

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE D'ENSEIGNANTES DÉBUTANTES EN
ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE DU PRIMAIRE AU REGARD DE LA DÉMARCHE
D'ÉVALUATION DIFFÉRENCIÉE DES APPRENTISSAGES

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION CONCENTRATION ÉDUCATION ET FORMATION
SPÉCIALISÉES

PAR

AMÉLY GIRARD

JANVIER 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

AVANT-PROPOS

Étant moi-même en insertion professionnelle en enseignement dans le champ de l'adaptation scolaire et sociale, l'idée de ce projet de maîtrise m'est venue à la suite d'expériences vécues sur le terrain. Je voyais sans cesse mes amis et collègues naviguer au travers des nombreuses difficultés du début de carrière. Je les ai donc sondés à savoir quel était l'aspect de la profession sur lequel les défis se trouvaient les plus importants. Sans aucune surprise, l'évaluation des apprentissages a été nommée par la majorité des enseignantes débutantes consultées. Par ailleurs, c'est ma personnalité empathique et bienveillante ainsi que mon expérience professionnelle liée à l'évaluation différenciée des apprentissages qui m'ont menée à vouloir explorer un concept clé du bien-être des enseignantes, soit celui du sentiment d'efficacité personnelle. Mettant ces concepts en lien, j'en suis arrivée à vouloir étudier les facteurs agissant sur le sentiment d'efficacité personnelle des nouvelles enseignantes en adaptation scolaire et sociale lorsqu'elles évaluent de manière différenciée leurs élèves.

Malgré les défis de la profession, je me suis engagée dans des études de 2^e cycle tout en travaillant à temps plein dans le milieu scolaire, convaincue de pouvoir contribuer à faire une différence dans l'insertion professionnelle des enseignantes en adaptation scolaire et sociale. Mon désir de développer une démarche scientifique en lien avec ces concepts clés de l'insertion professionnelle me permettra, par la suite, de faire face aux défis de l'enseignement avec une rigueur professionnelle qui facilite la recherche de solutions.

REMERCIEMENTS

Je me suis lancée aux cycles supérieurs les yeux fermés, sans trop savoir dans quoi je m'embarquais, ça n'a pas pris beaucoup de temps que j'ai vite réalisé l'ampleur de ce projet. Les mots me manquent pour décrire la fierté que j'ai de pouvoir finalement clore cette belle aventure. Ce mémoire de recherche est le résultat de plusieurs mois et années de travail acharné, de manque de sommeil, de questionnements, de rigueur et de caféine. Je ne pourrais passer sous silence le remerciement de certaines personnes clés qui m'ont aidé, peut-être même sans le savoir, à réaliser ce projet qui m'est cher.

J'aimerais tout d'abord remercier la personne sans qui tout ça n'aurait pas été possible, ma directrice de recherche, France Dufour, qui a cru en moi depuis le jour un. Son soutien, sa disponibilité, ses encouragements, sa douceur et ses connaissances m'ont permis de mener à terme cette recherche. Merci, France, pour tout le temps que tu as passé à travailler avec moi.

J'aimerais aussi remercier ma co-directrice, Maryse Gareau, qui s'est ajoutée quelques semaines après le début de cette belle aventure. Sans doute une des meilleures décisions que j'ai prises. Son expertise sur le terrain, ses connaissances en adaptation scolaire, sa rigueur et son soutien m'ont grandement soutenue lors de mes questionnements. Merci, Maryse, d'avoir embarqué dans ce projet avec moi.

Merci à toutes les personnes que j'ai croisées de près ou de loin durant mon parcours. Une mention spéciale pour une personne qui a grandement contribué à la production de ce mémoire, et ce, sans compter son temps. Une personne dont l'expertise a été une vraie mine d'or, une référence dans le domaine. Helder Manuel Cintrao, conseiller pédagogique en évaluation des apprentissages, mais surtout, un homme passionné qui m'a aidée à cheminer dans mes réflexions et qui m'a partagé une partie de son savoir. Merci pour ces échanges qui m'ont permis d'en arriver où j'en suis aujourd'hui.

Sans oublier les trois femmes extraordinaires avec qui j'ai eu la chance de partager plusieurs moments, Floriane, Laurie-Rose et Carine. Merci les filles pour votre soutien moral incroyable, mais aussi pour nos 5@7 qui m'ont permis de prendre des pauses intellectuelles bien méritées.

Mes remerciements ne pourraient pas être complets sans la mention de mes parents qui m'ont toujours soutenue dans mes mille et un projets et qui m'ont encouragée à poursuivre cette folle idée qu'a été mon

inscription à la maîtrise. Voir la fierté dans vos yeux m'a donné la motivation de mener à terme ce projet et je vous en remercie du fond de mon cœur.

Merci à ma coloc, mon amie, ma confidente, Laurie-Anne qui m'a encouragée, soutenue et écoutée tout au long de mon parcours. Elle m'a vue assise à ma table pliante dans ma chambre durant beaucoup trop d'heures.

Et un merci tout spécial à mon amoureux, Hugo, qui m'a écouté parler de mon sujet pendant de nombreuses heures, qui a été compréhensif quand je lui disais que je devais travailler et qui m'a encouragée sans arrêt à continuer et à persévérer en me démontrant toute la fierté qu'il avait à mon égard. Je t'aime et merci pour cela.

Finalement, j'aimerais remercier les participantes de cette étude, sans qui rien n'aurait été possible. Merci pour votre ouverture, pour votre honnêteté et pour votre temps. Vos propos pourront permettre d'améliorer les conditions d'insertion des nouvelles enseignantes, notamment celles qui ont choisi le champ de l'adaptation scolaire et sociale. Ce qui est très important puisque les élèves ont besoin de vous.

Je remercie aussi les évaluateuses, membres du jury, Carla Barroso Da Costa et Marie-Hélène Giguère qui m'ont donné des commentaires constructifs me permettant d'avancer dans ma réflexion et dans mon projet.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	x
RÉSUMÉ.....	xii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 L'insertion professionnelle.....	4
1.1.1 L'insertion professionnelle des enseignantes au Québec	4
1.1.2 L'enseignement en adaptation scolaire et sociale au Québec	8
1.1.3 Les défis de l'insertion professionnelle des enseignantes en adaptation scolaire au Québec.....	9
1.2 Le défi des enseignantes débutantes : l'évaluation des apprentissages.....	12
1.2.1 Le défi des enseignantes débutantes en adaptation scolaire et sociale : la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages.....	14
1.3 Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes.....	16
1.4 Le problème et la question de recherche.....	17
1.4.1 La pertinence scientifique	19
1.4.2 La pertinence sociale.....	19
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL	21
2.1 L'insertion professionnelle en enseignement.....	21
2.2 L'évaluation des apprentissages.....	23
2.2.1 L'évaluation des apprentissages selon les encadrements ministériels	23
2.2.2 Les fonctions de l'évaluation	24
2.3 L'évaluation différenciée des apprentissages.....	25
2.3.1 Les objets de l'évaluation différenciée des apprentissages	26
2.3.2 Les formes de différenciation pédagogique	26
2.4 Le sentiment d'efficacité personnelle	29

2.5	Les objectifs spécifiques de recherche	35
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE		36
3.1	Les aspects méthodologiques	36
3.2	Les participantes	37
3.3	Les outils de collecte de données	38
3.4	Le déroulement de la recherche	39
3.5	L'analyse des données	41
3.6	Les considérations éthiques.....	42
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....		43
4.1	Le sentiment d'efficacité personnelle dans la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages	43
4.1.1	Le sentiment d'efficacité personnelle et la flexibilité	44
4.1.1.1	Les éléments facilitateurs.....	44
4.1.1.2	Les défis.....	45
4.1.2	Le sentiment d'efficacité personnelle et l'adaptation.....	46
4.1.2.1	Les éléments facilitateurs.....	46
4.1.2.2	Les défis.....	47
4.1.3	Le sentiment d'efficacité personnelle et la modification	49
4.1.3.1	Les éléments facilitateurs.....	49
4.1.3.2	Les défis.....	51
4.2	Les besoins de soutien et de formation exprimés par les enseignantes participantes	60
4.2.1	Les besoins à l'égard de la formation initiale.....	61
4.2.2	Les besoins à l'égard de l'insertion professionnelle	64
CHAPITRE 5 DISCUSSION		69
5.1	Le sentiment d'efficacité personnelle dans la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages	69
5.1.1	Le sentiment d'efficacité personnelle et la flexibilité	69
5.1.2	Le sentiment d'efficacité personnelle et l'adaptation.....	71
5.1.3	Le sentiment d'efficacité personnelle et la modification	73
5.2	Les besoins de soutien et de formation exprimés par les nouvelles enseignantes en adaptation scolaire.....	77
5.2.1	Les besoins de soutien et de formation pour la formation initiale	77
5.2.1.1	Des recommandations pour la formation initiale	81
5.2.2	Les besoins de soutien et de formation pour l'insertion professionnelle	81
5.2.2.1	Des recommandations pour l'insertion professionnelle	84
5.3	Les apports et limites de la recherche	86
CONCLUSION		88

ANNEXE A FORMULAIRE DE PARTICIPATION	92
ANNEXE B CANEVAS D'ENTRETIEN	97
ANNEXE C CERTIFICAT ÉTHIQUE.....	101
ANNEXE D LETTRE D'INVITATION À LA PARTICIPATION	102
ANNEXE E FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	104
LISTE DES RÉFÉRENCES	108

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1	Les étapes de la démarche d'évaluation.....	25
Figure 2.2	La différenciation pédagogique.....	28
Figure 2.3	Les effets des différents modes de croyances d'efficacité et d'attentes de résultat de performance sur le comportement et l'émotionnel.....	32
Figure 2.4	L'importance de l'attribution des résultats dans le développement du sentiment d'efficacité personnelle	33

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1	Distinctions entre le soutien relevant de la flexibilité pédagogique, celui relevant des mesures d'adaptation et celui relevant des modifications.....	29
Tableau 3.1	Tableau des données sociodémographiques des participantes	38
Tableau 4.1	Les facilitateurs, les défis des nouvelles enseignantes en adaptation scolaire et sociale lorsqu'elles évaluent de manière différenciée leurs élèves	59
Tableau 4.2	Les besoins de soutien et de formation des nouvelles enseignantes en adaptation scolaire et sociale lors de la formation initiale et de l'insertion professionnelle.....	67
Tableau 5.1	Recommandations des participantes pour la formation initiale et l'insertion professionnelle	86

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ABA :	Applied Behavior Analysis
ADOQ	Association des orthopédagogues du Québec
AMPLI	Apprentissages maximisés par des pratiques langagières interactives
ASS :	Adaptation scolaire et sociale
CAPS :	Compétences axées sur la participation sociale
CNIPE :	Carrefour national de l’insertion professionnelle en enseignement
COFPE :	Comité d’orientation de la formation du personnel enseignant
CSE :	Conseil supérieur de l’éducation
DGA :	Difficulté grave de l’apprentissage
DL :	Difficulté langagière
EHDAA :	Élève handicapé et en difficulté d’adaptation et d’apprentissage
ENLQ :	Enseignante non légalement qualifiée
FI :	Formation initiale
IP :	Insertion professionnelle
LIP	Loi sur l’instruction publique
MEES :	Ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur
MELS :	Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ :	Ministère de l’Éducation du Québec
MO	Modification
PECS :	Picture Exchange Communication System
PFAE :	<i>Parcours de formation axée sur l’emploi</i>
PFEQ	<i>Programme de formation de l’école québécoise</i>
PI :	Plan d’intervention

SACCADE :	Structure et apprentissage conceptuel continu adapté au développement évolutif
SEP :	Sentiment d'efficacité personnelle
TEACCH :	Traitement et éducation des enfants autistes ou souffrant de handicaps de communication apparentés
TDA/H	Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité
TSA :	Trouble du spectre de l'autisme
UQAM :	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

L'insertion professionnelle des enseignantes se veut une période très exigeante sur plusieurs points (Desmarais *et al.*, 2022 ; Desmeules, 2016 ; Gingras et Mukamurera, 2008 ; Nault, 1999). Par ailleurs, l'évaluation différenciée des apprentissages fait partie des nombreux défis des nouvelles enseignantes en adaptation scolaire et sociale (Dubois, 2016). Les difficultés rencontrées peuvent contribuer à la diminution de leur sentiment d'efficacité personnelle, ce qui fait en sorte que plusieurs nouvelles enseignantes quittent la profession dans les cinq premières années de pratique (Carpentier *et al.*, 2019b). Cette recherche qualitative a été menée auprès de quatre enseignantes en adaptation scolaire et sociale du 3^e cycle du primaire. Plus précisément, ce sont des enseignantes ayant cinq ans et moins d'expérience provenant de différentes écoles primaires qui travaillent auprès d'élèves ayant des difficultés langagières et/ou ayant des difficultés graves d'apprentissage. Des entretiens semi-dirigés ont été réalisés auprès d'elles en vue d'atteindre l'objectif de recherche suivant : tracer un portrait des éléments facilitateurs et des défis pouvant agir sur leur sentiment d'efficacité personnelle lorsqu'elles évaluent de manière différenciée les apprentissages de leurs élèves. Les résultats permettent de répertorier les facteurs pouvant avoir une influence positive ou négative sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes débutantes en adaptation scolaire et sociale au regard de l'évaluation différenciée des apprentissages. Il ressort de cela notamment que la collaboration entre collègues fait partie des éléments ayant une influence positive sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle lorsqu'il s'agit d'évaluation des apprentissages. À l'opposé, la charge de travail grandissante et le manque de formation concernant l'évaluation différenciée des apprentissages semblent faire partie des défis à relever au cours de leur insertion professionnelle. L'intention de cette recherche est de donner une voix aux nouvelles enseignantes en adaptation scolaire et sociale afin de mieux comprendre les enjeux autour de l'évaluation différenciée des apprentissages. Les résultats pourront servir à leur offrir le soutien nécessaire en adéquation avec leurs besoins liés à l'évaluation différenciée des apprentissages pour éventuellement contribuer à leur sentiment d'efficacité personnelle, leur persévérance et leur bien-être dans la profession.

Mots clés : Insertion professionnelle, enseignement, adaptation scolaire et sociale, nouvelles enseignantes, évaluation différenciée des apprentissages, différenciation pédagogique, sentiment d'efficacité personnelle

INTRODUCTION

L'insertion professionnelle est une période éprouvante pour les enseignantes débutantes ¹ (Desmarais *et al.*, 2022 ; Desmeules, 2016 ; Gingras et Mukamurera, 2008 ; Nault, 1999). Les débuts dans la profession sont plus souvent difficiles pour plusieurs enseignantes novices (Mukamurera *et al.*, 2013), elles vivent le « choc de la réalité » (Mukamurera, 2011, p. 18), des remises en question et elles ont besoin de faire preuve d'une grande adaptation (Mukamurera *et al.*, 2013). Selon la littérature scientifique, les cinq premières années de pratique (Carpentier *et al.*, 2019b) sont considérées comme une « période de survie » se caractérisant par l'expérimentation, le tâtonnement et la remise en question (Van Nieuwenhoven et Doidinho-Vicoso, 2015). Cela s'explique, entre autres, par les nombreuses responsabilités liées à leur tâche d'enseignement et les attentes élevées qu'elles entretiennent envers la profession en sortant de l'université. En effet, les nouvelles enseignantes doivent passer rapidement d'un statut d'étudiante à celui de professionnelle (Mukamurera *et al.*, 2013) sans nécessairement pouvoir bénéficier d'un moment pour s'approprier graduellement les différents éléments de la tâche enseignante. Effectivement, il n'y a pas de temps d'appropriation progressive de la tâche, puisqu'elles ont les mêmes responsabilités que les plus expérimentées (Duchesne et Kane, 2010 ; Jensen *et al.*, 2012) et souvent les tâches les plus difficiles (Mukamutara, 2012). D'ailleurs, selon Desmarais *et al.* (2022), plusieurs enseignantes débutantes ont le sentiment qu'il y a un écart important entre le soutien reçu lors de la formation initiale et celui obtenu et désiré lors de l'insertion professionnelle.

Les premières années de pratique en enseignement sont des années charnières et déterminantes sur le plan de l'adaptation et de l'intégration à l'emploi, mais également sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle (Caillabet, 2018 ; Dufour, 2009 ; Mukamutara, 2012). Ce concept, provenant des travaux de Bandura (2007), est défini comme étant la croyance d'un individu en ses capacités. Le sentiment d'efficacité personnelle influence plusieurs aspects de la vie de l'individu tels que ses actions, ses décisions, son implication et sa motivation. Dans le milieu de l'enseignement, le sentiment d'efficacité personnelle influence grandement les pratiques professionnelles des enseignantes ainsi que leur perception des élèves en difficulté (Gaudreau, 2017).

Parmi les nombreux défis rencontrés en début de carrière par les enseignantes novices se trouve l'évaluation des apprentissages. En effet, les enseignantes se sentent peu compétentes lorsqu'elles évaluent les

¹ L'utilisation du féminin est privilégiée pour alléger le texte reflétant ainsi la pluralité des femmes œuvrant dans la profession enseignante au Québec, mais aussi parce que nos personnes répondantes sont entièrement de sexe féminin.

apprentissages de leurs élèves (Bidjang *et al.*, 2005 ; Fontaine *et al.*, 2012 ; Talbot et Chiasson Desjardins, 2023). Le sentiment d'incompétence que ressentent les enseignantes peut influencer l'apprentissage des élèves (Hattie et Timperley, 2007) puisque la rétroaction de l'enseignante sur l'évaluation des apprentissages fait partie des éléments favorisant la réussite des élèves. En effet, lorsque l'enseignante communique les résultats liés à une évaluation et explique les critères en donnant une rétroaction à l'élève ainsi qu'aux parents, cela contribue à l'installation d'un climat de confiance entre les acteurs ainsi qu'à la réussite de l'élève. La rétroaction permet de responsabiliser l'élève en lui communiquant les commentaires nécessaires afin qu'il s'ajuste dans ses apprentissages et qu'il atteigne ses objectifs de réussite (CSE, 2016). Pour cela, il apparaît important que l'enseignante ait confiance en ses compétences afin de donner à l'élève la rétroaction et le soutien nécessaires.

Bien qu'elles partagent les mêmes conditions d'insertion professionnelle que les enseignantes du secteur régulier, les enseignantes en adaptation scolaire et sociale ont une réalité professionnelle différente (Bourret, 2023). La période d'insertion professionnelle se vit donc d'une tout autre manière et les défis qui y sont reliés peuvent différer (Giguère, 2018 ; Gonthier, 2020). Les enseignantes en adaptation scolaire et sociale sont considérées comme des spécialistes de l'intervention pédagogique auprès des élèves ayant des besoins particuliers; elles doivent, entre autres, faire preuve d'une grande capacité d'adaptation (Horth, 1998). Elles sont aussi susceptibles de devoir prendre en considération le plan d'intervention des élèves (Asselin et Ducharme, 2014), de collaborer avec les différents acteurs, de bien comprendre la portée des différents services complémentaires offerts aux élèves à besoins particuliers (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2014). De plus, elles doivent mettre en place plusieurs formes de différenciation (flexibilité, adaptation et modification) autant sur le plan de la pédagogie que celui de l'évaluation (Dubois, 2016).

Puisqu'elles doivent répondre aux différents besoins particuliers des élèves de leur classe, les enseignantes en adaptation scolaire et sociale doivent s'approprier les modalités de la différenciation pédagogique, notamment dans le cadre de l'évaluation des apprentissages de leurs élèves. D'ailleurs, le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ; ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2003a), dans sa *Politique de l'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003b), prône le respect des différences chez les élèves. Il est donc primordial pour l'enseignante en adaptation scolaire et sociale d'adapter son enseignement, mais aussi ses méthodes d'évaluation des apprentissages. Cet aspect représente un défi de taille pour les enseignantes de ce champ et s'ajoute aux nombreux défis de l'insertion professionnelle en enseignement.

Le premier chapitre de ce mémoire expose les différents éléments constituant la problématique. Nous abordons l'insertion professionnelle et ses défis, le champ de l'enseignement en adaptation scolaire et sociale ainsi que le développement du sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes. Nous terminons ce chapitre avec la question de recherche ainsi que la pertinence scientifique et sociale de la recherche. Le deuxième chapitre aborde les concepts centraux de la recherche, soit : l'insertion professionnelle, l'évaluation des apprentissages, l'évaluation différenciée des apprentissages et le sentiment d'efficacité personnelle. Nous concluons ce chapitre en présentant les objectifs spécifiques de cette recherche. Le troisième chapitre de ce mémoire renseigne sur la méthodologie priorisée dans le cadre de cette recherche. Nous présentons l'approche méthodologique suivie par les participants, l'outil de collecte de données, le déroulement et enfin l'analyse des données. Le quatrième chapitre comporte la présentation des résultats mettant en lien le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes débutantes en adaptation scolaire et sociale avec chacune des formes de différenciation pédagogique : la flexibilité, l'adaptation et la modification. Puis, le cinquième chapitre utilise les résultats présentés au chapitre précédant pour discuter plus en profondeur des concepts clés de cette recherche en établissant des liens théoriques entre le cadre conceptuel et les résultats obtenus. Les apports et les limites de la recherche y sont aussi présentés. Finalement, la conclusion de ce mémoire est présentée afin de résumer les grandes lignes de cette recherche et de proposer des perspectives de recherches futures.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous présentons la problématique de notre recherche portant sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignantes débutantes du 3^e cycle du primaire en adaptation scolaire et sociale (ASS) au Québec lorsqu'elles évaluent de manière différenciée les apprentissages des élèves. Nous commençons par dresser un portrait de l'insertion professionnelle (IP) des enseignantes au Québec. Ensuite, nous nous attardons au champ de l'ASS, puisque nous nous intéressons aux enseignantes débutantes de ce champ, en portant une attention particulière à l'un des principaux défis en IP : l'évaluation différenciée des apprentissages. Nous poursuivons en présentant le problème à l'étude et la question de recherche, ainsi que les pertinences scientifique et sociale de cette recherche.

1.1 L'insertion professionnelle

1.1.1 L'insertion professionnelle des enseignantes au Québec

L'IP est généralement vécue comme une période éprouvante pour les enseignantes débutantes (Gingras et Mukamurera, 2008 ; Nault, 1999). Elle joue un rôle critique et très important dans le début de la carrière des enseignantes (Homsy *et al.*, 2019). Plusieurs éléments caractérisent les difficultés rencontrées durant les premières années de pratique en enseignement (Fournier et Marzouk, 2008). En effet, l'entrée dans la profession des enseignantes se veut particulièrement exigeante (Feiman-Nemser, 2003 ; Huberman, 1989 ; Mukamurera, 2005, 2011 ; Nault, 2003 ; Portelance *et al.*, 2008), en plus de se complexifier d'année en année (CSE, 2014 ; Desmarais *et al.*, 2022 ; März *et al.*, 2019 ; Mukamurera *et al.*, 2008 ; Rojo et Minier, 2015 ; Tardif, 2013 ; Tardif et Lessard, 1999). Cette complexification s'explique par, notamment, des attentes élargies quant à l'expertise professionnelle des enseignantes. Parmi ces attentes se trouvent, entre autres, le développement des différentes compétences professionnelles, dont la gestion des apprentissages, la réponse aux différents besoins des élèves, l'appropriation de l'évaluation des apprentissages, l'hétérogénéité des classes, l'intégration des élèves à besoins particuliers, le travail collaboratif avec les collègues et la collaboration avec les parents (CSE, 2014; MEQ, 2020).

