

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**

**LA MISE EN ŒUVRE D'UNE SITUATION D'ÉVALUATION REPOSANT SUR  
LA FLEXIBILITÉ AU COLLÉGIAL : RETOMBÉES D'UN  
ACCOMPAGNEMENT D'UN ENSEIGNANT DE PHILOSOPHIE PAR  
L'ORTHOPÉDAGOGUE**

**ESSAI PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA  
MAÎTRISE EN ÉDUCATION**

**PAR  
ÉMILIE BLAIS**

**SEPTEMBRE 2025**

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.

*« L'éducation ne peut pas être standardisée,  
chaque enfant est unique et mérite  
une approche personnalisée. »*

*– Célestin Freinet*

*« Si nous enseignons aujourd'hui comme  
nous avons enseigné hier, nous volons à nos  
enfants de demain. »*

*- John Dewey*

## TABLE DES MATIÈRES

|   |            |
|---|------------|
| <b>REMERCIEMENTS .....</b>  | <b>iii</b> |
| <b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>  | <b>iv</b>  |
| <b>LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....</b>   | <b>v</b>   |
| <b>INTRODUCTION.....</b>  | <b>1</b>   |
| <b>CHAPITRE I .....</b>   | <b>4</b>   |
| <b>PROBLÉMATIQUE .....</b>  | <b>4</b>   |
| 1.1 Les étudiants à besoins éducatifs particuliers au collégial .....   | 4          |
| 1.2 Les orientations en matière de pratiques inclusives au collégial .....  | 6          |
| 1.3 Les enjeux de la mise en œuvre de la pédagogie inclusive au collégial .....   | 9          |
| 1.4 Un levier la pratique inclusive : la différenciation pédagogique .....  | 11         |
| 1.5 La différenciation pédagogique concerne aussi l'évaluation .....  | 13         |
| 1.6 La flexibilité en situation d'évaluation : une pratique complexe pour les enseignants .....   | 15         |
| 1.7 La mise en place de pratiques de flexibilité en situation d'évaluation au collégial : la collaboration orthopédagogique-enseignant .....      | 17         |
| 1.7.1 Le modèle de service en orthopédagogie au collégial .....   | 17         |
| 1.7.2 Les enjeux de l'enseignement de la philosophie au collégial et la mise en œuvre de pratiques de flexibilité en situation d'évaluation ..... | 19         |
| 1.8 Problème et question de recherche .....   | 21         |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>CHAPITRE II .....</b>  | <b>24</b> |
| <b>CADRE DE RÉFÉRENCE .....</b>   | <b>24</b> |
| 2.1 La pratique, les pratiques planifiées et les pratiques mises en œuvre des enseignants ..... | 24        |
| 2.1.1 La pratique planifiée .....   | 24        |
| 2.1.2 La pratique mise en œuvre .....   | 25        |
| 2.2 La différenciation pédagogique et les pratiques de flexibilité .....                        | 26        |
| 2.3 La flexibilité en situation d'évaluation .....  | 27        |
| 2.3.1 La différenciation des contenus en situation d'évaluation .....                           | 30        |
| 2.3.2 La différenciation des processus en situation d'évaluation .....                          | 30        |
| 2.3.3 La différenciation des structures en situation d'évaluation .....                         | 31        |
| 2.3.4 La différenciation des productions en situation d'évaluation .....                        | 32        |
| 2.4 Le rôle de l'orthopédagogue au collégial .....  | 33        |
| 2.5 L'accompagnement des enseignants par l'orthopédagogue et ses retombées .....                | 34        |
| 2.6 Objectifs du projet .....   | 36        |
| <b>CHAPITRE III .....</b>   | <b>37</b> |
| <b>MÉTHODOLOGIE .....</b>   | <b>37</b> |
| 3.1 L'approche méthodologique .....   | 37        |
| 3.2 Le recrutement .....  | 38        |
| 3.3 La démarche d'accompagnement .....  | 39        |
| 3.4 La collecte de données .....  | 44        |
| 3.5 L'analyse des données .....   | 47        |
| 3.6 L'éthique de la recherche .....   | 48        |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>CHAPITRE IV .....</b>  | <b>49</b> |
| <b>PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....</b>   | <b>49</b> |
| 4.1 Planification de pratiques de flexibilité en situation d'évaluation .....   | 49        |
| 4.1.1 La planification de la flexibilité des contenus en situation d'évaluation ...   | 52        |
| 4.1.2 La planification de la flexibilité des processus en situation d'évaluation ..   | 53        |
| 4.1.3 La planification de la flexibilité des structures en situation d'évaluation ..  | 54        |
| 4.1.4 La planification de la flexibilité des productions en situation d'évaluation .....                                      | 55        |
| 4.2 Mise en œuvre de pratiques de flexibilité en situation d'évaluation .....   | 57        |
| 4.2.1 La mise en œuvre de la flexibilité des contenus en situation d'évaluation .....   | 57        |
| 4.2.2 La mise en œuvre de la flexibilité des processus en situation d'évaluation .....  | 60        |
| 4.2.3 La mise en œuvre de la flexibilité des structures en situation d'évaluation .....                                       | 63        |
| 4.2.4 La mise en œuvre de la flexibilité des productions en situation d'évaluation .....                                      | 66        |
| 4.2.5 Synthèse des pratiques de flexibilité en situation d'évaluation mises en œuvre .....                                    | 70        |
| 4.3 Retombées de la démarche d'accompagnement .....   | 72        |
| <b>CHAPITRE V .....</b>   | <b>75</b> |
| <b>DISCUSSION .....</b>   | <b>75</b> |
| 5.1 Analyse croisée des pratiques planifiées et mises en œuvre à travers les dispositifs de différenciation pédagogique ..... | 76        |
| 5.1.1 La flexibilité des contenus .....   | 76        |
| 5.1.2 La flexibilité des processus .....  | 78        |
| 5.1.3 La flexibilité des structures .....   | 81        |
| 5.1.4 La flexibilité des productions .....  | 84        |

|   |            |
|---|------------|
| 5.2 La flexibilité en situation d'évaluation : un soutien à l'apprentissage .....   | 87         |
| 5.3 Les limites méthodologiques et contextuelles de l'essai .....   | 89         |
| 5.4 Pertinence de l'essai pour la pratique professionnelle en orthopédagogie .....  | 90         |
| <br>  |            |
| <b>CHAPITRE VI .....</b>  | <b>92</b>  |
| <b>CONCLUSION .....</b>   | <b>92</b>  |
| <b>RÉFÉRENCES .....</b>   | <b>94</b>  |
| <br>  |            |
| <b>ANNEXE A .....</b>   | <b>105</b> |
| Grille de consignation d'une planification de situations d'évaluation flexibles (pratiques planifiées de flexibilité).....  | 106        |
| <br>  |            |
| <b>ANNEXE B .....</b>   | <b>111</b> |
| Canevas de l'entretien individuel semi-directif effectué auprès d'un enseignant de philosophie afin d'analyser les pratiques flexibles mises en œuvre en situation d'évaluation ..... | 112        |
| <br>  |            |
| <b>ANNEXE C .....</b>   | <b>115</b> |
| Présentation PowerPoint sur la flexibilité en situation d'évaluation .....  | 116        |
| <br>  |            |
| <b>ANNEXE D .....</b>   | <b>136</b> |
| Certifications éthiques de l'Université du Québec à Trois-Rivières et du Cégep de Trois-Rivières .....  | 137        |
| <br>  |            |
| <b>ANNEXE E .....</b>   | <b>139</b> |
| Courriel d'invitation envoyé aux enseignants de philosophie du Cégep de Trois-Rivières.....   | 140        |
| <br>  |            |
| <b>ANNEXE F .....</b>   | <b>142</b> |
| Formulaire de consentement .....  | 143        |

## REMERCIEMENTS

Cette démarche n'aurait jamais pu être menée à terme sans le soutien précieux de plusieurs personnes que je souhaite remercier. Je tiens d'abord à exprimer ma profonde gratitude à ma directrice de recherche, Corina, pour son accompagnement bienveillant, sa rigueur intellectuelle et son soutien tout au long de mon parcours de maîtrise. Sa disponibilité, ses conseils éclairés et sa confiance ont été de véritables sources de motivation (surtout dans les moments où la mienne se faisait discrète !) et d'inspiration tout au long de la rédaction de cet essai. Sincèrement, merci pour tout.

Merci aussi à tous ceux et celles qui ont croisé mon chemin au fil de ces années universitaires. Nos échanges passionnés, nos fous rires et nos encouragements partagés ont illuminé ce parcours parfois exigeant.

Je remercie également ma famille pour ses encouragements constants et sa présence à chaque étape de ce projet. Merci d'avoir cru en moi. Un merci tout particulier à mon conjoint, Michaël, pour son soutien quotidien, sa patience et ses encouragements, même dans mes moments de doute. Ton appui a été essentiel à l'aboutissement de ce travail.

Enfin, je souhaite remercier mes enfants, Louis-Charles et Victoria, d'avoir accepté que je ne sois pas toujours entièrement disponible. J'espère que de voir votre maman persévérer, étudier et travailler fort pour atteindre ses objectifs saura vous inspirer à croire en vous et à poursuivre vos rêves avec détermination.

**LISTE DES TABLEAUX**

|  |    |
|--|----|
| TABLEAU 1 : La flexibilité en situation d'évaluation .....                                 | 29 |
| TABLEAU 2 : Synthèse des éléments de flexibilité en situation d'évaluation .....           | 35 |
| TABLEAU 3 : Organisation des rencontres d'accompagnement avec<br>l'enseignant .....        | 41 |
| TABLEAU 4 : Outils de collecte de données .....  | 47 |
| TABLEAU 5 : Synthèse des pratiques planifiées flexibles en situation<br>d'évaluation ..... | 56 |

**LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

|          |  |
|----------|--|
| ADOQ :   | Association des orthopédagogues du Québec                          |
| CCSI :   | Centres collégiaux de soutien à l'intégration                      |
| CNESCO : | Centre national d'étude des systèmes scolaires                     |
| EBEP :   | Étudiants à besoins éducatifs particuliers                         |
| ESH :    | Étudiant en situation de handicap                                  |
| FECQ :   | Fédération étudiante collégiale du Québec                          |
| FNEEQ :  | Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec |
| MES :    | Ministère de l'Éducation supérieure                                |
| MEQ :    | Ministère de l'Éducation   |
| UdeM :   | Université de Montréal   |

## INTRODUCTION

Au fil de mon parcours au collégial en tant que conseillère en services adaptés et orthopédagogue, j'ai pu constater que de nombreux étudiants rencontrent des difficultés scolaires, souvent liées à l'hétérogénéité des profils d'apprenants. Cette réalité représente un défi de taille pour certains enseignants. En effet, certains étudiants peuvent avoir des troubles d'apprentissage, des handicaps ou encore des besoins spécifiques liés à des difficultés émotionnelles ou sociales. Devant cette diversité, les enseignants se retrouvent parfois démunis et peuvent se questionner sur les stratégies les plus appropriées à mettre en œuvre pour répondre à ces besoins multiples au sein d'un même groupe-classe. La flexibilité en situation d'évaluation, ainsi que la collaboration entre l'orthopédagogue et l'enseignant dans la mise en place de stratégies adaptées, s'avèrent être des pistes intéressantes à explorer.

Cet essai aborde la différenciation pédagogique et la flexibilité en situation d'évaluation. Il s'intéresse au rôle d'accompagnement de l'orthopédagogue auprès d'un enseignant du collégial en décrivant les retombées de trois rencontres d'accompagnement sur les pratiques évaluatives planifiées et mises en œuvre par ce dernier.

La problématique aborde comment la flexibilité en évaluation, qui peut inclure des adaptations concernant la forme, la durée ou le mode de présentation des épreuves, permet à l'étudiant de démontrer ses compétences de manière plus équitable, sans que ses difficultés spécifiques ne constituent un obstacle supplémentaire. Toutefois, pour que cette flexibilité soit mise en œuvre, il est essentiel qu'une collaboration s'installe entre

l'orthopédagogue, qui possède une expertise sur les besoins des étudiants, et les enseignants, responsables de l'enseignement et de l'évaluation. Cependant, la mise en place de pratiques différencierées et flexibles demeure un défi et le rôle de l'orthopédagogue auprès des enseignants n'est pas toujours clairement défini. Bien que l'orthopédagogue soit souvent perçu comme un acteur clé dans le soutien aux étudiants en difficulté, il reste parfois difficile de cerner précisément son rôle auprès des enseignants du collégial. L'évaluation différencierée permet de mieux répondre aux besoins des étudiants et l'orthopédagogue peut jouer un rôle clé pour en soutenir la mise en place.

Le cadre de référence définit ce qu'est la pratique enseignante au collégial dans un sens plus large et apporte la distinction entre la pratique planifiée et la pratique mise en œuvre en situation d'évaluation, afin de comprendre comment les intentions pédagogiques se traduisent dans l'action. Ensuite, il explique ce qui constitue la différenciation pédagogique, plus particulièrement dans sa composante flexible, comme moyen de répondre à la diversité des besoins des apprenants. Les quatre dispositifs qui composent la différenciation pédagogique sont également définis, en s'appuyant principalement sur les travaux de Tomlinson (1999, 2000 et 2004), et des exemples plus concrets sont présentés. Ce chapitre examine le rôle de l'orthopédagogue au collégial, notamment à travers l'accompagnement offert aux enseignants, pour soutenir la mise en œuvre de pratiques d'évaluation plus flexibles. Enfin, le cadre de référence présente les deux objectifs de l'essai, soit décrire, à la suite d'un accompagnement par une orthopédagogue, les pratiques de flexibilité planifiées (objectif 1) et mises en œuvre (objectif 2) en situation d'évaluation.

Le chapitre méthodologique présente les trois rencontres d'accompagnement sur la flexibilité en situation d'évaluation, menées auprès d'un enseignant de philosophie du Cégep de Trois-Rivières et la stratégie de collecte et d'analyse des données afin d'en dégager les retombées sur les pratiques planifiées et mises en œuvre par l'enseignant participant.

Les résultats sont organisés selon les quatre dispositifs de différenciation : contenus, processus, structures et productions. La première section porte sur les pratiques planifiées, la seconde sur celles mises en œuvre.

Finalement, la discussion démontre la cohérence qui existe, selon les données recueillies au cours de ce projet, entre la planification de la situation d'évaluation flexible et sa mise en œuvre, de même que les enjeux que soulève la flexibilité en contexte d'évaluation au collégial. L'analyse met également en lumière les retombées positives de la flexibilité sur la motivation, l'engagement et l'autonomie des étudiants. Enfin, les résultats soulignent la pertinence d'un accompagnement orthopédagogique au collégial pour soutenir les pratiques évaluatives inclusives et favoriser une collaboration porteuse avec les enseignants.

## **CHAPITRE I**

### **PROBLÉMATIQUE**

La population étudiante au niveau collégial s'est transformée au cours des dernières années. Les institutions d'enseignement postsecondaire ont dû repenser leurs politiques et leurs approches afin de répondre aux besoins de tous. Dans ce chapitre, il sera question de l'arrivée massive de la population étudiante à besoins éducatifs particuliers au collégial, des orientations en matière d'inclusion et des enjeux de la mise en place de la pédagogie inclusive au collégial. Il sera également question de la différenciation pédagogique comme levier de la pédagogie inclusive, de l'évaluation différenciée, de la complexité des pratiques de flexibilité en situation d'évaluation pour les enseignants. Finalement, j'aborderai la collaboration orthopédagogique-enseignant pour la mise en place de pratiques de flexibilité.

#### **1.1 Les étudiants à besoins éducatifs particuliers au collégial**

Bien que le terme ESH (étudiants en situation de handicap) soit habituellement utilisé au postsecondaire afin de désigner l'ensemble des étudiants ayant un handicap physique ou un trouble d'apprentissage, le terme EBEP, utilisé pour désigner les étudiants à besoins éducatifs particuliers, sera privilégié dans cet essai puisqu'il englobe l'ensemble des étudiants pouvant éprouver des difficultés durant leur parcours scolaire, qu'ils aient une limitation diagnostiquée ou non. Cette nomenclature englobe une gamme plus vaste de situations et de besoins. Elle inclut non seulement les étudiants ayant des handicaps

physiques, mais aussi ceux ayant des besoins liés à des troubles d'apprentissage, des problèmes de santé mentale, des conditions médicales spécifiques, etc. À cet effet, dans le *Plan d'action sur la santé mentale en enseignement supérieur 2021-2026*, le ministère de l'Enseignement supérieur mentionne que les EBEP « sont caractérisés par le fait que leurs besoins ne sont pas spécifiquement attribuables à une condition physique ou psychologique ou encore à une déficience » (MES, 2021, p.8). D'ailleurs, certains collèges tendent à adopter cette nouvelle nomenclature plus inclusive, c'est notamment le cas du Cégep St-Jean-sur-Richelieu (Cégep St-Jean-sur-Richelieu, 2025). Il faut comprendre que la population d'ÉBEP a connu une forte augmentation dans les dernières années. Cette augmentation peut être attribuable, par exemple, au fait que les élèves présentant des troubles d'apprentissage sont davantage identifiés au primaire ou au secondaire, faisant en sorte qu'ils bénéficient beaucoup plus rapidement de soutien pédagogique ainsi que de mesures adaptées (Dubé et Sénéchal, 2009). Ce soutien permet alors à certains de ces étudiants d'accéder à des programmes d'études postsecondaires. D'ailleurs, la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (2022) affirme qu'entre 2012-2013 et 2019-2020 le nombre d'EBEP dans le réseau collégial est passé de 8 018 à 21 983. Il s'agit d'une hausse significative d'environ 174 % (FNEEQ, 2022). Les institutions ont donc dû se doter de politiques internes afin de les accueillir et de leur offrir des services davantage adaptés à leurs besoins. En effet, l'augmentation du nombre d'étudiants à besoins éducatifs particuliers (EBEP) dans les collèges témoigne d'une réalité en évolution. Elle conduit également au développement et à la mise en place de diverses orientations visant à répondre à leurs besoins spécifiques et met de l'avant la

nécessité d'amorcer une réflexion approfondie sur les pratiques inclusives adoptées dans les établissements collégiaux.

## **1.2 Les orientations en matière de pratiques inclusives au collégial**

Il y a maintenant près d'une quarantaine d'années, soit au début des années 1980, le réseau d'enseignement collégial public amorçait sa réflexion en ce qui a trait à l'inclusion pédagogique. Par inclusion pédagogique, on entend la volonté d'ajuster les pratiques d'enseignement et d'évaluation afin que tous les étudiants, quelles que soient leurs caractéristiques, puissent apprendre, participer et réussir (Tremblay, 2020; Trépanier et Grullon, 2023). Ces réflexions portaient essentiellement sur les orientations et les actions à prendre en matière d'inclusion (MEQ, 2010). En 1992, le gouvernement du Québec dépose le *Programme d'accueil et d'intégration des étudiants handicapés au collégial* (La Grenade, 2017). Ce programme stipule que le ministère s'engage à financer l'accès aux études collégiales à toutes les personnes en situation de handicap (La Grenade, 2017). La *Loi sur le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, dans l'article 1.2, alinéa 3, mentionne également que « la mise en place des politiques doit favoriser l'accès aux formes les plus élevées du savoir et de la culture à toute personne qui en a la volonté et l'aptitude. » (MEQ 2010, p.7). De plus, la *Charte des droits et libertés de la personne* et la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale* (révisée en 2004) stipulent qu'il faut désormais tenir compte des étudiants en situation de handicap. Par conséquent, les établissements éducatifs de l'enseignement supérieur ont des obligations légales au regard

des services à leur offrir (MEQ, 2013 ; La Grenade, 2017). Cependant, l'ensemble des services offerts font mention des situations de handicap dits *visibles*, sans tenir compte des différents troubles d'apprentissages, des troubles neurologiques ou des troubles de santé mentale (La Grenade, 2017). Cette situation changera en 2006, puisque les collèges incluront dans leur offre de services les besoins des étudiants présentant ces troubles dits *non visibles* (La Grenade, 2017). Dès lors, toutes les institutions d'enseignement postsecondaire ont la responsabilité d'assurer leur accueil et leur intégration dans le réseau collégial (MEQ, 2010). Afin d'y parvenir, un conseiller en services adaptés est désigné dans chacun des cégeps. Il semble pertinent de préciser que, bien que certaines fonctions de soutien aient émergé dès la fin des années 1980 avec la mise en place de structures spécialisées pour les étudiants en situation de handicap, le rôle de conseiller en services adaptés s'est véritablement développé à l'échelle du réseau collégial à partir de 2012, avec la création des Centres collégiaux de soutien à l'intégration (CCSI) par le ministère de l'Enseignement supérieur (MES, 2012; Cégep de Ste-Foy, 2019). Le rôle de conseiller en services adaptés est souvent confié à un psychoéducateur ou à un orthopédagogue qui a pour mandat de rédiger et d'actualiser le plan d'intervention des étudiants EBEP et de collaborer avec l'ensemble des intervenants transitant autour d'eux. Plus récemment, en 2021, le ministère de l'Éducation supérieure a mis sur pied le *Plan d'action sur la santé mentale en enseignement supérieur, 2021-2026* (MES, 2021). Ce dernier a pour objectif d'offrir un soutien aux établissements d'enseignement collégial public, collégial privé subventionné et universitaire dans la mise en œuvre de pratiques et de mesures favorisant le bien-être et le développement d'une santé mentale chez les étudiants (MES, 2021). Plus

spécifiquement, la mesure 2.3 de l'axe 2 de ce plan d'action mentionne que les collèges doivent adopter des pratiques institutionnelles et pédagogiques adaptées à la diversité étudiante : « Les établissements collégiaux doivent être des milieux sains, sécuritaires et ouverts à la diversité des populations étudiantes ayant des besoins particuliers. Pour ce faire, ils doivent adopter des pratiques pédagogiques et institutionnelles favorables au développement d'une santé mentale positive. » (MES, 2021, p.36). Le plan d'action présente une vision plus large du concept de besoins particuliers et adopte la nomenclature *Étudiants à besoins particuliers*, tenant compte des étudiants en situation de handicap visibles ou non visibles, mais également des étudiants internationaux, des étudiants autochtones, des étudiants parents, etc. (MES, 2021).

Bien que des orientations en matière de pédagogie inclusive aient été mises en place pour guider les milieux éducatifs vers une meilleure intégration des étudiants à besoins éducatifs particuliers, leur traduction dans les pratiques inclusives demeure inégale. La pédagogie inclusive renvoie à un cadre de référence global, fondé sur des principes d'accessibilité, d'équité et de participation pour tous (Booth & Ainscow, 2011 ; Tremblay, 2020). Les pratiques inclusives, quant à elles, correspondent aux actions concrètes mises en œuvre par les établissements et le personnel enseignant afin d'adapter l'enseignement, l'évaluation et l'organisation des services (Allard, 2016 ; Savoie, 2018). Or, leur application rencontre encore plusieurs enjeux, notamment liés à la décentralisation des services, au manque d'uniformité entre les milieux et à la persistance

d'une approche médicale catégorielle qui reste prédominante, encore aujourd'hui, dans certaines institutions (MEQ, 2021).

### **1.3 Les enjeux de la pédagogie inclusive au collégial**

Divers enjeux semblent effectivement entraver l'opérationnalisation de la pédagogie inclusive soit : la décentralisation des services et le maintien d'une approche médicale catégorielle. En effet, force est de constater que les modèles de service diffèrent d'une institution d'enseignement à l'autre, chaque collège peut donc offrir des services différents aux étudiants (Dubé et Sénéchal, 2009). Cependant, malgré cette décentralisation, une pratique reste souvent la même dans la majorité des établissements collégiaux : afin d'être admis aux services adaptés et d'avoir accès aux mesures d'accommodements auxquelles il a droit, un étudiant doit habituellement fournir un rapport médical valide qui atteste son handicap (MEQ, 2022). L'approche est donc essentiellement catégorielle, soit centrée davantage sur le diagnostic et sur une approche individualisée. D'ailleurs, comme le souligne le MEQ (2022), la mise en place des services de soutien au collégial repose sur l'autodéclaration de l'étudiant. Toutefois, cette condition peut engendrer plusieurs préjudices. D'une part, elle contribue à des inégalités d'accès, puisque certains étudiants hésitent à se déclarer par crainte de stigmatisation ou parce qu'ils ne reconnaissent pas leurs difficultés, ce qui peut mener à leur exclusion des mesures de soutien (Ores, 2023). De plus, cette démarche entraîne souvent un retard dans l'obtention des services, car l'étudiant doit d'abord faire la demande et, dans certains cas, fournir une documentation supplémentaire, ce qui retarde la mise en place des mesures

(UdeM, 2021). Enfin, l'autodéclaration peut représenter une charge psychologique importante : les étudiants en situation de handicap non visible, notamment, vivent parfois une auto-stigmatisation qui freine la recherche d'aide (Fortin, 2020). En effet, la déclaration d'une déficience ou d'une difficulté aux services adaptés d'un établissement collégial est laissée à l'étudiant qui doit contacter lui-même ces services (Goupil, 2020). Il semble donc nécessaire que les institutions collégiales amorcent une réflexion afin d'envisager l'implantation de modèles de service pouvant répondre aux besoins de tous les étudiants. En effet, la pédagogie inclusive « s'éloigne d'une conception axée sur des catégories de difficultés. Elle est davantage centrée sur les besoins des élèves : l'approche catégorielle, utilisée à des fins administratives, ne favorise guère une réponse adaptée aux besoins de chacun. » (MEQ, 2003, p.4).

De plus, il semble important de mentionner qu'au niveau primaire et secondaire, le ministère recommande que les mesures d'aide s'appuient sur les besoins et non sur le diagnostic (MEQ, 2004). Toutefois, compte tenu de l'approche catégorielle encore en vigueur des étudiants faisant leur entrée au collégial peuvent se retrouver confrontés à un problème de taille : en l'absence d'un diagnostic émis par un professionnel de la santé, ils peinent à avoir accès à tous les services nécessaires (ex. : mesures de flexibilité ou d'adaptation en situation d'enseignement-apprentissage ou d'évaluation, soutien en éducation spécialisée ou en orthopédagogie, etc.). Même si la preuve médicale n'est pas la seule façon de démontrer qu'un étudiant a des besoins éducatifs particuliers, elle est directement liée au financement reçu par les institutions d'enseignement collégial. « Sans attestation médicale, malgré leur besoin réel de soutien, plusieurs étudiants voient leur

réussite compromise puisqu'ils se retrouvent sans service répondant à leurs besoins » (Desmarais, Rousseau et Stanké, 2020, p.920). Afin de remédier à ce problème, la pédagogie inclusive apparaît comme une solution pertinente afin de répondre aux besoins éducatifs des EBEP puisqu'elle tient compte de la variété des besoins d'apprentissage et du fait que chez un même individu, les besoins peuvent fluctuer dans le temps et en fonction des contextes (Université Laval, 2018). La pédagogie inclusive permet aussi de repenser la notion de handicap en considérant ce dernier comme étant également le résultat de l'interaction entre un individu et son environnement (Université Laval, 2018). Son but est d'offrir un environnement ainsi que des situations d'apprentissage et d'évaluation diversifiées répondant le plus possible à l'hétérogénéité de la classe afin de prévenir l'apparition des difficultés. Face aux défis liés à l'approche catégorielle et à l'accès limité aux services adaptés, la pédagogie inclusive, soutenue par la différenciation pédagogique, émerge comme une approche clé pour répondre aux besoins diversifiés des étudiants, en particulier en ce qui concerne l'enseignement et l'évaluation.

#### **1.4 Un levier à la pédagogie inclusive : la différenciation pédagogique**

En pédagogie inclusive, il est impératif de s'assurer que les pratiques pédagogiques répondent adéquatement aux besoins des étudiants. À cet effet, Tremblay explique que « la mise en œuvre de l'école inclusive exige une différenciation pédagogique, différentes adaptations et parfois des modifications pour rendre accessible le contenu du programme scolaire. » (Tremblay, 2020, p.51). La pédagogie inclusive, qui prend appui sur la différenciation pédagogique, permet la création de buts, de méthodes,

d'évaluations et de matériel éducatif significatifs pour tous les profils d'apprenants (Sénécal, 2018). En effet, la différenciation pédagogique représente un levier essentiel à la pédagogie inclusive, car elle consiste à ajuster l'enseignement en variant les contenus, les démarches ou les productions attendues, de manière à tenir compte de la diversité des profils d'apprenants (Tomlinson, 2014). Elle rend donc l'apprentissage accessible et équitable favorisant la réussite de tous (Tomlinson, 2014) puisqu'«il ne s'agit pas d'un modèle unique qui s'applique à tous, mais plutôt d'une approche flexible qui peut être faite sur mesure ou ajustée pour les besoins de l'individu.» (Sénécal, 2018, p.2).

Perrenoud dit d'ailleurs que « différencier, c'est organiser les activités et les interactions de sorte que chaque apprenant soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. » (Perrenoud, 1992, par. 2). Or, bien qu'il soit reconnu que la différenciation pédagogique concerne principalement l'enseignement-apprentissage, elle est moins souvent mise en relation avec l'évaluation. Comme le souligne Dubois (2016), la différenciation est fréquemment pensée en termes de contenus, de processus et de structures en enseignement, alors que son application aux modalités d'évaluation demeure plus rare. Cela s'explique en partie par la fonction certificative de l'évaluation, souvent associée à des exigences standardisées (Scallon, 2007). Pourtant, intégrer la différenciation dans l'évaluation permettrait de mieux refléter la diversité des façons dont les étudiants peuvent démontrer leurs apprentissages, tout en maintenant les mêmes critères de réussite (Tremblay, 2020). Il demeure toutefois important de réfléchir à l'intégration de cette approche dans le cadre de l'évaluation des apprentissages, un domaine où les défis sont particulièrement présents au collégial.

