



**Analyse des stratégies évaluatives et des modalités de collaboration mises en place par
des enseignants du primaire pour favoriser l'évaluation en contexte d'éducation
inclusive**

par Mélanie Renaud

**Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du
grade de Maître ès art (M.A.) en éducation**

Québec, Canada

© Mélanie Renaud, 2024

RÉSUMÉ

Depuis le début des années 2000, plusieurs injonctions internationales rappellent aux pays occidentaux de mettre le cap sur l'éducation inclusive afin d'assurer un accès à une éducation de qualité pour l'ensemble des élèves (Vienneau & Ramel, 2016). À cette même période, comme le mentionne le Conseil supérieur de l'éducation, le système scolaire québécois s'est tourné progressivement vers l'intégration scolaire des élèves, puis vers l'éducation inclusive. Plusieurs études se sont intéressées à l'évaluation, mais peu d'entre elles l'ont fait en contexte d'éducation inclusive. Pourtant, nous retrouvons de plus en plus d'élèves HDAA dans les classes et plusieurs de ces jeunes doivent surmonter des défis qui ne sont pas toujours identifiés, d'où l'importance de trouver des stratégies évaluatives favorisant l'éducation inclusive. Ainsi, dans le cadre de cette recherche qualitative interprétative, nous nous posons la question suivante « Quelles sont les stratégies évaluatives et les modalités de collaboration favorisant l'éducation inclusive de tous les élèves dans nos classes du primaire ? » En lien avec cette question, nous poursuivons trois objectifs spécifiques qui sont : 1- De dégager les stratégies évaluatives mises en place par les enseignants du primaire; 2- Identifier les modalités de collaboration facilitant l'évaluation dans un contexte d'éducation inclusive; et 3-Analyser les stratégies évaluatives des enseignants du primaire les plus favorables dans un contexte d'éducation inclusive pour tous les élèves. Un questionnaire a été proposé sur des groupes Facebook en lien avec l'éducation primaire. De plus, des entrevues semi-dirigées ont été utilisées afin de recueillir les différentes données qui ont par la suite fait l'objet d'une analyse. L'évaluation en contexte d'éducation inclusive demande la collaboration et l'implication de tous les acteurs du milieu de l'éducation. Les résultats obtenus démontrent que les 26 enseignants qui ont participé à l'étude utilisent de nombreuses stratégies afin d'avoir l'évaluation la plus représentative possible des connaissances des élèves. Ils n'hésitent pas à faire preuve de flexibilité et à mettre plusieurs adaptations en place pour la réussite de l'ensemble de leurs élèves. Finalement, sur le plan scientifique, cette recherche présente des apports puisqu'elle a permis de documenter les différentes stratégies utilisées par les enseignants au niveau primaire et nous croyons que les résultats que nous avons obtenus pourraient amener d'autres chercheurs à se pencher sur ce sujet.

Mots clés : Élèves, enseignant, pratiques enseignantes, stratégies évaluatives, modalités de collaboration, éducation, inclusive, recherche par méthode mixte

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES SIGLES	x
DÉDICACE	xi
REMERCIEMENTS	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	3
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 CONTEXTE DE RECHERCHE : DE L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS À L'ÉDUCATION INCLUSIVE	3
1.1.1 HISTORIQUE DE L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS DANS LES ÉCOLES AU QUÉBEC	4
1.1.2 PORTRAIT DE L'ÉVALUATION EN CONTEXTE D'ÉDUCATION INCLUSIVE	7
1.2 PROBLÈME DE RECHERCHE : ARRIMAGE ENTRE LES VISÉES DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE ET LES PRATIQUES ÉVALUATIVES DES ENSEIGNANTS	12
1.2.1 L'ÉVALUATION DANS UN PARADIGME HUMANISTE POUR REJOINDRE LES VISÉES DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE	12
1.2.2 FAVORISER LA COLLABORATION POUR TENDRE VERS UNE ÉVALUATION PLUS HUMANISTE	13
1.2.3 LES DÉFIS RENCONTRÉS PAR LES ENSEIGNANTS LORS DE L'ÉVALUATION DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ	15
1.3 LA QUESTION ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE	17
1.4 HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	18
CHAPITRE 2	20
CADRE THÉORIQUE	20
2.1 L'ÉDUCATION INCLUSIVE.....	20
2.2 L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES	25
2.2.1 LES FONCTIONS DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES	26

2.2.1.1 ORIENTATION — ÉVALUER POUR ORIENTER UNE NOUVELLE ACTION À ENTREPRENDRE.....	26
2.2.1.2 RÉGULATION — ÉVALUER POUR AMÉLIORER UNE ACTION EN COURS.....	27
2.2.1.3 CERTIFICATION — ÉVALUER POUR CERTIFIER LE RÉSULTAT D'UNE ACTION	30
2.2.2 LES DÉMARCHES ET LES STRATÉGIES DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES	31
2.2.2.1 SOMMATIVE — ADDITIONNER UN ENSEMBLE DE POINTS	32
2.2.2.2 DESCRIPTIVE — IDENTIFIER ET DÉCRIRE	33
2.2.2.3 HERMÉNEUTIQUE — DONNER SENS	34
2.2.3 L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES DANS UNE APPROCHE PLUS HUMANISTE	35
2.3 LES MODALITÉS DE COLLABORATION AVEC LES ENSEIGNANTS EN ORTHOPÉDAGOGIE	36
2.3.1 LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE	37
2.3.2 LE MODÈLE DE RÉPONSE À L'INTERVENTION (RÀI).....	40
2.4 SYNTHÈSE DU CADRE THÉORIQUE	43
CHAPITRE 3	44
CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	44
3.1. POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE.....	44
3.1.1 LA RECHERCHE PAR MÉTHODES MIXTES	45
3.2. MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES	47
3.2.1 QUESTIONNAIRE DESCRIPTIF	47
3.2.2 ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE	50
3.2.3 PARTICIPANTS.....	54
3.3. ANALYSE DES DONNÉES.....	58
3.3.1 ANALYSE DESCRIPTIVE DU QUESTIONNAIRE.....	59
3.3.2 ANALYSE DES ENTREVUES	61
CHAPITRE 4	65
RÉSULTATS.....	65
4.1 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	65
4.2 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE.....	66
4.2.1 COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES PAR RAPPORT À L'HÉTÉROGÉNÉITÉ ET À L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES	66
4.2.2 LES FONCTIONS ET DÉMARCHES DE L'ÉVALUATION.....	68

4.2.2.1 LA FONCTION DIAGNOSTIQUE	68
4.2.2.2 LA FONCTION DE RÉGULATION	71
4.2.2.3 LA FONCTION DE CERTIFICATION	73
4.2.2.4 LA DÉMARCHE ÉVALUATIVE SOMMATIVE	76
4.2.2.5 LA DÉMARCHE ÉVALUATIVE DESCRIPTIVE	78
4.2.2.6 LA DÉMARCHE ÉVALUATIVE HERMÉNEUTIQUE	81
4.2.3 L'ÉVALUATION HUMANISTE.....	84
4.2.4 LA COLLABORATION AVEC L'ENSEIGNANT ORTHOPÉDAGOGUE ..	88
4.2.5 LES INSTRUMENTS ET LA DIFFÉRENCIATIONS	93
4.3 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DES ENTREVUES.....	94
4.3.1 PORTRAIT SOCIOPROFESSIONNEL ET COMPOSITION DE LA CLASSE DE JULES (E1).....	94
4.3.1.1 STRATÉGIES ÉVALUATIVES MISES EN PLACE EN CLASSE	95
4.3.1.2 MODALITÉS DE COLLABORATION FACILITANT L'ÉVALUATION DANS UN CONTEXTE D'ÉDUCATION INCLUSIVE.....	100
4.3.2 PORTRAIT SOCIOPROFESSIONNEL ET COMPOSITION DE LA CLASSE D'ALEXANDRE (E2)	104
4.3.2.1 STRATÉGIES ÉVALUATIVES MISES EN PLACE EN CLASSE	104
4.3.2.2 MODALITÉS DE COLLABORATION FACILITANT L'ÉVALUATION DANS UN CONTEXTE D'ÉDUCATION INCLUSIVE.....	106
4.3.3 PORTRAIT SOCIOPROFESSIONNEL ET COMPOSITION DE LA CLASSE DE PATRICK (E5)	111
4.3.3.1 STRATÉGIES ÉVALUATIVES MISES EN PLACE EN CLASSE	111
4.3.3.2 MODALITÉS DE COLLABORATION FACILITANT L'ÉVALUATION DANS UN CONTEXTE D'ÉDUCATION INCLUSIVE.....	114
4.3.4 PORTRAIT SOCIOPROFESSIONNEL ET COMPOSITION DE LA CLASSE DE MARC-ANDRÉ (E23).....	117
4.3.4.1 STRATÉGIES ÉVALUATIVES MISES EN PLACE EN CLASSE	117
4.3.4.2 MODALITÉS DE COLLABORATION FACILITANT L'ÉVALUATION DANS UN CONTEXTE D'ÉDUCATION INCLUSIVE.....	119
CHAPITRE 5	123
ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	123
5.1 RETOUR SUR LES OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	123
5.2 LES STRATÉGIES ÉVALUATIVES MISES EN PLACE PAR NOS ENSEIGNANTS : LE SOUCI D'ÉVALUER POUR AIDER LES APPRENTISSAGES	124

5.3 LES MODALITÉS DE COLLABORATION : VERS UNE INTÉGRATION DE L'ORTHOPÉDAGOGUE DANS LA CLASSE.....	127
5.4 STRATÉGIES ÉVALUATIVES ET MODALITÉS DE COLLABORATION : QUELLE ARTICULATION POUR FAVORISER L'ÉDUCATION INCLUSIVE DES ÉLÈVES EN CLASSE RÉGULIÈRE?	131
5.5 LIMITES DE L'ÉTUDE	134
5.6 PERSPECTIVES POUR DE FUTURES RECHERCHES	136
CONCLUSION	139
BIBLIOGRAPHIE.....	141
ANNEXE 1- CANEVAS D'ÉLABORATION DU QUESTIONNAIRE.....	149
ANNEXE 2- CANEVAS D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ	154
ANNEXE 3- ANNONCE DESTINÉE AUX RÉSEAUX SOCIAUX.....	157
ANNEXE 4- FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	159
ANNEXE 5- CERTIFICATION ÉTHIQUE.....	163
ANNEXE 6- TABLEAU DES DONNÉES BRUTES DES RÉPONSES LONGUES .	164

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : COMPARAISON ENTRE LE MODÈLE MÉDICAL ET LE MODÈLE SOCIAL DU HANDICAP.....	24
TABLEAU 2 : LE CROISEMENT DES FONCTIONS ET DES DEMARCHES	32
TABLEAU 3 : ÂGE DES PARTICIPANTS.....	55
TABLEAU 4 : NIVEAU ENSEIGNÉ.....	56
TABLEAU 5 : EXPÉRIENCE DES PARTICIPANTS	56
TABLEAU 6 : PARTICIPANTS RETENUS POUR LES ENTREVUES	58
TABLEAU 7 : REPRÉSENTATION DES DIFFÉRENTES CATÉGORIES	61
TABLEAU 8 : ÉVALUER AU DÉBUT D'UN APPRENTISSAGE POUR EN FAIRE UN DIAGNOSTIC.....	69
TABLEAU 9 : UTILISER DES ÉVALUATIONS ANTÉRIEURES POUR CHOISIR LES ACTIVITÉS PROPOSÉES AUX ÉLÈVES	69
TABLEAU 10 : PLANIFIER DES ACTIVITÉS EN FONCTION DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION.....	70
TABLEAU 11 : ÉVALUER POUR OBTENIR DE L'INFORMATION SUR LE CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE DURANT LES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE	71
TABLEAU 12 : PRENDRE DE L'INFORMATION SUR LES ÉLÈVES POUR RÉAJUSTER SA PLANIFICATION D'ENSEIGNEMENT.....	72
TABLEAU 13 : MODIFIER LEUR ACTIVITÉ POUR AIDER SI DES ÉLÈVES ONT DE LA DIFFICULTÉ	73
TABLEAU 14 : ÉVALUER POUR FAIRE LE BILAN DES APPRENTISSAGES EN FIN D'ÉTAPE.....	74
TABLEAU 15 : ÉVALUER POUR REMETTRE UN RÉSULTAT FINAL À L'ÉLÈVE.....	75
TABLEAU 16 : CONSIDÉRER L'ÉVALUATION COMME UN PORTRAIT FINAL À L'ÉLÈVE.....	75
TABLEAU 17 : AJUSTER L'ÉVALUATION AUPRÈS DES ÉLÈVES.....	76
TABLEAU 18 : ÉVALUER POUR VÉRIFIER LES ACQUIS	76
TABLEAU 19 : ÉVALUER POUR ORIENTER LES APPRENTISSAGES	77
TABLEAU 20 : APOSER UNE NOTE EN FONCTION D'UN BARÈME DE CORRECTION.....	77
TABLEAU 21 : DÉCRIRE LES ACQUIS DES ÉLÈVES AVEC DES DESCRIPTIONS.....	78
TABLEAU 22 : UTILISER LES DONNÉES DESCRIPTIVES AFIN D'ORIENTER LE JUGEMENT PROFESSIONNEL.....	80
TABLEAU 23 : UTILISER UNE GRILLE D'OBSERVATION ET COCHER LES OBJECTIFS ATTEINTS.....	80
TABLEAU 24 : UTILISE LES RÉALISATIONS ET LES DIFFÉRENTES TRACES DES ÉLÈVES POUR LES ÉVALUER.....	82
TABLEAU 25 : UTILISER DIFFÉRENTES TRACES POUR PLANIFIER LES APPRENTISSAGES	82
TABLEAU 26 : UTILISER DIFFÉRENTS INDICES POUR DÉTERMINER SI L'ÉLÈVE ATTEINT LES OBJECTIFS	83
TABLEAU 27 : EST FAMILIER AVEC L'ENSEIGNEMENT HUMANISTE.....	84

TABLEAU 28 : TENIR COMPTE DES DÉFIS DES ÉLÈVES DANS LES ÉVALUATIONS	85
TABLEAU 29 : FAIRE DES RETOURS AUPRÈS DES ÉLÈVES.....	85
TABLEAU 30 : ANALYSER AU PRÉALABLE LES ACQUIS DES ÉLÈVES QUAND VIENT LE TEMPS DE PLANIFIER UN ENSEIGNEMENT	86
TABLEAU 31 : PERMETTRE DIFFÉRENTS OUTILS AUX ÉLÈVES POUR LES ÉVALUATIONS	87
TABLEAU 32 : COLLABORER AVEC L'ENSEIGNANT ORTHOPÉDAGOGUE POUR LA RÉALISATION DES ÉVALUATIONS.....	89
TABLEAU 33 : ÊTRE GUIDÉ PAR L'ENSEIGNANT ORTHOPÉDAGOGUE POUR LA RÉALISATION DES ÉVALUATIONS	89
TABLEAU 34 : AVEC L'ENSEIGNANT ORTHOPÉDAGOGUE, CIBLER LES MODALITÉS D'ÉVALUATIONS POUR LES ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS	90
TABLEAU 35 : PLANIFIER DES GROUPES D'ÉLÈVES EN FONCTION DES ACQUIS DES ÉLÈVES	91
TABLEAU 36 : INTERVENTIONS BASÉES SUR LES BESOINS INDIVIDUELS DES ÉLÈVES.....	91
TABLEAU 37 : SYNTHÈSE DES STRATÉGIES ÉVALUATIVES ET DES MODALITÉS DE COLLABORATION DE JULES	102
TABLEAU 38 : SYNTHÈSE DES STRATÉGIES ÉVALUATIVES ET DES MODALITÉS DE COLLABORATION D'ALEXANDRE	109
TABLEAU 39 : SYNTHÈSE DES STRATÉGIES ÉVALUATIVES ET DES MODALITÉS DE COLLABORATION DE PATRICK.....	115
TABLEAU 40 : SYNTHÈSE DES STRATÉGIES ÉVALUATIVES ET DES MODALITÉS DE COLLABORATION DE MARC-ANDRÉ.....	121
TABLEAU 41 : TABLEAU DES DONNÉES BRUTES DES STRATÉGIES ÉVALUATIVES ET DES MODALITÉS DE COLLABORATION DES PARTICIPANTS AU QUESTIONNAIRE	164

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : CONTINUUM VERS UNE EDUCATION INCLUSIVE.....	7
FIGURE 2 : ZONE PROXIMALE DE DEVELOPPEMENT	38
FIGURE 3 : FLEXIBILITÉ PÉDAGOGIQUE, ADAPTATION ET MODIFICATION	40
FIGURE 4 : MODÈLE DE RÉPONSE À L'INTERVENTION RAI.....	42
FIGURE 5 : CARTE CONCEPTUELLE DU PROJET DE RECHERCHE.....	43
FIGURE 6 : DESIGN MÉTHODOLOGIQUE PROPOSÉ.....	46
FIGURE 7 : L'INTEGRATION DES DONNEES MIXTES.....	52
FIGURE 8 : COMPÉTENCE À « TENIR COMPTE DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ »	67
FIGURE 9 : COMPÉTENCE À « ÉVALUER LES APPRENTISSAGES ».....	68
FIGURE 10 : LES FORMES DE COLLABORATION.....	138

LISTE DES SIGLES

EHDAA : Élèves ayant un handicap et/ou une difficulté d'adaptation et d'apprentissage

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

CSS : Centre de services scolaire

MELS : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport

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

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

RàI : Réponse à l'intervention

TES : Technicien en éducation spécialisée

TIC : Technologies de l'information et de la communication

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

DÉDICACE

Ce mémoire est dédié à ma maman, Danielle Simard, qui nous a quitté quelques mois avant la fin de ce projet. Elle a accompagné mes pensées et il me plaît de croire qu'elle m'a donné la force et le courage de persévérer jusqu'à la toute fin.

Je t'aime *XxX*

REMERCIEMENTS

Je désire exprimer ma reconnaissance envers toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire. Au départ ce projet de maîtrise était un objectif professionnel que je m'étais fixé. Pour être honnête, je ne connaissais pas l'ampleur de la tâche et je crois sincèrement qu'il faut le vivre pour comprendre l'engagement nécessaire à la réalisation d'un tel travail.

J'aimerais tout d'abord exprimer ma reconnaissance à ma directrice de recherche, mais surtout à une amie qui m'est chère, madame Nicole Monney. Tout au long de ce projet, elle a su me diriger, m'encadrer, me conseiller judicieusement et m'encourager pour la rédaction de ce mémoire. Je la remercie pour les différents moments où elle m'a permis de me dépasser et d'élargir mes horizons.

Merci à ma famille, mes précieuses collègues (les Dîneuses) et mes amis qui se sont intéressés de près ou de loin à mon projet. Merci d'avoir pris de mes nouvelles, de vous être informés de l'avancement et de m'avoir encouragée. Ce sont tous ces petits gestes qui m'ont donné la motivation pour persévérer. Je veux également dire merci aux enseignants participants qui m'ont accordé du temps et qui ont bien voulu me faire part de leurs expériences professionnelles.

Enfin, ces remerciements seraient incomplets sans exprimer toute ma gratitude envers mon amoureux et acolyte Daniel ainsi que mes enfants, Éliot et Solène. Ils ont su faire preuve de résilience pour toutes ces petites activités auxquelles je n'ai pu participer afin de faire avancer mon mémoire. Maintenant arrivée au bout de cette aventure, ce bonheur, je le partage avec vous, sans que ce projet n'aurait pu être mené à terme. Sincèrement, merci!

INTRODUCTION

Actuellement, dans notre système scolaire, les enseignants doivent évoluer dans des classes de plus en plus hétérogènes. Les classes spéciales se font plus rarissimes et les élèves, peu importe leurs difficultés, sont intégrés dans leur école de quartier. Parfois, certains élèves auront droit à des services, comme la présence d'un éducateur pour l'accompagner quelques heures par semaine ou de l'orthopédagogie pour les difficultés scolaires. Toutefois, les services offerts en classe pour les élèves demeurent difficiles d'accès et plusieurs enseignants doivent trouver un moyen de conjuguer les différentes spécificités des élèves qui composent leur classe.

Nous avons voulu, à travers cette étude, identifier et mettre en lumière différentes stratégies évaluatives qui favorisent l'éducation inclusive. Notre question était donc de savoir « Quelles sont les stratégies évaluatives et les modalités de collaboration favorisant l'éducation inclusive de tous les élèves dans nos classes du primaire ? ». En lien avec cette question, nous avons décidé de travailler avec trois objectifs qui sont les suivants. En premier lieu, nous voulions dégager les stratégies évaluatives mises en place par les enseignants du primaire. Par la suite, nous avons identifié les modalités de collaboration facilitant l'évaluation dans un contexte d'éducation inclusive. Enfin, notre dernier objectif était d'analyser les stratégies évaluatives des enseignants du primaire les plus favorables dans un contexte d'éducation inclusive pour tous les élèves.

Ce mémoire est composé de cinq chapitres. Le premier porte sur la problématique de recherche dans laquelle nous vous présentons un historique de l'évolution de l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers vers l'éducation inclusive. Nous brossons le portrait

des recherches et des différents problèmes existants sur l'éducation inclusive. Nous exposons également les raisons qui ont motivé le choix de notre question de recherche ainsi que les objectifs en lien avec notre question. Nous poursuivons dans le deuxième chapitre avec le cadre théorique dans lequel nous venons clarifier la signification des principaux concepts en lien avec cette problématique. Aussi, nous abordons les différentes fonctions et démarches de l'évaluation et nous définissons le concept d'évaluation formative. Le troisième chapitre porte sur la présentation et l'explication de l'approche méthodologique retenue. Il aborde ensuite les différentes méthodes de collecte de données et les différentes phases qui ont mené à sa réalisation. Ce chapitre se termine par le type d'analyse retenue pour l'analyse des données et la présentation des résultats. Le quatrième chapitre est divisé en deux parties, soit une permettant de présenter les résultats émanant du questionnaire et une seconde permettant d'exposer ceux se dégageant des entrevues réalisées avec les enseignants. Dans le dernier chapitre, nous effectuons un retour sur la question et les objectifs de départ afin de mettre en contexte les résultats de cette recherche. Nous poursuivons avec la présentation de l'analyse et de l'interprétation des résultats des différentes données que nous avons recueillies avec le questionnaire et lors des entrevues. Afin de conclure ce mémoire, les limites de l'étude sont également exposées.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

L'éducation inclusive au Québec, mais également dans le monde, est le résultat de plusieurs transformations dans les systèmes d'éducation. Ces transformations ont permis à un plus grand nombre d'élèves d'avoir accès à une scolarité mieux adaptée à leurs besoins. Dans le présent chapitre, nous abordons l'évolution de l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers vers l'éducation inclusive. Afin de bien comprendre les prémisses de celle-ci, nous retraçons d'abord les débuts de l'intégration scolaire aux États-Unis. Nous poursuivons ensuite avec les répercussions que ces changements ont eues ici même, au Québec. Par la suite, nous exposons le portrait des recherches et nous allons aborder les différents défis qui ont été soulevés en lien avec l'éducation inclusive. Le but principal de cette recherche étant de documenter des outils et des moyens pour faciliter l'évaluation dans un contexte d'éducation inclusive, nous devons, de ce fait, faire le portrait de la situation en contexte de classe régulière. Nous mettons ensuite en lumière les difficultés observées par les enseignants lors des évaluations des élèves en situation d'éducation inclusive. Bien que plusieurs recherches sur l'évaluation aient été réalisées, peu se sont intéressées à l'évaluation en contexte d'éducation inclusive.

1.1 CONTEXTE DE RECHERCHE : DE L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS À L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Avant de parler d'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers, il était question d'intégration. Cette partie présente un bref historique de l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers et décrit la transformation du concept vers celui de l'éducation inclusive.

1.1.1 HISTORIQUE DE L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS DANS LES ÉCOLES AU QUÉBEC

Les débuts de l'intégration scolaire au Québec arrivent vers les années 1970 (Lacroix & Potvin, 2009). L'intégration sera un peu comme un pont entre la ségrégation, ou l'exclusion scolaire des élèves avec des besoins spéciaux de l'époque, et l'éducation inclusive telle qu'on la connaît actuellement. Pour bien suivre l'évolution de ces concepts, il faut savoir qu'avant le Rapport Parent de 1963-1964, l'éducation était assurée par les communautés religieuses (Pelletier et al., 2016). Les élèves ayant des particularités étaient exclus du système d'éducation. Ils ne fréquentaient donc pas l'école, mais plutôt des institutions spécialisées (Ouellette, 2017). Vienneau (2002) mentionne qu'à cette période, la ségrégation était perçue comme étant la seule manière de répondre aux différents besoins éducatifs particuliers des élèves exceptionnels et des autres élèves en difficulté. Les jeunes n'avaient aucun moyen d'aller à l'école dans un milieu scolaire dit « ordinaire », mais ils fréquentaient des institutions spécialisées.

Comme le décrivent Ramel et Vienneau (2016), plusieurs vagues d'injonctions successives sur la question de l'éducation inclusive étaient au centre des débats. Lors de la première vague de 1924 à 1989, plusieurs déclarations abordant les droits des enfants et de l'homme ont été promulguées. Toutefois, elles demeuraient dans l'appellation obsolète de l'enfant dit « arriéré » (Vienneau & Ramel, 2016). La Déclaration des droits des personnes handicapées par l'*Organisation des Nations Unies* (ONU, 1975) a élargi son mandat à toutes les personnes dites handicapées. Par la suite, la Convention internationale sur les droits de l'enfant (ONU, 1989) est devenue beaucoup plus élaborée. À l'intérieur de cette convention, ils ont apporté une nuance, une préoccupation à l'endroit de tous

les enfants et, notamment, de ceux dont les conditions de vie étaient plus difficiles ou encore de ceux vivant avec un handicap. À la suite de ces quatre décennies, qui font partie prenante des premiers pas de l'intégration, plusieurs pays occidentaux ont mis en place un système d'éducation spécialisée reconnaissant le droit à l'éducation des élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Lors de la seconde vague de 1990 à 1999, l'accent était mis sur l'importance de permettre à tous d'avoir accès à une éducation de base (Vienneau et al., 2016). C'est donc en 1990 qu'a été adoptée la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous : répondre aux besoins éducatifs fondamentaux (UNESCO, 1990). Celle-ci faisait référence à des millions d'enfants dans le monde qui, pour diverses raisons, n'ont pas accès à la scolarisation et dont la majorité sont des filles. En 1994, la déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) marquait un moment décisif dans la reconnaissance internationale, car elle ne prônait pas seulement le droit à une éducation inclusive, mais elle supposait une participation pleine et entière à la vie scolaire et sociale. C'est dans cette déclaration que le terme « inclusion » est apparu pour la première fois dans un document officiel et qu'il était associé principalement aux besoins spéciaux des enfants (Vienneau, 2002). Pour ce qui est du Québec, c'est à la fin des années 90 que le ministère a publié sa nouvelle politique sur l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers dans des classes ordinaires (ministère de l'Éducation, 1999). Notons qu'au Québec, on parlait encore d'intégration et que le concept d'inclusion n'était toujours pas adopté par le ministère. Toutefois, plusieurs chercheurs sont allés dans le même sens et ont mis de l'avant le bienfondé de l'éducation inclusive dans leurs recherches, dont Abdeljalil

Akkari, Valérie Barry, Céline Chatenoud, Serge Ramel, Raymond Vienneau, Mélanie Paré et Jean-Pierre Garel.

La troisième vague, qui a débuté dans les années 2000, mettait en place les principes directeurs de l'éducation inclusive. Le Forum mondial sur l'éducation, chapeauté par l'UNESCO, visait la gratuité scolaire et obligatoire pour tous les enfants du primaire pour 2015. On demandait, dans cette décennie, que l'école inclusive s'inscrive dans une perspective d'éducation pour tous, sans limites de catégorie d'enfants. Différents moyens et leviers ont été identifiés comme, entre autres, la formation des maîtres, la détection et l'intervention précoce auprès des jeunes à risques, la souplesse des programmes et des moyens utilisés ainsi que l'implication des parents et de la communauté. Cette dernière vague d'injonctions internationales rappelle aux pays occidentaux de mettre le cap sur l'éducation inclusive afin que ceux-ci soient en mesure d'assurer un accès à une éducation de qualité pour tous les élèves (Vienneau & Ramel, 2016). Comme le mentionne le Conseil supérieur de l'éducation, bien que le système scolaire québécois était autrefois ségrégatif, ce dernier s'est tourné progressivement vers l'intégration scolaire des élèves, puis vers l'éducation inclusive. Les définitions proposées ne sont pas univoques; elles sont même parfois utilisées comme des synonymes. Afin d'en lever toute ambiguïté, le Conseil supérieur de l'éducation propose la figure 1, qui présente le continuum vers une éducation inclusive pour tous (CSÉ, 2017).

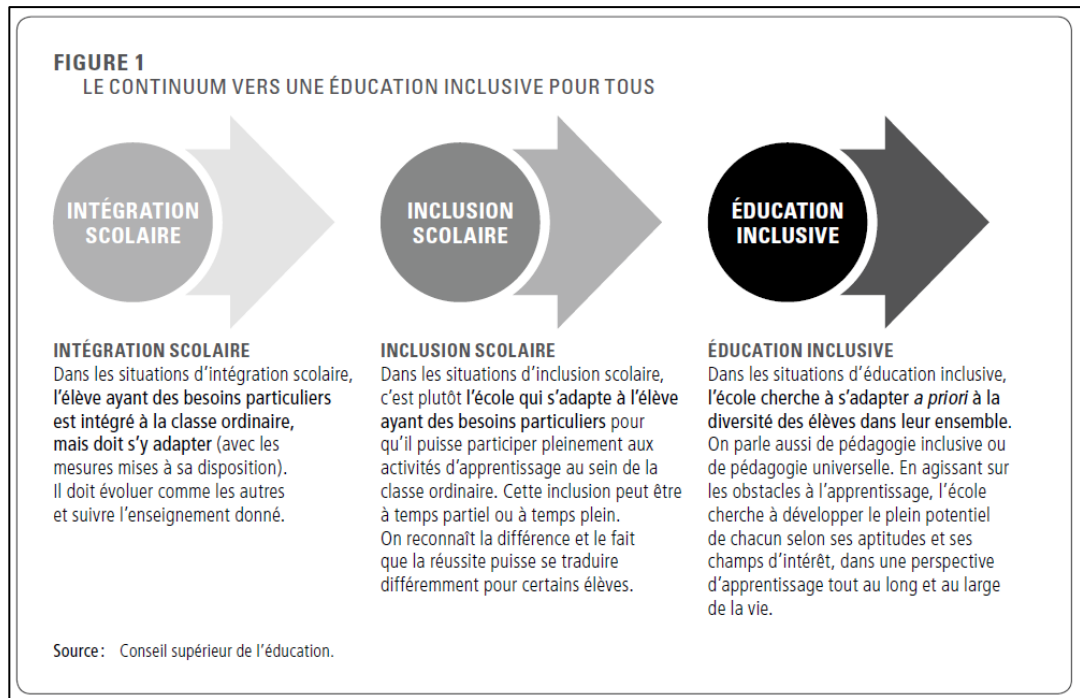


FIGURE 1 : Continuum vers une éducation inclusive

Source : 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 5^e année du secondaire*](#), Québec, Le Conseil, p. 5. Reproduit avec permission.

1.1.2 PORTRAIT DE L'ÉVALUATION EN CONTEXTE D'ÉDUCATION INCLUSIVE

Lorsqu'il est question d'inclusion scolaire, il est important de préciser que ce concept consiste à placer l'école en situation d'adaptation devant la diversité des élèves. En situation d'éducation inclusive, c'est l'école qui cherchera à s'adapter *a priori* à la diversité de l'ensemble des élèves. L'éducation inclusive repose donc sur l'idée que tous les enfants devraient apprendre ensemble, indépendamment de leurs caractéristiques particulières (Peters, 2007). En d'autres termes, ce n'est plus l'élève qui est en difficulté ou en adaptation par rapport au contexte scolaire, mais plutôt la situation d'apprentissage proposée par l'enseignant qui est un obstacle pour lui. D'un point de vue légal, l'article 22 de la loi sur l'instruction publique du Québec stipule qu'« il est du devoir de l'enseignement [...] de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de

chaque élève qui lui est confié» (gouvernement du Québec, 2016). Par conséquent, l'enseignant se doit de reconnaître la diversité comme légitime et de croire à « l'éducabilité universelle » (Prud'homme et al., 2011). Les personnes enseignantes ont donc la responsabilité de proposer diverses situations d'apprentissage qui viendront combler les difficultés et qui intégreront des mesures et des stratégies d'enseignement favorisant le développement du plein potentiel des élèves (Pelgrims, 2012). L'école devient alors un lieu d'apprentissage dans lequel la compétition entre les élèves et la sanction des apprentissages n'est pas nécessaire (CSÉ, 2017). Dès lors, les pratiques plus inclusives reposent sur la présence d'une culture de changement au sein de l'école (Bélanger & Duchesne, 2011). On convient que ce mouvement implique des transformations profondes vers « [...] un système d'éducation "intégré", plus humain, ouvert à tous, un système qui non seulement tolère, *mais accueille et célèbre la différence* » (Vienneau, 2004, p. 129).

Or, l'éducation inclusive amène des défis importants, dont celui de l'évaluation des apprentissages. Dans son avis au ministre, le Conseil supérieur de l'éducation (2017) invite à une réflexion sur l'évaluation des apprentissages. Il propose de revoir certains aspects de l'évaluation à l'école obligatoire dans une perspective d'aide à l'apprentissage et de réussite éducative pour tous. Actuellement, selon le Conseil supérieur de l'éducation (2017), certaines pratiques des enseignants et du ministère vont à l'encontre d'une évaluation qui soutiendrait l'apprentissage des élèves et sont en contradiction avec les visées inclusives de l'école. Prenons par exemple les épreuves du ministère qui visent à sanctionner l'apprentissage plus qu'il ne sert à l'aider. Ainsi, comme le mentionne le ministère de l'Éducation dans son guide de gestion (2015), le résultat de l'année intègre la note des épreuves ministérielles. L'élève n'a donc aucune opportunité autre que celle offerte dans les épreuves ministérielles pour

démontrer l'étendue de ses connaissances. Ces épreuves, entre autres, n'offrent qu'une seule voie, une seule possibilité de démontrer ses acquis des derniers mois ou de la dernière année.

Dans les pratiques de tous les jours des enseignants, les notions de flexibilité, d'adaptation et de modification qui sont mises en place pour s'adapter à la diversité des élèves ne sont pas comprises, connues et utilisées de manière similaire dans les différentes écoles (CSÉ, 2017). Notons également l'effet « teach to test », qui amène les enseignants à préparer les élèves aux épreuves de fin d'année, donc à entraîner leurs élèves à réaliser des épreuves du même type que celles du ministère (Rozenwajn & Dumay, 2014). Dans ce contexte, il devient difficile d'être inclusif puisque c'est souvent le résultat qui prime et que dans cette situation tous les élèves sont soumis aux mêmes stratégies, de la même manière et ce, en même temps. De ce fait, le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, dans une perspective d'éducation inclusive pour tous et en collaboration avec tous les acteurs concernés, de s'engager dans une démarche de recherche de solutions sur différents aspects du système scolaire québécois, dont celui sur l'évaluation des apprentissages (CSÉ, 2017).

Dans le cadre de sa politique sur la réussite scolaire (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017), le ministère mentionne son intention de favoriser la réussite éducative de toutes et de tous. La diversité des élèves et de leurs besoins éducatifs exige de l'école une très grande capacité d'adaptation. Parmi les différents élèves à besoins particuliers, on retrouve les élèves handicapés et les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) à qui le Centre de services scolaire doit assurer des services éducatifs de qualité et adaptés à leurs besoins selon l'évaluation de leurs capacités. Les

enfants avec des besoins plus spécifiques seront dans des classes spécialisées avec un effectif réduit et offrant différents services d'aide. Toutefois, dans la majorité des cas et dans la mesure du possible, ils seront intégrés dans des classes régulières.

Actuellement, un élève HDAA en classe régulière peut bénéficier de certaines mesures afin de l'aider dans son cheminement académique. Plusieurs actions peuvent être mises en place pour aider l'élève à atteindre les objectifs scolaires. Pour relever le défi qu'est l'atteinte de la réussite, les intervenants scolaires sont invités à mettre en œuvre la différenciation pédagogique, qui est le principal levier pour amener tous les élèves vers la réussite. Le soutien à apporter à un élève ayant des besoins particuliers relève de la différenciation, qui fait référence à la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation ou à la modification (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014). La description de chacune des mesures est abordée dans le cadre conceptuel.

Il en ressort également, à travers les dernières recherches, que certaines des pratiques évaluatives des enseignants vont à l'encontre de l'éducation inclusive. Ainsi, comme le mentionne Laveault (2014), « pour qu'une politique d'évaluation fasse l'objet d'une mise en œuvre réussie, il faut prévoir améliorer non seulement les évaluations, mais aussi les évaluateurs » (p. 8). En ce sens, le MELS a publié divers documents d'accompagnement pour outiller les enseignants et pour leur permettre la mise en application des orientations qui étaient préconisées. Aussi, à l'intérieur de la publication des cadres de référence pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire (MEQ, 2002) on y définit ce qu'est une compétence et comment l'évaluer, on y définit également les principaux termes relatifs à l'évaluation dans un glossaire. Toutefois, même si certaines des démarches sont prescrites

par les documents ministériels, par exemple le recours à l'évaluation en soutien à l'apprentissage, les changements ne s'opèrent pas aussi rapidement que l'on voudrait dans les salles de classe (Laurier, 2014). Il faut se savoir que respecter le principe d'équité en apprentissage sous-entend que les enseignements doivent se réaliser en tenant en compte des caractéristiques de l'individu ou du groupe (Laurier et al., 2005).