Au Québec, avant la mise en œuvre de programmes d'IP pour les nouvelles enseignantes, un accompagnement plus formel, soit un stage probatoire, a été instauré dans les différents milieux scolaires, lorsque les étudiants en enseignement terminaient leurs études universitaires (Boutin et Dufour, 2021). Ce stage probatoire, couramment désigné comme système de probation, était mis en place durant les deux

premières années d'enseignement et finissait avec l'obtention du brevet d'enseignement (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant [COFPE], 2002). Par ailleurs, ce stage probatoire a été qualifié de « peu efficace », notamment dû aux procédures administratives pour le suivi des novices d'une école à une autre afin d'assurer un soutien formel aux enseignantes débutantes (Nault, 1993). À la suite de la réforme des programmes de formation à l'enseignement amorcée en 1992, le stage probatoire a été aboli pour laisser place au cursus tel que nous le connaissons aujourd'hui, soit l'obtention du brevet d'enseignement à la réussite des quatre années de baccalauréat comprenant une augmentation des heures de stage pour un minimum de 700 heures (Boutin et Dufour, 2021 ; COFPE, 2002).

Selon la littérature scientifique, plusieurs recherches sur l'IP en enseignement ont été réalisées, mettant notamment en lumière l'importance de répondre aux besoins de soutien des nouvelles enseignantes afin d'éviter qu'elles quittent la profession (Desmeules, 2016 ; Duchesne et Kane, 2010 ; Dufour et Therriault, 2019 ; Gareau, 2018 ; Giguère, 2018 ; Gingras et Mukamurera, 2008 ; Martineau et Mukamurera, 2012 ; März *et al.*, 2019 ; Mukamurera *et al.*, 2013). En effet, le besoin de soutien des enseignantes lors de la période d'IP est crucial (Mukamurera *et al.*, 2013). Bien que le Québec n'ait pas de politique nationale d'IP, plusieurs milieux scolaires, au cours des dernières années, ont commencé à mettre en place des programmes et des dispositifs d'IP afin d'accompagner les nouvelles enseignantes (COFPE, 2002 ; Leroux et Mukamurera, 2013 ; Martineau et Mukamurera, 2012 ; Mukamurera *et al.*, 2013). Des études montrent que l'accompagnement des nouvelles enseignantes peut s'avérer bénéfique pour leur SEP et pour leur persévérance dans la profession (Daigle *et al.*, 2021 ; Gagnon *et al.*, 2021). Toutefois, selon Saint- Jean *et al.* (2022), le soutien offert ne répond pas toujours aux besoins des nouvelles enseignantes, car cela dépend de leur parcours scolaire et professionnel ainsi que de leurs expériences antérieures.

L'entrée dans un nouveau métier constitue une étape importante dans la vie d'un travailleur. Les premières années de pratique sont des années charnières et déterminantes sur le plan de l'adaptation et de l'intégration à l'emploi, mais également sur le développement du SEP (Caillabet, 2018 ; Dufour, 2009 ; Mukamutara, 2012). Les débuts dans la profession enseignante ne font pas exception à cela. D'ailleurs, l'IP des enseignantes au Québec est un sujet pour lequel on accorde beaucoup d'importance depuis plusieurs années tant sur le plan scientifique que social. C'est ainsi qu'au Québec a été créé le Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) en 2004. Le CNIPE est « un lieu de convergence et de coordination accessible à tous les intervenants dans le domaine de l'insertion professionnelle au Québec » (<https://cnipe.ca/fr/a-propos>). Il regroupe différents acteurs du milieu scolaire, du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et des milieux universitaires visant à soutenir l'IP des nouvelles enseignantes. Ce regroupement a mis en place plusieurs ressources afin de soutenir les enseignantes novices par le biais

notamment d'un site Web (<https://cnipe.ca/fr>) comportant plusieurs liens pertinents pour ces dernières et toutes les personnes intéressées par cette thématique.

L'IP des enseignantes est souvent marquée par plusieurs défis quant à leurs débuts dans leur nouvelle réalité professionnelle (Mukamurera, 2011) notamment en ce qui concerne les remises en question fréquentes, un sentiment de devoir survivre à leurs premiers moments en tant qu'enseignantes ainsi que la nécessité de démontrer une grande capacité d'adaptation (Mukamurera *et al.*, 2013). En effet, les nouvelles enseignantes peuvent faire face à des conditions d'embauche instables, soit de dernière minute ou en cours d'année (Mukamurera *et al.*, 2013). Elles obtiennent quelques fois des tâches éclatées, c'est-à-dire qu'elles sont appelées à travailler dans différents groupes, dans différentes écoles afin d'obtenir une tâche complète à 100 %. Elles sont aussi parfois dans l'obligation d'enseigner des matières pour lesquelles elles ne sont pas formées (CSE, 2014; Mukamurera *et al.*, 2013 ; Mukamurera *et al.*, 2006). Les enseignantes débutantes ont aussi plus de chances de faire face à des groupes d'élèves difficiles puisqu'elles obtiennent très souvent les derniers choix de tâche sur la liste de priorité des centres de services scolaires, soit les contrats non choisis par les plus anciens (Homsy *et al.*, 2019 ; Mukamurera *et al.*, 2006; Mukamutara, 2012). En effet, les contrats sont attribués aux enseignantes selon un ordre de priorité basé sur les années d'expérience (Homsy *et al.*, 2019 ; Mukamutara, 2012), ce qui fait en sorte qu'une enseignante débutante peut attendre quelques années avant d'obtenir un poste dans son domaine menant à la permanence. D'autant plus que ce sont des tâches plus difficiles au niveau de la planification, de la gestion de classe et de l'adaptation de l'enseignement, notamment due à l'intégration d'élèves en difficulté dans les classes ordinaires (Duchesne et Kane, 2010 ; Homsy *et al.*, 2019). Les enseignantes se doivent « d'apprendre à composer avec la diversité des apprenants au sein de chaque classe pour amener chaque élève à développer son plein potentiel » (CSE, 2017, p. 110). Comme mentionné dans la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003b), le phénomène de volonté d'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers au Québec amène les enseignantes à devoir différencier leur enseignement et leurs évaluations pour mieux répondre aux besoins de chacun. Ainsi, la tâche enseignante devient donc de plus en plus difficile (Brault-Labbé, 2015 ; Desmarais *et al.*, 2022).

Les difficultés que peuvent rencontrer les novices de l'enseignement surviennent aussi lorsqu'elles finissent leurs études et qu'elles doivent passer d'un statut d'étudiante à celui de professionnel rapidement (Boutin et Dufour, 2021 ; Dufour, 2009 ; Mukamurera, 2005). En ce sens, les attentes envers les nouvelles enseignantes sont les mêmes que celles attendues des enseignantes expérimentées. Effectivement, les enseignantes débutantes doivent assumer les mêmes responsabilités que les enseignantes qui cumulent plusieurs années d'expérience, et ce, malgré le manque d'expérience (Duchesne et Kane, 2010 ; Jensen *et*

al., 2012), ce qui ne permet pas un temps d'appropriation graduelle de la tâche. Il est reconnu que lors de cette période professionnelle qu'est l'IP, les nouvelles enseignantes ne se sentent pas préparées ni formées adéquatement pour affronter les nombreux défis du début de carrière (Boutin et Dufour, 2021). Par ailleurs, les nouvelles enseignantes se sentent souvent seules lorsqu'elles doivent gérer leurs problèmes et leurs difficultés de manière individuelle (Jeffrey, 2011; Van Nieuwenhoven et Doidinho-Vicoso, 2015). Il n'est pas rare, et ce surtout en ASS, que l'enseignante soit la seule classe de son type de regroupement d'élèves et de son niveau dans l'école. Il est donc plus difficile pour ces enseignantes de collaborer et de partager avec des collègues vivant la même réalité qu'elles. L'isolement vécu par ces dernières est un facteur nuisible à la persévérance professionnelle (Boies, 2012).

Les difficultés rencontrées en début de carrière peuvent affecter considérablement la vie personnelle et professionnelle, la qualité de l'enseignement ainsi que le niveau de persévérance de l'enseignante (Mukamurera *et al.*, 2013). En effet, plusieurs enseignantes quittent la profession dans les cinq premières années, ce qui crée un roulement de personnel assez important dans les écoles du Québec. Ce roulement peut affecter non seulement la qualité de l'enseignement offert aux élèves, mais aussi la cohésion au sein des équipes-école et le manque de stabilité pour les élèves (Desmarais *et al.*, 2022). Par ailleurs, la pénurie de personnel enseignant se fait ressentir au Québec. L'institut du Québec (Homsy *et al.*, 2019) l'explique par des raisons politiques et démographiques telles que le vieillissement, l'augmentation du nombre d'élèves en raison des naissances et de l'immigration, l'implantation de la maternelle quatre ans et la baisse du nombre de diplômés en enseignement au secondaire. D'ailleurs, le programme d'enseignement en ASS au secondaire a été suspendu en 2023-2024 à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) faute d'inscriptions (Touzin, 2023). D'une part, ce manque d'enseignante fait augmenter l'engagement du nombre d'enseignantes non légalement qualifiées (ENLQ) dans les écoles passant de 946 en 2015-2016 à 1127 en 2017-2018 (Homsy *et al.*, 2019). D'autre part, cette pénurie augmente le nombre de remplacements d'urgence devant être effectués par les enseignantes ayant elles-mêmes déjà une tâche complète au sein de l'école (Homsy *et al.*, 2019). En d'autres mots, les enseignantes doivent dépanner lorsqu'il y a une absence afin d'aller remplacer lors de leurs périodes libres, ce qui ajoute à la tâche enseignante, et augmente les défis notamment pour celles en début de carrière. Les périodes libres représentent pourtant des moments de correction et de planification très importants, et ce, surtout lors de la période d'IP.

La période d'IP est donc une période riche de remises en question et de défis. Elle constitue un moment délicat qui doit être considéré et où le développement de bonnes pratiques pédagogiques et évaluatives est important, car ces pratiques sont plus difficiles à faire évoluer par la suite (Dufour, 2009). Les enseignantes débutantes ont beaucoup de choses à s'approprier lors de leur entrée dans la profession. Les enseignantes

en ASS, elles, vivent une réalité différente avec des spécificités propres à leur domaine d'enseignement. La prochaine section porte sur le champ de l'ASS au Québec afin d'illustrer la réalité de ces enseignantes.

1.1.2 L'enseignement en adaptation scolaire et sociale au Québec

Tout d'abord, afin de bien comprendre la réalité de l'IP des enseignantes de ce champ d'enseignement, il est primordial de dresser un portrait de l'évolution du champ de l'ASS au Québec. Comme mentionné dans Gonçalves et Lessard (2013), l'évolution de l'inclusion des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) est marquée de plusieurs événements. Au début des années mille-neuf-cent-vingt, les élèves en difficulté, aussi appelés enfants « exceptionnels » à l'époque, ont commencé à se faire remarquer, entre autres avec la mise en place de la Loi de l'assistance publique en 1921 mettant en lumière la scolarisation des élèves handicapés (Horth, 1998). Ensuite, les années soixante, grandement marquées par la Réforme québécoise de l'enseignement issue du rapport Parent, ont été des années importantes en ce qui concerne le développement du champ de l'ASS au Québec. Le système éducatif québécois vit, à ce moment, une augmentation considérable du nombre de EHDAA. L'école québécoise est donc dans l'obligation de tenir compte des besoins particuliers des élèves en difficulté afin de répondre à cette demande et ainsi se diriger vers une école plus inclusive. Finalement, entre les années soixante et quatre-vingt-dix, la *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999) prend forme et évolue, arrivant à celle que l'on connaît aujourd'hui (Gonçalves et Lessard, 2013). Elle s'amorce par la création d'un Bureau de l'enfance exceptionnelle en 1963, puis du Service de l'enfance inadaptée, en 1969, suivi de la formulation de nombreuses règles administratives en faveur de l'éducation spéciale. Ensuite, l'adoption de la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) par le gouvernement du Québec en 1988 donne lieu à la signature de conventions collectives comportant des clauses pour l'éducation des enfants en situation d'adaptation et d'apprentissage (Horth, 1998). Au fil du temps, les politiques en adaptation scolaire et sociale ont permis à ce champ d'enseignement de se développer notamment avec la parution du Rapport Copex en 1976, lequel propose 62 recommandations sur l'orientation du développement de l'éducation des élèves en difficulté. Par la suite, un autre événement influence l'histoire de l'ASS soit la production du document « À part égale », en 1984, de l'Office des personnes handicapées du Québec qui propose un projet de politique d'ensemble visant à offrir des services complets, cohérents, coordonnés et accessibles aux élèves en difficulté. Le développement de la *Politique de l'adaptation scolaire* de 1999, qui est toujours en vigueur au moment du dépôt de ce mémoire, a donc contribué au développement et à l'évolution du champ de l'ASS en donnant une voix et une place dans le milieu scolaire aux élèves en difficulté.

Lorsqu'il s'agit de l'ASS, un certain consensus se forme parmi les différentes définitions émises par les chercheurs (Guérin, 2015). L'ASS doit se baser sur des indicateurs tels que les dimensions cognitives,

comportementales et sociales. Le MEQ (1999) estime qu'« un élève adapté au plan scolaire est celui qui n'a pas de problème de comportement, de type extériorisé ou intériorisé, qui est compétent socialement et qui obtient des résultats scolaires satisfaisants. Dès qu'une de ces sphères est affectée, l'élève est considéré en difficulté d'adaptation » (Guérin, 2015, p. 3).

En 2021-2022, les enseignantes en ASS au Québec représentaient environ 12 % du corps enseignant de la formation générale des jeunes, soit 12 815 (MEQ et Institut de la statistique du Québec, 2023a). Compte tenu de l'augmentation du nombre de dépistages chez les élèves, l'effectif d'EHDAA au Québec ne cesse d'augmenter au fil des années. En 2021-2022, on comptait 237 581 EHDAA dans tout le réseau scolaire québécois. Un peu plus de 25 % de ces élèves n'étaient pas intégrés à une classe ordinaire (MEQ et Institut de la statistique du Québec, 2023b). Il y a donc un nombre considérable d'élèves nécessitant l'accompagnement d'enseignantes en ASS, soit dans le contexte d'une classe spécialisée ou encore dans une classe ordinaire puisque les élèves intégrés ont besoin du soutien des enseignantes en ASS même s'ils sont intégrés dans une classe ordinaire (Giguère et Mukamurera, 2018).

1.1.3 Les défis de l'insertion professionnelle des enseignantes en adaptation scolaire au Québec

Comme mentionné dans la section 1.1.1 de ce chapitre, l'IP est une période difficile pour plusieurs enseignantes. Bien qu'avec l'intégration des EHDAA au sein des classes ordinaires, les enseignantes du secteur régulier vivent des réalités qui peuvent parfois s'apparenter à la réalité des enseignantes du secteur de l'ASS (Gareau, 2018), l'entrée dans la profession des enseignantes en ASS fait ressortir quelques constats qui accentuent les défis de l'IP.

Selon Giguère et Mukamurera (2019), la pluralité des difficultés rencontrées et des besoins des enseignantes débutantes en ASS s'explique par la diversité des contextes associée à ce champ. Tout d'abord, les enseignantes en ASS enseignent souvent plus d'une discipline, soit comme titulaire de classe ou comme spécialiste, à plusieurs niveaux d'enseignement quand ce n'est pas à différents types de regroupement d'élèves et parfois même dans différents milieux, ou encore aux deux ordres d'enseignement, primaire et secondaire. Elles doivent aussi être en mesure de venir en aide à leurs élèves s'ils ont des problèmes familiaux ou personnels, ce qui peut être plus fréquent en classe d'ASS, et ce, parallèlement à la gestion des difficultés académiques. Les enfants présentant des difficultés d'apprentissage ou de comportement ont besoin d'interventions adaptées à leurs besoins spécifiques accompagnés d'une relation « supportante » avec l'enseignante (Valencia, 2010, p. 10). Comme mentionné dans le PFEQ et en lien avec les trois missions éducatives de l'école québécoise, soit instruire, socialiser et qualifier, ces enseignantes ont aussi la responsabilité d'assurer la socialisation de leurs élèves afin qu'ils soient autonomes et responsables dans

leur vie en société. Cet aspect prend une place particulièrement importante en ASS puisque les élèves éprouvent souvent des difficultés dans ce domaine. Les nouvelles enseignantes en ASS doivent également être attentives aux manifestations comportementales et éducatives de leurs élèves afin de leur donner le soutien nécessaire, et ce, en fonction de leur condition et de leurs besoins.

Effectivement, les enseignantes en ASS ont des besoins spécifiques selon la population d'élèves à laquelle elles enseignent et selon le contexte scolaire, soit l'école ordinaire ou spécialisée. Lorsqu'elles sortent de l'université, ces enseignantes sont considérées comme des « spécialistes polyvalentes », c'est-à-dire qu'elles doivent être en mesure de répondre aux besoins particuliers de leurs élèves, elles doivent être capables d'enseigner dans des contextes différents et elles assument diverses responsabilités au sein de l'école (Dufour *et al.*, 2014, p. 77) puisqu'elles peuvent être autant enseignante titulaire d'une classe spéciale qu'orthopédagogue (Giguère et Mukamurera, 2018).

Notons qu'une orthopédagogue est une personne qui aide les enfants en difficulté. Selon le référentiel des compétences de l'orthopédagogie de l'Association des orthopédagogues du Québec [ADOQ] (2018), l'intervention en orthopédagogie « vise à prévenir, consolider ou rééduquer » (p. 5) les apprentissages de l'élève que ce soit en lecture, en écriture ou en mathématiques. L'orthopédagogue devra, durant sa carrière, développer huit compétences telles que définies dans le référentiel. Elle a la responsabilité 1. **d'évaluer** les difficultés qui font obstacle aux apprentissages ainsi que 2. **d'intervenir** de manière spécifique selon les besoins. Dans le cadre de son travail, elle doit aussi faire preuve de 3. **professionnalisme** et 4. **d'éthique** afin de respecter la confidentialité des dossiers. Elle doit 5. **collaborer** et 6. **coopérer** avec les membres de son équipe, mais aussi avec les professionnels au dossier de l'élève. Et finalement, elle doit développer ses compétences 7. **communicationnelles** ainsi que la 8. **gestion** adéquate de son service d'orthopédagogie (ADOQ, 2018). Aucun modèle de service précis n'est prescrit, mais généralement les orthopédagogues interviennent auprès des enfants en difficulté ou des enfants vulnérables en grand groupe, en sous-groupe ou en individuel selon le niveau des défis dans un objectif de soutien ou de rééducation (Prud'homme, 2018).

En tant qu'enseignantes en ASS, elles sont considérées comme des généralistes, car elles peuvent enseigner au préscolaire-primaire ou au secondaire, en devant planifier et s'approprier plusieurs matières sans être spécialisées dans l'une ou l'autre des disciplines (Giguère, 2018). Par ailleurs, les EHDAA ont différents besoins qui nécessitent un enseignement et un accompagnement adaptés à chacun, ce qui est difficile, voire impossible à obtenir dans le contexte d'une classe ordinaire (*ibid.*, 2018). Les classes d'aujourd'hui étant « de plus en plus hétérogènes dans un contexte de diversité grandissante » (Talbot et Chiasson Desjardins, 2023), on s'attend des nouvelles enseignantes en ASS qu'elles différencient leur enseignement, ce qui

demande beaucoup d'énergie et de temps sur le plan de la planification, aspect qui demeure un défi important en début de carrière (Gareau, 2018).

Par ailleurs, les enseignantes en ASS sont souvent appelées à faire des tâches bureaucratiques en lien avec la gestion et la tenue des différents dossiers d'élèves ainsi que des plans d'interventions (PI). En début d'année ou de contrat, elles doivent prendre connaissance des dossiers des élèves ainsi que de leurs PI pour connaître, entre autres, les besoins, les capacités, les différents diagnostics et profils d'élèves présents dans la classe ainsi que pour connaître la médication de chacun s'il y a lieu (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007). Cela permet à l'enseignante en ASS de mieux intervenir auprès de ses élèves.

De plus, les enseignantes peuvent être appelées à travailler avec plusieurs programmes différents. En effet, les élèves suivant le cheminement ordinaire selon leur âge effectuent des apprentissages basés sur le PFEQ. Plusieurs autres programmes existent et sont parfois méconnus des nouvelles enseignantes, car ils ne sont pas toujours vus en formation initiale (FI). Parmi ceux-ci se trouve le *Programme éducatif de compétences axées sur la participation sociale* (CAPS), le *Parcours de formation axée sur l'emploi* (PFAE)² et le *Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde* (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2019; MELS, 2011b). Ils doivent également maîtriser une grande variété d'interventions et d'approches liées à certains types d'élèves (p. ex., ABA, Nurture, PECS, SACCADE, TEACCH). La multitude de programmes et d'interventions avec lesquels les enseignantes en ASS sont susceptibles de travailler fait en sorte que ces derniers doivent, à un moment ou un autre, être en mesure de devoir se les approprier, ce qui complexifie davantage la maîtrise des contenus à enseigner. D'ailleurs, il existe très peu de matériel clé en main et adapté à l'intention des élèves faisant partie de l'ASS. Les enseignantes de ce champ doivent donc constamment adapter ou même créer le matériel utilisé en classe afin qu'il réponde aux besoins et au niveau des élèves tout en prenant en considération le développement, l'âge et les intérêts des élèves.

Pour ces enseignantes spécialisées, la collaboration est essentielle au bon fonctionnement des services offerts aux EHDA. La *Politique de l'adaptation scolaire* du MEQ (1999) mentionne, par le biais de ses voies d'action, qu'il faut « créer une véritable communauté éducative avec l'élève d'abord, ses parents puis avec les organismes de la communauté intervenant auprès des jeunes et les partenaires externes pour favoriser une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés » (p. V). Toujours selon cette

² Le *Parcours de formation axée sur l'emploi* est disponible au <http://www.education.gouv.qc.ca/contenus-communs/etablissements-scolaires-publics-et-privs/formation-axee-sur-lemploi/>.

Politique, la collaboration entre les différents acteurs scolaires et les services complémentaires aux élèves est essentielle dans l'accompagnement des EHDAA. Effectivement, plus que jamais, les enseignantes du champ de l'ASS doivent travailler en équipe avec les techniciens en éducation spécialisée (TES), les orthopédagogues, les orthophonistes, les préposées aux élèves handicapés (PEH), les travailleurs sociaux, les psychoéducateurs, les psychologues, les ergothérapeutes, etc. D'ailleurs, selon le CSE (2017), la préparation à la collaboration doit débiter à la FI afin de s'assurer que le rôle de chacun de ces acteurs est clarifié et de former de futures enseignantes capables de collaborer avec les différents professionnels de l'école et de l'extérieur puisque l'aspect collaboratif est devenu, au fil des années, un « élément incontournable » (p. 111) pour les acteurs scolaires. Développer des pratiques collaboratives efficaces demande un apprentissage ainsi qu'une bonne connaissance des rôles que chacun peut jouer afin de développer le plein potentiel des élèves qui sont sous leur responsabilité (MEQ, 2020).

Finalement, l'évaluation des apprentissages constitue un autre réel défi pour les enseignantes novices de tous les domaines d'enseignement (Fontaine *et al.*, 2013 ; Talbot et Chiasson Desjardins, 2023 ; Tessaro, 2015) et particulièrement pour les enseignantes novices en ASS puisque ces dernières enseignent et évaluent de manière différenciée au quotidien. En effet, les enseignantes de ce champ doivent davantage mettre en place différentes formes de différenciation pédagogique (flexibilité, adaptation et modification) afin de répondre aux besoins de leurs élèves (Dubois, 2016 ; MEQ, 2021b). Comme défini dans Talbot et Chiasson Desjardins (2023), le rôle de l'enseignante est « de considérer les caractéristiques de chaque élève, et cela, en omettant tout biais possible afin que les tâches d'évaluation soient les plus équitables possibles pour tous les élèves » (p. 5). Comme mentionné précédemment, la collaboration est aussi au cœur des pratiques pédagogiques et évaluatives des enseignantes en ASS puisque la démarche d'évaluation différenciée se fait en étroite collaboration avec les autres services que reçoit l'élève à besoins particuliers. Nous reviendrons sur ce sujet puisque le défi de l'évaluation différenciée des apprentissages sera exposé dans la section 1.2 de ce chapitre.

