to students with disabilities. *Journal of Law and Education*, 35(1), 29-50.

Jimenez, T., Graf, V. et Rose, E. (2007). Gaining access to general education: The promise of universal design for learning. *Issues in Teacher Education*, 16(2), 41-54.

Jordan, A., Kirkcally-Iftar, G. et Diamond, C. T. P. (1993). Who has the problem, the student or the teacher? Differences in teacher beliefs about their work with at-risk and integrated exceptional students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 40(1), 45-62. DOI: [10.1080/0156655930400104](https://doi.org/10.1080/0156655930400104)

Jung, W. S. (2007). Preservice teacher training for successful inclusion. *Education*, 128(1), 106-113.

Kaff, M. S. (2004). Multitasking is multitaxing: Why special educators are leaving the field. *Preventing School Failure*, 48(2), 10-17.

Katz, J. et Sokal, L. (2016). Universal design for learning as a bridge to inclusion: A qualitative report of student voices. *International Journal of Whole Schooling*, 12(2), 36-63.

Karsenti, T., Larose, F. et Garnier, Y. D. (2002). Optimiser la communication famille-école par l'utilisation du courriel. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 367-390.

Karsenti, T., Raby, C. et Villeneuve, S. (2008). Quelles compétences techno-pédagogiques pour les futurs enseignants du Québec. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 7, 117-136.

Karsenti, T. (2000). Les TIC pour les futurs profs de français: synthèse d'un essai en formation des maîtres. *LEA WEB Français: Le français et les nouvelles technologies*, 3.

King-Sears, M. (2009). Universal design for learning: Technology and pedagogy. *Learning Disabilities Quarterly*, 32(4), 199-201.

Kohn, L. et Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 4(LIII), 67-82. <https://doi.org/10.3917/rpve.534.0067>

Koubeissy, R. (2014). *Une étude multicas des pratiques de soutien des enseignants du primaire auprès d'élèves immigrants* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal] Papyrus.

Kortering, L. J., McLannon, T. W. et Braziel, P. M. (2008). Universal design for learning: A look at what algebra and biology students with and without high incidence conditions are saying. *Remedial and Special Education*, 29(6), 352-363. <https://doi.org/10.1177/0741932507314020>

Koutrouba, K., Vamvakari, M. et Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 381-394. <https://doi.org/10.1080/08856250600956162>

Kulo, M. K. (2012). *Comparison of Inclusive Trained and Nontrained Elementary Teachers' Attitudes Toward Teaching Special Needs Students* (publication n° 3498195) [thèse de doctorat, Walden University, Minneapolis, MN]. ProQuest Dissertations Publishing. <https://www.proquest.com/docview/926192341?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>

Labrosse, P. (2005). L'évaluation de la compétence à résoudre des problèmes en mathématiques: vers des problèmes favorisant le raisonnement. Dans D. Tanguay (dir.), *Actes du colloque du Groupe des didacticiens des mathématiques du Québec : raisonnement mathématique et formation citoyenne* (p. 183-194). Montréal : Université du Québec à Montréal.

Lachaise, A. R. (2019). *Les facteurs influençant le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants travaillant auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme: analyse de quatre entretiens menés auprès de professionnels enseignants exerçant au sein du dispositif spécifique Autorégulation* [mémoire de maîtrise, École supérieure du professorat et de l'éducation - Académie de Nantes, France]. Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02413932>

Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135(1), 151-161.

Lamar-Dukes, P. et Dukes, C. (2005). Consider the roles and responsibilities of the inclusion support teacher. *Intervention in School and Clinic*, 41(1), 55-61.
<https://doi.org/10.1177/10534512050410011501>

Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D. P., Cooper, J. E., Lambert, M. D., Gardner, M. et Szabo, M. (2002). *The constructivist leader* (2^e éd.). New York: The Teachers College Press.

Lapointe, J. (2011). *Étude des annotations d'un enseignant à la suite de l'enseignement explicite des stratégies de résolution de problèmes mathématiques* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/5428>

Larivée, S., Kalubi, J.-C., Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543. <https://doi.org/10.7202/016275ar>

Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., McAndrew, M., et Potvin, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif*. Rapport de recherche. Montréal : UQAM/Université de Montréal.

Larochelle-Audet, J. et Beck, I. A. (2014). Le cadre de référence Pour l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration au Québec : un outil novateur et Pratique. *Diversité Canadienne*, 11(2), 40-46.

Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31-49.

Laveault, D. (1999). Autorégulation et évaluation des apprentissages. Dans C. Depover et B. Noel (dir.), *l'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (p. 57-59). Bruxelles : De Boeck.

Laveault, D. (2005). Le jugement professionnel de l'enseignant: quel en est l'impact sur l'acte d'évaluer? *Mesure et évaluation en éducation*, 28(2), 93-114.