## 1.5 La différenciation pédagogique concerne aussi l'évaluation

Afin d'établir des conditions favorables à la réussite éducative, il apparaît important que les enseignants s'assurent que les moyens appropriés pour permettre l'apprentissage aient été pris et que les étudiants aient été soumis à des situations d'apprentissage et d'évaluation équitables et adaptées à leurs besoins. Sinon, il est possible que les difficultés éprouvées par l'étudiant reflètent les lacunes de l'évaluation et non celles d'un apprentissage (Lavault, 1994). Dans ce cas, les difficultés rencontrées par un étudiant deviendraient imputables au modèle d'évaluation proposé, et non à la capacité qu'a l'élève de réussir. Toutefois, au collégial, les pratiques d'évaluation des apprentissages se déploient souvent selon un modèle unique ou uniforme. Cela peut s'illustrer, entre autres, par des évaluations identiques pour tous les étudiants mises en place par les enseignants ou par les épreuves uniformes au niveau collégial (MEQ, 2022). Si l'évaluation est conçue uniquement pour convenir au plus grand nombre, sans flexibilité ni prise en compte des atouts cognitifs, stratégiques ou motivationnels de l'étudiant (ex. : raisonnement, créativité, autonomie) ainsi que de ses besoins particuliers, elle risque alors de constituer un obstacle à la réussite éducative. La différenciation pédagogique peut permettre de remédier à cette situation puisqu'elle favorise la mise en place de situations d'apprentissage et d'évaluation équitables qui répondent aux besoins des différents profils d'apprenants, et ce, tout en favorisant une meilleure réussite éducative. Pour parvenir à différencier, l'enseignant doit se montrer flexible dans l'élaboration de sa planification d'activités d'apprentissage et d'évaluation ainsi que dans

les stratégies pédagogiques qu'il privilégiera afin de tenir compte des besoins variés (MEQ, 2021). D'ailleurs, Poutoux (2014) mentionne que la flexibilité en situation d'évaluation permet à l'apprenant d'identifier ses erreurs, ses besoins et ses lacunes pour être capable de progresser, et ce, à son rythme. Elle permet également de développer le sentiment d'estime de soi, la confiance en autrui et le sentiment d'autoefficacité (Poutoux, 2014). Toutefois, la différenciation des productions en situation d'évaluation peut parfois être limitée au niveau collégial puisque les enseignants doivent tenir compte des plans-cadres de cours propres à leur discipline. Le plan-cadre de cours fournit aux enseignants les informations permettant de préparer les plans de cours en cohérence avec le programme d'études (Cégep de Trois-Rivières, 2019). En matière d'évaluation des apprentissages, le plan-cadre de cours comprend les éléments suivants : l'objectif terminal d'intégration, le contexte de réalisation de l'évaluation synthèse de cours et les modalités d'évaluation sommative (Cégep de Trois-Rivières, 2019). Alors, bien que la flexibilité en situation d'évaluation apparaisse comme une solution intéressante pour répondre aux besoins des étudiants, sa mise en place demeure un enjeu pour les enseignants.

### **1.6 La flexibilité en situation d'évaluation : une pratique complexe pour les enseignants**

Au collégial, l'enseignant est responsable de l'évaluation des apprentissages dans sa classe, mais cette responsabilité s'exerce dans le cadre de la *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages* (PIEA) adoptée par chaque collège en conformité avec la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, les devis ministériels des

programmes d'études et le cadre de référence de la *Commission d'évaluation de l'enseignement collégial* (CEEC) (Cégep de Trois-Rivières, 2019 ; Fédération des Cégeps, 2024 ; Gouvernement du Québec, 2025 ; Légitimement Québec, 2025). L'enseignant assume donc la responsabilité de l'évaluation en planifiant l'ensemble de ses interventions en évaluation, en utilisant des stratégies et des instruments d'évaluation appropriés et en portant des jugements sur la progression des apprentissages de ses étudiants et sur le niveau de développement de leurs compétences. Toutefois, les enseignants se trouvent fréquemment confrontés à des situations complexes et des défis relevant du manque de formation en lien avec la différenciation, du manque de ressources disponibles ou d'une perception négative de la présence des étudiants à besoins particuliers au sein des classes ordinaires (Tremblay, 2020). Ces éléments accentuent leur sentiment d'impuissance et/ou d'incompétence devant les défis que soulève la gestion de l'hétérogénéité dans leur classe (Curchod-Ruedi et al., 2013) et, par le fait même, devant la mise en place de pratiques de flexibilité en situation d'évaluation. La planification pour les enseignants doit être flexible afin de permettre d'adapter l'enseignement aux besoins et aux circonstances de la classe (Yerly et Monney, 2022). Elle repose sur une maîtrise des éléments clés et des stratégies pédagogiques, visant à soutenir efficacement les apprentissages des élèves et à ajuster les pratiques en fonction de leurs besoins (Yerly et Monney, 2022). D'ailleurs, dans une synthèse de la littérature portant sur la pédagogie universelle en enseignement postsecondaire, Querrien et Caignon (2023, p.12) mettent en évidence que « l'équité et l'évaluation constituent deux enjeux majeurs pour les enseignants ». Cette synthèse énonce également le grand besoin de formation des enseignants face aux pratiques

inclusives et différencierées ainsi que sur le développement d'une évaluation dite universelle (Querrien et Caïgnon, 2023). Au niveau collégial, les enseignants mentionnent leurs inquiétudes face à l'arrivée massive d'étudiants bénéficiant de mesures d'accommodement dans leurs classes, car elle ne s'accompagne pas des ressources nécessaires en matière de soutien technique ou de formation (La Grenade, 2017). De plus, certains enseignants du collégial n'ont jamais suivi de formation en pédagogie. Ils ne sont donc pas toujours préparés à adapter leurs stratégies pédagogiques pour tenir compte de tous les besoins éducatifs (La Grenade, 2017). La collaboration entre l'orthopédagogue et l'enseignant pourrait alors s'avérer être un moyen efficace afin d'accompagner les enseignants dans leurs pratiques de flexibilité en situation d'évaluation puisque « l'un des principaux rôles universels des orthopédagogues est d'offrir des services et du soutien aux enseignants et aux élèves afin d'encourager les rapports positifs dans un milieu d'apprentissage inclusif » (Éducation et Enseignement supérieur Manitoba, 2014). Face à la complexité des pratiques de flexibilité en situation d'évaluation, il s'avère pertinent d'explorer des solutions collaboratives, notamment la coopération entre l'orthopédagogue et l'enseignant, afin de mieux soutenir la gestion de l'hétérogénéité des classes et la mise en place de mesures adaptées.

### **1.7 La mise en place de pratiques de flexibilité en situation d'évaluation au collégial : la collaboration orthopédagogue-enseignant**

Le ministère de l'Éducation, mentionne que « les professionnels qui travaillent auprès des élèves et des enseignants sont aussi appelés à collaborer à l'évaluation des apprentissages pour aider le personnel enseignant à déterminer les interventions

pédagogiques les plus appropriées pour soutenir l'apprentissage des élèves. » (MEQ 2003, p.20). Bien que cette affirmation concerne essentiellement le primaire et le secondaire, il serait pertinent de s'attarder au rôle que peut jouer l'orthopédagogue auprès des enseignants au collégial.

### **1.7.1 Le modèle de services en orthopédagogie au collégial**

Actuellement, le modèle de services en orthopédagogie au collégial semble davantage être une approche psychomédicale, c'est-à-dire centrée sur le diagnostic, qu'une approche pédagogique centrée sur le besoin. Dans le contexte collégial, il ressort de l'expérience que l'orthopédagogue agit principalement auprès de l'étudiant, alors que la collaboration avec les enseignants demeure encore limitée. Or, la mise en place de la pédagogie inclusive demande un engagement de la part de tous les acteurs du milieu collégial, et ce, à tous les niveaux d'intervention (La Grenade, 2017). Alors, afin d'évaluer adéquatement les besoins des étudiants, le jugement de l'enseignant pourrait être enrichi d'un accompagnement effectué par d'autres intervenants, tels que l'orthopédagogue. Cela pourrait amener l'enseignant à ajuster ses interventions et ses outils d'évaluation (Legendre, 2001, p.20). En contexte de flexibilité pédagogique, les orthopédagogues doivent agir comme des mentors et des collaborateurs auprès des enseignants afin de mettre en place des mesures de soutien universelles (Simonsen et al., 2010). Pelgrims (2012) mentionne d'ailleurs que la collaboration en équipe pluriprofessionnelle conduit à l'accomplissement des tâches qui relèvent habituellement de l'enseignant, comme la planification et l'évaluation, de manière non pas individuelle, mais coopérative (Pelgrims,

2012). Dans un établissement collégial, le personnel enseignant, les services aux étudiants, les services adaptés, dont font partie les orthopédagogues, ainsi que les services psychosociaux, les aides pédagogiques individuelles, les services de soutien à l'apprentissage et les autres membres du personnel sont les premiers appelés à collaborer au soutien de la réussite scolaire (MEQ, 2013). Par ailleurs, « pour répondre aux besoins de plus en plus variés et complexes des étudiants en situation de handicap, l'expertise des orthopédagogues s'avère essentielle pour le soutien au développement des stratégies d'apprentissage et pour l'aide à la rédaction des travaux exigés par les programmes d'étude » (Savoie, 2018, p. 30). Enfin, dans le cadre de la pédagogie inclusive, l'orthopédagogue est également amené à collaborer avec l'enseignant (Allard, 2016).

Dans le *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur et al., 2015), l'axe 2 met l'accent sur la collaboration et le soutien à l'enseignement-apprentissage. En effet, selon le référentiel, l'orthopédagogue accompagne les enseignants afin de proposer des activités d'enseignement-apprentissage adaptées aux besoins des apprenants, d'identifier les pratiques de flexibilité qui répondent aux besoins et de soutenir la mise en œuvre de pratiques pédagogiques flexibles (Brodeur et al., 2015). Bien que le modèle actuel de services en orthopédagogie au collégial met l'accent sur une approche centrée sur le diagnostic, l'introduction de pratiques de flexibilité en situation d'évaluation, notamment en philosophie, démontre la nécessité d'une collaboration renforcée entre orthopédagogues et enseignants pour mieux répondre aux défis spécifiques rencontrés par les étudiants dans cette discipline.

### **1.7.2 Les enjeux de l'enseignement de la philosophie au collégial et la mise en œuvre de pratiques de flexibilité en situation d'évaluation**

Le cours de philosophie constitue l'un des cours obligatoires pour tous les étudiants dans le cadre de la formation générale au collégial. Il s'inscrit dans le cadre de la formation générale et comprend trois éléments de compétences, soit *Traiter d'une question philosophique*, *Discuter des conceptions philosophiques de l'être humain* et *Porter un jugement sur des problèmes éthiques et politiques de la société contemporaine* (MEES, 2017).

Des enseignants de philosophie interrogés dans le cadre de la publication d'un avis sur les cours dits « défis » au collégial (FNEEQ-CSN, 2023) ont mentionné faire face à différents enjeux dans leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation. En effet, ils stipulent que les principales difficultés en ce qui a trait à l'enseignement de la philosophie relèvent essentiellement de l'apprehension que démontrent les étudiants face à la philosophie due à la mauvaise presse dont elle fait parfois l'objet ou du manque de valorisation de la discipline au sein des établissements (FNEEQ-CSN, 2023). Les enseignants de philosophie mentionnent également que les réelles difficultés éprouvées par les étudiants relèvent principalement de nombreuses lacunes dans la maîtrise du français (FNEEQ-CSN, 2023).

Il est possible d'émettre l'hypothèse que celles-ci peuvent avoir un impact sur la lecture et, par conséquent, sur la compréhension des textes lus et analysés. Elles rendent également les tâches de rédaction plus difficiles. À cet effet, les enseignants ont observé que les étudiants ont des idées qu'ils souhaitent communiquer, mais ils ont du mal à les

exprimer à l'écrit. Cela se répercute sur les rédactions, où la capacité à produire un texte est compromise par des lacunes d'ordre lexical et syntaxique (FNEEQ-CSN, 2023). Les enseignants ont également remarqué que la rédaction de textes telle que la dissertation, s'apparente à un supplice pour les étudiants qui se sentent souvent démunis devant cette tâche, ce qui peut impacter leur sentiment d'autoefficacité (FNEEQ-CSN, 2023).

En différenciant les pratiques d'enseignement et d'évaluation, les enseignants de philosophie pourraient atténuer les obstacles que rencontrent les étudiants. Il est important de comprendre que, comme tous les enseignants au collégial, les enseignants de philosophie doivent respecter le devis ministériel et le plan cadre du cours en ce qui concerne les compétences minimales à atteindre et les évaluations. Toutefois, bien que le devis ministériel stipule que les étudiants doivent réussir à produire, à la fin de chacun des trois cours de philosophie, des textes de 700 à 900 mots, les productions peuvent tout de même être différencierées lors d'évaluation ayant lieu en cours de session (MEES, 2017).

D'ailleurs, dans le rapport intitulé *Regards croisés sur les conditions de réussite éducative des premiers cours de littérature et de philosophie au cégep* (2023), mis en place dans le cadre de la mesure 3.5 du plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026, il est mentionné que la rédaction d'un texte argumentatif est seulement l'un des moyens d'évaluer la compétence, et non le seul critère (sous-comité de travail en philosophie, Gauthier *et al.*, 2023). Le devis ministériel laisse aux départements une certaine liberté pour définir le cadre de cette évaluation, sans imposer que l'examen final se déroule en classe ni qu'il prenne la forme d'un texte argumentatif ou d'une dissertation (Gauthier *et al.*, 2023).

La différenciation pédagogique, par le biais de la flexibilité dans les pratiques d'évaluations, pourrait alors atténuer certains enjeux en offrant, entre autres, une approche adaptée aux divers profils d'apprentissage. Afin d'accompagner les enseignants dans ce processus, la collaboration avec des orthopédagogues pour mettre en œuvre ces pratiques de flexibilités peut s'avérer bénéfique et contribuer à la mise en place d'un environnement propice à la réussite des étudiants en philosophie. En reconnaissant l'importance de différencier les pratiques d'enseignement et d'évaluation pour répondre aux défis rencontrés par les étudiants en philosophie, la mise en place de pratiques de flexibilité pourrait ainsi être un levier pour favoriser leur réussite.

## **1.8 Problème et question de recherche**

Le nombre croissant d'étudiants à besoins éducatifs particuliers dans les établissements d'enseignement collégial met en lumière de nombreux enjeux. En effet, bien que les institutions aient l'obligation légale de se doter de politiques visant à répondre aux besoins de la population étudiante, on dénote un manque d'uniformité dans les services. De plus, l'approche catégorielle telle qu'appliquée actuellement au postsecondaire peut nuire à la réussite éducative puisqu'elle ne tient pas toujours compte de la diversité individuelle des étudiants ni des diverses composantes qui peuvent influencer l'apprentissage : environnement éducatif, relations interpersonnelles, affectivité, etc. (Borri-Anadon et *al.*, 2021). La mise en place de pratiques de flexibilité en situation d'évaluation pourrait permettre de répondre aux besoins de ces étudiants.

Toutefois, même si certains enseignants sont ouverts aux pratiques de flexibilité, ils mentionnent leur inquiétude face à l'implantation de la différenciation pédagogique, faisant mention de leur manque de formation. L'accompagnement fait par l'orthopédagogue permettrait de cibler les besoins des enseignants en matière de pratiques de flexibilité et d'enrichir les pratiques de flexibilité des enseignants. L'orthopédagogue pourrait alors contribuer à créer un environnement éducatif plus inclusif et adapté, favorisant la réussite éducative des étudiants tout en renforçant les compétences pédagogiques des enseignants.

En optant pour des approches flexibles, les acteurs de l'éducation tels que les enseignants et les orthopédagogues pourraient agir de manière collaborative, plutôt que de réagir de manière individuelle et ponctuelle (Boily *et al.*, 2023). De plus, les orthopédagogues possèdent les compétences nécessaires dans l'utilisation d'approches pédagogiques universelles afin de satisfaire aux besoins variés des élèves. Leur expertise en évaluation, en différenciation et en individualisation peut donc s'avérer bénéfique pour les enseignants (Boily *et al.*, 2023).

Dans cet essai, je souhaite m'attarder aux pratiques planifiées de flexibilité et aux pratiques de flexibilité mises en œuvre par les enseignants afin d'en évaluer les retombées. Pour ce faire, je tenterai de répondre à la question suivante :

***Quelles sont les retombées d'un accompagnement fait par l'orthopédagogue sur la mise en œuvre de pratiques de flexibilité en situation d'évaluation par un enseignant de philosophie au collégial ?***

## **CHAPITRE II**

### **CADRE DE RÉFÉRENCE**

Dans ce chapitre, il sera question du concept de pratique, des pratiques planifiées et des pratiques mises en œuvre des enseignants, de la différenciation pédagogique et des pratiques de flexibilité ainsi que de la flexibilité en situation d'évaluation. Il sera aussi fait mention du rôle de l'orthopédagogue au collégial ainsi que de l'accompagnement des enseignants par l'orthopédagogue et de ses retombées.

#### **2.1 La pratique, les pratiques planifiées et les pratiques mises en œuvre des enseignants**

La pratique est présentée comme un ensemble « d'actes et des procédures particulièrement observables, car elle est récurrente, validée pour son efficacité par un sujet ou un groupe de sujets, et institutionnalisée par ces derniers au cours de leur expérience » (Trinquier, 2013, par.3). Dans le domaine de l'éducation, « la pratique représente une manière de faire singulière propre à un enseignant qui comprend, outre l'ensemble des actes observables, des choix et des prises de décision dans une situation donnée » (Lefebvre, 2005, p. 56).

##### **2.1.1 La pratique planifiée**

La pratique planifiée, souvent appelée *planification*, correspond à l'ensemble des décisions pédagogiques anticipées par l'enseignant, incluant les objectifs, les contenus, les stratégies et les modalités d'évaluation, dans le but d'organiser efficacement

l'enseignement avant son déroulement en classe (Altet, 1994 ; Legendre, 2005). Elle implique la réflexion, la prise de décisions, la mise en œuvre des actions et l'évaluation des choix effectués (Yerly et Monney, 2022). La pratique planifiée permet donc de définir et d'organiser les objectifs, les activités d'apprentissage et leur cohérence en fonction des connaissances que les étudiants doivent acquérir, ce qui facilite par la suite la mise en œuvre des situations d'apprentissage et d'évaluation. L'évaluation constitue une pratique qui se doit d'être planifiée puisqu'elle se compose d'une série d'actions organisées selon une séquence définie à l'avance (Côté, 2017). Ainsi, l'évaluation ne constitue pas un acte isolé ou improvisé, mais plutôt une démarche réfléchie au préalable et conforme à des règles précises (Côté, 2017).

### **2.1.2 La pratique mise en œuvre**

La pratique mise en œuvre correspond aux actions réellement déployées par l'enseignant dans le cadre de son intervention en classe. Elle se construit au fil des interactions, des imprévus et des ajustements continus, et peut différer de la planification initiale (Altet, 1996 ; Tardif et Lessard, 1999). La pratique mise en œuvre est également définie comme le moment observable et adaptable de l'action pédagogique, elle peut être étudiée par le biais d'observations pour dégager les écarts avec la pratique planifiée (Van der Maren, 2003). Dans ce cadre, l'enseignant joue un rôle important dans la mise en œuvre des pratiques d'évaluation. Il peut fournir des rétroactions favorisant l'engagement de l'étudiant dans son apprentissage. L'enseignant peut aussi ajuster ses pratiques d'évaluation mise en œuvre, en particulier celles liées à la régulation des apprentissages,

afin de favoriser la progression de l'étudiant et de partager avec lui la responsabilité de l'évaluation (Leroux, 2009 ; Yerly et Monney, 2022).

Afin d'avoir un portrait fidèle et complet de la pratique enseignante et, dans le cas de cet essai, sur les pratiques de flexibilité, il s'avère nécessaire de tenir compte des pratiques planifiées et des pratiques mises en œuvre par des enseignants de philosophie au collégial.

## **2.2 La différenciation pédagogique et les pratiques de flexibilité**

La différenciation pédagogique est le fait de concevoir l'enseignement dans la perspective de l'apprenant et non de celle du savoir à faire apprendre afin de favoriser la réussite scolaire. « Autrement dit, différencier la pédagogie, c'est répondre à la diversité des apprenants par la diversité des stratégies d'enseignement » (Jobin, 2007, p.5). Selon le ministère, la différenciation se présente sous trois formes : 1) la flexibilité, 2) l'adaptation et 3) la modification des attentes par rapport aux exigences du programme de formation (MEQ, 2021). Bien que ces trois formes visent, de façons différentes et complémentaires, à mettre en place des interventions appropriées à chaque apprenant ou groupe d'apprenants, cet essai portera essentiellement sur la mise en place de la flexibilité puisque cette dernière constitue le premier pas à entreprendre, qu'elle constitue une approche proactive de prévention et qu'elle permet de répondre aux besoins d'un grand nombre d'étudiants (Goupil, 2020). Dans le cadre de l'analyse des pratiques enseignantes, il est essentiel de prendre en compte non seulement la planification des actions pédagogiques, mais aussi la mise en œuvre effective de ces pratiques, en particulier celles

liées à la flexibilité. La différenciation pédagogique apparaît comme un moyen clé pour les enseignants de répondre à la diversité des apprenants, tout en favorisant leur réussite scolaire.

### **2.3 La flexibilité en situation d'évaluation**

La situation d'évaluation est définie comme un ensemble de tâches plus ou moins complexes à réaliser par l'apprenant en vue d'atteindre un objectif. La flexibilité en situation d'évaluation apparaît comme étant une démarche qui met en œuvre un ensemble de moyens d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à tous les apprenants d'atteindre, par des voies différentes, la réussite éducative (Pechard et Dion, par. 5, 2020). La flexibilité n'implique pas de modifications des critères d'évaluation ou des exigences (Dubois, 2016). Elle se caractérise comme une souplesse de l'évaluation qui s'applique pour toute la classe, elle permet d'offrir des choix à l'ensemble des étudiants au moment des évaluations et de tenir compte des intérêts et des besoins de chacun (Pechard et Dion, 2020). Par exemple, en philosophie, tous les étudiants sont évalués sur les mêmes compétences de base, soit la capacité de problématiser, de faire preuve d'argumentation rationnelle et d'analyse critique, de mobiliser des références philosophiques et un jugement éthique et politique (MEES, 2017). Cependant, pour tenir compte de leurs intérêts, certains peuvent choisir un sujet d'éthique, alors que d'autres préfèrent un enjeu politique ou existentiel. Ainsi, le socle commun reste le même pour tous, mais chacun peut s'engager dans la tâche grâce au choix du thème (Dubois, 2016). Par conséquent, l'enseignant s'assure qu'un étudiant éprouvant plus de difficulté puisse acquérir les

connaissances nécessaires à l'atteinte minimale de la compétence et, par le fait même, qu'un autre étudiant puisse, s'il le souhaite, approfondir ses connaissances liées à cette même compétence. La flexibilité permet une meilleure autorégulation chez l'apprenant. Ce dernier peut alors développer une meilleure connaissance de soi en prenant conscience de ce qu'il est capable de faire et de ce qu'il peut améliorer (Dubois, 2016). Les pratiques de flexibilité en situation d'évaluation diminuent l'attention portée au diagnostic et peuvent permettre de mieux répondre aux besoins d'apprentissage de tous les étudiants (Desmarais et *al.*, 2020). La flexibilité, que ce soit en situation d'apprentissage ou en situation d'évaluation, est élaborée autour de ces quatre dispositifs : la différenciation des contenus (ce sur quoi la tâche portera), la différenciation des processus (la façon dont la tâche sera exécutée), la différenciation des structures (l'environnement dans lequel la tâche sera exécutée) et la différenciation des productions (les productions fournies par les apprenants ou leurs résultats) (Tomlinson, 1999). Le découpage proposé par Tomlinson (1999) constitue une référence pertinente puisqu'il met en lumière les principales dimensions de la différenciation. Tomlinson est reconnue comme la principale théoricienne de la différenciation pédagogique (Watts-Taffe et *al.*, 2012). Elle propose un cadre structuré qui distingue la différenciation du contenu, du processus, du produit et du climat d'apprentissage (Tomlinson, 1999). Le tableau qui suit propose une adaptation permettant de définir la flexibilité en situation d'évaluation.

**Tableau 1 : La flexibilité en situation d'évaluation**

| Flexibilité en situation d'évaluation  |  |   |   |
|--|--|---|---|
| Préalable à l'évaluation   |  | En évaluation   |   |
| Différenciation des contenus   | Différenciation des processus  | Différenciation des structures  | Différenciation des productions   |
| Quoi ?   | → Comment ? ←  |   |   |
| Intention pédagogique de l'enseignant en lien avec la situation d'évaluation et du contenu qui permet aux étudiants d'accéder aux connaissances nécessaires à sa réalisation | Diverses façons qu'ont les apprenants de comprendre le contenu et les stratégies employées par l'enseignant pour faire apprendre | Environnement et modalités organisationnelles de la classe pendant l'évaluation | Façon dont l'étudiant choisit de démontrer sa progression et sa compréhension en situation d'évaluation |

Une composante essentielle de la flexibilité en situation d'évaluation réside dans la différenciation des contenus, des processus, des structures et des productions qui permet aux enseignants d'adapter les matières évaluées en fonction des besoins spécifiques des étudiants. Cette approche vise à garantir que tous les apprenants puissent accéder aux connaissances nécessaires à leur réussite tout en tenant compte de leur rythme et de leur niveau de compréhension.

### **2.3.1 La différenciation des contenus en situation d'évaluation**

Les contenus font référence à ce sur quoi la situation d'évaluation portera et sur ce que les enseignants veulent que les étudiants apprennent, c'est-à-dire aux connaissances, et au matériel par lesquels les étudiants y accèdent (Tomlinson, 1999). En d'autres mots, il s'agit de l'intention pédagogique de l'enseignant en lien avec la situation d'évaluation et du contenu qui permet aux étudiants d'accéder aux connaissances nécessaires à sa réalisation (Tomlinson, 2000). Si les contenus sont habituellement davantage reliés aux situations d'apprentissage (Tomlinson, 1999), ils sont également préalables à la réalisation de la tâche d'évaluation. Par exemple, afin de développer les compétences nécessaires à la situation d'évaluation, l'enseignant peut permettre aux étudiants de choisir parmi différents sujets ou questions à traiter liés à une même compétence évaluée (MEQ, 2006). Un enseignant pourrait également proposer aux étudiants de choisir une lecture parmi un ensemble de textes d'un degré de difficulté varié (Dubois, 2016).

### **2.3.2 La différenciation des processus en situation d'évaluation**

Les processus font référence au « comment » de la tâche et aux méthodes ou aux stratégies d'apprentissages mises en place par l'enseignant (Leroux et Paré, 2016 ; Beaudry *et al.*, 2021). Cela vise à permettre à tous les étudiants d'utiliser les connaissances acquises pour réaliser leur évaluation (Tomlinson, 1999). L'enseignant doit alors cibler et varier les stratégies pédagogiques en diversifiant les méthodes d'apprentissage ou les opérations qui mènent à l'évaluation (Verret, Bergeron et Duhamel, 2016). La différenciation des processus correspond aux diverses possibilités qu'ont les apprenants

de comprendre le contenu à en fonction de leur profil d'apprenant (ex. : sujets étudiés, thèmes abordés, ressources pédagogiques utilisées) ainsi qu'aux stratégies employées par l'enseignant pour s'assurer que les étudiants acquièrent les connaissances nécessaires à la tâche (Beaudry et al., 2021 ; FECQ, 2022). Concrètement, l'enseignant pourrait, par exemple : organiser des sessions de tutorat individuel ou en petits groupes, faire de la rétroaction constructive, organiser une discussion orale, offrir des questions guidées ou des résumés, etc. (Conseil national d'évaluation du système scolaire, 2017 ; Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, 2018 ; MEQ, 2023 ; MEQ, 2024).

### **2.3.3 La différenciation des structures en situation d'évaluation**

Les structures font référence à l'environnement d'apprentissage et d'évaluation dans lequel évoluent les étudiants ainsi qu'aux modalités organisationnelles de la classe (Tomlinson, 2004). Afin de s'assurer que la tâche est réalisée dans les meilleures conditions possibles, l'enseignant peut, par exemple, s'assurer qu'il y a des endroits dans la salle pour travailler calmement, sans distraction, de même que des endroits propices au travail collaboratif, et que ceux qui ont besoin de se lever ou de bouger puissent le faire (Tomlinson, 2000 ; Tomlinson, 2004). Cela peut également inclure l'utilisation d'outils sensoriels, l'aménagement du temps, l'utilisation de la technologie en classe (ex. : versions audionumériques, utilisation de logiciels d'aide à la lecture ou à l'écriture), la mise en place de dispositifs favorisant la collaboration, etc. (Tomlinson, 2000 ; Tomlinson, 2004 ; Perron, 2014 ; Institut universitaire Jeunes en difficulté, 2022). En somme, « la différenciation des structures inclut l'aménagement de la classe pour faciliter

ces différents regroupements, la création de coins de travail particuliers et des incitatifs visant à favoriser la collaboration entre les apprenants » (Girouard-Gagné, 2015, p.12).

### **2.3.4 La différenciation des productions en situation d'évaluation**

Les productions réfèrent aux façons de démontrer la progression des étudiants en fonction de ce qu'il a appris et de ce qu'il est capable de démontrer (Sun, 2022). Il s'agit de varier les façons dont l'étudiant peut démontrer sa compréhension. Il s'agit donc d'une manière d'offrir à l'étudiant diverses options pour démontrer sa compréhension des apprentissages réalisés. En lui permettant de choisir un mode de production qui a du sens pour lui (ex. : écrit, oral, etc.), l'enseignant respecte le rythme, les forces et les compétences individuelles de chaque apprenant (Sun, 2022). L'enseignant pourrait, par exemple, proposer aux étudiants de réaliser un schéma ou une carte mentale, rédiger un texte, créer un exposé ou réaliser un enregistrement audio (MEQ, 2021). L'étudiant aurait l'opportunité de démontrer sa compréhension en choisissant un moyen significatif pour lui. Cependant, comme mentionné précédemment, les enseignants peuvent éprouver des difficultés à différencier les productions puisqu'ils doivent tenir compte du plan-cadre du cours et du programme. Dans ce contexte, le rôle d'accompagnement de l'orthopédagogue peut s'avérer intéressant afin de soutenir les enseignants.

