



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

La différenciation pédagogique et l'évaluation en aide à l'apprentissage : perceptions et pratiques enseignantes en classe ordinaire au primaire

Auteurs

David Croteau, doctorant en éducation, Université du Québec à Montréal, Canada, croteau.david.2@courrier.uqam.ca

Carla Barroso da Costa, professeure, Université du Québec à Montréal, Canada, barroso_da_costa.carla@uqam.ca

France Dufour, professeure, Université du Québec à Montréal, Canada, dufour.france@uqam.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

La recherche en éducation inclusive encourage l'adoption de divers dispositifs de différenciation pédagogique dans les pratiques évaluatives enseignantes afin de mener tous les élèves vers la réussite éducative. Cet article présente une partie des résultats liée à la planification et à la mise en œuvre d'évaluations visant l'aide à l'apprentissage issue d'une recherche portant sur les pratiques évaluatives différenciées. Les données ont été collectées par des entretiens individuels avec quatre titulaires en classe ordinaire au primaire. Les résultats encouragent le recours à l'évaluation authentique, collaborative, souple et plurilingue lors de la planification et de la mise en œuvre d'évaluations différenciées.

Mots-clés : différenciation pédagogique; aide à l'apprentissage; évaluation au primaire; évaluation collaborative; éducation inclusive



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Contexte de réalisation de la recherche

Notre recherche visait à analyser les processus de planification et de mise en œuvre des pratiques évaluatives différenciées en aide à l'apprentissage et en reconnaissance des compétences selon le point de vue du personnel enseignant. Elle a été réalisée dans le cadre de la rédaction d'un mémoire de maîtrise. À l'aide d'un canevas d'entretien inspiré de Moldoveanu et al. (2016), j'ai interrogé quatre enseignantes pratiquant le coenseignement et le décroisement au troisième cycle d'une école primaire montréalaise en contexte de diversité sur leurs perceptions de leurs recours à la différenciation pédagogique dans le cadre de leurs pratiques évaluatives.

Problématique

La différenciation pédagogique (DP) dans les pratiques enseignantes et évaluatives en classe ordinaire à l'école primaire québécoise est présentée comme une « clé » et comme le « principal levier » pour aider les équipes-écoles à réduire les inégalités en adoptant des pratiques équitables à l'égard de la réussite éducative des élèves (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2018; Durand et Chouinard, 2012; ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport [MELS], 2014; ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2021; Prud'homme et al., 2011). La DP consiste en la mise en œuvre d'un cadre d'enseignement et d'évaluation souple où les apprentissages sont diversifiés tant en fonction de la diversité des besoins et des intérêts des élèves que de ceux du groupe (MEQ, 2021; Przesmycki, 1991). Dans un contexte de diversité grandissante, de plus en plus d'injonctions enjoignent les centres de services scolaires, les écoles et le personnel enseignant du Québec à actualiser les perspectives de l'éducation inclusive dont l'une des pistes essentielles est précisément la DP (Larochelle-Audet et al., 2022; Leroux et Paré, 2016; Prud'homme et al., 2016). En effet, la mise en œuvre de l'éducation inclusive, dont les visées fondamentales et transformatrices sont l'équité et l'inclusion (Charette et Borri-Anadon, 2022), se manifeste en grande partie par la reconnaissance et l'adaptation à la diversité des élèves et de leurs besoins (Beaupré et al., 2015). Cependant, si la DP fait l'objet d'une littérature scientifique croissante (Moldoveanu et al., 2016), sa mise en œuvre, notamment en matière de pratiques évaluatives, serait souvent méconnue, arbitraire, spontanée, inégale et peu appliquée en classe ordinaire (CSE, 2017; Dubois, 2016; Paré, 2011). Ces constats incitent à la réflexion, en particulier à l'ordre primaire, compte tenu de l'importance de l'intervention éducative précoce pour contrer les difficultés et l'abandon scolaire (Dansereau, 2021; ministère de l'Éducation du Québec, 2003a) et considérant les appels à davantage de littérature scientifique dans le domaine (Paré, 2011; Tremblay-Girard, 2015). Ce phénomène pourrait être attribuable aux différents enjeux suivants : 1) la complexité de la mise en œuvre de l'éducation inclusive par le personnel enseignant, 2) l'impact



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

négatif du flou conceptuel et du manque de formation associé à la DP sur son appropriation par le personnel enseignant et 3) les hésitations du personnel enseignant à différencier l'évaluation.

Premier enjeu : la complexité de la mise en œuvre de l'éducation inclusive par le personnel enseignant

L'accroissement de la diversité au sein de la population scolaire québécoise en classe ordinaire est un phénomène bien documenté ces dernières années (CSE, 2017 ; Gosselin-Gagné, 2018; LeVasseur, 2018; Mc Andrew, 2015). À l'instar de nombreux systèmes éducatifs ailleurs dans le monde, cette diversité varie selon les contextes, revêt plusieurs facettes et est souvent intersectionnelle (ex. diversité socioéconomique, ethnoculturelle, religieuse, de statut familial et de genre). Cette réalité placerait le personnel enseignant québécois au carrefour d'une multitude de besoins et d'intérêts relatifs à leurs élèves tant en matière d'instruction, de socialisation que de qualification (LeVasseur, 2018). Afin de composer avec cette hétérogénéité, les équipes enseignantes sont encouragées à adhérer au paradigme de l'éducation inclusive où l'école s'adapte à priori à l'élève selon ses besoins et où celle-ci vise à réduire les inégalités sociales dans une perspective critique et transformative (Charette et Borri-Anadon, 2022; Ramel et Vienneau, 2016). Cependant, malgré une ouverture et un désir manifeste d'adopter des pratiques innovantes et équitables (CSE, 2017), plusieurs membres du personnel enseignant ressentiraient un manque de compétence à gérer la diversité au sein de leur classe (Bergeron, 2014). Certains dénonceraient le manque de formation et de ressources pour parvenir à la réelle mise en œuvre de l'éducation inclusive (Bergeron, 2014 ; LeVasseur, 2018). Des écrits mettent également en cause la rigidité organisationnelle et l'isolement associés à la profession enseignante (CSE, 2014; Paré, 2011).