L'appropriation de tous les éléments mentionnés précédemment contribue à l'alourdissement de la tâche et peut s'avérer encore plus difficile pour ces novices de l'enseignement. La charge de travail pourrait donc avoir une incidence sur leur SEP.

1.2 Le défi des enseignantes débutantes : l'évaluation des apprentissages

L'évaluation des apprentissages constitue un défi de taille pour plusieurs enseignantes, même expérimentées. Il l'est encore plus pour les nouvelles enseignantes puisqu'il s'ajoute à tous les autres défis de l'entrée dans la profession. L'évaluation des apprentissages doit démontrer de la clarté et de l'univocité afin que les élèves

soient évalués de façon optimale et avec les outils adéquats. Elle constitue une partie importante de l'apprentissage, elle doit donc être rigoureusement planifiée afin d'être efficace (Asselin et Ducharme, 2014). Selon plusieurs recherches, les enseignantes ont tendance à ne pas se sentir compétentes lorsqu'elles évaluent les apprentissages de leurs élèves (Bidjang *et al.*, 2005 ; Fontaine *et al.*, 2012 ; Kane *et al.*, 2010 ; Mertler, 2009) et c'est d'autant plus le cas des nouvelles enseignantes qui ne se sentent pas assez bien formées à l'évaluation des apprentissages (Dufour *et al.*, 2021). En effet, puisque la conception traditionnelle de l'évaluation s'est modifiée au fil du temps pour accorder une plus grande place à « l'évaluation pour l'apprentissage » (Stiggins, 2009), les enseignantes doivent maintenant maîtriser la pratique des deux fonctions de l'évaluation, soit celle pour l'apprentissage et celle qui reconnaît la compétence de l'élève. Plusieurs études révèlent les difficultés des enseignantes à intégrer, entre autres, la fonction formative de l'évaluation dans leur quotidien (Baribeau, 2009 ; Bélair et Dionne, 2009 ; Bellehumeur et Painchaud, 2008 ; Laurier, 2014 ; Laveault, 2008 ; Mottier Lopez et Cattafi, 2008 ; Wolfs, 2008). En effet, la fonction sommative semble être davantage utilisée dans les milieux scolaires, et ce, surtout par les enseignantes débutantes (Monney et Fontaine, 2016). Depuis 2011, le recours à un bulletin unique qui propose des résultats sous forme de pourcentages plutôt que de lettres contribue aussi aux difficultés rencontrées par les enseignantes (Fontaine *et al.*, 2013 ; MELS, 2011a). De plus, lorsqu'elles évaluent les apprentissages, les enseignantes doivent faire preuve d'autonomie professionnelle en portant un jugement sur les différentes productions des élèves, et ce, dès leur entrée dans la profession. Ce jugement professionnel que porte l'enseignante lorsqu'elle évalue a une incidence directe sur les élèves et sur leur cheminement, c'est donc une grande responsabilité pour les enseignantes novices. En effet, l'enseignante a un rôle très important à jouer dans ce processus évaluatif. Selon l'article 19 de la *Loi sur l'instruction publique* (LIP, 2021), l'enseignante doit se trouver au centre de la démarche évaluative. Elle doit mobiliser ses connaissances relativement aux apprentissages réalisés par les élèves, au contexte d'apprentissage et aux buts à atteindre pour déterminer les besoins d'apprentissage de ses élèves et ainsi orienter la régulation de l'action pédagogique. L'évaluation des apprentissages demande aux enseignantes une grande capacité d'adaptation, de réflexion et de remise en question (Poirier, 2014). Pour ce faire, l'enseignante doit avoir une bonne connaissance de ses élèves ainsi que de leurs caractéristiques afin de dresser un portrait de classe juste en considérant les besoins, les capacités et les défis. Cet aspect de l'évaluation peut s'avérer parfois difficile puisque les enseignantes doivent se sentir suffisamment en confiance quant à leurs capacités à poser un jugement évaluatif et à le justifier. Les enseignantes, et surtout celles qui débutent leur carrière, peuvent se sentir incompetentes face à ces nombreux défis (Fontaine *et al.*, 2013). Évidemment, ce sentiment d'incompétence influence directement l'apprentissage des élèves puisque la rétroaction donnée par l'enseignante à la suite d'une évaluation constitue un facteur très important pour la réussite des élèves (Hattie et Timperley, 2007). En effet, lorsque l'enseignante communique les résultats liés à une évaluation

et explique les critères en donnant une rétroaction à l'élève ainsi qu'aux parents, cela contribue à l'installation d'un climat de confiance entre les acteurs ainsi qu'à la réussite de l'élève. La rétroaction permet de responsabiliser l'élève en lui communiquant les commentaires nécessaires afin qu'il s'ajuste dans ses apprentissages et qu'il atteigne ses objectifs de réussite (CSE, 2016). Pour cela, il apparaît important que l'enseignante ait confiance en ses compétences afin de donner à l'élève la rétroaction et le soutien nécessaires.

Bien que l'évaluation des apprentissages soit un défi pour les nouvelles enseignantes, la FI lui accorde une place minimale (Tessaro, 2015). En effet, la FI des enseignantes au Québec propose généralement un seul cours en évaluation des apprentissages (Fontaine *et al.*, 2012). Le manque de cohérence conceptuelle du curriculum, tel qu'il est enseigné présentement dans les universités, fait en sorte que les enseignantes peuvent effectivement se sentir démunies, et ce, dès la FI (Tessaro, 2015). De fait, les nouvelles enseignantes constatent très peu de synergie entre les apports des cours de la FI et les pratiques évaluatives mises en œuvre et observées lors des stages en milieu scolaire (Mayen, 2008 ; Van Nieuwenhoven, 2013). Selon Michaud (2014), un programme de FI idéal devrait aborder les points incontournables de la culture de l'évaluation dans chacune des disciplines et pointer les singularités dans chacune d'entre elles. En outre, les enseignantes rencontrent des difficultés dans le transfert de nouvelles pratiques. Un manque de soutien ou des réponses insatisfaisantes aux questions des enseignantes novices peuvent avoir comme effet un repli vers des pratiques évaluatives plus traditionnelles, voire « archaïques » (p.66), qui, une fois instaurées, seront difficiles à modifier (Tessaro, 2015). D'où l'importance de s'attarder aux pratiques des enseignantes débutantes au regard de l'évaluation des apprentissages.

1.2.1 Le défi des enseignantes débutantes en adaptation scolaire et sociale : la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages

Pour les enseignantes en ASS, le défi relié à l'évaluation des apprentissages est aussi présent dans leur réalité avec des enjeux encore plus grands, notamment au regard de la différenciation pédagogique de l'évaluation. Selon les résultats de l'étude de Piché-Richard (2022), l'évaluation des apprentissages fait partie des défis rencontrés en début de carrière par les enseignantes en ASS, œuvrant auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Le besoin de soutien par rapport à cette partie de la tâche pour les enseignantes débutantes, dont celles en ASS, est considérable (Mukamurera, 2018). Particulièrement dans le champ de l'ASS, les enseignantes doivent prendre en considération, et ce, dès le début de l'année scolaire, les plans d'intervention où sont consignées des informations pertinentes à l'élaboration du portrait des élèves. Ces enseignantes doivent aussi répertorier les différentes mesures de différenciation en utilisant, par exemple, un tableau synthétisant ces mesures afin d'avoir une vue d'ensemble des besoins particuliers des

élèves se trouvant dans leur classe (Asselin et Ducharme, 2014). Plusieurs enseignantes se sentent incompétentes lorsqu'il s'agit de s'adapter à la réalité de la diversité et des différents besoins des élèves de leur classe (Talbot et Chiasson Desjardins, 2023) puisqu'elles doivent souvent adapter leurs pratiques pédagogiques, mais aussi évaluatives en s'attardant aux trois formes de différenciation qui peuvent s'appliquer autant en contexte pédagogique qu'en contexte évaluatif : la flexibilité, l'adaptation, la modification (Dubois, 2016 ; MEQ, 2021b). D'ailleurs, Talbot et Chiasson Desjardins (2023) décrivent cette situation : « l'un des rôles de la personne enseignante à l'égard de la diversité est de la reconnaître en adoptant des stratégies pédagogiques, des outils et des pratiques évaluatives permettant à tous les élèves de développer leurs connaissances et leurs compétences » (p. 3). Les enseignantes en ASS sont donc au cœur de la démarche d'évaluation différenciée puisque leurs compétences et leurs connaissances sont indispensables afin de juger si la forme de différenciation utilisée est adéquate selon les besoins de l'élève. L'utilisation de l'évaluation différenciée des apprentissages est essentielle, car elle permet de développer, chez l'élève, la motivation et la confiance en plus de développer la capacité à reconnaître que l'erreur peut être utilisée en tant qu'apprentissage (Talbot et Chiasson Desjardins, 2023 ; Yerly et Laveault, 2020).

Les enseignantes en ASS sont plus susceptibles de devoir utiliser plusieurs formes de différenciation afin de répondre aux besoins de leurs élèves, ce qui complexifie leur rôle. Lorsqu'il s'agit de déployer l'une des formes de différenciation, soit la modification, la responsabilité de l'enseignante prend une importance notable. En effet, les conséquences du jugement professionnel de l'enseignante peuvent impacter directement l'élève ainsi que son cursus scolaire ; l'enseignante est donc responsable de tout mettre en place pour optimiser la réussite de chaque élève. À cela s'ajoute la communication avec les parents qui peut s'avérer difficile étant donné que l'enseignante doit expliquer clairement les enjeux de l'évaluation. Il est donc important, pour l'enseignante en ASS de comprendre la nécessité de bien expliquer ces concepts, soit les objets de différenciation : flexibilité, adaptation et modification, aux parents et de maîtriser la signification de ceux-ci afin que ces derniers comprennent les conséquences de la modification sur le parcours de leur enfant et parfois, sur la motivation scolaire de celui-ci. De plus, ces enseignantes se doivent d'être rassurantes en plus de répondre aux questions qui seront assurément soulevées par les parents. Tout cela nécessite une bonne compréhension des différentes formes de différenciation ainsi que des normes et modalités d'évaluation de l'école. Cette compréhension et cet apprentissage doivent commencer à se développer lors de la FI. Or, les finissantes en ASS se disent très peu outillées en termes d'évaluation différenciée des apprentissages à la fin de leurs quatre années de baccalauréat (Bourret, 2023).

L'enseignante en ASS doit aussi connaître les différentes ressources pouvant aider les parents et l'élève. Lorsque les attentes envers l'élève sont modifiées par rapport au PFEQ, inévitablement des services devront

être déployés afin d'aider cet élève, ce qui représente des coûts importants pour les centres de services scolaires. On considère que l'efficacité des enseignantes en ASS, lorsqu'elles évaluent, devrait être un sujet plus approfondi puisque les enjeux entourant l'évaluation différenciée sont considérables et impliquent plusieurs acteurs (CSE, 2018).

Comme mentionné précédemment, la charge de travail reliée à cette partie de leur tâche, soit celle de l'évaluation différenciée des apprentissages, est importante. D'autant plus que cela s'ajoute aux autres défis de l'IP des enseignantes de ce champ, c'est pourquoi il est important de s'y attarder.

1.3 Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes

Le concept du SEP découle des travaux de Bandura (2007) et stipule que la croyance d'un individu en ses capacités influence plusieurs aspects de sa vie tels que ses actions, ses décisions, son implication et sa motivation.

Le SEP des enseignantes influence leurs pratiques professionnelles ainsi que leur perception des élèves en difficulté (Gaudreau, 2017). Par ailleurs, selon Mukamutara (2012), le SEP des enseignantes se développe et évolue durant deux phases professionnelles, précisément soit durant la phase de la FI où les futures enseignantes sont en apprentissage de la profession et durant la phase de l'IP où les nouvelles enseignantes continuent de développer leur identité professionnelle. Ensuite, le SEP continuera d'évoluer tout au long de la carrière de l'enseignante, variant selon les situations vécues. Selon Dufour *et al.* (2021), la FI soutiendrait très peu le développement de l'identité professionnelle des futures enseignantes. En effet, l'identité professionnelle se développe sur un continuum commençant par la FI et se poursuivant jusqu'en formation continue (Bourret, 2023). Une enseignante ayant une identité professionnelle développée est plus susceptible de se sentir efficace dans ses interventions et dans les différentes tâches reliées à son métier. Il est donc important de soutenir le développement de cette identité professionnelle afin de pouvoir favoriser le développement d'un SEP élevé (Mukamurera *et al.*, 2013). Durant la période de la FI, les étudiantes en enseignement peuvent mettre en œuvre leurs apprentissages et ainsi développer leur SEP dans des contextes de stage où elles sont soutenues et guidées par des superviseuses et des enseignantes associées. Durant l'IP, les enseignantes nouvellement sur le marché du travail continuent de développer leur SEP selon l'expérience vécue. Plusieurs facteurs viennent influencer ce processus soit : l'accueil et l'intégration reçus au sein de l'équipe-école, la collaboration, les collègues, la direction, la relation avec les parents (Mukamutara, 2012), l'accompagnement et le mentorat reçu (Daigle *et al.*, 2021 ; Gagnon *et al.*, 2021). Les qualités personnelles, les perceptions, les comportements et les actions de l'enseignante contribuent aussi au développement du SEP (Dufour, 2009 ; Dufour *et al.*, 2014 ; Mukamutara, 2012). Dans le cadre de cette recherche, nous nous

concentrerons sur la deuxième phase présentée ci-haut, soit celle de l'IP des nouvelles enseignantes du primaire en ASS au Québec. La profession enseignante montre un taux de décrochage élevé, et ce, surtout durant les premières années de pratique (Kamanzi *et al.*, 2017 ; Kamanzi *et al.*, 2015 ; Martel *et al.*, 2003); cela témoigne de l'importance de cette période, soit celle de l'IP. C'est pourquoi nous nous intéressons aux facteurs qui agissent sur le SEP des enseignantes débutantes en ASS lié à l'un de leurs plus grands défis, l'évaluation différenciée des apprentissages.

1.4 Le problème et la question de recherche

Nous savons donc, en lien avec les différents contextes présentés précédemment, que la réalité du début de carrière des enseignantes est complexe (CSE, 2014 ; Desmarais *et al.*, 2022 ; März *et al.*, 2019 ; Rojo et Minier, 2015 ; Saint-Jean *et al.*, 2022 ; Tardif, 2013). Elle semble aussi complexe en adaptation scolaire et sociale, voire davantage que celle du secteur régulier. Plusieurs études révèlent que le taux d'abandon de la profession enseignante au Québec est élevé soit entre 15 % et 30 % dans les cinq premières années (Kamanzi *et al.*, 2017 ; Kamanzi *et al.*, 2015 ; Martel *et al.*, 2003). Notons ici que le grand roulement de personnel enseignant que vit le système scolaire québécois a aussi de nombreuses répercussions sur la continuité de l'enseignement, sur la création d'une cohésion de groupe entre les membres de l'équipe-école ainsi que sur la stabilité pour les élèves (Desmarais *et al.*, 2022). Cette statistique de décrochage est en lien direct avec les conditions et les contextes d'IP décrits plus haut. Comme le mentionne Mukamurera (2014), les facteurs les plus importants contribuant à l'abandon de la profession en début de carrière touchent la lourdeur de la tâche, la précarité d'emploi et l'instabilité, les élèves considérés difficiles et l'absence de soutien. Sous un autre angle, nous savons que l'évaluation des apprentissages demeure un défi de taille pour les enseignantes (Fontaine *et al.*, 2013) et encore plus pour les enseignantes novices pour qui l'appropriation des différentes composantes de la profession se veut particulièrement lourde et chargée. Les enseignantes se sentent peu compétentes lorsqu'elles évaluent (Fontaine *et al.*, 2013) puisque l'évaluation des apprentissages est complexe et qu'elle n'est pas assez approfondie lors de la FI (Desmarais *et al.*, 2022 ; Tessaro, 2015).

Dans la littérature scientifique, le SEP des enseignantes est souvent un facteur qui peut contribuer à plusieurs aspects tels que la motivation, l'effort et la fixation d'objectifs atteignables et réalisables (Dufour *et al.*, 2014). En effet, selon Mukamutara (2012), les personnes ayant une forte croyance en leurs capacités intensifient leurs efforts lorsque les résultats escomptés ne sont pas présents, et ce, jusqu'à ce qu'elles réussissent. Un SEP élevé peut donc contribuer à améliorer la confiance que les enseignantes ont en leurs capacités à évaluer leurs élèves ainsi qu'à favoriser leur IP. De plus, nous savons qu'un SEP élevé engendre de meilleures pratiques d'enseignement et d'évaluation ainsi qu'une plus grande ouverture pour accueillir les élèves à besoins particuliers (Gaudreau, 2017) ce qui pourrait contribuer éventuellement à la diminution

du taux de décrochage de la profession enseignante sans compter les retombées sur les élèves. Les enseignantes présentant un fort SEP perçoivent les situations difficiles comme des opportunités d'apprentissage, ont davantage recours à la différenciation pédagogique et collaborent plus avec leurs collègues et les parents (*ibid.*).

Cela dit, il nous apparaît intéressant de nous attarder aux facteurs agissant sur le SEP des enseignantes débutantes en ASS lorsqu'elles évaluent les apprentissages de leurs élèves afin de soutenir un développement professionnel harmonieux, et par le fait même, de favoriser un SEP plus fort, ce qui devrait avoir des répercussions positives auprès des élèves et de la progression de leurs apprentissages. Plusieurs études antérieures (Gaudreau, 2013 ; Marec *et al.*, 2019 ; Mathieu, 2020 ; Mukamutara, 2012) abordent le SEP des enseignantes du secteur régulier sans nécessairement faire de dissociation entre les enseignantes de classes ordinaires et les enseignantes en ASS. Or, comme nous l'avons mentionné précédemment, certains facteurs aggravants se présentent lors de l'IP des enseignantes en ASS, notamment sur le plan de l'évaluation des apprentissages. Nous savons aussi que le contexte d'enseignement influence grandement le SEP et que les enseignantes en ASS doivent adapter plusieurs éléments dans leur enseignement et leurs méthodes d'évaluation (soutien et accompagnement des élèves, matières à enseigner, matériel, exigences, etc.) afin de répondre aux différents besoins des élèves de leur classe ce qui peut différer du cas des enseignantes du secteur régulier. Cet aspect de la profession est peu documenté chez les enseignantes débutantes en ASS. Bien que nous nous intéressions à l'ASS, nous ne distinguerons pas l'ASS du secteur régulier. Ce mémoire n'abordera que le point de vue des enseignantes en ASS lorsqu'elles évaluent de manière différenciée les apprentissages de leurs élèves. Ce mémoire permettra d'aborder le sujet du SEP des enseignantes débutantes du primaire en ASS lorsqu'elles évaluent spécifiquement des élèves à besoins particuliers.

À la lumière de la problématique élaborée précédemment dans ce chapitre, nous comprenons l'importance et la complexité de la période d'insertion professionnelle des enseignantes en adaptation scolaire et sociale. Les défis entourant l'évaluation différenciée des apprentissages font partie des grandes difficultés rencontrées en début de carrière et peuvent affecter le sentiment d'efficacité personnelle des nouvelles enseignantes de ce champ. La question générale de recherche découlant de la problématique s'articule donc ainsi : quels sont les facteurs agissant sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes débutantes en adaptation scolaire et sociale du primaire au Québec lors de la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages ?

1.4.1 La pertinence scientifique

Selon nos recherches, il existe peu d'études sur le sujet de l'IP en enseignement concernant spécifiquement le secteur de l'ASS et encore moins en lien avec l'évaluation différenciée des apprentissages. Les études sur le SEP des enseignantes déjà réalisées n'abordent pas nécessairement le concept précis de l'évaluation des apprentissages. Cette étude permettra donc de contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'IP en ASS spécifiquement au niveau de l'évaluation des apprentissages. Ce qui permettra à la communauté scientifique de se baser sur ces données pour creuser davantage sur le sujet.

1.4.2 La pertinence sociale

La pertinence sociale de cette recherche s'articule autour de plusieurs éléments liés à la FI et à l'IP des enseignantes, plus spécifiquement celles en ASS.

Les résultats pourront servir à mettre en place des dispositifs de formation et d'accompagnement axés sur l'évaluation des apprentissages, tant en FI qu'en IP, à partir des recommandations découlant de la recherche. La mise en œuvre de tels dispositifs pourrait, ultimement, renforcer le SEP des enseignantes débutantes en ASS par une meilleure préparation à l'IP et un meilleur accompagnement lors de l'entrée sur le marché du travail.

Tout d'abord, le fait de cibler les facteurs agissant sur le développement du SEP chez les enseignantes débutantes du 3^e cycle du primaire en ASS lorsqu'elles évaluent leurs élèves va permettre de mieux soutenir les enseignantes de ce champ en début de carrière. Lorsqu'une personne possède un SEP élevé, elle est plus motivée par son travail, fournit davantage d'efforts, est plus engagée et plus dévouée à son travail (Dufour *et al.*, 2014). Plus précisément, les enseignantes ayant un fort SEP le démontrent en étant plus ouvertes aux besoins particuliers de leur classe, en percevant les défis comme des opportunités d'apprentissage, en ayant recourt à la différenciation pédagogique et en collaborant mieux avec les collègues et parents (Gaudreau, 2017). Ainsi, cette recherche permettra indirectement de mieux soutenir les élèves en difficulté, car lorsqu'une enseignante est impliquée positivement dans son travail, c'est-à-dire qu'elle a confiance en ses capacités à soutenir les apprentissages des élèves, il est plus facile, pour elle, d'être disponible et de soutenir les élèves en difficulté au sein d'une classe. Au contraire, le sentiment d'incompétence que peuvent ressentir les nouvelles enseignantes peut avoir une incidence négative sur le parcours des élèves, sur leur avenir. Une erreur de jugement évaluatif ou une méconnaissance des cadres légaux d'évaluation pourrait compromettre l'avenir de certains élèves en les confinant à un niveau de vie inférieur à leurs capacités. Parmi les retombées

anticipées, les résultats pourront être réinvestis dans le milieu scolaire, notamment par les mentors et les conseillers pédagogiques afin de mieux accompagner en IP.

Cette recherche permettra d'identifier les facteurs agissant sur le développement du SEP des enseignantes débutantes en ASS lorsqu'elles évaluent les apprentissages de leurs élèves et pourrait faire émerger d'éventuelles pistes de solution à instaurer concrètement sur le terrain afin d'améliorer la réalité du début de carrière des enseignantes en ASS notamment en portant une attention particulière à la compétence à évaluer les élèves ayant des besoins particuliers.

