

Université de Montréal

Appropriation de pratiques évaluatives au premier cycle du secondaire : trois cas d'enseignantes œuvrant auprès d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme.

Par

Marie-Aimée Lamarche

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

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)

en sciences de l'éducation, option Mesure et Évaluation en éducation

Mai 2022

© Marie-Aimée Lamarche, 2022

Université de Montréal

Faculté des sciences de l'éducation : département d'administration et fondements de l'éducation

Cette thèse intitulée

**Appropriation de pratiques évaluatives au premier cycle du secondaire : trois cas
d'enseignantes œuvrant auprès d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme.**

Présenté par

Marie-Aimée Lamarche

A été évalué(e) par un jury composé des personnes suivantes

Nathalie Trépanier

Présidente-rapporteuse

Micheline-Joanne Durand

Directrice de recherche

Christophe Chénier

Membre du jury

Jean-Claude Kalubi-Lukusa

Examineur externe

Résumé

L'évaluation est une activité intrinsèquement liée à l'acte d'enseigner. Elle se réalise par des pratiques évaluatives qui découlent de pratiques enseignantes et de fondements pédagogiques. La recherche dans le domaine de l'évaluation des apprentissages se développe constamment dans la formation générale des jeunes, ce qui n'est pas le cas dans le secteur particulier de l'adaptation scolaire. En effet, l'évaluation des compétences scolaires des élèves handicapés, en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation est un sujet peu abordé dans la littérature scientifique ou professionnelle, et c'est encore plus vrai pour les apprenants présentant des troubles spécifiques comme celui du spectre de l'autisme. Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux modalités favorisant l'inclusion en classe ordinaire d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), tandis que d'autres se sont penchés sur les interventions permettant le contrôle de leurs comportements autistiques en milieu scolaire. Il en ressort qu'après des élèves présentant un TSA, qui sont de plus en plus nombreux dans les systèmes scolaires, il est nécessaire d'aménager un espace et d'offrir des contenus pédagogiques adaptés afin de rendre accessibles les apprentissages et l'évaluation.

L'objectif principal de la présente thèse est de documenter les façons d'évaluer les compétences scolaires d'élèves présentant un TSA au premier cycle du secondaire pour la discipline *français langue d'enseignement* sous l'angle de l'appropriation de pratiques évaluatives mises en œuvre par les enseignants. Pour y parvenir, nous aborderons le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants face aux pratiques évaluatives, nous observerons la mise en place de nouvelles pratiques évaluatives à travers un processus d'appropriation et nous décrirons le développement d'instruments en support à l'évaluation des compétences.

Quatre textes constituent le corps de la thèse. Le premier est une recension des écrits concernant la pertinence sociale et scientifique de notre sujet d'étude, suivi par trois articles scientifiques qui traitent des objectifs spécifiques du projet de recherche. Le premier article scientifique aborde le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants en lien avec l'appropriation de pratiques évaluatives dans le contexte de classe spécialisée dédiée aux élèves présentant un TSA. Ce concept émanant des travaux de Bandura se prête bien pour analyser la progression dans les pratiques évaluatives mises en place par les enseignants. Le deuxième article présente le processus

d'appropriation de pratiques à travers la mise en place de la démarche d'évaluation aménagée spécifiquement pour ce type d'apprenants. En effet, de la planification des apprentissages et de l'évaluation à la communication des résultats, les façons de faire des enseignants sont continuellement réajustées en regard du programme de formation prescrit et des situations d'apprentissage et d'évaluation proposées aux élèves. Le troisième article se concentre sur le développement des grilles d'évaluation descriptives analytiques qui soutiennent les pratiques évaluatives mises en place tout au long du processus. Afin de répondre aux besoins variés d'élèves se situant à différents endroits sur le spectre de l'autisme, ces grilles permettent d'aider les enseignants à porter un jugement juste et équitable.

Les résultats de notre projet de recherche mettent en évidence les obstacles rencontrés par les participants lors de la mise en place de pratiques évaluatives. Il semble que leur aménagement soit encore difficile à cerner, à mettre en place et à intégrer à la pratique enseignante. De plus, les spécificités des élèves présentant un TSA rendent la tâche évaluative de l'enseignant plus complexe et peuvent entraîner des difficultés à réaliser une évaluation juste et équitable du niveau de compétences de chacun des élèves. Notre thèse pose un premier regard sur un aspect de l'enseignement-évaluation délicat qui peut être influencé par plusieurs facteurs. Néanmoins, notre contribution au domaine de l'évaluation permettra d'orienter les recherches futures dans la poursuite du questionnement et du développement de pratiques évaluatives auprès d'élèves du secteur de l'adaptation scolaire et ordinaire tout en promouvant une vision inclusive de l'évaluation.

Mots-clés : pratiques évaluatives, aménagement, sentiment d'efficacité personnelle, appropriation de pratiques, grille descriptive analytique, développement professionnel, trouble du spectre de l'autisme, enseignement secondaire, évaluation inclusive.

Abstract

Learning assessment is an activity intrinsically linked to the act of teaching. It is achieved through evaluative practices that stem from teaching practices and pedagogical foundations. Research in the field of learning assessment is constantly developing in the general education of students, however this is not the case in special education. The assessment of the academic skills of students with disabilities, learning difficulties or adaptation is a subject little discussed in the scientific or professional literature. This is even more true for learners living with specific disorders such as autism spectrum disorder (ASD). Several researchers have focused on ways to promote the inclusion of students with ASD in regular classes, while others have focused on interventions to control their autistic behavior in the school environment. Their results suggest that for the increasingly numerous students with ASD, it is necessary to develop a space and educational content to make learning and assessment accessible.

The main objective of this thesis is to document the ways to assess the academic skills of students with ASD in the first cycle of secondary school for the French language discipline, from the perspective of the evaluation practices implemented by teachers. To achieve this, we will delve into the teachers' self-efficacy perceptions in relation to these practices, we will observe the establishment of new practices through an appropriation process and we will describe the development of tools in support of competency assessment.

Four texts constitute the thesis. The first is a literature review identifying the social and scientific relevance of our subject of study, followed by three scientific articles addressing the specific objectives of the research project. The first scientific article focuses on teachers' self-efficacy perception relative to the appropriation of evaluative practices in the context of a specialized class dedicated to students with ASD. This concept emanating from the work of Bandura lends itself well to analyzing the progression in the evaluative practices put in place by teachers. The second article presents the appropriation of practices through the implementation of an evaluation process designed specifically for this type of learner. From the planning of learning and evaluation to the communication of results, the teachers' methodologies are continually readjusted in accordance with the prescribed training program and the learning and evaluation situations offered to the students. The third article focuses on the development of rubrics that supported the evaluation

practices implemented throughout the process. In order to meet the varied needs of students located at different places on the autism spectrum, these rubrics provide tools for teachers to make a fair and equitable judgment.

The results of our research project highlight the obstacles encountered by the participants when implementing evaluation practices. It seems that their integration is still a process that is difficult to identify, implement and integrate into teaching practice. In addition, the specificities of students with ASD make the teacher's task of assessment more complex and can lead to difficulties in carrying out a fair and equitable assessment of each student. Our thesis takes a first look at a delicate aspect of teaching-evaluation that can be influenced by several factors. Nevertheless, our contribution to the field of learning assessment will help guide future research in the development of evaluation practices with students in the special education and mainstream tracks, while promoting an inclusive vision of evaluation.

Keywords : learning assessment, evaluation practices, accommodation, self-efficacy, practices appropriation, rubrics, professional development, autism spectrum disorder, secondary education, inclusive evaluation.

Table des matières

Résumé	3
Abstract	5
Table des matières	7
Liste des tableaux	13
Liste des figures	14
Liste des sigles et abréviations	15
Remerciements	18
Introduction	20
Chapitre 1 – Contexte problématique et théorique.....	22
1.1 Évolution du système scolaire québécois : de la ségrégation à l’intégration des élèves.....	23
1.1.1 Les élèves présentant un TSA parmi les élèves HDAA.....	25
1.1.2 La scolarisation des élèves présentant un TSA	27
1.1.3 Premier constat.....	29
1.2. La pratique professionnelle des enseignantes œuvrant auprès d’élèves présentant un TSA	30
1.2.1 La pratique professionnelle	31
1.2.2 Les pratiques évaluatives « aménagées ».....	32
1.2.3 Pratiques à chaque étape de la démarche d’évaluation	34
La planification	34
La collecte d’information	35
L’interprétation et le jugement.....	37
La communication des résultats	39
Synthèse de la démarche	40

1.2.4 Deuxième constat	43
1.3 Le développement de pratiques évaluatives aménagées	43
1.3.1 L'appropriation de pratiques	44
1.3.2 Le sentiment d'efficacité personnelle	45
1.3.3 Le développement professionnel en soutien au développement de pratiques.....	46
1.3.4 Troisième constat	47
1.4. Objectif général et pertinence de la recherche	48
1.4.1 La pertinence scientifique	48
1.4.2 La pertinence sociale	49
Chapitre 2 – Recension des écrits	50
2.1 Introduction	52
2.2 Contexte et problématique	53
2.3 Cadre de référence.....	54
2.4 Méthode.....	56
2.5 Résultats	60
2.6 Discussion	69
2.6.1 L'efficacité des plans d'intervention.....	69
2.6.2 L'utilisation d'outils et de pratiques standardisés	70
2.6.3 La nécessité d'adapter les pratiques évaluatives	72
2.7 Conclusion.....	74
2.8 Forces et limites de la recension	75
Chapitre 3 – Aspects méthodologiques et déroulement de la recherche.....	76
3.1 Approche méthodologique	76
3.1.1 La recherche-action-formation.....	77
3.1.2 L'accompagnement des participants	78

3.2 Contexte de réalisation du projet.....	79
3.2.1 Les participants	81
3.2.2 Déroulement du projet.....	84
3.2.3 Rôle des participants et partenaires.....	84
3.3 Objectifs spécifiques de la thèse et présentation des articles	86
3.3.1 Présentation des articles	86
Chapitre 4 – Article 1	88
Résumé	89
Abstract	89
4.1 Problématique et questions de recherche	90
4.2 Cadre de référence.....	92
4.2.1 Le développement professionnel comme levier du SEP	92
4.2.2 Des modèles alliant développement professionnel et SEP.....	93
4.2.3 Aménagements des pratiques évaluatives	99
4.3 Méthode.....	100
4.3.1 Devis de l'étude.....	100
4.3.2 Participants	101
4.3.3 Outils de collecte de données	102
4.3.4 Stratégie d'analyse des données.....	103
4.4 Résultats	104
4.4.1 Alice	104
4.4.2 Marie	107
4.4.3 Raphaëlle.....	109
4.4.4 Synthèse des trois études de cas.....	111
4.5 Discussion	112

4.5.1 Conditions initiales.....	112
4.5.2 Installation du développement	113
4.5.3 Maintien	115
4.6 Conclusion.....	115
Texte lien.....	118
Chapitre 5 – Article 2	119
Résumé	120
Abstract	120
5.1 Contexte problématique de l'étude	121
5.2 Cadre de référence.....	122
5.2.1 L'appropriation de pratiques	122
5.2.2 Fonctionnement de la pensée du TSA.....	124
5.2.3 Les pratiques évaluatives relevant d'une démarche d'évaluation en contexte d'aménagements.....	127
5.3 Méthodologie	129
5.3.1 Participants	130
5.3.2 Déroulement de la recherche.....	130
5.3.3 Outils de collecte de données.....	131
5.3.4 Stratégie d'analyse des données.....	132
5.4 Résultats	132
5.4.1 Les pratiques observées lors de la planification.....	133
5.4.2 Les pratiques observées lors de la collecte de données.....	134
5.4.3 Les pratiques observées lors des étapes de l'interprétation et du jugement.....	135
5.4.4. Les pratiques observées lors de la communication des résultats	137
5.5 Discussion	137

5.5.1 Alice	137
5.5.2 Marie	139
5.5.3 Raphaëlle	141
5.6 Conclusion.....	142
Texte lien.....	144
Chapitre 6 – Article 3	145
Résumé	146
Abstract	146
6.1 Contexte problématique	147
6.1.1 L'évaluation des élèves présentant un TSA	147
6.1.2 Les aménagements apportés à la tâche.....	148
6.1.3 Recension des écrits	149
6.2 Cadre de référence.....	151
6.2.1 L'interprétation critériée	151
6.2.2 Les constituants de la grille d'évaluation descriptive	151
6.2.3 Les étapes d'élaboration d'une grille d'évaluation	153
6.3 Méthodologie	155
6.3.1 Déroulement de la recherche.....	157
6.3.2 Le processus d'élaboration des grilles d'évaluation	158
6.3.3 Outils de collecte de données	159
6.3.4 Stratégie d'analyse de données	160
6.4 Résultats	160
6.4.1 Phase 1.....	160
6.4.2 Phase 2.....	164
6.4.3 Phase 3.....	166

6.5 Discussion	168
6.6 Conclusion.....	170
Chapitre 7 – Discussion.....	171
7.1 Pratiques évaluatives observées	171
7.2 Aménagements apportés aux pratiques évaluatives	174
7.3 Soutenir l’appropriation de pratiques aménagées	178
7.3.1 Accompagnement en grand groupe.....	178
7.3.2 L’accompagnement individuel.....	179
7.4 Synthèse	180
Conclusion.....	183
Avancements des connaissances	183
Limites du projet	184
Perspectives futures.....	186
Références bibliographiques	188
ANNEXE 1	212
ANNEXE 2	217
ANNEXE 3	218
ANNEXE 4	220
ANNEXE 5	222

Liste des tableaux

Tableau 1. – Synthèse de pratiques à chacune des étapes de la démarche d'évaluation.....	41
Tableau 2. – Concepts utilisés dans les bases de données	59
Tableau 3. – Recension d'écrits démontrant le manque d'études auprès des élèves du secondaire présentant un TSA.....	60
Tableau 4. – Résultats de la recension des textes scientifiques présentés selon le thème abordé..	62
Tableau 5. – Mise en commun des trois modèles d'analyse	98
Tableau 6. – Présentation des participantes	101
Tableau 7. – Exemples d'items provenant du questionnaire portant sur le SEP.....	103
Tableau 8. – Résultats d'Alice lors des trois passations du questionnaire.....	105
Tableau 9. – Résultats de Marie lors des deux passations du questionnaire.....	108
Tableau 10. – Résultats de Raphaëlle lors des deux passations du questionnaire	110
Tableau 11. – Facteurs pouvant influencer l'appropriation de pratiques nouvelles auprès des enseignants	124
Tableau 12. – Présentation de trois théories explicatives du fonctionnement associées au TSA	126
Tableau 13. – Présentation des participantes	130
Tableau 14. – Métagrille d'analyse.....	156
Tableau 15. – Description des participantes et de leur période de participation.....	158
Tableau 16. – Extrait d'une grille d'évaluation pour la compétence lire des textes variés en cours de réalisation	162
Tableau 17. – Extrait du prototype 1 pour l'évaluation de la compétence lire des textes variés .	162
Tableau 18. – Résultats de l'analyse de la mise à l'essai du prototype 1.....	164
Tableau 19. – Extrait du prototype 2 pour l'évaluation de la compétence lire des textes variés .	165
Tableau 20. – Résultats de l'analyse de la mise à l'essai du prototype 2.....	165
Tableau 21. – Extrait du prototype 3 pour l'évaluation de la compétence lire des textes variés .	167
Tableau 22. – Extrait du prototype 3 aménagé au contexte d'Alice pour évaluer la compétence écrire des textes variés.....	168

Liste des figures

Figure 1. – Continuum vers l'éducation inclusive.....	24
Figure 2. – Évolution de la population totale d'élèves HDAA dans le système scolaire québécois de 2012 à 2020	26
Figure 3. – Évolution de la population totale d'élèves présentant un TSA dans le système scolaire québécois de 2012 à 2020.	27
Figure 4. – Les pratiques évaluatives aménagées découlent d'une pédagogie et de pratiques enseignantes	34
Figure 5. – Déploiement de l'accompagnement tout au long de la recherche.....	79
Figure 6. – Participation des acteurs au sein de la recherche-action-formation	85
Figure 7. – Matrice temporelle de l'appropriation.....	93
Figure 8. – Modèle d'analyse du développement professionnel incluant les processus médiateurs du sentiment d'efficacité personnelle.....	95
Figure 9. – Cadre de référence alliant le modèle de développement professionnel, les processus médiateurs du sentiment d'efficacité personnelle et la matrice temporelle de l'appropriation de pratiques	97
Figure 10. – Étapes du processus de développement professionnel réalisées pendant le projet ..	100
Figure 11. – Ligne du temps de la collecte de données	103
Figure 12. – Les phases de l'appropriation incluant l'influence des facteurs	123
Figure 13. – Chronologie de la collecte de données	132
Figure 14. – Évolution du processus d'appropriation d'Alice de septembre 2019 à janvier 2021	138
Figure 15. – Évolution du processus d'appropriation de Marie de septembre 2019 à juin 2020 .	140
Figure 16. – Évolution du processus d'appropriation de Raphaëlle de septembre 2019 à novembre 2020	142
Figure 17. – Étapes de construction d'une grille d'évaluation descriptive.....	154
Figure 18. – Modèle de recherche-développement en éducation	157
Figure 19. – Phases de la recherche-développement	159

Liste des sigles et abréviations

ABA : Applied Behavior Analysis

APA : American Psychological Association

ASD : Autism Spectrum Disorder

BEAS : Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire

CAP : Communauté d'apprentissage professionnelle

CAPS : Compétences axées sur la participation sociale

CP : Conseiller.ère pédagogique

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

CSS : Centre de services scolaire

CSSDM : Centre de services scolaire de Montréal

CSSMB : Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys

CSSPI : Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Île

DSM : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux

ÉAEE : Échelle d'auto-efficacité des enseignants

FRQSC : Fonds de Recherche du Québec – Société et Culture

HDAA : Handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

IEP : Individual Educational Plan

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

NLTS2 : National Longitudinal Transition Study 2

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

PI : Plan d'intervention

QI : Quotient intellectuel

SACCADE : Structure et apprentissage conceptuel continu adapté au développement évolutif

SAE : Situation d'apprentissage et d'évaluation

SEP : Sentiment d'efficacité personnelle

SRSE : Services régionaux de soutien et d'expertise

TEACCH : Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children

TED : Trouble envahissant du développement

TES : Technicien.ne en éducation spécialisée

TSA : Trouble du spectre de l'autisme

UdeM : Université de Montréal

UdeS : Université de Sherbrooke

UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

UQAM : Université du Québec à Montréal

*À Nicolas, je te souhaite de grandir dans un monde
où la différence est une force et non un obstacle.*

Remerciements

La réalisation d'un doctorat est sans contredit un projet d'envergure. Malgré les différents obstacles rencontrés, j'ai agréablement vécu ce processus et cela a certainement été possible grâce à mon entourage. Les cinq dernières années n'auraient pas été aussi plaisantes sans le soutien et la présence de plusieurs personnes chères à mon cœur.

Je désire tout d'abord remercier ma directrice de thèse, Micheline-Joanne Durand. Mme Durand a été une mentore incroyable. Dès les débuts de notre collaboration, j'ai su que je serais dirigée par une professeure qui possède une maîtrise et des savoirs hors pair du domaine de l'évaluation. Elle détient également une connaissance du système scolaire impressionnante et une vision avant-gardiste de ce que pourrait devenir l'éducation. Cela a été très motivant pour moi. C'est aussi une femme humaine, à l'écoute et dévouée envers ses étudiants. Elle a été capable d'aller chercher le meilleur de moi-même et de faire de moi une chercheuse et une enseignante accomplie.

Je remercie également mon jury de thèse, Nathalie Trépanier, Christophe Chénier et Jean-Claude Kalubi-Lukusa, pour la lecture de mon projet et de ma thèse. Les commentaires et les questionnements soulevés m'ont permis d'approfondir ma réflexion et ont certainement contribué à l'amélioration de mon travail.

Je tiens également à remercier mes collègues du laboratoire en évaluation des apprentissages et des compétences. Un remerciement spécial à Myriam Girouard-Gagné qui a été plus que présente dans les deux dernières années. Nos discussions ont fait avancer ma pensée et ma vision de l'évaluation et sans son soutien, la fin de mon parcours n'aurait pas été aussi enrichissante et agréable.

Un merci bien spécial à Nathalie Plante et aux enseignantes qui m'ont ouvert leur porte de classe. Sans elles, mon projet n'aurait jamais vu le jour et ne se serait jamais déroulé aussi rondement. J'ai adoré travailler avec ces femmes qui ont le désir de faire avancer la profession enseignante, qui se sont investies avec sourire et entrain dans notre projet et surtout qui veillent à offrir une éducation de qualité à leurs élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme. J'espère qu'elles se reconnaîtront dans ses lignes et qu'elles garderont leur flamme enseignante.

Un immense merci à tous mes amis et à ma famille pour leur soutien exceptionnel. Dès le début de mon parcours, ils ont été là et ont toujours cru en moi. Merci à mes parents, Marie-France et Jean-

Pierre, de m'avoir soutenue et de m'avoir offert des moments de répit grandement appréciés. Merci à mon amoureux Réjean et à mon fils Nicolas d'être là. Vous êtes mes piliers et sans vous, tout ce que j'ai accompli dans les dernières années n'aurait pas le même sens.

Je tiens aussi à reconnaître le soutien financier du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) qui m'a permis de poursuivre mon projet doctoral sans trop que j'aie à me soucier de l'aspect financier lié à mon statut de chercheuse et d'étudiante. Considérant le travail que demande la réalisation d'une thèse, ce fut un soutien fortement apprécié.

Pour finir, je remercie tous les gens que j'ai croisés dans les colloques, les rencontres professionnelles et les projets de recherches ; vous avez participé au développement de ma pensée en évaluation et surtout à ma vision de l'éducation. Merci !

Introduction

Le domaine de l'évaluation est intrinsèquement lié à l'acte d'enseigner, toutefois il n'a pas toujours été considéré comme un domaine de recherche à part entière (Stufflebeam et Shinkfield, 1985). Or, avec le temps et le développement des sciences de l'éducation, l'évaluation a su trouver une place de choix au sein des domaines de recherche tels que la didactique, la gestion de classe et la psychoéducation. Aussi, bien que la littérature, tant scientifique que professionnelle, présente des orientations clés afin d'en donner un sens commun, la recherche dans le domaine de l'évaluation des apprentissages concerne surtout les niveaux d'enseignement de la formation générale (Baribeau, 2015 ; Brind'Amour, 2018 ; Leroux, 2010 ; Ramoo et Durand, 2016 ; Roy, 2013) et est peu développée dans le secteur de l'adaptation scolaire. Ce constat est encore plus vrai auprès de populations spécifiques tels les élèves qui vivent avec un trouble du spectre de l'autisme (TSA).

Les élèves présentant un TSA intéressent les chercheurs dont les études se centrent principalement sur les interventions liées aux habiletés fonctionnelles des jeunes (Kuhn et al., 2009 ; Mahan et Matson, 2011 ; Rivard et al., 2012) sans aborder le développement des compétences scolaires, et ce, spécifiquement pour les élèves du niveau secondaire. C'est pour combler ce manque dans la recherche que nous voulons documenter l'appropriation de pratiques évaluatives d'enseignants du secteur de l'adaptation scolaire œuvrant auprès d'élèves présentant un TSA en classe spécialisée au premier cycle du secondaire. Cette appropriation de pratiques sera observée à travers trois grandes facettes : la mise en place d'une démarche d'évaluation alternative permettant l'adaptation de pratiques évaluatives à l'aide d'aménagements mineurs ou majeurs, l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle lié au processus d'appropriation de pratiques et le développement de grilles d'évaluation visant à soutenir lesdites pratiques d'évaluation.

Nous avons fait le choix de présenter une thèse par articles, car cette forme nous apparaît la plus pertinente et la plus efficace pour présenter les multiples facettes de notre travail. Elle limite la redondance et apporte un dynamisme pour les lecteurs. Trois articles scientifiques constituent ainsi les éléments centraux de la thèse qui comprend au total sept chapitres.

Le premier chapitre présente le contexte problématique et théorique de la thèse. Il est question de la place des élèves TSA dans le système éducatif québécois. S'en suit la description des pratiques

évaluatives des enseignants qui travaillent auprès de ces élèves. Le concept de pratique évaluative y est défini et est suivi de différents éléments pouvant influencer ces pratiques et qui sont au cœur du projet de thèse : la démarche d'évaluation, l'appropriation de pratiques, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et le développement d'instruments d'évaluation. Ce chapitre se termine par la présentation de l'objectif général et de la pertinence de la recherche.

Le deuxième chapitre expose la recension des écrits réalisée au début de la recherche doctorale et qui a été publiée dans la revue *Revista Educativa – Revista de Educação* sous forme d'article. Nous y présentons la recherche existante auprès des élèves présentant un TSA et mettons en lumière le manque de connaissances concernant l'évaluation de leurs compétences scolaires. Trois thèmes principaux sont discutés : l'efficacité des plans d'intervention, l'utilisation d'outils et de pratiques standardisés, et la nécessité d'adapter les pratiques évaluatives. Les résultats de cette recension appuient la pertinence scientifique et sociale de la thèse.

Le troisième chapitre traite des aspects méthodologiques et du contexte de réalisation général de la thèse. Pour bien situer les informations présentées dans les chapitres suivants, il nous est apparu important de bien situer le projet sur le plan méthodologique. Ainsi, nous décrivons le projet plus vaste dans lequel s'inscrit la présente thèse et les grandes lignes du contexte de réalisation en présentant les participants et le déroulement du projet. Le chapitre se conclut sur la formulation des objectifs spécifiques de la thèse qui sont repris dans chacun des trois articles scientifiques. Une présentation sommaire de ces articles permet de comprendre les chapitres suivants.

Ainsi, les chapitres quatre, cinq et six sont composés des trois articles scientifiques, chacun constitué d'une problématique, d'une méthodologie et de résultats spécifiques. Un « texte lien » entre chacun de ces chapitres permet de comprendre le fil conducteur de la thèse et situe les résultats obtenus dans chaque texte dans le domaine de recherche en évaluation.

Le chapitre sept présente une discussion générale qui reprend les différents résultats de la thèse. Finalement, la conclusion fait état des limites et des retombées générales du projet ainsi que des propositions pour des recherches futures.

Chapitre 1 – Contexte problématique et théorique

Les enseignants du secteur de l'adaptation scolaire travaillent auprès d'élèves ayant des caractéristiques très diversifiées, dont ceux présentant un TSA, qui présentent des besoins et des manières d'apprendre variés pour lesquels ils doivent adapter leurs façons de faire. Au Québec, la majorité des élèves TSA de l'ordre de l'enseignement secondaire sont regroupés dans des classes spécialisées du secteur de l'adaptation scolaire afin de leur permettre d'apprendre et d'évoluer. Plusieurs auteurs se sont intéressés aux interventions favorisant les habiletés fonctionnelles (Mahan et Matson, 2011), le développement social (Rouillard-Rivard et al., 2018) et langagier (Kamps et al., 2015) des jeunes élèves TSA, mais très peu abordent les pratiques d'évaluation des compétences scolaires auprès d'élèves plus vieux. C'est précisément cette situation problématique que nous souhaitons approfondir dans notre recherche.

Pour bien comprendre le cadre de notre recherche, le premier chapitre traite du contexte problématique et théorique en traçant d'abord le portrait de l'évolution du secteur de l'adaptation scolaire dans le système scolaire québécois et en décrivant le phénomène de la ségrégation qui a muté progressivement vers des visées d'intégration. Puis, les caractéristiques des élèves qui fréquentent ce secteur sont présentées et une attention particulière est apportée à ceux qui ont reçu un diagnostic de TSA, élèves ciblés par notre thèse. Par la suite, nous décrivons les pratiques professionnelles des enseignants qui travaillent auprès de ces élèves en précisant ce concept, et plus spécifiquement celui des pratiques évaluatives aménagées, en proposant des exemples. Puis, nous abordons le développement de pratiques sous l'angle de l'appropriation, qui peut être influencée par le sentiment d'efficacité personnel et différents mécanismes de développement professionnel comme l'accompagnement et le développement d'instruments d'évaluation. Finalement, le chapitre se termine par la présentation de l'objectif général du projet de recherche suivi de sa pertinence scientifique et sociale.

1.1 Évolution du système scolaire québécois : de la ségrégation à l'intégration des élèves

L'école est un des principaux milieux de vie dans lequel les enfants et les adolescents grandissent et s'épanouissent. Lieux de rencontres et d'apprentissage, les écoles représentent, à plus petite échelle, la société dans laquelle nous vivons, regroupant ainsi des individus qui évoluent et se développent à différents rythmes soit sur le plan physique ou intellectuel. Bien que chaque individu soit différent, les institutions scolaires sont longtemps restées des milieux élitistes où peu de différences pouvaient être observées (Ventos-Y-Font et Fumey, 2016). À travers les décennies, les élèves qui éprouvaient des difficultés ou qui présentaient des handicaps physiques et mentaux ont été isolés (ségrégation), puis intégrés à une institution plus ouverte à la diversité (intégration).

La scolarisation des élèves qui présentent des handicaps physiques ou intellectuels était historiquement assurée par des institutions spécialisées. Dans les années 1970, au Québec, les élèves à besoins particuliers évoluaient dans un système scolaire parallèle, soit celui des institutions hospitalières, des écoles spécialisées pour handicapés ou des classes auxiliaires intégrées aux écoles régulières (Duval et al., 1997). C'est à la suite de la publication du rapport COPEX en 1976 que l'idée de la fréquentation d'une école de quartier pour tous les élèves et le désir d'élaborer une politique spécifique pour les élèves handicapés ont été évoqués.

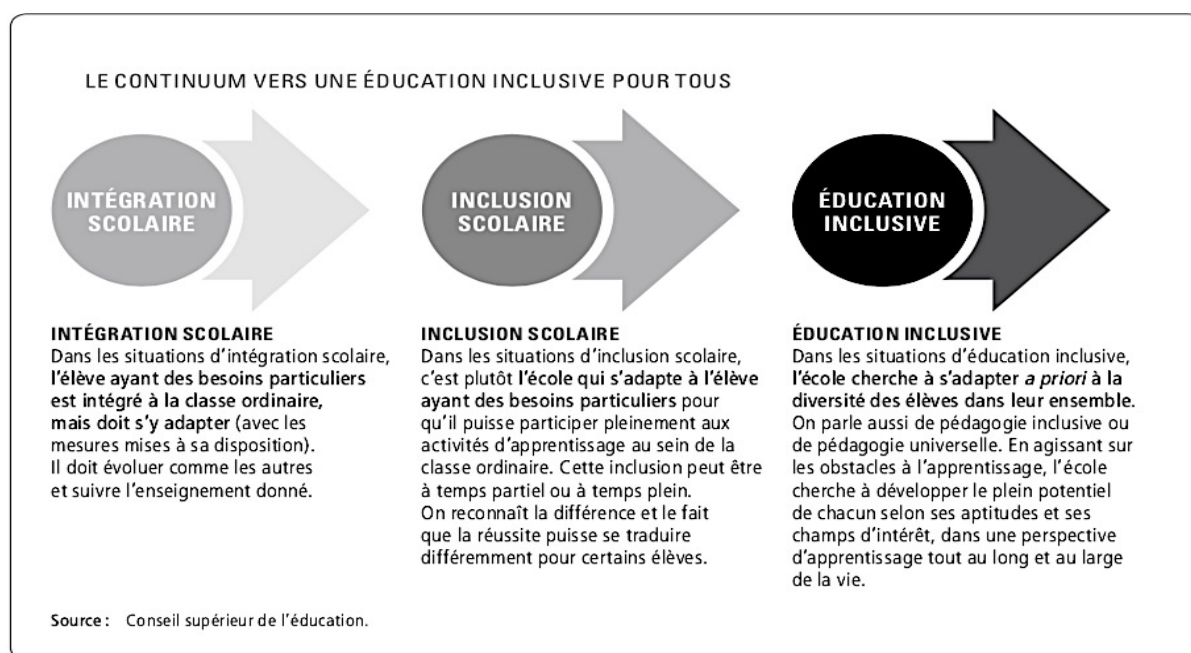
Les années 1980 et 1990 marquent une décennie d'intégration des élèves à besoins particuliers. En ce sens, en 1996, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) publie un avis strictement dédié à l'intégration des élèves handicapés et en difficulté. Une nouvelle appellation est donnée à ce type d'élèves, soit les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) (CSE, 1996). Pour assurer une éducation de qualité, un nouveau domaine d'étude à la formation initiale des enseignants dans les établissements universitaires est créé, soit celui de l'adaptation scolaire et de l'orthopédagogie (Duval et al., 1997).

Au début des années 2000, un mouvement favorisant l'inclusion scolaire rejette l'idée d'exclure¹ des élèves du secteur régulier, quels que soient leurs caractéristiques et leurs besoins (Booth et

¹ Le terme « exclure » est ici utilisé dans un sens très large. Bien qu'un élève soit en classe ordinaire, avoir accès à un service d'orthopédagogie est ici considéré être exclu de la vie de classe. Il en est de même lorsqu'un élève fait des tâches différentes de ses collègues de classe.

Ainscow, 2002 ; CSE, 1996 ; Stainback et Stainback, 1996), car chacun a le droit de participer à la vie scolaire de son école de quartier et de recevoir une éducation dite régulière. L'inclusion repose, entre autres, sur des valeurs d'ouverture, d'équité, d'acceptation de la différence et de collaboration entre les intervenants (Booth et Ainscow, 2002). C'est à l'établissement scolaire de créer un environnement favorable à l'émancipation de toutes ces valeurs (CSE, 2017 ; Karagiannis et al., 1996).

Plusieurs publications ministérielles (Gouvernement du Québec, 2003, 2009b, 2014, 2017) mettent de l'avant des orientations axées sur la réussite du plus grand nombre d'élèves par des pratiques enseignantes flexibles et soulignent l'importance de scolariser les élèves HDAA dans un milieu le plus régulier possible. Un bon nombre de chercheurs québécois (Beuregard et Trépanier, 2010 ; Corneau et al., 2014 ; Ducharme, 2008 ; Poirier et al., 2005 ; Rousseau, 2015), à l'instar du CSE (2017), promeuvent l'éducation inclusive et proposent des pistes d'interventions autant pour les enseignants que pour les administrateurs d'établissements dans le but de favoriser la réussite scolaire de tous. Pour ce faire, un *Continuum vers l'éducation inclusive* (voir la Figure 1) clarifie les définitions de différents concepts et distingue l'intégration scolaire et l'inclusion scolaire de l'éducation inclusive.



Source : Conseil supérieur de l'éducation (2017, p. 5)

Figure 1. – Continuum vers l'éducation inclusive

1.1.1 Les élèves présentant un TSA parmi les élèves HDAA

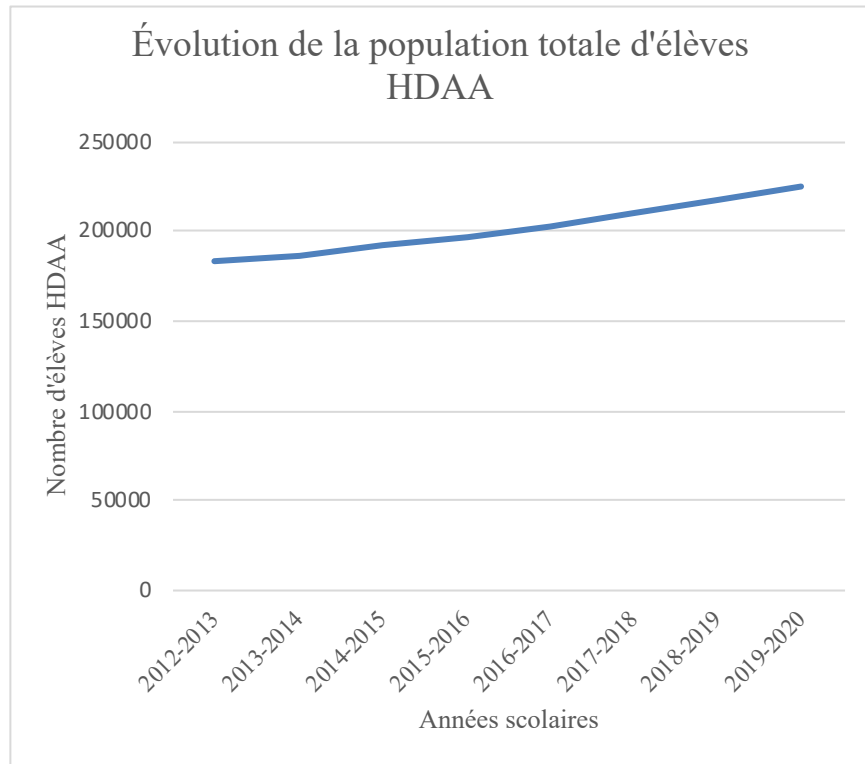
L'accès aux classes ordinaires aux élèves qui ont des besoins particuliers a mené les enseignants à observer une grande variété de difficultés vécues dans un contexte d'intégration ou d'inclusion (Maertens, 2004). Ainsi, la nomenclature entourant les élèves à besoins particuliers varie selon le type de publication : scientifique, théorique ou gouvernementale.

Dans les ouvrages empiriques anglophones, plusieurs termes peuvent être utilisés pour identifier les élèves à besoins particuliers différents ou ayant des besoins particuliers. Les auteurs utilisent, entre autres : *handicap pupils* (Calhoun, 1986 ; Carpenter, 1985 ; Carpenter, Grantham et Hardister, 1983), *learning disabilities students* (Bender, Vail et Scott, 1995 ; Bursuck, Munk et Olson, 1999 ; Fuchs et Fuchs, 2001 ; Jitendra, Edwards, Choutka et Treadway, 2002), *mainstream pupils* (Bender et al., 1995 ; Bossaert, Colpin, Pijl et Petry, 2012), ou *students with special needs* (Alston et Kilham, 2004 ; Jung et Guskey, 2009 ; Rojewski, Pollard et Meers, 1991). Ces auteurs font généralement référence aux élèves pour qui un plan d'intervention (PI) a été rédigé, ce qui amène ces derniers à bénéficier de différents services provenant du secteur de l'éducation spécialisée² et du suivi d'un *enseignant spécialisé*. Le plus souvent, la distinction entre les troubles ou les problèmes des élèves n'est pas précisée, alors que l'environnement, qu'il soit inclusif, intégratif, ou ségrégatif, est souvent défini.

Dans les écrits francophones, en plus des termes tels qu'*élèves à besoins particuliers*, *élèves handicapés* ou *enfance extraordinaire*, une appellation bien précise au Québec regroupe tous les élèves qui éprouvent des difficultés scolaires : élèves HDAA (CSE, 1996). Cette désignation est utilisée dans les publications gouvernementales, mais aussi dans la littérature scientifique et professionnelle. Cette appellation est également celle utilisée dans la thèse lorsqu'il est question des élèves du secteur de l'adaptation scolaire en général.

Au courant de la dernière décennie, le nombre d'élèves HDAA qui fréquentaient la formation générale des jeunes (préscolaire, primaire et secondaire) a grandement augmenté. Les dernières données publiées par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) le démontrent clairement (voir la Figure 2).

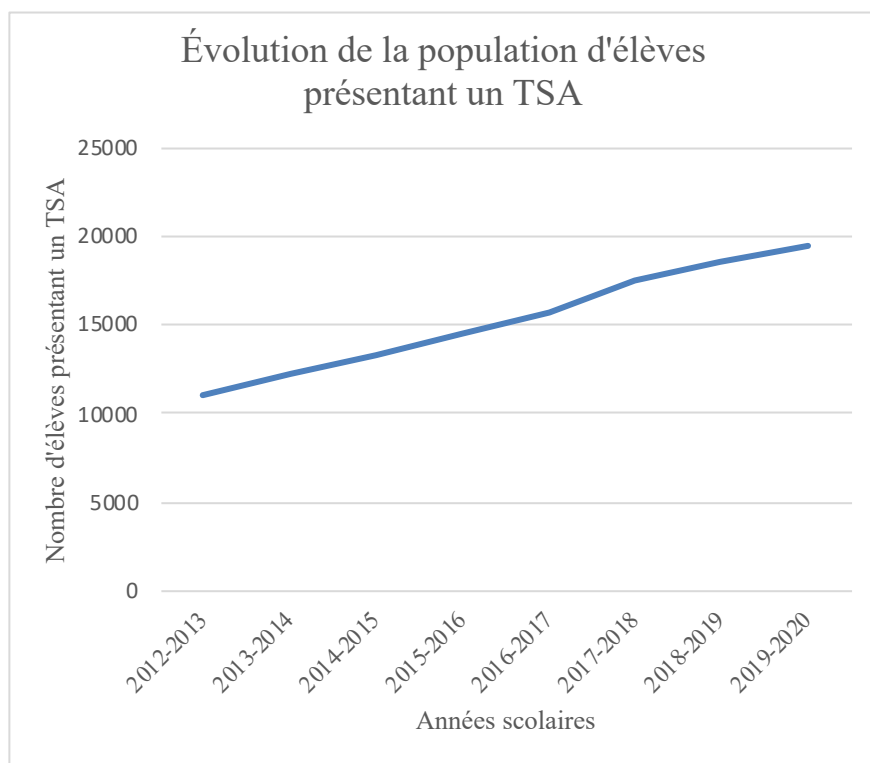
² Les services dans le secteur de l'éducation spécialisée sont multiples : orthophonie, psychologie, psychoéducation, ergothérapie, suivi par un technicien en éducation spécialisée, etc.



Source : données tirées de la Banque de données des statistiques officielles sur le Québec (Gouvernement du Québec, 2021).

Figure 2. – Évolution de la population totale d’élèves HDAA dans le système scolaire québécois de 2012 à 2020

On compte 224 907 élèves HDAA en 2019-2020, et le MEES exige la confirmation d’un diagnostic afin d’attribuer une cote qui permet de regrouper les élèves qui ont des diagnostics semblables. Ainsi, le ministère peut octroyer aux établissements scolaires un financement supplémentaire afin de répondre aux besoins de chacun, notamment sur le plan de l’instruction (Gouvernement du Québec, 2007). La cote 50 est sans contredit la plus souvent attribuée ($n = 19\,437$) et est associée aux troubles envahissants du développement (Gouvernement du Québec, 2021) (voir la Figure 3). En plus d’être les plus nombreux dans le système scolaire québécois, le taux de prévalence des élèves atteints d’un trouble envahissant du développement (TED), maintenant connu sous l’appellation TSA (American Psychiatric Association [APA], 2015), est en perpétuelle augmentation (Poirier et Rivières-Pigeon, 2013).



Source : données tirées de la Banque de données des statistiques officielles sur le Québec (Gouvernement du Québec, 2021).

Figure 3. – Évolution de la population totale d’élèves présentant un TSA dans le système scolaire québécois de 2012 à 2020.

La définition du TSA a été révisée avec la publication de la 5^e édition du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5), initialement parue en anglais en 2013 (APA, 2013). Dans le DSM-4 (1994), l’autisme et ses troubles associés étaient définis comme des TED. Le diagnostic TED pouvait être précisé à l’aide des sous-types de l’autisme, représentant eux aussi des catégories à part entière de troubles neurodéveloppementaux. C’était le cas des troubles autistiques, du syndrome d’Asperger, du trouble désintégratif de l’enfance et des troubles envahissants du développement non spécifiés. Aujourd’hui, la définition du TSA intègre tous ces troubles au sein même du spectre de l’autisme en rejetant toutefois le syndrome de Rett, qui n’est plus considéré dans la même classification (APA, 2015).

1.1.2 La scolarisation des élèves présentant un TSA

Les élèves présentant un TSA se situe sur un large continuum d’atteinte du trouble, ce qui peut rendre leur scolarisation laborieuse. En effet, les enseignants sont face à un paradoxe complexe,

soit celui de répondre aux besoins spécifiques des élèves tout en respectant l'hétérogénéité du groupe ce qui est un défi considérable considérant la particularité de ce groupe d'élèves. Certains n'éprouvent aucune difficulté en regard des apprentissages scolaire et présentent, au contraire, un potentiel cognitif très élevé, alors que pour d'autres, le déficit cognitif peut être important. Il est à noter que la déficience intellectuelle n'est pas d'emblée liée au TSA. À cet égard, la déficience intellectuelle correspond notamment à un élève qui présente un quotient intellectuel (QI) inférieur ou égal à 70, alors que le concept de déficits cognitifs renvoi aux processus cognitifs comme les fonctions exécutives et métacognitives (par exemple, la mémoire, la planification du travail, la vérification des stratégies utilisées, l'analyse réflexive, etc.) (Pennequin et al., 2011). De plus, les orientations pour guider les enseignants québécois dans leur pratiques professionnelles et les ressources pédagogiques mises à leur disposition sont rares.

Au Canada, l'éducation est de juridiction provinciale. Il revient donc aux dix provinces et aux trois territoires d'organiser le système scolaire dans son ensemble. De ce fait, il est possible de voir des pratiques et des organisations assez hétérogènes. En effet, en ce qui concerne les élèves présentant un TSA, chacun des systèmes agit à sa façon, notamment lorsqu'il est question des orientations pédagogiques, des programmes d'intervention et des méthodes prioritaires. Tremblay et Belley (2017) ont réalisé une recension récente de la documentation ministérielle des différentes provinces et territoires canadiens pour constater une grande disparité entre les systèmes. Alors que les dix provinces et un territoire offrent une documentation ministérielle pour soutenir la scolarisation des élèves HDAA, ce n'est pas le cas pour les troubles spécifiques.

Le Québec, les Territoires du Nord-Ouest et le Nunavut ne disposent pas de documentation précise pour les élèves TSA, tandis que les neuf autres provinces ont publié des recommandations spécifiques pour ce type d'élèves, et même le Yukon, qui est le seul territoire à avoir une publication pour les élèves HDAA, y cible cette population d'élèves (Tremblay et Belley, 2017).

Pour le Québec, les auteurs de la recension expliquent que dans le système scolaire québécois, les premiers intervenants auprès des jeunes présentant un TSA sont les techniciens en éducation spécialisée (TES). Ces professionnels sont les seuls au pays à détenir des études postsecondaires de trois ans pour intervenir auprès de ce type d'élèves. Bénéficiant de l'expertise de professionnels formés dans le domaine, les auteurs amènent l'hypothèse que le ministère de l'Éducation du Québec puisse considérer comme moins utile la création de guides d'interventions concernant les

différents types d'élèves HDAA. De plus, contrairement aux autres provinces, le Québec compte à ce jour encore beaucoup de classes et d'écoles spécialisées pour les élèves présentant un TSA. De ce fait, les professionnels qui travaillent dans ces écoles sont amenés à suivre une formation continue spécifique pour intervenir de façon efficace auprès de ces élèves. Il est ainsi possible que le ministère ne perçoive pas l'importance ou la nécessité de développer des guides à l'intention des professionnels travaillant auprès des élèves présentant un TSA (Tremblay et Belley, 2017).

Comme la déficience intellectuelle n'est pas présente dans le diagnostic des élèves TSA, d'entrée de jeu, ces derniers n'ont pas accès à un programme d'enseignement pour les élèves présentant une déficience intellectuelle (par exemple CAPS³) et reçoivent un enseignement basé sur le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ).

Néanmoins, bien qu'aucune indication ne soit émise par le ministère de l'Éducation du Québec, plusieurs méthodes et approches sont actuellement utilisées dans les classes. Dans plusieurs milieux, on préconise l'approche TEACCH⁴ qui met l'accent sur l'organisation de l'espace physique, l'aménagement du temps alloué aux tâches et l'organisation des activités (Dionisi, 2013). D'autres milieux utilisent des programmes d'intervention basés sur les fondements de *l'Applied Behavior Analysis* (ABA). Cela dit, ces approches sont principalement utilisées chez les élèves du préscolaire et du primaire. Au secondaire, les enseignants sont souvent laissés à eux-mêmes et n'ont pas d'indications claires sur les pratiques pédagogiques à mettre en place.

1.1.3 Premier constat

L'école québécoise est un milieu ouvert à tous. Alors que pendant plusieurs décennies, les élèves HDAA étaient scolarisés dans des institutions parallèles, ils font aujourd'hui partie prenante du système scolaire. Depuis les dix dernières années, dans les centres de services scolaire francophones de la province du Québec, nous pouvons observer une hausse du nombre d'élèves HDAA, et plus précisément une hausse des élèves présentant un TSA. Malgré un nombre élevé d'élèves présentant un TSA, les directives institutionnelles québécoises ne fournissent aucune indication précise concernant les approches pédagogiques à prioriser pour ces apprenants. La seule

³ Programme éducatif CAPS : Compétences axées sur la participation sociale.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Programme-educatif-CAPS.PDF

⁴ « Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children »

indication claire est d'utiliser le PFEQ et de favoriser la scolarisation à l'école ordinaire de quartier, mais ces indications sont valables pour tous les élèves HDAA ne présentant pas de déficience intellectuelle (Gouvernement du Québec, 1999). Ajoutons que les élèves présentant un TSA sont considérés des élèves handicapés au sens de la loi et doivent être scolarisés de l'âge de 4 ans à 21 ans, contrairement aux élèves « ordinaires » qui sont scolarisés de 5 ans à l'obtention de leur diplôme ou 18 ans (Loi sur l'instruction publique (RLRQ), c.I-13.3, art. 1). Les élèves présentant un TSA fréquentent le système scolaire public sur une plus longue période. Face à cette situation, il nous apparaît essentiel de s'intéresser aux pratiques des enseignants qui œuvrent auprès des élèves présentant un TSA.

1.2. La pratique professionnelle des enseignantes œuvrant auprès d'élèves présentant un TSA

La majorité des enseignants qui travaillent auprès d'élèves présentant un TSA ont une formation en adaptation scolaire. Ils peuvent devenir titulaires de classes spéciales ou orthopédagogues. La formation initiale mène à l'obtention d'un baccalauréat de 120 crédits pendant lequel 13 compétences professionnelles sont développées. Les enseignants du secteur de l'adaptation scolaire sont ainsi formés pour intervenir auprès de tous les types d'élèves, et ne sont pas nécessairement spécialistes d'un trouble précis (Dufour et al., 2014). De ce fait, le développement de la compétence 7 (*Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissages, d'adaptation ou un handicap*) se fait en fonction de plusieurs types d'apprenants. Les enseignants qui désirent travailler auprès d'élèves présentant un TSA n'ont que peu d'opportunités pour discuter des besoins spécifiques de ces élèves et devront participer à une formation continue afin de parfaire leurs connaissances et leurs pratiques spécifiques. Bien que ces enseignants reçoivent une formation initiale générale concernant les adaptations à mettre en place auprès des élèves HDAA, peu d'attention est portée à la compétence professionnelle 5 (*Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre*). Les cours portant sur l'évaluation sont peu nombreux et se dénombrent généralement d'un à trois cours, soit trois à quatre crédits pour une formation de 120 crédits au total (Université de Montréal [UdeM], 2021 ; Université de Sherbrooke [UdeS], 2021 ; Université du Québec à Montréal [UQAM], 2021). Le développement de pratiques relatives à l'évaluation est donc minime en formation initiale et encore plus si elle est conjointe à la mise en

place d'aménagements spécifiques à un type d'apprenant lors de l'évaluation. Pour bien comprendre ce qui vient d'être évoqué, les sections suivantes définissent les concepts de pratique professionnelle et de pratiques évaluatives aménagées que nous illustrons par des exemples. La section se termine en rappelant et en précisant le problème entourant la mise en place de pratiques évaluatives aménagées auprès d'élèves du premier cycle du secondaire présentant un TSA.

1.2.1 La pratique professionnelle

Le développement de compétences professionnelles renvoie à la pratique professionnelle des enseignants, soit aux pratiques enseignantes qui sont définies plus spécifiquement comme « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle dans une institution d'enseignement » (Altet et al., 2012, p. 13). Jorro (2006) ajoute que les manières de faire « visent la construction de gestes d'étude chez les sujets apprenants » (Jorro, 2006, p. 3). Ainsi, il est non négligeable d'intégrer l'apprenant dans la notion de pratiques enseignantes (Bru et Talbot, 2001), car toutes les actions réalisées par les enseignants ont comme but de faire apprendre les élèves.

La pratique est un concept utilisé dans plusieurs domaines et c'est la raison pour laquelle il est reconnu comme polysémique (Baribeau, 2015 ; Leroux, 2010). Tout d'abord, la pratique est « une manière habituelle d'agir propre à un individu ou à un groupe » (Legendre, 2005, p. 1065). Cet aspect est repris par Altet (2002) qui, toutefois, déplore la réduction de la pratique à une séquence d'actions et de réactions. Cependant, elle mentionne la présence de jugement et de choix qui entraînent des prises de décision, ce qui concrétise la pratique. De plus, elle précise qu'un individu met en action des pratiques dites *professionnelles* quand lesdites pratiques « correspondent à une fonction professionnelle (par exemple le savoir enseigner) telle [que] définie par un groupe professionnel particulier » (Altet, 2002, p. 86).

Sur le plan conceptuel, Bru (2002) distingue la pratique enseignante des pratiques de l'enseignement, qui représentent un sous-ensemble de l'activité enseignante. Les pratiques de l'enseignement regroupent les différents types d'actions réalisées par l'enseignant, dont l'action d'évaluer les apprentissages des élèves. Quels que soient les fondements pédagogiques derrière les pratiques évaluatives mises en place, ces dernières font partie intégrante de l'activité enseignante. La pratique est une façon d'appliquer une théorie, de mettre en œuvre une approche ou une

démarche (Legendre, 2005), soit la démarche d'évaluation, en respectant les manières de faire singulières d'une personne, soit l'enseignant (Altet, 1997).

Dans le cadre de la présente recherche, nous nous concentrons sur les pratiques professionnelles mises en place par des enseignants lors de l'évaluation des apprentissages de leurs élèves présentant un TSA.

1.2.2 Les pratiques évaluatives « aménagées »

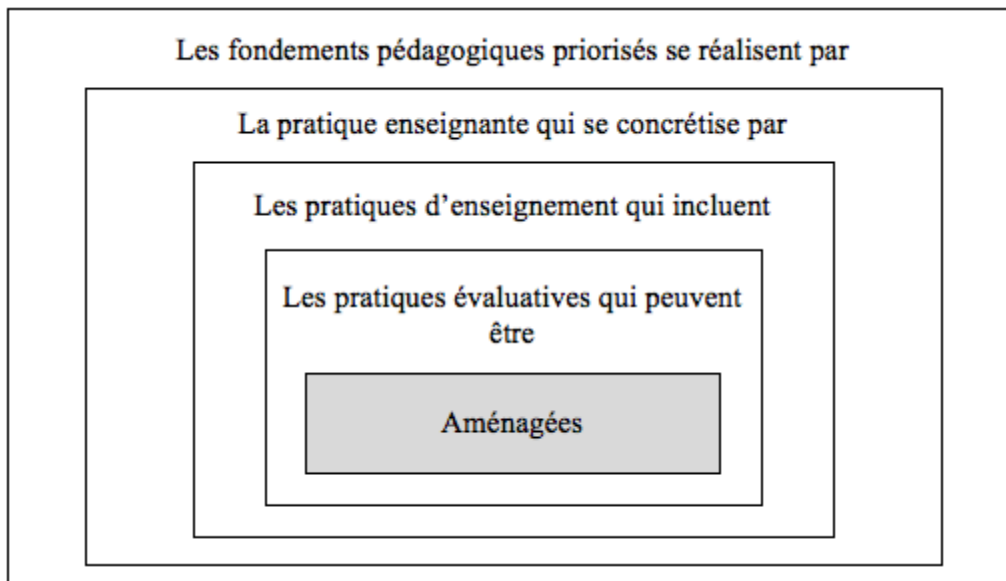
L'évaluation est un concept qui peut être associé à plusieurs domaines d'étude. En contexte scolaire et auprès d'élèves, l'évaluation est un « processus systématique de recherche d'information au sujet de l'apprentissage de l'élève et de formation de jugement sur les progrès effectués » (Legendre, 2005, p. 630). Louis (2004) ajoute que l'évaluation peut être un processus formel ou informel, et qu'elle est généralement réalisée suivant les étapes d'une démarche, la démarche d'évaluation. Ainsi, l'évaluation peut être une activité qui repose sur différents fondements, mais elle découle de la pratique enseignante comme étant une pratique d'enseignement (Bru, 2002) réalisée à travers une succession d'actions réalisées résultant de la démarche d'évaluation (Cardinet, 1986 ; Laurier et al., 2005 ; Louis, 2004 ; Stiggins et al., 2006). Ainsi, les pratiques évaluatives font partie de la pratique d'enseignement et, dans le contexte des élèves présentant un TSA, le concept de pratiques évaluatives aménagées sera utilisé.