Laveault, D. (2007). De la régulation au réglage: étude des dispositifs d'évaluation favorisant l'autorégulation des apprentissages. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 207-234). Bruxelles : De Boeck.

Laveault, D. et Miles, C. (2008). Utilité des échelles descriptives et différences individuelles dans l'autoévaluation de l'écrit. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(1), 1-29.
<https://doi.org/10.7202/1025011ar>

Lazarus, R. S. et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer publishing company.

Leask, M. et Younie, S. (2001). Communal Constructivist Theory: information and communications technology pedagogy and internationalisation of the curriculum. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10(1-2), 117-134.

Lee-Tarver, A. (2006). Are individualized education plans a good thing? a survey of teachers' perceptions of the utility of IEPs in regular education settings. *Journal of Instructional Psychology*, 33(4), 263-272.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

Leroux, J. L. (2009). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Canada]. Savoirs UdeS. <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/947>

Liebkind K. Jasinskaja-Lahti, I. et Solheim, E. (2004). Cultural Identity, Perceived Discrimination, and Parental Support as Determinants of Immigrants' School Adjustments. *Journal of Adolescent Research*, 19(6), 635-656.

Liechti, M. (2018). *Les outils pour le recueil de traces dans le processus d'évaluation: les pratiques des enseignants bernois du cycle 1* [mémoire de baccalauréat, Haute école pédagogique BEJUNE, Bienne, Suisse]. RéroDoc. <http://doc.rero.ch/record/323493>

Lifshitz, H., Glaubman, R. et Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 171-190. DOI: [10.1080/08856250410001678478](https://doi.org/10.1080/08856250410001678478)

Lohrmann, S. et Bambara, L. M. (2006). Elementary education teachers' beliefs about essential supports needed to successfully include students with developmental disabilities who engage in challenging behaviors. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2), 157-173. <https://doi.org/10.1177/154079690603100208>

Loiselle, J. et Chouinard, J. (2012). L'intégration des TIC et des aides technologiques par les orthopédagogues oeuvrant auprès des élèves handicapés ou en difficultés d'apprentissage. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 38(2). Récupéré à: <https://www.learntechlib.org/p/42888/>.

Loreman, T., Deppeler, J. et Harvey, D. (2005). *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Sydney, Australia: Allen and Unwin.

Main, S. et Hammond, L. (2008). Best Practice or Most Practiced? Pre-service Teachers' Beliefs about Effective Behaviour Management Strategies and Reported Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(4). <https://doi.org/10.14221/ajte.2008v33n4.3>

Maisonneuve, J. (1960). Discussion de groupe et formation des cadres (Formalisation et méthodologie). *Sociologie du travail*, 2(1), 23-38.

Mangenot, F. (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. *Langues modernes*, 3, 38-44.

Marcel, J.-F. (2009). Le sentiment d'efficacité professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français. Questions Vives. *Recherches en éducation*, 5(11), 161-176.

Marier, N. (2019). *Outils disponibles en ligne pour rendre efficiente l'amélioration du français écrit des élèves éprouvant des difficultés en tenant compte des besoins individuels* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Canada]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/16086>

Martinot, D. (2006). Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire. Dans E. Bourgeois et B. Galand (dir.), *(Se) motiver à apprendre* (p. 27-33). Paris : PUF.

Martin, G. (2010). *Inclusive classrooms: An examination of the attitudes and perspectives of K-5 general education teachers* (publication n° 3405889) [thèse de doctorat, Northcentral University, Scottsdale, AZ]. ProQuest Dissertations Publishing. <https://www.proquest.com/docview/275855785?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>

Martinez, R. S. (2003). Impact of a graduate class on attitudes toward inclusion, perceived teaching efficacy and knowledge about adapting instruction for children with disabilities in inclusive settings. *Teacher Development*, 7(3), 473-494. DOI: [10.1080/13664530300200202](https://doi.org/10.1080/13664530300200202)

Meirieu, P. (1996). *Apprendre en groupe: Itinéraire des pédagogies de groupe*. Lyon : Chronique Sociale.

Meo, G. (2012). Curriculum planning for all learners: Applying universal design for learning (UDL) to a high school reading comprehension program. *Preventing School Failure*, 52(2), 21-30. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.21-30>

Merle, P. (2014). Faut-il en finir avec les notes ? *La Vie des idées*. Récupéré le 3 mars 2022 du site : <https://laviedesidees.fr/Faut-il-en-finir-avec-les-notes.html>

Meyer, A., Rose, D. H. et Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: Center for Applied Special Technology.

