

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
AUDREY LACHANCE

LES BESOINS DU PERSONNEL ENSEIGNANT DU SECONDAIRE
CONCERNANT LES PRATIQUES ÉVALUATIVES INCLUSIVES

JANVIER 2024

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	viii
RÉSUMÉ	1
INTRODUCTION	2
CHAPITRE I – Problématique	5
1.1 Les politiques éducatives pour soutenir l'éducation inclusive.....	5
1.2 La politique d'évaluation des apprentissages au Québec : un virage prometteur	7
1.3 Lorsque l'évaluation devient un obstacle au projet inclusif.....	10
1.3.1 Une marginalisation possible au travers des choix évaluatifs.....	10
1.3.2 Des critères implicites influençant la capacité des élèves à démontrer leurs apprentissages	11
1.3.3 Une culture évaluative valorisant la performance aux dépens de la progression	13
1.3.4 Le caractère normatif de certaines pratiques évaluatives, une contribution au monde scolaire compétitif et sélectif.....	15
1.4 Lorsque l'évaluation contribue à l'éducation inclusive	16
1.5 Les défis liés aux pratiques en évaluation.....	19
1.6 Le problème et la question de recherche.....	21
CHAPITRE II — Cadre de référence	23
2.1 L'éducation inclusive	23
2.1.1 Quelques repères définitoires.....	25
2.1.1.1 La visée d'équité : créer un environnement éducatif juste.....	26
2.1.1.2 La visée transformative : modifier le rapport à la différence et encourager une pleine participation	28

2.2 L'évaluation	31
2.3 Les situations qui servent à l'évaluation	34
2.4 Les pratiques évaluatives	35
2.4.1 Les fonctions de l'évaluation des apprentissages et les démarches des pratiques évaluatives	36
2.5 Les pratiques évaluatives inclusives	40
2.6 Les besoins du personnel enseignant	43
2.7 Les objectifs spécifiques	45
CHAPITRE III – Méthodologie.....	47
3.1 L'approche méthodologique et la posture épistémologique	47
3.2 L'analyse des besoins.....	48
3.2.1 L'analyse des besoins dans la recherche-développement (RD).....	49
3.3 Les participants et participantes	50
3.4 Le déroulement de la recherche et les outils de collecte	53
3.5 L'analyse des données	57
3.6 Les critères de rigueur.....	58
3.7 Les considérations éthiques	59
CHAPITRE IV – Résultats	61
4.1 La nécessité de remettre en question certaines croyances liées à l'évaluation	63
4.2 L'avantage de détenir certains savoir-faire.....	68
4.3 L'importance de la participation des élèves au processus d'évaluation	82
4.4 L'intérêt pour le personnel enseignant de s'inscrire dans une démarche d'affirmation de soi.....	88
4.5 La pertinence de posséder des stratégies conciliables avec les conditions de travail de la profession enseignante	91
4.6 L'utilité d'une culture commune entre les acteurs et actrices du milieu éducatif	93
4.7 L'importance de reconnaître le travail réalisé par le personnel enseignant ...	100
4.8 La cohérence d'une structure scolaire avec les visées de l'éducation inclusive	102
CHAPITRE V – Discussion.....	111
5.1 Des enjeux relatifs à l'agir enseignant	112
5.2 Des enjeux relatifs à la posture professionnelle	116

5.3 Des enjeux relatifs au contexte de travail	117
5.4 Une vue d'ensemble des besoins identifiés.....	122
Conclusion	124
RÉFÉRENCES.....	130
APPENDICE A.....	143
Canevas d'entretien individuel.....	143
APPENDICE B.....	144
Graphique servant de points de repère pour les discussions pendant l'entretien de groupe.....	144

REMERCIEMENTS

Le parcours à la maîtrise ne peut se faire sans l'appui et les encouragements de différentes personnes. Ainsi, je tiens à prendre le temps d'adresser quelques remerciements aux personnes qui m'ont accompagnée tout au long de cette aventure. Je me considère choyée de vous compter parmi mon entourage.

Les premiers remerciements sont adressés à ma directrice de recherche, l'irremplaçable Léna Bergeron. Je suis extrêmement reconnaissante pour ta pertinence, ta rigueur, ta disponibilité et ta bienveillance. Merci de m'avoir prise sous ton aile, merci pour les différentes opportunités qui ont contribué à forger la chercheuse-apprentie que je suis, merci pour ta confiance dans les différents projets.

Je tiens aussi à remercier Luc Prud'homme et André-Sébastien Aubin pour le temps qu'ils ont pris à lire et à commenter mon mémoire. Vos rétroactions et votre expertise m'ont permis de poursuivre ma réflexion et de l'enrichir. Un merci aussi aux professeur.es et aux étudiant.es que j'ai côtoyé.es pendant mes études. Un merci spécial à Nadia Rousseau et à Priscilla Boyer pour leur soutien à différents moments de mon parcours, vous êtes des modèles inspirants. Un merci à Odette Larouche pour la relecture attentive.

Je souhaite aussi remercier les enseignantes et les conseillères pédagogiques qui m'ont offert de leur temps pendant la dernière année. Sans vous, ce projet n'aurait pu prendre forme. Continuez à rayonner dans vos propres communautés, vous êtes remarquables.

Je prends un moment pour remercier les enseignantes qui m'ont guidée au cours des premières années de ma carrière. Geneviève, Marie-Chantal et Sarah, vous m'avez inspirée à veiller sur ceux et celles qui sont confrontés à certaines difficultés, à

m'investir pour leur permettre d'apprendre dans un milieu qui les stimule et qui reconnaît leur potentiel !

Sur une note plus personnelle, je prends le temps de remercier ma famille et mes amis. Maman, papa, Sasa et mamie, merci pour les encouragements, votre curiosité, votre appui et votre amour, vous m'êtes précieux. Bathéo, merci pour le soutien quotidien, tes multiples relectures, pour ta joie de vivre. Quelle chance d'avoir quelqu'un d'aussi doux, respectueux et honnête à mes côtés ! Mes sœurs « chassereuses », c'est un privilège d'avoir des amitiés aussi sincères depuis si longtemps, merci pour les mille-et-une aventures qui me permettent de garder l'équilibre. Baileys, mon gros compagnon poilu. Merci de m'avoir accompagné pendant toutes ces heures d'écriture en me réchauffant les pieds.

Comme je suis choyée de tous vous avoir dans ma vie!

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Les dix orientations de l'évaluation selon la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003).....	8
Tableau 2. Exemples représentant le croisement entre les fonctions de l'évaluation et les démarches de pratiques évaluatives.....	39
Tableau 3. Caractéristiques des participantes au projet de recherche.....	52
Tableau 4. Déroulement du projet de recherche	56
Tableau 5. Les catégories conceptualisantes issues de l'analyse.....	62
Tableau 6. Croyances à revisiter pour mettre en œuvre des PÉI	68
Tableau 7. Savoir-faire mentionnés par les participantes qui soutiennent la mise en œuvre de PÉI.....	82
Tableau 8. Actions à entreprendre afin d'amener les élèves à prendre part au processus évaluatif et ainsi, soutenir la mise en œuvre de PÉI	88
Tableau 9. Capacités à démontrer pour s'inscrire dans une démarche d'affirmation de soi mentionnées par les participantes pouvant soutenir la mise en œuvre de PÉI	91
Tableau 10. Conditions d'enseignement au secondaire à reconnaître afin d'adopter des stratégies conciliables facilitant ainsi la mise en œuvre de PÉI.....	93
Tableau 11. Caractéristiques à rechercher quant à la culture évaluative de l'école pouvant soutenir la mise en œuvre de PÉI	99
Tableau 12. Aspects pour lesquels le personnel enseignant a besoin de se sentir reconnu afin de faciliter la mise en œuvre de PÉI	101
Tableau 13. Contraintes pour lesquelles une réflexion collective semble nécessaire afin de soutenir la mise en œuvre de PÉI	109

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Les pratiques évaluatives inclusives selon les pratiques inclusives et les pratiques évaluatives 41

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CP : Conseillère pédagogique

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

EHDAA : Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

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

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

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

PÉI : Pratiques évaluatives inclusives

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

RD : Recherche-développement

TIC : Technologies de l'information et de la communication

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

RÉSUMÉ

Les plus récentes politiques éducatives à l'internationale et au Québec désirent soutenir une éducation de plus en plus inclusive (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2017), soit une éducation qui favorise le développement du plein potentiel de tous les élèves (Ainscow et al., 2006), et ce, dans une visée de transformation sociale favorisant un engagement collectif de la prise en compte de la diversité (Potvin, 2014). Pour ce faire, les systèmes scolaires doivent se munir de structures afin de porter une telle vision de l'éducation. En tant qu'aspect incontournable situé à l'intersection de la pratique enseignante et de l'organisation scolaire, l'évaluation des apprentissages peut, ou non, contribuer à cette quête de cohérence avec la vision inclusive. Or, les pratiques évaluatives s'avèrent parfois être des obstacles nuisant à l'atteinte d'une éducation inclusive (Araújo-Oliveira et Barroso da Costa, 2021; Hattie, 2017; Lemay, 2001; McArthur, 2016). De plus, le personnel enseignant est confronté à plusieurs défis concernant l'évaluation (Araújo-Oliveira et Barroso da Costa, 2021; Baribeau, 2009; Chouinard et al., 2005; Mottier Lopez, 2015).

Considérant le désir de mettre en œuvre un système scolaire inclusif, ainsi que les défis liés à la mise en place de pratiques évaluatives, il y a lieu de se questionner quant aux besoins du personnel enseignant qui désire mobiliser des pratiques évaluatives inclusives. Ce mémoire porte sur cet enjeu. C'est ainsi que trois enseignantes du secondaire et deux conseillères pédagogiques ont été rencontrées dans le cadre d'entrevues individuelles et de groupe afin de nous permettre de comprendre les besoins du personnel enseignant du secondaire pour mettre en œuvre des pratiques évaluatives dites inclusives et ainsi, favoriser un environnement éducatif inclusif.

Cette recherche a permis de soulever les nombreux besoins du personnel enseignant, allant du besoin de revisiter certaines croyances jusqu'au manque de reconnaissance à l'égard du travail effectué. De plus, il semble que peu de ressources soient connues par les membres de la communauté enseignante afin de répondre à leurs besoins.

Mots-clés : pratiques évaluatives, éducation inclusive, besoins du personnel enseignant

INTRODUCTION

L'évaluation des apprentissages tient une place prédominante dans notre système scolaire. Nous croyons à son potentiel, notamment dans le processus d'apprentissage, mais aussi au rôle qu'elle peut jouer dans le développement de l'esprit critique et réflexif des individus. Ces compétences sont primordiales pour un individu qui désire être un citoyen libre et éclairé. Cela étant dit, nous considérons que pour le moment, l'évaluation cause parfois plus de torts que de bénéfices pour les élèves, tout comme pour le personnel enseignant. En effet, le caractère normatif présent dans plusieurs pratiques évaluatives contribue à rendre le système scolaire compétitif et sélectif, ce qui favorise ni un climat scolaire positif et sécuritaire ni une perspective inclusive.

L'école est censée être un vecteur de justice, une opportunité pour toutes les personnes de s'émanciper et de développer leur plein potentiel. Elle devrait être rassembleuse, elle devrait reconnaître les forces de chacun et permettre à tous de s'appuyer sur ces dernières pour apprendre et se développer cognitivement et socialement. L'école devrait être inclusive. Or, nous constatons que ce n'est pas toujours le cas présentement. À notre avis, l'évaluation semble en être l'une des causes. Nous pensons donc qu'il est nécessaire de s'intéresser à l'évaluation afin qu'elle contribue à la création d'un monde plus juste dans lequel tous et toutes se sentent bien et en sécurité.

Le premier chapitre de ce mémoire présente le problème de recherche. Il est question de l'émergence de l'éducation inclusive dans les politiques éducatives québécoises et internationales. Puis, un parallèle entre l'évaluation et l'éducation inclusive

est présenté. En premier lieu, les aspects de l'évaluation qui peuvent mener à des écueils à la mise en œuvre d'un environnement inclusif sont discutés. En second lieu, ce sont les aspects de l'évaluation qui peuvent soutenir la mise en place d'un tel environnement qui sont brièvement arborés. Le chapitre se poursuit par les défis et les tensions que vit le personnel enseignant en lien avec l'évaluation des apprentissages. Le chapitre se conclut sur la question qui guide ce projet de recherche.

Le second chapitre porte sur le cadre de référence. Les concepts de l'intégration scolaire et de l'inclusion scolaire y sont présentés. Puis, nous cernons ce qu'est l'éducation inclusive ainsi que ses visées. Le chapitre se poursuit par une description du concept de l'évaluation, de ses fonctions et de ses démarches. Ensuite, il est question des pratiques évaluatives inclusives (PÉI). Par la suite, le concept de besoin est défini. Enfin, les objectifs spécifiques du projet sont énumérés.

Le troisième chapitre concerne le cadre méthodologique. Nous y abordons l'approche méthodologique choisie. Une attention particulière est portée sur l'analyse de besoin comme méthodologie. Le chapitre se poursuit par une présentation des participantes à la recherche, du déroulement du projet de recherche ainsi que des outils mobilisés lors de la collecte de données. Par la suite, nous discutons de la façon dont l'analyse des données s'est déroulée. Le chapitre se conclut sur les considérations éthiques associées à la recherche.

Le quatrième chapitre présente les résultats de la recherche. Ces résultats découlent d'une analyse à l'aide de catégories conceptualisantes. Le cinquième chapitre nous permet de discuter des résultats saillants en fonction des objectifs spécifiques et de la question de

recherche. Une courte conclusion termine cet écrit. En plus de faire un portrait de la recherche, elle précisera les limites de cette dernière ainsi que les retombées.

CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE

Au fil des dernières décennies, plusieurs mouvements civils ont fait leur apparition afin de défendre les droits et les libertés de groupes marginalisés. Les mouvements pour les droits civiques, les mouvements féministes, les mouvements portés par les communautés 2SLGBTQ+ et les mouvements pour les droits des personnes handicapées ne sont que quelques exemples de mouvements sociaux ayant défendu les valeurs d'égalité et de justice. Ils ont en commun ce désir de transformer la société afin de la rendre plus inclusive, de reconnaître la place de chacun comme membre à part entière de la société. Partie intégrante de la collectivité, le système d'éducation a également été marqué par ces visées.

1.1 Les politiques éducatives pour soutenir l'éducation inclusive

Depuis plusieurs années, l'inclusion est identifiée comme une priorité dans les systèmes éducatifs. Cette tendance est notamment perceptible dans les différentes déclarations de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 1990, 1994). Ces déclarations proposent l'éducation inclusive comme vision permettant la valorisation de la réussite éducative pour tous. Elles soulignent que les principes d'égalité d'accès et de participation doivent être au cœur de toutes initiatives inclusives.

Depuis la publication de la politique de l'adaptation scolaire, *Une école adaptée à tous ses élèves* (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999), les politiques éducatives québécoises suivent le courant international et proposent l'intégration scolaire, suivi de l'inclusion scolaire¹ comme des orientations du système scolaire québécois. En 2017, le gouvernement québécois dépose la *Politique de la réussite éducative - Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir* (MEES, 2017). Les trois axes de cette politique concernent l'atteinte du plein potentiel de tous les apprenants et toutes les apprenantes, la mise en place d'un milieu inclusif, et la collaboration entre les différents membres du milieu éducatif et de la communauté. La politique souligne la nécessité d'ajuster les structures afin de répondre aux besoins de la diversité grandissante et d'éviter toute forme de marginalisation (MEES, 2017). Précisons d'emblée que l'éducation inclusive ne cherche pas à distinguer les actions pour un groupe d'élèves en particulier, mais s'intéresse à celles qui concernent l'ensemble des élèves. Ainsi, la mise en œuvre d'un système éducatif inclusif peut être considérée comme un projet social qui touche tous les membres de la communauté éducative sans distinction à leurs caractéristiques individuelles ou à l'appartenance à un groupe particulier (p. ex. élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage [EHDA] ou élèves issus de l'immigration).

Compte tenu de la place de l'inclusion dans la volonté politique, nous sommes en droit de nous attendre à un système scolaire qui cherche à s'inscrire en cohérence avec cette vision, soit une éducation qui permet à tous les élèves d'avoir accès au système

¹ Ces concepts seront définis dans le cadre de référence.

scolaire, d'y participer activement et d'y atteindre son plein potentiel. En tant qu'aspect incontournable situé à l'intersection de la pratique enseignante et de l'organisation scolaire, l'évaluation peut, ou non, contribuer à cette quête de cohérence avec la vision inclusive. Déjà au début du 21^e siècle, il est possible de constater des efforts en ce sens dans les politiques évaluatives.

1.2 La politique d'évaluation des apprentissages au Québec : un virage prometteur

En parallèle avec les efforts pour tenir compte de la diversité des apprenants et apprenantes, le Québec vivait, vers la fin du 20^e siècle et au début du 21^e siècle, une réforme de son système éducatif. En effet, le désir 1) de passer d'une approche par objectifs à une approche par compétences, 2) de s'inscrire en cohérence avec des approches comme le socioconstructivisme, ainsi que 3) d'adopter une organisation du cursus par cycle scolaire, a mené à l'élaboration de nouveaux programmes de formation (Laurier, 2014). De plus, dans la foulée de ces changements, le MEQ a mis en place une nouvelle politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003)² cohérente avec la visée de réussite éducative pour tous (MEQ, 2003).

D'abord, au cœur de cette politique se trouvent les valeurs de justice, d'égalité et d'équité. Bien que la justice et l'égalité étaient déjà présentes dans la politique de 1981, la valeur de l'équité a été ajoutée et le ministère invite à présent le personnel enseignant à

² Cette politique suit la première politique sur l'évaluation des apprentissages publiée par le MEQ en 1981 qui s'inscrivait dans une approche par objectif, cohérente avec une vision néo-behaviorisme de l'apprentissage (Laurier, 2014).

mettre en application les principes de la différenciation pédagogique, soit un élément qui se trouve également au cœur du renouveau pédagogique (Laurier, 2014). La Politique présente également des valeurs instrumentales associées à l'évaluation des apprentissages, soit la cohérence, la rigueur et la transparence.

Ensuite, la Politique souligne deux fonctions principales à l'évaluation des apprentissages : en plus de la reconnaissance des acquis, la fonction d'aide à l'apprentissage fait son apparition. Alors que la démarche évaluative y est décrite comme « un processus³ qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages » (MEQ, 2003, p. 3), c'est la fonction accordée à l'évaluation qui influencera le type de décisions prises et les actions à poser à partir du jugement porté.

Finalement, afin de guider le personnel enseignant dans leurs actions, la Politique présente différentes orientations fournissant des repères au personnel enseignant pour guider leurs pratiques évaluatives. Ces orientations sont brièvement présentées dans le tableau 1.

Tableau 1. Les dix orientations de l'évaluation selon la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003)

1. L'évaluation en cours de formation doit être intégrée à la dynamique des apprentissages de l'élève.
2. L'évaluation des apprentissages doit reposer sur le jugement professionnel de l'enseignant.
3. L'évaluation des apprentissages doit s'effectuer dans le respect des différences.
4. L'évaluation des apprentissages doit être en conformité avec les programmes de formation et d'études.

³ Les différences entre les termes « processus » et « démarches » seront précisées dans le cadre de référence.

5. L'évaluation des apprentissages doit favoriser le rôle actif de l'élève dans les activités d'évaluation en cours d'apprentissage, augmentant ainsi sa responsabilisation.
6. L'évaluation des apprentissages doit s'effectuer dans un contexte de collaboration entre différents partenaires tout en tenant compte de leurs responsabilités propres.
7. L'évaluation des apprentissages doit refléter un agir éthique partagé par les différents intervenants.
8. L'évaluation des apprentissages doit contribuer à l'amélioration de la qualité de la langue parlée et écrite de l'élève.
9. L'évaluation en vue de la sanction des études doit rendre compte de l'acquisition des compétences et ainsi garantir la valeur sociale des titres officiels.
10. La reconnaissance des acquis doit permettre de reconnaître les compétences d'une personne, indépendamment des conditions de leur acquisition.

Plusieurs de ces orientations semblent s'inscrire en cohérence avec la mise en œuvre d'un environnement éducatif inclusif, dont la première, la troisième et la cinquième. Malgré cela, et bien que la mise en place de la politique d'évaluation des apprentissages en 2003 se voulait un effort pour favoriser la mise en place de « conditions favorables à la réussite éducative de tous les élèves » (MEQ, 2003, p. 68), il semble que l'évaluation des apprentissages concoure encore trop souvent aux situations d'exclusion et de ségrégation de certains élèves.

1.3 Lorsque l'évaluation⁴ devient un obstacle au projet inclusif

Alors que l'évaluation est présentée par plusieurs comme l'un des meilleurs outils pour soutenir les apprentissages des élèves (Cooper, 2011; Mottier Lopez, 2015), ses modalités et ses pratiques peuvent également s'inscrire en porte-à-faux avec l'éducation inclusive et, par conséquent, peuvent parfois nuire au bien-être des élèves, pourtant essentiel à la réussite éducative (Rousseau et Espinosa, 2018). Divers processus peuvent être mis en cause.

1.3.1 Une marginalisation possible au travers des choix évaluatifs

Des biais liés au processus évaluatif peuvent influencer le caractère juste d'une situation servant à l'évaluation. C'est notamment le cas lorsque le personnel enseignant procède à la sélection de l'information observée et évaluée ainsi qu'à l'élaboration et à la construction du sens des critères d'évaluation (De Ketele, 2010). Bien qu'il s'appuie sur des curriculums communs, lorsqu'il cible des objectifs, le personnel enseignant effectue des choix relatifs à des normes, à des savoirs et à un système de valeurs en privilégiant des connaissances et modalités. Face à ces dernières, les élèves ne sont pas tous égaux, ce qui peut mener à la marginalisation de certains d'entre eux (McArthur, 2016; Mottier

⁴ Dans ce travail, les concepts d'évaluation, des pratiques évaluatives et de situations évaluatives (situations qui servent à l'évaluation) seront utilisés. Ils seront définis davantage dans le cadre de référence. Afin d'aider à la lecture, nous précisons pour le moment que nous conceptualisons : 1) l'évaluation comme un processus impliquant toutes les pratiques évaluatives allant de la planification à la communication (Durand et Chouinard, 2012), 2) les pratiques évaluatives comme le savoir agir en matière d'évaluation (Baribeau, 2015), et 3) les situations évaluatives qui relèvent de ce qui est réalisé par les élèves (Durand et Chouinard, 2012).

Lopez et Laveault, 2008). D'ailleurs, certaines structures évaluatives favorisent les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire de la culture dominante, créant ainsi un environnement qui place des élèves dans une situation de handicap (McArthur, 2016). Sans que la personne enseignante ne s'en rende compte, les différentes formes et modalités d'évaluation, ainsi que les critères évaluatifs, peuvent ne pas être juste pour tous, mener à la marginalisation de certains élèves et ne pas favoriser la réussite éducative de tous (Ainscow et al., 2006).

Or, la reconnaissance et la valorisation de tous les individus ainsi que le principe d'équité sont au cœur de l'éducation inclusive. Le contexte scolaire inclusif reconnaît la diversité des besoins et des caractéristiques de tous les élèves, sans discrimination à l'égard de leur identité culturelle ou de leurs difficultés d'apprentissage (Ainscow et al., 2006). Ainsi, les choix évaluatifs du personnel enseignant peuvent constituer des mécanismes discriminants, amenant à s'éloigner des visées inclusives.

1.3.2 Des critères implicites influençant la capacité des élèves à démontrer leurs apprentissages

Certaines pratiques évaluatives peuvent aussi s'avérer incohérentes avec les visées de l'éducation inclusive et du bien-être éducatif de l'élève lorsque le personnel enseignant ne prend pas le temps de clarifier les objectifs et les critères d'évaluation aux élèves. Bien qu'il soit connu que la démarche évaluative commence par une phase de planification pendant laquelle les enseignants et les enseignantes déterminent les intentions d'évaluation, notamment ce qu'ils désirent observer (Chouinard et Durand, 2012; Hadji,

2019), certains omettent de les nommer et de les décrire à leurs élèves. De plus, même lorsque c'est le cas, ils ne s'assurent pas toujours de leur compréhension. En effet, une minorité d'élèves sont capables de reformuler les intentions et lorsqu'ils sont en mesure d'énoncer certains objectifs, les élèves se concentrent sur les buts de performance aux dépens des buts de maîtrise (Hattie, 2017). Pourtant, la communication des intentions et des critères auprès des élèves est nécessaire afin de créer un climat de confiance pendant les évaluations (Bergeron et Bergeron, 2020; Hadji, 2018). Sinon, un fossé entre la perception des attentes chez le personnel enseignant et chez les élèves peut se créer, et affecter la capacité des élèves à réellement démontrer leurs apprentissages (Bergeron et Bergeron, 2020; Stiggins, 2007).

D'ailleurs, lorsque les critères d'évaluation ne sont pas clairement présentés et explicités aux élèves ou que le personnel enseignant ne vérifie pas leur compréhension, les élèves ne peuvent tenir un rôle actif dans leur processus d'apprentissage (Durand et Chouinard, 2012) et il peut être difficile pour eux de réguler leurs apprentissages. Les processus par lesquels nous maintenons les attentes implicites dans l'ombre peuvent entretenir un sentiment d'insécurité, en plus de ne pas fournir aux élèves l'occasion de prendre en charge leur progression. Dans ce contexte, l'évaluation peut difficilement soutenir les efforts en cohérence avec l'éducation inclusive et la quête de bien-être des élèves.

1.3.3 Une culture évaluative valorisant la performance aux dépens de la progression

La culture évaluative⁵ dans les systèmes scolaires influence les visées des évaluations et peut les rendre incohérentes avec la vision de l'éducation inclusive. Lorsqu'il est question d'évaluation, la société accorde une importance significative à la note (De Ketele, 2010; Hattie, 2015; Yerly et Laveault, 2020). Les tenants et tenantes du néolibéralisme considèrent la note comme un élément qui motive la personne apprenante et qui permet de mesurer clairement les apprentissages effectués (Butera, 2011; Hamre et al., 2018; Hattie, 2015). Toutefois, les recherches qui soulignent l'importance d'être vigilant à l'égard de cette vision ne sont pas récentes (Black et Wiliam, 2009; De Ketele, 2010; Viau, 2002). En effet, la note tend à mesurer la performance des élèves à un moment précis. Elle ne représente ni les apprentissages réalisés ni la progression effectuée par les élèves (Butera, 2011). D'ailleurs, elle tend à encourager des comportements visant l'obtention de bonnes notes plus que l'apprentissage en soi (Birenbaum, 2016; Black et Wiliam, 2009). La note, d'après sa faiblesse informative comme élément communicatif, ne permet pas de soutenir les apprentissages des élèves (Hadji, 2018). En ce sens, en associant la note et l'évaluation, une importance est accordée à la performance des élèves aux dépens de leur progression.

⁵ À l'instar de Nizet (2016), nous concevons la culture évaluative comme un « processus de référénciation désign[ant] l'ensemble des étayages conscients et inconscients sur lesquels s'appuient la construction de pratique, le produit de la pratique, sa pensée et sa conceptualisation, que l'on pourrait qualifier de culture évaluative » (p. 57).

De plus, dans leur article, Yerly et Laveault (2020) soulignent le caractère contreproductif d'utiliser la note, notamment lors d'évaluation certificative, car cette pratique favorise une culture du *testing* aux dépens d'une culture d'évaluation pour soutenir les apprentissages (Baribeau, 2021; Birenbaum, 2016; Yerly et Laveault, 2020). Cette dernière se définit par un ensemble de valeurs et de croyances centré sur la mobilisation de l'évaluation pour promouvoir les apprentissages, pour soutenir les interactions entre les élèves et pour favoriser leur autonomie (Birenbaum, 2016). Au contraire, la culture du *testing* mène à voir le potentiel des élèves comme étant statique et considère leurs habiletés comme étant fixes (Birenbaum, 2016). Cette mentalité mène le personnel enseignant à maintenir des attentes peu élevées envers certains élèves, en fonction de ce qu'ils les considèrent « capables » de réaliser.

Or, l'un des principes phares de l'éducation inclusive est la conviction que la progression des apprentissages est possible pour toutes les personnes apprenantes (Bergeron et al., 2011; Booth et Ainscow, 2002). Il s'agit du postulat d'éducabilité (Meirieu, 1996; Terraz et Denimal, 2018). Cette idée de croissance implique la nécessité d'avoir des attentes élevées envers tous les élèves afin d'offrir des expériences d'apprentissage de qualité qui soutiendront leur accomplissement, leur émancipation et leur dépassement, des valeurs associées à l'éducation inclusive (Bergeron et al., 2011; Bergeron et al., sous presse; Booth et Ainscow, 2002; Meirieu, 1996). De plus, le respect de la progression des élèves est primordial selon l'éducation inclusive (Ainscow et al., 2006). Cette idéologie éducative met de l'avant les valeurs de flexibilité et d'ouverture afin de respecter les besoins des élèves, leur rythme d'apprentissage, et ainsi, leur

permettre de s'épanouir. Au contraire, une évaluation des performances centrée sur la note, dans une logique vérificative, favorise une évaluation normative⁶ et les risques qui lui sont associés (Butera et al., 2021).

1.3.4 Le caractère normatif de certaines pratiques évaluatives, une contribution au monde scolaire compétitif et sélectif

L'évaluation, notamment par l'exploitation de pratiques évaluatives normatives, peut s'associer à une logique de contrôle et d'exclusion prédominante dans le système éducatif (Araújo-Oliveira et Barroso da Costa, 2021; Baribeau, 2021). Ce type de pratiques conduit les élèves à se comparer. Cette comparaison accentuée par le classement hiérarchique créé par la notation de la performance des élèves affecte négativement leur estime et le développement de leurs compétences scolaires (Butera et al., 2011). En effet, ces pratiques évaluatives stigmatisent certains élèves confrontés à plus de difficultés à l'école et les entraînent dans une spirale de découragement et d'échecs menant parfois jusqu'au décrochage (Hadji, 2018). Les enjeux sont déterminants lorsque l'évaluation, par sa structure et ses implications, sert davantage à sélectionner les élèves et à les hiérarchiser (Hadji, 2018; Lemay, 2001; Vianin, 2022).

De plus, la compétition et la comparaison peuvent mener au développement d'un esprit compétitif, voire à des comportements antisociaux (Butera, 2011; Pulfrey, 2011), ce qui est incohérent avec les principes de collaboration, de vivre-ensemble, de solidarité

⁶ L'évaluation normative se réfère à une évaluation qui contribue au classement des élèves en les comparant les uns aux autres (Baribeau, 2021).

et d'entraide véhiculés par l'éducation inclusive. En effet, dans une visée inclusive, l'éducation met de l'avant la collaboration et l'entraide (Ainscow et al., 2006). Pour ce faire, l'enseignant ou l'enseignante doit mettre en place des ressources et un environnement qui contribuent au développement du sentiment d'appartenance et d'acceptation au sein de cette communauté qu'est le groupe-classe (Alesech et Nayar, 2021).