Le concept de pratiques évaluatives «aménagées» fait référence ici à l'utilisation d'aménagements mineurs ou majeurs dans les situations d'apprentissage et lors des interventions de l'enseignant en réponse aux besoins des élèves pour lesquelles un ajustement des exigences et des modalités selon les standards est nécessaire. Ce concept se distancie de la terminologie utilisée dans les documents ministériels québécois (Gouvernement du Québec, 2014) dans lesquels trois niveaux de modalités sont identifiés. D'abord celle qui s'adresse à toute la classe et amène l'enseignant à faire preuve de « flexibilité pédagogique ». Ensuite, celle auprès de certains élèves, nommée « adaptations », afin de rendre l'apprentissage accessible à chacun. Si ces adaptations ne sont pas suffisantes, des changements importants au contenu du programme enseigné ou aux attentes d'évaluation, des pratiques de « modifications » peuvent être apportées. Le ministère précise que les adaptations et modifications doivent être inscrites au PI des élèves. Dans le cadre de notre projet de recherche, nous avons utilisé les concepts de pratiques inclusives (flexibilité pédagogique), d'aménagements mineurs (adaptation) et d'aménagements majeurs (modification) pour discuter des pratiques

observées et mises en place auprès des élèves présentant un TSA. Nous avons convenu de ce vocabulaire, car il est plus inclusif et permet d'appréhender l'évaluation selon les besoins des élèves et leur capacité d'apprentissage (Asloum et Branciard, 2021; Ebersold, 2017). Comme le ministère, nous assumons que les aménagements mineurs et majeurs sont recensés dans le PI.

Les aménagements, qu'ils soient mineurs ou majeurs, peuvent être réalisés en lien avec les quatre dispositifs de la différenciation pédagogique d'une tâche, soit le processus, la structure, la production et le contenu (Gillig, 1999; Meirieu, 2016; Tomlinson, 2014). La différenciation pédagogique se définit comme la mise en place « à l'occasion de chaque apprentissage, d'une méthode originale prenant en compte la spécificité du savoir, la personnalité de l'élève et les ressources du maître » (Meirieu, 2016, p. 123) et permet un éventail d'interventions afin d'atteindre une scolarisation véritablement adaptée. Le concept de différenciation pédagogique ainsi que celui de l'aménagement des pratiques enseignantes et évaluatives seront approfondis dans le deuxième article de cette thèse portant sur les pratiques évaluatives.

Dans le cadre de notre projet, les pratiques enseignantes qui nous intéressent sont les pratiques évaluatives aménagées aux compétences développées par les élèves présentant un TSA, c'est-à-dire qui présentent des déficits cognitifs majeurs. Notre conceptualisation de la notion de la pratique évaluative est présentée à la Figure 4 et comprend le sous-ensemble contextualisé à notre objet de recherche, soit les *pratiques évaluatives aménagées*.



Source : figure adaptée de Deaudelin et al. (2007) et Leroux (2010).

Figure 4. – Les pratiques évaluatives aménagées découlent d’une pédagogie et de pratiques enseignantes

Nous venons de situer le concept de pratique évaluative aménagée ; les prochaines sections présentent des exemples de pratiques aménagées pouvant être mises en place à chacune des étapes de la démarche d’évaluation.

1.2.3 Pratiques à chaque étape de la démarche d’évaluation

Les pratiques évaluatives s’exercent à chaque étape de la démarche d’évaluation qui a été documentée par plusieurs auteurs (Cardinet, 1986 ; Durand et Chouinard, 2012 ; Laurier et al., 2005 ; Louis, 2004 ; Scallon, 2004 ; Stiggins et al., 2006) et qui comprend de trois à cinq étapes. Pour ce qui est de notre projet de recherche, quatre étapes sont prises en compte : la planification, la collecte d’informations, l’interprétation qui mène au jugement et la communication des résultats.

La planification

Lors de la planification, l’enseignant identifie les ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) que l’élève doit mobiliser en situation d’apprentissage à court (planification spécifique), moyen ou long (planification globale) terme, et pour lesquelles un enseignement et une modalité d’évaluation doivent être réfléchis de façon concomitante. Elle permet de savoir comment la compétence sera déployée dans chacune des activités et la manière dont l’information sera collectée (Stiggins et al.,

2006). Les effets d'une planification rigoureuse de l'enseignement, des apprentissages et de l'évaluation semblent amener certains aspects positifs auprès des enseignants qui se concentrent davantage sur leur temps d'enseignement que sur la gestion de la classe et auprès des élèves qui éprouvent des difficultés, car ces derniers semblent plus impliqués dans les tâches scolaires (Boudah et al., 1997).

Les enseignants qui œuvrent auprès d'élèves ayant un PI, comme les élèves présentant un TSA, doivent tenir compte de celui-ci pour planifier leur enseignement. La planification des dispositifs de différenciation nécessite l'utilisation de fiches qui identifient les moyens mis en place pour chacun des dispositifs. Comme le soulignent Asselin et Ducharme (2014) « la question qui se pose alors concerne la façon de structurer et d'organiser l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de tous les élèves lorsque les contenus d'apprentissage, les structures de travail, les processus de réalisation et même les productions ne sont pas homogènes » (p. 106). Ainsi, lors de la planification spécifique d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE), l'enseignant doit envisager différentes mesures de soutien qui s'adapteront à chacun de ses élèves de façon à développer leurs compétences selon un niveau d'exigence situé sur un continuum de développement.

Pour ce faire, l'enseignant peut utiliser différents outils de planification, comme une grille d'organisation⁵ comme celle qui a fait l'objet d'une étude réalisée par un groupe de chercheurs de *Leigh University* (Jitendra et al., 2002). Cette grille d'organisation s'apparente à la planification globale que l'on retrouve dans plusieurs guides pédagogiques rédigés par les maisons d'édition. Cependant, Jitendra et ses collègues (2002) ont conçu leur instrument en ayant en tête les élèves qui éprouvent des difficultés scolaires. Ils ont ainsi laissé une case vide sur cette grille pour que l'on puisse ajouter les aménagements mineurs ou majeurs proposés par les enseignants spécialisés.

La collecte d'information

L'étape de la collecte d'information doit être rigoureusement préparée lors de la planification en sélectionnant parmi une variété d'instruments, ce qui amène une diversité de pratiques pouvant être potentiellement mises en place à travers des SAE propices à l'évaluation des compétences (Laurier et al., 2005 ; Legendre, 2001 ; Scallon, 2004).

⁵ Traduction libre de : *The unit organizer*.

Une étude menée par Dumais, Lafontaine et Pharand (2015) illustre la complexité dans l'appropriation d'un outil comme la SAE. En effet, les résultats indiquent que les enseignants participants du groupe témoin (n = 2) se sentaient moins enclins à renouveler leurs pratiques, car ils ne comprenaient pas les fondements sous-tendus dans la SAE. Le modèle était long à réaliser, causant un essoufflement dans leur implication au projet et peu d'amélioration chez les élèves. Le groupe expérimental (n = 2) appuie cet aspect chronophage, mais les enseignants ont pu observer une amélioration dans les compétences orales et autoréflexives de leurs élèves. Au terme de l'étude, les deux groupes s'entendaient sur le fait que le renouvellement dans leurs pratiques demandait du temps et de la pratique (Dumais et al., 2015). Malgré ces limites, les SAE demeurent des instruments pertinents pour observer l'appropriation de pratiques évaluatives chez les enseignants, car en plus de proposer des activités d'apprentissage, elles intègrent des instruments d'évaluation.

En ce qui concerne les instruments d'évaluation, la grille d'observation est un outil de consignation pour l'enseignant qui lui permet de suivre l'évolution des élèves pendant une tâche. En effet, comme le démontrent les résultats de la recherche de Lafontaine et Messier (2009), la grille d'observation est un outil populaire auprès des enseignants au secondaire. Leur recherche conduite dans des écoles secondaires de la région de l'Outaouais auprès d'enseignants en français langue d'enseignement (n = 14) visait à mieux comprendre les représentations des enseignants concernant leurs pratiques évaluatives pour la compétence en communication orale. Les résultats ont montré que la grille d'observation était considérée comme le deuxième outil (ex æquo avec l'autoévaluation) le plus utilisé en classe pour documenter l'évaluation de la compétence orale des élèves. Au premier rang se trouvait la grille d'évaluation. Or, les résultats mentionnent que la construction des grilles d'observation se fait à l'aide des critères d'évaluation, processus qui varie d'un enseignant à l'autre. La construction de ce type de grille n'est toutefois pas balisée et certains lui attribuent des caractéristiques qui sont celles des grilles d'évaluation descriptives (Houle et al., 1998).

Par ailleurs, les informations collectées au sujet de la progression pédagogique des élèves peuvent être consignées dans un portfolio d'apprentissage (Bélaïr et Van Nieuwenhoven, 2010 ; Boéchat-Heer, 2018 ; Eyssautier-Bavay, 2004 ; Weiss, 2000) qui est reconnu comme un outil d'évaluation formelle par la *Politique d'évaluation des apprentissages* (Gouvernement du Québec, 2003b). L'enseignant est invité à établir un cadre de sélection des travaux et des projets dès le début du

processus d'élaboration de portfolio. Les travaux recueillis sont annotés et évalués par l'enseignant (Doré et al., 2002). Cet outil peut prendre plusieurs formes. Il peut prendre une forme tangible (par exemple, un cartable, un livre, un dossier, etc.) ou une forme électronique, par exemple sur une plateforme Web. Cette deuxième forme s'avère plus intéressante considérant l'attrait des élèves présentant un TSA pour tout ce qui est numérique (Molloy et Vasil, 2004). Après avoir effectué la collecte d'informations, les enseignants interprètent les données et portent leur jugement sur ces dernières.

L'interprétation et le jugement

Pour établir le niveau de compétence d'un élève, l'enseignant décide la façon dont il interprète les traces recueillies (Black et Wiliam, 2018), les juge et les évalue (Stiggins et al., 2006). Ces décisions découlent d'un type d'interprétation, soit l'interprétation normative, critériée ou dynamique (Laurier et al., 2005).

Dans une optique d'interprétation normative, les enseignants comparent les résultats d'un élève par rapport à ceux de ses camarades de classe (Laurier et al., 2005 ; Scallon, 2004) afin d'établir des moyennes et différents types de classement (Dublin, 2014 ; Lussier, 1984 ; Sparkman, 1992). Ce type d'interprétation ne sied pas aux classes d'adaptation scolaire où tous les élèves n'ont pas le même niveau d'exigence par rapport au programme. L'interprétation critériée présente des caractéristiques plus intéressantes dans ce contexte. Ce type d'interprétation demande aux enseignants de porter un jugement en comparant la production ou la performance d'un élève selon des critères préétablis. Par ailleurs, l'interprétation dynamique amène les enseignants à collecter des informations plus larges permettant de considérer plusieurs aspects de la vie des élèves (Salvia et al., 2012). Ce type d'interprétation est très utile dans la rédaction de programmes personnalisés (Munk et Bursuck, 2001) et dans une démarche d'élaboration de plans d'intervention (Barnard-Brak et Lechtenberger, 2010).

L'interprétation des données conduit les enseignants à porter un jugement par rapport aux apprentissages des élèves. Le jugement qu'ils portent relève d'une compétence professionnelle et se définit comme :

un processus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose la collecte d'informations à l'aide de différents moyens, la justification du choix des moyens en

lien avec les visées ou intentions et le partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation (Allal et Lafortune, 2008, p. 4).

Selon Gérard (2002), le jugement survient dès que l'enseignant fait un choix à l'une ou l'autre des étapes de la démarche d'évaluation. Par ailleurs, les résultats obtenus par Bellehumeur et Painchaud (2008) lors d'un projet de recherche-accompagnement-formation montrent que les enseignants participants (n = 5) ne documentaient pas systématiquement leur jugement. Ces derniers ont rapporté qu'ils gardaient plusieurs traces d'observation dans leur tête, mais ne les utilisaient pas pour alimenter leur jugement. Les observations sont aussi la principale source d'informations utilisée par les enseignants (n = 55) du primaire qui ont participé à l'étude de Ramoo et Durand (2016) pour porter leur jugement. Or, dans cette étude, contrairement à Bellehumeur et Painchaud, les chercheuses abordent la démarche d'évaluation en entier et précisent que les enseignants utilisent aussi des instruments comme des grilles d'évaluation à échelle numérique et descriptive pour soutenir leurs pratiques d'interprétation qui mènent au jugement.

Les grilles d'évaluation permettent de documenter le jugement des enseignants, et bien que différentes études se concentrent sur cet instrument dans le contexte d'enseignement au primaire et au secondaire (Baribeau, 2009, 2015 ; Deaudelin et al., 2007 ; Di Lalla, 2017 ; Nolin, 2013 ; Ramoo et Durand, 2016), aucune d'entre elles ne documente l'utilisation d'un tel outil dans le secteur de l'adaptation scolaire, et plus précisément pour les élèves présentant un TSA. De ce fait, en plus de l'utilisation de grille d'évaluation descriptive, il nous semble intéressant de documenter la conception d'un tel instrument.

Pour juger de la pertinence d'une grille d'évaluation analytique descriptive, Durand et Mouffe (2014) ont conçu, à partir d'une démarche d'anasynthèse, une métagrille qui permet d'analyser des grilles existantes ou de guider la création de nouvelles grilles. Dans le processus d'élaboration de cet outil, six caractéristiques essentielles ont été dégagées afin de qualifier une grille de pertinente : 1) l'efficacité de l'organisation ; 2) la clarté du vocabulaire ; 3) la justesse des critères ; 4) la conformité des descripteurs ; 5) la pertinence des échelons et 6) l'adéquation du contenu. La création d'une grille d'évaluation est une activité perfectible et chronophage. Les enseignants doivent prendre le temps de rédiger leur grille et ensuite la valider à l'aide des copies types de leurs élèves. C'est aussi un outil qui permet de documenter le jugement des enseignants et de donner une certaine rétroaction aux élèves. En effet, la consultation de ces grilles permet à l'élève de

comprendre à quel niveau se situe sa performance ou sa production, et ce qu'il peut faire pour l'améliorer. C'est une pratique qui permet la communication des résultats.

La communication des résultats

Tout comme le jugement, la communication des résultats d'apprentissage documente le cheminement scolaire à plusieurs moments, et ce, tout au long de la démarche d'évaluation en prenant notamment la forme de rétroactions données aux élèves lors des activités d'apprentissage (Guskey, 1996 ; Weiss, 2003). Aussi, la communication permet de brosser le portrait des élèves à un moment précis (Lamarche, 2017 ; Lussier, 1984). Ces deux fonctions entraînent l'utilisation d'une variété d'outils de communication plus ou moins formels (Durand et Chouinard, 2012).

Dans les classes, les enseignants utilisent des outils de communication informels, directs et spontanés (annotations, rétroactions verbales, notes dans l'agenda, portail Internet, appels téléphoniques, etc.). Ces communications doivent toutefois être réalisées avec doigté, car une dissymétrie peut s'installer entre les familles et l'école (Weil-Barais, 2004) et ainsi causer des ruptures de compréhension dans la communication.

Lorsqu'il est temps de faire le portrait des apprentissages, les enseignants utilisent le bulletin scolaire comme outil formel de communication. Ce document présente des notes en pourcentages et la moyenne du groupe qui rappelle l'interprétation normative (Scallon, 2004). À la suite d'une étude qualitative récente (Lamarche, 2017) portant sur le bulletin à canevas unique dans deux classes d'enseignement primaire montréalaises, les parents d'élèves⁶ ayant des difficultés d'apprentissage déplorent la difficulté de compréhension d'un tel outil. Les deux mères participantes à l'étude ont clairement déclaré que les notes sont pour elle une source de stress et de mécompréhension du cheminement scolaire de leur enfant. Malgré une volonté du milieu scolaire (direction et enseignants) à bien informer les familles de l'évolution scolaire des élèves, les limites de l'outil sont visibles. Peu de liens sont faits avec le PI, et les résultats sous la forme de pourcentages ne permettent pas une description claire du niveau de compétences disciplinaires acquises. Ainsi, les enseignants vivent une certaine frustration dans l'utilisation d'un outil aussi rigide, et les parents, tout comme les élèves, vivent du découragement face à des résultats souvent inférieurs à la moyenne de groupe (Lamarche, 2017). Cela dit, une enseignante utilisait un

⁶ Un élève de 1^{ère} année et une élève de 5^e année.

document plus descriptif lors de la communication des résultats scolaires de ses élèves de première année. Cet outil fort apprécié de la mère interviewée semble prometteur pour favoriser l'explication des forces et des défis de chaque élève (Lamarche, 2017).

Synthèse de la démarche

La démarche d'évaluation qui vient d'être présentée permet d'illustrer différentes pratiques pouvant être mises en place par les enseignants dans le but d'évaluer le niveau de compétence de leurs élèves. En somme, la planification peut être réalisée de façon globale ou spécifique à l'aide de canevas préétablis en indiquant les SAE complexes et tâches contextualisées qui seront réalisées. Lors de la planification, il est également nécessaire de penser aux aménagements qui seront mis en place tout au long de la démarche d'apprentissage et d'évaluation comme l'organisation de la classe, les ressources matérielles mises à la disposition des élèves, les différentes propositions de productions, les différentes cibles d'apprentissage, etc. Puis, la collecte de données permet d'accumuler des traces du développement de compétences des élèves qui peuvent prendre diverses formes tant écrites, orales, visuelles, numériques, etc. À cette étape, l'enseignant favorise la transparence en ce qui concerne ses attentes et soutient les élèves par des pratiques de régulation des apprentissages. Il peut aménager les contenus des différentes tâches et veiller à offrir une diversité d'activités en variant les types de productions demandés. Aux phases d'interprétation et de jugement, l'enseignant donne du sens aux traces collectées en favorisant une interprétation critériée et en utilisant des instruments adaptés à ce type d'interprétation comme des grilles d'évaluation descriptive analytique. Il sera ainsi outillé pour porter un jugement sur le niveau de compétence de ses élèves. Ce jugement est ensuite communiqué aux parents par l'entremise d'instruments formels et informels. Les outils de communication peuvent être multiples selon les fonctions de la communication et moduler selon les aménagements nécessaires par exemple en reformulant les annotations pour que l'élève comprenne mieux la régulation émise par son enseignant. Cette synthèse est résumée dans le Tableau 1 qui suit en présentant les étapes de la démarche d'évaluation, les différentes caractéristiques, les outils associés et des exemples de pratiques évaluatives et d'aménagements pouvant être mis en place. À la suite de ce tableau, nous reprenons l'information des dernières sections pour établir le second problème de recherche.

Tableau 1. – Synthèse de pratiques à chacune des étapes de la démarche d'évaluation

Étape de la démarche d'évaluation	Caractéristiques	Outils pertinents	Exemples de pratiques évaluatives	Exemples d'aménagements apportés aux pratiques
Planification	Planification globale	Canevas préétablis de type fiche	Planifier des SAE complexes en fonction du programme de formation.	Proposer différentes possibilités de productions (différenciation de la production).
	Identifier rigoureusement des éléments à enseigner et à évaluer.		Organiser les apprentissages et les compétences à évaluer de façon logique.	Offrir différents moyens de représentation (différenciation du processus).
	Réaliser la planification de façon individuelle ou collective.			Prévoir des cibles d'apprentissage à atteindre pour les élèves qui ont besoin d'aménagements majeurs (différenciation du contenu).
	Planification spécifique	Canevas de situations SAE	Planifier des tâches contextualisées en lien avec l'âge, les intérêts et la réalité des élèves de la classe.	Organiser le matériel nécessaire pour réaliser les aménagements (différenciation de la structure).

Collecte de données	Les activités Réaliser des tâches significantes, authentiques et complexes.	Productions écrites Productions orales Productions numériques Créations artistiques	Être transparent concernant les éléments évalués. Fournir de la régulation.	Diversifier les types de productions et de prestations attendues (différenciation de la production, de la structure ou du contenu). Offrir des tâches simplifiées (différenciation du contenu).
	Les modalités d'évaluation Documenter l'apprentissage à l'aide de traces variées.	Portfolio Grille d'observation	Annoter les travaux des élèves. Choisir des pièces variées à déposer dans le portfolio.	Choisir le modèle de portfolio en fonction des forces de l'élève (différenciation de la structure).
Interprétation et jugement	Interprétation Favoriser le type critérié.	Grille d'évaluation descriptive critériée	Présenter les critères d'évaluation en même temps que l'apprentissage.	Alléger les critères d'évaluation. Aménager les niveaux d'exigences (différenciation de type contenu).
	Jugement Instrumenter le jugement.		Comparer les productions et prestations à des critères.	
Communication des résultats	Fonction d'aide à l'apprentissage	Annotations Rétroactions orales Portfolio	Annoter les tâches incluses dans le portfolio.	Formuler différemment les annotations (différenciation du processus).
	Fonction de bilan	Bulletin scolaire Portfolio	Soutenir la compréhension du bulletin avec le portfolio.	Indiquer dans les commentaires les compétences pour lesquelles l'élève a eu droit à des aménagements

Accompagner les notes du bulletin de commentaires.	majeurs ou mineurs (différenciation de la production ou du contenu).
---	---

1.2.4 Deuxième constat

Nous venons de définir les concepts de pratiques professionnelles, de pratiques évaluatives et nous avons brossé un portrait des pratiques évaluatives actuellement documentées dans la littérature scientifique. Toutefois, les résultats découlant de cette recension n'ont pas été obtenus dans des classes d'adaptation scolaire et encore moins auprès d'élèves présentant un TSA au secondaire. Ce constat nous mène à poser un deuxième problème d'envergure qui précise ce qui a précédemment été émis. Les pratiques évaluatives aménagées mises en œuvre par des enseignants œuvrant auprès d'élèves du secondaire présentant un TSA n'étant peu ou pas documentées, ce qui est fait sur le plan de l'évaluation des compétences scolaires mérite notre attention. De ce fait, l'évaluation en contexte d'aménagement n'est pas, ou très peu, abordée dans le cursus de la formation initiale. Or, à la lumière des idées émises dans le Tableau 1, il semble que ce soit possible de réfléchir aux pratiques évaluatives aménagées en fonction des élèves qui vivent avec un TSA. Il devient ainsi pertinent de proposer des mécanismes de développement professionnel pour observer et faire évoluer les pratiques des enseignants. Les sections suivantes vont en ce sens. Nous présenterons le développement de pratiques évaluatives aménagées sous deux angles, soit l'appropriation de pratiques et le SEP, et préciserons comment un processus de développement professionnel pourrait soutenir le développement de pratiques.

1.3 Le développement de pratiques évaluatives aménagées

Les pratiques évaluatives mises en place à chaque étape de la démarche d'évaluation peuvent être étudiées sous de multiples angles. Dans cette recherche, il s'agit de pratiques rapportées et observées que nous avons choisi d'observer sous l'angle du processus d'appropriation selon les modèles développés par Bélanger, Bowen, Cartier, Desbiens, Montésinos-Gelet (2012) et De Vaujany (2006). Cette appropriation est influencée par le SEP des enseignants et par des mécanismes de développement professionnel qui viennent en soutien à cette appropriation.

1.3.1 L'appropriation de pratiques

L'appropriation est un concept maintes fois défini, et ce, dans différents domaines (Bélanger et al., 2012 ; De Vaujany, 2006 ; Poizat, 2014 ; Polman, 2006 ; Theureau, 2011). Poizat et Goudeaux la définissent comme « un processus d'intégration au monde propre, corps propre et à la culture propre de l'acteur » (Poizat 2014 cité dans Poizat et Goudeaux, 2016, p. 21). Cette définition large renvoie principalement à l'individuation du processus qui, selon nous, est essentiel lorsqu'il est question d'appropriation de pratiques. Polman (2006) précise le concept d'appropriation en le confrontant à celui de la maîtrise. L'auteur soulève que la maîtrise a lieu lorsqu'un individu possède les connaissances sur un sujet ou sur un objet, contrairement à l'appropriation qui est plutôt l'intégration complète de ces connaissances. En d'autres mots, il y a appropriation lorsqu'un individu personnalise un sujet ou un objet. Cette individuation (Poizat et Goudeaux, 2016) peut notamment passer par la transformation de l'élément à s'approprier.

Une étude menée par Moschkovich (2004) présente l'importance de la transformation des façons de faire dans le processus d'appropriation de différents concepts mathématiques. L'auteur explique que le tuteur, impliqué dans son étude, présentait des façons de faire à un étudiant qui, de son côté, ne les réutilisaient pas telles quelles, mais plutôt à sa manière, en utilisant son propre vocabulaire, ses propres objectifs de réalisation et ses propres gestes mathématiques. Ainsi, c'est en personnalisant la façon de faire de l'apprenant qu'une réelle appropriation a pu être observée.

Dans le cadre de cette recherche, nous aborderons l'appropriation de pratiques évaluatives par des enseignantes qui participent à un groupe de développement professionnel. À la suite de séances de formation, les participantes sont invitées à mettre en œuvre différentes pratiques abordées pendant la formation. Pour bien cerner l'évolution de leur appropriation, deux cadres d'analyse sont principalement utilisés, soit celui de De Vaujany (2006) et de Bélanger et al. (2012). Le premier cadre présente un modèle linéaire de l'appropriation alors que le second met l'accent sur les facteurs qui viennent influencer le processus et forcent les allers-retours entre les phases d'appropriation. Ainsi, fusionner les deux modèles a permis d'approfondir l'analyse de l'appropriation des participantes. De plus, nous avons confronté les pratiques mises en place au fonctionnement cognitif des élèves présentant un TSA pour mieux comprendre leurs répercussions sur les élèves.

Le processus d'appropriation est fortement influencé par l'enseignant. De ce fait, parmi les facteurs établis dans le cadre de Bélanger et al. (2012), certains sont spécifiquement attribués à l'enseignant et se regroupent en deux catégories : les facteurs liés à la personne même qu'est l'enseignant (besoins associés au sentiment d'auto-efficacité, vision du changement attendu) et les facteurs liés au développement professionnel (besoins associés au développement professionnel, à la vision du processus de développement professionnel, aux connaissances et aux compétences acquises). Ainsi les sections suivantes abordent spécifiquement le SEP et le développement professionnel comme soutien à l'appropriation de pratiques.

1.3.2 Le sentiment d'efficacité personnelle

Le SEP est un concept qui a été grandement étudié. Effectivement, tout un pan de la recherche en éducation s'est concentré sur l'importance du SEP chez les enseignants (Gaudreau et al., 2012 ; Giguère, 2015 ; Lecomte, 2004 ; Safourcade, 2010). De ce fait, la théorie de l'efficacité personnelle de Bandura (2003) est, sans contredit, un incontournable pour tenter d'expliquer les facteurs qui peuvent influencer le travail des enseignants (motivation, désir de s'améliorer, capacité à innover, etc.), mais également son impact sur la réussite des élèves (Skaalvik et Skaalvik, 2007 ; Tschannen-Moran et Hoy, 2001).

Le SEP est défini comme « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2003, p. 12). Plus précisément, chez les enseignants, le SEP est conçu comme la perception de sa compétence dans l'exercice de sa profession et de l'influence positive de ses actions sur la réussite de ses élèves (Bandura, 2003 ; Klassen et al., 2009). Des enseignants qui perçoivent leur compétence comme bonne ou élevée sont ainsi plus enclins à modifier leurs pratiques avec confiance. En effet, « le sentiment d'efficacité des enseignants agit sur le type d'actes produits, qui [...] relèvent du contenu à enseigner ou des conduites d'enseignement » (Safourcade, 2010, p. 8). Le SEP agit donc sur le processus de décision ou de sélection, car un enseignant choisira de faire une action plutôt qu'une autre selon le sentiment d'efficacité ressenti. Par exemple, un enseignant issu d'une formation disciplinaire spécifique sur les contenus à enseigner sera plus enclin à poser des actions didactiques que des actes centrés sur la relation avec les élèves. En d'autres mots, il aura le sentiment que ces actions didactiques sont plus efficaces que celles visant à créer un environnement propice à l'apprentissage dans la classe, car ce genre d'actions ne relève pas de sa formation spécifique.

Selon Bandura (2003), ce phénomène est identifié comme le processus de sélection, et ce n'est pas le seul facteur à influencer le SEP d'un individu. L'auteur en identifie trois autres : les processus émotionnels, motivationnels et cognitifs. De plus, il identifie quatre sources externes à l'individu : 1) l'expérience active de maîtrise, 2) l'expérience vicariante, 3) la persuasion verbale et 4) l'état psychologique et émotionnel.

Un bon nombre d'études ont déjà tenté d'explorer le lien entre le SEP, le stress et l'épuisement professionnel (*burnout*) auprès d'enseignants travaillant auprès d'élèves présentant un TSA (Boujut et al., 2017 ; Cappe et al., 2016 ; Jennett et al., 2003 ; Ruble et al., 2011). Il est ainsi connu que les enseignants titulaires d'une classe spécialisée pour les élèves qui ont un TSA font face à énormément de stress provenant de plusieurs sources (Ruble et McGrew, 2013). Ce stress peut être géré plus efficacement si le SEP de l'enseignant est élevé alors que s'il est faible, ce dernier sera plus susceptible de vivre de l'épuisement émotionnel et professionnel (Boujut et al., 2017). Par ailleurs, la mise en place de pratiques nouvelles sur le niveau de SEP auprès de ces enseignants semble être un objet de recherche qui mérite qu'on s'y attarde.

1.3.3 Le développement professionnel en soutien au développement de pratiques

Le développement professionnel est un concept au caractère polysémique (Brodeur et al., 2005 ; Hamel et al., 2013 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Dans le domaine de l'enseignement, le développement professionnel peut être réalisé à la formation initiale des enseignants ou tout au long de la carrière enseignante. Plus précisément, ce concept se définit comme

un processus réalisé seul ou collectivement qui demande aux enseignants de réviser, renouveler et augmenter leur engagement à titre d'agent de changement, aux fins morales de l'éducation. À travers ce processus, ils acquièrent et développent de façon critique les connaissances, les habiletés et l'intelligence émotionnelle nécessaires à une bonne pensée professionnelle, à une planification et à une pratique de qualité auprès de ses élèves, de ses collègues et tout au long de leur carrière professionnelle (Day, 2002, p. 4)⁷.

De plus, Day (2002) précise que le développement professionnel se réalise et s'ancre davantage lorsque les apprentissages sont transposés dans des expériences professionnelles réelles et que cette transposition est consciente et planifiée. Ce sont ces éléments qui distinguent le développement

⁷ Traduction libre et inspirée de la traduction de Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005.

professionnel de la *formation continue*, notions qui peuvent être souvent confondues dans la littérature sur le sujet selon Brodeur, Deaudelin et Bru (2005). La formation continue se limite à la communication « des interventions susceptibles de favoriser le développement des enseignants ou leurs apprentissages » (Brodeur et al., 2005, p. 7), sans toutefois faire de retour sur leurs applications dans les milieux d'enseignement.

Dans un processus de développement professionnel, les enseignants sont ainsi amenés à remettre en question leurs connaissances et leurs compétences déjà intégrées ou en acquérir de nouvelles. En effet, pour Uwamariya et Mukamurera (2005) le développement professionnel permet d'acquérir de nouvelles connaissances qui provoqueront des changements dans la mise en place de pratiques. Cet aspect du processus est appuyé par Giguère (2015) qui ajoute un aspect volontariste à la participation à un groupe de développement professionnel.

Dans notre contexte, nous utiliserons des dispositifs de développement professionnel pour soutenir l'appropriation de pratiques évaluatives aménagées. En effet, pour que les enseignants s'approprient de nouvelles pratiques évaluatives, nous ne leur offrirons des occasions de réfléchir sur les facteurs qui affectent ladite appropriation. De cette façon nous pourrions mieux guider ceux qui manifestent le besoin d'être accompagné (Bélanger et al., 2012) ou d'ajuster les instruments qui supportent le processus d'appropriation. Ainsi, un des mécanismes de développement professionnel sera l'accompagnement professionnel qui représente un soutien fourni par des acteurs externes tels des universitaires et des conseillers pédagogiques (CP) (Granger et al., 2013 ; Hardel, 2018 ; Savoie-Zajc, 2010) à des professionnels qui témoignent le besoin d'aide afin d'améliorer leurs pratiques. De plus, nous développerons des instruments d'évaluation qui répondent aux besoins des enseignants pendant leur processus d'appropriation, notamment à l'étape de l'interprétation des résultats.

1.3.4 Troisième constat

Sachant qu'il n'existe pas de ressources officielles quant au choix des approches ou des programmes pédagogiques spécifiques pour les élèves présentant un TSA, que les pratiques évaluatives sont peu documentées et que la formation en évaluation chez les enseignants est mince, l'appropriation de pratiques par des enseignants œuvrant auprès d'élèves du secondaire présentant un TSA semble être une avenue intéressante pour documenter les pratiques évaluatives aménagées. À ce jour, ce type d'approche a été utilisé dans différents contextes en éducation (Coulibaly, 2017 ;

Duthoit et Mailles-Viard Metz, 2012 ; Mrayeh et al., 2013 ; Penneman, 2018), mais pas dans celui qui nous intéresse. La prochaine section précise notre objectif général de recherche ainsi que la pertinence de s'intéresser à un tel sujet.

1.4. Objectif général et pertinence de la recherche

Considérant les trois constats énumérés précédemment, l'objectif général de notre thèse est de documenter l'appropriation de pratiques évaluatives effectives d'enseignants du secteur de l'adaptation scolaire travaillant auprès d'élèves présentant un TSA en classe spécialisée au secondaire. Cet objectif général se décline tant par sa pertinence scientifique que sociale.

1.4.1 La pertinence scientifique

Alors que les connaissances entourant les pratiques évaluatives se sont beaucoup développées ces dernières années, les façons de faire des enseignants travaillant auprès d'élèves présentant un TSA représentent un vide dans les études empiriques. Notre projet de recherche tentera, entre autres, de répondre à ce vide. Le développement des connaissances spécifiques dans ce contexte permettra certainement l'avancement des pratiques dans le domaine de l'évaluation, car nous proposerons des méthodes qui tiennent compte des aménagements pluriels correspondant aux diverses caractéristiques des élèves. De plus, les connaissances développées pourront être réutilisées dans tout le secteur de l'adaptation scolaire ici et partout dans le monde, car notre projet, réalisé dans une perspective d'évaluation intégrée à l'apprentissage, est une approche de plus en plus valorisée dans les systèmes scolaires devant scolariser les élèves ayant des besoins particuliers. De ce fait, nous documentons différentes bonnes pratiques pouvant être mises en place dans des contextes réels auxquels les praticiens pourront s'identifier et se référer. De plus, nos objectifs de recherche exigent une bonne compréhension de la pensée des élèves présentant un TSA pour ensuite développer des pratiques aménagées pour ce type d'apprenants. Un tel rapprochement n'a jamais été observé empiriquement, c'est ici un apport important de notre recherche pour le champ de la pédagogie pour les élèves présentant un TSA, ce qui permettra aussi de poser un regard nouveau sur les façons d'apprendre et d'évaluer ces élèves.

Pour les chercheurs, notre projet amènera à poser un premier regard qui mettra en lumière des jalons empiriques permettant de développer un lexique nouveau entourant les pratiques évaluatives et de soutenir la réflexion future concernant le développement de ces pratiques dans des contextes

différents du nôtre. De plus, même si notre expérimentation a été réalisée en contexte de classe spécialisée, c'est avec une intention inclusive que les pratiques évaluatives aménagées ont été développées. De ce fait, notre projet peut également alimenter le domaine de l'évaluation en contexte inclusif et ajouter des connaissances notables au développement de ce champ.

1.4.2 La pertinence sociale

Plusieurs enseignants travaillant auprès d'élèves du secondaire présentant un TSA se sentent démunis et peu formés face à la tâche qu'est l'évaluation des compétences scolaires. Ces enseignants doivent jongler avec différentes approches qui les amènent à prévoir des aménagements à leur enseignement et à leur évaluation tout en tenant compte des difficultés spécifiques de leurs élèves. Cette réalité entraîne beaucoup de stress chez les enseignants (Ruble et McGrew, 2013), ce qui affecte leur SEP et les rend plus enclins à vivre de l'épuisement professionnel (Boujut et al., 2017 ; Cappe et al., 2016). Or, offrir un dispositif de développement professionnel aux enseignants, leur proposer des outils d'évaluation aménagés aux caractéristiques de leurs élèves et les accompagner dans l'appropriation de nouvelles pratiques seraient des façons de faire efficaces pour apporter des solutions aux multiples défis rencontrés. Du côté des élèves, une meilleure évaluation de leurs compétences scolaires permettrait de brosser un portrait plus juste de leur potentiel scolaire et leur donnerait de meilleures chances d'accéder à une formation en lien avec leurs forces et leurs intérêts ou un emploi répondant mieux à leurs caractéristiques, à leurs besoins, à leurs intérêts et à leurs capacités (Wagner, 2002). Il devient donc opportun de documenter l'appropriation de pratiques évaluatives novatrices et adaptées par des praticiens du secteur de l'adaptation scolaire.

Le chapitre qui suit présente le premier article de la thèse. Intitulé *Synthèse des écrits scientifiques portant sur les pratiques d'évaluation des apprentissages actuelles auprès d'élèves du secondaire présentant un trouble du spectre de l'autisme* (Lamarche et Durand, 2021). Ce texte situe notre sujet de recherche dans le champ des sciences de l'éducation. La recension présentée met en lumière le manque, et même l'absence, de données empiriques concernant les pratiques évaluatives auprès des élèves du secondaire présentant un TSA. Ce portrait appuie la pertinence scientifique et sociale de la thèse.

Chapitre 2 – Recension des écrits

Synthèse des écrits scientifiques portant sur les pratiques d'évaluation des apprentissages actuelles auprès d'élèves du secondaire ayant un trouble du spectre de l'autisme

Marie-Aimée Lamarche**

Micheline-Joanne Durand***

Revista Educativa - Revista de Educação*

DOI : 10.18224/educ.v23i1.8601

* Recebido em: 08.02.2020. Aprovado em: 27.10.2020.

** Étudiante au doctorat en Sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal de Montréal (Canada). E-mail: marie-aimée.lamarche@umontreal.ca.

*** Professeure de l'Université du Québec à Montréal (Canada). E-mail: mj.durand@umontreal.ca

Résumé: De nombreux systèmes scolaires ont comme visée la réussite de tous les élèves, incluant ceux qui éprouvent des difficultés. Parmi ces derniers se retrouvent les jeunes ayant reçu un diagnostic de trouble du spectre de l'autisme (TSA). Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux modalités permettant leur inclusion en classe ordinaire, tandis que d'autres ont tenté de développer des interventions permettant le contrôle de leurs comportements autistiques en milieu scolaire. Or, peu d'études semblent avoir abordé les pratiques mises en œuvre par les enseignants afin d'évaluer leurs apprentissages scolaires. Cette recension des écrits fait état des pratiques évaluatives actuelles permettant d'évaluer les apprentissages scolaires des élèves du secondaire présentant un TSA. À la lumière des textes analysés, trois thèmes principaux ont émergé soit: l'utilisation des plans d'intervention, l'utilisation d'outils standardisés et l'intérêt d'adapter les pratiques évaluatives. Les résultats nous ont permis de confirmer le manque de connaissances empiriques concernant les pratiques évaluatives mises en place auprès de ce type d'apprenant.

Mots-clés: évaluation des apprentissages, pratiques évaluatives, trouble du spectre de l'autisme, enseignement secondaire, éducation inclusive.

Review of the literature on current learning assessment practices for secondary students with autism spectrum disorder

Abstract: The aim of many school systems is to ensure the success of all students, including those who are struggling. One subsection of this category is students diagnosed with autism spectrum disorder (ASD). A number of researchers have investigated ways of including such students in regular classes, while others have attempted to develop interventions to be able to control their autistic behaviours in school. However, few studies seem to have addressed the practices used by teachers to assess these students' academic learning. This literature review takes stock of current assessment practices for evaluating the learning of ASD students in secondary school. The reviewed texts suggest three main themes: the use of intervention plans, the use of standardized instruments, and the importance of adapting assessment practices. The results confirm the paucity of empirical knowledge on the assessment practices used with these types of learners.

Keywords: Assessment of learning. Assessment practices. Autism spectrum disorder. Secondary instruction. Inclusive education.

2.1 Introduction

La réussite scolaire de tous les élèves est une visée importante de plusieurs systèmes éducatifs dans le monde. Au Canada, des politiques éducatives appuient cette orientation (Gouvernement de l'Ontario, 2010; Gouvernement du Québec, 1999, 2003a) en précisant que pour les élèves HDAA, leur réussite est favorisée par des pratiques pédagogiques et évaluatives flexibles (Gouvernement du Québec, 2014) et inclusives (Banerji et Dailey, 1995).

Parmi les élèves HDAA, ceux qui présentent un TSA sont de plus en plus nombreux. En 2015, au Québec, 1,6 % des jeunes âgés entre 5 et 17 ans ont reçu un diagnostic de TSA et cette prévalence est toujours en croissance (Noiseux, 2018). Sur l'échelle internationale, des études récentes montrent qu'environ 1 % de la population serait atteint du TSA (Baio, 2018). Les jeunes qui reçoivent un diagnostic de TSA éprouvent des difficultés spécifiques qui se manifestent sur le plan de la communication sociale et des comportements restreints et répétitifs (APA, 2015). Le niveau d'atteinte de ces deux grandes sphères de difficultés peut grandement varier d'une personne à l'autre, d'où l'utilisation du terme « spectre ». Une déficience intellectuelle peut être associée à ce trouble, mais elle ne l'est pas d'emblée et, tout comme les symptômes du TSA, elle peut atteindre des niveaux de sévérité variés (APA, 2015).

Dans les différents systèmes éducatifs, les services scolaires offerts aux élèves qui grandissent avec un TSA sont multiples. Certains fréquentent une classe ordinaire dans une école régulière; d'autres fréquentent une classe spécialisée au sein d'une école régulière; tandis que certains, ayant les symptômes autistiques les plus sévères, peuvent fréquenter des établissements scolaires spécialisés. D'un côté, les élèves sont inclus, et d'un autre ils sont intégrés. Compte tenu de leurs difficultés sur le plan de la communication sociale, certains auteurs (Corneau et al., 2014; Poirier et al., 2005) indiquent toutefois que l'inclusion de cette dernière population d'élèves reste un défi de taille.

Rappelons que l'une des visées principales des systèmes éducatifs à travers le monde est la réussite du plus grand nombre, et ce, en considérant la diversité d'apprenants ayant accès à l'éducation. Au Québec, bien que les élèves présentant un TSA présentent des caractéristiques spécifiques, plusieurs bénéficient d'une éducation basée sur les programmes de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2006) et fréquentent une classe ordinaire (Gouvernement du Québec, 2016). Néanmoins, plusieurs de ces élèves vivent des échecs scolaires, c'est-à-dire qu'ils ne rencontrent pas le seuil de réussite prescrit dans ces programmes. Les enseignants sont ainsi amenés

à apporter des aménagements mineurs et même majeurs à leurs stratégies d'enseignement et à leurs modalités d'évaluation. Peu de recherches semblent aborder l'évaluation des apprentissages auprès de cette population d'élèves, notamment sous l'angle des pratiques évaluatives adoptées par l'enseignant. Les sections qui suivent présentent plus explicitement le contexte et la problématique entourant l'évaluation des apprentissages des élèves présentant un TSA. Ensuite, le cadre de référence définit les concepts centraux du texte et s'en suit une recension des écrits scientifiques qui permet de prendre connaissance de ce qui, à ce jour, a été développé auprès de ces apprenants en vue de leur évaluation à l'école.

2.2 Contexte et problématique

Depuis le début des années 2000, les pratiques favorisant l'inclusion d'élèves présentant un TSA ont intéressé de plus en plus de chercheurs qui ont publié à ce sujet (Corneau et al., 2014; Harrower et Dunlap, 2001; Lynch et Irvine, 2009; Mesibov et Shea, 1996; Poirier et al., 2005; Wagner, 2002). En ce sens, des programmes ou des pratiques d'interventions axés sur l'amélioration de la communication (Kamps et al., 2015), de la socialisation (Carter et al., 2010; Rouillard-Rivard et al., 2018) et de la régulation des comportements excessifs, répétitifs ou perturbateurs (Kuhn et al., 2009; Mahan et Matson, 2011; Rivard et al., 2012) ont été développés, et ce, surtout auprès d'élèves présentant un TSA d'âge préscolaire ou primaire (Asaro-Saddler et Bak, 2012; Asaro-Saddler et Saddler, 2010; Guldberg, 2010; Harrower et Dunlap, 2001; Lynch et Irvine, 2009; Ruel et al., 2015). De plus, une multitude de recherches se penche sur l'amélioration du dépistage et du diagnostic permettant l'identification de ce trouble en milieu scolaire (McClure et al., 2010; McKenney et al., 2015; M. Rousseau et al., 2012). Toutefois, malgré l'importance accordée par les systèmes éducatifs à la réussite scolaire de tous les élèves, peu d'études semblent se pencher sur les pratiques évaluatives permettant aux élèves présentant un TSA de démontrer leurs compétences en réalisant des apprentissages significatifs (Fleury et al., 2014).

Documenter les pratiques évaluatives pouvant être soutenues par des instruments adaptés et flexibles devient essentiel, car bon nombre d'enseignants semblent démunis face à l'évaluation des apprentissages scolaires de cette population d'élèves. De plus, une meilleure évaluation de leurs compétences donnerait de plus grandes chances à ces jeunes d'accéder à une formation en lien avec leurs forces et intérêts pouvant les mener sur le marché du travail, ou de poursuivre une formation après les études secondaires (Wagner, 2002). La recension des écrits présentée dans cet article a

pour but d'identifier les pratiques évaluatives soutenues ou non par des instruments adaptés et flexibles mis en œuvre auprès d'élèves du secondaire présentant un TSA (12 à 21 ans). Elle vise à répondre ainsi à la question suivante: comment les enseignants évaluent-ils les apprentissages scolaires des élèves du secondaire présentant un TSA dans les systèmes scolaires actuels?

2.3 Cadre de référence

L'apprentissage en milieu scolaire est stimulé par différentes stratégies d'enseignement basées sur une pédagogie soutenue par des approches ou pratiques pédagogiques (Altet, 1997). Au Québec, le PFEQ est formulé en regard d'une approche par compétences qui se déploie en compétences disciplinaires et transversales (Gouvernement du Québec, 2006). L'apprentissage fait donc référence à l'acquisition de savoirs et au développement de ces compétences scolaires.

Par ailleurs, l'inclusion se définit comme un environnement scolaire soutenu par des valeurs d'ouverture, de tolérance et d'acceptation de la différence (Booth et Ainscow, 2002). Dans ce contexte, c'est l'environnement qui s'adapte aux élèves, et non pas les élèves qui changent ou s'adaptent pour fonctionner dans un milieu dit « régulier » avec d'autres élèves. C'est une éducation dite inclusive qui est mise de l'avant, c'est-à-dire une éducation qui met l'accent sur des pratiques enseignantes flexibles afin d'offrir un enseignement de qualité à tous les élèves (CSE, 2017).

Pour permettre le développement optimal des compétences scolaires, les publications ministérielles québécoises mettent de l'avant l'inclusion des élèves présentant un TSA (Gouvernement du Québec, 1999) en recommandant certaines approches pédagogiques telles que la flexibilité pédagogique et la mise en place de mesures d'adaptation ou de modification (Gouvernement du Québec, 2014). Ces dernières devraient être consignées dans le PI (Gouvernement du Québec, 2004). Faire preuve de flexibilité pédagogique auprès de tous les élèves signifie diversifier les approches pédagogiques et évaluatives afin de répondre aux différents besoins de ces derniers. Si la flexibilité pédagogique ne suffit pas, l'enseignant est amené à mettre en place des mesures d'adaptation ou de modification répondant davantage aux besoins spécifiques des élèves, ce qui est souvent le cas des élèves présentant un TSA. Ces mesures sont inscrites dans le PI à la suite d'une concertation regroupant l'enseignant, la direction de l'établissement scolaire, les spécialistes impliqués dans le dossier de l'élève, les parents et l'élève (Gouvernement du Québec, 2004). Les mesures d'adaptation sont des aménagements mineurs apportés lors de la réalisation d'une activité scolaire pour rendre l'apprentissage et l'exécution de la tâche accessible aux élèves. Dans les écrits

anglophones, ces aménagements mineurs sont appelés *accommodations* ou adaptations. Il est possible de retrouver ces termes dans des formulations telles que: *assessment accommodations* ou *testing accommodations* (Fuchs et al., 1995; Sireci et al., 2005)(FUCHS *et al.*, 1995 ; SIRECI, SCARPATI, LI, 2005). Les mesures de modification sont plutôt des aménagements majeurs apportés au contenu d'une tâche scolaire. Selon le ministère, il s'agit de « réduire les attentes par rapport aux exigences du PFEQ » (Gouvernement du Québec, 2014, p. 6). Dans les écrits anglophones ce concept est repris à plus grande échelle, il est question d'un réseau parallèle offrant des évaluations et des attentes différentes connues sous le nom de *alternate assessment* (Kleinert et Kearns, 2010; Lee et al., 2016).

Les aménagements mis en place auprès des élèves HDAA sont réalisés tant lors des périodes d'enseignement que lors de celles dédiées à l'évaluation. L'évaluation des apprentissages se définit comme un processus permettant à un enseignant de « porter un jugement sur l'apprentissage fait par un élève en vue d'en déterminer l'entendue ou la qualité, particulièrement au moment de prendre une décision concernant cet élève » (Laurier et al., 2005, p. 13). Lors des périodes d'évaluation, les aménagements se manifestent dans: les structures mises en place lors de la tâche, les processus mobilisés par les élèves, le type de productions demandées et le contenu évalué (Tomlinson, 2014). Il est également du devoir de l'enseignant de mettre en place des pratiques favorisant ces aménagements.

L'enseignant qui travaille auprès d'élèves présentant un TSA fait face à une population d'élèves pouvant être très disparate et il peut être amené à mettre en place des aménagements majeurs pour permettre à tous ses élèves de réaliser des apprentissages signifiants. La définition du TSA a été révisée avec la publication du DSM-5, initialement parue en anglais en 2013 (APA, 2015). Dans la 4e édition (DSM-4) (1994), l'autisme et ses troubles associés étaient définis comme: des TED. Le diagnostic TED pouvait être précisé à l'aide des sous-types de l'autisme, représentant eux aussi des catégories à part entière de troubles neurodéveloppementaux. C'était le cas des troubles autistiques, du syndrome d'Asperger, du trouble désintégratif de l'enfance et des troubles envahissants du développement non spécifié. Aujourd'hui, la définition du TSA intègre tous ces troubles au sein même du spectre de l'autisme en rejetant toutefois le syndrome de Rett qui n'est plus considéré dans la même classification (APA, 2015). Comme mentionné antérieurement, le TSA est un trouble qui se manifeste sur le plan de la communication sociale et des comportements

restreints et répétitifs. À cela, l'APA (2015) précise que ces perturbations n'ont pas comme origine le retard global de développement ou la déficience intellectuelle, même si certaines personnes présentant un TSA peuvent présenter des comorbidités entre ces problématiques.

Les pratiques et interventions pédagogiques efficaces favorisant l'inclusion des élèves présentant un TSA ont déjà été documentées (Alston et Kilham, 2004; Mottron, 2004; Pearce et Forlin, 2005), sans vraiment tenir compte de la dimension évaluative. Il est alors important de se questionner sur les pratiques évaluatives mises en œuvre pour porter un jugement sur les apprentissages scolaires réalisés par les élèves du secondaire présentant un TSA et sur les outils soutenant ces pratiques.

2.4 Méthode

La recension des écrits se définit comme un processus de recherche, d'examen et de synthèse critique de textes portant sur un sujet précis (Fortin et Gagnon, 2010). Cette recension des écrits narrative (Tétreault, 2014) permet de synthétiser l'information importante ressortie des articles sélectionnés avant de les mettre en relation afin de fournir des recommandations pertinentes pour les études futures. Suivant les étapes de Landry et al. (2008), une question fût tout d'abord posée : quels sont les pratiques évaluatives et outils d'évaluation utilisés pour porter un jugement sur les apprentissages scolaires réalisés par les élèves du secondaire présentant un TSA? En deuxième lieu, les critères d'inclusion ont été sélectionnés. Ces critères sont les suivants: 1) les participants à l'étude sont en partie des élèves scolarisés dans un établissement secondaire et présentant un TSA selon le DSM-5 ou un TED selon les versions antérieures du DSM; 2) l'article traite de l'évaluation des apprentissages scolaires ou d'interventions permettant le développement des apprentissages scolaires; 3) l'article est une étude empirique ou une recension d'écrits empiriques publiée dans une revue scientifique avec comité de révision par les pairs; 4) la langue de publication est l'anglais ou le français; 5) l'article doit avoir été publié entre 2008 et 2018. La période de dix années a été choisie pour avoir un portrait actuel des pratiques évaluatives spécifiques à cette population d'élève ainsi qu'une fenêtre de publication assez large pour avoir un corpus de connaissances intéressant.

En troisième lieu, la recherche documentaire, soit la collecte de l'information (Landry et al., 2008), a été réalisée en trois vagues de sélection à l'aide des concepts anglophones et francophones utilisés dans les bases de données (voir Tableau 2). Les textes retenus ont été trouvés dans les bases de données Web of Sciences, ERIC, PsychInfo, Scopus et Érudit. La collecte d'information regroupe

des articles scientifiques, des revues de littérature et des articles décrivant des recherches empiriques. Chacune des spécificités des vagues de recherches est ici explicitée.

La première vague de collecte s'est réalisée à l'hiver 2018 sur les bases de données Web of Science et ERIC. La limitation temporelle était de 2010 à 2018. Avec cette première limitation temporelle, l'objectif était de dresser un portrait le plus représentatif possible de la réalité actuelle entourant les élèves du secondaire présentant un TSA. Un total de 108 textes fut proposé par les bases de données. Après un survol des titres et résumés, 98 ont été exclus et 10 retenus. À la suite d'une lecture détaillée des articles retenus, cinq ont été gardés, car ils répondaient partiellement à la question de recherche de cette recension et minimalement aux critères d'inclusion 1 et 2.

La deuxième vague de collecte a été réalisée au printemps 2018 sur les bases de données Web of Science, ERIC, PsychInfo, Scopus et Érudit. La limitation temporelle a été ajustée de 2008 à 2018, car la première limitation temporelle ne permettait pas d'explorer entièrement la question de départ et qu'une limite de dix ans semblait plus adéquate. Les critères d'inclusion *teacher practice*, *technology* et *report card* ont été ajoutés afin d'élargir les résultats de recherche. À cette deuxième vague, les bases de données ont proposé 75 nouveaux textes, après un survol des titres et résumés, cinq ont été retenus et 70 rejetés. Après une lecture détaillée, quatre nouveaux textes ont été retenus.

La troisième vague de collecte a été réalisée à l'automne 2018 sur la base de données Érudit. La limitation temporelle a été maintenue de 2008 à 2018. La base de données étant francophone, les concepts francophones ont été utilisés en plus de l'ajout du concept d'inclusion scolaire. Il est à noter que le concept inclusion scolaire a été ajouté seulement à cette vague lors de la recherche avec les concepts francophones. Ce concept n'a pas été ajouté aux recherches précédentes, soit dans les bases de données anglophones, car le concept central, l'évaluation des apprentissages, se retrouvait complètement dilué dans les résultats. Avec l'ajout du concept d'inclusion, les résultats devenaient plus axés sur les pratiques inclusives et l'organisation des institutions permettant l'inclusion, alors que le sujet de cette recension se concentrait sur les pratiques et instruments d'évaluation des apprentissages utilisés auprès des élèves présentant un TSA. Néanmoins, il est possible de constater que la majorité des textes sélectionnés tente de différencier les environnements éducatifs, soit l'éducation spécialisée de l'inclusion scolaire. Dans cette troisième et dernière vague de recherche, 377 textes ont été proposés par Érudit. Après un survol des titres et

résumé, neuf textes ont été retenus. Finalement, un texte répondant minimalement aux critères d'inclusion de la recension a été retenu.

En lisant les listes de références des 10 textes retenus, trois textes supplémentaires qui répondaient minimalement aux critères d'inclusion ont été ajoutés à la présente recension d'écrits, pour un total final de 13 textes. Parmi ces trois textes, un seul permet de situer un continuum de recension d'écrits portant sur les interventions auprès des élèves présentant un TSA. Ce continuum de recension met en lumière le manque d'études auprès des élèves du secondaire. Les deux autres textes proviennent de pays autres que les États-Unis et le Canada et permettent d'alimenter la réflexion sur l'aménagement des pratiques réalisées par les enseignants, en amenant un côté plus international à nos résultats.

Les concepts francophones et anglophones utilisés dans les bases de données pour la recherche documentaire sont présentés afin de préciser la méthode utilisée (voir le Tableau 2).

Tableau 2. – Concepts utilisés dans les bases de données

Vague de sélection	Langue	Thèmes généraux			
		Évaluation des apprentissages scolaires	Autisme	Élèves	Inclusion
Première vague	Anglais	<ul style="list-style-type: none"> • Grading • Formative Evaluation • Student Evaluation • Portfolio Assessment • Self Evaluation (Individuals) • Evaluation Methods • Testing accommodations • Nongraded Student Evaluation • Progress monitoring • Alternative assesement 	<ul style="list-style-type: none"> • Autism • Asperger Syndrome • Pervasive Developmental Disorders • ADD • ASD • PDD • PDD-NOS 	<ul style="list-style-type: none"> • Adolescents • Secondary Education • Youth • Secondary Schools • High Schools • High School • Students • Middle Schools • Young person • Young people 	
	Français	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation des apprentis-sages • Évaluation formative 	<ul style="list-style-type: none"> • Autisme • Trouble du spectre de l'autisme 	<ul style="list-style-type: none"> • Secondaire • Adolescent 	
Deuxième vague	Anglais	Ajouts: <ul style="list-style-type: none"> • Teacher practice • Technology • Report card 			
Troisième vague	Français				Ajout: <ul style="list-style-type: none"> • Inclusion scolaire

Source : Conception des auteurs.