Finalement, nous souhaitons que cette recherche contribue, ultimement, à la diminution du taux de décrochage de la profession enseignante en partageant des recommandations pouvant répondre aux besoins des enseignantes débutantes en ASS et conséquemment favoriser le développement de leur SEP et augmenter leur niveau d'engagement et de motivation professionnelle. Ceci pourra permettre, par le fait même, de contribuer à contrer les effets de la pénurie en enseignement, puisque nous savons qu'une enseignante qui possède un fort SEP est plus susceptible de persévérer dans la profession et de surmonter les défis (Dufour *et al.*, 2014). Comme mentionné dans la problématique, la pénurie en enseignement frappe particulièrement le domaine de l'ASS puisque c'est un domaine qui demande une expertise particulière notamment due à la pluralité des besoins des élèves de ce champ d'enseignement (Bourret, 2023; Touzin, 2023). Comme l'évaluation différenciée des apprentissages fait partie des grands défis de l'IP des enseignantes en ASS (Piché-Richard, 2022), il apparaît important qu'elles se sentent compétentes et efficaces dans leurs pratiques évaluatives. Éprouver le sentiment d'être compétente et efficace contribue notamment à la motivation et à la persévérance dans la profession malgré les difficultés rencontrées en début de carrière.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, nous présentons le cadre conceptuel de notre recherche qui s'articule autour de trois concepts centraux. D'abord, rappelons la question de recherche: quels sont les facteurs agissant sur le sentiment d'efficacité personnelle d'enseignantes débutantes en adaptation scolaire et sociale du primaire lors de la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages? Pour y répondre, nous commençons par définir le premier concept, soit celui de l'IP puisqu'il occupe une place importante dans le contexte de cette recherche. Puis, nous définissons le deuxième concept central, soit celui de l'évaluation des apprentissages. Nous apportons une nuance à ce concept en abordant ensuite l'évaluation différenciée des apprentissages ce qui nous permet de faire un lien avec le champ de l'ASS. Finalement, nous définissons notre troisième concept, soit celui du SEP qui constitue une composante non négligeable de la dimension humaine (Bandura, 2007). Nous terminons ce chapitre avec les objectifs spécifiques de la recherche.

2.1 L'insertion professionnelle en enseignement

Le premier concept à définir est celui de l'IP puisque la présente recherche s'intéresse aux enseignantes en ASS pendant leurs premiers pas dans la profession. Les principales définitions sont ici présentées ainsi que celle sur laquelle nous nous basons dans le cadre de cette recherche. Avant de passer aux définitions, rappelons les différentes phases du continuum de développement professionnel des enseignantes (Mukamurera, 2014) : la FI où les futures enseignantes apprennent la profession durant quatre années de baccalauréat, l'insertion professionnelle qui se déroule durant les cinq premières années de pratique et la formation continue où l'enseignante est appelée à suivre des formations tout au long de sa carrière sur diverses thématiques.

L'IP se définit comme étant un processus dynamique, interactif et multidimensionnel (Carpentier *et al.*, 2019b ; Martineau et Mukamurera, 2012). La période d'IP en enseignement se situe entre la FI et la formation continue, on la décrit comme un moment de transition (Boutin et Dufour, 2021 ; Charest et Hamel, 2020) qui demande un niveau élevé d'adaptation. Les nouvelles enseignantes doivent passer du rôle d'étudiante au rôle d'enseignante dans un contexte parfois instable et difficile (Duchesne et Kane, 2010). La période d'IP peut durer entre cinq et sept ans approximativement (Carpentier *et al.*, 2019b ; Karsenti *et al.*, 2013) ou jusqu'à ce que la nouvelle enseignante se soit adaptée à son nouvel environnement professionnel et qu'elle se sente aussi compétente que ses collègues plus expérimentées (Nappert, 2018).

En effet, il est « difficile de circonscrire les contours de l’insertion professionnelle dans le temps » (COFPE, 2002, p. 26). Cette période varie en fonction du contexte dans lequel l’enseignante novice se trouve, mais aussi en fonction de ses caractéristiques personnelles, de sa capacité à demander de l’aide, à avoir un regard critique sur sa pratique ainsi qu’en fonction de son niveau de résilience et d’adaptation (Mukamurera, 2014). L’IP se situe sur un continuum de développement professionnel : formation initiale, insertion professionnelle et formation continue. Comme mentionné dans le chapitre I, l’IP est une période délicate dont on doit tenir compte et où le développement de bonnes pratiques pédagogiques est important, car ces pratiques sont plus difficiles à faire évoluer par la suite (Dufour, 2009).

Selon Mukamurera *et al.* (2013), l’IP est définie comme un processus graduel à caractère multidimensionnel se divisant en cinq dimensions distinctes. La première renvoie à l’intégration en emploi ainsi qu’aux conditions d’accès et aux caractéristiques de l’emploi. C’est la dimension qui touche davantage à l’aspect économique de la profession mettant de l’avant le statut d’emploi, la durée, la stabilité, le salaire. La deuxième dimension est attribuée aux aspects plus spécifiques de la tâche, c’est-à-dire la nature, les composantes, l’organisation ainsi que la charge de travail. La troisième dimension touche la socialisation organisationnelle abordant ainsi le type d’organisation, la culture, les valeurs, les règles, le fonctionnement et les attentes de l’école. La quatrième dimension réfère à la professionnalité, à savoir ce qui concerne la connaissance du rôle de la profession, ce qui comprend le développement des savoirs et des compétences reliés à la profession d’enseignante afin de devenir compétente et efficace dans les diverses facettes de la profession. La cinquième et dernière dimension est celle touchant aux aspects personnels et psychologiques. Le volet émotionnel est souvent mis de côté lors de la FI, et même, tout au long de la carrière, mais il est important de le prendre en considération puisque c’est aussi cette dimension qui guidera le développement de l’identité professionnelle de l’enseignante novice. En effet, les enjeux de gestion émotionnelle jouent un rôle considérable dans l’accomplissement personnel, le développement de soi, l’estime de soi, l’engagement professionnel, la confiance en ses capacités et le développement du SEP (Desmarais *et al.*, 2022). La période d’IP est donc un moment crucial et décisif du développement professionnel (Desmarais *et al.*, 2022 ; Desmeules, 2016 ; Gingras et Mukamurera, 2008 ; Homsy *et al.*, 2019 ; Nault, 1999). Or, étudier le SEP durant la période d’IP est important, car il est lié au sentiment de bien-être de l’individu ainsi qu’au développement de l’identité professionnelle (Desmarais *et al.*, 2022).

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons particulièrement aux dimensions reliées à la professionnalité et aux aspects personnels et psychologiques (dimensions 4 et 5) puisque nous nous attardons plus spécifiquement à la compétence à évaluer les apprentissages des élèves ainsi qu’au SEP des nouvelles enseignantes.

2.2 L'évaluation des apprentissages

Dans cette section, plusieurs définitions du concept de l'évaluation des apprentissages sont présentées commençant par la définition officielle ministérielle.

2.2.1 L'évaluation des apprentissages selon les encadrements ministériels

Selon le ministère de l'Éducation, l'évaluation des apprentissages est « le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives » (MEQ, 2003b, p. 2). L'évaluation se définit comme étant un processus d'interprétation et de construction de significations au regard d'attentes (Mottier Lopez et Cattafi, 2008). Selon Kaboré *et al.* (2022), l'évaluation des apprentissages est « une activité qui vise à recueillir et à interpréter les informations sur les apprentissages scolaires d'un élève ou d'un groupe d'élèves afin de prendre une décision » (p. 4). Du point de vue de l'enseignante, cette pratique permet de constater l'efficacité de l'enseignement donné et du côté de l'élève, cela lui permet de savoir si l'objectif d'apprentissage est atteint (Kaboré *et al.*, 2022). Les pratiques évaluatives font partie intégrante de l'ensemble des pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignantes (*ibid.*, 2022). L'évaluation des apprentissages est une conception qui a évolué, notamment par le biais de la *Politique d'évaluation des apprentissages* de 1981 (MEQ, 1981) et de sa plus récente version de 2003 (MEQ, 2003b). Cette Politique mentionne que l'évaluation doit se baser sur trois valeurs fondamentales ainsi que trois valeurs instrumentales (Laurier, 2014).

Parmi les valeurs fondamentales énumérées se trouvent la justice, l'égalité et l'équité. En effet, l'évaluation des apprentissages se doit d'être juste en proposant, par exemple, des dispositifs permettant la reprise aux évaluations. La deuxième valeur mentionnée est celle de l'égalité mettant de l'avant l'implantation d'exigences uniformes. Finalement, la troisième et dernière valeur fondamentale de l'évaluation des apprentissages est celle de l'équité qui met l'accent sur la mise en œuvre des principes de la différenciation pédagogique afin de respecter les différents rythmes d'apprentissage et les caractéristiques de chacun des apprenants (Laurier, 2014). Aussi, le processus d'évaluation des apprentissages est dans l'obligation de respecter les trois valeurs instrumentales suivantes : la cohérence, la rigueur et la transparence. Effectivement, l'évaluation doit faire preuve de cohérence au sens où elle doit être en lien avec l'apprentissage réalisé ainsi qu'avec le PFEQ. Elle doit aussi démontrer une certaine rigueur afin qu'elle soit planifiée et précisée en adéquation à ce qui a été annoncé. Finalement, l'enseignante qui évalue doit démontrer de la transparence en communiquant les enjeux et les résultats de manière claire et en partageant les normes et modalités d'évaluation afin que les attentes soient connues de tous au moment de l'évaluation

(Durand et Chouinard, 2012 ; Laurier, 2014). Toutes ces valeurs régissent l'encadrement de l'évaluation des apprentissages et se doivent d'être respectées. Les enseignantes sont donc responsables de la mise en place de l'évaluation afin qu'elle respecte dans la mesure du possible les valeurs décrites précédemment.

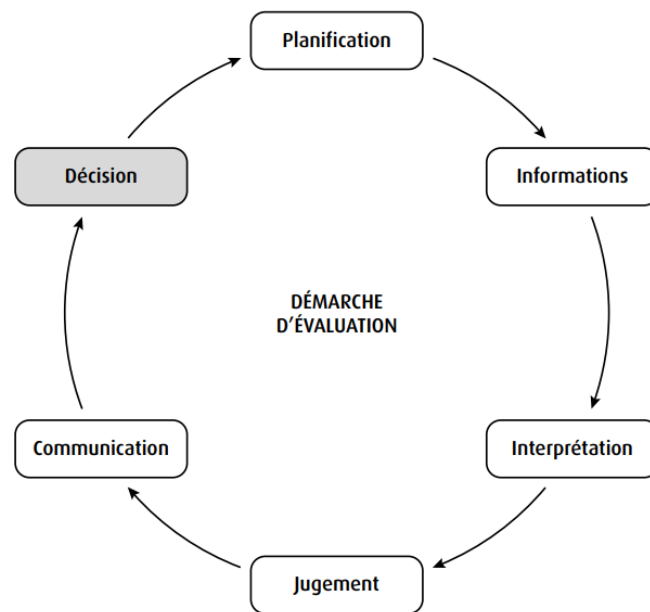
2.2.2 Les fonctions de l'évaluation

Depuis la première *Politique d'évaluation* en 1981 (MEQ, 1981) à celle de 2003 (MEQ, 2003b), un changement sur le plan des fonctions de l'évaluation s'est observé. En effet, lors de la première *Politique générale d'évaluation* de 1981 (MEQ, 1981), il était question de l'évaluation formative et sommative. Maintenant, avec la *Politique d'évaluation des apprentissages* de 2003 (MEQ, 2003b), il est question de l'évaluation ayant une fonction d'aide à l'apprentissage ainsi que celle ayant une fonction de reconnaissance de la compétence (Fontaine *et al.*, 2013). La fonction d'aide à l'apprentissage s'apparente à celle de l'évaluation formative de la Politique de 1981 (Bloom *et al.*, 1971 ; Scallon, 1988), car l'enseignante vise l'ajustement de ses stratégies d'enseignement au profit des apprentissages des élèves. Lorsque l'évaluation est réalisée dans le but d'aider l'apprentissage, il s'agit d'une évaluation pour l'apprentissage (Stiggins, 2009) qui sert à vérifier les acquis des apprenants tout en améliorant l'enseignement et l'apprentissage (Poirier, 2014). La structure prescrite de ce type d'évaluation commence par un apprentissage menant vers l'évaluation formative et se terminant par un enseignement correctif selon les observations de l'évaluateur (Fontaine *et al.*, 2013). La fonction de reconnaissance de la compétence, selon MEQ (2003b), vise à rendre compte du niveau de développement des compétences faisant l'objet d'un apprentissage. Elle s'apparente à celle de l'évaluation sommative de la Politique de 1981 (MEQ, 1981). La structure prescrite de ce type d'évaluation commence par la conception d'un contrôle écrit amenant les élèves à effectuer la passation de ce contrôle pour ainsi procéder à son appréciation par l'enseignante (Tessaro, 2015). L'évaluation ayant pour fonction la reconnaissance de la compétence est conçue spécifiquement pour atteindre des objectifs de classement ou de certification (Kaboré *et al.*, 2022). Selon Scallon (2000), l'évaluation peut aussi avoir une troisième fonction, soit celle du diagnostic. Cette fonction de l'évaluation permet dans un premier temps d'activer les connaissances antérieures des élèves et dans un deuxième temps de vérifier leurs acquis.

Par ailleurs, comme démontré dans la figure 2.1 (Laurier, 2014), la démarche d'évaluation comprend plusieurs étapes afin d'assurer le bon déroulement et le respect des valeurs qui y sont reliées. En effet, la démarche d'évaluation est composée de six étapes distinctes, soit : la planification, l'information, l'interprétation, le jugement, la communication et la décision (Durand et Chouinard, 2012 ; Laurier, 2014). Comme illustré dans la figure 2.1 (Laurier, 2014), la case ombragée où se situe la décision ne constitue pas une étape à proprement parler de l'évaluation puisqu'elle peut avoir une portée pédagogique lorsqu'elle est utilisée à des fins de régulation, par exemple, ou une portée administrative lorsqu'elle sert de reconnaissance

de compétences. Il est important de mentionner que la différenciation pédagogique s’observe durant toutes les étapes de la démarche d’évaluation. Par ailleurs, on remarque le caractère cyclique de ce schéma illustrant le processus non linéaire de l’évaluation. En effet, lors de la démarche d’évaluation, il arrive fréquemment d’observer des allers-retours entre les différentes étapes. Selon Laurier (2014), après avoir planifié l’évaluation et collecté les informations de nature quantitative ou qualitative s’en suit une interprétation de l’information recueillie en fonction des attentes du programme ou en fonction des progrès de l’élève. Cette interprétation doit ensuite conduire à un jugement porté par l’enseignante la plupart du temps. Enfin, ceci amène l’étape de la communication pouvant prendre différentes formes selon l’objectif initial. L’enseignante a donc un rôle central dans cette démarche puisque son jugement professionnel est déterminant dans le processus d’évaluation (Laurier, 2014).

Figure 2.1 Les étapes de la démarche d’évaluation



Tiré de Laurier (2014, p. 36).

2.3 L’évaluation différenciée des apprentissages

Cette section présente le concept de l’évaluation différenciée des apprentissages, un concept dont font spécifiquement usage les enseignantes en ASS. En effet, les enseignantes en ASS sont amenées à mettre en place la différenciation pédagogique lorsqu’elles enseignent et évaluent les apprentissages afin de répondre aux différents besoins des élèves au sein de leur classe. Cette évaluation différenciée est un « moyen pour l’enseignante de prendre en compte la diversité des élèves dans la logique d’une école inclusive » (Dubois,

2016, p. 2). En effet, la différenciation de l'évaluation permet de développer le potentiel de chaque élève pour ainsi favoriser la réussite pour tous (Talbot et Chiasson Desjardins, 2023).

2.3.1 Les objets de l'évaluation différenciée des apprentissages

Selon la littérature scientifique, il existe quatre objets de l'évaluation différenciée. Le premier représente une différenciation observable sur le plan des contenus, ce sur quoi la tâche va porter. Différencier le contenu est le fait d'utiliser différents types de ressources ou de matériel pour amener les élèves à un même but. Ce type de différenciation renvoie aux connaissances et aux compétences que les élèves doivent développer et permet à l'enseignante, par exemple, de présenter une variété d'albums illustrés sur un même thème, selon les besoins des élèves permettant de les amener vers une même intention pédagogique. Elle a également la possibilité de proposer une variété de textes en fonction des compétences langagières et des champs d'intérêt des élèves. Le deuxième étant une différenciation des productions que vont fournir les élèves ainsi que sur le plan des différentes modalités permettant aux élèves de démontrer leurs savoirs. Cela peut se traduire par le fait de donner aux élèves le choix des moyens pour démontrer leurs apprentissages. Par exemple, pour une présentation orale, l'enseignante pourrait donner le choix aux élèves de le faire devant la classe ou de présenter une vidéo préalablement enregistrée ou un balado. L'élève a donc la possibilité de remettre son travail sous différentes formes : affiche, présentation Powerpoint, texte écrit. Il pourrait aussi réaliser le travail seul ou en équipe. Le troisième objet se définit par une différenciation des processus et des stratégies mobilisées afin de permettre aux élèves de répondre à l'intention pédagogique. On fait référence ici aux interventions sur le « comment » une tâche va se dérouler. Cela peut s'illustrer par le fait d'allouer plus de temps à la réalisation d'une tâche ou de donner un nombre supplémentaire d'essais afin de répondre aux exigences. On peut aussi penser à favoriser un enseignement explicite des apprentissages clés juste avant une évaluation par exemple. De plus, un élève pourrait avoir besoin qu'on explicite ou qu'on morcèle davantage les étapes pour atteindre le résultat souhaité sans pour autant changer l'intention pédagogique. Et finalement, le quatrième objet de l'évaluation différenciée porte sur les structures entourant les modalités d'exécution de la tâche, l'environnement d'apprentissage et les regroupements de travail. On parle souvent ici du climat d'apprentissage, ce qui englobe notamment les besoins socioaffectifs des élèves (Baudry *et al.*, 2021 ; Dubois, 2016). On pense ici, par exemple, à trouver un endroit calme pour un élève afin d'effectuer le travail demandé ou varier les regroupements d'élèves dans la classe lorsqu'ils effectuent une tâche.

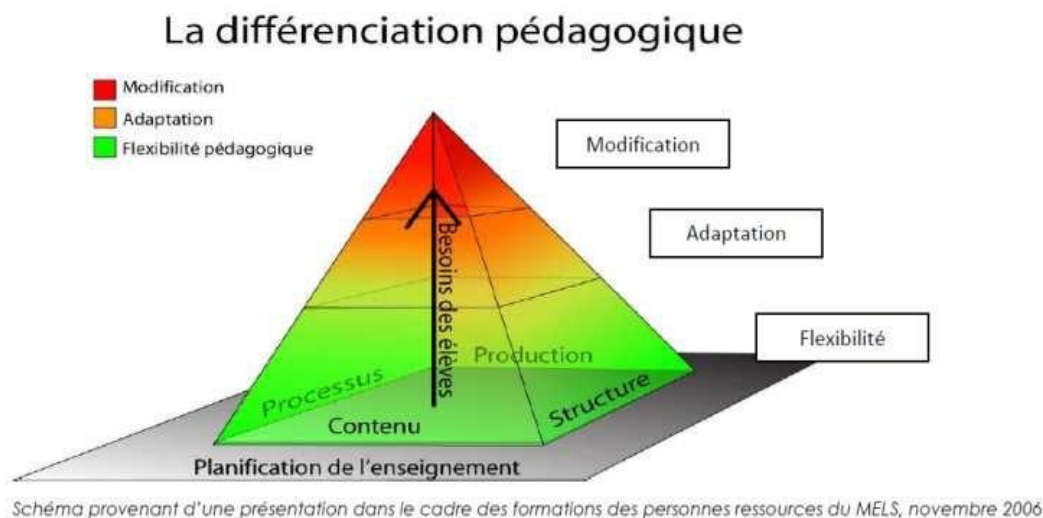
2.3.2 Les formes de différenciation pédagogique

Outre les différents objets, il existe aussi, comme mentionné dans le document *Différenciation pédagogique, soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative* du MEQ (2021b), trois formes de

différenciation. Tout d'abord, la flexibilité qui se définit par une souplesse qui s'adresse à tous les élèves et qui permet d'offrir des choix au moment de l'apprentissage puis de l'évaluation. Cette forme de différenciation ne change aucunement la difficulté, les exigences ou les critères d'évaluation, elle permet simplement de respecter les rythmes, les styles et les niveaux cognitifs. Des exemples de flexibilité pourraient se traduire par le fait de donner la possibilité de choisir la forme de la production par l'élève ou encore par le fait d'avoir recours à une personne-ressource pour aider à lire les consignes d'une évaluation aux élèves. La deuxième forme de différenciation proposée se nomme l'adaptation et s'adresse plus spécifiquement aux élèves à besoins particuliers. Cette différenciation sert à apporter un changement dans la façon dont se vit une évaluation. Tout comme la flexibilité, l'adaptation ne modifie pas les attentes envers l'élève. Elle permet à un élève qui présente des difficultés importantes ou des limitations de surmonter ou d'atténuer un obstacle lors de l'apprentissage et de l'évaluation. Le fait de faire l'évaluation dans un lieu calme, de donner du temps supplémentaire ou encore de permettre l'utilisation d'une synthèse vocale sont tous des exemples d'adaptation possibles à mettre en place dans un contexte évaluatif. La décision de recourir à une telle mesure, pour une ou plusieurs matières, s'appuie sur une analyse de la situation de l'élève dans le cadre de la démarche du PI, et ce, en collaboration avec divers intervenants. La troisième et dernière forme de différenciation, la modification, s'adresse exclusivement aux élèves à besoins particuliers. Ce type de différenciation apporte un changement dans la nature de l'évaluation, les attentes du niveau scolaire sont donc modifiées. Cette forme de différenciation agit sur la sanction des études, puisqu'elle modifie les attentes par rapport aux exigences du PFEQ et a un effet important sur le parcours scolaire des élèves. Des exemples de modification pourraient s'illustrer par le fait d'enlever des questions, de retirer des critères d'évaluation ou même d'écourter une tâche. La modification des attentes peut être envisagée pour les EHDA et la décision est prise de la cadre de la démarche du PI.

La figure 2.2 illustre la relation entre les quatre objets de la différenciation pédagogique et ses trois formes tout en faisant un lien avec les besoins des élèves. Cette figure démontre qu'il peut être question des quatre objets (production, processus, contenu, structure) durant chacune des trois formes de différenciation pédagogique (flexibilité, adaptation, modification).

Figure 2.2 La différenciation pédagogique



Tiré du MELS (2006).

Afin de déterminer la forme (flexibilité, adaptation ou modification) des moyens envisagés pour différencier les apprentissages, il convient d'analyser la situation de l'élève en considérant ses forces et ses besoins. Pour ce faire, il faut d'abord prendre en compte les intentions pédagogiques poursuivies afin de connaître les notions ciblées, les attentes ainsi que pour savoir si les apprentissages ciblés feront partie d'une évaluation. À ce moment-ci, il importe d'identifier la fonction de l'évaluation qui sera proposée aux élèves. Est-ce une évaluation qui consiste à aider à l'apprentissage, c'est-à-dire à soutenir l'élève dans l'acquisition de connaissances et le développement de ses compétences ou est-ce une évaluation de reconnaissance des compétences? Il faut également s'assurer que l'élève puisse s'engager cognitivement dans la tâche, malgré les mesures de différenciation pédagogiques mises en place. Ainsi, malgré le soutien de ces mesures, l'élève pourra accomplir des actions cognitives et métacognitives lui permettant de réaliser les apprentissages prévus ou d'en faire la démonstration de façon autonome (MELS, 2014). Si ces conditions sont assurées, l'enseignante est plus susceptible d'être confiante que l'élève pourra répondre aux exigences du PFEQ, ne changeant ni la nature ni les exigences des situations d'apprentissage ou d'évaluation, mais atténuant simplement les obstacles que l'élève pourrait rencontrer.