En dépit de ces constats, la Politique de la réussite éducative (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017a) souligne l'importance de la qualité des pratiques pédagogiques inclusives et suggère que l'augmentation des élèves vulnérables en classe ordinaire au primaire doit amener le personnel enseignant à prendre conscience des forces et des faiblesses de ses pratiques, notamment en matière d'évaluation. Ainsi, le personnel scolaire et les équipes de recherche sont encouragés à actualiser et à harmoniser les connaissances et les pratiques évaluatives aux principes de l'éducation inclusive, notamment à travers une réflexion sur le recours à la DP (MEQ, 2021 ; Moldoveanu et al., 2016).

Second enjeu : Les impacts négatifs du flou conceptuel et du manque de formation associé à la DP sur son appropriation par le personnel enseignant

Tantôt considérée comme une philosophie ou une posture, tantôt expliquée davantage en termes de pratiques à mettre en œuvre, la DP et



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

ses multiples définitions concernent des réalités diverses (Guay et al., 2006; Leroux et Paré, 2016; Prud'homme et al., 2005). Moldoveanu et al. (2016) parlent d'une « ambiguïté constitutive » et proposent de distinguer les « stratégies de flexibilisation des trajectoires scolaires » et les « pratiques de différenciation » (p. 747). Au début des années 2000, inspiré de Caron (2003) et de Tomlinson (2004), le ministère de l'Éducation du Québec propose, pour sa part, une vision à trois niveaux de la « différenciation en évaluation ». Celle-ci inclut 1) la flexibilité pédagogique, 2) les mesures d'adaptation et 3) la modification des attentes par rapport aux exigences du Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006b, p. 27). Cette conceptualisation que le gouvernement semble avoir adopté comme cadre plus général de la DP ultérieurement (MELS, 2014; MEQ, 2021) fait l'objet de certaines critiques. En effet, non seulement la vision de la DP à trois niveaux ne serait pas bien arrimée aux tendances en recherche dans le domaine (CSE, 2017; Dubé et al., 2021), mais celle-ci aurait le potentiel d'entretenir un flou entre les éléments relevant des différences individuelles et ceux associés à l'adaptation scolaire (Bergeron et al., 2021). Toujours selon Bergeron et al., (2021), plutôt que de permettre de cibler les besoins des élèves, le modèle flexibilité, adaptation ou modification alimenterait, dans certains cas, une perspective déficitaire elle-même susceptible d'entretenir l'étiquetage et la stigmatisation au sein de la classe (Borri-Anadon et al., 2015). Également présents dans le cadre de référence du MELS en 2006a ainsi que dans des écrits plus récents, on retrouve les quatre « aspects » ou « dispositifs » de DP suivants: la différenciation des contenus, des processus, des structures et des productions (Caron, 2003; Leroux et Paré, 2016; MEQ, 2021; Paré, 2011). Enfin, Moldoveanu et al. (2016) proposent une classification de la DP en quatre composantes : la DP relationnelle, temporelle, instrumentale et réflexive.

Devant la pluralité des perspectives conceptuelles et pratiques associées à la DP dans les publications scientifiques et gouvernementales, Prud'homme et al., (2011) déplorent un flou qui, selon Moldoveanu et al. (2016), « ne permet [...] ni une description fonctionnelle ni une opérationnalisation des pratiques de différenciation qui puissent guider leur appropriation par le personnel scolaire ou encore leur utilisation » (p. 748).

Moldoveanu et al. (2016) à l'instar de Tremblay-Girard (2015) et Kirouac (2010) soulignent, par ailleurs, certains manques dans la formation initiale et continue du personnel enseignant au regard des pratiques de différenciation. La formation initiale pourrait, selon Tremblay-Girard (2015), être bonifiée de cours portant sur les dispositifs de DP en vue de développer des connaissances préalables pouvant être mises à l'œuvre par les stagiaires subséquentement. Paré (2011) met plutôt l'accent sur l'importance de la formation continue en DP pour en favoriser l'utilisation. Moldoveanu et al. (2016) rappellent qu'en dépit des formations suivies par le personnel enseignant, la pratique de DP demeure très contextualisée et peut différer grandement d'un milieu à l'autre. Enfin, le CSE (2014) conclut



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

que l'ensemble de ces facteurs entrainerait une méconnaissance de la DP chez certains membres du personnel enseignant qui finiraient par douter de la légitimité pragmatique de cette approche pédagogique dans leur enseignement ainsi que dans leurs pratiques évaluatives. Parmi les autres conséquences observées et associées au flou conceptuel et au manque de formation des maîtres en enseignement, Paré (2011) avance que des personnes enseignantes faisant peu usage de la DP auraient tendance à porter davantage leur attention sur les caractéristiques d'ordre psychomédical des élèves en difficulté (ex. diagnostic de déficit de l'attention) que sur des pistes de solutions pédagogiques adaptées à leurs besoins.

Troisième enjeu : les hésitations du personnel enseignant à différencier l'évaluation.