2.5 Résultats

Les résultats de la recherche documentaire comprennent quatre recensions d’écrits (voir le Tableau 3) et neuf textes scientifiques (voir le Tableau 4). Tout d’abord, l’analyse des recensions d’écrits confirme qu’un grand nombre d’études sont axées sur les élèves présentant un TSA à l’enseignement primaire ou à l’éducation préscolaire (Bond et al., 2016; Parsons et al., 2009; Wong et al., 2015). Or, parmi les résultats de ces recensions, il est tout de même possible de trouver un nombre respectable d’études portant sur les élèves âgés de 12 à 21 ans présentant un TSA. Cependant, les textes traitant de cette population d’élèves abordent principalement les aménagements pouvant être mis en place pour rendre accessibles certains apprentissages scolaires, sans aborder l’évaluation des apprentissages ni les pratiques évaluatives des enseignants.

Tableau 3. – Recension d’écrits démontrant le manque d’études auprès des élèves du secondaire présentant un TSA

Auteurs, année et lieu de publication	Objectifs	Niveau scolaire	Personnes ciblées	Principaux résultats
Parsons, Guldberg, MacLeod, Jones, Prunty et Balfe (2009) / Irlande	Identifier les interventions efficaces documentées dans les écrits scientifiques auprès des élèves présentant un TSA.	Préscolaire Primaire Secondaire Collégial	Intervenants Élèves présentant un TSA	La majorité des études porte sur le préscolaire et le primaire. Peu d’études sont réalisées auprès des élèves de niveau secondaire. Il y a une absence d’étude concernant les pratiques évaluatives auprès des élèves présentant un TSA au postprimaire, soit le secondaire.
Fleury, Hedges, Hume, Browder, Thompson, Fallin, El Zein, Reutebuch et	Identifier les stratégies éducatives pouvant améliorer l’apprentissage	Fin du secondaire	Enseignants au secondaire Élèves présentant un TSA	Trois éléments doivent être améliorés dans l’enseignement au secondaire auprès des élèves

Vaughn (2014) / États-Unis	scolaire d'élèves du secondaire ayant TSA pour le passage aux études postsecondaires.	présentant un TSA. Premièrement, les enseignants et éducateurs devraient recevoir de la formation concernant la problématique du TSA. Deuxièmement, il faut reconnaître au sein d'un établissement scolaire l'importance d'avoir des interventions variées et multidisciplinaires. Troisièmement, il faut tenir compte du profil cognitif des élèves présentant un TSA lorsque les enseignants utilisent des dispositifs de différenciation pédagogique.		
Wong, Odom, Hume, Cox, Fetting, Kucharczyk, Brock, Plavnick, Fleury et Schultz (2015) / États- Unis	Identifier les interventions efficaces documentées dans les écrits scientifiques auprès d'élèves et d'adolescents présentant un TSA de 1990 à 2011	Petite enfance Préscolaire Primaire Secondaire Étude postsecondaire	Toutes personnes présentant un TSA âgées entre 0 à 22 ans	Le nombre total d'études recensées est de 456, dont 58 (12%) présentent des résultats concernant des interventions en lien avec l'apprentissage scolaire d'élèves présentant un TSA. Cette recension d'écrits met en lumière le

				manque d'études se concentrant sur les élèves du secondaire présentant un TSA.
Bond, Symes, Hebron, Humphrey, Morewood et Woods (2016) / Royaume – Unis	Identifier les interventions éducatives efficaces documentées dans les écrits scientifiques auprès des élèves présentant un TSA.	Petite enfance Préscolaire Primaire Secondaire	Élèves présentant un TSA	Le nombre total d'études retenues est de 85, dont quatre axées sur les apprentissages scolaires et préscolaires. Les quatre textes discutant des apprentissages scolaires présentent des échantillons au préscolaire et au primaire.

Tableau 4. – Résultats de la recension des textes scientifiques présentés selon le thème abordé

Auteurs et année de publication	Objectifs	Méthodes	Participants et niveau scolaire	Thème d'analyse et principaux résultats
Thème: utilisation du PI				
Kurth et Mastergeorge (2010) / États-Unis	Analyser la qualité des objectifs qui se retrouvent dans le PI d'élèves du secondaire présentant un TSA en situation d'inclusion ou en contexte de classe spécialisée.	Étude quasi expérimentale	Élève du secondaire présentant un TSA (n = 15) Enseignant en adaptation scolaire (n = 5)	Parmi six catégories d'objectifs détectés dans les PI, un fait état des apprentissages scolaires et les objectifs de cette catégorie constituent un minime pourcentage de l'ensemble des objectifs recensés. Les apprentissages scolaires travaillés par

les enseignants sont principalement tirés des programmes du primaire ou même du préscolaire, malgré les instructions d'enseigner le programme de formation de base en fonction de l'âge des élèves.

Conclusion de l'étude : les enseignants réussiraient à mieux gérer leur temps d'enseignement pour chaque objectif s'il y avait plus de similitudes entre les objectifs du PI et le programme de formation de base du secondaire.

Witmer et Ferreri (2014) / États-Unis	Documenter l'écart entre les politiques et la pratique en lien avec l'inclusion, l'enseignement « cycle-âge » et la participation des élèves présentant un TSA aux évaluations standardisées	Recherche exploratoire	Intervenants scolaires auprès d'élèves du secondaire présentant un TSA (n = 191)	Une majorité d'élèves présentant un TSA reçoivent une éducation dans un milieu d'enseignement spécialisé. Les élèves présentant un TSA ne reçoivent pas nécessairement un enseignement qui suit un programme de formation régulier. Les enseignants, bien que ces élèves ne présentent pas de déficience intellectuelle, leur font de facto vivre les évaluations standardisées alternatives. Dans les PI, la majorité des objectifs sont en lien
---------------------------------------	--	------------------------	--	---

avec le comportement ou la communication. Peu d'objectifs touchent les apprentissages scolaires visés dans le programme régulier.

Conclusion : il y a un fossé entre les politiques évaluatives inclusives américaines et les pratiques réalisées en classe.

Thème : utilisation d'outils standardisés

Chiang, Cheung, Hickson, Xiang et Tsai (2012) / États-Unis	Identifier les facteurs de prédiction qui permettraient aux élèves présentant un TSA, qui ont quitté le secondaire, d'avoir accès aux études postsecondaires.	Étude exploratoire Analyse quantitative de données provenant du NLTS2 ⁸	Élèves présentant un TSA à la fin du secondaire (n = 830)	Les facteurs de prédiction positifs familiaux sont les attentes parentales et le salaire annuel. Les facteurs positifs propres à l'élève sont de recevoir un enseignement en classe ordinaire et d'avoir des résultats scolaires supérieurs ou dans la moyenne. La participation de l'élève à son plan de transition est un facteur de prédiction positif à la participation à des études postsecondaires.
				Conclusion : Certains facteurs influencent positivement des élèves présentant un TSA à poursuivre vers

⁸ *National Longitudinal Transition Study 2*: Enquête nationale menée aux États- Unis qui documente l'expérience des élèves lorsqu'ils sont amenés à passer de l'école à la vie active.

				des études postsecondaires et pourraient être des prédicteurs de la participation à de telles études.
Carter, Brock et Trainor (2014) / États-Unis	Utiliser des outils standardisés pour évaluer la situation de vie et le portrait scolaire des élèves présentant un TSA dans la transition vers le monde adulte, ou l'obtention d'un emploi.	Étude quantitative avec un large échantillon	Élève présentant une déficience intellectuelle ou TSA au secondaire. (n = 134)	Les résultats démontrent que les outils standardisés utilisés limitent l'analyse des besoins et des forces de chacun. L'utilisation d'outils standardisés empêche la fidélité des portraits créés pour ces adolescents. Conclusion : une approche et des outils plus individualisés seraient à prioriser.
Plesa Skwerer, Jordan, Brukilacchio et Tager-Flusberg (2016) / États-Unis	Évaluer la compréhension du vocabulaire/des mots auprès d'élèves ayant TSA d'âge primaire ou secondaire non verbaux, ou minimalement verbaux.	Méthode mixte	Élève présentant un TSA au primaire ou au secondaire (n = 19)	Les nouvelles technologies utilisent de nouveaux outils qui permettent d'avoir une évaluation plus juste de la compréhension des mots. La variabilité de sévérité du TSA auprès de chaque enfant est différente et il faudrait quasiment une batterie de tests différents pour chacun d'entre eux. Conclusion : il n'est pas possible d'utiliser seulement des outils standardisés et la tâche d'adapter ou de modifier tous les outils devient très grande.

Thème: Aménagement des pratiques

Ravet (2013) / Royaume-Uni	Explorer la mise en place d'un processus d'évaluation formative en tenant compte des caractéristiques d'élèves présentant un TSA suivant les recommandations de Black et Williams (1998).	Analyse documentaire		<p>Une communication constante doit être engagée entre l'enseignant et l'élève afin que le premier donne des rétroactions pertinentes au deuxième pour qu'il s'améliore. L'élève doit fournir de l'information à l'enseignant sur ses apprentissages sans mettre de côté la compréhension et l'inférence. Les élèves présentant un TSA peuvent facilement être laissés de côté ou marginalisés lors de telles activités. Bien que ce soit un processus pris en charge par l'enseignant, les élèves ont un rôle important à jouer.</p> <p>Conclusion : L'auteure a adapté une liste d'activités favorisant l'évaluation formative pour mieux répondre aux besoins des élèves présentant un TSA.</p>
Lee, Browder, Hawley, Flowers et Wakeman (2016) / États-Unis	Enseigner à des élèves adolescents présentant une déficience intellectuelle ou un trouble du spectre de	Étude de cas simple exploré sous de multiples angles	Élève présentant une déficience intellectuelle au secondaire (n = 1) Élève	Les chercheurs ont observé trois manifestations des apprentissages en lien avec la compréhension du sens d'un texte : 1) identifier les idées

	l'autisme à utiliser un organisateur graphique pour répondre à des questions de compréhension en lecture.		du secondaire présentant un TSA (n = 1)	clés; 2) identifier des détails pour supporter les idées clés; 3) remplir l'organisateur graphique. Les élèves se sont grandement améliorés dans les trois apprentissages et cela s'est maintenu dans le temps (postévaluation deux semaines plus tard). Conclusion : il ne faut pas sous-estimer l'importance de l'intervention intensive et l'utilisation de textes adaptés.
Beaupré, Gauthier et Germain (2017) / Canada	Identifier les pratiques éducatives qui favorisent la réussite scolaire des élèves présentant un TSA en classe ordinaire, dans le passage du primaire au secondaire, dans une optique d'inclusion scolaire.	Recherche-action	Intervenants (n = 25) Élèves du secondaire présentant un TSA (n = 11) Parents (n = 10)	Certains facteurs favorisent l'inclusion des élèves présentant un TSA et ces facteurs touchent deux acteurs principaux: les enseignants et les élèves présentant un TSA. Il est impératif de soutenir les milieux qui désirent mettre en place un environnement inclusif. Il faut bien connaître les schèmes de pensées autistiques afin de faire les bons choix pédagogiques. Conclusion : l'intérêt de soutenir les milieux inclusifs supporte les politiques ministérielles québécoises et permet aux élèves présentant un TSA de maintenir

				leurs bons résultats scolaires.
Poirier, Abouzeid, Taieb-Lachance et Smith (2017) / Canada	Décrire suivant les propos d'enseignantes en adaptation scolaire, les programmes et les stratégies éducatives utilisés auprès d'élèves du secondaire présentant un TSA qui fréquentent une classe spécialisée en école régulière.	Étude exploratoire	Enseignantes en adaptation scolaire (n = 15)	Les élèves présentent un niveau scolaire plus faible que leur niveau chronologique et leur parcours scolaire ne leur permet pas d'obtenir leur diplôme d'études secondaires. Les pratiques évaluatives des compétences scolaires ne sont pas traitées explicitement. Les enseignants se doivent de faire des aménagements mineurs ou majeurs lors de leur enseignement. Conclusion : la variabilité dans les choix pédagogiques utilisés montre qu'il existe une zone d'ombre concernant les choix faits pour l'évaluation des élèves.

Source : adapté du modèle de Tétreault (2014).

Ensuite, l'analyse des neuf textes scientifiques a permis d'identifier trois grandes catégories de sujets qui permettent d'aborder l'évaluation des apprentissages scolaires chez les élèves du secondaire présentant un TSA, soit: l'utilisation des plans d'intervention, l'utilisation des outils standardisés et l'aménagement des pratiques. Bien que les pratiques évaluatives des enseignants ne soient pas explicitement abordées, il a été possible de cerner un corpus de connaissances parallèles et de préciser les lacunes scientifiques à ce sujet. La construction des tableaux de présentation est une adaptation du modèle de la recension d'écrits de Tétreault (2014).

À la suite des tableaux de résultats, une discussion met en relation les différents textes pour expliquer davantage les résultats et permettre l'élaboration de conclusions et de recommandations visant à combler le manque de connaissances en lien avec les pratiques évaluatives des enseignants auprès d'élèves du secondaire présentant un TSA.

2.6 Discussion

L'analyse des textes retenus a mis en évidence certains éléments en lien avec l'évaluation des apprentissages. Les résultats ont permis de constituer un certain corpus de connaissances entourant les élèves du secondaire présentant un TSA et de cerner un manque de connaissances en lien avec les pratiques évaluatives mises en place par les enseignants. Les sous-sections qui suivent présentent une discussion au regard des trois thèmes suivants : l'efficacité des plans d'intervention, l'utilisation d'outils et de pratiques standardisées, la nécessité d'adapter les pratiques évaluatives.

2.6.1 L'efficacité des plans d'intervention

Parmi les neuf articles empiriques, deux traitent du PI et alimentent la réflexion sur l'efficacité de cet outil. Le PI, aussi connu dans les écrits anglophones comme Individual Educational Plan (IEP), est un document officiel (Gouvernement du Québec, 2004; La Salle et al., 2013) dans lequel les aménagements mineurs ou majeurs à l'évaluation, les objectifs d'apprentissage individualisés pour les élèves et les moyens pour les atteindre sont consignés. Malgré son importance dans le cheminement scolaire des élèves qui éprouvent des difficultés, notamment les élèves présentant un TSA, les objectifs inscrits au PI sont très peu axés sur le développement de compétences scolaires et l'acquisition ou l'amélioration d'apprentissages scolaires. En effet, l'étude exploratoire de Witmer et Ferreri (2014) documente l'évolution du système scolaire des états du Midwest aux États-Unis en lien avec l'inclusion des élèves présentant un TSA.

Un questionnaire a été rempli auprès d'enseignants spécialisés (n = 191) concernant, entre autres, l'accessibilité à un enseignement du programme régulier et l'accessibilité aux évaluations régulières du secondaire. Selon les résultats obtenus, un fossé existe entre les pratiques enseignantes et les politiques inclusives des différents districts, notamment dans l'utilisation des PI. La majorité des objectifs formulés dans ces documents n'amènent pas les élèves présentant un TSA à accéder au contenu du programme de formation régulier correspondant à leur âge, car ce

sont plutôt des objectifs axés sur la communication ou l'amélioration de leur comportement qui s'y retrouvent. Il n'est généralement pas question des apprentissages scolaires.

Ce constat s'accorde avec les résultats obtenus par Kurth et Mastergeorge (2010) qui ont analysé la qualité des objectifs contenus dans les PI d'élèves du secondaire présentant un TSA dans l'état de la Californie toujours aux États-Unis. Pour ce faire, les chercheurs ont analysé les PI du préscolaire, du primaire et du secondaire de 15 élèves présentant un TSA qui, au moment de l'étude, évoluaient au sein d'une classe du secondaire. Ils ont ressorti en moyenne 19 objectifs par année dans chacun des PI. Or, les apprentissages scolaires représentaient seulement un petit pourcentage de ces objectifs. De plus, les auteurs (Kurth et Mastergeorge, 2010) ont constaté que ces objectifs répertoriaient des contenus provenant de programmes de l'éducation préscolaire ou de l'enseignement primaire alors que les élèves étaient au secondaire. Pour expliquer ce constat, ils utilisent l'exemple suivant: dans le PI d'un élève évoluant en classe de 2e secondaire, ayant droit à des aménagements majeurs, les objectifs relatifs aux apprentissages scolaires provenaient du programme de la 4e année de l'enseignement primaire (Kurth et Mastergeorge, 2010). Cette façon de faire respecte peu les fondements d'un système scolaire inclusif qui vise à offrir une instruction en fonction de l'âge chronologique des élèves. En effet, dans un environnement inclusif, l'enseignant devrait fournir un enseignement répondant le mieux possible aux objectifs du programme de formation en lien avec le niveau de la classe. Comme présenté précédemment, il est de la responsabilité de l'environnement de s'adapter (CSE, 2017) et de tenter de trouver les aménagements permettant aux élèves de faire des apprentissages signifiants selon leur âge chronologique. Cependant, est-il possible de penser que l'utilisation d'outils standardisés, tels que les PI, pourrait être à l'origine de telles situations?

2.6.2 L'utilisation d'outils et de pratiques standardisés

Comme mentionné antérieurement, les élèves présentant un TSA présentent différents niveaux de sévérité et certains d'entre eux peuvent éprouver de très grandes difficultés en ce qui concerne la communication. Trois textes provenant de la recension permettent de discuter de l'utilisation d'outils et de pratiques standardisés auprès de cette population d'élèves, notamment en lien avec la communication. Dans les environs de Boston aux États-Unis, Plesa Skwerer et al. (2016) ont réalisé une étude visant à évaluer la compréhension de mots de vocabulaire auprès d'un groupe d'élèves présentant un TSA et des capacités verbales minimales (n = 19). Bien que la

communication ne soit pas au centre de cette recension d'écrits, les résultats mettent en évidence les difficultés à utiliser des outils d'évaluation standardisés. Les schèmes de pensées des élèves présentant un TSA sont atypiques. De ce fait, les résultats de l'étude montrent que l'utilisation d'une batterie d'évaluation ou de tests développés pour les élèves neurotypiques ne permet pas d'évaluer adéquatement les élèves présentant un TSA. Compte tenu de l'importance du concept de « spectre » reconnu dans les caractéristiques de l'autisme, il devient essentiel de développer des techniques d'évaluation flexibles ou évolutives afin de permettre une évaluation fidèle de la communication et aussi, par extension, des apprentissages scolaires auprès de cette population.

Dans le même ordre d'idées, l'étude quantitative de Carter et al. (2014) a permis d'analyser un grand nombre de plans de transition élaborés lors du passage vers la vie active ou la vie adulte (n = 134) d'élèves présentant une déficience intellectuelle ou un TSA. Ces plans ont pour but de faire le pont entre le PI scolaire et la vie adulte de ces élèves. Ils ont été construits à l'aide d'une évaluation des besoins et des forces des jeunes concernés, en tenant compte de leur âge et en incluant les parents dans le processus. Cependant, pour réaliser les plans de transitions, les auteurs relèvent que les instruments d'évaluation sont construits à l'aide de modèles standardisés. Or, auprès d'élèves présentant un TSA, ce type d'outils ne met pas en évidence toutes leurs forces et tous leurs intérêts qui leur permettraient d'avoir une meilleure qualité de vie future. Les auteurs concluent sur l'importance de développer des instruments d'évaluation authentiques et individualisés pour permettre aux plans de transition de bien illustrer cesdites forces ainsi que les besoins de chacun. Par ailleurs, à l'aide de données du National Longitudinal Transition Study 2 (NLTS2), l'étude exploratoire de Chiang et al. (2012) a permis de faire des analyses secondaires portant sur les facteurs de prédiction concernant la participation des élèves présentant un TSA à des études postsecondaires (n = 830). Selon leurs résultats, l'implication des élèves présentant un TSA dans l'élaboration de leur plan de transition serait un facteur de prédiction positif en ce qui a trait à la continuation de leurs études dans des établissements postsecondaires. Pour ce faire, il est important que la poursuite des études soit un des principaux objectifs inscrits dans le plan de transition et que les établissements secondaires travaillent en ce sens en supportant les élèves dans leur démarche. De plus, les auteurs relancent l'idée d'inclure de tels objectifs dans les PI. Selon eux, ces documents peuvent avoir des fonctions de levier et devenir d'importants facteurs de prédiction positifs pour ce type de population. Or, dans cette recommandation l'aspect

« standardisé » du PI et du plan de transition n'est pas relevé du fait que c'est un élément qui n'est pas remis en question par les auteurs.

Par ailleurs, Chiang et al. (2012) soulignent que leur méthodologie ne permettait pas d'analyser les interactions entre le milieu scolaire et les élèves et de s'informer sur les pratiques des enseignants, soit s'ils avaient recours, ou non, à des aménagements mineurs ou majeurs.

2.6.3 La nécessité d'adapter les pratiques évaluatives

Compte tenu de la population d'élèves impliquée dans cette recension d'écrits, quatre textes retenus ont relevé l'importance d'adapter les pratiques évaluatives afin de fournir un enseignement de qualité. Selon une étude documentaire menée au Royaume-Uni par Ravet (2013), certaines pratiques ou démarches ayant déjà fait leurs preuves se doivent d'être repensées lorsqu'elles sont mises en place auprès d'élèves présentant un TSA. Dans son texte, elle traite explicitement de la démarche d'évaluation formative. Effectivement, l'analyse documentaire de l'auteure remet en question le processus d'évaluation formative soutenu par Black et Wiliam (1998, cités dans Ravet, 2013). Ravet relève les incongruités entre les principes de ce type d'évaluation et les caractéristiques des élèves présentant un TSA. Plusieurs aspects de l'évaluation formative demandent une participation active des élèves au sein de leur classe, une bonne compréhension des rétroactions données par l'enseignant et, du même coup, une maîtrise de l'inférence pouvant se glisser dans lesdites rétroactions. Pour améliorer la performance scolaire des élèves présentant un TSA, cette auteure propose des actions concrètes à mettre en place pour leur permettre de participer à un tel processus d'évaluation. Par exemple, lorsqu'un enseignant présente les critères d'évaluation d'une tâche, garder le vocabulaire simple, univoque et faire des liens concrets avec l'apprentissage subséquent réalisé. De plus, lors d'un travail en équipe, bien réfléchir aux membres de l'équipe qui travailleront avec les élèves présentant un TSA, penser à un endroit calme pour que l'équipe s'y rencontre et fournir le matériel visuel ou de renforcement nécessaire au bon fonctionnement du travail en équipe.

Pour permettre aux élèves présentant un TSA de performer sur le plan scolaire, il est important d'enseigner les contenus de programmes de formation accessibles. Une recherche-action menée au Québec par Beaupré et al. (2017) a été réalisée auprès d'intervenants (n = 25), d'élèves du secondaire présentant un TSA (n = 11) et de leurs parents (n = 10) afin d'identifier les pratiques éducatives favorisant la réussite scolaire des élèves lors du passage du primaire au secondaire. Les

résultats de cette étude relèvent que des pratiques inclusives seraient à la base d'un enseignement de qualité, notamment dans l'instruction d'un programme de formation régulier. De plus, les résultats avancent très clairement que les enseignants doivent adapter leurs pratiques. Toutefois, les aménagements déclarés ne semblent pas avoir été choisis spécifiquement pour répondre aux besoins des élèves présentant un TSA. Par exemple, certains enseignants disent utiliser le logiciel WordQ ou l'ajout d'un tiers temps lors d'examen. Bien que ces aménagements mineurs soient intéressants, ils pourraient également être mis en place pour d'autres types de difficultés. Les élèves participants à l'étude de Beaupré et al. (2017) présentaient déjà de bons résultats scolaires et l'inclusion en classe ordinaire leur a permis de maintenir ces résultats, mais pas de les améliorer.

Dans le but de faire progresser des élèves présentant une déficience intellectuelle ou un TSA en lecture, Lee et al. (2016) ont réalisé une étude de cas auprès d'élèves évoluant dans des classes spécialisées ($n = 2$) en Caroline du Nord aux États-Unis. Ils ont mis sur pied une démarche d'enseignement explicite visant la rédaction de réponses, à la suite de la lecture d'un texte. Cette intervention développée pour les élèves présentant une déficience intellectuelle ou un TSA présente des résultats prometteurs auprès des participants. Les gains réalisés en compréhension de texte et en rédaction se sont maintenus dans le temps et la méthode expérimentée fut appréciée des deux jeunes. Malgré tout, les auteurs soulèvent la limite de l'échantillon et les difficultés que peut relever une telle rééducation individuelle, soit en termes de temps et de gestion de classe. Néanmoins, une approche individualisée de la sorte peut aider les enseignants à mieux comprendre le fonctionnement cognitif de leurs élèves, ce qui, selon Fleury et al. (2014), constitue une clé indispensable à un enseignement de qualité auprès de ce type d'apprenant.

Finalement, une étude exploratoire menée au Québec par Poirier et al. (2017) a été réalisée auprès d'enseignants en adaptation scolaire ($n = 15$). Les chercheurs ont utilisé l'entretien semi-structuré qui présentait un canevas d'entretien de 75 questions fermées et ouvertes. La durée de chacun des entretiens différait de 60 à 90 minutes. Les sujets traitaient principalement les programmes de formation et des stratégies éducatives offerts aux élèves présentant un TSA. Il est important de mentionner que chacun des enseignants travaillait dans le secteur de l'adaptation scolaire, soit dans une classe spécialisée à effectif réduit. Douze participants suivaient officiellement le PFEQ. Tous les participants de l'étude ($n = 15$) affirment amener des aménagements mineurs à leur enseignement, afin de rendre les apprentissages accessibles aux élèves. Neuf participants ajoutent

qu'ils apportent des aménagements majeurs en ce qui concerne les objectifs et les attentes du PFEQ. Ils allègent les contenus des tâches pour leurs élèves. La majorité des participants (n = 13) centrait leurs activités d'enseignement sur l'individualisation des contenus en tenant compte de la motivation des élèves. Cependant, à aucun moment il n'a été question des pratiques évaluatives ou même de démarche d'évaluation.

2.7 Conclusion

Cette recension des écrits visait à répondre à la question suivante: comment les enseignants évaluent-ils les apprentissages scolaires des élèves du secondaire présentant un TSA dans les systèmes scolaires actuels? Malgré les connaissances recueillies à l'aide des textes retenus, les pratiques évaluatives des enseignants du secondaire auprès d'élèves présentant un TSA ne semblent pas avoir été explicitement étudiées scientifiquement.

En effet, il a été possible de cerner un ensemble considérable de connaissances auprès de cette population d'élèves lorsqu'ils fréquentent l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, mais les recherches se font plus rares au secondaire. Néanmoins, un nombre respectable de textes abordant les élèves du secondaire présentant un TSA a été retenu pour la présente recension d'écrits, car ils traitaient d'éléments entourant l'évaluation de leurs apprentissages. L'analyse de ces textes a permis de constater que les chercheurs s'intéressent davantage à l'utilisation d'outils tels que le PI ou les plans de transition. Cependant, les résultats démontrent que les acteurs scolaires n'exploitent pas de façon maximale ce type de documents et cela est possiblement dû aux aspects standardisés de ces outils et à la variété des manifestations du TSA chez leurs élèves. C'est dans un tel contexte que les enseignants sont amenés à adapter leurs pratiques en mettant en place des aménagements mineurs ou majeurs.

Selon Fleury et al. (2014), tous les élèves présentant un TSA ont un potentiel scolaire. Il est essentiel de leur offrir un enseignement qui correspond à leurs besoins et d'évaluer adéquatement les apprentissages scolaires réalisés. Plusieurs études consultées se concentrent sur leur fonctionnement en classe, toutefois, la réussite scolaire passe par l'évaluation des apprentissages ou du développement de compétences, et ce thème ne semble pas être abordé dans les différents écrits portant sur cette population d'élèves. Sachant que le taux de prévalence des élèves présentant un TSA est en augmentation et que les enseignants doivent porter un jugement sur leurs apprentissages scolaires, il serait opportun de documenter les différentes pratiques évaluatives

mises en place et la façon dont ces derniers communiquent la progression des apprentissages aux parents à l'aide du bulletin ou du PI. Or, aucune démarche d'évaluation complète, ni outil ou pratique d'évaluation n'ont été à ce jour analysés sous la loupe empirique auprès des élèves du secondaire présentant un TSA. Ce type d'étude permettrait d'améliorer les connaissances sur la scolarisation des jeunes présentant un TSA, documenterait potentiellement des pratiques évaluatives alternatives portant sur les apprentissages réalisés par les élèves, et ce, encore plus si la démarche d'évaluation est observée dans un environnement scolaire dit inclusif.

2.8 Forces et limites de la recension

Cette recension a permis de déceler un flou empirique entourant les études portant sur les élèves du secondaire présentant un TSA : très peu de chercheurs s'intéressent à l'évaluation de leurs compétences ou apprentissages scolaires. Il semblerait qu'un bon nombre d'études porte sur leur participation en milieu inclusif, sur les interventions permettant cette participation et sur la gestion des symptômes autistiques. Toutefois, comme l'évaluation des apprentissages est une compétence professionnelle que devrait développer et maîtriser les enseignants, et que la démarche d'évaluation dans une approche par compétences est prescrite au Québec, les thèmes émergents de cette recension gagneraient à être observés en contexte québécois, tout en proposant des approches alternatives permettant d'améliorer la capacité des enseignants de l'enseignement secondaire à évaluer de façon juste et équitable les élèves de leur classe présentant un TSA.

Il est à noter qu'aucun mémoire ou thèse de doctorat n'a été inclus dans cette recension. Bien qu'une recherche documentaire ait été réalisée dans le moteur de recherche *ProQuest Dissertations et Theses Global*, les résultats n'ont pas été concluants. Du côté anglophone, 23 thèses ont été identifiées à l'aide de nos concepts de recherches. Après vérifications, aucune ne répondait à nos critères d'inclusion. Certains textes abordaient les thèmes de l'évaluation, mais n'incluaient pas les élèves présentant un TSA. Dans les textes incluant les élèves présentant un TSA, il était question d'évaluation des compétences sociales ou fonctionnelles. Du côté francophone, trois textes ont été identifiés, dont un semble intéressant, toutefois il n'incluait pas les élèves présentant un TSA.

Chapitre 3 – Aspects méthodologiques et déroulement de la recherche

Les deux premiers chapitres de la thèse ont présenté le contexte problématique et théorique de la thèse. Il a été relevé qu'un flou empirique entoure les pratiques évaluatives dans le secteur de l'adaptation scolaire et, qu'à ce jour, aucune recherche ne fait état de ces pratiques auprès d'élèves du secondaire présentant un TSA. De plus, il semble que les enseignants ne soient pas formés spécifiquement en évaluation et qu'ils soient susceptibles de vivre du stress entraînant un SEP faible par rapport à leur compétence professionnelle. Une recension des écrits a permis d'appuyer cet état de fait.

Le chapitre qui suit présente les aspects méthodologiques généraux et les grandes lignes du développement de notre recherche. Ainsi nous aborderons l'approche méthodologique générale de la thèse et le contexte de réalisation en présentant les participants, le déroulement du projet et le rôle des participants et partenaires. Nous préciserons ensuite les objectifs spécifiques de la recherche et présenterons les trois articles scientifiques qui constituent le corps de la thèse. Il est à noter que chacun des articles présente des méthodologies propres. Pour éviter la redondance, le chapitre qui suit présente les éléments méthodologiques communs de la thèse sans préciser les éléments spécifiques qui seront abordés dans chacun des articles.

3.1 Approche méthodologique

Pour répondre à notre objectif général de recherche, il sera essentiel d'aborder les pratiques évaluatives en profondeur et de les observer sous l'angle de leur appropriation. Pour ce faire, nous priorisons une méthodologie qui s'inscrit dans une posture épistémologique interprétative (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004). Cette posture permet à la chercheuse de comprendre les différentes mécaniques d'un phénomène au moyen d'un accès privilégié à ce que vivent les participants (Savoie-Zajc, 2004). Elle nous amène à décrire la réalité des participants en ayant accès à de l'information qui pourra répondre et explorer nos objectifs de recherche. Plus précisément, notre recherche s'inscrit sur le plan de la description « d'un phénomène humain du point de vue des personnes qui le vivent » (Fortin, 2010, p. 124). Ainsi, une méthode qualitative s'avère la plus pertinente.

Contrairement aux méthodes quantitatives qui peuvent également être employées comme méthode pour une recherche descriptive, le thème, le but et le devis de recherche sont quelque peu différents (Fortin et Gagnon, 2010). En effet, les méthodes quantitatives sont choisies lorsque la description s'attarde à des concepts, à des facteurs ou à des caractéristiques propres à une grosse population, donc à un échantillon important, ce qui permettra de généraliser les résultats. L'enquête devient ici un devis intéressant, mais ne nous aidera pas à explorer en détail nos objectifs de recherche. De plus, notre objectif n'a pas été formulé dans le but d'expliquer un phénomène (recherche explicative), ni de prévoir des relations causales ou d'établir des différences entre des groupes (recherche prédictive et de contrôle) (Fortin et Gagnon, 2010). Nous soutenons ainsi que notre posture interprétative nous conduit vers une recherche qualitative menant à la description exploratoire d'un phénomène humain vécu de l'intérieur.

Les devis méthodologiques retenus pour approfondir notre sujet sont l'étude de cas multiples et la recherche-développement. Chacun de ces devis est explicité dans les articles scientifiques qui constituent les chapitres suivants. Or, l'ensemble de la thèse a été réalisé suivant un modèle de recherche-action-formation.

3.1.1 La recherche-action-formation

Notre thèse a été réalisée en suivant un modèle de recherche-action-formation afin de supporter le processus d'appropriation de nouvelles pratiques évaluatives de nos participants. La recherche-action-formation provient de la recherche-action qui représente aujourd'hui un champ important de la recherche en éducation. Initié par Kurt Lewin (Van der Maren, 2004), les fondements de la recherche-action en éducation découlent des écrits de Dewey (Dolbec et Prud'homme, 2008 ; Morrissette, 2013 ; Prud'homme, 2007) qui soulève que l'apprentissage passe par l'action donc que la pensée et l'action sont indissociables (Dolbec et Prud'homme, 2008). En ce sens, ce type de recherche met en évidence l'importance de la proximité entre les chercheurs et les participants pour qu'un changement se produise grâce à une action planifiée et ait comme but la résolution d'un problème (Morrissette, 2013). En d'autres mots, l'objectif de la recherche-action « est de produire un changement dans une situation concrète » (Dolbec et Clément, 2004, p. 182). Dans une optique où la recherche-action permet un partage entre les praticiens et les chercheurs afin de trouver des solutions et parfaire le développement de la pratique, l'interaction continue entre trois finalités est essentielle : la recherche, l'action et la formation (Dolbec et Clément, 2004 ; Dolbec et

Prud'homme, 2008 ; Paillé, 1994). La *recherche* représente la production de savoirs à la suite de la mise en place de méthodologies rigoureuses ayant guidé les actions et ayant permis d'en évaluer l'impact. L'*action* représente les gestes posés dans le but d'atteindre les changements souhaités dans le contexte de la réalisation de la recherche. La *formation* représente les apprentissages effectués par les acteurs et un lieu de réflexion permettant de réinvestir les apprentissages et atteindre ledit changement (Dolbec et Clément, 2004 ; Paillé, 1994).

Dans le cadre de notre projet, le volet recherche s'illustre par l'analyse des différents comportements des participants dans la mise en place de nouvelles pratiques évaluatives à l'aide du cadre de référence de l'appropriation. L'action s'illustre par lesdites pratiques évaluatives mises en place, alors que la formation est principalement caractérisée par l'accompagnement fourni aux participants.

3.1.2 L'accompagnement des participants

L'accompagnement fourni tout au long de l'expérimentation a permis de soutenir le processus d'appropriation de nouvelles pratiques et est au cœur du volet « formation » de notre recherche. Plus précisément, Paul (2004) identifie trois régions sémantiques permettant de définir l'accompagnement : conduire, escorter et guider. Selon l'auteure, *conduire* est caractérisé « par l'influence que les hommes exercent les uns sur les autres quant à la conduite de leur existence et la limite de ce pouvoir » (Paul, 2004, p.70). *Escorter* relève du regard posé sur l'autre lorsque la personne escortée est dans le besoin, une situation difficile ou une impasse. Il est ici question de veiller sur l'autre. Alors que *guider* « évoque le domaine de la relation à autrui dans une situation de pesée, de délibération, de choix et de décision quant à l'orientation à donner à son existence » (Paul, 2004, p.71). En ce sens, l'accompagnement est considéré comme un acte collectif (Guillemette et Simon, 2008 ; Houde et Guillemette, 2020), qui nécessite une interaction entre deux personnes. Or, la notion de guide dans l'accompagnement, tel que présenté précédemment, est pertinent car il laisse un espace de réflexion et d'action aux personnes accompagnées.

L'accompagnement prévu dans le cadre de la thèse vise à ce que les participants aient un soutien de la chercheuse pour parfaire la construction de leurs pratiques évaluatives et des savoirs entourant ces pratiques. L'espace d'accompagnement créé tout au long du projet se veut bienveillant et vise un partage bidirectionnel de l'appropriation de pratiques. Les participants ont eu accès au soutien de la chercheuse lors de la planification et la réalisation des activités pédagogiques et pour guider

leur processus de régulation de pratiques. L'accompagnement reçu lors de l'ajustement des pratiques (régulation) teintait les actions suivantes soit la planification, la réalisation et leur retour réflexif. Le déploiement de l'accompagnement réalisé pendant la recherche est illustré dans la Figure 5.

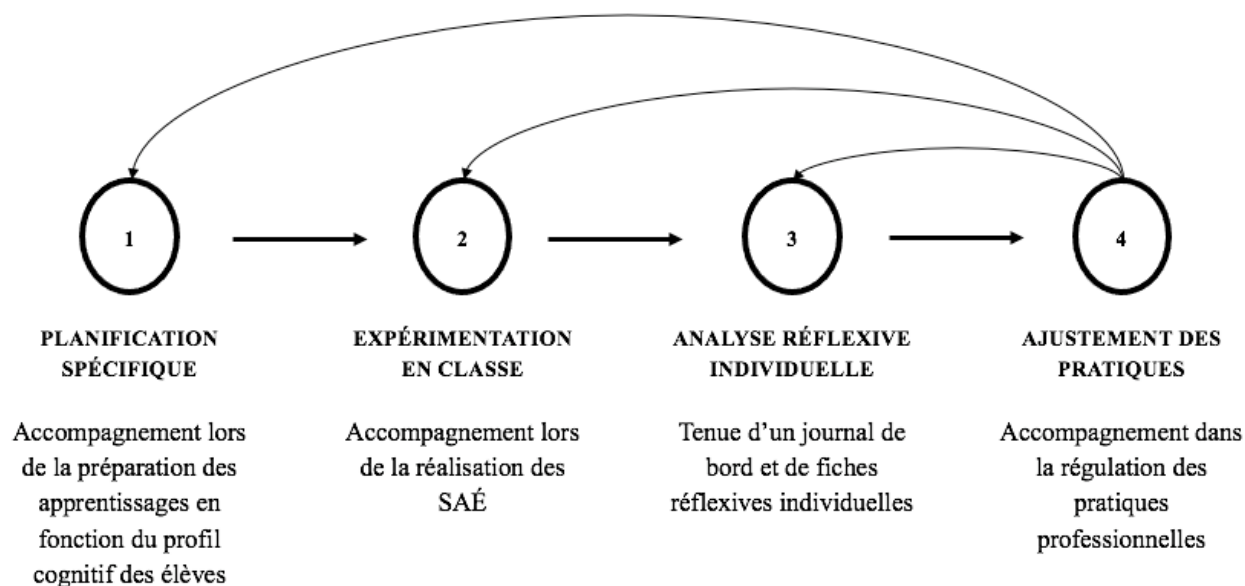


Figure 5. – Déploiement de l'accompagnement tout au long de la recherche

3.2 Contexte de réalisation du projet

Notre projet de recherche s'inscrit dans un projet plus large conduit par les services régionaux de soutien et d'expertise (SRSE) à l'intention d'élèves présentant un TSA ou une difficulté d'apprentissage de la région de Montréal. L'équipe de ce projet a collaboré avec une professeure spécialiste en évaluation et une étudiante au doctorat (chercheuse principale du présent projet). Ce projet de recherche-action a été financé par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) et s'est déroulé à travers les trois centres de service scolaires (CSS) francophones de l'île de Montréal. Il a été dirigé par deux personnes-ressources du service régional en adaptation scolaire et rassemble des CP en adaptation scolaire, en évaluation et en français provenant des trois CSS. Intitulé « *Enseigner le programme de secondaire en français, avec des élèves ayant des déficits cognitifs importants, c'est possible !* », ce projet de recherche-action s'est déroulé sur une période de trois ans. Il a été mis sur pied en réponse à des demandes provenant des milieux scolaires concernant l'évaluation des compétences scolaires d'élèves du secondaire présentant un TSA. Il avait pour but d'amener les enseignants à participer à une communauté de

pratiques professionnelles afin d'adopter de nouvelles pratiques adaptées et de participer à l'élaboration d'un répertoire d'outils soutenant une démarche d'évaluation intégrée à l'apprentissage.

L'élaboration du répertoire d'instruments mené par l'équipe du SRSE a pris en compte les processus d'apprentissage des élèves présentant un TSA et les contenus à apprendre et à évaluer du PFEQ, et ce, particulièrement pour la matière *français langue d'enseignement*. Avant de concevoir les SAE, l'équipe a développé un PFEQ aménagé pour répondre aux besoins des élèves. Ainsi l'essence de chacune des compétences de la discipline français a été identifiée, ce qui a permis de limiter les contenus à enseigner et les attentes de productions. Ces changements au PFEQ intitulés « points d'entrée » et « habiletés d'accès » ont été adaptés du *Resource Guide to the 2017 Massachusetts Curriculum Frameworks for Students with Disabilities* (2017).

Les « points d'entrée » sont des manifestations placées sur un continuum développemental d'apprentissage proposant des niveaux de complexité de plus en plus simples. Ils sont alignés et en cohérence avec les composantes des compétences. Ils sont destinés aux enseignants et permettent de cibler des apprentissages spécifiques à enseigner aux élèves ayant des déficits cognitifs importants pour qui le rendement est inférieur aux attentes des autres élèves du même cycle. (Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, 2017, p.5)⁹

Les « habiletés d'accès » sont des manifestations développementales (communicationnel ou moteur) qui sont abordées pendant une activité d'enseignement en fonction des attentes dans la discipline visée. Par exemple: un élève peut participer à une situation d'apprentissage visant la compréhension d'un texte en manipulant le matériel utilisé dans le cours ou en utilisant un outil technologique, ou de communication, personnalisé pour commenter ou demander de continuer à lire une histoire à voix haute. [...] Inclure des habiletés d'accès dans les activités de la classe permet aux élèves ayant des déficits cognitifs importants de : pratiquer des habiletés spécifiques dans une variété d'environnement en utilisant une variété d'approches pédagogiques ; d'être exposé à du matériel et des concepts basés sur les compétences du programme d'enseignement ordinaire ; prépare certains élèves avec des déficits cognitifs importants à aborder les « points d'entrée » basés sur l'approche par compétences en lien avec le programme de formation régulier. (Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, 2017, p.5)¹⁰

⁹ Traduction libre de : "Entry Points are academic outcomes at successively lower levels of complexity that are aligned with each cluster of standards. They are intended for use by educators to instruct students with disabilities who are performing below the grade-level expectations for other students in the grade." (Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, 2017, p.5)

¹⁰ Traduction libre de : "Access Skills are developmental (communication or motor) skills that are addressed during instructional activities based on the standards in the content area being assessed. *For example, a*

En somme, ces concepts permettent aux élèves, pour qui le programme n'est pas accessible, de faire des tâches qui respectent l'essence des compétences en présentant des aménagements majeurs au contenu à enseigner. Pour les enseignants, cela permet de piloter une même situation d'apprentissage auprès de tous les élèves tout en mettant en place des pratiques évaluatives différenciées dans leur classe.

La demande d'une telle intervention est venue du milieu enseignant. Toutefois, certaines dimensions n'ont pas été prises en compte par l'équipe du SRSE. C'est ici que notre recherche prend sa place en s'intéressant précisément aux pratiques évaluatives aménagées. Ce sujet est abordé selon le processus d'appropriation, et nous examinerons les répercussions d'un tel processus sur le SEP des enseignants. De plus, des moments pour réaliser un retour réflexif approfondi concernant les nouvelles pratiques évaluatives et l'utilisation des nouveaux outils ont été réalisés grâce au dispositif d'accompagnement (cf. 3.1.2).

3.2.1 Les participants

Les participantes au projet *C'est possible* ont été sélectionnées sur une base volontaire. Un total de cinq enseignantes a participé au projet, mais à des moments et pour des périodes variables. Parmi ces cinq participantes, trois ont participé la recherche et leur cheminement est relaté dans les articles. Les trois participantes et leur classe sont présentées dans les sections suivantes.

Alice

Alice est enseignante au premier cycle du secondaire dans une école régulière du Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSSPI). Pour l'année scolaire 2019-2020, elle est titulaire d'une classe regroupant huit élèves présentant un TSA et des défis cognitifs importants. Sept sont des garçons et la huitième est une fille. Trois élèves en sont à leur seconde année dans le groupe, alors que les six autres proviennent du primaire. Ils sont tous âgés de 12 et 15 ans. Dans la classe, il y a la présence d'une TES en tout temps. Selon l'enseignante, les principales difficultés vécues par les

student may participate in a text comprehension lesson by maintaining a grasp on the materials used in the lesson or by activating a pre-programmed voice output device to comment or request to continue reading a story aloud. [...] Incorporating access skills into standard-based activities provides opportunities for students with the most significant disabilities to : practice targeted skills in a variety of settings using a range of instructional approaches ; be exposed to materials and concepts based on the general education curriculum ; prepare some students with significant disabilities to address entry points based on grade-level standards in the future. (Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, 2017, p.5)

élèves sont : trouble de langage, difficulté dans les habiletés sociales, troubles moteurs et sensoriels, manque d'autonomie et trouble d'attention avec hyperactivité. Ainsi, selon elle, les élèves ont besoin d'être stimulés sur le plan social pour s'épanouir davantage en société. Dans cette classe, l'enseignante doit enseigner le PFEQ de niveau première secondaire. Cela dit, les élèves n'ont pas tous les acquis du primaire, ils ont au moins deux années de retard, ce qui amène l'enseignante à apporter des aménagements majeurs sur les contenus lors de son enseignement et de l'évaluation.

Pour l'année scolaire 2020-2021, Alice est titulaire d'une classe regroupant neuf élèves présentant un TSA, huit garçons et une fille. Les neuf élèves ont un fort potentiel scolaire, ils suivent les exigences de première secondaire et il est possible que ces derniers intègrent une classe ordinaire dans les prochaines années. Les élèves proviennent tous du primaire et sont âgés de 12 à 14 ans. Dans la classe, il y a la présence d'une TES qui soutient les élèves à travers les différentes activités pédagogiques.

Alice est en poste dans le point de service TSA de cette école depuis septembre 2019. Depuis 2011, elle a fait beaucoup de suppléance, et deux contrats à long terme au primaire (2015-2016 et 2017-2018). Son parcours professionnel a été interrompu à quelques reprises pour des congés de maternité. Elle est en poste permanent depuis 2018, mais après un an au troisième cycle du primaire (2018-2019), elle a changé d'école pour prendre son poste actuel. Toujours en début de carrière, Alice est une enseignante dégourdie, motivée et qui aime travailler en équipe. Elle a une aura rassembleuse qui amène une énergie positive au sein d'une équipe de travail.

Marie

Marie est enseignante au premier cycle du secondaire dans une école régulière du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB). Pour l'année scolaire 2019-2020, elle est titulaire d'une classe regroupant huit garçons âgés de 12 et 15 ans. Les élèves présentent des niveaux de compétences variables sur le plan scolaire et social. Dans la classe, chacun des élèves a son propre bureau et ils sont répartis à différents endroits dans la classe. Les élèves ont donc chacun leur environnement de travail. De plus, ils ont chacun leur espace ordinateur, notamment pour les « périodes récompenses ». Le TES est présent en tout temps. Les principaux défis de la cohorte 2019-2020 sont en lien avec le comportement. Instaurer un climat d'apprentissage a été

ardu. Les élèves vivent rapidement de l'injustice et plusieurs ont des comportements explosifs. Le soutien du TES est principalement en lien avec la gestion des comportements.

Marie a le mandat d'enseigner le programme de première secondaire du PFEQ. Elle doit suivre les balises du cycle-âge. De ce fait, elle enseigne les contenus de première secondaire pour tous ses élèves, et pour certains elle apporte des aménagements majeurs aux tâches. Comme matériel, Marie utilise les manuels scolaires *Rendez-vous* en français et *Sommet* en mathématiques. Elle utilise ces deux références en complément à son enseignement, car elle aime faire des projets avec ses élèves.

L'année 2019-2020 marque la quatrième année en poste de Marie auprès d'élèves présentant un TSA. Avant d'obtenir son poste, elle a réalisé plusieurs contrats en adaptation scolaire et elle considère ces expériences importantes dans son développement professionnel. Marie est une enseignante dynamique, pour qui le lien avec ses élèves est primordial. Elle qualifie son type d'enseignement comme spontané et elle aime essayer de nouveaux projets avec ses élèves. Elle tente de travailler en équipe, mais elle constate que l'arrimage des différentes stratégies d'enseignement avec ses collègues n'est pas facile. Pendant l'été 2020, Marie a quitté son poste d'enseignante pour relever de nouveaux défis au sein de son CSS.

Raphaëlle

Raphaëlle est enseignante au premier cycle du secondaire dans une école régulière du Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM). Elle est titulaire d'une classe regroupant 10 élèves présentant un TSA et des défis cognitifs importants. Pour l'année 2019-2020, neuf élèves sont présents dans la classe et un élève est hospitalisé à long terme. Cet élève est affilié à la classe, mais le contact avec l'enseignante est limité. Cinq sont des garçons et cinq sont des filles. Ce sont des élèves qui viennent pour la plupart du primaire et ils sont âgés de 12 et 15 ans. Tous les élèves sont verbaux, mais pour certains le vocabulaire est limité et l'élocution est plus difficile.

Pour l'année 2020-2021, sa classe regroupe sept garçons et trois filles. Une élève reste à la maison à cause de la pandémie de COVID-19. Deux nouveaux élèves se sont joints à la classe. Ces deux élèves arrivent du primaire et présentent des limitations importantes, notamment concernant la communication. Ils sont non verbaux et accusent de grands retards scolaires.

La TES est présente en tout temps. Le travail d'équipe entre Raphaëlle et la TES est important, car elle occupe une grande place dans l'organisation de la classe et intervient beaucoup auprès des

élèves. Raphaëlle doit enseigner le PFEQ de niveau secondaire 1. Cela dit, les élèves n'ont pas tous les acquis du primaire, ils ont au moins deux années de retard, ce qui amène l'enseignante à modifier les contenus du programme (en apportant des aménagements majeurs) lors de ses enseignements et de ses évaluations.

Raphaëlle est en poste dans sa classe depuis 2015. À la fin de ses études, elle a rapidement obtenu un contrat dans son école actuelle pour ensuite obtenir le poste dans lequel elle est toujours aujourd'hui. Raphaëlle est une enseignante organisée, motivée et qui travaille beaucoup avec sa collègue de niveau. Elle cherche à s'améliorer et à approfondir ses connaissances en éducation.

3.2.2 Déroulement du projet

Le projet *C'est possible* s'est déroulé sur trois années et a débuté en septembre 2018. Une première banque de situations complexes a été construite par le groupe de CP et a été expérimentée en classe lors de cette première année scolaire (2018-2019). Pendant la deuxième année (2019-2020), le groupe de recherche a développé de nouvelles SAE, et les enseignantes les ont mises en pratiques tout comme certaines de l'année précédente. Cependant, le projet a été interrompu brusquement en mars 2020 à cause de la pandémie mondiale de la COVID-19. Le projet a repris en ligne en septembre 2020 avec une seule participante, car les autres avaient soit changé d'emploi ou quitté leur poste pour des raisons de santé. Le projet global s'est terminé en juin 2021, alors que la présente recherche s'est arrêtée quelque mois avant, en janvier 2021.

3.2.3 Rôle des participants et partenaires

Le projet de recherche-action-formation plus large regroupait plusieurs acteurs qui jouaient un rôle spécifique. Tout d'abord, le groupe des personnes-ressources du SRSE supportées par les CP des trois centres de services scolaire ont élaboré des ressources pédagogiques aménagées en suivant les balises du *Resource Guide to the 2017 Massachusetts Curriculum Frameworks for Students with Disabilities* (2017). La professeure spécialiste en évaluation et la chercheuse principale de la présente thèse ont également participé à la conception de ressources pédagogiques. Ces dernières ont également développé l'instrumentation pour l'évaluation. Cette portion « recherche » du projet fut alimentée par les différentes mises à l'essai des ressources et par les recherches documentaires menées par les personnes-ressources. L'équipe utilisait les différents constats établis par les participantes pour bonifier les ressources en construction. De plus, tout au long du projet, cette

équipe a offert des journées de formation, pour présenter des pratiques évaluatives inclusives, des ressources pédagogiques aux participantes et partager leurs expérimentations.

Les participantes avaient comme rôle principal d'expérimenter les ressources pédagogiques en classe et de faire des retours réflexifs sur leur expérience. Elles étaient au centre de la portion « action ». Pour ce faire, elles planifiaient leur enseignement avec le soutien de la chercheuse principale. Ensuite, elles pilotaient les activités, souvent la chercheuse était présente en classe pour soutenir ces enseignements. Elles faisaient ensuite des retours réflexifs individuels pour proposer des pistes de régulation de leur enseignement. La chercheuse principale était à ce moment présente pour guider leur processus de régulation et pour prendre des notes afin de rapporter le tout à l'équipe, car ces pistes permettaient aussi d'améliorer les ressources pédagogiques.

La chercheuse principale jouait un double rôle. Elle participait à l'élaboration des ressources pédagogiques et accompagnait le développement professionnel des participantes. Les périodes d'accompagnement permettaient aux participantes d'avoir une « formation » individualisée. De plus, comme mentionnées précédemment, des journées de formation de groupe ont été offertes à quelques reprises tout au long du projet. La Figure 6 résume la participation des différents acteurs au sein du modèle de recherche-action-formation.

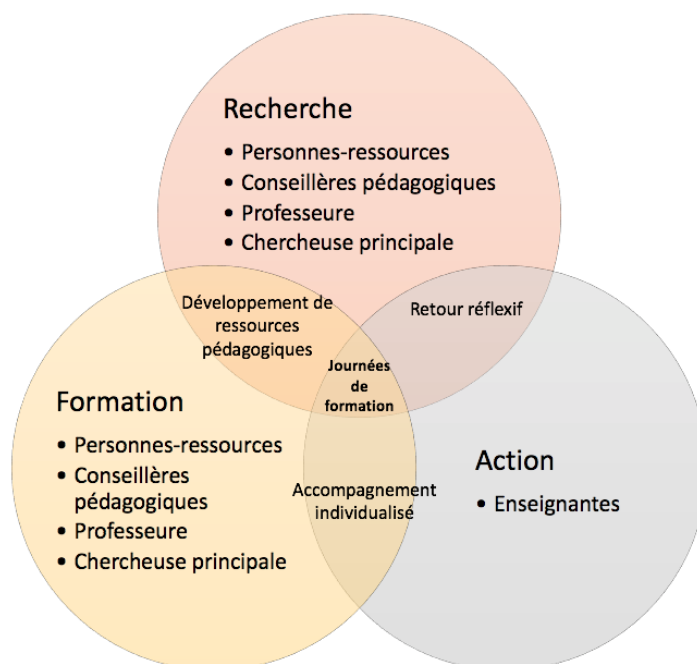


Figure 6. – Participation des acteurs au sein de la recherche-action-formation

3.3 Objectifs spécifiques de la thèse et présentation des articles

Rappelons que notre objectif général est de documenter l'appropriation de pratiques évaluatives effectives d'enseignants du secteur de l'adaptation scolaire travaillant auprès d'élèves présentant un TSA en classe spécialisée au secondaire. Pour y parvenir, nous aborderons les thèmes suivants :

- l'évolution du SEP des enseignants à travers le processus d'appropriation de pratiques mises en place pour évaluer les compétences de leurs élèves ;
- l'appropriation de pratiques évaluatives qui s'opérationnalise dans une démarche d'évaluation aménagée ;
- le développement de pratiques évaluatives soutenu par l'utilisation d'instruments d'évaluation spécifique aux besoins des élèves.

Ces thèmes ont été reformulés en trois objectifs spécifiques de recherche :

1. Décrire le développement du SEP perçu par les enseignants en contexte d'appropriation de nouvelles pratiques ;
2. Documenter l'appropriation de pratiques évaluatives par les enseignants à travers les étapes de la démarche d'évaluation ;
3. Concevoir des grilles d'évaluation spécifiques aux situations d'apprentissage adaptées pour des élèves du secondaire présentant un TSA.

Chacun de ces objectifs est abordé dans un article scientifique. La section qui suit présente ces trois articles qui constituent le corps de la thèse.