Par contre, dans le cas où l'enseignante réduirait les attentes par rapport aux exigences du PFEQ ou ne permettrait pas à l'élève de s'engager cognitivement dans la tâche, la modification serait envisagée. Planifiée dans le cadre de la démarche du plan d'intervention, elle permettrait à l'élève de progresser au meilleur de ses capacités, au regard des apprentissages prévus au PFEQ et correspondant au niveau scolaire de son groupe-classe.

Tableau 2.1 Distinctions entre le soutien relevant de la flexibilité pédagogique, celui relevant des mesures d'adaptation et celui relevant des modifications

Flexibilité pédagogique	Mesure d'adaptation	Modification
• Permet de réaliser les mêmes apprentissages que les autres élèves et d'en faire la démonstration	• Permet de réaliser les mêmes apprentissages que les autres élèves et d'en faire la démonstration	• Permet de réaliser les apprentissages prévus pour l'élève dans le cadre de son PI et d'en faire la démonstration
• Répond à un besoin qui se présente ponctuellement ou en complément à une mesure d'adaptation	• Répond à un besoin qui se présente dans plusieurs contextes	• Mise en place de façon exceptionnelle pour permettre une progression différente de celle prévue pour l'ensemble des élèves québécois
• Planifiée par l'enseignant	• Planifiée de manière concertée dans le cadre de la démarche du PI	• Planifiée de manière concertée dans le cadre de la démarche du PI
• Mise en œuvre pour une période d'enseignement ou pour quelques activités	• Mise en œuvre dans les matières pour lesquelles la mesure d'adaptation est requise	• Mise en œuvre dans les matières pour lesquelles la modification est requise
		• Un signe distinctif apparaît au bulletin

Note. Tiré du MELS (2014).

Le tableau 2.1 distingue les trois formes de différenciation en démontrant ce que la mesure permet de réaliser, le besoin auquel elle répond, la méthode de planification ainsi que la mise en œuvre de la mesure de différenciation. Ce tableau synthèse permet de mieux comprendre les subtilités entre les trois formes de différenciation et ce que leur mise en place engendre en termes de planification et d'organisation.

2.4 Le sentiment d'efficacité personnelle

Le concept du SEP est une théorie sociocognitive élaborée par Bandura (2007), un docteur en psychologie de l'Université de Stanford en Californie, postulant que la croyance de l'individu en ses capacités et en ses actions teinte ses décisions, sa persévérance, son introspection, son engagement et la nature de ses choix. La croyance de l'individu en son efficacité personnelle provient précisément de quatre sources qui

influencent directement le niveau du SEP soit l'expérience active de maîtrise, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels (Bandura, 2007). L'expérience active de maîtrise est la source qui influence le plus l'efficacité personnelle des individus et qui leur sert d'indicateur de capacité. Les succès vécus ont des conséquences positives sur le SEP contrairement aux échecs, qui, eux, agissent de manière négative sur le SEP. Lorsqu'un individu rencontre des difficultés, il s'agit, pour lui, d'un moment crucial pour apprendre comment transformer les échecs en réussites et ainsi développer une meilleure croyance en ses capacités. En effet, lorsqu'un individu se sent en contrôle, il est plus susceptible d'avoir un SEP plus fort. Bandura (2007) mentionne qu'« une fois que les individus sont convaincus qu'ils possèdent ce qui est nécessaire pour réussir, ils persévèrent en face de l'adversité et rebondissent rapidement après un déboire. En surmontant les périodes difficiles, ils ressortent de l'adversité, renforcés et plus aptes qu'auparavant » (p. 125).

La deuxième source d'information sur l'efficacité personnelle est celle de l'expérience vicariante. Le SEP ne se constitue pas seulement par les expériences personnelles, il se bâtit aussi en se basant sur les expériences prenant place dans l'environnement de l'individu. En effet, les réalisations d'autrui peuvent influencer l'expérience personnelle d'un individu ainsi que le développement de son SEP. Le modelage est un exemple de méthode facilitant l'efficacité du développement du SEP. Aujourd'hui, plus que jamais, les gens peuvent être portés à évaluer leurs aptitudes et leurs capacités en se comparant aux autres, ce qui rend encore plus important l'impact que les expériences vicariantes ont sur le développement du SEP (Bandura, 2007).

Par ailleurs, la persuasion verbale constitue la troisième source pouvant affecter le SEP, elle permet de renforcer les croyances en l'efficacité. En effet, lorsqu'une personne significative témoigne de sa confiance envers les actions de l'individu, ce dernier voit augmenter sa confiance face à son efficacité personnelle. Il peut donc être plus facile pour l'individu en question de passer outre les différents défis se posant sur son chemin puisque les paroles encourageantes à son égard réduisent le doute qu'il peut avoir en ses capacités et en son efficacité (Bandura, 2007).

La quatrième et dernière source d'information sur le développement du SEP, selon Bandura (2007), s'articule autour des états physiologiques et émotionnels. Les indicateurs de stress contribuent à l'augmentation des signes de vulnérabilité et au dysfonctionnement, ce qui fait en sorte que lorsqu'un individu ressent du stress, cela peut affaiblir ses performances, et donc, par le fait même de réduire son SEP. Les individus sont plus susceptibles de s'attendre à de bons résultats de performance lorsqu'ils ne sont pas affectés par une émotion négative comme la tension ou la pression.

Comme mentionné dans Mukamutara (2012), le concept du SEP a été utilisé à différentes reprises, et ce, dans plusieurs domaines professionnels. Il en est question, entre autres, en psychologie, en psychothérapie, en santé et en éducation. Selon Bandura *et al.* (1977), le SEP se définit comme étant une croyance entretenue par une personne en lien avec sa capacité de manifester certains comportements dans une situation donnée. En 1986, Bandura reformule cette première définition en s'appuyant sur la théorie sociocognitive : « Le sentiment d'efficacité personnelle est le jugement qu'une personne porte sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche donnée » (Bandura, 1986, p. 391). Finalement, en 2007, dans la 2^e édition de son livre sur l'auto-efficacité, Bandura ajoute à sa définition « si les gens ne croient pas qu'ils peuvent obtenir les résultats qu'ils désirent grâce à leurs actes, ils ont bien peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés » (p. VI). En d'autres mots, plus un individu croit en son efficacité personnelle, plus cela aura un impact positif sur sa perception de lui et des situations qu'il vit, sur ses actions, sur ses décisions, sur sa motivation et sur son environnement (Chapelle, 2020).

Le SEP peut être perçu selon les quatre sources de son développement mentionnées précédemment et peut varier selon différents domaines et contextes. En effet, comme le mentionne Lecomte (2004), le SEP part d'une croyance qui est la base de toute action humaine. Un individu qui ne croit pas en l'efficacité de ses actions se verra perdre son intérêt envers l'essai de produire une certaine efficacité. La croyance en cette capacité en termes d'efficacité influence plusieurs aspects de la vie humaine comme la motivation, la manière de penser ainsi que la manière de se comporter se traduisant par des comportements tels que la persévérance, l'abandon ou même l'évitement de la tâche. Lecomte (2004) ajoute que le SEP n'est pas seulement le fait de savoir qu'on est efficace, mais c'est aussi la capacité de comprendre les effets de cette efficacité sur différentes sphères telles que les sphères cognitives, sociales, émotionnelles ou même comportementales.

Figure 2.3 Les effets des différents modes de croyances d'efficacité et d'attentes de résultat de performance sur le comportement et l'émotionnel

		ATTENTES DE RÉSULTAT	
		-	+
CROYANCES D'EFFICACITÉ	+	1 Revendication Reproches Militantisme Changement de milieu	2 Engagement productif Aspirations Satisfaction personnelle
	-	3 Résignation Apathie	4 Autodévalorisation Découragement

Tiré de Bandura (2007).

La figure 2.3 démontre la relation entre la croyance de l'individu en son efficacité ainsi que le niveau d'attente de résultats. Lorsqu'un individu croit en son efficacité, cela sous-entend qu'il se sent performant, qu'il a confiance en ses capacités. L'auteur mentionne que plus l'individu croit en son efficacité et plus il a des attentes positives au niveau des résultats à obtenir, plus il sera susceptible de démontrer de la productivité, de l'engagement et de la satisfaction face au travail à réaliser. Au contraire, moins un individu croit en son efficacité et moins il a des attentes positives au niveau des résultats escomptés, plus il sera tenté de se retirer et d'être indifférent aux retombées de ses actions. On observe alors ici un désengagement, un manque de motivation et un sentiment d'insatisfaction.

Figure 2.4 L'importance de l'attribution des résultats dans le développement du sentiment d'efficacité personnelle

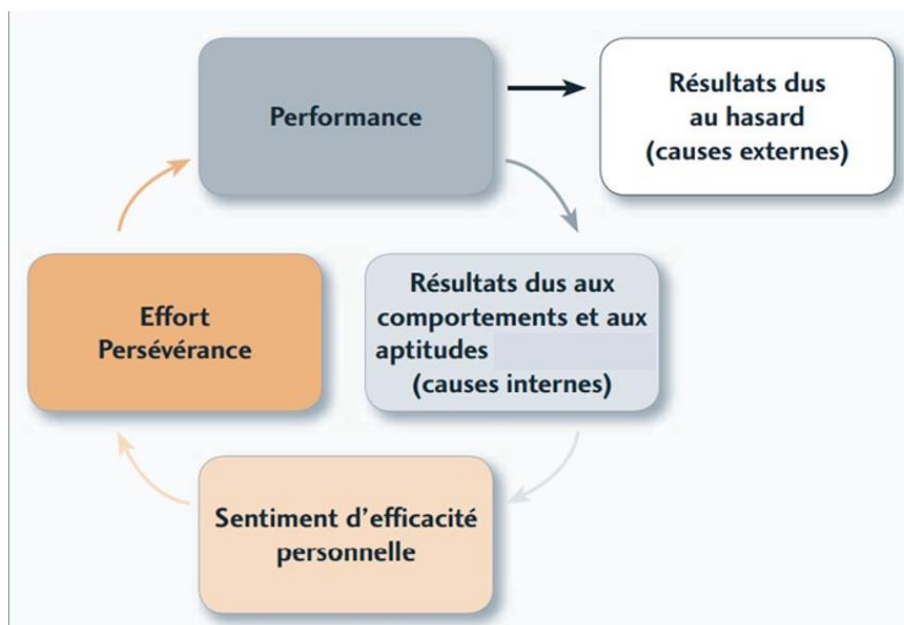


Figure adaptée de Gaudreau (2013, p. 18).

Faisant un lien avec la définition précédente, le schéma ci-haut (Gaudreau, 2013) tente de démontrer le cycle du développement du SEP en se basant sur Bandura (2007). Ce schéma expose donc qu'à partir d'une certaine performance combinée avec d'autres facteurs, tels que le SEP et l'effort, de la part de l'individu, il obtient des résultats. Ces résultats peuvent provenir de causes externes (le hasard) ou de causes internes qui sont des éléments sur lesquels l'individu a du pouvoir. À partir de ces résultats internes découle un SEP grandissant. Ainsi, plus ce sentiment grandit, plus l'individu fournit des efforts et fait preuve de persévérance ce qui l'amène à rencontrer un certain niveau de performance. À l'inverse, comme mentionné dans Gaudreau (2017), ceux qui démontrent un faible SEP sont souvent pessimistes, stressés, épuisés et insatisfaits du travail rendu. Cette représentation cyclique met en évidence les liens entre les différentes phases des conditions environnementales du développement d'un fort SEP. L'individu comprend alors l'importance d'entretenir ce cycle afin de bénéficier des retombées positives.

Par ailleurs, Dufour *et al.* (2014) estiment que :

le SEP tient un rôle central dans l'activité humaine par son influence sur les choix, les décisions et les actions. Une personne qui a un SEP élevé se fixe des objectifs élevés également et fournit les efforts voulus pour les atteindre. Elle maintient un haut niveau d'engagement et de motivation. Elle aborde les difficultés comme des défis et reste centrée sur la tâche. Elle se révèle moins vulnérable au stress et à la dépression puisqu'elle sent qu'elle a du pouvoir sur ce qui lui arrive, et ce, peu importe son niveau d'aptitude. (p. 78)

Le SEP peut donc influencer grandement plusieurs sphères de la vie humaine autant sur le plan de l'engagement et de la motivation que sur la manière de surmonter les difficultés rencontrées. Nous avons aussi mentionné précédemment dans cette section qu'il existe quatre sources de l'efficacité personnelle, soit l'expérience active de maîtrise, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et les états psychologiques et émotionnels (Bandura, 2007). Nous pouvons donc voir le SEP comme faisant partie d'une chaîne où certaines situations peuvent influencer le développement du SEP et où, à son tour, le SEP peut influencer différents aspects de la vie humaine.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous basons sur la définition élaborée par Bandura (2007) stipulant que la croyance en ses capacités ainsi que la perception de ses aptitudes forment la base de l'efficacité personnelle. Une enseignante ayant un SEP élevé au regard des pratiques évaluatives différenciées mettra davantage en œuvre des pratiques qui répondront aux besoins des élèves. C'est pourquoi, dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons à décrire les éléments facilitateurs et les défis liés au développement du SEP des participantes. Ainsi, plus une enseignante se sent compétente, plus cela aura des répercussions positives sur son engagement, sa persévérance, sa motivation et sur ce qu'elle transmet à ses élèves. D'ailleurs, Bandura (2007) estime que :

les enseignantes qui ont un faible sentiment d'efficacité pédagogique ont tendance à considérer que les élèves difficiles manquent d'aptitudes et qui est impossible de leur enseigner, tandis que ceux qui ont un solide sentiment d'efficacité pédagogique considèrent que les problèmes des élèves sont surmontables grâce à un effort supplémentaire et à une modification de l'approche éducative. (p. 674)

Le SEP étant un concept central de notre recherche, la prochaine partie de ce mémoire met en relation les concepts principaux, soit l'IP et l'évaluation différenciée des apprentissages avec le SEP auxquels s'ajoutent et les objectifs spécifiques de recherche.

2.5 Les objectifs spécifiques de recherche

Cette section portera sur les objectifs de cette recherche commençant par l'objectif général pour ensuite nommer les deux objectifs spécifiques. Quelques explications quant au choix des objectifs sont données par la suite. L'objectif principal de cette recherche est de tracer un portrait des éléments facilitateurs et des défis pouvant agir sur le SEP d'enseignantes débutantes en ASS du primaire au regard de la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages. Deux objectifs spécifiques en découlent;

1. Le premier objectif consiste à décrire les éléments facilitateurs et les défis pouvant agir sur le SEP d'enseignantes débutantes en adaptation scolaire et sociale du primaire lors de la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages.

Pour ce faire, les résultats sont distingués selon les aspects facilitateurs, ce qui représente les facteurs positifs et les défis, ce qui représente les facteurs négatifs qui peuvent agir sur le SEP lors de la démarche d'évaluation différenciée.

2. Le deuxième objectif spécifique consiste à identifier les besoins des enseignantes débutantes en ASS pour renforcer leur SEP lors de la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages

Le but étant de produire de nouvelles connaissances concernant l'évaluation différenciée des apprentissages afin d'éventuellement pouvoir en dégager des pistes de solutions afin de mieux soutenir les enseignants débutants en ASS se basant sur les besoins et les suggestions nommés par les participantes. Tout cela pour offrir davantage de soutien ainsi que des formations adaptées aux enseignantes débutantes en ASS afin de contrer les défis de l'évaluation différenciée des apprentissages. Répondre à ces objectifs de recherche pourrait permettre de contribuer à trouver des stratégies de formation et d'accompagnement pour favoriser le renforcement du SEP des nouvelles enseignantes en ASS. Ainsi, les résultats pourront possiblement contribuer à contrer le décrochage de la profession en les aidant à surmonter l'un des défis importants de leur IP, l'évaluation différenciée des apprentissages. Pour ce faire, une section besoins et suggestions est intégrée au cinquième chapitre de ce mémoire afin de donner des pistes de solutions à intégrer dans le milieu scolaire pour mieux soutenir les nouvelles enseignantes en ASS lorsqu'elles évaluent de manière différenciée les apprentissages de leurs élèves.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous abordons les aspects méthodologiques préconisés dans le cadre de cette recherche. Nous commençons par l'approche méthodologique choisie, puis nous décrivons les participants de cette recherche. Nous poursuivons ce chapitre par la présentation de l'instrumentation utilisée, le déroulement de la recherche et enfin, la méthode d'analyse des données.

3.1 Les aspects méthodologiques

Lorsqu'il s'agit d'une recherche scientifique, il existe plusieurs types de méthode permettant aux chercheurs de répondre à leur question ainsi qu'à leurs objectifs de recherche. Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi d'effectuer une recherche qualitative s'inscrivant dans le paradigme interprétatif (Savoie-Zajc, 2018). Puisqu'il s'agit d'un sujet de recherche émergent, nous voulions prioriser un type d'instrumentation nous permettant d'approfondir certains aspects en lien avec le SEP des enseignantes débutantes en ASS en évaluation différenciée des apprentissages des élèves afin de donner la parole aux personnes visées pour connaître leur vécu et ainsi dresser un portrait de la situation actuelle. Nous croyons que les résultats de notre démarche qualitative nous permettront de décrire plus en profondeur ce qui se passe concrètement sur le terrain à partir des actrices elles-mêmes. De plus, notre démarche s'inscrit dans le cadre de la recherche fondamentale puisque nous visons à produire de nouvelles connaissances concernant les enseignantes débutantes en ASS. Ultimement, nous aimerions que ces résultats puissent éventuellement être réinvestis afin d'améliorer la condition des nouvelles enseignantes en ASS. Cette recherche vise aussi à élargir le savoir et à créer de nouvelles connaissances (Van der Maren, 2014), car il existe peu de recherches auprès des enseignantes débutantes en ASS en lien spécifiquement avec l'évaluation différenciée des apprentissages, c'est un domaine qui est peu documenté. Parmi les différents niveaux de la recherche, celle-ci s'inscrit dans le niveau de la description puisqu'il part d'un phénomène connu, soit celui du SEP des nouvelles enseignantes en ASS pour en déterminer des caractéristiques spécifiques, soit dans un contexte d'évaluation différenciée des apprentissages de leurs élèves. Les résultats obtenus à la suite de cette recherche pourront être analysés, interprétés puis discutés de façon à dresser un portrait du phénomène à l'étude (Fortin et Gagnon, 2016). Nous pourrons donc décrire le concept du SEP dans un contexte d'évaluation différenciée des apprentissages des élèves chez les enseignantes en ASS en identifiant les facteurs qui peuvent influencer positivement et négativement leur SEP. Finalement, cette recherche s'inscrit dans une logique inductive (Chevrier, 2009) puisqu'on se base sur un phénomène particulier observé sur le

terrain et sur le vécu des participantes. Le tout pour en faire ressortir des liens généraux et une explication de ce qui a été observé en lien avec les facteurs qui peuvent influencer le SEP des nouvelles enseignantes en ASS lorsqu'elles évaluent les apprentissages de leurs élèves.

3.2 Les participantes

Cette recherche qualitative aborde le SEP de quatre enseignantes débutantes en ASS au 3^e cycle du primaire ayant cinq ans et moins d'expérience. Le processus de sélection ainsi que la démarche de recrutement sont présentés à la section 3.4 de ce chapitre. Les enseignantes participantes, issues de différents centres de services scolaires de la grande région de Montréal, enseignent à des élèves ayant des difficultés langagières (DL) ou des difficultés graves d'apprentissage (DGA). Ces deux types de classe ont été sélectionnés afin de s'assurer que les méthodes d'évaluation soient les plus similaires d'une enseignante à l'autre. Elles devraient donc adopter des pratiques pédagogiques et évaluatives qui se ressemblent notamment parce qu'elles utilisent le même Programme de formation, soit celui de l'école québécoise. Pour des raisons de confidentialité, les noms fictifs d'Audrey, Sophie, Isabelle et Marianne ont été donnés respectivement aux quatre participantes dans le report des résultats du chapitre suivant. Les renseignements sociodémographiques de chaque participante se retrouvent dans le tableau 3.1. Toutes les participantes ont un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire. Deux d'entre elles ont fait leurs études universitaires à l'Université de Montréal tandis que les deux autres ont étudié à l'Université du Québec, l'une à l'établissement de Montréal et l'autre à celui de Trois-Rivières. Isabelle, Marianne et Audrey ont obtenu leur diplôme respectivement en 2016, 2020 et 2021. Sophie, quant à elle, a obtenu son diplôme en 1996, mais n'a commencé à enseigner qu'à partir de l'année 2020. Audrey, Sophie et Isabelle enseignent dans des classes ayant des appellations différentes, mais qui se résument à travailler avec des élèves ayant des DGA. Marianne, elle, travaille dans une classe auprès d'élèves ayant des DL.

Sophie en est à sa troisième année d'enseignement. Isabelle enseigne depuis 5 ans, Marianne depuis 2 ans et Audrey en est à sa première année d'expérience. Elles sont toutes titulaires de leur classe à 100 % de tâche au 3^e cycle du primaire. Audrey a six élèves âgés de 8 à 12 ans dans sa classe, dont deux font des apprentissages de niveau primaire 2^e cycle. Toutes les autres participantes ont neuf élèves âgés de 10 à 13 ans. Les données présentées dans le tableau 3.1 résument les informations sociodémographiques expliquées précédemment et ont été recueillies dans le cadre de la sélection des participants à l'aide de la fiche de recrutement qui est décrite dans la section 3.3.

Tableau 3.1 Tableau des données sociodémographiques des participantes

Nom fictif	Formation initiale		Insertion professionnelle				
	Université	Année d'obtention du diplôme	Poste	Années d'expérience	Niveau scolaire	Nombre d'élèves	Âge des élèves
Audrey	Université de Montréal	2021	Titulaire classe soutien aux apprentissages	1 an	2 ^e et 3 ^e cycle primaire	6	8 à 12 ans
Sophie	Université du Québec à Trois-Rivières	1996 ³	Titulaire classe de difficultés graves de développement	3 ans	3 ^e cycle primaire modifié	9	11 à 13 ans
Isabelle	Université du Québec à Montréal	2016	Titulaire classe de formation adaptée ⁴	5 ans	3 ^e cycle primaire modifié	9	10 à 12 ans
Marianne	Université de Montréal	2020	Titulaire classe AMPLI ⁵	2 ans	3 ^e cycle primaire	9	10 à 12 ans

3.3 Les outils de collecte de données

L'instrumentation utilisée dans le cadre de cette recherche se divise en deux parties. La première se traduit en questionnaire pré-entretien appelé « formulaire de participation » contenant des questions permettant de recueillir les données sociodémographiques des potentiels participants (voir Annexe A).

En effet, avant de sélectionner les candidates, celles-ci ont répondu à un court questionnaire séparé en quatre sections distinctes. La première étant concentrée sur les données sociodémographiques, suivie des informations concernant le groupe classe de l'enseignante candidate. Ensuite, les enseignantes potentiellement intéressées devaient identifier leur niveau d'aisance quant à la mise en place de mesures de flexibilité, d'adaptation et de modification dans le contexte de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une échelle de Likert à 4 catégories de réponse, passant de « très à l'aise » à « à l'aise », « peu à l'aise » et « pas à l'aise », l'option « ne s'applique pas » était aussi offerte. Finalement, la dernière section comporte des

³Malgré l'année d'obtention (1996), cette participante a seulement 3 années d'expérience au moment de l'entretien puisqu'elle a commencé à enseigner seulement en 2020.