En définitive, retenons que des pratiques évaluatives cohérentes avec une éducation inclusive doivent être équitables afin d'éviter de marginaliser certains élèves par rapport à une culture dominante. Elles doivent être explicites en évitant les critères et les attentes implicites. Elles doivent s'inscrire dans une culture évaluative qui vise à réguler les apprentissages plutôt qu'une culture du *testing*. Ainsi, les pratiques évaluatives doivent miser sur l'entraide et la collaboration plutôt que d'encourager un monde scolaire compétitif et sélectif. En plus d'avoir une certaine idée de ce qu'il convient d'éviter, des chercheurs et chercheuses de ce champ mettent en lumière en quoi l'évaluation peut contribuer à l'éducation inclusive.

1.4 Lorsque l'évaluation contribue à l'éducation inclusive

Le caractère déterminant de l'évaluation dans le processus d'apprentissage d'un élève afin de soutenir l'actualisation de son potentiel est réitéré à maintes reprises (Brookhart, 2019; De Ketele, 2010; Durand et Chouinard, 2012; MEQ, 2003; Talbot, 2009). En effet, l'évaluation peut contribuer à soutenir un environnement éducatif inclusif, notamment lorsqu'elle devient un outil qui soutient les apprentissages et qui répond aux

différents besoins des élèves. Pour que les pratiques évaluatives aident les élèves à atteindre leur plein potentiel (Tai et al., 2021), elles doivent s'inscrire dans un contexte authentique, favoriser des apprentissages significatifs et amener les élèves à être engagés (Hockings, 2010; UNESCO, 2017). D'ailleurs, Hadji (2019) nous rappelle que l'évaluation doit être à la disposition de l'élève. Certaines pratiques évaluatives favorisent davantage la présence de rétroactions qualitatives et encouragent ainsi le sentiment de contrôle et l'autonomie des élèves, soit des visées également partagées par l'éducation inclusive et la quête de bien-être des élèves (O'Neill et Maguire, 2019; Ryan et Deci, 2000).

Considérant cela, l'évaluation au service des apprentissages semble une voie à privilégier afin de favoriser une éducation inclusive. En effet, ce type d'évaluation, parfois appelée formative, est une évaluation intégrée directement aux situations d'apprentissage et réalisée par une collecte de données diversifiée (Allal et Mottier Lopez, 2005). Ces éléments permettent à l'évaluation de prendre en compte et de valoriser la diversité des élèves dans la classe, de diminuer le nombre d'obstacles pouvant nuire à leurs apprentissages et de soutenir les principes de l'éducation inclusive (Meyer et al., 2014). Parallèlement, ce type d'évaluation favorise une participation active des élèves (Allal et Mottier Lopez, 2005). Par cette participation, l'élève est engagé dans le processus évaluatif (Talbot, 2009). De plus, ce type d'évaluation est plus naturellement associée à un enseignement différencié (Allal et Mottier Lopez, 2005). En plus de favoriser cet enseignement différencié (Talbot, 2009), l'évaluation au service des apprentissages

encourage les rétroactions⁷. Ces dernières sont octroyées aux élèves, ce qui leur permet de réguler leurs apprentissages (Allal et Mottier Lopez, 2005). Finalement, l'évaluation au service des apprentissages favorise une régulation sur deux niveaux, soit en lien avec les élèves et en lien avec l'amélioration de l'enseignement (Allal et Mottier Lopez, 2005). En effet, cette évaluation dépasse la régulation des apprentissages des élèves, car elle permet aussi la régulation des pratiques enseignantes. Les informations recueillies permettent aux enseignantes et enseignants d'identifier certains obstacles à la participation et aux apprentissages des élèves (Meyer et al., 2014). Ils peuvent ainsi adapter leur planification afin d'assurer une meilleure prise en compte des besoins de leurs élèves et d'atteindre leurs intentions pédagogiques (Allal et Mottier Lopez, 2005).

En définitive, l'évaluation peut soutenir l'éducation inclusive, notamment lorsque la personne enseignante mise sur l'évaluation au service des apprentissages et sa fonction de régulation. Elle a l'avantage d'être intégrée à la situation d'apprentissage. Elle favorise l'engagement et la participation active des élèves, et facilite un enseignement différencié. Elle permet aux élèves de réguler leurs apprentissages et contribue à la régulation des pratiques enseignantes. Or, force est de constater qu'une réelle évaluation au service des apprentissages, avec sa fonction de régulation, n'est pas aussi présente dans les pratiques du personnel enseignant que nous pourrions l'espérer. Plusieurs facteurs pouvant expliquer cette situation sont présentés dans la prochaine section.

⁷ Dans leur écrit, Allal et Mottier Lopez (2005) utilisent le terme « *feedback* ». D'ailleurs, différents termes sont utilisés dans la littérature pour conceptualiser ce sujet. Le terme « rétroaction » sera utilisé dans le cadre de ce mémoire afin de faciliter la lecture et d'éviter des confusions.

1.5 Les défis liés aux pratiques en évaluation

Bien que les enseignants et les enseignantes disent utiliser l'évaluation au service des apprentissages, les pratiques évaluatives qu'ils décrivent ne sont pas toujours cohérentes avec les principes de l'évaluation pour soutenir les apprentissages (Cisse, 2016; Lin et Lin, 2019). Cette réalité est particulièrement vraie chez le personnel enseignant au secondaire (Cisse, 2016). D'ailleurs, il semble y avoir un manque de compréhension à l'égard du rôle et de la façon de mettre en œuvre des pratiques évaluatives qui soutiennent les apprentissages (Araújo-Oliveira et Barroso da Costa, 202; De Ketele, 2010). Ces pratiques évaluatives sont souvent utilisées dans un contexte de préparation à l'évaluation certificative (Cisse, 2016). Qui plus est, cette représentation erronée est particulièrement présente chez les enseignants et enseignantes évoluant dans la culture du *testing* (Birenbaum, 2016), ce que certains associeront également à l'expression *teach to test* (Baidoo-Anu et Ennu-Baidoo, 2022; Robinson et Dervin, 2019).

Des études soulignent aussi l'inconfort vécu par le personnel enseignant à l'égard de l'utilisation de pratiques évaluatives qui soutiennent les apprentissages (Baribeau, 2021; Cisse, 2016; Tai et al., 2021). Ces inconforts sont d'autant plus nommés par le personnel enseignant du secondaire qui considère que les obstacles liés à ces tensions sont plus difficiles à surmonter dans le contexte d'enseignement au secondaire (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2005). Plusieurs membres du personnel enseignant à ce niveau considèrent ces pratiques évaluatives comme étant trop complexes parce qu'elles exigent une différenciation et une personnalisation qui rendent

la situation évaluative de la personne enseignante trop exigeante, considérant le nombre d'élèves par classe (Cisse, 2016). D'autres enseignants et enseignantes soutiennent que ces pratiques évaluatives mobilisent trop de temps (Mottier Lopez, 2015). Certains ne croient pas aux apports des pratiques évaluatives alternatives comme l'autoévaluation ou l'évaluation par les pairs, ce qui les mène à ne pas les mobiliser ou à les utiliser de façon inadéquate (Birenbaum, 2016). L'inconfort vécu par le personnel enseignant à cet égard appuie le fait que les pratiques évaluatives sont, parmi les enjeux du Renouveau pédagogique, celles étant les plus difficiles à intégrer (Baribeau, 2009; Chouinard et al., 2005).

L'une des explications permettant de comprendre ce phénomène concerne les lacunes quant à la formation initiale et continue portant sur l'évaluation. En effet, plusieurs personnes enseignantes considèrent que leur formation ne les outille pas suffisamment à évaluer adéquatement les apprentissages de leurs élèves (Araújo-Oliveira et Barroso da Costa, 2021; Baribeau, 2021). En outre, les enseignants et enseignantes tendent à favoriser les évaluations sommatives ayant une fonction certificative aux évaluations qui soutiennent les apprentissages ayant une fonction de régulation (Butera et al., 2011), car ces dernières prennent souvent la forme d'évaluations alternatives pour lesquelles ils se sentent moins compétents. D'ailleurs, lorsque le personnel enseignant ne considère pas ses compétences adéquates dans un domaine, il a tendance à favoriser des méthodes plus traditionnelles au détriment de méthodes alternatives ou nouvelles, et ce, bien que les limites des pratiques évaluatives traditionnelle soient bien documentées (Lin et Lin, 2019). Les conceptions traditionnelles de l'enseignement et de l'apprentissage sont d'ailleurs des

facteurs pouvant nuire à l'implantation de changements cohérents avec les principes d'inclusion (Cho, 2018).

1.6 Le problème et la question de recherche

Rappelons que les plus récentes politiques éducatives à l'international et au Québec désirent soutenir une éducation plus inclusive. À cela s'ajoute que la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003) nomme explicitement la différenciation comme étant l'une de ces orientations. Or, certaines pratiques ne soutiennent pas l'éducation inclusive, notamment lorsqu'elles mènent à une marginalisation de certains élèves, lorsqu'elles ne permettent pas réellement aux élèves de démontrer leurs apprentissages, lorsqu'elles encouragent une culture évaluative visant la performance, et finalement, lorsqu'elles encouragent un monde scolaire compétitif et sélectif, voire discriminatoire. Cela étant dit, il est possible d'utiliser des pratiques évaluatives comme un levier afin d'appuyer les efforts pour une éducation inclusive. Par exemple, les pratiques associées à l'évaluation au service des apprentissages, par ses caractéristiques et sa fonction de régulation, s'avèrent cohérentes avec les principes de l'éducation inclusive et peuvent favoriser le bien-être ainsi que la réussite éducative de nos élèves. Pourtant, les enseignants et enseignantes, particulièrement ceux et celles enseignant au secondaire, vivent des difficultés en ce qui concerne la mise en œuvre de telles pratiques. Mais de quoi ont-ils besoin pour y arriver? Les besoins d'une population correspondent à ce qui leur permettrait d'atteindre une situation désirée (Lapointe, 1992). À notre connaissance, nous détenons peu d'informations sur ce dont les enseignants et enseignantes auraient

besoin pour arriver à mobiliser des pratiques évaluatives cohérentes avec les visées de l'éducative inclusive. De plus, les études portant sur le sujet semblent s'intéresser majoritairement au milieu éducatif du primaire au détriment du secondaire (Deaudelin et al., 2007; Monney et Fontaine, 2016). À ce sujet, le choix de s'intéresser à l'ordre de l'enseignement secondaire n'est pas anodin. En plus du fait que moins d'écrits sur l'évaluation semblent porter sur cet ordre d'enseignement, plusieurs débats liés à l'évaluation des apprentissages prennent leur essor au secondaire (Bélair et Dionne, 2009; OCDE, 2005). Ainsi, nous nous posons la question suivante : quels sont les besoins du personnel enseignant du secondaire pour favoriser la mise en œuvre de pratiques évaluatives dites inclusives?

L'originalité de ce projet repose en partie sur le choix de s'intéresser à l'évaluation sous la lentille de l'éducation inclusive. D'ailleurs, peu de recherches s'intéressent à ces deux enjeux de façon intersectionnelle. Cette recherche pourra soutenir les milieux éducatifs désireux de mettre en œuvre des pratiques évaluatives innovantes et plus en accord avec l'éducation inclusive, plus particulièrement les milieux de l'éducation au secondaire dans lesquels les besoins semblent encore plus importants. Une telle étude pourrait aussi contribuer à enrichir la formation initiale et continue du personnel enseignant portant sur l'évaluation. Ultimement, en nous intéressant à de telles pratiques évaluatives, nous contribuons à la mise en place d'un système scolaire qui soutient le développement du plein potentiel de nos élèves. En ce sens, nous désirons que les pratiques évaluatives du personnel enseignant deviennent un levier afin de favoriser une éducation inclusive et de surcroît, ne freinent pas cet idéal inclusif.

CHAPITRE II — CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans ce cadre de référence, il est question de l'éducation inclusive ainsi que de l'évaluation, de ses fonctions et de ses démarches. De plus, étant donné que ce projet s'intéresse aux besoins perçus par le personnel enseignant, le concept de besoin est par la suite clarifié.

2.1 L'éducation inclusive

Tout d'abord, situons que le mouvement inclusif en éducation répond à l'exclusion et à la ségrégation vécue par plusieurs enfants dans le milieu éducatif. Dès 1980, les mesures mises en place ont comme but de répondre aux besoins éducatifs spéciaux de certains élèves et d'intégrer certaines catégories d'enfants dans les écoles dites ordinaires (Ramel et Vienneau, 2016; Rousseau et al., 2018). Il est alors question d'intégration scolaire. Un enfant peut rejoindre la classe ordinaire s'il est en mesure de s'adapter à l'environnement déjà présent. Certaines modifications peuvent être faites afin de faciliter cette intégration, mais la majorité de celles-ci répondent à un besoin précis de l'enfant et sont réalisées à posteriori. L'objectif est de faire évoluer l'enfant dans un environnement le plus « normal » possible (Ramel et Vienneau, 2016).

Ensuite, en réponse à ce mouvement intégratif, on voit arriver, vers le début du deuxième millénaire, celui de l'inclusion scolaire (Ramel et Vienneau, 2016). Selon le Centre canadien des politiques alternatives (CCPA), au Québec, l'inclusion scolaire se réalise par le fait d'inclure tous les élèves dans les classes dites ordinaires (Towle, 2015).

Dès lors, il y a un désir de rendre accessible à tous une éducation de qualité. Selon l'idéologie de l'inclusion scolaire, ce n'est plus à l'enfant à s'adapter à son environnement. La responsabilité revient à l'école et à l'environnement scolaire, ceux-ci devant être organisés à priori afin d'être adaptés pour les besoins de tous les élèves, sans qu'un regard ne soit porté sur ses caractéristiques individuelles ou son appartenance à un groupe précis (p. ex. EHDAA) (AuCoin et Vienneau, 2015; Goyer et Borri-Anadon, 2019; Potvin, 2014). On réfère alors aux principes d'accessibilité universelle afin de soutenir cette organisation (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2010, 2017). Le droit d'appartenance devient ainsi un principe phare, où tous les enfants sont reconnus comme un membre à part entière de l'école (Ainscow et al., 2006). En plus d'appartenir à la communauté, tous les élèves doivent avoir la possibilité de participer physiquement et socialement au développement de cette communauté, c'est ce qu'on appelle la pleine participation (Ainscow et al., 2006; Bergeron et al., 2011). Le rôle de chacun doit être reconnu. De plus, lorsqu'il est question de la perspective inclusive, la réussite éducative de tous les élèves est associée à une responsabilité collective (CSE, 2010, 2017; Rousseau et al., 2018).

Enfin, en cohérence avec ce mouvement inclusif, il est courant de lire et d'entendre depuis quelques années des références à l'éducation inclusive. Celle-ci est porteuse de la vision que l'on associe à l'inclusion scolaire, mais elle suppose de porter un regard plus large, qui dépasse les murs de l'école. Pour Ainscow et ses collaborateurs (2006), l'éducation inclusive est « une approche de principe à l'égard de l'éducation et de la société » (Ainscow et al., p. 22).

2.1.1 Quelques repères définitoires

Il est important d'indiquer d'entrée de jeu qu'il n'existe pas de définition descriptive, prescriptive et universelle à l'éducation inclusive (Ainscow et al., 2006). Il n'y a pas une façon précise ou une démarche à suivre afin d'assurer la mise en place d'une éducation dite inclusive, et ce, bien que les personnes partisans de la perspective inclusive s'entendent sur les visées d'une telle éducation. Sa mise en œuvre doit tenir compte des contextes locaux et des politiques nationales la rendant ainsi parfois complexe (Ainscow et al., 2006; Ramel et Vienneau, 2016). En effet, le sens associé à la perspective inclusive peut être perçu différemment en fonction du contexte social et culturel dans lequel elle s'inscrit (Ainscow et al., 2006; Tai et al., 2021; Vienneau et Thériault, 2015). De plus, l'éducation inclusive « n'est pas un but fixe à atteindre, mais plutôt un processus de conscientisation où les enjeux relatifs à l'inclusion et à l'exclusion deviennent plus transparents et où il y a place pour le questionnement des idées et des pratiques » (Carlson Berg, 2011, p. 69). L'idée de concevoir l'éducation inclusive comme un processus est d'ailleurs reprise par plusieurs personnes partisans de cette vision de l'éducation (Ainscow et al., 2006; Potvin, 2014; Rousseau et al., 2018). Une fois comprise comme un processus de conscientisation collectif prenant différentes formes selon les contextes, les deux visées de l'éducation inclusive peuvent également servir d'appui pour mieux la saisir dans toute sa complexité : la visée d'équité et la visée transformative (Borri-Anadon et al., 2015; Potvin, 2014; Ramel et Vienneau, 2016; Rousseau et al., 2018).

2.1.1.1 La visée d'équité : créer un environnement éducatif juste

On attend d'un environnement éducatif inclusif qu'il tienne compte de la diversité des besoins et qu'il élimine toutes formes d'exclusion (Potvin, 2014), notamment celle mise en place par les inégalités structurelles du système éducatif (Bauer et Radhouane, 2021; Dubet et Duru-Bellat, 2004). Comme mentionné au préalable, l'éducation inclusive n'a pas comme objectif d'offrir une égalité de traitement, mais désire offrir « une égalité [...] de succès éducatifs⁸ » (Potvin, 2014, p. 189). Pour ce faire, Potvin (2014) affirme qu'il importe de ne pas simplement considérer la performance des élèves; un regard global doit aussi être porté sur l'école et le système éducatif. En ce sens, une vision systémique est primordiale afin d'atteindre la visée d'équité de l'éducation inclusive.

Selon le paradigme de l'éducation inclusive, la prise en compte de la diversité des besoins des élèves de façon proactive est essentielle (Potvin, 2014). Ces besoins peuvent être d'ordre physique, socioscolaire et affectif (Potvin, 2014; Potvin et al., 2015) et sont même considérés comme des droits par différents documents législatifs (CSE, 2010, 2017). De plus, la visée d'équité de l'éducation inclusive se réalise par un accompagnement et un soutien des apprenants et apprenantes dans l'atteinte d'une réussite éducative (Potvin, 2014). Pour ce faire, en plus de considérer et documenter la diversité des besoins (Potvin

⁸ Cette idée ramène à celle de viser la réussite éducative pour tous dans tous les domaines liés à la vie scolaire (Potvin, 2014). Pour le CSE (2017), il s'agit d'offrir une possibilité d'émancipation pour tous les élèves par leur engagement dans leur formation. L'expression est également utilisée dans la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003), qui réfère à cet idéal comme étant « l'objectif du système éducatif québécois » (p. 13).

et al., 2015), il importe que les apprentissages soient accessibles en les rendant significatifs et pertinents pour les élèves (Potvin, 2014).

Afin de permettre la création d'un environnement éducatif juste, il est possible de se référer aux enjeux de redistribution, de reconnaissance et de représentation de la théorie de la justice sociale de Fraser⁹ (Vidal et al., 2021). L'enjeu de redistribution, associé à l'ordre économique, fait notamment référence à la répartition des ressources (Bauer et Radhouane, 2021; Vidal et al., 2021). En éducation, on peut penser à la façon dont les ressources humaines et matérielles sont réparties dans les différents milieux et à l'impact de cette répartition sur le potentiel de réussite et d'émancipation des élèves fréquentant ces différents milieux.

Pour sa part, l'enjeu de reconnaissance, associé à l'ordre culturel, fait notamment référence aux inégalités culturelles souvent renforcées par les modèles sociaux et éducatifs présents (Bauer et Radhouane, 2021; Vidal et al., 2021). Dans un cadre éducatif, cet enjeu est notamment représenté par la façon dont les élèves sont identifiés, et même classés, comme étant des élèves issus l'immigration ou des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement. Cet enjeu peut aussi contribuer à réfléchir aux impacts et aux mécanismes de cette classification (Vidal et al., 2021).

⁹ Selon la théorie de la justice sociale, il importe de questionner la manière dont ces enjeux sont présents dans la société. Ce questionnement doit être suivi d'actions afin de favoriser la redistribution, la reconnaissance et la représentation des divers individus (Vidal et al., 2021). Cette mise en action est ainsi associée à la visée transformative de l'éducation inclusive discutée dans la section suivante.

Finalement, l'enjeu de représentation, associé à l'ordre social, fait notamment référence à la participation des individus et des groupes marginalisés dans les débats et les actions sociales (Bauer et Radhouane, 2021; Vidal et al., 2021). Ainsi, un environnement social juste et légitime encourage et valorise une participation active de tous les membres de la communauté. Dans une perspective éducative et comme invoqué au préalable, les élèves sont des membres entiers de la communauté éducative; leur participation active est donc nécessaire afin qu'un environnement scolaire soit considéré comme juste et inclusif. Pour ce faire, une éducation inclusive se réalise lorsqu'il y a absence d'obstacle à la participation et à l'apprentissage (Bauer et Radouhane, 2021; Rousseau et al., 2018; Vidal et al., 2021). Par cette visée, l'éducation inclusive s'inspire des diverses idéologies éducatives comme l'éducation à la citoyenneté (Potvin, 2014).

2.1.1.2 La visée transformative : modifier le rapport à la différence et encourager une pleine participation

Dans cette visée, le rôle de l'école, et de l'éducation en général, est de permettre une émancipation de tous en reconnaissant le pluralisme et les différences qui agissent notamment sur les structures inégalitaires (Bauer et Radhouane, 2021; Dubet et Duru-Bellat, 2004; Goyer et Borri-Andaon, 2019; Vidal et al., 2019).

Le respect du pluralisme et la valorisation de la différence sont des enjeux qui caractérisent l'éducation inclusive (Potvin, 2014; Borri-Anadon et al., 2015). Dans une perspective inclusive de l'éducation, la diversité est considérée comme étant un phénomène social et non individuel (Borri-Anadon et al., 2021). L'éducation inclusive

reconnait l'importance de ne pas invisibiliser les différences dans l'atteinte d'une éducation juste et inclusive. De plus, une certaine vigilance est de mise lorsqu'il est question de valoriser la diversité afin d'éviter de créer une catégorisation par des traits figés et d'encourager des stéréotypes (Bauer et Borri-Anadon, 2021; Bauer et Radhouane, 2021; Vidal et al., 2021).

La visée transformative de l'éducation inclusive se trouve dans la recherche et les actions posées afin de comprendre les causes et les effets des inégalités sociales (Bauer et Radhouane, 2021; Potvin, 2014). L'éducation inclusive se réalise dans un environnement qui reconnaît et considère ces inégalités et qui met en place des mesures afin de modifier notamment les rapports de pouvoirs générant de telles inégalités (Bauer et Radhouane, 2021; Potvin, 2014). Pour Potvin (2014), il importe de considérer les missions données à l'éducation, le contenu du curriculum et la façon dont il est enseigné, la structure de l'organisation scolaire, ainsi que les relations entre le personnel scolaire et les élèves dans l'analyse des processus qui créent des inégalités. Ainsi, il est possible de transformer l'environnement éducatif afin d'assurer un rapport plus juste à la différence et d'encourager la participation de tous.

Les concepts d'autonomie et de la capacité d'agir¹⁰ servent la visée transformative de l'éducation inclusive (Bauer et Radhouane, 2021; Potvin, 2014; Vidal et al., 2021). D'ailleurs, selon cette vision de l'éducation, une importance est accordée au développement de l'autonomie et de la capacité d'agir chez les personnes appartenant à

¹⁰ Traduction de *empowerment* notamment utilisée par Potvin (2014).

des groupes marginalisés ou minoritaires. En éducation, par exemple, on peut penser aux élèves racisés et aux élèves ayant des difficultés scolaires. D'ailleurs, diverses pratiques pédagogiques encouragent l'autonomie et la capacité d'agir des élèves : l'enseignement coopératif, l'apprentissage par projet, la pédagogie inversée, etc. En évaluation des apprentissages, l'évaluation par les pairs, l'autoévaluation et la coévaluation sont des façons de vivre l'évaluation qui soutiennent l'autonomie et la capacité d'agir des élèves, notamment parce que ces derniers sont amenés à trouver des solutions aux problèmes en s'appuyant sur les ressources qu'ils ont à leur disposition (Black et al., 2006).

Par sa visée transformative, l'éducation inclusive s'inspire des diverses idéologies comme l'éducation antiraciste (Potvin, 2014) et la théorie critique (Bauer et Radhouane, 2021). Bien que la visée d'équité et la visée transformative de l'éducation inclusive aient été présentées séparément, il demeure qu'elles sont interdépendantes et complémentaires, car c'est l'atteinte de ces deux visées qui permettra à l'école de devenir un endroit inclusif pour tous. En effet, l'une des finalités, lorsque dissociées de l'autre, n'a pas le même apport et peut mener à la stigmatisation de certains élèves par un traitement discriminatoire, bien qu'involontaire, ou à une cristallisation de la différence (Borri-Anadon et al., 2015; Larochelle-Audet et al., 2015). Autrement dit, si les efforts afin de rendre l'éducation plus inclusive se concentrent uniquement sur la visée d'équité et qu'il y a un maintien des structures et mécanismes discriminatoires, la quête d'une éducation inclusive sera vaine (Potvin et al., 2015). L'inverse est aussi vrai. Si les efforts concernent uniquement la lutte contre les discriminations, sans mettre en place des pratiques plus équitables, l'éducation ne sera pas réellement inclusive. Ainsi, une éducation inclusive

requiert des efforts qui concernent autant la visée d'équité que la visée de transformation sociale (Potvin et al., 2015).

2.2 L'évaluation

L'évaluation est un concept dont la représentation a évolué au fil des années en fonction des approches théoriques auxquelles elle a été associée (Durand et Chouinard, 2012; Scallon, 2004). Dans le cadre de ce mémoire, l'évaluation est envisagée à partir des paradigmes du constructivisme, du socioconstructivisme et du cognitivisme, car ils sont au cœur de l'approche par compétences priorisée par les documents ministériels (MEQ, 2003). Ainsi, l'évaluation est un processus permettant de nous situer quant aux apprentissages à faire pour être en mesure de poursuivre les apprentissages (Scallon, 2004; Talbot, 2009). L'évaluation englobe toutes les pratiques évaluatives utilisées par la personne enseignante, du moment où elle présente les objectifs d'apprentissage jusqu'au moment où le jugement est présenté dans un document communicatif comme le bulletin scolaire (Scallon, 2004). Pour plusieurs (Aubin, 2015; Durand et Chouinard, 2012; Laurier et al., 2005), l'évaluation s'actualise autour d'une grande démarche évaluative, parfois aussi appelée processus (Aubin, 2015; De Ketele, 2010; MEQ, 2003). Dans le cadre de ce mémoire, nous utilisons le terme « processus » pour nous référer à la façon dont peut s'actualiser l'évaluation des apprentissages dans son ensemble. Ce terme est aussi emprunté par la politique d'évaluation des apprentissages du MEQ (2003), et cela permet d'éviter les confusions possibles avec les démarches spécifiques aux diverses pratiques d'évaluation.

Au fil des années, des chercheurs et chercheuses ont proposé différentes versions des grandes étapes du processus d'évaluation des apprentissages (Aubin, 2015; Durand et Chouinard, 2012; Louis et Bernard, 2004). Bien que les étapes aient certaines similarités, des différences existent aussi en fonction des chercheurs et des chercheuses. Par exemple, Aubin (2015) octroie une place importante au concept de la validité et de la validation des instruments de mesure mobilisés dans le processus qu'il opérationnalise dans sa thèse doctorale pour un contexte postsecondaire. Pour DeKetele (2010), une importance est également accordée au jugement évaluatif qui se retrouve à différentes étapes du processus évaluatif, notamment lorsque le personnel enseignant recueille différentes informations sur les apprentissages des élèves, les confronte à un ensemble de critères et attribue un sens à cette confrontation. En ce qui concerne le processus décrit par Durand et Chouinard (2012) utilisé pour décrire l'évaluation des apprentissages au primaire et au secondaire, il accorde une grande importance à la planification globale de l'évaluation des apprentissages afin d'assurer, entre autres, l'actualisation d'un fil conducteur fort entre les différentes étapes proposées. D'ailleurs, ce processus se réalise dans une vision cyclique contrairement à un processus linéaire comme celui proposé par Louis et Bernard (2004). Du côté de ces derniers, l'accent a été mis sur la dimension « évaluation », en s'éloignant consciemment de la dimension « mesure » qui semblait dominer le domaine de l'évaluation des apprentissages avant le début des années 2000 (Louis et Bernard, 2004).

Fortes de ces comparaisons, nous choisissons de recourir dans le cadre de cette étude au processus de Durand et Chouinard (2012), puisqu'il est relativement récent et qu'il s'inscrit en cohérence avec ce qui est présenté dans la politique d'évaluation des

apprentissages (MEQ, 2003). Selon ces auteurs, la planification est au cœur du processus d'évaluation, car elle assure une cohésion entre les intentions d'apprentissage, les situations d'apprentissage, les situations évaluatives et les pratiques évaluatives. La planification globale permet à la personne enseignante d'avoir une vue d'ensemble du processus d'évaluation. Durand et Chouinard (2012) soulignent l'importance de planifier chacune des étapes du processus d'évaluation, soit : la prise de l'information, l'interprétation, le jugement, la décision et la communication. La prise d'information, aussi appelée collecte de données, se réalise à partir de moyens formels et informels (Durand et Chouinard, 2012). Les traces recueillies sont pertinentes et contribuent aux étapes subséquentes du processus d'évaluations (Durand et Chouinard, 2012; MEQ, 2003). L'interprétation s'effectue à l'aide de moyens variés. D'ailleurs, Durand et Chouinard (2012) suggèrent de réaliser l'interprétation à partir de critères d'évaluation. À ce sujet, au Québec, des critères d'évaluation pour chacune des compétences sont disponibles dans la documentation ministérielle (voir p. ex. ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2011). L'étape suivante concerne le jugement (Durand et Chouinard, 2012). Le jugement repose sur des informations pertinentes et variées (Scallon, 2004). Afin d'être considéré comme professionnel, le jugement est argumenté et documenté (Durand et Chouinard, 2012; MEQ, 2003; Scallon, 2004). Il mène à la prise de décision qui concerne les actions qui seront choisies pour soutenir la progression des apprentissages (Durand et Chouinard, 2012; MEQ, 2003). D'ailleurs, selon le MEQ (2003), à l'instar de De Ketele (2010), la décision représente la finalité de l'évaluation. Finalement, la communication peut prendre différentes formes comme le bulletin (formel) ou des messages à l'agenda

(informel) (Durand et Chouinard, 2012). Enfin, Durand et Chouinard (2012) considèrent que les pratiques évaluatives sont intimement liées à l'élaboration de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ)¹¹. Au fil de ces situations se vivent plus spécifiquement des situations qui servent à l'évaluation.

2.3 Les situations qui servent à l'évaluation

Des situations qui servent à l'évaluation sont des situations complexes réalisées par les élèves qui leur permettent, entre autres, de démontrer le développement de leurs compétences (DeKetele, 2010; Durand et Chouinard, 2012; Louis et Bernard, 2004; Scallon, 2004). D'ailleurs, selon la politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2006), les compétences sont la représentation de « la capacité à réaliser des activités ou des tâches en utilisant des ressources variées : connaissances, habiletés, stratégies, techniques, attitudes et perceptions » (p. 4). De telles situations sont privilégiées dans une approche centrée sur l'apprenant ou l'apprenante (Tardif, 2006).

