



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Analyse de l'appropriation de pratiques évaluatives spécifiquement développées pour les élèves vivant avec un trouble du spectre de l'autisme par des enseignants du secondaire au Québec¹

Auteurs

Marie-Aimée Lamarche, professeure adjointe, Université de Montréal, Canada,
marie-aimee.lamarche@umontreal.ca

Myriam Girouard-Gagné, chercheuse postdoctorale, Université du Québec à Montréal, Canada,
myriam.girouard-gagne@umontreal.ca

Micheline Joanne Durand, professeure titulaire, Université de Montréal, Canada,
mj.durand@umontreal.ca

¹ Cet article a été élaboré dans le cadre d'un projet pilote d'évaluation par les pairs ouverte mené en 2024-2025. La Revue hybride de l'éducation remercie les auteures ainsi que les évaluatrices, les professeurs Jennifer Smith (Université du Québec en Outaouais) et Nicole Monney (Université du Québec à Chicoutimi).



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

Évaluer des compétences en adaptation scolaire représente une activité professionnelle complexe. Plus précisément, les enseignants qui travaillent auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme éprouvent des difficultés à y parvenir tout en respectant les besoins spécifiques de ces derniers. Notre recherche décrit le processus d'appropriation de pratiques évaluatives de trois personnes enseignantes du secondaire à travers des études de cas qui permettent de présenter des exemples concrets d'actions posées pendant le processus. Les résultats montrent que le changement de pratiques et de vision de l'évaluation est un processus dynamique qui se forge avec le temps.

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



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Problématique

Le secteur de l'adaptation scolaire vise à répondre aux besoins variés des élèves exigeant une attention particulière (Gouvernement du Québec, 2007, 2009, 2014). Plusieurs approches (différenciation pédagogique, pensée sociale, conception universelle de l'apprentissage, etc.), modalités (flexibilité pédagogique, adaptation, modification, etc.) et outils (plan d'intervention, bulletin avec mention modifiée, communication adaptée, etc.) sont proposés afin d'évaluer autrement. La compréhension et l'utilisation de ces façons de faire ont des effets certains sur l'évaluation des apprentissages (Lamarche et Durand, 2022).

Au Québec, bien qu'une formation universitaire de premier cycle en enseignement en adaptation scolaire de 120 crédits existe spécifiquement pour les classes de ce secteur (Duval et al., 1997; Gareau 2018), les cours portant sur l'évaluation des apprentissages comportent généralement trois ou quatre crédits seulement (Université de Montréal, 2021; Université de Sherbrooke, 2021; Université du Québec à Montréal, 2021). Plusieurs constatent ainsi que le corps enseignant ne se sent pas assez formé, particulièrement face à des populations spécifiques d'élèves comme celles vivant avec un trouble du spectre de l'autisme (TSA) (Busby et al., 2012; Dufour et al., 2014; Thinet, 2019).

Les élèves ayant reçu un diagnostic de TSA présentent des particularités singulières et variables, ce qui complexifie l'évaluation de leur niveau de compétences scolaires. Effectivement, le diagnostic de TSA peut être associé à une pluralité de comorbidités (ex. présence de troubles du langage, de troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité, de troubles d'apprentissage, etc.) (Courchesne et al., 2020) qui viennent teinter la manifestation des apprentissages. En plus des caractéristiques atypiques liées au TSA (ex. développement propre des fonctions exécutives ou langagières) (Courchesne et al., 2016), ces élèves présentent des compétences scolaires fortement teintées de caractéristiques qui leur sont propres, demandant ainsi aux enseignants de bien connaître les spécificités de chaque élève et de les considérer lors de l'évaluation desdites compétences. Or, une récente recension des écrits soulève le manque d'études et de connaissances empiriques concernant les pratiques évaluatives auprès de ces élèves, notamment au secondaire (Lamarche et Durand, 2021). À défaut de traiter des pratiques évaluatives, certains chercheurs se sont penchés sur les pratiques enseignantes auprès des élèves ayant un TSA, et plusieurs mettent en lumière l'importance de la différenciation pédagogique (Beaupré et al., 2017; Tchoumavi, 2020; Tomaz da Silva, 2020). Néanmoins, la mise en place de pratiques différenciées, entre autres pour l'évaluation, représente un défi (Cappe et al., 2016; Lamarche et Durand, 2022). Considérant que le taux de diplomation des élèves ayant un TSA reste plutôt bas par rapport aux autres élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) (environ 40 %) (Gouvernement du Québec, 2020) et que les élèves ayant un TSA sont ceux étant les plus susceptibles de vivre des bris de services scolaires (Gouvernement du Québec, 2021), il devient essentiel



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'approfondir et de développer des pratiques évaluatives permettant de bien comprendre et de mieux illustrer leur niveau de compétences scolaires acquis.

Cet article vise à documenter l'appropriation d'une démarche d'évaluation intégrée à l'apprentissage expérimentée par des personnes enseignantes du secondaire travaillant en classe spécialisée auprès d'élèves ayant un TSA.

Cadre conceptuel

Trois principaux concepts sont au cœur du développement professionnel mobilisé dans cette étude : l'appropriation de pratiques, le fonctionnement de la pensée des personnes ayant un TSA et les pratiques évaluatives pertinentes au secteur de l'adaptation scolaire. Chacun de ces concepts est explicité ci-bas.

L'appropriation de pratiques

L'appropriation de pratiques est définie comme un processus complexe pendant lequel un individu réalise l'intégration totale ou partielle d'un objet (Theureau, 2011). Au cours du processus d'appropriation, une individuation et une transformation de l'usage des pratiques évaluatives à travers une temporalité variable témoignent de la réalisation du processus (Bélanger et al., 2012; Duthoit et Mailles-Viard Metz, 2012; Theureau, 2011). L'appropriation permet aux personnes enseignantes de mettre en place les pratiques proposées en suivant les instructions fournies tout en ayant la possibilité de changer ou d'améliorer certains aspects qui ne répondent pas aux besoins de leurs élèves. Pour en faire l'analyse, deux modèles complémentaires, soit ceux proposés par De Vaujany (2006) et par Bélanger et ses collaborateurs (2012), ont été retenus.

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

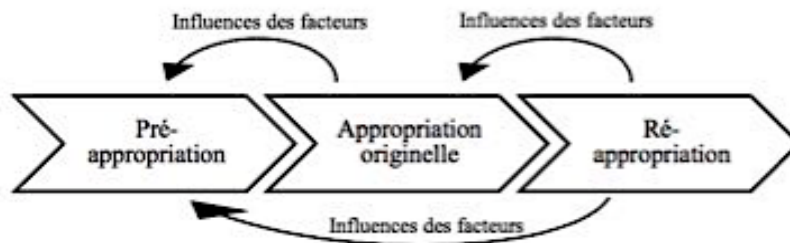
De Vaujany (2006) propose un processus intéressant, dont la linéarité peut cependant être critiquée. Pour Bélanger et al. (2012), le processus d'appropriation doit être dynamique, étant donné l'influence de



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

facteurs ayant pour effet de générer un caractère récurrent et itératif au processus (Bélanger et al., 2012). La figure 1 illustre ces deux modèles.