Les changements apportés par la réforme pédagogique québécoise du début des années 2000 ont révélé divers enjeux et suscité certains débats concernant les visées, les pratiques et les finalités en matière d'évaluation à l'école primaire (De Ketele, 2010; Durand et Chouinard, 2012; Laurier, 2014; Scallon, 2004). L'exercice du jugement professionnel relatif à l'évaluation dans ce nouveau paradigme s'opérationnalise dorénavant par le biais des fonctions de l'aide à l'apprentissage et de la reconnaissance des compétences (ministère de l'Éducation du Québec, 2003b). Pour exercer son jugement professionnel en vue d'évaluer les apprentissages ou les acquis, le personnel enseignant doit tenir compte du processus de développement des connaissances, des habiletés et des compétences manifestées par l'élève en analysant plusieurs traces. Dans cette perspective évaluative, le chemin parcouru compte davantage que le résultat final (Scallon, 2004). Dans ce contexte, Legendre (2001) avance que chaque situation d'enseignement est à la fois une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ). Toutefois, selon Laveault (2008), certains membres du personnel enseignant manifesteraient justement de la difficulté à tracer la frontière entre l'apprentissage et l'évaluation et hésiteraient à adapter certaines situations d'évaluation, incertains entre ce qui est permis et ce qui ne l'est pas. À la suite de la réforme pédagogique et malgré les divers documents d'encadrement légaux, d'orientation et de mise au point ayant été publiés (ex. CSE, 2018; MELS, 2006a, 2006b, 2009; MEES, 2016, 2017a, 2017b), des membres du personnel enseignant demeureraient sur la défensive vis-à-vis de la question de l'évaluation (Laveault, 2008). De plus, le CSE (2018) souligne que l'évaluation différenciée ou non s'effectue nécessairement dans un contexte et qu'elle est : « souvent bien enracinée dans des valeurs, des convictions et des croyances, qui renvoient à des façons différentes d'envisager la vie et l'éducation » (p. 3). À cet effet, rappelons que la question de l'évaluation des apprentissages demeure à la source de plusieurs questions socialement vives comme la conciliation des finalités formatives et certificatives, la dynamique de compétition associée aux moyennes générales ou encore le système de notation (CSE, 2018).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

L'ensemble de ces facteurs pourrait expliquer la persistance du recours à des pratiques évaluatives plutôt traditionnelles, c'est-à-dire davantage certificatives (CSE, 2018) et dont la fidélité et la validité sont mises en doute par certains chercheurs (Durand et Chouinard, 2012). De Ketele (2010), à l'instar d'Allal et Mottier Lopez (2007), déplorent, entre autres, cette tendance à sous-utiliser l'évaluation régulatrice et rappelle que la vocation fondamentale de l'édifice éducatif est l'apprentissage et que la fonction évaluative d'aide à l'apprentissage représente un outil essentiel à cet impératif.

À la suite du constat de ces trois enjeux relatifs à la différenciation des pratiques évaluatives chez le personnel enseignant, une revue de littérature scientifique a été effectuée en vue de développer une compréhension plus approfondie de l'état de la question. Il a été constaté que malgré la présence de certains ouvrages professionnels et didactiques proposant de riches avenues de différenciation en évaluation (Durand et Chouinard, 2012; Durand et Loye 2014; Leroux et Paré, 2016) et celle d'articles abordant la question de l'évaluation différenciée (Chapman et King, 2005; Dubois, 2016; Jaquier, 2020; Pontoux, 2012; Yotégé, 2018), les pratiques évaluatives différenciées (PÉD) et les défis associés ne sembleraient pas abordés du point de vue des perceptions du personnel enseignant (Croteau, 2020). À la lumière de ces constatations et considérant les appels à des approches moins normatives qui respectent les rythmes d'apprentissage, notamment dans les pratiques évaluatives (CSE, 2018; MEES, 2017a; MEQ 2021; Paré et Prud'homme, 2014), nous présentons, dans les sections suivantes, le cadre conceptuel, la méthodologie, une partie des résultats et des avancées de notre recherche.

Cadre conceptuel

Tant au moment de l'apprentissage qu'à celui de l'évaluation, la DP peut être définie comme un processus ouvert, souple et diversifié (Przesmycki, 1991) ou encore comme une méthodologie flexible, adaptée et compréhensive de la pluralité des apprenants (De Peretti, 1992). Certains la conçoivent comme une diversification des itinéraires (Meirieu, 1992), des supports et des modes d'apprentissage (Perradeau, 1997). La définition que propose le ministère de l'Éducation souligne l'importance de l'ajustement des interventions enseignantes aux intérêts, aux capacités et aux besoins variés des élèves (MEQ, 2021). Dubois (2016), tout comme le MEQ (2021), retient trois formes de différenciation dans les pratiques enseignantes et évaluatives : la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et la modification des attentes par rapport aux exigences du PFEQ. Bien que la flexibilité pédagogique puisse s'appliquer à chaque élève, elle ne requiert aucune modalité administrative (ex. varier les regroupements de travail), il en est autrement pour les deux autres formes. En effet, la mesure d'adaptation est « un ajustement essentiel »



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

(MEQ, 2021, p. 14) aux besoins d'élèves en difficulté et doit être consignée dans leur plan d'intervention, tout comme la modification des attentes par rapport à celles du PFEQ. Dans un cas comme dans l'autre, un travail de concertation doit être effectué afin de formuler des attentes personnalisées à l'élève concerné (MEQ, 2021). Dans l'optique de l'éducation inclusive, le personnel enseignant est encouragé à prendre en compte les caractéristiques individuelles, tout comme celles du groupe en entier, et à considérer les différenciations à mettre en place lors de la planification et de la mise en œuvre d'évaluations (Tremblay-Girard, 2015). À cet égard, certains écrits mettent l'accent sur l'importance de la concertation et de la clarification des intentions pédagogiques lors du recours aux PÉD (CSE, 2017; MEQ, 2021). Selon Prud'homme et al. (2015), la conception de SAÉ favorisant l'engagement et valorisant la diversité des élèves au sein de la classe nécessite une part importante de flexibilité pédagogique.