Monney et al. (2022), soulèvent également que « Plusieurs études ont mis en lumière le manque de préparation des futurs enseignants par rapport aux pratiques évaluatives » (p. 158). Ainsi, plusieurs auront tendance à s'appuyer sur leurs expériences personnelles en tant qu'élèves pour justifier leurs pratiques évaluatives. De ce fait, ils considèrent que le but de l'évaluation est de mettre un résultat dans le bulletin, l'idée qui en émane est qu'on évalue en fin de séquence d'apprentissage pour mesurer l'acquisition de certains apprentissages (Laurier, 2014). Or, la politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003) recommande également la fonction d'aide à l'apprentissage afin de favoriser des pratiques d'évaluation plus formatives. « Ainsi, les plus récentes recherches mettent en lumière l'importance d'opter pour des pratiques évaluatives en soutien à l'apprentissage tout au long de l'activité de l'apprentissage » (Monney et Veve, 2022, p.2).

Dans une optique d'éducation inclusive, le travail de Bélanger et al. (2018) souligne l'importance de travailler ensemble pour la réussite de tous les élèves. Leur travail met en lumière les études de différents chercheurs qui pensent l'importance de la relation avec les parents comme de « l'agir ensemble », en particulier pour l'identification des besoins, la recherche de solutions (Srivastava et al., 2015), la planification de l'action et, plus rarement, la contribution à l'intervention (Montgomery & Miranda, 2014). Les différents chercheurs

suggèrent même, dans certains cas touchant la mise en œuvre de modèles d'inclusion totale, la participation de l'ensemble de la communauté, tant scolaire que familiale (Loreman et al., 2014), pour soutenir l'inclusion, mais aussi pour l'appropriation d'un modèle de l'école inclusive. Parce que l'école est étroitement liée au champ social, il est difficile d'envisager une école inclusive dans une société non inclusive (Bélanger et al., 2018). Il est primordial pour arriver à une école plus inclusive de travailler ensemble avec les différents acteurs de l'éducation.

1.2 PROBLÈME DE RECHERCHE : ARRIMAGE ENTRE LES VISÉES DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE ET LES PRATIQUES ÉVALUATIVES DES ENSEIGNANTS

Le changement découlant de la mise en place de l'éducation inclusive amène quelques défis, dont la question de l'évaluation des apprentissages et celle des pratiques évaluatives des enseignants.

1.2.1 L'ÉVALUATION DANS UN PARADIGME HUMANISTE POUR REJOINDRE LES VISÉES DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Il peut être difficile de parler de la réussite sans parler de l'évaluation, car souvent la réussite est comprise comme le résultat positif obtenu à une évaluation. Toutefois, lorsque le discours portant sur la réussite entre en contradiction avec les pratiques d'évaluation, certains acteurs se retrouvent confrontés à un mur. « Pour l'homme de la rue, évaluer est un processus qui consiste à attribuer une note, les travaux des experts en évaluation ont bien du mal à contrecarrer des représentations solidement ancrées dans nos histoires de vie » (De Ketele, 2010, p. 25). Dans ce sens, Hadji (2019) présente deux paradigmes entourant l'évaluation. D'abord, le paradigme de la marchandisation est essentiellement voué à la recherche du profit

dans un univers marchand et où l'Homme est réduit à une condition d'« humain-marchandise ». On y associe des jugements de valeur ayant pour fonction première d'afficher sa supériorité et de dévaloriser les autres, regardés de haut. La réussite est alors pensée comme victoire dans une compétition sociale, où le vainqueur rafle tout. Le paradigme humaniste quant à lui, vise à placer l'humain au centre de la démarche de l'évaluation. Il s'agit d'une façon de s'adresser aux autres en les considérant comme nos égaux et en les prenant en considération tel qu'ils sont. Dans ce sens, une évaluation humaniste est une évaluation qui fait le choix d'une société où l'homme est une fin en soi, et non simplement un moyen. Dans cette optique, la confiance et le respect sont les mots d'ordre : on a le souci de placer ceux qu'on évalue dans des conditions qui ne les pénalisent pas du fait de leur diversité (Hadji, 2019).

Par conséquent, si les visées de l'école sont de favoriser une approche inclusive, l'évaluation humaniste permet de mettre de l'avant le développement de la confiance et le respect de l'apprenant (Hadji, 2019).

1.2.2 FAVORISER LA COLLABORATION POUR TENDRE VERS UNE ÉVALUATION PLUS HUMANISTE

Comme mentionné précédemment, le système scolaire subit continuellement des ajustements et des améliorations. La démocratisation proposée par le Rapport Parent de l'éducation est de plus en plus visible. Toutefois, comme plusieurs évolutions ou changements, ceux-ci se font progressivement et rarement rapidement. L'éducation inclusive demande que les différents acteurs se concertent afin d'avancer dans la même direction (CSÉ, 2017). Le défi à relever consiste donc à soutenir l'ensemble des équipes-écoles afin qu'elles puissent permettre à chaque élève d'atteindre tout son potentiel. La théorie de l'évaluation

humaniste semble être une avenue intéressante à explorer. Cette théorie gagnerait à être davantage connue des personnes enseignantes, mais présentement peu de recherches portent sur ce sujet et celui-ci est plus ou moins connu du milieu scolaire. Comme les valeurs sous-jacentes de l'évaluation humaniste, qui sont de favoriser la réussite de chacun et de produire du sens pour les apprenants, celles-ci rejoignent directement les visées de l'éducation inclusive. Ainsi, offrir une éducation inclusive à tous les élèves est une responsabilité collective et elle ne peut reposer sur des initiatives isolées (Hadji, 2019). L'ensemble du système doit y contribuer et chaque personne doit apporter sa pierre à cet édifice (CSÉ, 2017). Ces recommandations interpellent toutes les personnes qui gravitent autour de l'élève pour que l'expression « mes élèves » devienne « nos élèves ». Il est important de comprendre, comme le mentionne Prud'homme et ses collaborateurs (2015), que le sens même de l'éducation inclusive est de permettre à chacun de se réaliser, de faire valoir sa force. Il importe de miser sur une réussite éducative et non seulement sur une réussite scolaire. On ne veut pas nécessairement de bonnes notes : on veut que l'élève puisse se réaliser comme individu, comme citoyen et qu'il soit en mesure de développer des caractéristiques d'éducabilité propres à chacun.

En ce sens, comme le mentionne Tremblay (2020), il va de soi qu'« Une saine collaboration se base généralement sur le partage équitable des responsabilités. En contexte d'éducation inclusive, les enseignants ordinaires et spécialisés doivent impérativement être formés à collaborer entre eux et avec d'autres » (p. 98). Ainsi, différentes formes de collaboration sont proposées par Tremblay (2012) entre les différents professionnels : la consultation collaborative, le coenseignement et la co-intervention.

1.2.3 LES DÉFIS RENCONTRÉS PAR LES ENSEIGNANTS LORS DE L'ÉVALUATION DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

L'un des défis rencontrés lorsque nous parlons d'évaluation en contexte d'éducation inclusive est de proposer des modalités qui permettent à chaque élève de rendre compte de ses apprentissages. Il s'agit d'une des valeurs de la politique de l'évaluation des apprentissages, soit l'équité (ministère de l'Éducation, 2003). Ainsi, il est primordial de diversifier les approches, car lorsque nous faisons un effort de diversification méthodologique, nous sommes davantage en mesure de répondre à la diversité des élèves (Legrand, 1984).

De plus, « différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité » (Meirieu, 1989, p. 5). Toutefois, comme le soulève de Champlain (2011), « malgré la bonne volonté des enseignants en général, combien de fois les contraintes systémiques, même si elles sont souvent contradictoires, ne guident-elles pas l'action bien plus sûrement que nos nobles intentions ? » (p. 121). Il y a plusieurs contradictions difficilement contournables entre le discours sur la réussite scolaire et les pratiques d'évaluation visant à valider cette réussite. Les pratiques évaluatives sont encore fortement ancrées dans les représentations sociales qui considèrent l'évaluation comme un moment de sanction de l'apprentissage (Monney, 2014). De Champlain (2011) soulève que l'objectif est d'être « en mesure pour l'enseignant et aussi pour l'élève de créer un discours sensé qui soit issu d'une pratique cohérente et qui soit en même temps le germe d'une pratique créative, aussi créative en fait que les élèves peuvent le demander » (p. 131). Dans cette perspective, le seul discours possible sur la réussite en est un qui tient d'abord compte des difficultés et des échecs comme conditions premières de tout apprentissage. L'erreur doit donc être un

levier à l'apprentissage et l'évaluation doit permettre de construire sur cette erreur plutôt que de sanctionner l'élève. Une autre difficulté rencontrée par les enseignants est la préparation nécessaire pour recevoir des élèves ayant différents besoins particuliers. Dans cette situation, « certaines pratiques, peu adaptées, peuvent amener les élèves à besoins éducatifs particuliers à se sentir marginalisés : manque d'interaction avec les autres élèves, support non adapté amenant des difficultés face aux tâches, évaluation négative... D'autres pratiques, plus adaptées, peuvent au contraire " favoriser le développement socioaffectif" » (Desombre, 2020, p. 3). Il est alors important d'avoir du temps de concertation avec les différents acteurs du milieu. Il faut également souligner le fait que bien souvent, les enseignants sont aux premières lignes pour dépister et identifier les indices pouvant apporter des réponses aux difficultés rencontrées. En considérant cette réalité, il est primordial pour les enseignants de travailler en étroite collaboration avec l'orthopédagogue, qui détient des outils spécifiques pour diagnostiquer certaines difficultés des élèves. Ainsi, devant ces contextes de gestion de grandes diversités ou ces dispositifs de différenciation nécessaires, même sans qu'un diagnostic ne soit officiellement posé, l'évaluation peut, avec la collaboration des intervenants, retrouver toute sa valeur pédagogique au service du développement des personnes (Gremion et al., 2019). Évaluer sans dévaluer (De Vecchi, 2014) appelle à un respect des différences de chacun, mais se heurte à la recherche de l'objectivité et de la performance devant l'attendu.

De son côté, Romainville propose l'idée que l'enseignant, en cours d'enseignement, prenne des informations sur la manière dont les élèves reçoivent et « digèrent » son enseignement et qu'il réagisse en fonction des informations ainsi remontées. Il propose

l'exemple du thermomètre qui prie la chaudière d'adapter son comportement au relevé de température qu'elle lui envoie. Toujours selon Romainville :

Dès lors que trop d'évaluation sommative et certificative tuent l'école, l'idée est que, si les enjeux sociaux des carrières redevenaient moins importants, le système dans son ensemble se détendrait et s'autoriserait à accorder une place accrue à l'évaluation formative. Moins obnubilée par la pesée des cochons à des fins de gestion des flux, l'école pourrait davantage penser dans une plus grande sérénité, aux manières de les faire grandir. (Romainville, 2021, p. 113)

Les pistes de solutions existent, mais peinent à se frayer un chemin dans nos écoles. Cela nous amène à nous questionner sur les solutions viables et à la portée des différents acteurs du milieu scolaire. Afin de renforcer les pratiques évaluatives des enseignants, la collaboration avec l'orthopédagogue apparaît comme une avenue prometteuse. Ainsi, en favorisant la collaboration on tend également vers une évaluation plus humaniste.

1.3 LA QUESTION ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

À la lumière du contexte amené par l'approche inclusive et des difficultés soulevées par l'évaluation des apprentissages du fait que la collaboration semble essentielle pour mieux accompagner chaque élève vers son développement intégral, une question de recherche s'impose.

Quelles sont les stratégies évaluatives et les modalités de collaboration facilitant et favorisant l'évaluation en contexte d'éducation inclusive pour tous les élèves ?

Présentement, nous retrouvons plusieurs chercheurs qui s'intéressent à l'évaluation des apprentissages comme Champlain (2011), Monney et Fontaine (2016), De Ketele (2006) , Durand et Chouinard (2012) et Laurier (2014), mais peu s'intéressent à l'évaluation des

élèves dans un contexte d'éducation inclusive. Cette variable représente un bon défi pour les enseignants, car il faudrait que les stratégies retenues soient applicables à l'ensemble de la clientèle HDAA, mais aussi aux élèves qui ont un cheminement régulier. Il faut savoir que ce n'est pas uniquement l'évaluation des écrits, mais bien une variété des stratégies évaluatives qui doivent être identifiées et répertoriées. Il va de soi que les stratégies que l'enseignant doit mettre en place doivent être applicables à l'ensemble de la classe, car dans un contexte d'éducation inclusive, nous avons une classe hétérogène et les activités évaluatives doivent permettre à l'ensemble les élèves de rendre compte de leurs apprentissages.

En lien avec la question, les objectifs de recherche sont :

- 1) Dégager les stratégies évaluatives mises en place par des enseignants du primaire ;
- 2) Identifier les modalités de collaboration facilitant l'évaluation dans un contexte d'éducation inclusive ;
- 3) Analyser les stratégies évaluatives et les modalités de collaboration des enseignants du primaire les plus favorables dans un contexte d'éducation inclusive pour tous les élèves.

1.4 HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

En ce qui concerne nos hypothèses de recherche, il se pourrait que certaines pratiques en milieu scolaire soient plus gagnantes que d'autres. Certains enseignants semblent avoir davantage de flexibilité pédagogique pour l'ensemble de leurs élèves. Lorsque l'on parle de flexibilité, on parle de mesures accessibles à toute la classe. En observant et en analysant les

pratiques de ces enseignants, nous allons possiblement trouver des pistes et des stratégies existantes qui permettent une meilleure évaluation en contexte d'éducation inclusive. Nous tenterons de trouver un arrimage entre les pratiques de flexibilité de l'enseignant et la rigidité des pratiques évaluatives telles que nous les connaissons actuellement. La pédagogie évolue continuellement, mais les différentes façons d'évaluer demeurent essentiellement les mêmes. Nous chercherons à mettre en lumière une évaluation plus représentative de la capacité de l'ensemble des élèves afin de permettre une évaluation aux services des apprentissages.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

La problématique présentée dans le chapitre précédent met en évidence la nécessité de s'interroger sur l'évaluation en contexte d'éducation inclusive. Dans cette section, vous retrouverez le cadre théorique qui vise à clarifier la signification des principaux concepts en lien avec cette problématique.

En premier lieu, nous débutons par la définition de ce qu'est l'éducation inclusive. Par la suite, nous abordons les fonctions et les démarches d'évaluation et nous définissons également le concept d'évaluation humaniste. Nous poursuivons avec les différentes modalités de collaboration avec les enseignants en orthopédagogie. Enfin, la conclusion de ce chapitre nous permet de formuler adéquatement les différents objectifs poursuivis dans cette étude.

2.1 L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Selon Armstrong (2006) l'éducation inclusive implique une double transformation : « celle des écoles, pour qu'elles deviennent des «communautés» ouvertes à tous sans restriction, et celle des pratiques, pour permettre les apprentissages de tous dans la diversité » (p. 73). Dans le dictionnaire Larousse en ligne, on définit l'inclusion scolaire comme suit : « Action d'intégrer une personne, un groupe, de mettre fin à leur exclusion (sociale, notamment)». Dans sa définition de l'éducation inclusive, Vienneau (2006) indique que l'essence même de l'éducation inclusive est d'offrir à tous les élèves, qu'ils soient en difficulté ou non, l'accès à la classe ordinaire dans une école ordinaire. Il précise également

que certaines conditions, que nous précisons plus loin, doivent être présentes lors de sa mise en place afin de s'assurer que l'éducation inclusive soit vécue comme une expérience positive, tant pour les élèves que pour les professionnels scolaires.

De son côté, le Conseil supérieur de l'éducation (2017) mentionne que l'éducation inclusive englobe l'ensemble des interventions éducatives qui se pratiquent dans une école. Lorsque l'on parle d'un système scolaire inclusif, on peut penser que celui-ci va s'adapter à l'ensemble des besoins des élèves. On doit également mentionner qu'un tel système, en plus de tirer profit de la diversité culturelle, sociale et individuelle et perçue comme une richesse, va offrir un accès équitable pour tous à l'éducation, et ce, tout au long de la vie. Aussi, un système scolaire inclusif a pour mandat de s'intéresser au développement d'une société plus juste (CSÉ, 2017). « En d'autres mots, l'éducation inclusive cherche à contrecarrer les processus d'exclusion qui se vivent à l'école et à affirmer l'éducation pour tous dans son projet éducatif » (Prud'homme & Ramel, 2016).

En ce sens, l'éducation inclusive implique un ensemble de possibilités et d'offres d'apprentissage pour tous les élèves au sein du système scolaire ordinaire. « Idéalement, elle permet aux enfants, avec ou sans handicap, d'assister au sein des mêmes classes régulières de l'école locale, avec en plus, un support individuel adapté lorsque cela s'avère nécessaire » (UNICEF, 2014). Afin de développer un système d'éducation plus inclusif, il y a lieu de prendre en compte l'ensemble des dimensions du système éducatif. Des changements seraient nécessaires sur trois plans :

- 1) sur le plan des encadrements (politiques et lois);
- 2) sur le plan culturel;

3) sur le plan des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, de l'évaluation et de la gestion (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2008.)

L'expertise du personnel scolaire est importante tant pour l'enrichissement de l'analyse pédagogique et le choix des stratégies que pour l'évaluation de celles-ci dans la progression de l'élève (CSÉ, 2017). Au Québec, la loi sur l'instruction publique et la politique d'évaluation des apprentissages mentionnent la question de l'éducation inclusive. Quant aux pratiques d'évaluation et d'enseignement, elles existent déjà et nous les abordons un peu plus loin dans ce chapitre.

Il apparaît également important d'aborder certains paradigmes desquels l'éducation inclusive veut s'éloigner, des visions sous-jacentes à l'organisation des services spécialisés actuellement dans les écoles. Comme le mentionne Fortier et al. (2018), on peut marquer le passage de l'intégration scolaire à l'éducation inclusive sous trois angles : « l'abandon d'une conception biomédicale au profit d'une approche biopsychosociale, le passage d'une perspective individuelle à une perspective communautaire et l'engagement des communautés éducatives dans un processus réflexif et transformationnel » (p.15). Le mouvement vers l'éducation inclusive implique l'abandon de cette vision médicale des difficultés scolaires. Toutefois, sur le terrain, les croyances des enseignants perdurent sur le fait que les difficultés des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers relèvent d'une vision médicale, en entier ou en partie (Fortier et al., 2018).

Dans son avis au ministère de l'Éducation, le Conseil supérieur de l'éducation révèle également que l'approche médicale des difficultés scolaires demeure très présente. Lorsque

l'on parle d'approche médicale, on fait référence à une lecture de la diversité des élèves centrée sur l'individu et sur la notion de déficit. Ainsi, le classement des élèves en vue de l'obtention d'un service apparaît encore largement déterminé en fonction de critères médicaux ou psychologiques (CSÉ, 2017). Le Conseil met en garde le ministère de l'Éducation, car l'approche médicale a des effets négatifs tant sur le service que sur les élèves qui s'identifient à la catégorie qui leur est assignée. On dénonce également le fait que le diagnostic a tendance à prendre des dimensions alarmantes. Il devient souvent le passage obligé pour avoir accès à des services de soutien, même s'il n'est pas essentiel à la compréhension des difficultés exprimées. Or, comme le rapporte le Conseil, ce diagnostic a un effet d'étiquette, de stigmat, et parfois même un effet identitaire par lequel des jeunes en viennent à s'identifier au diagnostic reçu (CSÉ, 2017, p. 27). De plus, le raffinement d'un diagnostic médical ne garantit pas une meilleure intervention si celui-ci n'est pas contextualisé dans le cadre scolaire. Au-delà du fait de savoir ce qui explique les différentes façons d'apprendre des élèves, c'est la manière d'aider chacun à apprendre qui importe (CSÉ, 2017, p. 52). Il est essentiel d'apporter de la nuance, car cela ne veut pas dire que tout diagnostic médical est inutile : ce dernier peut notamment éclairer les parents sur la source des difficultés auxquelles se bute leur enfant. Toutefois, il ne devrait plus être à l'origine du processus d'attribution des services d'aide à l'élève. Ce sont les besoins et les capacités de celui-ci qui devraient être au cœur de la démarche de recherche de solutions et d'attribution des services éducatifs et complémentaires (CSÉ, 2017, p. 107).

TABLEAU 1 : Comparaison entre le modèle médical et le modèle social du handicap

COMPARAISON ENTRE LE MODÈLE MÉDICAL ET LE MODÈLE SOCIAL DU HANDICAP

MODÈLE MÉDICAL DU HANDICAP	MODÈLE SOCIAL DU HANDICAP
Le handicap est une déficience ou une anormalité.	Le handicap est une différence.
Le handicap est négatif.	Le handicap est, en soi, neutre.
Le handicap est une caractéristique individuelle.	La situation de handicap émerge de l'interaction entre l'individu et la société qui l'entoure.
Le remède au handicap est le traitement ou la normalisation de l'individu.	Le remède à la situation de handicap est un changement dans l'interaction entre l'individu et la société.
L'intervention peut être faite par le professionnel qui gère la relation de l'individu à la société.	L'intervention peut être faite par l'individu lui-même, un porte-parole ou toute personne en mesure d'effectuer des changements dans l'interaction entre l'individu et la société.

Source : Carol J. Gill, Chicago Institute of Disability Research (notre traduction).

Source : 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 5^e année du secondaire*, Québec, Le Conseil, p. 31. Reproduit avec permission.

Parmi les approches prometteuses favorisant l'éducation inclusive, l'une des approches mises de l'avant par certains chercheurs est celle du modèle social du handicap. Comme le mentionne le Conseil supérieur de l'éducation (2017), cette approche permet une lecture différente de la diversité des élèves et de leurs besoins éducatifs avec un souci commun de réduire les mécanismes d'exclusion. Dans ce modèle, ce n'est pas l'individu qui est handicapé, mais ce sont plutôt les interactions avec l'environnement qui placent l'individu dans une situation de handicap. Ainsi, la lecture du handicap à travers le modèle social invite les milieux scolaires à agir non seulement sur les individus, mais également sur l'environnement, y compris les attitudes, les pratiques et l'organisation, et à effectuer des changements qui réduisent, et parfois même suppriment, les obstacles à l'apprentissage (2017, p.32). Une autre des approches qui est favorisée par le Conseil supérieur de l'éducation est l'approche écologique. Le Conseil met de l'avant cette approche, car à travers celle-ci, « on considère non seulement les caractéristiques individuelles de l'élève, mais également celles de son environnement social, ce qui inclut sa famille, son milieu de vie, ses pairs de même que les ressources matérielles et humaines disponibles » (CSÉ, 2017, p.28).

De plus, elle permet d'envisager globalement les difficultés d'un élève et elle préconise une action préventive et concertée dans plusieurs de ses milieux de vie (du microsystemique au mésosystemique). « Tous les systemes dans lesquels evolue l'élève sont considerés dans l'analyse de sa situation, ce qui engage l'ensemble des membres de la communauté éducative dans la recherche de solutions » (CSE, 2017, p.28) . D'ailleurs les principales orientations du cadre de référence produit par le ministère sont les suivantes :

1. Agir de façon préventive (intervenir le plus tôt possible et sur une base continue) ;
2. Adopter une vision écosystemique (envisager globalement les difficultés d'un élève et agir dans plusieurs de ses milieux de vie) ;
3. Viser la réussite de l'élève (miser sur ses ressources personnelles et tenir compte des facteurs de risque et des facteurs de protection) ;
4. Adopter un modèle d'intervention à trois niveaux (RàI — varier l'intensité de l'intervention en fonction des besoins de l'élève).

2.2 L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Qu'est-ce que l'évaluation ? Émettre un jugement portant sur un travail, une situation ou une prestation ou encore à attribuer une note ? « C'est là réduire l'évaluation à une seule fonction ("sanctionner"), une seule démarche ("faire une somme") et une seule finalité ("porter un jugement") » (De Ketele, 2010, p.26).

Selon le ministère de l'Éducation, l'évaluation est « le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives » (MEQ, 2003). C'est dans cette optique

que le ministère de l'Éducation présente sa Politique d'évaluation des apprentissages qui met de l'avant sa volonté de faire connaître officiellement sa vision de l'évaluation. Cette vision, qui repose sur une conception globale de l'évaluation des apprentissages, s'accorde à la mission de l'école québécoise qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier. Dans les faits, il est possible de définir l'évaluation selon ses fonctions et selon ses démarches.

2.2.1 LES FONCTIONS DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Dans sa définition de l'évaluation, De Ketele (2010) accorde trois fonctions principales à celle-ci. La fonction fait référence au « pourquoi » de l'évaluation. La première fonction est d'évaluer pour orienter une nouvelle action à entreprendre. La deuxième est d'évaluer pour améliorer une action en cours et la troisième fonction est d'évaluer pour certifier socialement une action considérée comme terminée. De plus, toujours selon le même auteur, il ne faut pas confondre les fonctions avec les démarches de l'évaluation. Lorsque l'on parle de la fonction, on doit penser à tout ce qui concerne le « pourquoi » de l'évaluation. On doit se demander si on veut préparer, améliorer ou certifier. Comme le mentionne également le ministère de l'Éducation (MEQ, 2003), l'évaluation sert à vérifier la progression des apprentissages dans une perspective d'aide, à faire des diagnostics précis, à vérifier le niveau de développement des compétences, à certifier les études et à reconnaître les acquis.

2.2.1.1 ORIENTATION — ÉVALUER POUR ORIENTER UNE NOUVELLE ACTION À ENTREPRENDRE

Le but principal de l'évaluation d'orientation est de préparer une nouvelle action, un nouvel apprentissage ou encore une nouvelle année scolaire. Peu importe la situation, il y a des enjeux importants qui demanderont que les décisions qui seront prises soient fondées sur

un processus d'évaluation pertinent. Dans cette optique, des études ont montré que les enseignants mettant en place au début de l'année scolaire une évaluation portant sur les prérequis spécifiques des nouveaux apprentissages prévus et organisant des moments de consolidation de ceux-ci obtenaient ensuite de meilleurs résultats que ceux commençant directement les nouveaux apprentissages (De Ketele 2006). Ainsi, lorsque nous préparons une nouvelle année scolaire, il peut être judicieux d'analyser les différentes traces laissées à cette fin pour appuyer nos décisions. De cette façon, le processus d'évaluation d'orientation permet de consolider nos décisions pour démarrer de nouvelles actions.

Dans un contexte d'éducation inclusive, il est essentiel de prendre connaissance des traces de l'année précédente. Cependant, il peut être difficile d'y avoir accès, car les équipes d'enseignants changent d'année en année dans plusieurs centres de services scolaires. Aussi, un autre défi pouvant ressortir est le manque de temps. Il va de soi que cet investissement en temps sera « rattrapé » en mettant en lumière les différents acquis déjà maîtrisés. Savoir d'où l'on vient ne permet-il pas de mieux savoir où l'on va ?

2.2.1.2 RÉGULATION — ÉVALUER POUR AMÉLIORER UNE ACTION EN COURS

Le rôle de l'évaluation pour réguler est de soutenir l'apprentissage en fournissant un retour régulier à l'élève sur ses progrès (De Ketele, 2010). Le but est d'aider les élèves à relier ce qu'ils savent aux nouvelles connaissances qu'ils construisent (Scallon, 2008). Ce type d'évaluation, dite aussi formative, considère les erreurs des élèves comme une opportunité pour eux de mieux comprendre leurs difficultés et aussi comme un moyen pour les enseignants de mieux soutenir leurs élèves. L'idée sous-jacente est que l'évaluation doit avant tout recueillir de l'information sur la progression des apprentissages des élèves afin

d'identifier leurs points forts et leurs faiblesses afin d'adapter en conséquence l'enseignement proposé. De cette manière, les élèves peuvent réguler leurs propres stratégies cognitives et métacognitives (Allal & Lopez, 2007). À l'intérieur de la politique d'évaluation des apprentissages du ministère de l'Éducation, on mentionne qu'il est essentiel que l'élève sache sur quoi il sera évalué, et ce qu'on attend de lui, et il importe qu'il comprenne les jugements et les décisions qui le concernent. Dans une perspective d'aide à l'apprentissage, il est important de lui donner une rétroaction pertinente et claire sur ses apprentissages (p.14, 2003). L'évaluation formative intervient pendant la formation et permet de réguler les apprentissages (Allal, 2006 ; De Ketele, 2010). La régulation est une série d'actions qui permettent de modifier les activités d'enseignement. L'évaluation formative permet de collecter de l'information sur les apprentissages des élèves (Morrissette, 2010), d'identifier leurs erreurs et de les comprendre.

Trois types de régulation se distinguent (Allal & Lopez, 2007) :

- 1) la régulation proactive, qui a lieu avant l'apprentissage et où l'enseignant prévoit, par exemple, de l'aide en fonction des besoins de ses élèves et des nœuds-matière ;
- 2) la régulation interactive, où le praticien intervient pendant l'apprentissage pour soutenir les apprenants ;
- 3) la régulation rétroactive, qui est au cœur de notre réflexion puisqu'il s'agit d'une intervention différée qui survient après la situation d'apprentissage initiale (Allal, 1991) par le biais de la rétroaction.

Dans le même ordre d'idée, nous retrouvons aussi l'évaluation formative élargie qui insiste, entre autres, sur une évaluation des apprentissages inscrite à même les pratiques

d'enseignement en classe. Mettant de l'avant le fait que l'on doit considérer que tout apprentissage est indissociablement lié aux contextes dans lesquels et avec lesquels il se développe, l'enjeu pour ce type d'évaluation est de parvenir à prendre en considération cette relation. Notons que dans les études de Mottier Lopez et Morales Villabona (2019), on observe que, dans des tâches de résolution de problèmes spécifiques, l'enseignant procède à des jugements holistiques rapides, dévoilant une appréhension quasi immédiate de la réponse de l'élève. Toutefois, dans des résolutions de problèmes complexes, le jugement évaluatif de l'enseignant se fait davantage analytique. En plus d'être guidé par des critères d'évaluation prédéfinis, l'enseignant manifeste le besoin d'identifier clairement les référés sur la copie de l'élève et il les interprète au regard de chacun des critères (référents) prédéfinis (Mottier Lopez, 2021).

Certaines pistes de solution proposées par Mottier Lopez (2015), ou encore tout le discours entourant l'évaluation formative méritent qu'on s'y attarde pour en vérifier la faisabilité dans notre milieu.

Ne pas réduire l'évaluation formative à l'usage de tests papier-crayon en fin d'unités de formation pour des remédiations après coup, mais encourager l'intégration de l'évaluation formative dans chaque situation didactique, tout au long des séquences d'enseignement et des activités d'apprentissage ; prôner une diversification des moyens d'évaluation formelle, tout en valorisant également les évaluations informelles, telles que l'observation directe de l'enseignant, des échanges avec et entre apprenants, et des interactions collectives permettant aux élèves d'explicitier leurs différentes façons de comprendre une tâche ou d'effectuer une activité ; impliquer l'élève dans la régulation de ses apprentissages par des démarches d'autoévaluation, d'évaluation mutuelle entre pairs et de coévaluation entre l'enseignant et l'élève ; décider des actions qui sont susceptibles d'aider l'élève à progresser en adaptant les dispositifs d'enseignement et/ou en intervenant sous forme d'étayage auprès de l'élève pour stimuler son implication, sa réflexion et son autorégulation. (Mottier Lopez, 2015, p.92)

2.2.1.3 CERTIFICATION — ÉVALUER POUR CERTIFIER LE RÉSULTAT D'UNE ACTION

Cette troisième et dernière fonction sert surtout à certifier socialement (devant les autorités institutionnelles, les parents, les enfants et les collègues) un individu. Si on se réfère au contexte de l'école, elle vise à prendre la décision suivante : « Au terme de..., nous certifions que l'élève X a réussi ou échoué ou atteint tel degré de performance et qu'il a donc les acquis suffisants en... pour... » (De Ketele, 2010, p.26). Ce qui est déterminé dans la certification est un processus social : il engage les enseignants qui ont participé à la prise de décision. La certification que l'on fait en fin d'année suppose que les enseignants aient identifié clairement les acquis nécessaires pour passer d'une année dans une autre. Toutefois, le problème se complique quand, au terme d'une année, plusieurs notions différentes sont évaluées. Là où l'on retrouve des lacunes avec l'évaluation certificative ce sont lorsque certains enseignants vont, dans leurs pratiques évaluatives, oublier cette double exigence. Comme le mentionne De Ketele (2010), ils vont ainsi commettre des « échecs abusifs » : en intégrant dans leurs évaluations certificatives des « interrogations » ou des « contrôles » sur des apprentissages en cours et donc non terminés, ils pénalisent les élèves qui ont encore besoin de l'enseignant et sélectionnent indirectement les élèves qui peuvent s'en sortir sans l'enseignant. Lorsque l'on se penche sur la vision du ministère de l'Éducation, ce dernier mentionne que la reconnaissance des compétences est l'une des deux fonctions de l'évaluation, la première étant l'aide à l'apprentissage. Ainsi, il présente la fonction de reconnaissance des compétences comme suit : « vers la fin d'une séquence d'apprentissage ou à la fin d'une formation, l'évaluation vise à rendre compte du niveau de développement des compétences qui ont fait l'objet d'apprentissages durant cette période. Elle s'inscrit dans une fonction de reconnaissance des compétences. Elle s'effectue en référence aux exigences

prescrites par les programmes. Il s'agit de vérifier jusqu'à quel point l'élève satisfait à ces exigences » (MEQ, 2003, p.31). On utilisera celle-ci afin de faire le bilan des compétences, mais également pour déterminer ce qui convient le mieux à l'élève comme parcours. La reconnaissance des compétences est aussi à la base des décisions liées à la sanction des études. À la fin du processus d'évaluation, on compare les données recueillies avec les résultats attendus pour émettre un jugement.

2.2.2 LES DÉMARCHES ET LES STRATÉGIES DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Il existe trois types de démarches possibles et celles-ci peuvent être utilisées pour chacune des trois fonctions vues précédemment. La démarche fait référence à « comment » nous allons faire cette évaluation. Les différentes démarches proposées sont la démarche sommative, la démarche descriptive et la démarche herméneutique, qui est moins connue. Le tableau 2 propose une typologie des différentes démarches et fonctions de l'évaluation des apprentissages.

TABLEAU 2 : Le croisement des fonctions et des démarches

Fonctions→ Démarches ↓	Orientation <i>Préparer une nouvelle action</i>	Régulation <i>Améliorer une action en cours</i>	Certification <i>Certifier le résultat d'une action</i>
Sommative <i>Mettre une note</i>	Ex. 1 : Attribuer une note à un test de prérequis langagiers Ex. 2 : Orienter un étudiant sur la base d'un dossier de notes scolaires (comme au terme du collège)	Ex. 1 : Attribuer une note à une interrogation en cours d'apprentissage sur les règles d'accord Ex. 2 : Noter sur 10 points un « quizz test » de 10 questions de compréhension sur un texte en cours d'analyse	Ex. 1 : Attribuer une note à une composition française Ex. 2 : Noter en fin d'année un test composite (analyse, conjugaison...)
Descriptive <i>Identifier et décrire</i>	Ex.1 : Identifier parmi 10 prérequis de la lecture, ceux qui sont déjà maîtrisés par un élève du préscolaire Ex. 2 : Identifier dans les questions d'examen de français de l'an dernier les questions qui posent problème	Ex.1 : Repérer dans la classe les élèves qui n'ont pas réussi un exercice individuel de conjugaison pour organiser un tutorat Ex. 2 : Organiser un test diagnostique sur un apprentissage important (voir technique présentée dans le texte)	Ex. 1 : Remplir un bulletin descriptif (cocher dans une liste d'objectifs du cours de français ceux qui sont atteints de façon stable) Ex. 2 : Rédiger un certificat mentionnant et décrivant les compétences langagières acquises
Herméneutique <i>Donner sens</i>	Ex. 1 : Orienter un étudiant vers une filière littéraire sur la base de nombreux indices (résultats scolaires, observations, entretien) Ex. 2 : Analyser finement en début d'année une première dictée et un premier texte libre des nouveaux élèves en vue de préparer les premières séquences	Ex. 1 : Observer et analyser les productions des élèves pendant une séquence de travail individuel en classe Ex. 2 : Analyser les résultats d'un test diagnostique à la lumière d'une analyse de la façon dont les séquences d'apprentissage antérieures ont été réalisées	Ex. 1 : Préparer une réunion de parents sur la base d'un portfolio des productions significatives de ses élèves Ex.2 : Certifier le passage de classe, non seulement sur la base des notes obtenues en fin d'année, mais en tenant compte d'autres indices pertinents

Source : De Ketele, 2010, p.30. Reproduit avec permission.

2.2.2.1 SOMMATIVE — ADDITIONNER UN ENSEMBLE DE POINTS

La première démarche fait référence à la somme, c'est-à-dire au fait d'additionner et de soustraire des éléments. On additionne des points ou on soustrait des points obtenus en fonction d'un barème de correction. Dans le cas d'une évaluation dite de régulation, elle permet d'avoir un aperçu rapide de l'ensemble de l'apprentissage de la notion. Toutefois, elle ne précise pas les éléments avec lesquels l'élève éprouve des difficultés. Selon Scallon (1999), les examens à visée sommative peuvent servir à diverses fins. Bloom, Hasting et

Madaus (1971) ont été les premiers à le reconnaître. Voici les buts spécifiques, selon ces auteurs, pour lesquels on utilise des examens dits sommatifs:

- L'attribution de notes souvent exprimées en lettres ;
- La prédiction de la réussite d'un cours subséquent ;
- La détermination du point d'entrée dans un cours subséquent ;
- L'information en retour aux étudiants ;
- La certification (attestation ou confirmation) d'habiletés et de compétences.