Figure 1
Les phases de l'appropriation selon De Vaujany (2006), incluant l'influence des facteurs de Bélanger et al. (2012), inspirées de la conceptualisation de Penneman et al. (2016)



Les multiples facteurs influant la transformation de pratiques peuvent être regroupés en quatre dimensions : 1) les caractéristiques de la personne enseignante, 2) l'environnement scolaire et ses partenaires sociocommunautaires, 3) le soutien extérieur au développement et à l'implantation des nouvelles pratiques, 4) l'objet à mettre en œuvre (Bélanger et al., 2012). Chacune de ces dimensions est présentée dans le tableau 1.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Tableau 1
Facteurs pouvant influencer l'appropriation de pratiques nouvelles auprès des enseignants selon Bélanger et al. (2012, p. 63-64)

Dimensions caractéristiques :	Nature des dimensions
de l'enseignant	- connaissances et compétences acquises - vision du changement attendu et du processus de développement professionnel [...]
de l'environnement scolaire et de ses partenaires sociocommunautaires	- climat éducatif et professionnel - leadership sur le plan de la gestion et de la pédagogie - caractéristiques de la clientèle scolaire [...]
du soutien extérieur au développement et à l'implantation des nouvelles pratiques	- soutien technique et administratif - expertise universitaire [...]
de l'objet à mettre en œuvre	- activités faisant partie d'un programme circonscrit ou d'une politique gouvernementale large et peu ciblée [...]

L'appropriation conduit ainsi à l'acquisition de nouvelles pratiques. Dans notre étude, il s'agit de l'appropriation de pratiques évaluatives respectueuses du fonctionnement particulier de la pensée des élèves ayant un TSA.

Fonctionnement de la pensée des personnes ayant un TSA

Les élèves vivant avec un TSA présentent un potentiel scolaire (Fleury et al., 2014) qui s'exprime différemment de celui des élèves neurotypiques (Courchesne et al., 2016). Différentes approches permettent de mieux comprendre le fonctionnement cognitif de ces élèves. Par exemple, l'approche SACCADE (Harrisson et St-Charles, 2012), souvent utilisée dans les familles, est basée sur des interventions individualisées visant à travailler le développement interne de chaque personne afin de favoriser son développement fonctionnel. En milieu scolaire, l'approche TEACCH est largement utilisée. Il s'agit d'une approche axée sur le développement de compétences, notamment communicationnelles, et sur l'adaptation de l'environnement. Le personnel enseignant qui utilise cette méthode mise sur l'aménagement de l'espace de la classe et du temps alloué aux activités ainsi qu'à l'ordre de présentation des tâches (Dionisi, 2013). Par ailleurs, pour que les interventions et l'évaluation des élèves soient justes et équitables, il est préférable que les enseignants possèdent une bonne connaissance du profil cognitif de leurs élèves (Vermeulen,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

2014). Le tableau 2 présente les définitions et des exemples de manifestations dans le milieu scolaire des trois théories explicatives du fonctionnement de la pensée d'un élève ayant un TSA.

Tableau 2
Présentation de trois théories explicatives du fonctionnement associées au TSA

Théories	Frith, 2003	Vermeulen, 2014	Exemples en classe
Théorie de l'esprit	« renvoie aux difficultés à attribuer une émotion ou un état à autrui » (p.206)	les personnes ayant un TSA éprouvent beaucoup de difficulté à se mettre à la place de l'autre	Difficulté à attribuer des émotions aux personnages, à comprendre leurs perspectives et à faire des tâches d'inférence dans une lecture.
Cohérence centrale	« renvoie à la préférence des personnes ayant un TSA à s'attarder aux détails d'une information » (p.207)	Traitement différent de l'information en accordant une importance aux perceptions isolées (ou détails) sans nécessairement chercher une cohésion dans l'information	Difficulté à faire un résumé d'un texte. S'attarder à un détail qui n'est pas en lien avec la résolution d'un problème, ce qui l'empêchera de résoudre celui-ci adéquatement.
Fonctions exécutives	« renvoie aux comportements stéréotypés et à la difficulté de s'organiser provenant de l'absence de contrôle entre le cerveau et les gestes, ce qui entraîne des difficultés d'autorégulation dans des activités qui ne sont pas routinières » (p.207)	plusieurs de leurs comportements sont régis par des détails, ce qui entraîne une certaine rigidité	Comprendre la séquence des événements d'un texte narratif deviendra très complexe. Suivre le déroulement d'une journée sans repère visuel entraînera un dérèglement dans la compréhension.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Ces trois théories explicatives permettent d'établir des liens entre la cognition différente pour chaque élève vivant avec un TSA, les difficultés d'apprentissage potentielles et les aménagements pertinents à mettre en œuvre lors de l'évaluation. La section suivante présente en détail les étapes de la démarche d'évaluation et suggère différents aménagements pouvant être mis en place pour ce type d'élève.

Les pratiques évaluatives relevant d'une démarche d'évaluation en contexte d'aménagement

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

Dans cette perspective, la démarche d'évaluation peut être détaillée en intégrant des pratiques aménagées.

La première étape de la démarche est la **planification**. Elle se réalise à plusieurs moments (Black et Wiliam, 2018), soit sur une année scolaire complète (Morrissette, 2015), une étape (Boudah et al., 2000; Jitendra et al., 2002) ou dans une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) unique (Lusignan, 2002). Lors de cette étape, il s'agit de prévoir les outils pour collecter les traces nécessaires et juger du niveau de compétence exprimé pendant la tâche. Il faut aussi déterminer les aménagements à mettre en place pour respecter les besoins de tous les élèves (Black et Wiliam, 2018; Jitendra et al., 2002; Tomlinson et McTighe, 2010). Une étude menée par Bergeron (2018) montre que l'analyse des besoins des élèves n'est pas d'emblée prise en compte lors de la planification d'activités pédagogiques. Or, l'importance de prévoir les



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

aménagements à l'évaluation à mettre en place selon le profil cognitif des élèves est primordiale, et la planification est l'étape tout indiquée pour cela. La planification flexible présentée par Yerly et Monney (2022) devient une avenue intéressante. Cette approche de la planification met de l'avant l'importance de créer des scénarios « d'enseignement-apprentissage-évaluation » (Gérard, 2013, cité dans Yerly et Monney 2022) qui respectent la progression des élèves tout en relevant clairement les cibles d'apprentissage liées aux critères d'évaluation et ainsi de réussite.

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

Lorsqu'une variété de traces ont été collectées, il faut leur donner du sens et établir le niveau de compétence des élèves : c'est l'étape de l'**interprétation** qui est suivie du **jugement** (Black et William, 2018; Stiggins et al., 2006). Pour que l'enseignement, le PFEQ et la réalité des élèves soient liés, les outils servant à l'interprétation et au jugement prennent en considération les attentes du programme et les aménagements mis en place. Puisque les élèves présentent des caractéristiques cognitives et des niveaux de compétences variables, il est préférable de comparer les productions ou les performances en suivant une interprétation critériée à l'aide d'une grille d'évaluation descriptive (Durand et Mouffe, 2014; Lafontaine et Messier, 2009). Cette grille regroupe différents portraits qui décrivent de façon observable et mesurable les manifestations des critères d'évaluation selon différents échelons. Les critères sont sélectionnés et développés en fonction des capacités des élèves tout en gardant le cap sur le *Programme de formation*. La flexibilité de cet outil permet aussi de documenter les aménagements qui sont mis en place pendant l'évaluation et qui ont un impact ou non au moment de poser un jugement.

La dernière étape, la **communication des résultats**, peut advenir tout au long de l'apprentissage et de l'évaluation, ou au terme de la démarche par l'entremise d'une notation au bulletin. Dans un contexte d'aménagement de la démarche d'évaluation, la communication inclut ce



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

qui a été mis en place auprès des élèves. Différents outils, impliquant ou non les parents (des annotations, une rétroaction orale, un agenda, un portfolio, un bulletin, etc.), peuvent être utilisés. Auprès d'élèves en difficulté, il semble que des commentaires et des documents descriptifs placés en annexe du bulletin (Lamarche, 2017) aident à la compréhension du barème de notation en pourcentages uniformes que prescrit le système scolaire québécois (Gouvernement du Québec, 2011).