La flexibilité en situation d'évaluation permet aux enseignants d'adapter l'évaluation aux besoins divers des étudiants. L'accompagnement offert par l'orthopédagogue devient pertinent pour soutenir les étudiants rencontrant des difficultés d'apprentissage spécifiques. Ce dernier joue un rôle clé en facilitant l'intégration des

mesures adaptatives nécessaires et en collaborant avec les enseignants pour garantir une approche plus inclusive et efficace.

## **2.4 Le rôle de l'orthopédagogue au collégial**

L'Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ) définit l'orthopédagogie comme étant la science de l'éducation dont l'objectif est l'évaluation et l'intervention auprès d'apprenants éprouvant, ou susceptibles d'éprouver, des difficultés d'apprentissage (ADOQ, 2013). Au niveau collégial, les orthopédagogues sont appelés à travailler comme conseillers en services adaptés au sein des Services adaptés (Savoie, 2018). Ces services assurent un accompagnement pour les étudiants présentant une limitation diagnostiquée. Ils leur offrent des mesures adaptatives afin de favoriser leur intégration et leur réussite (Cégep de Trois-Rivières, 2022). L'orthopédagogue au collégial accueille les nouveaux étudiants ayant des limitations fonctionnelles afin de déterminer les accommodements à mettre en place, reçoit et analyse les rapports diagnostics, recherche et applique les interventions appropriées, et, dans certains cas, joue un rôle-conseil auprès des enseignants (Savoie, 2018). Bien que le rôle de l'orthopédagogue puisse varier d'une institution à l'autre, le modèle d'intervention au collégial semble davantage axé sur une approche psychomédicale que sur une approche pédagogique puisque l'orthopédagogue intervient directement sur l'étudiant et qu'il travaille peu en collaboration.

Alors que le rôle de l'orthopédagogue au collégial est principalement centré sur l'accompagnement direct des étudiants ayant des limitations fonctionnelles, son

implication dans l'accompagnement des enseignants, en particulier dans la mise en œuvre de pratiques de flexibilité en situation d'évaluation, peut représenter un levier pour à l'amélioration de l'adaptabilité et de l'inclusivité des stratégies pédagogiques.

## **2.5 L'accompagnement des enseignants par l'orthopédagogue et ses retombées**

L'accompagnement, dans son sens large, signifie « Se joindre à quelqu'un/pour aller où il va/en même temps que lui » (Paul, 2004, p.14). Il s'agit d'un processus dynamique de collaboration entre au moins deux personnes possédant des expertises différentes, soit : un aidant et un aidé (Paul, 2004 ; Cusson, 2020). L'accompagnement, dans une perspective métacognitive, est mis en œuvre dans un climat de confiance réciproque, dans lequel l'accompagnateur amène les personnes accompagnées, à remettre en question leurs pratiques, afin de les mener à une prise de décisions efficaces (Savoie-Zjac, 2021 ; Cusson, 2020 ; L'Hostie et Boucher, 2004).

En éducation, l'accompagnement peut s'illustrer par le fait d'amener les enseignants à réfléchir à leurs pratiques, et ce, en fonction des défis rencontrés (Cusson, 2020). L'accompagnement par l'orthopédagogue auprès des enseignants de philosophie au regard de la mise en œuvre de pratiques de flexibilité en situation d'évaluation pourrait s'articuler autour des axes suivants : l'identification des besoins des étudiants, l'élaboration de stratégies différencierées, le soutien et la formation en ce qui a trait aux quatre processus de différenciation, etc.

En explorant l'accompagnement des enseignants par l'orthopédagogue, il apparaît important de comprendre les retombées concrètes de cette collaboration dans la mise en

œuvre de pratiques de flexibilité en situation d'évaluation. C'est dans cette optique que cet essai se concentre sur l'analyse des effets de cet accompagnement, en cherchant à décrire les pratiques planifiées et celles mises en œuvre par un enseignant de philosophie au collégial.

**Tableau 2 : Synthèse des éléments de flexibilité en situation d'évaluation**

| <i>Dispositif de différenciation</i> | <i>Définition en contexte d'évaluation</i>  | <i>Pratiques de flexibilité possibles</i>  |
|--------------------------------------|---|--|
| <b>Contenus</b>                      | Intention pédagogique de l'enseignant en lien avec la situation d'évaluation et du contenu permettant aux étudiants d'accéder aux connaissances nécessaires à sa réalisation. | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planifier des niveaux de complexité différents pour le contenu.</li> <li>2. Prévoir des options de sujet pour répondre aux intérêts et aux compétences variés.</li> </ol> <p><i>Tomlinson (2000, 2004); Perras (2014) et Institut universitaire Jeunes en difficulté (2022).</i></p>   |
| <b>Processus</b>                     | Stratégies et modalités de préparation offertes par l'enseignant pour soutenir l'appropriation des contenus par les apprenants.   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Permet un suivi individualisé des étudiants pour répondre à leurs besoins spécifiques :</li> <li>2. Utiliser différents moyens pour présenter le contenu afin de s'adapter aux besoins d'apprentissage variés des étudiants.</li> <li>3. Adapter le niveau de soutien en fonction des besoins spécifiques des étudiants lors de tâches plus complexes.</li> </ol> <p><i>Tomlinson (1999); Beaudry et al., (2021); Conseil national d'évaluation du système scolaire, (2017); Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, (2018); MEQ, (2023); MEQ, (2024).</i></p> |
| <b>Structures</b>                    | Offrir un environnement et des modalités organisationnelles variés.   | <p>Planifier un environnement d'évaluation flexible.</p> <p><i>Tomlinson (2000, 2004); de Perras (2014) et Institut universitaire Jeunes en difficulté (2022)</i></p>  |

| <i>Dispositif de différenciation</i> | <i>Définition en contexte d'évaluation</i>               | <i>Pratiques de flexibilité possibles</i>  |
|--------------------------------------|--|--|
| <b>Productions</b>                   | Offrir des choix dans la forme de la production évaluée. | Planifie la différenciation des productions attendues.<br><i>MEQ (2021) et de Sun (2022)</i> |

## 2.6 Objectifs du projet

Dans le cadre de cet essai, je tenterai de répondre à la question suivante : « **Quelles sont les retombées pour un enseignant de philosophie d'un accompagnement fait par l'orthopédagogue visant la mise en œuvre d'une situation d'évaluation reposant sur la flexibilité au collégial ?** ». Pour ce faire, deux objectifs seront poursuivis :

**Objectif 1 :** Décrire les pratiques de flexibilité planifiées en situation d'évaluation par un enseignant de philosophie au collégial dans le cadre d'un accompagnement orthopédagogique.

**Objectif 2 :** Décrire les pratiques de flexibilité en évaluation mises en œuvre par un enseignant de philosophie au collégial, ainsi que les retombées et défis associés, dans le cadre d'un accompagnement orthopédagogique.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, les choix méthodologiques suivants, sur lesquels repose cette étude, seront présentés : l'approche méthodologique, les participants, la démarche d'accompagnement, la collecte de données, l'analyse des données et l'éthique de la recherche.

#### 3.1 L'approche méthodologique

Comme cette étude a pour principaux objectifs de décrire des pratiques planifiées et des pratiques mises en œuvre d'enseignants du collégial en matière de flexibilité en situation d'évaluation, un devis méthodologique de type qualitatif est préconisé puisqu'il permet d'étudier les participants dans leur milieu, d'explorer, d'observer et, finalement, d'interpréter des résultats (Fortin et Gagnon, 2022). L'étude sera structurée de la façon suivante : 1) recrutement des participants, 2) mise en place d'une démarche d'accompagnement, 3) partage par les enseignants à l'orthopédagogique d'une planification de situation d'évaluation flexible (Objectif 1 : pratiques planifiées), 4) mise en œuvre de la situation d'évaluation par les enseignants, 5) entretien semi-directif individuel avec les enseignants (Objectif 2 : pratiques mises en œuvre). Après avoir présenté l'approche méthodologique retenue pour cette étude, il convient à présent de décrire le participant impliqué dans cet essai.

### 3.2 Le recrutement

Afin de concrétiser cet essai, une demande a été faite auprès des enseignants du département de philosophie du Cégep de Trois-Rivières afin de solliciter la participation de quatre à six enseignants.es, et ce, ultérieurement à l’obtention des certificats éthiques émis par le comité éthique de l’Université du Québec à Trois-Rivières et du comité éthique du Cégep de Trois-Rivières. Le département de philosophie a été ciblé puisqu’il constitue un programme obligatoire dans le cursus de cours au collégial, qu’il permet une certaine latitude en ce qui a trait à la forme que peut prendre l’évaluation au cours de la session et que le sous-comité de travail en philosophie, dans son rapport *Regards croisés sur les conditions de réussite éducative des premiers cours de littérature et de philosophie au cégep* (2023), invite les enseignants à repenser leur façon d’évaluer (Gauthier et al., 2023). Une lettre explicative a été également envoyée par courriel<sup>1</sup> aux enseignants du département de philosophie afin de présenter l’essai et ses objectifs. Les enseignants intéressés étaient invités à communiquer leur intérêt à participer à cette étude en répondant à un questionnaire Google Forms dont le lien était inséré dans la lettre explicative. Il est à noter que le Cégep de Trois-Rivières compte une vingtaine d’enseignants de philosophie qui donne un ou plusieurs cours parmi les suivants : *Philosophie et rationalité* (340-101-MQ), *L’être humain* (340-102-MQ) et *Éthique* (340-HJC-RI). Initialement, l’intention était de sélectionner de quatre à six enseignants volontaires pour suivre une formation de

---

<sup>1</sup> Les courriels des enseignants de philosophie sont publics et disponibles dans le bottin du personnel sur le site du cégep de Trois-Rivières.

quatre rencontres afin de repenser leurs pratiques d'évaluation. Les participants auraient été choisis en fonction de leur nombre d'années d'expérience varié et des différents cours qu'ils donnent afin d'avoir accès à un échantillonnage diversifié de type diversification interne non probabiliste et intentionnel (Fortin et Gagnon, 2022). Toutefois, un seul enseignant a manifesté son intérêt à participer à ce projet. Cet enseignant cumule près de 20 ans d'expérience en enseignement de la philosophie et a suivi diverses formations en pédagogie. Bien qu'au fil des années, il ait enseigné les trois cours de philosophie offerts au collégial, soit *Philosophie et rationalité* (340-101-MQ), *L'être humain* (340-102-MQ) et *Éthique* (340-HJC-RI), il enseignait, au moment de la collecte d'informations, *L'être humain* (340-102-MQ) et *Éthique* (340-HJC-RI). Le participant a rempli le formulaire de consentement et l'a remis lors de la première rencontre.

La démarche d'accompagnement a ensuite débuté avec l'organisation de trois séances structurées, visant à soutenir l'enseignant dans la mise en œuvre de pratiques de flexibilité en situation d'évaluation.

### **3.3 La démarche d'accompagnement**

Trois rencontres d'accompagnement, d'une durée maximale de 60 minutes, ont ensuite été planifiées avec l'enseignant de philosophie participant afin de l'accompagner dans la mise en place d'une situation d'évaluation flexible. Lors de ces rencontres, l'orthopédagogue a agi en tant que conseiller en transmettant de l'information en lien avec la différenciation pédagogique et la flexibilité en situation d'évaluation, en répondant aux questions et en animant des discussions. L'accompagnement offert à l'enseignant s'est

déroulé en trois rencontres. Les types de différenciation pédagogique en contexte d'évaluation ont été abordés successivement dans les rencontres : d'abord la flexibilité des contenus, puis celle des processus et des structures, et enfin la flexibilité des productions. Bien que les thématiques aient varié, la structure des rencontres est demeurée la même afin d'assurer une cohérence entre les rencontres. Chaque rencontre débutait par une présentation théorique du dispositif ciblé. L'orthopédagogue a pris le temps d'expliquer les fondements, les objectifs et les implications concrètes tout en s'appuyant sur des concepts issus de la littérature en différenciation pédagogique (environ 20 minutes). Cette portion plus magistrale avait pour but de bien situer le dispositif dans le cadre de la flexibilité en situation d'évaluation. Ensuite, un temps de discussion était prévu afin que l'enseignant puisse poser des questions ou de réagir aux informations présentées (environ 10 minutes). Ce moment d'échange permettait d'explorer les pratiques actuelles de l'enseignant, de réfléchir aux défis possibles et de faire des liens avec des situations vécues en classe. Par la suite, l'orthopédagogue proposait des exemples concrets, sous forme magistrale et appuyée par un PowerPoint, pouvant s'appliquer en tenant compte de la réalité de l'enseignement de la philosophie au collégial (environ 10 minutes). Ces exemples visaient à illustrer des façons variées de planifier et de mettre en œuvre le dispositif présenté dans le cadre d'une évaluation. Une discussion s'ensuivait afin de voir comment ces idées pouvaient être adaptées aux évaluations de l'enseignant. En fin de rencontre, un temps était réservé au travail de planification (environ 20 minutes). L'enseignant était invité par l'orthopédagogue à réfléchir à une situation d'évaluation qu'il souhaitait rendre plus flexible et à y intégrer des éléments discutés pendant la

rencontre. L'orthopédagogue demeurait disponible pour répondre à aux questions de l'enseignant, clarifier certains points qui pouvaient être moins bien compris ou l'accompagner dans ses réflexions. Il s'agissait donc d'un accompagnement favorisant le travail collaboratif entre l'orthopédagogue et l'enseignant. Aucun gabarit ou modèle de planification d'évaluation flexible n'a préalablement été fourni à l'enseignant. Toutefois, les critères d'analyse pour chacun des dispositifs de différenciation se trouvant dans la grille ont été expliqués et ils ont également été ajoutés au PowerPoint utilisé lors des rencontres d'accompagnement.

**Tableau 3 : Organisation des rencontres d'accompagnement avec l'enseignant**

| <i>Rencontre</i> | <i>Thèmes abordés</i>  | <i>Structure de la rencontre (minutage approximatif)</i>   | <i>Exemples présentés par l'orthopédagogue*</i><br>(* Exemples inspirés des références provenant du Tableau 2)  |
|------------------|--|--|---|
| Rencontre 1      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduction à la différenciation pédagogique</li> <li>• Flexibilité en situation d'évaluation           <ul style="list-style-type: none"> <li>• Différenciation des contenus</li> </ul> </li> </ul> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Présentation théorique PPT (20 min)           <ul style="list-style-type: none"> <li>– Définition de la différenciation</li> <li>– Flexibilité, adaptation, modification</li> <li>– Objectifs de la différenciation</li> <li>– Flexibilité dans l'évaluation</li> </ul> </li> <li>2) Discussion (10 min)</li> <li>3) Exemples concrets PPT (10 min)</li> </ol> | <p><b>La flexibilité en différenciation des contenus :</b></p> <p>Utiliser différents moyens pour présenter le contenu afin de s'adapter aux besoins d'apprentissage variés des étudiants.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposer un texte à lire ou une vidéo explicative.</li> <li>• Organiser une discussion orale.</li> <li>• Proposer des exercices pratiques ou des études de cas.</li> </ul> <p>Adapter le niveau de soutien en fonction des besoins spécifiques des étudiants lors de tâches plus complexes.</p> |

| <i>Rencontre</i>       | <i>Thèmes abordés</i>   | <i>Structure de la rencontre (minutage approximatif)</i>  | <i>Exemples présentés par l'orthopédagogue*</i><br>( * Exemples inspirés des références provenant du Tableau 2)   |
|------------------------|---|---|---|
| Rencontre 1<br>(suite) |   | 4) Travail de planification accompagné (20 min)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Pour un étudiant débutant : offrir des questions guidées ou des résumés de textes.</li> <li>Pour un étudiant avancé : proposer des tâches de réflexion plus approfondie, comme l'application des concepts philosophiques à des contextes contemporains.</li> </ul>   |
| Rencontre 2            | <ul style="list-style-type: none"> <li>Différenciation des processus</li> <li>Différenciation des structures</li> </ul> | 1) Présentation théorique PPT (20 min) <ul style="list-style-type: none"> <li>– Définition et enjeux</li> </ul> 2) Discussion 3) Exemples (processus) 4) Planification 5) Présentation théorique (structures) <ul style="list-style-type: none"> <li>– Définition et implications</li> </ul> 6) Discussion 7) Exemples (structures) (5 min) 8) Planification (15 min) | <p><b>La flexibilité en différenciation des processus :</b></p> <p>Permettre un suivi individualisé des étudiants pour répondre à leurs besoins spécifiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Organiser des sessions de tutorat individuel ou en petits groupes.</li> <li>Offrir des retours sur des brouillons ou des ébauches de travail pour permettre des révisions.</li> </ul> <p><b>La flexibilité en différenciation des structures :</b></p> <p>Planifier un environnement d'évaluation flexible :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Utilisation d'outils sensoriels</li> <li>Utilisation de la technologie en classe</li> <li>Espaces de travail en petits groupes</li> <li>Salle hybride (physique et virtuelle)</li> <li>Coin calme ou des stations de travail individuelles</li> <li>Espaces pour le travail créatif</li> </ul> |

| <i>Rencontre</i> | <i>Thèmes abordés</i>           | <i>Structure de la rencontre (minutage approximatif)</i>   | <i>Exemples présentés par l'orthopédagogue*</i><br><br>( * Exemples inspirés des références provenant du Tableau 2)   |
|------------------|---------------------------------|--|---|
| Rencontre 3      | Différenciation des productions | 1) Présentation théorique (20 min)<br>– Définition et fondements<br>2) Discussion (10 min)<br>3) Exemples concrets (PPT) (10 min)<br>4) Travail de planification accompagné (20 min) | <p><b>La flexibilité en différenciation des productions :</b></p> <p>Planifier la différenciation des productions attendues :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Permettre aux étudiants de démontrer leur compréhension des concepts philosophiques selon leurs compétences et préférences (réécriture, expression orale, représentation visuelle, etc.).</li> <li>• Encourager les étudiants à exprimer leur compréhension des thèmes abordés à travers un format qui met en valeur leurs capacités créatives tout en respectant les critères de réussite.</li> </ul> <p>Planifier des options pour des analyses approfondies :</p> <p>Adapter la tâche selon le niveau de maîtrise de l'étudiant, en lui permettant de démontrer sa compréhension en fonction de sa progression et de ses compétences.</p> |

### 3.4 La collecte de données

À la suite des trois rencontres de la démarche d'accompagnement, l'enseignant a été invité à mettre en application ce qu'il a appris en planifiant une situation d'évaluation flexible et en partageant cette planification avec l'orthopédagogue. L'enseignant devait s'appuyer sur le PowerPoint qui lui a été présenté lors des rencontres avec l'orthopédagogue. Ce PowerPoint a d'ailleurs été remis à l'enseignant lors de la dernière rencontre d'accompagnement. L'enseignant s'est appuyé sur une planification d'une situation d'évaluation qu'il avait déjà élaborée et y a apporté des modifications afin qu'elle inclue les quatre dispositifs de différenciation.

Une analyse documentaire a ensuite été effectuée afin d'analyser et de décrire les pratiques de flexibilité planifiées en situation d'évaluation (objectif 1). Cette analyse documentaire permet de repérer des exemples de flexibilité pédagogique en matière de planification de l'évaluation ou, au contraire, de mettre en lumière certains enjeux en matière de planification d'évaluation et de flexibilité. Cette analyse s'appuie sur les dispositifs de la différenciation et elle est effectuée grâce à une grille de consignation (Annexe A). La grille a été conçue en suivant un modèle d'observation structurée (Fortin et Gagnon, 2022). Elle vise à fournir un cadre organisé pour recueillir des données précises sur la planification des évaluations. Tout d'abord, les quatre principaux dispositifs de différenciation (contenu, processus, structures, productions) ont été identifiés comme des catégories clés à évaluer. Chacun de ces dispositifs a été décomposé en s'appuyant sur les éléments ayant été présentés à l'enseignant et provenant du cadre théorique. Ensuite, pour chaque dispositif de différenciation, des éléments spécifiques ont été élaborés. Ces

éléments ont pour but de guider l'orthopédagogue dans la collecte de données précises sur la planification de l'enseignant, tout en mettant l'accent sur des aspects concrets. La grille intègre des espaces dédiés pour des commentaires spécifiques, permettant ainsi à l'orthopédagogue de noter des détails pertinents pendant la collecte de données. Finalement, la grille permet une analyse détaillée des différentes facettes de la planification des évaluations flexibles (Fortin et Gagnon, 2022). Cette recherche documentaire, en plus de fournir des informations concrètes sur le sujet de l'essai, permet ensuite de mener un entretien semi-directif plus efficacement (Gaspard, 2020).

Un entretien semi-directif a lieu après que la situation d'évaluation a été mise en œuvre et expérimentée par l'enseignant (objectif 2 : pratiques mises en œuvre). L'enseignant devait mettre en œuvre la planification d'évaluation flexible qui avait été préalablement partagée à l'orthopédagogue. Il est important de préciser que bien que l'orthopédagogue ait décrit et analysé la planification, aucune rétroaction n'a été faite à l'enseignant avant la mise en œuvre. L'entretien permet de décrire les pratiques mises en œuvre en recueillant des données auprès du participant en ce qui a trait à son expérience (Fortin et Gagnon, 2022). Le canevas (Annexe B) utilisé lors de l'entretien est structuré en quatre sections, chacune se concentrant sur l'un des dispositifs de différenciation pédagogique (contenus, processus, structures, productions). Cela permet également d'explorer la cohérence entre la planification de l'évaluation flexible et sa mise en œuvre. Les questions dans chaque section sont formulées de manière à identifier les dispositifs spécifiques de différenciation mis en œuvre par l'enseignant, à valider la compréhension

de chacun des dispositifs de différenciation, à comprendre les motivations pédagogiques derrière les pratiques mises en œuvre. De plus, le questionnaire aborde aussi les dispositifs qui ont été planifiés et qui ont été mis en œuvre et ceux qui n'ont pas été mis en œuvre. Cela permet d'identifier les obstacles potentiels et de recueillir des informations sur les ajustements éventuels ou les raisons qui ont empêché la mise en œuvre de certaines pratiques. Des questions sont également posées à l'enseignant afin de mettre en lumière les retombées de l'accompagnement par l'orthopédagogue. L'entretien permet donc de décrire les pratiques qui ont été planifiées versus celles qui ont véritablement mises en œuvre, de mieux comprendre les choix de l'enseignant, de mettre en lumières les raisons pour lesquelles certains éléments n'ont pas pu être mis en œuvre. Aussi, l'entretien permet de constater les retombées de l'accompagnement par l'orthopédagogue ainsi que les pratiques de flexibilité de l'enseignant en mettant en évidence les changements observés, les points forts, les défis et les pistes pour l'avenir. Tout comme pour l'analyse des pratiques planifiées, les données recueillies dans l'entretien semi-directif ont été catégorisées selon les quatre dispositifs de différenciation.

**Tableau 4 : Outils de collecte de données**

| <i>Objectifs</i>  | <i>Outils</i>  | <i>Analyse</i>  |
|---|--|---|
| 1. Analyser et décrire les pratiques planifiées de flexibilité en situation d'évaluation  | Analyse documentaire du document de planification transmis par l'enseignant à l'aide d'une grille d'analyse (Annexe A) | <ul style="list-style-type: none"> <li>Identification des exemples de flexibilité pédagogique et des enjeux liés à celle-ci.</li> <li>Évaluation des pratiques déclarées par rapport aux principes de différenciation.</li> <li>Analyse détaillée des quatre dispositifs de différenciation (contenu, processus, structures, productions) pour recueillir des données précises sur la planification.</li> </ul>   |
| 2. Recueillir des données, par le biais de l'entretien, sur les pratiques de flexibilité mises en œuvre en situation d'évaluation | Entretien semi-directif : Questionnaire structuré (Annexe B)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Collecte de données l'expérience du participant.</li> <li>Exploration des adaptations effectuées dans les pratiques d'évaluation, en lien avec les quatre dispositifs de différenciation.</li> <li>Identification des obstacles à la mise en œuvre de certaines pratiques.</li> <li>Appréciation de ses pratiques ainsi que les retombées positives par exemple sur les élèves.</li> <li>Mettre en lumière les retombées de l'accompagnement par l'orthopédagogie</li> </ul> |

### 3.5 L'analyse des données

Les données recueillies lors de l'analyse documentaire et l'entretien semi-directif individuel sont analysées par l'orthopédagogue. Pour l'objectif 1, une analyse de contenu de la planification d'évaluation fournie par l'enseignant participant a été effectuée afin de décrire les pratiques flexibles planifiées. Afin d'analyser les pratiques planifiées par l'enseignant, une analyse de contenu de type déductif a été réalisée (Fortin et Gagnon,

2022). Les données recueillies ont été catégorisées selon les quatre dispositifs de la différenciation pédagogique : contenus, processus, structures et productions, ce qui a permis d'organiser les données de manière cohérente. Un tableau synthèse (Annexe A) a été élaboré afin de visualiser les pratiques planifiées pour chacun des dispositifs. Cette synthèse a facilité l'identification des forces et des enjeux liés à la planification d'une évaluation flexible. Pour l'objectif 2, une analyse de contenu des réponses obtenues lors de l'entretien semi-directif a été effectuée en fonction des quatre dispositifs de flexibilité afin de décrire les pratiques mises en œuvre. Pour ce faire, une transcription précise des réponses obtenues lors de l'entretien a été faite. Aucun logiciel d'analyse n'a été utilisé, les analyses ont été réalisées de manière manuscrite.

### **3.6 L'éthique de la recherche**

Cet essai implique la participation d'enseignants de philosophie du Cégep de Trois-Rivières. Une demande de certification éthique a donc été déposée auprès du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CEREH) de l'Université du Québec à Trois-Rivières (certificat numéro CER-24-313-07.05) ainsi qu'auprès du comité de certificat éthique du Cégep de Trois-Rivières (certificat numéro CER-CTR-2024-11-27).

## CHAPITRE IV

### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente l'analyse des résultats du présent essai portant sur la flexibilité en situation d'évaluation et réalisé auprès d'un enseignant du département de philosophie du Cégep de Trois-Rivières. Rappelons que l'essai consiste à décrire les pratiques planifiées et mises en œuvre d'évaluations flexibles à la suite d'un accompagnement par un orthopédagogue. Les résultats sont présentés autour des deux objectifs de l'étude, soit *Décrire les pratiques de flexibilité planifiées en situation d'évaluation par un enseignant de philosophie au collégial dans le cadre d'un accompagnement orthopédagogique.* (objectif 1) et Décrire les pratiques de flexibilité en évaluation mises en œuvre par un enseignant de philosophie au collégial, ainsi que les retombées et défis associés, dans le cadre d'un accompagnement orthopédagogique. (objectif 2).

#### **4.1 La planification de pratiques de flexibilité en situation d'évaluation**

La planification de la situation d'évaluation partagée par l'enseignant est présentée sous la forme d'un document Word de deux pages. Il s'agit du même document explicatif qui est remis aux étudiants. L'enseignant y a inséré des commentaires à l'intention de l'orthopédagogue afin de préciser ce qui correspond, selon lui, à chacun des dispositifs de flexibilité. Ces commentaires ne sont pas présentés aux étudiants. La planification est divisée en différents paragraphes :

- Paragraphe 1 : Mise en contexte de la situation d'évaluation, échéancier et pondération
- Paragraphe 2 : Explications sur le mode de fonctionnement et sur la formation des équipes
- Paragraphe 3 : Structure et déroulement des débats
- Paragraphes 4 à 7 : Thèmes de chacun des débats et présentation, sous la forme d'un court résumé, des enjeux à débattre. Questions à débattre et pistes de réflexion.

Cette planification d'évaluation s'inscrit dans le cadre du cours *L'être humain* (340-102-MQ) et la compétence ciblée pour la situation d'évaluation est *Discuter des conceptions philosophiques de l'être humain*. Il semble important de préciser que dans le cadre de cet essai, seuls les dispositifs de flexibilités planifiés par l'enseignant sont analysés. Aucune analyse concernant les éléments de la compétence n'est effectuée.

L'enseignant a planifié une situation d'évaluation prenant la forme d'un débat. Ce dernier s'appuie sur la lecture du 2<sup>e</sup> roman de la session (Planification p.1, par.1). Cette situation d'évaluation a une valeur de 10 % de la note de la session (Planification p.1, par.1). L'enseignant mentionne que « le débat est un travail d'équipe à effectuer en classe lors du cours de la 9<sup>e</sup>, 10<sup>e</sup>, 11<sup>e</sup> ou 13<sup>e</sup> semaine<sup>2</sup>, selon le sujet choisi. » (Planification p.1, par.1). Des grilles de corrections sont aussi remises aux étudiants avant ces dates (Planification p.1, par.1). Il apparaît cependant nécessaire de mentionner que ces grilles

---

<sup>2</sup> La 12<sup>e</sup> semaine, comme spécifié dans le premier paragraphe de la planification, est réservée à la rédaction individuelle d'une dissertation. Il n'y a donc pas de débat à la 12<sup>e</sup> semaine.

de correction n'étaient pas incluses dans la planification qui a été remise à l'orthopédagogue et qu'elles n'ont donc pas fait partie de l'analyse.

Des « équipe[s] de 4-5 étudiant.e.s qui ont lu le même livre [qu'eux] et qui s'intéressent au même sujet. » sont formées (Planification p.1, par.2).