Il est important de préciser que c'est l'élève qui est l'objet d'évaluation, même si dans certains cas, le but de l'évaluation sommative est de comparer des groupes d'élèves quant aux apprentissages réalisés.

2.2.2.2 DESCRIPTIVE — IDENTIFIER ET DÉCRIRE

La démarche descriptive, comme son nom l'indique, consiste à décrire et à identifier des caractéristiques et des éléments de l'objet à évaluer. Comme le mentionne De Ketele (p.29, 2010), il s'agit ici d'identifier et de décrire les acquis de l'élève à un moment précis de son parcours. On décrit les acquis et la progression de l'élève. Cette démarche est intéressante dans le cas où l'on veut améliorer l'apprentissage, car on peut identifier, décrire et donner du sens aux difficultés de l'élève. Cette démarche a le pouvoir d'identifier et de décrire les facteurs pouvant permettre la réussite de l'élève. On peut également parler d'interprétation critériée qui, selon Scallon (1999), vise à décrire ce dont l'élève est capable sans le comparer aux autres et à lui fournir une rétroaction détaillée l'amenant à cibler ses forces et ses lacunes tout en lui permettant de réguler ses apprentissages. Durand et Chouinard (2012, p.269) précisent que : « dans le cadre de l'interprétation critériée, on ne

s'intéresse pas au rang qu'occupe l'élève dans un groupe ; on ne cherche pas à le comparer aux autres, mais on cherche plutôt à savoir à quel point il répond aux attentes que l'on a de lui .» Il importe donc de pouvoir décrire ce que l'on attend des élèves relativement à chacune des compétences que l'on veut voir développer chez eux. De la même façon, il est nécessaire d'établir un seuil de réussite en deçà duquel on jugera que l'élève éprouve de grandes difficultés ou qu'il ne maîtrise pas suffisamment les notions et les stratégies à la base de la compétence à évaluer. Le travail de l'enseignant consiste alors à observer la démarche mise en place par l'élève pour résoudre le problème proposé et à l'interpréter à l'aide d'une grille d'évaluation critériée.

2.2.2.3 HERMÉNEUTIQUE — DONNER SENS

La démarche herméneutique ou interprétative « obéit à quatre caractéristiques essentielles : le recueil d'un ensemble d'indices de nature diverse (indices quantitatifs ou qualitatifs, de sources variées) ; une tentative pour organiser les indices en un ensemble cohérent qui donne sens ; un processus de validation d'une hypothèse parmi plusieurs hypothèses alternatives ; la démarche globale sous forme d'un raisonnement (de nombreux professionnels parlent de "raisonnement clinique")» (De Ketele, 2010). Selon Fontaine et Monney (2016), « la démarche descriptive consiste à nommer et à déterminer les acquis des élèves, tandis que la démarche herméneutique vise à donner un sens aux acquis de l'élève en se basant sur un ensemble de traces » (p. 9). On utilise cette démarche plus souvent qu'on ne le pense, notamment lors des stages même si, à la fin de celui-ci, c'est une note finale qui apparaît. Plusieurs décisions pour améliorer un apprentissage en cours sont également prises grâce à ce processus. Tel que proposé par Monney et Cody (2019), le portfolio d'évaluation contient des travaux qui permettent de juger de la compétence du stagiaire en optant pour une

démarche herméneutique de l'évaluation et visant la fonction de certification du stagiaire. Ce type de portfolio pourrait être réalisé à la fin de la formation pour juger de la compétence du stagiaire. Comme le précisent Durand et Chouinard :

Contrairement à l'évaluation sommative qui revêt le caractère d'un bilan, une évaluation formative, effectuée au terme de chaque activité d'apprentissage, a pour objet d'informer l'élève et l'enseignant du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser. (2012, p.69)

L'opposition entre l'évaluation sommative et l'évaluation formative a donné lieu à l'évaluation des apprentissages en contexte scolaire et à un « réductionnisme historique qui a conduit à restreindre la démarche sommative à la fonction certificative, la démarche descriptive à la fonction régulatrice ou formative, la démarche herméneutique ou intuitive à la fonction d'orientation. En fait, les trois démarches peuvent être utilisées, de façon pertinente ou non, quelle que soit la fonction ». (De Ketele, 2006, p.103)

2.2.3 L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES DANS UNE APPROCHE PLUS HUMANISTE

Le but de l'évaluation humaniste est de permettre à tous de réussir en valorisant les forces plutôt qu'en pénalisant les faiblesses des apprenants. On qualifie une évaluation d'humaniste lorsqu'elle place le respect de l'élève et son épanouissement au-dessus des autres valeurs institutionnelles (Vial & Caparros-Mencacci, 2008). De plus, deux exigences viennent compléter le portrait d'une évaluation humaniste. « La première de ces deux exigences de l'évaluation humaniste est de permettre d'être en harmonie avec les convictions pédagogiques des enseignants » et « la seconde exigence est d'être applicable à la réalité du terrain, c'est-à-dire utilisable dans le contexte d'une école traditionnelle. » (Hadji, 2019,

p.16) Toujours selon cet auteur, l'objectif des évaluations humanistes est de donner un sens nouveau à la note. Par cette approche, on veut se libérer de l'obsession de sélection, du climat de compétition, de notation et on s'oppose à l'esprit de concurrence. Les objectifs principaux sont donc de produire du sens pour l'apprenant et de favoriser la réussite de chacun. Pour y arriver, on privilégie la coévaluation, la réflexivité et l'autorégulation. Par les évaluations humanistes, l'enseignant peut évaluer les compétences sociales et personnelles, c'est-à-dire le savoir-être des élèves. Comme le mentionne Hadji (2019), les évaluations humanistes permettent de passer d'une évaluation au service de la société à une évaluation au service des individus en formation. De plus, elles sont davantage démocratiques et permettent de soutenir davantage les élèves en difficulté. On mise sur la capacité de l'élève à penser avant d'agir et on développe son intelligence interpersonnelle. Sa réussite n'est pas réduite à l'accumulation de connaissances scolaires.

2.3 LES MODALITÉS DE COLLABORATION AVEC LES ENSEIGNANTS EN ORTHOPÉDAGOGIE

Il existe plusieurs définitions de la collaboration, toutefois comme le propose Boily (2020) dans son étude portant sur les rôles des enseignants, des orthopédagogues et de leur collaboration, nous avons opté la définition de Robinson (1991) : « processus interactif dans lequel des individus possédant différentes expertises, connaissances et expériences travaillent volontairement ensemble en vue d'apporter des solutions communes à un problème » (p. 441). Cette définition, comme mentionnée par Boily (2020), représente bien le partage d'expertise qui se retrouve à être au cœur de la collaboration entre l'orthopédagogue et l'enseignant. En ce sens, la collaboration entre les enseignants et l'orthopédagogue peut prendre différentes formes. Les trois principales formes proposées par Tremblay (2012) sont

la consultation collaborative, le coenseignement et la co-intervention. Ainsi, la consultation collaborative se fait sous forme de rencontre de rencontres hebdomadaires afin d'échanger, de planifier et de se concerter (Saint-Laurent, 2008). Le coenseignement vise à améliorer la qualité de l'enseignement offert à tous les élèves (Tremblay, 2015) et la co-intervention est en lien avec le soutien direct à l'élève par du personnel spécialisé et les interventions peuvent être faites menées dans ou en dehors de la classe (Tremblay, 2012).

Plusieurs études mentionnent que le coenseignement est une modalité pédagogique qui permet de répondre aux différents besoins des élèves et des enseignants (Duquette, 2020). De plus, cette collaboration permet aux différents acteurs de l'éducation d'offrir avec leur formation respective et leur bagage personnel un enseignement de plus grande qualité aux élèves. Comme le mentionne Duquette (2020), le fait que l'orthopédagogue intervienne à même la classe comporte plusieurs avantages tels que la diminution de la stigmatisation, le maintien de l'appartenance au groupe ainsi qu'un meilleur transfert des connaissances acquises avec le professionnel aidant pour les élèves qui éprouvent des difficultés.

2.3.1 LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Dans les écoles, à l'heure actuelle, nous avons encore des modalités en lien avec l'inclusion scolaire plutôt que l'éducation inclusive. C'est pourquoi, dans ce chapitre, nous allons définir les concepts de différenciation pédagogique et le modèle de réponse à l'intervention (RàI).

L'une des pratiques d'enseignement et d'apprentissage liées à l'éducation inclusive est la différenciation pédagogique. La différenciation pédagogique est un processus qui

permet aux élèves d'apprendre à leur rythme et selon leurs intérêts. La flexibilité, première étape de la différenciation pédagogique, permet d'avoir accès au programme de formation générale. Elle a pour but de répondre à l'ensemble des besoins de la classe et tous les élèves vont en bénéficier. Elle permet de motiver les élèves et de demeurer, pour la plupart, dans la zone proximale de développement comme proposé dans la figure 2.

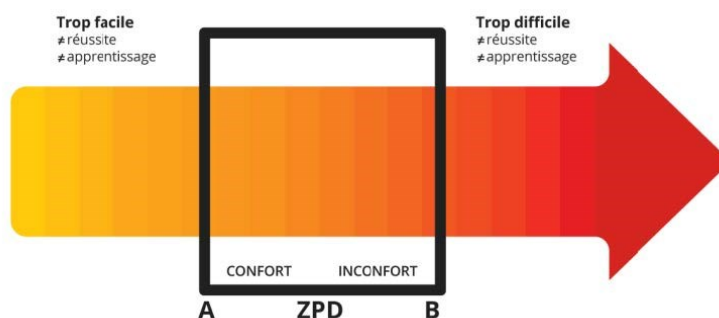


FIGURE 2 : Zone proximale de développement
Source : Renaud, Guillemette, & Leblanc, 2016

Lorsque la flexibilité n'est pas suffisante, on se tourne vers les adaptations. Les mesures d'adaptation sont la plupart du temps consignées et planifiées dans le plan d'intervention de l'élève. Ils ont pour but de lui permettre de réaliser les mêmes apprentissages que les autres élèves et d'en faire la démonstration. Le fait qu'elles soient convenues dans le plan d'intervention permet d'en assurer le suivi (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014). Les adaptations peuvent être envisagées à court, moyen ou long terme, selon la nature des besoins ponctuels ou permanents au regard de l'objet d'apprentissage (par exemple l'utilisation d'un logiciel d'aide ou l'augmentation de l'intensité et de la fréquence d'une intervention) (Prud'homme et al., 2015). En dernier lieu, si l'adaptation est insuffisante à la réussite de l'élève, l'école se tournera vers la modification. Le but principal étant de permettre à l'élève de progresser au meilleur de ses capacités, on modifie les attentes par

rapport aux exigences du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). La modification peut être dans une ou plusieurs matières. Toutefois, comme les attentes sont modifiées, il y aura une incidence sur le cheminement scolaire de l'enfant. Comme l'élève est évalué par rapport à des attentes qui sont modifiées, une mention au bulletin permet de le signifier. De ce fait, le résultat de l'élève dans la matière modifiée n'est pas comptabilisé dans la moyenne du groupe. Ce type d'approche est très exigeante pour l'enseignant et l'orthopédagogue, car il demande une modification complète des notions au programme. L'élève a le même matériel que ces collègues, mais celui-ci est adapté et il progresse à un rythme différent du reste de la classe. Lorsqu'on envisage des modifications, le travail se fait en collaboration avec les parents, les spécialistes et l'élève dans un plan d'intervention. Au-delà de ces modalités d'intervention, la différenciation dans une visée inclusive relève aussi d'un engagement professionnel à s'intéresser à l'unicité des élèves et au « vivre-ensemble » (Prud'homme et al., 2015).



FIGURE 3 : Flexibilité pédagogique, adaptation et modification

Source : 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 5^e année du secondaire*](#), Québec, Le Conseil, p. 57. Reproduit avec permission.

2.3.2 LE MODÈLE DE RÉPONSE À L'INTERVENTION (RÀI)

Afin de dépister tôt les élèves à risque de rencontrer des difficultés liées à la littératie, à la numératie et au comportement (Stoiber & Gettinger, 2016), le modèle RàI est fréquemment utilisé dans les écoles. Ce dernier aide à prévenir les difficultés avant qu'elles ne surviennent. Le modèle RàI est constitué de quatre composantes principales :

1. La prise de décisions basée sur des données;
2. Le dépistage;
3. Le pistage des progrès (aussi appelé suivi des progrès ou monitoring des progrès);
4. Un système préventif à plusieurs paliers.

La prise de décisions basée sur des données constitue le cœur du modèle (Deno, 2016).

En fonction du dépistage et des besoins de l'élève, celui-ci recevra du service en orthopédagogie. Le service offert sera utilisé pour différents besoins, comme à évaluer les besoins de l'élève quelques fois par année, dans les entretiens de lecture et lors des mises à l'essai pour déterminer l'éligibilité aux aides technologiques. Le modèle de réponse à l'intervention (RàI) est présenté à la figure 4. En ce sens, un enseignant qui différencie cherche à articuler des situations collectives d'apprentissage permettant aux élèves d'appréhender le contenu de multiples façons (niveau 1). Il peut ensuite, avec ou sans soutien de personnes-ressources, apporter des adaptations pédagogiques (niveau 2) pour prévenir ou réagir à des difficultés et, si nécessaire, des modifications (niveau 3) sur les démarches, les processus, les contenus ou les productions attendues (Prud'homme et al., 2015).

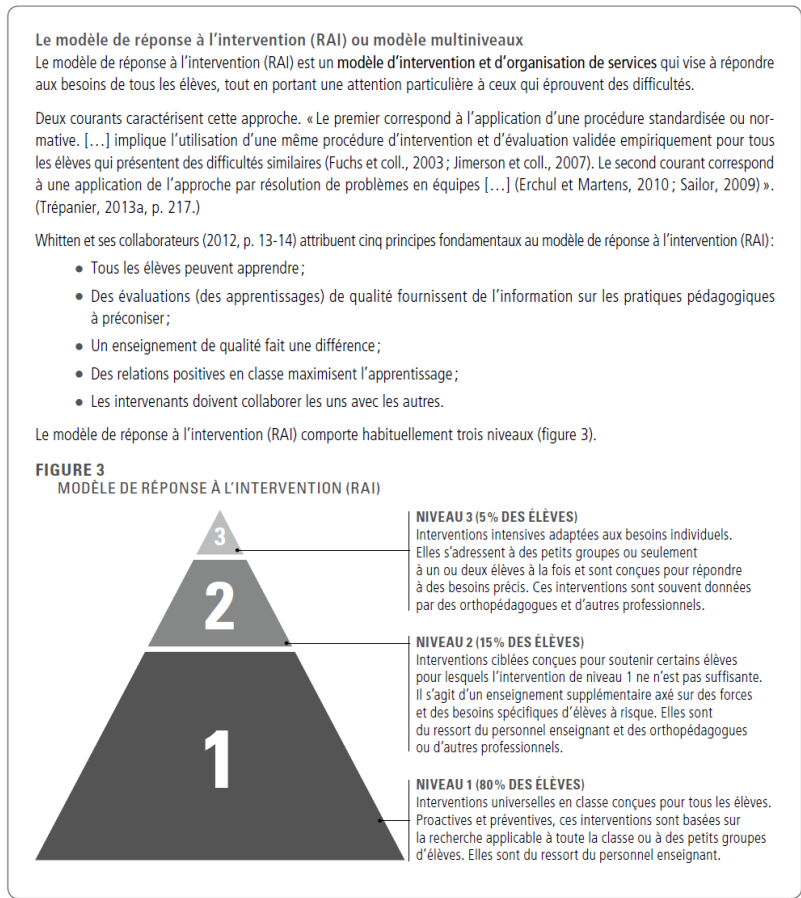


FIGURE 4 : Modèle de réponse à l'intervention RàI
 Source : Conseil supérieur de l'éducation (2017). [*Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*](#), Québec, Le Conseil, p. 29. Reproduit avec permission.

Dans les travaux de Boily (2020), on souligne le fait que de mettre en place le modèle de réponse à l'intervention en y intégrant un temps de concertation permet d'observer une intensification de la collaboration des enseignantes et des orthopédagogues et d'harmoniser les pratiques. On mentionne également que le modèle peut servir d'encrage dans les pratiques collaboratives et qu'elles permettent aussi aux différents acteurs de discuter, échanger et de développer différents outils d'enseignement.

2.4 SYNTHÈSE DU CADRE THÉORIQUE

Au terme de ce chapitre, les concepts majeurs d'éducation inclusive et d'évaluation des apprentissages ont été présentés afin de mieux cerner notre problème de recherche. Cependant, à ce stade-ci du projet de maîtrise, il reste encore à approfondir ces deux concepts pour mieux baliser notre question de recherche. La carte conceptuelle présentée à la page suivante permet de compléter cette première version du cadre conceptuel.

Ainsi, cela nous amène à notre question de recherche : Quelles sont les stratégies évaluatives favorisant l'éducation inclusive de tous les élèves dans nos classes du primaire ? Toujours en lien avec la question, nos objectifs de recherche demeurent :

- 1) Dégager les stratégies évaluatives mises en place par les enseignants du primaire ;
- 2) Identifier les modalités de collaboration facilitant l'évaluation dans un contexte d'éducation inclusive ;
- 3) Analyser les stratégies évaluatives des enseignants du primaire les plus favorables dans un contexte d'éducation inclusive pour tous les élèves.

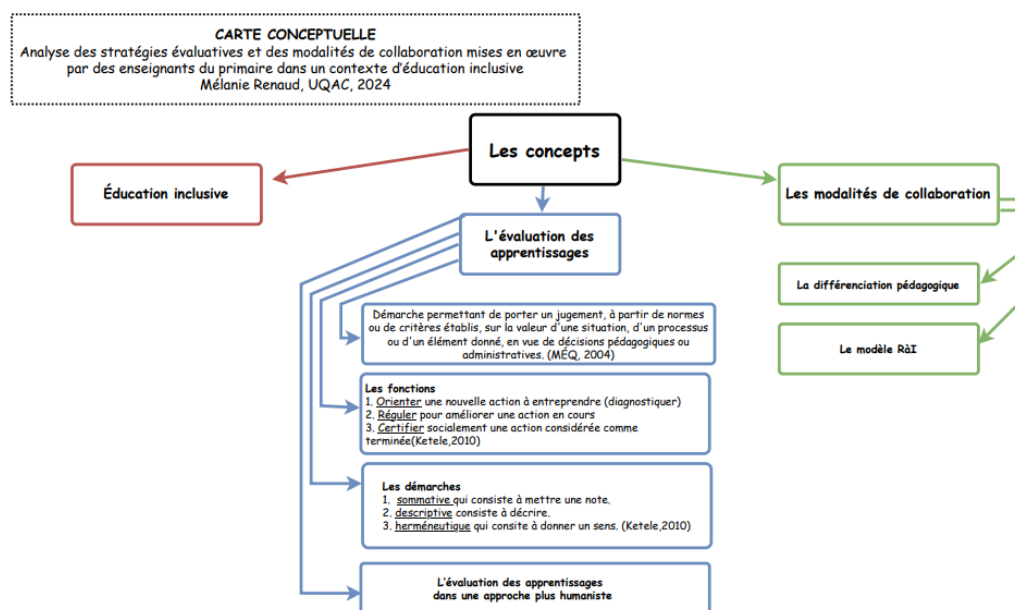


FIGURE 5 : Carte conceptuelle du projet de recherche

CHAPITRE 3

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce troisième chapitre présente la méthodologie mise en place pour répondre à nos objectifs de recherche qui sont :

- 1) Dégager les stratégies évaluatives mises en place par des enseignants du primaire ;
- 2) Identifier les modalités de collaboration facilitant l'évaluation dans un contexte d'éducation inclusive ;
- 3) Analyser les stratégies évaluatives et les modalités de collaboration des enseignants du primaire les plus favorables dans un contexte d'éducation inclusive pour tous les élèves.

Il débute par la présentation et l'explication de l'approche méthodologique retenue. Ensuite, il aborde les différentes méthodes de collecte de données et les différentes phases qui ont mené à sa réalisation. Enfin, le chapitre se termine par le type d'analyse retenue pour la présentation des données et des résultats.

3.1. POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE

Cette recherche vise à répondre aux objectifs en s'intéressant au point de vue et au vécu des acteurs du terrain. Plus précisément, elle vise à connaître et à analyser les différentes modalités d'évaluation que ceux-ci utilisent au quotidien dans leur milieu pour mettre au premier plan leurs différentes stratégies évaluatives. Ainsi, comme la finalité est de comprendre et de donner du sens à un phénomène étudié, et ce, à partir de l'expérience et des

voix des participants à la recherche, la chercheuse s'inscrit dans une posture qualitative et interprétative (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011). Pour atteindre cette finalité, il va de soi que le point de vue professionnel des enseignants doit être mis de l'avant, car ce sont eux les spécialistes. « De cette manière, par l'analyse qualitative des données, la connaissance est une construction partagée, ancrée dans l'interaction chercheuse/participants, interaction traversée par des valeurs qui ont un impact sur la connaissance produite et sur le processus de production » (Anadón & Savoie Zajc, 2009). Dans le cas présent, ce projet de recherche vise à comprendre, afin de pouvoir documenter, une réalité vécue dans les milieux scolaires. Les connaissances qui seront produites au terme de ce projet seront donc accessibles et viables ou reflèteront les stratégies des enseignants telles que vécues dans leur milieu pour les enseignants (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011).

3.1.1 LA RECHERCHE PAR MÉTHODES MIXTES

Selon Tashakkori et Teddlie, la recherche par méthodes mixtes utilise le modèle qualitatif pour une phase et le modèle quantitatif pour une autre phase de l'étude (1998). Cette approche méthodologique est une conception de recherche dans laquelle les chercheurs collectent et analysent des données quantitatives et qualitatives issues de différentes méthodes complémentaires au sein d'une seule étude pour répondre à leur question de recherche.

La recherche par méthodes mixtes permet une compréhension plus complète et plus approfondie du phénomène en usant de plusieurs méthodes qui peuvent générer à la fois des données qualitatives et des données quantitatives. Ainsi, elle offre la possibilité de trianguler les données afin d'obtenir une meilleure lecture des résultats. Comme le mentionnent

plusieurs auteurs perspectives (Karsenti et al., 2021; Pourtois et al., 2013; Tashakkori & Teddlie, 1998), une approche mixte où des données qualitatives sont jumelées à des données quantitatives est utile afin d'enrichir les perspectives (Tashakkori & Teddlie, 1998). En ce sens, Moss (1996) signale que lorsqu'on jumelle ces différents types de données, cela permet « d'avoir une vision plus complète et plus nuancée d'un phénomène qu'on cherche à comprendre. » (Moss, 1996, p.22) La recherche par méthodes mixtes ouvre ainsi la voie à une perspective plus pragmatique de la recherche.

Afin de répondre aux différents objectifs, plusieurs outils ont été utilisés pour mettre en lumière et bien comprendre les objectifs et les stratégies évaluatives mises en place par les enseignants. La figure suivante représente le design de recherche utilisé.

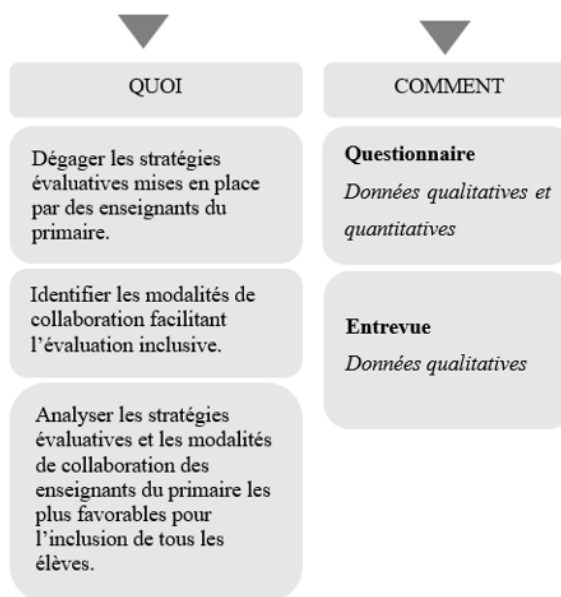


FIGURE 6 : Design méthodologique proposé

De ce fait, nous avons choisi, en premier lieu, d'utiliser un questionnaire qui permettait de cibler, à travers les participants, les enseignants qui adoptaient une approche davantage

inclusive, mais aussi d'avoir un portrait plus large des stratégies d'évaluation et des stratégies de collaboration utilisées par les enseignants. Ensuite, des entrevues semi-dirigées ont été réalisées pour permettre d'approfondir les points saillants qui suscitaient l'intérêt dans le questionnaire. Les entrevues ont également permis d'explorer davantage les différentes stratégies proposées, mais aussi la manière dont les enseignants les mettaient en application dans leur classe. Pour ces diverses raisons, le type de recherche est une recherche par méthodes mixtes.

3.2. MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES

Cette section aborde les étapes et le choix des outils de collecte de données. Comme mentionné par Karsenti et Savoie-Zajc (2011), la combinaison de plusieurs outils est avantageuse afin de permettre d'étudier sous différents angles l'objet d'étude et ainsi parvenir à une riche compréhension de ce dernier. Aussi, les outils doivent être souples afin de permettre l'interaction avec les participants (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011). Cette section présentera donc les outils retenus afin de répondre à la question et aux objectifs de recherche.

3.2.1 QUESTIONNAIRE DESCRIPTIF

Le questionnaire descriptif est un outil de collecte de données quantifiables qui se présente sous la forme d'une série de questions posées dans un ordre bien précis. On utilise souvent le questionnaire, car il permet de recueillir rapidement un grand nombre de témoignages. Les informations recueillies sont ensuite analysées à travers des tableaux statistiques ou encore des graphiques (Claude, 2019).

Afin de connaître les stratégies évaluatives et les modalités de collaboration, un questionnaire a été élaboré spécifiquement pour cette étude sur la base du cadre conceptuel présenté dans le chapitre précédent. On retrouve à l'annexe 1 le canevas d'élaboration du questionnaire. Ainsi, la première partie porte sur les données sociodémographiques des participants, notamment le centre de services scolaire où ils travaillent, leur âge, leur expérience et le niveau auquel ils enseignent. Par la suite, les différentes questions ont été rédigées afin de permettre de vérifier à quel niveau les enseignants se percevaient en ce qui a trait à l'évaluation, mais aussi par rapport à la différenciation. La structure du questionnaire a été élaborée en fonction des différentes catégories de l'évaluation en accord avec les fonctions et démarches proposées par De Ketele (2010).

La première partie du questionnaire (6 questions) porte sur les données socioprofessionnelles du répondant. Les questions 2.1 et 2.2 ciblent le niveau de compétence perçu pour les compétences professionnelles à « Tenir compte de l'hétérogénéité de la classe » et à « Évaluer les apprentissages ». Par la suite, les questions 3.1 à 3.10 sont plus précises et vérifient l'assiduité d'application des fonctions évaluatives (l'évaluation diagnostique, la régulation et la certification). Les questions suivantes (4.1 à 4.9) correspondent quant à elles aux démarches (sommatives, descriptives et herméneutiques) de l'évaluation. Le questionnaire s'achève sur certains aspects de l'évaluation humaniste (5.1 à 5.5) et de la collaboration avec l'enseignant orthopédagogue (6.1 à 6.5). Pour conclure le questionnaire (7.1 à 7.2), on demande aux enseignants s'ils sont intéressés à participer à une entrevue d'une heure avec la chercheuse.

Chaque concept a été défini et a conduit à une, deux ou trois questions dans le questionnaire. En construisant le questionnaire de cette manière, on s'assure de suivre le fil conducteur de chacun des thèmes abordés. Le questionnaire contient deux différentes formes d'échelles. La première propose un choix de 1 à 10 (1 : peu compétent et 10 : très compétent) et dans la seconde, l'enseignant devait cocher la fréquence à laquelle il met en pratique, selon son expérience professionnelle, les propositions présentées. Les choix proposés sont les suivants : jamais, rarement, à l'occasion, souvent et toujours. De plus, une sous-question par composante a été ajoutée pour permettre à l'enseignant de préciser son point de vue et de donner des exemples. En utilisant cette structure, le questionnaire suit un ordre logique de présentation des questions.

Parmi les différents types de preuves de validité proposés par Laveault et Grégoire (2014), les preuves basées sur le contenu du test ont été vérifiées par quatre enseignantes afin de valider le questionnaire. Elles ont participé à un groupe test qui a permis de mettre en lumière la clarté et l'ordre des questions. Toujours selon ces auteurs, « les preuves de validité basées sur le contenu ne concernent pas uniquement la formulation des items, mais aussi leur format et les consignes de passation et de cotation » (Laveault & Grégoire, 2014, p.166).

Le temps proposé a été revu à la baisse, car les enseignantes ont rapporté avoir pris moins de temps pour répondre aux questions que ce qui était mentionné au départ. Afin de s'assurer que l'outil utilisé était conforme et fiable, le questionnaire a été réalisé à l'aide de LimeSurvey, l'outil de création de questionnaire, sondages et enquêtes en ligne utilisé par l'UQAC. À la suite de la validation, le questionnaire a été mis en ligne et celui-ci était accessible du 17 février au 20 mars 2023 sur différents groupes Facebook en lien avec

l'éducation primaire. À la suite de cette première sélection, les enseignants intéressés ont été contactés afin de réaliser une entrevue d'environ une heure portant sur l'évaluation dans un contexte d'éducation inclusive. Voici la liste des groupes où le questionnaire a été partagé :

- Partage au 1^{er} cycle

<https://www.facebook.com/share/GZasAywEd6NaVQwo/>

- Partage au 2^e cycle

<https://www.facebook.com/share/7B3fKRgjsxMx8ZGc/>

- Enseigner le français autrement

<https://www.facebook.com/share/zv9reqqz9nieL8C/>

- Le grand monde du 3^e cycle

<https://www.facebook.com/share/EEc76eXJbsPHGLjT/>

- ADMEE-Canada

<https://facebook.com/profile.php?id=61554836550219>

3.2.2 ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

Afin d'approfondir le sujet de la recherche ainsi que les objectifs visés et de répondre aux différentes questions, une entrevue semi-dirigée d'une durée d'une heure a été réalisée avec les enseignants volontaires. « L'entrevue vise à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles » (Van der Maren, 1996, p.312). L'objectif des entrevues est donc de faire un portrait de la situation et d'apporter des exemples concrets de ce qui est réalisé en classe. Dans les entrevues semi-dirigées, la chercheuse a utilisé les réponses données par les répondants dans le questionnaire pour les approfondir et bien comprendre les différentes stratégies qu'ils utilisaient en classe.

L'entrevue, dans le cadre de cette recherche, a pour objectif de définir ce qu'ils font et comment ils le font.

Comme mentionné par Van de Maren (1995), la réalisation des entrevues doit être soigneusement préparée afin que le matériel produit soit pertinent. Pour y arriver, trois conditions préalables sont à respecter :

- 1) Le chercheur doit s'appropriier les techniques de l'entrevue, en particulier au style de l'entrevue qu'il veut utiliser, afin d'éviter les erreurs qui contaminent les données ;
- 2) Il doit sélectionner attentivement les participants disposant de l'information recherchée et disposée à la transmettre ;
- 3) Il doit se familiariser, s'acclimater, aux caractéristiques du milieu où il va faire ses entrevues.

Dans le cadre de la recherche, différents moyens ont été mis en place afin de respecter au maximum les conditions énumérées précédemment. Comme la chercheuse est elle-même enseignante, sa connaissance approfondie du milieu semble lui avoir permis d'avoir accès plus facilement et de manière plus précise aux connaissances des participants. Dans le même ordre d'idée, Van der Maren mentionne que le chercheur doit être à l'écoute du participant afin d'être en mesure de stimuler l'engagement et l'expression de ce dernier (1995). En ce qui concerne la sélection des participants, elle a été faite à la suite de la passation, au préalable, d'un questionnaire. Les enseignants étaient donc volontaires et avaient une bonne connaissance du sujet de recherche.

Pour arriver à dégager les stratégies évaluatives déjà utilisées par les enseignants, une analyse rigoureuse du canevas d'entretien a été effectuée. L'objectif est d'exposer les différentes informations recueillies lors des entrevues et d'en faire le partage et la diffusion lors de la présentation des résultats de la recherche. Le but est donc d'amener les enseignants à parler de leurs stratégies et des différentes modalités de collaboration afin de pouvoir analyser les réponses apportées et de les rendre explicites. L'entrevue semi-dirigée a permis d'approfondir les concepts d'évaluation et de différenciation. En ce sens, la définition proposée par Gauthier rejoint directement nos objectifs.

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. (Gauthier, 2009, p. 340)

L'entretien semi-dirigé a été retenu, car il permet au chercheur, tel que mentionné par Karsenti et Savoie-Zajc (2011), de rendre explicite l'univers de l'autre. Un chercheur privilégiera ce type d'entrevue s'il souhaite entrer en contact direct et personnel avec un interlocuteur. En effet, dans le cadre d'une pareille interaction humaine et sociale, le participant à la recherche est en mesure de décrire, de façon détaillée et nuancée, son expérience, son savoir et son expertise (Gauthier, 2009).



FIGURE 7 : L'intégration des données mixtes

Source : Creswell & Plano Clark, 2018. Reproduit avec permission.

L'entrevue semi-dirigée offre la flexibilité nécessaire tout en ayant un cadre qui peut s'adapter à la spécificité de chaque participant.

Dans le cas de l'entrevue semi-dirigée, le chercheur et l'interviewé se trouvent dans une situation d'échange plus contrôlée que lors de l'entrevue non dirigée. Le chercheur se prépare en établissant un schéma d'entrevue qui consiste en une série de thèmes pertinents à la recherche et qui sont abordés pendant la rencontre. Ces thèmes proviennent du cadre théorique duquel les concepts étudiés sont définis et leurs dimensions identifiées (Savoie-Zajc & Karsenti, 2000, p. 181).

En ce qui concerne la construction de l'entrevue, le même principe que celui du questionnaire a été suivi afin de conserver une certaine fluidité et continuité dans l'ordre des questions. La présentation des questions est en harmonie avec le cadre conceptuel, tout comme dans le questionnaire. Le canevas de l'entrevue se trouve en annexe 2. Dans la première partie, on retrouve la présentation de la chercheuse et les objectifs visés par la recherche. Par la suite, afin d'établir un lien de confiance, un moment d'échange avec l'enseignant pour parler de son travail, de sa classe et de sa tâche a été intégré à l'intérieur de la démarche. S'en suivent l'explication du projet, le déroulement de l'entrevue et la présentation de la déclaration de consentement. Pour chacune des questions proposées, nous avons utilisé certaines stratégies, dont la reformulation, le support et l'encouragement pour établir une réponse, et ce, tout en demeurant neutres. L'entrevue permettait d'offrir une définition globale de l'éducation inclusive et des exemples proposés par les enseignants.

Dans la deuxième partie, l'évaluation des apprentissages a été abordée avec ses différentes fonctions et formes. L'objectif était d'approfondir et d'obtenir le plus d'information possible sur les modalités d'évaluation utilisées par les enseignants tout en tenant compte de l'hétérogénéité de la classe. En conclusion d'entrevue, les enseignants ont

été invités à identifier ce dont ils sont les plus fiers en ce qui a trait aux stratégies évaluatives qu'ils utilisent en classe.

Le canevas d'entrevue a été mis à l'essai auprès d'une enseignante du primaire deux semaines avant le début des entrevues pour valider la clarté des questions. La durée totale de celle-ci a été de 68 minutes au total. À la suite de cette validation, les modifications suivantes ont été apportées. Certaines questions qui se rejoignaient davantage ont été fusionnées pour réduire les possibles répétitions. De plus, à la dernière question, par souci de faire ressortir ce dont les enseignants sont le plus fiers, une question sur le sujet a été ajoutée, les amenant à partager les stratégies évaluatives les rendant fiers. La passation de l'entrevue pour les enseignants participants à la recherche a été réalisée en juin 2023.

Comme cette étude est reliée à la recherche avec des êtres humains, elle a été soumise aux critères d'éthique et a été l'objet d'une vérification auprès du comité responsable de l'institution (Université du Québec à Chicoutimi), ce qui est indiqué dans la déclaration d'éthique (annexe 5).

3.2.3 PARTICIPANTS

À la suite de la passation du questionnaire sur les réseaux sociaux, il y a 82 enseignants, répartis dans 21 centres de services scolaires, qui ont répondu à l'appel. Sur ce nombre, 28 personnes ont répondu à toutes les questions proposées. Pour l'analyse des réponses, seuls les questionnaires complets ont été retenus afin d'obtenir un portrait plus complet et précis des informations reliées à notre question de recherche.

Également, dans le but de garder une certaine cohésion dans l'analyse des résultats, les participants n'étant pas titulaires (enseignants spécialistes) n'ont pas été retenus pour l'analyse. Cette exclusion à l'étude s'explique par le fait que la tâche et la réalité ne sont pas les mêmes pour ceux-ci que pour les titulaires. Ils ont davantage d'élèves et beaucoup moins de temps avec les élèves d'un même groupe. Ces facteurs ne permettent pas de mettre en place certaines mesures de flexibilité. Pour ces diverses raisons, les participants 18 et 21 ont été enlevés de l'analyse des résultats.

Données socioprofessionnelles des participants

Le tableau 3 présente la répartition des participants selon leur tranche d'âge. La majorité des enseignants qui ont répondu au questionnaire ont entre 31 et 40 ans. Il apparaît également que tous les groupes d'âge sont représentés à l'intérieur des résultats.