La DP se décline généralement selon les quatre dispositifs suivants : la différenciation des contenus, des processus, des structures et des productions (Durand et Chouinard, 2012; Paré, 2011). Différencier les contenus consiste à adapter le « quoi » (ex. varier les sujets ou les caractéristiques des projets à évaluer). Différencier les processus signifie adapter le « comment » (ex. varier les méthodes de vérification de la compréhension et de reconnaissance des acquis ou varier les moyens de correction). Différencier les structures fait référence à modifier le « qui » et le « où » (ex. décloisonner deux groupes en vue de réserver un local tranquille pour la concentration lors d'une épreuve). Différencier les productions renvoie à « de quelle manière » (ex. laisser le choix à l'élève du moyen à prendre pour démontrer sa compréhension d'une lecture) (Dubois, 2016; Perrenoud, 2016).

Le ministère de l'Éducation reconnaît deux fonctions officielles à la pratique évaluative : l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences (MEQ, 2003b). La fonction de l'aide à l'apprentissage, d'une part, a pour but de guider l'élève dans son processus d'acquisition de connaissances et de compétences (De Ketele, 2010; MEQ, 2002). Dans ce contexte, l'évaluation sert à la régulation des actions pédagogiques mises en place afin de contribuer à favoriser l'apprentissage et l'atteinte de la réussite éducative de l'élève selon ses besoins. Pour Laurier (2014), il s'agit « [d']un moyen de planification, de diagnostic et de réflexion métacognitive » pour la personne évaluatrice (p. 37). La fonction de reconnaissance, d'autre part, a pour but de rendre compte du niveau de développement des connaissances et des compétences à la fin d'une séquence d'apprentissage, d'une étape ou d'un cycle (MEQ, 2003b). Cette fonction de l'évaluation permet de brosser un portrait des apprentissages réalisés et sa finalité certificative peut servir à des fins plus administratives (Laurier, 2014). Bien que le discours officiel recommande que les pratiques évaluatives soient différenciées pour les deux fonctions afin de favoriser la réussite éducative des élèves (Laurier, 2014; MEQ, 2021), il semble que la DP se révèle à être un outil de régulation correspondant davantage à la



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

fonction d'aide à l'apprentissage dans les écrits sur le sujet (Allal et Mottier Lopez, 2007; De Ketele, 2010; Tardif, 2005).

Afin de contribuer au développement des connaissances relatives aux PÉD, l'un des objectifs de notre recherche a été d'analyser celles-ci au regard des écrits dans le domaine et en lien avec la fonction de l'aide à l'apprentissage à partir du point de vue du personnel enseignant du primaire.

Méthodologie

L'échantillon de notre étude qualitative et exploratoire (Mucchielli et Paillé, 2016) incluait quatre enseignantes de classe ordinaire (E1, E2, E3 et E4) dont les groupes étaient décloisonnés sur une base quotidienne. Afin d'assurer la rigueur scientifique de la recherche, des entretiens individuels semi-dirigés ont été réalisés à l'aide d'un canevas inspiré du travail de Moldoveanu et al. (2016). Les deux premiers thèmes (caractéristiques socioprofessionnelles et perception des concepts) présentaient une description détaillée des participantes en vue de favoriser la transférabilité des résultats. Les deux thèmes suivants: planification de SAÉ et mise en œuvre de SAÉ visaient à répondre à l'objectif de recherche mentionné à la section précédente. En vue d'assurer la validité de l'étude, ces entretiens ont été transcrits de manière fidèle, segmentés et thématiques systématiquement à l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVivo (Jackson et Bazeley, 2019). Le processus d'analyse, inspiré de Mukamurera et al. (2006), a été divisé selon trois phases: les thèmes récurrents, l'analyse transversale et les thèmes principaux que nous présentons en partie dans la section suivante de cet article.

Résultats

La première partie de la présentation des résultats aborde la planification des pratiques évaluatives ayant la fonction d'aide à l'apprentissage et la seconde, sa mise en œuvre.

La comparaison des résultats en lien avec la planification d'évaluation visant l'aide à l'apprentissage a fait ressortir trois thèmes principaux : 1) le décloisonnement par matière, 2) les évaluations différenciées selon les intérêts des élèves et 3) la planification d'évaluations séquencées. Selon les participantes, le décloisonnement par matière et le coenseignement étaient à la base de leur planification d'évaluations. Comme l'illustre l'extrait suivant, leur planification était structurée en fonction des matières qu'elles s'étaient attribuées : « *E1 et E4 se chargeaient du français alors que E2 et moi nous occupions des mathématiques* » (E3). Après avoir planifié des SAÉ individuellement, elles se rencontraient pour partager leur travail, ce qui leur permettait de cibler



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

les difficultés des élèves comme l'explique E4: « *On se posait nos questions, quitte à faire l'évaluation nous-mêmes, pour avoir une idée [des] faiblesses de nos élèves* » (E4).