Meziani, M., Toledo, R., Dupont, H. et Mayol, S. (2016). Le GÉVA Sco. Entre suivi personnalisé et harmonisation des pratiques évaluatives. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 74(2), 145-158. <https://doi.org/10.3917/nras.074.0145>

McAndrew, M., Ledent, J., Murdoch, J., et Ait-Said, R. (2012). *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire*. Centre Métropoles du Québec-Immigration et métropoles. Récupéré à : http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Publications%202013/Rapport%20RSJQIIS%20-%2027%20f%C3%A9vrier%202012.pdf

Ministère de l'Éducation, Conseil Supérieur de l'Éducation (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté. Avis à la ministre de l'Éducation*. Québec : Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/03/50-0413-AV-lintegration-eleves-handicapes-et-en-difficulte.pdf>

Ministère de l'éducation du Québec (1998). *Une école d'avenir: politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*. (Gouvernement éd.). Québec : gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, Enseignement primaire*. Québec : gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/>

Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire. Cadre de référence*. Québec : Gouvernement du Québec. <http://w3.uqo.ca/transition/carte/materiel/cadreprescolprim.pdf>

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

Ministère de l'Éducation du Québec (2003b). *Programme de soutien à l'école montréalaise*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs16442>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire : cadre de référence*. Québec : Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/56529>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Les technologies de l'information et de la communication (TIC) pour la formation générale des jeunes, édition 2009 de l'enquête*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013). *L'apprentissage pour tous : Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12^e année*. Récupéré du site du gouvernement de l'Ontario : <https://files.ontario.ca/edu-learning-for-all-2013-fr-2022-01-28.pdf>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014). *Cadre de référence : Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration du Québec : 1. Portrait des élèves - Soutien au milieu scolaire*. Québec : Bibliothèque et Archives nationales du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_1_PortraitEleves.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré du site du gouvernement du Québec : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

Moldoveanu, M., Grenier, N. et Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique : représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 745-769.

Monney, N., Duquette, C., Couture, C., et Boulay, H. (2020). Réfléchir autour des considérations didactiques de l'univers social pour favoriser des pratiques évaluatives plus inclusives: quoi, pourquoi et comment ? *Revista de educação*, 23(1), 1-27.

Montandon, C. (1996). Les relations des parents avec l'école. *Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie*, 35, 15-25. <https://doi.org/10.7202/005192ar>

Moran, A. (2007). Embracing inclusive teacher education. *European journal of teacher education*, 30(2), 119-134.

Mottier Lopez, L. (2006). Interroger la pratique du portfolio en situation scolaire dans une perspective "située" de l'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(2), 1-21.

Mottier Lopez, L. (2007). L'impact des communautés de pratique dans les entretiens de co-évaluation. Dans A. Jorro (dir.), *Évaluation et développement professionnel* (p. 153-167). Paris: Harmattan.

Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation: un acte cognitif et une pratique sociale située. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30(3), 465-482.

Mottier Lopez, L. et Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34. <https://doi.org/10.7202/1024962ar>

Mottier Lopez, L., Tessaro, W., Dechamboux, L., Villabona, F. M., Serry, S. (2013). Jugements évaluatifs en acte : analyse des pratiques et des discours des enseignants de l'école primaire genevoise. *Actes du Congrès d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF)*, Montpellier, France. Récupéré le 3 avril 2022 du site LIRDEF : <https://aref2013.umontpellier.fr/?q=content/382-jugements-%C3%A9valuatifs-en-acte-analyse-des-pratiques-et-des-discours-des-enseignants-de-l>

Mottier Lopez, L. (2015a). Au cœur du développement professionnel des enseignants, la conscientisation critique. Exemple d'une recherche collaborative sur l'évaluation formative à l'école primaire genevoise. *Carrefours de l'éducation*, 39, 119-135. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0119>

Mottier Lopez, L. (2015b). Évaluation-régulation interactive : étude des structures de participation guidée entre enseignant et élèves dans le problème mathématique « Enclos de la chèvre ». *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 89-120. <https://id.erudit.org/iderudit/1036552ar>

Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *Sociologies [En ligne], Théories et recherches*. <http://journals.openedition.org/sociologies/993>

Newburn, T. et Shiner, M. (2006). Young people mentoring and social inclusion. *Youth Justice*, 6(1), 23-41. <https://doi.org/10.1177/1473225406063450>

Ndinga, P. (2011). Validité du jugement professionnel des enseignants. Dans D. Leduc et H. Meunier (dir.), *Des mécanismes pour assurer la validité de l'interprétation de la mesure en éducation: L'évaluation Volume 2* (p. 121-138). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Nitko, A. (1989). Designing tests that are integrated with instruction. Dans R. Linn (dir.), *Educational measurement* (3^e éd., p. 447-473). New York: American Council of Education/Macmillan.

Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/5807>

Nootens, P., Morin, M. F. et Montesinos-Gelet, I. (2012). La différenciation pédagogique du point de vue d'enseignants québécois: quelles différences pour les pratiques d'enseignement en contexte d'entrée dans l'écrit? *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 268-284.