3.3.1 Présentation des articles

Le premier article intitulé *Développement du sentiment d'efficacité personnelle perçu par des enseignants œuvrant auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme au secondaire et appropriation de nouvelles pratiques évaluatives* (Lamarche et Durand, 2022) s'attarde à notre premier objectif de recherche, soit décrire le développement du SEP perçu par les enseignants en contexte d'appropriation de nouvelles pratiques. C'est à travers la méthodologie de l'étude de cas multiples, tel que défini par Van der Maren (2004), que nous avons observé l'évolution du SEP de trois enseignantes qui ont participé au groupe de développement professionnel mené par le SRSE. Leur participation à notre recherche doctorale s'est échelonnée sur une période d'un an et demi pendant laquelle elles ont participé à des formations pour découvrir le matériel pédagogique et ensuite le mettre en pratique. Elles ont obtenu un accompagnement soutenu par la chercheuse lors des expérimentations en classe. Selon la participation des enseignantes, deux ou trois mesures du SEP ont été obtenues à l'aide d'un questionnaire. Aussi, plusieurs données qualitatives ont été collectées lors de périodes d'observation et par l'entremise d'entrevues semi-dirigés. C'est

l'ensemble de ces données qui ont été utilisées pour réaliser les analyses. Les résultats obtenus permettent de brosser un portrait de l'évolution du SEP des participantes à travers leur processus d'appropriation.

Le deuxième article intitulé *Analyse de l'appropriation de pratiques évaluatives spécifiquement développées pour les élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme par des enseignants du secondaire au Québec* (Lamarche et Durand, cf. article 2) aborde spécifiquement notre deuxième objectif de recherche. Suivant toujours une méthodologie de l'étude de cas multiples, la stratégie d'analyse de données est différente. Une stratégie d'analyse thématique séquenciée (Paillé et Mucchielli, 2016) a été utilisée sur tout le matériel qualitatif collecté. Pour cette portion de la recherche, les données ont été recueillies lors d'entretiens semi-dirigés par des observations de la chercheuse et par des formulaires autoréflexifs remplis par les participantes. C'est grâce à l'évolution des thèmes et des allers-retours dans tout le matériel que nous avons cerné toute la profondeur de l'évolution du processus d'appropriation des participantes. Nos résultats nous permettent de documenter les pratiques qui se sont révélées efficaces pour les élèves présentant un TSA en utilisant trois théories explicatives du trouble à travers le processus d'appropriation.

Le troisième et dernier article intitulé *Description du processus d'élaboration de grilles d'évaluation spécifiques à des situations d'apprentissage et d'évaluation en contexte de modification des contenus d'apprentissage auprès d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme* (Lamarche et Durand, cf. article 3) répond à notre troisième objectif, soit concevoir des grilles d'évaluation spécifiques aux situations d'apprentissage adaptées pour des élèves du secondaire présentant un TSA. C'est en suivant un devis de recherche-développement (Loiselle et Harvey, 2007) que nous présentons les étapes de création, de mise à l'essai et de validation de trois prototypes de grilles. L'évolution des prototypes nous a permis de faire ressortir des éléments essentiels à la création d'une grille spécifique pour les élèves présentant un TSA.

Au terme de ces trois articles, une discussion générale de la thèse permet une mise en commun de tous les résultats obtenus. Ce regard plus global met en lumière l'avancement des connaissances dans le champ des pratiques évaluatives réalisé dans le cadre de la thèse. La thèse se conclut par la formulation de retombées des résultats, de limites générales et de propositions de recherches futures.

Chapitre 4 – Article 1

Développement du sentiment d'efficacité personnelle perçu par des enseignants œuvrant auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme au secondaire et appropriation de nouvelles pratiques évaluatives

Marie-Aimée Lamarche

Université de Montréal

Micheline-Joanne Durand

Université de Montréal

Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation 45:3 (2022)

DOI: <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i3.5239>

Résumé

Évaluer des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) est un défi pour les enseignants et cela peut avoir un impact sur leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Les élèves présentant un TSA présentent des spécificités multiples pour lesquelles des aménagements aux pratiques pédagogiques, et spécifiquement aux pratiques évaluatives s'imposent souvent. Selon la littérature consultée, le SEP des enseignants a un effet direct sur les pratiques enseignantes et leur santé mentale. Les résultats de notre étude révèlent que l'appropriation de pratiques peut devenir un levier dans l'évolution du SEP des enseignants lorsque ces derniers sont impliqués dans un processus de développement professionnel pour lequel des ressources adaptées et de l'accompagnement sont offerts.

Mots-clés : sentiment d'efficacité personnelle, appropriation, pratiques évaluatives, développement professionnel, trouble du spectre de l'autisme

Abstract

Assessing students with an autism spectrum disorder (ASD) is a constant challenge. It impacts the sense of personal effectiveness of teachers working with these learners who can have multiple specificities and for whom adjustments to pedagogical practices, and specifically assessment practices, are often essential. According to the literature, teachers' efficacy has a direct effect on teaching practices and their mental health. The results of our study suggest that the appropriation of practices can improve teachers' efficacy when they are involved in a professional development process providing suitable material and support.

Key words : teacher efficacy, appropriation, assessment practices, autism spectrum disorder, professional development

4.1 Problématique et questions de recherche

L'évaluation des compétences scolaires des élèves présentant un TSA¹¹ représente un défi de tous les instants (Ravet, 2013) qui peut avoir une incidence sur le SEP des enseignants (Cappe, Smock et Boujut, 2016). Le SEP renvoie à l'auto-efficacité qui est définie par Bandura (2003) comme « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (p. 12). Selon Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette (2012), un SEP élevé chez les enseignants au secteur régulier constitue un facteur de protection en ce qui concerne le ressenti du stress et la gestion des comportements des élèves. Il s'agit aussi d'un levier à l'innovation pédagogique (Safourcade, 2010) et à la mise en place de la différenciation pédagogique (Girouard-Gagné, 2017).

Alors qu'un SEP élevé comporte des avantages professionnels chez les enseignants, la littérature scientifique relève que ceux œuvrant auprès d'élèves présentant un TSA présentent souvent un SEP faible et que cela a un impact direct sur leur santé mentale pouvant mener au « burnout ¹² » (Boujut, Popa-Roch, Palomares, Dean et Cappe, 2017) et sur leur capacité à gérer différentes situations professionnelles (Busby, Ingram, Bowron, Oliver et Lyons, 2012; Cappe et al., 2016; Jennett, Harris et Mesibov, 2003; Ruble, Usher et McGrew, 2011). Les défis vécus par ces enseignants concernent différents aspects de la tâche enseignante. Cappe et al. (2016) dressent une liste de défis liés au contexte de travail de ces enseignants sur laquelle figurent les difficultés à réaliser des aménagements appropriés en classe et durant les activités parascolaires, et le manque de solutions pédagogiques et de connaissances. Ces aspects lacunaires conduisent les enseignants à agir sans connaître l'efficacité de leurs interventions, les amenant à vivre de la frustration ou un sentiment d'incompétence et d'inefficacité personnelle. Certains auteurs (Busby et al., 2012; Fleury et al., 2014) expliquent cette situation par le manque de formation spécifique au sujet des élèves présentant un TSA, alors que d'autres soulèvent la charge de travail administratif importante (Jennett et al., 2003).

¹¹ Le TSA se définit comme un trouble neurodéveloppemental se manifestant sur le plan de la communication sociale et des comportements restreints et répétitifs (APA, 2015).

¹² Syndrome d'épuisement professionnel

Alors que les études ont relevé les effets néfastes d'un faible SEP, un SEP élevé peut, au contraire, agir à titre de facteur de protection sur la santé mentale des enseignants dans un contexte d'enseignement auprès d'élèves présentant un TSA (Boujut et al., 2017). C'est ce que révèlent les résultats d'une étude menée par Jennet et al. (2003) précisant que l'adhésion à une philosophie d'enseignement liée à un fort SEP devient, chez les enseignants, un facteur de protection contre le « burnout ».

Bien qu'un bon nombre d'études aient exploré le SEP d'enseignants travaillant auprès d'élèves présentant un TSA, il semblerait que la prise en compte de pratiques pédagogiques nouvelles en lien avec une compétence professionnelle spécifique n'ait pas encore été examinée. En ce sens, comme un SEP élevé apparaît être un levier à la mise en place de nouvelles pratiques (Safourcade, 2010), il serait intéressant d'étudier la corrélation inverse : la mise en place de pratiques pédagogiques novatrices peut-elle avoir un impact sur l'évolution du SEP ? Par ailleurs, les pratiques évaluatives constituent un objet d'étude peu approfondi dans la littérature portant sur les enseignants œuvrant auprès d'élèves présentant un TSA, notamment au niveau secondaire (Lamarche et Durand, 2021). Devant le manque de solutions et de connaissances concernant les pratiques évaluatives en contexte d'aménagement des contenus et des attentes répondant aux besoins diversifiés des élèves (Cappe et al., 2016), un processus de développement professionnel soutenu d'un accompagnement externe présente une option favorisant la mise en œuvre de telles pratiques afin d'observer le développement du SEP chez les enseignants.

Ces réflexions nous ont amenés à définir deux questions spécifiques de recherche : 1) Comment des enseignants œuvrant auprès d'élèves présentant un TSA au premier cycle du secondaire perçoivent-ils leur SEP par rapport à leurs pratiques évaluatives ? 2) Quels éléments du SEP sont influencés par l'appropriation de pratiques évaluatives en contexte d'aménagement des contenus et des attentes, lorsque les enseignants participent à un groupe de développement professionnel et reçoivent un accompagnement soutenu ?

4.2 Cadre de référence

4.2.1 Le développement professionnel comme levier du SEP

Le développement professionnel est un concept au caractère polysémique (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005; Hamel, Turcotte et Laferrière, 2013; Uwamariya et Mukamurera, 2005). En éducation, le développement professionnel peut s'amorcer dès la formation initiale et se poursuivre tout au long de la carrière. Plus précisément, c'est :

un processus à travers duquel les enseignants acquièrent et développent de façon critique les connaissances, les habiletés et l'intelligence émotionnelle nécessaires à une bonne pensée professionnelle, à une planification et à une pratique de qualité auprès de leurs élèves, de leurs collègues et tout au long de leur carrière professionnelle (Day, 2002, p. 4)¹³.

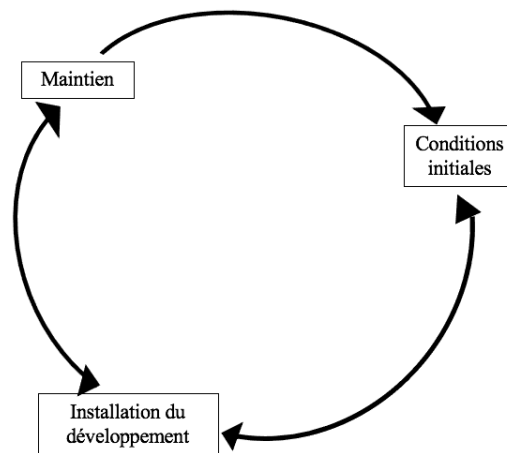
Day (2002) ajoute que le développement professionnel se réalise et s'ancre davantage lorsque les apprentissages sont transposés dans des expériences professionnelles réelles, conscientes et planifiées. À ce sujet, Giguère (2015) insiste sur l'importance de l'aspect volontariste pour participer à un tel processus.

Les enseignants sont ainsi amenés à remettre en question leurs connaissances et compétences initiales pour en acquérir de nouvelles, ce qui provoque des changements professionnels (Butler, 2005; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Pour y parvenir, des processus autoréflexifs (Butler, 2005; Cartier et al., 2009) et de l'accompagnement (Moldoveanu, Dubé et Dufour, 2014) peuvent s'avérer nécessaires. Les moments autoréflexifs permettent de comprendre ce qui a été appris, les mécanismes d'apprentissage et leur impact sur les pratiques originales (Butler, 2005; Jorro, 2005). L'accompagnement professionnel est un soutien fourni à des professionnels qui témoignent d'un besoin d'aide par des acteurs externes tels que des universitaires et des CP (Granger, Debeurme et Kalubi, 2013; Hardel, 2018; Savoie-Zajc, 2010) visant l'amélioration de certaines pratiques, ce qui rejoint la démarche d'appropriation de pratiques.

Selon Theureau (2011), l'appropriation de pratiques professionnelles est un processus complexe « d'intégration, partielle ou totale, d'un objet, d'un outil ou d'un dispositif au corps propre de l'acteur, accompagnée (toujours) d'une individuation de son usage et (éventuellement) de transformations plus ou moins importantes de cet objet, de cet outil ou de ce dispositif lui-

¹³ Traduction libre et inspirée de la traduction de Brodeur, et al., 2005.

même » (p. 7). Ce processus s’inscrit dans une temporalité variable (Bélanger et al., 2012; Duthoit et Mailles-Viard Metz, 2012), mais permet à des professionnels, tels que les enseignants, de faire preuve de professionnalisme et d’intégrer en profondeur leurs actions. Selon Bélanger et al. (2012), l’appropriation de pratiques se décline en trois temps : les conditions initiales, l’installation du développement et le maintien. Ces trois temps, illustrés à la Figure 7, ne sont pas linéaires, mais interagissent de façon dynamique en fonction des facteurs internes (provenant de l’enseignant) ou externes (provenant de l’environnement de travail, du soutien obtenu pendant l’appropriation, et de l’objet à s’approprier) (Bélanger et al., 2012).



Source : inspiré de Bélanger et al., (2012)

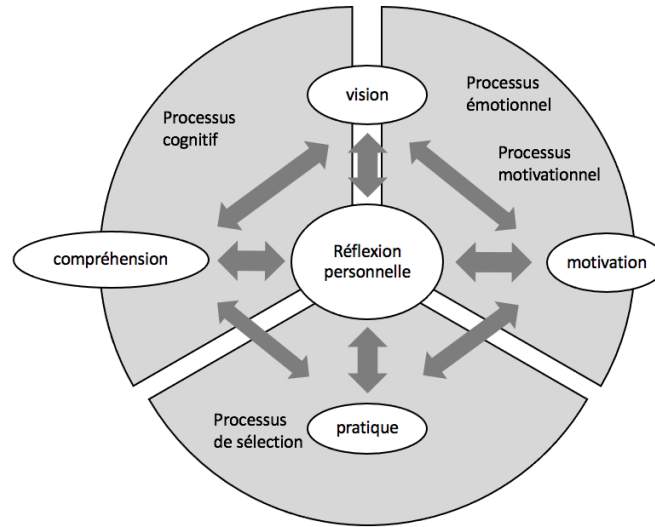
Figure 7. – Matrice temporelle de l’appropriation

Dans le cadre de notre étude, nous nous concentrons sur l’impact des facteurs internes aux enseignants, car nous souhaitons principalement observer l’évolution de leur SEP. Bélanger et al. (2012) identifient quatre paramètres observables aux facteurs internes : 1) les besoins associés au développement professionnel et au sentiment d’auto-efficacité des enseignants, 2) les connaissances et compétences acquises, 3) la vision du changement attendu et 4) le processus de développement professionnel.

4.2.2 Des modèles alliant développement professionnel et SEP

Le modèle de Shulman et Shulman (2004) permet de documenter différentes dimensions du développement professionnel et de faire le lien avec le SEP selon des processus émotionnels, motivationnels, cognitifs et de sélection (Bandura, 2003). Les quatre dimensions de Shulman et Shulman et les processus médiateurs de l’efficacité personnelle de Bandura, adaptés pour notre

étude, se définissent comme suit : 1) la *vision*, qui comprend les croyances et les principes adoptés par l'enseignant concernant l'apprentissage et l'évaluation. Cette vision est influencée par les processus motivationnels engendrés selon des prévisions en lien avec des buts connus, des attentes de résultats (Bandura, 2003) ou l'autodétermination ; 2) la *motivation*, qui se traduit par l'engagement de l'enseignant afin de développer ses pratiques tout en étant soutenu et accompagné par son environnement. Cette motivation est influencée par les processus motivationnels, comme la vision, et aussi par les processus émotionnels. Par exemple, un individu qui vit de l'anxiété ou qui semble être surmené émotionnellement éprouvera plus de difficulté à s'engager dans le développement de nouvelles pratiques ; 3) la *pratique*, qui s'illustre lorsque l'enseignant met en action ses savoirs et démontre sa capacité à adapter ses actions aux différentes situations. Cette pratique est influencée par les processus médiateurs de sélection qui sont la capacité qu'a un individu à choisir un environnement favorable pour réaliser ses actions ; et 4) la *compréhension*, qui représente ce que l'enseignant est en mesure d'enseigner et évaluer d'une façon exemplaire, ce qu'il maîtrise des différents savoirs. Cette compréhension est influencée par les processus cognitifs qui permettent de créer des liens entre les autres processus médiateurs et de comprendre ce que fait l'individu. Ainsi les individus qui ressentent un sentiment d'efficacité positif percevront les situations comme réalisables et accessibles. Ces quatre dimensions sont influencées par la réflexion personnelle qui mène l'enseignant à porter un regard critique sur ses pratiques afin de les affiner et les faire évoluer, comme illustré à la Figure 8. Cette réflexion personnelle est nécessaire, car elle permet une pérennité et une réelle intégration du processus (Jorro, 2005).



Source : inspiré de Shulman et Shulman (2004) et Bandura (2003)

Figure 8. – Modèle d’analyse du développement professionnel incluant les processus médiateurs du sentiment d’efficacité personnelle

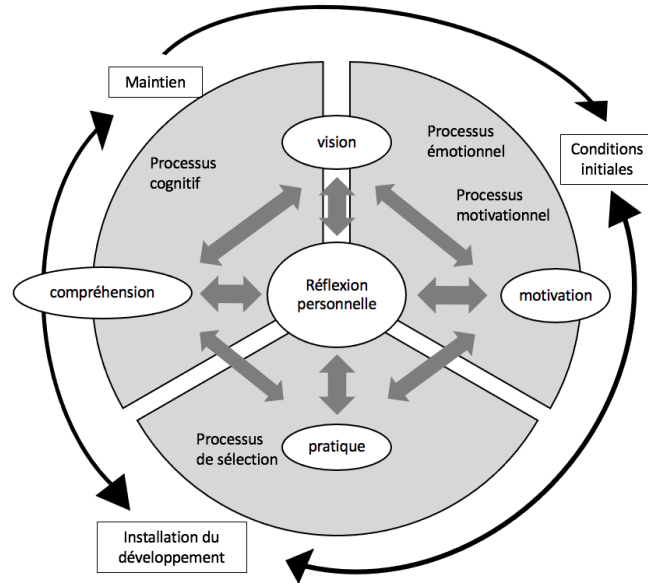
C’est en réunissant les deux modèles précédemment présentés que nous avons établi notre cadre de référence. Cette union s’explique comme suit : les conditions initiales sont caractérisées par les processus émotionnels qui ont un impact sur les croyances d’efficacité d’une personne, soit la *vision* d’une pratique à développer. Une personne qui vit de l’anxiété ou qui semble être surmenée émotionnellement aura une perception plutôt négative de sa capacité à se mettre en action et vice versa. Les résultats d’une étude réalisée par Dufour et Chouinard (2013) montrent d’ailleurs un lien entre les croyances, les idées préconçues et le SEP. Par exemple, lorsque les croyances négatives ou préconçues sont démystifiées, la vision des personnes se transforme pour devenir plus positive, ce qui a un impact direct sur les processus médiateurs émotionnels qui tendent à devenir plus positifs, donc à faire augmenter le SEP. La dimension *motivation*, aussi interpellée à cette étape de l’appropriation, est conduite par les processus motivationnels engendrés par les prévisions en lien avec des buts connus, des attentes de résultats (Bandura, 2003) ou l’autodétermination. Une étude menée par Gorozidis et Papaioannou (2014) montre que l’autodétermination est bénéfique à la motivation et que cette motivation a un impact positif certain dans la mise en place de pratiques enseignantes innovantes.

Lors de la phase d’installation du développement, la dimension de la *pratique* domine, et elle permet de mobiliser des processus médiateurs de sélection. La sélection est la capacité d’une

personne à choisir un environnement favorable pour réaliser ses actions (Bandura, 2003). Une étude de Safourcade (2010) a permis d'établir un lien important entre la sélection d'actions et le SEP d'enseignants au collège (n = 106). Les résultats révèlent que les enseignants vont principalement sélectionner les actions pour lesquelles ils se sentent efficaces. Ainsi, ils sont moins enclins à essayer de nouvelles pratiques s'ils ne les ont pas essayées avant ou s'ils n'ont pas vécu une expérience positive lors de leur mise à l'essai. Pour Moldoveanu et al. (2014), l'accompagnement des personnes devient essentiel dans le processus d'appropriation afin de valoriser la mise en place d'expériences positives.

Lors de la phase de maintien, la dimension de *compréhension* domine, et elle permet d'accéder à des processus médiateurs cognitifs (Bandura, 2003) qui créent des liens entre les autres processus médiateurs et permettent à la personne de comprendre ce qu'elle fait d'exemplaire pour le maintenir à travers le temps. Ainsi les personnes qui ressentent un SEP positif percevront les situations comme réalisables, accessibles et gagnantes. Selon Jorro (2005), pour être dans une telle situation, l'enseignant doit être capable de faire des retours réflexifs sur ses actions et ses processus cognitifs, ce qui mène à l'amélioration de son SEP et au maintien de pratiques novatrices. Elle explique que la réflexivité comme activité cognitive dans la pratique enseignante permet l'autonomie, la responsabilisation et le développement professionnel.

La mise en commun des modèles, présentée à la Figure 9, illustre le dynamisme entre les dimensions et les processus tout en présentant leur importance aux différentes étapes de l'appropriation.



Source : inspiré de Shulman et Shulman (2004), Bandura (2003) et Bélanger et al. (2012)

Figure 9. – Cadre de référence alliant le modèle de développement professionnel, les processus médiateurs du sentiment d'efficacité personnelle et la matrice temporelle de l'appropriation de pratiques

Le cadre de référence constitué de trois modèles d'analyse peut se refléter dans la pratique de diverses façons. Par exemple, lorsqu'un enseignant établit les conditions initiales de son appropriation (Bélanger et al., 2012), nous concevons que la dimension de la vision et de la motivation (Shulman et Shulman, 2004) sont principalement mises de l'avant. Ces dimensions sont principalement gérées par des processus émotionnels et motivationnels (Bandura, 2003). Cela peut se traduire par un sentiment d'inefficacité dans les pratiques, des croyances et des perceptions négatives quant à ses compétences à évaluer qui devient l'élément déclencheur menant à une volonté à s'approprier de nouvelles pratiques. Lors de l'installation du développement, les processus de sélection et la dimension de la pratique peuvent être mis de l'avant. Chez un enseignant, cela se traduit par l'application de nouveaux instruments d'évaluation, une organisation novatrice des tâches et un choix inédit parmi les nouvelles connaissances. Finalement, l'étape du maintien se caractérise par la dimension de la compréhension et des processus médiateurs cognitifs. L'enseignant comprend complètement ce qu'il a nouvellement mis en place et l'apprécie. Il y a un changement dans ses routines d'enseignement et cela perdure. Tout ce processus est influencé par la réflexion individuelle régulière de l'enseignant. En effet, lorsque l'enseignant prend le temps de

faire des retours sur sa pratique en prenant conscience de ce qu'il fait, en critiquant ses gestes et en établissant des pistes de régulation, cela contribue fortement à son développement professionnel. Le tableau 5 résume la mise en commun des trois modèles d'analyse et leur traduction dans la pratique enseignante.

Tableau 5. – Mise en commun des trois modèles d'analyse

	Phase d'appropriation de Bélanger et al. (2012)	Dimension de Shulman et Shulman (2004)	Processus médiateurs de Bandura (2003)	Traduction dans la pratique enseignante
Influencé par la réflexion individuelle	Conditions initiales	Vision	Processus émotionnels	<ul style="list-style-type: none"> - Sentiment d'inefficacité ou d'efficacité initiale dans ses pratiques - Perceptions positives ou négatives de sa pratique - Croyances positives ou négatives en ses compétences à évaluer
		Motivation	Processus motivationnels	<ul style="list-style-type: none"> - Désirs de s'engager dans un processus de développement professionnel - Désirs de changement dans les pratiques - Motivation à mettre en œuvre de nouvelles pratiques
	Installation du développement	Pratique	Processus de sélection	<ul style="list-style-type: none"> - Application des nouveaux instruments. (SAE, portfolio, grille d'évaluation) - Application des nouvelles pratiques - Organisation des tâches. - Choix parmi les nouvelles connaissances
	Maintien	Compréhension	Processus cognitifs	<ul style="list-style-type: none"> - Les nouvelles pratiques découlent de nouvelles connaissances. - Les nouvelles connaissances permettent de comprendre ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas. - Changement dans les pratiques routinières

En plus des processus internes spécifiques, Bandura identifie quatre autres sources influençant l'évolution du SEP : 1) l'expérience active de maîtrise (fondée sur la capacité à réaliser des tâches), 2) l'expérience vicariante (fondée sur l'observation des autres, la comparaison sociale), 3) la persuasion verbale (fondée sur les suggestions et conseils d'autrui, ce qui permet de concevoir une tâche comme réalisable) et 4) l'état psychologique et émotionnel (Rondier, 2004).

4.2.3 Aménagements des pratiques évaluatives

Dans le cadre de notre recherche, le développement professionnel des enseignants du secteur de l'adaptation scolaire porte spécifiquement sur les pratiques évaluatives. À la lumière des différentes définitions du concept de pratique (Altet, 2002; Bru, 2002; Legendre, 2005) et de l'évaluation (De Ketele, 2006; Laurier, Tousignant et Morissette, 2005; Louis, 2004; Mottier Lopez et Laveault, 2008; Scallon, 2004; Stiggins, Arter, Chappuis et Chappuis, 2006), nous définissons les pratiques évaluatives nécessitant des aménagements comme :

Une activité professionnelle permettant de poser un jugement sur des productions d'élèves présentant un TSA qui bénéficient d'aménagements au PFEQ afin d'apprécier et de communiquer adéquatement leur progression du niveau de compétences scolaires.

Les écrits scientifiques et la formation initiale des enseignants traitent peu de l'aménagement des pratiques évaluatives auprès des élèves présentant un TSA (Lamarche et Durand, 2021). Dans le cadre de notre étude, c'est en participant à un groupe de développement professionnel que les enseignants sont amenés à s'approprier des aménagements à leurs pratiques évaluatives pour la compétence *Français langue d'enseignement*. Lors de la participation au groupe de développement professionnel, des ressources pédagogiques développées spécifiquement pour les apprenants présentant un TSA sont présentées aux enseignants. Celles-ci regroupent un ensemble d'outils, notamment une description d'objectifs pédagogiques à atteindre, des activités graduées et des grilles d'évaluation. Tous ces outils offrent la possibilité de mettre en place différents types d'aménagements inspirés de la littérature portant sur la différenciation pédagogique (Gillig, 1999; Perraudeau, 1997; Tomlinson, 2014). Les ressources sont dévoilées aux enseignants lors de journées de formation et par la suite, ces derniers sont appelés à les utiliser dans leur quotidien et à les faire évoluer. Un accompagnement lors de la planification et de la réalisation des activités ainsi qu'au moment de l'évaluation des travaux des élèves est offert. L'accompagnatrice agit à titre de guide, ce qui permet aux enseignants de poser des questions, d'approfondir leurs réflexions et

d'orienter leur pratique. La Figure 10 illustre le déploiement du processus de développement professionnel et de l'accompagnement offert.

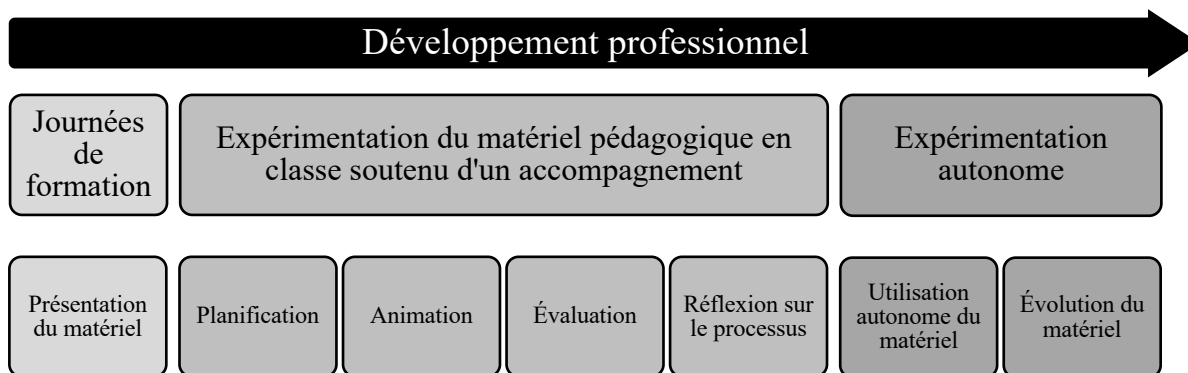


Figure 10. – Étapes du processus de développement professionnel réalisées pendant le projet

À la lumière du cadre présenté, nous analyserons l'évolution du SEP d'enseignants du secondaire œuvrant auprès d'élèves présentant un TSA qui ont accepté de participer à un groupe de développement professionnel portant sur leurs pratiques évaluatives.

4.3 Méthode

Notre étude est associée à un projet plus vaste de recherche-action-formation conduit par les SRSE de la région de l'île de Montréal, au Québec, dans les trois CSS francophones. Ce projet avait comme mandat de développer des ressources pédagogiques adaptées aux élèves présentant un TSA pour lesquels des aménagements majeurs du PFEQ étaient nécessaires. Ces ressources prenaient la forme de situations d'apprentissage et d'évaluation comprenant une instrumentation à l'évaluation adaptée à la diversité des élèves présentant un TSA et permettant de mettre en place différents aménagements aux pratiques évaluatives.

4.3.1 Devis de l'étude

Le devis retenu est celui de l'étude de cas multiples qui suit les caractéristiques de la monographie exploratoire de Van der Maren (2004). Nous avons utilisé le cadre conceptuel susmentionné en le faisant évoluer par l'émergence de nouvelles conceptions. Ce type d'étude de cas demande au

chercheur de réaliser plusieurs études de cas simples pour ensuite en faire une analyse et une interprétation communes.

4.3.2 Participants

Les enseignantes ont été recrutées sur une base volontaire au sein des participantes au projet de recherche-action-formation du SRSE (n = 4). Parmi les participantes, trois ont accepté, alors que la quatrième a refusé avant de se retirer complètement du projet en septembre 2019. Il s’agit d’un échantillon de convenance (voir le Tableau 6), car les personnes sélectionnées avaient déjà manifesté le souhait de développer de nouvelles pratiques en relation avec leur SEP.

Tableau 6. – Présentation des participantes

Participant ¹⁴	CSS	Âge	Scolarité	Nombre d’années d’expérience en classe TSA	Période de participation au projet
Alice	CSSPI	30 à 35 ans	BEAS ¹⁵	2 ans	09/2019 à 01/2021
Marie	CSSMB	30 à 35 ans	BEAS	4 ans	09/2019 à 09/2020
Raphaëlle	CSSDM	25 à 30 ans	BEAS	5 ans	09/2019 à 11/ 2020

Les trois milieux scolaires sont des classes du secteur de l’adaptation scolaire situées dans des écoles secondaires ordinaires accueillant des élèves présentant un TSA. Lors de la première année d’expérimentation (2019-2020), chacune des participantes avait comme mandat d’enseigner le PFEQ du secondaire 1 et d’apporter les aménagements majeurs nécessaires pour leurs élèves. Dans chacune des classes, un TES était présent à temps plein. De mars à juin 2020, les trois participantes ont dû faire de l’enseignement à distance en raison du confinement imposé par la pandémie mondiale de COVID-19, ce qui a interrompu la collecte de données. Seuls des contacts sporadiques par courriel et le partage de quelques journaux réflexifs ou documents de planification ont été

¹⁴ Des pseudonymes ont été utilisés pour nommer les participantes.

¹⁵ Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire

possibles. La collecte a repris en septembre 2020 à distance. Des rencontres régulières en visioconférence ont été menées, mais aucune observation terrain n'a pu être réalisée.

À la rentrée scolaire de septembre 2020, des changements sont survenus dans les conditions de travail des participantes. Alice est devenue titulaire d'une classe regroupant des élèves présentant un TSA présentant un bon potentiel scolaire et pour qui l'intégration en classe ordinaire serait possible. Elle devait leur enseigner le programme régulier sans utiliser d'aménagements majeurs. Marie a obtenu un nouveau poste de CP à son CSS, ce qui a mis fin à sa participation au projet. Raphaëlle a accueilli deux nouveaux élèves non verbaux présentant des limitations cognitives importantes. Elle a quitté sa classe en novembre 2020, pour des raisons de santé, mettant un terme à sa participation à l'étude. Il est à noter que les trois participantes ont peu d'années d'expérience auprès d'élèves présentant un TSA.

4.3.3 Outils de collecte de données

Pour répondre à nos questions de recherche, deux instruments de collecte ont été utilisés. Le premier, un questionnaire portant sur le SEP, est inspiré de David (2010) qui propose un questionnaire constitué de 21 items adaptés au contexte de l'enseignement de la grammaire nouvelle au primaire. Ce dernier avait utilisé l'*Échelle d'auto-efficacité des enseignants* (ÉAEE) de Dussault Villeneuve et Deaudelin (2001), qui est une traduction francophone et validée de la *Teacher efficacy scale* de Gibson et Dembo (1984). Nous avons utilisé les items de David, dont les échelles avaient été préalablement validées, pour les reformuler en lien avec notre contexte et nous avons maintenu l'échelle de Likert à six niveaux allant de « tout à fait en désaccord » à « tout à fait en accord ». Vingt énoncés ont été retenus pour notre questionnaire, dont des exemples sont présentés dans le Tableau 7. Il est à noter que cinq énoncés n'ont pas été utilisés dans les analyses, car ils abordent des sujets qui n'ont pas pu être approfondis pendant l'expérimentation. De plus, deux énoncés ont aussi été retirés, car leur formulation négative créait de la confusion dans les réponses des participantes.

Tableau 7. – Exemples d’items provenant du questionnaire portant sur le SEP

Items provenant du questionnaire portant sur le SEP						
1- Je me sens compétente lorsque j’évalue mes élèves.	1	2	3	4	5	6
3- Je suis capable de formuler des attentes modifiées pour mes élèves.	1	2	3	4	5	6

Suivant un design de pré-test/post-test (Boudreault, 2004), la Figure 11 illustre la ligne du temps de la collecte de données.

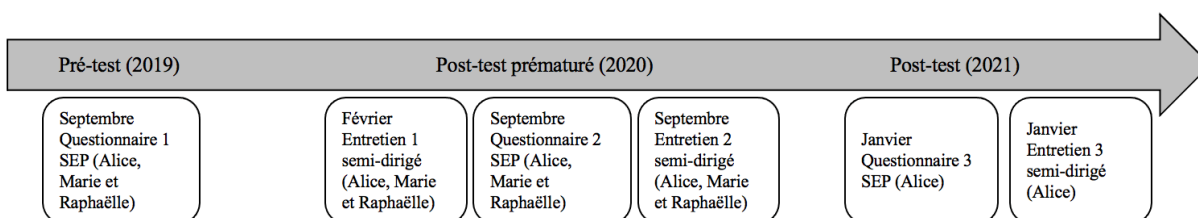


Figure 11. – Ligne du temps de la collecte de données

Le deuxième instrument de collecte est l’entretien semi-dirigé (Fortin et Gagnon, 2010; Savoie-Zajc, 2004). Les thèmes abordés pendant ces discussions étaient principalement en lien avec les résultats du questionnaire sur le SEP et le contexte de mise en œuvre des aménagements des pratiques évaluatives. Tous les entretiens ont été réalisés individuellement.

4.3.4 Stratégie d’analyse des données.

Les données quantitatives du questionnaire illustrent la perception individuelle du SEP des participantes et nous les avons approfondies avec les données qualitatives recueillies. L’analyse du SEP a suivi la façon de faire habituelle de ce type de questionnaire, soit : une réponse donnée dans les niveaux 1 et 2 illustre un faible SEP, une réponse donnée aux niveaux 3 et 4 un SEP moyen et une réponse située aux niveaux 5 et 6 un SEP élevé. Les résultats obtenus ont permis de dresser le portrait du SEP des participantes à différent moment de l’étude. Ces portraits ont alimenté les discussions lors des entretiens semi-dirigés.

L’analyse des données qualitatives a été réalisée à l’aide d’un tableau de codages thématiques inspiré du cadre de référence. Tous les entretiens ont été retranscrits et analysés à l’aide de ces codes et du logiciel QDA Miner (version 5.0.32). Pour assurer la fiabilité des résultats, une validation interjuge a été effectuée sur 60 % du matériel et un taux de codification réciproque

variant de 85 % à 100 % a été obtenu. De plus, les trois cas individuels ont été validés par les participantes (Brantlinger et al., 2005).

4.4 Résultats

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons examiné les résultats de l'évolution du SEP des trois participantes que nous présentons sous forme d'études de cas synthétisées. Chaque synthèse expose l'évolution de leur SEP en suivant trois thèmes intimement liés à l'objet de recherche, soit : l'acte d'évaluer, la mise en œuvre de la démarche d'évaluation (de façon générale puis spécifique à chacune des étapes : planification, collecte de traces, interprétation et jugement, et communication des résultats) et la mise en œuvre d'aménagements aux pratiques d'évaluation. Chaque synthèse présente les résultats aux treize items du questionnaire qui sont regroupés selon les thèmes d'analyse et qui offrent une vision globale de l'évolution du SEP des participantes.

4.4.1 Alice

Tout au long de l'expérimentation, nous observons une évolution positive du SEP d'Alice, comme le montre le Tableau 8.

Tableau 8. – Résultats d’Alice lors des trois passations du questionnaire

Items	Passations du questionnaire		
	1	2	3
Acte d’évaluer			
Q1	3	4	4
Q2	4	4	5
Q14	4	4	5
Q15	4	4	4
Démarche d’évaluation			
Q4	3	5	5
Q6	3	4	4
Q7	4	5	4
Q8	4	6	5
Q10	3	6	6
Q11	3	5	6
Q16	6	6	5
Aménagement aux pratiques			
Q3	2	4	5
Q5	2	5	5
Q17	4	6	6

Lors de la première passation du questionnaire, les résultats sont plus faibles et Alice l’explique comme suit :

Moi je peux te le dire, chaque fois que c’est les bulletins, je suis stressée comme ça ne se peut pas. Je suis stressée parce que j’ai toujours l’impression que je n’en ai pas assez fait. [...] Donc c’est comme, je voyais déjà ça gros et j’étais comme : « AH c’est sûr que je tombe en “burnout” avant la fin de l’année. » (Alice, entretien 1)

Son discours est empreint d’états psychologiques et émotionnels négatifs. Elle qualifie l’évaluation de tâche difficile, abstraite et injuste. Ses perceptions négatives teintent son discours pour tous les sujets abordés pendant l’entretien. Cela se reflète aussi dans ses pratiques, car elle considère

l'évaluation, synonyme d'examen, comme une tâche à part qui doit avoir lieu après les apprentissages, ce qui ajoute une pression sur ses pratiques. Par ailleurs, elle présente une volonté à évoluer et à changer ses pratiques évaluatives. Elle veut être capable de faire le pont entre ses pratiques, le PFEQ et la réalité de ses élèves. Pendant l'expérimentation, elle vit des expériences de maîtrise qui lui font gagner en confiance et qui lui permettent de vivre des expériences vicariantes influençant positivement son SEP :

J'avais une enseignante qui était très sceptique par rapport au fait que les élèves étaient capables de développer leurs idées par rapport à leurs opinions. Donc là, quand j'ai montré les capsules d'enregistrements que j'avais faites justement en entrevue avec les élèves, elle a été agréablement surprise. (Alice, entretien 2)

Outre la validation de ses pairs, les capsules d'enregistrement ont permis à Alice d'avoir accès au développement de compétences de ses élèves de façon plus juste. Un autre exemple est l'utilisation de grilles d'évaluation modifiées permettant de considérer les aménagements mis en place. L'accès aux ressources pédagogiques du SRSE comprenant une telle instrumentation à l'évaluation lui a permis d'interpréter de façon précise le développement de compétences et de brosser un portrait réaliste de ses élèves. Alice a compris la nature des aménagements et leur impact sur son évaluation, notamment grâce aux discussions qu'elle a eues avec la chercheuse lors des périodes d'accompagnement.

Lors du deuxième entretien, alors que son SEP se développe bien, Alice exprime certaines réserves pour l'année à venir. Le changement de groupe lui demande de revoir ses nouvelles pratiques et connaissances pour répondre aux besoins d'élèves qui doivent suivre le PFEQ régulier et qui ont droit à des aménagements mineurs :

Ben c'est ça, cette année mon défi ce sera de valider ce qu'est de la modification [aménagements majeurs] et ce qu'est de l'adaptation [aménagements mineurs] parce que même entre nous ce n'est pas clair. Il y a de grosses zones grises. (Alice, entretien 2)

Malgré ses craintes, elle présente une grande motivation à poursuivre son développement professionnel. Elle tente de planifier son année scolaire en suivant ce qu'elle a appris l'année précédente. Elle s'implique dans la construction de grilles d'évaluation spécifiques aux tâches réalisées en classe, ce qui lui permet d'exprimer un SEP élevé lors de la troisième passation du questionnaire. Ses expériences de maîtrise, soutenues par l'accompagnement de la chercheuse, lui permettent de vivre des situations positives. Elle continue d'acquérir des connaissances et comprend davantage comment l'évaluation peut être intégrée à l'apprentissage. Elle manifeste

aussi qu'elle ne ressent plus le besoin de faire des tâches évaluatives au terme des apprentissages, qu'elle peut documenter son jugement avec les traces accumulées tout au long des activités d'apprentissage.

Je me sens plus confiante, oui, plus confiante, dans le sens que tu m'as appris comment me servir de mes outils professionnels de manière adéquate. Je ne les vois plus comme une surcharge de travail, mais plus comme un outil d'accompagnement de travail.
(Alice, entretien 3)

4.4.2 Marie

Comme le présente le Tableau 9, Marie présente une évolution positive de son SEP. En début d'expérimentation, elle est confiante par rapport à son enseignement, mais moins pour l'évaluation qui représente pour elle une tâche lourde et difficile à comprendre. Elle se fie à son instinct et à ses expériences antérieures, mais la réalité de ses élèves présentant un TSA reste un défi continu. Son expérience limitée ainsi que son manque de maîtrise et de connaissances en lien avec la démarche d'évaluation intégrée à l'apprentissage influencent négativement son SEP. Cela dit, elle est très motivée à en apprendre davantage et à parfaire ses connaissances. Elle va d'ailleurs chercher beaucoup d'aide au sein de son CSS et fait appel à plusieurs CP pour la soutenir dans ce processus.

Tableau 9. – Résultats de Marie lors des deux passations du questionnaire

Items	Passations du questionnaire	
	1	2
Acte d'évaluer		
Q1	3	4
Q2	2	4
Q14	3	5
Q15	2	5
Démarche d'évaluation		
Q4	3	5
Q6	3	5
Q7	3	4
Q8	6	5
Q10	4	4
Q11	6	6
Q16	2	6
Aménagement aux pratiques		
Q3	4	5
Q5	4	5
Q17	5	5

L'évolution du SEP de Marie concernant la démarche d'évaluation est marquée et précisément pour l'étape de la planification. Alors qu'en début d'expérimentation elle percevait la planification comme une perte de temps ou une tâche supplémentaire non essentielle, à la suite d'expériences positives, elle constate que cela permet d'avoir un alignement pédagogique entre son enseignement et son évaluation. La planification devient une clé à son organisation. L'expérience a été si positive qu'elle a repris ces pratiques lors du confinement de mars à juin 2020.

Il fallait que je planifie la démarche de ce que j'allais enseigner, ce que mon élève devait apprendre de mon enseignement, ce que l'élève devait me démontrer avec ses actions et le résultat. [...] Je faisais une démarche et j'essayais d'être claire dans mes attentes pour un résultat. (Marie, entretien 2)

Marie a démontré une très forte capacité réflexive, elle était assidue dans la réalisation de son journal de bord, ce qui lui permettait de faire des liens entre ses pratiques et ses nouvelles connaissances. Elle s'interrogeait sur la collecte de traces et surtout leur interprétation. L'acquisition d'expériences de maîtrise en lien avec la diversification des traces collectées a permis l'évolution positive de son SEP. En revanche, donner du sens aux traces à l'aide de grilles d'évaluation est demeuré un défi, car l'utilité et la mécanique de l'outil sont restées incomprises.

Lors du deuxième entretien, elle mentionne que la mise en œuvre de pratiques à travers le processus de développement professionnel l'a aidée à améliorer son SEP et que l'accompagnement de la chercheuse a constitué un élément clé dans son développement. Néanmoins, des questions persistent et l'évaluation reste une tâche délicate pour elle. La participation de Marie s'est terminée en septembre 2020 lorsqu'elle a changé d'emploi.

4.4.3 Raphaëlle

Raphaëlle avait initialement un SEP élevé et celui-ci s'est maintenu ou légèrement amélioré, comme illustré dans le Tableau 10. Au début du processus, elle a peu de connaissances concernant la démarche d'évaluation et les aménagements pouvant y être apportés. Elle entretient une perception négative de l'acte d'évaluer qui découle, entre autres, d'une comparaison avec ses collègues du secteur régulier.

Tableau 10. – Résultats de Raphaëlle lors des deux passations du questionnaire

Items	Passations du questionnaire	
	1	2
Acte d'évaluer		
Q1	4	4
Q2	4	5
Q14	5	4
Q15	4	5
Démarche d'évaluation		
Q4	5	4
Q6	5	4
Q7	5	4
Q8	4	4
Q10	4	4
Q11	3	3
Q16	5	5
Aménagement aux pratiques		
Q3	4	5
Q5	5	4
Q17	5	5

Pour elle, l'évaluation de ses élèves n'a pas la même valeur que celle réalisée par ses collègues et cela vient teinter ses croyances quant à l'importance de l'évaluation des compétences scolaires des élèves présentant un TSA au détriment de l'évaluation des capacités fonctionnelles.

Eux [enseignants du régulier] leur travail est important, l'évaluation est importante, mais moi c'est toute l'année qui est importante et la partie évaluation, quand je la fais, je la fais parce qu'il faut que je le fasse, mais je ne me sens pas autant comme (tape sur la table) [impliquée]. (Raphaëlle, entretien 1)

Alors que son SEP concernant la démarche d'évaluation en général reste élevé pour les deux passations du questionnaire, ses réponses varient beaucoup selon les étapes de la démarche.

Pendant la première année d'expérimentation et d'accompagnement, Raphaëlle était une enseignante impliquée, participative et qui démontrait une motivation soutenue. Par exemple, elle prenait le temps de planifier ses activités pédagogiques et d'établir des liens avec les traces évaluatives qu'elle voulait collecter. Elle utilisait les ressources pédagogiques fournies par le SRSE et expérimentait de nouvelles façons de faire, tout en gardant certaines pratiques initiales. Lors de l'interprétation des travaux d'élèves, Raphaëlle préférait juger du niveau de compétence des élèves de façon narrative (en rédigeant des commentaires). De ce fait, elle utilisait les grilles d'évaluation fournies, mais ajoutait toujours un petit commentaire. D'ailleurs, c'est la seule participante qui a utilisé les grilles d'observation pour y consigner l'évolution des élèves de façon narrative. Elle a ainsi combiné ses pratiques initiales à celles proposées.

Le confinement et l'arrivée de nouveaux élèves sont des facteurs qui l'ont désorientée. Malgré les nouvelles pratiques évaluatives expérimentées, elle anticipait négativement les aménagements nécessaires pour ses nouveaux élèves en plus des mesures sanitaires à mettre en place. Cette combinaison a freiné la poursuite de son développement professionnel et l'a incitée à reprendre ses pratiques traditionnelles dans lesquelles elle se sentait plus confortable.

Les résultats de Raphaëlle concernant les aménagements apportés aux pratiques évaluatives sont ambivalents. Pour certains items, son SEP a progressé, mais pour d'autres il a diminué. Lors du deuxième entretien, elle explique ces variances par sa méconnaissance du potentiel de ses élèves et des possibilités d'aménagements à mettre en place :

Quand les élèves sont en grande difficulté, c'est difficile de modifier le travail que je juge pertinent. (Raphaëlle, entretien 2)

La participation de Raphaëlle s'est terminée abruptement à l'automne 2020 alors que l'accumulation de stress entraîné par la pandémie COVID-19 l'a menée à quitter ses fonctions pour des raisons de santé.

4.4.4 Synthèse des trois études de cas

Les résultats aux questionnaires montrent une évolution généralement positive du SEP chez chacune des participantes. La mise en place de pratiques évaluatives soutenues par des ressources pédagogiques répondant aux besoins spécifiques des élèves présentant un TSA dans un contexte de développement professionnel fournissant de l'accompagnement semble avoir influencé l'évolution du SEP des participantes. En définitive, on observe une meilleure compréhension de la

démarche d'évaluation et une prise de conscience que leurs pratiques initiales n'étaient pas en adéquation avec une démarche d'évaluation intégrée à l'apprentissage pour tous leurs élèves. Ces éléments ont conduit à un changement dans les pratiques évaluatives et un gain en confiance chez les trois participantes. La mise en place d'aménagements aux pratiques évaluatives demeure un élément peu développé. Les participantes semblent avoir plus de facilité et de confiance en elles pour réaliser des aménagements pendant l'enseignement, mais lors de l'évaluation cela reste mitigé.

En somme, les expériences vécues par les trois enseignantes ont permis de leur faire vivre des expériences gagnantes affectant positivement leur SEP. Il apparaît également que plus elles ont évolué dans le processus d'appropriation, plus leur SEP s'est amélioré.

4.5 Discussion

Dans l'ensemble, les participantes à l'étude montrent une amélioration de leur SEP au terme de l'expérimentation. Pour mieux comprendre l'influence de l'appropriation de pratiques sur le SEP des participantes, la matrice temporelle de Bélanger et al. (2012) a été utilisée pour interpréter nos résultats. Pour ce faire, nous explorons les situations et pratiques rapportées par les enseignantes sous la loupe des dimensions de Shulman et Shulman (2004) et des processus de Bandura (2003) à chaque étape de l'appropriation (conditions initiales, installation du développement, et maintien), l'objectif étant d'identifier ce qui a influencé l'évolution de leur SEP.

4.5.1 Conditions initiales

La vision initiale des participantes concernant l'évaluation, et plus spécifiquement, la démarche d'évaluation (planification, collecte de traces, interprétation et jugement, et communication des résultats) et l'utilisation d'aménagements à l'évaluation est généralement négative. Un consensus entre les trois enseignantes peut être établi : elles considèrent l'acte d'évaluer comme injuste et peu représentatif du cheminement scolaire des élèves présentant un TSA. Cette vision est teintée d'émotions liées au stress et à la frustration. Ces émotions sont le résultat d'une incompréhension des pratiques à mettre en place et d'une comparaison sociale avec le travail des enseignants du secteur régulier. Les trois participantes sont en début de carrière et il semble que le manque de points de repère provenant de leur environnement de travail ou de leur formation initiale les incite à se comparer négativement à des collègues qui ne travaillent pas dans le même secteur qu'elles.

Ce constat rejoint les résultats de Busby et al. (2012) qui soulignent que le manque de formation et de contact avec des enseignants modèles compte parmi les principaux besoins identifiés par les nouveaux enseignants œuvrant auprès d'enfants présentant un TSA. Le SEP faible identifié en début d'expérimentation semble être alimenté par ces éléments.

Cela dit, les trois enseignantes présentent une motivation à s'améliorer. Elles ont le désir d'approfondir leurs connaissances et de faire l'essai de nouvelles pratiques. Ces intentions constituent un moteur positif à leur implication dans le projet de recherche et dans leur développement professionnel, ce qui rejoint les résultats de Gorozidis et Papaioannou (2014).

Notre cadre d'analyse met l'accent sur la vision et la motivation à cette étape de l'appropriation comme dimensions influentes du SEP. Cependant, nous remarquons que des connaissances de base, caractérisant la dimension de la compréhension, influencent le SEP initial des participantes. En début d'expérimentation, elles se perçoivent incapables d'apporter des aménagements à leurs pratiques évaluatives, car elles ne maîtrisent pas suffisamment ces concepts pour se sentir à l'aise de les intégrer aux apprentissages tout en répondant aux profils diversifiés de leurs élèves. Comme l'avaient soulevé Cappe et al. (2016), il s'agit d'un défi rencontré par ce type d'enseignants et notre échantillon ne fait pas exception.

4.5.2 Installation du développement

Selon notre cadre de référence, l'installation du développement est caractérisée par la mise en œuvre de pratiques grâce aux processus médiateurs de sélection. Les résultats ont révélé que les trois enseignantes se sont impliquées dans l'aménagement de nouvelles pratiques évaluatives et que par moments ces pratiques étaient spécifiques aux besoins des élèves. Les enseignantes avaient accès à des ressources adaptées à leur réalité et étaient accompagnées de façon soutenue. Ces deux éléments ont contribué à rendre ces expériences positives influençant ainsi positivement leur SEP. Ce constat rejoint la définition de Day (2002) pour qui le développement passe par l'action. Elles ont également acquis des connaissances sur la démarche d'évaluation et les aménagements à effectuer, faisant ainsi évoluer la dimension de la compréhension et permettant de transformer positivement leur vision et de démystifier leurs incompréhensions. Comme l'avaient souligné Dufour et Chouinard (2013), lorsque la vision des enseignants devient plus positive, cela a un impact positif direct sur les processus émotionnels et le SEP. C'est ce que nous avons observé chez nos participantes. En outre, l'acquisition de nouvelles connaissances a parfois créé une

confrontation dans leurs valeurs et leurs idées initiales, les amenant à sélectionner consciemment des pratiques qui, par la suite, ont été intégrées en profondeur.

Par ailleurs, le confinement dû à la pandémie COVID-19 a interféré dans le processus d'appropriation des trois enseignantes et par le fait même dans l'évolution de leur SEP. Isolée à la maison, chacune a vécu une interruption dans son développement professionnel et sa participation au projet, ce qui a mis en exergue l'aspect personnel et dynamique de l'appropriation (Bélanger et al., 2012), car chacune a réagi différemment. Marie a réutilisé ses apprentissages dans son enseignement à distance, alors qu'Alice et Raphaëlle ont diminué leurs attentes et se sont concentrées sur des éléments moins académiques comme la présence et la participation de leurs élèves, mettant de côté le travail préalablement accompli.

Bien qu'Alice et Raphaëlle aient expérimenté plusieurs pratiques novatrices de septembre 2019 à mars 2020, selon leurs réponses au questionnaire de septembre 2020, cela ne semble pas avoir eu un impact majeur sur leur SEP. Ayant toutes deux vécues des changements au sein de leur classe, elles soulèvent des difficultés de compréhension similaires à celles mentionnées au début de l'étude. Ces difficultés influencent négativement leur vision et freinent leur processus d'appropriation en agissant défavorablement sur la perception de leur SEP. L'accumulation d'émotions négatives et de stress pousse même Raphaëlle à quitter prématurément le projet de recherche. Si l'appropriation de pratiques novatrices avait conduit à une forte amélioration du SEP, cela aurait pu agir, comme le mentionnent Boujut et al. (2017), à titre de facteur de protection pour Raphaëlle, ce qui a été le cas pour Alice. Cette dernière a montré une adhésion forte à la démarche expérimentée en réutilisant les connaissances précédemment acquises et cette réaction a pu agir comme facteur de protection contre l'épuisement professionnel, comme l'avaient montré Jennett et al. (2003). Dans son cas, nous pouvons suggérer que l'appropriation de pratiques novatrices a permis d'améliorer son SEP. Les dimensions de compréhension et de pratique (Shulman et Shulman, 2004) ont aussi permis à Alice d'intégrer pleinement certains aspects de la démarche d'évaluation pour ensuite les réutiliser et avoir confiance en ses pratiques. Cela s'illustre par la sélection d'éléments appris (planification et outils d'interprétation) et considérés comme bénéfiques dans sa pratique. Comme le souligne Safourcade (2010), les enseignants sélectionnent les actions pour lesquelles ils se sentent efficaces. L'appropriation de pratiques a, ici, influencé positivement le SEP de la participante.

Les aménagements apportés à l'évaluation demeurent un thème peu abordé et flou pour les participantes. Lors des entretiens, leur vision et leur compréhension du concept restent négatives ou limitées et portent principalement sur l'enseignement et non l'évaluation. Or, les résultats aux questionnaires révèlent une amélioration du SEP. Il devient difficile d'expliquer cette amélioration par un des éléments du cadre de référence, car les discours sont différents des perceptions illustrées dans le questionnaire. Nous pouvons poser l'hypothèse qu'aussi longtemps que les aménagements lors de l'enseignement ne seront pas bien maîtrisés (Cappe et al., 2016), il sera difficile de les appliquer aux pratiques évaluatives.

4.5.3 Maintien

Le temps dévolu à l'expérimentation a limité la possibilité d'observer la phase du maintien chez les participantes. Lors de la période de confinement, Marie a réutilisé de façon autonome des pratiques de planification en s'inspirant des pratiques acquises pendant l'expérimentation. Ce réinvestissement des connaissances et des pratiques caractérise l'étape du maintien (Bélanger et al., 2012). Cependant, Marie ayant changé d'emploi en septembre 2020, nous ne pouvons pas confirmer que le changement a été maintenu dans sa pratique et ses routines à travers le temps.