Les enseignantes ont expliqué avoir eu recours à la différenciation des contenus et des productions afin de susciter l'intérêt, de maintenir la motivation et l'implication des élèves ainsi que de développer leur autonomie. E3 a avancé que ses collègues et elle s'efforçaient de décloisonner les matières en réutilisant les thèmes abordés précédemment afin de créer un fil conducteur dans leurs PÉD : « *On leur laisse tout le temps un choix [...]. Il faut que ça soit concret. [...] On essaie [que le] sujet [soit] le plus souvent abordé* » (E3).

Selon E2, les enseignantes planifiaient des évaluations séquencées en étapes afin de respecter les rythmes d'apprentissage des élèves. Les enseignantes semblaient donc opérationnaliser les évaluations régulatrices en les entrecoupant de moments de validation de la compréhension des élèves. Selon E2, leur recours à la différenciation des dispositifs d'apprentissage avait pour but de planifier des évaluations progressives permettant de cibler les difficultés rencontrées par les élèves et de répondre aux besoins des plus forts. Toutefois, l'enseignante a souligné l'importance de planifier en veillant à uniformiser la progression du groupe au fil de l'année scolaire : « *On va planifier une ou deux étapes pour aller plus loin [pour ceux] qui sont plus forts [...], mais généralement, le but [c'est] que tout le groupe se suive* » (E2).

Deux thèmes généraux se sont dégagés des résultats liés à la mise en œuvre d'évaluations visant l'aide à l'apprentissage : 1) le regroupement homogène et hétérogène selon les habiletés et 2) le recours au plurilinguisme. Selon E1 et E2, lors de la mise en œuvre des PÉD en aide à l'apprentissage, les quatre enseignantes se répartissaient des sous-groupes d'élèves homogènes basés sur les forces et les faiblesses dans le but de proposer des défis ajustés tout en respectant le rythme de chacun : « *On s'arrangeait pour avoir un groupe fort, puis un groupe faible* » (E1). Cette façon de décloisonner le mode de regroupement afin de différencier l'évaluation des apprentissages demeurerait flexible en fonction des résultats des élèves ainsi que des observations des quatre enseignantes : « *Je passe à la prochaine étape [et] l'autre enseignante peut rester à l'étape précédente. [...] J'ai vraiment l'impression d'aller rejoindre tous les élèves* » (E2). Toutefois, à l'intérieur de ces sous-groupes homogènes, E3 a ajouté que ses collègues et elle avaient tendance à favoriser la formation de dyades hétérogènes où les élèves pouvaient être évalués sur des compétences différentes simultanément ou non.

L'idéal c'est deux personnes. Il y a nos élèves qui ont moins de difficultés [...], mais qui ne sont pas capables de verbaliser [...] la démarche [...] on les place alors avec d'autres élèves qui ont des difficultés pour qu'ils trouvent un moyen d'expliquer (E3).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Dans certaines circonstances, les enseignantes avaient également recours à la validation de la compréhension oralement et offraient la possibilité de traduire certains mots pour des élèves dont le français n'était pas la langue parlée à la maison afin d'améliorer leurs chances de réussite : « *Je vais évaluer ce qu'il fait à l'oral parce qu'il a le potentiel (E1). Je lui ai donné des exemples en anglais, pour qu'elle fasse l'évaluation. Puis elle a eu de bons résultats* » (E4).

Avancées

L'analyse des thèmes obtenus en lien avec la planification des SAÉ (décloisonnement par matière, évaluations différenciées selon les intérêts et planification d'évaluations séquencées) a permis de dégager les constats suivants. En tant que dispositifs de différenciation des structures d'enseignement, le décloisonnement par matière et le coenseignement semblent avoir été à la base du processus de planification des participantes. Celles-ci se séparaient en dyades en fonction des matières qu'elles avaient choisi d'enseigner et d'évaluer tant pour la planification que pour la mise en œuvre de SAÉ. En planifiant les SAÉ en fonction de la matière dans laquelle elles se « spécialisaient » ainsi que des besoins particuliers de certains élèves, les enseignantes démontraient l'intention à priori de se donner les moyens d'optimiser leurs PÉD. Il semble que ce mode de fonctionnement permette de donner une structure à la PÉD (Mastropieri et al., 2005). Selon Moldoveanu et al. (2016), ceci ferait en sorte que l'opérationnalisation éventuelle de la SAÉ s'inscrirait dans une véritable action intentionnelle et que la pratique de différenciation remplirait davantage sa fonction régulatrice. De plus, selon Paré (2011), le fait de combiner plusieurs dispositifs générerait des pratiques différenciées plus riches pour les élèves. Cette méthode de planification s'apparente à ce que Mottier Lopez et al. (2012) qualifient de perspective d'évaluation collaborative et de processus de modération sociale. Un tel processus au sein d'une équipe d'évaluation aurait l'avantage d'offrir un contrôle externe, d'assurer l'équité dans l'exercice du jugement et de développer les compétences professionnelles des protagonistes. Selon Durand et Chouinard (2012), l'évaluation collaborative optimiserait les PÉD en donnant accès à des « ressources externes variées » aux élèves, soit l'expertise d'une personne enseignante de plus dans la classe (p. 115). De plus, au niveau de la planification, l'évaluation collaborative permettrait de bénéficier des observations de l'ensemble des enseignantes en vue de développer des mesures de soutien encore mieux adaptées aux besoins de développement et de consolidation des élèves (Lusignan, 2002). Selon le CSE (2017, 2018) et à la lumière des documents d'encadrement ministériels des dernières années (MEES, 2017a; MEQ, 2021), le travail de collaboration, de concertation et de partenariat serait un élément « inhérent à la responsabilité partagée à l'égard de la gestion de la diversité des élèves » procurant des gains éducatifs au niveau de la continuité, de la



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

cohérence et de l'efficacité de l'expérience scolaire des élèves (CSE, 2017, p. 36). Enfin, selon Mottier Lopez et al. (2012), la planification collaborative s'inscrirait dans un processus de coconstruction d'une culture d'évaluation négociée et harmonisée ayant un potentiel transformateur des pratiques existantes.