Novick, R. M. et Glanz, J. (2011). Special education: «And you shall do that which is right and good...» Jewish special education in North America: From exclusion to inclusion. *International Handbook of Jewish Education*, 5(3), 1021-1040.

Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 48-64.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2001). *Les nouvelles technologies à l'école: apprendre à changer*. Paris : Les Éditions de l'OCDE.

Paquet, A. (2005). Enquête sur l'intégration scolaire des élèves ayant un trouble envahissant du développement. *Revue Québécoise de Psychologie*, 26, 173-181.

Pas, E., Bradshaw, C. P., Hershfeldt, P. A. et Leaf, P. J. (2010). A multilevel exploration of the influence of teacher efficacy and burnout on response to student problem behavior and school-based service use. *School Psychology Quarterly*, 25(1), 13-27.
<https://doi.org/10.1037/a0018576>

Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21(3), 231-242.

Parent, J. et Morin, M.F. (2008). Il était une fois un loup, une classe et des livres.... *Québec Français*, 151, 62-63.

Paviel, M. J. (2017). *Sentiment d'efficacité personnelle d'enseignants du primaire travaillant auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme: vécu de deux enseignantes en classe ordinaire et en classe d'adaptation scolaire* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/9659>

Pearce, M., Gray, J. et Campbell-Evans, G. (2009). The Inclusive Secondary Teacher: The Leaders' Perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(6), 101-119.

Pellerin, G. (2005). *L'impact des technologies de l'information et de la communication sur la motivation des élèves en difficulté d'apprentissage: une étude de cas avec des élèves de 2e et de 3e cycle du primaire en situation de projet* [rapport de maîtrise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
<https://depositum.uqat.ca/id/eprint/84/1/gloryapellerin.pdf>

Perrenoud, P. (1988). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences à l'école*. Paris: Éditions Sociales Françaises.

Perrenoud, P. (2001). Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles. *Éducateur*, 2, 19-25. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_01.html

Petitjean, B. (1984). Formes et fonctions des différents types d'évaluation. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 44, 5-20. <https://doi.org/10.3406/prati.1984.2459>

Picard, A. (1992). Utilisation de l'analyse de contenu dans une recherche en éducation musicale. *Recherche en éducation musicale au Québec*, 11, 33-55.

Pisha, B. et Coyne, P. (2001). Intelligent dès le départ : la promesse d'une conception universelle pour l'apprentissage. *Éducation de rattrapage et d'adaptation*, 22(4), 197-203.

Plaisance, É. (2010). L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative: le cas français. Dans *Actes du Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Genève, France : Université de Genève.
<https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-p/Leducation%20inclusive.pdf>

Poirier, N., Paquet, A., Giroux, N. et Forget, J. (2005). L'inclusion scolaire des enfants autistes. *Revue de psychoéducation*, 34(2), 265-286.

Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary schools' principals toward inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 136-140.
<https://doi.org/10.1177/001440290306900201>

Presseau, A., Lemay, M. et Prud'homme, L. (2006). Transformations du discours d'enseignants eu égard à la différenciation pédagogique. *Brock Education*, 15(2), 84-111.

Pressley, M., Rankin, J. et Yokoi, L. (1996). A survey of instructional practices of primary teachers nominated as effective in promoting literacy. *The Elementary School Journal*, 96(4), 363-384. <https://doi.org/10.1086/461834>

Prud'homme, L., Folbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. et Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3(1), 1-31.

Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique: analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais en association avec Université du Québec à Montréal, Canada]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/745>

Prud'homme, L. (2010). Se former à un enseignement pour tous les élèves : un aller-retour théorie-pratique. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2e éd.) (p.399-424). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation: réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22.

Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. et Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Przesmycki, H. (2004). *Pédagogie différenciée*. Paris : Hachette Éducation.

Raby, C. (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication en classe* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada]. HAL Theses. <https://tel.archives-ouvertes.fr/edutice-00000750>

Ralabate, P. K. (2011). Universal Design for Learning: Meeting the Needs of All Students. *The ASHA Leader*, 16(10). 14-17. <https://doi.org/10.1044/leader.FTR2.16102011.14>

Ramel, S. et Benoit, V. (2011). Intégration et inclusion scolaire: quelles conséquences pour le personnel enseignant? Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et enseignantes* (p. 203-224). Québec : l'Université du Québec.

Ramoo, L. D. (2014). *Documenter les façons de faire d'enseignants de la 6e année du primaire dans toutes les étapes de la démarche d'évaluation* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/11058>

Ramoo, L. D. et Durand, M.-J. (2016). Documenter les façons de faire d'enseignants de 6e année du primaire en mathématiques, en lecture et en écriture dans toutes les étapes de la démarche d'évaluation. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-24.