La dimension de la compréhension joue un rôle important dans le maintien de nouvelles routines; toutefois, cela se réalise conjointement avec un changement de vision qui a notamment été perçu chez Alice. Cette dernière a changé sa perception de l'évaluation et des pratiques évaluatives grâce à des expériences de maîtrise positives et l'acquisition de nouvelles connaissances, influençant directement l'amélioration de son SEP (Dufour et Chouinard, 2013).

En somme, nous constatons que plus les participantes évoluent dans le processus d'appropriation, plus leur SEP est élevé. Toutefois, le processus évolue de façon inégale selon les thèmes abordés, car, par exemple, même si la phase de maintien est atteinte pour l'étape de la planification, ce n'est pas nécessairement le cas pour les autres étapes de la démarche d'évaluation¹⁶.

4.6 Conclusion

Notre étude avait comme objectifs de décrire le SEP perçu par trois enseignantes tout au long du processus d'appropriation de pratiques évaluatives en contexte d'aménagements répondant aux

¹⁶ L'évolution des pratiques de la démarche d'évaluation sera présentée dans un prochain article des mêmes auteurs.

besoins des élèves présentant un TSA au premier cycle du secondaire et d'identifier des éléments du SEP susceptibles d'être influencés par ledit processus. Pour ce faire, nous avons conçu un cadre de référence inédit alliant trois modèles (Bandura, 2003; Bélanger et al., 2012; Shulman et Shulman, 2004). Contrairement à notre cadre de base qui présentait des dimensions d'analyse précises aux différentes étapes de l'appropriation de pratiques, nous remarquons qu'il se doit d'être flexible. Notre cadre nous a permis d'établir un premier regard sur l'évolution du SEP des participants, mais pour en cerner toute la richesse, il s'est avéré nécessaire de considérer l'impact dynamique de toutes les dimensions dans chacune des trois étapes de l'appropriation (Bélanger et al., 2012; Duthoit et Mailles-Viard Metz, 2012).

Nous avons abordé un sujet peu documenté et avons effleuré le domaine de l'évaluation des apprentissages dans un contexte d'enseignement auprès d'élèves présentant un TSA. Alors que plusieurs recherches portent sur les pratiques enseignantes, les pratiques évaluatives sont encore à la remorque (Lamarche et Durand, 2021). Nous avons soulevé des enjeux importants : les enseignants sont démunis devant l'évaluation des apprentissages et encore plus lorsque le concept d'aménagement en vue de répondre aux besoins des élèves présentant un TSA doit être pris en compte. Le développement professionnel comprenant l'accompagnement semble représenter une porte d'entrée pertinente pour soutenir l'évolution du SEP des enseignants et permettre l'innovation dans la mise en place de pratiques évaluatives. En ce sens, nous proposons de poursuivre la réflexion et le développement d'aménagements aux pratiques évaluatives répondant à des types d'élèves en particulier, car, bien que notre contexte soit celui des élèves présentant un TSA, les connaissances du domaine de l'évaluation des apprentissages auprès de tous les élèves du secteur de l'adaptation scolaire sont limitées et il serait important de les approfondir.

En plus des résultats sur le SEP des participantes, notre étude met en lumière les bienfaits de l'accompagnement professionnel. L'accompagnement reçu a joué un rôle important dans l'évolution des enseignantes. La relation privilégiée entre la chercheuse et les participantes a permis de créer un espace professionnel favorable et bienveillant (Savoie-Zajc, 2010). Pour éviter les biais d'interprétation provenant de l'implication de la chercheuse, plus de la moitié des données qualitatives ont été contre-codées et les participantes ont validé leur étude de cas respective. Néanmoins, le devis de notre étude constitue une limite dans la généralisation des résultats. Or, le sujet nécessitait une première exploration en profondeur et nos résultats entraînent des réflexions

importantes sur des thèmes clés en adaptation scolaire, soit le développement professionnel et l'évaluation des apprentissages.

Texte lien

L'article qui vient d'être présenté met de l'avant l'évolution du SEP des participantes au regard des pratiques évaluatives aménagées. Initialement, les participantes présentaient un SEP plutôt faible lorsqu'il était question d'évaluation. Ces dernières éprouvaient des émotions négatives et semblaient avoir vécu des expériences stressantes en lien avec cette compétence professionnelle. Ce constat rejoint les études précédemment citées. Or, les résultats présentés dans l'article démontrent une évolution positive du SEP soutenu par le processus d'appropriation face à certains éléments en lien avec l'évaluation. L'analyse des données récoltées, à l'aide du questionnaire et des entrevues réalisées auprès des enseignantes, nous a permis de documenter et d'approfondir cette évolution. Il apparaît que plus les participantes sont avancées dans le processus d'appropriation, plus leur SEP est élevé. Toutefois, au terme de notre expérimentation, une certaine ambivalence persistait notamment en lien avec l'aménagement des pratiques évaluatives. De ce fait, il devient pertinent de mettre en lumière les pratiques qui ont été mises en place dans le processus d'appropriation pour bien comprendre ladite évolution des participantes. De plus, se concentrer sur les pratiques évaluatives aménagées mises en place aidera à répondre au flou des études empiriques relevé dans la recension des écrits présentée au chapitre 2.

L'article qui suit décrit ainsi les différentes pratiques évaluatives expérimentées par les participantes tout au long du processus d'appropriation. Ces pratiques relèvent de la démarche d'évaluation et sont développées en fonction des besoins scolaires des élèves du premier cycle du secondaire présentant un TSA. Une compréhension approfondie du processus d'appropriation amènera une meilleure compréhension des éléments favorisant l'appropriation et, du même coup, le développement positif du SEP.

Chapitre 5 – Article 2

Analyse de l'appropriation de pratiques évaluatives spécifiquement développées pour les élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme par des enseignants du secondaire au Québec

Marie-Aimée Lamarche

Micheline-Joanne Durand

Article soumis à *La nouvelle revue – Éducation et société inclusive*
(Lamarche et Durand, cf. article 2)

Résumé

Les pratiques évaluatives, notamment dans le secteur de l'adaptation scolaire, sont très peu documentées, tant dans la littérature scientifique et professionnelle que dans la formation des enseignants. Pourtant, les enseignants qui travaillent auprès d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) éprouvent de réelles difficultés à inclure des aménagements appropriés aux besoins de ces derniers et à évaluer le développement de leurs compétences scolaires. Notre recherche décrit le processus d'appropriation de pratiques évaluatives d'enseignantes du secondaire et dresse un portrait détaillé à travers trois études de cas en plus de présenter des exemples concrets d'actions posées pendant le processus. Les résultats montrent que le changement de pratiques et de vision de l'évaluation est un processus dynamique qui se forge avec le temps.

Mots clés : appropriation de pratiques, pratiques évaluatives, aménagements à l'évaluation, trouble du spectre de l'autisme.

Abstract

Evaluation practices, particularly in the area of special education, are poorly documented in scientific and professional literature as well as in teacher training. However, teachers who work with students with autism spectrum disorder (ASD) experience real difficulty in including appropriate accommodations to the needs of the latter and in evaluating the development of their academic skills. Our research describes the process of appropriation of evaluative practices by secondary school teachers and draws a detailed portrait through three case studies in addition to presenting concrete examples of actions taken during the process. The results show that the change of practices and vision of evaluation is a dynamic process that is forged over time.

Keywords : practices appropriation, evaluative practices, accommodation, autism spectrum disorder.

5.1 Contexte problématique de l'étude

Selon les indications du ministère (Gouvernement du Québec, 2007, 2009a, 2014), les enseignants du secteur de l'adaptation scolaire doivent répondre aux besoins variés de leurs élèves exigeant une attention particulière. Ils sont amenés à exploiter différentes approches (différenciation pédagogique, pensée sociale, conception universelle de l'apprentissage, etc.), modalités (flexibilité pédagogique, adaptation, modification, etc.) et outils (PI, bulletin avec mention modifiée, communication adaptée, etc.) afin d'évaluer autrement. La compréhension et l'utilisation de ces façons de faire par le corps enseignant ont des effets certains sur l'évaluation des apprentissages scolaires de leurs élèves (Lamarche et Durand, 2022).

Au Québec, bien qu'une formation universitaire en enseignement en adaptation scolaire de premier cycle de 120 crédits existe spécifiquement pour les classes de ce secteur (Duval et al., 1997), les cours portant sur l'évaluation des apprentissages font généralement état de trois ou quatre crédits, couvrant seulement de 2,5 % à 3,3 % de la formation (UdeM, 2021 ; UdeS, 2021 ; UQAM, 2021). Plusieurs auteurs (Busby et al., 2012 ; Dufour et al., 2014 ; Thinet, 2019) constatent ainsi que les enseignants ne se sentent pas assez formés pour pratiquer pleinement leur profession, particulièrement face à des populations spécifiques d'élèves comme ceux présentant un TSA.

Les élèves ayant reçu un diagnostic de TSA présentent des particularités singulières pouvant varier grandement, ce qui complexifie l'évaluation de leur niveau de compétences scolaires. Une récente recension des écrits soulève le manque d'études et de connaissances empiriques concernant les pratiques évaluatives auprès de ce type d'élèves, notamment au niveau secondaire (Lamarche et Durand, 2021). À défaut de traiter des pratiques évaluatives, certains auteurs se sont penchés sur les pratiques enseignantes auprès des élèves présentant un TSA, et plusieurs mettent en lumière l'importance de la différenciation pédagogique (Beaupré et al., 2017 ; Tchoumavi, 2020 ; Tomaz da Silva, 2020). Néanmoins, la mise en place de pratiques différenciées tant pour l'enseignement et l'apprentissage que l'évaluation représente un défi pour les enseignants (Cappe et al., 2016 ; Lamarche et Durand, 2022).

Le présent article vise à documenter l'appropriation d'une démarche d'évaluation intégrée à l'apprentissage expérimentée par des enseignants du secondaire travaillant en classe spécialisée auprès d'élèves présentant un TSA et s'intéresse particulièrement à la façon dont ces enseignants jugent les compétences scolaires de leurs élèves.

5.2 Cadre de référence

Puisque notre étude s'insère dans un contexte de développement professionnel, nous allons tout d'abord aborder le concept d'appropriation de pratiques, puis expliquerons le fonctionnement de la pensée des personnes présentant un TSA, pour finalement décrire les pratiques évaluatives pertinentes au secteur de l'adaptation scolaire.

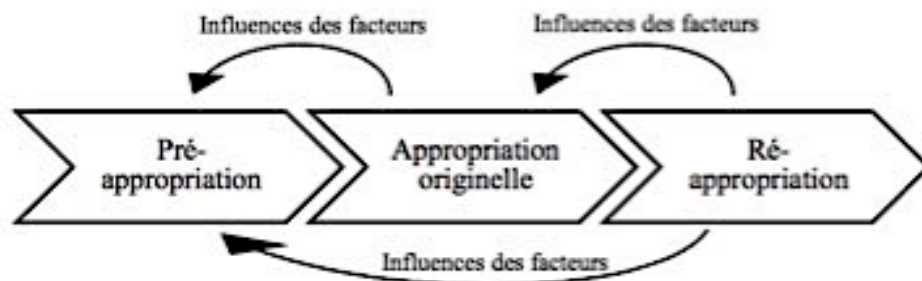
5.2.1 L'appropriation de pratiques

L'appropriation de pratiques est définie comme un processus complexe pendant lequel un individu réalise l'intégration totale ou partielle d'un objet (Theureau, 2011). Au cours du processus d'appropriation, une individuation et une transformation de l'usage des pratiques évaluatives à travers une temporalité variable témoignent de la réalisation du processus (Bélanger et al., 2012 ; Duthoit et Mailles-Viard Metz, 2012 ; Theureau, 2011). L'appropriation se distingue de l'implantation par son caractère plus flexible. L'implantation de pratiques met l'accent sur la fidélité de réalisation (Dumas, Lynch, Laughlin, Smith et Prinz, 2001 ; O'Donnell, 2008 ; Resnicow et al., 1998 cités dans Penneman, 2018) exigeant des enseignants de respecter fidèlement les instructions associées à des pratiques précises (Penneman, 2018). Or, l'appropriation de pratiques est un processus plus flexible qui permet aux enseignants de mettre en place les pratiques proposées en suivant les instructions fournies tout en ayant la possibilité de changer ou d'améliorer certains aspects qui ne répondent pas aux besoins de leurs élèves. Pour en faire l'analyse, deux modèles complémentaires, soit celui proposé par De Vaujany (2006) et celui par Bélanger, Bowen, Cartier, Desbiens, Montésino-Gelet et Turcotte (2012), ont été retenus.

Le modèle d'appropriation de De Vaujany (2006), développé pour le secteur de la gestion, offre une base théorique pertinente pour le secteur de l'éducation (Penneman, 2018). Il n'a toutefois jamais été appliqué aux pratiques évaluatives ni au contexte québécois. Le modèle de De Vaujany (2006) se divise en trois phases : la préappropriation, l'appropriation originelle, et la réappropriation. La préappropriation concerne l'idée initiale que les individus se font de l'objet qu'ils doivent s'approprier. L'appropriation originelle consiste en l'application même de l'objet, la création d'une routine l'entourant et pouvant mener à des tensions personnelles ou organisationnelles. La réappropriation opère dans le moment où les individus ajustent et font évoluer les pratiques initialement proposées : ils personnalisent. En éducation, par exemple, les

enseignants peuvent changer l'ordre de présentation du contenu pédagogique, ajuster le matériel, créer du matériel complémentaire, etc.

De Vaujany (2006) propose un processus linéaire intéressant, dont la linéarité peut toutefois être critiquée. Pour Bélanger et al. (2012), le processus d'appropriation doit être dynamique, ce qui exige des réajustements vu l'influence de facteurs ayant pour effet de générer un caractère récursif et itératif au processus. Il se produit alors des « allers-retours constants entre la définition des intentions de départ, le choix des moyens à utiliser, les façons d'atteindre son but, la mobilisation des acteurs et la mise en œuvre des nouvelles pratiques » (Bélanger et al., 2012, p. 64). La Figure 12 propose une illustration des deux modèles.



Source : De Vaujany (2006) et Bélanger et al. (2012), inspirée de la conceptualisation de Penneman et al. (2016)

Figure 12. – Les phases de l'appropriation incluant l'influence des facteurs

Les multiples facteurs influant la transformation de pratiques peuvent être regroupés en quatre dimensions : les caractéristiques de l'enseignant, de l'environnement scolaire et de ses partenaires sociocommunitaires, du soutien extérieur au développement et à l'implantation des nouvelles pratiques, puis de l'objet à mettre en œuvre (Bélanger et al., 2012). Chacune de ces dimensions est présentée dans le Tableau 11.

Tableau 11. – Facteurs pouvant influencer l’appropriation de pratiques nouvelles auprès des enseignants

Dimensions caractéristiques de ou du :	Nature des dimensions
l’enseignant	<ul style="list-style-type: none"> - connaissances et compétences acquises - vision du changement attendu et du processus de développement professionnel [...]
l’environnement scolaire et de ses partenaires sociocommunautaires	<ul style="list-style-type: none"> - climat éducatif et professionnel - leadership sur le plan de la gestion et de la pédagogie - caractéristiques de la clientèle scolaire [...]
soutien extérieur au développement et à l’implantation des nouvelles pratiques	<ul style="list-style-type: none"> - soutien technique et administratif - expertise universitaire [...]
l’objet à mettre en œuvre	<ul style="list-style-type: none"> - activités faisant partie d’un programme circonscrit ou d’une politique gouvernementale large et peu ciblée [...]

Source : Bélanger et al. (2012, p. 63-64)

L’appropriation conduit à l’acquisition de nouvelles pratiques. Les enseignants ciblés par notre étude travaillent auprès d’élèves présentant un TSA qui se particularisent par le fonctionnement de leur pensée.

5.2.2 Fonctionnement de la pensée du TSA

Les élèves présentant un TSA présentent un potentiel scolaire (Fleury et al., 2014) qui s’exprime différemment des élèves neurotypiques (Courchesne et al., 2016). Différentes approches permettent de mieux comprendre le fonctionnement cognitif de ces élèves. Par exemple, l’approche intitulée structure et apprentissage conceptuel continu adapté au développement évolutif (SACCADE) (Harrisson et St-Charles, 2012), souvent utilisée dans les familles, est basée sur des interventions individualisées visant à travailler le développement interne de chaque personne afin de favoriser son développement fonctionnel. En milieu scolaire, l’approche TEACCH est largement utilisée. Il s’agit d’une approche axée sur le développement de compétences, notamment communicationnelles, et sur l’adaptation de l’environnement. Les enseignants qui utilisent cette méthode misent sur l’aménagement de l’espace de la classe et du temps alloué aux activités ainsi qu’à l’ordre de présentation des tâches (Dionisi, 2013). Bien que l’approche TEACCH soit

populaire dans le domaine de l'éducation, pour que les interventions et l'évaluation des élèves soient justes et équitables, il est préférable que les enseignants possèdent une bonne connaissance du profil cognitif de leurs étudiants, notamment quant à leur manière singulière de traiter l'information, soit le seul trait commun à toutes les personnes présentant un TSA (Vermeulen, 2014).

Pour mieux comprendre le traitement cognitif « atypique » des élèves présentant un TSA, la théorie de l'esprit, la cohérence centrale et les fonctions exécutives sont trois théories qui permettent d'expliquer certains fonctionnements associés à la pensée TSA (Frith, 2003; Vermeulen, 2014). La théorie de l'esprit est intimement liée aux difficultés qu'éprouvent les personnes présentant un TSA à être empathiques ou à se mettre à la place des autres sur le plan émotionnel. Ainsi pour les apprenants présentant un TSA, il est ardu d'attribuer des émotions ou des états à leurs collègues de classe ou même à des personnages lors d'une lecture. La cohérence centrale renvoie plutôt au traitement de l'information, notamment au fait que certaines personnes présentant un TSA vont s'attarder à des détails, ou des éléments isolés d'une information en faisant fi de l'ensemble. Une telle façon de gérer l'information peut mener à une surcharge d'information enregistrée ou empêcher une compréhension à plus grande échelle d'une situation. Par exemple, en lecture, les élèves éprouvant des difficultés de cohérence centrale trouveront ardu de faire le résumé d'une histoire. Les fonctions exécutives renvoient aux difficultés d'organisation et aux comportements stéréotypés souvent observés chez les personnes présentant un TSA. Ces conditions découlent de l'absence ou de distorsion dans les connexions entre le cerveau et les gestes d'une personne. Ainsi les personnes présentant un TSA éprouvent plus de difficultés à s'autoréguler, notamment dans les activités qui ne sont pas routinières. Pour soutenir les fonctions exécutives de ces élèves, les enseignants peuvent fournir des horaires journaliers imagés à l'aide de pictogrammes. Le Tableau 12 résume les définitions et donne des exemples de manifestations dans le milieu scolaire de ces trois théories explicatives du fonctionnement de la pensée d'un élève présentant un TSA.

Tableau 12. – Présentation de trois théories explicatives du fonctionnement associées au TSA

Théorie	Frith, 2003	Vermeulen, 2014	Exemples en classe
Théorie de l'esprit	Renvoie aux difficultés à attribuer une émotion ou un état à autrui ¹⁷ .	Les personnes présentant un TSA éprouvent beaucoup de difficulté à se mettre à la place de l'autre.	– En lecture, les élèves présentant un TSA auront de la difficulté à attribuer des émotions aux personnages, à comprendre leurs perspectives et à faire des tâches d'inférence.
Cohérence centrale	Renvoie à la préférence des personnes présentant un TSA à s'attarder aux détails d'une information ¹⁸ .	Vu leur « manque » de cohérence centrale, les personnes présentant un TSA vont traiter l'information différemment en accordant une importance aux perceptions isolées (ou détails) sans nécessairement chercher une cohésion dans l'information.	– En compréhension de texte, l'élève présentant un TSA aura de la difficulté à faire un résumé. – En mathématiques, l'élève s'attardera à un détail qui n'est pas en lien avec la résolution du problème, ce qui l'empêchera de résoudre celui-ci adéquatement.
Fonctions exécutives	Renvoie aux comportements stéréotypés et à la difficulté de s'organiser provenant de l'absence de contrôle entre le cerveau et les gestes, ce qui entraîne des difficultés d'autorégulation dans des activités qui ne sont pas routinières ¹⁹ .	Plusieurs de leurs comportements sont régis par des détails, ce qui entraîne une certaine rigidité.	– Comprendre la séquence des événements d'un texte narratif deviendra très complexe. – Suivre le déroulement d'une journée sans repère visuel entraînera un dérèglement dans la compréhension d'un élève présentant un TSA.

¹⁷ Traduction libre de : "According to the theory, the intuitive and automatic attribution of mental states to others is lacking" (Frith, 2003, p. 206).

¹⁸ Traduction libre de : "This theory proposes that individuals with autism have a preference for a style of information processing that is focused on details" (Frith, 2003, p. 207).

¹⁹ Traduction libre de : "The absence of top-down control implies a handicap in the self-organization of any behavior that is not routine" (Frith, 2003, p. 207).

Ces trois théories explicatives permettent d'établir des liens entre la cognition, différente pour chacun des élèves présentant un TSA, les difficultés d'apprentissage que ceux-ci peuvent vivre, et les aménagements pertinents à mettre en œuvre lors de l'évaluation. La section suivante présente en détail les étapes de la démarche d'évaluation et suggère différents aménagements pouvant être mis en place pour ce type d'apprenants.

5.2.3 Les pratiques évaluatives relevant d'une démarche d'évaluation en contexte d'aménagements

L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, comme c'est le cas dans le PFEQ, est un processus se réalisant à travers une succession de tâches visant à juger du progrès effectué par un élève à la suite de la mise en place d'une démarche, soit la démarche d'évaluation (Cardinet, 1986; Laurier et al., 2005; Louis, 2004; Stiggins et al., 2006). « Quelle que soit l'approche pédagogique, la démarche évaluative demeure la même » (Laurier et al., 2005, p. 39). Celle-ci comporte habituellement quatre étapes : la planification, la collecte de l'information, l'interprétation menant au jugement et la communication des résultats. Dans un contexte où les élèves présentent des troubles spécifiques comme le TSA, il devient nécessaire pour les enseignants d'aménager leurs pratiques afin d'obtenir un portrait réel du cheminement scolaire des élèves. Pour ce faire, les enseignants peuvent faire appel à des dispositifs de différenciation pédagogique (Meirieu, 2016) définis comme « [des] processus par lesquels l'enseignant ajuste son enseignement [et son évaluation] pour permettre à chacun des élèves d'atteindre un but d'apprentissage » (Prud'homme et al., 2011, p. 170). Deux niveaux d'aménagements sont possibles : mineurs, qui ne changent pas les attentes visées lors de l'évaluation, ou majeurs, qui changent les attentes visées lors de l'évaluation. Dans la littérature, on retrouve généralement quatre dispositifs de différenciation : 1) les processus ou stratégies et méthodes d'apprentissages ; 2) la structure ou l'organisation des activités et de l'environnement ; 3) le contenu, ou les savoirs disciplinaires ; et 4) la production ou le format du travail rendu (Gillig, 1999; Perraudeau, 1997 ; Tomlinson, 2014). Suivant ces principes, nous allons détailler une démarche d'évaluation intégrant des pratiques aménagées.

La première étape de la démarche est la planification. Elle se réalise à plusieurs niveaux (Black et Wiliam, 2018), soit sur une année scolaire complète (Morrissette, 2015), une étape (Boudah et al., 2000 ; Jitendra et al., 2002) ou dans une SAE unique (Lusignan, 2002). Lors de cette étape,

l'enseignant prévoit les outils pour collecter les traces nécessaires et juger du niveau de réalisation des tâches. Il doit aussi déterminer les aménagements qu'il mettra en place pour respecter les besoins de tous ses élèves (Black et Wiliam, 2018 ; Jitendra et al., 2002 ; Tomlinson et McTighe, 2010). Une étude menée par Bergeron (2018) montre que l'analyse des besoins des élèves n'est pas d'emblée prise en compte lors de la planification d'activités pédagogiques. Ces résultats ne peuvent être généralisés vu le devis qualitatif de l'étude, ce qui nous indique qu'une attention particulière doit être portée à cette étape de la démarche. L'importance de prévoir les aménagements à mettre en place selon le profil cognitif des élèves est primordiale. Pour y parvenir, l'utilisation d'un canevas consignait les aménagements et la mise en relation avec le *Programme de formation* serait une avenue pertinente, comme l'ont documenté Jitendra et al. (2002).

À l'étape de la collecte de données en contexte d'aménagements, les pratiques sont réalisées à travers les activités d'apprentissage et d'évaluation (Laurier et al., 2005 ; Legendre, 2001 ; Scallon, 2004), respectant ainsi les besoins des élèves. Dans une approche par compétences, les enseignants sont invités à évaluer les productions et performances de l'élève dans des situations complexes (Roegiers, 2005). Ces dernières peuvent prendre plusieurs formes : une production théâtrale, écrite (De Ketele, 2013), orale (Dumais et al., 2015), des situations de problèmes mathématiques (Baillé et al., 2001), etc. L'élève est aussi invité à participer à sa propre évaluation en s'autoévaluant et en participant à un dialogue stimulé par la rétroaction écrite ou orale de l'enseignant. Pour les élèves ciblés dans notre étude, une attention particulière est portée au niveau des activités. Chaque élève possédant un différent niveau de maîtrise de la compétence, il devient essentiel de différencier le type de production et de contenu afin de rendre l'apprentissage accessible à tous. Lors de la lecture d'un texte, par exemple, différents niveaux peuvent être proposés : on lira le texte original, le même texte avec un vocabulaire simplifié, un texte simplifié accompagné de pictogrammes ou un texte informatisé simplifié qui utilise la reconnaissance vocale.

Lorsqu'une variété de traces a été collectée, l'enseignant leur donne du sens et établit le niveau de compétence des élèves : c'est l'étape de l'interprétation qui est suivie du jugement (Black et Wiliam, 2018 ; Stiggins et al., 2006). Pour lier l'enseignement, le PFEQ et la réalité des élèves, les outils servant à l'interprétation et au jugement sont réfléchis considérant ce qui est attendu et les aménagements mis en place. Puisque les élèves présentent des caractéristiques cognitives et des niveaux de compétences variables, il est préférable de comparer les productions ou les

performances en suivant une interprétation critériée. Pour y parvenir, l'instrument tout indiqué est la grille d'évaluation descriptive (Durand et Mouffe, 2014 ; Lafontaine et Messier, 2009). Cette grille regroupe différents portraits qui décrivent de façon observable et mesurable les manifestations des critères d'évaluation selon différents échelons. Les critères sont sélectionnés et développés en fonction des capacités des élèves tout en gardant le cap sur le *Programme de formation*. La flexibilité de cet outil permet aussi de documenter les aménagements mis en place pendant l'évaluation qui ont un impact ou non au moment de poser un jugement.

La dernière étape, la communication des résultats, peut advenir tout au long de l'apprentissage et de l'évaluation ou au terme de la démarche via une notation au bulletin. Dans un contexte d'aménagement de la démarche d'évaluation, la communication inclut ce qui a été mis en place auprès des élèves. Différents outils (des annotations, une rétroaction orale, un agenda, un portfolio, etc.) peuvent être utilisés de façon numérique ou non. Les parents peuvent être mis à contribution ou non. La communication finale réalisée par l'entremise du bulletin scolaire permet une communication transparente du niveau de compétence. Auprès d'élèves en difficulté, il semble que des commentaires et des documents descriptifs placés en annexes (Lamarche, 2017) aident à la compréhension du barème de notation en pourcentages uniformes que prescrit le système scolaire québécois (Gouvernement du Québec, 2011b).

À la lumière des éléments qui viennent d'être présentés, une question spécifique de recherche s'impose : dans un contexte de classe spécialisée auprès d'élèves présentant un TSA au secondaire, quelles sont les pratiques évaluatives mises en place à chaque étape de la démarche d'évaluation alors que les enseignants participent à un processus d'appropriation de pratiques ?

5.3 Méthodologie

Notre étude s'inscrit dans une perspective interprétative (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004) et suit une méthodologie d'étude de cas. L'objectif est de comprendre les différentes mécaniques entourant l'évaluation au moyen d'un accès privilégié au contexte vécu par les participants (Savoie-Zajc, 2004). La monographie exploratoire de Van der Maren (2004) présente des finalités inductives et permet de comprendre en profondeur notre phénomène en plus d'en faire émerger des hypothèses. Plus précisément, nous avons rédigé une étude de cas simple auprès de chacun des participants puis mis les résultats en commun pour réaliser une étude de cas croisée (Van der Maren, 2004). Grâce à une certaine flexibilité du cadre d'analyse utilisé pour chacun des cas, ce devis relève les

similitudes ou les différences entre les cas. Ce sont les catégories d'analyse qui sont comparées et qui conduisent à l'interprétation des résultats dans le but de comprendre en détail notre phénomène, soit l'évolution de l'appropriation de pratiques évaluatives (Van der Maren, 2004).

5.3.1 Participants

Notre échantillon compte trois enseignantes issues d'une recherche-action-formation conduite par les SRSE à l'intention d'élèves présentant un TSA ou une difficulté d'apprentissage de la région de l'île de Montréal. Cette recherche visait le développement de SAE aménagées pour les élèves présentant un TSA. De plus, un espace de développement professionnel pour les participants lors de périodes de formation et d'accompagnement sur le terrain était prévu. Quatre enseignantes provenant des trois CSS francophones de l'île de Montréal ont volontairement participé à ce plus vaste projet. Parmi elles, trois ont accepté de participer au volet de la recherche présenté dans cet article. Une description de cet échantillon de convenance est offerte dans le Tableau 13.

Tableau 13. – Présentation des participantes

Participant ²⁰	CSS	Âge	Scolarité	Nombre d'années d'expérience	Type de classe en septembre 2019	Type de classe en septembre 2020
Alice	CSSPI	30 à 35 ans	BEAS ²¹	2 ans	aménagements majeurs	aménagements mineurs
Marie	CSSMB	30 à 35 ans	BEAS	4 ans	aménagements majeurs	changement d'emploi
Raphaëlle	CSSDM	25 à 30 ans	BEAS	5 ans	aménagements majeurs	aménagements majeurs

5.3.2 Déroulement de la recherche

La collecte de données a débuté en septembre 2019 et a été interrompue en mars 2020, à la première phase de collecte, dû à la pandémie de COVID-19. Lors de cette phase, la chercheuse rencontrait les participantes sur une base hebdomadaire en se présentant en classe pour guider ces dernières pendant les périodes d'enseignement et lors des périodes de planification ou d'interprétation. À

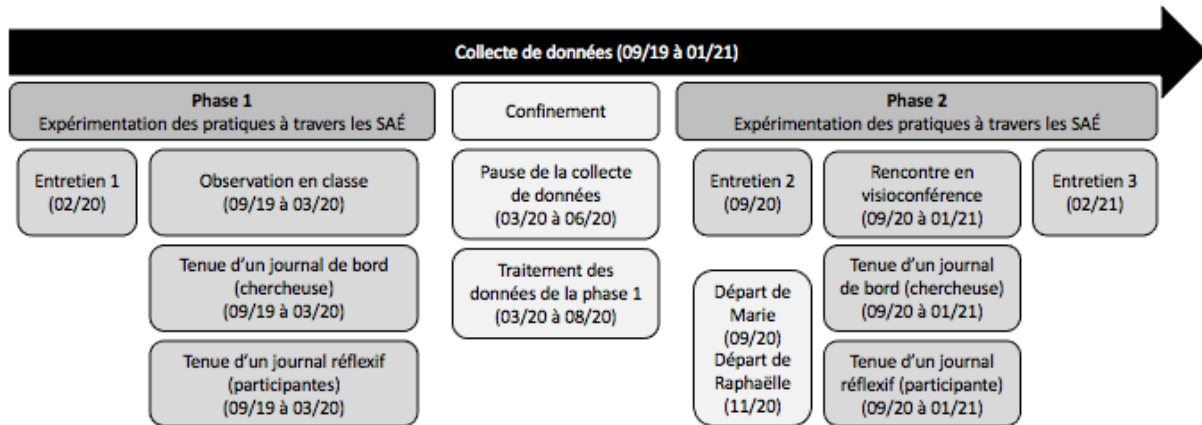
²⁰ Des pseudonymes ont été utilisés pour nommer les participantes.

²¹ Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire

partir de mars 2020, les enseignantes ont travaillé de la maison jusqu'à la fin de l'année scolaire. Très peu de données ont été collectées. Les enseignantes pouvaient partager leur expérience, mais le suivi est resté minime. La collecte a repris à distance en septembre 2020 pour se déployer jusqu'en janvier 2021, ce qui représente la deuxième phase de collecte. Lors de cette phase, les rencontres avaient lieu par visioconférence. Aussi, en septembre 2020, le statut et le groupe-classe de chaque participante ont changé, ce qui a généré des abandons du projet. Plus précisément, Marie a changé d'emploi et a abandonné le projet après son deuxième entretien en septembre 2020. Raphaëlle a quant à elle quitté le projet en novembre 2020 pour des raisons de santé.

5.3.3 Outils de collecte de données

Différents outils ont été utilisés lors de la collecte de données qualitatives : des entretiens semi-dirigés, des grilles d'observation de pratiques en salle de classe, des journaux réflexifs recensant les réflexions des participantes ainsi qu'un journal de bord tenu par la chercheuse. Les entretiens semi-dirigés conduits en février 2020, en septembre 2020 et en janvier 2021 ont documenté la perception des participantes sur leur appropriation de pratiques et ont pris la forme de « récits de pratiques » (Bertaux, 1980, 1997 ; Mucchielli, 2009). Ce type de récit se concentre sur la vision personnelle et intérieure d'une situation donnée en plus d'accorder de l'importance aux éléments entourant les différentes situations (Bertaux, 1997) et de générer une fonction réflexive (Delory-Momberger, 2004 ; Desgagné et al., 2001). Par ailleurs, la véracité des pratiques rapportées par ces récits peut parfois être limitée (Leroux, 2010 ; Poirier et al., 2017), et c'est la raison pour laquelle d'autres outils de collecte ont aussi été utilisés, notamment la grille d'observation et le journal de bord, tous deux remplis par la chercheuse. De plus, les participantes ont rempli à l'oral ou à l'écrit des journaux réflexifs comprenant des fiches d'autoévaluation, ce qui a conduit à la triangulation des données et assuré la validité de notre collecte (Brantlinger et al., 2005). La Figure 13 présente un aperçu global de la collecte de données.



Source : inspirée de Penneman et al. (2006)

Figure 13. – Chronologie de la collecte de données

5.3.4 Stratégie d’analyse des données

Plusieurs données écrites et orales ont été collectées et systématiquement retranscrites pour le bien de l’analyse. Une stratégie d’analyse thématique séquentielle (Paillé et Mucchielli, 2016) a été utilisée. Dans cette optique, un cadre d’analyse initial constitué de thèmes préétablis a été rédigé et suivant notre stratégie d’analyse, nous avons pu faire évoluer les thèmes. Des allers-retours ont été réalisés dans l’ensemble du matériel lors du codage de manière à couvrir la totalité des thèmes identifiés. Cette façon de faire nous a permis de faire émerger des thèmes particuliers à chacun des contextes de recherche et a contribué à peaufiner l’interprétation des résultats de façon individuelle pour chacun des cas.

Le codage du matériel a été réalisé à l’aide de la version 5.0.32 du logiciel QDA Miner. Pour assurer la fiabilité des résultats, une validation interjuge (Brantlinger et al., 2005) a été effectuée sur 65 % du matériel qualitatif recueilli. Trois cas distincts ont été rédigés puis validés par les participantes.

5.4 Résultats

Pour chacune des étapes de la démarche d’évaluation, nous avons documenté les pratiques initiales des participantes, celles mises en place pendant l’expérimentation, et celles susceptibles de persister dans le temps. Les périodes d’expérimentation consistent en l’expérimentation des SAE développées par l’équipe du projet de recherche-action-formation du SRSE.

5.4.1 Les pratiques observées lors de la planification

La planification représente l'étape la plus documentée. Les enseignantes ont constaté qu'une planification complète et détaillée conduit à des pratiques évaluatives significatives en adéquation avec les pratiques enseignantes. Au début de l'expérimentation, les trois enseignantes mentionnaient planifier de façon intuitive, à l'aide de leur agenda. Raphaëlle explique que la planification est principalement liée à l'organisation de son horaire. Alice précise qu'elle fait une planification collective avec ses collègues de manière à assurer une continuité dans les apprentissages. Marie est la seule à mentionner qu'elle utilise le PFEQ pour réaliser sa planification. Pour les trois enseignantes, il est par ailleurs difficile de faire le pont entre leurs activités pédagogiques et le PFEQ, car plusieurs aménagements doivent être mis en place et elles ne savent pas comment rattacher le tout.

Lors de l'expérimentation de la première SAE, Marie et Raphaëlle enseignent avec le guide de planification du matériel entre les mains. Elles n'ont pas pris le temps de s'appropriier la SAE et indiquent qu'une préparation initiale aurait été pertinente.

Je ne m'étais pas assez préparée, alors j'ai expliqué aux élèves vite, vite en individuel, quelques minutes avant la fin de la période le travail à faire, et comme ils n'avaient pas tous le même travail (A et B), je les ai mélangés et ma TES aussi. (Raphaëlle, fiche réflexive 1)

À la suite de la première expérimentation, les trois participantes utilisent davantage les planifications fournies par le matériel pédagogique et profitent de l'accompagnement de la chercheuse pour s'appropriier le matériel. Elles prennent le temps de lire les planifications et de bien comprendre les activités avant de les animer. Raphaëlle porte par exemple une attention particulière au niveau individuel des élèves et aux aménagements à mettre en place tout en anticipant les difficultés de ses élèves. Pour chacune des activités présentées dans le matériel et à l'aide des traces antérieures, elle identifie ses attentes, le niveau de ses élèves, et prévoit le matériel nécessaire pour réaliser des activités. Cette pratique lui permet d'offrir des activités respectueuses des capacités de ses élèves et de s'ajuster adéquatement lorsqu'une intervention ne fonctionne pas. De son côté, Marie illustre la planification spécifique d'une SAE avec une ligne du temps. Elle utilise cet outil pour communiquer aux élèves le déroulement de l'activité et s'y réfère tout au long de sa réalisation.

Pendant le confinement qui s'est étalé de mars 2020 à juin 2021, Marie s'est beaucoup inspirée des pratiques expérimentées et a tenu à planifier explicitement les activités proposées à ses élèves. Elle mentionne que ces pratiques l'ont conduite à diversifier les productions demandées à ses élèves et à maintenir une cohérence avec le PFEQ.

Pour structurer la planification globale de la discipline « Français, langue d'enseignement », la chercheuse propose un canevas de planification pour l'année scolaire. Cet outil utilisé en septembre 2019 par Marie et Alice établit un fil conducteur entre l'enseignement et l'évaluation. En septembre 2020, Alice crée une nouvelle planification globale à l'aide d'un canevas proposé par son milieu scolaire. Elle utilise ses connaissances pour s'assurer que la planification réponde à ses besoins comme à ceux de ses élèves et consulte ses collègues pour valider l'outil.

5.4.2 Les pratiques observées lors de la collecte de données

Initialement, dans les trois classes, les élèves réalisaient des travaux et des productions sous forme écrite. Les enseignantes utilisent un seul type de traces pour interpréter le niveau de compétence de leurs élèves. L'offre de matériel pédagogique permet aux enseignantes de se familiariser avec des traces variées.

D'entrée de jeu, Raphaëlle est honnête quant à ses pratiques de collecte : ses élèves réalisent toujours des travaux écrits de type question-réponse. L'expérimentation de SAE lui a fait comprendre qu'elle apprécie la pédagogie par projet et elle réalise des activités plus complexes avec ses élèves. Elle constate l'intérêt de produire différents types de travaux. Ainsi, ses élèves ont réalisé un livre numérique à l'aide de l'application *Book Creator* et une affiche publicitaire. L'enseignante a aussi documenté la participation orale de ses élèves à l'aide d'un code de couleurs plutôt que de le faire de façon traditionnelle. Conjointement à ces nouvelles pratiques, Raphaëlle conserve sa pratique de notes d'observation pour chacune des réalisations, méthode qu'elle utilise depuis le début de sa carrière.

Dans la classe d'Alice, les représentations variées se sont imposées d'elles-mêmes dans le but de cerner les capacités des élèves. Bien que les activités aient été développées pour ses élèves présentant un TSA, ceux-ci éprouvaient de grandes difficultés de compréhension du vocabulaire, ce qui les freinait dans la réalisation des activités. Alice a dû aménager son enseignement en ce sens :

J'ai donné des définitions concrètes de plusieurs termes comme « opinion », « décors », « musique », « justification », « personnages », etc. Les représentations étaient variées, parfois sous forme de schémas conceptuels ou sous forme écrite en notes de cours (Alice, journal de bord, Critique de film).

Les représentations variées sont devenues des traces de l'apprentissage des élèves, qu'Alice consignait. Pour ce faire, elle a utilisé son tableau interactif et pris des photos. Cependant, elle a rapidement constaté qu'elle ne se souvenait pas de l'implication individuelle de chacun de ses élèves. Pour remédier à cette lacune, elle a décidé de filmer les élèves lors d'activités clés. Il s'agit d'une pratique qu'Alice a beaucoup appréciée ; elle a d'ailleurs mentionné vouloir garder cette façon de faire.

De son côté, Marie tente avec difficulté de diversifier sa collecte de traces. Elle connaît les différentes formes que peuvent prendre les réalisations et les a même mises en application lors du confinement. Elle éprouve toutefois des difficultés à comprendre comment ces traces peuvent être pertinentes pour documenter son évaluation :

C'est là que je trouvais difficile d'y aller pour que ça ait une valeur, parce qu'on peut collecter tout ce qu'on veut, mais donner une valeur pour arriver à porter un jugement, c'est difficile pour moi. En plus, nous n'avons pas vraiment de balises à l'école, [ce] qui fait en sorte que nous devons donner des preuves, tu comprends (Marie, entretien 2).

5.4.3 Les pratiques observées lors des étapes de l'interprétation et du jugement

L'étape de l'interprétation et du jugement est la plus abstraite aux yeux des participantes. Initialement, elles mentionnent faire du mieux qu'elles le peuvent en recherchant de l'information auprès de leurs collègues et en utilisant leur intuition : « Je ne sais pas (un peu gênée). On dirait que j'y vais avec le gros bon sens » (Marie, entretien 1). Elles mentionnent que le manque de ressources est l'un des principaux obstacles à cette étape. Alice est la seule à utiliser un barème de notation modifié proposé par son école pour porter un jugement, alors que les deux autres disent ne pas avoir de lignes directrices. Lors des rencontres de développement professionnel, elles expérimentent l'utilisation de grilles descriptives aux attentes modifiées et spécifiques aux situations d'apprentissage. L'interprétation et le jugement sont un sujet de discussion central lors des rencontres individuelles avec la chercheuse. Chacune des participantes s'approprie cette étape à sa manière.

Raphaëlle apprécie les grilles d'évaluation et les utilise beaucoup lors de la première phase. C'est un outil qui dresse un portrait représentatif de ses élèves tout en demeurant cohérent avec les attentes du PFEQ et les aménagements utilisés. L'utilisation des grilles vient supporter et faciliter l'élaboration de son jugement. Lors de la deuxième phase avec son nouveau groupe-classe, et bien que Raphaëlle manifeste le désir de supporter son interprétation avec une grille d'évaluation, elle ignore comment traduire dans les échelons de la grille les attentes du PFEQ, les siennes et les capacités des élèves en très grande difficulté.

Marie est ambivalente face à l'utilisation des grilles d'évaluation pour interpréter et juger du niveau de compétence de ses élèves. Dès ses premières expérimentations, elle éprouve des difficultés à bien comprendre le vocabulaire utilisé par les grilles et ressent le besoin d'être soutenue à cette étape de la démarche. Elle pose beaucoup de questions et ne comprend pas la place des grilles dans son jugement. Elle continue de poser un jugement de façon intuitive, mais confirme que les activités réalisées lui donnent plus d'informations pour se justifier.

Pour Alice, évaluation rime initialement avec examen. Pour elle, une tâche évaluative spécifique est nécessaire au terme d'un apprentissage pour pouvoir juger du niveau scolaire de ses élèves. Lors de sa première expérimentation, elle conserve cette pratique et ajoute des évaluations supplémentaires au matériel déjà fourni. Elle corrige les tâches et tente d'obtenir des résultats chiffrés pour poser un jugement final dans le bulletin scolaire chiffré. Avec l'aide de la chercheuse, Alice constate que les traces qu'elle a collectées pendant les SAE et les grilles d'évaluation lui permettent de dresser un portrait de ses élèves. Les résultats qui en ressortent sont similaires aux résultats chiffrés qu'elle a calculés dans les tâches supplémentaires, mais communiquent mieux la réalité des élèves. Par la suite, elle tente d'interpréter de façon critériée les traces de ses élèves et cesse les tâches supplémentaires. Lors de la deuxième phase de l'expérimentation, c'est la seule participante qui crée des grilles. Elle constate ainsi clairement le lien entre l'enseignement, l'évaluation et le PFEQ. La création de grilles lui a permis de réfléchir et de soulever un problème important : il est difficile d'inclure le niveau d'aide offert ou reçu dans l'outil. Les dernières grilles développées distinguaient donc les attentes scolaires de l'aide reçue²².

²² Un article complet des mêmes auteures portera sur le développement de ces grilles d'évaluation descriptives.

5.4.4. Les pratiques observées lors de la communication des résultats

Les pratiques de communications sont celles qui ont été les moins documentées. Considérant les imprévus pendant l'année scolaire et les décisions ministérielles, nous n'avons pas eu l'occasion d'observer les façons de faire des participantes lorsque celles-ci indiquaient les résultats dans le bulletin scolaire et les communiquaient aux parents. Une formation sur la rétroaction orale et écrite a été offerte aux enseignantes. Malgré leur bon vouloir à mettre en œuvre cette façon de faire, aucune pratique n'a été observée.

Pour chacune des participantes, nous avons résumé les pratiques relatives à l'ensemble des étapes de la démarche d'évaluation. Pour conclure, notre discussion traitera de l'évolution de l'appropriation de pratiques de chacune des participantes et fera des liens avec le fonctionnement de la pensée des élèves présentant un TSA.

5.5 Discussion

L'objectif de notre étude était de documenter le processus d'appropriation des pratiques évaluatives auxquelles des aménagements ont été apportés par des enseignantes du secondaire œuvrant auprès d'élèves présentant un TSA. Pour y parvenir, nous avons combiné le modèle proposé par De Vaujany (2006), les facteurs influents de Bélanger et al. (2012) et les théories explicatives du fonctionnement de la pensée TSA. La discussion qui suit reprend les éléments de notre cadre de références et dresse un portrait de l'évolution de chacune des participantes.

5.5.1 Alice

Alice est l'enseignante qui a participé le plus longtemps au projet, soit un an et demi. Pendant cette période, nous avons remarqué un changement de pratiques pour certaines étapes de la démarche d'évaluation via l'atteinte des phases d'appropriation originelle et de réappropriation. C'est le cas pour les étapes de planification et d'interprétation suivie d'un jugement, pour lesquelles nous avons remarqué un changement de pratique marqué dans la phase de réappropriation. Contrairement à septembre 2019, Alice débute l'année 2020 en réalisant une planification globale suivant un canevas proposé par ses collègues du secteur régulier tout en y ajoutant des aménagements mineurs pour répondre aux besoins de ses élèves. Cette planification, inspirée d'un outil proposé lors d'une formation avec le groupe de développement professionnel, lui a permis de faire le pont avec le PFEQ en plus de s'assurer que tous les contenus soient abordés pendant l'année scolaire (Black et

William, 2018 ; Morrissette, 2015). À l'étape de l'interprétation, Alice a pris l'initiative de créer de façon autonome des grilles d'évaluation pour des situations d'apprentissage spécifiques puis de les partager à ses collègues pour validation. La création de grilles lui a aussi permis d'avoir confiance en ses outils, de s'éloigner des examens traditionnels qu'elle réalisait auparavant, et d'intégrer davantage l'évaluation dans les apprentissages.

Les facteurs environnementaux (Bélanger et al., 2012) comme la pandémie COVID-19 et le changement de groupe en septembre 2020 sont les principaux responsables de la mouvance du processus d'appropriation de l'enseignante. En effet, en septembre 2020, nous avons remarqué qu'elle recommençait son processus à l'étape de la préappropriation pour toutes les étapes de la démarche d'évaluation. Ce sont ses caractéristiques personnelles, soit sa motivation et son engagement au travail, ajouté au soutien extérieur au développement (Bélanger et al., 2012) fourni par la chercheuse, qui lui ont permis de poursuivre son processus d'appropriation. Un soutien individualisé, accessible et disponible pour faire des suivis a permis d'offrir une atmosphère sécurisante et bénéfique à son développement professionnel (Lamaurette et al., 2016). Ses caractéristiques personnelles ont de leur côté atténué les obstacles créés par le changement de groupe, qui sont fréquents en début de carrière, illustrent la précarité du métier d'enseignant (Gingras et Mukamurera, 2008) et entravent l'appropriation de nouvelles pratiques. La Figure 14 présente l'évolution de l'appropriation d'Alice à travers l'expérimentation.

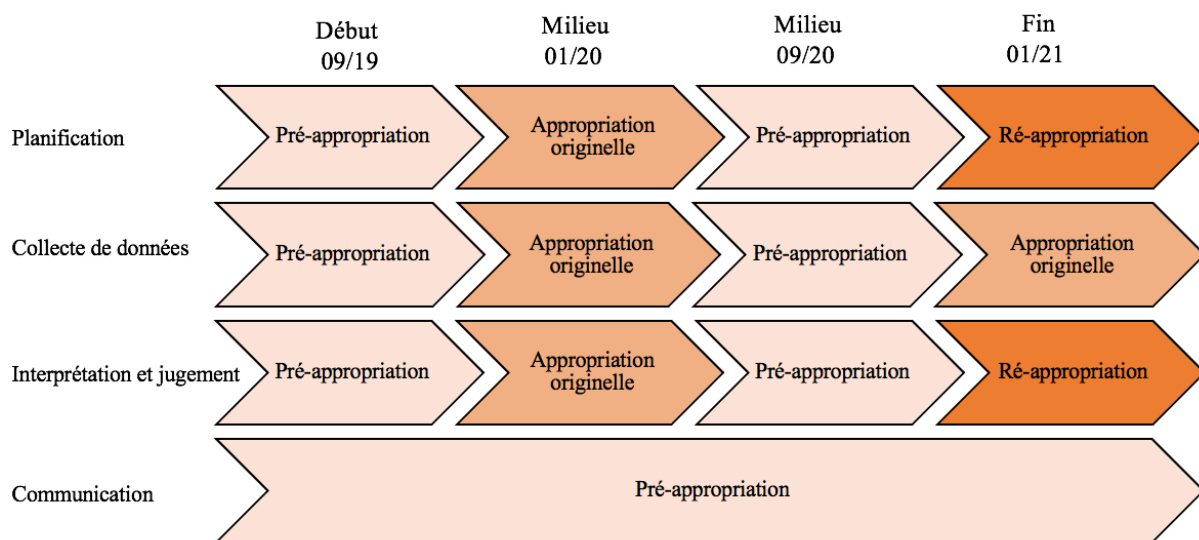


Figure 14. – Évolution du processus d'appropriation d'Alice de septembre 2019 à janvier 2021

Tout au long de l'expérimentation, Alice a principalement mis en place des aménagements au moment de l'enseignement. Ces derniers étaient de type contenu et processus et répondaient à certaines particularités cognitives de ses élèves. Elle a par exemple intégré des leçons d'enseignement explicite de vocabulaire lié au thème de l'activité. Cet aménagement de type contenu répondait aux difficultés de cohérence centrale de ses élèves et contribuait ainsi à éviter qu'une incompréhension devienne une idée fixe bloquant le déroulement de l'activité. Lors des évaluations, Alice a intuitivement mis en place des aménagements de type processus. Pendant les travaux, elle offrait un soutien régulier aux élèves en guidant pas à pas leur réflexion. Elle documentait cette aide dans ses outils d'interprétation. Ce soutien constant palliait les difficultés liées aux fonctions exécutives des élèves (Vermeulen, 2014) : chaque tâche étant différente de l'autre, les élèves pouvaient éprouver des difficultés à s'adapter à chacune. La majorité des aménagements mis en place par Alice n'ont pas été planifiés, mais plutôt réalisés spontanément, en réponse à des obstacles vécus en classe. Une analyse des besoins réalisée en amont aurait été pertinente. Comme le souligne Bergeron (2018), cette analyse n'est pas toujours présente dans les pratiques pédagogiques. À la suite de notre étude, nous constatons la même chose et pouvons élargir cette observation aux pratiques évaluatives. Sans planification, les aménagements utilisés étaient peu diversifiés. Il aurait été intéressant d'approfondir la réflexion pour l'étape de la planification et considérer davantage d'autres éléments de la pensée de chaque élève pour mieux adapter les aménagements.

5.5.2 Marie

Tout comme Alice, le processus d'appropriation de Marie n'a pas été linéaire, mais plutôt dynamique en fonction de l'étape de la démarche d'évaluation.

Pour la planification, nous constatons que Marie a atteint l'étape de la réappropriation : elle faisait des liens clairs entre l'enseignement et l'évaluation en plus d'avoir réinvesti ses apprentissages pendant le confinement. Pour les étapes de collecte de traces et d'interprétation suivie du jugement, Marie en est toujours à l'étape d'appropriation originelle. Bien qu'elle ait tenté de varier sa collecte de traces et de comprendre l'utilisation des grilles, plusieurs facteurs liés à l'objet à mettre en œuvre (Bélanger et al., 2012) ont créé des obstacles dans l'évolution de son processus. Il lui était difficile de comprendre le lien entre les traces collectées et les outils d'évaluation. L'évaluation des apprentissages étant un domaine complexe et la formation offerte limitée, le cas de Marie met en

lumière le temps nécessaire à une bonne compréhension des pratiques ainsi que l'importance de la formation entourant leur mise en œuvre. La compréhension des grilles de Marie n'étant pas complète, elle aurait bénéficié de plus de temps d'expérimentation, c'est-à-dire d'une plus longue phase d'appropriation originelle, pour vraiment l'intégrer à sa pratique. Aussi, la participation à la création des grilles lui aurait été bénéfique, car elle aurait pu faire des liens avec sa réalité. Comme Alice, Marie souligne que le soutien de la chercheuse a été un facteur positif dans son processus d'appropriation. Ce facteur externe lui permettait d'avoir un regard neutre sur son travail et de nourrir ses réflexions, notamment en lien avec les difficultés relatives au TSA. La Figure 15 présente l'évolution du processus d'appropriation de Marie.

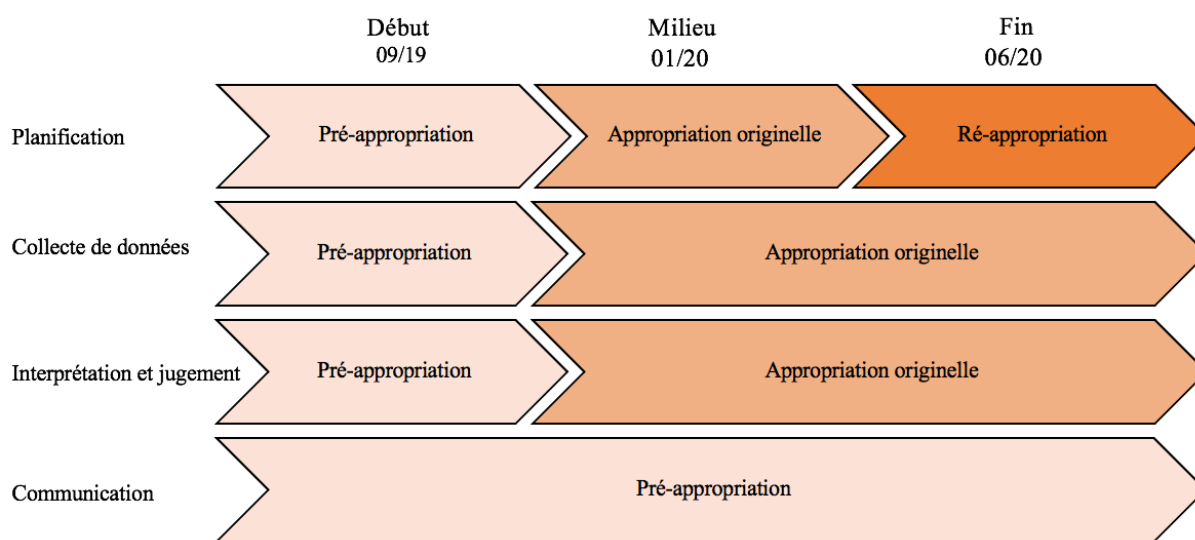


Figure 15. – Évolution du processus d'appropriation de Marie de septembre 2019 à juin 2020

Autant pendant les périodes d'enseignement que d'évaluation, les aménagements apportés par Marie étaient principalement de type processus. Elle questionnait beaucoup ses élèves, soutenait leur réflexion et guidait leur travail. Marie agissait cependant instinctivement sans prendre le temps de bien préparer ses interventions afin de répondre aux besoins spécifiques de ses élèves. La mise en place de sa ligne du temps en est un bon exemple. Bien qu'elle ne percevait pas cet aménagement de type structure comme essentiel, elle s'y est référée à plusieurs reprises pour répondre aux questions de ses élèves et les orienter dans le déroulement de l'activité. Cette pratique répond directement aux difficultés en lien avec les fonctions exécutives des élèves présentant un TSA (Vermeulen, 2014) et, moyennant une meilleure analyse des besoins, d'autres aménagements tout aussi pertinents auraient pu être expérimentés. La ligne du temps a permis de donner des repères

visuels et de prévoir les étapes de réalisation. Les horaires illustrés ou les séquences de travail visuelles sont largement utilisés dans les approches spécifiques aux élèves présentant un TSA comme l'approche TEACCH (Dionisi, 2013). Cette approche très populaire au primaire est principalement utilisée dans des classes spécialisées auprès d'élèves fortement atteints par un TSA. Marie constate qu'il est avantageux de conserver ce genre de pratiques, même auprès d'élèves du secondaire : l'organisation dans le temps reste une aptitude importante à développer, quel que soit l'âge et l'historique scolaire des élèves.