La planification du débat prévoit deux rencontres d'équipe en classe, « sous la forme d'un cercle de lecture, pour [aider les étudiants] à préparer des interventions individuelles. » (Planification p.1, par.2). Le jour du débat, les étudiants discutent « en classe de [leur] dernière lecture du livre durant une trentaine de minutes contre une équipe qui s'intéresse au même sujet [...]. » (Planification p.1, par.3). L'enseignant a divisé la période de débat en deux parties :

- 1) « Chaque équipe devra d'abord répondre aux questions du débat en présentant les arguments de leur auteur. » (Planification p.1, par.3). Les questions varient en fonction du thème du débat et de l'auteur.
- 2) « Chacun devra ensuite défendre sa position personnelle (qui peut être en désaccord avec son équipe et son auteur). Cette partie du débat inclut une période de questions pendant laquelle les autres étudiant.e.s du groupe pourront intervenir (1 % de bonus sur la note finale par intervention, maximum de deux interventions). » (Planification p.1, par.3)

Les débats seront ensuite répartis de la façon suivante :

- Semaine 9 : Débat #1 (les inégalités : pour ou contre Marx) (Planification p. 1, par. 4).
- Semaine 10 : Débat #2 (l'amour : pour ou contre Freud) (Planification p.2, par. 5).
- Semaine 11 : Débat #3 (la liberté : Marx vs Sartre) (Planification p. 2, par. 6).
- Semaine 13 : Débat #4 (le sens de la vie : Sartre vs Freud) (Planification p.2, par. 7).

La présentation des résultats obtenus en lien avec l'objectif 1 est organisée selon les dispositifs de flexibilité : contenus, processus, structures et productions.

#### **4.1.1 La planification de la flexibilité des contenus en situation d'évaluation**

Dans sa planification, l'enseignant propose d'abord à ses étudiants de choisir une lecture parmi trois ouvrages : *Cinq leçons sur la psychanalyse* (Freud, 1909), *Manifeste du parti communiste* (Marx, 1847) et *L'existentialisme est un humanisme* (Sartre, 1946). La lecture, choisie parmi ces trois titres, vise à fournir aux étudiants les connaissances nécessaires à la réalisation de l'évaluation. Par la suite, les étudiants sont associés à l'un des quatre sujets de débat portant sur des problématiques actuelles et en lien avec le livre qu'ils ont choisi : les inégalités socioéconomiques, la conception de l'amour, la liberté et le sens de la vie. Chacun de ces thèmes est associé à un philosophe précis, soit Marx, Freud ou Sartre, ce qui permet une différenciation des concepts à l'étude. Bien qu'ils ne puissent pas choisir parmi tout l'éventail de sujets de débats, en raison du choix du livre à lire, ils peuvent tout de même faire un choix. En effet, les étudiants ayant lu Marx ont le choix entre deux sujets, ceux qui ont lu Freud entre 2 sujets et ceux qui ont lu Sartre entre

deux sujets également. Conformément au principe de différenciation des contenus, la double possibilité de choix offerte par l'enseignant, c'est-à-dire le choix du livre et le choix du sujet de débat, est susceptible de permettre le renforcement de l'engagement des étudiants en fonction de leurs intérêts personnels. Cette différenciation, offerte par l'enseignant, s'inscrit dans un principe de pratique de différenciation passive, puisqu'elle figure déjà dans la planification de l'enseignant et qu'elle ne découle pas de l'accompagnement offert par l'orthopédagogue. En effet, la différenciation pédagogique passive se réfère à un ensemble de pratiques ou de dispositifs de différenciation qui émergent sans intention consciente de l'enseignant, dans le sens où elle ne résulte pas d'un d'une planification visant à adapter l'enseignement aux besoins divers des élèves (Sensevy, Maurice, Clanet & Murillo, 2008).

#### **4.1.2 La planification de la flexibilité des processus en situation d'évaluation**

Concernant les processus, la situation d'évaluation planifiée permet, d'une part, aux étudiants de lire des textes complémentaires en lien avec le sujet à débattre. En effet, afin d'améliorer la compréhension des sujets, les étudiants peuvent se référer, au besoin, à des textes de vulgarisation disponibles dans le recueil de textes du cours. Pour chaque sujet abordé, l'enseignant fournit une brève description, accompagnée de questions ciblées qui guideront les échanges. Enfin, une grille de correction est également remise à l'avance, permettant aux étudiants de comprendre les critères d'évaluation et de se préparer adéquatement. Ces informations figurent uniquement dans les commentaires ajoutés par

l'enseignant à l'intention de l'orthopédagogue. D'autre part, comme mentionné dans la planification, deux rencontres préparatoires en cercle de lecture sont prévues.

Ces pratiques constituent également un exemple de différenciation passive et elles s'inscrivent dans une logique de différenciation des processus, c'est-à-dire des moyens mis en œuvre pour aider les étudiants à comprendre les contenus et à développer leurs compétences. Par exemple, le recours aux échanges entre pairs permet d'activer les connaissances en lien avec le sujet traité et ces interactions soutiennent également l'identification de bris de compréhension. Cela facilite donc l'ajustement des stratégies cognitives employées (MEQ, 2006). En permettant une rétroaction continue et des activités préparatoires structurées, ces pratiques différencieront des processus soutiennent les apprenants dans le développement de leur compétence tout en assurant un accompagnement ciblé selon leurs besoins spécifiques.

#### **4.1.3 La flexibilité des structures planifiée en situation d'évaluation**

En ce qui a trait à la flexibilité des structures, la planification indique que le travail doit se faire en équipe constituée de quatre à cinq étudiants ayant lu le même livre et s'intéressant au même sujet (intérêt commun). Les rencontres préparatoires et les discussions favorisent donc le travail collaboratif. L'enseignant précise dans les commentaires ajoutés que les étudiants peuvent également se rencontrer à l'extérieur de la classe. En effet, certains d'entre eux pourraient se rencontrer à la bibliothèque, dans une zone plus calme et propice à la discussion. Ils peuvent aussi créer des groupes de discussion sur les réseaux sociaux. Il s'agit de possibilités offertes et nommées en classe

par l'enseignant aux étudiants, mais qui ne figurent pas dans le document remis aux étudiants. Ceux-ci ont donc le choix de les mettre en place ou non.

#### **4.1.4 La flexibilité des productions planifiée en situation d'évaluation**

Dans sa planification, l'enseignant précise que tous les étudiants doivent participer, en équipe, à un débat portant sur l'un des sujets proposés à l'avance par l'enseignant. Cette activité constitue la seule modalité de production prévue dans le cadre de l'évaluation et elle prend la même forme pour tous les étudiants (ex. : aucun support visuel ou modalité de présentation variés). Les étudiants qui assistent aux différents débats sont également invités à interagir et à poser des questions lors de périodes prévues à cet effet. Les interventions permettent aux étudiants de cumuler des points supplémentaires et se font sur une base volontaire, comme indiqué dans la planification et expliqué aux étudiants.

Ces pratiques s'inscrivent dans une modalité de production commune à tous les étudiants, centrée essentiellement sur la présentation orale. Elles sont susceptibles de soutenir le développement des habiletés de communication orale et de l'esprit critique, mais elles offrent peu de flexibilité quant aux modalités de production, ce qui pourrait limiter la prise en compte des besoins diversifiés des étudiants.

**TABLEAU 5 : Synthèse des pratiques planifiées flexibles en situation d'évaluation**

| <i>Dispositifs</i> | <i>Éléments planifiés par l'enseignant dans la situation d'évaluation</i>  |  |
|--------------------|--|--|
|                    | <i>Éléments présents dans la planification</i>   | <i>Éléments absents de la planification</i>  |
| <b>Contenus</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les étudiants peuvent choisir leur lecture parmi trois ouvrages philosophiques aux perspectives variées (Freud, Marx, Sartre), ce qui permet un accès différencié aux concepts.</li> <li>- Ils sélectionnent également un sujet de débat en fonction de leurs intérêts.</li> </ul>  | L'évaluation ne prévoit pas différents niveaux de difficulté des textes tenant compte du niveau de lecture des étudiants.  |
| <b>Processus</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La planification intègre des cercles de lecture préparatoires, prenant la forme de discussions en petits groupes, favorisant la collaboration et l'activation des connaissances.</li> <li>- L'enseignant propose un accompagnement personnalisé lors des rencontres, soutenant les besoins spécifiques.</li> <li>- Des textes de vulgarisation sont disponibles pour faciliter la compréhension avec des questions ?</li> <li>- Une grille de correction est remise à l'avance pour soutenir la préparation.</li> </ul> | Autre façon de se préparer, par ex. : schémas, représentations visuelles   |
| <b>Structures</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Déroulement des débats réparti sur plusieurs semaines, permettant une gestion du temps.</li> <li>- Les équipes sont formées en fonction des intérêts communs (même lecture et même sujet), ce qui favorise l'implication et la cohésion.</li> <li>- Des espaces variés de collaboration sont suggérés (bibliothèque, réseaux sociaux), laissant une marge de manœuvre aux étudiants pour organiser leur travail.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Il n'y a pas de mention d'adaptations spécifiques ou de soutien technologique ou environnemental prévu.</li> <li>- Il n'y a pas d'alternative proposée en cas de difficultés liées au travail d'équipe ou de difficultés liées aux présentations orales.</li> </ul> |
| <b>Productions</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La participation au débat se fait en équipe.</li> <li>- Des occasions de participation volontaire à d'autres débats sont offertes, permettant à certains étudiants de s'exprimer différemment et d'accumuler des points supplémentaires.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Productions alternatives.</li> <li>- Niveaux de difficulté variés</li> </ul>  |

## 4.2 Mise en œuvre de pratiques de flexibilité en situation d'évaluation

Un entretien semi-directif a été réalisé avec l'enseignant participant afin de faire un retour sur les pratiques planifiées et de décrire les pratiques effectivement mises en œuvre en classe. La description des pratiques mises en œuvre sera présentée selon l'ordre suivant : la flexibilité des contenus, la flexibilité des processus, la flexibilité des structures et la flexibilité des productions.

### 4.2.1 La mise en œuvre de la flexibilité des contenus en situation d'évaluation

Dans sa planification, l'enseignant avait initialement prévu d'offrir aux étudiants le choix entre trois ouvrages philosophiques abordant différents thèmes, lesquels seraient ensuite débattus en classe dans un contexte d'évaluation.

#### *1) Pratiques mises en œuvre :*

Au cours de l'entretien, l'enseignant explique que ce qui avait été planifié a effectivement été mis en œuvre avec ses étudiants. Ces derniers ont pu choisir le livre ainsi que le thème en fonction de leurs intérêts. L'enseignant s'est assuré que les étudiants fassent un choix éclairé en présentant les différentes œuvres proposées : « Au moment où je leur présente l'inscription au débat puis les sujets de débats, je reviens sur les livres, chaque livre à la fois. J'ai un PowerPoint avec une diapositive par livre, puis quelques concepts de base sur chaque livre : Qui est l'auteur ? Puis, c'est quoi le livre ? Les types de livres, etc. ».

Lorsqu'il est questionné à savoir en quoi, selon lui, le fait d'offrir un choix d'ouvrages ainsi qu'un choix de sujets correspond à la flexibilité des contenus en situation d'évaluation, l'enseignant mentionne que « de donner le choix, d'un point de vue pédagogique, c'est toujours bénéfique pour les élèves. Ils ont l'impression justement que le choix qu'ils font, ils s'engagent un peu plus dedans. » L'enseignant précise aussi que cette approche n'avait pas été conçue, au départ, dans une optique de flexibilité des contenus, mais plutôt dans un souci d'organisation et de gestion du temps.

Je le faisais pour des raisons, d'abord et avant tout, pédagogiques. C'était pas dans l'optique de flexibilité. Tu sais, c'était surtout parce que je peux pas faire lire quatre livres à mes élèves pendant la session.

Il remarque cependant que la différenciation des contenus contribue positivement à l'engagement et à la motivation des étudiants : « C'est une pratique que je fais depuis au moins 5 ans, disons, puis ça fonctionne vraiment ! Je fais toujours évaluer mon cours par les élèves, puis c'est quelque chose qui est apprécié. »

Toutefois, il souligne que certains étudiants ne choisissent pas selon leurs intérêts ou ne font pas des choix réellement pertinents pour eux. En effet, « c'est qu'il y en a qui choisissent le livre qui reste dans les choix. Ils arrivent à la dernière minute, puis il en reste juste un qui est possible de le lire. D'autres ne lisent pas le livre. Ce sont des variables de mon contrôle. ».

*2) Défis de la mise en œuvre :*

Dans la planification, l'enseignant précise qu'il n'avait pas prévu de niveaux de difficulté différents entre les ouvrages à l'étude. Lorsqu'il est questionné pour savoir s'il aurait aimé pouvoir mettre en œuvre une telle pratique, l'enseignant se montre ambivalent, soulignant que cela impliquerait une replanification de son évaluation : « Oui, j'aimerais ça le faire, mais il faudrait que je change un peu mon évaluation. ». De plus, il explique qu'en philosophie, offrir des livres avec des niveaux de difficulté clairement différenciés peut être complexe, chaque ouvrage présentant ses propres défis, selon l'auteur et son approche philosophique : « [...] tu sais chaque livre a ses difficultés. [...] ceux qui aiment plus la philo, tu sais le vrai livre de philo, c'est Sartre. Les 2 autres, c'est un livre de socio, puis un livre de psycho, mais dont on voit les implications philosophiques. ».

De plus, interrogé sur les dispositifs qui demeurent un enjeu pour lui, l'enseignant nomme que la différenciation des contenus:

C'est quand même difficile pour moi de voir comment je pourrais rendre plus flexible l'apprentissage des contenus à part avec le contrat de notation peut-être. Puis les niveaux de difficulté de livres, c'est ce qui me semble le plus difficile dans le contexte où c'est une dissertation finale pour tout le monde.

Il reconnaît toutefois qu'il pourrait réfléchir à différentes façons d'évaluer les étudiants, ce qui lui permettrait de différencier plus aisément les contenus : « Mais en même temps tu sais, c'est vrai que je pourrais varier aussi les évaluations. »

*3) Prospectives :*

En réfléchissant aux ajustements possibles pour les années à venir, l'enseignant envisage d'introduire les choix des œuvres à lire dès le début de la session :

[...] j'envisage d'inverser ça. C'est-à-dire que dans mon cours c'est après la semaine de relâche qu'ils ont ces choix. Puis, un jour, je vais l'essayer en début de session, tu sais ce qu'ils doivent lire au début, ils doivent le choisir tout de suite en partant, puis ça va changer mon cours, puis la dynamique.

Cette nouvelle pratique aurait, selon lui, un impact sur la dynamique du cours : « Tout de suite, en partant, tu sais, il va avoir le choix, l'engagement, puis tout ça fait que ça va être bénéfique. »

#### **4.2.2 La flexibilité des processus mise en œuvre en situation d'évaluation**

En ce qui a trait à la flexibilité des processus, l'enseignant avait prévu que les débats seraient réalisés en équipes composées de quatre à cinq étudiants. Il avait également planifié des rencontres préparatoires, des cercles de lecture et des rencontres individuelles.

*1) Pratiques mises en œuvre :*

En ce qui concerne la formation des équipes, l'enseignant indique qu'elle s'est faite au moment de l'inscription aux sujets, en lien avec le choix du livre qu'ils souhaitent lire. Ainsi, les étudiants se sont regroupés en fonction de leurs intérêts, parfois avec des amis, mais aussi avec de nouvelles personnes :

En fait, moi je les fais placer en équipe au moment de l'inscription. Donc, quand ils s'inscrivent au sujet, les équipes se forment. Il y en a qui sont déjà avec des amis et qui veulent rester avec leurs amis. Ils vont lire le même livre, mais des fois y a des amis qui veulent pas lire le même livre, ils ne sont pas dans la même équipe. Ça fait que ça leur permet aussi de rencontrer d'autres personnes.

Conformément avec la planification initiale, l'enseignant affirme avoir maintenu les rencontres prévues avec les équipes. Il accorde également du temps en classe pour les échanges, au cours desquels il circule entre les équipes afin de les accompagner dans leur préparation : « Je donne du temps de classe. Puis je circule, je vais aller voir les équipes. Ils font le point un peu pour leur préparation. Je jase avec les autres, pour les aider, les rassurer. »

Selon lui, cette approche s'inscrit dans la flexibilité des processus puisque :

Ça permet vraiment à chaque équipe de travailler selon les forces de l'équipe. Puis, ça permet, d'après moi, de donner un appui plus individualisé. Là, à chaque équipe au niveau du processus d'apprentissage, les élèves ont la possibilité à la fois de recourir à l'enseignant, moi, pour comprendre individuellement, mais aussi, des fois, ils me font intervenir en équipe. [...] Ça les aide beaucoup, puis c'est la première rencontre qu'ils font en équipe.

De plus, l'enseignant nomme que le travail en équipe favorise la responsabilisation et l'engagement des étudiants :

Il y en a tout le temps un qui n'a pas acheté le livre encore, puis qui l'a pas lu. Tout le monde le regarde en disant [qu'il faudrait qu'il fasse sa part du travail]. Tu sais, du coup, je n'ai pas besoin de rien dire. L'élève, le cours d'après, il achète le livre. [...] ça fait que y a pas le choix d'embarquer puis de faire le travail.

Il ajoute que, grâce au travail d'équipe, les étudiants sont amenés à réfléchir davantage et à explorer plusieurs façons d'apprendre par le biais du travail collaboratif : « Tu sais, en équipe, le processus les amène à réfléchir puis à avoir différents moyens d'apprendre. ». Selon lui, cette méthode contribue à instaurer une dynamique de classe positive et permet la création de liens durables, car, bien que les équipes soient formées pour une évaluation en particulier, cela permet la création de liens sociaux qui perdurent parfois tout au long de la session et même au-delà : « Ça crée une dynamique de classe où là tout à coup il y a comme des amis qui se forment. En tout cas, des collègues, des fraternités. Puis ça, ça reste toute la session. »

Selon l'enseignant, le fait qu'il rencontre chacune des équipes favorise la rétroaction, permet de répondre aux besoins des étudiants et de les rassurer. L'enseignant a remarqué l'impact positif que cette pratique a sur les étudiants, dans leurs apprentissages et sur la compréhension des textes lus. Selon lui, cela permet de « faciliter la lecture et puis développer des compétences en littératie. Je pense que ce qui aide vraiment, c'est les cercles de lecture. J'avais suivi des formations là-dedans aussi, qui m'ont amené à développer cela. »

## *2) Défis de la mise en œuvre :*

L'enseignant nomme ne pas avoir rencontré de défis particuliers en ce qui a trait à la mise en œuvre de la flexibilité dans les processus. Il mentionne le fait que, parfois, des frictions peuvent avoir lieu au sein de certaines équipes : « Les frictions, c'est surtout quand y en a un ou plusieurs qui ne travaillent pas. Ça arrive, entre autres, parce que le

débat est évalué. » L'enseignant précise cependant qu'il se montre conciliant lorsque de telles situations se produisent et il encourage les équipes à venir en discuter avec lui pour trouver une solution au problème. Il ne souhaite pas pénaliser tous les membres d'une même équipe lorsqu'un ou une étudiant.e ne collabore pas adéquatement : « Mais je le dis, s'il y en a un dans l'équipe qui ne travaille pas, je ne vais pas pénaliser l'équipe. Puis là, je demande à l'équipe de venir me voir puis m'en parler si ça ne fonctionne pas. »

### *3) Prospectives :*

Lorsqu'il est questionné sur d'autres façons de différencier les processus, l'enseignant exprime une certaine difficulté à envisager d'autres possibilités : « Je ne sais pas. [...] je pense que je le fais déjà beaucoup puis j'ai de la misère à voir comment ça pourrait l'être plus. »

### **4.2.3 La flexibilité des structures mise en œuvre en situation d'évaluation**

#### *1) Pratiques mises en œuvre :*

Interrogé sur la flexibilité des structures, notamment sur la possibilité pour les étudiants de choisir leur lieu de travail (ex. : en classe, à la bibliothèque, etc.), comme cela était prévu dans la planification, l'enseignant indique avoir accordé une grande liberté organisationnelle aux équipes : « Je donne quand même beaucoup de liberté aux élèves. Dans l'heure où ils travaillent ensemble, ils ont la possibilité de vraiment s'organiser. C'est-à-dire qu'ils peuvent aller à la bibliothèque comme je te disais, mais aussi dans la classe. » Ainsi, lors des périodes de travail prévues, les étudiants ont décidé

eux-mêmes non seulement de leur environnement de travail, mais aussi de l'ordre dans lequel les tâches sont effectuées, ainsi que des outils de communication qu'ils souhaitent utiliser.

Il y en a qui tiennent à commencer cette rencontre-là, puis se dire : "Ben là nous autres, c'est le dernier débat prévu dans le cours, à la semaine 14. Puis là, on n'a pas lu le livre, personne encore. Alors on va commencer par lire les livres. ". Ils échangent leurs coordonnées personnelles, se créent un groupe sur Messenger. Ils vont partir chacun lire le livre. Ça permet beaucoup cette flexibilité-là.

L'enseignant précise qu'il a suggéré certaines possibilités d'organisation aux étudiants, comme la création d'un groupe de discussion (ex. : Messenger) ou la planification de rencontres à la bibliothèque, mais sans jamais les y obliger. Selon lui, il est important de respecter leur liberté et de leur permettre de faire un choix en tenant compte de leur réalité personnelle :

L'important, au moins là, tu sais, c'est qu'ils prennent en note leur nom, puis tout ça. Je veux pas les obliger non plus à se rencontrer à l'extérieur, je veux pas qu'ils soient obligés de se rencontrer à la maison ou je ne sais trop, au cas où il y aurait des problèmes liés à leur vie personnelle. Mais je leur demande quand même de prendre contact entre eux pour parler du travail.

Au cours de l'entretien, l'enseignant exprime le fait que la flexibilité accordée aux étudiants dans l'organisation du travail d'équipe a un impact positif sur leur motivation. Il observe que cette autonomie dans la gestion des interactions contribue à renforcer leur engagement et leur appréciation de l'activité : « Je pense que ça leur convient beaucoup. Puis ils apprécient beaucoup ça, là, le fait de pouvoir communiquer entre eux. C'est plus motivant ! ».

De manière générale, l'enseignant rapporte que la mise en œuvre de cette organisation s'est déroulée de façon satisfaisante. Il souligne que les équipes ont fonctionné efficacement : « Tu sais, tout se déroule généralement super bien. J'ai, des fois, besoin de redonner les noms des coéquipiers. » Aussi, bien que l'utilisation des outils technologiques ne soit pas mentionnée dans le document de planification partagé à l'orthopédagogue, l'enseignant précise que les étudiants sont autorisés à utiliser leurs téléphones cellulaires ou ordinateurs portables durant les périodes de travail en classe. Ils peuvent, par exemple, effectuer des recherches ou consulter des notes : « Ils peuvent utiliser le téléphone dans les recherches dans le cours et y en a plein qui font ça. [...] il y en a qui utilisent des ordinateurs, mettons des portables ou des tablettes ou des téléphones sur lesquels il y a des notes. »

### *2) Défis de la mise en œuvre :*

Toutefois, il exprime une préoccupation concernant l'usage de l'intelligence artificielle (ex. : ChatGPT). L'enseignant mentionne qu'il permet l'utilisation de ces outils pour se préparer aux débats, effectuer des recherches ou consulter des résumés d'œuvres à lire. Cependant, il observe que plusieurs étudiants ont utilisé l'IA pour produire des contenus qui ont été réutilisés tels quels lors des débats.

### *3) Prospectives :*

Il remet ainsi en question la pertinence de l'utilisation des outils technologiques dans le cadre d'une évaluation, notamment en ce qui concerne l'utilisation de

l'intelligence artificielle. Il nomme d'ailleurs être en réflexion sur le sujet, se demandant s'il doit revoir ses pratiques évaluatives:

C'est la première année que je trouve que c'est quand même un problème, là, l'intelligence artificielle. Tu sais, plus que jamais il y en a qui l'ont utilisé. C'était pour se préparer, donc c'est bon de pouvoir aller lire ou, en tout cas, avoir le résumé d'un livre à partir de l'IA, mais tu sais je voyais qu'il y en a qui utilisaient ces résumés-là ou ces contenus-là lors du débat. Du coup, c'était clairement pas eux qui avaient écrit les documents, fait que bon et c'est sûr que sur ce point-là, je vais devoir modifier un peu ma pratique dans les évaluations. [...] Je pense demander maintenant de transcrire de façon manuscrite sur une feuille de notes, donc seulement en utilisant des versions papier. Juste de faire ça, tu sais, ça va en décourager certains.

L'enseignant précise qu'il ne s'oppose pas à ce que les étudiants consultent des ressources technologiques, mais il exprime une certaine frustration à l'idée de devoir attribuer des points à un travail qui ne reflète pas nécessairement leur compréhension :

Puis tu sais en même temps, c'est pas bien grave qu'il consulte ça d'une certaine manière. Mais de faire un texte et de copier ça textuellement, c'est ça qui marche pas parce que c'est pas sûr qu'ils ont compris. Ça m'énerve, j'aime pas ça donner des points quand c'est pas eux qui ont travaillé.

#### **4.2.4 La flexibilité des productions mise en œuvre en situation d'évaluation**

Dans la planification, la production attendue dans le cadre de cette évaluation est un débat oral.

*I) Pratiques mises en œuvre :*

En pratique, l'enseignant indique que la mise en œuvre de la situation d'évaluation s'est globalement bien déroulée et que la majorité des débats ont été satisfaisants, certains dépassant même la durée prévue : « Il y a des débats qui vont très bien ! Il y a des débats avec science, j'ai oublié de les arrêter après 1 h - 1 h 15. Ça, c'est vraiment fou ! D'autres débats aussi avec des groupes réguliers là, qui duraient 1 h ! ».

L'enseignant avait mentionné dans la planification qu'il était possible, pour un étudiant plus anxieux, par exemple, de ne pas faire le débat, mais plutôt de faire un exposé seul avec l'enseignant. Lorsque questionné à ce sujet, l'enseignant nomme que cette mesure n'a pas été mise en place, car aucun étudiant n'en a fait la demande. Cependant, cette forme de production n'est pas offerte de manière explicite aux étudiants lors de la présentation de la situation d'évaluation :

Il n'y a pas eu cette demande cette année. Mais c'est sûr que je ne l'ai pas présentée non plus comme une possibilité. C'est parce que j'ai trop d'élèves, puis je veux pas me retrouver avec 26 élèves qui aiment mieux une présentation individuelle. Mais c'est sûr que si je l'offrais, il y en a plein qui ferait ça maintenant, mais c'est pas possible.

Lorsqu'il est interrogé sur la manière dont le fait de proposer une seule forme de production peut malgré tout être considéré comme une forme de flexibilité, l'enseignant explique que : « ça s'inscrit dans la mesure où le plus souvent, en philo, [...] c'est des examens ou des dissertations. Là, ça permet justement une flexibilité parce que c'est une évaluation orale, qu'il y a des élèves qui sont moins forts à l'écrit, ils vont apprécier ça. »

Il ajoute que cette modalité permet aussi le développement de compétences transversales telles que la communication et la collaboration : « D'autres élèves, pour qui c'est l'inverse, vont moins aimer ça, mais en même temps, c'est un apprentissage pour tout le monde. [...] Le fait d'être capable de communiquer publiquement, de travailler en équipe, c'est quand même des compétences, même si c'est pas le cours de philo qui évalue cette compétence. »

L'enseignant observe également que le débat, comme forme de production en situation d'évaluation, a un impact positif sur l'engagement des étudiants, sur leur apprentissage, sur leur compréhension et sur leur préparation à l'examen final :

C'est une préparation à l'examen final aussi. L'examen final, c'est une dissertation qu'ils font individuellement, mais ils ont déjà fait un débat sur un des 2 livres qui est utilisé à l'examen final. [...] C'est donc tout ce travail-là de compréhension en équipe qui les aide, je pense, beaucoup à réussir à l'examen final, à se préparer à l'examen final.

## *2) Défis de la mise en œuvre :*

Il précise toutefois que certains débats ont été moins réussis, principalement en raison d'un manque de préparation ou d'engagement de certaines équipes : « Ce qui, des fois, va moins bien, c'est qu'il y a des équipes qui sont moins bien préparées, puis là, ça paraît un peu aussi. » Bien que l'enseignant tende à limiter ses interventions pendant les débats, il souligne qu'il lui arrive d'intervenir pour corriger certaines informations, dans une optique d'apprentissage et de rétroaction : « Des fois tu sais, il y a des petites imprécisions ou des erreurs. Pendant les débats, j'essaie de ne pas trop intervenir. Des

fois, j'interviens aussi parce que là, ça fait plusieurs fois qu'une erreur est répétée. Je vais toujours recadrer un peu. »

L'enseignant soulève également un enjeu lié au nombre d'étudiants, ce qui influence parfois la forme que prennent les débats :

En plus, c'est qu'il y a une grande part d'imprévisibilité parce qu'il y a certains débats, par exemple, où il y a juste une équipe. J'ai huit équipes possibles, puis là je leur permets de s'inscrire 4 par équipe. Il y a, par exemple, des groupes qui sont rendus 26. Ben là, ils se retrouvent avec des débats où il y a juste une équipe. Ça fait moins un débat, ça tourne plus en discussion ou en présentation.

L'enseignant se montre flexible face à cet enjeu en adaptant ses attentes : « Je les rassure en disant : "C'est correct, je m'attends pas à ce que vous fassiez un débat d'une heure, vous êtes juste 4." » Toutefois, il juge cette forme de production moins efficace au niveau des apprentissages. Il remarque également que, comme il doit davantage intervenir pour alimenter la discussion ou le débat, cela change la dynamique et peut influencer le résultat : « Des fois, c'est un peu moins efficace là pour l'apprentissage, ça m'oblige à intervenir. Des fois, je vais faire comme l'autre équipe. Mais quand j'interviens, ça change vraiment la dynamique de la discussion. »

#### *4) Prospectives :*

Interrogé sur la possibilité de diversifier davantage les productions en philosophie, l'enseignant exprime qu'il est ouvert à cette idée. Même s'il mentionne que la dissertation est encore la forme de production la plus fréquente, il estime qu'il serait sûrement envisageable d'être plus flexible en situation d'évaluation. Il évoque notamment le contrat

de notation, aussi appelé *contrat pédagogique*, comme une piste intéressante même s'il n'a pas encore eu l'occasion de le mettre en place : « Surtout avec ce qui se trouve être les contrats de notation, que je connais pas bien, mais je pense que c'est ça qui est vraiment à explorer. » Le contrat de notation est un outil pédagogique qui permet aux étudiants de choisir parmi différentes modalités d'évaluation, selon des critères clairement établis et partagés à l'avance. Ce type de contrat vise à renforcer l'autonomie, l'engagement et la motivation des étudiants, tout en respectant les exigences du cours (Lanarès, Laperrouza et Sylvestre, 2023). L'enseignant mentionne que cette idée lui a été suggérée par un collègue impliqué dans un comité sur la pédagogie inclusive. Selon lui, le contrat de notation pourrait jouer un rôle important pour favoriser la flexibilité des productions, en permettant aux étudiants de démontrer leur compréhension de différentes manières, selon leurs forces : « Je lui ai aussi dit que j'avais fait ce projet avec toi. Puis je l'ai invité fortement à faire des recherches là-dessus, puis éventuellement à me relancer, mais c'est vraiment ce qui pourrait être la clé pour augmenter la flexibilité des productions. »

#### **4.2.5 Synthèse des pratiques de flexibilité en situation d'évaluation mises en œuvre**

En synthèse, l'analyse des données recueillies montre que des pratiques associées aux quatre dispositifs de la différenciation pédagogique (contenus, processus, structures et productions) ont été mises en œuvre par le participant. Globalement, l'ensemble des pratiques planifiées par l'enseignant a été mis en œuvre dans la situation d'évaluation.