Précisons que plusieurs élèves ayant un TSA évoluent dans une classe dite spécialisée. Au secondaire, le contexte de classe spécialisée est bien différent des classes dites ordinaires. Tout d'abord, ce type de classe regroupe un nombre limité d'élèves (environ 12 élèves). Une personne enseignante titulaire est affectée à la classe et assure l'enseignement du français, des mathématiques, de l'univers social et des sciences. Une personne éducatrice spécialisée (TES) est également affectée à la classe. Ainsi, deux adultes sont responsables de la majeure partie du développement scolaire des élèves. En ce sens, une collaboration dans le développement des pratiques pédagogiques (enseignantes et évaluatives) est possible.

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

Méthodologie

Notre étude s'inscrit dans une perspective interprétative (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004) et suit une méthodologie d'étude de cas. L'objectif est de comprendre les différentes mécaniques entourant l'évaluation au moyen d'un accès privilégié au contexte de pratique. Plus précisément, nous avons rédigé une étude de cas simple auprès de chacune des personnes participantes puis mis les résultats en commun pour réaliser une étude de cas multiple intégrée (Yin, 2017).

Participants

Notre échantillon compte trois enseignantes formées au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (BEAS) (voir tableau 3) issues d'une recherche-action-formation conduite par les services régionaux de soutien et d'expertise (SRSE) de l'île de Montréal au Québec. Cette recherche visait le développement de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) aménagées pour les élèves ayant un TSA². De plus, un espace de développement professionnel pour les

² Le matériel pédagogique développé par le SRSE est intitulé *C'est Possible* et est disponible pour les employés des trois centres de services scolaires de l'île de Montréal.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

enseignantes lors de périodes de formation et d'accompagnement sur le terrain était prévu.

Tableau 3
Présentation des participantes³

Participante	CSS	Âge	Scolarité	Nombre d'années d'expérience	Type de classe en septembre 2019	Type de classe en septembre 2020
Alice	CSSPI	30 à 35 ans	BEAS	2 ans	modification du PFÉQ	intégration au régulier
Marie	CSSMB	30 à 35 ans	BEAS	4 ans	modification du PFÉQ	changement d'emploi
Raphaëlle	CSSDM	25 à 30 ans	BEAS	5 ans	modification du PFÉQ	modification du PFÉQ

Déroulement de la recherche

La première phase de collecte de données a débuté en septembre 2019 et a été interrompue en mars 2020 en raison de la pandémie de COVID-19. Lors de cette phase, la chercheuse rencontrait les participantes sur une base hebdomadaire en se présentant en classe pour guider ces dernières pendant les périodes d'enseignement et lors des périodes de planification ou d'interprétation. La collecte a repris à distance en septembre 2020 pour se déployer jusqu'en janvier 2021, ce qui constituait la deuxième phase de collecte. Lors de cette phase, les rencontres avaient lieu par visioconférence. Toutefois, en septembre 2020, Marie a changé d'emploi et a abandonné le projet après son deuxième entretien. Raphaëlle a quant à elle quitté le projet en novembre 2020 pour des raisons de santé.

Outils de collecte de données

Différents outils ont été utilisés lors de la collecte de données qualitatives : des entretiens semi-dirigés, des grilles d'observation de pratiques en salle de classe, des journaux réflexifs recensant les réflexions des participantes ainsi qu'un journal de bord tenu par la chercheuse. Les entretiens semi-dirigés conduits en février 2020, en septembre 2020 et en janvier 2021 ont documenté la perception des participantes quant à leur appropriation de pratiques et ont pris la forme de « récits de pratiques » (Bertaux, 1980, 1997; Mucchielli, 2009). Ce type de récit se concentre sur la vision personnelle et intérieure d'une situation donnée en plus d'accorder de l'importance aux éléments entourant les différentes situations (Bertaux, 1997) et de générer une fonction réflexive (Delory-Momberger, 2004; Desgagné et al., 2001). En revanche, la véracité des pratiques rapportées par ces récits peut parfois être limitée (Leroux, 2010; Poirier et al., 2017), et c'est la raison pour laquelle d'autres outils de collecte ont aussi été

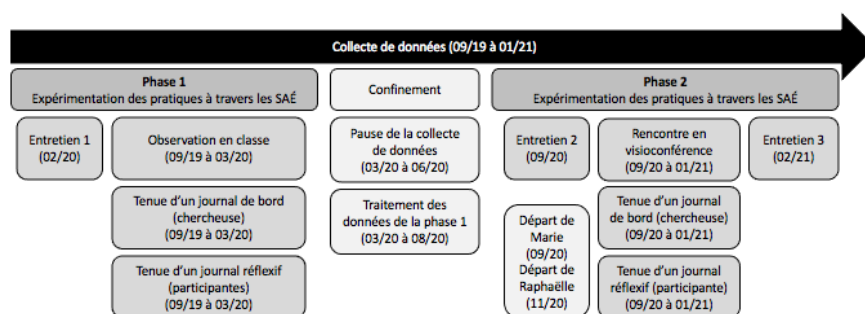
³ Des pseudonymes ont été utilisés pour protéger l'identité des participantes.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

utilisés, notamment la grille d'observation et le journal de bord, tous deux remplis par la chercheuse. De plus, les participantes ont rempli à l'oral ou à l'écrit des journaux réflexifs comprenant des fiches d'autoévaluation, ce qui a conduit à la confrontation des données et assuré la validité de notre collecte (Brantlinger et al., 2005). La figure 2 présente un aperçu global de la collecte de données.

Figure 2
Chronologie de la collecte de données
inspirée de Penneman et al. (2016)



Stratégie d'analyse des données

Plusieurs données écrites et orales ont été collectées, retranscrites et analysées selon une stratégie d'analyse thématique séquentielle (Paillé et Mucchielli, 2016). Dans cette optique, un cadre d'analyse initial constitué de thèmes prédéterminés a été établi. Les thèmes allaient comme suit : pratiques évaluatives utilisées, outils utilisés, aménagements spécifiques au TSA mis en place, caractéristiques nommées en lien avec le TSA. Ces éléments étaient identifiés à chacune des étapes de la démarche d'évaluation. Pour chacune des étapes de l'appropriation, une matrice à double entrée (les lignes représentées par les étapes de la démarche d'évaluation et les colonnes, par les thèmes précédemment identifiés) a été remplie à l'aide de passages identifiés dans les verbatims, les journaux réflexifs et les journaux de bord. Comme chacun des cas a été analysé individuellement, l'émergence de thèmes particuliers à chacun des contextes a contribué à peaufiner l'interprétation des résultats. Les thèmes émergents relevaient principalement du contexte de réalisation et de l'attitude des personnes participantes, par exemple, la crainte de la COVID-19, la fatigue et le changement de type de groupe. Pour que la fiabilité des résultats soit assurée, une validation interjuges (Brantlinger et al., 2005) a été effectuée sur 65 % du matériel qualitatif recueilli, et un taux de codification réciproque variant de 85 à 100 % selon les passages a été obtenu. Trois cas distincts ont été rédigés puis validés par les participantes.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résultats

Les résultats qui suivent sont divisés en deux parties. D'abord, une présentation des trois cas permet de mettre en exergue l'évolution de chacune des participantes à travers son processus d'appropriation. La deuxième partie présente par la suite une analyse transversale des pratiques pour chacune des étapes de la démarche d'évaluation.