Rao, K. et Meo, G. (2016). Using universal design for learning to design standards-based lessons. *Sage Open*, 6(4). <https://doi.org/10.1177/2158244016680688>

Rappolt-Schlichtmann, G., Daley, S. G., Lim, S., Lapinski, S., Robinson, K. H. et Johnson, M. (2013). Universal Design for Learning and elementary school science: Exploring the efficacy, use, and perceptions of a web-based science notebook. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 1210-1225. <https://doi.org/10.1037/a0033217>

Raybaud-Patin, N. et Talbot, L. (2008). Les pratiques d'évaluation : l'exemple d'un professeur à l'école élémentaire. Dans *Actes du 20^e colloque de l'ADMEE - Europe*. Genève : Université de Genève. <https://plone2.unige.ch/admee08/communications-individuelles/m-a8/m-a8-4>

Raynal, F. et Rieunier, A. (1998). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF Éditeur.

Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école*. Bruxelles : De Boeck.

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. et Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of educational psychology*, 104(3), 700-712. doi : 10.1037/a0027268

Richard, S. (2006). L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative: Parcours d'une approche mixte. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 181-207.

Rose, D. H. et Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Rose, D. H. Meyer, A. et Hitchcock, C. (2005). *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Rose, D. H., Harbour, W.S., Johnston, C.S., Daley, S.G. et Abarbanell, L. (2006). Universal Design for Learning in Postsecondary Education Reflections on Principles and their Application. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2), 135-151.

Rose, D. H., Gravel, J. W. et Domings, Y. M. (2010). *UDL Unplugged: The role of technology in UDL*. Wakefield, MA: National Center on Universal Design for Learning.

Ross, J. et Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *Journal of Educational Research*, 101(1), 50-60.
<https://doi.org/10.3200/JOER.101.1.50-60>

Rousseau, N. (2010). Vivement la pédagogie universelle pour les jeunes ayant des troubles d'apprentissage. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 87-108). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N. (2012). *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire: pour le bien-être et la réussite de tous*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N., Bergeron, G. et Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue des Sciences de l'éducation*, 35(1), 71-90.

Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire: un défi ambitieux et stimulant*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Blais, S., Desmarais, K., Maunier, S. et Tétreault, K. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire: méta-analyse et méta-synthèse* (numéro du projet de recherche : 2014-AP-179083). Québec : Le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC).
https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pc_rousseau_n_rapport_integration-inclusion.pdf

Roy, M. et Michaud, N. (2018). L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs en enseignement supérieur: promesses et défis. *Formation et profession*, 26(2), 2018.

Sailor, W. et Roger, B. (2005). Rethinking inclusion: Schoolwide application. *Phi Delta Kappan*, 86(7), 503-509.

Salvador, K. (2011). *Individualiser l'enseignement musical général élémentaire : études de cas d'évaluation et de différenciation*. Université de Michigan : Éducation musicale.

Saulnier-Beaupré, K. (2012). *Les pratiques d'enseignement de la littératie d'enseignants experts du premier cycle du primaire et la place accordée à la différenciation pédagogique* [thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/9727>

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. et Malinen, O.-P. (2012) Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre- service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>

Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages* (vol. 2). Québec : Presses de l'Université Laval.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck Université.

Scruggs, T.E. et Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74. <https://doi.org/10.1177/001440299606300106>

Sensevy, G., Turco, G., Stallaerts, M. et Le Tiec, M. (2002). Prise en compte de l'hétérogénéité : le travail de régulation du professeur – le cas de l'étude d'une fourmière en découverte du monde au cycle 2. *Aster*, 35, 85-122.

Shapiro, A. (1999). *Everybody belongs: Changing negative attitudes toward classmates with disabilities*. New York: Garland Publishing

Short, C. et Martin, B. (2005). Attitudes of rural high school students and teachers regarding inclusion. *The Rural Educator*, 27(1), 1-10.

Simonetta, P., Zingale, M., Trubia, G., Finocchiaro, M., Zuccarello, R., Ferri, R. et Ella, M. (2009). *Special Education Versus Inclusive Education: The Role of the TEACCH Program*. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 39, 874-882.

Skeele, R., et Sardone, N. (2003). AT attention: Integrating accessibility awareness and computer-related assistive technologies in teacher preparation programs. Dans *Society for*

Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 3222-3229). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Smith, K. R. (2012). *Factors related to middle school teachers' self-efficacy in inclusion classrooms*. [thèse de doctorat, Walden University, Minneapolis, MN]. ProQuest Dissertations Publishing. <https://www.proquest.com/docview/1035147208?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>

Spencer, S. A. (2011). Universal Design for Learning: Assistance for Teachers in Today's Inclusive Classrooms. *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning*, 1(1), 10-22. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1055639>

Stainback, S. E. et Stainback, W. E. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*. Baltimore, MD, England: Paul H. Brookes Publishing.