TABLEAU 1 : Âge des participants

Âge	Fréquence
20-30 ans	2
31-40 ans	15
41-50 ans	7
51-60 ans	3
Total	27

Le prochain tableau représente la répartition des enseignants selon le niveau dans lequel ils enseignent. Le corpus représente l'ensemble des niveaux que l'on retrouve au primaire. Le 3^e cycle, soit la 5^e et la 6^e année, est le degré le plus représenté : 14 enseignants de ce niveau ont répondu au questionnaire.

TABLEAU 2 : Niveau enseigné

Niveau	Fréquence
1 ^e année	3
2 ^e année	3
3 ^e année	1
4 ^e année	5
5 ^e année	4
6 ^e année	4
1 ^{er} -2 ^e -3 ^e années	1
4 ^e -5 ^e -6 ^e années	3
5 ^e -6 ^e années	3

Les enseignants ayant participé au questionnaire avaient entre 6 et 26 ans d'expérience en enseignement. La majorité des participants ont entre 6 et 15 ans d'expérience et ils représentent plus de la moitié de l'échantillon.

TABLEAU 3 : Expérience des participants

Expérience	Fréquence
6-10 ans	8
11-15 ans	8
16-20 ans	3
21-35 ans	5
26 ans et plus	3

Sur les 28 enseignants qui ont complété le questionnaire, 12 ont signifié leur intérêt à participer à l'entrevue d'une durée d'une heure avec la chercheuse. Cinq d'entre eux ont été retenus, car les réponses données dans le questionnaire permettaient davantage de répondre à nos objectifs de recherche. Toutefois, lors des entrevues, un candidat n'a pas donné suite à l'invitation et celui-ci n'a pas été remplacé, car l'année scolaire achevait et que les données recueillies jusqu'à ce moment étaient suffisantes. De plus, afin de préserver l'objectivité et de limiter les enjeux sur le plan éthique que pourrait occasionner le recrutement de participants trop près de l'étudiante-chercheuse (Marchive, 2005), les enseignants connus de la chercheuse étaient mis à l'écart. Également, les candidats qui n'étaient pas titulaires ou encore qui ne bénéficiaient pas de services d'orthopédagogie au sein de leurs écoles ont été écartés de l'étude.

Les participants à l'entrevue ont été sélectionnés à partir de leur sentiment de compétence professionnelle au niveau des compétences : tenir compte de l'hétérogénéité des élèves et évaluer les apprentissages. De plus, les candidats retenus pour l'entrevue ont montré, à l'intérieur de leurs réponses dans le questionnaire, des connaissances accrues de l'évaluation, mais aussi de la différenciation. Il est souhaitable que le candidat puisse bien identifier les différentes fonctions de l'évaluation, mais également les démarches évaluatives s'offrant aux différentes situations d'évaluation. Afin de vérifier ces connaissances, des exemples ont été proposés par le candidat dans les différentes réponses proposées et seront davantage approfondis lors de l'entrevue. Ce critère permettra d'étoffer, de manière plus concrète, les stratégies considérées comme aidantes pour l'ensemble des enseignants. De plus, certains critères de sélection devaient être respectés : 1) être enseignant au primaire ; 2) avoir au minimum 5 années d'expérience comme enseignant ; 3) être volontaire à participer ;

4) mentionner dans ses réponses divers éléments en lien avec l'évaluation pour réguler l'apprentissage et 5) démontrer, à l'aide d'exemples concrets, des pratiques inclusives. Les enseignants ont été recrutés par le biais du questionnaire qui a circulé dans différents groupes Facebook privés en lien avec l'évaluation et l'enseignement.

TABLEAU 4 : Participants retenus pour les entretiens

ID Questionnaire	Expérience	Sentiment de compétence professionnelle	
		« Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves »	« Évaluer les apprentissages »
Jules	6 à 10 ans	8	7
Alexandre	11 à 15 ans	9	8
Patrick	6 à 10 ans	8	9
Marc-André	11 à 15 ans	8	8

3.3. ANALYSE DES DONNÉES

Les données issues du questionnaire ont donc été traitées à l'aide d'un logiciel permettant de classer, de trier et de comparer les résultats obtenus. L'analyse descriptive du questionnaire a permis de dégager un portrait statistique. Comme cette étude propose de dégager les stratégies évaluatives mises en place par des enseignants du primaire et d'identifier les modalités de collaboration facilitant l'évaluation dans un contexte d'éducation inclusive, l'analyse des données issues des entretiens semi-dirigés est une analyse de contenu selon le modèle de L'Écuyer (1990).

Enfin, la triangulation implique l'utilisation des deux méthodologies pour aborder le même aspect de la réalité. Dans ce cas, même s'il existe une indépendance dans l'application des méthodes, les résultats convergent. Son utilisation suppose l'acceptation que les deux méthodologies peuvent étudier le même aspect de la réalité (Anadón, 2019). L'analyse des

données a donc été faite en deux étapes, traitant d'un côté les données qualitatives issues de l'entrevue et de l'autre les données quantitatives issues du questionnaire. En ce qui concerne les outils de collecte et d'analyse de données, plusieurs seront utilisés afin de garder un maximum de traces des échanges et des réflexions.

3.3.1 ANALYSE DESCRIPTIVE DU QUESTIONNAIRE

Une fois les données recueillies, nous les avons mis en perspective en les reliant à la question de recherche. Ensuite, les données ont été saisies, vérifiées et analysées. Pour ce faire, nous nous sommes familiarisés avec les données afin d'éviter de nous précipiter trop rapidement dans l'analyse et l'interprétation. Nous avons pris le temps de bien maîtriser l'ensemble des données que nous avons recueillies. Nous nous sommes assurés de bien les relire afin de ne pas passer à côté d'une constatation ou d'une question importante (Perrier & Tremblay, 2006).

On retrouve principalement trois types d'analyse des résultats : l'analyse descriptive, l'analyse explicative et l'analyse compréhensive (Perrier & Tremblay, 2006). Dans le cadre de cette recherche, c'est l'analyse descriptive qui a été retenue afin de nous permettre de décrire et de faire ressortir les éléments intéressants et inhérents à notre question de recherche. Enfin, elle offre un portrait de la situation telle qu'elle nous apparaît à la suite de la compilation et du classement des données obtenues.

Une fois que le temps réparti pour participer au sondage Lime Survey fut échu, les résultats ont été consignés dans un tableau Excel pour des fins d'analyse. En premier lieu, un nettoyage des données a été réalisé. La première étape fut d'enlever tous les questionnaires

incomplets. Par la suite, les données restantes ont été insérées dans le logiciel d'analyse de données SPSS. De ce fait, les 27 questionnaires qui contenaient chacun 36 questions au total ont été analysés. Afin de faire ressortir les différentes données importantes, les variables du questionnaire ont été codifiées. À la suite de cette étape, les données descriptives ont été analysées par le logiciel SPSS et les histogrammes, de même que les tableaux, ont été analysés.

Afin de faciliter la lecture des résultats, les réponses longues des participants ont été analysées différemment. Dans un premier temps, elles ont été classées dans des tableaux de classification divisés selon les fonctions évaluatives, les démarches évaluatives, l'évaluation humaniste et la collaboration avec l'enseignante orthopédagogue. Dans un deuxième temps, elles ont été regroupées en deux sous-thèmes, soit la différenciation et les instruments utilisés pour l'évaluation des élèves. Les différents tableaux ont été créés avec le logiciel Word. Le tableau ci-dessous illustre les différentes catégories qui ont été créées afin de permettre un meilleur classement des réponses données par les participants au questionnaire.

TABLEAU 5 : Représentation des différentes catégories

1. Les fonctions évaluatives (le pourquoi)	
Orientation	Évaluer pour orienter une nouvelle action à entreprendre)
Régulation	Évaluer pour améliorer une action en cours (proactive, interactive et rétroactive)
Certification	Évaluer pour certifier
2. Les démarches évaluatives (le comment)	
Sommative	Mettre une note
Descriptive	Identifier et décrire
Herméneutique	Donner sens
3. L'évaluation humaniste	
La planification	
Les défis	
Les modalités d'évaluation	
4. La collaboration avec l'enseignante orthopédagogue	
Les défis	
La planification, réalisation et les modalités d'évaluation	
5. Les instruments et la différenciation	
Les instruments	Les différents instruments et les méthodes utilisées
La différenciation	Flexibilité, adaptation, modification des élèves avec des besoins particuliers

Il est important de préciser qu'une réponse peut se classer sous différentes catégories. Aussi, afin de retracer le participant, le numéro de questionnaire est au début de chacune des réponses classifiées dans les tableaux. Dans la saisie des résultats, quelques lacunes au niveau des prérequis pour répondre au questionnaire ont pu être observées. Le critère titulaire de classe aurait dû être ajouté afin de recueillir uniquement des candidats ayant des classes au primaire.

3.3.2 ANALYSE DES ENTREVUES

Avant de procéder à l'analyse des données, L'Écuyer (1990) mentionne les conditions d'une bonne analyse, laquelle repose tout d'abord sur l'identification claire du phénomène étudié et des objectifs de la recherche. Dans le but d'atteindre ces objectifs et la tenue d'une

collecte de données adéquate, nous avons en premier lieu clarifié l'identification du phénomène recherché. En ce qui concerne la collecte de données, la chercheuse a réfléchi à l'ensemble du déroulement de la collecte, du choix des instruments et également au climat qu'il souhaite créer avec les participants. En ce sens, pour ce qui est de la méthode d'analyse des données, la définition de la méthode d'analyse de contenu de L'Écuyer (1990) a été retenue, car elle est en cohérence avec les objectifs de cette recherche.

L'analyse de contenu est une méthode scientifique, systématisée et objectivée de traitement exhaustif de matériel très varié ; elle est basée sur l'application d'un système de codification conduisant à la mise au point d'un ensemble de catégories (exhaustives, cohérentes, homogènes, pertinentes, objectivées, clairement définies et productives) dans lesquelles les divers éléments du matériel analysé sont systématiquement classifiés au cours d'une série d'étapes rigoureusement suivies, dans le but de faire ressortir les caractéristiques spécifiques de ce matériel dont une description scientifique détaillée mène à la compréhension de la signification exacte du point de vue de l'auteur à l'origine du matériel analysé, et ce, en s'adjoignant au besoin l'analyse quantitative sans jamais toutefois s'y limiter, et en se basant surtout sur une excellente analyse qualitative complète et détaillée des contenus manifestes, ultimes révélateurs du sens exact du phénomène étudié ; elle est complétée, dans certains cas, par une analyse des contenus latents afin d'accéder alors au sens caché potentiellement véhiculé, le tout conduisant souvent, mais pas toujours, à divers niveaux d'inférence et d'interprétation du matériel, l'analyse de contenu pouvant porter sur des phénomènes statiques d'une part, et s'avérer d'une grande richesse, lorsqu'appliquée dans une perspective développementale d'autre part. (p. 120)

De plus, à l'intérieur de son ouvrage, L'Écuyer propose six grandes caractéristiques pour définir l'analyse de contenu « Elle doit être objectivée et méthodique (plutôt qu'objective) ; exhaustive et systématique ; quantitative ; qualitative ; centrée sur la recherche de la signification du matériel analysé et génératif ou inférentielle (p. 9). »

Le contenu des entrevues a été retranscrit et intégré dans le logiciel Word. « Quel que soit le niveau d'analyse choisi, un problème de base consiste à déterminer les unités d'analyse : définir sur quels critères certains passages seront retenus et d'autres pas » (Van

der Maren, 1995, p. 428). Par conséquent, l'analyse s'est réalisée selon une logique inductive (exploratoire) qui consiste à utiliser le cadre théorique comme guide du processus d'analyse (Savoie-Zajc, 2011).

Les données ont d'abord été codées selon des thèmes émergents, puis regroupées en catégories et en sous-catégories. Le premier codage des données a permis d'identifier les catégories émergentes et la seconde analyse des segments a fait émerger des sous-catégories. Relativement à l'aspect quantitatif de l'analyse, il n'était constitué que d'une étape afin de mettre de l'avant la répartition du contenu selon chacune des catégories. L'analyse de contenu a également été qualitative, puisque nous avons fait la description des « particularités spécifiques des divers éléments (mots, phrases, idées) regroupés sous chacune des catégories » (L'Écuyer, 1990, p. 31). Tout au long de l'analyse, des sous-catégories ont émergé et ont été ajoutées afin de préciser et de bien classifier certains passages des entrevues. De plus, à titre d'exemple, une nouvelle colonne a été ajoutée afin de préciser le point de vue des participants et d'apporter des précisions en lien avec les réponses données dans le questionnaire. Cet ajout a permis de faire le pont entre les réponses données lors de l'entrevue et celles données dans le questionnaire.

Cette démarche analytique et objectivée se veut une méthode capable de traiter le contenu en analysant, décortiquant et en découpant, de toutes les façons utiles, les données en lien avec les critères de recherche afin de « rendre possible pour deux personnes différentes d'arriver aux mêmes conclusions » (L'Écuyer, 1990, p. 10). En ce sens, la démarche objectivée cherche plutôt à s'orienter vers une objectivation de plus en plus grande. C'est pourquoi la méthode est dite objectivée et non objective.

Comme l'objectif de l'analyse de contenu est de comprendre le phénomène étudié et de déterminer la signification exacte du message selon le point de vue de son auteur, il est primordial, pour mener une bonne analyse de contenu, de respecter deux conditions : « 1) celles liées au codeur et ayant trait à la compréhension précise du “sens objectif” des données ; 2) celles liées au processus même de codage et déterminant la pertinence des catégories découlant de l'analyse de contenu » (L'Écuyer, 1990, p. 46). Pour ce qui est de la première condition, il importe que la chercheuse comprenne la signification du message en mettant de côté sa subjectivité personnelle. Elle doit être en mesure de saisir les idées qui émanent des paroles des participants. La deuxième condition porte sur l'importance du processus de catégorisation. Afin de permettre une certaine latitude, le modèle mixte de L'Écuyer (1990) semble le plus approprié dans le cadre de cette recherche. Il permet l'élaboration de catégories préexistantes et de catégories à déterminer à la lecture du matériel. Cette méthode a pour avantage de considérer les catégories comme un point de départ guidant l'analyse sans trop la restreindre (L'Écuyer, 1990). Van der Maren (1996) propose aussi cette catégorisation mixte qui comporte un ensemble ouvert de catégories et un autre fermé permettant d'ajuster les catégories en fonction des données à analyser. Ce travail de regroupement peut comporter des biais du chercheur. Il importe d'en tenir compte dans l'analyse des données afin de nuancer les interprétations (Savoie-Zajc, 2009). Enfin, un tableau synthèse a été produit pour faciliter l'analyse et en dégager des connaissances.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

4.1 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Le présent chapitre sert à présenter les résultats de cette étude afin de répondre aux différents objectifs de cette recherche ;

- 1) Dégager les stratégies évaluatives mises en place par des enseignants du primaire ;
- 2) Identifier les modalités de collaboration facilitant l'évaluation dans un contexte d'éducation inclusive ;
- 3) Analyser les stratégies évaluatives et les modalités de collaboration des enseignants du primaire les plus favorables dans un contexte d'éducation inclusive pour tous les élèves.

Le chapitre est divisé en deux parties, soit les résultats émanant du questionnaire et ceux se dégageant des entrevues avec les enseignants rencontrés. En ce qui concerne les informations et les éléments recueillis dans le questionnaire, à la suite d'une analyse descriptive, ceux-ci seront présentés à l'aide de figures et de tableaux classés selon les différents objectifs de la recherche. On retrouve également sous chacune des questions en liens avec les fonctions et les démarches les réponses longues que les enseignants participants à l'étude ont données à l'intérieur du questionnaire. En second lieu, comme les objectifs de l'étude sont de dégager les stratégies évaluatives mises en place par des enseignants du primaire et d'identifier les modalités de collaboration facilitant l'évaluation dans un contexte d'éducation inclusive, l'analyse qui a été faite sera présentée sous forme de tableau synthèse. Elle sera également décrite afin de préciser certains extraits significatifs mentionnés par les

enseignants. Ainsi, les différents éléments de réponse qui ont pu être dégagés du discours des enseignants lors des entrevues seront présentés sous forme de descriptions qualitatives grâce à l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990).

4.2 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE

Dans cette partie, les réponses des participants ont été consignées sous différentes catégories, qui sont les mêmes que l'on retrouvait dans le questionnaire et le cadre de référence. Nous avons également classé les réponses longues en dessous des questions qui étaient en lien avec les stratégies énumérées par les enseignants.

4.2.1 COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES PAR RAPPORT À L'HÉTÉROGÉNÉITÉ ET À L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

À la première question portant sur la compétence professionnelle à « Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves », la majorité des enseignants se situent au-dessus de la valeur sept. Neuf enseignants se situent à huit, ce qui signifie qu'ils considèrent avoir une compétence élevée. La moyenne ($M=7,4$; $ET=1,39$) met en évidence que la majorité des enseignants se situent à plus de 8 sur 10. La figure 8 présente le portrait de ce que l'ensemble des enseignants ont répondu.

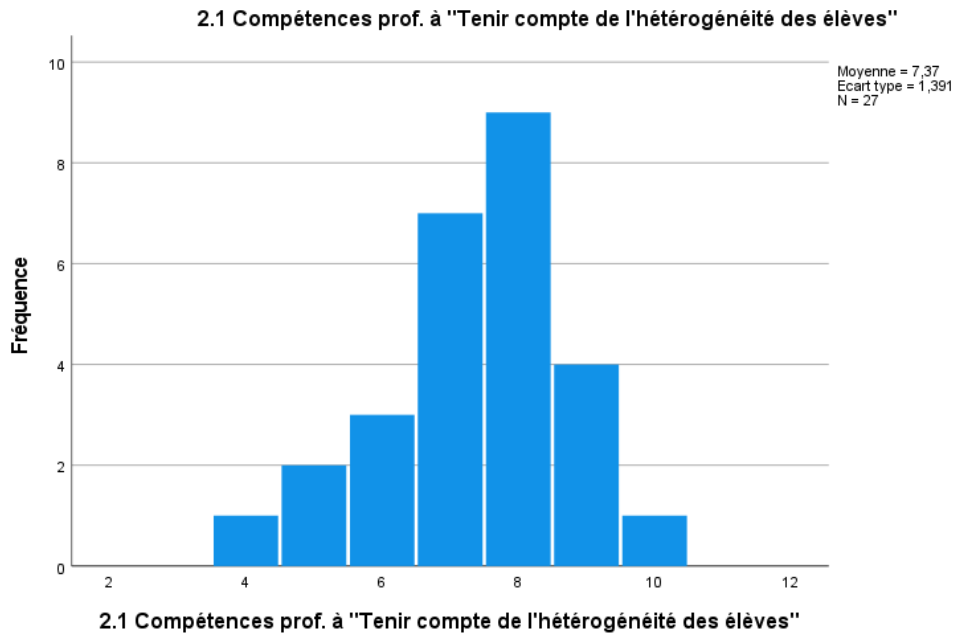


FIGURE 8 : Compétence à « Tenir compte de l'hétérogénéité »

L'histogramme de la figure 9, portant cette fois-ci sur la compétence professionnelle à « Évaluer les apprentissages », indique que les enseignants qui ont répondu au questionnaire se sentent compétents. La moyenne étant plus élevée et l'écart-type plus petit ($M=8$; $ET=0,92$), l'histogramme met en évidence que 26 enseignants sur 27 se situent au-dessus de la valeur sept. Les enseignants se considèrent donc plus compétents en évaluation que dans la compétence liée à l'hétérogénéité des élèves. Comme l'évaluation des apprentissages fait partie intégrante de la profession, il est intéressant de remarquer que les enseignants se sentent compétents et à l'aise face à cette compétence essentielle en enseignement.

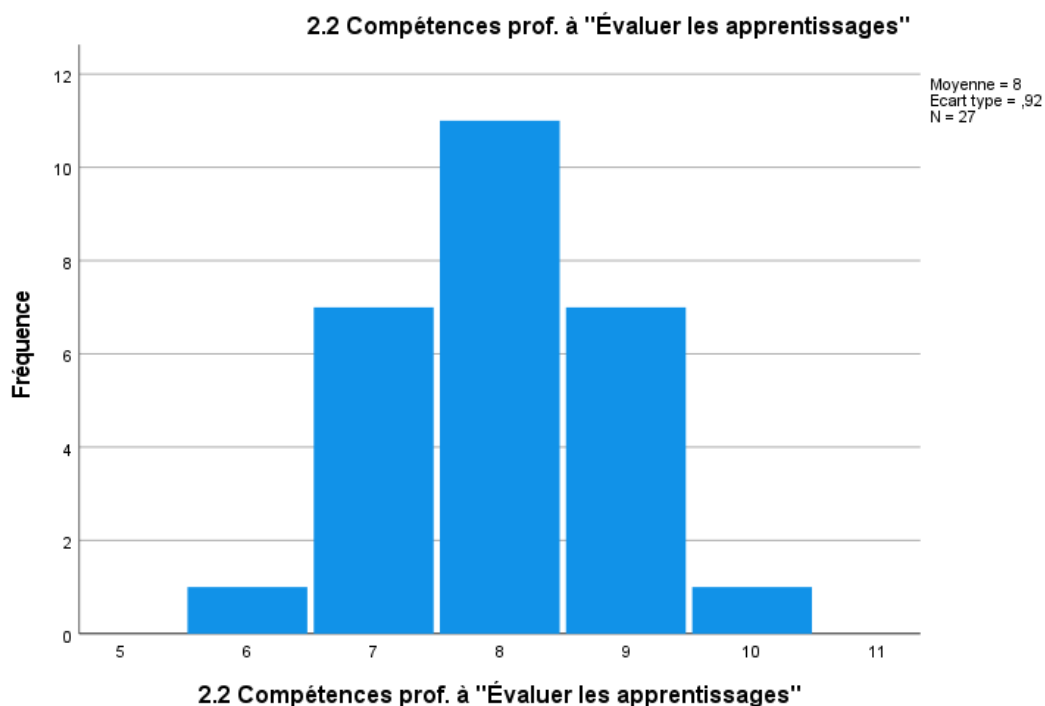


FIGURE 9 : Compétence à « Évaluer les apprentissages »

4.2.2 LES FONCTIONS ET DÉMARCHES DE L'ÉVALUATION

Lorsque l'on parle des fonctions de l'évaluation, on doit penser à tout ce qui concerne le but de l'évaluation, soit le pourquoi. On doit cibler si on veut préparer, améliorer ou encore certifier. On retrouve donc sous cette catégorie les trois fonctions suivantes : diagnostique, de régulation et certificative (De Ketele, 2010).

4.2.2.1 LA FONCTION DIAGNOSTIQUE

Pour les trois questions qui touchaient l'évaluation diagnostique, la majorité des enseignants vont prendre en considération le niveau de l'élève pour planifier leurs activités. En regardant les résultats du questionnaire, on voit que 41 % des enseignants affirment qu'ils vont intégrer « à l'occasion » dans leur pratique une évaluation au début d'un apprentissage pour faire un diagnostic du niveau des élèves. Certains enseignants, soit près de 33 %, le

feront de « souvent » à « toujours ». Il s'agit d'une pratique qui permet de proposer des activités mieux adaptées aux élèves. En fonctionnant ainsi, l'enseignant s'assure d'une meilleure connaissance des prérequis pour les apprentissages des élèves, ce qui favorisera une meilleure continuité dans leurs apprentissages.

TABLEAU 6 : Évaluer au début d'un apprentissage pour en faire un diagnostic

Énoncé	Fréquence	%
Jamais	2	7.4 %
Rarement	5	18.5 %
À l'occasion	11	40.7 %
Souvent	7	25.9 %
Toujours	2	7.4 %
Total	27	100 %

Aussi, afin de mieux choisir les activités qu'ils vont proposer aux élèves, 66 % des enseignants mentionnent qu'ils vont utiliser les évaluations antérieures de ceux-ci. Cette pratique permet de mieux cibler les différentes activités que les enseignants vont réaliser avec leurs élèves et d'assurer une continuité dans leurs apprentissages.

TABLEAU 7 : Utiliser des évaluations antérieures pour choisir les activités proposées aux élèves

Énoncé	Fréquence	%
Jamais	1	3.7 %
Rarement	3	11.1 %
À l'occasion	5	18.5 %
Souvent	12	44.4 %
Toujours	6	22.2 %
Total	27	100 %

En ce qui concerne la planification des activités visant un nouvel apprentissage, les résultats du questionnaire nous indiquent que 52 % des enseignants vont « souvent » planifier

leurs activités d'apprentissage en fonction des résultats que les élèves auront obtenus lors de l'évaluation.

TABLEAU 8 : Planifier des activités en fonction des résultats de l'évaluation

Énoncé	Fréquence	%
Jamais	2	7.4 %
Rarement	2	7.4 %
À l'occasion	6	22.2 %
Souvent	14	51.9 %
Toujours	3	11.1 %
Total	27	100 %

Les enseignants ont mentionné dans les réponses à développement faire des évaluations pour cibler entre autres les élèves qui auront besoin de soutien et de récupération. Certains mentionnent évaluer sur les bases de leur jugement professionnel, leurs observations et différentes traces (dictée, jeu-questionnaire, entretien de lecture). Quelques-uns soutiennent que les évaluations formelles ne sont pas fréquentes et qu'ils évaluent davantage dans une optique de dépistage, d'avoir des précisions plus pointues sur un concept précis, mais aussi comme moyen d'avoir un portrait des connaissances actuelles. Ainsi, ils organisent leur planification en conséquence des observations qu'ils ont faites et s'ajustent au besoin du moment. Cette fonction sert davantage comme point de départ des notions qui seront vues ou qui ne sont pas comprises et qui devront faire l'objet d'une révision. À partir de ces évaluations, ils affirment pouvoir voir les difficultés des élèves et reprendre les notions nécessaires ou encore de les diriger vers des sous-groupes ou des ateliers de leur niveau pour améliorer leur compréhension. Certains utiliseront les évaluations avec papier et crayon, alors que d'autres se tournent vers la discussion, les entrevues ou des questionnaires interactifs. En synthèse, les enseignants semblent, pour la majorité, considérer l'évaluation diagnostique en début d'apprentissage pour mieux choisir les activités à venir.

4.2.2.2 LA FONCTION DE RÉGULATION

La fonction de régulation ayant pour but d'évaluer pour améliorer une action en cours (De Ketele, 2010), le rôle de l'évaluation formative ou de régulation est donc de soutenir l'apprentissage en fournissant un retour régulier aux élèves. Pour les questions qui touchaient la régulation, la majorité des enseignants vont prendre en considération le cheminement de l'élève pour planifier leurs activités. Dans cette section, aucun enseignant n'a répondu par les affirmations « jamais » ou « rarement ». On peut ainsi croire que les enseignants intègrent d'ores et déjà cette pratique dans leur quotidien. Les réponses données se retrouvent pour 85 % des enseignants dans l'échelle « souvent » et « toujours » pour l'ensemble des questions touchant la fonction de régulation. Pour la première question, 52 % des enseignants ont répondu évaluer « souvent » pour obtenir de l'information sur le cheminement de l'élève durant les activités d'apprentissage.

TABLEAU 9 : Évaluer pour obtenir de l'information sur le cheminement de l'élève durant les activités d'apprentissage

Énoncé	Fréquence	%
À l'occasion	4	14.8 %
Souvent	14	51.9 %
Toujours	9	33.3 %
Total	27	100 %

En ce qui concerne la seconde question, 52 % des enseignants mentionnent prendre « souvent », donc de manière régulière, des informations sur les élèves pour pouvoir réajuster leur planification d'enseignement en cours d'apprentissage et 44 % des enseignants utilisent « toujours » cette information.

TABLEAU 10 : Prendre de l'information sur les élèves pour réajuster sa planification d'enseignement

Énoncé	Fréquence	%
À l'occasion	1	3.7 %
Souvent	14	51.9 %
Toujours	12	44.4 %
Total	27	100 %

Dans les réponses à développement du questionnaire, les enseignants ont mentionné se permettre une plus grande latitude dans leur planification afin de s'assurer que les bases sont bien intégrées avant de passer à l'apprentissage suivant. Ils vont également demander aux élèves d'autoévaluer leur compréhension et utiliser différentes traces et observations pour organiser leur planification en conséquence. Certains vont faire des Kahoot, de petits jeux-questionnaires, des joggings mathématiques, des ateliers d'enrichissement ou encore différentes activités d'appropriation, comme des cartes à tâche, pour valider la compréhension des élèves et réajuster leur planification au besoin. Les enseignants vont utiliser différentes façons de consigner leurs observations comme le logiciel *Idocéo*, un cahier de notes ou encore des grilles d'observation.

Pour ce qui est des réponses longues des participants en lien avec la fonction régulation, ceux-ci mentionnent évaluer beaucoup par observation et en faisant des rétroactions fréquentes aux élèves. Selon certains, ils sont constamment en mode régulation lorsqu'ils enseignent et réajuster fréquemment les incompréhensions. L'un d'eux précise vérifier la compréhension et ajuster sa planification en fonction des incompréhensions de ses élèves. Un autre participant précise travailler en séquence d'apprentissage, alors les élèves connaissent à l'avance la cible à atteindre et la rétroaction auprès de ceux-ci va dans le sens de l'aide à l'apprentissage. On mentionne également que les évaluations formatives sont

souvent des traces que l'on collecte afin de vérifier la compréhension et améliorer celle-ci. Certains disent être en mesure d'identifier les élèves qui auront besoin de soutien concernant une notion. Ainsi, ils forment des groupes afin de cibler des exercices qui pourront leur être bénéfiques. En synthèse, les enseignants semblent opter pour l'évaluation dans une fonction de régulation afin de s'assurer que l'élève chemine normalement et de revoir leur planification des activités pour remédier à certaines difficultés des élèves.

4.2.2.3 LA FONCTION DE CERTIFICATION

Pour la fonction de l'évaluation qui touche la certification, les résultats démontrent que la plupart des enseignants vont faire un bilan des évaluations et des traces pour mettre un résultat final à leurs élèves. La compilation des résultats, que l'on fait en fin d'étape ou d'année, déterminera ou viendra certifier socialement si un élève est en réussite ou non. La majorité des enseignants qui ont répondu au questionnaire, soit près de 63 %, s'ils constatent qu'un ou plusieurs élèves ont de la difficulté durant l'activité en classe, ils vont modifier « souvent » ou « toujours » leur activité pour les aider.

TABLEAU 11 : Modifier leur activité pour aider si des élèves ont de la difficulté

Énoncé	Fréquence	%
À l'occasion	10	37 %
Souvent	10	37 %
Toujours	7	25.9 %
Total	27	100 %

Lorsqu'on leur demande s'ils évaluent pour faire le bilan des apprentissages, 59 % des enseignants répondent qu'ils vont « toujours » évaluer les apprentissages de l'élève en fin d'étape. Ce résultat soulève la question de la pratique d'évaluer les élèves au moyen d'examens durant la dernière semaine de l'étape pour en dégager un résultat chiffré qui sera

consigné au bulletin. La question est alors de savoir quelle est la pondération accordée aux traces collectées durant l'étape dans le résultat final au bulletin. Dans le développement de leur réponse, les enseignants mentionnent utiliser différentes tâches éducatives pour vérifier le niveau de leurs élèves. Ils disent faire des évaluations formatives (dans une fonction de régulation) afin de faire des sous-groupes selon les besoins pour les observer de manière formelle (avec une grille) ou non pendant le travail. Ils utilisent également la discussion et ramassent certains travaux pour faire le bilan des apprentissages, ce qui laisse croire que les examens de fin d'étape ne devraient pas être la trace ultime pour la remise de la note au bulletin.

TABLEAU 12 : Évaluer pour faire le bilan des apprentissages en fin d'étape

Énoncé	Fréquence	%
Jamais	1	3.7 %
Rarement	1	3.7 %
À l'occasion	4	14.8 %
Souvent	5	18.5 %
Toujours	16	59.3 %
Total	27	100 %

Toutefois, à la question suivante, qui est semblable au niveau de la forme, on leur demande s'ils utilisent leurs évaluations pour remettre un résultat final à leurs élèves. Les résultats démontrent que 44 % des enseignants mentionnent l'utiliser « à l'occasion ». À la question précédente, qui était pourtant similaire, le résultat de « à l'occasion » n'était que de 14,8 %. Les enseignants évaluent, de façon générale, pour faire un bilan des apprentissages. Par contre, ici, les enseignants disent justement qu'ils n'évaluent pas pour mettre un résultat final. Ceux-ci vont donc à l'encontre d'une évaluation qui sanctionnerait l'élève.

TABLEAU 13 : Évaluer pour remettre un résultat final à l'élève

Énoncé	Fréquence	%
Jamais	3	11.1 %
Rarement	4	14.8 %
À l'occasion	12	44.4 %
Souvent	4	14.8 %
Toujours	4	14.8 %
Total	27	100 %

Même constat pour cette question. À l'affirmation « Je considère que l'évaluation est un portrait final de l'élève », 30 % des enseignants ont répondu « jamais » et 37 % « rarement ». Les réponses proposées par les enseignants ont une certaine logique avec la réponse de la question antérieure. On peut comprendre que les enseignants évaluent pour faire un bilan, et ce, en utilisant plusieurs traces. Cependant, pour eux, l'évaluation ne peut jamais être un portrait final ou un résultat final. On s'éloigne donc de l'idée de l'examen final.

TABLEAU 14 : Considérer l'évaluation comme un portrait final à l'élève

Énoncé	Fréquence	%
Jamais	8	29.6 %
Rarement	10	37 %
À l'occasion	4	14.8 %
Souvent	4	14.8 %
Toujours	1	3.7 %
Total	27	100 %

Dans la dernière question touchant la certification, la majorité des enseignants, soit 78 %, vont « à l'occasion », « souvent » et « toujours » ajuster les évaluations auprès de leurs élèves. Est-ce qu'ils le font dans le but d'avoir une note plus représentative de leurs différentes traces et observations? Cela viendrait rejoindre le questionnement soulevé plus tôt.

TABLEAU 15 : Ajuster l'évaluation auprès des élèves

Énoncé	Fréquence	%
Jamais	1	3.7 %
Rarement	5	18.5 %
À l'occasion	10	37 %
Souvent	8	29.6 %
Toujours	3	11.1 %
Total	27	100 %

En lien avec la fonction certificative, qui est d'évaluer pour certifier, les seules réponses qui touchent cette fonction étaient toutes pour signifier que les évaluations qui servent strictement à mettre une note n'existent pas dans leur classe. En synthèse, la majorité des enseignants ne considèrent pas le résultat final d'une évaluation comme un portrait final de l'élève. Ils vont, pour la plupart, ajuster leurs évaluations en fonction des élèves.

4.2.2.4 LA DÉMARCHE ÉVALUATIVE SOMMATIVE

L'utilisation de la démarche évaluative sommative consiste à additionner des éléments d'apprentissage ou de connaissance. Pour les questions qui touchaient cette démarche, on remarque que la majorité des enseignants l'utilisent afin d'orienter les apprentissages avec les élèves. En effet, 56 % des répondants affirment évaluer « souvent » ou « toujours » de manière sommative afin de vérifier les acquis des élèves.

TABLEAU 16 : Évaluer pour vérifier les acquis

Énoncé	Fréquence	%
Rarement	1	3.7 %
À l'occasion	11	40.7 %
Souvent	12	44.4 %
Toujours	3	11.1 %
Total	27	100 %

En plus de l'utiliser pour vérifier les acquis des élèves, certains enseignants l'utilisent pour orienter les apprentissages. Les réponses du questionnaire démontrent que 67 % des enseignants l'utilisent « souvent » ou « toujours » dans ce but.

TABLEAU 17 : Évaluer pour orienter les apprentissages

Énoncé	Fréquence	%
Rarement	4	14.8 %
À l'occasion	5	18.5 %
Souvent	15	55.6 %
Toujours	3	11.1 %
Total	27	100 %

Cependant, il semblerait que lorsqu'ils évaluent, le barème de correction ne soit pas le principal outil utilisé. Les réponses au questionnaire mentionnent qu'une minorité d'enseignants vont utiliser en « souvent », soit pour 19 % d'entre eux, ou encore « toujours » pour 30 % des répondants. Les participants qui ont répondu « jamais » ou « rarement » semblent se tourner vers une procédure différente que l'utilisation d'un barème de correction pour apposer une note.

TABLEAU 18 : Apposer une note en fonction d'un barème de correction

Énoncé	Fréquence	%
Jamais	6	22.2 %
Rarement	3	11.1 %
À l'occasion	5	18.5 %
Souvent	5	18.5 %
Toujours	8	29.6 %
Total	27	100 %

Les réponses longues que les participants ont apportées dans le questionnaire en lien avec la démarche sommative mentionnent qu'ils mettent rarement des notes aux élèves, certains vont davantage laisser de commentaires sur les acquis et les concepts à travailler. L'un des participants mentionne laisser des traces des acquis grâce à des grilles de

compilation et mettre des notes sur les activités. Un seul participant mentionne mettre des notes et non des mots. En synthèse, la démarche sommative semble être une démarche utilisée fréquemment par les enseignants pour évaluer les acquis de leurs élèves. Il semblerait cependant que certains enseignants s'en détachent pour certifier les apprentissages.

4.2.2.5 LA DÉMARCHE ÉVALUATIVE DESCRIPTIVE

Pour les questions en lien avec la démarche évaluative descriptive, c'est-à-dire décrire et identifier les caractéristiques et les éléments de l'objet à évaluer, la majorité des enseignants vont utiliser cette démarche afin d'orienter leur jugement professionnel. À la lumière des réponses données dans le questionnaire, 52 % des enseignants vont « souvent » préciser les acquis des élèves avec des descriptions, alors que 22% d'entre eux mentionnent le faire « toujours ».