L'enseignant a aussi pu constater les dispositifs de flexibilité mis en œuvre soutiennent la motivation et l'engagement des étudiants. En effet, grâce à la mise en œuvre de l'évaluation flexible, l'enseignant a observé un impact significatif sur la motivation de ses étudiants : « Ce que ça donne de plus là, je pense, c'est vraiment pour la motivation des élèves. Là, c'est sûr que ça les a motivés pour le cours. J'ai plein de bons commentaires qui vont dans ce sens-là. »

Les données recueillies rendent également compte de certains défis rencontrés ainsi que des pistes d'ajustement envisagées par l'enseignant.

Le tableau suivant propose une synthèse des principales pratiques de flexibilité mises en œuvre selon ces quatre dispositifs.

**Tableau 5 : Synthèse des pratiques flexibles mises en œuvre en situation d'évaluation**

| <i>Pratiques mises en œuvre</i> |   |
|---------------------------------|---|
| <i>Contenus</i>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enseignant offre le choix aux étudiants entre trois ouvrages philosophiques (auteurs et thèmes différents et il permet aux étudiants de choisir selon leurs intérêts)</li> <li>• L'enseignant fait une présentation des œuvres (ex. : PowerPoint, présentation et explication des auteurs et des concepts)</li> </ul>  |
| <i>Processus</i>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enseignant permet la formation des équipes en fonction de leur intérêt commun pour l'ouvrage à lire et du thème à débattre</li> <li>• L'enseignant donne du temps pour la préparation des débats en équipes et prévoit plusieurs modalités. (ex. : cercles de lecture, rencontres préparatoires en équipes)</li> <li>• L'enseignant offre un appui ou de l'aide individualisée</li> <li>• L'enseignant fait des rétroactions fréquentes aux étudiants</li> </ul> |

| <i>Pratiques mises en œuvre</i> |  |
|---------------------------------|--|
| <b>Structures</b>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enseignant permet une liberté de choix dans l'organisation du travail (ex. : lieu, temps, outils)</li> <li>• L'enseignant permet l'utilisation d'outils numériques (ex. : groupe Messenger, téléphones cellulaires, ordinateurs)</li> </ul>   |
| <b>Productions</b>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les étudiants font une production orale (débat) plutôt qu'une production écrite (dissertation)</li> <li>• Les étudiants ont la possibilité de faire un exposé individuel au lieu de participer au débat (possibilité non offerte explicitement)</li> <li>• Les étudiants (équipe) peuvent faire un exposé davantage sous la forme d'une discussion (ce n'est pas un choix, c'est un ajustement proposé par l'enseignant selon la taille des groupes)</li> </ul> |

### 4.3 Retombées de l'accompagnement

Au-delà des pratiques planifiées et mises en œuvre dans le cadre de l'accompagnement, d'autres retombées sont à souligner selon les propos du participant. En effet, l'accompagnement reçu de la part de l'orthopédagogue a favorisé une analyse réflexive de ses pratiques actuelles, l'engagement actif des étudiants pour valider ses décisions pédagogiques ainsi qu'une réflexion sur les conditions favorisant l'accompagnement des enseignants par l'orthopédagogue.

Il indique effectivement avoir pris conscience, après les rencontres avec l'orthopédagogue, qu'il différenciait déjà les contenus de l'évaluation dont il a partagé la planification: « Je le faisais déjà dans mon cours comme tu sais, c'est comme si j'ai réalisé que ce que je faisais déjà, c'était exactement ça. » Cette démarche d'accompagnement l'a aussi amené à réfléchir à de nouvelles idées pour planifier et mettre en œuvre d'autres modalités d'évaluation :

Ça m'a permis de constater puis de comprendre que c'est ça que je faisais d'une certaine manière, de valider aussi ce que je faisais en même temps. Ça va me donner aussi quelques idées pour planifier d'autres choses, puis essayer d'autres choses. Ce sont les réflexions sur l'enseignement que j'ai apprécié de notre rencontre.

L'enseignant se montre également optimiste quant à l'idée d'intégrer davantage la flexibilité dans ses situations d'évaluations. En effet, il indique avoir déjà amorcé une transition dans ses pratiques. Bien qu'il n'enseigne plus le cours *Philosophie et rationalité* (340-101-MQ) depuis une dizaine d'années, il nomme que s'il devait le donner à nouveau, il appliquerait la même approche différenciée et flexible.

L'accompagnement a également permis à l'enseignant de mettre en place des pratiques plus réflexives. En effet, il a encouragé ses étudiants à s'impliquer dans le processus, en les questionnant sur leurs préférences et en les encourageant à participer activement aux décisions :

Je leur ai proposé d'autres formules. Je leur dis : "Est-ce que vous aimeriez mieux qu'il y ait plus de débats, moins de débats, que ça soit différent, que ce soit plus des tables rondes ?" Les tables rondes, par exemple, ils ne sont pas devant un public, les autres élèves sont pas là. Je retiens quand même que c'est vraiment bénéfique pour leur motivation, leur engagement, leur réussite dans le cours.

De plus, interrogé sur les dispositifs qui demeurent un enjeu pour lui, l'enseignant nomme que la différenciation des contenus:

Le contenu, là, c'est quand même difficile pour moi de voir comment je pourrais rendre plus flexible l'apprentissage des contenus à part avec le contrat de notation peut-être. Puis les niveaux de difficulté de livres, c'est ce qui me

semble le plus difficile dans le contexte où c'est une dissertation finale pour tout le monde.

Il reconnaît toutefois qu'il pourrait réfléchir à différentes façons d'évaluer les étudiants, ce qui lui permettrait de différencier plus aisément les contenus : « Mais en même temps tu sais, c'est vrai que je pourrais varier aussi les évaluations. » À la fin de l'entretien, l'enseignant insiste sur l'importance d'une approche d'accompagnement s'appuyant sur la pratique de l'enseignant, c'est-à-dire d'observer ce que l'enseignant fait déjà et de mettre en lumière les éléments de flexibilité déjà présents afin d'envisager des ajustements ou des bonifications :

Le défi, c'est de passer de la théorie à la pratique. Le plus simple, mais le plus efficace, c'est de partir de la pratique enseignante, voir avec le prof : "Qu'est-ce que tu fais déjà ? ". Puis, à partir de ça, tu peux dire : "OK, regarde là, y a peut être telle affaire que tu fais qui est déjà flexible, là tu peux aller plus loin. " Les enseignants, on a tous un peu une façon de travailler bien différente.

À son avis, cette façon de procéder facilite l'ouverture à l'accompagnement et évite que l'enseignant se sente jugé ou remis en question : « De remettre en question ce qu'un enseignant fait, c'est comme remettre en question ce qu'il est. Il y en a qui se sentent menacés. Il faut travailler le plus possible à partir de ce qu'ils font déjà. »

En somme, l'accompagnement reçu par l'orthopédagogue, dans le cadre de ce projet, a essentiellement permis à l'enseignant de prendre conscience qu'il mettait déjà en œuvre des pratiques de flexibilité en situation d'évaluation (différenciation passive) et d'amorcer une réflexion sur ce qu'il pourrait mettre en place à l'avenir.

## **CHAPITRE V**

### **DISCUSSION**

Ce chapitre vise à interpréter les résultats obtenus dans le cadre d'un essai portant sur les retombées d'un accompagnement fait par l'orthopédagogue sur la mise en œuvre de pratiques de flexibilité en situation d'évaluation par un enseignant de philosophie au collégial. L'étude avait pour objectifs de : 1) Décrire les pratiques de flexibilité planifiées en situation d'évaluation par un enseignant de philosophie au collégial dans le cadre d'un accompagnement orthopédagogique. ; et 2) décrire les pratiques de flexibilité mises en œuvre, ainsi que des retombées et des défis, en situation d'évaluation par un enseignant de philosophie au collégial.

Cet essai s'appuie essentiellement sur les quatre dispositifs de différenciation issus du modèle de Tomlinson (1999, 2000 et 2004) : la différenciation des contenus, des processus, des structures et des productions. En comparant les éléments planifiés et les éléments mis en œuvre, il est possible de mettre en lumière des constats sur l'appropriation de la flexibilité en situation d'évaluation par l'enseignant, sur les effets de l'accompagnement orthopédagogique, sur les enjeux de la mise en œuvre de la flexibilité ainsi que la flexibilité en situation d'évaluation comme pratique au soutien à l'apprentissage. Il apparait également important de nommer les limites de cet essai ainsi que les apports possibles dans la pratique professionnelle en orthopédagogie.

## **5.1 Analyse croisée des pratiques planifiées et mises en œuvre à travers les dispositifs de différenciation pédagogique**

L’analyse des données recueillies présentée dans le chapitre Résultats démontre une cohérence entre les pratiques de flexibilité planifiées et celles qui ont effectivement été mises en œuvre par l’enseignant dans le cadre de la situation d’évaluation étudiée. En effet, la majorité des dispositifs de différenciation (contenus, processus, structures et productions) a été planifiée par l’enseignant et a été mise en œuvre.

### **5.1.1 La flexibilité des contenus**

#### *1) La flexibilité des contenus planifiés par l’enseignant :*

Sur le plan des contenus, l’enseignant a planifié une forme de flexibilité en proposant aux étudiants un choix d’œuvres philosophiques et de thématiques de débat. Cette planification permet aux étudiants de sélectionner, selon leurs intérêts, une combinaison d’auteurs et de thèmes.

#### *2) La flexibilité des contenus mis en œuvre par l’enseignant :*

Dans la mise en œuvre, on constate une réelle cohérence avec ce qui avait été prévu. En effet, les étudiants ont pu exercer un choix et ont été guidés par l’enseignant dans leur prise de décision, notamment grâce à la présentation des ouvrages et des auteurs. Cette façon de guider les étudiants dans leurs choix n’apparaissait pas dans les documents de planification, mais elle a été mise en œuvre par l’enseignant pendant les cours. Elle a donc joué un rôle important dans la différenciation puisqu’il s’agit en fait d’une forme d’ajustement pédagogique. En prenant l’initiative d’accompagner le choix des ouvrages

par le biais d'explications et de résumés, l'enseignant a contribué à rendre l'expérience plus accessible pour les étudiants (Colognesi, Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021), et ce, en allant au-delà de ce qui avait été prévu et planifié.

*3) Ce qui a été jugé plus facile par l'enseignant :*

Ce qui a été jugé facile par l'enseignant, c'est l'intégration du choix des contenus à l'intérieur de sa planification habituelle. En effet, l'enseignant a pris conscience qu'il différenciait déjà les contenus de son évaluation. Il n'a donc pas eu à revoir en entier la planification de son évaluation et il a pu maintenir ses pratiques déjà en place. Tel que nommé par l'enseignant, l'accompagnement orthopédagogique a d'ailleurs joué ici un rôle important puisque cela a permis à l'enseignant de prendre conscience qu'il différenciait déjà une partie de ses contenus. Ce dernier a souligné que cette prise de conscience avait renforcé sa confiance en ses capacités à différencier ses pratiques évaluatives.

*4) Ce qui a été jugé plus difficile par l'enseignant :*

Cependant, plusieurs difficultés ont émergé de l'analyse. D'abord, le choix offert n'a pas toujours été exercé de manière significative par les étudiants, certains se rabattaient sur les options restantes ou choisissaient de manière aléatoire, sans tenir compte de leurs intérêts ou de leurs forces. Ensuite, l'absence de différenciation selon le niveau de difficulté des textes a été reconnue comme un enjeu par l'enseignant. En effet, même si différents thèmes ou auteurs ont été offerts aux étudiants, cette approche, bien que flexible, ne tient pas compte de la diversité des niveaux de compétence en lecture ou en

compréhension philosophique (Tardif, 1999). L'enseignant avait prévu des œuvres jugées d'un niveau équivalent, sans gradation des niveaux de complexité des concepts ou des textes à l'étude. L'idée d'intégrer des lectures d'un niveau de difficulté varié a été discutée avec l'orthopédagogue, mais l'enseignant mentionne avoir rencontré diverses contraintes. Il nomme que le contenu en philosophie, par sa complexité et son approche par concept ou par auteur, peut limiter les possibilités en matière de flexibilité, car il peut devenir complexe pour l'enseignant de trouver des textes d'un niveau de difficulté varié. Cette absence de gradation dans la complexité des textes constitue d'ailleurs une limite souvent soulevée dans les écrits portant sur la différenciation des contenus, et ce, peu importe la discipline (CNESCO, 2017 ; Crahay, 2000). À cet effet, Crahay (2000) soutient d'ailleurs que différencier les contenus ne signifie pas uniquement varier les sujets, mais aussi offrir des points d'entrée adaptés à la diversité des compétences des apprenants.

### **5.1.2 Flexibilités des processus**

#### *1) La flexibilité des processus planifiés par l'enseignant :*

La planification de la flexibilité des processus par l'enseignant s'appuie sur les cercles de lecture, la distribution d'une grille de correction avant l'évaluation et la possibilité de se référer à des textes vulgarisés traitant des sujets à débattre. L'objectif poursuivi par l'enseignant semble être de permettre aux étudiants de construire progressivement leur compréhension des enjeux philosophiques à débattre, tout en leur offrant un cadre de préparation stimulant. Ces dispositifs, bien que relativement classiques, s'inscrivent dans une logique de différenciation des moyens d'appropriation

du contenu et sont reconnus comme étant des méthodes ayant un impact positif sur l'engagement des apprenants (Tomlinson, 1999 ; Chanson et Klinger, 2015 ; Colognesi, Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021).

9) *La flexibilité des processus mis en œuvre par l'enseignant :*

Dans les faits, les pratiques mises en œuvre démontrent une bonne compréhension des principes de différenciation des processus. L'enseignant a mis en œuvre ce qui avait d'abord été planifié et s'est investi auprès de ces étudiants. En effet, lors des périodes de préparation, il a su adopter une posture d'accompagnement actif, il s'est rendu disponible pour soutenir les équipes et ses étudiants, il a ajusté ses attentes en s'adaptant aux différentes situations, il a répondu aux questions et il a offert de la rétroaction constructive. Cette disponibilité semble avoir été un levier important pour permettre aux étudiants de mieux s'approprier les contenus nécessaires à la tâche d'évaluation (Colognesi, Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021). L'enseignant a également exploité la dynamique de groupe, grâce aux cercles de lecture et au travail collaboratif, ce qui a encouragé la responsabilisation et l'autonomie chez ses étudiants (Levy, 2011).

10) *Ce qui a été jugé plus facile par l'enseignant :*

Ce qui a facilité la mise en œuvre de cette flexibilité, selon l'enseignant, tient en partie à son expérience grâce à laquelle il a su anticiper les besoins des étudiants et ajuster son enseignement. Cet ajustement renforce l'idée qu'une planification flexible permet à l'enseignant d'élaborer un projet initial structuré, tout en conservant une marge de

mancœuvre pour s'adapter à la progression des apprentissages, aux imprévus en classe et aux interactions avec les élèves (Yerly et Monney, 2022). La liberté accordée aux équipes dans la gestion de leur travail préparatoire a aussi permis de maintenir un certain équilibre entre autonomie, autorégulation et encadrement puisque l'enseignant n'avait pas constamment besoin d'intervenir. Le travail collaboratif a également eu un impact positif sur la motivation et l'autorégulation. Les écrits sur le sujet témoignent d'ailleurs que grâce au travail d'équipe, « les étudiants ressentent un sentiment d'appartenance plus important à leur groupe de travail, s'entraident et voient leur motivation autonome augmenter » (Bebbouchi-Ben El Kezadri, 2022 ; Knot, 2024). Ce sentiment d'appartenance et cette entraide sont également reconnus comme des leviers essentiels d'une pédagogie inclusive, puisqu'ils contribuent à créer un climat où chaque étudiant, quels que soient ses caractéristiques ou ses besoins, se sent reconnu et soutenu (Booth et Ainscow, 2011; Tremblay, 2020). En ce sens, la collaboration favorise non seulement la réussite académique, mais renforce également le lien social et le sentiment d'appartenance, conditions essentielles pour rendre l'inclusion possible, particulièrement pour les élèves les plus vulnérables (Bergeron et al., 2024). Aussi, le fait que les échanges aient lieu en petits groupes a favorisé les échanges et la rétroaction de l'enseignant.

### *11) Ce qui a été jugé plus difficile par l'enseignant :*

Certaines limites ont tout de même été identifiées. L'enseignant mentionne éprouver de la difficulté à envisager d'autres formes de différenciation des processus, jugeant que ce qui est mis en œuvre est, somme toute, déjà suffisant. Enfin, certaines pratiques

complémentaires à la différenciation des processus, comme l'usage d'outils visuels, n'ont pas été intégrées, alors qu'elles pourraient enrichir la différenciation (Tomlinson, 1999 ; Olusegun, 2024). L'enseignant relève aussi les difficultés engendrées par le travail d'équipe. Il mentionne notamment les frictions au sein des équipes et la participation parfois inégale des étudiants. Ces constats rejoignent ceux de Gérin-Lajoie Ferland (2023), qui, dans son mémoire, souligne que la différenciation exige une régulation constante des dynamiques de groupe pour maintenir l'engagement de tous. De même, Liou et al. (2023) rappellent que, sans encadrement suffisant, la participation peut demeurer inéquitable, tandis que Lindner et al. (2021) insistent sur la nécessité d'un suivi clair afin d'assurer un climat inclusif. Ainsi, bien que la différenciation soutienne l'autonomie et l'inclusion, elle requiert un encadrement rigoureux pour préserver l'équité et l'harmonie en classe.

### **5.1.3 Flexibilité des structures**

#### *1) La flexibilité des structures planifiées par l'enseignant :*

La flexibilité des structures, dans cette situation d'évaluation, s'est traduite par une organisation qui laissait aux étudiants une certaine autonomie quant à la gestion de leur environnement de travail, de leur équipe et de leur temps de préparation (OCDE, 2024). Dans la planification, cette flexibilité était évoquée de manière implicite, par des suggestions de lieux de rencontre (ex. : bibliothèque) ou d'outils de communication (ex. : groupe Messenger), sans que celles-ci soient imposées aux étudiants. L'organisation des débats sur plusieurs semaines, en fonction des sujets choisis, permettait d'étaler les

échéances pour offrir une marge de manœuvre aux étudiants dans leur préparation (Couturier et Jutras, 2020).

*2) La flexibilité des structures mises en œuvre par l'enseignant :*

En pratique, la flexibilité des structures a été mise en œuvre. L'enseignant a encouragé les étudiants à choisir parmi toutes les modalités d'organisation offertes en fonction de leurs préférences. Il a ainsi permis que les échanges se tiennent dans des lieux variés (ex. : en classe, à la bibliothèque, en ligne, etc.), tout en favorisant la création d'équipes sur la base d'intérêts communs. La structure mise en place permettait aux étudiants d'adopter leur propre façon de faire, tout en respectant les consignes de l'enseignant en ce qui a trait à la tâche à accomplir. L'enseignant a joué essentiellement un rôle de guide, ce qui est en cohérence avec les principes de la pédagogie différenciée axée sur l'autonomie (CNESCO, 2017). En effet, il a soutenu la réflexion des étudiants, il a clarifié les attentes tout en leur laissant la liberté de choisir leurs méthodes. Cette posture s'accorde avec la logique de la flexibilité en situation d'évaluation, puisqu'elle reconnaît la diversité des façons. En ce sens, le rôle de guide ne réduit pas les exigences, elle crée plutôt des conditions favorables pour que l'autonomie, la responsabilisation et l'engagement puissent se développer (Tardif, 2005 ; Tomlinson, 2017).

*3) Ce qui a été jugé plus facile par l'enseignant :*

Du point de vue de l'enseignant, cette mise en œuvre n'a pas représenté un obstacle majeur. La structure flexible des périodes de travail et la responsabilisation des équipes ont réduit la nécessité d'une supervision constante de sa part. Le fait de pouvoir faire

confiance aux étudiants quant à l'organisation de leurs tâches a été perçue comme un allègement plutôt qu'un défi. Par ailleurs, la flexibilité des structures semble avoir eu des effets positifs sur la motivation puisque les étudiants ont mentionné à leur enseignant avoir apprécié cette latitude. Cet effet positif est d'ailleurs mis en lumière par divers travaux de recherche portant sur les évaluations flexibles, mentionnant que le fait d'offrir aux étudiants le choix dans l'évaluation, que ce soit au niveau de la gestion de l'espace de travail, du temps ou du calendrier, contribue à leur motivation intrinsèque, rend l'apprentissage plus agréable et favorise un apprentissage en profondeur (Laquerre et Desrosiers, 2022 ; Giel-Kessels, Xu, Dirkx et Martens, 2023).

*4) Ce qui a été jugé plus difficile par l'enseignant :*

Cependant, certains défis demeurent. L'enseignant a souligné que les structures reposaient sur des initiatives informelles. Par exemple, l'utilisation des outils numériques ou la gestion des échanges en dehors des cours, bien que permis, n'étaient pas encadrées par des consignes explicites. De plus, la planification ne prévoyait pas de pratiques alternatives pour les étudiants rencontrant des difficultés avec le travail en équipe ou avec les interactions orales, ce qui peut limiter l'accessibilité de l'évaluation à certains profils d'apprenants (Tomlinson, 1999 ; Tomlinson, 2000 et Tomlinson, 2004). Enfin, l'enseignant a identifié l'usage grandissant de l'intelligence artificielle comme un enjeu de plus en plus présent, notamment en ce qui concerne la frontière entre préparation personnelle (ex. : résumés vulgarisés, exemples concrets, etc.) et production assistée (ex. : travail entièrement rédigé par l'IA).

### 5.1.4 Flexibilité des productions

#### *1) La flexibilité des productions planifiées par l'enseignant :*

En ce qui concerne les productions attendues, la planification prévoyait une modalité unique : un débat oral en équipe portant sur une problématique philosophique. Elle ne comportait pas d'options alternatives explicitement offertes aux étudiants. Le seul élément relevant d'une certaine flexibilité était la possibilité d'une présentation individuelle en cas de besoin particulier, mais cette mesure n'était ni inscrite dans la planification ni communiquée aux étudiants. Sur ce point, la flexibilité des productions, bien qu'amorcée par le choix du format oral, restait limitée en termes de diversité si l'on s'appuie sur les écrits de Tomlinson (1999, 2000 et 2004).

#### *2) La flexibilité des productions mises en œuvre par l'enseignant :*

Dans la mise en œuvre, l'enseignant a respecté ce qui était prévu : tous les étudiants ont participé aux débats en équipe et ceux-ci se sont majoritairement bien déroulés. Il a néanmoins reconnu que l'absence de productions alternatives pouvait constituer un obstacle pour certains profils d'apprenants. Par ailleurs, même si aucune demande n'a été faite pour une autre forme de production, l'enseignant a lui-même exprimé la crainte que l'ouverture à d'autres formats, comme les présentations individuelles, entraîne une surcharge de travail difficile à gérer dans le contexte d'un groupe nombreux. Fang et al. (2023) notent à ce propos que « les effectifs nombreux et les contraintes de temps représentent un obstacle pour planifier et mettre en œuvre

efficacement la différenciation pédagogique » (Fang et al., 2023, p. 6, traduction libre).

De plus, les auteurs indiquent que la différenciation des productions est parfois « très difficile en raison du manque de ressources, du temps et de la taille des classes » (Fang et al., 2023, p. 6). Ces constats rejoignent les préoccupations soulevées par l'enseignant participant, particulièrement dans des disciplines où les cohortes sont nombreuses, comme c'est souvent le cas en philosophie au collégial puisqu'il s'agit d'un cours obligatoire de la formation générale.

### *3) Ce qui a été jugé plus facile par l'enseignant :*

La facilité perçue par l'enseignant réside dans le fait que le débat, en tant que modalité d'évaluation, permet une expérience pédagogique différente, souvent plus motivante que les formats écrits tels que la dissertation. Il s'agit donc d'une forme de différenciation qui, bien qu'uniforme, représente une alternative moins traditionnelle et plus stimulante pour les étudiants. L'enseignant observe aussi que cette activité favorise le développement de compétences transversales telles que la prise de parole, l'écoute, l'argumentation orale et la collaboration. D'ailleurs, des études démontrent que le débat favorise la motivation en créant un environnement dynamique qui stimule la curiosité intellectuelle tout en favorisant la création d'un sentiment de communauté d'apprentissage propice aux échanges (Obaid, 2022 ; AlRubaie, Shuqair, et Alhaji, 2024). L'enseignant considère également que le débat agit comme une étape préparatoire utile à l'épreuve finale de dissertation.

*4) Ce qui a été jugé plus difficile par l'enseignant :*

Cependant, plusieurs limites sont apparues. En effet, l'absence d'options alternatives pourrait nuire à certains étudiants, notamment ceux vivant de l'anxiété ou éprouvant des difficultés à s'exprimer oralement en public (Desmarais, 2018). De plus, l'enseignant a constaté que le déséquilibre dans la composition de certaines équipes (ex. : une seule équipe inscrite pour un sujet donné) entraînait des formats hybrides de production (discussion ou présentation plutôt que débat), ce qui affectait parfois la richesse des échanges et l'équivalence des prestations. Il a dû, dans ces cas, ajuster ses attentes et intervenir davantage, ce qui modifiait la dynamique prévue.

Somme toute, les dispositifs de différenciation qui apparaissent les mieux planifiés et mis en œuvre dans la situation d'évaluation sont ceux liés aux processus et aux structures. Il a également adopté une posture d'accompagnement active et il a accordé une grande autonomie aux étudiants dans l'organisation du travail. Toutefois, la flexibilité des contenus et celle des productions apparaissent plus complexes pour l'enseignant. Dans le cas des contenus, l'absence de niveaux de difficulté différenciés réduit les possibilités d'ajustement aux profils variés des étudiants. Du côté des productions, l'unique modalité évaluative a restreint la prise en compte des besoins particuliers. Ces constats renforcent l'intérêt d'un accompagnement qui permet à la fois de mettre en valeur les pratiques déjà en place et d'ouvrir des pistes pour bonifier la flexibilité en situation d'évaluation.

## 5.2 La flexibilité en situation d'évaluation : un soutien à l'apprentissage

Dans le cadre de cet essai, l'analyse des pratiques de flexibilité en situation d'évaluation s'inscrit directement dans les deux objectifs de recherche : (1) décrire les pratiques planifiées par un enseignant de philosophie au collégial bénéficiant d'un accompagnement orthopédagogique, et (2) analyser celles mises en œuvre ainsi que les retombées et les défis qui y sont associés. Cela permet donc de mettre en lumière les pratiques de flexibilité intégrées à la planification de l'évaluation et celles mises en œuvre, mais aussi de faire ressortir les effets observés, notamment, sur les étudiants.

À cet effet, plusieurs écrits en pédagogie confirment que l'évaluation flexible peut contribuer à soutenir les apprentissages puisqu'elle permet, entre autres, d'adapter les exigences aux capacités réelles des apprenants tout en leur offrant des moyens d'expression variés (Tardifs, 2005 ; Tomlinson, 2017 ; Monney et al., 2024). En tenant compte des profils diversifiés, elle favorise non seulement la motivation, mais aussi l'estime de soi, l'autonomie, l'autorégulation et la persévérance (Tardif, 2005 ; Bourgault, 2025). Plusieurs auteurs soulignent que ce type d'approche permet de transformer l'évaluation en un levier d'apprentissage plutôt qu'en un simple outil de mesure (MEES, 2017 ; Bourgault, 2025).

Dans le cadre de cet essai, l'analyse des retombées pédagogiques de l'évaluation flexible met en lumière les effets positifs perçus pour les étudiants tant sur le plan de l'engagement, de la motivation ou de l'autonomie. En effet, en donnant aux étudiants une certaine latitude dans leur évaluation, que ce soit à travers le choix d'un ouvrage, l'angle

du débat ou la manière d'aborder la préparation, l'enseignant a su instaurer un climat propice à la responsabilisation. Comme le soulignent Monney et *al.* (2024), la flexibilité de l'évaluation, en offrant aux élèves des choix quant aux contenus ou aux modalités, agit comme un levier d'engagement et de motivation : « Elle leur permet de s'investir davantage dans leur apprentissage en leur offrant des choix et des responsabilités » (Monney et *al.*, p. 38), ce qui les incite à s'engager dans la tâche avec plus de motivation. Cette latitude favorise également le développement de l'autonomie et de la responsabilisation : « En laissant une marge de manœuvre à l'élève [...], on favorise son autonomie, sa responsabilisation et son sentiment de compétence » (Monney et *al.*, p. 41). L'enseignant a également observé une participation soutenue de la part de ses étudiants ainsi qu'une meilleure appropriation des contenus. Les interactions en lien avec le débat, qu'elles aient eu lieu entre pairs ou avec l'enseignant, semblent en effet avoir contribué à créer un environnement où la rétroaction, l'expérimentation et la réflexion prenaient une place importante. En cela, l'évaluation flexible a permis de soutenir la progression des apprentissages tout au long du processus, et non seulement à l'étape finale. Dans son essai, Bourgault (2025) mentionne à cet effet que « l'évaluation au service de l'apprentissage reflète le principe que si l'élève est impliqué et encouragé dans le processus d'apprentissage et dans le développement de son autonomie [...] il sera outillé à s'engager consciemment et judicieusement dans ses propres apprentissages. » (Bourgault, 2025, p.31). Ainsi, l'évaluation flexible est avant tout au service de l'apprentissage, en permettant à l'élève de mieux comprendre sa manière d'apprendre, ses progrès et les difficultés à surmonter (Tardif, 2005). Au-delà de son effet sur la motivation ou

l’engagement des étudiants, l’évaluation flexible planifiée et mise en œuvre par l’enseignant semble avoir favorisé la mise en place d’une dynamique pédagogique plus ouverte favorisant ainsi le développement global des étudiants.