Parfois aussi appelées tâches évaluatives complexes (Scallon, 2004; Tardif, 2006), les situations qui servent à l'évaluation sont des situations pour lesquelles il n'existe pas une seule façon de les réaliser. De plus, elles ne se réalisent pas uniquement à la fin d'une situation d'apprentissage (Durand et Chouinard, 2012). Nous utilisons davantage le terme « situation » qui sert à l'évaluation afin d'éviter un raccourci entre le terme « tâche

¹¹ Une SAÉ est un « ensemble d'activités reliées à une intention éducative permettant le développement d'une ou de plusieurs compétences [...]. [Elle] désigne les dispositifs favorisant à la fois la réalisation des apprentissages et la fonction régulatrice de l'évaluation » (Durand et Chouinard, 2012, p. 133).

évaluative » et une tâche papier-crayon simple comme celle d'un examen. En ce sens, les situations évaluatives sont des situations qui servent à l'évaluation des apprentissages permettant de porter un jugement sur la progression et le développement des compétences des élèves plutôt que des tâches dont l'unique responsabilité est de mesurer les apprentissages réalisés.

2.4 Les pratiques évaluatives¹²

En ce qui concerne les pratiques évaluatives ou les pratiques d'évaluation, elles s'inscrivent dans l'ensemble des pratiques enseignantes (Baribeau, 2015). Les pratiques enseignantes résultent des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permettent à la personne enseignante d'accomplir ses activités professionnelles (Altet, 2014). Elles sont multidimensionnelles et s'articulent notamment entre la posture de la personne enseignante et les traditions pédagogiques socialement acceptées (Altet, 2014; Bru, 2019). Ainsi, les pratiques évaluatives relèvent aussi de cette interaction entre le caractère individuel, associé à la posture de la personne enseignante, et le caractère social, associé aux manières de faire observables dans la communauté éducative. Les pratiques évaluatives se réfèrent au savoir-agir en matière d'évaluation.

Les pratiques sont utilisées au travers de l'ensemble du processus évaluatif, et non pas uniquement lorsque les apprentissages sont terminés ou pour développer des tâches

¹² Bien que dans le monde anglosaxon, certaines personnes privilégient « *assessment strategies* » (Brookhart, 2019) pouvant être traduit par « stratégies d'évaluation », nous utiliserons l'expression « pratiques évaluatives » dans le cadre de ce travail.

évaluatives simples. D'ailleurs, selon l'approche par compétence, soit l'approche pédagogique privilégiée au Québec (MEQ, 2003), les pratiques évaluatives du personnel enseignant doivent entre autres mener à l'élaboration et à la mise en œuvre de situations complexes et de tâches complexes pour les élèves (Durand et Chouinard, 2012; Tardif, 2006). En ce sens, les pratiques évaluatives s'actualisent dans l'interdépendance entre les apprentissages et les évaluations des apprentissages des élèves. Elles nécessitent donc, de la part du personnel enseignant, une planification rigoureuse pour assurer un développement de compétences chez les apprenants et apprenantes.

2.4.1 Les fonctions de l'évaluation des apprentissages et les démarches des pratiques évaluatives

Selon De Ketele (2010), chaque pratique évaluative possède une fonction et une démarche, qui sont importantes à distinguer pour éviter certains biais et raccourcis (p. ex. une pratique évaluative mobilisant une démarche sommative ne remplit pas automatiquement une fonction certificative).

La fonction des pratiques évaluatives détermine son utilité. Dans ses écrits, De Ketele (2010) précise que la prise de décisions réalisée par le personnel enseignant doit être conséquente avec la fonction qu'il donne à l'évaluation des apprentissages (et à ses pratiques). Selon l'auteur, et plusieurs autres chercheurs et chercheuses qui l'ont précédé (p. ex. Allal, 1988 et Hadji, 1989, cités dans Mottier Lopez, 2015), l'évaluation des apprentissages possède trois fonctions, soit une de certification, une de régulation et une d'orientation (De Ketele, 2010). L'évaluation d'orientation, aussi nommée évaluation

diagnostique ou pour l'apprentissage (Béland et Marcoux, 2016), permet de préparer de nouveaux apprentissages (De Ketele, 2010). Une évaluation certificative, quant à elle, permet de certifier les apprentissages considérés comme terminés (De Ketele, 2010). Cette fonction d'évaluation consiste à élaborer un bilan (Mottier Lopez et Laveault, 2008) et par conséquent, elle ne peut avoir lieu pendant une séquence d'enseignement et d'apprentissage. L'évaluation ayant une fonction de régulation est issue notamment des travaux portant sur l'évaluative formative et correspond aussi au concept d'évaluation au service des apprentissages (De Ketele, 2010). Ce type d'évaluation permet de soutenir les apprentissages (De Ketele, 2010; Scallon, 2004).

Au Québec, le ministère de l'Éducation reconnaît, dans la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003), deux fonctions à l'évaluation, soit l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences. La fonction d'aide à l'apprentissage rappelle la fonction de régulation de De Ketele (2010), notamment par l'importance qu'elle accorde à la régulation des apprentissages. De plus, un lien peut aussi être fait entre la fonction d'aide à l'apprentissage (MEQ, 2003) et la fonction d'orientation (De Ketele, 2010), car la Politique du MEQ (2003) se réfère à la fonction d'aide à l'apprentissage de l'évaluation, lorsqu'elle indique la possibilité pour le personnel enseignant d'utiliser l'évaluation pour vérifier où en sont les élèves en fonction des apprentissages qui sont prévus. Pour sa part, la fonction de reconnaissance des compétences (MEQ, 2003) rappelle la fonction de certification (De Ketele, 2010), car elles visent toutes les deux à rendre compte des apprentissages réalisés lorsque ceux-ci sont terminés. En outre, selon De Ketele (2010), en plus d'avoir une fonction, les pratiques évaluatives s'organisent autour

d'une démarche. Cette dernière se réfère à la manière dont se déroule une pratique évaluative.

Il est pertinent de s'attarder de façon simultanée à la fonction et à la démarche de la pratique évaluative mobilisée. Il existe trois démarches, soit la démarche sommative, la démarche descriptive et la démarche herméneutique. La démarche la plus utilisée dans le milieu scolaire est la démarche sommative (De Ketele, 2010). Une démarche sommative correspond à l'idée de faire une sommation¹³, soit de réaliser la somme des apprentissages (De Ketele, 2010). Plusieurs membres du personnel enseignant, ainsi que certains chercheurs et certaines chercheuses, ont tendance à mettre en opposition « l'évaluation sommative » et « l'évaluation formative » (De Ketele, 2010). Or, le caractère sommatif n'est pas en lien avec la fonction de l'évaluation, mais se réfère plutôt à une façon de réaliser l'évaluation grâce à l'addition ou à la soustraction. La démarche descriptive, quant à elle, permet d'identifier et de décrire les caractéristiques de l'apprentissage évalué (De Ketele, 2010). Cette démarche donne des informations concrètes sur des facteurs tels que les forces et les défis des élèves pouvant être utiles pour réguler ou orienter les apprentissages (De Ketele, 2010). La démarche herméneutique, aussi appelée démarche interprétative par Jorro (2007), donne un sens à ce qui est évalué. Cette démarche est associée à

¹³ De Ketele (2010) mentionne que la démarche sommative peut aussi faire référence à une soustraction d'éléments. Par exemple, une enseignante de français réalise une soustraction lorsqu'elle se retrouve face à une erreur grammaticale de la part d'un élève.

une collecte de données diverses, organisées et interprétées. Elle valide des hypothèses, s'inscrit dans une démarche de raisonnement et donne un sens aux résultats. Selon De Ketele (2010), bien que peu connue, il demeure que cette démarche est souvent mobilisée inconsciemment par le personnel enseignant pour assurer les différentes fonctions de l'évaluation. Le tableau 1 présente des exemples contextualisés à l'évaluation des apprentissages représentant le croisement entre les démarches et les fonctions de l'évaluation selon De Ketele (2010).

Tableau 2. Exemples représentant le croisement entre les fonctions de l'évaluation et les démarches de pratiques évaluatives

		Fonctions		
		Orientation	Régulation	Certification
Démarches	Sommativ	Attribuer une note à un test de préalables en lecture.	Attribuer une note à un test sur la compréhension d'un texte en cours d'analyse.	Attribuer une note à un examen du ministère.
	Descriptive	Identifier des éléments déjà maîtrisés par un élève.	Identifier les élèves qui n'ont pas réussi un exercice de résolution de problème afin d'organiser une séance en petit groupe.	Décrire les compétences scientifiques maîtrisées dans un rapport.
	Herméneutique	Analyser une dictée en début d'année afin de préparer les premières séances d'enseignement et d'apprentissage.	Observer, analyser et discuter d'une production d'un élève pendant une séquence de travail individuel.	Préparer un portfolio des productions significatives de l'élève qui sera présenté lors de la rencontre de parents.

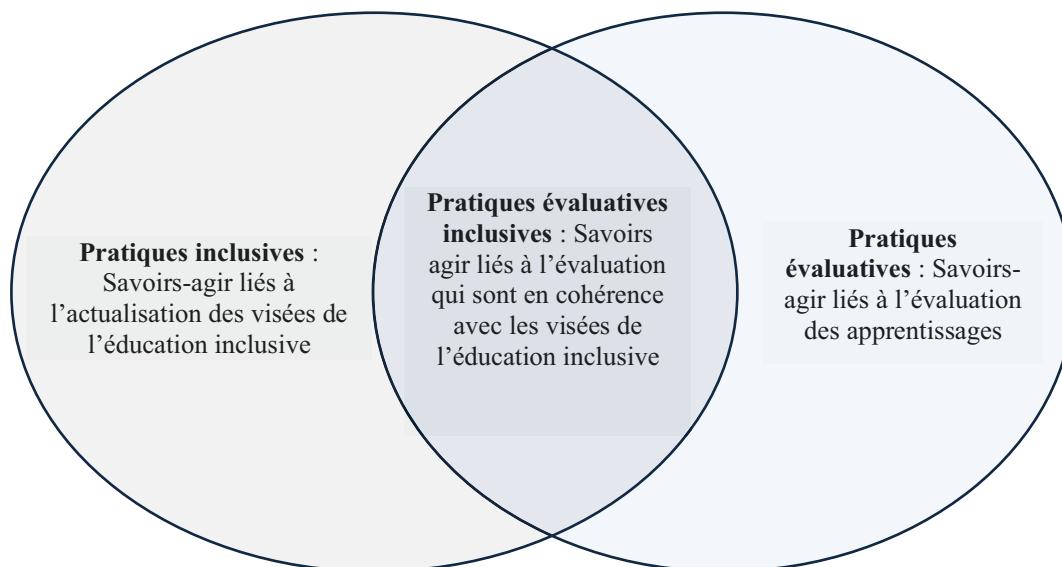
Adapté de De Ketele (2010)

2.5 Les pratiques évaluatives inclusives

À notre connaissance, les pratiques évaluatives inclusives (PÉI) ne sont pas clairement définies actuellement. Ce manque est peut-être dû au fait que ces domaines de recherche sont peu étudiés de façon intersectionnelle. Nous proposons une définition qui situe les PÉI à l'intersection entre la définition donnée aux pratiques évaluatives et celle donnée aux pratiques inclusives.

Nous concevons les PÉI comme étant à l'intersection du savoirs-agir liés à l'évaluation du personnel enseignant et du savoir-agir d'actualisation des visées de l'éducation inclusive. De plus, les PÉI présentées peuvent être associées à des approches comme la différenciation pédagogique ou la conception universelle des apprentissages, soit des approches qui soutiennent la mise en œuvre de l'éducation inclusive. La Figure un qui suit illustre cette proposition.

Figure 1 : Les PÉI selon les pratiques inclusives et les pratiques évaluatives



Les PÉI s'inscrivent dans un contexte authentique et signifiant pour les élèves, soit une situation qui leur est réaliste (Mottier Lopez, 2010; Scallon, 2004). Dans une perspective inclusive, le contexte dans lequel s'opère l'évaluation considère la pluralité présente chez les élèves afin que ledit contexte soit significatif socialement pour tous (Potvin, 2013). De plus, les PÉI sont cohérentes avec les pratiques de différenciation (CSE, 2014). Elles laissent place à une certaine flexibilité, notamment en offrant des choix aux élèves et en reconnaissant leur capacité à choisir ce qui leur convient le mieux, tout en étant balisées par les intentions de la personne enseignante.

Ensuite, les PÉI se réalisent notamment par une collecte d'informations continue à partir d'observations contextualisées et multidimensionnelles (Scallon, 2004; Mottier Lopez, 2010; Tardif, 2006). Cette collecte est variée afin d'éviter des biais qui pourraient mener à une non-reconnaissance de certains apprentissages réalisés par des élèves,

considérant surtout les diverses façons dont les élèves représentent leurs apprentissages (Meyer et al., 2014). De plus, une telle collecte permet ainsi à la personne enseignante de réguler ses pratiques (Allal et Mottier Lopez, 2005). Cela facilite un enseignement différencié, contribuant ainsi à un environnement d'apprentissage plus équitable qui soutient le progrès de tous (Meyer et al., 2014). Lorsqu'une personne enseignante mobilise des PÉI, elle accorde une importance à son jugement professionnel et aux différentes dimensions qui lui sont associées (Scallon, 2004). D'ailleurs, le jugement professionnel des enseignants et enseignantes, primordial en évaluation des apprentissages, joue aussi dans leur capacité à différencier leurs pratiques (Leclerc et Moreau, 2011).

Des PÉI favorisent également des apprentissages significatifs, notamment par les rétroactions qualitatives données aux élèves (O'Neill et Maguire, 2019). De telles pratiques mènent les élèves à être engagés dans les différentes phases du processus (Talbot, 2009). Ainsi, ils participent activement à leurs évaluations (Allal et Mottier Lopez, 2005; Scallon, 2004), car ils ont un certain contrôle sur ce qui est réalisé (O'Neill et Maguire, 2019). De ce fait, les PÉI reconnaissent l'autonomie des élèves. De la sorte, ces pratiques mènent à des évaluations à la disposition des élèves (Hadji, 2019). D'ailleurs, rappelons que les pratiques inclusives tendent à préparer les élèves, et à les amener à participer et à s'engager dans un processus de vivre-ensemble (Borri-Anadon et al., 2015). En ce sens, les PÉI incluent les élèves dans le processus évaluatif et même, reconnaissent le potentiel de leur implication dans l'évaluation de leurs pairs; pensons notamment à l'évaluation par les pairs.

Des PÉI accordent en outre une importance à la progression des élèves dans le développement de leur compétence et non pas seulement aux résultats, se rapprochant ainsi des pratiques évaluatives qui s'inscrivent dans l'approche par compétence (Tardif, 2006). De telles pratiques évaluatives vont tendre vers l'évaluation pour l'apprentissage (*assessment for learning*), souvent associée à l'évaluation formative, aux dépens de l'évaluation des apprentissages (*assessment of learning*) (Allal et Mottier Lopez, 2005; Scallon, 2004).

Rappelons que les visées de l'éducation inclusive tendent vers la mise en œuvre de pratiques dites équitables, et ce, dans un contexte de lutte contre les discriminations (Borri-Anadon et al., 2015). Ainsi, un personnel enseignant mobilisant des PÉI s'assure que ses pratiques ne sont pas des éléments pouvant placer certains de ses élèves dans une situation discriminante, évitant ainsi de retirer le potentiel de l'évaluation pour leurs apprentissages.

2.6 Les besoins du personnel enseignant

Le concept de besoin est défini comme étant un manque ou une nécessité qui peut notamment être représenté par l'écart à combler entre une situation actuelle et une situation désirée (Kaufman, 1972; Labesse, 2008; Lapointe, 1992; Posavac et Carey, 2007). Lapointe (1992) précise que le concept de besoin possède un caractère doublement subjectif. D'une part, il tend à répondre à des normes qui guident la situation dite désirée. D'autre part, le besoin est relié à un individu qui le perçoit comme étant nécessaire. De plus, il importe de considérer la plasticité d'un besoin, car ce dernier peut toujours évoluer

en fonction de la situation dans laquelle il émerge et de la personne qui le manifeste (Lapointe, 1992).

En éducation, bien que le concept de besoin soit couramment utilisé, peu prennent le temps de le définir, et ceux qui le font s'intéressent habituellement à une catégorie précise de besoin. Par exemple, Mukamurera (2018) est considérée comme l'une des premières autrices à avoir défini le concept de besoin de soutien. Pour elle,

[l]e besoin de soutien [correspond au] jugement personnel porté par la personne quant à la nécessité de recevoir une forme d'aide, de guidage ou d'appui [...]. Nous parlons alors de « besoin de soutien » au singulier pour signifier ce jugement global d'avoir besoin d'aide, et de « besoins de soutien » au pluriel lorsque l'intérêt porte sur la connaissance des aspects précis sur lesquels les personnes souhaiteraient être aidées (p. 201).

Autrement dit, le besoin de soutien est un jugement personnel d'un individu qui considère qu'une aide serait nécessaire afin d'effectuer une tâche ou d'atteindre un objectif perçu comme étant difficile. D'ailleurs, en contexte éducatif, Mukamurera et Desbiens (2017) se réfèrent au concept de soutien comme étant une activité, un dispositif ou une mesure qui a pour but explicite d'aider le personnel enseignant, soit en l'accueillant, en l'introduisant, en l'orientant, en l'intégrant, en l'initiant ou en l'accompagnant. Ainsi, les besoins de soutien sont souvent mobilisés lorsqu'il est question de répondre à des défis vécus par le personnel enseignant (Carpentier, 2019).

À l'instar de Mukamurera (2018) et de Carpentier *et al.* (2019), nous retenons le terme « besoins » au pluriel, car nous jugeons pertinent de porter notre attention sur différents aspects qui peuvent être perçus comme des défis dans la mise en place de PÉI.

De plus, dans le cadre de ce projet, nous considérons que des ressources ou des solutions peuvent être des aides ou une forme de soutien.

En bref, nous retenons que le concept de besoin est représenté par l'écart entre une situation actuelle et une situation désirée; il est subjectif et évolutif en fonction du contexte dans lequel il existe; il peut prendre la forme d'une aide afin de soutenir une population à relever un défi ou une situation difficile.

2.7 Les objectifs spécifiques

Dans le cadre de ce travail, une attention particulière est accordée à la fonction de régulation de l'évaluation, considérant son rôle potentiel pour soutenir les efforts à créer un monde scolaire plus inclusif. De plus, nous retenons que la régulation permise par l'évaluation peut s'opérationnaliser selon une démarche tant descriptive qu'herméneutique. En effet, ces démarches sont plus porteuses pour remplir la fonction de régulation, par la nature des informations qu'elles permettent de recueillir.

L'objectif principal de ce mémoire est de comprendre les besoins du personnel enseignant du secondaire en ce qui concerne la mise en œuvre de PÉI, et ce, dans le but de favoriser un environnement éducatif inclusif. De manière plus spécifique, cette étude permettra de :

- Identifier les défis perçus par le personnel enseignant du secondaire dans la mise en place de PÉI;

- Identifier les solutions déployées ou envisagées par le personnel enseignant du secondaire ainsi que les ressources leur semblant soutenantes dans la mise en œuvre de PÉI;
- Identifier les besoins perçus par le personnel enseignant du secondaire dans la mise en œuvre de PÉI;

CHAPITRE III – MÉTHODOLOGIE

Dans l'idée de favoriser un environnement éducatif plus inclusif, cette étude vise à comprendre les besoins du personnel enseignant du secondaire afin de mettre en œuvre des pratiques évaluatives inclusives (PÉI). Ce chapitre présente la méthodologie et les participantes à la recherche. Il présente aussi le déroulement de la recherche, les outils de collecte de données et le processus d'analyse mobilisé. Pour conclure, les considérations éthiques sont décrites.

3.1 L'approche méthodologique et la posture épistémologique

Dans cette étude, le paradigme interprétatif est privilégié, car il permet de dégager une compréhension approfondie des situations et des objets étudiés (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018). D'ailleurs, une posture épistémologique compréhensive est choisie dans le cadre de cette recherche. Une telle posture accorde de la valeur aux propos, à l'expérience et aux perceptions des personnes participantes à la recherche (Mucchielli, 2009), ce qui se reflète dans le choix des outils de collecte de données et dans la façon de procéder à leur analyse. De plus, la recherche possède un caractère participatif, non seulement par le fait que le problème auquel elle s'attarde reflète une problématique vécue par les professionnels, mais aussi parce que les personnes participantes à la recherche ainsi que leurs expertises sont valorisées et reconnues (Savoie-Zajc, 2018).

3.2 L'analyse des besoins

De façon plus précise, la présente recherche permet une analyse des besoins. Sommairement, l'analyse des besoins permet de vérifier l'écart entre une situation actuelle et une situation désirée (Altschuld et al., 2014), et ce, pour une population et dans un contexte précis (Massé, 2009). Au final, cela permet d'identifier des besoins. Ce type d'analyse est souvent mobilisé par des personnes désirant vérifier si le contexte dans lequel évoluent des acteurs et actrices de terrain permet d'atteindre les objectifs visés (Lapointe, 1992). Pour cette étude, la situation désirée est celle permettant aux enseignantes de mobiliser des pratiques évaluatives cohérentes avec les visées de l'éducation inclusive. Pour sa part, la situation actuelle est celle décrite par les participants, soit la situation dans laquelle se trouvent des obstacles pouvant nuire à la mobilisation de telles pratiques évaluatives.

Les méthodologies liées à l'analyse des besoins varient en fonction de la posture de la personne qui réalise l'analyse (Sankofa, 2021), de la discipline dans laquelle elle évolue (Sankofa, 2021) et des objectifs ciblés (Massé, 2009; Pelletier, 2013). Plusieurs ouvrages portant sur l'analyse des besoins s'inscrivent dans un paradigme positiviste. À l'instar de Sankofa (2021), ce projet s'éloigne d'une telle perspective de l'analyse des besoins afin de tenir compte de la réalité subjective des personnes auprès desquelles l'analyse est réalisée. Sankofa (2021) se réfère à ce type d'analyse des besoins comme étant transformatif. Afin qu'une analyse des besoins soit transformative, il est important d'assurer une collaboration saine entre les personnes réalisant l'analyse et les acteurs et

actrices de terrain, et que les résultats leur soient clairement communiqués (Wallerstein et Duran, 2010). Finalement, les finalités d'une analyse transformative de besoins doivent s'inscrire en cohérence avec les visées de justice sociale et de transformation des dynamiques de pouvoir (Sankofa, 2021). Rappelons que ce projet a comme objectif de comprendre les besoins du personnel enseignant en lien avec leurs pratiques évaluatives dans le but de contribuer à un environnement éducatif cohérent avec les visées de l'éducation inclusive. Ces visées, soit celle d'équité et celle transformative, sont alignées avec celle de la justice sociale. Il est donc pertinent de choisir une analyse de besoins transformative, car elle s'inscrit en cohérence avec les finalités du projet.

3.2.1 L'analyse des besoins dans la recherche-développement (RD)

L'analyse des besoins réalisée dans le cadre de cette recherche s'inscrit dans une démarche plus grande, soit celle de la RD. Dans un tel contexte, l'analyse des besoins est l'un des éléments centraux de la phase préparatoire de la RD, une recherche faisant partie de la famille des recherches appliquées, qui vise le développement de produits tout en générant de nouvelles connaissances scientifiques (Bergeron et Rousseau, 2021). En effet, en RD, le point de départ est représenté par un désir de répondre à un besoin qui émerge des acteurs et actrices du terrain (Bergeron et al., 2021). En ce sens, cette recherche permettra d'alimenter les phases subséquentes de la RD qui se réaliseront lors des études doctorales de l'étudiante-chercheuse.

3.3 Les participants et participantes

Selon la démarche itérative de RD (Bergeron et al., 2020), l'analyse de besoins et des solutions possibles au problème à résoudre se réalise notamment par une exploration des perceptions des utilisateurs ou utilisatrices cibles. Dans le cadre de ce projet, les utilisateurs ou utilisatrices cibles sont des personnes enseignantes du secondaire. Ces dernières sont donc la population ciblée par cette recherche.

Comme l'approche de cette analyse de besoin est inductive, il s'avère important de collecter des données auprès des personnes touchées par la situation étudiée (Massé, 2009). Selon cette approche, les personnes ayant des besoins sont les mieux placées pour les caractériser, en plus de définir la situation actuelle et celle désirée (Massé, 2009). Dans le contexte de cette analyse des besoins, le désir de tendre vers des de PÉI; doit être présent chez les personnes participantes. Rappelons que l'objectif de cette recherche n'est pas de vérifier si les pratiques évaluatives des personnes participantes s'inscrivent réellement en cohérence avec les visées de l'éducation inclusive, mais bien de comprendre les besoins du personnel enseignant afin que leurs pratiques évaluatives soient davantage inclusives. Pour ce faire, nous avons réalisé un échantillon de convenance en sollicitant des personnes ayant déjà participé à des projets ou des événements scientifiques portant sur des enjeux relatifs à l'éducation inclusive. Les réseaux du comité de direction et de l'étudiante-chercheuse auront été suffisants pour cibler ces acteurs ou actrices ayant le désir de poursuivre leurs réflexions et les efforts pour la mise en œuvre de de PÉI.

Pour compléter le groupe de personnes participantes, le choix a été fait d'ajouter des informateurs et informatrices clés. Selon Massé (2009), cela permet d'enrichir les données recueillies et de nuancer certains propos, car ces personnes connaissent bien la situation étudiée et les besoins à satisfaire. Par ailleurs, une collaboration entre des personnes de divers horizons et évoluant autour de l'enjeu étudié, notamment lors de la collecte de données, est un levier afin d'enrichir une analyse des besoins (Lapointe, 1992). Ainsi, dans le cadre de ce projet, les informateurs et informatrices clés auxquels nous avons eu recours sont des conseillers et conseillères pédagogiques (CP) ayant une expertise en évaluation. Ces personnes doivent soutenir le personnel enseignant, notamment dans la mise en œuvre de pratiques évaluatives. Leurs contacts directs avec le personnel enseignant, mais aussi avec d'autres membres du personnel éducatif comme les directions, leur permettent d'être de bons informateurs et de bonnes informatrices clés pour cette analyse de besoins (Massé, 2009).

Toutes les participantes ont été recrutées sans égard aux régions d'appartenance et aux années d'expérience. Un échange de courriel a permis de confirmer l'intérêt de certains enseignants et CP afin de tendre vers des pratiques évaluatives cohérentes avec les visées de l'éducation inclusive. Au terme de cette démarche, trois enseignantes et deux CP ont manifesté leur intérêt à participer au projet de recherche. Toutes possèdent un brevet d'enseignement. Les enseignantes proviennent toutes de différents centres de service scolaires. Karine¹⁴ et Joanie enseignent au privé, tandis qu'Anne enseigne dans

¹⁴ Tous les prénoms mentionnés dans ce mémoire sont fictifs.

une école publique. Bien que la discipline enseignée n'ait pas été un critère de sélection, il est pertinent de préciser que deux enseignantes enseignent le français, tandis qu'une enseignante est spécialiste de la mathématiques et des sciences. Karine et Joanie ont déjà participé à des projets de recherche-action portant sur les pratiques inclusives du personnel enseignant, ce qui souligne leur compréhension des enjeux inclusifs. De plus, les trois enseignantes ont suivi différentes formations portant sur l'évaluation au cours de leur carrière. Finalement, Karine offre des séances d'accompagnement à certains membres de la communauté éducative pour les aider à mobiliser une application qu'elle a créée afin d'amener les élèves à jouer un rôle plus actif dans le processus évaluatif. Stéphanie et Rachel, soit les deux CP, se spécialisent en évaluation et évoluent dans deux centres de service scolaires différents. Rappelons que selon des chercheurs et chercheuses ayant été impliqués auprès des enseignantes participantes à la recherche, ces dernières sont reconnues pour avoir des pratiques inclusives exemplaires et de bonnes pratiques en évaluation des apprentissages.

Le tableau 3 présente un résumé des caractéristiques des participantes à la recherche.

Tableau 3. Caractéristiques des participantes au projet de recherche

Nom des personnes participantes	Profession	Région administrative	Type d'établissement	Années d'expérience
Joanie	Enseignante de français	Bas-Saint-Laurent	Privé	Entre 16 et 20 ans
Anne	Enseignante de français	Montréal	Public	Entre 0 et 5 ans

Karine	Enseignante de mathématiques et des sciences	Centre-du-Québec	Privé	Entre 11 et 15 ans
Stéphanie	Conseillère pédagogique	Montréal	Public	Entre 6 et 10 ans
Rachel	Conseillère pédagogique	Centre-du-Québec	Public	Entre 11 et 15 ans

3.4 Le déroulement de la recherche et les outils de collecte

L'analyse des besoins requiert aussi une recension approfondie des écrits scientifiques afin de bien problématiser l'enjeu auquel on désire s'attarder (Lapointe, 1992; Massé, 2009). Dans le cadre de ce projet, cette recension a été réalisée et présentée dans les premiers chapitres de ce mémoire.

De plus, cette recherche s'est réalisée en deux phases, chacune ayant pour objectif de réaliser une étude en profondeur de l'objet de la recherche, soit les besoins du personnel enseignant dans la mise en œuvre de PÉI.

Dans une première phase, des entretiens semi-dirigés ont été réalisés individuellement avec les participantes à la recherche (n=5), correspondant ainsi au début de la collecte de données. Les entretiens, réalisés par visioconférence afin de faciliter la collecte de données, se sont déroulés sur une période approximative de 60 minutes et ils ont été enregistrés avec l'accord des participantes. Le choix de cet outil de collecte de données résulte, d'abord du paradigme interprétatif de la recherche et de la posture compréhensive de l'étudiante-chercheuse. En effet, l'entretien semi-dirigé a permis à l'étudiante-chercheuse d'accéder aux perceptions des participantes et à leur vécu (Savoie-Zajc, 2018). Puis, ce type d'entretien permet une certaine latitude, tout en assurant une

certaine constance entre les entretiens réalisés auprès des différents participants et différentes participantes (Laroui et de la Garde, 2017; Savoie-Zajc, 2018).

Afin d'assurer une cohérence entre les propos partagés par les participantes et les objectifs de la recherche (Fortin et Gagnon, 2016), un canevas d'entretien¹⁵ a été élaboré, puis validé par le comité de direction. Au cours des entretiens semi-dirigés, les pratiques évaluatives des enseignantes étaient abordées afin de déterminer la situation actuelle vécue par ces dernières. Puis, il est question des défis et des obstacles vécus. Afin de répondre aux visées de l'analyse des besoins s'inscrivant dans une démarche de RD, les ressources connues par les enseignants et enseignantes afin de les soutenir dans la mise en œuvre de pratiques évaluatives cohérentes avec l'éducation inclusive sont discutées. Pour conclure, les enseignantes sont amenées à décrire ce qu'elles considèrent être leurs besoins afin de rendre leurs pratiques évaluatives davantage cohérentes avec les visées de l'éducation inclusive.