Présentation des cas

Alice

Alice est l'enseignante qui a participé le plus longtemps au projet, soit un an et demi. Pendant cette période, nous avons remarqué un changement de pratiques, entre autres pour les étapes de planification et d'interprétation suivie d'un jugement, par l'entremise des phases d'appropriation originelle et de réappropriation atteintes. Initialement, Alice percevait l'évaluation comme une étape à réaliser après l'apprentissage. À la suite de chaque apprentissage, les élèves étaient invités à réaliser une activité d'évaluation. Ainsi, au début de son appropriation, Alice ajoutait plusieurs activités d'évaluation en lien avec les apprentissages réalisés, par exemple elle a ajouté une activité de vérification du vocabulaire à la suite d'une activité de lecture et a attribué une note à cette activité. Or, cette activité ne figurait pas à sa planification. Sa participation au projet a ainsi permis de clarifier les étapes de la démarche d'évaluation menant à un changement dans ses pratiques. Par exemple, contrairement à septembre 2019, Alice a commencé l'année 2020 en réalisant une planification globale basée sur un canevas proposé par ses collègues du secteur régulier, tout en y ajoutant des aménagements mineurs pour répondre aux besoins de ses élèves. Cette planification lui a permis de faire le pont avec le PFEQ et de s'assurer que tous les contenus soient abordés pendant l'année scolaire. Pour l'étape de l'interprétation, en 2020, Alice a pris l'initiative de créer de façon autonome des grilles d'évaluation (instrument qu'elle n'utilisait pas avant) pour des situations d'apprentissage spécifiques puis de les partager à ses collègues pour les valider. La création de grilles l'a aussi conduite à avoir confiance en ses outils, à s'éloigner des examens traditionnels et à intégrer davantage l'évaluation dans les périodes d'apprentissage.

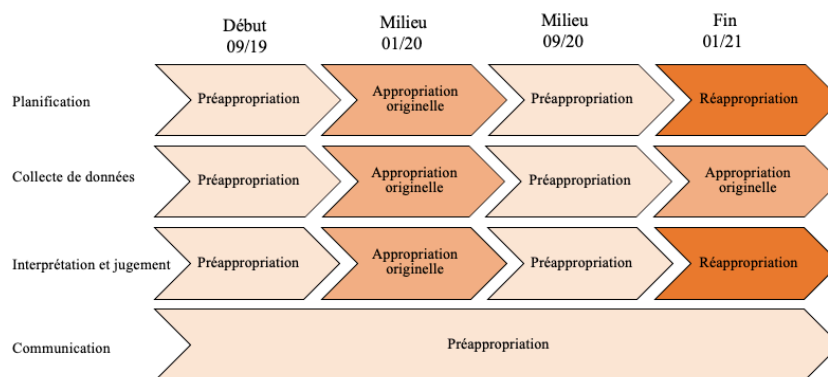
Les facteurs environnementaux (Bélanger et al., 2012) comme la pandémie de COVID-19 et le changement de groupe en septembre 2020 ont influencé le processus d'appropriation de l'enseignante. En effet, en septembre 2020, nous avons remarqué qu'elle recommençait son processus à l'étape de la préappropriation pour toutes les étapes de la démarche d'évaluation. Un soutien extérieur individualisé, accessible et disponible pour faire des suivis est devenu un aspect essentiel à la poursuite du processus chez Alice. Ses caractéristiques personnelles, soit sa motivation et son engagement au travail, ont de leur côté atténué les



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

obstacles créés par le changement de groupe. La figure 3 présente l'évolution de l'appropriation d'Alice à travers l'expérimentation.

Figure 3
Évolution du processus d'appropriation d'Alice
de septembre 2019 à janvier 2021



Tout au long de l'expérimentation, Alice a principalement mis en place des aménagements au moment de l'enseignement. Ces derniers étaient de type contenu et processus, et répondaient à certaines particularités cognitives de ses élèves. Alice a par exemple intégré des leçons d'enseignement explicite de vocabulaire lié au thème de l'activité. Cet aménagement de type contenu répondait aux difficultés de cohérence centrale de ses élèves. Lors des évaluations, Alice a intuitivement mis en place des aménagements de type processus. Pendant les travaux, elle offrait un soutien régulier aux élèves dans le besoin en guidant pas à pas leur réflexion. Elle documentait cette aide dans ses outils d'interprétation. Ce soutien constant palliait les difficultés liées aux fonctions exécutives des élèves (Vermeulen, 2014). La majorité des aménagements mis en place par Alice n'ont pas été planifiés, mais plutôt réalisés spontanément, en réponse à des obstacles vécus en classe.

Marie

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

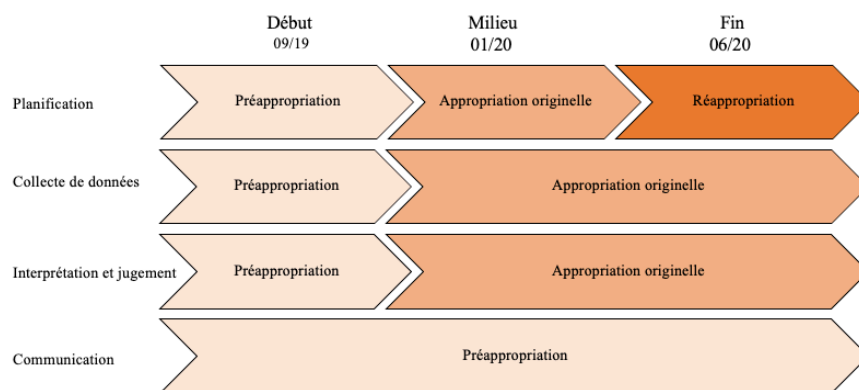
Pour la planification, nous avons constaté que Marie a atteint l'étape de la réappropriation : au terme de sa participation, elle faisait des liens clairs entre l'enseignement et l'évaluation en plus d'avoir réinvesti ses apprentissages pendant le confinement lié à la COVID-19. Pour les étapes de collecte de traces et d'interprétation suivie du jugement, Marie en est toujours à l'étape d'appropriation originelle. Bien qu'elle ait tenté de varier sa collecte de traces et de comprendre l'utilisation des grilles, plusieurs facteurs liés à l'objet à mettre en œuvre (Bélanger et al., 2012) ont créé des obstacles dans l'évolution de son processus. Il lui était difficile de



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

comprendre le lien entre les traces collectées et les outils d'évaluation. L'évaluation des apprentissages étant un domaine complexe et la formation offerte s'avérant limitée, le cas de Marie met en lumière le temps nécessaire à une bonne compréhension des pratiques ainsi que l'importance de la formation entourant leur mise en œuvre. La compréhension des grilles n'étant pas complète chez Marie, celle-ci aurait bénéficié de plus de temps d'expérimentation, c'est-à-dire d'une plus longue phase d'appropriation originelle. La participation à la création des grilles lui aurait aussi été bénéfique, car elle aurait pu faire des liens avec sa réalité. Comme Alice, Marie a souligné que le soutien de la chercheuse a été un facteur positif dans son processus d'appropriation. La figure 4 présente l'évolution du processus d'appropriation de Marie.

Figure 4
Évolution du processus d'appropriation de Marie de septembre 2019 à juin 2020



Autant pendant les périodes d'enseignement que d'évaluation, les aménagements apportés par Marie étaient principalement de type processus. Elle questionnait beaucoup ses élèves, soutenait leur réflexion et guidait leur travail. Marie agissait cependant instinctivement sans planifier ses interventions au regard des besoins spécifiques de ses élèves. La mise en place de sa ligne du temps, qui sera présentée en détail dans la deuxième section des résultats, en est un bon exemple. Bien qu'elle n'ait pas perçu cet aménagement de type structure comme essentiel, elle s'y est référée à plusieurs reprises pour répondre aux questions de ses élèves et les orienter dans le déroulement de l'activité. Cette pratique répond directement aux difficultés en lien avec les fonctions exécutives des élèves ayant un TSA (Vermeulen, 2014). La ligne du temps a permis de donner des repères visuels et de prévoir les étapes de réalisation, ce qui est préconisé dans les approches spécifiques aux élèves ayant un TSA. Marie a constaté qu'il est avantageux de conserver ce genre de pratiques, même auprès d'élèves du secondaire : l'organisation dans le temps reste une aptitude importante à développer, quels que soient l'âge et l'historique scolaire des élèves.