TABLEAU 19 : Décrire les acquis des élèves avec des descriptions

Énoncé	Fréquence	%
Jamais	1	3.7 %
Rarement	2	7.4 %
À l'occasion	4	14.8 %
Souvent	14	51.9 %
Toujours	6	22.2 %
Total	27	100 %

Les réponses données par les enseignants dans la question ouverte mentionnent plusieurs pratiques pour évaluer dans une démarche descriptive. En effet, certains enseignants n'utilisent pas la notation chiffrée auprès des élèves et vont plutôt utiliser des couleurs qui, d'après eux, ont une signification plus positive pour les élèves. Ceux qui fonctionnent de cette manière mentionnent que les parents ont l'échelle d'appréciation pour

voir à quelle notation correspond chaque couleur. Certains utilisent GPI¹ pour laisser des commentaires et d'autres utilisent une banque de commentaires au lieu de mettre un pourcentage. Il y a d'autres enseignants qui vont joindre une grille sur laquelle se trouve la description de la compétence avec le travail qu'ils ont évalué. Aussi, plusieurs annotent et documentent les travaux des élèves et utilisent des critères à partir de cibles d'apprentissage. Certains utilisent des grilles de compilation qui permettent à l'élève de savoir où il en est et ce qu'il doit améliorer, ou encore un barème qui tient compte d'un développement de compétences et de manifestations observables chez les élèves.

Les réponses données pour la seconde question consolident cette interprétation. En effet, les enseignants mentionnent utiliser « souvent » ou « toujours » les données descriptives dans le but d'orienter leur jugement professionnel, et ce, pour 89 % des enseignants. Rappelons que les données descriptives permettent d'identifier et de décrire les facteurs pouvant permettre la réussite des élèves. On observe ici que les enseignants s'éloignent des traditionnelles notes et du calcul de celles-ci pour déterminer la réussite d'un élève. Comme mentionné dans les réponses longues, plusieurs vont utiliser différentes données (grilles, annotations, commentaires, barèmes) pour orienter leur jugement professionnel.

¹ GPI est un système qui collige les données personnelles de plusieurs élèves du Québec sur le site de la GRICS.

TABLEAU 20 : Utiliser les données descriptives afin d’orienter le jugement professionnel

Énoncé	Fréquence	%
Jamais	1	3.7 %
À l’occasion	2	7.4 %
Souvent	14	51.9 %
Toujours	10	37 %
Total	27	100 %

Toutefois, à la question où l’on demande s’ils utilisent une grille d’observation pour cocher les objectifs atteints, la plupart des enseignants mentionnent ne « jamais » (11 %), « rarement » (19 %) et « à l’occasion » (30 %) utiliser une grille d’observation.

TABLEAU 21 : Utiliser une grille d’observation et cocher les objectifs atteints.

Énoncé	Fréquence	%
Jamais	3	11.1 %
Rarement	5	18.5 %
À l’occasion	8	29.6 %
Souvent	8	29.6 %
Toujours	3	11.1 %
Total	27	100 %

En ce qui concerne la démarche descriptive, les enseignants ont apporté différentes stratégies dans leurs réponses longues. Plusieurs affirment indiquer les acquis et les concepts à travailler. Ainsi, lors de la lecture, l’un des enseignants mentionne faire lire de manière individuelle un élève et il lui indique ce qu’il doit travailler et ce qu’il réussit bien. Un autre mentionne mettre plus souvent des commentaires en lien avec les acquis que les élèves devraient avoir à ce moment-ci de l’année et il écrit leurs forces et leurs *coquilles*. Dans le cas d’un autre participant, il mentionne indiquer aux élèves les erreurs qu’ils ont faites et faire une rétroaction verbale avec eux lors de la routine du matin afin de préciser les notions moins bien comprises. Certains autres vont plutôt opter pour une rétroaction descriptive contenant les forces et les défis de l’élève. Plusieurs soutiennent faire des retours fréquents avec les

élèves sur ce qu'ils doivent améliorer et que même s'ils ne donnent pas de notes aux élèves, ils offrent beaucoup de commentaires afin que l'élève sache ses forces et ses défis. Certains ont également mentionné inscrire sur les copies lorsqu'ils donnent davantage d'aide à l'élève pour garder en tête ce que l'élève n'avait pas compris. Quelques enseignants mentionnent essayer de faire en sorte que tous les élèves réussissent la tâche et de porter son jugement sur l'aide nécessaire qui a été donné. L'utilisation de grilles de correction ou l'inscription de commentaires revient à plusieurs reprises dans les réponses à développement. Enfin, en ce qui concerne la démarche évaluative descriptive, la plupart des enseignants mentionnent utiliser cette approche pour évaluer et orienter leur jugement professionnel.

4.2.2.6 LA DÉMARCHE ÉVALUATIVE HERMÉNEUTIQUE

La démarche évaluative herméneutique vise à donner un sens aux acquis de l'élève en se basant sur un ensemble de traces. Les enseignants qui ont participé à l'entrevue l'utilisaient sans en connaître le nom. À titre d'exemple, plusieurs enseignants vont utiliser le portfolio d'évaluation pour juger de certaines compétences. L'ensemble des traces et des travaux contenus dans celui-ci permettra à l'enseignant de déterminer de l'atteinte ou non des objectifs préalablement sélectionnés. On observe donc dans les réponses que la très grande majorité des enseignants (82 %) vont utiliser « souvent » ou « toujours » les réalisations et les différentes traces de leurs élèves pour les évaluer. On peut donc penser que, même s'ils n'utilisent pas de grilles critériées, les enseignants se basent sur les différents travaux des élèves pour émettre leur jugement professionnel.

TABLEAU 22 : Utilise les réalisations et les différentes traces des élèves pour les évaluer

Énoncé	Fréquence	%
Jamais	1	3.7 %
Rarement	1	3.7 %
À l'occasion	3	11.1 %
Souvent	11	40.7 %
Toujours	11	40.7 %
Total	27	100 %

Lorsque l'on demande aux enseignants s'ils utilisent différentes traces pour planifier leurs apprentissages, 84 % répondent à l'affirmative : 41 % des participants le font « souvent » et 33 % le font « toujours ». Les différentes traces que l'on peut retrouver, à titre d'exemple, sont les travaux d'équipe, le portfolio ou encore les cahiers d'écriture. Les enseignants vont donc les utiliser pour mieux planifier la suite des apprentissages.

TABLEAU 23 : Utiliser différentes traces pour planifier les apprentissages

Énoncé	Fréquence	%
Rarement	2	7.4 %
À l'occasion	5	18.5 %
Souvent	11	40.7 %
Toujours	9	33.3 %
Total	27	100 %

De plus, non seulement les enseignants utilisent différentes traces pour évaluer les élèves à des fins de planification, mais ils utilisent également différents indices, comme des travaux d'équipe ou des entrevues pour déterminer si un élève atteint les objectifs. Dans le cas présent, la majorité des enseignants vont avoir recours à leurs observations et seulement 7 % des enseignants n'y auront pas recours. Cela est révélateur quand on pense à tout ce que l'on peut observer comme indicateur de réussite dans ces indices.

TABLEAU 24 : Utiliser différents indices pour déterminer si l'élève atteint les objectifs

Énoncé	Fréquence	%
Jamais	1	3.7 %
Rarement	1	3.7 %
À l'occasion	8	29.6 %
Souvent	9	33.3 %
Toujours	8	29.6 %
Total	27	100 %

En ce concerne la démarche herméneutique, les réponses longues des enseignants mentionnent qu'ils évaluent avec des grilles où sont inscrites les descriptions des compétences et ils ajoutent également des commentaires. L'un des enseignants affirme ne plus mettre de notes en mathématiques, mais qu'il a des cibles à atteindre selon la progression des apprentissages. Il précise également que de cette façon, il y a moins de compétition dans sa classe. D'ailleurs, certains enseignants mentionnent évaluer par critère en utilisant des cibles d'apprentissage. Dans quelques réponses, les enseignants disent utiliser un barème qui permet d'avoir un portrait juste et précis. L'un d'eux apporte comme précision que cela lui permet également de différencier les approches selon les résultats de chacun. D'autres utilisent un barème qui tient compte du développement de compétences et de manifestations observables. Enfin, quelques enseignants disent utiliser des grilles qui permettent à l'élève de savoir où il en est et ce qu'il doit améliorer.

En synthèse, la démarche herméneutique permet d'avoir un échantillon de plusieurs données quantitatives et qualitatives des élèves et d'en faire la triangulation pour l'obtention d'un résultat final. De plus, certains enseignants l'utilisent afin d'orienter et de planifier la suite des apprentissages.

4.2.3 L'ÉVALUATION HUMANISTE

Le but de l'évaluation humaniste est de permettre à tous de réussir en valorisant les forces plutôt qu'en pénalisant les faiblesses des apprenants. Peu d'enseignants sont familiers avec l'évaluation humaniste, car ce concept est relativement nouveau. Il n'est donc pas étonnant que les 85% des enseignants aient répondu ne pas être familiers avec l'évaluation humaniste.

Toutefois, nous verrons dans les différentes questions que même si les enseignants connaissent peu ce concept, plusieurs l'intègrent déjà à leur enseignement et à leur évaluation. On remarque, dans les réponses données à l'intérieur du questionnaire, que plusieurs gestes posés par les enseignants rejoignent la pensée humaniste et s'y apparentent.

TABLEAU 25 : Est familier avec l'enseignement humaniste

Énoncé	Fréquence	%
Oui	4	14.8 %
Non	23	85.2 %
Total	27	100 %

Comme mentionné plus haut, bien que les enseignants ne soient pas familiers avec l'approche humaniste, 74 % des enseignants tiennent « souvent » ou « toujours » compte des défis des élèves dans les évaluations. Comme on peut l'observer dans la fréquence, c'est une pratique que les enseignants ont acquise depuis un moment. En contexte d'éducation inclusive, il va de soi que les défis des élèves font partie prenante des évaluations proposées par les enseignants et les réponses données dans le questionnaire le confirment. De plus, il y a quand même 15 % des enseignants qui, même s'ils ne le font pas systématiquement, mentionnent le faire à l'occasion.

TABLEAU 26 : Tenir compte des défis des élèves dans les évaluations

Énoncé	Fréquence	%
Jamais	1	3.7 %
Rarement	2	7.4 %
À l'occasion	4	14.8 %
Souvent	13	48.1 %
Toujours	7	25.9 %
Total	27	100 %

Dans le même ordre d'idée, 81 % des enseignants mentionnent dans le questionnaire qu'ils font « souvent » ou « toujours » des retours afin d'aider les élèves à comprendre leurs difficultés, mais également leurs réussites. Les retours proposés par les enseignants permettent à l'élève de comprendre que ses erreurs sont une opportunité de mieux comprendre ses difficultés. Elles sont aussi un moyen pour l'enseignant de mieux soutenir leurs élèves.

TABLEAU 27 : Faire des retours auprès des élèves

Énoncé	Fréquence	%
À l'occasion	5	18.5 %
Souvent	12	44.4 %
Toujours	10	37 %
Total	27	100 %

Dans l'analyse de la question précédente, il était mentionné que la rétroaction est un moyen de mieux soutenir l'élève, mais qu'elle permet aussi à l'enseignant de recueillir de l'information sur la progression des apprentissages des élèves. En ce sens, la rétroaction permet d'identifier les faiblesses et les points forts en plus d'adapter l'enseignement proposé. D'ailleurs, lorsqu'ils planifient un enseignement, 49 % des enseignants vont « souvent » ou « toujours » analyser préalablement les acquis des élèves. À cela s'ajoutent 37 % des enseignants qui mentionnent le faire « à l'occasion ». Lorsqu'on leur demande d'expliquer leur réponse, les enseignants expliquent qu'il est important pour eux de se baser sur les acquis

de leurs élèves pour planifier leur enseignement, spécifiant que les observations obtenues tout au long des activités et des travaux permettent d'ajuster et de cibler les objectifs. La majorité souligne l'importance de faire vivre des réussites aux élèves et de respecter le rythme d'apprentissage. Toutefois, ils mentionnent également que la lourdeur des programmes et le manque de temps sont des facteurs les empêchant d'en faire plus. Certains enseignants font également des groupes de soutien pour tenter d'aider les élèves ayant des défis plus grands et d'éviter que ceux-ci se découragent.

TABLEAU 28 : Analyser au préalable les acquis des élèves quand vient le temps de planifier un enseignement

Énoncé	Fréquence	%
Rarement	4	14.8 %
À l'occasion	10	37 %
Souvent	8	29.6 %
Toujours	5	18.5 %
Total	27	100 %

Pour arriver à tirer le maximum des élèves, une grande ouverture d'esprit peut être nécessaire. Parfois, il ne faut pas attendre d'avoir un diagnostic pour permettre l'utilisation de certains outils : le fait de les offrir à l'ensemble de la classe permet à plusieurs d'exploiter au maximum leurs capacités et les aide à atteindre les objectifs proposés. Les réponses données dans le questionnaire mentionnent que les 33% des enseignants permettent aux élèves d'utiliser différents outils pour les évaluations (enregistrement, schéma, notes, photo, Vidéo...) « à l'occasion », que 37% d'entre eux le permettent « souvent » et que 11% le permettent « toujours ».

TABLEAU 29 : Permettre différents outils aux élèves pour les évaluations

Énoncé	Fréquence	%
Rarement	5	18.5 %
À l'occasion	9	33.3 %
Souvent	10	37 %
Toujours	3	11.1 %
Total	27	100 %

Pour ce qui est des réponses longues en lien avec l'évaluation humaniste, au niveau de la planification les enseignants disent faire des retours pour valider les anciennes notions. Ils mentionnent également faire planifier les apprentissages selon le PFEQ. Aussi, selon certains, ils soulèvent que comme ils connaissent bien leurs élèves, leurs forces et leurs difficultés de façon générale, ils ont en tête leur niveau de développement de leurs compétences. Ils disent également que leur enseignement est directement en lien avec ce qu'ils veulent que leurs élèves apprennent et ils évaluent ce qu'ils ont enseigné. L'un d'eux précise faire souvent un remue-méninge sur les différents thèmes abordés en classe. Un enseignant dit aussi vérifier globalement où son groupe se situe par rapport à un concept précis en math, il lance parfois tout de suite ses élèves en situation problème pour qu'ils découvrent un concept. Il peut alors observer où ses élèves se situent par rapport à ce même concept.

Pour ce qui est des défis rencontrés par les enseignants, les réponses convergent vers les mêmes défis qui sont essentiellement la lourdeur des programmes et qu'ils doivent parfois passer à autre chose pour ne pas pénaliser ceux qui réussissent. Également, le temps est le facteur prééminent qui empêche plusieurs enseignants d'en faire plus.

Les différentes modalités d'évaluation soulevées par les enseignants sont entre autres de réexpliquer des notions avec certains élèves à l'aide de matériel de manipulation. Certains

font appel à leurs élèves plus habiles comme mini profs. L'un des enseignants mentionne vérifier en premier lieu les acquis pour savoir quoi enseigner et tout au long des apprentissages, il s'ajuste selon le niveau d'acquisition des élèves. Certains enseignants disent suivre la progression des apprentissages. Alors qu'un autre dit qu'étant donné qu'il observe beaucoup, ses enseignements sont toujours en lien avec les forces et défis de ses élèves. D'autres vérifient quelles sont les lacunes de leurs élèves afin de pouvoir cibler correctement leur besoin. Enfin l'un d'eux énonce le fait qu'il sème les bases où encore il dit faire une activité pour réactiver les connaissances. D'ailleurs plusieurs enseignants ont mentionné faire des jeux-questionnaires pour réactiver les connaissances ou encore dans d'autres mots, des retours sur leurs connaissances antérieures et utiliser la mémoire collective. Certains des enseignants utilisent différents niveaux d'autonomie et des sous-groupes de besoins afin de réguler en cours d'apprentissage. Enfin, l'un des enseignants dit tenir compte des défis des élèves, il s'agit de ne pas voir un élève se décourager. S'il sait pertinemment qu'une évaluation est trop difficile pour un élève, il va s'assurer qu'il ne se décourage pas et que pour déterminer un résultat, il va assurément considérer les choix qu'il a effectués. En synthèse, en ce qui concerne l'évaluation humaniste, même si la grande majorité mentionne ne pas être familière avec ce terme, certains la mettent déjà en application dans leur classe par différentes actions et en faisant preuve de souplesse lors des évaluations.

4.2.4 LA COLLABORATION AVEC L'ENSEIGNANT ORTHOPÉDAGOGUE

Pour ce qui est de la collaboration avec l'enseignant orthopédagogue, elle semble relativement fréquente, car la majorité des enseignants précisent collaborer : 30 % d'entre eux le font « à l'occasion », 22 % le font « souvent » et 11% le font toujours « toujours », pour un total de 63 %. De plus, les enseignants prennent soin de baser leurs interventions sur

les besoins individuels des élèves. La collaboration avec l'enseignant orthopédagogue pour la réalisation des évaluations semble une évidence pour la majorité des enseignants questionnés.

TABLEAU 30 : Collaborer avec l'enseignant orthopédagogue pour la réalisation des évaluations

Énoncé	Fréquence	%
Jamais	4	14.8 %
Rarement	6	22.2 %
À l'occasion	8	29.6 %
Souvent	6	22.2 %
Toujours	3	11.1 %
Total	27	100 %

Pour ce qui est d'être guidées par l'enseignant orthopédagogue dans la réalisation des évaluations, seulement 37 % mentionnent l'être «à l'occasion». La majorité l'est «rarement» ou jamais«jamais», ces énoncés étant respectivement choisis par 26% et 30% des enseignants. On remarque que très peu d'enseignants, soit moins de 8 %, affirment être guidés par l'enseignant orthopédagogue.

TABLEAU 31 : Être guidé par l'enseignant orthopédagogue pour la réalisation des évaluations

Énoncé	Fréquence	%
Jamais	8	29.6 %
Rarement	7	25.9 %
À l'occasion	10	37 %
Souvent	1	3.7 %
Toujours	1	3.7 %
Total	27	100 %

Un portrait similaire se dégage par rapport à la collaboration avec l'enseignant orthopédagogue en ce qui a trait au fait de cibler les modalités d'évaluations des élèves ayant des besoins particuliers. En effet, 56 % des enseignants mentionnent dans leur réponse le

faire « rarement » 37 % le font « à l’occasion » et 19% ne le font « jamais ». Toutefois, 26 % ont répondu le faire « souvent » ou « toujours ». La plupart des enseignants ont relevé, dans la réponse longue du questionnaire, que le manque de temps est souvent la raison pour laquelle les concertations et la collaboration avec l’enseignant orthopédagogue sont plutôt rares. Plusieurs enseignants ont même mentionné ne pas avoir d’orthopédagogue à leur école ou ne pas avoir de service à partir du 3^e cycle du primaire. Ceux qui reçoivent du service préfèrent donc l’offrir aux élèves, car peu de périodes leur sont attribuées pour leur groupe. Il y a également le fait que les rencontres entre les enseignants et les enseignants en orthopédagogie sont souvent pour faire la préparation des plans d’intervention des élèves ou pour planifier les enseignements avec les élèves qui ont un suivi. Certains mentionnent avoir des outils d’observation partagés, mais qu’ils gèrent eux-mêmes l’évaluation, alors que d’autres mentionnent qu’ils prennent certaines décisions ensemble ou qu’ils demandent des conseils. Toutefois, ils expliquent qu’ils ne planifient pas nécessairement les évaluations en équipe. Dans la plupart des réponses données, l’enseignant orthopédagogue semble tenir le rôle de conseiller pour les différentes adaptations et modifications mises en place pour les élèves ayant des besoins particuliers.

TABLEAU 32 : Avec l’enseignant orthopédagogue, cibler les modalités d’évaluations pour les élèves ayant des besoins particuliers

Énoncé	Fréquence	%
Jamais	5	18.5 %
Rarement	10	37 %
À l’occasion	5	18.5 %
Souvent	5	18.5 %
Toujours	2	7.4 %
Total	27	100 %

Toutefois, lors de la planification de leur enseignement, 37% des enseignants vont « souvent » prendre le temps de faire des groupes en fonction des acquis des élèves, alors que 15 % le feront « toujours ». La planification de groupes d'élèves en fonction des acquis est souvent utilisée pour consolider certaines explications ou encore pour faire des retours. Il est fréquent, pendant ces moments, d'avoir recours à un autre adulte (éducateur, aide à la classe ou enseignant-ressource) pour gérer la classe.

TABLEAU 33 : Planifier des groupes d'élèves en fonction des acquis des élèves

Énoncé	Fréquence	%
Jamais	1	3.7 %
Rarement	2	7.4 %
À l'occasion	10	37 %
Souvent	10	37 %
Toujours	4	14.8 %
Total	27	100 %

Dans le même ordre d'idée, 60 % des enseignants mentionnent que leurs interventions se basent « souvent » sur les besoins individuels des élèves et 30 % d'entre eux mentionnent « toujours » le faire. Cette posture rejoint directement les principes de bases de l'évaluation humaniste qui se veulent respectueux du rythme de chacun des élèves.

TABLEAU 34 : Interventions basées sur les besoins individuels des élèves

Énoncé	Fréquence	%
Rarement	2	7.4 %
À l'occasion	9	33.3 %
Souvent	8	29.6 %
Toujours	8	29.6 %
Total	27	100 %

En ce qui a trait à la collaboration avec l'orthopédagogue, les réponses longues mentionnent que quelques enseignants consultent l'enseignant orthopédagogue pour les difficultés des élèves lorsqu'ils y ont accès. Toutefois, on peut remarquer que certains

facteurs viennent malheureusement freiner la possible collaboration. Les principaux défis soulevés dans les réponses longues sont le manque de temps et la disponibilité. En effet, quelques participants ont mentionné tout simplement ne pas avoir de services d'orthopédagogie dans leur école. L'un des enseignants a également mentionné le fait qu'étant payé par le parent, l'orthopédagogue a rarement du temps payé pour discuter avec lui et qu'on préfère investir le temps à l'aide directe aux enfants. Certains enseignants disent cibler les modalités d'évaluation pour les élèves ayant des besoins particuliers seulement lors des rencontres de plan d'intervention.

Au niveau de la planification, la réalisation et les modalités d'évaluation en collaboration avec l'orthopédagogue, certains participants demandent parfois de l'aide sur les évaluations qui n'ont pas bien fonctionné et l'un des participants a mentionné qu'ils prennent toujours la décision de la note ensemble. D'autres participants disent ne pas planifier nécessairement les évaluations ensemble, mais qu'ils demandent des conseils. Quelques enseignants ont mentionné travailler en équipe pour le cheminement des élèves. Plusieurs mentionnent avoir des rencontres cycles et que l'orthopédagogue aide beaucoup au niveau des évaluations prévues et des différentes modalités à mettre en place. Aussi, un enseignant mentionne que l'orthopédagogue l'appuie à titre de conseillère et qu'elle aide à trouver des moyens qui seront mis en place dans les plans d'intervention. Aussi, certains enseignants soulèvent le fait que quand il a un bulletin modifié en classe, l'orthopédagogue accompagne les élèves et les aide à évaluer, mais ne participent pas nécessairement au choix des évaluations. On mentionne à quelques reprises que l'orthopédagogue travaille surtout en rééducation avec les élèves et qu'ils partagent leurs observations, mais qu'ils ne planifient pas les évaluations ensemble. De plus, on mentionne à diverses reprises dans les

réponses longues le partage des outils d'observation, mais que c'est l'enseignant qui gère l'évaluation, les adaptations et plus rarement les modifications. On mentionne le fait que l'orthopédagogue a beaucoup d'élèves de différentes classes, elle a donc a peu de temps pour les évaluations. Que les rencontres servent surtout à planifier ce que l'orthopédagogue va travailler avec les élèves qui sont souvent jumelés aux élèves des autres classes du même niveau. De plus, l'orthopédagogue offre souvent son point de vue lors de l'évaluation des élèves faite par l'enseignant et donne aussi des commentaires sur leur copie pour les matières travaillées avec les élèves et va produire un portrait représentatif de leurs compétences lors des évaluations. Certains enseignants mentionnent consulter l'orthopédagogue pour s'assurer que les conditions d'évaluation soient maximales et que parfois on lui demande d'être en classe ou d'accueillir certains élèves pour l'évaluation.

4.2.5 LES INSTRUMENTS ET LA DIFFÉRENCIATION

À l'intérieur des réponses longues que les enseignants ont formulées dans le questionnaire, certaines étaient en lien avec les différents instruments et méthodes utilisés dans les démarches et fonctions de l'évaluation. Ainsi plusieurs mentionnent utiliser des Kahoot et des mini raisonnés. L'un des enseignants précise que tous ses débuts de journée sont des jeux-questionnaires ou un problème à résoudre. Quelques enseignants disent également ne pas utiliser de cahiers pour leur permettre de cibler l'essentiel et d'éviter les surcharges de notions. Un autre participant a mentionné prendre en note des observations en utilisant Idoceo. Avec cet outil, il dit pouvoir repérer plus facilement les élèves qui ont besoin de revoir certaines notions. D'autres mentionnent réexpliquer les notions avec certains élèves à l'aide de matériel de manipulation.

En ce qui concerne la différenciation, plusieurs enseignants disent faire des révisions avant les évaluations pour cibler les élèves qui auront besoin de récupération. L'un des enseignants mentionne que lors des activités quotidiennes, il est en mesure de constater si les élèves ont besoin de davantage de pratique ou d'un enseignement plus individualisé à leur niveau. Un autre précise qu'il commence la plupart du temps avec des jeux-questionnaires afin de situer et de cibler les enfants qui auront besoin d'aide ou de sous-groupe pour vivre des réussites.

En conclusion de cette première partie du chapitre qui abordait la présentation des résultats du questionnaire, plusieurs éléments importants en sont ressortis. Nous allons d'ailleurs en discuter davantage dans le prochain chapitre en faisant des liens directs avec les objectifs de cette recherche. La seconde partie de ce chapitre abordera la présentation des résultats des entrevues.

4.3 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DES ENTREVUES

Cette partie du chapitre présente les résultats des entrevues de notre étude. En premier lieu, le portrait de chacun des enseignants ainsi que leur niveau seront présentés. Par la suite, les perceptions et des extraits de l'entrevue des participants seront exposés.

4.3.1 PORTRAIT SOCIOPROFESSIONNEL ET COMPOSITION DE LA CLASSE DE JULES (E1)

Le premier enseignant, Jules², avait pour l'année scolaire 2022-2023 une classe multiniveaux de 1re, 2e et 3e année. Sa classe était composée de 14 élèves, dont treize élèves

² Afin de préserver l'anonymat des participants à l'étude, l'utilisation de prénoms fictifs pour désigner les enseignants a été privilégiée.

avec un cheminement régulier et un élève avec une déficience sévère qui fréquentait la classe à temps plein au même titre que les autres élèves. Il y avait également deux éducatrices à temps plein qui apportaient du soutien dans la classe.

4.3.1.1 STRATÉGIES ÉVALUATIVES MISES EN PLACE EN CLASSE

Dans la réalité de tous les jours, afin d'arriver à évaluer judicieusement et efficacement tous les élèves, cet enseignant n'utilise pas de cahier. Étant donné sa réalité, soit le fait d'enseigner 3 niveaux, il est plus facile de créer, de trouver et d'adapter des activités que d'avoir des cahiers d'exercices différents pour chacun de ses élèves.

Je voulais varier mes méthodes d'évaluation puis de recueil de données. Alors moi je fonctionne avec la triangulation d'évaluation. J'utilise des traces que j'ai entendues, des traces que j'ai vues, des traces orales et écrites. [...] Les élèves vont lire le même petit roman, la même évaluation, mais je vais avoir avec des méthodes différentes. Comme, je vais être capable d'aller chercher les éléments explicites du texte ou implicites pour mes troisièmes années.

Parmi les stratégies mises en place, on note les entretiens de lecture qu'il utilise comme moyen d'évaluation pour ses élèves. De cette façon, il arrive à savoir où ses élèves se situent et à observer les améliorations en cours de chemin.

J'enregistre les entretiens de lecture et je les écoute à tête reposée pour faire mon évaluation. Je les utilise comme des évaluations formatives pour savoir à quel niveau mes élèves sont rendus. Je vais aussi en avoir des sommatives où je vais questionner l'élève «parle-moi de ton texte», «j'ai vu que tu as lu ça, comme, de cette façon-là. Est-ce que tu penses que le, le personnage vit telle émotion». C'est vraiment avec des entretiens à l'oral que je vais aller évaluer mes élèves. Ce qui m'amène aussi à me créer des grilles de correction, car ma méthode pour évaluer, c'est aussi comment je recueille ces données-là. Je vais me créer des grilles qui me permettent de juste cocher. C'est une façon de synthétiser ce que j'ai recueilli comme information pour être capable après ça de mettre un résultat.

L'importance de l'évaluation formative

Plusieurs évaluations formatives et ponctuelles lui permettent de former des sous-groupes pour peaufiner certains apprentissages. Il mentionne regrouper, à l'occasion, des élèves de différents niveaux (1^{re} et 2^e année) pour une même intervention. À travers les sous-groupes ainsi créés, il observe l'avancement et le niveau de compréhension des élèves afin de les pousser toujours un peu plus loin. Ce n'est pas tant le nombre de traces qui est important pour cet enseignant, mais plutôt la qualité de ses observations et de ses interventions qui vont l'aider à émettre son jugement professionnel.

On n'a pas besoin d'aller chercher trois traces, pourtant on voit ça souvent les trois fameuses traces, une en début, une en milieu, une en fin parce qu'au bout de ligne celle du début n'est pas représentative du chemin que l'élève a fait. Le fait que j'ai beaucoup d'évaluations formatives permet de voir le cheminement de l'enfant, ce qui me permet de juste prendre une photo à la fin de l'étape. Mes traces sont là, mais j'en ai une seule qui va être porteuse de jugement à la fin de l'étape.

Afin de garder un maximum de traces des différentes informations qu'il recueille, il utilise des grilles d'entretien ou d'observation. Certaines grilles contiendront des commentaires en lien avec les progrès des élèves et les défis, alors que d'autres seront davantage sous forme de grilles à cocher. L'enseignant coche les critères ou encore il inscrit un point de couleur. Le code de couleurs est utilisé pour préciser le niveau d'atteinte des objectifs. Il utilise cinq couleurs qui représentent les cotes A, B, C, D et E. Le barème utilisé par l'enseignant est le même que celui de l'école. Il prend également en note les différents éléments à travailler et à améliorer chez ses élèves pour pouvoir leur faire des rétroactions fréquentes. De plus, Jules mentionne faire des retours fréquents sur les notions déjà vues afin

de permettre à tous les élèves de se « rattacher » aux nouveaux apprentissages. Enfin, différentes modalités sont offertes aux élèves pour répondre aux différentes tâches. À titre d'exemple, certaines tâches seront faites à l'oral et certaines peuvent être enregistrées, comme les rappels ou encore les rétroactions aux élèves. Il offre également la possibilité à certains élèves de répondre oralement à des questions lors des entrevues de lecture. De cette façon, il peut les écouter dans des moments plus propices et noter les éléments qui en ressortent.

Pour ce qui est des évaluations certificatives, Jules compare cela à une photo du moment présent, précisant que celle-ci changera indéniablement tout au long de l'année et du parcours scolaire de l'élève. Son jugement, additionné à ses nombreuses observations écrites, va le guider pour mettre une note au bulletin.

Pour moi, une bonne évaluation c'est quelque chose qui a été préparé. Je travaille à créer des évaluations, mais aussi des grilles d'évaluation. C'est un gros travail de réflexion que j'ai fait pour amener le « oui j'évalue de telle façon, mais j'ai les outils pour recueillir les données ». Alors je pense qu'il faut avoir un bon outil de recueil de données, que ce soit une grille d'information, une grille à cocher ou que ça soit des verbatim que l'on peut noter.

Il considère qu'en fonctionnant ainsi, il diminue la lourdeur de la tâche et qu'il pourra mettre l'accent sur les éléments qu'il aura auparavant ciblés.

Le portfolio pour le suivi avec les parents

Pour le suivi offert aux parents, l'utilisation du portfolio a été privilégiée. Il permet d'y insérer les différentes évaluations ainsi que les commentaires qu'il a auparavant ajoutés. Les parents sont informés, dès le début de l'année, du fonctionnement des évaluations. On y retrouve toutes les traces qui ont contribué au jugement professionnel de l'enseignant. À la fin de l'étape, afin de tenir les parents informés du progrès de l'enfant, le portfolio est envoyé à la maison pour que ceux-ci en prennent connaissance. L'enseignant est très proche de ce que l'on appelle l'évaluation herméneutique, car il se sert de différentes données, quantitatives et qualitatives, pour émettre son jugement. Il nomme et détermine les acquis de chaque élève de manière individuelle. Il détermine quels travaux iront dans le portfolio et il utilise celui-ci comme un dossier de conservation.

Le portfolio contient les éléments que je vois en classe et que j'observe. Je ne vais pas nécessairement mettre tout par écrit pour l'intégrer dans un portfolio. Je dis aux parents que « ce que vous allez avoir dans votre portfolio ce sont seulement les traces papier ». Dans le portfolio, j'insère mes compréhensions de lecture, mes examens de mathématique, puis je sais que les parents voient ça, voient la note, puis signent. Alors, les parents sont avisés que le résultat ce n'est pas une moyenne de ce qu'ils vont voir dans le portfolio papier. C'est vraiment quelque chose qui vient tirer mes observations, des traces audios, des traces écrites, c'est ça qu'ils voient.

Comme mentionné plus haut, Jules utilise des grilles et des libellés qu'il va joindre au travail de l'élève pour laisser des traces de sa rétroaction auprès de l'élève. Ici, le libellé représente un petit texte bref qui décrit en partie la tâche réalisée, comme ce serait le cas du critère « orthographe » dans la compétence écrire des textes. Il arrive que l'enseignant cible des notions précises et qu'il en délaisse d'autres pour mieux travailler sur les défis de certains élèves. Par exemple, lors de l'évaluation de l'écriture d'un texte, il laissera l'orthographe de

côté pour se concentrer uniquement sur la ponctuation. Il décortique l'apprentissage pour que les élèves puissent évoluer à leur rythme dans chaque composante. En utilisant cette approche plus universelle, il s'assure que chaque élève, qu'il rencontre des difficultés ou non, puisse apprendre et se concentrer sur un élément à la fois. Il utilise aussi un barème de correction avec des couleurs et mise davantage sur l'amélioration de l'enfant par rapport à lui-même plutôt que par rapport à la classe. Il évite également, avec les plus petits, de mentionner qu'ils sont en échec afin de préserver leur estime. L'enseignant travaillera avec le parent pour faire cheminer l'élève. On souligne et on félicite l'élève qui passe du rouge à l'orange.

Des approches inclusives

Jules a également, dans sa classe, différents secteurs de travail. On peut y retrouver un coin écriture, un coin mathématique, un coin lecture, etc. Il structure l'environnement et le temps, ce qui rejoint en partie, selon ses propos, la méthode TEACCH (Schopler et al., 2010) et qui s'en inspire. Cette méthode, qui a vu le jour en Caroline du Nord en 1971, donne aux enfants vivant avec un trouble du spectre de l'autisme (TSA) la possibilité d'apprendre dans un cadre d'éducation davantage structuré. Le but est de permettre de développer l'autonomie de chaque enfant par la structuration et la compréhension. Ainsi, elle permet aux personnes autistes de se repérer dans le temps. L'utilisation au quotidien d'un emploi du temps visuel permet de prévenir l'élève des étapes à venir tout au long de la journée. Cela permet également de l'aider à comprendre les changements et à diminuer son anxiété. Ainsi, les élèves sont informés de la nature des activités et du temps de travail à y consacrer. Bien entendu, la structuration de ces tâches nécessite une planification claire et minutieuse du

déroulement de chaque étape (la méthode TEACCH : informations et conseils sur cette méthode, 2021).

Le fait que toutes les personnes, notamment celles vivant avec un TSA fonctionnent bien avec cette méthode permet de simplifier la situation : tous les élèves en bénéficient. Afin de permettre à tous de réussir, Jules a décidé d'utiliser des approches inclusives. Outre la méthode TEACCH dont il s'inspire, il a également une classe flexible, du matériel proprioceptif et une minuterie pour la gestion du temps. En mettant le tout accessible à l'ensemble des élèves qui en ressentent le besoin, mais en encadrant leur utilisation, il enlève la surcharge que la gestion du matériel peut occasionner pour l'enseignant.

4.3.1.2 MODALITÉS DE COLLABORATION FACILITANT L'ÉVALUATION DANS UN CONTEXTE D'ÉDUCATION INCLUSIVE

Comme Jules a huit plans d'intervention dans sa classe, la collaboration est, dans son cas, une nécessité. Une enseignante orthopédagogue est présente deux jours par semaine dans l'école et elle aide beaucoup à établir les plans d'action, mais elle ne va pas en classe. Le temps est un facteur prédominant qui l'empêche d'en faire plus. L'orthopédagogue assure également le suivi des élèves avec l'enseignant. Ensemble, ils établissent ce qu'il sera possible de travailler avec les élèves en classe et ce qui sera fait avec l'enseignante orthopédagogue. Comme mentionné par Jules, leur collaboration est essentielle « parce que sinon on n'arriverait pas à les faire progresser ». Ils font, tous les deux, beaucoup de rééducation. Ils ont fait différentes formations sur la rééducation, que celle-ci soit alphabétique, orthographique ou mathématique. Comme il a d'autres élèves, Jules ne peut pas en faire beaucoup. C'est surtout l'orthopédagogue qui va le faire, en parallèle, dans son local.