Pour les entretiens semi-dirigés avec les deux CP, le canevas a été adapté afin qu'elles partagent leurs perceptions de pratiques évaluatives mobilisées par les membres du personnel enseignant qu'elles côtoient, des défis et des obstacles rencontrés par ces enseignants et enseignantes, les ressources existantes ainsi que les besoins que peut avoir le personnel enseignant du secondaire.

Dans une seconde phase, afin d'assurer la validité et la crédibilité des premières interprétations de l'étudiante-chercheuse ainsi que la rigueur de l'analyse inductive (Blais

¹⁵ Voir Appendice A.

et Martineau, 2006), des entretiens de groupe avec toutes les participantes volontaires et disponibles ont été réalisés. Les participantes ont été divisées en deux groupes pour des raisons logistiques et de disponibilité. Lapointe (1992) préfère l'utilisation de méthodes collectives aux méthodes individuelles comme l'entretien semi-dirigé, car il apprécie la richesse d'information provenant des échanges entre les différents participants. Bien qu'il demeure que l'entretien semi-dirigé a été choisi pour les raisons mentionnées au préalable lors de la première phase de cette recherche, l'entretien de groupe a aussi été utilisé afin de tirer profit de la richesse d'information partagée lors d'un tel entretien. Par ailleurs, Lapointe (1992) avance que l'utilisation de petits groupes s'avère efficace lors d'une analyse de besoins. Cela étant dit, l'objectif de l'entretien n'était pas de faire émerger de nouvelles idées, bien que l'étudiante-chercheuse n'était pas fermée à une telle possibilité. En effet, l'objectif était de revenir sur les interprétations préliminaires. Ainsi, la durée sélectionnée a été jugée suffisante.

Afin de faciliter la rencontre, un canevas d'entretien¹⁶ prenant la forme d'un graphique présentant les constats recueillis pendant la première phase de la collecte a été utilisé. Ce dernier a aussi été validé par le comité de direction. Les constats présentés dans le canevas d'entretien ont été partagés avec les participantes afin de faciliter leur préparation aux entretiens de groupe. Ces entretiens ont permis aux participantes de porter un regard collectif sur les besoins du personnel enseignant ressortis à la suite de l'analyse initiale des données collectées lors des entretiens individuels. De cette négociation,

¹⁶ Voir annexe B.

l'émergence de constats partagés a mis en lumière les besoins à prioriser afin que les pratiques évaluatives s'inscrivent davantage en cohérence avec les visées de l'éducation inclusive. De plus, cette phase a permis une certaine confirmabilité des données, ce qui contribue à la rigueur de la recherche (Fortin et Gagnon, 2016). L'ensemble des informations présentées dans cette section est colligé dans le tableau 4 dans l'objectif de présenter une synthèse des éléments méthodologiques.

Tableau 4. Déroulement du projet de recherche

Objectifs spécifiques	Tâches	Stratégies de collecte	Personnes impliquées	Outils utilisés	Analyse
Identifier les défis perçus; Identifier les solutions déployées ou envisagées ainsi que les ressources soutenantes;	Faire émerger des constats individuels;	Phase individuelle	Trois enseignantes et deux CP	Canevas d'entretien semi-dirigé	Transcription des entretiens semi-dirigés Analyse inductive en continu à l'aide de catégories conceptualisantes (logiciel NVivo)
Identifier les besoins perçus.	Valider la première phase de l'analyse; Faire émerger des constats collectifs.	Phase de groupe	Trois enseignantes et une CP ¹⁷	Graphique de l'interprétation des données de la première phase	Transcription des entretiens de groupe Poursuite de l'analyse inductive à l'aide de catégories conceptualisantes (logiciel NVivo)

¹⁷ L'une des deux conseillères pédagogiques ayant participé à la première phase n'a malheureusement pas pu prendre part à la deuxième phase.

3.5 L'analyse des données

Afin de mettre en lumière les propos partagés par les participantes et de répondre aux objectifs de la recherche, l'analyse de type qualitative a suivi un raisonnement inductif. Ce raisonnement se réalise à la suite d'observations de plusieurs faits dans le but de faire ressortir certaines régularités ou d'en dégager un sens plus large (Blais et Martineau, 2006; Fortin et Gagnon, 2016). Pour ce faire, pendant les entretiens, des transcriptions automatiques ont été réalisées. Ces dernières ont été révisées par la suite par l'étudiante afin d'assurer que les propos des participantes ont bien été transcrits. Ces transcriptions, soit les verbatims, ont permis la préparation des données. À la suite d'une première lecture approfondie de tous les verbatims, une première analyse a été réalisée. Cette dernière a mené à des codages qui ont été confrontés lors d'échanges avec le comité de direction. Cela a permis de faire émerger des catégories suivant la procédure d'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes. L'avantage d'une telle procédure réside dans son potentiel qui va au-delà de la simple identification des contenus, car elle permet d'attribuer directement une signification aux extraits choisis (Mucchielli, 2009; Paillé et Mucchielli, 2021), mettant en lumière le sens perçu par le chercheur ou la chercheuse. Notons que des premières catégories ont été regroupées à la suite de la première analyse afin d'éviter une redondance (Thomas, 2006). Cette analyse s'est réalisée à l'aide du logiciel NVivo. Les catégories ont servi de lignes directrices lors des entretiens de groupe réalisés pendant la deuxième phase. Des transcriptions automatiques ont aussi été générées. Puis, elles ont

été vérifiées par l'étudiante. Ces transcriptions ont également fait l'objet d'une analyse à l'aide du logiciel NVivo pendant laquelle les catégories conceptualisantes ont été affinées.

3.6 Les critères de rigueur

Dans le cadre de cette recherche, l'étudiante s'est assurée de la crédibilité des résultats. Celle-ci renvoie à la correspondance entre la représentation des personnes participantes à la recherche et la représentation que la personne responsable de la recherche se fait de la leur (Fortin et Gagnon, 2016). Pour ce faire, elle s'est assurée de confronter sa propre représentation en vérifiant les analyses préliminaires auprès des participantes lors des entretiens de groupe. De plus, à la fin des entretiens individuels et des entretiens de groupe, l'étudiante prenait le temps de revenir sur les propos partagés et confirmait sa représentation auprès des participantes.

La transférabilité permet d'assurer le potentiel que les conclusions tirées de cette étude puissent être applicables à d'autres contextes similaires que celui mobilisé dans le cadre de l'étude (Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2018). La présentation du profil des participantes à la recherche soutient le potentiel transférable des résultats issus de la recherche (Savoie-Zajc, 2018). De plus, la certaine régularité des propos des enseignantes provenant de milieux divers ainsi que la présence des CP permettent de souligner le potentiel transférable des résultats de cette étude. Or, il importe de spécifier que la recherche de l'étude ne prétend pas à la généralisation des résultats. En effet, le nombre restreint de participantes ainsi que la posture particulière des enseignantes choisies,

représentée notamment par le caractère exemplaire de leurs pratiques, ne permettent pas une généralisation des résultats à l'ensemble du personnel enseignant du secondaire.

La fiabilité de l'étude correspond à une certaine stabilité des données collectées et à la cohérence entre les intentions de recherche, les données collectées et les résultats représentés (Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2018). La présence d'un fil conducteur clair dans ce mémoire soutient le caractère fiable de la recherche. De plus, l'utilisation de plus d'un mode de collecte de données, soit les entretiens individuels et les entretiens de groupe, ainsi que la correspondance entre les propos des enseignantes et ceux des CP soulignent le caractère fiable de l'étude. Puis, la validation de l'analyse auprès d'un membre du comité de direction permet d'appuyer la solidité de ladite analyse. La présence de personnes enseignantes et de CP est aussi une précaution prise par l'étude afin d'en assurer la fiabilité.

Finalement, la confirmabilité est associée au processus d'objectivation mis en œuvre au cours ainsi qu'à la suite de la recherche (Savoie-Zajc, 2018). Les justifications des choix méthodologiques réalisés ainsi que l'appui du comité de direction pendant tout le processus permettent à l'étudiante d'assurer une certaine objectivité dans l'interprétation qu'elle propose dans son projet.

3.7 Les considérations éthiques

Dans le cadre de ce projet, l'étudiante-chercheuse a la responsabilité de s'assurer que sa recherche se déroule éthiquement (Fortin et Gagnon, 2016). Pour ce faire, et afin de respecter la réglementation de l'Université du Québec à Trois-Rivières lorsqu'il est

question de recherche avec des êtres humains, une certification éthique a été obtenue le 7 novembre 2022¹⁸. Après que les enseignantes et les CP ont fait part de leur intérêt à participer à la recherche, les participantes ont reçu, à l’oral et à l’écrit, des explications quant à la nature de leur implication au sein du projet. Il était notamment question du caractère confidentiel des données recueillies et des caractéristiques associées au consentement libre, éclairé et continu. De plus, tout au long du projet, l’étudiante-chercheuse avait le souci du bien-être des participantes, elle était à l’écoute et s’assurait de créer un environnement de confiance.

¹⁸ Numéro du certificat : CER-22-292-07.16, dont la période de validité se termine le 7 novembre 2023.

CHAPITRE IV – RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les résultats du projet de recherche sont présentés afin de répondre à l'objectif principal de la recherche, soit de comprendre les besoins du personnel enseignant du secondaire en ce qui concerne la mise en œuvre de pratiques évaluatives inclusives (PÉI) afin de favoriser un environnement éducatif inclusif. Ces résultats ont été obtenus à la suite de l'analyse du corpus de données collectées auprès des participantes à la recherche. Nous y trouverons les défis rapportés par les participantes dans la mise en œuvre de pratiques évaluatives cohérentes avec les visées de l'éducation inclusive, les solutions déployées ou envisagées afin de répondre à ces défis, et les ressources perçues comme étant soutenantes dans la mise en œuvre de telles pratiques évaluatives. Ces résultats permettront de dresser un état de la situation et des besoins. À la suite de l'analyse du corpus de données, huit (8) catégories conceptualisantes ont émergé. Le tableau 5 offre une vue d'ensemble de ces catégories.

Tableau 5. Les catégories conceptualisantes issues de l'analyse

	Catégories conceptualisantes
Enjeux relatifs à l'agir enseignant	Les PÉI sont facilitées lorsqu'on remet en question certaines croyances liées à l'évaluation. (4.1)
	Les PÉI sont facilitées lorsqu'on possède certains savoir-faire liés à l'évaluation. (4.2)
	Les PÉI sont facilitées lorsque les élèves prennent part au processus d'évaluation. (4.3)
Enjeux relatifs à la posture professionnelle	Les PÉI sont facilitées lorsqu'on réalise une démarche d'affirmation de soi, nous permettant ainsi d'être plus solides dans nos décisions d'agir. (4.4)
Enjeux relatifs au contexte de travail	Les PÉI sont facilitées lorsqu'on possède des stratégies conciliables avec nos conditions de travail. (4.5)
	Les PÉI sont facilitées lorsqu'il y a une culture commune entre les membres du milieu éducatif. (4.6)
	Les PÉI sont facilitées lorsqu'il y a une reconnaissance du travail fait par le personnel enseignant. (4.7)
	Les PÉI sont facilitées lorsqu'il y a une cohérence d'une structure scolaire avec les visées de l'éducation inclusive. (4.8)

Le chapitre consacre une section à chacune des catégories conceptualisantes. Des énoncés provenant des verbatims des entretiens individuels et des entretiens de groupe permettent de soutenir les résultats détaillés ici.

4.1 La nécessité de remettre en question certaines croyances liées à l'évaluation

Par les propos partagés par les participantes, il semble que des croyances partagées par le personnel enseignant, dont certaines mènent parfois même à des confusions, nuisent à la mise en œuvre de PÉI.

Selon les participantes, notamment les conseillères pédagogiques (CP), peu de personnes enseignantes sont réellement portées par le désir que leurs pratiques évaluatives servent la justice et l'équité. En effet, Rachel (soit l'une des CP) précise que « *très honnêtement [...], [elle] en voi[t] peu avec [cette] intention là, d'assurer vraiment une justice sociale, une équité. Les enseignants au secondaire [...], ils sont très centrés sur leur discipline, sur leur programme* » (P5-L2167). Et même lorsque c'est le cas, il est possible de constater des glissements. Par exemple, une CP raconte que certains membres du personnel enseignant croient que la façon d'atteindre un processus évaluatif juste et équitable est d'utiliser de manière uniforme la pondération, même lorsque cela implique d'attribuer zéro à des élèves lorsqu'il y a absence de traces :

Les enseignant[e]s donnent des pondérations à leurs travaux [...], ils ont l'impression que ça devient inéquitable quand un élève ne fait pas [un travail]. [...] Au secondaire, moi je vois beaucoup d'enseignant[e]s qui mettent des zéros pour des travaux non remis et qui comptent dans la pondération. (P5-L2287)

À l'inverse, respecter l'équité suppose d'éviter des biais qui peuvent créer des situations qui désavantagent certains élèves. Dans l'exemple fourni, cette pratique liée à la pondération et à l'utilisation du zéro peut devenir inéquitable pour certains élèves et peut même en placer en situation de marginalisation. Pensons, par exemple, à un élève qui a plusieurs absences dues à une maladie, ce dernier peut avoir perdu des occasions pour

démontrer ses compétences. Le fait de lui mettre un zéro ne serait ni juste ni équitable, car cela ne serait pas réellement représentatif des capacités de l'élève.

Ensuite, il est question de certaines croyances nocives quant aux fonctions de l'évaluation : « *Il y a [...] beaucoup de confusion sur le "À quoi sert l'évaluation ?", il y a beaucoup de confusion en lien avec ce qui est attendu d'eux [elles] comme enseignant[.e]s* » (P5-L2169). En effet, une autre croyance qui semble faire obstacle à la mise en œuvre de PÉI est celle soulignant qu'une réelle situation d'évaluation a une fonction certificative. À ce sujet, certains flous sont d'ailleurs manifestés lors des échanges entre les participantes. C'est notamment le cas lorsque des participantes abordent le rôle premier de l'évaluation. Pour Joanie, il y a « *quelque chose qui distingue le fait d'attribuer une rétroaction, de l'encadrer et de l'accompagner dans le développement de sa compétence* ». Selon l'enseignante, la progression ne devrait pas être considérée lorsqu'il est question de l'évaluation, il importe plutôt de « *prendre une photo-image à un instant précis* » (P1-L3067). L'enseignante est capable de nommer différentes notions associées à l'évaluation comme la rétroaction et l'accompagnement dans le développement des compétences, mais elle semble hésiter à les associer au concept de l'évaluation. Elle semble accorder une plus grande importance à la fonction certificative, comme si cette dernière représentait la principale fonction de l'évaluation. Pour sa part, Anne reconnaît l'importance de l'évaluation qu'elle appelle « formative »¹⁹ et « *la place*

¹⁹ La participante fait ainsi référence à la fonction de régulation (De Ketele, 2010) ou d'aide à l'apprentissage (MEQ, 2003) de l'évaluation.

accordée à [la progression] dans un tel contexte » (P3-L3073), mais elle affirme que le rôle premier de l'évaluation devrait être d'identifier si « l'élève atteint les attentes qui sont demandées pour ce niveau-là » (P3-L3075). Ainsi, bien que les participantes semblent distinguer les différentes fonctions de l'évaluation, l'une des fonctions, soit celle certificative, semble plus clairement associée à ce qui est attendu de l'évaluation. Or, en accord avec les valeurs inclusives, l'évaluation des apprentissages doit d'abord servir à l'accompagnement et au soutien. L'inverse peut mener à une valorisation de la performance. Rappelons que lorsque la performance est davantage valorisée, les élèves tendent à démontrer des comportements qui visent à obtenir de bons résultats aux évaluations au détriment du développement de leur compétence et de la progression de leurs apprentissages (Birenbaum, 2016; Black et Wiliam, 2009).

De plus, selon ce qui est soulevé par les participantes, il semble que certaines croyances à l'égard des encadrements ministériels et du fonctionnement des programmes par les membres du personnel enseignant influencent leur perception à l'égard de ce qu'il est possible de faire en évaluation. Pour Rachel, *« le manque de connaissances globales sur le "comment" les systèmes se pilotent, le "comment" les programmes sont construits » (P5-L2258) crée des écueils à la mise en place de PÉI. Elle poursuit en mentionnant qu'« il y a une confusion [à l'égard] des différents encadrements, puis de ce que les enseignant[.e]s peuvent faire » (P5-L2234). Cette affirmation est aussi partagée par Stéphanie, l'autre CP rencontrée : « Je pense qu'un autre défi va être la connaissance [des] critères d'évaluation, des encadrements légaux. [...] Ce n'est pas nécessairement maîtrisé par tout le monde » (P4-L1779). Ce manque de compréhension influence la conception*

du personnel enseignant à l'égard de leur marge de manœuvre. À ce sujet, Stéphanie raconte que le personnel enseignant qu'elle accompagne semble avoir de la difficulté à saisir « *jusqu'où [il] peu[t] aller dans les mesures adaptatives* » (P4-L1787). Or, afin de mettre en œuvre des PÉI, il importe de connaître la marge de manœuvre offerte au personnel enseignant afin qu'il puisse offrir une flexibilité aux élèves et éviter de créer des situations discriminantes, de peur de les favoriser.

Ensuite, selon les participantes, remettre en question ce qu'on considère être de la tricherie en évaluation peut contribuer à la mise en place des PÉI. Par exemple, une participante raconte ce qu'elle fait afin de rendre ses situations qui servent à l'évaluation plus inclusive, et les doutes de ses collègues :

[je fais] des examens qui peuvent durer deux périodes où ils ont les questions un peu d'avance. Puis, ils ont le temps à la maison de retourner dans le texte fouiller. Là, j'ai des collègues qui sont vraiment anti cette façon de faire là parce qu'ils ont peut-être l'impression que nos élèves vont aller tricher, ils vont demander à leurs parents de les aider, mais [...] lorsque j'agis de cette façon [les élèves] se sentent plus en contrôle. Puis, je pense que ça les aide beaucoup. Je les encourage à ce qui s'en parlent entre eux aussi (P3-L1134).

De son côté, Joanie partage l'étonnement qu'elle a vécu lorsqu'elle a discuté de cet aspect avec une collègue : « *Sur la part de la tricherie en évaluation, j'ai eu un choc en parlant avec une collègue récemment [...], pour elle, c'est inconcevable qu'un élève puisse avoir du temps supplémentaire parce qu'il pourrait demander les réponses aux autres, etc.* » (P2-L3146). En ce sens, il semble que certains membres du personnel enseignant continuent à croire qu'offrir des modalités adaptatives comme du temps supplémentaire affecte la possibilité d'offrir un jugement juste sur les apprentissages réalisés par les élèves. Il semble également que certains considèrent qu'offrir une forme de flexibilité en

soutenant les élèves active la crainte de diminuer la justesse de l'évaluation. Stéphanie, l'une des CP, rapporte que des personnes enseignantes qu'elle accompagne se questionnent souvent sur si « *[elles ont] trop aidé l'élève [si elles ont] trop donné l'information et [si elles sont] en train de tricher ou non* » (P4-L1720).

Finalement, une autre croyance parfois détenue par les membres du personnel enseignant mentionnée par les participantes et pouvant nuire au PÉI concerne la rigueur en évaluation des apprentissages. Selon elles, certains membres du personnel enseignant considèrent que la rigueur en évaluation nécessite une objectivité et des façons de faire homogènes et répétitives. Cette quête peut mener, selon des participantes, à une multiplication des situations évaluatives, ou encore au fait de faire davantage confiance aux outils qu'au jugement professionnel :

On pourrait penser que le fait de rendre compte plus souvent de la progression d'un jeune en fonction d'un programme ou du développement de ses compétences assure une certaine rigueur parce que tu le fais plus souvent, puis tu as moins de risque d'erreur, mais [cela] a un peu l'effet inverse, dans le sens où les enseignants essaient de s'assurer « de l'objectivité de leurs outils d'évaluation », qu'ils sont encore très centrés sur la non-subjectivité de l'acte d'évaluer. Alors que, porter un jugement c'est subjectif, puis ton outil ne fait pas foi de tout. (P5-L2212)

Rachel ajoute que certains membres du personnel enseignant aimeraient faire autrement, mais demeurent soucieux des attentes qu'ils perçoivent quant à l'objectivité et à la reproductibilité :

Je constate qu'il y a beaucoup d'enseignants qui ne sont pas à l'aise dans leurs pratiques d'évaluation et qui voudraient faire autrement, mais qui pensent qu'ils ne peuvent pas, c'est comme si leur interprétation de ce qu'est la rigueur, de ce qu'on attend d'eux comme enseignant, c'est d'être hyper objectif. Puis du fait que si on prend un élève, puis qu'on l'assoit dans n'importe quelle classe avec n'importe quel[.le] enseignant[.e], bien on arriverait tout le temps à la même note. (P5-L2224)

Ainsi, pour certains, la rigueur est synonyme d'uniformité. Les participantes précisent au contraire qu'il est possible d'être rigoureux tout en étant flexible, notamment en offrant des opportunités différentes pour les élèves : « *le problème [...] c'est un peu l'espèce de perception que les enseignant[e]s ont, qu'ils doivent absolument toujours faire exactement les mêmes choses avec absolument tous les élèves* » (P1-L3770).

En synthèse, le tableau 6 présente les diverses croyances ayant été abordées par les participantes et qu'elles considèrent importantes à revisiter afin d'être en mesure de mettre en œuvre des PÉI.

Tableau 6. Croyances à revisiter pour mettre en œuvre des PÉI

Croyances à revisiter
La justice et l'équité transigent par un traitement uniforme.
La fonction première de l'évaluation est certificative.
La flexibilité diminue la justesse du jugement évaluatif.
La rigueur en évaluation nécessite objectivité et homogénéité des façons de faire.

Il convient donc de retenir qu'avant même d'envisager de mettre en œuvre des PÉI, des croyances peuvent interférer et méritent donc d'être traitées, notamment par un retour sur les encadrements et principes.

4.2 L'avantage de détenir certains savoir-faire

Une bonne compréhension de l'évaluation et des notions associées semble incontournable afin de mettre en œuvre des pratiques évaluatives qui s'inscrivent en cohérence avec les visées de l'éducation inclusive. Cependant, ces connaissances ne

semblent pas suffire. Effectivement, selon les participantes, l'expérience de la personne a aussi une grande incidence :

Parfois, il y a des gens [...] qui vont lire beaucoup ce que les autres font, puis ils vont être super au courant. Mais, s'ils n'ont pas l'expérience de l'enseignement [...] c'est comme si ça demeure très théorique, mais quand c'est le temps de l'appliquer dans la vraie vie, c'est comme s'il n'y avait pas de mécanisme de réflexe, de pratique, qui faisait que même si on avait des connaissances et qu'on était super bien préparé, c'est comme si dans l'action, ils n'ont pas développé les réflexes pour être capables de réagir et de mettre tout ça en place. (P1-L3650)

Les participantes mettent en évidence qu'il est important de pouvoir mobiliser plusieurs savoir-faire liés à l'évaluation, et à la pratique enseignante plus largement, afin de s'inscrire en cohérence avec les visées de l'éducation inclusive dans leurs façons d'évaluer.

Un savoir-faire qu'elles soulignent comme étant incontournable est d'être en mesure de différencier les méthodes choisies, et ce, dans le but de rendre la séance d'enseignement ou d'évaluation plus accessible pour les élèves. Une participante explique qu'il n'y a :

n'[a] pas beaucoup des élèves qui peuvent lire un roman, puis répondre à un questionnaire après. Ça ne fonctionne pas pour eux, ce qui fait qu'[elle] essaie de faire des choses un peu différemment comme de la lecture en groupe [...] mais aussi en sous-groupe, de la lecture à voix haute par les pairs, au rythme qu'ils veulent, le nombre de pages qu'ils veulent selon leur aisance. (P3-L1128)

Pour adapter ces méthodes, les participantes indiquent qu'une personne enseignante doit être capable de reconnaître les obstacles et d'agir sur ceux pouvant être vécus par certains élèves, notamment lorsqu'ils réalisent des tâches complexes afin d'éviter qu'ils ne se retrouvent en situation d'échec. Par exemple, Joanie nous explique des difficultés pouvant être vécues par ses élèves. Selon elle, ces difficultés peuvent devenir des obstacles à leur réussite :

Écrire ça demande quand même beaucoup d'habiletés qui sont combinées en même temps. Pour les élèves qui sont moins forts, ils vont venir à se dire : « Bon, je dois faire un texte sur tel sujet. Je dois inclure tel élément là-dedans parce que c'est l'élément qu'on a vu. Je dois faire attention à mes fautes » [...]. Donc, un élève qui est moins habile à combiner ses habiletés ensemble, il devient plus facilement en surcharge, il devient parfois peut-être plus facilement en situation d'échec, aussi parce qu'il a passé à côté d'un élément. (P2-659)

Bien que cette enseignante reconnaisse ces obstacles, il demeure qu'elle trouve parfois difficile d'agir sur ceux-ci. Pour l'instant, elle dit tenter de varier les situations qu'elle propose et de rester attentive à ce qu'elle observe.

Cette flexibilité au niveau des situations qui servent à l'évaluation des apprentissages semble être un élément important afin de permettre à tous les élèves de progresser. D'ailleurs, Joanie mentionne que « *ce qui rend justement l'évaluation inclusive [...] c'est que tout le monde ait une chance égale, mais c'est que tout le monde puisse progresser aussi* » (P2-L966). Cet aspect semble également nécessiter une évaluation centrée sur les progressions individuelles, tout en reconnaissant que tous ne sont pas égaux face aux exigences des situations :

Ce que je trouve qui est peut-être plus difficile au niveau de l'équité pour les élèves, c'est qu'il y en a qui vont avoir compris rapidement, il y en a qui vont avoir besoin de plus de soutien! Ma compétence, c'est écrire, j'ai un point de départ [...] qui n'est pas le même pour tous. Pour contourner un peu ça, tu sais, moi j'accompagne l'élève où il en est. Tu es plus débutant, tu es moins habile, je vais te donner des conseils, pendant qu'on écrit, qui vont t'aider à progresser sur là où tu en es rendu. (P2-911)

Bien que les participantes tentent de varier leurs pratiques évaluatives, certaines stipulent leur désir de préparer les élèves aux études supérieures. En effet, elles soulignent le fait que « *les élèves, après, ils continuent, ils s'en vont au cégep [collège d'enseignement général et professionnel], et au cégep, il n'y a pas d'entretien non plus pour t'évaluer* »

(P2-L3329) et que « *rendu au cégep [...] il n'y [aura] pas toujours le prof qui te [dira] quoi faire, ça c'est bien, ça ce n'est pas bien* » (P3-L3364). Selon les participantes, ces nuances les mènent à vivre des tensions vis-à-vis leur désir de mettre en œuvre des PÉI.

Un autre savoir-faire important dans une visée inclusive concerne la capacité du personnel enseignant à cibler des situations qui servent à l'évaluation qui permettent réellement aux élèves de représenter les apprentissages réalisés. Joanie explique : « *Ce qui représente le plus ma propre vision par rapport à [une évaluation inclusive et juste], c'est de représenter correctement les apprentissages des élèves* » (P2-L3048). Anne déplore que certaines pratiques évaluatives, par leur format et leur contenu, ne rendent pas justice aux compétences réelles des élèves, car des éléments liés à leur bagage culturel peuvent influencer leur capacité à réussir ou non la situation évaluative. Cet exemple nommé par l'enseignante reflète bien ce constat :

Il y avait une épreuve de fin d'année qui était une épreuve de la commission scolaire, puis c'était sur des genres de chasseurs-trappeurs dans la forêt boréale, ils chassaient des ours. Puis là, les élèves, ils ne comprenaient rien. Ils étaient bons en lecture pendant toute l'année, mais comme c'était un contexte, c'était super culturel, super précis pour nous autres. Eux, ils n'étaient pas capables d'y arriver. (P3-L3110)

La situation évaluative en lecture abordait des thématiques peu familières pour les élèves. Anne ajoute qu'il est important de ne pas diminuer les attentes envers les élèves, mais qu'il faut les soutenir afin qu'ils arrivent à comprendre les thématiques. Les élèves peuvent de cette façon réellement démontrer leur compétence, et la situation évaluative est plus juste envers tous. En effet, pour elle, « *[c]e n'est pas de juste leur donner des textes qui sont comme accessibles plus facilement, mais leur donner les outils pour*

comprendre les textes qui sont plus loin, comment se préparer à ça, mais aussi de ne pas juste mettre ça, de varier vraiment » (P3-L3119).

D'ailleurs, les participantes abordent la pertinence de mettre en œuvre des situations d'évaluation authentique aux élèves. Pour Anne, il est important que les situations d'évaluation se rapprochent au contexte « *de la vraie vie* » (P3-L3647). L'objectif n'est pas seulement de « *savoir s'ils ont compris ce qu'ils ont lu* » (P3-L1145), mais de les mettre dans des situations plus près de celles qu'ils vivront « *en tant qu'adulte* » (P3-L1145).

En plus de varier les situations qui servent à l'évaluation, de s'assurer que celles-ci reflètent réellement les apprentissages des élèves et de tendre vers des contextes évaluatifs authentiques, les participantes rapportent qu'il s'avère important d'être capable de demeurer conséquent avec les intentions ciblées tout en offrant une certaine flexibilité dans les modalités offertes. D'ailleurs, Joanie affirme que :

la base [...] c'est sûr que si on veut procéder à une évaluation, il faut qu'on sache ce qu'on a comme intention poursuivie, parce que peut-être les adaptations, les différentes modulations qu'on pourra utiliser pour rendre l'évaluation plus inclusive vont devoir quand même conserver l'intention qu'on a à la base pour que ça reste équitable pour tous les élèves. (P2-L2705)

Dans un autre ordre d'idées, le fait d'être capable de décrire et d'expliquer les critères des situations évaluatives et où se trouve l'élève par rapport à ces critères afin de soutenir les apprentissages est un autre savoir-faire mentionné par les participantes : « *Il faut, par la rétroaction, par l'évaluation qui est formative, qui est commentée, être capable de le dire à l'élève [où il se situe par rapport aux critères]* » (P2-L3081). D'ailleurs, les

participantes considèrent qu'elles ont besoin d'outils pour faciliter la mobilisation de ce savoir-faire. Elles soulignent notamment l'utilisation de grilles critériées. En effet, créer et utiliser des grilles critériées compréhensibles est important pour les participantes, tout comme le fait qu'elles doivent être accessibles et comprises par les élèves. Effectivement, selon Anne, afin que l'utilisation des grilles soit efficace, il est nécessaire que « *les élèves comprennent les grilles. Puis vraiment qu'ils les comprennent pour vrai, puis [qu'ils] comprennent pourquoi ils se situent à ce niveau-là, que leur but, c'est juste de progresser à travers cette grille* » (P3-L1283).