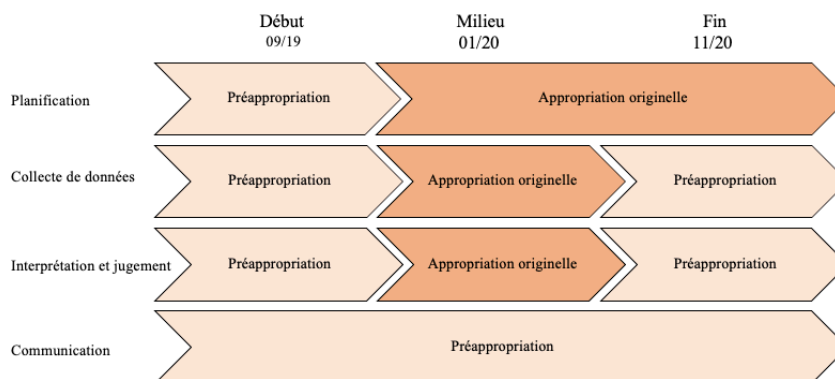


REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Raphaëlle

Des trois processus étudiés, celui de Raphaëlle a été le plus chamboulé. Pendant la première phase de collecte de données, elle a atteint l'appropriation originelle et s'impliquait énormément dans le processus en participant activement aux périodes de planification et en réalisant elle-même une grosse partie du travail. Lors de la planification, elle identifiait ses attentes, le niveau de production attendu et le niveau de soutien qu'elle prévoyait mettre en place auprès de ses élèves. Elle était ouverte et motivée à expérimenter différents types de productions pour la collecte de traces et utilisait régulièrement ses outils pour interpréter les traces amassées, notamment des grilles d'observation et d'évaluation. Elle considérait également la pertinence de travailler en sous-groupe avec ses élèves, en suivant un aménagement de type structure. Les facteurs relatifs à sa personnalité (Bélanger et al., 2012) lui permettaient d'être engagée et confortable avec le type d'élèves l'entourant. Les pratiques expérimentées correspondaient aussi à ses façons de faire, ce qui facilitait son appropriation. C'est à partir de mars 2020, avec le début du confinement lié à la COVID-19, que les facteurs environnementaux (Bélanger et al., 2012) ont pris le dessus et ont bouleversé le développement de Raphaëlle. Elle n'a pas su réinvestir toutes les pratiques qu'elle avait mises en œuvre pendant la première phase de collecte. Le contexte de la pandémie de COVID-19 n'a pas été facile pour le monde de l'éducation (Buchnat et Wojciechowska, 2020), et cela s'est fait sentir chez Raphaëlle. En raison des chamboulements créés par la pandémie mondiale et l'ajout d'élèves vivant avec un TSA plus accentué dans son groupe-classe, elle est revenue à la phase de préappropriation en favorisant la mise en place de ses pratiques initiales. La figure 5 illustre l'évolution du processus d'appropriation de Raphaëlle.

Figure 5
Évolution du processus d'appropriation de Raphaëlle
de septembre 2019 à novembre 2020



De septembre 2019 à mars 2020, Raphaëlle a constaté l'avantage de mettre en œuvre des aménagements de type processus et production. Les élèves étaient invités à produire différents types de travaux. Toutefois,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

cette façon de faire répond partiellement aux écrits sur la différenciation pédagogique qui indiquent qu'il est préférable qu'un choix soit donné aux élèves pour la forme de production à rendre à l'intérieur d'un même projet (Meirieu, 2016). En septembre 2020, Raphaëlle utilisait des aménagements de type structure pour ses nouveaux élèves plus fortement atteints d'un TSA. Elle construisait des séquences de travail illustrées et son objectif était de favoriser le bon fonctionnement dans la classe. Aucun lien n'était fait avec le PFEQ. Le départ hâtif de Raphaëlle pour des raisons de santé a empêché la mise en place de nouvelles pratiques évaluatives ou l'intégration de celles déjà expérimentées.

Description et analyse transversale des trois cas

Les pratiques observées lors de la planification

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

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

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

À la suite de la première expérimentation, les trois participantes utilisaient davantage les planifications fournies par le matériel pédagogique et profitaient de l'accompagnement de la chercheuse pour s'approprier le matériel. Elles prenaient le temps de bien comprendre les activités avant de les mettre en œuvre. Raphaëlle portait, par exemple, une attention particulière au niveau individuel des élèves et aux aménagements à mettre en place pour eux, tout en anticipant leurs difficultés. Pour chacune des activités présentées dans le matériel et à l'aide des traces antérieures, elle identifiait ses attentes, le niveau de ses élèves, et prévoyait le matériel nécessaire pour réaliser des activités. Par exemple, pour une activité de



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

création d'une affiche proposée dans le matériel fourni par le SRSE, Raphaëlle savait qu'une de ses élèves aurait de la difficulté à sélectionner les informations importantes et à les retranscrire adéquatement, en gros caractère, sur son affiche. En ce sens, elle a prévu des interventions ciblées pour cette élève. Elle a averti l'éducatrice spécialisée qui est intervenue auprès de l'élève pour faire la sélection des idées centrales et ensuite Raphaëlle avait prévu des rétroactions ciblées pour s'assurer d'une retranscription adéquate pour un format d'affiche. De son côté, Marie illustre la planification spécifique d'une SAÉ avec une ligne du temps. Elle utilisait cet outil pour communiquer aux élèves l'ordre du déroulement des activités et s'y référait tout au long de la réalisation de la SAÉ. Cette ligne du temps était affichée de façon visible pour l'ensemble de la classe et servait de repère visuel pour tous.

Figure 6
Ligne du temps créé par Marie

Projet chocolat

Activité 3 Lecture Recette du chocolat la chocolaterie	Activité 3 Lecture Fabrication du chocolat Activité 4 Lecture orale Du chocolat partout partout	Temps supplémentaire pour la lecture	Activité 5 Activité en grand groupe à l'oral Les métiers	Activité 6 Lecture Chocolat Manuel Rendez- vous p.66 à 69	Activité 7 Écriture Structure Texte Narratif	Activité 7 Écriture Texte narratif	Activité 7 Écriture Texte narratif Correction	Activité 8 Lecture Les mots importants de ton texte narratif Activité 9 Dessin en séquence Photo-Roman Création de la planche	Activité 9 2 périodes Tourage du photo- roman Montage du photo- roman
Stratégie des mots importants	Stratégie des mots importants	Ce qui pourrait être revu :	Métiers associés au chocolat		En lien avec le photo-roman Modèle d'un plan d'écriture				Permettre une période supplémentaire si nécessaire Pour terminer le montage Et la présentation
Feuille d'activité	Feuille d'activité			Feuille d'activité	Portable	Portable	Portable	IPAD	IPAD

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

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



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les pratiques observées lors de la collecte de données