⁴Classe accueillant des élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

⁵AMPLI signifie Apprentissages Maximisés par des Pratiques Langagières Interactives : ces classes accueillent des élèves ayant des difficultés langagières.

informations concernant la FI suivie et l'expérience professionnelle acquise au cours des dernières années. Les réponses à cette fiche de participation nous ont permis de sélectionner les candidats répondant spécifiquement aux critères de sélections qui sont : d'être une enseignante légalement qualifiée titulaire d'une classe comportant des élèves ayant des DGA et/ou des DL tout en ayant 5 ans et moins d'expérience. Les critères de sélection sont définis plus en profondeur dans la section 3.4 de ce chapitre. Les réponses à la fiche de participation nous ont aussi permis d'obtenir des renseignements pertinents à l'analyse des données recueillies au cours de la deuxième partie de la collecte de donnée, soit les entretiens individuels semi-dirigés.

Le protocole d'entretien individuel semi-dirigé comporte sept questions ouvertes. Chaque entretien a été piloté par l'étudiante-chercheuse. Celle-ci a élaboré le canevas d'entretien (voir Annexe B) en se basant sur l'objectif principal de recherche, soit celui de tracer un portrait des éléments facilitateurs et des défis pouvant agir sur le SEP d'enseignantes débutantes en ASS du primaire lors de la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages. Les principaux thèmes de la recherche, soit le SEP, l'IP ainsi que l'évaluation différenciée des apprentissages ont été abordés en catégorisant les questions de manière à faire ressortir les éléments facilitateurs ainsi que les défis survenant lors de la mise en place de l'une ou l'autre des trois formes de différenciation pédagogique (flexibilité, adaptation et modification). Par exemple, dans la section de l'entretien concernant la modification, nous retrouvons les questions suivantes : « Parlez-moi de votre sentiment de compétence lorsque vous mettez en place des mesures de modification lors des évaluations » ou encore « Décrivez-moi des situations ou des actions qui agissent en tant que facilitateurs sur votre jugement professionnel lorsque vous utilisez des mesures de modification ». Le canevas d'entretien semi-dirigé se retrouve à l'Annexe B. Le canevas a été révisé par deux professeures-chercheuses à titre de directrice et codirectrice de recherche. Les questions se trouvant dans le protocole d'entretien sont inspirées du travail de Paviel (2017) qui, dans son mémoire, a étudié le SEP d'enseignantes œuvrant auprès d'élèves ayant un TSA afin d'identifier les facteurs influençant leur SEP en comparant le vécu d'enseignantes dans une classe ordinaire et celui d'enseignantes en ASS. Une pré-expérimentation du canevas d'entretien a été faite auprès de deux enseignantes débutantes en ASS provenant du milieu scolaire dans le but de le mettre au point.

3.4 Le déroulement de la recherche

Dans cette section, nous présentons le déroulement de la recherche et nous décrivons les critères de sélection utilisés afin de choisir les participants. Nous expliquons aussi les difficultés de recrutement rencontrées.

Le processus de sélection des participants s'est appuyé sur les critères suivants. Premièrement, après avoir reçu l'approbation éthique (voir Annexe C) de l'UQAM, nous avons contacté deux centres de services scolaires de la région montréalaise afin de demander l'autorisation pour recruter des participants pour notre recherche. Nous avons sollicité la participation volontaire d'enseignantes débutantes du 3^e cycle du primaire en classe avec des élèves ayant des DL et des DGA par l'entremise d'une conseillère pédagogique en IP des centres de services scolaires ciblés. Après avoir obtenu toutes les autorisations requises, soit le certificat éthique (voir Annexe C) et l'approbation des responsables des centres de services scolaires ainsi qu'après avoir envoyé les documents nécessaires, soit la lettre d'invitation à la participation (voir Annexe D), le formulaire de participation (voir Annexe A) et le formulaire de consentement (voir Annexe E), un message courriel a été envoyé par les conseillères pédagogiques aux enseignantes débutantes correspondants aux critères.

Le recrutement des participantes de cette recherche s'est déroulé au printemps 2022. La recherche de participantes a parfois été difficile, notamment en ce qui a trait à la réceptivité des enseignantes à vouloir participer. En effet, la pandémie a complexifié la tâche de travail enseignante, ce qui a fait en sorte que les participantes potentielles étaient plus frileuses à l'idée de participer à une étude parce qu'elles se sentaient submergées par la charge de travail liée à la pandémie de COVID-19. De plus, pour les mêmes raisons qu'élaborées plus haut, les enseignantes sollicitées n'ont pas répondu à l'invitation en grand nombre puisque les entretiens individuels semi-dirigés se déroulaient vers la fin de l'année scolaire 2021-2022. Plusieurs enseignantes sont, à ce moment de l'année, très occupées et même essoufflées. Leur intérêt envers la participation à cette recherche pouvait donc être moindre considérant l'ampleur de la tâche de fin d'année. Ceci dit, les enseignantes intéressées ont déposé leur candidature et ont rempli le formulaire de participation (voir Annexe A) séparé en trois sections, comme mentionné précédemment, soit les données sociodémographiques, la FI et l'expérience professionnelle ainsi que les informations sur le groupe classe, afin de connaître leur situation professionnelle. Nous nous sommes basés sur ces réponses afin de sélectionner les participantes. Le principal critère a été celui de l'expérience, nous avons privilégié les enseignantes ayant entre trois et cinq années d'expérience, car nous considérions qu'elles auraient plus d'informations et d'exemples à donner. Aussi, nous avons essayé de sélectionner des participantes provenant d'universités différentes afin d'avoir un portrait varié des formations initiales reçues. Compte tenu des difficultés de recrutement mentionnées plus haut, nous avons reçu seulement quatre candidatures. Ces quatre participantes potentielles répondaient aux critères de sélection et nous permettaient d'avoir une bonne représentativité des critères de sélection mentionnés plus haut nous permettant d'aller de l'avant avec ces quatre enseignantes intéressées. Les quatre participantes ont collaboré durant l'entièreté du processus.

Finalement, juste avant de passer l'entretien individuel semi-dirigé, les quatre participantes retenues ont rempli le formulaire de consentement (voir Annexe E).

Les entretiens individuels semi-dirigés ont été réalisés par l'étudiante-chercheuse, à distance, considérant le contexte de la pandémie, mais aussi afin de rendre le processus flexible, accessible et efficace pour les participantes en évitant de surcharger leur horaire déjà bien rempli. Chaque entretien a duré environ une heure. Ils ont été enregistrés en audio seulement pour ensuite être transcrits intégralement.

3.5 L'analyse des données

Au terme de la réalisation des quatre entretiens individuels semi-dirigés, l'ensemble des données a été transcrit et ensuite analysé en se basant sur l'arbre thématique préalablement établi. Dans le cadre de cette recherche, l'arbre thématique a été conçu pour mettre l'accent sur les trois formes de différenciation pédagogique présentées précédemment, soit la flexibilité, l'adaptation et la modification.

De plus, nous avons fait ressortir les thèmes émergents de chacune des réponses des participantes afin d'être en mesure d'identifier les facteurs qui influencent le SEP des enseignantes débutantes du 3^e cycle du primaire en ASS lorsqu'elles évaluent de manière différenciée les apprentissages de leurs élèves. Nous avons aussi fait ressortir les besoins de soutien et les suggestions mentionnés par les participantes lors des entretiens individuels semi-dirigés. L'élaboration de l'arbre thématique s'appuie sur l'objectif principal de recherche soit, celui de tracer un portrait des éléments facilitateurs et des défis pouvant agir sur le SEP d'enseignantes débutantes en ASS du primaire lors de la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages. Nous avons d'abord codé la compréhension de chaque terme en lien avec les trois formes de différenciation pédagogique, soit la flexibilité, l'adaptation et la modification. Ceci nous a permis de croiser les données avec le niveau de compréhension de chaque participante. Ensuite, nous avons divisé les données en deux grandes catégories, soit les facilitateurs et les défis afin d'identifier les éléments qui facilitent le développement de leur SEP et ceux qui agissent en tant que défis. Dans chacune de ces deux grandes catégories se retrouvent deux structures de codage similaires, soit la division selon les trois formes de différenciation pédagogique : les facilitateurs au niveau de la flexibilité, de l'adaptation et de la modification, puis la structure se répète pour les défis. Finalement, afin de répondre au deuxième objectif spécifique, une section de l'arbre thématique a été créée au regard des besoins de soutien et des suggestions émis par les participantes au niveau de la FI ainsi que lors de la période d'IP concernant la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages. Nous voulions connaître les besoins des nouvelles enseignantes en ASS afin qu'elles se sentent efficaces lorsqu'elles évaluent de manière différenciée les apprentissages de leurs élèves. Des catégories émergentes ont aussi été ajoutées lors du codage et de

l'analyse des données selon les réponses des participantes. Les réponses obtenues à la suite de la collecte de données ont été analysées à l'aide du logiciel N'vivo 12.

3.6 Les considérations éthiques

Puisque dans le cadre de notre recherche nous effectuons une collecte de données auprès de sujets humains, nous avons rempli un formulaire de demande d'approbation éthique ayant été approuvé par le président du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de l'UQAM (CERPE plurifacultaire) (voir Annexe C).

Avant d'aller plus loin dans le processus, nous avons demandé l'accord des responsables dans les trois centres de services scolaires sélectionnés afin de pouvoir recruter des enseignantes pour notre recherche. Nous avons fait parvenir à des conseillers pédagogiques en IP la lettre d'invitation à la participation (voir Annexe D), le formulaire de participation (voir Annexe A) ainsi que le formulaire de consentement (voir Annexe E). Les enseignantes qui souhaitaient participer devaient renvoyer les deux derniers documents à l'étudiante-chercheuse en prenant soin, après leur lecture, de bien signer le formulaire de consentement (voir Annexe E). Les informations contenues dans ce formulaire nous ont permis d'expliquer les modalités de la recherche ainsi que les mesures assurant la confidentialité et l'anonymat des données.

Vers la fin de l'année scolaire 2021-2022, l'étudiante-chercheuse a rencontré les enseignantes sélectionnées afin de faire les entretiens individuels semi-dirigés. Bien qu'il y ait une participante provenant du centre de services scolaire où l'étudiante-chercheuse travaillait lors de la passation des entretiens, il est important de préciser que celle-ci ne travaillait pas directement avec l'enseignante concernée par l'étude puisque cette dernière ne travaillait pas à la même école. Chacune des participantes a démontré de l'intérêt et de l'ouverture vis-à-vis de notre travail de recherche.

Finalement, nous nous sommes assurés de coder le nom de chaque participante à qui nous avons demandé de ne jamais nommer d'élèves. Ces mesures nous ont permis d'assurer la conformité d'un principe important lors de recherches auprès de sujets humains respectant ainsi les personnes participantes, leur anonymat et la confidentialité de chacune des situations.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Dans ce quatrième chapitre, nous présentons les résultats obtenus à la suite des entretiens individuels semi-dirigés de quatre enseignantes débutantes en ASS qui ont participé à notre recherche. Rappelons notre objectif de recherche qui est de tracer un portrait des éléments facilitateurs et des défis pouvant agir sur le SEP d'enseignantes débutantes en ASS du primaire lors de la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages. Ainsi, nous allons décrire les résultats obtenus à partir d'un entretien individuel portant sur le SEP de quatre nouvelles enseignantes en ASS au regard des trois formes de différenciation pédagogique, soit la flexibilité, l'adaptation et la modification lorsqu'elles évaluent de manière différenciée les apprentissages de leurs élèves.

4.1 Le sentiment d'efficacité personnelle dans la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages

La première partie de ce chapitre concerne le SEP des nouvelles enseignantes en ASS lorsqu'elles pratiquent la première forme de différenciation pédagogique, soit la flexibilité. Nous y abordons les facteurs qui peuvent influencer positivement leur SEP ainsi que les facteurs qui peuvent influencer négativement leur SEP. En lien avec cela, nous relevons aussi les facilitateurs et les défis identifiés par les participantes lors des entretiens. La formule se répète pour les deux autres formes de différenciation pédagogique, soit l'adaptation et la modification.

Rappelons rapidement que l'étudiante-chercheuse s'est servi des réponses écrites dans le formulaire de participation (voir Annexe A) afin de guider l'entretien individuel semi-dirigé en y faisant référence notamment au regard du niveau d'aisance des participantes avec les trois formes de différenciation pédagogique soit : la flexibilité, l'adaptation et la modification. L'étudiante-chercheuse a interrogé le niveau du SEP des enseignantes débutantes en ASS participantes relativement à certaines tâches effectuées dans le cadre de leur travail d'enseignante (voir Annexe B).

4.1.1 Le sentiment d'efficacité personnelle et la flexibilité

La partie qui suit met de l'avant les réponses portant sur le SEP des participantes lorsqu'elles pratiquent la forme de différenciation pédagogique associée à la flexibilité dans le cadre de l'évaluation des apprentissages, tout en faisant un lien avec les pratiques pédagogiques utilisées.

Rappelons que le SEP, comme le définit Bandura (2007) et présenté dans le chapitre II, se construit autour de la croyance et des convictions que l'individu possède en ses capacités et en ses actions ; ce qui influence ses décisions, sa persévérance, son introspection, son engagement ainsi que la nature de ses choix. Il va sans dire que le renforcement de ce sentiment, par la croyance qu'elle peut réussir, peut avoir plusieurs retombées positives sur le travail que peut effectuer, par exemple, une enseignante. Rappelons aussi que la mesure de flexibilité se traduit par une souplesse offerte à tous les élèves afin de leur permettre d'avoir le choix au moment de l'apprentissage puis de l'évaluation (MEQ, 2021b). Par exemple, une enseignante qui donne le choix aux élèves de la forme que prendra la production constitue une mesure de flexibilité. Comme mentionné précédemment, lors des entretiens semi-dirigés, l'étudiante-chercheuse s'est basée sur les réponses du formulaire de participation concernant le niveau d'aisance des participantes, à savoir si elles sont à l'aise avec la mise en place de mesures de flexibilité.

4.1.1.1 Les éléments facilitateurs

Lorsque les participantes abordent leur SEP lors de la mise en place de mesures de flexibilité, elles mentionnent toutes qu'elles se sentent très à l'aise ou à l'aise de le faire. Comme elles l'ont évoqué lors des entretiens individuels semi-dirigés, les mesures de flexibilité semblent faire partie du quotidien des quatre enseignantes en ASS qui doivent constamment mettre en place de telles mesures afin de répondre aux besoins particuliers de leurs élèves. C'est donc, entre autres, pour cette raison que les quatre enseignantes participantes semblent plutôt ou très confiantes lorsqu'elles parlent de flexibilité. Il y a entre autres Audrey⁶ qui nomme qu'au : « niveau flexibilité, ça va relativement bien parce que c'est quelque chose que tu gères pas mal tous les jours avec tes élèves dû au fait que tu es en adaptation scolaire ». Elle ajoute qu'elle se sent à l'aise avec la flexibilité : « parce que je pense que je suis capable quand même d'évaluer et d'être capable de déterminer ce qui peut affecter ou non l'apprentissage donc je vais être capable naturellement de le faire ». Et elle termine en disant qu' : « en ce qui a trait à la flexibilité, je n'ai rien qui m'handicape. Je pense que je suis capable de les aider au quotidien avec la flexibilité que je fais dans mon enseignement ». De plus,

⁶ Comme mentionné dans le chapitre III, les noms utilisés dans ce mémoire sont des noms fictifs afin de préserver la confidentialité des participantes.

lorsque l'étudiante-chercheuse remarque que Sophie a inscrit dans la fiche de participation « très à l'aise » pour la mise en place des mesures de flexibilité, elle la questionne à savoir s'il y a des problèmes avec cette forme de différenciation pédagogique dans le cadre de l'évaluation des apprentissages spécifiquement. Cette dernière répond que son SEP est élevé, notamment dû au fait qu'elle connaît très bien ses élèves :

Non. Je pense qu'on se développe un instinct pour ça aussi. C'est quelque chose qui vient dès que tu as ton portrait de groupe et que tu apprends à les connaître, tu sais que ce que tu mets en place ça va bien fonctionner pour un élève, pour l'autre, pour l'autre, etc.

Elle mentionne aussi l'aide précieuse des collègues qui fait une différence et qui fait en sorte que son SEP est élevé lorsqu'elle met en place des mesures de flexibilité :

C'est sûr qu'à mesure qu'on les connaît, c'est sûr que j'avais la chance d'avoir ma PEH [préposée aux élèves en situation de handicap] qui avait quelques-uns de ces élèves-là l'an passé. Donc, quand on parle de places préférentielles ou quoi que ce soit, elle était capable de me guider en me disant : « lui, il était là l'an passé et ça fonctionnait très bien ». Ça c'est très aidant étant donné que ma PEH avait eu certains de nos élèves l'an passé.

Isabelle et Marianne, quant à elles, vont dans le même sens en nommant qu'elles sont très à l'aise avec la mise en place des mesures de flexibilité. Marianne précise : « Ouais. Je pense que, tu sais, il y a le gros bon sens qui entre en ligne de compte ».

4.1.1.2 Les défis

Audrey et Sophie, bien qu'elles expriment être à l'aise ou très à l'aise de manière générale lorsqu'elles mettent en place des mesures de flexibilité, nuancent tout de même qu'il y ait deux principaux défis qui peuvent se présenter soit la charge de travail et la délimitation entre les différentes mesures de différenciation. En effet, Audrey mentionne : « Mais les adaptations puis les flexibilités des fois ça se peut que j'en oublie. Des fois je suis comme “ah câline c'est vrai, elle a le droit à ça” ». Elle explique que ces oublis peuvent survenir notamment dû à la grande charge de travail reliée à la tâche enseignante dans un contexte d'IP, mais aussi dû à la complexité de la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages. Sophie, de son côté, ajoute : « Oui, puis on se questionnait même, je parlais avec une collègue, des fois, on pense de faire de l'adaptation... Tu sais, adaptation, flexibilité des fois, la ligne est mince ».

Malgré les quelques défis abordés, soit la charge de travail ainsi que la délimitation entre les différentes mesures de différenciation pédagogique, la mise en place des mesures de flexibilité lors de l'évaluation des apprentissages semble relever d'une façon de faire qui, selon leurs dires, est bien acquise des quatre

enseignantes participantes. Parmi les éléments facilitateurs se trouvent la connaissance des élèves ainsi que l'aide provenant des collègues. Les éléments facilitateurs peuvent donc agir de manière à contribuer au renforcement du SEP de ces participantes lorsqu'elles évaluent les apprentissages de leurs élèves.

4.1.2 Le sentiment d'efficacité personnelle et l'adaptation

Cette section aborde les éléments facilitateurs ainsi que les défis concernant la mise en place de mesures d'adaptation tout en faisant un lien avec le SEP des nouvelles enseignantes en ASS à partir de leur expérience.

Comme défini dans le chapitre II, les mesures d'adaptation s'adressent plus spécifiquement aux élèves à besoins particuliers et elles servent à apporter un changement dans la façon dont se vit un apprentissage ou une évaluation. Ceci permet de répondre aux différents besoins des élèves. Des exemples de mesures d'adaptation peuvent se traduire par : faire une évaluation dans un lieu calme, accorder plus de temps pour effectuer certaines tâches ou encore permettre l'utilisation d'outils technologiques tels que la synthèse vocale. Cette section rapporte les propos des quatre enseignantes participantes sur leur SEP en lien avec la mise en place de différentes mesures d'adaptation.

Les participantes de cette recherche ont abordé la deuxième mesure de différenciation pédagogique, soit celle de l'adaptation en nuanciant leur position. Elles ont mentionné que lorsqu'elles mettent en place des mesures d'adaptation dans le cadre d'évaluation des apprentissages, leur SEP est mitigé. Voyons dans les prochaines sections, les facteurs qui facilitent le développement positif de leur SEP et les facteurs qui représentent des défis.

4.1.2.1 Les éléments facilitateurs

Lorsqu'elles sont questionnées sur les éléments qui facilitent le développement de leur SEP, trois participantes sur quatre évoquent que lorsqu'elles mettent en place des mesures d'adaptation dans le cadre de l'évaluation des apprentissages, elles se sentent relativement compétentes selon la situation et donc que leur SEP se situe à un niveau moyen lors de ces moments. En effet, lors de certains moments, elles mentionnent que ça va bien sur cet aspect et qu'elles se sentent à l'aise. Audrey précise : « après, les mesures d'adaptation, ça va aussi quand même bien parce que ce sont des mesures qui sont concrètement dans le PI. C'est des choses aussi que tu fais avec la majorité de tes élèves puisqu'ils sont pas mal au même niveau ». Le PI est donc un outil de référence pour cette enseignante, elle s'y fie pour chaque élève puisqu'ils ont

chacun un plan d'intervention personnalisé à leur dossier. Le PI agit donc en tant que facilitateur lorsqu'il est temps de mettre en place des mesures d'adaptation. En ce sens, Audrey ajoute :

Comme je te disais, les facilitateurs, c'est d'avoir le PI. Parce que je pense que c'est un bel outil pour se faire aider concrètement parce que les moyens d'adaptation sont là. Et je pense que le plan d'intervention, pour la distinction entre flexibilité et adaptation, m'a aidée parce que justement, c'est mis au plan d'intervention et c'est clair. C'est vraiment des trucs très précis.

Par ailleurs, Sophie rapporte être à l'aise avec les mesures d'adaptation puisqu'elle se donne de la latitude en procédant par essais et erreurs : « Je suis à l'aise là-dedans. Je n'ai pas peur d'être dans l'essai-erreur et je n'ai pas peur d'essayer plein d'affaires. Donc, on essaie, si ça fonctionne, ça fonctionne, si ça ne fonctionne pas, on essaie autre chose ».

De son côté, Isabelle aborde ses expériences antérieures avec d'autres élèves comme levier facilitateur : « Oui, en fait, ça les adaptations j'ai quand même tout le temps été à l'aise parce que même en comportement [en classe avec des élèves ayant des difficultés comportementales] on en avait des élèves qui utilisaient les outils, c'est quand même assez chose courante ». Isabelle, questionnée sur le niveau de son SEP en lien avec la mise en place de mesures d'adaptation, répond qu'elle est à l'aise avec ces mesures puisqu'elle les utilise quotidiennement dans son rôle d'enseignante en ASS. Elle fait aussi des liens avec ses expériences antérieures en ASS et dit qu'il est courant d'utiliser des mesures d'adaptation, cela fait partie de sa réalité. Elle donne l'exemple d'une mesure d'adaptation qu'elle utilise fréquemment dans sa classe lors des entretiens de lecture. Cette pratique pédagogique et évaluative consiste à s'entretenir avec les élèves de manière individuelle ou en sous-groupe afin de leur poser des questions touchant les différentes dimensions de la lecture sur un texte donné. Isabelle fait souvent des interventions individuelles avec ses élèves afin d'encadrer leurs idées pour éviter la charge de travail. Elle demande à l'élève de reformuler son idée à l'oral et, au besoin, elle écrit sur papier la compréhension de l'élève. Elle ajoute que cette mesure d'adaptation aide grandement ses élèves.

4.1.2.2 Les défis

Sous un autre angle, malgré le fait que les participantes se sentent parfois à l'aise avec les mesures d'adaptation, elles disent aussi parfois se sentir démunies, selon les situations, en termes de soutien et de sentiment d'efficacité lorsqu'elles mettent en place des mesures d'adaptation. Le niveau de leur SEP n'est pas toujours à son plus haut et elles l'expliquent notamment dû au manque de temps et aux grands besoins de leurs élèves en ASS. Parmi les mesures d'adaptation possibles se trouvent les outils technologiques qui

peuvent être très aidants pour les élèves. Or, l'appropriation de ces technologies demande du temps et de l'expérience, ce qui n'est pas toujours facile pour les nouvelles enseignantes. En ce sens, Audrey explique :

Dans ces situations-là, je ne me sens pas compétente. J'ai l'impression que je ne fais pas les choses correctement. Je ne sais pas comment les faire correctement parce qu'il faudrait que je me sépare comme une pieuvre et je ne peux pas. Peut-être que ce qu'il aurait fallu que je fasse c'est que je prenne des périodes d'enseignement de *Lexibar* pis de *WordQ*. Peut-être que ça m'aurait aidé aujourd'hui, mais on dirait que je me disais que je ne pouvais pas perdre tout ce temps-là plutôt que de faire l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture donc dans ces moments-là je ne me sens pas très compétente.