Pour Joanie, un défi qu'elle vit lorsqu'elle mobilise ce type de grille est le fait que ses élèves ne les comprennent pas toujours; ils ne semblent pas percevoir comment ces grilles peuvent les aider à progresser : « *[Ce sont] toujours mes grilles qui me gênent. J'essaie de les rendre les plus simples possibles. Mon but, c'est que l'élève comprenne ce qu'il peut faire pour progresser. Mais en bout de ligne, je ne sais pas, je n'ai pas encore trouvé comment j'allais pouvoir faire pour que mon élève se l'approprie.* » (P2-L962) Ainsi, elle a besoin d'offrir des ressources matérielles qui peuvent soutenir les élèves dans leur progression. Pour ce faire, il est possible de favoriser l'utilisation de textes ou de descriptifs, car ceux-ci soutiennent la compréhension des élèves, comme le partage Karine : « *avec chaque cote, il y a un texte descriptif qui explique vraiment clairement à l'élève comment ça se manifeste quelqu'un qui [atteint l'échelle] 4 en maths versus quelqu'un qui [atteint l'échelle] 3* ». Parmi les informations données, il y a notamment « *le degré d'aide que tu as besoin, le degré de transfert que tu es capable de faire* ». Pour Karine, cette façon de faire « *est vraiment parlant[e]* » (P1-L101).

Le fait de mobiliser l'évaluation critériée est revenu à maintes reprises dans le discours des participantes. Selon elles, mobiliser l'évaluation critériée permet de mettre en lumière les forces et les défis des élèves et ainsi leur donner davantage d'information sur ce qu'ils démontrent comme apprentissage. Anne mentionne que dans ce contexte,

chaque élève sait vraiment ce sur quoi il doit travailler parce que deux élèves qui ont la même note n'ont pas les mêmes difficultés en lecture. [...] Un élève qui a tout bon en compréhension, mais qui n'est absolument pas capable d'interpréter des informations qui sont implicites et explicites, sa faiblesse se trouve là. Alors qu'un autre qui est super capable de faire des liens avec sa propre vie, mais qui n'est pas capable de comprendre l'histoire, ses problèmes ne sont pas à la même place. Pourtant, les deux ont la même note. L'évaluation critériée permettrait pour chaque élève de comprendre vraiment ses vrais besoins. (P3-L1290).

Or, selon les participantes rencontrées, ces savoir-faire pourraient être encore plus répandus : « *Au niveau des outils par exemple, l'évaluation critériée, c'est vraiment un levier qui est sous-utilisé pour faire valoir en fait les forces, les défis des élèves* » (P4-L2130).

Un autre savoir-faire mentionné par les participantes est celui lié au fait d'offrir des rétroactions aux élèves et de leur donner l'occasion de se réajuster. Stéphanie rapporte qu'elle soutient souvent des membres de la communauté enseignante à utiliser la rétroaction : « *On va parler de mettre en place des entretiens avec les élèves, oui, pour évaluer, mais aussi des entretiens de rétroaction par exemple, pour revenir sur les objectifs qui ont été fixés, comment les soutenir* » (P4-L1832). Les participantes affirment aussi que les rétroactions doivent servir aux élèves. Elles soulignent qu'elles accordent une attention particulière au fait d'offrir la possibilité aux élèves de retravailler leur production à la suite de rétroactions, et ce, même en contexte évaluatif. Or, elles constatent

que cette pratique n'est pas toujours considérée comme acceptable : « *Quand j'observe ce que d'autres personnes font dans d'autres cours, c'est sûr que de revenir sur un examen pour corriger sa réponse, pas nécessairement pour que ça compte ou peu importe [...], ce n'est pas une pratique [considérée comme] faisable* » (P3-L2753).

En plus d'aider les élèves dans leur progression, le fait d'offrir des rétroactions vient également avec la possibilité et la capacité du personnel enseignant d'ajuster ses propres pratiques : « *Je vois les défis de l'élève et sa propre progression à lui, ce qui vient m'aider moi comme enseignante à ajuster les pratiques que je vais avoir pour que cet élève-là puisse progresser, mais dans le but d'atteindre la cible qui va être commune* » (P2-L3056).

Pour Joanie, un autre savoir-faire évaluatif important à maîtriser est celui d'être capable de favoriser des interactions entre les élèves afin de les encourager à partager leurs opinions et de les engager dans leurs apprentissages. Ainsi, elle considère que les apprentissages sont significatifs pour les élèves. Pour elle, « *pour atteindre l'objectif que la lecture soit quelque chose qui soit significatif pour l'élève, [le fait] de discuter de ses lectures est un fort facteur motivant [...] c'est vraiment un facteur qui améliore l'engagement dans la lecture pour les élèves* » (P2-L790).

Un autre savoir-faire souligné par les participantes à maintes reprises est d'être capable de consigner des traces continuellement au sein même d'une situation sans toujours prendre des temps d'arrêt pour réaliser des tâches évaluatives. Autrement dit, les participantes considèrent avantageux de réaliser certaines pratiques évaluatives pendant que l'apprentissage se réalise. D'ailleurs, Joanie mentionne qu'elle tire profit des

réflexions partagées par ses élèves afin de consigner de l'information en ce qui concerne leur compétence en lecture : « *Et justement, en discutant, je pense qu'il y a quelque chose qui permet d'enrichir tous les apprentissages. Puis, tant qu'on dit qu'est-ce que c'est censé être l'évaluation, c'est censé être de soutenir les apprentissages des élèves aussi. [Les questions d'interprétation], c'est une manière aussi d'accéder à ça.* » (P2-L3473)

Or, Stéphanie considère que même lorsque les personnes comprennent bien le rôle de l'évaluation en continu pour soutenir les élèves, des insécurités peuvent devenir un frein :

Je pense qu'il y a une grande part du fait qu'il y a une certaine insécurité. Au primaire, je pense que ce concept-là [...] de recueil de traces constantes de tout ce que l'élève fait... sans avoir un besoin de prendre un temps d'arrêt pour évaluer ou de faire des examens par exemple, de vraiment se servir de l'évaluation comme un levier à l'apprentissage des élèves. [Ça semble] être assez bien compris, mais pas toujours mis en place. Souvent, [le personnel] va être un peu inquiet face aux parents, à la direction, à [lui-même] aussi. [Il se questionne] sur le comment poser un jugement avec cette idée-là qui est bien bonne, mais [il] se demande souvent « mais qu'est-ce que je vais faire avec ça ? » (P4-L1711)

Pourtant, selon les participantes, le fait de consigner continuellement des traces tout au long de l'année permet au personnel enseignant d'avoir une bonne idée de la progression de leur élève. Pour Karine, le personnel enseignant « *devrai[t] normalement avoir des traces, avoir des observations, puis avoir vu des choses qui [lui] permettent d'anticiper ce que ça va donner à la fin. S'[il] es[t] surpris, selon moi, c'est qu'[il] a manqué d'observation quelque part* » (P1-3874).

De même, les participantes rapportent aussi le fait d'être capable de consigner des traces qui sont variées. Anne raconte que « *pendant l'année, [elle] évalue de toutes sortes*

de façons, [elle] prend en considération les observations, les discussions entre les élèves, etc. » (P3-L3125). D'ailleurs, en réfléchissant aux accompagnements qu'elle avait faits en tant que CP, Stéphanie reconnaît que cette variété n'est pas facile à planifier et orchestrer :

Aller chercher des traces qui vont permettre de refléter la progression, le potentiel des élèves, par exemple favoriser des conversations, des observations pour certains élèves versus des productions pour certains autres qui s'expriment vraiment mieux à l'écrit, vice versa. De planifier ça, ce n'est vraiment pas évident. Puis le vivre aussi, ce n'est pas évident non plus. (P4-L3094)

D'ailleurs, il ne suffit pas de réaliser diverses observations. Les participantes mentionnent que le personnel enseignant doit réaliser une consignation de ce qui est observé. Stéphanie rapporte que « *parfois, on peut être dans ce spectre-là en disant : "Ouais, mais j'observe, je me sers de tout" [...], mais que [si] tu n'as rien recueilli » (P4-L1739), le processus est incomplet. Stéphanie considère important d'informer le personnel enseignant sur les façons dont la consignation de diverses traces, autres que celles plus traditionnelles comme les traces écrites, peut se réaliser :*

La semaine prochaine, je vais dans une école, on va juste parler de variétés de traces. [...] On va regarder, justement, c'est quoi des traces qui vont être variées, autant dans le contexte que dans les types de traces. Ça peut être c'est quoi des exemples de production, de conversation, d'observation, puis des outils spécifiques à chacun de ces types de traces là pour consigner tout ça, pour être capable de porter justement mon jugement à la fin de l'étape. [...] Donc, on va discuter de la consignation avec des outils concrets par rapport à ça. (P4-L1917)

Le fait de bien consigner une variété de traces permet aussi, selon les participantes, d'assurer la triangulation de ces traces et conséquemment, de brosser un portrait plus juste de l'élève. En effet, l'une des participantes affirme que « *parfois les enseignants se rendent compte qu'il y a des élèves pour lesquels leurs modalités d'évaluation prévue ne rendent pas justice [...] là ils vont travailler avec une triangulation des preuves des*

apprentissages » (P5-L2183). Selon Karine, la triangulation permet de réellement cerner la compréhension de ses élèves à l'égard des notions présentées :

La triangulation des traces [...] ça fait partie de mon quotidien depuis plusieurs années. L'aspect dans le triangle que j'utilise le moins, c'est la production. Je trouve que ce n'est pas signifiant souvent en maths, parce que les élèves qui généralement remettent de très bonnes productions comprennent très peu ce qu'ils font. Ce sont juste des très bonnes photocopieuses qui font spotted le modèle puis le reproduire, mais quand je les questionne, ils n'ont aucune idée de ce qu'ils ont fait. Alors que ceux qui remettent généralement de mauvaises productions, à l'oral, ils sont capables de m'expliquer pourquoi ils ont bloqué, puis qu'est-ce qui fait que ça ne marche pas. Puis, dans leur compréhension de ce qui ne marche pas, ils me démontrent qu'ils comprennent vraiment bien plus que mes photocopieuses. (P1-L22)

Dans un ordre d'idées similaire, les enseignantes rencontrées avancent que le personnel enseignant se doit d'être capable de faire preuve de flexibilité à l'égard du type et du nombre de traces recueillies en fonction des élèves afin de dresser des portraits justes, et ainsi rendre plus accessibles certaines pratiques évaluatives qui peuvent sembler plus chronophages. Joanie explique qu'elle ne se sent pas dans l'obligation de réaliser des entretiens avec tous ses élèves, qu'elle peut mobiliser d'autres moyens. Cette réflexion est aussi partagée par Stéphanie. Pour Karine, « *c'est vraiment faisable, facilement, de garder des traces de qui on a rencontré puis de s'assurer de faire une rotation avec ceux qui ne sont pas "problématiques" dans leurs apprentissages, leur comportement pour essayer de voir tout le monde* » (P1-L3770).

Pendant les différentes phases de la collecte données, à plusieurs reprises il a été question des savoir-faire liés au jugement global, notamment lorsqu'il est temps de le transformer en note sur le bulletin. En effet, les participantes ont souligné qu'afin d'être plus inclusives dans leur façon d'évaluer, elles se devaient d'être capables de considérer

l'effet de la pondération donnée aux traces évaluatives dans le but de tenir compte de la progression de l'élève et d'être plus juste. Bien que cette considération se représentait de différentes façons, allant de modérer l'effet de la pondération²⁰ jusqu'à son élimination complète, les participantes s'entendent sur le fait qu'une pondération figée nuit au caractère inclusif de leurs pratiques évaluatives. Anne affirme que tout « *dépend de notre façon [...] de mettre la note au bulletin. Moi, je ne donne pas de pondération à aucune de mes évaluations* » (P3-L1197). Elle renchérit en affirmant que pour elle, « *c'est de loin la pratique d'évaluation [soit celle de la pondération zéro] qui est la plus inclusive* » (P3-L2908). De plus, afin de porter un jugement global adéquat et représentatif des apprentissages réalisés par les élèves, Karine considère important « *de sélectionner les évaluations qui sont les plus significantes* » (P1-L91). De façon similaire, Anne considère que certaines situations évaluatives sont plus représentatives pour certains que pour d'autres : « *chaque évaluation a un poids différent pour chaque élève* » (P3-L1211).

À ce sujet, il semble que les participantes aimeraient posséder des outils pour les aider à expliquer rapidement et facilement la traçabilité du jugement final. Selon ce que Rachel voit au sein des milieux qu'elle accompagne, certains membres du personnel enseignant semblent avoir des difficultés quant à la façon de démontrer leur jugement global. Pour elle, il serait pertinent d'avoir « *des outils qui visuellement viennent expliquer ou montrer la traçabilité du jugement final, qu'ils aillent à la fois de la cueillette, à*

²⁰ Par exemple, Karine mentionne qu'elle réduit parfois l'importance relative de certaines évaluations en fonction du contexte (p. ex. si une évaluation ne représente réellement pas les apprentissages réalisés par l'élève).

l'interprétation et à la communication » (P5-L2478). Toujours selon Rachel, aucune ressource de ce genre ne semble exister.

De plus, certaines participantes mentionnent l'importance d'être capable de porter un jugement global à partir de la progression de l'élève et non à partir d'une production liée à une situation évaluative précise, et ce, afin de représenter les compétences développées par les élèves. Anne ajoute « *on n'est pas là juste pour enseigner pour une évaluation précise, mais [pour] l'idée d'une évaluation au sens plus large* » (P3-L2720), ce à quoi réenrichit Joanie en précisant que l'évaluation sert aussi plus largement « *pour le développement global d'une compétence* » (P2-L2722).

Bien que des personnes enseignantes semblent plus à l'aise avec ce savoir-faire, les participantes affirment que certains obstacles comme le bulletin, notamment par la pondération accordée à chaque étape lors de la note finale, n'aident pas le personnel enseignant à s'inscrire en cohérence avec des PÉI. Ces éléments davantage associés à la structure scolaire seront discutés plus loin dans ce chapitre (section 4.8).

Les participantes mentionnent également qu'afin de s'inscrire dans une perspective plus inclusive, un autre savoir-faire important est d'être capable de mobiliser d'autres stratégies que la note afin de communiquer la progression et la réussite des élèves, car la note « *ne veut plus dire grand-chose* » (P4-L2952). Pour certaines, la note représente même un irritant majeur dans leur profession :

Mais l'autre obstacle, c'est justement [...] le fait de mettre une note. Ça, ça m'irrite beaucoup. J'aimerais ça ne pas mettre de note, à la fin peut-être de l'année, là, à la fin du cycle OK, mais pas en cours d'année. J'ai eu 75, moi j'ai eu 73, moi j'ai 78. C'est quoi le rapport en fait? Ça ne veut rien dire. Ça se peut que moi je te donne 78, mais que l'autre prof t'aurait donné une autre note, puis que dans l'autre

matière tu as 78, c'est la note de ta vie, puis en français, tu ne trouves ça pas bon.
(P3-L1258)

Finalement, les participantes rapportent qu'afin de s'inscrire dans une perspective plus inclusive et par conséquent, avoir une vision plus holistique de la réussite de ses élèves, le personnel enseignant a davantage à être en mesure de considérer le contexte global dans lequel les élèves réalisent leurs apprentissages. Joanie rappelle qu'elle « *enseigne la première année de cinq ans de secondaire, ce qui fait qu'[elle] n'[a] pas tant des objectifs de secondaire un, mais des objectifs qui sont la première année d'une progression menant à la 5^e secondaire* » (P2-L683). Cela dit, Rachel souligne que « *ce regard global là sur la réussite éducative, la progression comme un parcours à long terme, c'est très difficile* » (P5-2202).

Lorsque les participantes abordent les façons de mettre en œuvre leurs pratiques évaluatives, plusieurs abordaient la notion de la gestion de classe. En effet, à leur avis, le fait de posséder de bonnes compétences liées à la gestion de classe facilite la mise en œuvre de PÉI. Par exemple, Anne mentionne qu'elle avait de la difficulté à utiliser l'entretien comme pratique évaluative, car sa classe devenait parfois « *un zoo* » (P3-L3332). Stéphanie souligne aussi que certaines personnes enseignantes qu'elle accompagne lui font part de la complexité de recueillir une variété de traces d'observation tout en gérant leur classe. Pour répondre à cette réalité, Karine affirme qu'avoir « *une bonne relation avec les élèves* » et « *un bon lien avec eux* » facilite la gestion de la classe et permet de faire des évaluations plus différenciées comme l'entretien. Cela dit, elle ajoute que cela « *demande de l'expérience* » (P1-L3799).

En synthèse, le tableau 7 présente les différents savoir-faire ayant été abordés par les participantes pendant les différentes phases de la collecte de données.

Tableau 7. Savoir-faire mentionnés par les participantes qui soutiennent la mise en œuvre de PÉI

Savoir-faire en évaluation qui sont à maîtriser
Différencier les situations servant à l'évaluation
Sélectionner des situations pertinentes en fonction des apprentissages réalisés
Mettre en place des évaluations authentiques
Demeurer cohérent avec les intentions ciblées
Décrire et expliquer les critères d'évaluation
Fournir des rétroactions
Favoriser des interactions entre les élèves
Consigner des traces continuellement et s'assurer que les traces sont variées
Porter un jugement global basé sur la progression de l'élève
Mobiliser des stratégies de communication autre que la note
Considérer le contexte global des apprentissages

Pour conclure, les participantes rapportent que mobiliser différents savoir-faire liés à l'évaluation peut soutenir la mise en œuvre de pratiques évaluatives qu'elles considèrent cohérentes avec les visées de l'éducation inclusive.

4.3 L'importance de la participation des élèves au processus d'évaluation

Afin d'inscrire leurs pratiques évaluatives en cohérence avec les visées de l'éducation inclusive, les participantes ont réitéré à maintes reprises la nécessité que leurs élèves prennent part au processus d'évaluation.

Tout d'abord, les participantes relèvent l'importance de « *déconstruire* » (P3-L2934) la vision des élèves à l'égard de l'évaluation. L'objectif des enseignantes rencontrées est de faire comprendre aux élèves qu'ils sont amenés à « *construire [leur] compétence* » (P2-L2938) dans le cadre de leurs cours et que l'évaluation peut soutenir ce développement. Anne remarque que plusieurs élèves semblent s'investir uniquement lorsque les apprentissages réalisés sont présents dans une évaluation certificative : « *Il y a tout le temps l'espèce d'emprise qu'on n'est pas capable d'avoir sur eux que si ça ne compte pas, ils ne vont pas le faire* » (P3-L3295). Ce constat est aussi partagé par les autres participantes. Cette réalité semble décourager les enseignantes qui trouvent ce phénomène « *vraiment, vraiment, vraiment tannant* » (P3-L3297). Les participantes affirment même que cela représente l'une des plus grosses difficultés vis-à-vis la mise en œuvre de PÉI : « *Au niveau de la motivation, là je dirais ce qui est encore difficile pour moi à changer, [ce sont] les raisons pour lesquelles ils sont motivés* » (P1-L159). Karine a d'ailleurs travaillé sur cet aspect auprès de ses élèves, mais elle témoigne que ces derniers ne semblent pas encore saisir « *les gains qu'ils font à apprendre* » (P1-L163), qu'ils semblent seulement s'engager afin qu'elle soit « *fière d'eux et pour [ne] pas [la] décevoir* » (P1-L173). Ainsi, les participantes affirment avoir le besoin d'amener les élèves à reconnaître la pertinence de l'évaluation afin de les motiver à s'engager dans le processus. Il est intéressant de préciser que certains élèves reconnaissent le potentiel de mobiliser des PÉI, mais ces derniers le réalisent des années plus tard :

C'est dur, ce sont des ados, ils sont vraiment collés sur le présent, ils sont incapables de se projeter plus loin. Tu sais, quand ils reviennent cinq ans après, parce qu'ils reviennent tous nos élèves, régulièrement, et ils nous écrivent encore beaucoup.

Quand ils reviennent, ils catchent, mais j'aimerais ça que ça soit plus rapide (P-L1871).

Pour répondre à ce défi, les participantes mentionnent l'idée de mettre les élèves à l'avant-plan du processus évaluatif. Pour ce faire, elles proposent de discuter avec eux des enjeux évaluatifs. L'objectif est de leur faire comprendre le sens et la pertinence de l'évaluation. Par exemple, selon Karine, le personnel enseignant doit amener les élèves à comprendre que les erreurs sont parties prenantes de l'apprentissage. Elle explique que cette prise de conscience se fait tranquillement chez ses élèves, mais qu'à un certain moment, « *ils savent qu'ils ont droit à l'erreur* » (P1-L117). Selon elle, cette prise de conscience permet à ses élèves de comprendre qu'à « *n'importe quel moment, s'ils ne sont pas satisfaits d'une évaluation, ils peuvent se mettre en action puis me démontrer qu'ils ont travaillé. Puis, on va changer le symbole*²¹ » (P1-L118). Ainsi, ses élèves se sentent réellement en contrôle, sont davantage investis et motivés : « *Ce que j'ai observé, ça fait maintenant huit ans que j'évalue comme ça [...], ce que je vois comme différence, c'est que les élèves sont nettement plus engagés, ils sont vraiment plus motivés* » (P1-L472). Anne partage cette vision :

*J'ai trouvé que mes élèves sont embarqués dans le bateau de l'évaluation avec la pondération zéro*²², *puis les mettre vraiment à l'avant-plan dans leur conception de l'évaluation, puis de leur demander d'en parler, d'[y] réfléchir aussi. Ils embarquent, puis ils finissent par comprendre, mais c'est vrai qu'ils s'en rendent compte même juste au niveau de leur propre regard sur leur progression.* (P3-L3219)

²¹ Rappelons que cette enseignante utilise les symboles afin de démontrer les apprentissages réalisés et le développement des compétences de ces élèves.

²² Lorsqu'elle fait référence à la pondération zéro, cette enseignante se réfère au fait qu'elle n'accorde de pondération précise à aucun des travaux de ses élèves.

Amener les élèves à saisir la pertinence de l'évaluation est aussi une stratégie pour éviter la tricherie chez les élèves. Pour Karine, « *si tes élèves sentent le besoin de tricher [...] ça veut dire qu'ils ne comprennent pas la [valeur] d'évaluation et ce qu'elle peut leur apporter d'avoir un portrait qui est clair et juste d'eux-mêmes* » (P1-L3877). En ce sens, au-delà de permettre aux élèves d'être davantage motivés et engagés, les enseignantes considèrent qu'amener les élèves à mieux comprendre la pertinence de l'évaluation dans leur apprentissage peut réduire les possibilités qu'ils trichent.

Ensuite, le fait de discuter avec les élèves de l'évaluation leur permet, au fil du temps, de développer leur capacité à s'autoévaluer, ce qui les aide à réussir : « *plus les élèves travaillent avec ça, bien plus ça devient naturel, spontané pour eux d'être à la recherche de solutions puis de se questionner sur qu'est-ce qu'ils font* » (P1-L76). Pour sa part, Joanie affirme :

[M]es élèves sont rendus quand même assez capables, je ne dirais pas de trouver nécessairement une bonne réponse, mais de voir qu'une réponse est insuffisamment expliquée par rapport à une réponse qui est mieux expliquée, d'être capable de le refaire eux-mêmes, pas tous, mais d'être capable de juger qu'il y a des réponses qui sont meilleures que d'autres. (P2-L722)

En outre, pendant son entretien, Karine partage une expérience qui dénote l'engagement de l'un de ses élèves et la façon dont il réfléchit par rapport à sa progression ainsi qu'à l'apport de l'évaluation :

Mes élèves de sciences de 4 ont rempli [leur bilan], puis il y en a un qui est venu me voir, et il m'a dit qu'il avait fait une petite validation dans un Google Sheet, puis il m'a dit : « Madame, j'ai fait mon éval dans IBI²³, puis les symboles, vous allez voir,

²³ Cette enseignante utilise IBI, une application qui place l'élève à l'avant-plan de l'évaluation (*IBI : Parce qu'apprendre, c'est tout ce qui compte!*, <https://sites.google.com/etude.ca/ibi/accueil>).

les symboles ne fient pas avec ma validation, mais c'est parce que je ne trouve pas que la validation toute seule est fiable parce que tu sais, j'étais stressé, il y avait ci, il y avait ça, mais je pense vraiment que je comprends plus ». Tu sais, il me l'a tout argumenté, mais c'est parfait parce qu'effectivement, ce n'est pas juste ça [...], ça peut donner un indicateur surtout de, si tu as de bonnes stratégies de mémorisation puis d'étude, puis tout ça, mais ce n'est pas juste ça, la trace non plus. (P1-L77)

De plus, les participantes mentionnent l'importance de permettre aux élèves de réfléchir à leur progression en les responsabilisant. Selon Karine, « *les élèves sont redevables de compte, ils sont toujours obligés, à chaque évaluation, de me dire c'est quoi leur objectif clair qu'ils veulent atteindre la prochaine fois, quels moyens concrets, mesurables, observables ils vont prendre pour y arriver* » (P1-L69). Ainsi, les élèves s'engagent dans leur processus à partir d'objectifs personnels.

D'ailleurs, afin de faciliter la mise en place de PÉI, Stéphanie encourage le personnel enseignant à inclure les élèves dans l'évaluation de leurs camarades. En effet, elle considère que « *de favoriser la collaboration, les échanges entre les pairs, d'aller chercher des traces de cette façon-là peut déjà être un levier, pas toujours si simple, mais plus simple à organiser* » (P4-L3382). Ainsi, selon la participante, les membres du personnel enseignant ont avantage à mobiliser des formes d'évaluation qui inclut les élèves, comme l'évaluation par les pairs. Il demeure qu'une nuance est mentionnée par Joanie. En effet, selon elle, il y a « *une question de maturité* » (P2-L3234), et qu'il faut tenir compte de cet aspect dans le niveau d'implication de l'élève dans le processus évaluatif.

Enfin, dans un autre ordre d'idées, les participantes mentionnent l'importance de valoriser les perspectives des élèves. En effet, Anne avance l'idée de reconnaître la variété

de réponses et de perspectives qui peut être proposée par les élèves, notamment lorsqu'elle travaille la compétence liée à la lecture. Elle précise d'ailleurs : « *ils sont contents quand [elle] fait ça [...], ça les valorise beaucoup* » (P3-L3467).

À maintes reprises, différentes participantes mentionnent l'idée de faire preuve de transparence, notamment par rapport aux objectifs visés et aux outils d'évaluation mobilisés. Cette transparence se fait auprès de leurs élèves afin de soutenir leur participation. D'ailleurs, Stéphanie mentionne : « *[J'ai] vu un gros gain, en tout cas, un gain important chez les élèves, dans cette [...] valeur de transparence, c'est-à-dire c'est quoi ton objectif à ta période, qu'est-ce que tu vas évaluer avec une grille qui est spécifique à la tâche.* » (P4-L3261) Selon les enseignantes participantes, « *[ça] devient plus facile quand tu expliques aux élèves pourquoi tu procèdes de cette façon-là* » (P1-L3789). Au-delà de la facilité, cette transparence est une nécessité pour les participantes, et ce, « *dès le jour un* » (P3-L3301). Cette réalité rappelle ce qui a été mentionné dans la section précédente concernant le fait d'être capable de décrire et d'expliciter les critères d'évaluation aux élèves.

Bref, les participantes mentionnent l'importance que les élèves prennent part au processus d'évaluation afin que leurs pratiques évaluatives s'inscrivent en cohérence avec les visées de l'éducation inclusive. Par exemple, Stéphanie mentionne :

[C]'est vraiment positif en fait, puis de ne pas lâcher le morceau, même s'ils ne voient pas la pertinence maintenant, je pense que ça change vraiment les choses. Même, je le vois, j'ai des orthopédagogues qui le mettent en place, ce n'est pas l'évaluation au sens de « je fais un bulletin », mais quand même dans le fond d'être transparent dans leurs objectifs de périodes avec les élèves, que ce soit en classe ou hors classe, peu importe, tu le vois, les yeux qui s'illuminent, [ils se disent] « je sais que je vais l'atteindre aujourd'hui et je vais être capable de... ». C'est ce sentiment

en fait de ce levier-là, de pouvoir qu'ils ont sur la tâche, je pense qu'il est vraiment important de me rendre compte. (P4-L3267)

Les propos partagés par Stéphanie résument bien les avantages perçus à impliquer les élèves dans le processus évaluatif.

Le tableau 8 présente les différentes actions ayant été abordées par les participantes pendant la collecte de données, qui permettent aux élèves de s'impliquer dans le processus évaluatif.

Tableau 8. Actions à entreprendre afin d'amener les élèves à prendre part au processus évaluatif et ainsi, soutenir la mise en œuvre de PÉI

Actions à entreprendre pour impliquer les élèves
Déconstruire la vision initiale des élèves à l'égard de l'évaluation.
Mettre les élèves à l'avant-plan du processus évaluatif.
Faire comprendre aux élèves le sens et la pertinence de l'évaluation pour les apprentissages.
Responsabiliser les élèves quant à leur processus évaluatif en les encourageant à réfléchir à leur progression.
Inclure les élèves dans les évaluations de leurs pairs.
Valoriser les perspectives des élèves.
Faire preuve de transparence auprès des élèves.

En conclusion, les participantes proposent ces actions afin d'amener les élèves à s'impliquer lors des évaluations.

4.4 L'intérêt pour le personnel enseignant de s'inscrire dans une démarche d'affirmation de soi

Les participantes ont fait part de besoins en lien avec la posture du personnel enseignant désirant mettre en œuvre des PÉI. En effet, selon ce qui a été rapporté pendant

la collecte de données, il semble important d'être prêt à s'affirmer afin d'acquérir une certaine solidité dans ce qu'on désire mettre en place.

Tout d'abord, les participantes mentionnent qu'il s'avère important de bien connaître ses valeurs éducatives afin de s'inscrire en cohérence avec celles-ci dans ses pratiques évaluatives. Karine affirme que ses pratiques évaluatives visent à aller au-delà des apprentissages disciplinaires. Pour elle, son objectif « *n'est vraiment pas de rendre [les élèves] des experts de maths et de sciences* » (P1-L168). Elle veut « *former des citoyens qui vont devenir de bonnes personnes avec de belles valeurs, qui vont être engagés, qui vont être critiques* » (P1-L169). À l'inverse, ce lien entre les valeurs éducatives et les façons de se représenter l'évaluation et son ouverture à évaluer autrement peut également constituer des « *freins* » au PÉI (P3-L2927). Rachel ajoute que le choix de conserver des méthodes plus traditionnelles peut aussi s'expliquer par un manque de confiance en soi ou de compréhension de ce qu'ils peuvent faire. Ces propos ne sont pas sans rappeler l'importance de bien comprendre l'évaluation et la marge de manœuvre dont on dispose.

Karine mentionne que la démarche d'affirmation de soi peut prendre du temps. Elle souligne le fait d'être indulgent envers soi-même, « *de se donner un break* » (P1-L3884) afin de mettre en œuvre de nouvelles pratiques. Pour elle, « *c'est quelque chose qui se construit* » (P1-L3881), surtout considérant le contexte scolaire actuel où les élèves changent d'année en année. Elle ajoute qu'on ne peut s'« *attendre à ça* » (P1-L3882) dès la première étape de l'année.