Initialement, dans les trois classes, les élèves réalisaient des travaux et des productions sous forme écrite. Par exemple, Raphaëlle utilisait les activités du matériel *Les éditions à reproduire* et veillait à garder les travaux manuscrits de ses élèves comme preuves d'apprentissage. De plus, elle a précisé que ses élèves réalisaient toujours des travaux écrits de type question-réponse, et ce, pour chacune des disciplines qu'elle enseignait (français langue d'enseignement, mathématiques, sciences et univers social). L'expérimentation de SAÉ lui a fait comprendre qu'elle appréciait la pédagogie par projet et cela lui a permis de réaliser des activités plus complexes avec ses élèves. Elle a constaté l'intérêt de produire différents types de travaux. Ainsi, ses élèves ont réalisé un livre numérique à l'aide de l'application *Book Creator* et une affiche publicitaire, ce qui l'a amenée à apprécier et à juger la compétence *écrire des textes variés*. L'enseignante a aussi documenté la participation orale de ses élèves à l'aide d'un code de couleurs plutôt que de le faire de façon traditionnelle lors d'une communication orale. Le code de couleur permettait de documenter différents éléments de la prise de parole relevant de la compétence *communiquer oralement*. Les élèves recevaient donc un carton vert lorsqu'ils prenaient la parole, un carton rose lorsqu'ils regardaient un collègue parler et un carton jaune lorsqu'ils intervenaient à la suite d'une prise de parole d'un autre élève. Ces traces permettaient d'évaluer le critère *adaptation à la situation de communication*. Conjointement à ces nouvelles pratiques, Raphaëlle a conservé sa pratique de consignation d'observation pour chacune des réalisations, méthode qu'elle a utilisée depuis le début de sa carrière. Ces observations documentaient précisément les critères d'évaluation en lien avec les activités qu'elle a proposées. Par exemple, lorsqu'elle observait la compétence *écrire des textes variés*, pour le critère *utilisation d'un vocabulaire approprié* et l'indicateur *clarté du vocabulaire*, nous pouvons constater les observations suivantes : « voc. très approprié, utilises les mots justes, variés » et « voc. ok, mais répètes beaucoup les mêmes choses » (Raphaëlle, grille d'observation, Boissons sucrées).

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

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

Les représentations variées sont devenues des traces de l'apprentissage des élèves qu'Alice consignait. Par exemple, lors d'une



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

activité portant sur la découverte du chocolat, les élèves étaient invités à faire une lecture interactive et à s'appropriier le vocabulaire en lien avec la production du chocolat. Pour ce faire, Alice a utilisé son tableau interactif et pris des photos. Cependant, elle a rapidement constaté qu'elle ne se souvenait pas de l'implication individuelle de chacun de ses élèves. Pour remédier à cette lacune, elle a décidé de filmer les élèves lors d'activités clés (comme la présentation de vocabulaire, ou lors de lecture en grand groupe). Il s'agit d'une pratique qu'Alice a beaucoup appréciée; elle a d'ailleurs mentionné vouloir garder cette façon de faire.

De son côté, Marie tentait avec difficulté de diversifier sa collecte de traces. Elle éprouvait des difficultés à comprendre comment ces traces pouvaient être pertinentes pour documenter son évaluation :

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

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

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

Raphaëlle appréciait les grilles d'évaluation et les utilisait beaucoup lors de la première phase. Cet outil brossait un portrait représentatif de ses élèves tout en demeurant cohérent avec les attentes du PFEQ et les aménagements utilisés. Lors de la deuxième phase, elle ignorait comment traduire dans les échelons de la grille les attentes du PFEQ, les siennes et les capacités des élèves en très grande difficulté, malgré son désir d'appuyer son interprétation avec une grille d'évaluation.

Marie était ambivalente face à l'utilisation des grilles d'évaluation. Dès ses premières expérimentations, elle éprouvait des difficultés à bien comprendre le vocabulaire utilisé par les grilles et ressentait le besoin d'être



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

soutenue lors de cette étape de la démarche. Elle continuait de poser un jugement de façon intuitive, mais confirmait que les activités réalisées lui donnaient plus d'informations pour se justifier.

Pour Alice, initialement, une tâche évaluative spécifique était nécessaire au terme d'un apprentissage pour pouvoir juger du niveau scolaire de ses élèves. Lors de sa première expérimentation, elle conservait ses examens et ajoutait des évaluations supplémentaires au matériel déjà fourni. Elle corrigeait les tâches et tentait d'obtenir des résultats chiffrés pour poser un jugement final dans le bulletin scolaire chiffré. Avec l'aide de la chercheuse, Alice a constaté que les traces qu'elle collectaient pendant les SAÉ et les grilles d'évaluation lui permettaient également de broser un portrait de ses élèves. Les résultats qui en ressortaient étaient semblables aux résultats chiffrés qu'elle a calculés dans les tâches supplémentaires précédentes, mais communiquaient mieux la réalité des élèves. Par la suite, elle a tenté d'interpréter de façon critériée les traces de ses élèves et cessé les tâches supplémentaires. Lors de la deuxième phase de l'expérimentation, c'est la seule participante qui créait des grilles. Elle a constaté ainsi clairement le lien entre l'enseignement, l'évaluation et le PFEQ. En effet, pour réussir à créer des grilles d'évaluation pertinentes, elle devait identifier les critères d'évaluation provenant des cadres du ministère et elle s'inspirait des éléments de compétences provenant du programme pour rédiger des indicateurs spécifiques aux tâches. Néanmoins, la création de grilles lui a permis de réfléchir à un problème important et de le soulever : il était difficile d'inclure le niveau d'aide offert ou reçu dans l'outil. Les dernières grilles développées distinguaient donc les attentes scolaires de l'aide reçue.

Les pratiques observées lors de la communication des résultats

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

Discussion et conclusion

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



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

une description transversale des pratiques pour chacune des étapes de la démarche d'évaluation ont été présentés dans la section résultats.

À la lumière de nos analyses, nous pouvons constater la concordance de nos résultats avec ceux d'études précédentes, notamment quant au fait que l'appropriation de pratiques est un processus dynamique influencé par différents facteurs propres à chaque individu (Bélanger et al., 2012; Duthoit et Mailles-Viard Metz, 2012; Theureau, 2011). Plus précisément, chacune des participantes a vécu un processus d'appropriation individuel, mais certains points restent communs. Tout d'abord, les pratiques de planification des trois participantes ont évolué. Nous observons un souci d'alignement pédagogique plus fort chez les participantes. En effet, lorsque ces dernières réfléchissent aux activités à réaliser avec leurs élèves, elles identifient aussi les critères d'évaluation et les niveaux attendus. Ces façons de faire se rapprochent d'une perspective d'évaluation en soutien à l'apprentissage pour laquelle la planification joue un rôle central dans la pratique des enseignants (Yerly et Monney, 2022). De plus, à certains moments, en particulier dans le cas de Raphaëlle, nous observons une volonté de prévoir certains aménagements lors des périodes d'enseignement; toutefois ces réflexions n'étaient pas poursuivies dans le processus d'évaluation. Comme le souligne Bergeron (2018), une analyse des besoins réalisée en amont n'est pas toujours présente dans les pratiques pédagogiques. Notre étude corrobore cette observation et l'élargit précisément aux pratiques évaluatives. Il aurait été intéressant, à l'étape de la planification, de se concentrer sur la place des aménagements dans le processus d'évaluation, entre autres à l'étape de l'interprétation et du jugement, et de leurs liens précis avec la pensée autistique. En effet, la majorité des aménagements étaient prévus pour les périodes d'enseignement et soutenaient les fonctions exécutives des élèves, alors que d'autres éléments de la cognition des personnes ayant un TSA étaient mis de côté.

Ainsi certaines questions auraient pu guider les réflexions, par exemple : quelle caractéristique de l'élève cet aménagement vient-il soutenir? Les aménagements sont-ils utilisés pendant les activités ciblées pour l'évaluation? Viennent-ils influencer le jugement évaluatif? Comment?

De plus, l'utilisation de matériel de type SAÉ a été bénéfique pour les participantes. Rejoignant ainsi les résultats de Dumais et al. (2015), l'utilisation de SAÉ a permis de diversifier les traces collectées, de réaliser des apprentissages pendant lesquels les élèves étaient actifs et dont le contexte était respectueux des besoins des élèves. Nous avons également constaté une évolution dans les pratiques d'interprétation, les participantes ont appris à utiliser, et pour certaines, à créer, des grilles d'évaluation



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

respectueuses du niveau de développement des compétences des élèves⁴.

Plus largement, nous avons constaté que malgré une adhésion des participantes aux principes d'évaluation en soutien à l'apprentissage, nous observons qu'une vision traditionnelle de l'évaluation est encore ancrée dans les milieux, notamment chez les collègues des participantes, ce qui rend plus difficile le changement de pratiques.