### **5.3 Les limites méthodologiques et contextuelles de l’essai**

Ce projet comporte certaines limites qu’il importe de reconnaître pour en situer adéquatement la portée. D’un point de vue méthodologique, la principale limite réside dans le nombre restreint de participants : l’étude s’est concentrée sur un seul enseignant de philosophie. Il aurait également été pertinent et intéressant de recueillir des données auprès d’autres enseignants d’autres disciplines et d’interroger les étudiants sur leur expérience. Aussi, le plan de la collecte de données, l’absence d’observations directes en classe, par exemple, peut constituer une limite importante. En effet, les pratiques mises en œuvre ont été documentées uniquement à partir du récit de l’enseignant lors de l’entretien, ce qui implique une interprétation de ce qui a été mis en œuvre par l’enseignant lui-même et par la chercheuse. La recherche s’inscrit dans un temps court, c’est-à-dire limité à une session et à une seule évaluation, ce qui empêche de mesurer l’évolution des pratiques ou leur amélioration sur une durée plus longue. Une étude longitudinale permettrait donc de mieux saisir l’effet durable d’un accompagnement orthopédagogique sur le développement professionnel des enseignants en ce qui a trait aux pratiques de flexibilité et sur leur impact sur la réussite des étudiants. Dans cette optique, bien que les résultats apportent des observations pertinentes et des pistes concrètes, ils doivent être interprétés en tenant compte des limites méthodologiques et contextuelles.

#### **5.4 Pertinence de l'essai dans la pratique professionnelle en orthopédagogie**

Les résultats de cette recherche montrent que l'accompagnement orthopédagogique peut jouer un rôle important pour soutenir les enseignants dans la mise en œuvre d'évaluations plus flexibles au collégial. Dans ce projet, l'orthopédagogue n'est pas intervenue uniquement pour soutenir un étudiant ou corriger une difficulté ponctuelle, mais bien pour accompagner un enseignant dans une démarche de réflexion et d'ajustement de ses pratiques pédagogiques. Cette perspective s'inscrit d'ailleurs dans l'axe 2 portant sur la collaboration et le soutien à l'enseignement-apprentissage du *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* (Brodeur et al., 2015). Ce type d'accompagnement permet de mettre en valeur des gestes professionnels des enseignants déjà présents, mais parfois peu visibles, et de les bonifier. En partant de ce que l'enseignant fait déjà, il devient plus facile d'ouvrir la discussion sur de nouvelles possibilités. Cette approche peut alors renforcer la confiance et favorise l'engagement de l'enseignant dans la démarche. De plus, la collaboration entre orthopédagogue et enseignant est encore peu présente au collégial. Cet essai et ses retombées pourraient alors en favoriser la mise en place. Aussi, les outils développés dans le cadre de ce projet se sont révélés utiles à cette fin. Le PowerPoint présenté lors des rencontres de formation a permis d'introduire clairement les quatre dispositifs de flexibilité en évaluation (contenus, processus, structures, productions) et d'illustrer chaque dispositif avec des exemples concrets. De son côté, la grille d'analyse de la planification d'une évaluation flexible a servi de base pour discuter des choix faits par

l'enseignant et pour identifier des ajustements possibles. Ces outils peuvent être facilement adaptés et réutilisés auprès d'autres enseignants et dans d'autres disciplines.

Finalement, cet essai montre que l'orthopédagogue peut avoir un impact réel sur les pratiques pédagogiques au collégial en agissant comme un partenaire, en proposant des repères concrets et en soutenant la mise en œuvre d'évaluations mieux adaptées à la diversité des étudiants. Il souligne aussi l'importance de reconnaître l'expertise pédagogique des enseignants tout en leur offrant des occasions pour faire évoluer leurs pratiques dans une perspective inclusive.

## **CHAPITRE VI**

### **CONCLUSION**

Cet essai avait pour but de décrire les pratiques de flexibilité planifiées et mises en œuvre par un enseignant de philosophie au collégial, après avoir bénéficié d'un accompagnement offert par une orthopédagogue. Plus précisément, elle visait deux objectifs : 1) Décrire les pratiques de flexibilité planifiées en situation d'évaluation par un enseignant de philosophie au collégial dans le cadre d'un accompagnement orthopédagogique, et 2) décrire les pratiques de flexibilité réellement mises en œuvre lors de cette évaluation, ainsi que des retombées et des défis. Grâce à une démarche qualitative, centrée sur trois rencontres d'accompagnement, une analyse documentaire et un entretien semi-dirigé, il a été possible d'observer que l'enseignant a pris conscience des pratiques de flexibilité qu'il mettait déjà en œuvre, sans même le savoir. Il a également été en mesure d'intégrer des pratiques de flexibilité dans sa planification d'une situation d'évaluation, en lien avec les quatre dispositifs de la différenciation : les contenus, les processus, les structures et les productions. Par exemple, il a offert des choix de lectures, proposé des outils de soutien, permis une certaine flexibilité dans le format du débat, et laissé aux étudiants la possibilité de choisir le type de production finale. Lors de la mise en œuvre, la majorité des éléments planifiés ont été réalisés, avec certains ajustements. L'enseignant a démontré une sensibilité à la diversité des étudiants, une volonté de les soutenir et une capacité à adapter son évaluation pour la rendre plus accessible. L'accompagnement orthopédagogique a donc permis de valider et structurer des gestes déjà présents dans sa

pratique, tout en l'aidant à mieux comprendre les besoins des étudiants. Les retombées déclarées sont positives, tant pour l'enseignant que pour les étudiants, qui ont pu bénéficier d'un environnement d'évaluation plus clair, plus souple et plus équitable.

Cette expérience ouvre maintenant la porte à de nouvelles pistes pour le développement professionnel et la recherche. Elle montre que l'orthopédagogie peut jouer un rôle important non seulement auprès des étudiants, mais aussi auprès des enseignants, en les soutenant dans la flexibilité de leurs pratiques d'évaluation. Une telle collaboration peut contribuer à faire évoluer les pratiques pédagogiques plus inclusives (Boily, Ouellet et Thériault, 2023). Il serait intéressant de reproduire cette démarche dans d'autres disciplines, avec un plus grand nombre d'enseignants, afin de mieux comprendre les conditions favorables à l'implantation de la flexibilité au collégial. Une recherche menée sur une plus longue période pourrait aussi permettre de vérifier les pratiques mises en œuvre se maintiennent dans le temps. Enfin, cette étude invite à réfléchir à l'organisation des services d'orthopédagogie au collégial : en intégrant davantage l'accompagnement pédagogique dans leur rôle, les orthopédagogues pourraient devenir des partenaires clés dans le soutien à la réussite de tous les étudiants dans une perspective de pédagogie plus inclusive. En somme, les résultats de cet essai mettent en lumière non seulement les retombées positives de la flexibilité en situation d'évaluation sur les étudiants, mais aussi la valeur ajoutée de l'accompagnement orthopédagogique offert à l'enseignant.

## RÉFÉRENCES

- ADOQ. (2013). *Qu'est-ce qu'un orthopédagogue ?* Association des orthopédagogues du Québec. <https://www.ladoq.ca/orthopedagogue>
- Allard M. (2016). *Les pratiques de collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue dans un contexte d'implantation u modèle Réponse à l'intervention* [mémoire de maîtrise inédit]. Université de Sherbrooke. [Allard Magali MEd 2016.pdf \(usherbrooke.ca\)](https://usherbrooke.ca/)
- AlRubaie, R. Sh., Shuqair, K. M., & Alhaji, B. A. (2024). Use of Debate Strategies to Increase the Effectiveness of a 1st-Year Conversation Course at the College of Basic Education in Kuwait. *International Journal of Higher Education*, 13(6), 22–34. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v13n6p22>
- Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants : Une pédagogie de l'action. Presses Universitaires de France. <https://id.erudit.org/iderudit/031852ar>
- Baudry, C., Gagné, A., Pelletier, J., & Raymond, A. (2021). Regards croisés sur les pratiques de différenciation pédagogique favorisant l'inclusion scolaire des élèves doués au primaire. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 56(2-3), 179–200. <https://doi.org/10.7202/1096451ar>
- Bebbouchi Ben El Kezadri, D. (2022). *L'entraide en e-learning : Le rôle joué par le sentiment d'appartenance à un groupe et par l'autodétermination de la motivation. Le cas d'étudiants adultes engagés dans un travail collectif à distance.* Education. Université de Lille, 2022. Français.
- Bergeron, G., Prud'homme, L., Fortier, M.-P., Ouellet, K., Bergeron, L., Gagné, M.-A., & Bilodeau, J. (2024). *Vers une différenciation pédagogique intégrée à la pratique au secondaire : étude multicas de trois enseignant-e-s.* Éducation & Formation, 323, 73-86. Disponible en PDF : [https://orbi.umons.ac.be/bitstream/20.500.12907/51535/1/e\\_323%20%281%29.pdf](https://orbi.umons.ac.be/bitstream/20.500.12907/51535/1/e_323%20%281%29.pdf)
- Boily, É., Ruberto, N., Fontaine, M., Granger, N., Beaulieu, J. & Baron, M.-P. (2023). Enjeux liés au rôle et aux fonctions de l'orthopédagogue en milieu scolaire en contexte d'éducation inclusive. *Enfance en difficulté*, 10. <https://doi.org/10.7202/1108074ar>
- Boily, É., Ouellet, C. & Thériault, P. (2023). Les conditions favorables à la collaboration entre enseignantes et orthopédagogues en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention (RàI) au premier cycle du primaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 46(3), 628–661. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.6027>

- Booth, T., et Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- 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.*
- Bourgault, E. (2025). *Guide orthopédagogique virtuel pour favoriser l'intégration des principes de l'évaluation pour et au service de l'apprentissage dans le but de soutenir le développement de l'autorégulation chez les élèves en difficulté.* [Essai de maîtrise inédit]. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Brodeur, M. et al. (2015). Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) : document inédit.
- Cégep de Trois-Rivières. (2019). *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. Projet de règlement sur la réussite scolaire* ([cegeptr.qc.ca](http://cegeptr.qc.ca))
- Cégep de Trois-Rivières. (2022). *Services adaptés.* <https://www.cegeptr.qc.ca/services-adaptes/>
- Cégep St-Jean-sur-Richelieu (2025). <https://www.cstjean.qc.ca/etudiants-actuels/services-daide-et-de-soutien/etudiants-avec-besoins-particuliers>
- Chanson C. et Klinger V. (2025). Les cercles de lecture : Un dispositif didactique structuré alliant compréhension et plaisir de lire. [md\\_ms1\\_p27729\\_p25257\\_2015.pdf](https://md_ms1_p27729_p25257_2015.pdf)
- Colognesi, S., Deprit, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2021). Cinq balises pour assurer l'accompagnement des étudiants. In B. Raucent, C. Verzat, C. Van Nieuwenhoven, & C. Jacqmot (dir.), *Accompagner les étudiants : Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre* (2<sup>e</sup> éd., pp. 69–86). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rauce.2021.01.0069>
- Conseil national d'évaluation du système scolaire (2017). Différenciation pédagogique. Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170329\\_Notes\\_experts.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170329_Notes_experts.pdf)
- Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ) (2018). L'innovation en éducation : exemple d'un modèle pédagogique. Apprendre et enseigner aujourd'hui (automne 2018), 16-17. [https://conseil-cpiq.qc.ca/wp-content/uploads/CPIQ\\_REVUE-AUTOMNE\\_2018.pdf](https://conseil-cpiq.qc.ca/wp-content/uploads/CPIQ_REVUE-AUTOMNE_2018.pdf)
- Côté, F. (2017). L'évaluation des apprentissages au collégial. Un réseau de concepts pour guider les pratiques évaluatives.

<https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35709/cote-30-4-2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Couturier, L., & Jutras, F. (2020). La collaboration étudiante dans les travaux d'équipe : un moteur d'engagement ? *Pédagogie collégiale*, 34(2), 28–33.

Crahay, M. (2000). L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis. De Boeck Université. [https://ekladata.com/5qxA9G1E\\_3K7D4RLbZcCvZ9EFS4.pdf](https://ekladata.com/5qxA9G1E_3K7D4RLbZcCvZ9EFS4.pdf)

Curchod-Ruedia, D., Ramela, S., Bonvin, P., Albanese, O. et Doudinac, P. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *ALTER, European Journal of Disability Research* 7 (2013) 135—147

Cusson G. (2020). L'accompagnement d'enseignantes par des orthopédagogues en contexte de collaboration et ses contributions aux pratiques d'enseignement efficaces de la lecture. [https://di.uqo.ca/id/eprint/1215/1/Cusson\\_Genevieve\\_2020\\_memoire.pdf](https://di.uqo.ca/id/eprint/1215/1/Cusson_Genevieve_2020_memoire.pdf)

Desmarais, K. (2018). *Situation du problème : l'anxiété aux évaluations en contexte collégial. Portrait des étudiants anxieux aux évaluations et les stratégies pédagogiques qui, selon eux, les aident* (mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières.

Desmarais M., Rousseau N. et Stanké B. (2020). *La mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle : une étude de cas en contexte universitaire québécois.* [file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/shu,+2.+\[4293+F+Desmarais\]+Nov+30\\_9\\_18-952.pdf](file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/shu,+2.+[4293+F+Desmarais]+Nov+30_9_18-952.pdf)

Dubé F. et Sénaclal M. (2009). *Les troubles d'apprentissage au postsecondaire : de la reconnaissance des besoins à l'organisation des services.* CAPRES. [2009-11-19\\_troubles-dapprentissage.pdf \(capres.ca\)](#)

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

Éducation et enseignement supérieur Manitoba (2014). *À l'appui des écoles favorisant l'inclusion — Un manuel pour les orthopédagogues des écoles du Manitoba. Partie 2 : Rôles et responsabilités universels des orthopédagogues.* [https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/soutien/orthopedagogues/docs/partie\\_2.pdf](https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/soutien/orthopedagogues/docs/partie_2.pdf)

- Fang, W.-T., Sun, J.-H., Tong, P.-H., & Kang, Y.-Y. (2023). *A teaching model of cultural and creative design based on the philosophy of the Book of Changes*. *Education Sciences*, 13(2), 120. <https://doi.org/10.3390/educsci13020120>
- FECQ (2022). Mémoire sur la population étudiante en situation de handicap.
- Fédération des Cégeps (2024). Règlement sur les études collégiales. <https://fedecegeps.ca/cegeps/lois-et-reglements/>
- FNEEQ-CSN (2023). Les cours dits « défis » au collégial. [https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/Avis\\_FNEEQ\\_Cours-defis-Final\\_MES.pdf](https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/Avis_FNEEQ_Cours-defis-Final_MES.pdf)
- Fortin, G. (2020). *La perception de l'auto-stigmatisation chez les personnes vivant avec une déficience intellectuelle légère ou moyenne* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. [https://constellation.uqac.ca/id/eprint/5916/1/Fortin\\_uqac\\_0862\\_10705.pdf](https://constellation.uqac.ca/id/eprint/5916/1/Fortin_uqac_0862_10705.pdf)
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4e édition). Chenelière Éducation.
- Freud, Sigmund. Cinq leçons sur la psychanalyse [1909], Montréal, le bleu du ciel éditeur, 2015, ISBN : 978-2-924599-03-7.
- Gaspard, C. (2020). *Recherche documentaire : définition, types, méthodologie et exemple*. Scribbr. Consulté le 6 février 2024, de <https://www.scribbr.fr/methodologie/la-recherche-documentaire/>
- Gauthier J., Lamontagne M. et Plourde V. (2023) Sous-comité de recherche en philosophie. Regards croisés sur les conditions de réussite éducative des premiers cours de littérature et de philosophie au cégep. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/plan-action-reussite-es/Rapport-conditions-reussite-cours-defis-cegep.pdf>
- Giel-Kessels, K., Xu, K., Dirkx, K., & Martens, R. (2023). Flexible assessments as a tool to improve student motivation: an explorative study on student motivation for flexible assessments. *Frontiers in Education*. <http://doi.org/10.xxxx>
- Girouard-Gagné M. (2015). Différencier les pratiques pédagogiques pour tenir compte de l'hétérogénéité : une question de compétence en gestion de classe ? [file:///C:/Users/e\\_blai01/Downloads/admin,+2-Girouard-Gagn%C3%A9-VF-Na.pdf](file:///C:/Users/e_blai01/Downloads/admin,+2-Girouard-Gagn%C3%A9-VF-Na.pdf)
- Goupil, G. (2020). *Les élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage*. Chenelière Éducation
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Composantes de la formation générale* [Document officiel]. <https://cdn->

- [contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/cegeps/services-administratifs/Composantes-formation-generale-cegeps.pdf](http://contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/cegeps/services-administratifs/Composantes-formation-generale-cegeps.pdf)
- Gouvernement du Québec (2025). Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.  
<https://www.ceec.gouv.qc.ca/>
- Gérin-Lajoie Ferland, Faërie (2023). *Étude de la mise en oeuvre de la gestion de classe d'enseignantes reconnues pour leurs pratiques de différenciation pédagogique dans une perspective inclusive*. Mémoire. Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 238 p. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/11176/>
- Institut universitaire Jeunes en difficulté. (2022). *Tableau des outils sensoriels et d'autorégulation*.  
[https://iujd.ca/sites/iujd/files/media/document/TableauOutils\\_Mai22%20%281%29.pdf](https://iujd.ca/sites/iujd/files/media/document/TableauOutils_Mai22%20%281%29.pdf)
- Jobin, V. (2007). Pédagogie différenciée : Nature, évolution et analyse des études ayant pour objet les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves. [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. CorpusUL.  
<https://corpus.ulaval.ca/bitstreams/7315d354-9f83-43de-9146-4692e9d18a6f/download>
- Knot, J. R. (2024). *Exploring self-regulation and shared regulation in collaborative design tasks* (Mémoire de baccalauréat, University of Twente). Retrieved from <https://essay.utwente.nl/98381>
- La Grenade, C. (2017). *Représentations sociales des enseignants et pratiques pédagogiques en contexte d'inclusion des étudiants en situation de handicap non visible au collégial*. Université de Montréal.  
[https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/20061/blagrenade\\_carole\\_2017\\_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/20061/blagrenade_carole_2017_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- La Grenade, C. (2017). *Les enseignants du collégial sont-ils inclusifs ?*  
<https://numerique.bang.qc.ca/patrimoine/details/52327/3734412>
- Lanarès, J., Laperrouza, M., & Sylvestre, É. (2023). Le contrat pédagogique. HES-SO.  
[https://www.hes-so.ch/fileadmin/documents/HES-SO/Documents\\_HES-SO/pdf/la\\_HES-SO/conseil-enseignants/Ressources/23CSE\\_IN\\_A\\_NUTSHELL\\_06\\_contrat\\_peda.pdf](https://www.hes-so.ch/fileadmin/documents/HES-SO/Documents_HES-SO/pdf/la_HES-SO/conseil-enseignants/Ressources/23CSE_IN_A_NUTSHELL_06_contrat_peda.pdf)
- Laquerre, L., & Desrosiers, C. (2022). Classe flexible : entre motivations et difficultés. *Revue Didactique*, 3(1), 37–63.  
<https://revuedidactique.uqam.ca/revuedidactique/article/view/57>
- Laveault, D. (1994). L'évaluation des apprentissages : complicité ou duplicité ? *AQPC, Association québécoise de pédagogie collégiale*, [https://cdc.qc.ca/actes\\_aqpc/1994/laveault\\_8A49\\_actes\\_aqpc\\_1994.pdf](https://cdc.qc.ca/actes_aqpc/1994/laveault_8A49_actes_aqpc_1994.pdf)

- Lefebvre S. (2005). Pratiques d'enseignement et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants du primaire à divers niveaux du processus d'implantation des TIC. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1872/1/000133444.pdf>
- LégisQuébec. Publication Québec. (2025). Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/C-29>
- Legendre, M.-F. (2001a). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages, *Vie pédagogique*, no 120, septembre-octobre, p. 15-19.<https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22598>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Guérin
- Leroux, J.L. (2009). Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial. [https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/002/NR62810.PDF?is\\_thesis=1&oclc\\_number=742180919](https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/002/NR62810.PDF?is_thesis=1&oclc_number=742180919)
- Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Différencier son enseignement*, [https://aqep.org/wp-content/uploads/2016/04/VLP\\_Vol29No1\\_DossierSpecial-apercu.pdf](https://aqep.org/wp-content/uploads/2016/04/VLP_Vol29No1_DossierSpecial-apercu.pdf)
- Levy, R. (2011). *Literature circles go to college*. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ988210.pdf>
- L'Hostie M. et Boucher L-P. (2004). L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques. [https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/248\\_9782760517806.pdf](https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/248_9782760517806.pdf)
- Lindner, K. T., Schwab, S., & Praetorius, A.-K. (2021). Differentiation and grouping practices as a response to inclusive education challenges: Theoretical and empirical perspectives. *Frontiers in Psychology*, 12, 676482. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.676482/full>
- Liou SR, Cheng CY, Chu TP, Chang CH, Liu HC. Effectiveness of differentiated instruction on learning outcomes and learning satisfaction in the evidence-based nursing course: Empirical research quantitative. *Nurs Open*. 2023 Oct;10(10):6794-6807. doi: 10.1002/nop2.1926. Epub 2023 Jun 28. PMID: 37381661; PMCID: PMC10495708.
- Marx, Karl. Manifeste du parti communiste [1847], Montréal, le bleu du ciel éditeur, 2015, ISBN : 978-2-924599-02-0.

- Maurice, J.-J., Sensevy, G., Clanet, J., & Murillo, A. (2008). *La différenciation didactique passive : un essai de définition et d'illustration*. Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, 20, 105-122 [https://www.persee.fr/doc/dsedu\\_1296-2104\\_2008\\_num\\_20\\_1\\_1145?](https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2008_num_20_1_1145?)
- Ministère de l'Éducation. (2003) *Politique d'évaluation des apprentissages. Formation générale des jeunes. Formation générale des adultes. Formation professionnelle.* [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf)
- Ministère de l'Éducation. (2003) *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention.* [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/19-7051-01\\_01.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7051-01_01.pdf)
- Ministère de l'éducation. (2004) *Évaluation des apprentissages. évaluation des apprentissages | GDT (gouv.qc.ca)*
- Ministère de l'éducation. (2004) *Guide d'utilisation en lien avec le canevas de base du plan d'intervention.* [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/GuideUtili\\_CanevasPlanInterv\\_f\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/GuideUtili_CanevasPlanInterv_f_1.pdf)
- Ministère de l'Éducation. (2006) *La différenciation de l'évaluation questions et éléments de réponse : principales références dans les encadrements ministériels.* [https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/45158?docref=L\\_gA3M1WAZixiAHqWDj5Mg](https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/45158?docref=L_gA3M1WAZixiAHqWDj5Mg)
- Ministère de l'Éducation. (2010) *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire. Une synthèse des recherches et de la consultation. Version abrégée. Québec : Gouvernement du Québec.* En ligne : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/enseignement-superieur/collegial/PortraitEtudHandBesoinsEmergentsEnsPostsec\\_RapportSyn.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/PortraitEtudHandBesoinsEmergentsEnsPostsec_RapportSyn.pdf)
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. (2013) *Modèle d'organisation des services aux étudiantes et étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité.* <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2267749>
- Ministère de l'Éducation. (2014) *Rapport : La situation des orthopédagogues au Québec. Groupe de travail sur le rôle des orthopédagogues dans l'évaluation des troubles d'apprentissages.* <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2395966>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). Composantes de la formation générale Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC). <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/cegeps/services-administratifs/Composantes-formation-generale-cegeps.pdf>

Ministère de l'Éducation. (2021) *Différenciation pédagogique. Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative. Différenciation pédagogique — Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative* ([gouv.qc.ca](http://gouv.qc.ca))

Ministère de l'éducation supérieur (2021). *Plan d'action sur la santé mentale en enseignement supérieur 2021-2026.* <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/PASME.pdf>

Ministère de l'Éducation. (2022) *Documents d'information sur les épreuves. Documents d'information sur les épreuves | Ministère de l'Éducation et ministère de l'Enseignement supérieur* ([gouv.qc.ca](http://gouv.qc.ca))

Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). Différenciation pédagogique : Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/ressources-pedagogiques/Differenciation-pedagogique.pdf>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2024). Rapport portant sur les initiatives de tutorat. Gouvernement du Québec. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/Access-information/reponses-transmises/2024/janvier-mars/23-543\\_Diffusion.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/Access-information/reponses-transmises/2024/janvier-mars/23-543_Diffusion.pdf)

Monney, N. et al.(2024). Processus de mise en place de démarches évaluatives autres que la passation d'épreuves : exemples de pratiques enseignantes au primaire. <https://doi.org/10.51657/5bh6ts21>

Obaid, N. A. (2022). Evaluating the group debate activity as a student-centered approach in microbiology course for PharmD students: An observational study. *Advances in Medical Education and Practice*, 13, 585–592. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S355950>

ORES (2023). *Parcours des personnes étudiantes en situation de handicap : quels leviers et quels obstacles? Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur.* <https://oresquebec.ca/articles-de-veille/parcours-des-personnes-etudiantes-en-situation-de-handicap-quels-leviers-et-quels-obstacles>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *Curriculum flexibility and autonomy: Promoting a thriving learning environment.* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eccbbac2-en>

- Olusegun, J. (2024). *Effect on learning styles with differentiated instruction in diverse elementary classrooms* (MSc Thesis, Ladoke Akintola University of Technology, Ogbomoso, Nigeria). [https://www.researchgate.net/publication/383948594\\_Effect\\_on\\_Learning\\_Style\\_s\\_with\\_Differentiated\\_Instruction\\_Its\\_in\\_Diverse\\_Elementary\\_Classrooms](https://www.researchgate.net/publication/383948594_Effect_on_Learning_Style_s_with_Differentiated_Instruction_Its_in_Diverse_Elementary_Classrooms)
- Paul M. (2004). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. <https://shs.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2012-3-page-13?lang=fr>
- Pechard C. et Dion M.— C. (2020). *Les pratiques pédagogiques inclusives au cœur de la planification d'un cours en présentiel et à distance.* [https://pedagogie.uquebec.ca/sites/default/files/images/numeros-tableau/Le\\_Tableau\\_PedagogieInclusive\\_vo19\\_no5.pdf](https://pedagogie.uquebec.ca/sites/default/files/images/numeros-tableau/Le_Tableau_PedagogieInclusive_vo19_no5.pdf)
- Pelgrims, G. (2012). Des élèves déclarés en difficultés aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive : de quoi parle-t-on ?, In. *Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissements secondaires*, Martigny : CROTCES, 2012
- Perras, C. (2014). *La différenciation pédagogique.* <https://www.taalecole.ca/la-differenciation-pedagogique/>
- Perrenoud, P. (1992). *Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes* [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1992/1992\\_08.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/1992_08.html)
- Poutoux, V. (2014). *L'évaluation différenciée. Pourquoi ? Comment ?* [https://ses.enseigne.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/evaluation\\_differencieevs3-3.pdf](https://ses.enseigne.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/evaluation_differencieevs3-3.pdf)
- Querrien, D. & Caignon, P. (2023). La pédagogie universelle dans l'enseignement postsecondaire : un état de la question. *Éducation et francophonie*, 51(1). <https://doi.org/10.7202/1100077ar>
- Rincon-Flores, E.G., Castano, L., Guerrero Solis, S.L. et al. (2024) Improving the learning-teaching process through adaptive learning strategy. *Smart Learn. Environ.* 11, 27 <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00314-9>
- Sartre, Jean-Paul. L'existentialisme est un humanisme [1946], Paris, Folio, Gallimard, 1996, ISBN : 978-2-070329-13-7.
- Savoie S. (2018). Les compétences orthopédagogiques au profit du collégial. [https://www.ladoq.ca/sites/default/files/ladoq\\_06-2018\\_revue\\_web.pdf#page=27](https://www.ladoq.ca/sites/default/files/ladoq_06-2018_revue_web.pdf#page=27)
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* (2e éd.). De Boeck.
- Sénéchal, I. (2018). *La pédagogie inclusive : conception universelle de l'apprentissage*, <https://tribu.phm.education.gouv.fr/toutatice-portail-cms->

<nuxeo/binary/Conception universelle apprentissage.pdf?type=FILE&path=%2Fdefault-domain%2Fworkspaces%2Fcontinuite-pedagogique-aude%2Fcompetences-du-xxieme-siecle%2Fpedagogie-et-didactique%2Fapproche-theorique%2Fconception-pedagogie&portalName=foad&liveState=true&fieldName=file:content&t=1625635013>

Simonsen, B., Shaw, S. F., Faggella-Luby, M., Sugai, G., Coyne, M. D., Rhein, B. Alfano, M. (2010). A schoolwide model for service delivery: Redefining special educators as interventionists. *Remedial and Special Education*, 31(1), 17–23.

Sun Z. (2022). Perceptions des pratiques d'évaluation inclusives d'enseignants du primaire ayant un sentiment d'efficacité personnelle (SEP) élevé. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/27561>

Tardif M. (2005). *La pédagogie différenciée au service de l'apprentissage*. Vie pédagogique. [https://www.courssegondval.com/uploads/5/1/6/1/51618097/differenciation\\_par\\_tardif\\_1.pdf](https://www.courssegondval.com/uploads/5/1/6/1/51618097/differenciation_par_tardif_1.pdf)

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Presses de l'Université Laval.

Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.

Tomlinson, C.A. (2000). *Differentiation of instruction in the Elementary Grades*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443572.pdf>

Tomlinson, C. A. (2004). La classe différenciée (traduit par B. Théorêt). Montréal : Chenelière Éducation.

Tomlinson, C. A. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms* (3<sup>e</sup> éd.). Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD). <https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/books/HowtoDifferentiateInstructioninAcademicallyDiverseClassrooms-3rdEd.pdf>

Tremblay, P. (2020). *École inclusive*. Academia.

Trépanier, N. & Grullon, M. (2023). Pédagogie inclusive au collégial : réflexion sur des enjeux de formation. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education / La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 35(1), 105–124. <https://doi.org/10.56105/cjsae.v35i01.5730>

- Trinquier, M. (2013). Pratiques professionnelles. Dans : Anne Jorro éd., Dictionnaire des concepts de la professionnalisation (pp. 221-224). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0221>
- Université de Montréal (2021). *Processus d'intégration au campus des étudiants en situation de handicap.* Vie étudiante. <https://cdn.vieetudiante.umontreal.ca/soutien-etudes/mesures-accommodement/Processus-integration-campus-etudiants-situation-handicap-professeur-UdeM.pdf>
- Université Laval (2018). *Guide pratique Adopter une approche pédagogique inclusive.* [https://www.enseigner.ulaval.ca/sites/default/files/guide\\_app\\_inclusive.pdf](https://www.enseigner.ulaval.ca/sites/default/files/guide_app_inclusive.pdf)
- Van der Maren, J.-M. (2003). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Presses de l'Université de Montréal.
- [https://pum.umontreal.ca/catalogue/methodes\\_de\\_recherche\\_pour\\_leducation\\_2e\\_edition?utm\\_source=chatgpt.com](https://pum.umontreal.ca/catalogue/methodes_de_recherche_pour_leducation_2e_edition?utm_source=chatgpt.com)
- Verret C., Bergeron G. et Duhamel L. (2016). *La différenciation pédagogique : une voie à privilégier pour répondre à la diversité des besoins des élèves.* [https://www.researchgate.net/profile/Claudia-Verret/publication/314040179\\_La\\_differenciation\\_pedagogique\\_une\\_voie\\_a\\_privilegier\\_pour\\_repondre\\_a\\_la\\_diversite\\_des\\_besoins\\_des\\_eleves\\_en\\_EPS/links/5d14012b92851cf4404f0b19/La-differenciation-pedagogique-une-voie-a-privilegier-pour-repondre-a-la-diversite-des-besoins-des-eleves-en-EPS.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Claudia-Verret/publication/314040179_La_differenciation_pedagogique_une_voie_a_privilegier_pour_repondre_a_la_diversite_des_besoins_des_eleves_en_EPS/links/5d14012b92851cf4404f0b19/La-differenciation-pedagogique-une-voie-a-privilegier-pour-repondre-a-la-diversite-des-besoins-des-eleves-en-EPS.pdf)
- Yerly G. et Monney N. (2022). La planification flexible des démarches d'évaluation, un levier vers une évaluation pour apprendre ? <https://www.erudit.org/fr/revues/mee/2022-v45-n3-mee08828/1106853ar.pdf>
- Watts-Taffe, S., Laster, B., Broach, L., Marinak, B., Conner, C., & Walker-Dalhouse, D. (2012, December/2013, January). Differentiated Instruction: Making Informed Teacher Decisions. *The Reading Teacher*, 66(4), 303-314. [https://www.researchgate.net/publication/271406819\\_Differentiated\\_Instruction\\_Making\\_Informed\\_Teacher\\_Decisions](https://www.researchgate.net/publication/271406819_Differentiated_Instruction_Making_Informed_Teacher_Decisions)

**ANNEXE A :**

**Grille de consignation d'une planification de situations d'évaluation flexibles  
(pratiques planifiées de flexibilité)**

| <b>Grille d'analyse et de consignation : Planification d'une situation d'évaluation flexible</b>  |  |  |
|---|--|--|
| <b>Objectif :</b> Décrire les pratiques de flexibilité planifiées en situation d'évaluation par un enseignant de philosophie au collégial dans le cadre d'un accompagnement orthopédagogique. |  |  |
| <b>Informations générales</b>   |  |  |
| <i>Nom de l'enseignant :</i>  |  |  |
| <i>Numéro du cours :</i>  |  |  |
| <i>Date de l'évaluation :</i>   |  |  |
| <i>Intention de l'évaluation :</i>  |  |  |
| <b>Dispositifs de différenciation (flexibilité)</b>   |  |  |
| 1. <i>Contenus :</i>  | <p>Inspirés des textes de Tomlinson (1999, 2000), du MEQ (2006) et de Dubois (2016).</p> <p>Planifie des niveaux de complexité différents pour le contenu :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propose plusieurs extraits de textes (niveaux débutant, intermédiaire, avancé).</li> <li>• Adapte les ressources et les supports pour chaque niveau.</li> <li>• Permet à chaque étudiant de travailler sur un texte adapté à son niveau de compréhension.</li> </ul> <p>Prévoit des options de sujet pour répondre aux intérêts et aux compétences variés :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Offre une liste de sujets variés.</li> <li>• Permet aux étudiants de se concentrer sur des concepts spécifiques en fonction de leur intérêt et leur niveau de maîtrise.</li> </ul> |  |

|                                    |   |  |
|------------------------------------|---|--|
|                                    |   |  |
| <i>Observations/commentaires :</i> |   |  |
| 2. <i>Processus :</i>              | <p>Inspirés des textes de Tomlinson (1999) ; Beaudry et al., 2021 ; Conseil national d'évaluation du système scolaire, 2017 ; Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (2018), MEQ (2023) et MEQ (2024).</p> <p>Permet un suivi individualisé des étudiants pour répondre à leurs besoins spécifiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organise des sessions de tutorat individuel ou en petits groupes.</li> <li>• Offrir des retours sur des brouillons ou des ébauches de travail pour permettre des révisions.</li> </ul> <p>Utilise différents moyens pour présenter le contenu afin de s'adapter aux besoins d'apprentissage variés des étudiants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposer un texte à lire ou une vidéo explicative.</li> <li>• Organiser une discussion orale.</li> <li>• Proposer des exercices pratiques ou des études de cas.</li> </ul> |  |

|                                    |  |  |
|------------------------------------|--|--|
|                                    | <p>Adapte le niveau de soutien en fonction des besoins spécifiques des étudiants lors de tâches plus complexes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour un étudiant débutant : offrir des questions guidées ou des résumés de textes.</li> <li>• Pour un étudiant avancé : proposer des tâches de réflexion plus approfondie, comme l'application des concepts philosophiques à des contextes contemporains.</li> </ul> |  |
| <i>Observations/commentaires :</i> |  |  |
| 3. <i>Structures :</i>             | <p>Inspirés des textes de Tomlinson (2000, 2004), de Perras (2014) et de l'Institut universitaire Jeunes en difficulté (2022).</p> <p>Planifie un environnement d'évaluation flexible :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilisation d'outils sensorielles</li> <li>• Utilisation de la technologie en classe</li> </ul>   |  |

|                                    |  |  |
|------------------------------------|--|--|
|                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Espaces de travail en petits groupes</li> <li>• Salle hybride (physique et virtuelle)</li> <li>• Coin calme ou des stations de travail individuelles</li> <li>• Espaces pour le travail créatif</li> </ul>  |  |
| <i>Observations/commentaires :</i> |  |  |
| 4. <i>Productions :</i>            | <p>Exemples inspirés des textes du MEQ (2021) et de Sun (2022).</p> <p>Planifie la différenciation des productions attendues :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Permet aux étudiants de démontrer leur compréhension des concepts philosophiques selon leurs compétences et préférences (réécriture, expression orale, représentation visuelle, etc.).</li> <li>• Encourage les étudiants à exprimer leur compréhension des thèmes abordés à travers un format qui met en valeur leurs capacités créatives tout en respectant les critères de réussite.</li> </ul> |  |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   | <p>Planifie des options pour des analyses approfondies :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Adapte la tâche selon le niveau de maîtrise de l'étudiant, en lui permettant de démontrer sa compréhension en fonction de sa progression et de ses compétences.</li></ul> |  |
| <i>Observations/commentaires :</i>                    |  |  |
| <b>Synthèse de l'analyse et pistes de réflexion :</b> |  |  |

**ANNEXE B :**

**Canevas de l'entretien individuel semi-directif effectué auprès d'un enseignant de philosophie afin d'analyser les pratiques flexibles mises en œuvre en situation d'évaluation**

### **Entretien semi-directif**

Objectif 2 : Décrire les pratiques de flexibilité en évaluation mises en œuvre par un enseignant de philosophie au collégial, ainsi que les retombées et défis associés, dans le cadre d'un accompagnement orthopédagogique.

#### Flexibilité des contenus

- Lors de la planification, vous aviez prévu offrir trois ouvrages philosophiques au choix et différents thèmes de débats. En quoi, selon vous, cela correspond à la flexibilité des contenus ?
- En pratique, comment cela s'est-il déroulé ?
  - Avez-vous pu mettre en œuvre ce qui avait été planifié ?
  - Avez-vous présenté les ouvrages pour guider les choix ?
  - Les étudiants ont-ils eu des difficultés à faire un choix ?
- Avez-vous constaté que ce choix de contenus avait un impact sur l'engagement ou la compréhension des étudiants ?
- Auriez-vous souhaité ou tenté d'offrir des niveaux de difficulté variés dans les lectures ? Pourquoi cela a-t-il été fait ou non ?
- Est-ce qu'il aurait été possible de planifier d'autres façons de différencier les contenus pour cette situation d'évaluation ?

#### Flexibilité des processus

- Lors de la planification, vous aviez prévu des rencontres préparatoires en cercle de lecture ainsi que du soutien à la préparation. En quoi, selon vous, cela correspond à la flexibilité des processus ?
- En pratique, comment cela s'est-il déroulé ?
  - Avez-vous pu mettre en œuvre ce qui avait été planifié ?
  - Les rencontres ont-elles eu lieu comme prévu ? Comment se sont-elles déroulées ?
  - Quels types de soutien ou d'adaptations ont été offerts (ex. : questions guidées, rétroaction, textes vulgarisés, etc.) ?
- Avez-vous constaté que ces démarches ont eu un effet sur la compréhension ou la préparation des étudiants ?
- Auriez-vous souhaité ou tenté d'offrir différents types d'accompagnement selon le profil des étudiants ? Pourquoi cela a-t-il été fait ou non ?
- Est-ce qu'il aurait été possible de planifier d'autres façons de différencier les processus pour cette situation d'évaluation ?

### **Flexibilité des structures**

- Lors de la planification, vous aviez prévu certaines modalités organisationnelles : travail en équipe, échéancier, lieux de rencontre, etc. En quoi, selon vous, cela correspond à la flexibilité des structures ?
- En pratique, comment cela s'est-il déroulé ?
  - Avez-vous pu mettre en œuvre ce qui avait été planifié ?
  - Les étudiants ont-ils demandé ou bénéficié d'aménagements particuliers (ex. : endroit calme, outils technologiques ou sensoriels, travail ou individuel, etc.) ?
  - Avez-vous observé des besoins imprévus en lien avec l'environnement de travail ?
- Avez-vous constaté que ces modalités ont influencé la participation ou l'engagement des étudiants ?
- Auriez-vous souhaité ou tenté d'ajuster davantage les structures en cours de route ?
- Est-ce qu'il aurait été possible de planifier d'autres façons de différencier les structures pour cette situation d'évaluation ?

### **Flexibilité des productions**

- Lors de la planification, le débat oral était la production principale prévue. En quoi, selon vous, cela laissait-il place à une certaine flexibilité des productions ?
- En pratique, comment cela s'est-il déroulé ?
  - Avez-vous pu mettre en œuvre ce qui avait été planifié ?
  - Avez-vous offert des modalités alternatives) ex. : exposé individuel, enregistrement, etc.) ?
  - Ces modalités ont-elles été demandées ? Si oui, dans quel contexte ?
- Avez-vous constaté que ces choix ont permis à certains étudiants de mieux démontrer leur compréhension ?
- Auriez-vous souhaité ou tenté d'offrir un éventail plus large de productions ? Pourquoi cela a-t-il été fait ou non ?
- Est-ce qu'il aurait été possible de planifier d'autres façons de différencier les productions pour cette situation d'évaluation ?

### **Réflexion sur la planification, la mise en œuvre et sur l'accompagnement**

- Y a-t-il des aspects qui ont été modifiés ou abandonnés en cours de route ? Pourquoi ?

- Quels obstacles avez-vous rencontrés lors de la mise en œuvre des pratiques de flexibilité ?
- À la lumière de votre expérience, que retenez-vous comme bénéfices et comme limites de l'approche flexibles en situation d'évaluation ?
- Y a-t-il des pratiques de flexibilité que vous souhaiteriez refaire lors de vos prochaines évaluations ? Lesquelles et pourquoi ?
- À l'inverse, y a-t-il des pratiques que vous ne referiez pas ou que vous souhaiteriez ajuster ? Pourquoi ?
- L'accompagnement offert par l'orthopédagogue a-t-il répondu à vos attentes ? Pourquoi ?
- Qu'auriez-vous aimé de différent dans l'accompagnement (contenu, durée, suivi, exemples, etc.) ?

**ANNEXE C :**

**Présentation PowerPoint sur la flexibilité en situation d'évaluation**



## La différenciation pédagogique

Le ministère de l'Éducation (2021) mentionne que la différenciation pédagogique vise la réussite éducative de tous les élèves. Elle est possible par l'entremise de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. La différenciation pédagogique est présentée sous trois formes:

- 1) la flexibilité,
- 2) l'adaptation,
- 3) la modification des attentes par rapport aux programmes d'enseignement (niveaux primaire et secondaire).

Ces trois formes visent, de façons différentes et complémentaires, à mettre en place des interventions appropriées à chaque élève ou groupe d'élèves (MEQ, 2021).



### Flexibilité      Adaptation      Modification

**1**

Il n'y a pas de modifications des critères d'évaluation ou des exigences. L'enseignant peut prendre en considération les besoins particuliers des élèves. La flexibilité permet de respecter les rythmes, les styles et les niveaux cognitifs de tous les élèves (Dubois, 2016; MEQ, 2021). Répond, en moyenne, à 90% des besoins!

En évaluation, la flexibilité pédagogique est une forme d'évaluation qui s'adresse à tous les élèves. Elle se définit comme la souplesse qui permet d'offrir plus d'un choix ou d'options lors des évaluations (Dubois, 2016).

**2**

Il n'y a pas de modification des critères ou exigences. L'adaptation peut s'effectuer selon une modalité spatiale (ex.: lieu et environnement adaptés), une modalité temporelle (ex.: temps supplémentaire) ou une modalité matérielle (ex.: ordinateurs, outil ou matériel adapté) (Dubois, 2016; MEQ, 2021).

En évaluation, l'adaptation pédagogique s'adresse spécifiquement à des élèves ayant des besoins particuliers. Elle consiste à adapter la façon dont se vit l'évaluation. Le niveau des tâches n'est pas modifié ou simplifié (Dubois, 2016).

**3**

Cette modalité vise à favoriser le développement des compétences indiquées au programme pour l'élève qui n'est pas en mesure de répondre aux exigences dans une ou plusieurs matières (MEQ, 2021).

En évaluation, la modification pédagogique s'adresse donc spécifiquement à des élèves ayant des besoins particuliers. Elle apporte un changement dans la nature même de l'évaluation. Le niveau de difficulté est modifié. (Dubois, 2016)

## Différencier l'évaluation...Pourquoi?

*Pour répondre aux besoins d'une population étudiante diversifiée!*

Si l'évaluation est élaborée de sorte qu'à ne convenir qu'au plus grand nombre et non pas en tenant compte des forces et des besoins de chacun, il est possible d'émettre l'hypothèse qu'elle peut devenir un obstacle à la réussite éducative.

La différenciation pédagogique peut permettre de remédier à cette situation puisqu'elle favorise la mise en place de situations d'apprentissage et d'évaluation qui répondent aux besoins des différents profils d'apprenants, et ce, tout en favorisant une meilleure réussite éducative. Pour parvenir à différencier, l'enseignant doit se montrer flexible dans l'élaboration de sa planification d'activités d'apprentissage et d'évaluation ainsi que dans les stratégies pédagogiques qu'il privilégiera afin de tenir compte des besoins variés (MEQ, 2021).

## LES AVANTAGES ...



pour les étudiants

- + Permet aux étudiants d'apprendre selon leurs forces, intérêts et styles d'apprentissage.
- + Les étudiants sont plus motivés et impliqués lorsqu'ils ont un choix dans les modalités d'apprentissage et d'évaluation.
- + Les étudiants se sentent plus compétents lorsqu'ils peuvent travailler à leur rythme et selon leurs capacités.
- + Les étudiants prennent plus de responsabilités dans leur apprentissage.
- + Les étudiants progressent plus efficacement en fonction de leurs besoins individuels et peuvent mieux démontrer leurs acquis.



pour les enseignants

- + La différenciation permet de mieux répondre aux besoins variés des étudiants, facilitant ainsi la gestion de classe et favorisant une meilleure progression globale.
- + L'enseignant peut fournir des retours plus spécifiques et utiles à chaque étudiant, améliorant ainsi la qualité du suivi et du soutien.
- + Voir les étudiants réussir grâce à des approches adaptées renforce le sentiment d'accomplissement et la motivation des enseignants.

Selon les textes de Tomlinson (1999, 2000 et 2004), du MEQ (2021), de Tardif (2005) et de Croteau, Barroso da Costa et Dufour (2024)

## LA FLEXIBILITÉ AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE

**«L'évaluation flexible est avant tout au service de l'élève pour lui permettre de prendre conscience de sa propre façon d'apprendre, de ses progrès et de ses difficultés.» (Tardif, 2005).**

Nous apprenons davantage et nous sommes plus motivés à apprendre une notion qui nous est accessible parce que nous la comprenons (contenu ni trop difficile, ni trop facile) (Tardif, 2005).

Nous apprenons avec plus d'enthousiasme les éléments qui sont liés à nos centres d'intérêt (Tardif, 2005).

Nous apprenons beaucoup mieux si nous acquérons des connaissances et si nous pouvons en exprimer notre compréhension selon nos propres modes d'apprentissage (Tardif, 2005).



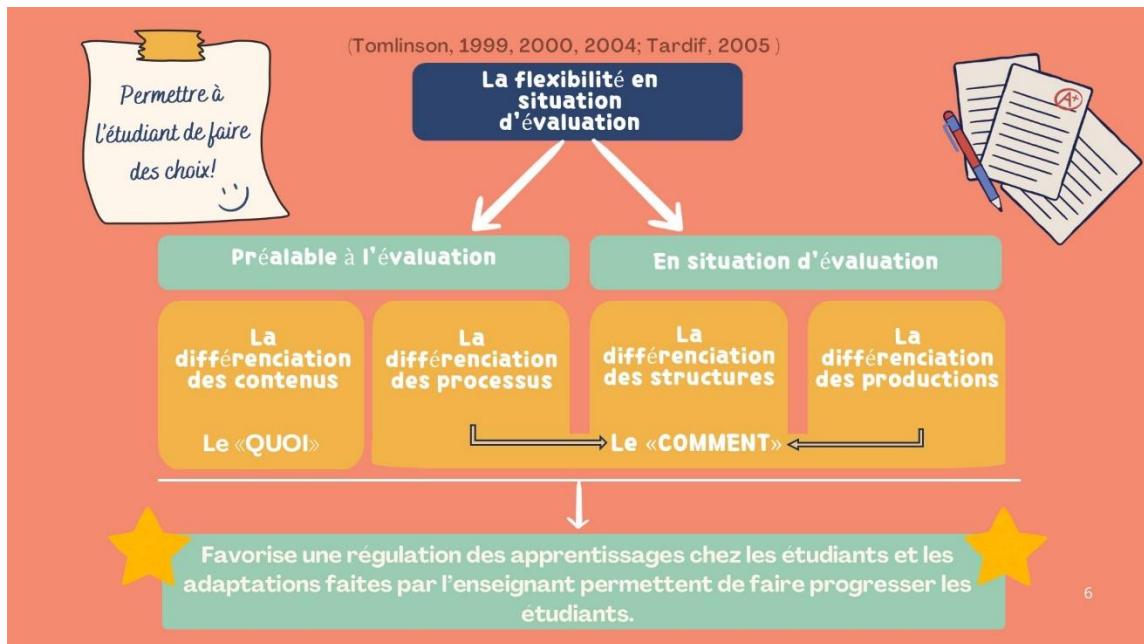
## La flexibilité

La flexibilité, que ce soit en situation d'apprentissage ou en situation d'évaluation, est élaborée autour de ces quatre dispositifs:

- La différenciation des contenus**  
Ce sur quoi la tâche portera.
- La différenciation des processus**  
La façon dont les connaissances nécessaires seront acquises
- La différenciation des structures**  
L'environnement dans lequel la tâche sera exécutée
- La différenciation des productions**  
Les productions fournies par les apprenants ou leurs résultats

(Tomlinson, 1999, 2000, 2004)





# La différenciation des contenus

Théorie et principes

Les contenus font référence à ce sur quoi la situation d'évaluation portera et sur ce que les enseignants veulent que les étudiants apprennent, c'est-à-dire aux connaissances par lequel les étudiants y accèdent (Tomlinson, 1999).

Il s'agit de l'intention pédagogique de l'enseignant en lien avec la situation d'évaluation et du contenu qui permet aux étudiants d'accéder aux connaissances nécessaires à sa réalisation (Tomlinson, 2000).

Si les contenus sont habituellement davantage reliés aux situations d'apprentissage (Tomlinson, 1999), ils sont également préalables à la réalisation de la tâche d'évaluation.

## DÉFINITION

### Des exemples de différenciation des contenus

Exemples inspirés des textes de Tomlinson (1999, 2000), du MEQ (2006) et de Dubois (2016)

| Sélection de textes variés   | Choix des concepts à explorer  | Adaptation des supports de contenu  |
|--|--|---|
| <p>Adapter les textes à étudier en fonction des niveaux et des intérêts des étudiants.</p> <p>Proposer plusieurs extraits de textes (niveaux débutant, intermédiaire, avancé).<br/>Permettre à chaque étudiant de travailler sur un texte adapté à son niveau de compréhension tout en abordant le même thème.</p> | <p>Permettre aux étudiants de se concentrer sur des concepts spécifiques en fonction de leur intérêt et leur niveau de maîtrise.</p> <p>Encourager les étudiants à approfondir des concepts de manière personnalisée, en lien avec leurs intérêts et leur niveau de compréhension.</p> | <p>Utiliser différents types de supports pour accéder aux connaissances philosophiques, en fonction des besoins d'apprentissage des étudiants.</p> <p>Extraits de textes pour un étudiant visuel, vidéos explicatives pour un étudiant auditif, Balados philosophiques ou discussions de groupe pour un étudiant qui apprend mieux par interaction.</p> |



## EN SOMME...

En différenciant les contenus, l'enseignant s'assure qu'un étudiant éprouvant plus de difficulté puisse acquérir et maîtriser les connaissances nécessaires à l'atteinte minimale de la compétence et, par le fait même, qu'un autre étudiant puisse, s'il le souhaite, approfondir ses connaissances liées à cette même compétence.

10

An illustration of a chalkboard with a yellow border. Inside, there is a list of teaching strategies written in white. The board is mounted on a red wall. A small white eraser is visible at the bottom left of the board. The number 29 is located in the bottom right corner of the chalkboard area.

- PÉRIODE DE QUESTIONS
- MISE EN PRATIQUE: PLANIFICATION D'UNE SITUATION D'éVALUATION FLEXIBLE QUI DIFFÉRENCE LES CONTENUS.

Pour planifier une évaluation différenciée flexible (au niveau des contenus), je me demande...

Quel est ...

L'OBJECTIF DE L'ÉVALUATION (INTENTION PÉDAGOGIQUE)?

Comment puis-je...

PLANIFIER DES NIVEAUX DE COMPLEXITÉ DIFFÉRENTS POUR LE CONTENU?

PRÉVOIR DES OPTIONS DE SUJET POUR RÉPONDRE AUX INTÉRÊTS ET AUX COMPÉTENCES VARIÉS?

## La différenciation des PROCESSUS

Théorie et principes



Les processus font référence au « comment » de la tâche et aux méthodes ou aux stratégies d'apprentissages mises en place par l'enseignant (Leroux et Paré, 2016; Beaudry et al., 2021). Cela vise à permettre à tous les étudiants d'utiliser les connaissances acquises pour réaliser leur évaluation (Tomlinson, 1999).

La différenciation des processus correspond aux diverses possibilités qu'ont les apprenants de comprendre le contenu à en fonction de leur profil d'apprenant ainsi que sur les stratégies employées par l'enseignant pour s'assurer que les étudiants acquièrent les connaissances nécessaires à la tâche (ex.: stratégies d'enseignement ou organisation des contenus (Beaudry et al., 2021; FECQ, 2022).

## DISCUSSION ET PISTES DE RÉFLEXION

**Comment pourrais-je intégrer la flexibilité des processus dans la planification de mes évaluations?**

## Des exemples de différenciation des processus

Exemples inspirés des textes de Tomlinson (1999); Beaudry et al., 2021; Conseil national d'évaluation du système scolaire, 2017; Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, 2018; MEQ, 2023; MEQ, 2024

**Offrir un accompagnement personnalisé dans le processus d'apprentissage**

Permettre un suivi individualisé des étudiants pour répondre à leurs besoins spécifiques.

Organiser des sessions de tutorat individuel ou en petits groupes.

Offrir des retours sur des brouillons ou des ébauches de travail pour permettre des révisions.

**Varier les modes de présentation de l'information**

Utiliser différents moyens pour présenter le contenu afin de s'adapter aux besoins d'apprentissage variés des étudiants.

Proposer un texte à lire ou une vidéo explicative.  
Organiser une discussion orale.  
Proposer des exercices pratiques ou des études de cas.

**Différencier les niveaux de soutien dans les tâches complexes**

Adapter le niveau de soutien en fonction des besoins spécifiques des étudiants lors de tâches plus complexes.

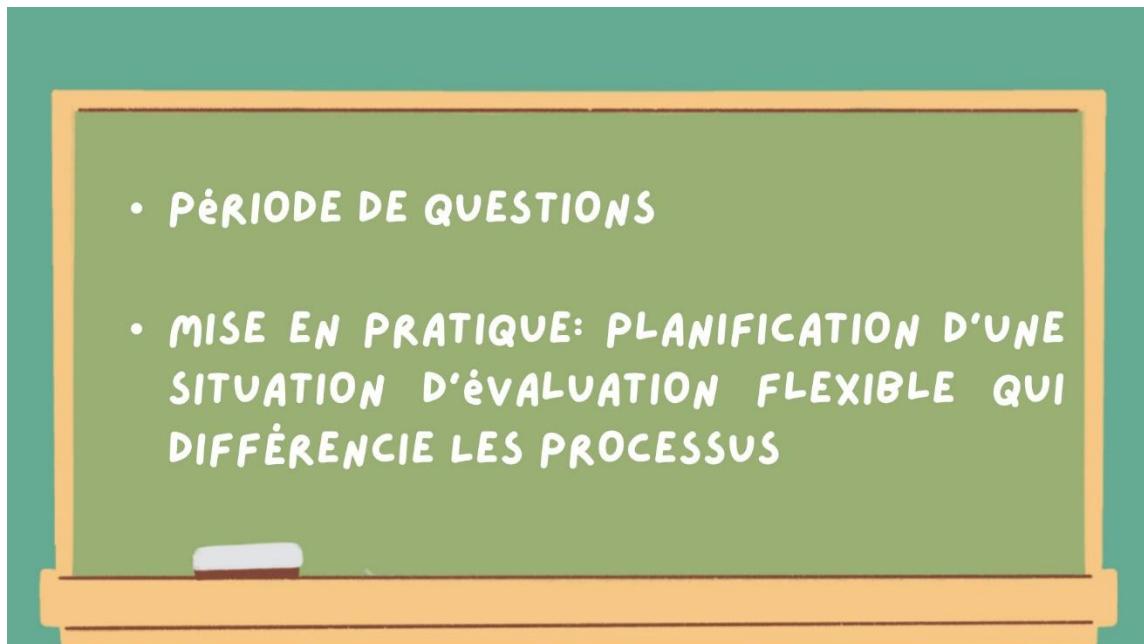
Pour un étudiant débutant : offrir des questions guidées ou des résumés de textes.  
Pour un étudiant avancé : proposer des tâches de réflexion plus approfondie, comme l'application des concepts philosophiques à des contextes contemporains.



### EN SOMME...

L'objectif principal de la différenciation par le processus est donc de répondre aux besoins d'apprentissage, de préférences et de besoins des étudiants. Cela permet aux apprenants de choisir la méthode qui leur convient le mieux pour acquérir les connaissances nécessaires à l'atteinte de la compétence.





Pour planifier une évaluation différenciée flexible (au niveau des processus), je me demande...

Quel est ...  
L'OBJECTIF DE L'ÉVALUATION (INTENTION PÉDAGOGIQUE)?

Comment puis-je...  
PLANIFIER DES MÉTHODOLOGIES VARIÉES POUR ACQUÉRIR LES CONNAISSANCES?

PRÉVOIR DES ACTIVITÉS DIVERSIFIÉES POUR TENIR COMPTE DES STYLES D'APPRENTISSAGES?

# La différenciation des structures

## Théorie et principes

An illustration of a female teacher with brown hair tied back, wearing a pink long-sleeved top and a purple vest. She is sitting at a wooden desk, looking down and writing in a notebook with a black pen. The background is plain white.

Les structures font référence à l'environnement d'apprentissage et d'évaluation dans lequel évoluent les étudiants ainsi qu'aux modalités organisationnelles de la classe (Tomlinson, 2004).

A small, stylized green and yellow circular icon with a central dot, resembling a flower or a sun.