D'autres participantes partagent ensuite le fait qu'adopter une attitude favorable aux changements facilite la mise en œuvre des PÉI. Pour Anne, si certains membres du personnel enseignant « *sont plus ou moins enclins à essayer de nouvelles approches, ils ne pourront pas essayer de nouvelles approches dans l'évaluation non plus. Ça fait partie de la personnalité de chacun quelque part aussi* » (P3-L2832). À cette affirmation, Joanie renchérit :

Exact. Et tu sais tantôt quand je disais des collègues, leur vision de « je corrige tout, c'est un point de la faute », mais il y a aussi ça, si j'ai à changer, si je dois envisager différemment, je dois changer ma manière d'enseigner, peut-être d'évaluer [et] de préparer des cours. Puis, après plusieurs années, il y en a qui se disent, ça ne m'intéresse pas d'aller dans cette direction-là. (P2-L3194)

En ce sens, la mise en place de PÉI peut être facilitée lorsque la personne enseignante est ouverte au changement et que cette ouverture fait partie de sa personnalité. Sans quoi, il peut être difficile de s'éloigner des méthodes plus traditionnelles.

Dans le cadre de cette démarche, Anne souligne le besoin de développer un lien de confiance avec les élèves afin qu'ils accordent de l'importance à ce qu'elle leur dit. Pour elle, cette confiance peut être « *difficile à gagner* » (P3-L3307), mais elle est facilitante pour amener les élèves à compléter les tâches d'évaluations de type plus formatives.

Finalement, Rachel aborde aussi « *les enjeux d'ego de prof* » (P5-L2267) et l'importance de distancer ces enjeux des « notes » des élèves. Autrement dit, il y a un besoin pour les personnes enseignantes de ne pas laisser les résultats de leurs élèves affecter leur sentiment de compétence.

Le tableau 9 résume les constats émis par les participantes lors de la collecte de données qui rappelle l'intérêt de s'inscrire dans une démarche d'affirmation de soi.

Tableau 9. Capacités à démontrer pour s'inscrire dans une démarche d'affirmation de soi mentionnées par les participantes pouvant soutenir la mise en œuvre de PÉI

Capacités à démontrer pour s'inscrire dans une démarche d'affirmation de soi
Connaitre ses valeurs éducatives.
Agir en accord avec ses valeurs éducatives.
Faire preuve d'ouverture pour renouveler ses pratiques.
Amener les élèves à avoir confiance en son jugement évaluatif.
Distancer son sentiment de compétence de la performance des élèves aux évaluations.

Dans un esprit de synthèse, ce qui semble ressortir des propos des participantes est le bien-fondé associé au fait de s'engager dans une démarche d'affirmation de soi afin de faciliter la mise en place de PÉI, et ce, dans un esprit de bienveillance.

4.5 La pertinence de posséder des stratégies conciliables avec les conditions de travail de la profession enseignante

Parmi les réflexions partagées par les participantes, plusieurs se réfèrent au besoin d'avoir des stratégies conciliables avec leurs conditions de travail. Joanie résume bien l'importance de ce constat lors de l'entretien de groupe. Elle mentionne que certaines conditions de travail de la profession enseignante sont « *le[s] plus grand[s] frein[s] à la créativité [du personnel enseignant] pour générer des évaluations inclusives* » (P2-L3321). Pour Anne, les stratégies sont encore moins nombreuses à l'ordre d'enseignement secondaire, considérant le contexte du travail enseignant. Elle précise que plusieurs recherches portant sur l'éducation inclusive ou sur l'évaluation au service des

apprentissages se font « *beaucoup en fonction des écoles primaires* » et que « *le transfert, des fois, il est très difficile avec la réalité au secondaire* » (P3-L3325).

Un besoin de stratégies de rétroaction qui prennent peu de temps est au cœur des propos. Par exemple, Anne partage le fait que bien qu'elle réussisse à utiliser des formes d'évaluations plus inclusives, elle précise qu'une personne « *qui enseigne une matière à deux périodes cycle n'a pas le temps de revenir à chaque fois sur une réalisation. Le contexte peut être quand même vraiment différent et difficile dans certains cas* » (P3-L2757). La question du temps nécessaire en comparaison au temps disponible est largement discutée par les participantes, et il est intimement lié aux délais fixés par le système scolaire :

Moi, j'aurais envie là de passer une demi-heure par copie, puis d'écrire des commentaires, de faire des commentaires audios, surtout pour des élèves qui ont besoin de ça. Ils ont tous besoin de commentaires différents, mais je n'aurai pas le temps de faire ça avant les notes. Fait que là, est-ce que je vais tout corriger vite pour avoir la note puis après ça repasser à travers pour faire les commentaires là alors qu'on va être rendu ailleurs? Les élèves vont avoir vu la note, c'est comme c'est le temps, là, ça nous empêche d'être efficace, c'est certain, parce qu'on a des dates butoirs qui sont très fixes. (P3-L1235)

Une autre réalité associée au contexte de l'école secondaire est celle du nombre élevé d'élèves par personne enseignante. Pendant son entretien, Rachel a mentionné l'importance de posséder des stratégies ou des outils facilement accessibles facilitant la consignation des données et permettant de voir la progression pour un nombre élevé d'élèves. Pour elle, « *l'un des obstacles [...] c'est le nombre d'élèves, recueillir des traces, les consigner puis les analyser pour 135, 140 élèves, c'est un méchant défi* » (P5-2438). Lors de l'entretien de groupe, les enseignantes ont souligné leur accord en lien avec ce

défi. Néanmoins, il existe des stratégies afin de répondre à cette réalité. D'ailleurs, Stéphanie revient à l'idée que le coenseignement peut faciliter la consignation et l'analyse d'un nombre de traces variées pour un nombre élevé d'élèves. Nous pourrions penser par exemple aux avantages d'avoir un ou une collègue en classe afin de partager les responsabilités.

Le tableau 10 résume les conditions d'enseignement mentionnées par les participantes lors de la collecte de données qui rappelle les éléments à considérer afin que les stratégies proposées facilitent réellement la mise en œuvre de PÉI.

Tableau 10. Conditions d'enseignement au secondaire à reconnaître afin d'adopter des stratégies conciliables facilitant ainsi la mise en œuvre de PÉI

Conditions d'enseignement au secondaire à reconnaître afin d'adopter des stratégies conciliables
Le nombre, parfois limité, de périodes pour certaines matières par cycle
Le nombre élevé d'élèves par personne enseignante

En conclusion, nous retenons des propos des participantes que différentes stratégies peuvent soutenir la mise en place de PÉI, si ces stratégies sont conciliables avec les conditions de travail de la profession enseignante. En effet, ces dernières semblent représenter des défis à la mise en œuvre de pratiques évaluatives cohérentes avec les visées de l'éducation inclusive.

4.6 L'utilité d'une culture commune entre les acteurs et actrices du milieu éducatif

Les participantes nomment à maintes reprises le fait que les écoles ont une vision et des façons de faire en lien avec l'évaluation des apprentissages de leurs élèves qui leur

sont propres. Au fil des discussions, nous avons compris que la culture évaluative de l'école et la perspective partagée par les membres du milieu éducatif y sont pour beaucoup dans la facilité à mettre en œuvre des PÉI. Anne donne l'exemple d'une école qui est affectée par l'ampleur donnée aux pratiques liées à la culture « *teach-to-test* ». Elle explique qu'elle trouve cette réalité dommage, car cela n'est pas efficace afin d'offrir des opportunités d'apprentissages significatifs pour les élèves, qu'ils sont « *un peu dans une espèce de cercle vicieux obligatoire de [...] on aimerait ça faire autrement, mais si on fait autrement, il y en a qui tombent, on n'est pas capable de rattraper tout le monde* » (P3-L1109). Karine ajoute sur le défi de s'inscrire à contre-courant :

C'est sûr qu'il y a quelque chose qui doit être facilitant, c'est si tes valeurs ne sont pas comme marginales par rapport aux valeurs du reste de ton équipe ou de la direction, parce que c'est sûr que là, ça devient... il faut que tu y croies en tabarouette si tu es tout seul dans ton école, qui veut le faire. Ça se fait, mais il faut que tu sois convaincu en ciboulot parce que tu vas recevoir des roches dans ton parebrise durant ta route, ça fait, mais je pense que c'est facilité si tu n'es pas tout seul à penser comme ça. (P1-L3729)

Selon les propos des participantes, cette remise en question doit se faire de façon concertée dans le but, notamment, d'envoyer un message commun aux membres de la communauté éducative :

Quand il y a toujours le pan évaluation, que le message est sensiblement le même, je pense que ça aide parce que sinon c'est vrai que des fois tu te sens tout seul dans ton milieu et puis là c'est là que tu as de l'air un peu, en tout cas tu rames fort fort fort pour arriver à quelque chose finalement quand le message n'est pas nécessairement véhiculé à tous. (P4-L2869)

Ainsi, le personnel enseignant qui tente de mettre en place de telles pratiques se sent davantage soutenu et appuyé.

De plus, les participantes mentionnent les avantages des pratiques collaboratives qui soutiennent l'établissement d'un environnement favorable à des pratiques inclusives, le partage d'idées entre les membres de la communauté ainsi que la recherche de solutions aux difficultés vécues. En effet, selon les participantes, la collaboration permet notamment à des membres du personnel enseignant plus « récalcitrants » de :

voir des gains rapides, de faire voir qu'en fait, ça marche [...] puis par gains, j'entends, malgré le temps ou le changement que ça peut leur demander, bien de voir que ça marche pour leurs élèves, ça c'est sûr qu'avec un accompagnement, d'un soutien, c'est des conditions gagnantes. (P4-L2067)

Pour Stéphanie, ce sont les collègues qui sont les mieux placés pour soutenir le développement de PÉI, car ils connaissent bien la réalité vécue sur le terrain par les autres personnes enseignantes. Bref, les pratiques collaboratives permettent de réaliser des changements « à plusieurs endroits en même temps » (P3-L1353). Pour cette collaboration, Karine précise qu'un accompagnement peut s'avérer aidant. Elle mentionne que les personnes enseignantes « *veulent collaborer, mais c'est comme si [elles] ne regardent pas la bonne chose [...] qu'[elles] ne collaborent pas sur les bonnes choses* » (P5-L2311).

Parallèlement, des participantes précisent que la présence d'opportunités pour le codéveloppement de PÉI et de ressources pour aussi soutenir la mise en place de ces pratiques évaluatives serait une autre mesure effective. En effet, « *le codéveloppement au sein d'un milieu peut venir aussi apporter quelque chose de ce côté-là* » (P2-L2854). Joanie mentionne que « *le milieu scolaire peut jouer ce rôle-là* » (P2-L2858), soit de favoriser le codéveloppement entre ses membres. Anne fait part qu'à la suite d'une formation qu'elle a suivie, elle aurait aimé réaliser des changements à l'égard de ses

pratiques évaluatives. Ces changements étaient notamment amenés par la création d'outils comme des grilles critériées. L'enseignante précise qu'elle aurait aimé « *faire ça, mais [qu'elle] ne [pouvait] pas être la seule à avoir cette approche là, dans [son] école, [car] ce serait trop...* » (P3-L1280).

Il demeure, selon les participantes, que le personnel enseignant a besoin de soutien de la part des directions afin de favoriser une culture évaluative commune. En effet, Joanie mentionne que c'est l'arrivée d'une direction pédagogique qui l'a encouragée à suivre des formations afin que ses pratiques évaluatives soient plus inclusives. Rachel précise que les directions d'école peuvent être des leviers afin de favoriser la mise en place de meilleures pratiques évaluatives :

Je pense qu'une façon d'influencer [la culture évaluative dans une école], de manière indirecte là, c'est de former les directions de manière plus large sur l'évaluation [...] dans leur discours, dans leur suivi pédagogique, le soutien qu'elles font quand il y a des élèves avec un plan d'intervention, la façon de questionner les enseignants, la façon de diriger leur école... [...] Je pense qu'avec certaines questions, pour amener des changements dans des petits gestes du quotidien ancrés dans une meilleure compréhension de la marge de manœuvre disponible, de la flexibilité disponible. Je pense que ça pourrait [être] un levier de changement là. (P5-L2504)

Selon elle, des directions bien formées pourraient aussi soutenir des pratiques évaluatives qui ne dénaturent pas les pratiques évaluatives :

Il y a même des directions qui, des fois, ne savent plus quoi faire avec des élèves qui ont des difficultés, plus de l'ordre du comportement, parce qu'eux autres, ça fait bien leur affaire que le prof mette des zéros quand l'élève ne produit pas parce que là avec ça, ils peuvent l'orienter vers un plateau de service. Fait que ça, ça fait partie pour moi du fait que le geste évaluatif est dénaturé. (P5-L2321)

Dans un autre ordre d'idées, il y aurait avantage à travailler afin que la culture de l'école soit commune avec celle à la maison. D'ailleurs, selon les participantes, il est

approprié de favoriser des approches évaluatives plus cohérentes et harmonisées en matière de pratiques évaluatives dans les écoles secondaires afin de faciliter la compréhension des résultats par les parents et les élèves :

Moi c'est ce que je vis, ce que je vois dans mon milieu, c'est que la direction a ces valeurs-là, c'est devenu dans le projet éducatif, mais on a certains enseignants pour qui eux, ils ne croient pas du tout. On véhicule ça aux élèves, on véhicule ça aux parents, puis il y a des profs qui vont encore marteler qu'eux ne sont pas d'accord et qui pensent le contraire. Fait que [les élèves et les parents] sont mêlés en tabarouette. (P1-L3735)

De plus, soutenir une bonne communication avec les parents de l'élève afin de les amener à porter leur attention sur la progression de leur enfant sans le comparer aux autres élèves semble faciliter la mise en place de PÉI selon les participantes : « [...] c'est plate, parce que, la moyenne, elle vient faire en sorte que les parents comprennent [...] que les élèves sont comparés entre eux alors que chaque élève est comparé à une progression attendue. Mais là, avec la moyenne comme ça, on se dit non, ils sont comparés entre eux » (P5-L2386).

Ainsi, il semble pertinent de se questionner sur les modalités mobilisées pour effectuer cette communication. En effet, au-delà de la diffusion de la moyenne, la façon dont le bulletin est organisé semble confondre les parents. C'est notamment ce qu'explique

Rachel :

Je reprends un exemple de sciences. Première étape, le prof évalue sa compétence pratique, le labo. [...] Admettons que l'élève a 85 % en labo. [...] ça lui donne 85 % en science parce que la compétence théorique n'a pas été évaluée [ce qui] fait que c'est la note de pratique qui devient ton 100 % de ton résultat disciplinaire. À la 2^e étape, on évalue théorique et pratique. Là, au niveau théorique, l'élève a 55 %, le parent lui, même si la note est à côté du volet théorique ou du volet pratique, tout ce qu'il voit là, c'est qu'en sciences, à la première étape, [son enfant] avait 85 %

mais à la 2^e étape, il a eu 62 %. Qu'est-ce qui s'est passé? Il a donc bien diminué! (P5-L2622)

Il semble y avoir un désir d'accompagner les parents afin qu'ils comprennent mieux le rôle de l'évaluation par rapport aux apprentissages de leurs enfants et les informations qui leur sont communiquées à cet égard. Pour Karine, il est essentiel de prendre le temps d'informer les parents sur la façon dont elle perçoit, et fait vivre, l'évaluation à ses élèves :

Chaque année je fais un MEET [rencontre virtuelle], le soir, ce n'est pas la direction qui me le demande, c'est vraiment moi qui veux investir ce temps-là, j'explique vraiment aux parents là pourquoi, de... Fait qu'ils comprennent bien et je les incite aussi à changer leur discours. [...] Fait que tu sais, moi il n'y a plus jamais de parents qui me contactent pour savoir pourquoi leur enfant a ça au bulletin. De toute façon, je n'ai plus aucun parent qui est surpris, rendu au bulletin, parce qu'ils ont accès au bilan avant. Puis, ils voient la progression de tout ça, ceux qui s'impliquent évidemment là, il y en a toujours qui n'y vont pas... (P1-L156)

Pour Anne, cela représente un réel défi. Bien qu'elle inclue des commentaires au bulletin afin d'informer davantage les parents de la progression de leur enfant, ces derniers se concentrent sur la note affichée : « *quand ils reçoivent le bulletin, eux, ils voient que c'est tout en bas de 80, alors ils ne sont pas contents, mais ils ne lisent pas les commentaires du prof, tu sais, c'est la note vraiment, finalement, c'est ça le pire* » (P3-L1265). Pour elle, « *ce n'est pas vraiment facile de convaincre les parents* » (P3-L2827). En réponse à cette réalité, Joanie ajoute le fait que « *souvent, l'élève, il a la même vision que son parent [...], [leur] parent a des attentes, donc [ils ont] les mêmes attentes [...]* » (P2-L2944). Ainsi, l'accompagnement offert aux parents pourrait aussi contribuer à modifier les attentes des élèves qui semblent être calquées sur celles de leurs parents. La présence d'une culture commune pourrait soutenir la compréhension des parents en ce qui concerne le rôle de l'évaluation sur l'apprentissage, diminuer l'importance qu'ils accordent aux notes et

soutenir leur accompagnement. Le tout permettrait, selon les participantes, de rendre plus simple la mise en place de PÉI.

Le tableau 11 résume les constats émis par les participantes lors de la collecte de données, qui rappelle les caractéristiques d'une culture commune entre les acteurs et actrices du milieu éducatif qui serait utiles pour faciliter la mise en œuvre de PÉI.

Tableau 11. Caractéristiques à rechercher quant à la culture évaluative de l'école pouvant soutenir la mise en œuvre de PÉI

Caractéristiques à rechercher quant à la culture évaluative de l'école
Une culture évaluative qui s'éloigne des pratiques associées au « <i>teach-to-test</i> »
Une vision partagée de l'évaluation par le personnel éducatif
Une remise en question concertée
Des pratiques collaboratives encouragées
Des opportunités de codéveloppement en évaluation
Des directions bien formées qui soutiennent le personnel enseignant
De bonnes communications entre l'école et la famille
De l'accompagnement des parents en ce qui concerne le rôle de l'évaluation dans le processus d'apprentissage de leur enfant

Tout bien considéré, il semble que les participantes partagent l'idée qu'une culture commune entre les acteurs et actrices du milieu éducatif, notamment par la mobilisation de pratiques évaluatives plus harmonisées, peut représenter un levier afin de soutenir la mise en œuvre de PÉI si une telle culture s'avère être cohérente avec les visées de l'éducative inclusive. Selon les participantes, la mise en place d'une telle culture implique une remise en question collective et concertée. Elles considèrent que la collaboration ainsi que le codéveloppement sont des mesures qui peuvent contribuer à l'établissement d'une

culture commune et que les directions ont leur rôle à jouer afin de favoriser une culture évaluative inclusive.

4.7 L'importance de reconnaître le travail réalisé par le personnel enseignant

Au cours des entretiens, les participantes ont mentionné que la reconnaissance du travail fait par le personnel enseignant est un levier afin de soutenir la mise en place des PÉI. En effet, lorsqu'elles étaient questionnées quant à ce qui peut être fait pour soutenir le personnel enseignant qui met en place de telles pratiques évaluatives, les participantes mentionnaient l'importance qu'elles accordaient au fait de se faire reconnaître le bienfondé de leurs pratiques. Pour Stéphanie, afin d'encourager « *[les personnes enseignantes] qui sont déjà sur la bonne voie* », il serait bénéfique de « *légitimer ce qu'elles font* » (P4-L2054). À cela, Rachel ajoute qu'il serait important de reconnaître la « *complexité de cet acte-là* » (P5-L2270) qu'est de mettre en œuvre des PÉI. Anne mentionne d'ailleurs que le manque de reconnaissance influence le désir des gens de s'investir et mettre du temps personnel dans le développement de ressources et d'outils pouvant soutenir les pratiques évaluatives. Elle aimerait que le désir d'innover dans ses pratiques soit davantage reconnu par le milieu éducatif.

Qui plus est, les participantes nomment l'importance que leur jugement professionnel soit reconnu. Par exemple, Joanie souligne l'incohérence associée au fait que les résultats des élèves se font parfois ajuster par d'autres membres du milieu scolaire. Anne ajoute le fait que certaines directions vont parfois venir « *remettre en question* » (P3-L3550) les taux de réussite des élèves du personnel enseignant. Lorsqu'une telle situation

arrive, elle questionne la réelle reconnaissance du jugement professionnel des personnes enseignantes.

De plus, les participantes mentionnent l'importance que soit reconnu le temps nécessaire à la planification et à la mise en place de PÉI. En effet, elles comparent à plusieurs occasions le temps associé à la planification, la réalisation et la correction d'un « *mini-test* » ou d'un examen à choix de réponses au temps nécessaire pour mettre en place des situations évaluatives plus complexes et authentiques, soit un temps nettement plus grand à leur avis. Selon les participantes, il y a des lacunes à l'égard du temps qui leur est reconnu afin de réaliser ces tâches. Pour Stéphanie, « *offrir du temps puis légitimer le travail que [les personnes enseignantes] ont à mettre par rapport à ça, la libération, peu importe, là, des temps de concertation mis à l'horaire avec du soutien* » (P4-L2063) seraient des moyens pour répondre aux besoins du personnel enseignant.

Dans un esprit de synthèse, le tableau 12 présente les aspects nommés par les participantes pour lesquels elles considèrent important d'être reconnues par le milieu éducatif.

Tableau 12. Aspects pour lesquels le personnel enseignant a besoin de se sentir reconnu afin de faciliter la mise en œuvre de PÉI

Aspects pour lesquels le personnel enseignant a besoin de se sentir reconnu
La valeur, la légitimité et l'importance de leurs PÉI
Leur jugement professionnel
Le temps consacré à la planification et la mise en œuvre de PÉI

En résumé, les participantes indiquent qu'une reconnaissance du travail réalisé par le personnel enseignant, et ce, par différents moyens, pourrait soutenir la mise en place de PÉI.

4.8 La cohérence d'une structure scolaire avec les visées de l'éducation inclusive

Bien que les participantes abordent souvent les enjeux touchant directement le corps enseignant, elles mentionnent aussi des enjeux à plus grande échelle, comme ceux liés à la structure scolaire. Certains de ces enjeux leur semblent être des obstacles à la mise en place de pratiques évaluatives cohérentes avec les visées de l'éducation inclusive, tandis que d'autres leur semblent être des leviers. Elles nomment leur désir qu'une réflexion collective soit réalisée quant à la structure du système scolaire. Selon elles, cette réflexion ne peut porter uniquement sur le dos du personnel enseignant ou sur ce que la personne enseignante peut ou non faire seule dans sa classe. La réflexion doit mener à des changements structurels, car les besoins sont « *systémiques* » (P5-L2272). Selon Anne, « *il faut que ce soit tout le monde, que ça ne change pas juste pour certaines personnes* » (P3-L1334).

Les participantes mentionnent la pertinence de revoir la structure parcellaire de l'éducation au secondaire, amenant les enseignants et les enseignantes à intervenir sur une infime partie du processus. Rachel raconte que les solutions se trouvent aussi dans une remise en question de la façon dont l'éducation au secondaire est structurée. Elle mentionne qu'il peut être difficile pour une personne enseignante « *d'assurer une progression pour tous* » parce qu'elle a uniquement « *la charge d'une petite partie, d'un*

long parcours, et cette petite partie de ce long parcours-là, elle a un nombre d'heures bien précis et des attentes précises » (P5-L2558). Autrement dit, Rachel avance qu'il s'avère difficile pour une personne enseignante de considérer la réussite éducative et la progression élargie des apprentissages de ses élèves, car son rôle représente une portion fractionnée de leur cheminement. Selon les participantes, cette réalité influence aussi la perception des élèves quant à leurs apprentissages et l'utilité de ces apprentissages dans le futur. En effet, Joanie mentionne que ses élèves voient difficilement la pertinence de certains apprentissages réalisés. Selon elle, ils ne comprennent pas que les compétences développées et les notions apprises seront utiles au cours du reste de leur cheminement, ainsi que dans leur vie future. Pour les élèves, « *ce ne [semble] pas rentable de l'avoir appris* » (P2-L638). Toujours selon Joanie, cette vision affecte le niveau d'engagement de ses élèves, leur perception de ce à quoi sert l'évaluation et leur capacité à réinvestir ce qui a été appris.

À cela s'ajoute l'importance de questionner le rôle de la structure annuelle en étape, qui crée des moments pendant lesquels l'enseignement et l'apprentissage sont affectés par la pression d'être en évaluation et de mettre des notes sur les apprentissages réalisés et les compétences développées. Anne raconte que lorsqu'arrive une fin d'étape,

[o]n est super rushé, car pendant qu'on corrige puis on bâcle aussi ce qu'on fait avec les élèves pendant ces deux semaines, là où on doit corriger [...] c'est un temps mort où il ne se passe comme rien. Ça, ça m'énerve vraiment beaucoup. Puis je pense que pour les élèves aussi [...] ça rend la chose un peu incohérente, là. Mais ça vraiment là, c'est ce que je dirais comme étant le plus gros obstacle. (P3-1244)

Ainsi, elle a l'impression que les étapes sont un écueil à la possibilité d'offrir un enseignement de qualité à ses élèves. Ce désagrément amené par la présence d'étapes a

aussi été rapporté par les autres enseignantes et les CP. À cela s'ajoute le fait, selon les CP et l'une des enseignantes, qu'il s'avère difficile de porter un jugement global à la fin d'année, car une pondération est accordée à chacune des étapes dans le bulletin scolaire.

De plus, le bulletin unique, par ses multiples fonctions et son format, a été un enjeu qui a été rapporté par les participantes comme étant un obstacle à la mobilisation de PÉI. En effet, les participantes mentionnent la nécessité de revoir la structure du bulletin afin de faciliter la communication de la progression des élèves. D'une part, les participantes enseignantes présentent l'incohérence entre leur désir de s'éloigner de l'utilisation de notes afin de représenter les apprentissages des élèves et l'obligation d'inclure une note chiffrée dans le bulletin afin de démontrer le niveau de maîtrise de la compétence évaluée. En effet, Anne mentionne que la seule note qu'elle présente à ses élèves est celle sur le bulletin, car elle est « *obligée de la donner* » (L3795). Le reste de l'année, elle utilise des commentaires afin d'informer ses élèves de leur progression et de leur maîtrise des différentes compétences disciplinaires. D'une autre part, les CP mentionnent le fait que pour certaines disciplines telles que celles associées aux sciences, une seule note apparaît sur le bulletin et il n'est pas évident pour le parent de savoir à quelle compétence est associée ladite note. Cela souligne bien l'incohérence dans la façon dont la progression des apprentissages et même la maîtrise des compétences des élèves sont présentées aux parents et aux élèves dans le bulletin.

Les participantes soulignent aussi l'importance de questionner les fonctions qu'on accorde réellement à l'évaluation. En effet, elles reconnaissent que selon les documents ministériels, dont la politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003), les fonctions

de l'évaluation sont la fonction d'aide à l'apprentissage et celle de la reconnaissance des compétences. Or, les participantes précisent que l'évaluation sert de « *plus de sanction ou de tri social carrément* » (P4-L2957). Par exemple, elles mentionnent que les résultats des élèves leur permettent « *de rentrer dans [tel] programme* » (P1-L3969). Ces fonctions implicites amènent, selon les participantes, une pression « *dégueulasse* » (P1-L3970). Ainsi, il semble y avoir un désir de revoir l'utilisation des résultats scolaires afin de rendre accessibles certaines opportunités dans le but de recentrer l'évaluation sur ses réelles fonctions. D'ailleurs, Stéphanie renchérit en mentionnant que le rôle de tri social donné à l'évaluation influence aussi la façon dont les élèves sont triés par le système, ce qui joue sur la composition des classes dans les écoles secondaires. Selon elle, un principe phare de l'éducation inclusive est associé à la variable d'hétérogénéité qui semble être de moins en moins présente dans nos classes au secondaire. Pour elle :

On trie tellement les élèves que ça nuit à une éducation saine et à une évaluation inclusive. L'élève fort ou que ses parents ont des sous, bien il s'en va à l'école privée ou dans un programme particulier. L'élève qui a des défis, bien, il s'en va dans une classe d'adaptation, ou celui qui est tannant, ça va dans une classe d'adaptation scolaire ou les CPF. (P4-L2028)

Cette réalité complexifie le fait de mettre en œuvre des PÉI.

De plus, lors des entretiens, les enseignantes mentionnent aussi la culture d'enseignement et d'évaluation privilégiée dans certaines disciplines. Pensons notamment aux façons de faire l'évaluation qui sont couramment utilisées et même parfois encouragées. Selon les participantes, ces approches usuelles mobilisées par le personnel enseignant de certaines disciplines ne soutiennent pas toujours la mobilisation de PÉI. Autrement dit, selon les participantes, il semble y avoir une différence entre les pratiques

courantes dans certaines disciplines et celles plus souvent mobilisées dans d'autres disciplines (p. ex. dans le domaine du français en comparaison avec le domaine des sciences). Elles affirment que parfois, « la matière facilite qu'on puisse [mettre en place des pratiques plus inclusives] davantage ou plus facilement que dans d'autres matières » (P2-L2775). Toujours selon les participantes, ces divergences s'inscrivent entre les personnes enseignantes, qui tendent à enseigner davantage des connaissances, et le personnel enseignant, qui privilégie l'enseignement et l'apprentissage des compétences. Ces divergences sont représentées dans la façon de communiquer la progression ou les apprentissages réalisés. En effet, Joanie mentionne que « *pour [leurs] collègues qui évaluent toujours des connaissances, ils sont bien heureux de leur barème sur 100* » (P2-3607). Les participantes soulignent aussi le fait que toutes les disciplines devraient s'inscrire dans une approche par compétence et que le personnel enseignant devrait se concentrer sur le développement des compétences, non uniquement sur l'acquisition des connaissances, mais que cela est parfois difficile pour des personnes enseignant certaines disciplines.

À différentes occasions, les participantes mentionnent le besoin d'avoir accès à de l'accompagnement et de la formation afin de faciliter la mise en place de pratiques évaluatives davantage cohérentes avec les visées de l'éducation inclusive. En effet, rendre accessible des mesures d'accompagnement et des mesures formatrices pour le personnel enseignant pourrait soutenir la transition vers de nouvelles pratiques et l'innovation en évaluation. Les participantes mentionnent que l'accompagnement est nécessaire afin de soutenir le personnel enseignant et d'engendrer de réels changements, car la charge

associée à ces changements est parfois trop grande pour les personnes enseignantes non accompagnées, et ces dernières se sentent parfois perdues et découragées. Le mentorat a d'ailleurs été proposé par les enseignantes et les CP comme une stratégie à privilégier. En effet, les enseignantes nomment que c'est l'accès à des formations qui leur a permis d'innover dans leurs façons d'évaluer. D'ailleurs, Anne déplore le fait qu'à son avis, certaines formations soient moins accessibles pour le personnel enseignant du secteur privé comparativement à celui du public. Joanie ajoute que cette réalité s'applique aussi au personnel enseignant dans des régions éloignées.

De plus, les participantes avancent que le système scolaire devrait rendre davantage accessible des moments de libération afin de soutenir la concertation entre le personnel enseignant et ainsi, favoriser une éducation plus inclusive pour les élèves. Selon Stéphanie, ces temps de concertation devraient être offerts aux personnes enseignantes d'un même niveau, mais aussi à celles enseignant les mêmes disciplines à différents niveaux. Selon les participantes, de telles mesures pourraient faciliter le partage d'idées, faciliter la cohérence entre les façons d'évaluer et aussi aider le personnel enseignant à mieux soutenir les élèves.