Quelques pratiques gagnantes ont néanmoins pu être documentées, bien qu'elles relèvent davantage de l'enseignement que de l'évaluation. Les facteurs environnementaux comme la pandémie de COVID-19 et les changements de groupe-classe en début d'année ont joué un rôle central dans les difficultés d'appropriation vécues par les participantes. Or, la poursuite de la collecte de données jusqu'en janvier 2021 pour une des participantes s'est toutefois avérée avantageuse. En effet, l'appropriation étant un processus chronophage, des recherches sur une période plus longue pourraient permettre d'atteindre un niveau d'appropriation plus significatif dans les pratiques. Par ailleurs, nos résultats montrent qu'un dispositif d'accompagnement intégré au processus d'appropriation est également une pratique clé, car il rend possible une atmosphère sécurisante et bénéfique au développement professionnel (Lamaurelle et al., 2016). Nous proposons ainsi que de futures recherches réutilisent le modèle d'appropriation ici proposé afin d'en approfondir les rouages et d'en constater les retombées.

En somme, comme cette étude constitue une première exploration de l'appropriation des pratiques évaluatives au secteur de l'adaptation scolaire, nous considérons que le champ est maintenant ouvert à maintes possibilités. Il serait entre autres pertinent de poursuivre le processus d'appropriation à l'égard de la communication des résultats scolaires et d'ainsi compléter les étapes de la démarche d'évaluation.

⁴ Pour plus de détails concernant la création de ces grilles voir l'article : Lamarche, M.-A. et Durand, M.-J. (2022). Description du processus d'élaboration d'une grille d'évaluation spécifique à une situation d'apprentissage et d'évaluation en contexte de modification des contenus d'apprentissage auprès d'élèves du secondaire présentant un trouble du spectre de l'autisme. *Mesure et évaluation en éducation*, 45(3), 95-133. <https://doi.org/10.7202/1107235ar>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- Baillé, J., De Ketele, J.-M. et Vergnaud, G. (2001). Évaluation des compétences une problématique émergente. Dans G. Figari et M. Achouche (dir.), *L'activité évaluative réinterrogée* (p. 39-66). De Boeck.
- Beaupré, P., Gauthier, M. et Germain, M.-P. (2017). Des pratiques gagnantes pour la transition au secondaire des élèves autistes. *Enfance en difficulté*, 5, 73-99. <https://doi.org/10.7202/1043355ar>
- Bélanger, J., Bowen, F., Cartier, S., Desbiens, N., Montésinos-Gelet, I. et Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : Réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et francophonie*, 40(1), 56-75. <https://doi.org/10.7202/1010146ar>
- Bergeron, L. (2018). Le rôle que joue l'analyse des besoins dans la dynamique décisionnelle d'enseignant-e-s lors de la planification de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(3), 97-123.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 69, 197-225.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie: perspective ethnosociologique*. Nathan.
- Black, P. et Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Boudah, D. J., Lenz, B. K., Bulgren, J. A., Schumaker, J. B. et Deshler, D. D. (2000). Don't water down! Enhance content learning through the Unit Organizer Routine. *Teaching Exceptional Children*, 32(3), 48-56. <https://doi.org/10.1177/004005990003200308>
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M. et Richardson, V. (2005). Qualitative Studies in Special Education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207. <https://doi.org/10.1177/001440290507100205>
- Buchnat, M. et Wojciechowska, A. (2020). Online education of students with mild intellectual disability and autism spectrum disorder during the COVID-19 pandemic. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, (29), 149-171. <https://doi.org/10.14746/ikps.2020.29.07>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Busby, R., Ingram, R., Bowron, R., Oliver, J. et Lyons, B. (2012). Teaching elementary children with autism: Addressing teacher challenges and preparation needs. *The Rural Educator*, 33(2), 27-35. <https://eric.ed.gov/?id=EJ987618>
- Cappe, É., Smock, N. et Boujut, É. (2016). Scolarisation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme et expérience des enseignants : sentiment d'auto-efficacité, stress perçu et soutien social perçu. *L'évolution psychiatrique*, 81(1), 73-91. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0014385515000663>
- Cardinet, J. (1986). *Pour apprécier le travail des élèves*. De Boeck.
- Courchesne, V., Nader, A.-M., Girard, D., Bouchard, V., Danis, É. et Soulières, I. (2016). Le profil cognitif au service des apprentissages : optimiser le potentiel des enfants sur le spectre de l'autisme. *Revue québécoise de psychologie*, 37(2), 141. <https://doi.org/10.7202/1040041ar>
- Courchesne, V., Nader, A.-M. et Mottron, L. (2020). L'autisme. Dans S. Majerus et al. (dir.), *Traité de neuropsychologie de l'enfant : Évaluation et remédiation* (p. 260-283). De Boeck Supérieur.
- De Ketele, J.-M. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1), 59-74. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0059>
- de Vaujany, F.-X. (2006). Pour une théorie de l'appropriation des outils de gestion : vers un dépassement de l'opposition conception-usage. *Management Avenir*, 9(3), 109-126. <https://doi.org/10.3917/mav.009.0109>
- Delory-Momberger, C. (2004). *Les histoires de vie: de l'invention de soi au projet de formation* (2^e éd.). Anthropos.
- Desgagné, S., Gervais, F. et Larouche, H. (2001). L'utilisation du « récit » de pratique : son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et autres éducateurs du monde scolaire. Dans A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 203-223). Éditions du CRP.
- Dionisi, J.-P. (2013). Le programme TEACCH : des principes à la pratique. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 61(4), 236-242. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2012.12.002>
- Dufour, F., Meunier, H. et Chénier, C. (2014). Quel est le sentiment d'efficacité personnelle d'étudiants en enseignement en adaptation



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

scolaire et sociale dans le cadre du stage d'intégration à la vie professionnelle, dernier stage de la formation initiale? Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment?* (p. 73-92). Presses de l'Université du Québec.

Dumais, C., Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015). Enseigner et évaluer l'oral en milieu défavorisé au Québec: premiers résultats d'une recherche-action-formation au 3^e cycle du primaire. *Language and literacy*, 17(4), 5-27. <https://doi.org/10.20360/G2M596>

Durand, M.-J. et Mouffe, M. (2014). La métagrille, ou outil pour évaluer la qualité des grilles d'évaluation : exemple d'une production en histoire. Dans M.-J. Durand et N. Loye (dir.), *L'instrumentation pour l'évaluation. La boîte à outils de l'enseignant évaluateur* (p. 69-92). Marcel Didier.

Duthoit, E. et Mailles-Viard Metz, S. (2012). Analyse de l'appropriation d'un parcours pédagogique numérique par un formateur : le cas du dispositif Pairform@nce. *Activités*, 9(1). <https://doi.org/10.4000/activites.203>

Duval, L., Lessard, C. et Tardif, M. (1997). Logiques d'exclusion et logiques d'intégration au sein de l'école. Le champ de l'adaptation scolaire. *Recherches sociographiques*, 38(2), 303-334. <https://doi.org/10.7202/057126ar>

Fleury, V. P., Hedges, S., Hume, K., Browder, D. M., Thompson, J. L., Fallin, K., El Zein, F., Reutebuch, C. K. et Vaughn, S. (2014). Addressing the academic needs of adolescents with autism spectrum disorder in secondary education. *Remedial and Special Education*, 35(2), 68-79. <https://doi.org/10.1177%2F0741932513518823>

Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the enigma*. Blackwell Publishing.

Gareau, M. (2018). *Pratique réflexive et autorégulation : favoriser le développement professionnel des étudiants à la fin de la formation en enseignement en adaptation scolaire et sociale de la formation initiale vers l'insertion professionnelle* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12176/1/D3514.pdf>

Gillig, G. (1999). *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives*. De Boeck Université.