5.5.3 Raphaëlle

Des trois étudiés, le processus d'appropriation de Raphaëlle est celui qui a été le plus chamboulé. Pendant la première phase de collecte de données, elle a atteint l'appropriation originelle et s'impliquait énormément dans le processus. Elle participait activement aux périodes de planification et réalisait elle-même une grosse partie du travail. Lors de la planification, elle identifiait ses attentes, le niveau de production attendu et le niveau de soutien qu'elle prévoyait mettre en place auprès de ses élèves. Elle était ouverte et motivée à expérimenter différents types de productions pour la collecte de traces et utilisait régulièrement ses outils pour interpréter les traces amassées, notamment des grilles d'observation et d'évaluation. Elle considérait également la pertinence de travailler en sous-groupe avec ses élèves suivant un aménagement de type structure. Les facteurs relatifs à sa personnalité (Bélanger et al., 2012) lui permettaient d'être engagée et confortable avec le type d'élèves l'entourant. Aussi, les pratiques expérimentées répondaient à ses façons de faire, ce qui facilitait son appropriation. C'est à partir de mars 2020, avec le début du confinement, que les facteurs environnementaux (Bélanger et al., 2012) ont pris le dessus et ont bouleversé le développement de Raphaëlle. L'enseignement à distance, l'incertitude des directives gouvernementales et, en septembre 2020, les conditions sanitaires très strictes, sont les principaux facteurs en cause. Elle n'a pas su réinvestir toutes les pratiques qu'elle avait mises en œuvre pendant la première phase de collecte. Le contexte de la pandémie de COVID-19 n'a pas été facile pour le monde de l'éducation (Buchnat et Wojciechowska, 2020), et cela s'est fait sentir chez Raphaëlle. De plus, l'ajout d'élèves présentant un TSA plus accentué dans son groupe-classe a influencé sa capacité à mettre en œuvre de nouvelles pratiques évaluatives. Elle est donc revenue à la phase de préappropriation en favorisant la mise en place de ses pratiques initiales. La Figure 16 illustre l'évolution du processus d'appropriation de Raphaëlle.

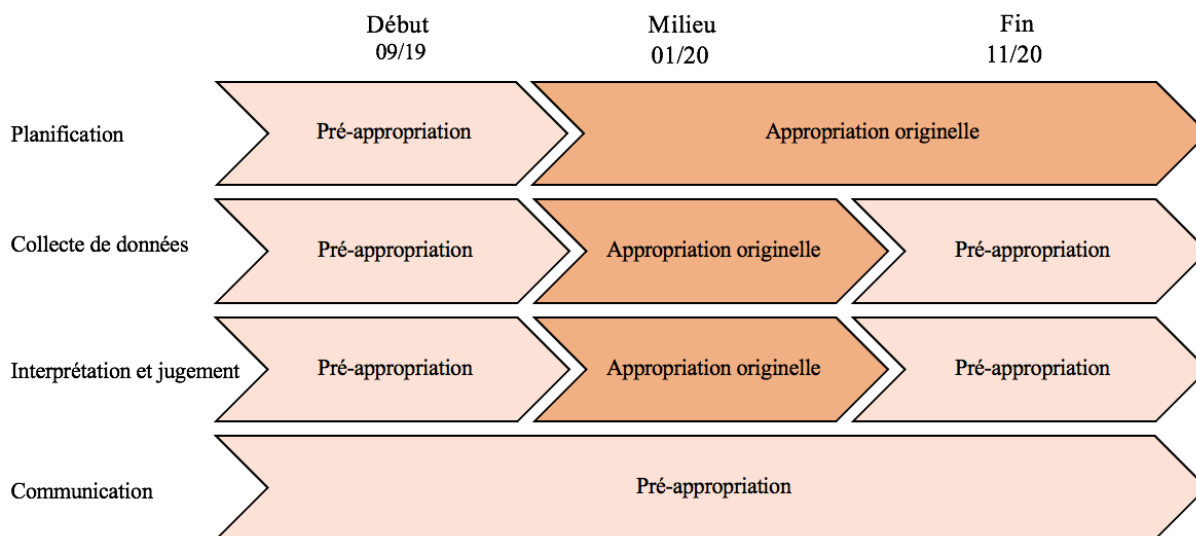


Figure 16. – Évolution du processus d’appropriation de Raphaëlle de septembre 2019 à novembre 2020

De septembre 2019 à mars 2020, Raphaëlle constate l’avantage de mettre en œuvre des aménagements de type processus et productions. D’une SAE à l’autre, les élèves sont invités à produire différents types de travaux. Toutefois, cette façon de faire répond partiellement aux écrits sur la différenciation pédagogique qui indiquent qu’il est préférable qu’un choix soit donné aux élèves pour la forme de production à rendre à l’intérieur d’un même projet (Meirieu, 2016). En septembre 2020, Raphaëlle utilise des aménagements de type structure pour ses nouveaux élèves plus fortement atteints d’un TSA. Elle construit des séquences de travail illustrées et son objectif est de favoriser le bon fonctionnement dans la classe. Aucun lien n’est fait avec le PFEQ. Le départ hâtif de Raphaëlle pour des raisons de santé a empêché la mise en place de nouvelles pratiques évaluatives ou l’intégration de celles déjà expérimentées.

5.6 Conclusion

En guise de conclusion, une synthèse générale ainsi que des pistes de recherches futures sont proposées.

Tant les pratiques que les aménagements aux pratiques évaluatives auprès d’élèves présentant un TSA sont peu documentés dans la recherche en éducation (Lamarche et Durand, 2021). Certains auteurs se sont penchés sur les approches pédagogiques utilisées auprès de ces derniers (Poirier et al., 2017) et d’autres sur leur développement fonctionnel (Rouillard-Rivard et al., 2018) ou

communicationnel (Kamps et al., 2015). Dans le milieu scolaire, cependant, les enseignants doivent évaluer le niveau de compétence et en rendre compte. Notre étude pose un premier regard sur les pratiques évaluatives des enseignants œuvrant auprès d'élèves présentant un TSA et les analyse en regard d'un cadre de références spécifique au contexte. Les résultats montrent une concordance avec les études précédentes, notamment quant au fait que l'appropriation de pratiques est un processus dynamique influencé par différents facteurs propres à chaque individu (Bélangier et al., 2012 ; Duthoit et Mailles-Viard Metz, 2012 ; Theureau, 2011).

Dans un contexte où une évaluation en soutien à l'apprentissage est priorisée, d'importantes limites à l'étude ont été observées. Tout d'abord, une vision traditionnelle de l'évaluation est encore ancrée dans les milieux, ce qui rend plus difficile le changement de pratiques. Ensuite, il est délicat d'appliquer des aménagements aux pratiques évaluatives en restant conscient des attentes scolaires de chacun et du soutien qui leur est nécessaire. Quelques pratiques gagnantes ont néanmoins pu être documentées, bien qu'elles relèvent davantage de l'enseignement que de l'évaluation. Les facteurs environnementaux comme la pandémie de COVID-19 et les changements de groupe-classe en début d'année ont joué un rôle central dans les difficultés vécues par les participantes. La coupure créée par le confinement a miné un développement optimal de l'appropriation par les enseignantes. La poursuite de collecte de données jusqu'en janvier 2021 pour une des participantes s'est toutefois avérée avantageuse. L'appropriation étant un processus qui prend du temps, réaliser des recherches sur une période plus longue avec des participants impliqués et volontaires permettrait d'atteindre un niveau d'appropriation et de changement significatif dans les pratiques. Il est selon nous nécessaire de poursuivre la réflexion sur les pratiques évaluatives auprès des enseignants du secteur de l'adaptation scolaire, car la démarche d'évaluation, notamment l'étape de la communication des résultats scolaire, mériterait d'être davantage examinée.

Texte lien

L'appropriation par les enseignantes de pratiques nouvelles aux différentes étapes de la démarche d'évaluation s'est révélée inégale. Elles se sont investies dans l'enseignement des compétences ciblées en français alors que les pratiques liées à l'évaluation sont restées en second plan. La planification de l'apprentissage et de l'évaluation ainsi que la collecte d'informations sont les étapes de la démarche d'évaluation les plus documentées et c'est également pour ces étapes que le matériel pédagogique du SRSE était conçu. Alors que l'équipe de conception avait également prévu des grilles d'évaluation descriptives analytiques intégrées aux situations d'apprentissage et d'évaluation comprenant des aménagements majeurs, les premières tentatives d'utilisation ont été ardues. L'utilisation des premières versions de grilles a créé un inconfort important, notamment par la méconnaissance entourant cet instrument. Nous avons également remarqué que ces premières grilles ne tenaient pas suffisamment compte de l'hétérogénéité des élèves. C'est la première raison qui nous a poussée à investir du temps dans la conception de nouvelles grilles. Tout au long du processus de développement de cet outil, de nouveaux éléments se sont ajoutés et sont venus justifier l'importance de concevoir des grilles d'évaluation aménagées aux besoins et au rythme d'apprentissage des élèves présentant un TSA.

L'article qui suit présente le processus de développement de grilles d'évaluation descriptives analytiques spécifiques aux SAE conçues pour les élèves présentant un TSA. Ces grilles comprennent des aménagements majeurs répondant à leurs différents besoins. La création d'une telle instrumentation a permis de documenter de façon plus adéquate le jugement des enseignantes afin de brosser un portrait fidèle du développement de compétences des élèves.

Chapitre 6 – Article 3

Description du processus d'élaboration de grilles d'évaluation spécifiques à des situations d'apprentissage et d'évaluation en contexte de modification des contenus d'apprentissage auprès d'élèves du secondaire présentant un trouble du spectre de l'autisme

Marie-Aimée Lamarche

Micheline-Joanne Durand

Article à soumettre à la Revue Mesure et Évaluation en éducation (MEE)

(Lamarche et Durand, cf. article 3)

Résumé

L'élaboration d'une grille d'évaluation est une tâche complexe qui exige une bonne connaissance de l'objet d'évaluation et du niveau d'apprentissage des apprenants pour lesquels elle est destinée. Parmi les différents types de grilles d'évaluation qui sont utilisées en milieu scolaire, la grille descriptive critériée ainsi que la grille descriptive analytique s'avèrent des choix particulièrement appropriés pour guider le jugement des évaluateurs. En suivant la méthodologie de la recherche-développement, les concepteurs se sont engagés dans un processus réflexif qui, après de nombreux aller-retour dans la formulation des critères, des échelons et des descripteurs, a mené à l'élaboration, à la validation et à la mise à l'essai de trois prototypes de grilles descriptives analytiques. Les résultats permettent d'identifier les éléments à considérer dans la construction de cet outil pour des élèves du premier cycle du secondaire présentant un TSA qui présentent une grande diversité de profils et, notamment, de distinguer les objets évalués des aménagements apportés lors de la réalisation de la tâche.

Mots-clés : grille descriptive analytique, trouble du spectre de l'autisme, recherche-développement.

Abstract

The development of rubrics is a complex task that requires a good knowledge of the object of evaluation and the level of learning of the students for whom it is intended. From the several types of rubrics used in school environments, the analytic rubrics and developmental rubrics prove to be especially appropriate choices to guide the judgment of the evaluators. By following the research and development methodology, the designers engaged in a reflective process which, after many round trips in the formulation of criteria, scale and descriptors, led to the development, validation and implementation testing of three prototypes of analytic rubrics. The results make it possible to identify the elements to be considered in the construction of this tool for pupils with ASD in the first cycle of secondary school who present a great diversity of profiles, in particular to distinguish the objects evaluated from the accommodations made during the realization of the task.

Keywords : rubrics, autism spectrum disorder, development research

6.1 Contexte problématique

Depuis l'avènement du PFEQ en 2001, l'approche par compétences qui se fonde « sur une intégration des savoirs (théoriques et pratiques), des savoir-faire et des attitudes nécessaires à l'accomplissement, de façon satisfaisante, des tâches complexes, significatives pour l'élève et nécessaires à son adaptation ultérieure à la vie d'adulte » (Louis, 2004, p. 22), a été adoptée. Dans un tel contexte, la mise en place de tâches complexes va au-delà de la mesure des connaissances restituées et vise plutôt l'observation de la construction de savoirs, soit la manifestation de stratégies cognitives et métacognitives (Gérard, 2010 ; Tardif, 1993). L'interprétation des traces d'apprentissage des élèves dans ce type de tâche demande une instrumentation spécifique basée sur des critères convenablement formulés. La grille d'évaluation descriptive analytique ou critériée, (Berthiaume et al., 2011) nommée aussi « rubric » (Stevens et Levi, 2012), apparaît comme l'instrument le plus indiqué pour assurer une meilleure compréhension des différentes manifestations des apprentissages des élèves en les situant sur un continuum.

La grille d'évaluation descriptive intéresse de plus en plus les chercheurs et une diversité de sujets d'étude s'y rattache. Certains auteurs se penchent sur la compréhension et à l'usage de l'instrument (Baribeau, 2009, 2015 ; Chan et Ho, 2019 ; Dawson, 2017 ; Wiertz et al., 2020), alors que d'autres se concentrent sur les éléments qui en font un outil efficace (Brookhart et Chen, 2015 ; Durand et Trépanier, 2011). Dans le cadre du présent article, nous nous intéressons à la construction de grille d'évaluation dans une perspective d'évaluation en soutien à l'apprentissage alors que les apprenants présentent une condition cognitive particulière.

6.1.1 L'évaluation des élèves présentant un TSA

Dans le système scolaire québécois, des cadres d'évaluation proposent des critères d'évaluation qui ne conviennent pas toujours aux profils diversifiés des élèves du secteur de l'adaptation scolaire et plus précisément aux élèves présentant un TSA. Dans ce contexte, les enseignants peuvent utiliser des aménagements qui se situent à différents niveaux et qui influencent ou non leur jugement. Selon Jung et Guskey (2011), les aménagements inscrits au PI des élèves guident l'élaboration du design des instruments d'évaluation, c'est-à-dire des grilles d'évaluation. De plus les auteurs précisent que l'interprétation de productions d'élèves ayant droit à des aménagements représente un défi supplémentaire pour l'enseignant, car il doit distinguer la trace de l'élève de son niveau d'autonomie dans la réalisation de la tâche. La grille d'évaluation descriptive analytique

semble être ici un outil pertinent pour soutenir les apprentissages et intégrer les aménagements nécessaires au cheminement scolaire des élèves présentant un TSA.

6.1.2 Les aménagements apportés à la tâche

Les élèves TSA ciblés dans le cadre de notre étude ont des besoins particuliers qui nécessitent des aménagements dans les pratiques enseignantes, tant lors de l'apprentissage que de l'évaluation, notamment sous la forme de la mise en place de dispositifs de différenciation pédagogique.

Pour désigner l'ensemble des dispositifs de différenciation, les auteurs anglophones (Calhoon et al., 2000 ; Fuchs et Fuchs, 2001 ; Salend et Duhaney, 2002 ; Scanlon et Baker, 2012) utilisent les termes : *inclusive setting*, *adaptations* ou *test accommodations*. Tandis que dans les écrits scientifiques francophones, les auteurs (Denis et al., 2016 ; Meirieu, 2016 ; Paré, 2012 ; Poirier et al., 2017) mentionnent : accommodations, adaptations, aménagements ou pratiques différenciées. Tous ces termes permettent d'adapter les pratiques dans une perspective d'intégration des élèves dans un contexte dit « ordinaire ». Par ailleurs, dans les documents ministériels du Québec, trois niveaux d'interventions différenciées sont identifiés : la flexibilité pédagogique (interventions communes et réfléchies en fonction de la diversité des élèves), les mesures d'adaptation (interventions qui ont pour but d'atténuer les barrières à l'apprentissage sans diminuer le niveau d'exigence) et les mesures de modification (interventions qui nécessitent un PI et qui ont pour but de changer les attentes et les exigences du PFEQ).

Dans le cadre de notre projet, les enseignantes ont été amenées à différencier leurs modalités d'évaluation en ce qui concerne les contenus d'apprentissage et à modifier leurs attentes. Nous avons retenu l'appellation *aménagements majeurs* lorsque le contenu enseigné et évalué se retrouve en deçà des exigences du programme de formation ciblé pour le groupe-âge. En effet, les dispositifs de différenciation mis en place et analysés dans le cadre du présent projet de recherche demandent un changement dans le niveau attendu.

Les grilles d'évaluation sont difficiles à utiliser auprès des élèves présentant un TSA, car l'écart entre ce qui est attendu des critères d'évaluation prescrits par le ministère et ce qui se passe réellement en classe est très grand (Lamarche et Durand, 2022). La recherche entourant le développement de grilles d'évaluation des compétences scolaires pour ce type d'apprenant est très peu développée. Bien que différentes pratiques enseignantes et évaluatives aient été documentées

(Poirier et al., 2017), il apparaît que l'interprétation des résultats de l'apprentissage pour l'évaluation des compétences scolaires reste un défi de taille (Lamarche et Durand, cf. article 2).

6.1.3 Recension des écrits

Les grilles d'évaluation descriptives analytiques ont fait l'objet de différentes recherches qui mettent en évidence les pratiques d'utilisation de l'outil ainsi que les avantages et les défis associés. Alors que plusieurs auteurs s'intéressent directement à cet outil au niveau collégial (Chaumont, 2015 ; Côté, 2014 ; Leroux, 2010 ; Mastracci, 2011 ; Vincent, 2017) et universitaire (Berthiaume et al., 2011 ; Martin et al., 2016), des recherches menées au primaire et au secondaire abordent l'outil à travers les pratiques évaluatives des enseignants. En effet, Ramoo et Durand (2016) ont documenté les pratiques évaluatives d'enseignants travaillant en 6^e année du primaire. Leurs résultats indiquent que les enseignants utilisaient davantage les grilles d'évaluation à échelles uniformes numériques et à échelles descriptives lors des activités d'écriture que pour celles de mathématiques et de lecture. Dans l'étude de Brind'Amour (2018), l'auteure documente les pratiques évaluatives d'enseignants de 1^{re} année primaire pour la compétence *lire des textes variés*. Bien que la grille d'évaluation descriptive soit présente dans les instruments pouvant être utilisés, les résultats démontrent que les enseignants utilisent plutôt la grille d'observation. Deaudelin et al. (2007) ont de leur côté documenté les pratiques d'évaluation formatives de 13 enseignants du primaire. Leurs résultats indiquent que les enseignants apprécient utiliser des grilles d'évaluation maison pour soutenir l'autoévaluation, le travail de coopération et le processus de résolution de problèmes en mathématiques. L'utilisation de cet instrument vise à faire participer l'élève à son évaluation et surtout à son apprentissage. Au secondaire, Di Lalla (2017) et Baribeau (2009, 2015) ont observé les pratiques d'enseignants à la fin d'un cycle. Dans ces deux contextes, les enseignants utilisaient les grilles d'évaluation fournies par le ministère de l'Éducation afin de documenter leur jugement. Ces études démontrent que les grilles sont utilisées dans les classes québécoises, mais aucune ne se penche sur leur élaboration et n'aborde le secteur de l'adaptation scolaire où les aménagements sont nécessaires. Cela dit, la grille d'évaluation descriptive analytique étant un instrument qui présente plusieurs avantages, son étude peut être appropriée pour ce secteur.

Tout d'abord, Goodrich (1996) soutient que la grille d'évaluation est un instrument flexible qui permet de prendre en considération les profils hétérogènes d'élèves dans une même classe. En effet, selon les capacités des élèves, il est possible d'ajuster les attentes dans la grille en ajoutant ou

retirant des niveaux dans les échelons (Goodrich, 1996). De plus, différentes recensions des écrits ont clairement identifié que la grille d'évaluation soutient l'apprentissage des élèves, soutient leur développement de l'autorégulation ainsi que celui des enseignants, et peut influencer positivement la motivation des élèves (Brookhart et Chen, 2015 ; Jonsson et Svingby, 2007 ; Panadero et Jonsson, 2013). Ces éléments positifs découlent, entre autres de la transparence que permet cet outil. Berthiaume et al. (2011) documente cet avantage dans un contexte universitaire lors d'un cours d'histoire. L'auteur précise que la grille permet effectivement aux étudiants de mieux comprendre la tâche à réaliser, mais aussi aux enseignants de mieux planifier leur enseignement.

Par ailleurs, Martin et al. (2016) et Wiertz et al. (2020) mettent en exergue l'aspect chronophage de la construction d'une grille d'évaluation descriptive (il n'y a donc pas de gain de temps avec cet instrument) ainsi que l'importance d'avoir une compréhension univoque de son contenu. Pour ces auteurs, la grille est un instrument complexe qui n'est pas toujours facile à utiliser compte tenu du lexique qu'elle contient. Wiertz et al. (2020) précisent que pour surmonter cet obstacle, il est bénéfique de construire la grille en équipe et de confronter ses idées. C'est aussi ce qu'ont constaté Dolz-Mestre et Tobola Couchepin (2015) qui ont inclus des élèves dans la construction d'une grille.

Dans leur récente recension des écrits, Panadero et Jonsson (2020) ont exploré les critiques envers les grilles d'évaluation. Les résultats de leur recension ont permis de relever six thèmes²³ qui selon les auteurs permettent de constater que les preuves empiriques à la base de ces critiques ne sont pas solides et s'appuient, pour la plupart, sur des événements anecdotiques. Ils relèvent également une mécompréhension du concept par les auteurs du corpus recensé. Ils concluent que la grille d'évaluation peut être utilisée de maintes façons, que la conceptualisation peut être variable de même que les pratiques d'utilisation. Néanmoins, ils précisent que nous : « pourrons optimiser la conception et la mise en œuvre des grilles grâce à la recherche scientifique portant sur les bénéfices et les limites de l'outil²⁴ » (Panadero et Jonsson, 2020, p.17).

La grille d'évaluation descriptive analytique est un objet d'étude qui intéresse les chercheurs, mais qui ne semble pas avoir été observée dans le contexte de l'adaptation scolaire. Or, une étude récente

²³ « The themes have been named: a) Standardization and narrowing the curriculum, b) Instrumentalism and “criteria compliance”, c) Simple implementations don't work, d) Limitations of criteria, e) Context dependence, and f) Miscellanea. » (Panadero et Jonsson, 2020, p.14)

²⁴ Traduction libre de : However, we will only optimize the design and implementation of rubrics through scientific empirical research on benefits, as well as limitations.

portant sur les pratiques enseignantes mises en place auprès d'élèves présentant un TSA indique que la compréhension des grilles par les enseignants peut être laborieuse (Lamarche et Durand, cf. article 2). Il s'avère ainsi intéressant d'approfondir le sujet.

L'objectif de notre article est de décrire la démarche de développement de grilles d'évaluation descriptives analytiques pour la discipline *français langue d'enseignement* au premier cycle du secondaire, dans un contexte où des aménagements aux contenus pédagogiques tentent de répondre à la diversité des besoins des élèves présentant un TSA.

6.2 Cadre de référence

6.2.1 L'interprétation critériée

Au Québec, selon la politique d'évaluation, l'interprétation critériée est à prioriser, de même que l'utilisation de la grille d'évaluation descriptive analytique (Gouvernement du Québec, 2003b). Contrairement à l'interprétation normative, qui est fort utilisée lors de la mesure des résultats d'apprentissage des élèves en vue de les comparer entre eux (Scallon, 2004), l'interprétation critériée permet de situer les manifestations de l'apprentissage des élèves en regard de standards (les attentes) axés sur le développement de la compétence (en progression, en cours d'apprentissage et de maîtrise en fin d'apprentissage). Ce type d'interprétation favorise un jugement sur les productions et les performances des élèves à l'aide de critères préétablis (Scallon, 2004 ; Simon et Forgette-Giroux, 2001). Avec un groupe d'élèves présentant une très grande diversité, l'interprétation critériée permet de se centrer sur ce qui est attendu pour chacun d'eux, car la comparaison est inutile comme chacun n'est pas au même niveau scolaire.

Les grilles d'évaluation descriptives intéressent les chercheurs depuis la fin des années 1990. En effet, depuis la parution de l'étude de Popham en 1997, le nombre d'études qui se sont intéressées aux « rubrics » dans le secteur de l'éducation a augmenté de façon exponentielle (Dawson, 2017). Les chercheurs proposent des définitions, identifient les éléments qui constituent l'instrument et, surtout, établissent ce qu'est une bonne grille d'évaluation descriptive.

6.2.2 Les constituants de la grille d'évaluation descriptive

Dans sa recension, Yetiş (2017) présente différentes définitions du concept (Jonsson et Svingby, 2007 ; Berthiaume et al., 2011 ; Stevens et Levi, 2005 ; Brookhart, 2013 cités dans Yetiş, 2017) et

conclut que « les grilles d'évaluation critériée sont des outils contenant des critères bien précis dont les descripteurs et/ou les points minimum et maximum sont assignés dès le début permettant de cette façon de procéder à une évaluation plus équilibrée et consistante » (Yetiş, 2017, p. 688). Cette définition est corroborée par plusieurs auteurs (Panadero et Jonsson, 2020 ; Brookhart et Chen, 2015 ; Brookhart, 2018) qui précisent que la grille d'évaluation est un outil qui permet de supporter le jugement des évaluateurs en ce qui concerne la qualité et la progression d'une performance. Une grille d'évaluation descriptive analytique est constituée de trois composantes : les critères, les descripteurs et les échelons.

Les critères d'évaluation prescrits dans les cadres d'évaluation (Gouvernement du Québec, 2011a) constituent les objets qui seront évalués. Selon Durand et Trépanier (2011), les critères doivent être liés la tâche, indépendants, peu nombreux et formulés de façon observable et mesurable. Leroux et Mastracci (2015) précisent que la rédaction de ces critères doit permettre d'observer la qualité de réalisation des élèves, et ce, de façon claire grâce à un vocabulaire simple et compréhensible par le destinataire. Pour y parvenir, les critères sont reformulés sous forme d'indicateurs qui sont constitués d'un objet à évaluer ainsi que la dimension, la qualité ou le point de vue observé.

Les critères sont ensuite déclinés en différents niveaux de performance de la compétence sur un continuum d'échelons. Selon Leroux et Mastracci (2015), il est préférable que le nombre d'échelons soit établi entre 3 et 6 en fonction de l'outil, de l'usage que l'on veut en faire, ainsi que de la complexité et de la nature de la tâche à évaluer. Les échelons peuvent suivre une notation alphanumérique (A, B, C et D ou 1, 2, 3 et 4) ou des expressions regroupées sur un même registre (par exemple, à sa façon de faire : très satisfaisant, satisfaisant, pas satisfaisant, insatisfaisant). Il s'agit ensuite d'identifier le critère de réussite, soit l'échelon attendu pour la réussite de la tâche et le seuil de réussite, c'est-à-dire ce qui est exigé minimalement en regard de la tâche.

Ce qui est attendu à chacun des niveaux de performance est développé à l'aide des descripteurs qui sont formulés de façon positive, exhaustive, juste et univoque. Ils décrivent ce que l'on peut observer dans la trace de l'élève. Ces derniers, en cohérence avec la performance attendue et le niveau donné, présentent un écart équivalent pour illustrer la gradation. Le vocabulaire à prioriser est aussi concis, précis et compréhensible. Une même structure rédactionnelle conforme aux aspects ciblés du critère assure une bonne modulation des manifestations observables (en commençant par un verbe d'action, par exemple, *accorde correctement*, ou par l'objet évalué, par

exemple, *les mots sont correctement...*). Les erreurs les plus fréquemment observées dans la rédaction des descripteurs est l'intervention de l'enseignant dans la performance de l'étudiant, la soustraction des éléments présents au niveau supérieur pour rédiger les niveaux inférieurs et la rédaction d'un niveau insuffisant selon une liste d'erreurs typiques de la part de l'étudiant (Bélaïr, 2014 ; Leroux, 2008, 2012 ; Tardif, 2004, 2006 cités dans Leroux et Mastracci, 2015).

6.2.3 Les étapes d'élaboration d'une grille d'évaluation

La construction d'une grille d'évaluation est un processus perfectible (Côté, 2014) qui se réalise de façon itérative en suivant quelques étapes. Stevens et Levi (2012) identifient quatre étapes clés :

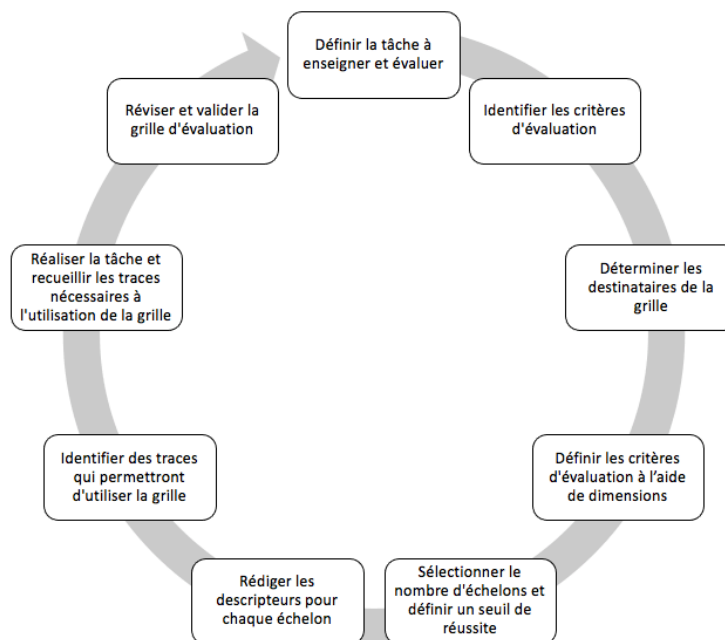
- Réfléchir sur les attentes que nous avons envers les apprenants et ce que nous voulons qu'ils accomplissent.
- Faire la liste des particularités de la tâche demandée et des objectifs d'apprentissage que nous voulons atteindre.
- Regrouper nos attentes, rédiger nos critères d'évaluation à l'aide d'une dimension et identifier le nombre d'échelons nécessaire à notre grille.
- Transférer nos critères dans la grille et rédiger les descripteurs qui seront placés dans la grille selon le nombre d'échelons.

Quant à Durand et Chouinard (2012), ils présentent une séquence similaire, mais de façon beaucoup plus détaillée en proposant douze étapes. Ces auteurs ajoutent à la sélection des critères d'évaluation l'identification du destinataire de la grille pour assurer un niveau de langage adapté. Ils séparent l'identification des indicateurs dans le critère d'évaluation et la sélection d'une dimension pour chacun des indicateurs en deux étapes distinctes. Ils ajoutent ensuite cinq étapes lorsque la rédaction des descripteurs est terminée :

- Indiquer les traces des processus et des productions des élèves qui vont permettre la collecte de l'information ;
- Réviser la planification de l'évaluation de la situation d'apprentissage si nécessaire ;
- Réaliser la situation d'apprentissage en informant les élèves des critères établis ;
- Ramasser les copies des élèves et les interpréter à la lumière des descripteurs ;
- Réviser la grille si nécessaire.

(Durand et Chouinard, 2012, p. 281)

À notre sens, certains éléments provenant des deux démarches à suivre sont pertinents. Alors que celle de Stevens et Levi (2012) semble très holistique et peu définie, celle de Durand et Chouinard semble trop précise et contraignante. Nous avons ainsi préféré établir une façon de faire qui reprend des éléments de chacun des auteurs qui pourrait être utilisée dans différents milieux. La Figure 17 présente le processus circulaire de la construction d'une grille.



Source : inspirée de Durand et Chouinard (2012) et Stevens et Levi. (2012)

Figure 17. – Étapes de construction d’une grille d’évaluation descriptive

Selon Stiggins, Arter, Chappuis et Chappuis (2006) une grille pertinente reprend adéquatement le contenu de la tâche, présente un vocabulaire compris de tous, est facile à utiliser et est fiable et valide²⁵. Durand et Mouffe (2014) ont repris ces éléments et les ont précisés à l’intérieur d’une métagrille permettant d’analyser la pertinence d’une grille descriptive analytique. Ainsi les auteures ont identifié six éléments centraux : 1) l’efficacité de l’organisation ; 2) la clarté du vocabulaire ; 3) la justesse des critères ; 4) la conformité des descripteurs ; 5) la pertinence des échelons et 6) l’adéquation du contenu. À cela, nous avons ajouté un septième élément spécifique à notre contexte, soit la qualité des aménagements à l’évaluation. La métagrille est présentée dans le Tableau 14 (voir page suivante).

L’objectif du présent article est de décrire le développement de la construction de grilles d’évaluation descriptive analytique spécifique à une tâche complexe en *français langue*

²⁵ Traduction libre de : *Content* (Does it cover everything ?), *Clarity* (Does everyone understand what is meant ?), *Practicality* (Is it easy to use by teachers and students?) and *Technical quality/fairness* (Is it reliable and valid?) (Stiggins et al., 2006, p. 203)

d'enseignement réalisée par des élèves du premier cycle du secondaire présentant un TSA et nécessitant des aménagements majeurs lors des apprentissages et de l'évaluation. Pour ce faire, une méthodologie de recherche de développement d'un objet s'impose (Loiselle et Harvey, 2007 ; Van der Maren, 2004).

6.3 Méthodologie

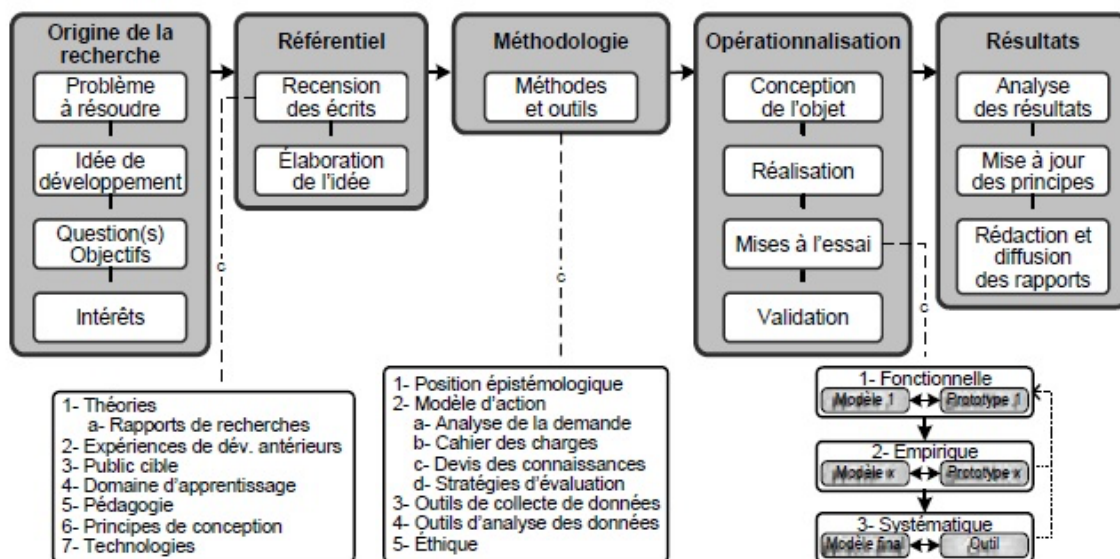
Notre étude se situe dans une recherche plus vaste menée par les SRSE à l'intention des élèves présentant un TSA ou des difficultés d'apprentissage de la région de l'île de Montréal. Ce projet avait comme but de développer des ressources d'enseignement/apprentissage/évaluation spécifiques pour les élèves présentant un TSA qui présentent des défis scolaires importants. De ce fait, tout le matériel développé présente des contenus modifiés, soit moins exigeants que ce qui est attendu pour des élèves du secteur régulier du premier cycle du secondaire. Dans le présent article, nous nous concentrons sur le développement des grilles d'évaluation descriptives analytiques pour interpréter les traces d'apprentissage de ces élèves.

Tableau 14. – Métagrille d'analyse

	A Exemplaire	B Pertinente	C À retravailler	D À refaire
1. Efficacité de l'organisation	La grille dresse un portrait global satisfaisant en donnant une vue d'ensemble des éléments recherchés. La grille est bien construite, condensée tout en étant complète, ce qui permet de remplir efficacement l'analyse de l'objet.	La grille est compréhensible, simple et les principaux éléments sont facilement repérables. La grille est bien construite condensée tout en étant complète, ce qui permet de remplir efficacement l'analyse de l'objet.	La grille est simple et ne donne qu'une partie des éléments recherchés. Ses limites nuisent à l'analyse de l'objet.	La grille est difficile à comprendre, peu d'éléments sont repérables et ses limites nuisent à l'analyse de l'objet.
2. Clarté du vocabulaire	Les énoncés sont formulés dans un langage univoque.	Les énoncés sont formulés dans un langage clair.	Les énoncés sont formulés dans un langage parfois ambigu.	Les énoncés sont formulés dans un langage imprécis, qui nuit à la compréhension.
3. Justesse des critères	Les critères précisent de façon compréhensible la dimension et l'objet évalué de manière mesurable ou observable.	Les critères identifient les dimensions, ils sont mesurables ou observables.	Les critères sont observables sans toutefois posséder de dimensions identifiées.	Les critères sont formulés de façon vague et imprécise, et les dimensions sont absentes.
	Les critères sont indépendants et ont tous une dimension appropriée.	Les critères sont indépendants et la même dimension est en progression d'un échelon à l'autre.	Les critères sont indépendants et la dimension peut varier d'un échelon à l'autre.	Les critères peuvent être dépendants les uns des autres et formulés uniquement sous forme quantitative.
4. Conformité des descripteurs	Les descripteurs illustrent entièrement ce qui est visé. Ils sont formulés de façon positive et impartiale.	Les descripteurs illustrent partiellement ce qui est visé. Ils sont formulés de façon impartiale.	Les descripteurs illustrent difficilement ce qui est visé. Ils sont parfois formulés de façon négative.	Les descripteurs font abstraction de ce qui est visé. Ils sont formulés avec subjectivité.
5. Pertinence des échelons	La différence entre les échelons est évidente et tient compte d'une progression graduelle.	La différence entre les échelons est additive et montre un écart semblable de l'un à l'autre.	La différence entre les échelons est uniforme d'un critère à l'autre.	La différence entre les échelons est parfois absente et démontre une progression aléatoire.
6. Adéquation du contenu	Tous les descripteurs sont appropriés à la tâche à effectuer et permettent d'observer l'ensemble de la démarche d'apprentissage.	Les descripteurs sont appropriés à la tâche à effectuer, toutefois certains éléments pourraient être mieux formulés.	Les descripteurs sont appropriés à la tâche à effectuer, toutefois certains éléments sont superflus ou absents.	Le contenu de la tâche n'est pas approprié pour une évaluation selon une échelle descriptive : une seule bonne réponse est recherchée dans la plupart des éléments observés.
7. Qualité des aménagements à l'évaluation	Les aménagements sont identifiés séparément des apprentissages à réaliser. Ils sont spécifiques aux besoins de chacun des élèves et en lien avec le plan d'intervention.	Les aménagements sont identifiés et permettent l'accessibilité à la tâche selon les besoins des élèves.	Les aménagements sont génériques et inclus dans les performances des élèves.	L'identification des aménagements est floue ou absente.

Source : adaptée de la métagrille de Durand et Mouffe (2014)

Nous avons choisi de suivre la démarche méthodologique de Harvey et Loisel (2009 ; 2007) et une posture interprétative en utilisant les réflexions, les perceptions et les observations des participantes et de la chercheuse lors de l'utilisation des prototypes de grilles. Ainsi, le but n'est pas de démontrer l'efficacité de notre instrument, mais bien d'identifier les caractéristiques essentielles que doit présenter une grille construite et utilisée dans le contexte d'un groupe ayant une diversité de besoins et de profils (Loiselle et Harvey, 2007). Suivant le modèle des auteurs, les deux premières étapes, soit l'origine de la recherche et l'élaboration du cadre de référence, ont été réalisées par l'équipe du SRSE. La problématique a été soulevée par des milieux scolaires et l'équipe a principalement utilisé des documents provenant du Massachusetts (Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, 2017) pour rédiger son référentiel, soit son cadre de référence et développer des situations d'apprentissage. Dans la présente section, nous abordons la méthodologie ainsi que le déroulement de l'opérationnalisation du projet. Les résultats seront donc présentés dans la section suivante. La Figure 18 illustre le design du modèle de recherche.



Source : Harvey et Loisel (2009, p.110)

Figure 18. – Modèle de recherche-développement en éducation

6.3.1 Déroulement de la recherche

L'étude s'est déroulée dans trois classes spécialisées de premier cycle du secondaire auprès d'élèves présentant un TSA provenant de CSS distincts, soit les trois CSS francophones de l'île de

Montréal (CSS de Montréal, CSS Pointe-de-l'Île et CSS Marguerite-Bourgeoys). Dans chacune des classes, les enseignantes formées en adaptation scolaire ont volontairement accepté de participer au projet de recherche. Pendant l'expérimentation, trois SAE²⁶ comprenant chacune des grilles d'évaluation ont été mises à l'essai sur une période de trois années scolaires. Lors de chaque nouvelle année scolaire, les enseignantes étaient responsables d'un groupe différent marqué par le départ et l'ajout de certains élèves. Marie a suivi le projet pendant deux ans et, lors de la 3^e année, a changé d'emploi pour occuper un poste de CP. Raphaëlle a également mis un terme à sa participation pendant la pandémie de la COVID-19 pour des raisons de santé. Quant à Alice, elle a changé complètement de type d'élèves, passant d'un groupe où les élèves éprouvaient de grandes difficultés scolaires à un groupe où les élèves étaient identifiés pour réintégrer un groupe-classe ordinaire. Le Tableau 15 présente les participantes au projet et les tâches qu'elles ont expérimentées au cours des trois années.

Tableau 15. – Description des participantes et de leur période de participation

Participantes	Centre de services scolaire d'attache	2018 – 2019	2019 – 2020	2020 – 2021
Marie	CSS Marguerite-Bourgeoys	Groupe 1 SAE 1 SAE 2	Groupe 2 SAE 3 SAE 1	
Raphaëlle	CSS de Montréal	Groupe 1 SAE 1 SAE 2	Groupe 2 SAE 3 SAE 2	
Alice	CSS de la Pointe-de-l'Île		Groupe 1 SAE 3 SAE 1	Groupe 2 SAE maison

6.3.2 Le processus d'élaboration des grilles d'évaluation

En suivant le processus d'opérationnalisation de Harvey et Loiselle (2009), nous avons d'abord fait la conception et la réalisation d'une grille pour ensuite en faire la mise à l'essai et la validation (Harvey et Loiselle, 2009). Ces quatre étapes ont été réalisées en continu sur trois prototypes de

²⁶ La SAE 1 portait sur le thème du chocolat, la SAE 2, sur le thème des boissons gazeuses et la SAE 3, sur le cinéma.

grilles. Nous avons débuté la conception des grilles à l'automne 2018, et le processus de développement s'est déployé jusqu'à l'hiver 2021. Nous avons mis à l'essai trois grilles pendant les trois années scolaires. La validation de chacun des prototypes s'est faite auprès des participantes et du groupe d'experts qui travaillait sur le matériel pédagogique. Le troisième prototype n'a pas pu être mis à l'essai à cause de la pandémie de la COVID-19 au printemps 2020. Par contre, une forme aménagée de ce prototype a pu être mise à l'essai dans un des groupes. La Figure 19 présente les étapes de développement de la grille.

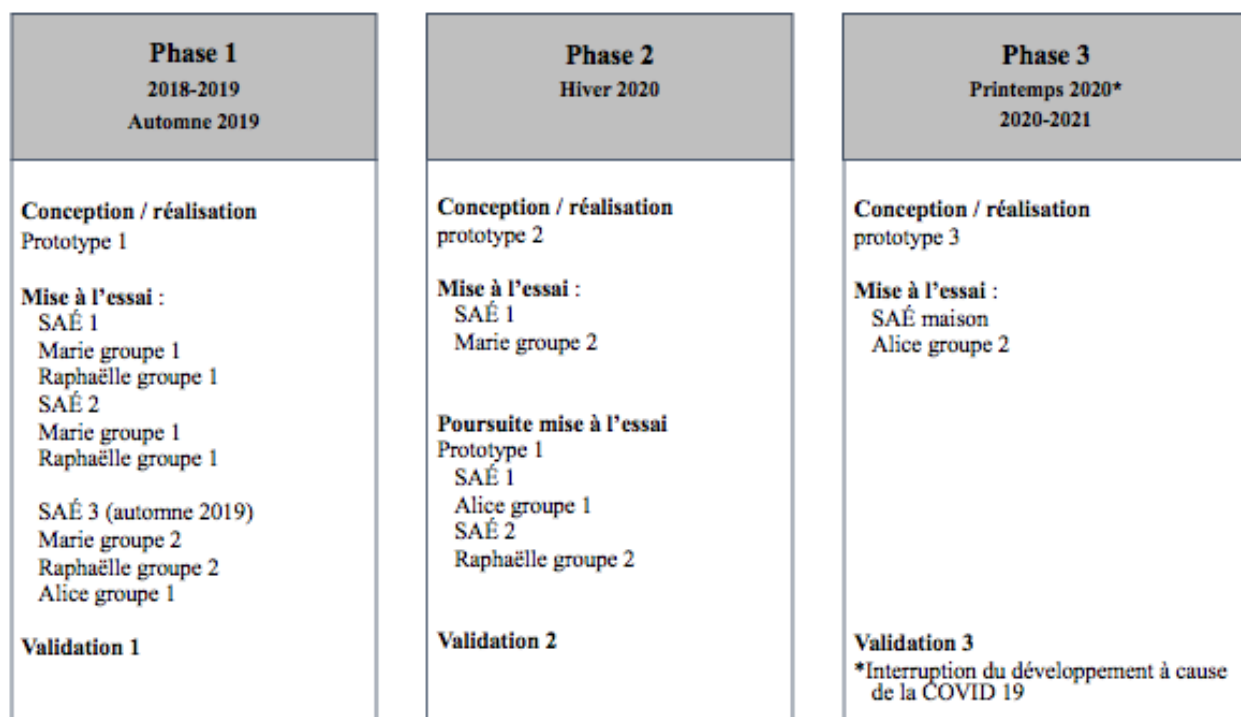


Figure 19. – Phases de la recherche-développement

6.3.3 Outils de collecte de données

Pour mener à bien le développement de notre instrumentation pour l'évaluation, nous avons eu recours à différents outils de collecte de données qualitatives (Loiselle et Harvey, 2007). Pendant les mises à l'essai des grilles, la chercheuse, qui était présente en classe, tenait un journal de bord en y inscrivant ses observations. Les enseignantes ont rempli des fiches d'autoévaluation qui portaient sur leur utilisation de l'outil. Elles ont également participé à deux ou trois entretiens semi-dirigés qui abordaient l'utilisation des grilles d'évaluation. Les entretiens ont été systématiquement retranscrits pour en permettre l'analyse. Chaque étape de mise à l'essai permettait de consigner

plusieurs informations quant à la pertinence de l'outil. C'est avec ces informations que des changements spécifiques ont été identifiés et appliqués à chacune des phases de validation.

6.3.4 Stratégie d'analyse de données

Les données recueillies ont été analysées au fur et à mesure afin d'assurer une compréhension complète de l'efficacité des prototypes utilisés. Une première analyse à l'aide de la métagrille permettait de cerner la pertinence de la grille d'évaluation. Une analyse thématique de contenu a aussi été menée dans le matériel qualitatif provenant des entretiens semi-dirigés et les fiches d'autoévaluation pour en faire ressortir les principaux thèmes pouvant guider les ajustements à apporter à l'instrument. Ces analyses ont été réalisées à l'aide du logiciel QDA Miner (version 5.0.32). Une validation par groupe d'experts a aussi été réalisée (Brantlinger et al., 2005). Lorsqu'un changement essentiel était identifié dans l'analyse, il était discuté auprès de l'équipe de conception du matériel pédagogique. Les discussions abordaient les ajustements pour faire évoluer les prototypes et, par la suite, les changements étaient mis en place. Chacune des phases de développement a été rigoureusement étudiée et a permis de documenter en profondeur le développement de notre instrument pour l'évaluation de la discipline *français langue d'enseignement* auprès d'élèves du premier cycle du secondaire présentant un TSA.

6.4 Résultats

Les résultats obtenus sont présentés selon les phases de développement des grilles d'évaluation. Pour chaque phase, une analyse du prototype appuyé d'exemples et de perceptions des participantes est présentée. Bien que le processus ait été réalisé pour les grilles des trois compétences de la discipline, dans le cadre du présent article nous présentons des extraits pour la compétence *lire des textes variés*.

6.4.1 Phase 1

Les grilles d'évaluation ont été initialement élaborées pour accompagner des activités d'apprentissage spécifiques pour les élèves présentant un TSA. Ces activités étaient conçues en intégrant des aménagements majeurs apportés au contenu d'apprentissage. Pour y parvenir, l'équipe de recherche a dû redéfinir les compétences scolaires en fonction du PFEQ, développer des activités pédagogiques prenant la forme d'un guide pour l'enseignant ainsi que tout le matériel nécessaire pour la réalisation des activités par les élèves. L'instrumentation pour l'évaluation

comprenait des grilles d'évaluation descriptives analytiques pour les différentes compétences ciblées en français ainsi que des activités d'autoévaluation et de coévaluation par les pairs.

La prise en compte d'exigences moins élevées, les aménagements majeurs au contenu pour les compétences, a permis d'offrir des attentes plus accessibles aux élèves. Ainsi, une déclinaison des éléments de compétences pour la discipline *français langue d'enseignement* diminuait le niveau de complication tout en conservant le niveau de complexité des activités d'apprentissage. Cette déclinaison nommée « points d'entrée » a servi à la conception de l'instrumentation pour l'évaluation en concordance avec les activités d'apprentissage. Les « points d'entrées » ont été rédigés en amont de tout le matériel pédagogique, afin d'avoir un continuum développemental des compétences scolaires avec des niveaux de développement plus simples permettant d'atteindre la zone proximale de développement de certains élèves. L'équipe de recherche s'est inspirée des travaux du département de l'éducation primaire et secondaire du Massachussetts (2017) pour concevoir un continuum aménagé et en cohérence avec le PFEQ. C'est avec ces attentes plus « accessibles » que les tâches d'apprentissage et l'instrumentation à l'évaluation ont été conçues. Plusieurs versions des grilles d'évaluation ont été réalisées, validées et mises à l'essai pendant la première phase de conception. Les premières versions utilisaient un vocabulaire provenant davantage des « points d'entrée » et du continuum aménagé. Pour illustrer ces premières tentatives, un extrait de la grille pour la compétence *lire des textes variés* est présenté en exemple (voir le Tableau 16).

Tableau 16. – Extrait d’une grille d’évaluation pour la compétence lire des textes variés en cours de réalisation

SAÉ 1 : Chocolat que c’est bon !							
Compétence : lire des textes variés							
Critère d’évaluation	Critère d’évaluation modifié	Composante de la compétence visée (Intermédiaire)	Manifestations du critère	Points d’entrée			Habiletés d’accès
				A	B	C	D
Critère 2 Interprétation fondée	L’élève formule, généralement dans ses mots, une interprétation à partir des textes lus et comment quelques maladresses.	L’élève fait des liens entre ses connaissances antérieures et nouvelles par rapport à la fabrication du chocolat.	Contenu	L’élève fait part de ses connaissances nouvelles par rapport à la fabrication du chocolat.	L’élève identifie des mots nouveaux dans le texte en lien avec la fabrication du chocolat.	L’élève identifie des images qui sont nouvelles pour lui (qui ne viennent pas du texte) qui représentent la fabrication du chocolat.	L’élève identifie une image en lien avec la fabrication du chocolat lorsqu’elle est présentée avec une image hors contexte.

Les premières versions de grilles étaient chargées et comprenaient des éléments qui alourdissaient l’outil, dont des informations superflues. Les colonnes « critère d’évaluation modifié » et « manifestation du critère » et les titres « composante de la compétence », « points d’entrée » et « habiletés d’accès » se sont avérés inutiles. Afin de rendre l’instrument plus accessible, nous avons consulté les participantes pour mieux cerner les besoins de leurs élèves et leur niveau de développement de la compétence. Des observations en classe ont également permis d’ajuster la grille et de proposer des niveaux plus représentatifs de la réalité vécue en classe. Le Tableau 17 présente un extrait de la version améliorée de la grille au terme de la conception/réalisation de la phase 1.

Tableau 17. – Extrait du prototype 1 pour l’évaluation de la compétence lire des textes variés

SAÉ 3 : Critique de cinéma							
Compétence : Lire des textes variés							
Critère d’évaluation	Critère d’évaluation de la SAÉ	A L’élève...	B L’élève...	C L’élève...	D L’élève...	E L’élève...	F L’élève...
Critère 2 Interprétation fondée	Qualité des explications Activité 5	apporte des explications claires, pertinentes et précises quant à son appréciation du film	apporte des explications de façon plus ou moins claire.	Apporte quelques explications à la demande de l’enseignante.	Émet un commentaire global à la demande de l’enseignante.	pointe le regroupement «j’aime» et émet un commentaire global à la demande de l’enseignante.	pointe parmi les éléments qu’il a aimés, celui qu’il a préféré en l’associant à un motif positif (illustration).

Ce premier prototype a été mis à l'essai par deux enseignantes au printemps 2019 et ensuite par les trois enseignantes à l'automne 2019. Raphaëlle et Alice ont bien reconnu le niveau de leurs élèves dans ce prototype de grille et ont eu de la facilité à les utiliser, ce qui a permis de dresser un portrait juste du niveau de compétence des élèves tout en étant conforme avec le PFEQ et en répondant à un besoin mentionné par les enseignantes :

Dans les grilles [...], tu vois, j'ai des élèves vraiment un peu partout, tout dépendants...
Donc oui, c'est quand même représentatif. (Raphaëlle, entretien 1)

La grille d'évaluation pour vraiment avoir une image globale, et je trouve que c'est un très beau « wrap up » et que je ne suis plus obligée d'aller chercher dans mes trucs [outils didactiques et documentation ministérielle]. (Alice, entretien 1)

Les points d'entrée, je trouve que ça été synthétisé, donc c'est déjà là plus facile, puis vous avez aussi fusionné ensemble, le PFEQ, donc ça donne vraiment juste un tableau que je regarde en une fois et je ne me tape pas comme cinq fois la correction d'un même travail. (Alice, entretien 1)

Justement, le lien avec le PFEQ que moi je ne fais pas vraiment, là, ça le fait quand même, ça épure la compétence, ça garde de quoi de précis, et c'est comme très décortiqué après. À différents niveaux, donc oui, c'est plus mon lien en français, c'est plus parlant pour le lien avec le PFEQ. (Raphaëlle, entretien 1)

Par ailleurs, Marie avait des élèves avec des profils scolaires très hétérogènes dont certains n'avaient pas accès à des aménagements majeurs, mais plutôt à des aménagements mineurs. Dans ce cas, les descripteurs ne répondaient pas aux attentes pour ces derniers. L'échelle ne présentait pas un continuum suffisamment large pour situer tous les portraits des élèves de cette classe, ce qui a causé des problèmes d'interprétation chez l'enseignante. De plus, pour elle, l'utilisation même de la grille était ardue. Ce n'était pas un outil que Marie avait l'habitude d'utiliser et elle éprouvait des difficultés à bien cerner son utilité :

Quand je lis les grilles, tu sais, je trouve tellement que c'est mince entre chacun [des descripteurs]. Là, il faut que j'aille voir le mot qui ne revient pas dans l'énoncé pour être sûre. (Marie, entretien 1)

Dans ce passage, Marie relève un obstacle important en lien avec la clarté du vocabulaire, soit le critère 2 de la métagrille (cf. 6.2.3). Malgré l'attention particulière portée aux mots dans la rédaction des descripteurs, la complexité de la compétence et la diversité des profils d'apprenant rendent l'exercice de rédactions compliqué. Il devient irréaliste d'atteindre une compréhension univoque de l'instrument. Toutefois, en utilisant un vocabulaire simple et des mots discriminants, nous pouvons aspirer à une compréhension de la majorité.

Selon les critères de la métagrille, ce prototype semble pertinent pour deux enseignantes et « à retravailler » pour la troisième. Ce qui explique pourquoi Raphaëlle et Alice ont continué d'utiliser ce premier prototype à l'hiver 2020. Pour Marie, nous avons convenu d'ajouter des échelons à la grille afin de répondre à une plus grande variété d'apprenants. Nous avons également revu les descripteurs et tenté de les rendre plus distinctifs. Une synthèse des changements apportés est présentée dans le Tableau 18.