Stanford, B. et Reeves, S. (2009). Making it happen: Using Differentiated Instruction, Retrofit framework, and Universal Design for Learning. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(6), article 4. <https://eric.ed.gov/?id=EJ967757>

Staub, D. et Peck, C. A. (1994). What are the outcomes for non-disabled students? *Educational Leadership*, 52(4), 36-40.

Stein, M. et Wang, M. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 171-187.

Steinbach, M. (2011). Intercultural Education in Quebec: Preparing Teachers and Students for Diversity. *Canadian Issues*, printemps, 67-70.

Steinbach, M. (2015). Les défis de l'intégration sociale des jeunes immigrants à l'extérieur de la métropole québécoise. *Diversité urbaine*, 15(1), 69-85. <https://doi.org/10.7202/1037872ar>

Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.

Stiggins, R. J., Arter, J. A., Chappuis, J. et Chappuis, S. (2004). *Classroom assessment for student learning: Doing it right, using it well*. Oregon, Portland: Assessment Training Institute.

St-Pierre, L. (2004). L'habileté d'auto-évaluation chez l'élève: pourquoi et comment la développer. *Pédagogie collégiale*, 18(1), 33-38.

Switlick, D. M. (1997). Curriculum modifications and adaptations. Dans A. Bacon (dir.), *Teaching students in inclusive settings: From theory to practice* (p. 225-251). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Tabola, C., Sanchez Abchi, V. S. et Dolz, J. (2016). Pratiques d'évaluation de la production écrite à l'école primaire: outils et régulations. Dans É. Falardeau, J. Dolz, J.-L. Dumortier et P. Lefrançois (dir.), *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique* (p. 63-84). Université de Namur : Presses universitaires de Namur.

Tam, K.-Y. B., Seevers, R., Gardner III, R. et Heng, M. A. (2006). Primary school teachers' concerns about the integration of students with special needs in Singapore. *Teaching Exceptional Children Plus*, 3(2), article 3. <https://eric.ed.gov/?id=EJ967120>

Tapin G., Verret C., Caplette-Charrette A., Grenie J. et Chaubet P. (2018). Différenciation pédagogique en éducation physique et à la santé auprès d'élèves ayant des difficultés motrices. *Revue phénEPS-PHENex journal*, 9(2).
<https://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article/view/1663>

Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. Dans R. Hivon (dir.), *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation* (p. 27-56). Université de Sherbrooke, passim.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Tessaro, W., Gerard, F. M., et Giglio, M. (2017). Changements curriculaires: un levier pour les pratiques évaluatives des enseignants? *e-JIREF*, 3(1 & 2), 51-60.

Tienda, M., et Haskins, R. (2011). Immigrant children: Introducing the issue. *The Future of Children*, 21(1), 3-18.

Tomlinson, C. A. (1995). Differentiating instruction for advanced learners in the mixed-ability middle school classroom. Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. Récupéré du site: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389141.pdf>

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A. et Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119-145

Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée* (traduit par B. Théorêt). Montréal : Chenelière Éducation.

Thompson, V. F. (2012). *The Relationship between Professional Development, Efficacy and Teachers' Attitudes Toward Inclusion of Students with Disabilities* (publication n° 3519918) [thèse de doctorat, Walden University, Minneapolis, MN]. ProQuest Dissertations Publishing. <https://www.proquest.com/docview/1170997147?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>

Tremblay, B. (2006). *Conceptions de l'éducation et de l'être humain d'enseignants et enseignantes du système scolaire québécois* [mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, Canada]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/18682>

Tremblay, P. (2015). Les attitudes d'enseignants du secondaire envers la Politique québécoise de l'adaptation scolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 38(3), 1-29.

Tschannen-Moran, M. et Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

Tyler, R. W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Tyler, R. W. (1986). Changing Concepts of Educational Evaluation. *International Journal of Educational Research*, 10(1), 11-35.

UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux: Accès et qualité, Salamanca, Spain. Récupéré du site UNESCO : <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>

UNESCO. (2001). *Programme Phare de l'EPT consacré au droit à l'éducation des personnes handicapées : vers l'inclusion*. Paris, France : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

UNESCO. (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion: assurer l'accès à « l'éducation pour tous »*. Paris: UNESCO.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal / Bruxelles : Les Presses de l'Université de Montréal / De Boeck Université.

Vaughn, S., Hughes, M. T., Schumm, J. S. et Klingner, J. (1998). A collaborative effort to enhance reading and writing instruction in inclusion classrooms. *Learning disability quarterly*, 21(1), 57-73.

Vermersch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.