La charge de travail et le manque de temps en lien avec l'appropriation des outils technologiques et toutes les autres tâches enseignantes contribuent aussi à diminuer le SEP des enseignantes. Audrey rapporte :

Mais, un peu comme je disais tantôt, c'est que malgré cela, je suis à l'aise, mais j'ai l'impression que j'en oublie des fois parce qu'il y en a trop. Là je vois la fin de l'année approcher et je me dis « câline, j'ai tellement passé de temps à faire des périodes d'ordi que je n'ai pu le temps ». Donc ça, je trouve ça dur.

La gestion et l'appropriation des outils technologiques contribuent à l'alourdissement des tâches relatives à la profession enseignante. Selon Audrey, Sophie et Isabelle, cela fait partie des nombreux défis. De son côté, Sophie déplore que les tâches bureaucratiques accentuent l'alourdissement de la tâche enseignante. Elle trouve cela difficile :

Tu sais, c'est un peu comme la paperasse de la Mesure 30810⁷, ils ont tous des outils et c'est clair qu'ils vont en avoir besoin tout au long de leur parcours scolaire. Moi, il faut que je remplisse neuf demandes avant d'aller au secondaire et il faut que j'évalue qui en a besoin et il faut que je démontre qu'ils en ont besoin dans telle, telle, telle situation. Alors que ce sont des enfants pour qui c'est clair qu'ils ont besoin d'outils technos.

Audrey affirme que la gestion de l'apprentissage de ces outils technologiques pour les élèves peut être ardue pour l'enseignante :

Je trouve que dans ce qui est des mesures d'adaptation le plus difficile pour moi c'est les outils technos. Je suis à l'aise avec les outils technos, mais les élèves ne le sont pas nécessairement et pourtant ils en ont vraiment besoin. Vue qu'on est en SA [soutien aux apprentissages], ils n'ont pas d'orthopédagogie donc ils n'ont pas de temps pour se faire montrer les techniques de

⁷ Selon le MEQ (2021a), la Mesure 30810 est une aide technologique qui a pour but d'« offrir, tant en contexte scolaire qu'à la maison, l'aide technologique permettant de répondre aux besoins spécifiques en matière d'apprentissage et de communication des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). Cette aide est apportée dans la mesure du possible et dans l'éventualité de sa pertinence » (p. 7).

comprendre comment les logiciels fonctionnent donc c'est moi qui faut qui le fasse. Il faudrait que je passe des périodes et des périodes de technologie juste pour leur montrer comment ça fonctionne. Donc c'est ça que je trouve difficile. Tu sais, juste ouvrir les ordinateurs c'est long, se connecter. « Ah, ça, ça ne fonctionne pas. Ah, mon volume ne marche plus... ». Tu sais, je n'ai pas le temps d'arranger le *speaker*, je n'ai pas le temps d'arranger ça.

Les outils technologiques, comme mesure d'adaptation, constituent donc un défi de taille pour toutes les enseignantes participantes. La gestion et l'appropriation de ces outils autant au niveau de l'enseignement qu'au niveau de l'évaluation, alourdissent la tâche de ces enseignantes en début de carrière, tâche qui est déjà énorme. Le développement de leur SEP lorsqu'elles évaluent de manière différenciée leurs élèves peut donc être affecté négativement lorsqu'il faut recourir aux outils technologiques, notamment parce qu'elles ne les maîtrisent pas.

4.1.3 Le sentiment d'efficacité personnelle et la modification

Cette section présente la synthèse des réponses des participantes concernant leur SEP en lien avec la mise en place de mesures de modification lorsqu'elles évaluent les apprentissages de leurs élèves. Rappelons que cette dernière forme de différenciation pédagogique s'adresse exclusivement aux élèves à besoins particuliers et qu'elle change la nature de l'évaluation. La modification agit sur la sanction des études puisqu'elle modifie les attentes par rapport aux exigences du PFEQ. Retirer des questions, enlever des critères d'évaluation ou même écourter une tâche sont des exemples de mesures de modification. Dans le cadre de cette recherche, les participantes abordent leur SEP comme étant variable selon les différents contextes dans lesquels elles peuvent se trouver. Ainsi, la mise en œuvre de mesures de modification s'avère une tâche complexe du processus d'évaluation. Les éléments considérés comme facilitateurs par les participantes sont présentés, suivis des défis qu'elles ont identifiés.

4.1.3.1 Les éléments facilitateurs

Malgré les nombreux défis rencontrés qui seront mentionnés ci-après, les participantes relèvent quelques éléments qui agissent en tant que facilitateurs lors du questionnement concernant le choix des mesures de modification ou lors de leur mise en place. En effet, les quatre participantes mentionnent au moins un élément favorisant leur SEP lors de la mise en place de mesures de modification. Selon les réponses d'Isabelle, les élèves qui se retrouvent dans sa classe ont des besoins particuliers similaires. Lorsque l'étudiante-chercheuse lui demande si la mise en place de mesures de modification affecte son SEP, elle répond : « Non, parce que je me dis que les élèves dans ma classe, c'est ce qu'ils ont besoin, alors non, je suis assez à l'aise avec ça ». L'homogénéité des classes facilite donc grandement les mesures à mettre en place puisque l'enseignante peut uniformiser ses interventions auprès des élèves ayant des besoins similaires.

C'est le cas de Sophie et Isabelle qui nomment qu'elles ont une facilité à mettre en place différentes mesures de modification, puisque tous leurs élèves sont du même niveau. Lorsqu'on questionne Sophie à savoir si elle a déjà vécu une période de questionnement pour la mise en place de mesures de modification, elle répond : « Je n'ai pas ça, je ne le vis pas. Donc, moi c'est très facile. On part sur le même pied d'égalité, ils sont tous en bulletin modifié ». Isabelle abonde dans le même sens : « mes élèves sont tous en bulletin modifié donc c'est sûr que j'ai énormément de marge de manœuvre par rapport à ça ». Par ailleurs, le ratio intervenants-élèves fait aussi partie des éléments facilitateurs de la mise en place de mesures de modification selon trois participantes sur quatre. Audrey l'explique ainsi :

Je trouve qu'ils sont à la bonne place puis j'ai vraiment une classe faite pour cela et j'ai peu d'élèves, donc cela c'est aidant. Je suis choyée d'en avoir juste six. C'est dur de pouvoir tout mettre en place, pis j'en ai juste six. Je n'arrête pas de me dire que, mon dieu, si j'en avais quinze, ça serait une autre paire de manches.

Par ailleurs, les quatre participantes abordent la communication et le lien avec les parents comme étant un levier facilitateur à la mise en plus des mesures de modification. En effet, lorsque la communication est bonne avec les parents, les enseignantes affirment qu'il est beaucoup plus facile d'arrimer les interventions auprès des élèves à besoins particuliers. Isabelle utilise un moyen qui facilite les échanges : « Moi, dans ma classe, je communique avec mes parents assez souvent, avec classe *Dojo*, donc c'est chaque semaine. Donc, mes parents peuvent communiquer avec moi, on a vraiment une bonne communication, c'est aidant ». Pour elle, expliquer les mesures de modification aux parents n'est pas un élément qui représente un défi : « Non, ça ne me met pas mal à l'aise, mais je l'explique aux parents qu'il est rendu là dans son parcours. Donc, c'est ça ».

Finalement, de manière unanime, les quatre participantes ont abordé la concertation avec des collègues d'expérience variée ainsi que différents corps professionnels comme étant sans aucun doute un élément facilitateur spécifiquement lors de la mise en place de mesures de modification. En effet, lors de la mise en place de telles mesures, plusieurs questionnements surviennent et l'aide des collègues s'avère très bénéfique. Sophie vit cette année une expérience de concertation positive et elle l'explique ainsi :

Mais c'est ça, c'est très facilitant, on a plusieurs collègues, c'est sûr que c'est assurément gagnant parce que nous on travaille à trois pour neuf élèves. C'est très très très facilitant. On s'échange aussi beaucoup de ressources, beaucoup de matériel. Ça a été très facile. Mes deux collègues, c'est un très beau *match*, on a beaucoup de plaisir, on s'entend bien.

De son côté, Isabelle fait référence à une expérience antérieure de collaboration dont elle a grandement bénéficié lors du partage vécu avec ses collègues :

Mais je l'ai déjà vécue, à mon ancienne école on était cinq classes d'adaptation scolaire et ça on le faisait, évaluer en équipe. Et même des fois on se passait nos copies, on cachait les noms et sans dire ce que nous on avait mis comme note et on comparait. Ça, c'est quelque chose que j'aimais beaucoup et c'est quelque chose que je m'ennuie. C'est drôle parce que j'en parlais justement à ma direction. Mais, non, c'est quelque chose que je faisais et que j'aimerais vraiment ça faire.

Dans le même ordre d'idées, Marianne exprime la chance qu'elle a de pouvoir travailler avec une professionnelle non enseignante aidante à ses côtés :

Facilitant... Bien ma superbe belle coopération avec mon orthophoniste, elle est vraiment bonne pour me guider là-dedans, elle me donne des trucs, elle vient me dire : « hey, pour cet élève-là, fais lui dont... Tu sais, je ne sais pas... morcèle la tâche pour lui, cet exercice-là, morcèle-le », « OK, parfait ». Donc, là, on va faire ça et physiquement on va découper la feuille et lui va juste faire ça et on va... Donc, on s'entend vraiment bien... Elle est une grande aide pour moi, pour les mesures, les formations ou des discussions.

De son côté, Audrey parle d'une collègue enseignante d'expérience sur qui elle sait qu'elle peut compter : « Puis, ça fait longtemps qu'elle est en classe de soutien aux apprentissages, donc elle a une belle expérience et moi c'est la première fois que j'avais à travailler en adaptation scolaire ».

4.1.3.2 Les défis

Comme mentionné précédemment, le SEP des enseignantes lorsqu'il est temps de se questionner à propos de la mise en place de mesures de modification varie selon les situations. Les quatre participantes se mettent en accord pour dire qu'il y a de nombreux défis reliés à cette sphère de l'évaluation différenciée des apprentissages, et ce, encore plus pour les nouvelles enseignantes qui doivent s'approprier plusieurs aspects de la profession de manière simultanée. C'est le cas notamment d'Isabelle qui avoue qu'elle aimerait être mieux formée quant à la mise en place de ces mesures, et ce, dans les différentes matières concernées :

Quand j'ai fait ma formation MO [modification] français, ils nous ont dit : « la prochaine formation pour l'an prochain ça va être MO mathématique », mais j'aimerais ça toutes les faire d'un coup. Je sais que je n'ai pas le temps, mais je me dis : « cette année, je fais quoi avec mon MO math ? », je n'ai pas eu aucune formation. Je me suis débrouillée, je sais que ce n'est pas réaliste, je ne peux pas tout faire d'un coup. Mais c'est ça que je trouve qui est difficile dans les débuts, c'est qu'on nous dit « cette année, focus sur MO français », oui, mais MO math je fais quoi ? Je le fais en *freestyle* ? Dans le sens que je dois me débrouiller. Donc c'est ça que je trouve qui est difficile.

Dans le même ordre d'idées, Isabelle aborde que certains sujets n'ont pas nécessairement été vus lors de la FI. Elle se sent donc démunie face à la réalité du terrain :

Ce n'est pas évident et dans notre bac, on n'a eu aucun cours. Moi j'étais à l'[nom de l'université], en adapt. Avec [nom du professeur], on n'a aucun cours à l'[nom de l'université]. Aucun, aucun sur la modification. Il y en a qui pensait que ça n'existait même plus, qu'on ne pouvait même plus faire ça. Tu sais, on a des cours un peu sur les mesures d'adaptation, mais on n'en a pas du tout sur les modifications. Donc, ça il faut vraiment que tu fasses un stage comme en ortho. [...] Tu sais, ils nous avaient fait une liste des mesures d'adapt., mais au fond ça dépend. Moi, dans ma tête, au début j'étais partie avec cette liste-là, mais non, ça dépend. La calculatrice, tu as le droit en C1 [compétence 1 en mathématique : résolution de problèmes], mais tu n'as pas le droit dans d'autres situations c'est de la modif. Tu sais, il y a tout le temps un contexte.

En plus des nombreuses remises en question que peuvent vivre les nouvelles enseignantes, les quatre participantes signalent qu'il peut y avoir un manque de cohérence entre la FI reçue et la formation continue proposée lors de leur insertion professionnelle. En effet, Audrey mentionne :

À l'université, ce qu'on m'avait appris c'était ça. En début d'année j'ai réalisé que ça ne marchait pas, et là, avec la formation j'ai fait « oh ! Ça ne marche pas plus ». Donc, ce qu'on me dit c'est : prends une évaluation de 6^e et modifie-la jusqu'où ils sont capables. Puis, moi dans mon cas, mes élèves de 6^e année font de la 4^e année, même peut-être de la 3^e des fois. Donc, moi c'est là que je trouve que c'est difficile.

Ce décalage entre la FI et l'IP amène son lot de défis notamment en ce qui a trait aux remises en question et ultimement cela vient affecter négativement leur SEP.

De plus, Sophie, en faisant référence à une expérience antérieure, nomme que la solitude et le fait de ne pas avoir de collègues vers qui se tourner lorsqu'elle avait un questionnement concernant les mesures de modification augmentent les difficultés vécues en lien avec la tâche d'évaluer :

Ma première expérience c'était dans une classe de formation adaptée au sein d'une école régulière. Donc là je dois dire qu'il n'y avait pas de côté concerté parce que je n'avais pas de collègues à qui me référer. C'était une nouvelle classe qui était mise en place donc je n'avais aucun suivi d'ancienne collègue qui avait eu ces élèves-là, des traces ou, etc. Donc je devais un peu me débrouiller avec tout ça.

Cette enseignante ajoute aussi que l'absence de concertation affecte négativement son SEP :

Et moi, je n'avais aucune collègue à qui parler... Alors ton sentiment d'incompétence, il est là. En classe FA [formation adaptée], j'étais laissée à moi-même beaucoup beaucoup pour l'évaluation. Il fallait que je me débrouille et je commençais. Donc au niveau de la connaissance de où aller chercher mes ressources : qu'est-ce qui pouvait m'aider ? Tu sais, j'ai découvert plusieurs sites où je peux aller me chercher des minis *raisonner* [compétence 2 en mathématique], des *résoudre* [compétence 1 en mathématique], mais sur le coup, tu n'as pas

quelqu'un qui t'attend et qui te dit : « voici ce à quoi tu as accès » et qu'est-ce que tu pourrais aller chercher avec ça.

Selon la situation dans laquelle se trouve l'enseignante en question, il peut en effet être difficile de vivre dans la solitude et de rester avec des questions sans réponses. C'est aussi le cas d'Isabelle qui l'explique ainsi :

C'est sûr que cette année c'est un contexte différent parce que je suis la seule classe d'adaptation scolaire dans mon école, donc pour être honnête, je trouve ça un petit peu plus difficile cet aspect-là parce que tu es toute seule avec tes évaluations et tes différents profils d'élèves.

Elle ajoute qu'elle aimerait davantage se concerter avec ses collègues afin de se sentir plus efficace et plus soutenue :

C'est comme aussi de se questionner par rapport à ta réalité à toi, mais c'est certain que... échanger, c'est ça aussi qui me manque. Échanger et de vraiment, comme tu parlais aussi au début, la concertation. Mais les milieux sont tellement différents que ça fait en sorte que des fois ce n'est pas toujours possible.

De son côté, Marianne va dans le même sens que les autres participantes en déplorant le manque de collaboration avec des collègues et qu'elle se sent parfois seule lorsqu'elle a des questionnements concernant ses élèves :

Bien, l'affaire qui est difficile à mon école, c'est que je suis la seule au 3^e cycle en *adapt.* Donc si je veux... Si j'ai des questions d'adaptation scolaire, je vais me retourner vers mes collègues d'*adapt.*, les classes *AMPLI*, parce qu'on est cinq classes *AMPLI* à mon école. Mais, ils n'ont pas exactement ma vision. Il y en a une au premier cycle, au deuxième cycle, tout ça. Puis, sinon, je suis comme entre deux chaises parce que j'ai cette option-là, qui est super cool, mais qui n'ont pas mon vécu.

Elle aborde aussi le sentiment de solitude qui peut parfois être présent, notamment lorsqu'il est temps d'entrer les notes au bulletin : « Parce qu'au final, tu es toute seule devant ton ordi sur *GPI* à rentrer 65 %, 75 %, “ah, c'est tu 75 % ou 70 % ?” ».

Dans l'une de ses réponses, Isabelle explique que lorsqu'il est temps d'attribuer une note à un élève qui bénéficie de mesures de modification, elle se questionne énormément dû à son manque d'expérience : « C'est sûr que je me questionne beaucoup. Je révise beaucoup beaucoup beaucoup ». Elle se demande aussi : « est-ce que j'en fais trop, est-ce que je n'en fais pas assez ? C'est quoi la ligne entre les deux ? ». Ce questionnement est aussi vécu par Audrey qui l'exprime ainsi :

Ce que je trouve difficile c'est que je l'ai vécu au régulier et en adaptation scolaire, puisqu'ils ont tous des bulletins modifiés, des fois j'ai l'impression que je ne peux pas tout faire, mais je peux vraiment les aider de tout mon possible pour qu'ils réussissent donc c'est pour cela qu'après ça je suis mélangée entre est-ce que dans le fond je fais juste de la modification, juste de l'adaptation ou il y a plein de choses qui sont de la flexibilité, qui selon moi, était de la modification ? Donc c'est là que je ne sais plus.

La délimitation entre les différentes formes de différenciation pédagogique est difficile à s'approprier dû notamment au manque d'expérience des enseignantes débutantes.

Selon les réponses des participantes, les difficultés rencontrées par les enseignantes débutantes en ASS en lien avec l'évaluation des apprentissages s'expliquent notamment par le jugement professionnel qui est en développement durant les premières années de pratique ainsi que le manque de ressources externes afin de les soutenir.

Audrey aborde le jugement professionnel comme étant parfois difficile lorsqu'elle a un questionnement quant à la note à mettre :

Comparé à la modification que justement je peux potentiellement tout leur offrir, après ça des fois je me demande si j'en ai fait trop. Si j'en avais fait moins, mais qu'il aurait eu une moins bonne note, ça aurait été correct aussi... Parce que justement, je pourrais ne pas du tout leur apporter d'aide pis qu'ils se situent dans... Je ne sais pas du 70 %-75 % ou de leur apporter *full* aide et que ce soit une note supérieure. Donc, des fois, c'est ça que je me demande.

Toujours en lien avec la question du jugement professionnel, cette participante continue d'élaborer sur cette thématique complexe. En effet, lors de l'entrevue, lorsqu'on lui demande si le jugement professionnel est une partie de la profession qu'elle trouve difficile, elle affirme que oui en répondant :

Oui, je trouve ça difficile. Surtout dans le contexte de modification. Si c'est, exemple dans les autres [classes] qui ne sont pas modifiées, je trouve ça plus simple parce que je veux dire c'est une note, il y a des points, il y a des réponses précises auxquelles je m'attends donc c'est plus simple. C'est sûr que c'est ça, des fois je me dis « est-ce que je fais la bonne chose ? ».

Audrey ajoute aussi qu'elle ressent un sentiment d'imposteur lorsqu'elle parle de son SEP :

Puis tu sais souvent ma collègue, elle me le dit : « c'est ton jugement professionnel, tu connais tes élèves mieux que les autres ». J'ai cette pression là des fois que je trouve difficile en tant que nouvelle enseignante. Des fois j'ai l'impression de me dire « mon Dieu, je suis qui moi pour pouvoir apposer une note à un élève ». C'est sûr que ça, ça vient jouer pour beaucoup sur mon sentiment de compétence.

De son côté, Sophie va dans le même sens que la participante précédente en expliquant qu'elle vit aussi parfois ce sentiment d'imposteur et ce dilemme constant de la note apposée en lien avec le degré de mesure d'aide offerte à l'élève :

Donc c'est là que ça perd de son sens comme tu dis, il y a tellement d'accompagnement pis de morceler la tâche que de départager je vais mettre, exemple, 70 %, mais je l'ai tellement soutenu à cette étape-là et cette étape-là... Il a fini par réussir, mais il ne l'aurait pas fait seul. Sauf qu'il faut que tu en tiennes compte dans l'évaluation. Puis, d'un autre côté, c'est noté que seul il n'y arriverait pas.

Isabelle, selon ses réponses au niveau du jugement professionnel, s'arrime avec les autres participantes, c'est-à-dire, en répondant que c'est aussi difficile pour elle :

Oui. C'est encore difficile. Je suis tout le temps en questionnement quand c'est le temps de choisir les évaluations. Puis, là, après ça, quand tu as les notes, c'est comme : « ok, c'était peut-être trop facile... ». S'il a eu 90 %, c'est parce que j'ai trop modifié, ça veut dire qu'il aurait été capable avec moins de modifications. S'il est en échec malgré tout ce que j'ai fait, ça veut dire que ce n'était pas encore assez. Donc, oui c'est comme... Puis, par rapport aux résultats scolaires, moi c'est tout le temps ça. Quand je vois la note après, c'est là que je suis comme : « ah, je n'aurais pas dû le faire ». Mais là, après ça, tu es comme : « bon, là on ne le fera pas parce que la dernière fois il a eu 100 % », mais là il arrive avec un 40 %. Donc, tu sais, c'est tout le temps... C'est ça qui est difficile.

Deux participantes sur quatre partagent une expérience négative lors de la communication aux parents. En effet, le moment d'annoncer aux parents qu'une réflexion doit être amorcée afin de se questionner sur le cheminement de leur enfant vers la modification est un moment difficile à prendre en charge pour ces nouvelles enseignantes. Marianne aborde l'annonce aux parents comme pouvant être un défi majeur :

Puis, tu sais, je pense que l'estime de soi aussi va être un peu chambranlée, surtout si j'ai une option où les parents ne veulent pas, ils se braquent, ils posent des questions et moi je suis la petite jeune de 25 ans qui doit être : « non, non, vous savez, pour votre enfant c'est ça qui est mieux », là je t'avoue que dans le cas hypothétique, je touche du bois que ça n'arrivera pas, mais si j'ai des parents qui ne veulent rien savoir et qui veulent absolument que les enfants restent en pas modif., oups, là je pense que je vais me sentir *boboche* en arrivant chez nous le soir et je vais ruminer un peu toute cette situation-là. Ce n'est pas le *fun*...

Audrey, de son côté, témoigne d'une première expérience difficile avec des parents à qui elle devait, avec l'aide de son équipe de travail, expliquer le changement de bulletin pour plusieurs de ses élèves passant du bulletin régulier au bulletin modifié :

C'est sûr que la partie que j'ai trouvé plus difficile en début d'année, ç'a été que pour quatre de mes six élèves il fallait qu'on fasse une rencontre avec les parents et l'équipe-école pour

discuter et expliquer la modification au bulletin qui devra être envisagée à partir de cette année pour l'élève. Ça, ç'a été pour moi, crève-cœur. Tu sais, je le sais qu'ils sont rendus là, puis en fait, ce n'est pas pour rien qu'ils sont rendus dans ma classe. C'était vraiment difficile de le faire comprendre aux parents, de le faire accepter ». Ce que je trouve le plus difficile, en fait, sur mes six élèves, j'ai une maman qui me confronte tout le temps, puis elle ne comprend pas. Alors, c'est sûr que quand je me fais confronter, c'est là que j'ai de la difficulté à expliquer. Pourtant c'est clair pour moi, mais en même temps, je l'ai vécu et je sais où j'ai aidé.