Afin de s'assurer que la tâche est réalisée dans les meilleures conditions possibles, l'enseignant peut, par exemple, s'assurer qu'il y a des endroits dans la salle pour travailler calmement, sans distraction, de même que des endroits propices au travail collaboratif, et que ceux qui ont besoin de se lever ou de bouger puissent le faire (Tomlinson, 2000).

An illustration of an open notebook showing two blank, lined pages. A red circular stamp with the letters 'AF' is visible on the right page.

## DÉFINITION

An illustration of a row of colorful books standing upright on a shelf. The books have various titles and colors, including English, Literature, and other subjects.

**DISCUSSION ET PISTES DE RÉFLEXION**

**Comment pourrais-je intégrer la flexibilité des structures dans la planification de mes évaluations?**

**Des exemples de différenciation des structures**

Exemples inspirés des textes de Tomlinson (2000, 2004), de Perras (2014) et de l'Institut universitaire Jeunes en difficulté (2022).

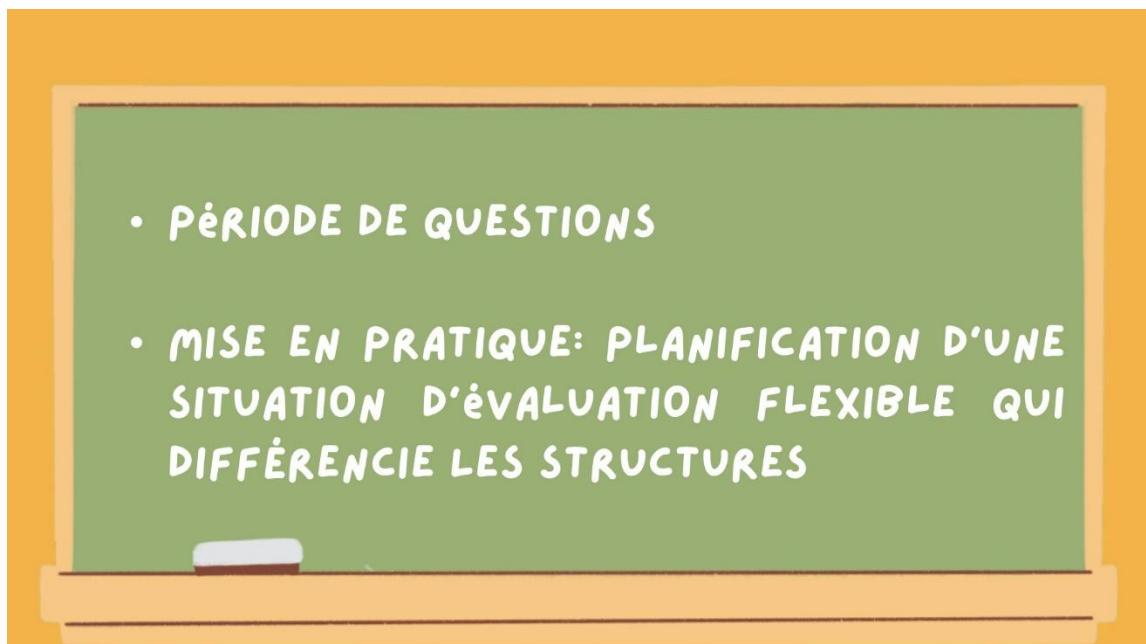
|   |                                       |   |
|---|---------------------------------------|---|
| Aménager des espaces d'apprentissage variés (physiques et virtuels)   | Utilisation d'outils sensorielles     | Coin calme ou des stations de travail individuelles |
| Créer des environnements d'apprentissage flexibles où les étudiants peuvent choisir des espaces adaptés à leur style de travail (en groupe, en individuel, en ligne). | Espaces de travail en petits groupes  | Espaces pour le travail créatif                     |
| Favoriser l'engagement et la concentration en permettant aux étudiants de choisir l'environnement de travail le plus adapté à leurs besoins.                          | Salle hybride (physique et virtuelle) |   |



## EN SOMME...

« La différenciation des structures inclut l'aménagement de la classe pour faciliter ces différents regroupements, la création de coins de travail particuliers et des incitatifs visant à favoriser la collaboration entre les apprenants » (Girouard-Gagné, 2015, p.12).

20



Pour planifier une évaluation différenciée flexible (au niveau des structures), je me demande...

Quel est ...

L'OBJECTIF DE L'ÉVALUATION (INTENTION PÉDAGOGIQUE)?

Comment puis-je...

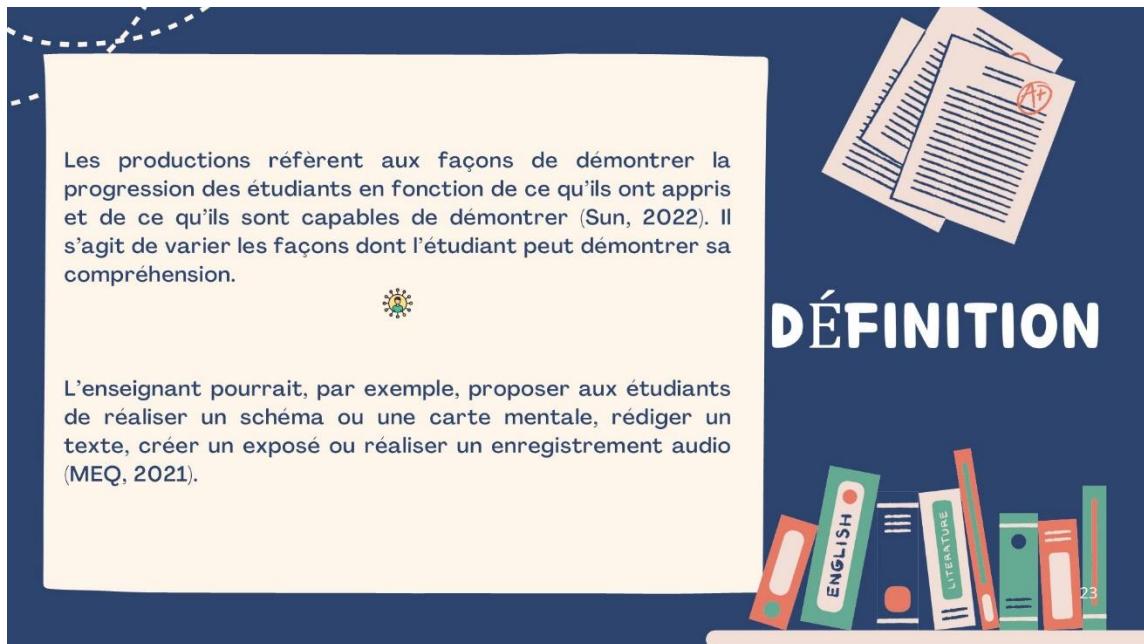
PLANIFIER UN ENVIRONNEMENT D'ÉVALUATION FLEXIBLE?

PLANIFIER DES ADAPTATIONS ENVIRONNEMENTALES POUR RÉPONDRE AUX BESOINS SPÉCIFIQUES DES ÉTUDIANT.SES?

## La différenciation des PRODUCTIONS

Théorie et principes

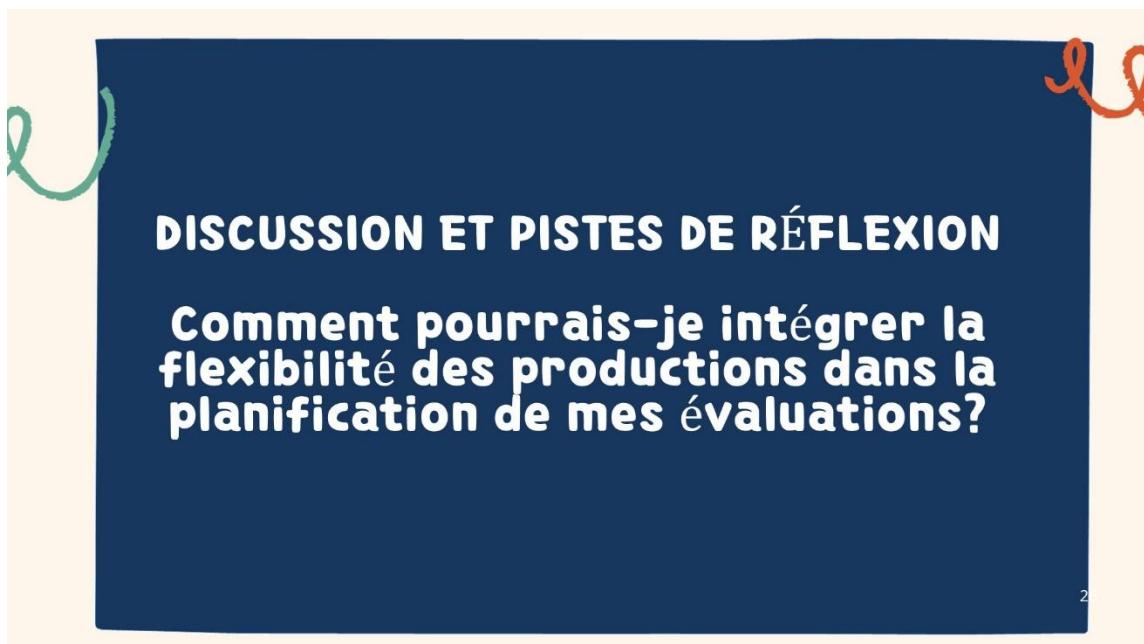




Les productions réfèrent aux façons de démontrer la progression des étudiants en fonction de ce qu'ils ont appris et de ce qu'ils sont capables de démontrer (Sun, 2022). Il s'agit de varier les façons dont l'étudiant peut démontrer sa compréhension.

L'enseignant pourrait, par exemple, proposer aux étudiants de réaliser un schéma ou une carte mentale, rédiger un texte, créer un exposé ou réaliser un enregistrement audio (MEQ, 2021).

## DÉFINITION



## DISCUSSION ET PISTES DE RÉFLEXION

**Comment pourrais-je intégrer la flexibilité des productions dans la planification de mes évaluations?**

## Des exemples de différenciation des productions

Exemples inspirés des textes du MEQ (2021) et de Sun (2022).

### Différenciation par la méthode de production

Choix entre une dissertation écrite, une présentation orale, ou une carte conceptuelle pour présenter les idées d'un philosophe.

Permettre aux étudiants de démontrer leur compréhension des concepts philosophiques selon leurs compétences et préférences (rédaction, expression orale, représentation visuelle)

### Différenciation par le produit final

Proposition d'un projet de réflexion critique sur un sujet philosophique au format libre (texte, vidéo, balado, ou portfolio multimédia).

Encourager l'étudiant à exprimer sa compréhension des thèmes abordés à travers un format qui met en valeur ses capacités créatives tout en respectant les critères de réussite.

### Différenciation par la profondeur et le niveau de complexité

Offrir des options pour des analyses approfondies (étude d'un texte complexe) ou une synthèse plus générale.

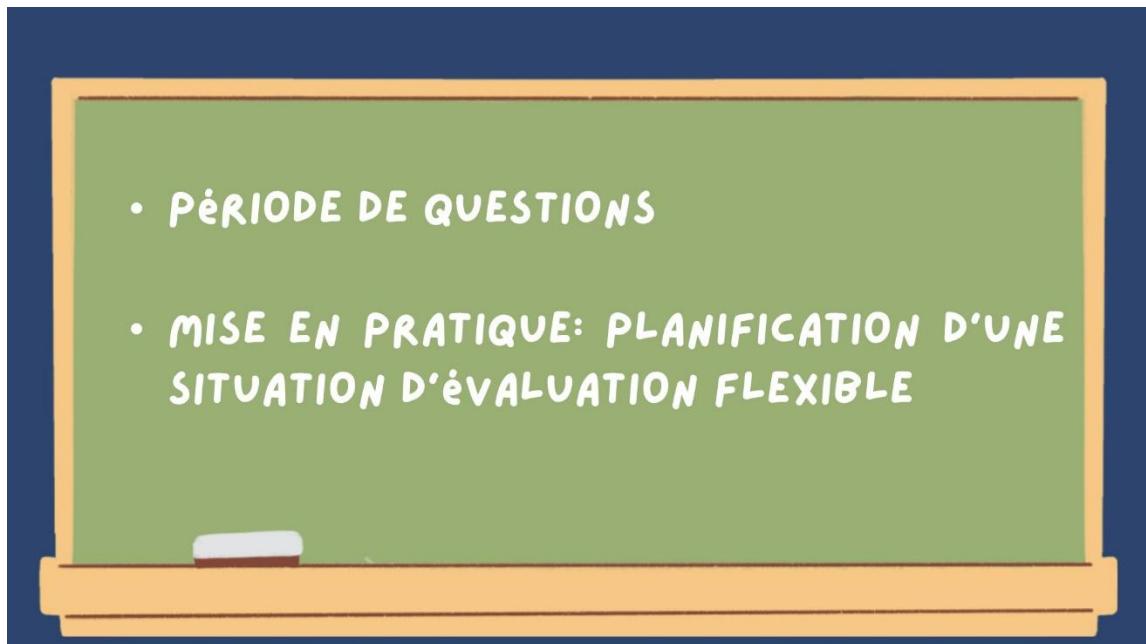
AdAPTER LA TÂCHE SELON LE NIVEAU DE MÂITRISE DE L'ÉTUDIANT, EN LI PERMETTANT DE DÉMONTRER SA COMPRÉHENSION EN FONCTION DE SA PROGRESSION ET DE SES COMPÉTENCES ANALYTIQUES.



## EN SOMME...

La différenciation des productions offre à l'étudiant l'opportunité de démontrer sa compréhension en choisissant un moyen significatif pour lui, tout en respectant son rythme d'apprentissage et ses compétences individuelles.





Pour planifier une évaluation différenciée flexible (les productions), je me demande...

Quel est ...

L'OBJECTIF DE L'ÉVALUATION (INTENTION PÉDAGOGIQUE)?

Comment puis-je...

PLANIFIER LES DIFFÉRENTES FORMES QUE PEUVENT PRENDRE LES PRODUITS DE L'ÉVALUATION?

PRÉVOIR DES CHOIX POUR PRÉSENTER LES CONNAISSANCES ACQUISES DE DIFFÉRENTES MANIÈRES (ÉCRIT, ORAL, PROJET CRÉATIF)?

## Pour planifier une évaluation différenciée flexible

| Processus de différenciation           | Objectif  | Application possible en classe  | Exemples   | Importance des choix pour les étudiants  |
|--|---|---|--|--|
| <b>Différenciation du contenu</b>      | Adapter le contenu en fonction des besoins et de la façon d'apprendre des étudiants.  | Offrir aux étudiants un accès à des connaissances adaptées à leur niveau et leur rythme d'apprentissage.      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Fournir des textes à différents niveaux de difficulté.</li> <li>Offrir des ressources variées (vidéos, lectures adaptées, etc.).</li> </ul> | Offrir des choix dans le contenu (ex. : différents types de ressources ou supports) permet aux étudiants de trouver un contenu accessible et motivant en fonction de leurs préférences et de leur niveau. Cela renforce leur engagement.                           |
| <b>Différenciation des processus</b>   | Adapter les méthodes et les stratégies d'enseignement pour permettre à chaque étudiant de comprendre le contenu selon sa façon d'apprendre. | Offrir aux étudiants diverses méthodes pour assimiler et comprendre les connaissances selon leurs besoins.    | Utilisation de stratégies variées : démonstrations visuelles, discussions en petits groupes, apprentissage actif, etc.   | Offrir des choix dans les processus (ex. : choisir entre une présentation orale ou un travail écrit, ou entre différentes stratégies d'étude) permet à l'étudiant de s'engager dans la méthode qui lui convient le mieux. Cela renforce son sentiment d'autonomie. |
| <b>Différenciation des productions</b> | Offrir aux étudiants différentes façons de démontrer leur compréhension selon la façon qui répond le plus à leurs besoins.                  | Permettre aux étudiants de choisir comment produire leur travail pour démontrer leur maîtrise du contenu.     | Choix entre un texte, un schéma, une vidéo, une présentation orale, un projet multimédia, etc.   | Offrir des choix dans les productions permet aux étudiants de mettre en valeur leurs forces et de présenter leur compréhension de la manière la plus adaptée à leur façon d'apprendre. Cela augmente leur motivation et leur confiance.                            |
| <b>Différenciation des structures</b>  | Adapter l'environnement et l'organisation de la classe pour répondre aux besoins des étudiants.   | Créer un environnement flexible permettant différentes modalités de travail : calme, en groupe, en autonomie. | Zones de travail individuel, coin collaboratif, possibilité de se déplacer pour travailler, utiliser des outils technologiques.  | Offrir des choix dans les structures permet aux étudiants de choisir un environnement qui correspond à leur manière de travailler (calme, dynamique, seul ou en groupe), ce qui favorise leur concentration et leur bien-être.                                     |

## Suite du projet et planification

| À FAIRE   | DATES   |
|---|---|
| 1. Adapter la planification d'une situation d'évaluation en y intégrant les 4 processus de différenciation.   | -----   |
| 2. Partager la planification avec l'orthopédagogue.<br><br><i>(Objectif 1 : Décrire les pratiques de flexibilité planifiées en situation d'évaluation d'enseignants de philosophie ayant bénéficié d'un dispositif d'accompagnement de la part de l'orthopédagogue.)</i>      | Dans la semaine du 17 mars au 21 mars, si possible. |
| 3. Mettre en œuvre la situation d'évaluation différenciée flexible.   | En avril  |
| 4. Entrevue avec l'orthopédagogue.<br><br><i>(Objectif 2: Décrire les pratiques de flexibilité mises en œuvre en situation d'évaluation par des enseignants de philosophie au collégial ayant bénéficié d'un dispositif d'accompagnement de la part de l'orthopédagogue.)</i> | En mai  |

## RÉFÉRENCES

Baudry, C. et al. (2021). Regards croisés sur les pratiques de différenciation pédagogique favorisant l'inclusion scolaire des élèves doués au primaire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 56(2-3), 179–200. <https://doi.org/10.7202/1096451ar>

Croteau, D., Barroso da Costa, C. & Dufour, F. (2024). La différenciation pédagogique et l'évaluation en aide à l'apprentissage : perceptions et pratiques enseignantes en classe ordinaire au primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 8(5), 1–22. <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i5.1639>

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

Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Différencier son enseignement*. [https://aepq.org/wp-content/uploads/2016/04/VLP\\_Vol29No1\\_DossierSpecial-aperçu.pdf](https://aepq.org/wp-content/uploads/2016/04/VLP_Vol29No1_DossierSpecial-aperçu.pdf)

Ministère de l'Éducation. (2021) *Définition pédagogique. Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative. Différenciation pédagogique - Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative* (gouv.qc.ca)

Sun, Z. (2022). Perceptions des pratiques d'évaluation inclusives d'enseignants du primaire ayant un sentiment d'efficacité personnelle (SEP) élevé. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/27561/Sun\\_Zhaohui\\_2022\\_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/27561/Sun_Zhaohui_2022_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Tardif M. (2005). *La pédagogie différenciée au service de l'apprentissage*. Vie pédagogique. [https://www.coursesgondval.com/uploads/5/1/6/1/51618097/differentiation\\_par\\_tardif\\_1.pdf](https://www.coursesgondval.com/uploads/5/1/6/1/51618097/differentiation_par_tardif_1.pdf)

Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.

Tomlinson, C.A. (2000). *Differentiation of instruction in the Elementary Grades*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443572.pdf>

Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée* (traduit par B. Théorêt). Montréal : Chenelière Éducation.

**ANNEXE D :**

**Certifications éthiques de l'Université du Québec à Trois-Rivières et du Cégep de**

**Trois-Rivières**



4745

**CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÉTRES HUMAINS**

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

**Titre :** La mise en œuvre de pratiques de flexibilité en situation d'évaluation au collégial : retombées d'un accompagnement d'enseignants de philosophie par l'orthopédagogue

**Chercheur(s) :** Emilie Blais  
Département des sciences de l'éducation

**Organisme(s) :** Aucun financement

**N° DU CERTIFICAT :** CER-24-313-07.05

**PÉRIODE DE VALIDITÉ :** Du 06 novembre 2024 au 06 novembre 2025

**En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :**

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Me Richard LeBlanc  
**Président du comité**

Fanny Longpré  
**Secrétaire du comité**

*Décanat de la recherche et de la création      Date d'émission : 06 novembre 2024*

**CÉGEP  
TROIS-  
RIVIÈRES**

Comité d'éthique de la recherche  
avec des êtres humains

**Certificat de conformité éthique**

Ce document certifie que les responsables du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains du Cégep de Trois-Rivières (CER-CTR) ont examiné la proposition de recherche soumise par :

**Émilie Blais**

Responsable du projet

Titre du projet : **La mise en œuvre d'une situation d'évaluation reposant sur la flexibilité au collégial : retombées d'un accompagnement d'enseignants de philosophie par l'orthopédagogie**

Après examen de la documentation fournie, le Comité conclut, sur la base du Certificat d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQTR (CER-24-313-07.05), que la chercheuse peut procéder à la mise en œuvre de son projet au Cégep de Trois-Rivières. Cette décision est prise en conformité avec l'article 8.1 (modèle 3) de l'Énoncé de politique des trois conseils (EPTC2, 2022), Éthique de la recherche avec des êtres humains.

Jean Des Lauriers  
Coordonnateur, pour :

**Louis J.R. Tétrault**  
Président

**27 novembre 2024**  
Date d'émission

**27 novembre 2025**  
Date d'échéance

Numéro de certificat : CER-CTR-2024-11-27

3500, rue De Courval, C.P. 97, Trois-Rivières (Québec) G9A 5E6 CANADA  
Téléphone 819 376-1721 | Télécopieur 819 693-8023 | cgeptr.qc.ca



**ANNEXE E :**

**Courriel d'invitation envoyé aux enseignants de philosophie du Cégep de Trois-**

**Rivières**

**Objet: Invitation à participer à un projet de recherche dans le cadre d'un essai à la maîtrise en éducation (concentration orthopédagogie)**

Aux enseignantes et enseignants de philosophie du Cégep de Trois-Rivières,

Je m'adresse à vous aujourd'hui en tant qu'étudiante inscrite à la maîtrise en éducation (concentration orthopédagogie) à l'Université du Québec à Trois-Rivières (dirigée par Corina Borri-Anadon, professeure) afin de solliciter votre participation à mon projet de recherche. Celui-ci vise à explorer les retombées d'un accompagnement par une orthopédagogue (moi-même) dans le but de mettre en œuvre des pratiques de flexibilité en situation d'évaluation, tout particulièrement dans le contexte de l'enseignement de la philosophie. Je tiens également à vous informer que ce projet de recherche a déjà obtenu l'autorisation de la direction des études du Cégep de Trois-Rivières (CTR-2024-11-27) et celle du comité d'éthique de l'UQTR (certification éthique CER-25-318-08-01.02.).

Le cœur de ce projet réside dans la volonté de décrire les retombées d'un accompagnement personnalisé des enseignants dans à la mise en œuvre de pratiques évaluatives plus flexibles, adaptées aux besoins diversifiés des étudiants.

J'invite ceux et celles d'entre vous, intéressé.e.s par le développement professionnel et désireux d'explorer de nouvelles approches pédagogiques, à participer volontairement à ce projet. La participation envisagée est la suivante :

- Quatre rencontres de formation sur les dispositifs de flexibilité en situation d'évaluation (au cégep-lieu à déterminer; entre le 3 février et le 24 février 2025, pour une durée maximale de 60 minutes par rencontre);
- La planification d'une situation d'évaluation flexible à transmettre par courriel ou en personne d'ici le 17 mars 2025 et sa mise en œuvre d'ici le 14 avril 2025.
- Un entretien individuel (au cégep-lieu à déterminer; entre le 22 avril et le 2 mai 2025, pour une durée maximale de 60 minutes).

Pour faciliter l'organisation de ces activités, je vous invite à compléter le Google Forms suivant:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeVcGSr1ezj5mRnQ4x-uvs\\_XcdUwRv1C-SBdaFU78v3GoAuuw/viewform?usp=header](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeVcGSr1ezj5mRnQ4x-uvs_XcdUwRv1C-SBdaFU78v3GoAuuw/viewform?usp=header)

Veuillez noter que je suis à la recherche de 4 à 6 enseignant.e.s de philosophie pour participer à cette étude. Ce nombre a été choisi afin de diversifier les personnes participantes en fonction notamment des cours de philosophie enseignés et du nombre d'années d'expérience en enseignement de la philosophie au collégial. Dans ce sens, seul.e.s les personnes répondant à mes critères seront contactées.

Je tiens également à vous assurer que cette démarche respectera les normes éthiques. Je suis convaincue que cette démarche collaborative enrichira non seulement ma recherche, mais également les réflexions sur les pratiques évaluatives.

N'hésitez pas à me contacter pour toute question ou clarification supplémentaire.

Cordialement,

Émilie Blais

Étudiante à la maîtrise en éducation (volet orthopédagogie)

[emilie.blais@uqtr.ca](mailto:emilie.blais@uqtr.ca)

**ANNEXE F :**

**Formulaire de consentement**



**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT**  
pour les enseignants de philosophie du Cégep de Trois-Rivières participant au projet de recherche

**Titre du projet de recherche :**

La mise en œuvre d'une situation d'évaluation reposant sur la flexibilité au collégial: retombées d'un accompagnement d'enseignants de philosophie par l'orthopédagogie

**Mené par :**

Émilie Blais, étudiante à la maîtrise au département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières

**Membres de l'équipe de recherche :**

Corina Borri-Anadon, professeure au département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières

**Préambule**

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux décrire les retombées d'un accompagnement, visant la mise en œuvre de pratiques de flexibilité en situation d'évaluation, d'enseignants de philosophie par l'orthopédagogie, serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

**Résumé et objectif(s) du projet de recherche**

Cette étude a pour objectif principal d'analyser les retombées pour les enseignants de philosophie d'un accompagnement fait par l'orthopédagogie visant la mise en œuvre de pratiques planifiées et mises en œuvre de flexibilité en situation d'évaluation au collégial. Pour ce faire, deux objectifs de recherche :

**Objectif 1 :** Décrire les pratiques planifiées de flexibilité en situation d'évaluation d'enseignants de philosophie ayant bénéficié d'un dispositif d'accompagnement de la part de l'orthopédagogie.

**Objectif 2:** Décrire les pratiques de flexibilité mises en œuvre en situation d'évaluation par des enseignants de philosophie au collégial ayant bénéficié d'un dispositif d'accompagnement de la part de l'orthopédagogie.



#### **Nature et durée de la participation**

Votre participation à ce projet de recherche consiste à :

1. Assister à 4 rencontres de formation sur les dispositifs de flexibilité en situation d'évaluation, d'une durée maximale de 60 minutes;
2. Partager une planification d'une situation d'évaluation flexible et la mettre en œuvre
3. Participer à un entretien individuel d'une durée maximale de 60 minutes.

Les rencontres de formation ainsi que les entretiens individuels auront lieu au Cégep de Trois-Rivières. Au besoin, elles pourront avoir lieu à distance ou en mode asynchrone.

#### **Risques et inconvénients**

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet demeure le seul inconvénient.

#### **Avantages ou bénéfices**

Le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de renforcer vos pratiques pédagogiques, mettant de l'avant des pratiques innovantes et favorisant une approche plus inclusive répondant au besoin des étudiants. Elle encourage également la collaboration orthopédagogue-enseignant.

#### **Compensation ou incitatif**

Aucune compensation n'est offerte.

#### **Confidentialité**

Les données recueillies par cette étude sont confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un nom fictif. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'essai, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sur ordinateur muni d'un code d'accès. Les seules personnes qui y auront accès seront Mme Émilie Blais, étudiante à la maîtrise à l'UQTR, et Mme Corina Borri-Anadon, directrice de recherche et professeure à l'UQTR. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Toutes les données seront détruites et effacées du disque dur de l'ordinateur au mois de décembre 2029, soit 3 ans après le dépôt du projet de recherche, et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

#### **Participation volontaire**

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.



Le consentement donné pour participer au projet ne vous prive d aucun droit au recours judiciaire en cas de préjudice lié à la recherche.

***Retrait d'un participant***

Le chercheur se réserve aussi la possibilité de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision.

**Responsable de la recherche**

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Mme Émilie Blais à l'adresse courriel [emilie.blais@uqtr.ca](mailto:emilie.blais@uqtr.ca).

**Surveillance des aspects éthiques de la recherche**

Cette recherche est approuvée par un comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro **CER-24-313-07.05** a été émis le **2024-11-2024**.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, veuillez communiquer avec le secrétariat de l'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone 819-376-5011, poste 2139, sans frais 1-800-365-0922, poste 2139 ou par courrier électronique à [cereh@uqtr.ca](mailto:cereh@uqtr.ca).



### CONSENTEMENT

#### Engagement de la chercheuse ou du chercheur

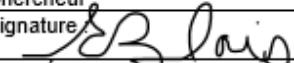
Moi, Émilie Blais, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant des participants humains.

#### Consentement du participant

Je, **Éric Désilets**, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *La mise en œuvre d'une situation d'évaluation reposant sur la flexibilité au collégial: retombées d'un accompagnement d'enseignants de philosophie par l'orthopédagogie*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

- Je consens à être enregistré/filmé lors de l'entretien
- Je consens à transmettre une planification d'évaluation que j'aurai élaborée après la démarche d'accompagnement et que je mettrai en place dans le cadre d'un de mes cours.

#### J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

| Participant:              | Chercheur:   |
|---------------------------|--|
| Signature : Éric Désilets | Signature :  |
| Nom : Éric Désilets       | Nom : Émilie Blais   |
| Date : 5 février 2025     | Date : 5 février 2025  |

**Résultats de la recherche**

Un résumé des résultats sera envoyé aux participants qui le souhaitent. Indiquez l'adresse électronique à laquelle vous souhaitez que ce résumé vous parvienne :

Adresse : [eric.desilets@cegeptr.qc.ca](mailto:eric.desilets@cegeptr.qc.ca)  
Si cette adresse venait à changer, il vous [faudra](#) en informer le chercheur.