Nous allons, moi et l'orthopédagogue, monter nos plans d'action ensemble. Nous allons établir ensemble les défis de chaque élève. Je vais préciser ce que moi je peux faire en classe puis mentionner ce dont j'ai besoin que l'orthopédagogue fasse, car je ne peux pas me séparer. Notre collaboration est essentielle, sinon on n'arriverait pas à les faire progresser. L'orthopédagogue va les prendre en individuel et travailler avec certains élèves. On est beaucoup en rééducation alphabétique, orthographique et en mathématique. Comme j'ai d'autres élèves, je ne peux pas le faire. C'est donc elle qui va le faire en parallèle, dans son local.

Il y a également deux éducatrices à plein temps dans la classe qui vont l'aider dans les différentes tâches. Les éducatrices vont s'occuper, entre autres, de recueillir des données, des informations et de prendre des photos de certains travaux. Elles vont également s'occuper de la gestion du groupe pendant les entrevues de lecture et les différents entretiens. Pour sa part, Jules va s'occuper de tout ce qui touche l'évaluation afin de pouvoir avoir un jugement égal pour tous. De plus, l'école bénéficie des services d'une conseillère pédagogique, de l'ergothérapeute, de la psychoéducatrice et de l'orthophoniste.

Pour ce qui est des services avec l'orthophoniste et l'ergothérapeute qui vont venir nous visiter, même s'ils ne sont pas là à temps plein dans la classe, quand ils viennent ils vont me suggérer des éléments à mettre en place. Parfois l'orthophoniste met certaines choses en place et elle veut que je recueille des données pour voir si ça a fonctionné.

Comme Jules le mentionne, il y a beaucoup d'intervenants qui gravitent autour de la classe et le soutien de chacun est important. Les conseils qui lui sont offerts par les professionnels permettent à Jules de mieux orienter ses différentes interventions.

Cet enseignant mentionne également que le fait d'avoir assisté à des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) sur les différentes modalités d'évaluation en lecture et en écriture lui a permis de se questionner sur sa pratique. Ce travail collaboratif, avec ses collègues, lui a permis de pousser sa réflexion. Le fait d'avoir les idées et les pensées des

autres l'aide à cheminer. En plus, il a suivi différentes formations sur l'évaluation qui lui ont permis d'avoir de nouvelles idées. Comme Jules le rapporte, il y a également les parents qui lui ont fait confiance. Il a ressenti qu'il y avait de l'ouverture sur sa façon d'enseigner et que, même si pour plusieurs, c'était la première fois qu'ils voyaient cette façon d'évaluer, ceux-ci lui ont fait confiance.

En synthèse, le tableau suivant permet d'avoir un portrait global des différentes fonctions évaluatives et des modalités de collaboration que le premier participant utilise.

TABLEAU 35 : Synthèse des stratégies évaluatives et des modalités de collaboration de Jules

1. Les fonctions évaluatives (le pourquoi)		Intervenants
Orientation Évaluer pour orienter une nouvelle action à entreprendre	- Utilisation de grilles et libellés	- Équipe-école
Régulation Évaluer pour améliorer une action en cours (proactive, interactive et rétroactive)	- Je m'assure que les bases sont bien intégrées avant de passer à l'apprentissage suivant. - Utilisation de grilles et libellés - Entretiens de lecture	- Enseignant et éducateur(s)
Certification Évaluer pour certifier	- Utilisation code de couleurs	- Équipe-école
2. Les démarches évaluatives (le comment)		
Sommative Mettre une note		
Descriptive Identifier et décrire	- Entretiens de lecture (me permet d'adapter et de personnaliser mon suivi auprès de chaque enfant) - Je fonctionne avec des couleurs qui ont une signification positive pour les enfants et les parents ont l'échelle d'appréciation pour voir à quelle notation correspondent les couleurs.	- Enseignant et éducateur
Herméneutique Donner sens	- Triangulation de différentes données - Recueillir des données et des traces	- Enseignant - Enseignante orthopédagogue
3. L'évaluation humaniste		

La planification	- Est essentielle pour aider les élèves à cheminer.	- Enseignant - Enseignante orthopédagogue
Les défis		
Les modalités d'évaluation	- Validation des flexibilités et des adaptations	- Orthophoniste - Ergothérapeute
4. La collaboration avec l'enseignante orthopédagogue		
Les défis	- Temps de concertation - Disponibilité du service (l'enseignante orthopédagogue n'est là que 2 jours par semaine et favorise les suivis auprès de mes élèves.)	- Enseignant - Éducateur(s) - Enseignante orthopédagogue
La planification, la réalisation et les modalités d'évaluation	- Travail en sous-groupes - Plan d'action et rééducation - Validation des flexibilités et des adaptations Paradigme inclusif Le diagnostic des élèves n'est pas au cœur des interventions, tous les élèves, avec ou sans diagnostic, reçoivent de l'aide. On intervient rapidement et continuellement. La différenciation pédagogique Les élèves apprennent à leur rythme et plusieurs mesures d'adaptation sont mises en place pour les accompagner dans leur cheminement. La RàI La prise de décisions est basée sur des dépistages fréquents auprès des élèves et on s'assure de leur progrès lors des différentes rencontres avec l'enseignante orthopédagogue. On met différents paliers d'intervention en place pour aider l'ensemble des élèves.	- Enseignant - Éducateur(s) - Enseignante orthopédagogue - Orthophoniste - Ergothérapeute
5. Les instruments et la différenciation		
Les instruments Les différents instruments et les méthodes utilisés	- N'utilise pas de cahiers - Mise en place des modalités d'évaluation - Sous-groupe de travail	- Enseignant - Enseignante orthopédagogue - Communauté d'apprentissage professionnelle et l'équipe-école
La différenciation Flexibilité, adaptation, modification des élèves avec des besoins particuliers	- Soutien individualisé - Réponse à l'oral - Structure de l'environnement	- Enseignant - Éducateur(s)

4.3.2 PORTRAIT SOCIOPROFESSIONNEL ET COMPOSITION DE LA CLASSE D’ALEXANDRE (E2)

En ce qui concerne le deuxième enseignant, Alexandre³, il travaille dans la même école et avec la même équipe depuis 4 ans. Pour l’année scolaire 2022-2023, ce dernier avait une classe de 2^e année. De plus, certains élèves étaient en francisation dans la classe.

4.3.2.1 STRATÉGIES ÉVALUATIVES MISES EN PLACE EN CLASSE

Depuis quelques années, cet enseignant tend à avoir un peu moins d’évaluations pendant l’année scolaire. Lui et son équipe se sont aperçus que le fait d’avoir plusieurs évaluations ne rendait pas nécessairement service aux apprentissages des élèves. Il mentionne *« c’est un souci que nous avons, que l’évaluation ne soit pas nécessairement juste pour avoir une note sur le bulletin »*. Ainsi, il poursuit en mentionnant l’importance de faire davantage de rétroactions aux élèves afin de les orienter vers une meilleure compréhension des notions. Toutefois, Alexandre mentionne que certaines contraintes font en sorte qu’il est parfois difficile de mettre en place certaines stratégies, et ce, par manque de temps. De plus, comme l’enseignant aimerait faire des évaluations et des retours plus individualisés, le manque de personnel pour la gestion du reste du groupe représente un défi. Lors de certaines évaluations, comme lors des résolutions de problème en mathématiques, l’enseignante en orthopédagogie viendra apporter un soutien pour s’assurer que l’ensemble des élèves comprennent la tâche à réaliser.

³ Afin de préserver l’anonymat des participants à l’étude, l’utilisation de prénoms fictifs pour désigner les enseignants a été privilégiée.

Des objectifs d'équipe cycle

Afin d'établir des objectifs adéquats pour les élèves, l'équipe de deuxième cycle a établi une planification globale en lien avec la progression des apprentissages. Ils ont placé ensemble différentes évaluations pour être en mesure de mettre un résultat représentatif de leur jugement en fonction de chaque élève. Parmi les différentes évaluations que l'équipe d'Alexandre propose en lecture, il y a les entrevues de lecture individuelle, les lectures interactives et des évaluations de lecture plus traditionnelle, c'est-à-dire un texte avec différentes questions. Pour ce qui est de l'écriture, différents critères seront préalablement ciblés par l'équipe enseignante tout au long de l'année scolaire, et ce, aux différentes étapes. Ils ont des rencontres une fois par cycle pour travailler sur leur planification commune et déterminer les évaluations qu'ils feront auprès des élèves. Ces rencontres, bimensuelles, vont permettre d'ajuster les évaluations et de s'assurer qu'elles correspondent aux objectifs qu'ils ont préalablement établis. Chaque mois, des traces d'écriture sont recueillies pour finalement déposer une note sur le bulletin.

Flexibilité et mesure d'adaptation

Il est intéressant de mentionner que l'enseignant rencontré va effectuer les évaluations en début de journée, soit en matinée. Celui-ci mentionne que les élèves sont plus concentrés et mieux disposés qu'à un autre moment de la journée. De plus, le fait de pouvoir arrimer certaines évaluations, comme les entrevues de lecture, avec le service d'orthopédagogie va permettre d'avoir de plus petits groupes de travail. En effet, certains élèves qui ont des mesures d'adaptation et qui doivent avoir le soutien d'un scribeur ou d'un local plus calme vont sortir avec l'enseignante orthopédagogue. Cela permet également au reste du groupe de

bénéficier d'un local plus calme, car ils sont moins nombreux. Alexandre mentionne que lors des entretiens de lecture « l'élève va lire le livre à voix haute. Puis il va répondre à des questions à l'oral. Ainsi, ça demande moins de concentration que dans, dans un grand groupe » et que le fait d'être deux intervenants dans la classe va permettre de mettre en application les adaptations propres à l'élève.

Ceux qui ont un aide-scripteur vont avoir une personne qui va écrire à leur place. Ça permet aussi à ceux qui ont des questions à relire une à la fois de le faire. Ça aide beaucoup quand qu'on soit deux, même chose pour les entretiens de lecture. À ce moment-là, il faut être deux. Alors quand le soutien à la classe vient avec moi, c'est là que j'en profite pour faire mes entretiens avec les élèves, une fois par mois.

Parmi les différents outils également utilisés dans la classe, Alexandre mentionne le *Time Timer*, qui va permettre, à certains élèves, de structurer de manière plus concrète le temps alloué pour les travaux et les évaluations. Pour d'autres élèves, il va grossir les caractères ou encore imprimer certaines syllabes en couleurs. Toutefois, dans ce cas, on parle de mesures d'adaptation inscrites au plan d'intervention des élèves.

4.3.2.2 MODALITÉS DE COLLABORATION FACILITANT L'ÉVALUATION DANS UN CONTEXTE D'ÉDUCATION INCLUSIVE

Afin de recueillir des traces significatives, l'enseignant mentionne que l'idéal est d'être deux intervenants dans la classe. En effet, pendant que l'un prend des notes sur les élèves, l'autre s'assure du bon climat de classe et il ramène les élèves à l'ordre si nécessaire.

Alexandre mentionne :

Pour moi l'inclusion c'est de faire en sorte que les élèves EHDAA soient dans la classe et puissent réussir en mettant en place des mesures de flexibilité ou d'adaptation, même parfois de modification dans une classe régulière.

Évaluer la compétence à écrire des textes variés

À titre d'exemple, lorsqu'ils ont fait un récit en trois temps en écriture, certains élèves, qui n'étaient pas en mesure de formuler leurs phrases, ont eu accès à une approche plus flexible.

J'ai des élèves qui n'étaient pas en mesure de formuler leurs phrases puis de les mettre sur la feuille comme les autres. Alors, nous avons pris une feuille que nous avons sectionnée en différentes parties. Ensuite, l'élève écrivait une phrase à la fois sur les petits cartons et il allait les coller sur sa feuille pour que cela fasse une suite.

De plus, pendant cette évaluation, tous les élèves ont eu accès à des mots illustrés par des images pour les aider à guider et à structurer leur histoire. En contexte d'éducation inclusive, Alexandre travaille beaucoup par thème et par banque de mots en lien avec ce thème. Le fait de réaliser un champ lexical et de travailler les mots avec une image permet aux élèves d'avoir plus de vocabulaire et d'être moins restreints lors des activités d'écriture.

Aussi, le fait de travailler avec les ateliers d'écriture lui permet d'avoir plusieurs traces, et ce, pratiquement tous les jours. Ces différentes traces vont permettre à Alexandre de faire des rétroactions fréquentes à ses élèves et de s'assurer de leur progression.

Évaluer la compétence à lire des textes variés

En ce qui concerne l'évaluation de la compétence *lire des textes variés*, Alexandre utilise différentes approches. Il réalise des lectures interactives, des lectures partagées ou enrichies et des cercles de lecture. Il détermine, au préalable, certains critères qui seront ciblés. Parfois, il cible certaines stratégies de lecture et, d'autres fois, il observe le vocabulaire

utilisé. Tous les jours, Alexandre va lire un livre et travailler différents éléments. Parfois, il peut lire quatre fois le même livre pour mettre en évidence ce qu'il veut faire apprendre aux élèves.

La première fois, je vais lire le texte en expliquant tout. Je vais lire le livre en expliquant ce que je veux leur expliquer. La deuxième fois, je vais le relire, mais je fais exprès pour commettre des erreurs dans ce que j'ai lu. Les élèves doivent donc lever la main quand ils remarquent que j'ai commis une erreur. La troisième fois, c'est eux qui vont lever la main pour dire ce que nous avons expliqué par rapport à telle notion, tel mot ou telle stratégie. Puis la dernière lecture, c'est eux les mini profs. À ce moment-là, lorsque l'on fait ça, je peux voir facilement ceux qui comprennent et ceux qui ne comprennent pas bien dans leur participation.

Lors de ces lectures en quatre temps, il n'évalue pas nécessairement, mais il prend des notes pour lui permettre de faire des rétroactions et des évaluations formatives. En plus des différentes approches mentionnées plus haut, Alexandre indique qu'il fait plusieurs entrevues de lecture individuelle, soit environ quatre fois par année, ce qui va lui permettre d'entendre régulièrement ses élèves lire. Afin de vérifier le niveau de compréhension, il pose différentes questions en lien avec le texte aux élèves.

Jugement professionnel

Alexandre mentionne que certaines évaluations vont recevoir un pourcentage, mais pour la plupart, il utilise des grilles et des commentaires. Les élèves vont aussi recevoir des béquets avec des commentaires en vue de s'améliorer. En conclusion, pour Alexandre, une bonne évaluation permet de mettre en valeur les apprentissages des élèves. Il considère également qu'il faut plusieurs évaluations afin de permettre d'émettre un jugement professionnel plus juste, car comme le mentionne Alexandre, « la note elle dit que tu as réussi, mais elle ne dit pas ce que tu as réussi ».

En résumé, le prochain tableau présente un portrait global des différentes fonctions évaluatives et des modalités de collaboration que le deuxième participant met en pratique dans sa classe.

TABLEAU 36 : Synthèse des stratégies évaluatives et des modalités de collaboration d'Alexandre

1. Les fonctions évaluatives (le pourquoi)		Intervenants
Orientation Évaluer pour orienter une nouvelle action à entreprendre		
Régulation Évaluer pour améliorer une action en cours (proactive, interactive et rétroactive)	<ul style="list-style-type: none"> - Rétroactions significatives - Entretiens de lecture - Je fais des sous-groupes selon les besoins - J'observe de manière formelle (avec une grille) ou non. 	<ul style="list-style-type: none"> - Choix de l'équipe-école - Enseignant - Éducateur - Enseignant orthopédagogue
Certification Évaluer pour certifier		
2. Les démarches évaluatives (le comment)		
Sommative Mettre une note		
Descriptive Identifier et décrire	<ul style="list-style-type: none"> - Rétroactions significatives - Entretiens de lecture - Je laisse des commentaires dans le GPI lorsque j'ai le temps. 	<ul style="list-style-type: none"> - Choix de l'équipe-école - Enseignant - Éducateur - Enseignant orthopédagogue
Herméneutique Donner sens	<ul style="list-style-type: none"> - Ateliers d'écriture : plusieurs traces d'écriture et choix des critères - Je ramasse les activités pour vérifier et je demande aux élèves d'autoévaluer leur compréhension. 	<ul style="list-style-type: none"> - Équipe-école du 2^e cycle
3. L'évaluation humaniste		
La planification	<ul style="list-style-type: none"> - L'important pour moi, c'est mon intention d'apprentissage, où on s'en va et ce que je veux qu'ils apprennent. 	
Les défis	<ul style="list-style-type: none"> - Le temps est le facteur prédominant qui m'empêche de le faire plus. - Je suis dans un milieu multiculturel où 18 élèves sur 21 n'ont pas le français comme langue maternelle. Les acquis des élèves sont TRÈS différents. 	

Les modalités d'évaluation		
4. La collaboration avec l'enseignant orthopédagogue		
Les défis	<ul style="list-style-type: none"> - Temps de concertation - Disponibilité du service 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignant - Éducateur(s) - Enseignant orthopédagogue
La planification, la réalisation et les modalités d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Soutien lors des évaluations de résolution de problème en mathématique - Sous-groupe de travail - Planification globale de la progression des apprentissages (PDA) travaillée en équipe cycle pour assurer une cohésion. <p>Paradigme inclusif Réduction des obstacles qui nuisent aux apprentissages. On agit de manière préventive en intervenant le plus tôt possible sur une base continue.</p> <p>La différenciation pédagogique Les élèves ont accès à différentes mesures d'adaptation, comme un aide-scripteur, soutien personnalisé pour les accompagner dans leur cheminement.</p> <p>La Ràl Les élèves apprennent à leur rythme, on préconise un enseignement de qualité et les intervenants collaborent les uns avec les autres.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignant - Enseignant orthopédagogue - Équipe-école du 2^e cycle
5. Les instruments et la différenciation		
Les instruments Les différents instruments et les méthodes utilisés	<ul style="list-style-type: none"> - Utilisation des différents outils (<i>Time timer</i>, coquilles, local calme, photocopies plus grandes) - Lecture en quatre temps - Sous-groupe de travail 	<ul style="list-style-type: none"> - Éducateur - Enseignant orthopédagogue - Enseignant et éducateur
La différenciation Flexibilité, adaptation, modification des élèves avec des besoins particuliers	<ul style="list-style-type: none"> - Ateliers d'écriture : plusieurs traces d'écriture et choix des critères. 	<ul style="list-style-type: none"> - Équipe-école du 2^e cycle

4.3.3 PORTRAIT SOCIOPROFESSIONNEL ET COMPOSITION DE LA CLASSE DE PATRICK (E5)

Patrick⁴ est le prochain enseignant dont nous analyserons les résultats. Lors de l'année scolaire 2022-2023, il avait une classe de degrés multiples au 3e cycle. Comme il est en milieu défavorisé, Patrick avait une petite classe multiethnique avec seulement 18 élèves de 5e et 6e année et il travaille dans cette école depuis 4 ans.

4.3.3.1 STRATÉGIES ÉVALUATIVES MISES EN PLACE EN CLASSE

Pour Patrick, l'évaluation doit être en premier lieu formative. L'évaluation de ses élèves commence en janvier et se termine en juin avec le dernier bulletin. Son jugement est fondé sur l'ensemble des capacités des élèves. En début d'année, avant d'aller voir les plans d'intervention, Patrick préfère se faire une première « tête » pour identifier les difficultés de chacun de ses élèves. Ensuite, il consulte les différents dossiers pour confirmer ses observations. En fonctionnant ainsi, il veut éviter de mettre une étiquette sur les élèves et il veut se faire sa propre idée. Pour cet enseignant,

tout le monde est là, en classe, à force égal et c'est vraiment dans la vie de tous les jours, dans nos interactions sociales, nos exercices et le travail d'équipe, que je suis vraiment capable d'aller voir comment l'élève se débrouille. Ça va venir teinter ma façon d'aider l'élève quand on travaille en classe.

Pour lui, l'inclusion c'est d'accepter que tous les élèves soient différents et de les prendre tels qu'ils sont. « On essaie de faire de l'éducation une chose unique, mais il faut vraiment prendre en compte les milieux parce que ça change vraiment ».

⁴ Afin de préserver l'anonymat des participants à l'étude, l'utilisation de prénoms fictifs pour désigner les enseignants a été privilégiée.

Changer les mentalités

Il mentionne que le fait d'être en milieu défavorisé et de n'avoir que 18 élèves lui permet de mieux cibler ses interventions et d'avoir plus de temps pour aider ses élèves. Comme plusieurs élèves de sa classe éprouvent des difficultés, il mentionne qu'il est plus facile de faire preuve de souplesse dans les enseignements et les évaluations, que de tout ajuster à chaque élève.

Si on garde le vieux modèle de l'école magistrale, avec un enseignant rigide, qui fait ses affaires à sa façon, c'est sûr qu'on va finir par se briser. On ne peut pas continuer, on ne peut pas être heureux parce que ça ne fonctionne pas, ça ne fonctionne plus, cette façon de faire.

Toutefois, il soulève le fait que même si certains enseignants tentent d'enseigner avec de nouvelles approches et des pédagogies différentes, cela ne se fait pas sans heurt, car certains collègues demeurent dans des approches plus traditionnelles.

On a une nouvelle méthodologie qui rentre, mais c'est difficile de basculer parce qu'on travaille avec des collègues qui ont toujours été habitués à faire telle et telle chose, comme les examens du ministère qui pour eux sont super importants, qu'il faut rentrer dans les grilles et dans les critères.

Pour Patrick, l'évaluation sert de régulation et lui permet de savoir où se situent ses élèves dans leur cheminement. S'il remarque des difficultés chez les élèves, il mettra en place différents moyens pour surmonter les écueils. À titre d'exemple, il pourrait faire des ateliers de niveaux de difficulté différents avec eux pour leur permettre de mieux comprendre les notions. Ensuite, une fois que l'ensemble de la classe a compris, il passe à la notion suivante.

Un barème et des commentaires

Dans l'école où travaille Patrick, un barème est utilisé par la majorité des enseignants. Celui-ci a été voté en début d'année et les parents ont le libellé qui explique les catégories.

A : tu dépasses les attentes; **B** : tu rencontres les attentes; **C** : tu es juste un petit peu en dessous des attentes, mais ça va, on ne se décourage pas; **D** : tu es juste un petit peu en dessous, mais ça va; puis **E** : j'essaie de ne pas le mettre, mais ça veut dire que c'est vraiment en deçà des attentes.

Patrick aime mieux utiliser le barème que le pourcentage, car les élèves ont moins tendance à se comparer.

Les parents avant mettaient beaucoup de pression sur les notes et moi je répondais, les notes je n'en mets pas de toute façon. Je travaille au grade, je travaille avec des commentaires, ce qui est très déstabilisant pour les enfants, mais aussi pour les parents.

L'objectif des compétences est de s'améliorer par rapport à soi-même et non par rapport au groupe, cette distinction « permets également aux enfants de comprendre que leur seul compétiteur, c'est eux-mêmes ». Comme outils de consignation, il utilise la plateforme *iDocéo*.

Je l'adore, parce que c'est tellement facile de prendre des notes. Les entrevues de lecture, avec ça c'est incroyable. La façon de séparer chaque compétence, c'est vraiment hallucinant. C'est la première fois de ma vie que je suis capable de voir exactement la compréhension implicite, explicite, l'interprétation et la justification. Je suis capable d'aller mettre le doigt sur le bobo.

En consignation différents éléments d'observation, comme lorsque les élèves parlent de leur livre, d'une pièce qu'ils ont vue ou d'une vidéo regardée en groupe, il est en mesure de prendre des traces sur leurs capacités à faire des retours constructifs et significatifs. Comme il se promène beaucoup dans la classe, il écoute les conversations réflexives de ses élèves qui vont venir teinter son jugement et ses évaluations. Patrick utilise une variété considérable de

médium (papiers et crayon, discussions, ateliers, etc.) pour parvenir à un résultat final. Il est également en mesure de présenter ces différentes traces aux parents pour appuyer et justifier, si nécessaire, les résultats des élèves.

Circuler et différencier

Le moment choisi pour effectuer les évaluations est très souvent le matin, car Patrick considère qu'ils sont mieux disposés à ce moment. De plus, il insiste auprès des élèves afin que ceux-ci demandent de l'aide rapidement en cas de besoin. « J'essaie de ne pas m'asseoir à mon bureau pour faire autre chose, je circule *incessamment* dans la classe et je regarde les copies ». Il donne également des mots d'encouragement à tous les élèves et lorsqu'il intervient auprès d'élèves qui en ont le plus besoin, il tente de rendre son intervention utile pour tous afin que l'élève en difficulté ne soit pas ciblé. Il lui arrive également, lorsque c'est possible, d'enlever des numéros où les notions sont répétitives afin de permettre à un élève de persévérer et de garder son élan. Il le fait pour le plan de travail des élèves, mais également lors des évaluations. Cette souplesse permet à certains élèves de préserver leur concentration plus longtemps. Tous les élèves de sa classe ont un plan d'intervention et bénéficient de différentes mesures d'adaptation et de modification.

4.3.3.2 MODALITÉS DE COLLABORATION FACILITANT L'ÉVALUATION DANS UN CONTEXTE D'ÉDUCATION INCLUSIVE

Dans son école, il y a un enseignant orthopédagogue attitré à chaque cycle et l'école compte 160 élèves. Comme l'enseignant orthopédagogue ne peut voir tous les élèves, il est important pour Patrick d'inclure l'enseignant en orthopédagogie au sein de sa classe. En travaillant ainsi, il soutient que la collaboration s'effectue plus facilement. De cette façon, il

peut également créer des sous-groupes à l'intérieur de la classe. Le fait de garder les élèves dans le même groupe permet de conserver un vocabulaire commun et permet aux élèves d'entendre les mêmes explications et d'avoir le même enseignement afin d'éviter un discours dichotomique. Patrick mentionne également l'importance d'avoir une équipe-école qui s'entend sur l'évaluation, sur la compréhension de ce que représente celle-ci et sur ses modalités d'administration. Comme ils sont quatre enseignants à enseigner à ce cycle, ils se concertent régulièrement afin de déterminer certaines modalités de correction et d'uniformiser leurs critères. « Quand on collabore avec des gens avec qui on s'entend bien, c'est juste le fun parce que ça pousse la discussion et ça nous pousse à penser différemment ». Il insiste toutefois sur l'importance d'utiliser son jugement professionnel et non seulement une moyenne de tous les examens administrés.

Dans le prochain tableau, nous présentons un portrait global des différentes fonctions évaluatives et des modalités de collaboration que Patrick utilise au sein de sa classe.

TABLEAU 37 : Synthèse des stratégies évaluatives et des modalités de collaboration de Patrick

1. Les fonctions évaluatives (le pourquoi)		Intervenants
Orientation Évaluer pour orienter une nouvelle action à entreprendre	- Je fais surtout des évaluations de type formatives ou des observations à partir de l'exécution de tâches éducatives pour vérifier le niveau de mes élèves.	
Régulation Évaluer pour améliorer une action en cours (proactive, interactive et rétroactive)	- Nombreuses rétroactions aux élèves - Entrevues de lecture	- Enseignant - Éducateur - Choix de l'équipe-école
Certification Évaluer pour certifier		
2. Les démarches évaluatives (le comment)		
Sommative Mettre une note		

Descriptive Identifier et décrire	- Nombreuses rétroactions aux élèves - Je préfère utiliser une banque de commentaires plutôt que d'apposer un simple pourcentage.	- Enseignant - Éducateur
Herméneutique Donner sens	- Utilisation d'un barème de correction	- Choix de l'équipe-école
3. L'évaluation humaniste		
La planification		
Les défis		
Les modalités d'évaluation	- Je me base toujours sur les acquis de mes élèves, mais il faut aussi tenir compte des objectifs de fin de cycle.	
4. La collaboration avec l'enseignante orthopédagogue		
Les défis	- Il y a trop peu de service pour que l'on puisse collaborer quotidiennement, mais je me base sur ce dont nous avons parlé lors de la conception du PI pour les évaluations.	- Enseignant - Éducateur - Enseignant orthopédagogue
La planification, la réalisation et les modalités d'évaluation	- Ajustement des évaluations et souplesse - Co-enseignement - Sous-groupe de travail Paradigme inclusif Le diagnostic des élèves n'est pas au cœur des interventions, tous les élèves, avec ou sans diagnostic, reçoivent de l'aide. On intervient rapidement et continuellement. La différenciation pédagogique Les élèves apprennent à leur rythme et plusieurs mesures de flexibilité ou d'adaptation sont mises en place pour les accompagner tout au long de leur cheminement. La RàI On cherche à articuler des situations collectives d'enseignement. On élabore des sous-groupes de travail en fonction des difficultés des élèves. On maximise la collaboration entre les différents intervenants.	- Enseignant - Enseignant orthopédagogue - Éducateur
5. Les instruments et la différenciation		
Les instruments Les différents instruments et les méthodes utilisées	- Sous-groupe de travail	- Enseignant - Enseignant orthopédagogue - Éducateur
La différenciation Flexibilité, adaptation, modification des élèves avec des besoins particuliers	- Ateliers de consolidation - Ajustement des évaluations et souplesse	- Enseignant - Enseignant orthopédagogue - Éducateur

4.3.4 PORTRAIT SOCIOPROFESSIONNEL ET COMPOSITION DE LA CLASSE DE MARC-ANDRÉ (E23)

Le dernier enseignant de notre étude, Marc-André⁵, enseignait, pour l'année scolaire 2022-2023, dans une classe spécialisée avec deux cycles. Il avait une classe en soutien intensif au comportement qui comprenait 8 élèves de 4^e, 5^e et 6^e année. Les jeunes qui fréquentaient cette classe vivent avec différents troubles associés, comme des troubles d'acquisition de la coordination, de dyspraxie verbale, des troubles du langage, mais aucun de ces troubles n'est majeur. Il n'y avait pas de déficience moyenne ou profonde parmi ceux-ci. Ce sont des élèves qui, malgré l'intensification de services, ne débloquent pas et qui avaient une résistance à l'intervention. Ces élèves travaillaient les mêmes matières que les autres classes, mais ils étaient en modification dans la plupart de celles-ci. On les exposait à du matériel de leur âge, tout en respectant la zone proximale de développement.

4.3.4.1 STRATÉGIES ÉVALUATIVES MISES EN PLACE EN CLASSE

En premier lieu, il importe de préciser qu'étant donné les différents niveaux d'enseignement dans sa classe, Marc-André n'utilise aucun cahier d'exercices. Il exploite la littérature jeunesse et va créer beaucoup de matériel et d'ateliers en fonction des besoins et du cheminement des élèves. Il lui arrive également d'utiliser du matériel acheté sur des sites pédagogiques. De plus, il anime des ateliers d'écriture, des causeries mathématiques et des lectures interactives. Lorsque vient le temps d'évaluer les élèves, il doit souvent faire preuve de créativité pour réussir à faire ressortir les connaissances des élèves. Souvent, il utilise le même déclencheur pour toute la classe, mais la tâche demandée sera différente pour chacun.

⁵ Afin de préserver l'anonymat des participants à l'étude, l'utilisation de prénoms fictifs pour désigner les enseignants a été privilégiée.

C'est notamment le cas lors d'une situation d'écriture où la tâche sera semblable, mais le résultat final sera différent d'un élève à un autre.

Pour mes élèves qui ne savent pas lire ni écrire, je les ai fait dessiner sous forme de BD et ensuite ils ont raconté leur histoire à l'oral. Dans ce cas, pour évaluer l'orthographe, je leur ai demandé d'écrire les mots qu'ils connaissaient dans un petit plan à côté. Pour les plus vieux, ils ont suivi tout le schéma narratif avec toutes les étapes qu'ils devaient suivre. J'en ai d'autres qui étaient à l'ordinateur avec des aides technologiques, donc chaque élève a son défi personnel.

Dans le cas d'une situation problème, il fonctionne sensiblement de la même manière. La mise en situation sera la même pour l'ensemble des élèves, mais la tâche demandée va différer en fonction de chaque élève. Parfois, les nombres utilisés sont plus petits ou les données sont moins complexes. Certains devront découper des éléments et d'autres devront écrire leur démarche avec du soutien. Pour arrimer tous les travaux et les évaluations, plusieurs petits sous-groupes sont mis en place dans la classe. Le principal objectif, et ce dans toutes les matières vues par les élèves, est de les faire évoluer et d'augmenter le défi en respectant leur zone proximale de développement.

Afin de voir le cheminement de chacun, l'utilisation du portfolio permet de garder l'ensemble des traces des élèves à chaque étape. Cet enseignant n'inscrit pas de notes sur les évaluations, mais plutôt des commentaires et des encouragements pour informer les parents. Plusieurs projets sont effectués tout au long de l'année, car plusieurs apprentissages peuvent être ciblés à l'intérieur de ceux-ci.

On a fait un projet sur les animaux polaires et dans mon projet je vais aller mettre plusieurs apprentissages ciblés. En mathématique on va faire un enclos et on va aller calculer des nombres décimaux. En français, on va effectuer une recherche sur un animal polaire. Donc, je vais vraiment aller cibler les matières puis ce que je vais travailler autour.

Il arrive également que Marc-André cible une notion commune, comme le nom propre. Dans ce cas, il focalisera sur un enseignement avec l'ensemble du groupe et vérifiera par la suite, de manière individuelle, la compréhension de chacun de ses élèves. Afin de favoriser le bon déroulement des évaluations, plusieurs éléments seront pris en considération.

On va amener l'élève à être capable de réaliser son évaluation dans un endroit où il va être calme. On va aller retirer les différentes sources d'anxiété autour de lui, on va le mettre en sécurité et on va lui offrir un soutien pour l'aider à cheminer et à se sentir compétent.

4.3.4.2 MODALITÉS DE COLLABORATION FACILITANT L'ÉVALUATION DANS UN CONTEXTE D'ÉDUCATION INCLUSIVE

L'enseignant orthopédagogue travaille en collaboration avec Marc-André et apporte son soutien de différentes façons. Il détermine les services quotidiennement en fonction des notions travaillées en classe et des besoins de l'enseignant en collaboration avec ce dernier. Parfois, il prendra certains élèves et offrira des « blocs » d'aide. À d'autres moments, il sera en classe pour offrir du soutien avec les sous-groupes : le soutien offert est très apprécié par l'enseignant et les élèves. De plus, l'enseignant orthopédagogue fera part de ses observations à l'enseignant pour mieux cibler leurs interventions. Afin de l'aider dans la gestion de la classe, il y a également une éducatrice spécialisée qui est présente 32 heures par semaine.

Comme il y a aussi une classe en soutien intensif au comportement au deuxième cycle, Marc-André va collaborer avec l'enseignant de cette classe pour planifier les différentes activités et évaluations. Ils ont de nombreux échanges pour ajuster leur enseignement. Leurs locaux sont également adaptés à leur clientèle.

Les élèves ont à leur disposition des paires de coquilles pour les oreilles. Nous avons aussi un petit diffuseur avec des odeurs douces qui va apaiser les élèves. Nous allons également mettre sur le tableau blanc interactif un petit feu de foyer sans son. Juste ça les calme et ça les apaise.

Marc-André insiste sur le fait que l'important, dans sa classe et avec sa réalité, c'est d'être à l'affût des besoins des élèves et d'être à leur écoute. Il soulève l'importance d'être attentif à l'attitude de ses élèves.

Quand un élève arrive le matin et qu'il n'est pas disponible à l'apprentissage, et qu'il n'est pas disponible à l'évaluation, ce n'est pas le temps d'aller mettre l'évaluation à ce moment-là. Je pense que dans une classe, il faut faire preuve de beaucoup de flexibilité. Mon horaire peut changer tous les jours, à tout moment. Il faut avoir un plan A, B, C...

La réalité de cet enseignant est différente en plusieurs points des autres enseignants que nous avons observés jusqu'à maintenant. Toutefois, un élément ressort dans tous les cas et c'est la souplesse, la flexibilité dont ils font preuve dans leur enseignement et dans leurs évaluations.

En guide de résumé, nous présentons dans le tableau suivant, les différentes fonctions évaluatives et les modalités de collaboration mises en pratique dans la classe de notre dernier participant.