Au niveau plus systémique, les participantes mentionnent qu'il serait important de favoriser une cohérence entre les politiques ministérielles, notamment celles liées à l'évaluation, et les façons dont elles sont mises en œuvre dans les écoles. Elles abordent l'harmonisation des exigences ministérielles, notamment la passation des épreuves évaluatives ministérielles et le désir de répondre aux besoins des élèves dans une perspective plus inclusive. En effet, Stéphanie souligne le fait que certains messages

envoyés sont « *parfois contradictoires ou [ne sont] vraiment pas clairs* » (P4-L1991). Par exemple, si le ministère décide de conserver les épreuves ministérielles, les participantes proposent de rendre accessible des épreuves ministérielles plus authentiques qui s'inscrivent davantage dans une approche par compétence comme celle décrite dans les documents ministériels et non, des examens « *qui font accroire qu'ils évaluent des compétences [...] par des choix de réponses* » (P2-L2995). Ainsi, il y a lieu de se questionner sur la nature de ces épreuves et sur leurs fonctions.

Selon les participantes, le système scolaire aurait avantage à être plus cohérent entre ses objectifs éducatifs, comme celui visant la réussite pour tous, et les offres de soutien aux élèves disponibles. Les participantes proposent de revisiter, par exemple, l'accès au soutien adapté. En effet, Joanie mentionne le désir de « *prendre l'élève où il est* » et « *lui offrir des mesures de soutien* » (P2-L3566), mais que ces mesures ne sont pas toujours disponibles pour tous les élèves qui en auraient besoin. De plus, le système scolaire devrait mettre en place des solutions afin de concilier l'objectif d'une première qualification et l'idée de vouloir une école qui se veut plus respectueuse de la diversité des élèves et de leur progression. Pour ce faire, Rachel mentionne l'importance d'accorder une certaine « *fluidité dans la progression des différents programmes, disciplines et matières* » (P5-L2594).

Pour les enseignantes participantes, il semble essentiel de maintenir une certaine latitude à l'égard de ce qui est possible d'évaluer et des façons de réaliser l'évaluation, car lorsqu'elles ont plus de « *souplesse au niveau des évaluations qu'elle[s] peu[vent] faire* » (P3-L1118), elles considèrent pouvoir plus facilement mettre en œuvre des PÉI. De plus,

elles nomment leur désir d'avoir plus de flexibilité par rapport au temps afin d'offrir un enseignement plus inclusif et de respecter les différents rythmes de progression des élèves. Rachel résume bien cette réalité lorsqu'elle mentionne que « *les moyens sont difficiles à mettre en place pour ne pas perdre du temps ailleurs, ce qui fait qu'elles se retrouvent un peu coincées en pelletant en avant dans tout ce qu'elles ont à faire* » (P5-L2249).

Le tableau 13 résume les contraintes du système éducatif partagées par les participantes lors de la collecte de données sur lesquelles il serait avantageux de réfléchir collectivement afin de soutenir la mise en œuvre de PÉI.

Tableau 13. Contraintes pour lesquelles une réflexion collective semble nécessaire afin de soutenir la mise en œuvre de PÉI

Des contraintes systémiques qui doivent être questionnées collectivement
La structure parcellaire de l'éducation secondaire
L'effet de la structure annuelle en étape sur les possibilités d'enseignement et d'apprentissage
Le bulletin unique
Les fonctions de l'évaluation encouragées par le système
La culture d'enseignement et d'évaluation privilégiée dans certaines disciplines
Le peu d'accès aux formations
Le peu d'accès aux mesures d'accompagnement dans les milieux
Le peu de temps de concertation entre le personnel enseignant (avec libération)
Les incohérences entre les politiques ministérielles et leur mise en œuvre dans les écoles
Les incohérences entre les objectifs éducatifs de l'école québécoise et l'offre de soutien aux élèves disponible
Les pratiques qui bafouent l'autonomie professionnelle du personnel enseignant à l'égard des pratiques évaluatives

En bref, pour l'instant, les participantes à la recherche se sentent prises dans la « *roue qui tourne* » (P3-L1114). Des réflexions sur la structure scolaire afin de la rendre plus conforme aux visées de l'éducation inclusive pourraient être pertinentes afin de soutenir le personnel enseignant qui désire mettre en œuvre des PÉI.

CHAPITRE V – DISCUSSION

Ce cinquième chapitre permet de faire un retour sur les résultats saillants présentés précédemment afin de répondre aux objectifs spécifiques de la recherche. Rappelons ces objectifs : 1) Identifier les défis perçus par le personnel enseignant du secondaire dans la mise en œuvre de PÉI; 2) Identifier les solutions déployées ou envisagées par le personnel enseignant du secondaire ainsi que les ressources leur semblant soutenantes dans la mise en œuvre de PÉI; et 3) Identifier les besoins perçus par le personnel enseignant du secondaire dans la mise en œuvre de PÉI.

La recherche réunissait des participantes autour d'un idéal commun, celui d'une mise en œuvre facilitée de PÉI, afin que les pratiques évaluatives ne soient plus un obstacle à l'atteinte d'une éducation inclusive. Tout au long de la recherche, les participantes ont mentionné des défis affectant la réalisation de cette situation espérée. Ces défis permettent notamment de brosser un portrait de la situation actuelle vécue par le personnel enseignant. Ils seront discutés dans ce chapitre. Puis, à partir de l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée, les besoins du personnel enseignant sont présentés. Finalement, lorsque des solutions ou des ressources pour soutenir le personnel enseignant à atteindre cet idéal ont été mentionnées par les participantes à la recherche, elles sont abordées en fonction des besoins auxquels elles peuvent répondre. Finalement, nous nous permettons, en fonction de ce qui a déjà été étudié, de proposer aussi d'autres formes de soutien potentiellement pertinentes pour certains besoins qui ont été soulevés.

5.1 Des enjeux relatifs à l'agir enseignant

En fonction des résultats présentés dans le chapitre précédent, il est possible de souligner l'existence de croyances chez le personnel enseignant qui peuvent nuire à la mise en œuvre de PÉI. Certains membres du personnel semblent croire que la fonction certificative représente la fonction première de l'évaluation des apprentissages, et tendent à reléguer la fonction de régulation au deuxième rang. D'ailleurs, les difficultés du personnel enseignant à instaurer de réelles pratiques évaluatives au service de l'apprentissage ont été identifiées dans d'autres recherches (voir par exemple Araújo-Oliveira et Barroso da Costa, 2021; Cisse, 2016 ; Deaudelin et al., 2007). Des confusions dans la compréhension de ce que représente l'équité, la justice ainsi que la rigueur, pourtant explicitées dans les ressources ministérielles, semblent aussi à l'origine de pratiques discutables. De plus, certaines croyances en lien avec la flexibilité en évaluation freinent les PÉI par crainte de nuire au jugement évaluatif. Là encore, rappelons que la flexibilité est un élément clé présenté dans certains documents ministériels comme la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003). Force est de constater qu'un retour aux encadrements serait aidant pour légitimer les PÉI. Certains pourraient être tentés d'associer ce besoin à celui de la socialisation organisationnelle présentée par Carpentier (2019). Dans sa typologie de besoins de soutien pour le personnel débutant, elle présente l'idée selon laquelle les membres du personnel enseignant peuvent avoir besoin d'aide afin de comprendre ce que l'école s'attend d'eux. Les participantes à la recherche n'ont pas nommé de solution ou de ressource pouvant répondre précisément à

ce besoin, mais il semble que des mesures de mentorat ou de la formation pourraient être pertinentes. D'ailleurs, selon Deaudelin et ses collègues (2007), nous aurions avantage à préconiser des stratégies de formation continue si l'on souhaite encourager une transformation dans les pratiques évaluatives du personnel enseignant. Ainsi, du soutien pourrait être offert afin d'aider le personnel à comprendre le sens des orientations ministérielles quant à l'évaluation qui centrent les attentes sur la fonction de régulation de l'évaluation. En plus de soutenir le personnel enseignant, cela pourrait contribuer à déconstruire la vision traditionnelle de l'évaluation, notamment celle associée au classement, qui, rappelons-le, n'est pas cohérente avec les visées de l'éducation inclusive.

Les résultats de notre recherche soulignent également que des enjeux existent quant à la consignation des traces chez le personnel enseignant, ce qui semble compliquer la capacité de certains à porter un jugement plus global sur la progression des élèves et à être à l'aise avec cette façon de procéder. Les jugements en évaluation sont élaborés à partir d'une collecte de plusieurs traces et d'informations pertinentes (Durand et Chouinard, 2012); il n'est donc pas surprenant que le personnel enseignant ait de la difficulté à porter un jugement évaluatif global si des défis sont vécus lors de la consignation des traces. Cet enjeu peut avoir des répercussions importantes sur le caractère inclusif des pratiques évaluatives. En effet, la capacité à considérer et consigner des traces variées et diversifiées est un élément essentiel pour tenir compte de la diversité en salle de classe. Comme la conception universelle des apprentissages (CUA) permet de le souligner, les élèves peuvent démontrer leurs apprentissages de diverses façons (Meyer et al., 2014). En ce sens, réaliser une collecte avec de multiples traces variées, sans

toutefois surinvestir dans les situations évaluatives formelles, nous assure un portrait plus juste des apprentissages réalisés par tous les élèves. Plus largement, les résultats de la recherche semblent souligner que le personnel enseignant déploie difficilement certains savoir-faire liés à l'évaluation. Dans le but de surmonter ces défis, le personnel enseignant semble avoir besoin d'étendre son répertoire de pratiques pouvant être mobilisées. Parmi les pratiques à accroître qui ont été nommées au cours de ce projet de recherche, l'usage de la différenciation pédagogique lors des situations évaluatives et l'utilisation des grilles d'évaluation critériée semblent incontournables. En effet, la différenciation pédagogique et les mesures de flexibilité qu'elle implique sont associées à la mise en œuvre de pratiques inclusives (Tomlinson, 2022). D'ailleurs, l'usage de la différenciation pédagogique est recommandé par la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003). Or, il importe de mentionner que des études ont recensé les difficultés du personnel enseignant tant à mobiliser la différenciation pédagogique (Bergeron et al., 2021; Rousseau et al., 2017) que les grilles pour l'évaluation critériée (Balan et Jönsson, 2018; Wiertz et al., 2020). Nous croyons donc qu'il est essentiel d'aller au-delà de la simple recension de pratiques pouvant être mobilisées afin de répondre au besoin du personnel enseignant, notamment en étudiant des mesures de soutien comme de l'accompagnement, du temps de collaboration ou la mise en place d'organisations apprenantes (Desmarais et Forest, 2023; Rousseau et al., 2017). Ces types de mesures peuvent contribuer au développement chez le personnel enseignant de ce que Lafortune et Allal (2008) appellent « une culture pédagogique en matière d'évaluation » (p.246).

Un autre enjeu auquel le personnel enseignant semble confronté concerne le sens et la valeur que les élèves ne semblent pas accorder aux situations évaluatives réalisées. Dans ce contexte, il est difficile de les amener à reconnaître la pertinence de l'évaluation dans leur apprentissage. Afin de répondre à cette réalité, le personnel enseignant semble avoir besoin de connaître et de mettre en place des stratégies pour que les élèves prennent en charge leur démarche évaluative. L'une des solutions soulevées lors de cette recherche est le fait de faire preuve de transparence auprès d'eux. D'ailleurs, la notion de transparence, valeur instrumentale de l'évaluation des apprentissages au Québec (MEQ, 2003) et souvent associée à la présentation explicite des attentes du personnel enseignant, est considérée comme un levier afin d'améliorer la performance des élèves (Lipnevich et al., 2014), bien que la corrélation ne soit pas toujours directe (Balan et Jönsson, 2018). De plus, lorsque les élèves comprennent les attentes du personnel enseignant, ils ont tendance à sélectionner des stratégies les aidant à réussir (Jamain et al., 2020; Pressley et Harris, 2009). D'ailleurs, Jamain et ses collègues (2020) ont souligné que la compréhension des attentes du personnel enseignant par les élèves a un effet médiateur sur la relation entre la perception de compétence des élèves et leur capacité à s'engager dans les tâches scolaires. Nombre d'études se sont intéressées à cette relation, notamment par le concept de biais d'autoévaluation et celui de l'impuissance apprise (Bouffard et al., 2013; Buzzai et al., 2021; Dweck et Yeager, 2019). Ainsi, une autre piste sur laquelle il serait possible d'intervenir est le fait d'aider le personnel enseignant à mieux comprendre ces liens afin d'agir sur la perception de compétence des élèves. Finalement, les participantes ont mentionné qu'afin d'amener les élèves à saisir le sens et la pertinence de l'évaluation, il

est pertinent de les engager davantage dans le processus, notamment en discutant avec eux de l'évaluation et en accordant de la valeur à leur perspective. D'ailleurs, ces constats rappellent ceux de Messiou et Ainscow (2015, 2020) qui soulignent la pertinence de considérer et même faire valoir la voix des élèves lorsqu'on tend vers la reconnaissance de la diversité dans nos classes.

5.2 Des enjeux relatifs à la posture professionnelle

Il semble y avoir aussi des enjeux davantage liés à la posture professionnelle du personnel enseignant. En effet, un défi auquel les membres du personnel enseignant semblent confrontés est représenté par la difficulté à incarner dans l'action leurs valeurs éducatives et inclusives, notamment lorsqu'il est question de l'évaluation. Pour arriver à mettre en œuvre des PÉI, les membres du personnel scolaire semblent avoir besoin de bien connaître leurs valeurs éducatives, puis d'être en mesure d'agir en cohérence avec celles-ci. Ce besoin concorde avec le besoin de soutien de nature personnelle et psychologique mentionné par Carpentier (2019). En effet, le développement personnel, notamment par la connaissance de soi et la confiance en soi, est l'un des aspects associés à ce type de besoins. En outre, cette réalité nommée par les participantes à la recherche rappelle l'influence des défis liés au développement d'une éducation inclusive sur la « construction identitaire des professionnelles [de l'éducation] » (Allenbach et al., 2023, p. 98). Selon ces auteurs, des pratiques collaboratives peuvent soutenir le développement professionnel des membres de la communauté éducative et ainsi répondre à certains défis associés à la mise en place d'un milieu inclusif.

De plus, rappelons l'importance, pour le personnel enseignant, de tenir compte de ses propres biais dans ses pratiques enseignantes en général (Potvin et al., 2015), mais aussi dans ses pratiques évaluatives (Hadji, 2018; Potvin et al., 2015). Pour ce faire, le personnel doit être capable, en premier lieu, de les reconnaître. Cette prise de conscience est d'ailleurs essentielle afin d'éviter d'accorder un traitement qui pourrait être inéquitable (Potvin et al., 2015). À ce sujet, Prud'homme et Bergeron (2015) soulignent qu'une telle prise de conscience a permis aux participants et participantes à l'une de leurs études d'avoir une posture d'ouverture à l'égard de la diversité. En ce sens, une démarche de connaissance de soi pourrait contribuer aux efforts pour mettre en œuvre des PÉI.

5.3 Des enjeux relatifs au contexte de travail

Rappelons que selon les participantes à la recherche, les conditions de travail du personnel enseignant au secondaire sont l'un des enjeux rendant la mise en œuvre de PÉI difficile. Le nombre d'heures d'enseignement et le nombre d'élèves par personne enseignante sont des défis qui ont été mentionnés à maintes reprises. Cette réalité rappelle les constats de Paterson (2007) sur l'organisation scolaire de l'enseignement au secondaire, ce qui en fait une condition défavorable pour la mise en place de pratiques inclusives (Rousseau et al., 2017). De plus, les participantes ont soulevé le fait que les stratégies souvent offertes au personnel enseignant afin de mettre en œuvre des PÉI semblent davantage appropriées pour les personnes travaillant dans le secteur primaire. Ainsi, en fonction des propos des participantes, il semble y avoir un besoin de stratégies ou d'exemples de façons de faire contextualisées pour le personnel enseignant au secondaire.

De plus, certaines participantes ont mentionné l'idée d'être flexible à l'égard des pratiques évaluatives mobilisées en fonction des élèves. Selon elles, il n'est pas toujours nécessaire de mobiliser la même pratique pour tous les élèves, pensons par exemple à l'entretien individuel. Or, ce constat n'était pas partagé par toutes les participantes, certaines étaient inquiètes qu'une telle façon de faire pouvait être injuste. Elles préfèrent mobiliser les mêmes pratiques pour tous les élèves. Potvin et ses collègues (2015) nous rappellent toutefois qu'afin de s'inscrire dans la perspective d'éducation inclusive, des pratiques équitables sont à privilégier afin d'assurer un soutien pertinent et adapté aux différents élèves.

Le fait de devoir jongler avec les notes, les bulletins et la structure par étape complique la tâche du personnel enseignant désirant mettre en œuvre des PÉI. Ces défis ont également été documentés par des recherches portant sur l'évaluation des compétences (Butera et al., 2011; Morissette et Legendre, 2011; Rey, 2012). Comme ces contraintes et exigences mettent l'accent sur une évaluation plus normative (CSE, 2017), elles peuvent compliquer le rôle du personnel enseignant qui tente de mettre en œuvre des pratiques inclusives. Pour répondre à cette réalité, le personnel enseignant semble avoir besoin d'alléger ces contraintes et exigences structurelles, notamment celles qui marquent le temps et qui ne permettent pas de respecter les différents rythmes d'apprentissage des élèves. Rappelons que la pondération des étapes, la présence des notes chiffrées et le bulletin unique ne sont compatibles ni avec une évaluation au service des apprentissages (CSE, 2014) ni avec les visées de l'éducation inclusive (CSE, 2017), car ils ne permettent pas de respecter le rythme d'apprentissage des élèves, menant certains d'entre eux dans

des situations discriminantes. Ceci étant dit, et considérant le peu de pouvoir relatif à cet aspect, nous croyons que des stratégies permettant de mieux composer avec la situation pourraient être bénéfiques pour le personnel enseignant. De façon similaire, le personnel enseignant semble vivre des défis associés à la structure parcellaire de l'éducation au secondaire. Les divisions présentes dans la structure de l'école secondaire peuvent être accentuées par les « sous-cultures » des différentes disciplines enseignées au secondaire ainsi que leurs effets sur la socialisation du personnel enseignant (Saussez, 2012, 2019). Selon les participantes à notre recherche, la structure de l'école secondaire semble complexifier la possibilité d'avoir une image plus globale du cheminement des élèves.

Selon les participantes, il existe un manque de cohérence entre les politiques ministérielles et les façons dont elles sont mises en œuvre dans les écoles. Cette réalité est aussi relevée par le CSE (2017). Selon Morissette et Legendre (2011), ce phénomène pourrait être expliqué entre autres par le fait que certaines politiques présentent ce qui est attendu sans préciser la manière d'y parvenir. Il suffit de penser à l'approche par compétences présentée dans le Programme de formation générale (MEQ, 2006) ou à la mise en place de milieux éducatifs inclusifs valorisée dans la politique de la réussite éducative (MEES, 2017). Même si aucune solution universelle ne pourrait être viable, et même s'il y a lieu de se demander s'il s'agit du mandat des énoncés politiques, cette situation rend les milieux responsables de la transposition dans l'action de ces orientations. Or, selon ce qui a été soulevé pendant la recherche, cette transposition semble difficile au regard des incohérences constatées. D'un côté, lors du dépôt de la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003), le bulletin scolaire privilégiait la forme descriptive et

des résultats qualitatifs. D'un autre côté, à la suite de pressions venant des parents en 2010 (MELS, 2010), et certains seraient tentés de nommer également la pression venant des syndicats, nous avons assisté à l'arrivée du bulletin unique et au retour à la note chiffrée, et ce, malgré l'hostilité de plusieurs organismes et institutions²⁴ œuvrant dans les milieux éducatifs (CSE, 2014). Ainsi, pour une meilleure transposition des politiques dans les écoles, un besoin se manifeste : celui de disposer d'attentes claires et d'outils évaluatifs cohérents avec les visions de l'évaluation proposées dans lesdites politiques. De plus, il semble que la culture évaluative dans certaines écoles, causée par l'approche évaluative privilégiée, n'encourage pas le personnel à octroyer des opportunités significatives d'apprentissage aux élèves. D'ailleurs, cette réalité ne permet pas à tous les élèves d'apprendre dans un environnement qui soutient leur progression (Baidoo-Anu et al., 2023; Birenbaum, 2016). Il semble donc nécessaire de mettre en place des mesures afin de changer certaines cultures évaluatives. Or, ces mesures devront être de nature collaborative, car un tel changement nécessite l'implication de différents membres du milieu scolaire afin que tous partagent des conceptions similaires de l'évaluation, allant de la direction (Stobart, 2011) jusqu'aux élèves (Baidoo-Anu et al., 2023), en passant par les parents.

Les résultats mettent finalement en lumière un manque de reconnaissance par certains membres de la communauté éducative à l'égard du travail réalisé par le personnel enseignant qui tentent de mettre en œuvre des PÉI. Pensons aux membres du personnel

²⁴ À l'exception des organisations syndicales d'enseignants (CSE, 2014).

enseignant qui perçoivent que leur jugement professionnel n'est pas respecté lorsque des modifications sont amenées aux résultats finaux, et de leur impression de ne pas avoir suffisamment de place pour l'innovation.

Les lacunes à l'égard de la reconnaissance du travail enseignant sont déjà bien documentées (Duchesne et Kane, 2010; Dumay et al., 2023; OCDE, 2005; Price et Weatherby, 2018; Riel, 2009). La volonté de répondre à ce besoin se fait déjà sentir. Par exemple, la reconnaissance de la profession enseignante est une priorité pour le gouvernement du Québec selon son rapport sur le plan de valorisation enseignante publié en 2018. Mais n'oublions pas que ces changements sont de longue haleine et que les initiatives doivent se multiplier. Afin de répondre à ce besoin, les participantes affirment l'importance de légitimer davantage le travail effectué en offrant des ressources, du temps de libération et du temps pour collaborer. Ces efforts pourraient encourager le personnel enseignant à poursuivre le travail entamé. Selon les participantes, une part de cette reconnaissance doit provenir de la direction des écoles, considérant son importance sur l'engagement professionnel du personnel enseignant dans les tâches pédagogiques, ce que Brault-Labbé et al. (2013) confirment. Enfin, le soutien de la part des directions est l'une des conditions favorables à la mise en place de pratiques inclusives (Granger et al., 2013; Rousseau et al., 2017). En effet, l'apport du soutien et des marques de reconnaissance par les membres de la direction à l'égard du personnel enseignant ont été soulignés par plusieurs membres de la communauté scientifique (Martineau et Vallerand, 2006; Vivegnis, 2016).

5.4 Une vue d'ensemble des besoins identifiés

Par ce qui a été discuté dans les trois dernières sections, il est possible de répondre à la question principale de cette recherche, soit de comprendre ce dont le personnel enseignant du secondaire a besoin pour arriver à mettre en œuvre des pratiques évaluatives dites inclusives.

En réfléchissant aux défis que les participantes vivent quotidiennement, ces dernières ont nommé certains besoins tels que : le besoin de remettre en question certaines croyances; le besoin d'augmenter le répertoire de PÉI contextualisées pour l'enseignement au secondaire; et le besoin de stratégies afin d'amener leurs élèves à prendre en charge leur démarche évaluative. Les participantes ont aussi soulevé le besoin de s'inscrire dans une démarche d'affirmation de soi. De plus, elles ont mentionné le besoin qu'on reconnaisse le travail réalisé. Des besoins à l'égard d'une meilleure cohérence entre les politiques ministérielles et la façon dont elles sont implantées dans les milieux éducatifs ont aussi été mentionnés.

De plus, au travers des différents défis nommés, il semble y avoir des besoins qui sont transversaux. D'abord, le personnel enseignant semble avoir besoin des formations accessibles et de mesures d'accompagnement afin de les soutenir dans la mise en œuvre de PÉI. Ensuite, le personnel enseignant semble avoir besoin de collaborer ainsi que d'occasions qui favorisent des pratiques de codéveloppement. Enfin, des besoins en ce qui concerne le développement professionnel ont aussi été soulignés. Ces réalités rappellent la pertinence du soutien et de la collaboration dans la profession enseignante (Auclair-

Tourigny, 2017; Rousseau et al., 2017), notamment par la mise en place de mesures qui visent le développement professionnel comme les groupes collaboratifs et le soutien par les pairs (Granger et al., 2013; Moldoveanu et al., 2014). La pertinence des pratiques collaboratives est aussi identifiée comme un levier pour la mise en place d'un environnement éducatif inclusif (Ainscow, 2016).

Le CSE (2017) nous rappelle également que d'« investir dans le développement professionnel du personnel enseignant en matière d'évaluation des apprentissages apparaît à de nombreux acteurs de l'éducation comme un élément clé pour une école qui cherche à mieux s'adapter à la diversité des élèves » (p. 58). Selon le rapport de Carpentier et ses collègues (2023), la majorité du personnel enseignant rencontré²⁵ considérait ne pas avoir reçu le soutien nécessaire en fonction de leurs besoins liés au développement professionnel. Selon les données collectées, du temps de libération, du mentorat et de l'accompagnement seraient des mesures qui pourraient contribuer à soutenir le développement professionnel du personnel enseignant (Carpentier et al., 2023). Ce même rapport souligne que le personnel enseignant considère la surcharge de travail et le manque de temps comme des éléments qui limitent leur capacité à s'engager dans un processus de développement professionnel (Carpentier et al., 2023). Ainsi, afin de répondre aux besoins soulignés par les participantes à la recherche, il s'avère important de considérer ces limites et de ne pas surcharger le personnel enseignant.

²⁵ Il est à noter que seulement 25,6 % du personnel enseignant rencontré enseignait au secondaire et tous enseignaient au Centre de services scolaire des Samares (Carpentier et al., 2023).

CONCLUSION

Cette recherche a permis de cerner les besoins du personnel enseignant du secondaire afin de mettre en œuvre des PÉI. Cet objectif découlait d'une problématique qui explicitait le désir chez plusieurs d'instaurer une éducation inclusive, mais qui étaient confrontés à des aspects pédagogiques qui peuvent nuire à la mise en place d'une telle éducation. Nous nous sommes concentrées sur l'un de ces aspects, soit l'évaluation des apprentissages et plus précisément les pratiques évaluatives du personnel enseignant du secondaire. Bien que certaines pratiques évaluatives semblent davantage inclusives, telles que celles associées à l'évaluation au service des apprentissages, ces pratiques sont peu mobilisées ou elles le sont difficilement par le personnel enseignant. Ainsi, nous avons voulu comprendre les défis, mais surtout les besoins du personnel enseignant afin que la mise en place de PÉI soit facilitée.

Pour ce faire, nous avons réalisé une analyse des besoins s'inscrivant dans le paradigme qualitatif. Des entretiens individuels et de groupes auprès de trois enseignantes et deux CP ont été réalisés. La possibilité de faire des parallèles entre ces professionnelles provenant de deux corps de métier différents a permis d'offrir un éclairage plus approfondi sur les besoins du personnel enseignant. En effet, les enseignantes ont partagé leur propre expérience en ce qui concerne leurs pratiques évaluatives, tandis que les CP ont partagé leurs expériences comme accompagnatrices et expertes en évaluation des apprentissages. Puis, nous avons interprété le corpus de données par la technique d'analyse à l'aide de

catégories conceptualisantes. Celles-ci ont permis de mettre de l'avant l'expérience des participantes en donnant un sens à leur propos (Paillé et Mucchielli, 2021).

Au terme de cette démarche, un constat clair a émergé : il existe un écart entre ce que vit à l'heure actuelle le personnel enseignant à l'égard des pratiques évaluatives et la mise en œuvre de PÉI. En effet, cette recherche a permis de relever des défis liés à la complexité des pratiques évaluatives, spécialement lorsqu'on tend vers des pratiques inclusives. Des enjeux liés à l'agir enseignant, à la posture professionnelle et au contexte de travail sont ressortis. En réponse à ces défis, les participantes ont manifesté plusieurs besoins au cours de ce projet. Premièrement, des besoins concernant : 1) certaines croyances, 2) la maîtrise de savoir-faire évaluatifs et 3) des actions à entreprendre pour impliquer les élèves ont été mentionnés. Deuxièmement, un besoin de 4) travailler à la capacité à s'inscrire dans une démarche d'affirmation de soi a été souligné. Troisièmement, des besoins ont été relevés quant aux 5) conditions d'enseignement au secondaire à reconnaître afin d'adopter des stratégies conciliables, 6) aux caractéristiques à rechercher quant à la culture évaluative de l'école, 7) aux aspects pour lesquels le personnel enseignant a besoin de se sentir reconnu, et 8) aux contraintes systémiques qui doivent être questionnées collectivement.

Pour répondre à ces divers besoins, les participantes considèrent que des mesures de soutien s'arrimant aux différents travaux d'autres chercheurs et chercheuses en évaluation et en éducation inclusive, telles que la collaboration, l'accompagnement et la formation, semblent être des pistes intéressantes afin de répondre aux besoins recensés dans cette recherche.

Au terme de ce projet, mentionnons certains aspects à considérer à la lecture des résultats. En premier lieu, il importe de considérer le petit nombre de personnes ayant eu l'occasion de participer, bien que cela ait permis une analyse en profondeur. La pénurie d'enseignants et d'enseignantes, l'emploi du temps chargé et le nombre grandissant de tâches associées à la profession enseignante peuvent limiter la possibilité du personnel enseignant de se libérer, rendant le recrutement plus difficile. C'est l'une des raisons qui explique ce nombre limité. Toutefois, il demeure que cela est caractéristique des études qualitatives. De plus, une certaine régularité a pu être observée dans les propos des trois enseignantes, permettant d'avoir confiance en la transférabilité de ces résultats. De plus, la présence des CP est venue nuancer certaines propositions amenées par les autres participantes, offrant ainsi un portrait plus approfondi des besoins du personnel enseignant. En deuxième lieu, notons les limites temporelles de l'étude. Combinée à la difficulté de recrutement, la mise à l'épreuve des canevas d'entretien auprès d'enseignants ou d'enseignantes a été impossible. Malgré tout, le comité de direction a révisé les canevas afin d'assurer une certaine qualité. En troisième lieu, des échanges plus fructueux auraient pu être faits si un seul entretien en présence rassemblant toutes les participantes avait été organisé. Or, deux entretiens de groupes en ligne ont dû être organisés afin de respecter les disponibilités des personnes participantes à la recherche. En dernier lieu, soulignons le caractère subjectif associé à la notion de besoin. Rappelons que le concept de besoin est caractérisé notamment par sa double subjectivité (Lapointe, 1992). Considérant que cette recherche s'intéresse aux perceptions du personnel enseignant quant à leurs besoins dans la mise en œuvre de PÉI, nous reconnaissons le caractère subjectif des besoins qui ont été

identifiés au cours de cette recherche. En effet, les besoins identifiés sont ceux qui ont été perçus nécessaires par les participantes de la recherche. Le deuxième aspect subjectif des besoins identifiés relève de la situation désirée, soit celle voulant que la mobilisation de PÉI soit facilitée. Cette situation à atteindre a été déterminée par des normes qui tendent à s'inscrire en cohérence avec une éducation inclusive. Ainsi, les besoins relèvent de la visée, du contexte et du paradigme dans lesquels cette recherche s'inscrit.