Vial, M. (1995). Nature et fonction de l'auto-évaluation dans le dispositif de formation. *Revue française de pédagogie*, 112, 69-76. <http://www.jstor.org/stable/41200548>

Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivette, K. et Benson, G. (2010). Efficacy beliefs of special educators: The relationships among collective efficacy, teacher self- efficacy, and job

satisfaction. *Teacher Education and Special Education*, 33(3), 225-233.
<https://doi.org/10.1177/0888406409360129>

Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257-286.

Viens, J. et Chalgoumi, H. (2007). *La place des TIC dans les programmes de formation initiale en enseignement en adaptation scolaire et sociale au Québec : une étude préliminaire*. Montréal: Université de Montréal.

Ville, I. (dir.) (2018). *Les défis de l'école inclusive en France. Des attentes aux modalités concrètes : Rapport de recherche provisoire*. Paris, France : Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie. https://www.cnsa.fr/documentation/177-ville_rapport.pdf

Villemonteix, F., Hamon, D., Nogry, S., Séjourné, A., Hubert, B. et Gélis, J.-M. (2015). *Expérience tablettes tactiles à l'école primaire - ExTaTE*. Paris, France : Laboratoire EMA. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01026077v2/document>

Villemonteix, F. (2016). Technologies numériques et pratiques enseignantes : permanences ou évolutions de la forme scolaire? *Revue suisse des sciences de l'éducation*. <https://doi.org/10.24452/sjer.38.2.4978>

Vinet, A. (2004). *Travail, organisation et santé: le défi de la productivité dans le respect des personnes*. Québec : Presses Université Laval.

Yerly, G. et Laveault, D. (2020). Évaluer les apprentissages en contexte de pandémie : aller au-delà de la notation pour soutenir la réussite de tous les élèves. *Formation et profession*, 28(4), 1-12.

Yotégé, S. (2018). *L'évaluation différenciée: de la différenciation des apprentissages à la différenciation de l'évaluation* [mémoire de baccalauréat, Haute école pédagogique BEJUNE, Bienne, Suisse]. RéroDoc. <https://doc.rero.ch/record/323591>

Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherche Qualitative*, 3(hors-série), 243-272.

Weisel, A. et Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157-174.

Whitten, E., Esteves, K. J. et Woodrow, A. (2012). *La réponse à l'intervention: un modèle efficace de différenciation*. Montréal: Chenelière éducation.

Wilson, S. Z. (2006). Field education: Linking self-efficacy theory and the strengths perspective. *Journal of Baccalaureate Social Work*, 12(1), 261-274.

Williams, M. et Gersch, S. (2004). Teaching in mainstream and special schools: Are stresses similar or different? *British Journal of Special Education*, 31(3), 157-162.
<https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00347.x>

Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), 131-176.

Wolf, D., Bixby, J., Glenn, J. et Gardner, H. (1991). To use their minds well: Investigation new forms of student assessment. *Review of research in education*, 17(1), 31-74.
<https://doi.org/10.3102/0091732X017001031>

Yerly, G. et Labeault, D. (2020). Évaluer les apprentissages en contexte de pandémie : aller au-delà de la notation pour soutenir la réussite de tous les élèves. *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.676>

Zurita, G. et Nussbaum, M. (2004). A constructivist mobile learning environment supported by a wireless handheld network. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20(4), 235-243.

Annexes

Annexe 1 Questionnaire de l'entrevue individuelle semi-dirigée

L'entrevue individuelle semi-dirigée aborde les pratiques enseignantes à travers les 5 étapes de la démarche d'évaluation soit 1) la planification, 2) la collecte de l'information, 3) l'interprétation et le jugement puis 4) la communication.

1. Lors de votre **planification**,
 - a. De quelles façons planifiez-vous ou pourriez-vous planifier l'enseignement et l'apprentissage selon les différents niveaux de compétence de vos élèves ?
 - b. De quelles façons planifiez-vous ou pourriez-vous planifier l'évaluation selon les différents niveaux de vos élèves ?
 - c. De quelles façons accordez-vous ou pourriez-vous accorder les critères appropriés à chacune des tâches en fonction de cadres d'évaluation ?
 - d. Selon vous, en quoi votre climat de classe est-il propice à l'apprentissage de vos élèves en tenant compte de leur intérêt et diversité ?
 - e. Selon vous, en quoi votre planification est-elle inclusive ?
2. Lors de votre **collecte de l'information**,
 - a. De quelles façons adaptez-vous ou pourriez-vous adapter les tâches à réaliser à vos élèves selon leurs niveaux de compétences ?
 - b. De quelles façons ajustez-vous ou pourriez-vous ajuster vos interventions pendant la réalisation des tâches en fonction des besoins de vos élèves ?
 - c. De quelles façons gérez-vous ou pourriez-vous mieux gérer le temps d'apprentissage en fonction des rythmes différents de vos élèves ?
 - d. De quelles façons consignez-vous ou pourriez-vous consigner les traces de vos élèves pendant la réalisation d'une tâche ?
 - e. Selon vous, en quoi les tâches réalisées par vos élèves sont-elles inclusives ?
3. Lors de votre **interprétation et jugement**,