Les aménagements mis en place pendant la tâche n'ont pas été abordés dans cette phase de développement. Les enseignantes étaient plutôt concentrées sur les compétences qu'elles devaient enseigner et surtout sur leur appropriation du matériel pédagogique. Ce n'est qu'à la phase 3 que nous avons débuté la réflexion concernant l'introduction de ces aménagements.

Tableau 18. – Résultats de l'analyse de la mise à l'essai du prototype 1

Participant	Appréciation globale	Aspects à retravailler
Raphaëlle et Alice	B – Pertinent, mais il n'a pas été question des aménagements apportés.	C7 – Documenter les aménagements apportés à l'évaluation.
Marie	D – À refaire	C2 – Clarifier le vocabulaire. C3 – Le choix limité des critères ne permet pas d'avoir une vision de toute la compétence. C4 – Les descripteurs ne permettent pas d'évaluer un élève en aménagement mineur. C5 – Les échelons ne sont pas assez nombreux pour être représentatifs de tous les élèves. C7 – Documenter les aménagements apportés à l'évaluation.

6.4.2 Phase 2

Le deuxième prototype présente une grille pour laquelle des échelons ont été ajoutés, afin de couvrir la diversité des apprenants, à l'aide de descripteurs qui répondent davantage aux attentes du PFEQ. Toutefois, les tâches d'apprentissage étant développées pour des élèves présentant des défis cognitifs élevés, ces nouveaux descripteurs ont été difficiles à rédiger, car les productions attendues restaient simples. De ce fait, nous avons tenté de concevoir une grille qui se rapprochait

de l'instrumentation utilisée dans les classes ordinaires, ce qui représentait un défi supplémentaire. Le Tableau 19 présente un extrait de cette grille.

L'intention de ce deuxième prototype était d'inclure tous les portraits d'élèves d'un groupe alors que certains ont droit à des aménagements majeurs et d'autres non. Rapidement, nous avons constaté que nous ne pouvions pas avoir des attentes de niveau secondaire 1 avec des tâches simples. Alors que nous tentions de rendre plus complexes les attentes, les descripteurs s'éloignaient de plus en plus des apprentissages travaillés en classe. De plus, l'ajout d'échelons rendait la grille plus lourde, ce qui nuisait à l'analyse du développement de la compétence. Le Tableau 20 présente les éléments à retravailler de ce deuxième prototype.

Tableau 19. – Extrait du prototype 2 pour l'évaluation de la compétence lire des textes variés

SAÉ 1 : Chocolat que c'est bon !									
Compétence : Lire des textes variés									
Critère d'évaluation	Critère d'évaluation de la SAÉ	3 L'élève ...	2 L'élève ...	1 L'élève ...	0 L'élève ...	00 L'élève ...	A L'élève ...	B L'élève ...	C L'élève ...
Critère 2 Interprétation fondée	Qualité des liens établis	fait de nombreux liens judicieux entre les éléments importants clés sur la fabrication du chocolat et les connaissances qu'il a acquises.	fait des liens pertinents entre plusieurs éléments clés de la fabrication du chocolat et les connaissances acquises.	fait des liens entre les éléments généraux sur la fabrication du chocolat et les connaissances acquises.	fait de liens simples entre les éléments importants de la fabrication de chocolat et les connaissances acquises.	fait des liens généralement corrects entre les éléments principaux de la fabrication du chocolat.	fait des liens entre ses connaissances antérieures et nouvelles au sujet de la fabrication du chocolat.	fait des liens, avec l'aide de son enseignante, entre ses connaissances antérieures et nouvelles au sujet de la fabrication du chocolat	fait part de ses nouvelles connaissances au sujet de fabrication du chocolat.

Tableau 20. – Résultats de l'analyse de la mise à l'essai du prototype 2

Participant	Appréciation globale	Aspects à retravailler
Marie	C – À retravailler	<p>C1 – La grille est chargée, comprend trop d'éléments, notamment un très grand nombre d'échelons.</p> <p>C4 – Les descripteurs illustrent difficilement ce qui est travaillé en classe.</p> <p>C6 – Les descripteurs sont appropriés à la tâche réalisée, toutefois la tâche n'est pas appropriée pour tous les élèves.</p> <p>C7 – Les aménagements sont inclus dans les descripteurs.</p>

Dans cette grille, comme dans celle du prototype 1, nous avons inclus l'aide apportée par l'enseignante dans les descripteurs. Cette façon de faire a beaucoup été discutée avec les participantes, car elles constataient que certains élèves étaient capables de démontrer un niveau de compétence plus faible, mais de façon autonome, alors que d'autres manifestaient des niveaux de compétence plus élevés, mais avec de l'aide. Nos descripteurs étaient trop hermétiques et cela créait de la confusion dans le jugement des enseignantes, notamment au moment de la notation.

Oui, il va être en modifié parce que je suis toujours là. Tu sais, ça, c'est clair pour moi. Si je suis là, si j'enlève des questions... Tu sais, je connais un peu les limites, mais le situer entre 60 et 100, parce que c'est ça nos bulletins, je le mets où ? (Marie, entretien 1)

Au terme de cette deuxième phase de validation, nous avons remarqué que l'intention d'inclure un grand nombre de descripteurs dans une seule grille était une tâche inefficace. Lorsque le niveau des attentes varie beaucoup d'un élève à l'autre, il devient essentiel de présenter des tâches différentes selon les besoins de ces derniers. Cela implique également des instruments différents pour en tenir compte. Dans le cadre de notre projet, les SAE proposées comportaient des aménagements majeurs, notamment sur le plan du contenu et de la complexité. Il était ainsi difficile d'observer un niveau de première secondaire pour une compétence. De plus, le fait que l'aide apportée par l'enseignant étaient incluse dans les descripteurs a créé un obstacle dans l'utilisation de l'instrument.

6.4.3 Phase 3

La conception de notre troisième prototype s'est faite au printemps 2020, lors du confinement causé par la pandémie mondiale de la COVID-19. L'équipe a pris le temps d'analyser les différentes données collectées depuis le début de l'expérimentation pour en arriver aux constats suivants : il était préférable de revenir à un nombre d'échelons moindre, spécifiquement rédigé pour des élèves dont les attentes étaient modifiées, et de distinguer le niveau d'autonomie de l'élève de son niveau d'appropriation du contenu. En effet, séparer l'aide octroyée des contenus scolaires permettait de mieux documenter le type d'aménagement mis en place. Étaient-ce des aménagements en lien avec la production (forme, contenu, niveau de complexité, etc.) ou avec le soutien (aide technologique, aide de l'enseignante, etc.) ? Le Tableau 21 présente un extrait du troisième prototype.

Tableau 21. – Extrait du prototype 3 pour l'évaluation de la compétence lire des textes variés

SAÉ 1 : Chocolat que c'est bon !							
Compétence : Lire des textes variés							
Niveau d'aide : Aucun soutien (AS)		Soutien occasionnel (SO)			Soutien élevé (SÉ)		
Critère d'évaluation	Critère d'évaluation de la SAÉ	A	B	C	D	E	F
Critère 2 Interprétation fondée	Qualité des liens établis	L'élève fait des liens entre ses connaissances antérieures et nouvelles au sujet de la fabrication du chocolat.	L'élève discute de ses connaissances nouvelles au sujet de la fabrication du chocolat et fait des liens entre ces connaissances.	L'élève fait part de ses connaissances nouvelles au sujet de fabrication du chocolat, mais certaines sont hors sujet.	L'élève identifie des mots nouveaux dans le texte sur la fabrication du chocolat.	L'élève pointe des images qui sont nouvelles pour lui (qui ne viennent pas du texte) et qui représentent la fabrication du chocolat.	L'élève pointe une image en lien avec la fabrication du chocolat lorsqu'elle est présentée avec une image hors contexte.
		AS SO SÉ	AS SO SÉ	AS SO SÉ	AS SO SÉ	AS SO SÉ	AS SO SÉ

Malheureusement, ce prototype n'a pas pu être mis à l'essai dans les mêmes contextes que ceux précédents. Parmi les trois enseignantes participantes, seulement Alice était en poste pendant l'année 2020-2021, et son groupe-classe nécessitait que des aménagements mineurs, contrairement aux élèves initialement concernés par notre matériel. Sachant ce que nous avons observé l'année précédente, nous avons conseillé à l'enseignante de ne pas utiliser le matériel développé par le SRSE. Cela dit, avec la participation d'Alice, nous avons pris le temps de coconstruire une nouvelle grille d'évaluation suivant les besoins de cette dernière et les principes acquis pendant l'expérimentation. La première grille fut élaborée pour évaluer la compétence *écrire des textes variés* de niveau premier cycle du secondaire et comprenant tous les critères d'évaluation. Nous avons rédigé des descripteurs spécifiques à la tâche et nous avons ajouté un espace pour que l'enseignante indique les aménagements mineurs utilisés pendant l'activité. Le Tableau 22 présente un extrait de cette grille qui a plu à l'enseignante.

Inclure les différentes adaptations [aménagements] ou des commentaires ciblés faisant état de l'aide ou du soutien réel donné à l'élève lors de la tâche permet une meilleure compréhension commune de son niveau d'autonomie par rapport à une tâche scolaire de son niveau scolaire. (Alice, fiche réflexive, SAE maison)

Tableau 22. – Extrait du prototype 3 aménagé au contexte d’Alice pour évaluer la compétence écrire des textes variés

		A L'élève...	B L'élève...	C L'élève...	D L'élève...	E L'élève...
Adaptation à la situation d'écriture	Respect du sujet 30	Décrit plusieurs aspects d'un personnage dont son physique et sa personnalité à l'aide d'idées très bien développées 30.	Décrit les aspects physiques et psychologiques d'un personnage à l'aide d'idées bien développées. 24	Décrit sommairement les aspects physiques et psychologiques d'un personnage, les idées sont imprécises. 18	Décrit les aspects physiques et psychologiques brièvement, ne fournit aucune précision. 12	Décrit des aspects décousus ou reprends des idées sans les reformuler dans ses mots. 6
	<i>Aménagements mineurs apportés</i>					

La troisième phase de validation des grilles a été interrompue par la pandémie de la COVID-19. Nous n'avons pas eu la chance de consolider la mise à l'essai de ce prototype avec le matériel pédagogique du SRSE, mais les informations obtenues par la troisième enseignante étaient encourageantes.

La discussion qui suit présente un survol des bons coups et des éléments à retravailler énoncés à travers notre processus de développement. De plus, nous proposerons une analyse globale de l'utilisation des grilles d'évaluation par les participantes et des lignes directrices pour la création de grilles d'évaluation descriptives analytiques pour les élèves du secteur de l'adaptation scolaire.

6.5 Discussion

L'objectif de notre étude était de développer une grille d'évaluation spécifique pour les compétences en *français langue d'enseignement* (lecture, écriture, communication orale) pour les élèves du premier cycle du secondaire présentant un TSA.

Les premiers constats relèvent de l'hétérogénéité des profils d'apprenants, et ce, malgré le diagnostic unique de TSA (Poirier et al., 2017). Au sein d'un même groupe d'élèves, les profils sont variés et les besoins sont différents, ce qui appuie la nécessité d'avoir une interprétation critériée de l'évolution des compétences scolaires pour ces élèves, soit de comparer les productions à des critères et non les unes en comparaison des autres (Simon et Forgette-Giroux, 2001). Toutefois, la création d'un instrument d'évaluation spécifique reste un processus ardu. Ce constat présente une limite importante dans la flexibilité de l'instrument identifié par Goodrich (1996).

Contrairement à ce que soulève cette auteure, une trop grande hétérogénéité entre les apprenants devient un obstacle important à la conception d'une grille d'évaluation descriptive. Pour bien cerner les difficultés rencontrées, l'utilisation systématique de la métagrille a été positive. Cet instrument nous a permis d'identifier rapidement et de synthétiser les éléments à retravailler lors de l'évaluation de la pertinence de nos prototypes.

Tout d'abord, nous avons retravaillé la pertinence et le nombre d'échelons, tout comme l'adéquation des contenus dans les deux premiers prototypes. Comme le mentionnent Leroux et Mastracci (2015), un nombre trop élevé d'échelons ne permet pas une évaluation efficace du niveau de compétence. Il est préférable de maintenir un nombre limité d'échelons et d'ajuster la tâche demandée aux élèves pour que ces derniers puissent bien démontrer leur niveau de compétence.

Ensuite, la clarté du vocabulaire a été un élément à retravailler. Comme l'a mentionné Marie, le vocabulaire utilisé dans les grilles pouvait être difficile à comprendre ; il était donc essentiel de favoriser un vocabulaire simple et compréhensible pour la majorité des destinataires. Comme le mentionnent Wiertz et al. (2020), une construction conjointe de l'outil permet cette compréhension, et nous l'avons également observé lors de l'élaboration de la dernière grille. Alice y ayant participé, il était beaucoup plus facile pour elle de l'utiliser et de bien saisir les descripteurs.

Un élément important de notre grille est l'identification distincte des aménagements mis en place. En effet, comme l'avaient identifié Leroux et Mastracci (2015), il est préférable de ne pas inclure les aménagements apportés dans les descripteurs d'une grille. Or, il semble que de laisser un espace libre pour une rédaction plus personnalisée des aménagements serait aussi un élément favorable à ajouter. Alice semble d'ailleurs avoir apprécié cette façon de faire. Pour d'autres, il s'agirait d'un endroit pour laisser des commentaires.

Au terme de cette analyse, nous dégagons trois principes essentiels à considérer lors de la création de grilles d'évaluation descriptives analytiques pour des compétences disciplinaires des élèves présentant un TSA :

- Maintenir un nombre raisonnable de portraits pour une tâche donnée. Pour ce faire, la création de sous-groupes au sein même de la classe permettrait d'évaluer le niveau de compétence des élèves se situant sur un continuum similaire.
- Utiliser un vocabulaire simple et compréhensible. Pour y parvenir, la coconstruction avec des enseignants semble être une approche favorable.
- Distinguer les aménagements apportés de la description des manifestations observables. Dans un contexte d'aménagements majeurs, les descripteurs sont déjà des traces des aménagements

proposés, mais il est également intéressant de documenter le niveau de soutien apporté aux élèves. Dans un contexte d'aménagements mineurs, il semble intéressant de laisser un espace réservé à l'identification des aménagements mis en place ou pour des commentaires.

6.6 Conclusion

Alors que notre étude présente un regard novateur sur la grille d'évaluation descriptive analytique, certaines limites doivent être relevées. Tout d'abord, l'interruption du processus de développement n'a pas permis d'établir une dernière analyse complète de l'outil. De plus, les principales mises à l'essai ont été conduites au sein d'une même année scolaire et auprès d'un petit échantillon. Il serait donc intéressant de reprendre les principes identifiés dans notre étude et de l'expérimenter dans un nouveau contexte qui inclut des élèves présentant un TSA en proposant une mise à l'essai sur une période assez longue avec un soutien extérieur comme accompagnement.

La grille d'évaluation descriptive analytique représente un instrument intéressant pour juger du niveau de compétence des élèves présentant un TSA. Or, à plusieurs reprises, une participante a soulevé le point suivant :

Tu sais, tu me donnerais deux semaines, je partirais avec mes huit élèves et je te dresserais des portraits de feu. J'utiliserais la progression des apprentissages pour les situer et identifier ce qu'ils ont réussi. Je ferais juste ça et j'aurais zéro problème à dire s'il est en secondaire 1 ou secondaire 1 modifié. Mais, je n'ai pas ce temps-là. (Marie, entretien 1)

Cette enseignante indique vouloir faire une interprétation encore plus descriptive que le permet la grille, soit une évaluation narrative (Margrain, 2010). Les autres participantes ont également soulevé ce point et se disent plus à l'aise pour rédiger des commentaires pour communiquer le niveau de compétence de leurs élèves. De ce fait, un outil comme le portfolio pourrait bonifier l'efficacité de la grille d'évaluation (Derycke, 2000). Enseigner à des élèves présentant un TSA est un contexte pour lequel les pratiques évaluatives sont encore peu développées (Lamarche et Durand, 2021), ce qui est aussi le cas pour l'ensemble des types d'élèves du secteur de l'adaptation scolaire. Alors que notre système scolaire valorise l'inclusion des élèves en classe ordinaire, il est essentiel d'approfondir les connaissances concernant les pratiques évaluatives auprès des élèves qui nécessitent des aménagements mineurs ou majeurs afin d'assurer une évaluation juste, égale et équitable pour tous.

Chapitre 7 – Discussion

L'évaluation des compétences scolaires est un champ d'études bien établi dans le domaine des sciences de l'éducation. Or, l'évaluation auprès des élèves du secteur de l'adaptation scolaire est un contexte moins documenté. En effet, plusieurs auteurs se sont intéressés au fonctionnement de la classe spécialisée, aux pratiques enseignantes auprès des élèves HDAA, à la rééducation orthopédagogique, mais un flou empirique entoure les pratiques évaluatives des compétences scolaires dans ce secteur, notamment auprès d'élèves du secondaire présentant un TSA. La discussion qui suit reprend les résultats obtenus dans les quatre articles de la thèse et tente de répondre à notre objectif général de recherche, soit de documenter l'appropriation de pratiques évaluatives effectives d'enseignants du secteur de l'adaptation scolaire travaillant auprès d'élèves en classe spécialisée au secondaire présentant un TSA. Au terme de notre analyse, notre objectif général se développera à partir de trois thèmes qui ont émergé lors de la mise en commun des résultats de notre recension des écrits et des trois articles scientifiques de la thèse. Ceux-ci constituent la structure générale de notre discussion, soit les pratiques évaluatives observées, les aménagements apportés aux pratiques évaluatives et le soutien à l'appropriation de pratiques évaluatives aménagées.

7.1 Pratiques évaluatives observées

Les pratiques évaluatives font partie intégrante des pratiques quotidiennes des enseignants. Ainsi, les enseignants sont amenés à évaluer les compétences de leurs élèves à maintes reprises, et ce, à tous les niveaux d'enseignement. Auprès des élèves présentant un TSA, l'évaluation des compétences est un sujet de second plan, tant sur le plan de la recherche (Lamarche et Durand, 2021) que lors de la formation initiale des enseignants. De plus, dans les programmes de baccalauréat spécifique en enseignement en adaptation scolaire au Québec, l'évaluation des compétences auprès des élèves à besoins spécifiques n'est pas du tout abordée. L'évaluation est traitée de façon générale et les façons de faire liées à l'aménagement des pratiques sont rarement considérées. De plus, les participantes à notre projet ont mentionné le peu de maîtrise développée en évaluation des apprentissages, compétence 5 du référentiel professionnel en enseignement, dans leur formation initiale afin de répondre aux besoins diversifiés des élèves de leur classe. Aussi,

comme le montre notre recension des écrits, la littérature scientifique n'aborde pas directement la mise en place de la démarche d'évaluation dans les classes qui accueillent des élèves présentant un TSA, laissant ainsi un flou empirique concernant les pratiques évaluatives auprès de ce type d'apprenants. Lors de notre expérimentation, nous avons pu documenter la perception de nos participantes ainsi que des pratiques rapportées et observées.

L'évaluation des compétences et les pratiques à mettre en place sont des sujets qui suscitent au départ beaucoup d'émotions négatives chez les participantes. Toutes les participantes ont communiqué un discours défaitiste par rapport à leurs pratiques et semblaient complètement démunies lorsque nous discutons de la démarche d'évaluation. Leur SEP face à l'évaluation était faible, car elles avaient peu de connaissances et s'appuyaient grandement sur leur instinct. Il a été ainsi difficile de décrire leurs méthodes, car elles-mêmes n'y arrivaient pas. Elles se sont limitées à nommer des pratiques traditionnelles comme l'examen qui est une tâche peu contextualisée et déconnectée du processus d'apprentissage de ce type d'élèves. Au terme de leur participation au groupe de développement professionnel, nous avons remarqué une évolution dans le discours des participantes et une amélioration dans la perception de leur SEP. Elles ont acquis des connaissances qui leur permettaient d'identifier leurs gestes et surtout de planifier leurs façons de faire.

En ce sens, la planification des apprentissages et de l'évaluation est sans contredit l'étape de la démarche d'évaluation la plus documentée dans notre thèse et pour laquelle les enseignantes ont le plus développé leur expertise. Certaines ont mis en place des pratiques de planification globale (par exemple, Marie, lors de la pandémie) et de planification spécifique (par exemple, Alice, au début de sa deuxième année de participation, en planifiant de nouvelles SAE). Nous avons ainsi pu observer différents gestes précis qui dénotaient une intention de planifier l'évaluation à plusieurs reprises dans l'année. Les enseignantes, en plus d'identifier les notions à enseigner, avaient le souci d'identifier les critères d'évaluation qui y étaient reliés. L'alignement entre l'enseignement et l'évaluation est un des fondements de la planification (Stiggins et al., 2006). Nos résultats montrent qu'une évolution a été réalisée dans la planification : l'évaluation est davantage intégrée à la planification. Ainsi, les pratiques observées sont complémentaires aux résultats obtenus par Jitendra et al. (2002) dans leur recherche. Les auteurs indiquent l'importance de planifier les tâches d'évaluation en même temps que les activités d'apprentissage et ajoutent qu'il est primordial de

bien identifier les liens entre les savoirs enseignés, les attentes du programme et les tâches d'évaluation.

Également, nous avons observé des pratiques de collecte d'informations pertinentes. Ces pratiques ont été rendues possibles grâce au matériel pédagogique fourni par le SRSE. Ainsi, l'utilisation de SAE développées spécifiquement pour les élèves présentant un TSA concorde avec les résultats obtenus dans la recension des écrits présentés en début de thèse. En effet, l'utilisation de matériel standardisé n'est pas optimale auprès de ce type d'apprenants (Lamarche et Durand, 2021), et il devient nécessaire de considérer les besoins spécifiques des élèves dans les activités d'apprentissage et d'évaluation. Les élèves présentant un TSA présentent des particularités singulières, et pour bien comprendre leur évolution scolaire, il devient important de documenter de plusieurs façons leur apprentissage. L'utilisation de SAE a permis à nos participantes de réaliser une variété de productions, élargissant ainsi l'éventail de traces qui viennent documenter leur jugement. Par ailleurs, l'appropriation des SAE par les participantes n'a pas été immédiate. Nous avons perçu une meilleure compréhension des situations lorsque les enseignantes les utilisaient pour la deuxième fois. Ce constat rejoint les résultats de Dumais et al. (2015) qui mentionnent que l'appropriation d'une SAE est un processus complexe et chronophage. En contrepartie, les participants de cette étude avaient relevé plusieurs points positifs à l'utilisation d'une SAE, notamment la participation active des élèves dans les activités d'apprentissage et d'évaluation. De plus, ils ont relevé que l'évaluation était en complète concordance avec ce qui avait été enseigné. Le travail initié dans notre thèse va également en ce sens. En plus d'avoir constaté les mêmes points positifs que les participants de l'étude de Dumais et al. (2015), les enseignantes ont constaté qu'utiliser des SAE adaptées à leurs élèves permettait à ces derniers de réaliser des apprentissages tout en respectant leurs besoins. De plus, elles ont vu les avantages d'avoir des types de productions variés pour documenter leur jugement.

Les pratiques d'interprétation, de jugement et de communication restent les plus abstraites et ont été celles qui ont été les moins documentées dans notre projet. L'interprétation représentait une étape initialement méconnue des participantes. Or, comme mentionné dans le 3^e article scientifique, elles n'utilisaient pas d'instruments spécifiques, se fiant uniquement à des pratiques intuitives. Les grilles d'évaluation proposées avec le matériel sont venues soutenir ces pratiques même si leur utilisation n'a pas été facile pour toutes les participantes. Comme le mentionne Martin et al. (2016),

les grilles d'évaluation descriptives analytiques sont des outils complexes et notre étude corrobore cette idée. Par ailleurs, il semble que la participation d'Alice au développement des grilles ait été une approche favorable pour qu'elle s'approprie et utilise réellement l'instrument. Ce constat appuie les résultats obtenus par Wiertz et al. (2020) qui soulèvent l'importance de la coconstruction d'un outil pour bien en comprendre la nature. Nous constatons, tout comme l'avaient constaté les auteurs, que la compréhension des critères d'évaluation et du vocabulaire utilisé dans les grilles est meilleure lorsque les enseignants qui utiliseront la grille la construisent avec les chercheurs. Bien que les enseignantes aient utilisé les grilles d'évaluation intégrées au matériel, nous n'avons pas eu beaucoup d'occasions pour observer le développement d'un jugement et encore moins la façon de communiquer les résultats. Alors que les participantes se considéraient comme plus aptes à poser un jugement en fin d'expérimentation, en raison de leur meilleure connaissance du processus et surtout des apprentissages de leurs élèves, les gestes précis posés à ces étapes étaient encore flous. Comment agissent-elles lorsque la grille d'évaluation est complétée ? Quelles méthodes utilisent-elles pour poser un jugement final sur une tâche ou un jugement global au bulletin scolaire ? Nous n'avons pu répondre à ces questions dans le cadre de notre recherche. Néanmoins, il semble que les balises standardisées de notation aient influencé leurs approches. La note chiffrée imposée par le bulletin scolaire unique au Québec va à l'encontre du travail de développement réalisé pendant l'expérimentation, et les enseignantes vivent encore un inconfort à porter un tel jugement au bulletin scolaire. Ainsi, des approches plus holistiques pour juger et communiquer les résultats scolaires d'élèves présentant un TSA sembleraient plus efficaces.

Dans le contexte de notre projet, les pratiques devaient être accompagnées d'aménagements pour assurer l'accessibilité à l'apprentissage et à l'évaluation. Les aménagements apportés sont discutés dans la section suivante.

7.2 Aménagements apportés aux pratiques évaluatives

Rappelons que les aménagements à l'enseignement et à l'évaluation peuvent être réalisés en fonction de dispositifs de différenciation pédagogique, soit les processus, la structure, la production et le contenu, et être exercés à trois niveaux : la flexibilité pédagogique (les aménagements sont communs à tous et réfléchis en fonction de la diversité des élèves) ; l'aménagement mineur (les aménagements ont pour but de rendre accessibles l'apprentissage et l'évaluation en atténuant les barrières sans diminuer le niveau d'exigence) ou l'aménagement majeur (les aménagements

représentent des changements dans les attentes et les exigences du programme de formation). Aussi, il est important de noter que les élèves qui bénéficient des deux derniers niveaux d'aménagements ont un PI où sont inscrits les aménagements majeurs (modifications) apportés.

Les participantes à notre recherche s'entendent sur le fait qu'elles mettent en place des dispositifs de différenciation pédagogique et des aménagements, et que ces derniers sont nécessaires. Ce constat rejoint les résultats de notre recension des écrits (Lamarche et Durand, 2021) qui montrent que plusieurs auteurs s'entendent aussi sur la nécessité de mettre en place des aménagements. En effet, Ravet (2013) soulève l'importance de bien adapter les pratiques d'évaluation formative auprès d'élèves présentant un TSA, alors que Beaupré et al. (2017) soulèvent que chaque pratique enseignante doit être réfléchié selon les besoins des élèves pour que ces derniers puissent bénéficier d'aménagements adéquats et d'un apprentissage pertinent. Cela dit, nous avons principalement observé la mise en place de dispositifs de différenciation pédagogique lorsque les élèves étaient en situation d'apprentissage, mais peu lorsqu'ils étaient en situation d'évaluation. En effet, lors des périodes d'apprentissages, les participantes ont adapté le contenu. Par exemple, Alice a ajouté des exercices de vocabulaire lors de ses premières expérimentations. De plus, elle a soutenu ses élèves en dirigeant leur réflexion pendant les activités d'apprentissage, ce qui est plutôt un dispositif de type processus, celui qui est le plus observé et rapporté dans le cadre de notre recherche. En effet, les trois participantes ont, à maintes reprises, soutenu le processus réflexif de leurs élèves. Ces interventions verbales se réalisaient entre l'enseignant et un élève à la fois. Lors des moments d'évaluation, les participantes ont relevé ressentir un malaise à élaborer un jugement lorsqu'une telle intervention avait été apportée. Ces constats sont à l'origine des réflexions qui ont guidé la conception de la grille d'évaluation descriptive présentée dans notre 3^e article scientifique, notamment pour le dernier prototype dans lequel nous distinguons les attentes scolaires des aménagements mis en place.

Les aménagements lors de moments d'évaluation ne se sont pas trouvés au centre des discussions, contrairement à ceux pouvant être mis en place pendant les périodes d'enseignement et d'apprentissage. Il est possible que cela soit dû au fait que les contenus proposés dans les SAE étaient déjà modifiés et que les enseignantes n'avaient pas à approfondir la réflexion à ce sujet. Comme le montre Poirier et al. (2017), les pratiques aménagées sont à prioriser auprès d'élèves présentant un TSA. En effet, les résultats de cette étude mettent en évidence des pratiques

enseignantes rapportées par les participants lors de l'apprentissage. Ces derniers mentionnent avoir recours à plusieurs aménagements mineurs et certains aménagements majeurs, notamment celui d'alléger les contenus d'apprentissage. Les résultats de notre thèse concordent avec ces études, mais ne répondent pas complètement à notre intention de base qui était de documenter l'appropriation de pratiques évaluatives aménagées. Bien que nous ayons réussi à conscientiser les participantes face à l'importance de bien sélectionner les aménagements selon les profils de chaque élève lors de la planification des apprentissages et de l'évaluation, nous n'avons pas de résultats clairs concernant les répercussions de ces nouvelles façons de faire sur les pratiques évaluatives. Différents facteurs externes nous ont freinée à cet effet. Le confinement obligatoire de mars 2020 causé par la pandémie de la COVID-19 a été un immense obstacle à notre collecte. Les enseignantes devaient travailler de la maison et cela ne nous permettait pas d'observer les pratiques ou d'accompagner les participantes dans leurs processus d'appropriation pour les dernières étapes de la démarche d'évaluation. De ce fait, nous n'avons pas été en mesure d'approfondir le concept d'aménagements à l'évaluation qui se serait matérialisé lors de l'interprétation suivie du jugement et de la communication. Avec les résultats obtenus en début de projet, nous constatons que c'est à ces étapes que l'utilisation d'aménagements crée des conflits dans la pratique professionnelle des participantes. Elles ne savaient pas comment conjuguer avec ces éléments, car les notes inscrites au bulletin en contexte d'aménagements majeurs n'ont pas la même « valeur » qu'en contexte ordinaire. Raphaëlle, a exprimé le malaise que cela entraînait en mentionnant aux parents que la note qui apparaissait au bulletin n'était pas représentative d'un résultat permettant de poursuivre un cheminement scolaire régulier. Même si les élèves obtiennent la note de passage, ces derniers n'obtiendront pas nécessairement leur diplôme de 5^e secondaire, car ils ont eu droit à des aménagements majeurs importants pour obtenir de tels résultats. Ainsi, elle a précisé aux parents de se concentrer sur les commentaires qui apparaissaient au bulletin plutôt qu'aux notes chiffrées.

Il semble que l'utilisation d'aménagements lors de l'évaluation soit donc plus complexe que lors de l'apprentissage, notamment lors de la communication des résultats. L'utilisation de la notation chiffrée au bulletin n'est pas adaptée pour expliquer la réalité vécue en classe. Or, ce type de communication est encore très ancré dans les habitudes scolaires et cette approche traditionnelle en évaluation expliquerait les difficultés rencontrées à documenter les étapes de l'interprétation menant au jugement et à la communication, et il suppose que pour y parvenir, il devient nécessaire d'investir plus de temps. De plus, il serait pertinent que les participantes aient une plus grande

confiance en leurs pratiques autant lorsque les élèves sont en période d'apprentissage que d'évaluation. Elles pourraient ainsi surmonter le malaise à communiquer des résultats « d'évaluations modifiées » comme elles adhèreraient pleinement aux pratiques mises en place.

Un autre élément important teinte les résultats de notre recherche, soit le matériel pédagogique proposé par le SRSE. Ce matériel comprenait des SAE dont le contenu était déjà aménagé, ce qui représentait d'emblée des aménagements majeurs. Or, ces aménagements n'étaient pas réfléchis spécifiquement pour chacun des élèves de ces classes. Il devenait donc nécessaire de prendre en considération les spécificités de chacun et d'apporter des aménagements plus personnalisés si nécessaires. Comme le relève Bergeron (2018), l'analyse des besoins dans la planification est essentielle. Les résultats de Bergeron mettent en lumière une pratique de planification à rebours : c'est à partir de tâches existantes que les besoins des élèves sont identifiés en soulevant les obstacles potentiels à l'apprentissage. C'est précisément de cette façon que nous avons observé la planification du soutien nécessaire et des aménagements à mettre en place avec Raphaëlle, qui est la seule participante à avoir mis en place de telles pratiques. En effet, elle listait ce dont les élèves auraient besoin et identifiait quelle tâche, parmi celles proposées dans le matériel, serait la plus appropriée. Cependant, nous n'avons pu observer les répercussions de cette approche tout au long de la démarche d'évaluation, car l'enseignante a dû abandonner le projet pour des raisons de santé.

Notre intention était de documenter les aménagements apportés aux pratiques d'évaluation d'enseignant œuvrant auprès d'élèves présentant un TSA à travers le processus d'appropriation. Nous avons observé différentes pratiques, notamment aux étapes de la planification et de la collecte de l'information, où les aménagements étaient pris en compte. Toutefois, à celles de l'interprétation, du jugement et de la communication des résultats, l'utilisation d'aménagements semblait toujours difficile peut-être parce qu'elles étaient davantage en lien avec le jugement. Une rupture entre toutes les étapes persistait lorsqu'il était question des aménagements. Il semble que ce qui avait été fait lors des apprentissages n'avait pas de continuité dans les moments d'évaluation. En d'autres mots, les pratiques d'aménagement réalisées lors des premières étapes de la démarche d'évaluation ne passaient pas aux suivantes, montrant ici qu'une rupture entre l'apprentissage et l'évaluation perdurait.

Dans le cadre de notre projet, l'appropriation des pratiques évaluatives et des aménagements à mettre en place a été possible grâce à deux mécanismes, soit le développement professionnel et l'accompagnement de la chercheuse. Nous approfondissons ce thème dans la section suivante.

7.3 Soutenir l'appropriation de pratiques aménagées

L'appropriation des pratiques évaluatives et des aménagements à mettre en place a grandement été influencée par le soutien obtenu tout au long du processus. Que ce soit lors des périodes de développement professionnel en groupe ou lors des rencontres individuelles, le soutien extérieur au développement (Bélanger et al., 2012) est le facteur le plus influent de notre thèse, soit le soutien apporté par l'équipe de recherche (incluant les personnes ressources du SRSE et les CP). Ce soutien est un type d'accompagnement qui favorise une appropriation immédiate de nouvelles connaissances et permet des changements rapides et durables dans la pratique (Moldoveanu et al., 2014). En effet, en plus d'être un facteur influant de l'appropriation, l'accompagnement offert par les chercheurs permet de réinvestir les périodes réflexives dans la pratique pour bonifier l'appropriation et le changement de pratiques (Butler, 2005). Notre accompagnement a été réalisé en grand groupe lors des périodes de formation et individuellement, à plusieurs reprises, pendant toute l'expérimentation.

7.3.1 Accompagnement en grand groupe

Les activités de formation offertes par le SRSE étaient des moments de discussion de groupe et de présentation du matériel. Bien que ces périodes aient été appréciées des enseignantes, nous avons remarqué que l'appropriation était plus marquée lorsque les enseignantes participaient au développement du matériel ou des outils d'évaluation. Comme mentionné précédemment, cela a été le cas d'Alice. Lors de sa deuxième année de participation, elle a conçu ses propres SAE en intégrant des grilles d'évaluation. Elle comprenait mieux le sens du matériel et l'origine des instruments d'évaluation. De plus, elle pouvait réinvestir toutes les connaissances acquises lors de sa première année de participation. Ce constat rejoint les résultats de Dolz-Mestre et Tobola Couchepin (2015) qui avaient développé des grilles d'évaluation avec un groupe d'enseignants en incluant la participation des élèves. Ils ont montré que lorsque les acteurs pour lesquels un instrument est développé participent à sa conception, son utilisation devient plus facile et surtout plus pertinente.

Pour alimenter leur participation au groupe de développement, les trois participantes ont également réalisé des fiches autoréflexives tout au long de leur appropriation. Cette activité réflexive leur permettait de prendre conscience de leurs apprentissages et créait des moments de réinvestissement favorables à leur appropriation lors des rencontres de groupe. Comme le mentionne Butler (2005), le changement de pratique passe par l'autorégulation des participants qui créent des liens entre des connaissances théoriques et des moments actifs de pratiques. Les résultats obtenus dans notre projet de recherche rejoignent les constats de Butler (2005). En effet, lors des retours en groupes, les pratiques réalisées en classe étaient reliées aux connaissances acquises pendant les périodes de formation et les discussions qui s'en suivaient alimentaient leur réflexion.

7.3.2 L'accompagnement individuel

Les rencontres individuelles étaient également des moments qui favorisaient la réflexion et surtout la discussion entourant les pratiques mises en place. Les participantes ont grandement été reconnaissantes envers cet accompagnement individuel, car cela leur a permis d'aborder des éléments précis de leur pratique propre et d'interroger leur appropriation sans être distraites par des éléments qui ne les concernaient pas. Ce sont ces moments qui ont scellé leur engagement au projet (Savoie-Zajc, 2010). Ainsi, le lien privilégié entre les participantes et la chercheuse était une plus-value au projet, et c'est en constatant l'implication de l'équipe de recherche que les participantes ont adhéré pleinement au processus. Ces résultats sont complémentaires à ceux obtenus par Granger et al. (2013), qui ont observé le phénomène de l'accompagnement à travers un dispositif d'accompagnement continu réalisé dans un esprit de communauté d'apprentissage professionnelle (CAP). Les résultats de leur étude mettent en lumière les aspects bénéfiques de l'accompagnement en groupe, notamment par une grande implication et un meilleur engagement des participants. Les auteurs soulignent que la CAP est devenue un milieu privilégié pour faire évoluer les connaissances acquises et les pratiques vécues. Pour notre part, ces constats ont été observés lors des rencontres individuelles. Contrairement à l'étude de Granger et al. (2013), le calendrier des rencontres dans notre projet planifiait beaucoup plus de rencontres individuelles que de rencontres en groupe. Alors que les participantes auraient aimé avoir plus de moments en groupe, le modèle de financement de la recherche-action développé par le SRSE ne le permettait pas. Néanmoins, nous avons pu obtenir un fort engagement des participantes dans la première année d'expérimentation grâce à l'accompagnement individuel, ce qui nous a permis d'obtenir des résultats positifs similaires à ceux de Granger et al. (2013), mais dans un contexte différent.

L'accompagnement offert tout au long de notre projet de recherche a soutenu tout le processus d'appropriation et de développement professionnel des participantes. Nous pouvons le constater en reprenant les quatre dimensions de Shulman et Shulman (2004) que nous avons utilisées comme cadre d'analyse dans le premier article scientifique. En effet, leur engagement a influencé leur vision de l'évaluation qui a évolué positivement à travers le projet. De plus, le fait que les chercheurs soient impliqués a stimulé leur motivation à continuer de participer à l'expérimentation, notamment chez Alice qui a continué à participer au projet de recherche malgré la pandémie de la COVID-19. La relance constante de la chercheuse a également poussé les participantes à mettre en pratique les SAE proposées et à expérimenter des façons de faire qui, parfois, les faisaient sortir de leur zone de confort. Finalement, la compréhension est une dimension centrale dans le modèle de Shulman et Shulman (2004). Nous avons constaté que les participantes n'avaient pas beaucoup de connaissances concernant les pratiques évaluatives, c'est lors des rencontres de groupe et des accompagnements individuels qu'elles ont développé leurs savoirs et leurs acquis ainsi que les connaissances qui ont été à la base de chacune de leurs pratiques. C'est cette nouvelle compréhension de l'évaluation qui a notamment soutenu le développement de leurs pratiques et les aménagements mis en place dans leur classe.

7.4 Synthèse

Au terme de cette étude, rappelons les trois objectifs spécifiques de recherche :

1. Décrire le développement du SEP perçu par les enseignants en contexte d'appropriation de nouvelles pratiques ;
2. Documenter l'appropriation de pratiques évaluatives par les enseignants à travers les étapes de la démarche d'évaluation ;
3. Concevoir des grilles d'évaluation spécifiques aux situations d'apprentissage adaptées pour des élèves du secondaire présentant un TSA.

À la lumière des résultats obtenus relatés dans les trois articles scientifiques et les éléments identifiés dans la discussion générale présentée précédemment, voici la façon dont nous avons atteint nos objectifs.

Tout d'abord, nous avons décrit l'évolution du SEP des participantes, et cela nous a permis de constater que plus le processus d'appropriation est avancé, plus le SEP augmente. De ce fait, soutenir l'appropriation de pratiques, grâce à l'accompagnement de la chercheuse, permet aux enseignants d'évoluer positivement dans leur processus et entraîne un sentiment de confiance qui

influence directement leur SEP. Cette confiance agit positivement sur la mise en place de pratiques novatrices et permet un développement professionnel favorable. Nous avons également remarqué qu'une bonne compréhension de l'objet à s'approprier est un élément essentiel dans l'évolution du SEP. Dans le cadre de notre projet, bien saisir les pratiques évaluatives donne une assurance qui supporte grandement la mise en place desdites pratiques et qui a des répercussions positives sur le SEP des enseignants.

Ensuite, l'appropriation de pratique a été le processus au cœur de notre projet de recherche. Nous avons anticipé un processus dynamique influencé par différents facteurs. Notre modèle d'analyse, inspiré de Bélanger et al. (2012) et de De Vaujany (2006), nous a permis d'identifier les étapes du processus vécu par les enseignantes aux différentes étapes de la démarche d'évaluation. Alors que chaque participante présentait une évolution propre du processus d'appropriation, elles ont toutes été influencées par des facteurs similaires. Chacune présentait une vision initiale similaire : elle voulait changer ses façons de faire en ce qui concernait l'évaluation des compétences scolaires de ses élèves. Aussi, le soutien extérieur au développement et à l'implantation des nouvelles pratiques est sans contredit le facteur qui a été le plus influent dans les trois cas. En effet, le soutien de la chercheuse a été apprécié de chacune des participantes et a été perçu comme une condition favorisant l'appropriation des pratiques évaluatives. Un autre élément commun a influencé les trois cas de notre projet de recherche, soit l'interruption de l'année scolaire 2019-2020 causée par la pandémie de la COVID-19. L'enseignement à distance a représenté un gros changement pour les enseignantes, et cela est venu interférer avec leur processus d'appropriation. Pour Raphaëlle, cet élément a complètement freiné son appropriation, alors que pour Alice, c'est en persistant dans le projet qu'elle a pu surmonter les obstacles occasionnés par cette situation. En effet, le processus d'Alice est celui qui a été le plus développé, et c'est l'enseignante qui a participé le plus longtemps au projet. Ainsi, un processus d'appropriation se réalise sur une période de temps considérable, et pour qu'un changement s'opère, certains facteurs doivent devenir plus influents que d'autres. Il est favorable que les participants aient le désir de changer par rapport à l'objet d'appropriation et s'impliquent de façon volontaire dans le processus d'appropriation. De plus, fournir un accompagnement est certainement un élément qui soutient positivement le processus d'appropriation.

Finalement, la conception d'une grille d'évaluation a permis d'appuyer les deux premiers objectifs de recherche. Manifestement, fournir une instrumentation à l'évaluation spécifique aux SAE élaborées pour les élèves présentant un TSA a permis d'assurer une évaluation cohérente de ce qui avait été enseigné. Utiliser une instrumentation cohérente a mené les participantes à agir de façon logique et ainsi à obtenir un meilleur SEP par rapport à l'interprétation des tâches d'évaluation. De plus, la participation d'une enseignante à l'élaboration des grilles l'a conduite à comprendre en profondeur l'outil, ce qui a également joué positivement sur son SEP. Alors que dans l'évolution de leur appropriation l'interprétation reste une étape peu documentée, nous avons constaté que chacune des participantes a développé une plus grande ouverture face à cet outil et a pu établir la pertinence pour alimenter son jugement futur. L'élaboration de telle grille a aussi permis d'établir des principes essentiels à une telle conception et de proposer un premier canevas de grille pour les élèves présentant un TSA.

Nos trois objectifs spécifiques ayant été atteints, la conclusion qui suit met en lumière les retombées de notre projet, les limites identifiées ainsi que des propositions pour les recherches futures.

Conclusion

Notre thèse a mis de l'avant un thème de recherche pragmatique dont la problématique se fait sentir dans les milieux d'enseignement et qui est peu documenté dans la littérature scientifique : les pratiques évaluatives auprès d'élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire présentant un TSA.

Avancements des connaissances

Selon notre recension des écrits, aucune recherche à ce jour ne s'est penchée sur les pratiques évaluatives auprès d'élèves présentant un TSA. Or, s'y intéresser pour les enseignants et les élèves qui évoluent dans le secteur de l'adaptation scolaire permet d'approfondir le concept d'aménagements, mais également de développer des pratiques pouvant être reprises dans des contextes plus larges que ceux de l'adaptation scolaire, soit les contextes inclusifs ordinaires. En effet, bien comprendre les principes d'aménagements permet de les rendre plus facilement à la portée des professionnels de l'enseignement et ainsi de les appliquer à tous les secteurs de l'éducation. De ce fait, nous avons établi des balises empiriques importantes. En effet, nous avons contextualisé le concept d'aménagement (cf. section 1.2.2) au secteur de l'évaluation et avons proposé pour la première fois une définition actuelle²⁷ du concept de pratiques évaluatives aménagées qui pourra être réutilisée tant dans les milieux de pratiques que dans les futures études. À partir de ces balises, nous pourrions réfléchir à un lexique commun permettant l'élargissement des concepts de pratiques enseignantes, de pratiques évaluatives et d'aménagement pour ainsi alimenter le champ de l'évaluation en soutien à l'apprentissage. Les fondements de notre projet s'appuyaient sur des principes d'évaluation en soutien à l'apprentissage, alors que les pratiques traditionnelles sont encore bien présentes dans les milieux pour permettre aux praticiens d'expérimenter des façons de faire développées sur des fondements différents assurant ainsi une démarche d'appropriation de pratiques nouvelles et de développement professionnel. Les balises de notre projet et les résultats obtenus peuvent ainsi être transposés dans des contextes d'éducation

²⁷ « Une activité professionnelle permettant de poser un jugement sur des productions d'élèves présentant un TSA qui bénéficient d'aménagements au Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) afin d'apprécier et de communiquer adéquatement leur progression du niveau de compétences scolaires. » (cf. 1.2.2)

inclusive où la catégorisation des élèves est mise de côté et où les pratiques sont développées pour tous les élèves, dans une perspective d'évaluation en soutien à l'apprentissage. C'est en maîtrisant les concepts précédemment cités et en veillant à respecter les besoins des élèves (présentant des troubles ou non) que nous pourrions voir évoluer le champ de l'évaluation des compétences vers des approches justes et équitables pour tous.

À ce jour, aucun rapprochement n'avait été fait entre les pratiques évaluatives et le fonctionnement de la pensée des apprenants présentant un TSA. Notre projet établit un premier regard de la sorte et propose une façon novatrice d'analyser les pratiques enseignantes et évaluatives auprès de ce type d'apprenant qui pourra être réinvesti dans le futur et dans d'autres contextes pédagogiques. L'utilisation des théories explicatives de la pensée TSA (théorie de l'esprit, cohérence centrale et fonctions exécutives) est certainement une clé importante dans l'innovation pédagogique qui sort du simple diagnostic médical de ces élèves. Par exemple, dans le cas de Marie, les obstacles liés aux fonctions exécutives de la pensée de ses élèves nous ont amenés à bien structurer la planification d'une SAE et à présenter cette planification aux élèves. Bien que ce type de pratique soit beaucoup utilisé dans l'enseignement primaire, ce n'est pas toujours le cas au secondaire, comme si les élèves n'avaient plus besoin de ce soutien alors qu'ils présentent toujours des difficultés sur le plan organisationnel. Ainsi, se référer aux théories explicatives de la pensée TSA amène un réajustement des pratiques selon les besoins réels des élèves, peu importe leur âge. Il serait intéressant de réutiliser ces théories lors de prochains projets dans le domaine de l'éducation.

Nous avons également observé le SEP des enseignants à travers un processus important du développement professionnel, soit l'appropriation de nouvelles pratiques. Les résultats de notre projet établissent un lien incontournable entre l'avancement dans le processus d'appropriation et l'augmentation du SEP chez les participantes. Ils indiquent qu'il est important de bien soutenir le processus d'appropriation pour que les répercussions sur les enseignants soient favorables. Ces informations établissent des connaissances essentielles à prendre en compte dans les futures recherches portant sur l'appropriation de pratiques en enseignement.

Limites du projet

Notre étude comporte certaines limites qu'il ne faut pas sous-estimer. Tout d'abord, le format de présentation de la thèse, soit la thèse par articles, peut engendrer certaines limites. Le nombre de caractères imposés par les revues contraint l'information, ce qui peut nuire à l'approfondissement

des explications et de la présentation des concepts. Toutefois pour répondre à cet obstacle, nous avons ajouté le chapitre portant sur les aspects méthodologiques et des « textes liens » entre les articles pour clarifier certains points et en approfondir d'autres. L'objectif de ces textes est de souligner certains éléments essentiels à la bonne compréhension de la thèse et de mettre en valeur la rigueur expérimentale dont nous avons fait preuve.

Sur le plan méthodologique, l'interruption de la collecte de données occasionnée par la COVID-19 a certainement eu un impact sur le déroulement de l'expérimentation. De ce fait, les conditions n'ont pas permis de collecter des données sur une année scolaire complète comme prévu. Toutefois, cela ne nous a pas empêchée de poursuivre le projet sur une plus longue période et d'observer les répercussions de facteurs qui, initialement, n'étaient pas envisagés. En effet, le changement de groupe en début d'année scolaire et le temps ont été des facteurs influents importants au processus d'appropriation que nous n'avions pas anticipés. De plus, l'analyse des données qualitatives peut induire certains biais. Malgré toutes les précautions méthodologiques utilisées (triangulation des résultats, validation interjuges et validation par les participantes), l'analyse séquencée de données qualitatives a laissé place à une interprétation teintée du cadre de référence et de l'expérience de la chercheuse qui, tout au long du projet, tenait un double rôle, soit celui de conceptrice du matériel pédagogique et de chercheuse-accompagnatrice du processus d'appropriation. L'analyse des pratiques a pu être teintée par des interventions réalisées pendant les périodes d'accompagnement, qui étaient elles-mêmes soutenues des idées fondamentales ayant permis la conception du matériel. De plus, les analyses de données qualitatives ont été réalisées à partir d'un cadre de recherche qui a peu évolué. Une approche inductive d'analyse aurait peut-être conduit à une analyse plus pointue et plus proche de la réalité. Par ailleurs, l'utilisation d'un cadre préétabli a dirigé nos analyses afin d'assurer l'atteinte des objectifs de recherche.

Cela dit, la présence de la chercheuse à toutes les étapes du projet de recherche a permis de créer un lien de confiance avec les participantes, ce qui a été un facteur important dans la poursuite de la collecte de données à la suite du confinement. C'est grâce à ce lien privilégié que les participantes ont persévéré dans le projet et que leur SEP par rapport à l'évaluation s'est développé positivement.

La nature de notre thème de recherche, qui est l'évaluation des compétences, induit également des limites. À ce jour, une vision traditionnelle de l'évaluation est encore très présente dans le milieu scolaire. Malgré une volonté forte de nos participantes à faire évoluer leurs pratiques, la nature de

notre objet d'appropriation a pu rendre le développement du processus plus ardu compte tenu des façons de faire traditionnelles très ancrées dans leurs pratiques évaluatives initiales. L'évaluation des compétences reste un sujet sensible qui peut susciter des émotions et des perceptions fortes qui viennent ralentir les élans de changements et d'appropriation. L'évaluation peut être un sujet controversé en éducation, et ce n'est que tranquillement que les pratiques évolueront pour viser une évaluation en soutien à l'apprentissage

Perspectives futures

À la lumière des résultats obtenus dans notre projet de recherche, de futurs projets permettront de poursuivre la réflexion entourant les pratiques évaluatives dans les différents milieux scolaires, que ce soit dans le secteur de l'adaptation scolaire et aux secteurs dits ordinaires. Premièrement, il serait pertinent de poursuivre le processus amorcé à travers la démarche d'évaluation (planification, collecte d'informations, interprétation menant au jugement et communication des résultats) dans le présent projet. Deux étapes de la démarche d'évaluation, soit l'interprétation menant au jugement et la communication des résultats scolaires, n'ont pu être complètement observées dans les milieux de pratique. Considérant le travail établi dans le cadre de notre projet, il serait possible de se concentrer sur un projet de recherche portant spécifiquement sur ces étapes de la démarche. Nous pourrions ainsi avoir une vision plus globale du processus d'appropriation de tout ce qui implique l'évaluation des compétences scolaires auprès des élèves présentant un TSA.

Aussi, il serait possible de reprendre le concept de pratiques évaluatives aménagées et l'appliquer à un autre contexte. Que ce soit dans le secteur de l'adaptation scolaire en classe spécialisée ou en classe ordinaire, il devient essentiel d'appliquer ce concept à différents milieux pour le documenter davantage. Les élèves HDAA sont de plus en plus intégrés en classe ordinaire ; les enseignants devront s'approprier les principes d'aménagements et les intégrer aux pratiques évaluatives pour que leur jugement des compétences soit le plus juste et le plus équitable possible en fonction des besoins des élèves.

Les pratiques évaluatives inclusives sont un sujet en plein essor (Branciard et al., 2016 ; Girouard-Gagné et Durand, 2022 ; Monney et al., 2021), et les façons de faire documentées dans notre projet de recherche permettront d'alimenter les réflexions futures dans cet axe de recherche. Bien que les pratiques aient été développées dans un contexte spécifique, elles mettent en évidence l'importance d'avoir une bonne connaissance des besoins des élèves et de concevoir des instruments flexibles.

Par exemple, il serait ainsi intéressant de transposer les principes identifiés lors de l'élaboration des grilles d'évaluation à un contexte inclusif. Nous pourrions ainsi bonifier ces principes et faire avancer les connaissances concernant les pratiques évaluatives inclusives. De plus, nous pourrions approfondir l'importance de l'alignement pédagogique, soit la cohérence entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation (Biggs, 1996), car celui-ci est incontournable dans un contexte d'évaluation inclusive, laquelle se caractérise entre autres par des pratiques évaluatives en soutien à l'apprentissage (Rose et al., 2018 cités dans Girouard-Gagné et Durand, 2022).

Pour conclure, cette thèse apporte un premier regard sur une tâche omniprésente : l'évaluation des compétences, dans un contexte bien précis, en classe spécialisée auprès d'élèves du premier cycle du secondaire présentant un TSA. Alors que plusieurs études se sont concentrées sur les élèves présentant un TSA, très peu s'intéressent aux pratiques pédagogiques et évaluatives mises en place pour eux. Les élèves présentant un TSA représentent une proportion de plus en plus grande des élèves HDAA, et nous croyons qu'il est essentiel de s'intéresser à leur parcours scolaire avec une perspective pédagogique nouvelle. Les connaissances issues de notre projet sont profitables aux enseignants qui travaillent avec ce type d'apprenant, mais peuvent également être transposées auprès d'autres types d'élèves et surtout d'autres contextes d'apprentissage. Nous avons développé notre projet avec une vision inclusive de l'éducation pour permettre une telle transposition. Néanmoins, de futures recherches permettraient d'approfondir l'aspect inclusif inhérent à notre sujet d'étude. L'éducation inclusive est un idéal que plusieurs systèmes scolaires tentent d'atteindre (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 1994) afin d'offrir une éducation de qualité accessible à tous.

Références bibliographiques

- Allal, L. et Lafortune, L. (2008). Introduction 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). Presses de l'Université du Québec.
- Alston, J. et Kilham, C. (2004). Adaptive Education for Students with Special Needs in the Inclusive Classroom. *Australian Journal of Early Childhood*, 29(3), 24-33.
- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Presses Universitaires de France.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, (138), 85-93.
- Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville, C. (dir.). (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. L'Harmattan.
- American Psychiatric Association. (2015). *DSM-5: manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (coordination générale de la traduction française par M.-A. Crocq et J. D. Guelfi; 5^e éd.). Elsevier Masson.
- Asaro-Saddler, K. et Bak, N. (2012). Teaching Children with High-Functioning Autism Spectrum Disorders to Write Persuasive Essays. *Topics in Language Disorders*, 32(4), 361-378. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318271813f>
- Asaro-Saddler, K. et Saddler, B. (2010). Planning Instruction and Self-Regulation Training: Effects on Writers with Autism Spectrum Disorders. *Exceptional Children*, 77(1), 107-124. <https://doi.org/10.1177/001440291007700105>
- Asloum, N. et Branciard, L. (2021). Former les enseignants du ministère de l'Agriculture sur les aménagements aux examens pour les apprenants en situation de handicap dans une approche inclusive. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 2(89-90), 193-204. <https://doi.org/10.3917/nresi.090.0193>
- Asselin, M.-H. et Ducharme, M. (2014). La planification de l'apprentissage et de l'évaluation : la mise en place de dispositifs de différenciation pédagogique en écriture. Dans M.-J. Durand et N. Loye (dir.), *L'instrumentation pour l'évaluation : la boîte à outils de l'enseignant évaluateur* (p. 95-112). Marcel Didier.
- Baillé, J., De Ketele, J.-M. et Vergnaud, G. (2001). Évaluation des compétences une problématique émergente. Dans G. Figari et M. Achouche (dir.), *L'activité évaluative réinterrogée* (p. 39-66). De Boeck.