Une fois ces considérations prises, les constats auxquels nous sommes arrivées nous permettent d'envisager des retombées. D'abord, nous suggérons d'amener les enseignants et enseignantes à s'engager dans une démarche de développement professionnel afin qu'ils et elles puissent inscrire leurs pratiques enseignantes, et évaluatives, en cohérence avec leurs valeurs éducatives. Cette démarche devrait être entamée dès la formation initiale et se poursuivre en formation continue. Ensuite, nous proposons de soutenir les personnes enseignantes afin qu'elles connaissent, comprennent et mobilisent adéquatement les principes et savoir-faire associés à l'évaluation. Ainsi, elles participeraient activement à la réussite éducative des élèves tout en s'éloignant de méthodes évaluatives qui peuvent nuire à leur émancipation. L'évaluation doit être considérée comme une part du processus d'apprentissage et non comme une étape subséquente. Enfin, nous recommandons de porter une attention particulière au développement d'outils et de ressources qui soutiendraient le personnel enseignant dans la mise en place de PÉI. En effet, peu d'outils et de ressources semblent exister ou sont connus de la part du personnel enseignant, particulièrement pour le personnel enseignant au secondaire, bien que plusieurs se sentent dépourvus et doivent faire face aux multiples

défis qui compliquent leur travail. Fortes de la connaissance que nous avons développée des besoins sur lesquels il importe de s'attarder, la prochaine étape pourrait être de développer des solutions afin de répondre à ceux-ci.

Cette recherche a permis de s'entretenir avec des enseignantes qui disent mettre en œuvre des PÉI. Elles nous ont mentionné des défis et des besoins ayant une perspective inclusive en tête. Vérifier en quoi les pratiques évaluatives qu'elles mobilisent sont inclusives et comment elles permettent réellement de s'inscrire en cohérence avec les deux finalités de l'éducation inclusive pourrait être une avenue de recherche intéressante. De plus, bien que les défis et les besoins aient été relevés, il est avantageux de s'intéresser à certaines mesures afin d'en analyser la portée. Par exemple, il pourrait être utile de vérifier comment peut se réaliser l'engagement des élèves dans le processus évaluatif afin qu'ils saisissent le sens et la pertinence de l'évaluation pour leurs apprentissages. Une telle étude pourrait répondre à un besoin identifié dans cette recherche et s'inscrire en cohérence avec l'éducation inclusive, car elle placerait l'élève en position de participant actif dans la démarche. Les retombées seraient pertinentes pour la recherche ainsi que pour les élèves.

Pour terminer, cette initiation en recherche nous a sensibilisées aux dynamiques de pouvoir également en place dans la façon dont les connaissances scientifiques liées au monde de l'éducation sont non seulement mobilisées, mais aussi générées. Nous retiendrons l'importance d'inclure les praticiens et praticiennes dans cet univers afin de s'assurer de la portée et de la richesse de ce qui est amené par le monde de la recherche. En effet, il semble important de privilégier des méthodes permettant au personnel enseignant et aux personnes issues du monde de la recherche de réfléchir ensemble. Par

cette structure participative et plus égalitaire, nous participons à l'élaboration et au maintien d'une société où la culture du savoir n'est pas exclusive à ceux et celles qui ont le privilège de facilement y accéder. Il importe de s'assurer que les visées d'équité et de transformation sociale de l'éducation inclusive sont respectées dans la façon dont la recherche se réalise.

RÉFÉRENCES

- Ainscow, M. (2009). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? Dans P. Hick et G. Thomas (dir.), *Inclusion and diversity in education : volume 2. Developing Inclusive schools and school systems* (p. 1-13). SAGE.
- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education : possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community, 1*(2), 159-172. <https://doi.org/10.1108/JPCC-12-2015-0013>
- Ainscow, M., Dyson, A. et Booth, T. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Alesech, J. et Nayar, S. (2021). Teacher strategies for promoting acceptance and belonging in the classroom : A New Zealand study. *International Journal of Inclusive Education, 25*(10). <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600054>
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01>
- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. Dans Organisation for Economic Cooperation and Development (dir.), *L'évaluation formative : Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (p. 265-290). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264007420-fr>
- Allenbach, M., Gabola, P., Leblanc, M. et Rebetez, F. (2023). Quels soutiens au développement de pratiques inclusives? *La nouvelle revue. Éducation et société inclusives, 95*, 91-109. <https://doi.org/10.3917/nresi.095.0091>
- Altet, M. (2014). Les enseignants et leurs pratiques professionnelles. Dans J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 291-303). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.beill.2014.01.0291>
- Altschuld, J. W. et Watkins, R. (2014). A Primer on Needs Assessment : More Than 40 Years of Research and Practice. *New Directions for Evaluation, 2014*(144), 5-18. <https://doi.org/10.1002/ev.20099>
- Anadón, M. (2018). Les repères sociaux et épistémologiques. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 17-50). Presses de l'Université de Montréal.
- Araújo-Oliveira, A. et Barroso da Costa, C. (2021). Soutenir et favoriser la diversité chez les apprenants : les enjeux de l'évaluation des apprentissages en contexte d'inclusion. *Revista Educativa - Revista de Educação, 23*(1). <https://doi.org/10.18224/educ.v23i1.8610>
- Archambault, I. et Olivier, E. (2018). L'engagement des élèves à l'école : définir et intervenir. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : Enjeux et stratégies gagnantes* (p. 31-46). Presses de l'Université du Québec.

- Aubin, A. S. (2015). *Caractéristiques de l'évaluation des apprentissages dans une faculté de génie* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. SavoirsUdeS. <http://hdl.handle.net/11143/7730>
- Auclair-Tourigny, M. (2017). *Besoins de soutien des enseignants du primaire québécois : analyse thématique de leurs perceptions en vue d'offrir des pistes d'amélioration pour quatre aspects de leur pratique professionnelle* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/11067>
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2015). Inclusion scolaire et dénormalisation : Proposition d'un nouveau paradigme. Dans, N. Rousseau (dir.), *L'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 65-85). Presses de l'Université du Québec.
- Baidoo-Anu, D. et Ennu Baidoo, I. (2022). Performance-based accountability: exploring Ghanaian teachers perception of the influence of large-scale testing on teaching and learning. *Education Inquiry*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2110673>
- Baidoo-Anu, D., Rasooli, A., DeLuca, C. et Cheng, L. (2023). Conceptions of classroom assessment and approaches to grading : teachers' and students' perspectives. *Education Inquiry*, 1-29. <https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2244136>
- Balan, A. et Jönsson, A. (2018). Increased explicitness of assessment criteria : Effects on student motivation and performance. *Frontiers in Education*, 81(3). <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00081>
- Baribeau, A. (2009). *Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants de français, langue d'enseignement, pour établir un bilan des apprentissages au premier cycle du secondaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1187>
- Baribeau, A. (2015). *Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire IV et V dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/8123>
- Baribeau, A. (2021). La professionnalité de l'agir évaluatif : un axe incontournable dans une formation professionnalisante et inclusive. *Revista Educativa - Revista de Educação*, 23(1), 1-17. <https://doi.org/10.18224/educ.v23i1.8608>
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148. <https://doi.org/10.7202/1085324ar>
- Bauer, S. et Borri-Anadon, C. (2021). De la reconnaissance à l'invisibilisation : une modélisation des enjeux conceptuels de la diversité en éducation inclusive. *Alterstice*, 10(2), 45-56. <https://doi.org/10.7202/1084912ar>
- Bauer, S. et Radhouane, M. (2021). Les apports de la perspective fraserienne pour comprendre les enjeux de justice sociale en éducation. *L'éducation en débats : analyse comparée*, 11(1), 42-59. <https://doi.org/10.51186/journals/ed.2021.11-1.e473>
- Béland, S. et Marcoux, G. (2016). Regards sur l'évaluation diagnostique. *Mesure et évaluation en éducation*, 39(3), 1-5. <https://doi.org/10.7202/1040134ar>

- Bergeron, G., Houde, G. B., Prud'homme, L. et Abat-Roy, V. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire : quels constats pour le projet inclusif? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (59). <https://doi.org/10.4000/edso.13814>
- Bergeron, L. et Bergeron, G. (2020). Le fil d'Ariane : symbole d'une habileté clé en planification de l'enseignement. Dans N. Granger, L. Portelance et G. Messier (dir.), *Planifier son enseignement au secondaire* (p. 11-33). JFD éditions.
- Bergeron, L., Bergeron, G., Lachance, A. et Barthos, M. (sous presse). Éducation inclusive : approches, risques et repères transversaux. Dans C. Beaudoin (dir.), *La diversité en contextes éducatifs : regards théoriques et pratiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L. et Rousseau, N. (2021). Avant-propos. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs. Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. XXV-XXX). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Dumont, M. (2021). Une opérationnalisation de la recherche-développement menée en contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs. Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. 25-44). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Berthiaume, D., David, J. et David, T. (2011). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2). <http://ripes.revues.org/524>
- Birenbaum, M. (2016). Assessment Culture Versus Testing Culture : The impact on Assessment for Learning. Dans D. Laveault et L. Allal (dir.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (p. 275-292). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0>
- Black, P., McCormick, R., James, M. et Pedder, D. (2006). Learning how to learn and assessment for learning: a theoretical inquiry. *Research Papers in Education*, 21(2), 119-132. <https://doi.org/10.1080/02671520600615612>
- Black, P. et Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1). <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Booth, T. et Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).

- Borri-Anadon, C., Bergeron, G., Point, M. et Letscher, S. (2019). Éditorial : comprendre l'exclusion pour mieux tendre vers l'inclusion? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 186-193. <https://doi.org/10.7202/1065653ar>
- Borri-Anadon, C., Desmarais, M.-É., Rousseau, N., Giguère, M.-H. et Kenny, A. (2021). *Le bien-être et la réussite en contexte de diversité : un cadre enrichi pour le RÉVERBÈRE*. Réseau de recherche et de valorisation de la recherche pour le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE). https://reverbereeducation.com/wp-content/uploads/2022/02/Cadre-Diversite-re%CC%81ussite-Reverbere-2022_final.pdf
- Borri-Anadon, C., Potvin, M. et Laroche-Audet, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion, une pédagogie de la diversité. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., p. 49-63). Presses de l'Université du Québec.
- Bouffard, T., Pansu, P. et Boissicat, N. (2013). Quand se juger meilleur ou moins bon qu'il ne l'est s'avère profitable ou nuisible à l'élève. *Revue française de pédagogie*, 182, 117-140. <https://doi.org/10.4000/rfp.4020>
- Brault-Labbé, A., Deaudelin, C., Lacourse, F. et Maubant, P. (2013). *Étude de l'engagement professionnel des enseignants du primaire et impact perçu sur la persévérance et la réussite des élèves : perspectives comparées d'enseignants novices, en mi-carrière et seniors*. Rapport de recherche, Programme Actions concertées, persévérance et réussite scolaire, phase II, Fonds de recherche Société et Culture du Québec
- Brookhart, S. M. (2019). Feedback and Measurement. Dans S. M. Brookhart et J. H. McMillan (dir.), *Classroom Assessment and Educational Measurement* (p. 63-78). Routledge.
- Bru, M. (2019). De quelques reconfigurations du rapport des recherches aux pratiques enseignantes. *Les Sciences De L'éducation - Pour L'ère Nouvelle*, 52(1), 79-101. <https://doi.org/10.3917/lsdle.521.0079>
- Butera, F. (2011). Chapitre 4 : La menace des notes. Dans F. Butera, C. Buchs et C. Darnon (dir.), *L'évaluation, une menace?* (p. 45-53). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.darno.2011.01.0045>
- Butera, F., Buchs, C. et Darnon, C. (2011). *L'évaluation, une menace?* Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.darno.2011.01>
- Butera, F., Batruch, A., Pulfrey, C., Autin, F. et Toma, C. (2021). Après la note. Dans N. Younès, C. Gremion et E. Sylvestre (dir.), *Évaluations, sources de synergies ? Entre normalisation, contrôle et développement formatif* (p. 53-68). Presses de l'ADMEE-Europe.
- Buzzai, C., Sorrenti, L., Tripiciano, F., Orecchio, S., et Filippello, P. (2021). School alienation and academic achievement : The role of learned helplessness and mastery orientation. *School Psychology*, 36(1), 17-23. <https://doi.org/10.1037/spq0000413>
- Carlson Berg, L. (2011). Un regard critique sur les initiatives d'éducation inclusive des élèves immigrants en milieu scolaire fransaskois. *Francophonies d'Amérique*, (32), 65-86. <https://doi.org/10.7202/1014045ar>

- Carpentier, G. (2019). *Les types de besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle au Québec et leur perception de l'aide reçue* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs. <http://hdl.handle.net/11143/15821>
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhal, S. (2019). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus? *Phronesis*, 8(3-4), 5-18. <https://doi.org/10.7202/1067212ar>
- Carpentier, G., Levasseur, C., Sauvageau, C., Sirard, A., Laverdière-Boivin, A., Ricard, D., Riopel, J. et de Tilly-Dion, L. (2023). *Rapport sur les besoins de soutien et les pratiques collaboratives du personnel scolaire - Centre de services scolaire des Samares*. Rapport de recherche. Université de Montréal.
- Cisse, F (2016). *Appropriation de la politique d'évaluation des apprentissages du Ministère de l'Éducation du Québec, une décennie après son implantation : analyse des pratiques d'évaluation formative d'enseignants montréalais du secondaire* [Mémoire de maîtrise, UQAM]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/11200/>
- Cho, H. (2018). Navigating social justice literacies: the dynamics of teacher beliefs in teaching for social justice. *Asia Pacific Education Review*, 19(4), 479-491. <https://doi.org/10.1007/s12564-018-9551-8>
- Chouinard, R., Bowen, F., Cartier, S., Desbiens, N., Laurier, M. et Plante, I. (2005). *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire*. Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.
- Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010*. Le Conseil. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2010-11-conjuguer-equite-et-performance-en-education-un-defi-de-societe-rapport-2008-2010-etat-et-besoins.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études*. Le Conseil. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2014/12/50-0199-RF-amelioration-continue-rebe-2012-2014.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Le Conseil. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Cooper, D. (2011). *Repenser l'évaluation : stratégies et outils pour améliorer l'apprentissage*. Modulo.
- Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Corriveau, A., Lavoie, J., Bousadra, F. et Hébert, M. (2007). L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire : analyse de pratiques au service de la réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1), 27-45. <https://doi.org/10.7202/1016856ar>

- Desmarais, M.-É. et Forest, M.-P. (2023). Communautés d'apprentissage professionnelles auprès du personnel enseignant au primaire en contexte francominoritaire : moyen prometteur pour faciliter la mise en œuvre de la pédagogie universelle. *Éducation et francophonie*, 51(1). <https://doi.org/10.7202/1100071ar>
- Dubet, F. et Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste? *Revue française de pédagogie*, (146), 105-114.
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education*, 45(1), 63-80. <https://doi.org/10.7202/1000030ar>
- Dumay, X., Coppe, T. et Voisin, A. (2023). Les politiques de régulation de la profession enseignante et leurs effets sur les enseignants : une étude comparative internationale. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 42-45. <https://doi.org/10.7202/1101212ar>
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à l'évaluation des résultats*. Éditions MD.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008a). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology*, 49(1), 24-34. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.24>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008b). Self-determination theory : a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- Dweck, C. S., et Yeager, D. S. (2019). Mindsets : A View From Two Eras. *Perspectives on psychological science : A Journal of the Association for Psychological Science*, 14(3), 481-496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. et Duchesne S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. *McGill Journal of Education*, 54(3), 500-518. <https://doi.org/10.7202/1069767ar>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <http://www.jstor.org/stable/3516061>
- Gouvernement du Québec (2018). *Plan de la valorisation enseignante*. Coalition avenir Québec : ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. <https://coalitionavenirquebec.org/wp-content/uploads/2018/08/plan-de-gouvernance-scolaire-finalweb.pdf>
- Granger, N., Debeurme, G. et Kalubi, J.-C. (2013). Les cercles d'apprentissage et d'inclusion : regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 232-248. <https://doi.org/10.7202/1021035ar>

- Goyer, R. et Borri-Anadon, C. (2019). Le paradigme inclusif à travers le prisme des rapports sociaux inégalitaires. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 194-205. <https://doi.org/10.7202/1065654ar>
- Hadji, C. (2018). *L'évaluation à l'école. Pour la réussite de tous les élèves*. Nathan.
- Hadji, C. (2019). Pour une évaluation humaniste. *Contextes et didactiques*, 13(13), 14-23. <https://doi.org/10.4000/ced.811>
- Hamre, B., Morin, A. et Ydesen, C. (2018). *Testing and inclusive schooling: international challenges and opportunities*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315204048>
- Hattie, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79-91. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Presses de l'Université du Québec.
- Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education : a synthesis of research*. Higher Education Academy. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/inclusive-learning-and-teaching-higher-education-synthesis-research>
- Jamain, L., Bouffard, T. et Pansu, P. (2020). Le lien entre le biais d'auto-évaluation de compétence et la performance scolaire: rôle de l'autorégulation et de la compréhension des attentes de l'enseignant par l'élève. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 43(1), 197-228. <https://www.jstor.org/stable/26954682>
- Jorro, A. (2007). *Évaluation et développement professionnel*. L'Harmattan.
- Kaufman, R. (1972). *Educational system planning*. Prentice Hall.
- Labesse, M. E. (2008). *Cadre de référence sur l'analyse de besoins de formation : volet formation continue*. Institut national de santé publique du Québec. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/800_cadre_de_reference.pdf
- Lafortune, L. et Allal, L. (2000). Accompagner le développement du jugement professionnel. Dans L. Lafortune et L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation : Pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (p. 241-248). Presses de l'Université du Québec.
- Lapointe, J. (1992). *Conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation : Une approche systémique*. Presses de l'Université du Québec.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C. et Potvin, M. (2016). La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et francophonie*, 44(2), 172-195. <https://doi.org/10.7202/1039027ar>
- Laroui, R. et de la Garde, R. (2017). L'entretien semi-dirigé et ses principaux défis. Dans P. Beaupré, R. Laroui et M.-H. Hébert (dir.). *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche : freins et leviers* (p. 161-173). Presses de l'Université du Québec.

- Laurier, M., Tousignant, R. et Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages* (3^e éd.). Gaétan Morin.
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31-49. <https://doi.org/10.7202/1027404ar>
- Laveault, D. (2008). Le jugement professionnel : foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 483-500. <https://doi.org/10.24452/sjer.30.3.4799>
- Lavoie, S. et Guillemette, F. (2009). L'apport de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) dans l'étude de l'enseignement des sciences humaines. *Recherches qualitatives*, 28(2), 47-64. <https://doi.org/10.7202/1085272ar>
- Leclerc, M. et Moreau, A. C. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, 39(2), 189-206. <https://doi.org/10.7202/1007734ar>
- Lemay, V. (2001). L'avènement du tri social en milieu scolaire : un impact douloureux pour l'enseignant contemporain. *Vie pédagogique*, 120, 42-47.
- Lin, P.-Y. et Lin, Y.-C. (2019). Understanding how teachers practice inclusive classroom assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 63, 113-121. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.08.002>
- Lipnevich, A. A., McCallen, L. N., Miles, K. P. et Smith, J. K. (2014). Mind the gap! students' use of exemplars and detailed rubrics as formative assessment. *Instructional Science : An International Journal of the Learning Sciences*, 42(4), 539-559. <https://doi.org/10.1007/s11251-013-9299-9>
- Louis, R. et Bernard, H. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe: théorie et pratique*. Beauchemin.
- Martineau, S. et Vallerand, A. M. (2006). Que peuvent faire les directions d'école pour favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. *Formation et profession*, 13(1), 43-48.
- Massé, L. (2009). L'évaluation des besoins : Un outil pour la planification. Dans M. Alain et D. Dessureault (dir.), *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale* (p. 73-100). Presses de l'Université du Québec.
- McArthur, J. (2016). Assessment for social justice : the role of assessment in achieving social justice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 967-981. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1053429>
- Meirieu, P. (1996). *Itinéraire des pédagogies de groupe : apprendre en groupe 1* (6^e éd.). Chronique sociale
- Messiou, K. et Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development? *Teaching and Teacher Education*, 51, 246-255. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.002>
- Messiou, K. et Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry : Student–teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, 46(3), 670-687. <https://doi.org/10.1002/berj.3602>

- Meyer, A., Rose, D. et Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning : Theory and Practice*. CAST.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Un nouveau bulletin dès l'an prochain*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/NouvOrienEval_DocInfoEnseignants.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Politique d'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages: Formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise Enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2021). *Différenciation pédagogique. Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Gouvernement du Québec.
- Moldoveanu, M., Dubé, F. et Dufour, F. (2014). *L'accompagnement du processus d'appropriation par le personnel enseignant de pratiques efficaces d'intégration des élèves à risque en classe régulière*. Rapport de recherche adressé au Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC), Université du Québec à Montréal.
- Monney, N. et 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>
- Morrisette, J. et Legendre, M. F. (2011). L'évaluation des compétences en contexte scolaire : des pratiques négociées. *Education Sciences & Society*, 2(2), 120-132. <https://doi.org/1866/21528>
- Mottier Lopez, L. (2010). Perspectives conclusives : repenser la complémentarité des évaluations formative et certificative des compétences professionnelles. Dans L. Béclair, C. Lebel, N. Sorin et L. Lafortune (dir.), *Régulation et évaluation des compétences en enseignement. Vers la professionnalisation* (p. 299-312). Presses de l'Université du Québec.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages : enjeux pour l'enseignement*. De Boeck.
- Mottier Lopez, L. et Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34. <https://doi.org/10.7202/1024962ar>
- Mukamurera, J. (2018). Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnels des enseignants débutants : un état de la situation au Québec. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se*

- développer comme professionnel dans les occupations adressées à autrui : Conditions, modalités et perspectives (p. 190-237). Les éditions JFD.
- Mukamurera, J. et Desbiens, J.-F. (2017). Dans quelle mesure les enseignants débutants ont-ils besoin de soutien lors de leur entrée en carrière? *Les cahiers de l'AQPF*, 8(2), 12-14.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Armand Colin.
- Nizet, I. (2016). Transitions de culture évaluative chez des futurs enseignants de l'enseignement secondaire. *Phronesis*, 5(3-4), 55-68.
<https://doi.org/10.7202/1039086ar>
- O'Neill, G. et Maguire, T. (2019). Developing assessment and feedback approaches to empower and engage student. Dans S. Bracken et K. Novak (dir.), *Transforming Higher Education Through Universal Design for Learning* (p. 277-294). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781351132077>
- Organisation de coopération et de développement économiques (2005). *L'évaluation formative : Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. OCDE.
<https://doi.org/10.1787/9789264007420-fr>
- Organisation de coopération et de développement économiques (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). Chapitre 13. L'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 359-420). Armand Colin.
- Paterson, D. (2007). Teachers' in-flight thinking in inclusive classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 40(5), 427-435.
- Pelletier, M.-A. (2013). *Les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/5872/>
- Pressley, M. et Harris, K. R. (2009). Cognitive Strategies Instruction : From Basic Research to Classroom Instruction. *Journal of Education*, 189(1-2), 77-94.
<https://doi.org/10.1177/0022057409189001-206>
- Price, H. E. et Weatherby, K. (2018). The global teaching profession: how treating teachers as knowledge workers improves the esteem of the teaching profession. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 113-149.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1394882>
- Prud'homme, L. et Bergeron, G. (2015). Diversité, étude de soi et engagement professionnel en formation initiale à l'enseignement. Dans F. Merhan, A. Jorro et J. M. De Ketele (dir.), *Mutations éducatives et engagement professionnel* (p. 83-98). De Boeck Supérieur.
- Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire fondements et perspectives. Dans M. McAndrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives dans un contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat* (p. 9-26). Presses de l'Université du Québec

- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, 33(1), 185-202. <https://doi.org/10.3917/es.033.0185>
- Potvin, M., Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J., Armand, F., Cividini, M., De Koninck, Z., Lefrançois, D., Levasseur, V., Low, B., Steinbach, M. et Chastenay, M.-H. (2015). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Groupe de travail sur la compétence interculturelle et inclusive en enseignement, Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.
- Posavac, E. J. et Carey, R. G. (2007). *Program evaluation : methods and case studies* (7^e éd.). Pearson Prentice Hall.
- Pulfrey, C. (2011). Promotion de soi et triche. Dans F. Butera, C. Buchs et C. Darnon (dir.), *L'évaluation, une menace?* (p. 177-186). Presses Universitaires de France <https://doi.org/10.3917/puf.darno.2011.01.0177>
- Ramel, S. et Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 25-37). De Boeck.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. Dans S. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 149-172). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Rey, O. (2012). Le défi de l'évaluation des compétences. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (76), 1-18.
- Robinson, B. K. et Dervin, A. (2019). Teach to the student, not the test. *Urban Education Research & Policy Annuals*, 6(2).
- Rousseau, N., Bergeron, G. et Vienneau, R. (2018). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité: des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces, *Swiss Journal of Educational Research*, 35(1), 71-90. <https://doi.org/10.24452/sjer.35.1.4902>
- Rousseau, N. et Espinosa G. (2018). *Le bien-être à l'école. Enjeux et stratégies gagnantes*. Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K. et Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire : les conclusions d'une métasynthèse. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-29. <https://www.jstor.org/stable/90010114>
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Desmarais, M.-É. et Desmarais, K. (2017). Les apports et les limites liés aux pratiques inclusives et la place de la collaboration dans ces pratiques : une métasynthèse. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39(1), 21-40. <https://doi.org/10.25656/01:16094>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sankofa, N. (2021). Transformative Needs Assessment Methodology : A Mixed Approach for Organizations Serving Marginalized Communities. *American*

- Journal of Evaluation*, 42(4), 505-522.
<https://doi.org/10.1177/1098214020960798>
- Saussez, F. (2012). Les sous-cultures disciplinaires en formation initiale à l'enseignement secondaire au Québec. Un objet de recherche et de formation à problématiser? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 34(3), 461-482.
<https://doi.org/10.25656/01:10250>
- Saussez, F. (2019). Les cultures spécifiques aux disciplines à enseigner à l'école secondaire, un objet fécond pour la recherche et la formation? *Recherche & formation*, 92, 107-119. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5756>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 191-218). Presses de l'Université de Montréal.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2018). La méthodologie. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 139-152). Presses de l'Université de Montréal.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence*. Renouveau pédagogique.
- Stiggins, R. (2007). Assessment through the student's eyes. *Educational leadership*, 64(8), 22-26.
- Tai, J., Ajjawi, R. et Umarova, A. (2021). How do students experience inclusive assessment? A critical review of contemporary literature. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2011441>
- Talbot, L. (2009). *L'évaluation formative: Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Armand Colin.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*. Chenelière éducation.
- Terraz, T. et Denimal, A. (2018). Construire la relation éducative: postulat d'éducabilité, bienveillance et altruisme. *Questions Vives*, (29), 1-18.
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.3409>
- Thomas, D. R. (2016). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
<https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Tomlinson, C. A. (2022). *Everybody's classroom: differentiating for the shared and unique needs of diverse students*. Teachers College Press.
- Towle, H. (2015). *Invalidité et inclusion dans l'éducation canadienne: politique, procédure et pratique*. Centre canadien de politiques alternatives.
https://policyalternatives.ca/sites/default/files/uploads/publications/National%20Office/2015/07/Disability_and_Inclusion_in_Education_FR.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs de base: documents de travail*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086289_fre

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1994). *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2017). *Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389>
- Vianin, P. (2022). *De l'échec scolaire à la réussite : accompagner l'élève en difficulté d'apprentissage*. De Boeck supérieur.
- Viau, R. (2002). L'évaluation source de motivation ou de démotivation? *Québec français*, (127), 77-79. <https://id.erudit.org/iderudit/55820ac>
- Vienneau, R. et Thériault, C. (2015). Les effets de l'inclusion scolaire. Une recension des écrits (2000 à 2014). Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 89-132). Presses de l'Université du Québec.
- Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8091>
- Wallerstein, N. et Duran, B. (2010). Community-Based Participatory Research Contributions to Intervention Research: The Intersection of Science and Practice to Improve Health Equity. *American Journal of Public Health*, 100(S1), S40-S46. <https://doi.org/10.2105/ajph.2009.184036>
- Wiertz, C., Van Mosnenck, S., Galand, B. et Colognesi, S. (2020). Évaluer l'oral quand on est enseignant ou chercheur : points de discussion et prises de décision dans la coconception d'une grille critériée. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 1-37. <https://doi.org/10.7202/1083006ar>
- Yerly, G. et Laveault, D. (2020). Évaluer les apprentissages en contexte de pandémie : aller au-delà de la notation pour soutenir la réussite de tous les élèves. *Formation et profession*, 28(4), 1-12. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.676>

APPENDICE A

CANEVAS D'ENTRETIEN INDIVIDUEL

Protocole d'entretien semi-dirigé | L'évaluation en soutien à l'éducation inclusive : Une analyse des besoins et des pratiques d'enseignants du secondaire

L'objectif de cet entretien est de déterminer les besoins des enseignants du secondaire en ce qui concerne l'évaluation en soutien à l'éducation inclusive. (60 minutes)

Préciser les considérations éthiques.

Pour comprendre vos besoins en ce qui concerne l'évaluation en soutien à l'éducation inclusive, il est pertinent de chercher à comprendre l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée. Considérant que pour être en cohérence avec les valeurs inclusives de justice et d'équité, on sait qu'idéalement on voudrait que l'évaluation permettent aux élèves de faire des apprentissages (pas juste pour évaluer), que l'évaluation soutienne les apprentissages, qu'elles soient à la disposition de l'élève, que l'élève ait un certain contrôle

- Mais, ce n'est pas toujours évident/facile d'être en cohérence avec ces valeurs pour différentes raisons;
- Donc on est à la recherche de ce dont vous avez besoin pour y arriver. Comprendre ce qui pourrait faciliter ce travail.
- Je vous propose donc de faire un topo de la situation actuelle, voir Q2.

Considérant votre expérience,

1. Qu'est-ce que vous arrivez à faire présentement dans vos pratiques ?
2. Quels sont les défis et les obstacles rencontrez-vous ?

À la lumière de ce que vous avez vécu, le cas échéant, quelles solutions avez-vous mobilisées ou envisagées pour faire face à ces défis et obstacles ?

3. Parmi les ressources que vous avez mobilisées, lesquelles vous ont semblé les plus soutenantes dans la mise en place et l'utilisation de pratiques évaluatives cohérentes avec l'éducation inclusive? Pourquoi?

Considérant votre expérience et tout ce qui vient de se dire,

4. Qu'est-ce qui vous semble plus complexe lorsqu'il est question de pratiques évaluatives cohérentes avec l'éducation inclusive?
5. Qu'est-ce qui pourrait vous aider à mettre en place des pratiques évaluatives cohérentes avec les principes de l'éducation inclusive ?

Clôre l'entretien en faisant un retour sur l'essentiel de ce qui a été partagé, vérifier l'accord avec le participant. Est-ce ma compréhension est bonne ?

Remercier le participant.

APPENDICE B

GRAPHIQUE SERVANT DE POINTS DE REPÈRE POUR LES DISCUSSIONS PENDANT L'ENTRETIEN DE GROUPE