Dans l'esprit de l'évaluation authentique de Wiggins (1990, 1999), les participantes tâchaient de planifier des SAÉ suscitant la motivation des élèves en partant de leurs intérêts personnels et/ou de thèmes abordés précédemment. Cette façon de faire aurait le double avantage d'interpeler les élèves tout en réactivant des connaissances antérieures (activités de restitutions), point de départ vers de nouveaux apprentissages (Durand et Chouinard, 2012). Les enseignantes tâchaient de laisser des choix aux élèves par le biais de la différenciation des types de productions. Elles s'organisaient également pour préparer des SAÉ séquencées en petites étapes où les élèves pouvaient progresser dans des niveaux de difficulté croissants afin de respecter les différents rythmes d'apprentissage. Les enseignantes dirigeaient ainsi les élèves vers des groupes d'approfondissement et contribuaient à ne pas négliger les plus avancés (Gillig, 1999). En faisant preuve de flexibilité, par le recours à ces dispositifs de différenciation, il semble que leur perception de la planification de la PÉD en aide à l'apprentissage corresponde à celle du CSE (2018) qui stipule que « plus l'organisation scolaire montre de la souplesse [...] plus il est possible de respecter les rythmes individuels (p. 65).

Par ailleurs, Moldoveanu et al. (2016) distinguent deux ordres d'intentionnalité auxquelles ont eu recours les enseignantes dans leur planification d'évaluations visant l'aide à l'apprentissage et qu'il est important de mentionner ici : l'intentionnalité compensatoire et l'intentionnalité d'émancipation. La première prend la forme d'une réponse aux difficultés et aux défis vécus par les élèves (anticipation des problèmes qu'ils rencontreront et planification d'évaluations séquencées). La seconde s'inscrit dans la logique de l'acceptation de la diversité et la reconnaissance des besoins et des intérêts individuels de chacun (planification d'évaluations en fonction des intérêts et des expériences personnelles des élèves) (Moldoveanu et al., 2016). Finalement, le processus collaboratif de planification d'évaluations différenciées permet la préparation de SAÉ ouvrant la porte à des pratiques de différenciations intentionnelles objectivées permettant d'éviter le piège de l'improvisation et répondant aux recommandations en matière de concertation présentes dans la littérature scientifique portant sur le sujet (CSE, 2018; Mottier Lopez et al., 2012).

Quant à la mise en œuvre des PÉD en aide à l'apprentissage, l'analyse des thèmes ressortis (regroupement homogène et hétérogène et le recours au plurilinguisme) met en lumière l'importance de demeurer flexible dans l'opérationnalisation de la planification de SAÉ. Afin de s'ajuster aux différents rythmes d'apprentissage de leurs élèves, les enseignantes créaient des sous-groupes homogènes selon différents



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

marqueurs (ex. connaissances antérieures, vitesse d'apprentissage et motivation). Dans ce contexte, le fait de coenseigner permettrait d'optimiser le travail d'observation et de rétroaction et il semble que l'enseignement parallèle et le soutien alternatif, en tant que configurations de coenseignement, pourraient être favorisés chez les enseignants et les enseignantes dont l'intention est de respecter la diversité des rythmes d'apprentissage et les caractéristiques des élèves (Dubé et al., 2021). En différenciant et en diversifiant la mise en œuvre de l'évaluation, le personnel enseignant mettrait en place des conditions et des stratégies favorables (ex. le temps, le climat de classe, la clarification des objectifs à atteindre, la rétroaction par les pairs) à la régulation de l'apprentissage chez l'élève (Durand et Loye, 2014). Le recours à la rétroaction de type interactive (interaction avec le personnel enseignant, les pairs ou le matériel pédagogique) (Allal, 1991) offrirait l'avantage de répondre aux besoins émergents lors du déroulement de la SAÉ. Le recours à la validation de la compréhension des élèves plurilingues émergents par la traduction ou encore par la permission de réaliser des SAÉ dans une autre langue lorsque le contexte et que le répertoire linguistique de la personne évaluatrice le permettent (Hélot, 2007) présenterait des avantages. En effet, une position d'ouverture au plurilinguisme dans le cadre des PÉD permettrait de valoriser un rapport harmonieux et complémentaire au bagage linguistique des élèves concernés et ainsi diminuer un certain sentiment d'insécurité présent chez certains d'entre eux (Lory et Armand, 2016). Bien qu'il s'agisse d'une avenue de différenciation en évaluation qui semble peu étudiée (Croteau, 2020), une approche d'ouverture au plurilinguisme à l'école primaire, lorsque le contexte le permet, aurait le potentiel de favoriser l'engagement cognitif et de développer un sentiment de confiance chez l'élève (Armand, 2012). Ce constat s'avère d'autant plus pertinent dans le cadre d'une SAÉ où l'évaluation se révèle souvent à être une source de stress pour l'élève.