Gouvernement du Québec. (2009). *À la même école. Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/P SG/recherche_evaluation/ALaMemeEcoleEHDAA_f.pdf

Gouvernement du Québec. (2011b). *Les choix de notre école à l'heure du bulletin unique*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/LesChoixDeNotreEcole_DocSoutien_f.pdf

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

<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2456342>

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

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

Gouvernement du Québec. (2020). *Taux de diplomation et de qualification après 7 ans, parmi les élèves identifiés TED qui entrent en 1^{re} secondaire au réseau public pour les cohortes de 2007-2008 à 2011-2012*. Ministère de l'Éducation du Québec.

Gouvernement du Québec. (2021). *Dénombrement d'élèves à l'éducation préscolaire, à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire en situation complexe ayant vécu ou vivant un bris de service*. Ministère de l'Éducation du Québec.

Harrison, B. et St-Charles, L. (2012). La structure de pensée autistique et la scolarisation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 60(4), 59-74. <https://doi.org/10.3917/nras.060.0059>

Jitendra, A. K., Edwards, L. L., Choutka, C. M. et Treadway, P. S. (2002). A collaborative approach to planning in the content areas for students with learning disabilities: Accessing the general curriculum. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17(4), 252-267. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.t01-1-00023>

Kamps, D., Thiemann-Bourque, K., Heitzman-Powell, L., Schwartz, I., Rosenberg, N., Mason, R. et Cox, S. (2015). A comprehensive peer network intervention to improve social communication of children with autism spectrum disorders: A randomized trial in kindergarten and first grade. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1809-1824. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2340-2>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Lafontaine, L. et Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement¹. *Revue du Nouvel-Ontario*, (34), 119-144. <https://doi.org/10.7202/038722ar>
- Lamarche, M.-A. (2017). *Description des pratiques entourant l'utilisation du bulletin scolaire auprès d'élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage de niveau primaire au Québec* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/11351/>
- Lamarche, M.-A. et Durand, M.-J. (2021). Synthèse des écrits scientifiques portant sur les pratiques d'évaluation des apprentissages actuelles auprès d'élèves du secondaire ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Revista Educativa - Revista de Educação*, 23(1), 8601. <https://doi.org/10.18224/educ.v23i1.8601>
- Lamarche, M.-A. et Durand, M.-J. (2022). Développement du sentiment d'efficacité personnelle perçu par des enseignantes œuvrant auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme au secondaire et appropriation de nouvelles pratiques évaluatives. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 45(3), 835-866. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i3.5239>
- Lamaurelle, J.-L., Gervais, T. et Lapeyrère, H. (2016). *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants*. Hachette Éducation.
- Laurier, M., Tousignant, R. et Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages* (3^e éd.). Gaétan Morin.
- Legendre, M.-F. (2001). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQEFLS*, 23(1), 12-30.
- Leroux, J. L. (2010). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/947>
- Louis, R. (2004). *L'évaluation des apprentissages, théorie et pratique* (2^e éd.). Beauchemin.
- Lusignan, G. (2002). Planifier des situations complexes d'apprentissage pour aider les élèves à développer des compétences. *Vie pédagogique*, 123, 21-23.
- Meirieu, P. (2016). *L'école, mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée* (16^e éd.). ESF éditeur.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Morrisette, S. (2015). La planification globale comme stratégie pour favoriser l'évaluation comme aide à l'apprentissage. *Québec français*, (175), 12-13. <https://id.erudit.org/iderudit/81373ac>
- Mucchielli, A. (dir.). (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3^e éd.). Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). L'analyse thématique. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd., p. 235-312). Colin.
- Penneman, J. (2018). *Lirécrire pour apprendre: entre appropriation par les enseignants et effets sur les apprentissages des élèves* [thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain]. Dial. <http://hdl.handle.net/2078.1/197031>
- Penneman, J., Croix, S. D., Dellisse, S., Dufays, J.-L., Dumay, X., Dupriez, V., Galand, B. et Wyns, M. (2016). Outils didactiques et changement pédagogique : analyse longitudinale de l'appropriation de l'outil Lirécrire par des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie*, (197), 79-98. <https://doi.org/10.4000/rfp.5165>
- Perraudau, M. (1997). *Les cycles et la différenciation pédagogique*. Armand Colin.
- Poirier, N., Abouzeid, N., Taieb-Lachance, C. et Smith, E.-L. (2017). Le programme de formation et les stratégies éducatives déclarées offerts aux adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme qui fréquentent une classe spécialisée. *Canadian Journal of Education*, 40(4), 457-485. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2524>
- Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2), 165-188. <https://doi.org/10.7202/1007733ar>
- Roegiers, X. (2005). L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration. *La refonte de la pédagogie en Algérie-Défis et enjeu d'une société en mutation*, 107-124.
- Rouillard-Rivard, D., Julien-Gauthier, F., Poulin, M.-H. et Martin-Roy, S. (2018). Pratiques éducatives pour accroître la participation sociale d'adolescents et des jeunes adultes ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue de psychoéducation*, 47(1), 23-52. <https://doi.org/10.7202/1046771ar>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123-150). Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 109-121). Éditions du CRP.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Édition du Renouveau Pédagogique Inc.
- Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J. et Chappuis, S. (2006). *Classroom assessment for student learning. Doing it right - using it well* (2^e éd.). Educational Testing Services.
- Tchoumavi, D. C. H. (2020, 12 novembre). *Stratégies d'intervention pédagogiques efficaces recommandées avec des élèves sous le trouble du spectre de l'autisme (TSA) du cycle intermédiaire/supérieur* [thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. uO Research. <http://hdl.handle.net/10393/41439>
- Theureau, J. (2011). *Appropriation 1, 2, 3 ou Appropriation, Incorporation & 'Inculturation'*. Dans *actes de Journée Ergo-IdF, Appropriation et Ergonomie, Paris: C.N.A.M.* <http://www.coursdaction.fr/02-Communications/2011-JT-C136.pdf>
- Thinet, Y. (2019, 7 juin). *La scolarisation des élèves avec autisme dans l'enseignement spécialisé en France : formation des enseignants et pratiques inclusives* [thèse de doctorat, Université de Bretagne occidentale]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02308607>
- Tomaz da Silva, T. K. (2020). *Besoins rapportés par des enseignants de classe inclusive préscolaire et primaire dans la mise en place de pratiques différenciées à l'intention d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA)* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/17850>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners* (2^e éd.). ASCD.
- Tomlinson, C. A. et McTighe, J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours* (traduit par F. Bouchard). Chenelière éducation.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Université de Montréal (UdeM) (2021). *Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire*.
<https://admission.umontreal.ca/programmes/baccalaureat-en-enseignement-en-adaptation-scolaire/structure-du-programme/>
- Université de Sherbrooke (UdeS) (2021). *Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale*.
<https://www.usherbrooke.ca/admission/programme/246/baccalaureat-en-adaptation-scolaire-et-sociale#acc-002-1>
- Université du Québec à Montréal (UQAM) (2021). *Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale*.
https://etudier.uqam.ca/programme?code=7088&gclid=Cj0KCQiAkZKNBhDiARIsAPsk0Wh-8_6NiuDWnH13uhe-cf344fH5bcndJSmLtP3VMBBq9cs1Abfdm5EaAlyIEALw_wcB#bloc_cours
- Vermeulen, P. (2014). *Comment pense une personne autiste?* Dunod.
- Yerly, G. et Monney, N. (2022). La planification flexible des démarches d'évaluation, un levier vers une évaluation pour apprendre? *Mesure et évaluation en éducation*, 45(3), 33-60.
<https://doi.org/10.7202/1106853ar>
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. États-Unis: SAGE Publications.