**TABLEAU 38 : Synthèse des stratégies évaluatives et des modalités de collaboration
de Marc-André**

1. Les fonctions évaluatives (le pourquoi)		Intervenants
Orientation Évaluer pour orienter une nouvelle action à entreprendre	- Pour moi il est essentiel de situer mon élève en cours d'apprentissage afin d'ajuster mon enseignement.	- Enseignant
Régulation Évaluer pour améliorer une action en cours (proactive, interactive et rétroactive)	- Grilles d'observation	- Enseignant - Éducateur
Certification Évaluer pour certifier		
2. Les démarches évaluatives (le comment)		
Sommative Mettre une note		
Descriptive Identifier et décrire	- Je laisse des traces des acquis grâce à des grilles de compilation. - Je laisse des notes sur les évaluations et les activités.	- Enseignant - Enseignant orthopédagogue
Herméneutique Donner sens	- Utilisation du portfolio	- Enseignant et parents
3. L'évaluation humaniste		
La planification		
Les défis		
Les modalités d'évaluation	- Je commence la plupart du temps avec des jeux-questionnaires afin de situer et de cibler les enfants qui auront besoin d'aide ou de sous-groupes pour vivre des réussites.	- Enseignant
4. La collaboration avec l'enseignante orthopédagogue		
Les défis	- Je collabore pour les élèves qui ont un suivi.	- Enseignant - Enseignant orthopédagogue
La planification, la réalisation et les modalités d'évaluation	- Co-enseignement - Planification des évaluations Paradigme inclusif On agit sur un ensemble d'éléments (environnement, outils de travail, organisation) afin de permettre aux élèves de vivre des réussites et d'être dans un milieu favorisant les apprentissages. La différenciation pédagogique Les élèves bénéficient de différentes mesures d'adaptation et ils cheminent à leur propre rythme. Un accompagnement est offert selon les besoins de chacun. La RàI	- Enseignant - Enseignant orthopédagogue - Équipe-école du 2 ^e cycle

	On s'assure de répondre aux besoins de tous les élèves, tout en portant une attention particulière à ceux qui éprouvent des difficultés.	
5. Les instruments et la différenciation		
Les instruments Les différents instruments et les méthodes utilisés	<ul style="list-style-type: none"> - Matériel de manipulation - N'utilise pas de cahiers - Utilisation de différents outils (<i>Time timer</i>, coquilles, local calme, photocopies plus grandes) 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignant - Éducateur - Enseignant orthopédagogue
La différenciation Flexibilité, adaptation, modification des élèves avec des besoins particuliers	<ul style="list-style-type: none"> - Respect de la zone proximale de développement (modification) - Ateliers - Ajustement des évaluations et souplesse 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignant - Éducateur - Enseignant orthopédagogue

CHAPITRE 5

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans ce dernier chapitre, nous effectuons en premier lieu un retour sur la question et les objectifs de départ afin de mettre en contexte les résultats de cette recherche. Nous poursuivrons avec la présentation de l'analyse et de l'interprétation des résultats des différentes données que nous avons recueillies avec le questionnaire et lors des entrevues. À partir de ces données, nous brossons un portrait des différentes stratégies d'évaluation et des modalités de collaboration que les enseignants mettent en place et qui vont permettre de favoriser l'évaluation en contexte d'éducation inclusive. Afin de conclure ce mémoire, les limites de l'étude sont également exposées.

5.1 RETOUR SUR LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Tout d'abord, il importe de revenir sur notre question de recherche qui était : « Quelles sont les stratégies évaluatives et les modalités de collaboration facilitant et favorisant l'évaluation en contexte d'éducation inclusive de tous les élèves ? » Afin d'y répondre, nous avons mis en lumière les constats forts de chacun des trois objectifs de l'étude qui sont :

- 1) Dégager les stratégies évaluatives mises en place par des enseignants du primaire ;
- 2) Identifier les modalités de collaboration facilitant l'évaluation dans un contexte d'éducation inclusive ;
- 3) Analyser les stratégies évaluatives et les modalités de collaboration des enseignants du primaire les plus favorables dans un contexte d'éducation inclusive pour tous les élèves.

Ainsi, comme l'objectif de l'étude est de dégager les stratégies évaluatives que les enseignants mettent en place dans leur classe et les modalités de collaboration facilitant d'éducation inclusive, nous les avons classées dans des tableaux de synthèse pour bien identifier les démarches et les fonctions mises de l'avant dans les différentes actions que posent les enseignants.

En classant ainsi les éléments proposés par les enseignants, nous avons été en mesure, comme le proposait notre dernier objectif, d'analyser pour mettre en lumière les stratégies évaluatives et les modalités de collaboration que les enseignants du primaire mettent en place dans un contexte d'éducation inclusive de tous les élèves.

5.2 LES STRATÉGIES ÉVALUATIVES MISES EN PLACE PAR NOS ENSEIGNANTS : LE SOUCI D'ÉVALUER POUR AIDER LES APPRENTISSAGES

À la lumière de l'analyse des réponses du questionnaire et des entrevues que nous avons réalisées, nous pouvons constater une multiplicité des approches de la part des enseignants afin d'offrir à tous leurs élèves un maximum de chances de réussite. Les enseignants mettent tout en œuvre pour permettre aux élèves de demeurer dans leur zone proximale de développement, augmentant ainsi leurs chances de réussite. La majorité des enseignants qui ont participé à la recherche font preuve de beaucoup de souplesse afin d'assurer le bien-être et le respect de chacun dans l'acceptation de leurs défis. Ils s'assurent d'être équitables et bienveillants en offrant diverses modalités de travail et d'évaluation. Ils vont s'assurer d'utiliser les diverses fonctions de l'évaluation comme l'orientation, la régulation et la certification afin de s'assurer d'un bon cheminement et d'une continuité dans les différentes actions et apprentissages. Ils vont utiliser diverses démarches sommatives, descriptives et

herméneutiques pour rendre compte de leurs observations, mais aussi pour leur permettre de faire un bilan le plus près possible de la réalité des élèves et de leur cheminement cognitif.

L'évaluation sous différentes formes

L'évaluation pour aider l'apprentissage est bien intégrée chez nos enseignants. Il appert que les enseignants font des évaluations qui portent davantage sur les activités vues et faites dans la classe. Les enseignants s'éloignent de plus en plus des cahiers d'exercices. Cela leur permet d'être plus critiques vis-à-vis les différentes activités, mais facilite également l'éducation inclusive et la prise de traces de façon informelle. Ces pratiques rejoignent ce qui est proposé par le CSÉ (2017) qui mentionnait l'importance de revoir l'évaluation obligatoire à l'école dans une perspective d'aide à l'apprentissage et de réussite éducative pour tous.

Plusieurs enseignants vont faire l'usage de supports intégrés dans une démarche évaluative pendant toute l'étape. De nouvelles plateformes de consignation vont permettre à ceux-ci de noter plus facilement diverses manifestations, comme *Idocéo*. Ceux-ci vont également se donner plus de liberté dans les modalités d'évaluation, car ils sont en mesure de comprendre que l'important est le critère observé et non l'obligation d'atteindre une note minimale. Ils se dégagent ainsi de la démarche sommative et de la fonction certificative qui, habituellement, sont utilisées pour certifier l'atteinte ou non d'un apprentissage. Ils utilisent davantage ces évaluations comme balise pour former des sous-groupes, des ateliers ainsi que des activités d'enrichissement ou de consolidation. Nous pouvons donc observer que la fonction certificative et la démarche sommative sont les moins utilisées selon ce que rapportent les enseignants. Nous pouvons nous questionner à savoir si, en contexte d'éducation inclusive, l'évaluation certificative viendrait sanctionner les élèves ? Toutefois,

on constate que celles-ci sont utilisées, mais dans une fonction d'orientation, c'est-à-dire pour orienter les prochaines actions à entreprendre auprès des élèves et non dans le but de certifier et de mettre une note dite finale. On peut toutefois se demander, lorsque vient le moment de certifier, comment ils vont émettre leur jugement? Sur quelles traces vont-ils s'appuyer pour déterminer la finalité d'un apprentissage? C'est inévitablement un passage vers une prochaine étape et tous les élèves y seront confrontés.

Les démarches évaluatives

Ainsi, en ce qui concerne les différentes démarches évaluatives, le constat qui en ressort est que les démarches descriptives et herméneutiques sont souvent utilisées par les enseignants. La démarche descriptive est intéressante, car elle permet d'améliorer l'apprentissage : on peut identifier, décrire et donner du sens aux difficultés des élèves. Cette démarche détermine les facteurs pouvant permettre la réussite de l'élève. Pour ce qui est de la démarche herméneutique, bien que peu connue par les enseignants rencontrés, elle est régulièrement utilisée, et ce, de différentes façons par le recueil d'un ensemble d'indices de nature diverse (De Ketele, 2010). Comme mentionné par Monney et Fontaine (2016), cette démarche vise à donner un sens aux acquis de l'élève en se basant sur un ensemble de traces. On remarque, de ce fait, une multiplication et une variété de ces traces et observations qui sont recueillies par les enseignants. Ces stratégies évaluatives mises en place par ceux-ci démontrent qu'ils ont le souci d'assurer la réussite des élèves par différents moyens.

L'une des questions qui demeure dans l'ombre, est celle concernant le moyen de consigner les observations et comment elles sont balisées. Comme les grilles ne semblent pas être l'outil le plus utilisé par les répondants, on se demande de quelle façon ils conservent

leurs observations et comment sont balisés et déterminés les différents objectifs à atteindre. Est-ce que ce sont les différentes traces (texte, dessin, projet) des élèves qui sont utilisées pour déterminer si les objectifs sont atteints ? Encore là, on se demande de quelle façon les objectifs sont ciblés.

5.3 LES MODALITÉS DE COLLABORATION : VERS UNE INTÉGRATION DE L'ORTHOPÉDAGOGUE DANS LA CLASSE

Les enseignants ont mentionné dans le questionnaire et dans l'entrevue différentes façons de collaborer selon leur vision d'enseignant. On constate rapidement à travers les propos des enseignants que l'orthopédagogue a souvent un rôle-conseil et qu'on s'y réfère seulement en cas de nécessité et si le temps le permet. Comme le mentionne Boily (2020), il y a confusion dans les rôles et fonctions de chacun. Ce qui en ressort est que la grande majorité va collaborer avec les enseignants orthopédagogues des écoles et ces derniers sont très sollicités dans la mise en place des plans d'intervention et des plans d'action. Les enseignants orthopédagogues vont souvent occuper le rôle de conseillers auprès des enseignants pour les élèves présentant des défis au niveau des apprentissages. Or, dans l'étude de Boily (2020) certains orthopédagogues soulignent qu'il y a manque de soutien et de formation à propos des approches à visée universelle et « que certains orthopédagogues peuvent ressentir un certain inconfort à assumer une fonction de rôle-conseil auprès du personnel enseignant sans avoir la pleine autorité pour le faire, faute d'appui ou de moyens » (Boily et al., 2023, p. 10).

Parmi les enseignants rencontrés, quelques-uns ont mentionné avoir une période de concertation prévue à leur horaire à chaque cycle et il est nécessaire de mentionner que ce n'est pas le cas pour la majorité, loin de là. Il importe également de mentionner que les

travaux de Boily (2020) soulignent ce même écueil. L'orthopédagogue apporte un soutien au personnel enseignant, mais que celui-ci n'est pas clairement établi et que cette « propension naturelle à assumer ce genre de rôle, » est très peu formalisée (Boily et al., 2020, p. 10). Cela fait en sorte que les orthopédagogues, de même que les enseignants, n'ont pas de temps et de reconnaissance pour cette assumer cette fonction (Boily, 2020).

Les défis de la collaboration

Pour l'ensemble des participants, un autre constat commun ressort. Les besoins en orthopédagogie dans les écoles sont très grands. Il n'est pas rare de voir des ruptures de services et le manque d'effectif apparaître rapidement, et ce, dès le début de l'année. Cette pénurie de personnel pour l'ensemble du réseau scolaire entraîne la relocalisation d'orthopédagogues (Boily et al., 2024) afin de combler les besoins d'enseignants dans les classes, ce qui apporte une complexification du travail de l'orthopédagogue. Certains enseignants ont mentionné que l'idéal pour eux, dans une telle situation, est d'intégrer l'enseignant en orthopédagogie au sein de leur classe. En travaillant ainsi, on apporte un soutien supplémentaire à l'ensemble de la classe et la collaboration s'effectue plus facilement. En fonctionnant ainsi, on intervient plus tôt et sur une base continue, visant ainsi la réussite de tous les élèves. On évite alors de stigmatiser les élèves en difficulté, car ils ne sont pas obligés de quitter la classe pour avoir des services. De cette façon, les enseignants peuvent également travailler avec des sous-groupes à l'intérieur même du groupe. Le fait de garder les élèves dans le même local permet de conserver un vocabulaire commun et de permettre aux élèves d'entendre les mêmes explications, d'avoir le même enseignement et d'éviter un discours dichotomique. Cette approche permet d'atteindre des objectifs communs

et de partager les responsabilités auprès des élèves. Agissant de manière complémentaire, cette façon de faire, quand elle est bien établie, permet d'accompagner judicieusement l'ensemble du groupe et de répondre rapidement aux questionnements des élèves. On remarque qu'elle est très appréciée par les enseignants qui l'intègrent dans leur milieu scolaire. En ce sens, plusieurs études mentionnent que le coenseignement est une modalité pédagogique qui permet de répondre aux différents besoins des élèves et des enseignants (Duquette, 2020).

Les différentes modalités de collaboration

Il importe également de préciser que les rencontres cycles, de même que la présence d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) dans certaines écoles favorisent la collaboration entre les différents acteurs du milieu. Même si au départ cette modalité de collaboration ne faisait pas partie de notre cadre conceptuel, elle est ressortie lors de l'analyse des résultats. Cette modalité est une méthode qui apporte des solutions concrètes afin de favoriser l'établissement d'une communauté collaborative plus efficace (Boily et al., 2023). Plusieurs enseignants ont également mentionné qu'il est essentiel de collaborer avec les différents acteurs du milieu afin de mettre en place la différenciation pédagogique lorsque nécessaire. En effet, plusieurs vont travailler avec les éducateurs spécialisés ou les aides à la classe, qui ont souvent plus d'heures allouées dans les classes et qui vont permettre la mise en place de plusieurs mesures de flexibilité ou d'adaptation. Cette ressource humaine supplémentaire peut être utilisée afin de mettre en place un aide-scripteur, une surveillance lorsque des évaluations doivent avoir lieu dans un local calme ou encore une présence lorsque du temps supplémentaire est nécessaire. La flexibilité est plus facile à mettre en place avec

un second adulte dans la classe que lorsque les enseignants sont seuls. La différenciation pédagogique permet de motiver les élèves et de demeurer dans leur zone proximale de développement. Lorsque c'est possible, les enseignants vont intégrer des ateliers, créer des sous-groupes ou offrir du soutien individuel. Le fait d'être deux adultes dans une classe permet un meilleur fonctionnement. Ainsi, les deux intervenants vont circuler pour aider les élèves, répondre aux questions, expliquer et répéter des notions et s'assurer de la discipline et du bon fonctionnement de la classe.

De manière plus ponctuelle, certains enseignants peuvent bénéficier de conseils de certains professionnels pour préparer des activités pédagogiques ou déterminer des approches plus bénéfiques pour les élèves. Ainsi, de concert avec les conseillers pédagogiques, les ergothérapeutes et les orthophonistes ou encore les ressources psychosociales, les enseignants vont valider les activités proposées. Toutefois, comme certaines ressources sont rares ou inexistantes dans plusieurs milieux, cette collaboration est parfois difficile d'accès.

En conclusion, la plupart des enseignants qui ont participé à l'étude mentionnent être ouverts à la collaboration et qu'elle est bénéfique dans à plusieurs niveaux. Toutefois, le manque de temps est énoncé à de multiples reprises par les participants. Comme le mentionne Boily et al. (2023), il est important de dégager du temps de concertation pour les enseignants et les orthopédagogues, et de formaliser davantage les pratiques collaboratives. Ces moments d'échanges représentent une condition favorable au développement de pratiques plus inclusives (Rousseau et al., 2014).

5.4 STRATÉGIES ÉVALUATIVES ET MODALITÉS DE COLLABORATION : QUELLE ARTICULATION POUR FAVORISER L'ÉDUCATION INCLUSIVE DES ÉLÈVES EN CLASSE RÉGULIÈRE?

En collaboration avec les enseignants orthopédagogues, certains participants à cette étude ont mentionné la qualité des interventions qu'ils ont pu mettre en place auprès de leurs élèves. Cette qualité est associée aux interventions, mais aussi aux activités et aux évaluations qu'ils ont faites, de façon conjointe, avec les enseignants orthopédagogues. L'union des forces et des expertises de chacun est enrichissante pour les deux parties, mais aussi pour les élèves. Réussir à se concerter dans le but de mettre en commun nos observations et nos points de vue est une très grande richesse. Établir les modalités de collaboration en équipe forge une confiance et permet de se soutenir mutuellement. À titre d'exemple, lors des entrevues de lecture, chaque enseignant joue un rôle crucial. L'un observe les critères en lien avec la lecture comme la fluidité, la vitesse de lecture, les confusions de sons et de mots et le second écoute le débit, les expressions, les intonations et les signes de ponctuation. Lors des questions posées à l'élève, on peut discuter des réussites, des progrès et des difficultés rencontrées par l'élève et mettre rapidement des solutions en place. On évite le double discours, car l'enseignant orthopédagogue assiste à l'évaluation des élèves.

Des approches variées

Un second exemple, cette fois-ci en coenseignement, démontre toute la mer de possibilités et la latitude que peuvent se permettre les enseignants qui évoluent dans la même classe avec le même groupe. Enseigner une leçon et renchérir sur les propos de l'un et l'autre permet de rendre l'enseignement dynamique et de s'assurer de la compréhension d'une plus grande portion d'élèves. On jongle avec du vocabulaire différent qui permet à certains élèves

de mieux comprendre. Certains vont utiliser des approches variées et permettre une plus grande souplesse dans les réalisations des élèves. Également, on agit de façon préventive en intervenant rapidement et en répondant plus efficacement aux élèves. Encore une fois, on mise sur l'expertise de chacun des enseignants et sur des approches inclusives au sein de la classe. Il est certain qu'en utilisant différentes approches comme des entretiens de lecture, des ateliers, des questionnaires ou des groupes de soutien, nous avons davantage de chances de rejoindre une plus grande proportion d'élèves. Il est nécessaire, pour le bien de la communauté, de permettre aux élèves de démontrer leur compréhension, et ce, de différentes façons. Ces stratégies évaluatives rejoignent les propos de Tremblay (2020) : on ne veut pas nécessairement de bonnes notes, on veut que l'élève puisse se réaliser comme individu, comme citoyen en fonction de ses caractéristiques.

L'expertise de chacun des intervenants

Dans certains cas, les enseignants ont mentionné utiliser le modèle RàI. Ainsi, lorsqu'ils évaluent à des fins d'orienter ou de réguler les apprentissages, ils vont créer des sous-groupes de soutien. Ce modèle permet d'aider à prévenir les difficultés avant qu'elles ne surviennent dans le sens où l'on fait un dépistage auprès des élèves et qu'on offre un soutien rapide. Pour ce faire, la prise de décision est basée sur des données qui viennent d'un dépistage. On doit s'assurer de suivre les progrès et d'offrir de l'aide aux élèves en fonction du dépistage et des différents paliers d'intervention. Aussi, afin d'assurer le succès de l'implantation du modèle RàI dans les écoles, il importe de prévoir un temps de préparation et de concertation entre les enseignants et les orthopédagogues (Boily, 2020). Cet apport

permettrait de faire en sorte que les efforts de chacun portent leurs fruits et qu'ils soient bénéfiques pour tous les élèves.

Les dépistages fréquents permettent d'avoir une belle porte d'entrée sur les savoirs des élèves. Lorsque l'évaluation diagnostique est mise de l'avant, elle offre l'occasion de réajuster les conceptions erronées de manière plus pragmatique auprès des élèves. Il est rassurant de constater que la plupart des enseignants qui ont répondu au questionnaire tiennent compte de l'hétérogénéité des élèves, car nous retrouvons désormais une grande diversité d'apprenants dans nos classes. La majorité des participants mentionnent faire preuve de beaucoup de souplesse dans la réalisation des évaluations et expliquent qu'ils utilisent différentes traces et façons de faire pour arriver à mettre un résultat final.

Des stratégies inspirantes

Le constat qui ressort de l'analyse des stratégies et des modalités de collaboration est qu'il est plus facile d'utiliser les différentes stratégies proposées en contexte de collaboration. La collaboration est la pierre angulaire de plusieurs stratégies utilisées par les enseignants. Ceci s'explique par le fait que lorsque nous avons des services en classe, il est plus aisé de mettre place de nombreuses stratégies proposées par les enseignants. On remarque, dans le discours des enseignants, que la concertation avec les différents collègues de leur milieu leur permet d'avoir une vision plus globale des différentes stratégies possibles afin de favoriser l'éducation inclusive de tous les élèves. Il importe de retenir qu'il existe une multitude de façons d'enseigner tout autant qu'il existe différentes façons d'apprendre et d'évaluer. Enfin, il faut garder en tête que face à la gestion de grandes diversités dans nos classes et aux différents dispositifs de différenciation nécessaires, même sans qu'un diagnostic ne soit

officiellement posé, l'évaluation peut, avec la collaboration des intervenants, retrouver toute sa valeur pédagogique au service du développement des personnes (Gremion et al., 2019). Ce constat rejoint le travail de Bélanger et al. (2018) qui souligne l'importance de travailler ensemble pour la réussite des élèves en éducation inclusive. Parce que l'école est étroitement liée au champ social, il est difficile d'envisager une école inclusive dans une société non inclusive.

Enfin, si on veut bien articuler les stratégies évaluatives et les modalités de collaboration, il va de soi que nous devons mettre en place des manières de collaborer efficacement. Dans le cadre de cette recherche, les enseignants participants nous ont partagé diverses façons d'y arriver. Toutefois, même si plusieurs enseignants démontrent beaucoup d'ouverture à la collaboration, encore faut-il que celle soit possible au niveau des ressources humaines. La pénurie de personnel se fait ressentir à plusieurs niveaux et le manque criant d'enseignants et d'orthopédagogues est dorénavant une réalité. Le service d'orthopédagogie est, comme quelques enseignants l'ont mentionné, absent ou rarissime dans certaines écoles. Pour établir une collaboration efficace, il est primordial d'y consacrer du temps et des ressources humaines.

5.5 LIMITES DE L'ÉTUDE

Ce projet de recherche, malgré la rigueur méthodologique dont a fait preuve l'étudiante-chercheuse, présente certaines limites qui ont émergé à différents moments du processus de recherche.

Tout d'abord, les résultats obtenus ne peuvent être généralisés à l'ensemble de la population, car l'échantillon utilisé est relativement restreint. Ceci s'explique en partie par le fait que nous sommes dans un contexte de mémoire de maîtrise et que les limites de temps étaient bien présentes. Nous sommes conscients que certaines des réponses proposées par les enseignants auraient demandé davantage de précision et qu'il aurait été nécessaire, pour certains passages, de retourner voir les enseignants pour approfondir leurs réponses. Aussi, comme la désirabilité sociale est inhérente aux entrevues semi-dirigées cela nous mène à nous demander si certains participants ont pu souhaiter donner une image positive d'eux-mêmes et répondre à certaines questions dans le but de plaire à la chercheuse (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011). On peut se questionner d'emblée sur le fait que les personnes peuvent ressentir une certaine pression de cocher dans les bonnes cases dans la passation de questionnaire. Il y a donc potentiellement un biais de désirabilité à considérer dans l'interprétation des résultats. On peut également se demander si les termes « résultat final » et « portrait final » auraient semé une incompréhension chez les enseignants participants.

Également, le schéma d'entretien et les grilles d'analyse ont été conçus par la chercheuse spécifiquement pour la présente étude. Bien que les outils utilisés aient fait l'objet d'une validation auprès de quelques enseignants, ceux-ci n'ont pas fait l'objet d'un processus de validation externe plus exhaustif. Il en découle que certaines questions auraient pu être davantage développées. Il y a aussi des possibilités que le phénomène de désirabilité sociale ait pu influencer les enseignants à répondre à certaines questions dans le but de plaire à la chercheuse.

Enfin, il va de soi que ce mémoire ouvre la voie à une réflexion sur l'évaluation en contexte d'éducation inclusive, d'autant plus que cet aspect est peu documenté dans les recherches actuelles.

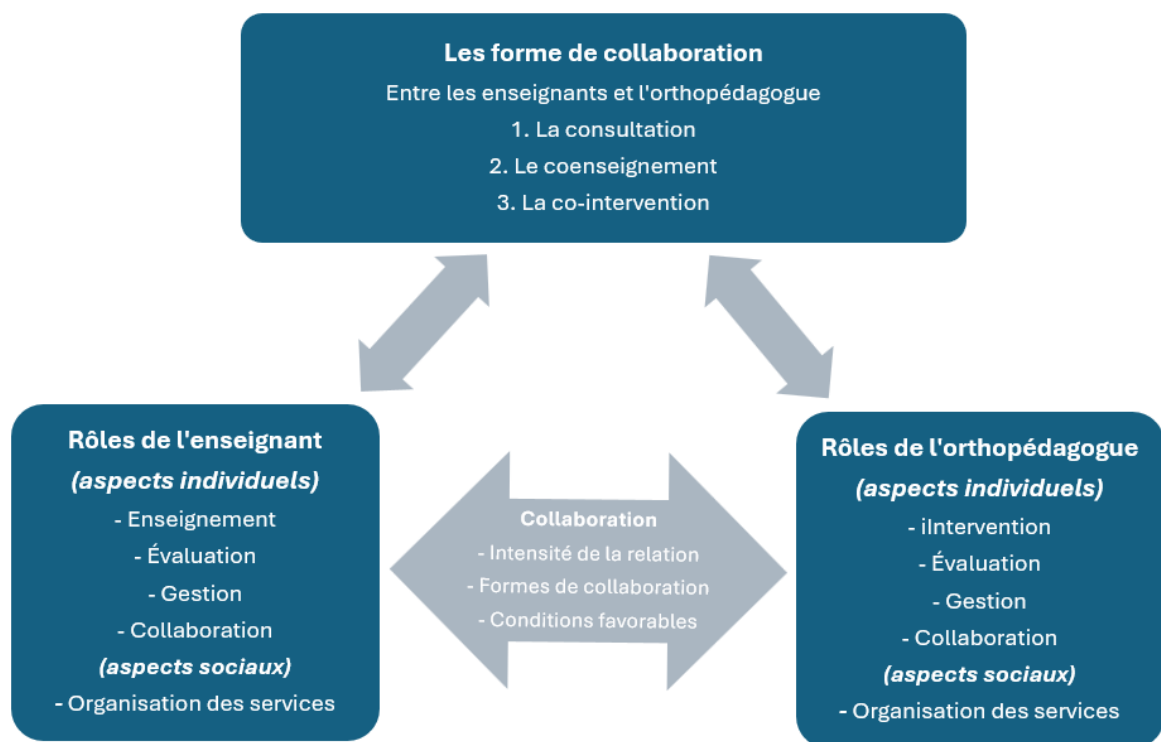
5.6 PERSPECTIVES POUR DE FUTURES RECHERCHES

La présente recherche s'est intéressée à l'évaluation en contexte d'éducation inclusive. Elle vient confirmer que les enseignants mettent en place des pratiques évaluatives afin de permettre à tous les élèves d'évoluer avec bienveillance dans leur milieu. Elle vient également faire un survol des différentes modalités de collaboration qui sont utilisées en classe. Ce projet de recherche se démarque par le fait que peu d'études se sont intéressées à l'évaluation en contexte d'éducation inclusive. Il vient ainsi brosser un portrait de l'état actuel de la situation au Québec en 2024. Il n'y a pas seulement une voie possible, mais bien plusieurs avenues qui permettent à tous les élèves de rendre compte de leurs apprentissages, car après tout, la note mentionne que l'élève a réussi, mais elle ne précise pas ce qui a été réussi. Il est possible de croire que les résultats que nous avons obtenus puissent susciter l'intérêt d'autres chercheurs à approfondir les connaissances dans ce domaine. C'est en nous intéressant aux différentes stratégies d'évaluation et aux modalités de collaboration efficaces que nous pourrions implanter des pratiques évaluatives davantage représentatives de l'ensemble des élèves. Nous croyons qu'il serait également intéressant de connaître les pratiques des enseignants au secondaire, afin d'assurer d'une continuité pour le bien de nos élèves.

Enfin, les résultats obtenus dans le cadre de ce projet de recherche peuvent également guider les enseignants à travers les différentes stratégies et modalités lors des évaluations, de

même que les inspirer sur leurs pratiques collaboratives. Ce qui émane de cette recherche, c'est qu'il y a plusieurs modalités de collaboration et que de débiter par de petites actions va permettre de réfléchir aux différents avantages que celles-ci apportent et au monde de possibilité que la collaboration peut offrir. Il importe de clarifier les rôles de chacun des intervenants, car les travaux de Boily et al. (2023) dévoilent une certaine fragilité et une légère asymétrie sur le plan de la relation entre les enseignantes et les orthopédagogues. Enfin, il serait également judicieux de « faire ressortir des moyens concrets permettant d'allouer davantage de temps de concertation aux enseignants et aux orthopédagogues, et ce, en contexte de pénurie du personnel enseignant » (Boily et al., 2023, p.653).

La figure 10 présente les formes de collaboration, les rôles des enseignants et des orthopédagogues en contexte d'implantation du modèle RAI. Les aspects individuels sont énumérés selon les compétences professionnelles de chacun et les aspects sociaux font référence à l'organisation des services. On remarque dans la manière d'illustrer la collaboration qu'il n'y a pas de flèche à sens unique, mais uniquement des flèches dans les deux sens, ce qui permet de montrer les échanges ayant lieu entre les deux intervenants. Comme mentionné par Boily (2020), la collaboration est vécue selon un certain degré d'intensité, et ce sous diverses formes. Il est important de préciser que le modèle proposé dans cette figure se construit dans le contexte précis d'implantation du modèle RAI. Ainsi, on observe qu'à travers les modalités de collaboration, chacun joue un rôle distinctif et qu'il enrichit celui de l'autre dans les différents échanges lorsque les conditions gagnantes le permettent.



En contexte d'implantation du modèle RAI

FIGURE 10 : Les formes de collaboration et les rôles de l'enseignant et de l'orthopédaogogue en contexte d'implantation du modèle RAI. Inspiré du modèle de Boily (2020, p.105)

CONCLUSION

Cette recherche visait à dégager les stratégies évaluatives mises en place par des enseignants du primaire et à identifier les modalités de collaboration facilitant l'évaluation dans un contexte d'éducation inclusive. Le but étant d'analyser et de mettre en lumière les stratégies et les modalités les plus favorables dans un contexte d'éducation inclusive pour tous les élèves.

Les résultats obtenus révèlent que les enseignants qui ont participé à l'étude utilisent de nombreuses stratégies afin d'avoir une évaluation la plus représentative possible des connaissances des élèves. Ils n'hésitent pas à faire preuve de flexibilité et à mettre plusieurs adaptations en place pour la réussite de l'ensemble de leurs élèves. De plus, bien que le manque de ressources en orthopédagogie soit flagrant, ils ont trouvé diverses modalités pour arriver à rentabiliser le service auprès des élèves. Ils s'assurent de collaborer pour les cas d'élèves prioritaires et n'hésitent pas à se valider auprès des différents professionnels œuvrant dans le milieu scolaire.

Sur le plan scientifique, cette recherche présente des apports puisqu'elle a permis de documenter les différentes stratégies utilisées par les enseignants au niveau primaire. Le tableau 41, annexe, résume toutes les stratégies d'évaluation et modalités de collaboration a également été réalisé dans le cadre de ce mémoire. Nous croyons que les résultats que nous avons obtenus pourraient intéresser d'autres chercheurs à se pencher sur ce sujet.

Les principaux constats de la recherche concernent l'importance de faire preuve de flexibilité et d'ouverture dans la collaboration entre les différents acteurs du milieu scolaire.

Comme le mentionnent certains participants à l'étude et certains chercheurs, l'une des solutions réside peut-être dans le coenseignement. Même si celui-ci n'est pas nécessairement une intervention en soi, il s'agit d'un moyen efficace pour offrir un soutien adapté aux élèves (Scruggs & Mastropieri, 2017). De plus, il semble être un moyen intéressant d'enrichir l'enseignement régulier, notamment par le partage d'expertises des coenseignants et l'accès, pour les élèves, à des approches variées d'enseignement (Duquette, 2020). En le mettant en place de manière judicieuse, celui-ci pourrait permettre de pallier en partie au manque d'effectif des ressources humaines.

Enfin, une fois ces éléments mis en lumière, il demeure une curiosité et une envie réelle d'en connaître encore plus. Découlant des constats énoncés précédemment, des questionnements plus larges au sujet de l'éducation inclusive persistent. L'intérêt d'aller voir en profondeur les approches pédagogiques et d'en apprendre encore plus sur les pratiques collaboratives entre les différents partenaires du milieu scolaire est bien présent. Nous croyons qu'il serait également pertinent de connaître les pratiques des enseignants au secondaire afin d'assurer d'une continuité pour le bien de nos élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2007). Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01>.
- Anadón, M. (2019). Les méthodes mixtes : implications pour la recherche « dite » qualitative. *Recherches qualitatives*, 38(1), 105–123. <https://doi.org/10.7202/1059650ar>
- Anadón, M. & Savoie Zajc, L. (2009). Introduction. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1–7. <https://doi.org/10.7202/1085318ar>.
- Autisme Info Service. « La méthode TEACCH : informations et conseils sur cette méthode ». Consulté 18 février 2024 <https://www.autismeinfoservice.fr/accompagner/travailler-enfants-autistes/teacch>.
- Armstrong, F. (2006). L'école inclusive : qu'est-ce que c'est et comment la construire. CHEVALIER R.-M.(éd.). Pour une école inclusive... Quelle formation des enseignants.
- Bélangier, J., Frangieh, B., Graziani, E., Mérini, C., & Thomazet, S. (2018). L'agir ensemble en contexte d'école inclusive : qu'en dit la littérature scientifique récente ? *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 138-165. <https://doi.org/10.7202/1054160ar>
- Bélangier, N., & Duchesne, H. (2011). Des écoles en mouvement : Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvants des difficultés à l'école. University of Ottawa Press/Les Presses de l'Université d'Ottawa. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqac-ebooks/detail.action?docID=3274341>
- Boily, Élisabeth (2020). « Étude des rôles des enseignantes, des orthopédagogues et de leur collaboration en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention en lecture au premier cycle du primaire » Thèse. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Doctorat en éducation.
- Boily, É., Ouellet, C. & Thériault, P. (2023). Les conditions favorables à la collaboration entre enseignantes et orthopédagogues en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention (RàI) au premier cycle du primaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 46(3), 628–661. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.6027>

- Boily, É., Ruberto, N., Fontaine, M., Granger, N., Beaulieu, J. & Baron, M.-P. (2023). Enjeux liés au rôle et aux fonctions de l'orthopédagogue en milieu scolaire en contexte d'éducation inclusive. *Enfance en difficulté*, 10. <https://doi.org/10.7202/1108074ar>
- de Champlain, Y. (2011). Discours sur la réussite et pratiques d'évaluation. *Éducation et francophonie*, 39(1), 119–132. <https://doi.org/10.7202/1004333ar>
- Claude, G. (2019). Le questionnaire : définition, étapes, conseils et exemples. Scribbr. <https://www.scribbr.fr/methodologie/questionnaire>.
- 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 années du secondaire [Avis PDF]. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2024/01/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd edition). Sage.
- De Ketele, J.-M. (2006). La recherche en évaluation : propos synthétiques et prospectifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 99–118. <https://doi.org/10.7202/1086970ar>
- De Ketele, J. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV, 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- Desombre, C (2020, 15 janvier). L'école inclusive peut-elle profiter à tous les élèves ?. The conversation. <https://theconversation.com/lecole-inclusive-peut-elle-profiter-a-tous-les-eleves-129830>
- Doray, P., & Lessard, C. (2016). *50 ans d'éducation au Québec*. Presses de l'Université du Québec. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/j.ctt1f89ssj>
- Duquette, C. (2020). La pratique de l'orthopédagogue au sein d'un dispositif coenseignement en milieu inclusif. [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/a3c22700-11c7-4d9b-a29f-42ffec53e5d5>
- Durand, M.-J., & Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats* (Édition revue et augmentée). Marcel Didier.
- Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S. & Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté

- éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12–39.
<https://doi.org/10.7202/1054156ar>
- Gouvernement du Québec (2016). *Loi sur l'Instruction publique*. Québec, Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Gremion, C., & Tominska, É. (2021). Diversité des publics et évaluation humaniste : quels possibles dans différents contextes ? *Contextes et didactiques*, 2019, no.13, p. 1-5. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5760359>
- Hadji, C. (2019). Pour une évaluation humaniste. *Contextes et didactiques*.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e édition revue et mise à jour). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. & Larose, F. (2001). Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. *Éducation et francophonie*, 29(1), 86–124.
<https://doi.org/10.7202/1079569ar>
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42 (3), 31-49. DOI :
<https://doi.org/10.7202/1027404ar>
- Laurier, M., Tousignant, R. & Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Montréal, Qc : Gaëtan Morin.
- Laveault, D. (2014). Les politiques d'évaluation en éducation. Et après ? *Éducation et francophonie*, 42 (3), 1–14. DOI : <https://doi.org/10.7202/1027402ar>.
- Laveault, D., & Grégoire, J. (2014). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation* (3e éd). De Boeck.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: méthode GPS et concept de soi* (1st ed.). Presses de l'Université du Québec.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv18phc82>
- Legrand, L. (1984). *La différenciation pédagogique*. Paris: Scarabée, CEMEA.
- Lopez, L. M. (2021). L'évaluation située élargie: Objectivation à partir de l'évaluation formative élargie, de l'apprentissage situé et de la référentialisation. *40 ans de mesure et*

- d'évaluation* (1st ed., pp. 119–138). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1n35d9q.14>
- Marchive, A. (2005). Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe ?. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38, 75-92. <https://doi.org/10.3917/lstdle.381.0075>
- Meirieu, P. (2010). Apprendre ... oui, mais comment (22e éd). ESF.
- Ministère de l'éducation. (1999). Une école adaptée à tous ses élèves: prendre le virage du succès. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers. Gouvernement du Québec. <https://www.cssdgs.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/Précisions-sur-la-flexibilité-pédagogique-les-mesures-dadaptation-et-les-modifications-pour-les-élèves-ayant-des-besoins-particuliers-MEES.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). « Politique de la réussite éducative ». Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pd
- Monney, N. & Fontaine, S. (2016). La représentation sociale de l'évaluation des apprentissages chez des finissants d'un programme universitaire en éducation préscolaire et en enseignement primaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 39(2), 59–84. <https://doi.org/10.7202/1038242ar>
- Monney, N. & Cody, N. (2019). Exemple d'une recherche collaborative pour expérimenter l'usage du eportfolio, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 35(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.2007>
- Monney, N., Simard-Côté, A., Smith, J. & Gagné, A. (2022). Analyse des savoirs mobilisés par des stagiaires en enseignement pour évaluer leurs élèves. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 57(3), 157–177. <https://id.erudit.org/iderudit/1109002ar>
- Monney, N. et Docteur Veve, A. (2022). L'accompagnement des enseignants pour développer la compétence à évaluer chez les stagiaires : quelles formes, quelles logiques ?. *Formation et profession*, 30(3), 1-13. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.728>

- Moss, P. A. (1996). Enlarging the Dialogue in Educational Measurement: Voices From Interpretive Research Traditions. *Educational Researcher*, 25(1), 20-29. <https://doi.org/10.3102/0013189X025001020>
- Mottier Lopez, L. (2015). Évaluation-régulation interactive : étude des structures de participation guidée entre enseignant et élèves dans le problème mathématique « Enclos de la chèvre ». *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 89–120. <https://doi.org/10.7202/1036552ar>
- Mottier Lopez, L. & Morales Villabona, F. (2018). Quand des enseignants de l'école primaire évaluent des résolutions de problèmes additifs : étude des incidents critiques en cours de jugement. *Mesure et évaluation en éducation*, 41(1), 125–161. <https://doi.org/10.7202/1055899ar>
- Ouellette, N. (2017). L'inclusion des élèves ayant des besoins spéciaux : étude comparative de politiques provinciales en matière d'éducation spécialisée. [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/06326bce-2fa4-4ee9-9c1f-b5d479689ce2/content>
- Pelgrims, G. (2012). Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive: de quoi parle-t-on? Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissement secondaire. CROTCS. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:91197>
- Perrier, Y. & Tremblay, R. R. (2006). *Savoir plus*, 2e édition, outils et méthodes de travail intellectuel. Chenelière Éducation.
- Peters, S. (2007). Inclusion as a strategy for achieving education for all. In *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 118-131). SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781848607989>
- Potvin, P. & Lacroix, M. È. (2009). De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. <https://rire.ctreq.qc.ca/de-lintegration-a-linclusion-scolaire-des-eleves-en-difficulte-dadaptation-et-dapprentissage/>
- Pourtois, J. P., Desmet, H. & Humbeeck, B. (2013). La recherche-action, un instrument de compréhension et de changement du monde. *Recherches qualitatives*, 15(1), 25-35. <https://www.erudit.org/fr/livres/collection-hors-serie-les-actes-de-la-revue-recherches-qualitatives/du-singulier-a-luniversel/4988co.pdf>

- Presses de l'Université du Québec, & Gauthier, B. (2009). Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données (5e édition). Presses de l'Université du Québec.
- Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., Vienneau, R., & Choi, S.-H. (2016). L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques. De Boeck supérieur.
- Prud'homme, L., Leblanc, M., Paré, M., Fillion, P.-L. & Chapdelaine, J. (2015). Différencier d'abord auprès de tous les élèves : un exemple en lecture. *Québec français*, (174), 76–78
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6–22. <https://doi.org/10.7202/1007725ar>
- Renaud, K., Guillemette, F. & Leblanc, C. (2016). Tenir compte de la « zone proche de développement » des étudiants dans son enseignement. https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/numeros-tableau/tableau_v5_n1_zpd_0.pdf
- Robinson, S. M. (1991). Collaborative consultation. Dans B. Y. Wong (dir.), *Learning about learning disabilities*. Boston, MA: Academic Press.
- Romainville, M. (2021). Ce n'est pas en pesant le cochon qu'on le fait grossir ou pourquoi l'évaluation formative peine à se faire une place au soleil. P. 81-94 in 40 ans de mesure et d'évaluation, *Mesure et Évaluation*. Canada: Presses de l'université du Québec.
- Rousseau, N., Point, M. et Vienneau, R. (2014). Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse [rapport]. Fonds de recherche du Québec - Société et culture. (https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pc_rousseau_rapport_integrationinclusion.pdf)
- Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3e édition). Presses de l'Université du Québec.
- Rozenwajn, E. & Dumay, X. (2014). Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes : une revue de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 189, 105-138. <https://doi.org/10.4000/rfp.4636>
- Saint-Laurent, L. (2008). Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire. Montréal, QC: Gaëtan Morin, Chenelière Éducation.