Rappelons que l'objectif de cet article était de présenter des résultats partiels d'un mémoire portant sur les pratiques évaluatives différenciées liées à la fonction régulatrice de l'aide à l'apprentissage du point de vue du personnel enseignant du primaire. Notre recherche a permis de poursuivre les réflexions sur la planification et la mise en œuvre de pratiques évaluatives différenciées favorisant l'inclusion en classe ordinaire. Parmi celles-ci, les pistes de l'évaluation collaborative et de l'évaluation plurilingue semblent novatrices et mériteraient une attention particulière dans de futures recherches en matière de PÉD. La taille de l'échantillon des personnes participantes (n = 4) ainsi que l'unique source de données représentent des limites qui pourraient être contournées dans de futures recherches. Finalement, afin d'enrichir la littérature scientifique et d'apporter de nouveaux éclairages sur les théories et les pratiques de la différenciation de l'évaluation, il serait intéressant que davantage de travaux et de publications abordent le sujet directement plutôt que par le biais des cadres plus larges des pratiques évaluatives et des pratiques de différenciation.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants*. De Boeck.
- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. De Boeck.
- Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes! *Québec français*, (167), 48–50. <https://id.erudit.org/iderudit/67710ac>
- Beaupré, P., Landry, L., et Tétreault, S. (2015). Les ressources qui gravitent autour de l'enseignant et de l'élève en contexte d'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 183-202). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, G., Houde, G.-B., Prud'homme, L. et Abat-Roy, V. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire : quels constats pour le projet inclusif? *Éducation et socialisation*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13814>
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Cognitio. <https://depote.uqtr.ca/id/eprint/7517>
- Borri-Anadon, C., Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion, une pédagogie de la diversité. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., p. 49-63). Presses de l'Université du Québec.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. De la Chenelière.
- Chapman, C et King, R. (2005). *Differentiated Assessment Strategies : One tool doesn't Fit All*. Corwin Press.
- Charette, J. et Borri-Anadon, C. (2022). Intégration et inclusion: interconnexions et oppositions dans deux domaines éducatifs au Québec. *Preriferia*, (14)2, 62-88. https://depote.uqtr.ca/id/eprint/10906/1/BORRI-ANADON_C_16_PDF.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation. (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment : Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*. Le Conseil. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp->



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

[content/uploads/2019/02/2019-02-evaluer-pour-que-ca-compte-vraiment-rapport-2016-2018-etat-et-besoins-50-0508.pdf](https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/02/2019-02-evaluer-pour-que-ca-compte-vraiment-rapport-2016-2018-etat-et-besoins-50-0508.pdf)

Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études : Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014*. Le Conseil. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2014/12/50-0199-RF-amelioration-continue-rebe-2012-2014.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire* [Avis]. Le Conseil. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2024/01/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>

Croteau, D. (2020). *Enjeux de la pratique évaluative différenciée au troisième cycle du primaire : la perception d'enseignants pratiquant le coenseignement et le décroisement* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/15988>

Dansereau, K. (2021). *Intervention de soutien à l'apprentissage inspirée du modèle de la réponse à l'intervention (RAI) en mathématiques à l'éducation préscolaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://depote.uqtr.ca/id/eprint/9673/1/eprint9673.pdf>

De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation *Revue française de linguistique appliquée*, 1(15), 25-37. <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-1-page-25.htm>

De Peretti, A. (1992). *Différencier la pédagogie : des objectifs à l'aide individualisée* (4^e éd., p.54). Cahiers pédagogiques.

Dubé, F., Dufour, F., Cloutier, E. et Paviel, M.-J. (2021). Coenseignement orthopédagogue-enseignant : collaborer et coplanifier pour soutenir la différenciation pédagogique au primaire. *Éducation et socialisation*, 60. <http://journals.openedition.org/edso/14680>

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>

Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats* (éd. rev. et augm.). Éditions MD.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Durand, M.-J. et Loye, N. (2014). *L'instrumentation pour l'évaluation : la boîte à outils de l'enseignant évaluateur*. Éditions MD.
- Gillig, J.M. (dir.). (1999). Les pédagogies différenciées : Origine, actualité, perspectives. De Boeck.
- Gosselin-Gagné, J. (2018). *L'éducation inclusive comme perspective pour comprendre la mobilisation d'écoles primaires montréalaises qui conjuguent défavorisation et défis relatifs à la diversité ethnoculturelle* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/1866/21215>
- Guay, M.-H., Legault, G. et Germain, C. (2006). Pour tenir compte de chacun : La différenciation pédagogique. *Vie pédagogique*, 141, 1-4. https://skat.ihmc.us/rid=1H1XVLHF0-9K3HGC-WRN/vp141_DifferenciationPed.pdf
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. L'Harmattan.
- Jackson, K. and Bazeley, P. (2019). *Qualitative Data Analysis with NVivo*. (3^e éd.). Sage Publications.
- Jaquier, L. (2020). *La flexibilité d'une évaluation : tenir compte de la diversité des élèves* [Mémoire, Haute École Pédagogique - BEJUNE]. <https://sonar.rero.ch/documents/312090/files/fulltext.pdf?download>
- Kirouac, M. (2010). *L'intégration et la mise en œuvre de la pratique de différenciation pédagogique chez les enseignants québécois du premier cycle du secondaire* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/5274>
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Doré, E. et St-Vincent, L.-A. (2022). Récits de pratiques de directions d'établissement d'enseignement au Québec : illustration d'une compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale. *Formation et profession*, 30(1), 1-14. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.666>
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 423, 31-49. <http://doi.org/10.7202/1027404ar>
- Laveault, D. (2008). Le jugement professionnel: foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation* 30(3). <https://sjer.ch/article/view/4799/9473>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Legendre, M.-F. (2001). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages. *Vie pédagogique*, 120, 15-19. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22598>
- Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière éducation.
- LeVasseur, L. (2018). L'école québécoise et la gestion de la diversité des élèves : mesures d'intégration et tensions au sein de la division du travail éducatif. *Raisons éducatives*, 22, 173-191. <https://doi.org/10.3917/raised.022.0173>
- Lory, M.-P. et Armand, F. (2016). Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique. *Alterstice*, 6(1), 27–38. <https://doi.org/10.7202/1038276ar>
- Lusignan, G. (2002). Comment guider, accompagner et soutenir les élèves dans le développement de leurs compétences? *Table ronde d'enseignantes et d'enseignants de la maternelle à la 5e secondaire*. *Vie pédagogique*, 123, 28-33. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22593>
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T.E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W. et McDuffie, K. (2005). Case Studies in Co-teaching in the content areas : Successes, Failures, and Challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40(5), 260-270. <https://pdfs.semanticscholar.org/842c/635dc160db7e89f793d6ae9ee6fe2591366f.pdf>
- Mc Andrew, M. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Les presses de l'Université de Montréal.
- Meirieu, P. (1992). *L'école, mode d'emploi : des méthodes « actives » à la pédagogie différenciée* (7^e éd.). ESF.
- Ministère de l'éducation du Québec. (2003a). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/19-7051.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003b). *Politique d'évaluation des apprentissages : Formation générale des jeunes, Formation générale des adultes, formation professionnelle*. Gouvernement du Québec.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006a). *L'évaluation des apprentissages au secondaire : Cadre de référence : Version préliminaire*. Gouvernement du Québec.