- a. Quel est le type d'interprétation utilisez- vous ou que vous pourriez utiliser pour les travaux de vos élèves ?
 - b. De quelle façon situez-vous ou pourriez-vous situer le développement des compétences de vos élève en français ? et en mathématiques ?
 - c. De quelles façons vous y prenez-vous ou pourriez-vous prendre pour situer le développement des compétences de vos élèves à travers des productions de plus d'un format pour une même tâche ?
 - d. Comment portez-vous ou pourriez-vous porter votre jugement sur une diversité de traces de vos élèves (écrites, visuelles, orales, etc.) ?
 - e. Selon vous, en quoi votre interprétation et votre jugement relèvent de pratiques inclusives ?
4. Lors de la **communication** des résultats d'apprentissage,
- a. De quelles façons communiquez-vous ou pourriez-vous communiquer aux élèves les résultats de leur apprentissage ?
 - b. De quelles façons communiquez-vous ou pourriez-vous communiquer aux parents les résultats d'apprentissage de leur enfant ?
 - c. De quelles façons aidez-vous ou pourriez-vous aider les parents à accompagner leurs enfants dans l'apprentissage ?
 - d. A quelles occasions communiquez-vous ou pourriez-vous communiquer à vos collègues et à votre direction votre démarche d'évaluation ?
 - e. Selon vous, en quoi votre façon de communiquer (aux élèves, aux parents, à vos collègues et à votre direction) est-elle inclusive ?

Annexe 2 Questionnaire du groupe de discussion focalisée

La discussion de groupe porte sur les 3 principes de la CUA (représentation, action et expression, engagement), sous lesquels les 4 dispositifs de la différenciation pédagogique (contenus, processus, productions, structures) sont aussi concernés.

1) Nous allons d'abord aborder le rapport aux savoirs (1^e principe : la représentation)

1. Quelles sont les différentes possibilités que vous utilisez pour présenter l'information à vos élèves ? (contenu)
2. Comment abordez-vous le vocabulaire et les différentes expressions et symboles en mathématiques ?
 - a. Utilisez-vous les différentes façons de présenter les informations aux élèves ? (Ex : exposé magistral, représentation schématique, vidéo, etc.) (contenus)
 - b. Préparez-vous à l'avance la justification du vocabulaire, des symboles spécialisés, des plans de la langue et des expressions mathématiques (afin d'assurer une meilleure compréhension de l'élève) ? (processus)
3. Prévoyez-vous les difficultés potentielles que pourraient rencontrer vos élèves ?
Quelles stratégies mettez-vous en place pour les aider ? (processus)

2) Nous allons maintenant discuter des stratégies et des savoir-faire (2^e principe : l'action et l'expression)

4. Donnez-vous des rétroactions rapides et personnalisées, au besoin ? (processus)
 - a. Comment vous y prenez-vous pour que les élèves puissent s'autoréguler et s'autoévaluer ?
5. Quelles sont les aides technologiques et les ressources d'internet auxquelles vous donnez accès pour que les élèves réalisent leurs travaux ou examens, au besoin (ex : l'application Antidote écriture) ? (structure)
6. Quelles sont les pistes de différenciation qui sont visibles sur les travaux de vos élèves ? (contenu)
7. Permettez-vous à vos élèves de remettre leurs travaux dans plus d'un format (ex : texte écrite, vidéo, présentation orale, carte conceptuelle, dépliant, etc.) pour évaluer une ou des mêmes compétences ? (production)

- a. Comment interprétez-vous ces différents formats de travaux des élèves ?
- b. Valorisez-vous les choix individuels chez vos élèves ?
- c. Quelles sont vos stratégies à développer leur autonomie d'apprentissage à partir de l'autoévaluation ? (processus)

3) Finalement, nous allons traiter des aspects relatifs au senti et le savoir-être (3^e principe : l'engagement)

- 8. De quelles façons communiquez-vous sur une base régulière aux parents les défis à relever et les réussites de leurs enfants ?
 - a. Ce qu'ils peuvent faire pour les accompagner ?
 - b. Comment accompagnez-vous vos élèves à communiquer leurs propres résultats d'apprentissage à leurs parents ?
- 9. Quelles sont les attitudes, les émotions que vous observez (peur, stress, anxiété, indifférent) chez vos élèves envers l'évaluation ?
 - a. Quelles sont vos méthodes pour éviter ou diminuer l'effet négatif de ces sentiments qui pourraient nuire à leur motivation d'apprentissage ?
- 10. Comment explicitez-vous à vos élèves la façon dont vous portez votre jugement issu de leurs résultats d'apprentissage ?