- Scallon, G. (1999). L'évaluation sommative et ses rôles multiples. *Pour planifier l'évaluation certificative, Département des fondements et pratiques en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.*
- Scallon, G. (2008). Chapitre 7. Évaluation formative et psychologie cognitive : mouvances et tendances. Dans : Jacques Grégoire éd., *Évaluer les apprentissages: Les apports de la psychologie cognitive* (pp. 158-173). De Boeck Supérieur.
- Schopler, E., Lansing, M., Reichler, R. J., Willaye, E., Bouchez, M.-H., & Magerotte, G. (2010). *PEP 3 profil psycho-éducatif évaluation psycho-éducative individualisée de la Division TEACCH pour enfants présentant des troubles du spectre de l'autisme* (2e édition). De Boeck.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2017). Making Inclusion Work With Co-Teaching. *TEACHING Exceptional Children*, 49(4), 284-293. <https://doi.org/10.1177/0040059916685065>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Sage Publications, Inc.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire: Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles, Belgique: De boeck.
- Tremblay, P. (2020). Inclusion scolaire et formation initiale des enseignants au Canada. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65-1, 87-102. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0087>
- UNICEF. (2014). Conceptualiser l'éducation inclusive et la contextualiser au sein de la mission de l'UNICEF. UNICEF Canada: For Every Child. <https://documentcloud.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:16ff6047-b5dc-4084-b770-d1781907e5b2>
- Van der Maren, J. M (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal, Collections de BAnQ. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2460003>
- Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2008). Chapitre 1: Se donner une problématique pour évaluer. Dans : , M. Vial, *Se former pour évaluer: Se donner une problématique et élaborer des concepts* (pp. 27-103). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257–286. <https://doi.org/10.7202/1079534ar>

Vienneau, R. (2004). Impact de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 125-149). Québec : Presses de l'Université du Québec.

ANNEXE 1- CANEVAS D'ÉLABORATION DU QUESTIONNAIRE

#	Catégories		Questions	Choix de réponses
1.0	PARTIE 1 Informations sur le répondant		Numéro de formulaire NumForm	-
1.1			Dans quel centre de services scolaire enseignez-vous ? InfoCSS	Rives-Du-Saguenay, Lac-Saint-Jean, Du Pays-Des-Bleuets ou de la Jonquière.
1.2			Autre InfoCSSAutre	
1.3			Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ? InfoAge	20-30 ans, 31 à 40 ans, 41 à 50 ans, 51 à 60 ans ou 61 ans et +.
1.4			À quel niveau enseignez-vous ? InfoNiveau	1 ^e année, 2 ^e année, 3 ^e année, 4 ^e année, 5 ^e année, 6 ^e année, 1 ^e -2 ^e années, 2 ^e -3 ^e années, 1 ^e -2 ^e -3 ^e années, 3 ^e -4 ^e années, 4 ^e -5 ^e années, 3 ^e -4 ^e -5 ^e années, 5 ^e -6 ^e années.
1.5			Combien d'années d'expérience avez-vous ? InfoExperience	0 à 5 ans, 6 à 10 ans, 11 à 15 ans, 16 à 20 ans, 21 à 25 ans, 26 ans et plus.
2.1	PARTIE 2 Les compétences		À quel niveau situez-vous votre compétence professionnelle à « Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves » ? CompProfhétéro	Échelle de 1 à 10 (1 : peu compétent et 10 : très compétent).
2.2			À quel niveau situez-vous votre compétence professionnelle à « Évaluer les apprentissages » ? CompProfEval	Échelle de 1 à 10 (1 : peu compétent et 10 : très compétent).
3.1	PARTIE 3	Diagnostique	J'évalue au début d'un nouvel apprentissage pour faire un diagnostic du niveau d'apprentissage de l'élève.	Jamais, rarement, à l'occasion, souvent et toujours.

	Les fonctions évaluatives (Le pourquoi)		FonctEvalDiag1	
3.2			L'évaluation antérieure de l'élève me permet de mieux choisir les activités proposées à l'élève. FonctEvalDiag2	Jamais, rarement, à l'occasion, souvent et toujours.
3.3			Je planifie des activités en fonction des résultats de l'évaluation obtenue avant un nouvel apprentissage. 3.4FonctEvalDiag3	Jamais, rarement, à l'occasion, souvent et toujours.
3.4		Régulation	J'évalue pour obtenir de l'information sur le cheminement de l'élève durant les activités d'apprentissage. FonctEvalReg1	Jamais, rarement, à l'occasion, souvent et toujours.
3.5			En cours d'apprentissage, je prends régulièrement des informations sur les élèves pour pouvoir réajuster ma planification de l'enseignement. FonctEvalReg2	Jamais, rarement, à l'occasion, souvent et toujours.
3.5.1			Expliquez votre réponse. FonctEvalReg2Exp	Réponse longue
3.6			Certification	Si je constate qu'un ou plusieurs élèves ont de la difficulté durant l'activité en classe, je vais modifier mon activité pour les aider. FonctEvalReg3
3.7		J'évalue pour faire le bilan des apprentissages de l'élève en fin d'étape. FonctEvalCert1		Jamais, rarement, à l'occasion, souvent et toujours.
3.8	Mon évaluation me sert surtout pour remettre un résultat final à l'élève. FonctEvalCert2	Jamais, rarement, à l'occasion, souvent et toujours.		

3.9			Je considère que l'évaluation est un portrait final de l'élève. FonctEvalCert3	Jamais, rarement, à l'occasion, souvent et toujours.
3.10			J'ajuste les évaluations auprès des élèves. FonctEvalCert4	Jamais, rarement, à l'occasion, souvent et toujours.
4.1	PARTIE 4 Les démarches évaluatives (Le comment)	Sommativ	J'évalue de manière sommative afin de vérifier les acquis des élèves. DemEvalSom1	Jamais, rarement, à l'occasion, souvent et toujours.
4.2			J'utilise l'évaluation sommative dans le but d'orienter mes apprentissages. DemEvalSom2	Jamais, rarement, à l'occasion, souvent et toujours.
4.3			Lorsque j'évalue, j'appose une note en fonction d'un barème de correction. DemEvalSom3	Jamais, rarement, à l'occasion, souvent et toujours.
4.4		Descriptive	Lorsque j'évalue, je décris les acquis des élèves avec des descriptions. DemEvalDes1	Jamais, rarement, à l'occasion, souvent et toujours.
4.4.1			Expliquez votre réponse DemEvalDes1Exp	Réponse longue
4.5			J'utilise les données descriptives afin d'orienter mon jugement professionnel. DemEvalDes2	Jamais, rarement, à l'occasion, souvent et toujours.
4.6			J'utilise une grille d'observation où je coche les objectifs que les élèves ont atteints. DemEvalDes3	Jamais, rarement, à l'occasion, souvent et toujours.
4.7	Herméneutique	Lorsque j'évalue, j'utilise les réalisations des élèves et je me base sur différentes traces (Exemple : Le portfolio). DemEvalHerm1	Jamais, rarement, à l'occasion, souvent et toujours.	
4.8		J'utilise différentes traces pour planifier les apprentissages à venir.	Jamais, rarement, à l'occasion, souvent et toujours.	

			<i>DemEvalHerm2</i>	
4.9			J'utilise différents indices, comme des entrevues ou des travaux d'équipe, pour déterminer si un élève atteint les objectifs. <i>DemEvalHerm3</i>	Jamais, rarement, à l'occasion, souvent et toujours.
0	Effet de désirabilité		Pour cette question, cochez « jamais ». <i>DemEvalDesirabilite</i>	Jamais, rarement, à l'occasion, souvent et toujours.
5.1	PARTIE 5 L'évaluation humaniste		Êtes-vous familier avec l'évaluation humaniste <i>EvHum1</i>	Oui, non.
5.2			Je tiens compte des défis de mes élèves dans les évaluations. <i>EvHum2</i>	Jamais, rarement, à l'occasion, souvent et toujours.
5.3			Je fais des retours auprès de mes élèves afin de les aider à comprendre leurs difficultés et leurs réussites <i>EvHum3</i>	Jamais, rarement, à l'occasion, souvent et toujours.
5.4			Quand je planifie un enseignement, je vais analyser au préalable les acquis des élèves . <i>EvHum4</i>	Jamais, rarement, à l'occasion, souvent et toujours.
5.4.1			Expliquez votre réponse. <i>EvHum4Exp</i>	Réponse longue
5.5			Je permets aux élèves différents outils pour les évaluations (enregistrement, schéma, notes, photo, vidéo...) <i>EvHum5</i>	Jamais, rarement, à l'occasion, souvent et toujours.
6.1	PARTIE 6 Collaboration avec l'enseignant orthopédagogue		Je collabore avec l'enseignant orthopédagogue pour la réalisation de mes évaluations. <i>CollEnsOrth1</i>	Jamais, rarement, à l'occasion, souvent et toujours.

6.2		L'enseignant orthopédagogue me guide dans la réalisation de mes évaluations. CollEnsOrth2	Jamais, rarement, à l'occasion, souvent et toujours.
6.3		Nous prenons un temps, avec l'enseignant orthopédagogue, pour cibler des modalités d'évaluations pour nos élèves ayant des besoins particuliers. CollEnsOrth3	Jamais, rarement, à l'occasion, souvent et toujours.
6.3.1		Expliquez votre réponse. CollEnsOrt3Exp	Réponse longue
6.4		Quand je planifie mon enseignement, je prévois des groupes en fonction des acquis des élèves. CollEnsOrth4	Jamais, rarement, à l'occasion, souvent et toujours.
6.5		Mes interventions se basent sur les besoins individuels des élèves. CollEnsOrth5	Jamais, rarement, à l'occasion, souvent et toujours.
7.1	PARTIE 7 Conclusion	Je serais intéressée à participer à une entrevue d'une heure avec la chercheuse. ConclIntRech	Oui, non.
7.2		Quel est votre nom, prénom, numéro de téléphone et adresse courriel ? ConclIntRechOui	Réponses courtes conditionnelles à OUI du #36 Nom et prénom : Numéro de téléphone : Adresse courriel :

ANNEXE 2- CANEVAS D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

Entrevue auprès des enseignants du primaire ayant participé au questionnaire d'évaluation en contexte d'éducation inclusive

Objectif de l'entrevue :

Dégager les stratégies évaluatives mises en place par les enseignants du primaire, identifier les modalités de collaboration facilitant l'évaluation dans un contexte d'éducation inclusive et d'analyser les stratégies évaluatives et les modalités de collaboration des enseignants du primaire les plus favorables dans un contexte d'éducation inclusive pour tous les élèves.

Visée :

Amener l'enseignant à parler de ses stratégies et des différentes modalités de collaboration afin de pouvoir analyser les diverses stratégies des enseignants du primaire et les rendre explicites.

Démarche générale :

1. Établir un lien de confiance. Parler avec la personne de son travail, de sa classe et de sa tâche enseignante.
2. Expliquer le projet en présentant la déclaration de consentement.
3. L'informer que l'entrevue durera environ 1 heure.
4. Poser la question.
5. Reformuler la question.
6. Aider, encourager la réponse (rester neutre).
7. Demander des précisions.
8. Proposer de donner un exemple.
9. Être réflexif de sa propre action d'intervieweur (ton de voix, gestion de ses émotions, langage non verbale, expression qu'on utilise, etc.)

MISE EN SITUATION

- Présentation du chercheur et du participant et remise de la déclaration de consentement et explication du projet de recherche.
- Présentation des objectifs de l'entrevue : connaître les différentes stratégies évaluatives que l'enseignant met en place, identifier les différentes modalités de collaboration facilitant l'évaluation dans un contexte d'éducation inclusive et analyser les stratégies et modalités les plus favorables dans un contexte d'éducation inclusive pour tous les élèves.
- Demande d'autorisation d'enregistrer l'entrevue et explication du traitement confidentiel des données.

L'ÉVALUATION EN CONTEXTE D'ÉDUCATION INCLUSIVE : UNE DÉFINITION GLOBALE

1. Quelles sont vos stratégies pour évaluer vos élèves ? (Comment, quand et pourquoi)
2. Pouvez-vous m'expliquer ce qu'est l'inclusion pour vous ?
3. Pouvez-vous me donner un exemple d'évaluation en contexte d'inclusion ?
 - Approfondir le contexte de la situation décrite par l'enseignant (où et quand ?) ;
 - Revenir sur les événements de la situation (pourquoi, comment ?).

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES : SES FONCTIONS ET SES FORMES

4. Comment évaluez-vous ?
(Fonctions de l'évaluation des apprentissages (diagnostique, régulation, certificative)
Développer chacune des réponses (Qu'est-ce ? Comment ? Quand ? Pourquoi ? Qui ?)
5. Avec quoi évaluez-vous ?
(Formes de l'évaluation des apprentissages - sommative, descriptive et herméneutique)
Développer chacune des réponses (Qu'est-ce ? Comment ? Quand ? Pourquoi ? Qui ?)
6. Quels sont les objets d'apprentissage que vous évaluez ?
(Apprentissage, critères, notions, compétences, stratégies, démarches, etc.)
7. Qu'est-ce qui favorise, selon-vous, une bonne évaluation ?

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES : COLLABORER

8. Quelles modalités mettez-vous en place pour les élèves HDAA ?
9. Avec qui coordonnez-vous l'évaluation ? Qui sont les autres acteurs ?
10. Quels avantages voyez-vous de coordonner l'évaluation avec d'autres intervenants ?

CONCLUSION

11. Quelle est la stratégie évaluative dont vous êtes le plus fière ?
12. Y a-t-il d'autres éléments que vous souhaiteriez partager par rapport à l'évaluation ?

Remercier l'enseignant pour son temps précieux.

ANNEXE 3- ANNONCE DESTINÉE AUX RÉSEAUX SOCIAUX

PARTICIPANT(E)S RECHERCHÉ(E)S

TITRE DU PROJET : L'évaluation en contexte d'éducation inclusive

RESPONSABLE(S) DU PROJET : Mélanie Renaud, candidate à la maîtrise en éducation, UQAC

Bonjour chers/chères collègues !

Mon nom est Mélanie Renaud et je fais présentement des études de deuxième cycle à l'Université du Québec à Chicoutimi. En tant qu'étudiante à la maîtrise en éducation, je suis responsable du projet de recherche « L'évaluation en contexte d'éducation inclusive ».

Je suis présentement à la recherche d'enseignants au primaire au Québec intéressé(e)s à participer à une étude portant sur l'évaluation en contexte d'éducation inclusive. Plus précisément, la participation à ce projet de recherche consiste à répondre à un questionnaire en ligne d'environ 15 minutes. Par la suite, les enseignants intéressés pourront participer à une entrevue d'une heure avec la chercheuse. Les résultats permettront de mettre en lumière les stratégies évaluatives mises en place par les enseignants du primaire et d'analyser les plus favorables dans un contexte d'éducation inclusive de tous les élèves.

Pour participer à cette recherche, vous devez respecter les critères d'inclusion qui suivent :

Les critères de sélection pour questionnaire sont les suivants :

- 1) être enseignant au primaire au Québec ;
- 2) être volontaire à participer;
- 3) 5 ans d'expérience en enseignement sont nécessaires pour participer au projet.

Les critères de sélection pour l'entrevue sont :

- 1) être enseignant au primaire au Québec ;
- 2) être volontaire à participer ;
- 3) avoir répondu au questionnaire en ligne ;
- 4) avoir démontré dans le questionnaire des pratiques inclusives en évaluation.

Si vous êtes intéressé(e)s à participer à cette étude, vous pouvez accéder au questionnaire ainsi qu'à des informations supplémentaires sur le projet en cliquant sur ce lien suivant : <https://sondages.uqac.ca/index.php/277777?lang=fr>. Vous avez jusqu'au 20 mars pour y participer.

Si vous avez des questions, veuillez contacter Mélanie Renaud, candidate à la maîtrise en éducation à l'UQAC par courriel : melanie.renaud@uqac.ca.

Nous vous remercions de l'intérêt que vous portez à la recherche et espérons vous compter parmi nos participant(e)s !

ANNEXE 4- FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT VERBAL CONCERNANT LA PARTICIPATION *DES ENSEIGNANTS*

Ce formulaire d'information et de consentement vous est envoyé par courriel. Ainsi, vous pouvez en faire une lecture préalable avant d'y consentir verbalement lors la rencontre d'une heure en visioconférence pour l'entrevue.

1 TITRE DU PROJET

L'évaluation des apprentissages en contexte d'éducation inclusive.

2 RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE

2.1 Responsable

Mélanie Renaud, candidate à la maîtrise en éducation, UQAC

2.2 Direction de recherche

Nicole Monney directrice de la recherche, département des sciences de l'éducation, UQAC

3 FINANCEMENT

Ce projet n'est pas financé.

4 PRÉAMBULE

À la suite de votre participation au questionnaire, vous avez démontré de l'intérêt à poursuivre votre participation pour la deuxième étape du projet de recherche, soit l'entrevue. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles et à demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair lors de votre entrevue avec un membre de l'équipe de recherche. Ce dernier prendra le temps de lire avec vous le présent document. Enfin, si vous désirez participer à ce projet, votre consentement verbal sera recueilli et enregistré puis sera consigné dans la retranscription du verbatim.

5 NATURE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

5.1 Description du projet de recherche

Présentement, nous retrouvons plusieurs recherches qui portent sur l'évaluation des apprentissages, mais peu s'intéressent à l'évaluation des élèves en contexte d'éducation inclusive. Cette variable représente un bon défi pour les enseignants, car il faudrait que les stratégies retenues soient applicables à l'ensemble de la clientèle EHDAA, mais aussi aux élèves avec un cheminement régulier. Ce n'est pas uniquement l'évaluation des écrits, mais bien une variété des stratégies évaluatives qui doivent être identifiées et répertoriées. Les stratégies que l'enseignant doit mettre en place doivent être applicables à tous les élèves, car dans un contexte d'éducation inclusive, nous avons une classe hétérogène et les activités évaluatives doivent permettre à tous les élèves de rendre compte de leurs apprentissages.

5.2 Objectif(s) spécifique(s)

Les objectifs de recherche sont de dégager les stratégies évaluatives mises en place par les enseignants du primaire et d'analyser les plus favorables dans un contexte d'éducation inclusive de tous les élèves.

5.3 Déroulement

Votre participation à ce projet de recherche consistera à réaliser une entrevue dont la durée sera environ d'une heure. Les entrevues seront réalisées via un système de visioconférence sécuritaire et seront enregistrées, mais seul l'audio sera retranscrit en verbatim pour l'analyse.

6 AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

La recherche n'entraîne pas de risque ou de désavantage prévisible pour le participant, hors d'avoir à consacrer le temps nécessaire pour participer à ce projet. Il se peut que vous retiriez un bénéfice personnel de votre participation à ce projet de recherche, mais on ne peut vous l'assurer. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances dans ce domaine.

7 CONFIDENTIALITÉ, DIFFUSION ET CONSERVATION

7.1 Confidentialité

Les renseignements identificatoires (noms et coordonnées des personnes qui ont accepté d'être contactées pour l'entretien) seront conservés dans un fichier séparé protégé par un mot de passe sur l'ordinateur de l'étudiante lui-même protégé par un mot de passe. Dès que toutes les entrevues seront terminées, le fichier contenant les renseignements identificatoires sera définitivement détruit. Les enregistrements de l'entrevue seront conservés sur l'ordinateur de l'étudiante, le temps du processus de transcription qui se fera de manière anonyme en retirant les éléments qui pourraient permettre d'identifier une personne. Une fois les données transcrites, les enregistrements seront supprimés de l'ordinateur. Seules les données anonymisées (verbatim et résultats du questionnaire) seront conservées sur les ordinateurs protégés par des mots de passe de l'étudiante et de la directrice de recherche pendant l'analyse.

7.2 Diffusion

Les résultats de cette recherche seront notamment diffusés dans un mémoire de recherche accessible par l'entremise du dépôt institutionnel numérique de l'UQAC (<https://constellation.uqac.ca>).

7.3 Conservation

Dès l'acceptation du mémoire, les verbatim et les réponses au questionnaire seront enregistrés sur une clé USB. La clé sera déposée aux archives de l'UQAC pour la période de conservation de 7 ans puis détruite conformément aux pratiques en vigueur à l'UQAC.

8 PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision au chercheur responsable du projet, et ce, sans qu'il y ait de préjudices. En cas de retrait, après l'entrevue, si vous souhaitez vous retirer de la recherche, vous pouvez écrire au chercheur et vos données seront détruites.

9 INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune rémunération ou compensation n'est offerte.

10 PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes : melanie.renaud@uqac.ca ou [Nicole1 Monney@uqac.ca](mailto:Nicole1.Monney@uqac.ca).

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le Comité d'éthique de la recherche (418-545-5011 poste 4704 ou la ligne sans frais : 1-800-463-9880 poste 4704 ou cer@uqac.ca).

11 CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

Consentement verbal par visioconférence enregistrée

Dans le cadre du projet intitulé *L'évaluation en contexte d'éducation inclusive*, votre consentement verbal sera enregistré et retranscrit dans le verbatim de l'entrevue. Votre acceptation à participer à ce projet de recherche implique que vous avez pris connaissance du formulaire d'information et de consentement, avez obtenu les réponses à vos questions, s'il y a lieu, et comprenez suffisamment bien le projet pour que votre consentement soit éclairé. Également, vous comprenez que vous êtes libre d'accepter de participer et que vous pourrez vous retirer de la recherche, sans aucun préjudice ni justification de votre part jusqu'à ce que les données aient été anonymisées.

Consentez-vous à participer à ce projet de recherche aux conditions qui sont énoncées dans le présent formulaire d'information et de consentement ?

ANNEXE 5- CERTIFICATION ÉTHIQUE

Ce mémoire a fait l'objet d'une certification éthique auprès du CER-UQAC. Le numéro du certificat est 2023-1186.

ANNEXE 6- TABLEAU DES DONNÉES BRUTES DES RÉPONSES LONGUES

TABLEAU 39 : Tableau des données brutes des stratégies évaluatives et des modalités de collaboration des participants au questionnaire

1. Les fonctions évaluatives (le pourquoi)		Intervenants
<p>Orientation Évaluer pour orienter une nouvelle action à entreprendre</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Je fais des révisions avant les évaluations pour cibler les élèves qui auront besoin de récupération. - Je ne fais pas beaucoup d'évaluations formelles, je me base sur mon jugement avec mes observations et mes traces. - J'organise ma planification en conséquence de mes observations. - J'évalue afin d'avoir des précisions plus pointues comme un entretien de lecture par exemple. - L'évaluation est toujours dans l'objectif de mieux planifier mon enseignement. - L'évaluation est pour moi à la base et non pour une note sur le bulletin et pour le parent. - À partir des évaluations, je vois les difficultés des élèves et je peux reprendre les notions qui n'ont pas été comprises. - Mes évaluations formatives sont souvent des observations ou des discussions avec les élèves. Elles me permettent de les guider vers un atelier à leur niveau ou de former mes sous-groupes de besoin pour mes ateliers à 3 niveaux. <li style="padding-left: 20px;">3: j'ai besoin de revenir sur les bases <li style="padding-left: 20px;">2: je suis habile, mais je dois me pratiquer afin de rendre cela fluide <li style="padding-left: 20px;">1: enrichissement, je suis capable d'expliquer moi-même la « notion ». - Je note des observations dans un cahier. - J'évalue en observant, en faisant une entrevue ou en utilisant une version crayon-papier. - Pour moi il est essentiel de situer mon élève en cours d'apprentissage afin d'ajuster mon enseignement. - Ma planification se fait selon les apprentissages de mes élèves. Lorsque « j'évalue », c'est toujours pour savoir comment aider davantage mes élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant - L'éducateur (en soutien)
<p>Régulation Évaluer pour améliorer une action en cours (proactive, interactive et rétroactive)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - J'évalue beaucoup par observation et en faisant des rétroactions à l'élève. - Constamment, lorsque j'enseigne, je suis avec mes élèves et je réajuste les incompréhensions. - Je vérifie la compréhension et j'ajuste ma planification en fonction des incompréhensions de mes élèves. - Étant donné que nous travaillons en séquence d'apprentissage, l'élève connaît à l'avance la cible à atteindre et ma rétroaction auprès de lui va dans le sens de l'aide à l'apprentissage. - Les évaluations formatives ce sont plus des traces que je collecte afin de vérifier la compréhension. Ainsi je suis 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant - L'éducateur (en soutien)

	capable d'identifier les élèves qui auront besoin de soutien concernant une notion. Je peux alors former des groupes afin de cibler des exercices qui pourront leur être bénéfiques.	
Certification Évaluer pour certifier	- Les évaluations qui servent strictement à mettre une note n'existent pas dans ma classe.	- L'enseignant
2. Les démarches évaluatives (le comment)		Intervenants
Sommative Mettre une note	<ul style="list-style-type: none"> - Je mets rarement des notes aux élèves. - J'écris des notes et non des mots. - Je laisse des traces des acquis grâce à des grilles de compilation et je mets des notes sur les évaluations et les activités. - Je mets rarement des notes aux élèves. J'indique les acquis et les concepts à travailler. 	- L'enseignant
Descriptive Identifier et décrire	<ul style="list-style-type: none"> - J'indique les acquis et les concepts à travailler. - Lors de la lecture, je fais lire individuellement un élève et je lui dis qu'il doit travailler et ce qu'il réussit bien. - Je mets plus souvent des commentaires en lien avec les acquis que les élèves devraient avoir à ce moment-ci de l'année. J'écris leurs forces et coquilles. - J'indique aux élèves les erreurs qu'ils ont faites et je fais une rétroaction avec eux. - Ma rétroaction est descriptive. Elle contient les forces et les défis de l'élève. - Je fais un retour sur ce que les élèves doivent améliorer. - Je ne donne pas de notes aux élèves, mais beaucoup de commentaires afin que l'élève sache ses forces et ses défis. - Je prends le temps de rencontrer les élèves durant les routines pour leur expliquer des choses qu'ils ont moins bien comprises. - J'écris des commentaires sur ce qui a été réussi et sur ce qui est à travailler. - J'inscris aussi lorsque je donne de l'aide à l'élève pour garder en tête ce que l'élève n'avait pas compris. J'essaie que tous les élèves réussissent la tâche et je porte mon jugement sur l'aide nécessaire qui a été donné. - J'utilise des grilles de correction ou j'écris des commentaires. 	- L'enseignant - L'éducateur (en soutien)
Herméneutique Donner sens	<ul style="list-style-type: none"> - Je ne mets plus de notes en mathématiques, mais j'ai des cibles à atteindre selon la progression des apprentissages. J'ai trop de compétition dans ma classe. - J'évalue toujours par critère en utilisant des cibles d'apprentissage. - Afin d'avoir un portrait objectif, j'utilise des barèmes précis. Ceci me permet de différencier les approches selon les résultats de chacun. - Je broche souvent une grille avec la description de la compétence et j'ajoute des commentaires. 	- L'enseignant - L'éducateur (en soutien) - Équipe-école

	<ul style="list-style-type: none"> - Le barème que nous utilisons tient compte d'un développement de compétences et de manifestations observables. Nous utilisons des grilles qui permettent à l'élève de savoir où il en est et ce qu'il doit améliorer. 	
3. L'évaluation humaniste		Intervenants
La planification	<ul style="list-style-type: none"> - Je fais des retours pour valider les anciennes notions. - Je planifie les apprentissages selon le PFEQ. - Je connais bien mes élèves. Je connais leurs forces et leurs difficultés de façon générale. Alors je n'analyse pas à chaque enseignement, mais j'ai quand même en tête leur niveau de développement de leurs compétences. - Mon enseignement est directement en lien avec ce que je veux que mes élèves apprennent et j'évalue ce que j'ai enseigné. - Je fais souvent un remue-méninge sur le thème. - Je vérifie globalement où mon groupe se situe par rapport à un concept. Sinon, en math, je lance parfois tout de suite mes élèves en situation problème pour qu'ils découvrent un concept. Je peux alors observer où ils se situent par rapport à ce même concept. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant - Équipe-école
Les défis	<ul style="list-style-type: none"> - Le programme est lourd, donc je dois passer à autre chose pour ne pas pénaliser ceux qui réussissent. - Le temps est le facteur prééminent qui m'empêche de le faire plus. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant - Équipe-école
Les modalités d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Je réexplique des notions avec certains élèves à l'aide de matériel. - Je fais appel à mes élèves plus habiles comme mini profs. - Je suis la progression des apprentissages. - Au début, je vérifie les acquis pour savoir quoi enseigner et tout au long des apprentissages, je m'ajuste selon leur niveau d'acquisition. - Étant donné que j'observe beaucoup, mes enseignements sont toujours en lien avec les forces et défis de mes élèves. - Je vérifie quelles lacunes mes élèves peuvent avoir pour cibler correctement leur besoin. - En fait, je sème les bases où je fais une activité pour réactiver les connaissances. - Mes niveaux d'autonomie et mes sous-groupes de besoins sont bien mis en place et ceux-ci m'aident à réguler en cours d'apprentissage. - Je fais des retours sur leurs connaissances antérieures... mémoire collective - Lorsque je tiens compte des défis des élèves, il s'agit de ne pas voir un élève se décourager. Si je sais pertinemment qu'une évaluation est trop difficile pour un élève, je vais m'assurer qu'il ne se décourage pas. Par compte, afin de déterminer un résultat, je vais assurément considérer les choix que j'ai effectués. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant - L'éducateur (en soutien) - Équipe-école

4. La collaboration avec l'enseignant orthopédagogue		Intervenants
Les défis	<ul style="list-style-type: none"> - Étant payé par le parent, l'orthopédagogue a rarement du temps payé pour discuter avec moi. On préfère investir le temps à l'aide directe aux enfants. - Nous n'avons pas de services d'orthopédagogie au 3^e cycle. - Nous ciblons les modalités d'évaluation pour nos élèves ayant des besoins particuliers seulement lors des rencontres de plan d'intervention. - Il n'y a pas d'orthopédagogue à notre école. - Il n'y a pas de temps pour se consulter 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant - L'enseignant orthopédagogue
La planification, la réalisation et les modalités d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Je demande parfois de l'aide sur les évaluations qui n'ont pas bien fonctionné. - On prend toujours la décision de la note ensemble. - On ne planifie pas nécessairement les évaluations ensemble, mais il arrive que je lui demande des conseils. - On travaille en équipe pour le cheminement de nos élèves. - L'orthopédagogue aide beaucoup, car nous avons un bulletin modifié en classe. Elle accompagne les élèves, mais ne participe pas au choix des évaluations. - Elle m'appuie à titre de conseillère et m'aide à trouver des moyens qui seront mis en place dans les plans d'intervention. - On a une rencontre par cycle pour pouvoir se parler des évaluations qui s'en viennent. - L'orthopédagogue travaille surtout en rééducation avec mes élèves cette année. Nous partageons nos observations, mais nous ne planifions pas les évaluations ensemble. - Lorsque nous avons un élève avec des adaptations ou des modifications, l'orthopédagogue nous aide afin d'évaluer les élèves. - Nous avons des outils d'observation partagés, mais je gère l'évaluation, les adaptations et les modifications. - Je collabore pour les élèves qui ont un suivi avec l'enseignante orthopédagogue. - L'orthopédagogue a beaucoup d'élèves de différentes classes. Elle a peu de temps pour les évaluations. Nos rencontres servent surtout à planifier ce qu'elle va travailler avec mes élèves qui sont souvent jumelés aux élèves des autres classes de mon niveau. Je lui demande souvent son point de vue lorsque j'évalue ses élèves cependant et elle fait aussi des commentaires sur leur copie pour les matières qu'elle travaille avec eux. - Je collabore avec l'enseignante orthopédagogue pour les élèves ayant une tâche modifiée. - Je m'assure que les élèves qui ont du soutien en orthopédagogie puissent produire un portrait représentatif de leurs compétences lors des évaluations. Pour y arriver, je m'assure auprès de l'orthopédagogue que les conditions d'évaluation seront maximales. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant - L'enseignant Orthopédagogue

	- Je la consulte pour certaines évaluations et je lui demande même parfois d'être là ou d'accueillir certains élèves pour l'évaluation.	
5. Les instruments et la différenciation		Intervenants
Les instruments Les différents instruments et les méthodes utilisés	<ul style="list-style-type: none"> - J'utilise des mini raisonnés et des Kahoot. Tous mes débuts de journée sont des jeux-questionnaires ou un problème à résoudre. - Je prends des observations en utilisant Idoceo. Je peux ensuite prendre un petit groupe d'élèves pour revoir avec eux certaines notions. - Je réexplique des notions avec certains élèves à l'aide de matériel. - Je n'utilise pas de cahiers pour me permettre de cibler l'essentiel et éviter les surcharges de notions. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant - L'éducateur (en soutien) - L'enseignant Orthopédagogue
La différenciation Flexibilité, adaptation, modification des élèves avec des besoins particuliers	<ul style="list-style-type: none"> - Je fais des révisions avant les évaluations pour cibler les élèves qui auront besoin de récupération. - Lors de mes activités quotidiennes, je constate si les élèves ont besoin davantage de pratique, d'un enseignement plus individualisé ou plus à leur niveau. Souvent, je dis à mes élèves qu'il faut que je vérifie si j'ai bien effectué mon travail! - Nos élèves qui sont de niveau 2 ou 3 qui ont des besoins particuliers et nous essayons de les faire progresser. - Je commence la plupart du temps avec des jeux-questionnaires afin de situer et de cibler les enfants qui auront besoin d'aide ou de sous-groupe pour vivre des réussites. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant - L'éducateur (en soutien) - L'enseignant Orthopédagogue