<https://communauteweb.cssdm.gouv.qc.ca/fpt1/wp-content/uploads/sites/17/2019/06/cadre-evaluation.pdf>

Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport. (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.

<https://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire>

Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport. (2014). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement primaire : Intégration linguistique, scolaire et sociale*. Gouvernement du Québec.

https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_integration-linguistique-scolaire-sociale-primaire_2014.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Différenciation pédagogique : Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Gouvernement du Québec.

https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differenciation-pedago.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire, Cadre de référence, Direction générale de la formation des jeunes*. Gouvernement du Québec.

<http://w3.uqo.ca/transition/carte/materiel/cadreprescolprim.pdf>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Document d'information : précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*. Gouvernement du Québec.

https://educationspecialisee.ca/wp-content/uploads/2018/03/Precisions_flexibilite_pedagogique.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017a). *Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017b). Progression des apprentissages. <http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/index.asp>
- Moldoveanu, M., Grenier, N. et Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique : représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 745–769. <https://doi.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/1038601ar>
- Mottier Lopez, L., Tessaro, W., Dechamboux, L. et Morales Villabona, F. (2012). La modération sociale : un dispositif soutenant l'émergence de savoirs négociés sur l'évaluation certificative des apprentissages des élèves. *Questions Vives*, 6(18). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1235>
- Mucchielli, A. et Paillé, P. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin. <http://hdl.handle.net/1866/11886>
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 110-138. <https://doi.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/1085400ar>
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/1866/6293>
- Paré, M. et Prud'homme, L. (2014). La différenciation dans une perspective inclusive : intégrer les connaissances issues de la recherche pour favoriser la progression des élèves dans un groupe hétérogène. *Revue suisse de pédagogie spécialisée* 2, 31-36. https://csps.ch/bausteine.net/f/50966/Pare_Prudhomme_140231.pdf?fd=3
- Perradeau, M. (1997). *Les cycles et la différenciation pédagogique*. Armand Colin.
- Perrenoud, P. (2016). *Pédagogie différenciée: Des intentions à l'action* (7^e éd.). ESF.
- Poutoux, V. (2012). *L'évaluation différenciée. Pourquoi? Comment?* http://www.versunecoleinclusive.fr/wp-content/uploads/2014/06/Evaluation_differencieeVS3-3.pdf.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Hachette.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. et Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies* 3(1). <https://doi.org/10.25071/1916-4467.16953>
- Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2), 165-188. <https://doi.org/10.7202/1007733ar>
- Prud'homme, L., Leblanc, M., Paré, M., Fillion, P.-L. et Chapdelaine, J. (2015). Différencier d'abord auprès de tous les élèves : un exemple en lecture. *Québec Français*, 174, 76-78. <https://id.erudit.org/iderudit/73646ac>
- Prud'homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Sermier Dessemontet, R. et Noël, I. (2016). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive : quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire*, (p. 123-137). De Boeck Supérieur.
- Ramel, S. et Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire* (p. 25-37). De Boeck Supérieur.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Édition du Renouveau Pédagogique.
- Tardif, F. (2005). La pédagogie différenciée au service de l'apprentissage. *Vie pédagogique* 134, 21-24. https://www.courssecondval.com/uploads/5/1/6/1/51618097/differenciation_par_tardif_1.pdf
- Tomlinson, C. (2004). The möbius effect : Addressing learner variance in schools. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 516-524. <https://doi.org/10.1177/00222194040370060601>
- Tremblay-Girard, A. (2015). *La compréhension et l'utilisation de la différenciation pédagogique par des enseignants et leur perception des effets sur la réussite des élèves en classe ordinaire montréalaise au primaire en milieu défavorisé et pluriethnique* [Mémoire de



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

maitrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel.
<http://archipel.uqam.ca/id/eprint/8290>

Wiggins, G. (1990). *The Case for Authentic Assessment*. Eric Publications.
<http://ericae.net/edo/ED328611.htm>

Wiggins, G. (1999). *Assessing Student Performance : Exploring the Purpose and Limits of Testing*. Jossey-Brass.

Yotégé, S. (2018). L'évaluation différenciée [Mémoire de bachelor, Haute École Pédagogique BEJUNE]. <https://roar.hep-bejune.ch/hepbejune/documents/310183>