- Baio, J. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. *MMWR. Surveillance Summaries*, 67(6), 1-23. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a1>
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (traduit par J. Lecompte). W.H. Freeman and Company.
- Banerji, M. et Dailey, R. A. (1995). A Study of the Effects of an Inclusion Model on Students with Specific Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(8), 511-522. <https://doi.org/10.1177/002221949502800806>
- 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]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1187>
- Baribeau, A. (2015). *Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire IV et V dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, Université du Québec à Montréal]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8161>
- Barnard-Brak, L. et Lechtenberger, D. (2010). Student IEP Participation and Academic Achievement Across Time. *Remedial and Special Education*, 31(5), 343-349. <https://doi.org/10.1177/0741932509338382>
- Beaupré, P., Gauthier, M. et Germain, M.-P. (2017). Des pratiques gagnantes pour la transition au secondaire des élèves autistes. *Enfance en difficulté*, 5, 73-99. <https://doi.org/10.7202/1043355ar>
- Beauregard, F. et Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion ? Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Presses de l'Université du Québec.
- Bélaïr, L. et Van Nieuwenhoven, C. (2010). Le portfolio, un outil de consignation ou d'évaluation authentique. *L'évaluation, levier du développement professionnel*, 161-176.
- Bélangier, J., Bowen, F., Cartier, S., Desbiens, N., Montésinos-Gelet, I. et Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : Réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et francophonie*, 40(1), 56-75. <https://doi.org/10.7202/1010146ar>
- Bellehumeur, P. et Painchaud, R. (2008). Pratiques évaluatives et tensions en contexte de changement d'objets d'évaluation : de connaissances à compétences. Dans L. Lafortune et L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation: pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Presses de l'Université du Québec.

- Bender, W. N., Vail, C. O. et Scott, K. (1995). Teachers Attitudes Toward Increased Mainstreaming: Implementing Effective Instruction for Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 87-94.
<https://doi.org/10.1177/002221949502800203>
- Bergeron, L. (2018). Le rôle que joue l'analyse des besoins dans la dynamique décisionnelle d'enseignant·e·s lors de la planification de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(3), 97-123.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 69, 197-225.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie: perspective ethnosociologique*. Nathan.
- Berthiaume, D., David, J. et David, T. (2011). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.524>
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Black, P. et Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Boéchat-Heer, S. (2018). L'implantation du portfolio électronique et le développement des environnements personnels d'apprentissage des étudiants. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(3). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-racea.2018.3.11>
- Bond, C., Symes, W., Hebron, J., Humphrey, N., Morewood, G. et Woods, K. (2016). Educational Interventions for Children with ASD: A Systematic Literature Review 2008–2013. *School Psychology International*, 37(3), 303-320.
<https://doi.org/10.1177/0143034316639638>
- Booth, T. et Ainscow, M. (2002). Guide de l'éducation inclusive : développer les apprentissages et la participation dans les écoles. Centre pour l'étude de l'éducation inclusive.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J. et Petry, K. (2012). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 1888-1897. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.05.010>
- Boudah, D. J., Lenz, B. K., Bulgren, J. A., Schumaker, J. B. et Deshler, D. D. (2000). Don't Water Down!: Enhance Content Learning through the Unit Organizer Routine. *Teaching Exceptional Children*, 32(3), 48-56.
<https://doi.org/10.1177/004005990003200308>

- Boudah, D. J., Schumacher, J. B. et Deshler, D. D. (1997). Collaborative Instruction: Is it an Effective Option for Inclusion in Secondary Classrooms? *Learning Disability Quarterly*, 20(4), 293-316. <https://doi.org/10.2307/1511227>
- Boudreault, P. (2004). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 109-121). Éditions du CRP.
- Boujut, E., Popa-Roch, M., Palomares, E.-A., Dean, A. et Cappe, É. (2017). Self-efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 36, 8-20. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.01.002>
- Branciard, L., Mias, C. et Benoit, H. (2016). Vers une évaluation scolaire inclusive ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 74(2), 5-8.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M. et Richardson, V. (2005). Qualitative Studies in Special Education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207. <https://doi.org/10.1177/001440290507100205>
- Brind'Amour, A. (2018). *Les pratiques évaluatives d'enseignantes de 1^{re} année du primaire à l'égard de la compétence en lecture : portrait d'une commission scolaire québécoise* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1473/>
- Brookhart, S. M. et Chen, F. (2015). The quality and effectiveness of descriptive rubrics. *Educational Review*, 67(3), 343-368. <https://doi.org/10.1080/00131911.2014.929565>
- Brookhart, S. M. (2018). Appropriate Criteria: Key to Effective Rubrics. *Frontiers in Education*, 3. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00022>
- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Introduction : Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14. <https://doi.org/10.7202/012355ar>
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, (138), 63-73.
- Bru, M. et Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes : une visée, des regards. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5(1), 9-33. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.948>
- Buchnat, M. et Wojciechowska, A. (2020). Online education of students with mild intellectual disability and autism spectrum disorder during the COVID-19 pandemic. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, (29), 149-171. <https://doi.org/10.14746/ikps.2020.29.07>
- Bursuck, W. D., Munk, D. D. et Olson, M. M. (1999). The Fairness of Report Card Grading Adaptations: What Do Students With and Without Learning Disabilities Think? *Remedial and Special Education*, 20(2), 84-105. <https://doi.org/10.1177/074193259902000205>

- Busby, R., Ingram, R., Bowron, R., Oliver, J. et Lyons, B. (2012). Teaching Elementary Children with Autism: Addressing Teacher Challenges and Preparation Needs. *The Rural Educator*, 33(2), 27-35. <https://eric.ed.gov/?id=EJ987618>
- Butler, D. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78. <https://doi.org/10.7202/012358ar>
- Calhoun, M. B., Fuchs, L. S. et Hamlett, C. L. (2000). Effects of Computer-Based Test Accommodations on Mathematics Performance Assessments for Secondary Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23(4), 271-282. <https://doi.org/10.2307/1511349>
- Calhoun, M. L. (1986). Interpreting Report Card Grades in Secondary Schools: Perceptions of Handicapped and Nonhandicapped Students. *Diagnostique*, 11(2), 117-124. <https://doi.org/10.1177/073724778601100206>
- Cappe, É., Smock, N. et Boujut, É. (2016). Scolarisation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme et expérience des enseignants : sentiment d'auto-efficacité, stress perçu et soutien social perçu. *L'évolution psychiatrique*, 81(1), 73-91. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0014385515000663>
- Cardinet, J. (1986). *Pour apprécier le travail des élèves*. De Boeck.
- Carpenter, D. (1985). Grading Handicapped Pupils: Review and Position Statement. *Remedial and Special Education*, 6(4), 54-59. <https://doi.org/10.1177/074193258500600409>
- Carpenter, D., Grantham, L. B. et Hardister, M. P. (1983). Grading Mainstreamed Handicapped Pupils: What Are the Issues? *The Journal of Special Education*, 17(2), 183-188. <https://doi.org/10.1177/002246698301700209>
- Carter, E. W., Brock, M. E. et Trainor, A. A. (2014). Transition Assessment and Planning for Youth With Severe Intellectual and Developmental Disabilities. *Journal of Special Education*, 47(4), 245-255. <https://doi.org/10.1177/0022466912456241>
- Carter, E. W., Sisco, L. G., Chung, Y. C. et Stanton-Chapman, T. L. (2010). Peer Interactions of Students With Intellectual Disabilities and/or Autism: A Map of the Intervention Literature. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 35(3-4), 63-79. <https://doi.org/10.2511/rpsd.35.3-4.63>
- Cartier, S., Boulanger, A. et Langlais, F. (2009). Développement professionnel de conseillers pédagogiques engagés dans une recherche-action en collaboration. ([Rapport de recherche remis au Sous-comité de gestion de l'Éducation de la Montérégie]). Université de Montréal.
- Chan, Z. et Ho, S. (2019). Good and bad practices in rubrics: the perspectives of students and educators. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(4), 533-545. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1522528>

- Chaumont, M. (2015). *Documenter le jugement professionnel d'enseignantes et d'enseignants lors de l'évaluation certificative de compétences qui se développent dans plus d'un cours au collégial*. [essai de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/8966>
- Chiang, H.-M., Cheung, Y. K., Hickson, L., Xiang, R. et Tsai, L. Y. (2012). Predictive Factors of Participation in Postsecondary Education for High School Leavers with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, (42), 685-696. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1297-7>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Gouvernement du Québec.
- Corneau, F., Dion, J., Juneau, J., Bouchard, J. et Hains, J. (2014). Stratégies pour favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme: recension des écrits. *Revue de psychoéducation*, 43(1), 1-36. https://constellation.uqac.ca/3235/1/VOL43NO1_pp_001-036_CORNEAU_V01.pdf
- Côté, F. (2014). *Construire des grilles d'évaluation descriptives au collégial: guide d'élaboration et exemples de grille*. PUQ.
- Coulibaly, S. A. (2017). *L'appropriation des pratiques d'évaluation intégrée à l'apprentissage dans un contexte d'approche par compétences par les enseignants du secondaire au Mali* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/19010>
- Courchesne, V., Nader, A.-M., Girard, D., Bouchard, V., Danis, É. et Soulières, I. (2016). Le profil cognitif au service des apprentissages : optimiser le potentiel des enfants sur le spectre de l'autisme. *Revue québécoise de psychologie*, 37(2), 141. <https://doi.org/10.7202/1040041ar>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*. Conseil supérieur de l'éducation.
- David, R. (2010). *Étude des effets, sur les pratiques pédagogiques des enseignants et la compétence à écrire des élèves, d'un dispositif de formation à la nouvelle grammaire nouvelle qui intègre des exemples de pratiques sur vidéo et permet un partage d'expertise* ([Rapport de recherche, programme action concertée]). Université de Montréal.
- Dawson, P. (2017). Assessment rubrics: towards clearer and more replicable design, research and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(3), 347-360. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1111294>
- Day, C. (2002). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Routledge. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/umontreal-ebooks/detail.action?docID=165303>

- De Ketele, J.-M. (2006). La recherche en évaluation: propos synthétiques et prospectifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 99-108.
<https://www.erudit.org/en/journals/mee/1900-v1-n1-mee06823/1086970ar/>
- De Ketele, J.-M. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XVIII(1), 59-74. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0059>
- 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. <https://doi.org/10.7202/1016856ar>
- Delory-Momberger, C. (2004). *Les histoires de vie: de l'invention de soi au projet de formation* (2^e éd.). Anthropos.
- Denis, C., Lison, C. et Lépine, M. (2016). Pratiques d'adaptation de l'évaluation pour l'inclusion d'élèves dyslexiques : qu'arrive-t-il au deuxième cycle du secondaire ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (74), 27-39.
<https://doi.org/10.3917/nras.074.0027>
- Derycke, M. (2000). La grille critériée et le portfolio à l'épreuve du suivi pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 132(1), 23-32. <https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1030>
- Desgagné, S., Gervais, F. et Larouche, H. (2001). L'utilisation du « récit » de pratique : son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et autres éducateurs du monde scolaire. Dans A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 203-223). Éditions du CRP.
- De Vaujany, F.-X. (2006). Pour une théorie de l'appropriation des outils de gestion : vers un dépassement de l'opposition conception-usage. *Management Avenir*, n° 9(3), 109-126.
<https://doi.org/10.3917/mav.009.0109>
- Di Lalla, J. (2017). *Le rapport au jugement professionnel dans l'évaluation du savoir-écrire du texte argumentatif en français, langue maternelle : des cas d'enseignants de 5e secondaire* [essai, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS.
<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/11896>
- Dionisi, J.-P. (2013). Le programme TEACCH : des principes à la pratique. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 61(4), 236-242.
<https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2012.12.002>
- Dolbec, A. et Prud'homme, L. (2008). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 505-540). Presses de l'Université du Québec.
- Dolbec, A., et Clément, J. (2004). La recherche-action. *La recherche en éducation: étapes et approches*, 181-208.

- Dolz-Mestre, J. et Tobola Couchepin, C. (2015). Les pratiques d'évaluation dans l'enseignement de la production écrite d'un genre argumentatif à l'école primaire. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, (58), 144-153. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:93376>
- Doré, L., Michaud, N. et Mukarygagi, L. (2002). *Le portfolio : évaluer pour apprendre*. Chenelière / McGraw-Hill.
- Dublin, S. M. (2014). *Middle school teachers and principals' perceptions of standards-based grading*. Southwest Baptist University.
- Ducharme, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins particuliers*. Marcel Didier.
- Dufour, F. et Chouinard, R. (2013). Dispositif de soutien en gestion de classe: mise à l'essai auprès d'enseignants débutants. *Insertion professionnelle des enseignants débutants en francophonie*, (299), 52-66.
- Dufour, F., Meunier, H. et Chénier, C. (2014). Quel est le sentiment d'efficacité personnelle d'étudiants en enseignement en adaptation scolaire et sociale dans le cadre du stage d'intégration à la vie professionnelle, dernier stage de la formation initiale ? Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement: oui, mais comment?* (p. 73-92). Presses de l'Université du Québec.
- Dumais, C., Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015). Enseigner et évaluer l'oral en milieu défavorisé au Québec: premiers résultats d'une recherche-action-formation au 3e cycle du primaire. *Language and literacy*, 17(4), 5-27. <https://doi.org/10.20360/G2M596>
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages: de la planification de la démarche à la communication des résultats* (2^e éd.). Marcel Didier.
- Durand, M.-J. et Mouffe, M. (2014). La métagrille, ou outil pour évaluer la qualité des grilles d'évaluation : exemple d'une production en histoire. Dans M.-J. Durand et N. Loye (dir.), *L'instrumentation pour l'évaluation. La boîte à outils de l'enseignant évaluateur* (p. 69-92). Marcel Didier.
- Durand, M.-J. et Trépanier, I. (2011). Validité des situations de compétence : élaboration d'une grille d'analyse. Dans G. Raïche, K. Paquette-Coté et D. Magis (dir.), *Des mécanismes pour assurer la validité de l'interprétation de la mesure en éducation* (vol. 2-L'évaluation). Presses de l'Université du Québec.
- Dussault, M., Villeneuve, P. et Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants: validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 181-194. <https://doi.org/10.7202/000313ar>

- Duthoit, E. et Mailles-Viard Metz, S. (2012). Analyse de l'appropriation d'un parcours pédagogique numérique par un formateur : le cas du dispositif Pairform@nce. *Activités*, 09(9-1). <https://doi.org/10.4000/activites.203>
- Duval, L., Lessard, C. et Tardif, M. (1997). Logiques d'exclusion et logiques d'intégration au sein de l'école. Le champ de l'adaptation scolaire. *Recherches sociographiques*, 38(2), 303-334. <https://doi.org/10.7202/057126ar>
- Ebersold, S. (2017). *Éducation inclusive : privilège ou droit ?*. Presses universitaires de Grenoble.
- Eyssautier-Bavay, C. (2004). *Le portfolio en éducation : concepts et usages*. Université de Grenoble. <https://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdml8/27-eyssautier.pdf>
- Fleury, V. P., Hedges, S., Hume, K., Browder, D. M., Thompson, J. L., Fallin, K., El Zein, F., Reutebuch, C. K. et Vaughn, S. (2014). Addressing the Academic Needs of Adolescents with Autism Spectrum Disorder in Secondary Education. *Remedial and Special Education*, 35(2), 68-79. <https://doi.org/10.1177%2F0741932513518823>
- Fortin, F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Chenelière éducation.
- Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the enigma*. Blackwell Publishing.
- Fuchs, L. S. et Fuchs, D. (2001). Helping Teachers Formulate Sound Test Accommodation Decisions for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(3), 174-181. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00018>
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlett, C. L., Phillips, N. B. et Karns, K. (1995). General Educators' Specialized Adaptation for Students with Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 61(5), 440-459. <https://doi.org/10.1177/001440299506100504>
- 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. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.35.1.82>
- Gérard, F.-M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipodes*, (156), 26-34. <http://www.fmgerard.be/textes/SubjEval.pdf>
- Gérard, F.-M. (2010). L'évaluation des compétences à travers des situations complexes. Dans G. Baillat, D. Niclot et D. Ulma (dir.), *La formation des enseignants en Europe : approche comparative* (p. 231-241). De Boeck Supérieur.
- Gibson, S. et Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>

- Giguère, M.-H. (2015). *Les effets d'un cercle pédagogique sur le regard professionnel et les pratiques pédagogiques des enseignants du 3e cycle du primaire en grammaire actuelle* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13051>
- Gillig, G. (1999). *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives*. De Boeck Université.
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222. <https://doi.org/10.7202/018997ar>
- Girouard-Gagné, M. (2017, 27 mars). *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].
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18356>
- Girouard-Gagné, M. et Durand, M. J. (2022). Les modalités d'évaluation des apprentissages à l'enseignement supérieur : L'apport de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) dans un contexte inclusif d'enseignement à distance. *Médiations et médiatisations*, (9), 121-131. <https://doi.org/10.52358/mm.vi9.255>
- Goodrich, H. (1996). Understanding Rubrics. *Educational Leadership*, 54(4).
<https://www.ascd.org/el/articles/understanding-rubrics>
- Gorozidis, G. et Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1-11.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001>
- Gouvernement de l'Ontario. (2010). *Faire croître le succès : évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario*. Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO). <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/growSuccessfr.pdf>
- Gouvernement du Québec. (1999). *Politique de l'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves*. Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ).
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf
- Gouvernement du Québec. (2003a). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : cadre de référence pour guider l'intervention*. Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ).
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/19-7051.pdf
- Gouvernement du Québec. (2003b). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ).
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf

- 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*. Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ).
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7053.pdf
- Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercy_clev2.pdf
- Gouvernement du Québec. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- Gouvernement du Québec. (2009a). *À la même école. Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/ALaMemeEcoleEHDAA_f.pdf
- Gouvernement du Québec. (2009b). *L'école j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf
- Gouvernement du Québec. (2011a). *Cadre d'évaluation des apprentissages : Français, langue d'enseignement, enseignement secondaire 1er et 2e cycle*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/francais-langue-d-enseignement-sec.pdf
- Gouvernement du Québec. (2011b). *Les choix de notre école à l'heure du bulletin unique*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/LesChoixDeNotreEcole_DocSoutien_f.pdf
- Gouvernement du Québec. (2014). *Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2456342>

- Gouvernement du Québec. (2016). *Statistiques de l'éducation : éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire* (éd. 2015). Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES).
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf
- Gouvernement du Québec. (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre la chance de réussir*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES).
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Gouvernement du Québec. (2021, 10 août). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2019-2020*. Banque de données des statistiques officielles sur le Québec.
https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERBT5IK722135808601383-mG5&p_id_raprt=3606
- Granger, N., Debeurme, G. et Kalubi, J.-C. (2013). Les cercles d'apprentissage et d'inclusion : regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 232-248. <https://doi.org/10.7202/1021035ar>
- Guillemette, S. et Simon, L. (2008). L'accompagnement du développement professionnel auprès de la direction d'établissement scolaire. *La revue des échanges*, 25(2-97), 8-15.
- Guldberg, K. (2010). Educating children on the autism spectrum: preconditions for inclusion and notions of 'best autism practice' in the early years. *British Journal of Special Education*, 37(4), 168-174. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2010.00482.x>
- Guskey, T. R. (1996). *Communicating Student Learning. 1996 ASCD Yearbook*. ASCD.
- Hamel, C., Turcotte, S. et Laferrière, T. (2013). L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres. *Éducation et francophonie*, 41(2), 84-101.
<https://doi.org/10.7202/1021028ar>
- Hardel, N. (2018). L'innovation pédagogique, un processus à accompagner : l'intelligence collective à son service. *Sociologie*. <https://doi.org/hal-02193375>
- Harrisson, B. et St-Charles, L. (2012). La structure de pensée autistique et la scolarisation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, N° 60(4), 59-74.
<https://doi.org/10.3917/nras.060.0059>
- Harrower, J. K. et Dunlap, G. (2001). Including Children with Autism in General Education Classrooms: A Review of Effective Strategies. *Behavior Modification*, 25(5), 762-784.
<https://doi.org/10.1177/0145445501255006>

- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117. <https://doi.org/10.7202/1085274ar>
- Houde, P. et Guillemette, S. (2020). L'accompagnement selon une démarche réflexive sur-dans-pour la pratique tel que vécu par trois types d'acteurs. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 285-304. <https://doi.org/10.7202/1077969ar>
- Houle, D., Ménard, L. et Howe, R. (1998). Les grilles d'observation pour évaluer les apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 11(4), 10-15. https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21022/houle_11_4.pdf?sequence=1
- Jennett, H. K., Harris, S. L. et Mesibov, G. B. (2003). Commitment to Philosophy, Teacher Efficacy, and Burnout Among Teachers of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 583-593. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000005996.19417.57>
- Jitendra, A. K., Edwards, L. L., Choutka, C. M. et Treadway, P. S. (2002). A Collaborative Approach to Planning in the Content Areas for Students with Learning Disabilities: Accessing the General Curriculum. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17(4), 252-267. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.t01-1-00023>
- Jonsson, A. et Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00112337>
- Jorro, A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. *Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation*, 1-17. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900>
- Jung, L. A. et Guskey, T. R. (2009). Grading and Reporting in a Standards-Based Environment: Implications for Students with Special Needs. *Theory into practice*, 48(1), 53-62. <https://doi.org/10.1080/00405840802577619>
- Jung, L. A. et Guskey, T. R. (2011). *Grading Exceptional and Struggling Learners*. Corwin.
- Kamps, D., Thiemann-Bourque, K., Heitzman-Powell, L., Schwartz, I., Rosenberg, N., Mason, R. et Cox, S. (2015). A Comprehensive Peer Network Intervention to Improve Social Communication of Children with Autism Spectrum Disorders: A Randomized Trial in Kindergarten and First Grade. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1809-1824. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2340-2>
- Karagiannis, A., Stainback, W. et Stainback, S. (1996). Rationale for Inclusive Schooling. Dans Susan Stainback et W. Stainback (dir.), *Inclusion: A Guide for Education* (p. 3-16). PHBrookes.

- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F. et Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67-76.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>
- Kleinert, H. L. et Kearns, J. F. (2010). *Alternate Assessment for Students with Significant Cognitive Disabilities: An Educator's Guide*. Brookes Publishing Company.
- Kuhn, D. E., Hardesty, S. L. et Sweeney, N. M. (2009). Assessment and Treatment of Excessive Straightening and Destructive Behavior in an Adolescent Diagnosed with Autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(2), 355-360.
<https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-355>
- Kurth, J. et Mastergeorge, A. M. (2010). Individual Education Plan Goals and Services for Adolescents With Autism: Impact of Age and Educational Setting. *The Journal of Special Education*, 44(3), 146-160. <https://doi.org/10.1177/0022466908329825>
- La Salle, T. P., Roach, A. T. et McGrath, D. (2013). The Relationship of IEP Quality to Curricular Access and Academic Achievement for Students with Disabilities. *International Journal of Special Education*, 28(1), 135-144.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1013681>
- Lafontaine, L. et Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement1. *Revue du Nouvel-Ontario*, (34), 119-144.
<https://doi.org/10.7202/038722ar>
- Lamarche, M.-A. (2017). *Description des pratiques entourant l'utilisation du bulletin scolaire auprès d'élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage de niveau primaire au Québec* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel.
<https://archipel.uqam.ca/11351/>
- Lamarche, M.-A. et Durand, M.-J. (2021). Synthèse des écrits scientifiques portant sur les pratiques d'évaluation des apprentissages actuelles auprès d'élèves du secondaire ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Revista Educativa - Revista de Educação*, 23(1), 8601. <https://doi.org/10.18224/educ.v23i1.8601>
- Lamarche, M.-A. et Durand, M.-J. (2022). Développement du sentiment d'efficacité personnelle perçu par des enseignantes œuvrant auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme au secondaire et appropriation de nouvelles pratiques évaluatives. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 45(3), 835-866.
<https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i3.5239>
- Lamaurelle, J.-L., Gervais, T. et Lapeyrère, H. (2016). *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants*. Hachette Éducation.

- Landry, R., Becheikh, N., Nabil, A., Saliha, Z., Othman, I. et Castonguay, Y. (2008). *La recherche, comment s'y retrouver? revue systématique des écrits sur le transfert de connaissances en éducation*. Gouvernement du Québec (MELS).
- Laurier, M., Tousignant, R. et Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages* (3^e éd.). Gaétan Morin.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, Hors série*(5), 59-90. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>
- Lee, A., Browder, D. M., Hawley, K., Flowers, C. et Wakeman, S. (2016). Teaching Writing in Response to Text to Students with Developmental Disabilities Who Participate in Alternate Assessments. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51(3), 238-251. <https://www.jstor.org/stable/24827521>
- Legendre, M.-F. (2001). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQEFLS*, 23(1), 12-30. http://aqefls.org/ressources/Article_Legendre.pdf
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Leroux, J. L. (2010). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/947>
- Leroux, J. L. et Mastracci, A. (2015). *Une méta grille d'évaluation à expérimenter*. Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC). <https://educ.info/xmlui/handle/11515/35822>
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27\(1\)/loiselle.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(1)/loiselle.pdf)
- Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c. I-13.3. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3/>
- Louis, R. (2004). *L'évaluation des apprentissages, théorie et pratique* (2^e éd.). Beauchemin.
- Lusignan, G. (2002). Planifier des situations complexes d'apprentissage pour aider les élèves à développer des compétences. *Vie pédagogique*, 123, 21-23.
- Lussier, D. (1984). Le bulletin descriptif : une nouvelle conception de la consignation des résultats. *Québec français*, (54), 93-96. <https://id.erudit.org/iderudit/46444ac>
- Lynch, S. L. et Irvine, A. N. (2009). Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorder: An integrated approach. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 845-859. <https://doi.org/10.1080/13603110802475518>

- Maertens, F. (2004). L'évolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 21-34). Presses de l'Université du Québec.
- Mahan, S. et Matson, J. L. (2011). Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders Compared to Typically Developing Controls on the Behavioral Assessment System for Children, Second Edition (BASC-2). *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 119-125. <https://eric.ed.gov/?id=EJ900369>
- Margrain, V. (2010). Narratives of Young Gifted Children. *Kairaranga*, 11(2), 33-38. <https://eric.ed.gov/?id=EJ925414>
- Martin, E., Lefrançois, C., Guichard, A., Tapp, D. et Arsenault, L. (2016). Processus de coconstruction d'une grille critériée pour l'évaluation de productions écrites complexes à l'université. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.1094>
- Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. (2017). *Resource Guide to the 2017 Massachusetts Curriculum Frameworks for Students with Disabilities : English language arts and literacy*. Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education
- Mastracci, A. (2011). *Des critères d'évaluation génériques et une grille d'évaluation à échelles descriptives globales pour évaluer des apprentissages en créativité au collégial* [essai de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/9682>
- McClure, I., MacKay, T., Mamdani, H. et McCaughey, R. (2010). A Comparison of a Specialist Autism Spectrum Disorder Assessment Team with Local Assessment Teams. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 14(6), 589-603. <https://doi.org/10.1177/1362361310373369>
- McKenney, E. L., Dorencz, J., Bristol, R. M. et Hall, L. P. (2015). Publishing about Autism Spectrum Disorder in Six School Psychology Journals: 2002-2012. *Psychology in the Schools*, 52(3), 265-283. <https://doi.org/10.1002/pits.21820>
- Meirieu, P. (2016). *L'école, mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée* (16^e éd.). ESF éditeur.
- Mesibov, G. B. et Shea, V. (1996). Full Inclusion and Students with Autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 26(3), 337-346. <https://doi.org/10.1007/bf02172478>

- Moldoveanu, M., Dubé, F. et Dufour, F. (2014). *L'accompagnement du processus d'appropriation par le personnel enseignant de pratiques efficaces d'intégration des élèves à risque en classe régulière*. Québec: Fonds de recherche Société et Culture Québec.
https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pc_moldoveanumirela_resume_eleves-risque.pdf
- Molloy, H. et Vasil, L. (2004). *Asperger Syndrome, Adolescence, and Identity : Looking Beyond the Label*. Jessica Kingsley Publishers.
- Monney, N., Duquette, C., Couture, C. et Boulay, H. (2021). Réfléchir autour des considérations didactiques de l'univers social pour favoriser des pratiques évaluatives plus inclusives: quoi, pourquoi et comment? *Revista Educativa - Revista de Educação*, 23(1), 1-27. <https://doi.org/10.18224/educ.v23i1.8606>
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.
<https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Morrisette, S. (2015). La planification globale comme stratégie pour favoriser l'évaluation comme aide à l'apprentissage. *Québec français*, (175), 12-13.
<https://id.erudit.org/iderudit/81373ac>
- Moschkovich, J. N. (2004). Appropriating Mathematical Practices: A Case Study of Learning to Use and Explore Functions Through Interaction with a Tutor. *Educational Studies in Mathematics*, 55(1), 49-80. <https://doi.org/10.1023/B:EDUC.0000017691.13428.b9>
- Mottier Lopez, L. et Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34. <https://doi.org/10.7202/1024962ar>
- Mottron, L. (2004). *L'autisme, une autre intelligence: diagnostic, cognition et support des personnes autistes sans déficience intellectuelle*. Editions Mardaga.
- Mrayeh, M., Carlier, G. et Feki. (2013). Formation initiale et appropriation des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires en éducation physique et sportive (EPS). *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 1(6), 1-12.
<http://dx.doi.org/10.9790/7388-0160112>
- Mucchielli, A. (dir.). (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3^e éd.). Armand Colin.
- Munk, D. D. et Bursuck, W. D. (2001). Preliminary Findings on Personalized Grading Plans for Middle School Students with Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 67(2), 211-234. <https://doi.org/10.1177/001440290106700206>
- Noisieux, M. (2018). Le trouble du spectre de l'autisme : un nombre toujours en croissance! *Périscopes, Québec*, (79). <https://www.autisme.qc.ca/assets/files/02-autisme-tsa/Autisme%20en%20chiffre/PeriscopesTSA-MN2018.pdf>

- Nolin, R. (2013, juin). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/5807/>
- Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation: le cas d'une recherche-action-formation. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 19(3), 215-230. <https://doi.org/10.2307/1495128>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). L'analyse thématique. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd., p. 235-312). Colin.
- Panadero, E. et Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Panadero, E. et Jonsson, A. (2020). A critical review of the arguments against the use of rubrics. *Educational Research Review*, 30, 100329. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100329>
- Paré, M. (2012). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6293>
- Parsons, S. J., Guldberg, K., MacLeod, A. A. N., Jones, G., Prunty, A. et Balfe, T. (2009). *International Review of the Literature of Evidence of Best Practice Provision in the Education of Persons with Autistic Spectrum Disorders* (publication n° 2). National Council for Special Education Ireland. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2011.543532>
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Pearce, M. et Forlin, C. (2005). Challenges and potential solutions for enabling inclusion in secondary schools. *Australasian Journal of Special Education*, 29(2), 93-105. <https://doi.org/10.1080/1030011050290202>
- Penneman, J. (2018). *Lirécrire pour apprendre: entre appropriation par les enseignants et effets sur les apprentissages des élèves* [thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain]. Dial. <http://hdl.handle.net/2078.1/197031>
- Penneman, J., Croix, S. D., Dellisse, S., Dufays, J.-L., Dumay, X., Dupriez, V., Galand, B. et Wyns, M. (2016). Outils didactiques et changement pédagogique : analyse longitudinale de l'appropriation de l'outil Lirécrire par des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie*, (197), 79-98. <https://doi.org/10.4000/rfp.5165>
- Pennequin, V., Sorel, O., Nanty, I. et Fontaine, R. (2011). Métacognition et déficience intellectuelle chez l'enfant et l'adolescent : effet d'un entraînement sur la résolution de problèmes. *Enfance*, 2(2), 225-244. <https://doi.org/10.3917/enf1.112.0225>

- Perraud, M. (1997). *Les cycles et la différenciation pédagogique*. Armand Colin.
- Plesa Skwerer, D., Jordan, S. E., Brukilacchio, B. H. et Tager-Flusberg, H. (2016). Comparing methods for assessing receptive language skills in minimally verbal children and adolescents with autism spectrum disorders. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 20(5), 591-604. <https://doi.org/10.1177/1362361315600146>
- Poirier, N., Abouzeid, N., Taieb-Lachance, C. et Smith, E.-L. (2017). Le programme de formation et les stratégies éducatives déclarées offerts aux adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme qui fréquentent une classe spécialisée. *Canadian Journal of Education*, 40(4), 457-485. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2524>
- Poirier, N., Paquet, A., Giroux, N. et Forget, J. (2005). L'inclusion scolaire des enfants autistes. *Revue de psychoéducation*, 34(2), 265-286. https://www.researchgate.net/publication/260188909_L'integration_scolaire_des_enfants_autistes
- Poirier, N. et Rivières-Pigeon, C. Des. (2013). *Le trouble du spectre de l'autisme: état des connaissances*. Presses de l'Université du Québec.
- Poizat, G. (2014). Le concept d'appropriation en formation des adultes. Dans J. Friedrich et J. Pita (dir.), *Recherches en formation des adultes : un dialogue entre concepts et réalité* (p. 40-68). Raison Passions.
- Poizat, G. et Goudeaux, A. (2016). Appropriation et individuation : un nouveau modèle pour penser l'éducation et la formation ? *TransFormations - Recherche en Education et Formation des Adultes*, (12). <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/1>
- Polman, J. L. (2006). Mastery and Appropriation as Means to Understand the Interplay of History Learning and Identity Trajectories. *Journal of the Learning Sciences*, 15(2), 221-259. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1502_3
- 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]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/745/>
- Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2), 165-188. <https://doi.org/10.7202/1007733ar>
- 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. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2234>

- Ravet, J. (2013). Delving deeper into the black box: Formative assessment, inclusion and learners on the autism spectrum. *International Journal of Inclusive Education*, 17(9), 948-964. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.719552>
- Rivard, M., Dionne, C. et Morin, D. (2012). Les troubles du comportement chez les jeunes enfants ayant une déficience intellectuelle ou un trouble du spectre de l'autisme : les défis associés à la recherche et les besoins perçus par les intervenants. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 23, 85-92. <https://doi.org/10.7202/1012990ar>
- Roegiers, X. (2005). L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration. La refonte de la pédagogie en Algérie-Défis et enjeu d'une société en mutation, 107-124.
- Rojewski, J. W., Pollard, R. R. et Meers, G. D. (1990). Grading Mainstreamed Special Needs Students: Determining Practices and Attitudes of Secondary Vocational Educators Using a Qualitative Approach. *Remedial and Special Education*, 12(1), 7-15. <https://doi.org/10.1177/074193259101200105>
- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Paris : Éditions De Boeck Université, 2003. L'orientation scolaire et professionnelle, (33/3), 475-476. <https://doi.org/10.4000/osp.741>
- Rouillard-Rivard, D., Julien-Gauthier, F., Poulin, M.-H. et Martin-Roy, S. (2018). Pratiques éducatives pour accroître la participation sociale d'adolescents et des jeunes adultes ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue de psychoéducation*, 47(1), 23-52. <https://doi.org/10.7202/1046771ar>
- Rousseau, M., Dionne, C. et Paquet, A. (2012). Intervention précoce et instruments d'évaluation des jeunes enfants ayant un trouble du spectre autistique. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 23, 93-103. <https://doi.org/10.7202/1012991ar>
- Rousseau, N. (dir.). (2015). La pédagogie de l'inclusion scolaire: Un défi ambitieux et stimulant (3^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Roy, A. M. (2013, novembre). Les pratiques évaluatives d'enseignantes de l'éducation préscolaire : portrait d'une commission scolaire québécoise [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. *Sémaphore*. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/974/>
- Ruble, L. et McGrew, J. H. (2013). Teacher and Child Predictors of Achieving IEP Goals of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(12), 2748-2763. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1884-x>
- Ruble, L., Usher, E. L. et McGrew, J. H. (2011). Preliminary Investigation of the Sources of Self-Efficacy Among Teachers of Students with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(2), 67-74. <https://doi.org/10.1177/1088357610397345>

- Ruel, M.-P., Poirier, N. et Japel, C. (2015). La perception d'enseignantes du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). *Revue de psychoéducation*, 44(1), 37-61. <https://doi.org/10.7202/1039270ar>
- Safourcade, S. (2010). Du sentiment d'efficacité personnelle aux actes professionnels. Exemple de l'action des enseignants de collège. *Recherche et formation*, (64), 141-156. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.230>
- Salend, S. J. et Duhaney, L. M. G. (2002). Grading students in inclusive settings. *Teaching Exceptional Children*, 34(3), 8-15. <http://www.uky.edu/~gmswan3/544/Grading.pdf>
- Salvia, J., Ysseldyke, J. et Witmer, S. (2012). *Assessment in special and inclusive education*. Cengage Learning.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123-150). Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation-Formation*, (e-293), 9-20. <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=9&idRes=60>
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 109-121). Éditions du CRP.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Édition du Renouveau Pédagogique Inc.
- Scanlon, D. et Baker, D. (2012). An Accommodations Model for the Secondary Inclusive Classroom. *Learning Disability Quarterly*, 35(4), 212-224. <https://doi.org/10.1177/0731948712451261>
- Shulman, L. S. et Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271. <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>
- Simon, M. et Forgette-Giroux, R. (2001). A rubric for scoring postsecondary academic skills. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(1). <https://doi.org/10.7275/bh4d-me80>
- Sireci, S. G., Scarpati, S. E. et Li, S. (2005). Test Accommodations for Students With Disabilities: An Analysis of the Interaction Hypothesis. *Review of Educational Research*, 75(4), 457-490. <https://doi.org/10.3102/00346543075004457>
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>

- Sparkman, R. S. (1992). A case study of mastery grading in an elementary school [thèse de doctorat, The University of Texas at Austin]. The University of Texas at Austin ProQuest Dissertations Publishing.
<https://search.proquest.com/docview/304046550/abstract/7920FEC08AB84773PQ/1>
- Stainback, S. et Stainback, W. (1996). *Inclusion: A Guide for Educators*. PHBrookes.
- Stevens, D. D., et Levi, A. J. (2012). *Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning* (2^e ed.). Stylus Publishing, LLC.
- Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J. et Chappuis, S. (2006). *Classroom assessment for student learning. Doing it right - using it well* (2^e éd.). Educational Testing Services.
- Stufflebeam, D. L. et Shinkfield, A. J. (1985). *Systematic Evaluation*. Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. Dans R. Hivron (dir.), *L'évaluation des apprentissages : réflexions, nouvelles tendances et formation* (p. 27-56). Éditions du CRP.
- Tchoumavi, D. C. H. (2020, 12 novembre). *Stratégies d'intervention pédagogiques efficaces recommandées avec des élèves sous le trouble du spectre de l'autisme (TSA) du cycle intermédiaire/supérieur* [thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. uO Research.
<http://hdl.handle.net/10393/41439>
- Tétreault, S. (2014). Recension des écrits. Dans S. Tétreault et P. Guillez (dir.), *Guide pratique de recherche en réadaptation* (p. 137-149). De Boeck.
- Theureau, J. (2011). *Appropriation 1, 2, 3 ou Appropriation, Incorporation & 'Inculturation'*. Dans actes de Journée Ergo-IdF, *Appropriation et Ergonomie*, Paris: C.N.A.M.
<http://www.coursdaction.fr/02-Communications/2011-JT-C136.pdf>
- Thinet, Y. (2019, 7 juin). *La scolarisation des élèves avec autisme dans l'enseignement spécialisé en France : formation des enseignants et pratiques inclusives* [thèse de doctorat, Université de Bretagne occidentale]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02308607>
- Tomaz da Silva, T. K. (2020). *Besoins rapportés par des enseignants de classe inclusive préscolaire et primaire dans la mise en place de pratiques différenciées à l'intention d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA)* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS.
<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/17850>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners* (2^e éd.). ASCD.
- Tomlinson, C. A. et McTighe, J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours* (traduit par F. Bouchard). Chenelière éducation.

- Tremblay, P. et Belley, S. (2017). Les élèves ayant un trouble du spectre autistique (TSA) au Canada : terminologies, définitions, mesures éducatives. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (A.N.A.E.)*, 29(150), 603-621. <https://periscope-r.quebec/publication/61a6d84c036ba74f16368219>
- 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)
- UNESCO. (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>
- Université de Montréal (UdeM) (2021). Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire. <https://admission.umontreal.ca/programmes/baccalaureat-en-enseignement-en-adaptation-scolaire/structure-du-programme/>
- Université de Sherbrooke (UdeS) (2021). Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale. <https://www.usherbrooke.ca/admission/programme/246/baccalaureat-en-adaptation-scolaire-et-sociale/presentation#structure&acc-001-0>
- Université du Québec à Montréal (UQAM) (2021). Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale. https://etudier.uqam.ca/programme?code=7088&gclid=Cj0KCQiAkZKNBhDiARIsAPsk0Wh-8_6NiuDWnH13uhe-cf344fH5bcndJSmLtP3VMBBq9cs1Abfdm5EaAlyIEALw_wcB#bloc_cours
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). De Boeck & Larcier.
- Ventos-Y-Font, A. et Fumey, J. (2016). *Comprendre l'inclusion scolaire*. Réseau Canopé.
- Vermeulen, P. (2014). *Comment pense une personne autiste ?* Dunod.
- Vincent, K. (2017). Conception de grilles d'évaluation pour l'évaluation formative et certificative des compétences de stagiaires de Soins infirmiers au collégial [essai de maîtrise, Université de Sherbrooke]. *Savoirs UdeS*. <http://hdl.handle.net/11143/14055>
- Wagner, S. (2002). *Inclusive programming for the middle school student with autism/Asperger's syndrome: Topics and issues for consideration by teachers and parents*. Future Horizons, Inc.
- Weil-Barais, A. (2004). Élèves et maîtres en prise avec le savoir. Dans A. Weil-Barais et M. Deleau (dir.), *Les apprentissages scolaires* (p. 46-75). Bréal.

- Weiss, J. (2000). Le portfolio, instrument de légitimation et de formation. *Revue française de pédagogie*, 132(1), 11-22. <https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1029>
- Weiss, J. (2003). Une évaluation informative pour la régulation des apprentissages et des formations. Dans M. D. Laurier (dir.), *Évaluation et communication : de l'évaluation formative à l'évaluation informative* (p. 239-266). Les éditions Québecor.
- Wiertz, C., Van Mosnenck, S., Galand, B. et Colognesi, S. (2020). Évaluer l'oral quand on est enseignant ou chercheur : points de discussion et prises de décision dans la coconception d'une grille critériée. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 1-37. <https://doi.org/10.7202/1083006ar>
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P. et Schultz, T. R. (2015). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder: A Comprehensive Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951-1966. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>
- Yetiş, V. A. (2017). Les grilles d'évaluation critériée pour évaluer des performances: exemples pour la production écrite. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 30(2), <http://hdl.handle.net/11452/12963>

ANNEXE 1

Questionnaire pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants présenté par les responsables du projet *C'est possible*.

Présentation de l'outil par la responsable du projet.

Bonjour chères enseignantes,

Comme nous l'avons mentionné lors de la rencontre du 18 septembre dernier, nous vous demandons de remplir ce questionnaire qui mesure votre sentiment d'efficacité personnelle à l'égard de la démarche d'enseignement/apprentissage intégrant l'évaluation pour des élèves ayant un déficit cognitif important.

Veillez nous le retourner pour le 30 septembre prochain.

Signé par Isabelle Vachon

1re section du questionnaire

Titre de la recherche : *Appropriation d'une démarche d'évaluation intégrée à l'apprentissage et l'exploitation des technologies mobiles dans la mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle afin de documenter le développement des compétences disciplinaires d'élèves HDAA du secondaire et de guider les pratiques évaluatives inclusives (Projet C'est possible !).*

Responsables : *Isabelle Vachon et Nathalie Plante, conseillères au Service régional en adaptation scolaire*

Collaboratrices : *Micheline Joanne Durand, professeure et Marie-Aimée Lamarche, étudiante au doctorat en Mesure et évaluation en éducation, Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal*

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Les quatre sous-objectifs principaux visés par ce projet sont :

Favoriser le développement professionnel des enseignants et conseillers pédagogiques associés à ce projet par la mise œuvre :

- a) de pratiques pédagogiques réputées efficaces auprès d'élèves ayant les déficits cognitifs significatifs tant au niveau de l'enseignement, de l'apprentissage que de l'évaluation;
- b) de formations en présentiel et en ligne sur les différentes stratégies d'enseignement et pratiques évaluatives inclusives ainsi que sur l'instrumentation pour l'évaluation;
- c) d'observations participatives en salle de classe afin de soutenir les enseignants dans leur changement de pratiques et de leur fournir de la rétroaction;
- d) de pratiques réflexives en regard de leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP) afin de favoriser la libre discussion lors des rencontres mensuelles.

2. Participation à la recherche

- Les enseignantes qui participent à ce projet seront rencontrées en septembre et auront à remplir un questionnaire objectif d'une durée d'environ 20 minutes qui leur sera envoyé par courriel. Elles pourront le compléter au moment qu'elles jugeront opportun puis le retourneront par courriel à la responsable au plus tard le 30 septembre.
- Ce questionnaire servira aussi à une recherche portant sur l'appropriation de pratiques évaluatives d'enseignantes travaillant auprès d'élèves ayant des déficits cognitifs importants au premier cycle du secondaire et les données recueillies demeureront confidentielles.

3. Critères d'inclusion ou d'exclusion

- Les enseignantes sont volontaires de participer à ce projet. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision.

En poursuivant, vous consentez librement à remplir le questionnaire.

Je veux poursuivre oui /non

2e section du questionnaire

Veillez répondre aux 21 énoncés suivants en sélectionnant l'option qui correspond le mieux à ce que vous pensez selon l'échelle qui suit :

	1	2	3	4	5	6
	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu en accord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
1- Je me sens compétente lorsque j'évalue mes élèves.						1 2 3 4 5 6
2- Je suis capable d'expliquer comment j'intègre l'évaluation dans les apprentissages de mes élèves.						1 2 3 4 5 6
3- Je suis capable de formuler des attentes modifiées pour mes élèves.						1 2 3 4 5 6
5- Je suis à l'aise de planifier une situation d'apprentissage et d'évaluation adaptée pour mes élèves.						1 2 3 4 5 6
6- Je suis capable de prévoir différents aménagements majeurs à mettre en place lors de l'enseignement et de l'évaluation en français.						1 2 3 4 5 6
7- Je suis capable de créer des activités d'apprentissage et d'évaluation en fonction de la zone proximale de développement (ZPD) de mes élèves.						1 2 3 4 5 6
8- Je me sens capable de mettre en place une variété de situations d'apprentissage et évaluation adaptées à mes élèves.						1 2 3 4 5 6
9- Je suis à l'aise d'ajuster mes méthodes d'enseignement et d'évaluation auprès de mes élèves.						1 2 3 4 5 6
10- Je suis à l'aise d'utiliser un dossier d'apprentissage et d'évaluation numérique avec mes élèves						1 2 3 4 5 6
11- Je suis à l'aise d'utiliser les grilles d'évaluation développées pour les élèves ayant des déficits cognitifs importants pour interpréter et juger le niveau de compétence de mes élèves.						1 2 3 4 5 6
12- Je me sens à l'aise de communiquer aux parents de mes élèves les résultats scolaires de leur enfant.						1 2 3 4 5 6
13 -Pour moi, c'est important de connaître le niveau de satisfaction des parents de mes élèves concernant les outils que j'ai utilisés en classe.						1 2 3 4 5 6

- 14- Si un élève dans ma classe ne parvient pas à compléter son dossier d'apprentissage et d'évaluation numérique, je connais des stratégies ou je sais où aller chercher de l'aide pour y parvenir. 1 2 3 4 5 6
- 15- Quand un élève chemine dans ses apprentissages, c'est généralement parce que j'ai utilisé des pratiques d'enseignement/apprentissage intégrant l'évaluation qui respecte la ZPD de l'élève et qui sont efficaces pour lui. 1 2 3 4 5 6
- 16- Si un élève maîtrise plus rapidement une discipline, c'est parce que je suis plus à l'aise avec la démarche d'enseignement/apprentissage intégrant l'évaluation de cette discipline. 1 2 3 4 5 6
- 17- Suivre la démarche d'apprentissage (préparation, réalisation, intégration des apprentissages) est nécessaire pour l'évaluation des compétences en français. 1 2 3 4 5 6
- 18- Quand les élèves évoluent dans leurs compétences, c'est souvent parce que les outils développés et sélectionnés sont pertinents (respect la ZPD et le cycle âge) et répondent mieux à leur développement. 1 2 3 4 5 6
- 19- Même un enseignant qui connaît les dispositifs de la différenciation pédagogique peut n'exercer aucune influence sur le développement des compétences des élèves. 1 2 3 4 5 6
- 20- Le dossier d'apprentissage et d'évaluation numérique permet de constater le progrès de l'élève pour les compétences en français. 1 2 3 4 5 6
- 21- L'utilisation d'outils adaptés (SAE, grille d'évaluation, etc.) auprès de tous élèves a un effet limité sur le développement de certains d'entre eux. 1 2 3 4 5 6

MERCI !

ANNEXE 2

Lettre de présentation du projet aux enseignants

Titre : Appropriation d'une démarche d'évaluation alternative et sentiment d'efficacité personnelle d'enseignants œuvrant auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) au premier cycle du secondaire.

Marie-Aimée Lamarche, doctorante en mesure et évaluation en éducation

Micheline-Joanne Durand, professeure titulaire à l'UdeM

Isabelle Vachon et **Nathalie Plante**, associées conseillères au Service régional en adaptation scolaire.

Chères enseignantes,

Votre participation à la recherche ici présentée serait grandement appréciée. Votre collaboration à ce projet consiste à donner deux entretiens individuels d'environ 1h15 et de nous permettre d'aller observer dans votre classe à trois reprises. Le lieu des entretiens sera déterminé à votre convenance. Les deux entretiens seront enregistrés numériquement et des notes seront consignées pendant les périodes d'observation. Toute la documentation sera anonyme et ne permettra pas de vous identifier. Finalement, il vous sera demandé de participer à la validation du cas de votre classe qui aura été rédigé par la chercheuse principale. Pour ce faire, à la suite de la lecture du cas, vous rencontrerez la chercheuse (en personne ou par téléphone) pour discuter de la validité du cas de votre classe soit en ajoutant, enlevant ou précisant des aspects présents dans le cas.

La contribution à cette recherche permettra l'avancement des connaissances concernant l'évaluation des compétences scolaires en adaptation scolaire et permettra de dresser une réalité contemporaine du travail d'enseignants. Veuillez être assurée qu'en aucun cas votre travail ne sera jugé, nous traiterons les données de façon objective, le but étant de dresser un portrait actuel. Aucun risque majeur n'est associé à ce projet. Toutefois, nous vous invitons à lire et signer le formulaire de consentement joint à cette lettre pour confirmer votre participation au projet.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me contacter.

Merci de votre précieuse collaboration.

Marie-Aimée Lamarche : marie-aimee.lamarche@umontreal.ca

ANNEXE 3

Canevas d'entrevue semi-dirigée individuelle

Nom de l'enseignant _____

DATE : _____

Consignes à lire aux participants :

Merci d'avoir accepté de participer à cet entretien. Aujourd'hui, nous allons parler de vos pratiques évaluatives. Donc la question qui va primer est la suivante : comment évaluez-vous les compétences scolaires de vos élèves ? Pendant la discussion, certains éléments feront état de questions précises. À tout moment, si vous n'êtes pas à l'aise de répondre vous pouvez m'en informer et refuser de répondre. Sentez-vous à l'aise d'appuyer vos réponses par des outils que vous utilisez en classe. Il est possible que je prenne des notes pendant la discussion, soyez assurées qu'il n'y a pas de mauvaises, ni de bonnes réponses. Souvent j'inscris des idées qui seraient intéressantes à approfondir, des réactions ou des éléments que je ne veux pas oublier. Cet entretien sera enregistré vocalement et devrait durer entre 1 h et 1 h 30.

Section 1 :

1. Quelle est votre formation et expérience en regard de cette clientèle?
2. Comment est identifiée votre classe ?
3. Quelles sont les particularités de vos élèves ?
4. Quelles sont les particularités de votre fonctionnement ?

Section 2 :

5. Que représente pour vous l'acte d'évaluer ?

Relance :

Comment vous sentez-vous lorsqu'il faut porter un jugement ?

Quelles sont les principales fonctions de l'évaluation ?

Section 3 :

6. Qu'est-ce qui vous a motivé à participer à un groupe de développement professionnel portant sur la modification des contenus d'apprentissage, pourquoi ?

7. En quoi êtes-vous à l'aise avec la démarche d'évaluation alternative ?

Relance :

Qu'est-ce qui est différent de ce que vous faisiez avant ?

8. Pouvez-vous me décrire les actes professionnels que vous adoptez à l'étape de :

La planification

La collecte des données

L'interprétation et le jugement

La communication des résultats

Relance pour chacune des étapes

Quels sont les outils que vous utilisez ? (se référer à la grille de l'Annexe 4)

Section 4 :

9. Que veut dire « aménagements majeurs » selon vous ?

10. Êtes-vous à l'aise de mettre en place des aménagements majeurs lors de tâches d'évaluation ? Pouvez-vous me donner des exemples ?

11. Est-ce que la démarche que vous expérimentez en ce moment est pertinente pour vous ? Comment ? Pourquoi ? Pouvez-vous me donner des exemples ?

12. Quelles sont vos principales réussites et les difficultés que vous éprouvez ? Pourquoi ?

13. Seriez-vous à l'aise de présenter ce que vous faites à vos collègues ? Pourquoi ?

Section 5 :

14. De quelles façons les parents de vos élèves réagissent-ils à vos stratégies d'enseignement et aux modalités d'évaluation que vous avez mises en place? Pouvez-vous me donner des exemples ?

Section 6 :

15. Nous avons fait le tour des thèmes que je voulais précisément aborder avec vous, avez-vous des commentaires supplémentaires, des recommandations ou des éléments que vous voulez partager avec moi ?

ANNEXE 4

Canevas de consignation pour la documentation écrite

Nom de l'enseignante : _____

Date : _____

Titre de la SAE : _____

Observation n° _____

Étapes de la démarche d'évaluation	Outils utilisés	Pratiques évaluatives	Dispositifs de différenciation	Commentaires
Planification	<p>Canevas préétablis</p> <p>Canevas de SAE</p> <p>Grilles d'observation des compétences</p> <p>Grilles d'évaluation des compétences</p>	<p>Organisation des apprentissages</p> <p>Activités d'autoévaluation prévues</p> <p>Moments d'évaluation prévus</p> <p>Critères d'évaluation sélectionnés</p>	<p>Cibles d'apprentissage différentes prévues</p> <p>Possibilités de différentes productions</p> <p>Matériel pour réaliser les aménagements prévus</p>	
Collecte de données	<p>Dossier d'apprentissage et d'évaluation numérique</p> <p>Carnet de l'élève</p>	<p>Annotations constructives</p> <p>L'enseignant choisit des pièces pour le portfolio.</p>	<p>Soutien dans l'utilisation du portfolio</p> <p>L'enseignant guide l'élève dans la</p>	

	Journal de bord de l'enseignant	L'élève participe aux choix des pièces pour le portfolio.	démarche de portfolio	
Interprétation	Grille d'évaluation Grille d'observation	Interprétation critériée	Les critères d'évaluation sont aménagés.	
Jugement	Variété des traces	Les traces sont diversifiées. Limitations des biais		
Communication	Dossier d'apprentissage et d'évaluation numérique	Participation de l'enseignant dans les annotations aux traces incluses dans le portfolio. Le langage utilisé dans les annotations est accessible aux parents. Participation des parents au portfolio électronique	Annotations réalisées dans un langage compris par les élèves	

ANNEXE 5

Grille d'observation des pratiques enseignantes

Nom de l'enseignante : _____

Date : _____

Titre de la SAE : _____

Observation n° _____

Étapes de la démarche d'évaluation	Outils utilisés	Pratiques évaluatives	Dispositifs de différenciation	Commentaires
Planification	Canevas préétablis Canevas de SAE Grilles d'observation des compétences	Organisation des apprentissages Respect de la planification	Organisation de la classe respectant les dispositifs de différenciation pédagogique.	
Collecte de données	Dossier d'apprentissage et d'évaluation numérique Carnet de l'élève	Rétroactions orales L'enseignant guide la démarche de portfolio. L'élève participe aux choix des pièces pour le portfolio. L'élève participe aux SAE pilotés par l'enseignant	Mise en place des éléments de différenciation pédagogique. L'enseignant guide les activités d'autoévaluation.	
Interprétation	Grille d'observation	Prise de note de la part de l'enseignant		

Jugement	Variété des traces	Les traces sont diversifiées. Limitation des biais	Efficacité des dispositifs de différenciation	
Communication	Dossier d'apprentissage et d'évaluation numérique	Annotation sur les travaux des élèves Rétroactions intuitives	Explications des annotations aux élèves. Transparence des grilles d'évaluation	