La communication aux parents afin de les informer sur les possibilités de cheminement futur de leur enfant peut donc être laborieuse pour les nouvelles enseignantes qui sont en appropriation des différents volets de leur profession et qui doivent expliquer ainsi que répondre aux questions des parents concernant la modification. À cela s'ajoute toute la question de l'affirmation dans la prise de décision, d'être capable d'annoncer le tout avec assurance et avec confiance en leurs capacités. Un aspect qui peut être difficile pour certaines nouvelles enseignantes étant donné que leur SEP n'est pas autant renforcé qu'une enseignante d'expérience.

Finalement, les quatre participantes déplorent l'utilisation des notes en pourcentage en ASS lorsque les élèves bénéficient de mesures de modification. Elles mentionnent qu'à titre de nouvelles enseignantes, cette situation ajoute une pression supplémentaire lorsqu'elles exercent leur jugement professionnel, sans compter l'anxiété que cela génère chez les élèves qui comparent leurs notes constamment. En ce sens, Audrey rapporte une de ses expériences :

Tu sais, j'ai des élèves que, pour eux, les notes c'est super important. En fait, j'ai des élèves que s'ils n'ont pas 100 %, ils pleurent. [...] Des fois, ils ont 100 % dans leur examen parce que je les ai beaucoup aidés donc au final, moi ce que je fais, pour qu'ils se sentent compétents, je vais leur dire : « regarde, tu as eu tout bon donc ta note c'est 100 %, mais dans le bulletin, parce que je t'ai aidé... ». Je leur explique que c'est comme un 75 %.

Cette même participante ajoute que la pression des notes en pourcentage ne touche pas seulement les élèves, mais aussi les enseignantes qui doivent constamment se questionner et exercer leur jugement professionnel afin d'être le plus objectif possible selon les mesures mises en place lors de l'évaluation :

Tu sais moi aussi c'est dur quand je corrige, moi dans ma tête j'ai des points, mais là je ne peux pas nécessairement les mettre par exemple, je mets un 75 %, puis ils ne comprennent pas de toute façon quand ils corrigent ou quand ils voient leur évaluation. Ça c'est la partie que je suis tout le temps comme : « je devrais-tu mettre des points ? Est-ce que je devrais juste tout garder dans ma tête pis moi écrire la note ? ». Donc c'est pour ça en fait que je trouve que les notes en chiffre ça fait juste créer beaucoup d'anxiété chez les jeunes, chez les enseignantes.

Sophie, selon ses réponses, partage le même point de vue que celui d'Audrey. Elle explique éprouver beaucoup de difficulté à mettre une note en pourcentage en ajustant selon le niveau d'aide qu'elle a apporté à l'élève. Étant une nouvelle enseignante, elle se questionne beaucoup et elle peine à trouver des réponses à ses questions puisque l'attribution de ces notes relève de son jugement professionnel qui n'est pas encore totalement développé, dû à son manque d'expérience. En lien avec cela, elle dit :

La pondération en pourcentage, en bulletin modifié avec nos élèves, je remets ça beaucoup beaucoup en question. [...] Je remets fortement en doute la nécessité, la pertinence, la crédibilité de tout ça de continuer à pondérer les bulletins modifiés avec des élèves comme nos élèves. Ce n'est pas utile.

Pour appuyer les propos des autres participantes en lien avec l'anxiété que les notes en pourcentage peuvent générer autant pour les élèves que pour les enseignantes, Marianne, de son côté, espère retirer les notes en pourcentage pour de bon en remettant en question l'utilité des pourcentages dans une évaluation modifiée:

Puis, là tant qu'à ça, je te ferais une révolution de plus de notes pantoute. Ça me simplifierait beaucoup la vie pour mes évaluations parce que c'est sûr que tu penses aux notes du bulletin, les parents ils pensent à ça, les élèves ils pensent à ça. J'aimerais vraiment que la société en général arrête de mettre autant de pression parce que ça crée plein de problèmes pour les enfants après, pour les profs aussi. Il y a des profs qui vivent de l'anxiété avec ça.

Selon les réponses des participantes, la mise en place de mesures de modification, ainsi que tout le questionnement qui l'accompagne semblent être un défi pour ces nouvelles enseignantes en ASS. Les défis répertoriés tels que le manque de formation, le sentiment de solitude, la difficulté de poser un jugement professionnel, le manque d'expérience et le manque de concertation contribuent à l'augmentation de leur niveau d'anxiété et à la diminution de leur SEP.

Le tableau 4.1 se veut une synthèse des facilitateurs et des défis identifiés par les quatre participantes de cette recherche. Les éléments sont catégorisés selon les quatre sources du développement du SEP (Bandura, 2007) soit les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale ainsi que l'interprétation de l'état physiologique et émotionnel, comme abordé dans les chapitres précédents. Rappelons que l'expérience active de maîtrise est la source qui influence le plus l'efficacité personnelle (Bandura, 2007). Le plus grand nombre d'éléments relevés dans le discours des participantes se trouvent dans cette section autant au niveau des facilitateurs que des défis dans le tableau 4.1 suivi par l'expérience vicariante, la persuasion verbale et l'interprétation des états physiologiques et émotionnels. Un seul élément pour chacune des sources a été recensé.

Concernant les éléments facilitateurs, sous l'expérience active de maîtrise a été mentionné à plusieurs reprises. Les participantes ont fait allusion ici à l'expérience, la connaissance des élèves, l'homogénéité des classes lorsque possible, le ratio intervenant-élèves réduit des classes d'ASS ainsi que l'utilisation du plan d'intervention. La concertation entre collègues se trouvant dans les éléments facilitateurs a été classée dans l'expérience vicariante, bien qu'elle aurait aussi pu faire partie de la persuasion verbale. Les réponses des participantes allaient plus dans le sens de modélisation et d'échanges entre collègues, c'est pourquoi nous l'avons mise sous la deuxième source du développement du SEP, soit l'expérience vicariante. L'aide des collègues se situe sous la troisième source du développement du SEP, soit la persuasion verbale. Ensuite, le lien positif avec les parents comme élément facilitateur fait référence ici aux états physiologiques et émotionnels puisque les participantes ont beaucoup fait référence au stress relié aux communications avec les parents.

Au niveau des défis, tout comme c'était le cas pour les éléments facilitateurs, les propos des participantes se rapportent principalement à la première source du développement du SEP soit l'expérience active de maîtrise. Plusieurs éléments ont été mentionnés comme le manque de formation, le développement du jugement professionnel, l'appropriation des outils technologiques, le manque d'expérience, les questionnements, la communication aux parents, la délimitation entre les formes de différenciation pédagogiques, le manque de temps, les notes en pourcentage, les besoins grandissants des élèves ainsi que les tâches bureaucratiques. Tous ces éléments se rapportent à l'expérience acquise en tant qu'enseignante. Par ailleurs, le manque de concertation fait partie des expériences vicariantes puisque ce sont des pratiques propres à chaque établissement scolaire. Ensuite, la charge de travail, le sentiment de solitude ainsi que celui d'imposteur se situent sous les états physiologiques et émotionnels puisque ce sont des éléments associés au côté affectif puisqu'ils génèrent du stress selon les propos des participantes. Finalement, le décalage entre la FI et l'IP aurait pu faire partie des expériences vicariantes, mais nous l'avons associé aux états physiologiques et émotionnels puisque, selon les réponses des participantes, cette différence crée énormément de stress pour les nouvelles enseignantes en ASS.

Tableau 4.1 Les facilitateurs et les défis des nouvelles enseignantes en adaptation scolaire et sociale lorsqu'elles évaluent de manière différenciée leurs élèves

	Les éléments mentionnés par les participantes	Les quatre sources du SEP
Facilitateurs (ce qui agit positivement sur le développement du SEP)	› L'expérience › La connaissance des élèves › L'homogénéité des classes › Le ratio intervenant-élèves › Le plan d'intervention	Expérience active de maîtrise
	› La concertation	Expérience vicariante
	› L'aide des collègues	Persuasion verbale
	› Le lien positif avec les parents	Interprétation de son état physiologique et émotionnel
Défis (ce qui agit négativement sur le développement du SEP)	› Le manque de formation sur l'évaluation différenciée des apprentissages › Le développement du jugement professionnel › L'appropriation des outils technologiques › Le manque d'expérience › Les questionnements › La communication aux parents › La délimitation entre les formes de différenciation pédagogiques › Le manque de temps › Les notes en pourcentage › Les besoins grandissants des élèves › Les tâches bureaucratiques liées aux mesures de différenciation	Expérience active de maîtrise
	› Le manque de concertation	Expérience vicariante
	› La charge de travail › Le sentiment de solitude › Le sentiment d'imposteur › Le décalage entre la formation initiale et l'insertion professionnelle	Interprétation de son état physiologique et émotionnel

En résumé, cette section expose les facilitateurs et les défis identifiés par les participantes de cette recherche en lien avec l'évaluation différenciée des apprentissages. Rappelons qu'au niveau de la flexibilité, nous avons mentionné la facilité à mettre en place ce type de mesure puisque ce sont des interventions qui font partie intégrante du quotidien des enseignantes en ASS. La connaissance des élèves du groupe aide grandement et que les collègues, d'expérience variée ainsi que différents corps professionnels, peuvent aussi agir en tant que facilitateur de la mise en place de mesures de flexibilité. La communication positive avec

les parents constitue aussi un élément facilitant. Les défis nommés touchent la charge de travail et la capacité à délimiter les types de mesures, c'est-à-dire, d'être capable de différencier les trois formes de différenciation.

Au niveau de l'adaptation, les expériences positives vécues antérieurement et le contenu du PI facilitent grandement la mise en place de ce type de mesure. En ce qui a trait aux défis, le manque de temps a notamment été relevé ainsi que les besoins grandissants des élèves, l'appropriation et la gestion des outils technologiques et les tâches bureaucratiques liées à la mise en place de mesures de différenciation dans un contexte d'évaluation des apprentissages.

Finalement, la mise en place de mesures de modification représente un défi de taille selon ces nouvelles enseignantes en ASS. Selon leurs réponses, quelques éléments peuvent agir en tant que facilitateurs soit, l'homogénéité des classes lorsque c'est le cas, le ratio intervenants-élèves, le bon lien avec les parents et la concertation avec les collègues. Par contre, la liste des défis répertoriés est beaucoup plus longue. Les participantes ont nommé le manque de formation, le décalage entre la FI et la formation proposée durant l'IP, le sentiment de solitude, le manque de concertation, le manque d'expérience, les questionnements parfois sans réponses, le développement du jugement professionnel qui peut s'avérer difficile, le sentiment d'imposteur, l'anxiété, la justification des choix pédagogiques et évaluatifs auprès des parents et des différents acteurs gravitant autour de l'élève ainsi que les notes en pourcentage. Sans compter les nombreux défis de l'IP, ceux de l'évaluation différenciée des apprentissages semblent être très présents dans la réalité des nouvelles enseignantes en ASS.

4.2 Les besoins de soutien et de formation exprimés par les enseignantes participantes

En lien avec l'un des objectifs spécifiques de cette recherche, soit l'identification des besoins des enseignantes débutantes en ASS pour renforcer leur SEP lors de la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages, cette section rapporte les besoins nommés par les quatre enseignantes participantes.

Lors des entretiens semi-dirigés, l'étudiante-chercheuse a questionné les participantes afin de connaître leurs besoins en termes de soutien et de formation, concernant principalement la FI et la période d'IP, et ce, en posant la question suivante : dans un monde idéal, qu'auriez-vous besoin pour vous sentir efficace lors de la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages ? Adresser cette question aux participantes a permis de relever les éléments qui pourraient soutenir le SEP des enseignantes débutantes en ASS. En ayant une meilleure connaissance des besoins identifiés, il est plus facile d'élaborer des stratégies de formation qui pourraient ultimement renforcer leur SEP. Des recommandations sont discutées dans le cinquième

chapitre de ce mémoire. En ce qui concerne les besoins nommés lors des entretiens semi-dirigés, les enseignantes participantes avaient beaucoup de points à soulever. Les deux prochaines sections abordent les besoins de soutien et de formation relevés par les participantes d'une part lors de la FI et d'autre part lors de la période d'IP.

4.2.1 Les besoins à l'égard de la formation initiale

En ce qui concerne la FI, trois participantes sur quatre disent avoir besoin de plus de pratique, car elles apprennent beaucoup plus lorsqu'elles sont sur le terrain, notamment lors des stages, comparativement aux cours théoriques à l'université. Elles déplorent le manque d'aspect pratique de la FI. Audrey l'explique ainsi :

C'est sûr que, moi, ce que je pense qui aurait été utile dans la formation initiale c'est de mettre en pratique. Je pense que tous les cours devraient avoir une partie théorique et une partie pratique et ce n'est pas le cas. C'est que du théorique en général. [...] toute la pratique je trouve que c'est là que j'ai le plus appris. [...] Je sais que c'est sûr que tout a une base de théorie, mais en enseignement je trouve qu'il n'y a rien de mieux que de la pratique.

Le manque de pratique de la FI soulevé par cette participante est donc un point important pour elle où elle peut développer ses compétences professionnelles qui lui serviront tout au long de sa carrière. Elle déplore d'ailleurs la place de l'aspect théorique de la formation : « J'ai l'impression que les quatre ans que j'ai fait, j'ai juste été dans des livres ». Dans le même ordre d'idées, Sophie aimerait avoir beaucoup plus de temps d'observation durant la FI afin de voir plusieurs modèles pédagogiques et d'ainsi être en mesure de se forger une identité professionnelle propre :

Dans vos formations et dans vos stages, d'aller faire des observations dans plusieurs clientèles et dans plusieurs classes et d'aller chercher des idées, d'aller chercher le poulx, d'aller faire « hey, c'est *cool* ça, moi aussi je ferais ça comme ça » ou « ah ! Ça non, ça ne me plaît pas pantoute ; ça, je ne ferais pas ça ». Donc je trouve que ça amène plein de belles idées et plein de beaux questionnements autant pour l'enseignement que pour l'évaluation, ça, il pourrait y avoir ça de plus.

Marianne va dans le même sens que Sophie en ajoutant sur le besoin d'aller observer dans différents milieux afin de se familiariser avec le milieu scolaire :

C'est ça alors, on pourrait, quand on est au bac, on se déplace pour aller faire des observations d'un jour avec des enseignantes et nous on peut dire des commentaires sur les enfants, on prend les commentaires des profs en même temps. [...] Vraiment être plus sur le terrain.

Marianne ajoute aussi : « J'aimerais ça encore plus du concret, qu'on se déplace dans des écoles ». Sophie, de son côté, renchérit sur le besoin d'augmenter la pratique durant les quatre années du baccalauréat en proposant d'aller faire une année d'immersion afin de vivre la réalité d'une année complète, et ce, tout en ayant le soutien nécessaire du superviseur universitaire :

Je pense que la dernière année devrait être consacrée à vivre une année complète dans une classe où tu vis la rentrée scolaire avec la *broue dans le toupet* pis tu as quatre jours pour te revirer de bord et une fin d'année où tu es exténuée, où tu as de la *paperasse* à remplir, où il faut que tu remplisses pour tes collègues le bilan des connaissances de tes élèves, les annexes au bulletin s'il y a des affaires qui ont changés, les mesures 30810, rentrer les notes au bulletin, etc.

De plus, les participantes auraient aimé avoir plus de simulations en lien avec l'évaluation différenciée des apprentissages. Pour ce faire, Audrey nomme son besoin d'approfondir ses pratiques évaluatives lors de la FI, et ce, surtout en français et en mathématique, deux matières pour lesquelles l'évaluation des apprentissages peut être plus complexe :

Je pense que ce qui aurait été bon, surtout math, français, je pense, parce que c'est ces matières là que les évaluations sont plus dures, que c'est ces matières-là qui a de la modification, adaptation. C'est rare qu'en sciences ou en univers social on a à faire de l'adaptation. Bien, je veux dire, ça peut, mais... Je pense que dans la formation initiale, ça serait d'avoir beaucoup, beaucoup, beaucoup de pratique.

Toujours selon les besoins abordés par Audrey, cette dernière aurait aimé que le cours sur l'évaluation des apprentissages qu'elle a suivi durant ses quatre années de baccalauréat soit plus concret incluant des ateliers pratiques :

J'ai eu un cours sur l'évaluation, mais ça m'a parlé des types d'évaluation, mais ça ne m'a pas appris comment évaluer nécessairement, parce que c'est ça qui est difficile, je sais qu'il existe plein de [...] à la limite dans le cours, parle-nous 2-3 cours voici tel et tel type d'évaluation, mais après fais-moi évaluer, montre-moi comment. Mettons que ma question est 3 points, comment je les sépare mes trois points ?

En ce sens, Isabelle, en se remémorant les cours de son parcours universitaire en enseignement, se rappelle qu'elle a eu seulement un cours concernant l'évaluation des apprentissages durant la formation de quatre ans. Lors de ce cours, les étudiants ont vu rapidement les trois mesures de différenciation et ils ont reçu une liste d'exemples de mesures séparée selon les trois formes (flexibilité, adaptation et modification). Cependant, lors de son entrée dans la profession, Isabelle s'est vite rendu compte que cette liste n'était pas exhaustive et que les mesures varient selon les situations : « ils nous avaient fait une liste des mesures

d'adapt., mais au fond ça dépend. Moi, dans ma tête, au début j'étais partie avec cette liste-là, mais non, ça dépend ». À ce moment, Isabelle aurait aimé voir plus en profondeur les trois formes de différenciation dans le cadre de plusieurs cours sur l'évaluation différenciée des apprentissages durant le baccalauréat : « Je trouve que c'est vraiment important. C'est ça, qu'ils en parlent dans nos cours... Flexibilité, adapt., modif. ».

Dans un autre ordre d'idées, Audrey donne l'exemple d'un cours de son baccalauréat dans lequel elle a eu la chance d'échanger entre collègues sur la note fictive d'une évaluation d'élève. Elle s'est rendu compte de l'importance de la collaboration et à quel point c'est une pratique gagnante pour le développement du jugement professionnel : « On a échangé entre nous "pourquoi toi tu mettrais B ? Pourquoi toi tu mettrais A ?". Après on peut comprendre comment les autres réfléchissent ». En ce sens, Marianne aurait aimé avoir plus de moments d'échange entre collègues durant la FI, notamment lors d'études de cas, et ce, afin de bien se préparer à l'insertion dans le milieu scolaire : « Je ferais plus de "ensemble", plus de concret aussi pendant le bac, puis encore plus d'études de cas ». Elle dit qu'elle a eu quelques études de cas dans ses cours, mais que c'était loin d'être dans tous les cours. Selon elle, une future enseignante a besoin d'avoir un aspect pratique dans chacun de ses cours afin de réinvestir ses apprentissages.

De son côté, Isabelle aurait eu besoin, lors de la FI, d'expérimenter les différents modèles de service, soit celui de l'enseignement en adaptation scolaire et sociale ainsi que celui en orthopédagogie. Elle mentionne que si la future enseignante n'a pas pu expérimenter l'orthopédagogie dans le cadre de ses stages, ce sera plus difficile pour elle de maîtriser les différents concepts reliés à l'évaluation différenciée des apprentissages dans un contexte d'orthopédagogie, là où les mesures de différenciation lors des évaluations sont mises de l'avant. Selon elle, le sujet n'est pas assez abordé lors des quatre ans du baccalauréat :

Au baccalauréat, moi ça m'aurait vraiment aidé parce que je me questionne vraiment, si tu n'as pas eu de stage en orthopédagogie ou dans un type de clientèle comme ça, je ne sais pas comment quelqu'un fait pour savoir autant les mesures d'adaptation et de modification.

En résumé, les participantes de cette recherche nomment le besoin d'avoir plus de temps consacré à la pratique durant le baccalauréat. Elles abordent aussi le besoin d'augmenter le nombre de cours concernant l'évaluation des apprentissages ainsi que d'augmenter les situations de concertation entre collègues afin de bien se préparer à la réalité du milieu scolaire. Finalement, elles ajoutent le besoin d'aborder davantage la réalité de l'orthopédagogie dans le cadre de leurs cours.

4.2.2 Les besoins à l'égard de l'insertion professionnelle

Les enseignantes participantes ont aussi fait ressortir des besoins de soutien et de formation lors de la période d'IP, notamment sur les formations disponibles.

Tout d'abord, une participante nomme un besoin important en début de carrière lors de l'arrivée dans un nouveau poste. Que ce soit en début d'année ou au milieu d'un contrat, cette participante mentionne avoir besoin d'un portrait rapide et bref des élèves de la classe à savoir où ils se situent dans leurs apprentissages et dans leurs évaluations :

Ce que tu veux avoir c'est un résumé qui se lit pas mal grosso modo sur une page qui m'indique s'il y a quelque chose d'important qui faudrait que je sache. Le portrait de mon groupe c'est quoi? Ils sont rendus où? Tu sais, j'en ai 4 de premier cycle, j'en ai 4 autres qui ne sont pas pire avec les pieds dans le deuxième cycle ou j'ai toute du premier cycle, j'ai des quasi non lecteurs? C'est quoi les mesures d'adaptation qui sont mises en place?

Dans un autre ordre d'idées, Audrey précise qu'elle aimerait avoir un guide des formations incontournables à faire durant les premières années d'exercice. Elle avoue s'être sentie perdue lorsqu'elle devait choisir des formations à faire la première année :

Au début de l'année, on m'a dit : « tu as tant d'heures de formation, choisis-les ». Ça, ça m'a vraiment déstabilisé parce que je ne sais pas ce que je dois prendre comme formation. J'aurais aimé ça avoir un guide-exemple dans la première année ; ça, c'est important. Après ça, dans ta deuxième année... Tu sais pour que ça aille en évaluation pour que ce soit logique.

Elle ajoute qu'elle aimerait une proposition des formations incontournables en lien avec l'évaluation différenciée des apprentissages afin de se concentrer sur les sujets prioritaires en début de carrière afin de se sentir plus efficace rapidement lorsqu'elle évalue :

Parce que moi j'aime *full* l'univers social alors je prends une formation univers social, c'est mon choix, mais en même temps je ne sais pas à quel point dans les premières années si c'est sur ça que je dois focusser. J'aurais aimé ça avoir un guide parce que là j'en ai pris 4-5 formations. Je suis allée un peu à tâtons en me disant que c'est ça qui était bon, mais je réalise que j'entends des profs parler de formations qu'ils ont eues et je suis comme « ah ! Comment ça je ne savais pas qu'il y avait ces formations ? ». Elle, elle aurait été pertinente.

La charge de travail des nouvelles enseignantes en début d'année est si grande que cette participante croit qu'un guide proposant des formations incontournables en lien avec l'évaluation différenciée des

apprentissages à faire en début de carrière pourrait réduire la lourdeur de la tâche : « J'ai l'impression qu'on est lancés sans nécessairement se faire guider et je pense qu'à cause qu'on est nouveau et qu'il y a beaucoup de choses à penser ».

En lien avec ce guide des formations, Audrey aborde le manque de soutien durant les premières années. Elle comprend l'importance de l'évaluation des apprentissages, mais elle aurait besoin davantage de soutien au regard de l'exercice du jugement professionnel :

Tu sais, c'est quelque chose qui est important d'être compétent lorsqu'on fait de l'évaluation, mais c'est ça, je pense qu'on pourrait être mieux guidée pour certains trucs. Je pense que l'évaluation c'est un gros morceau et peut-être que ça devrait être plus guidé pour nous aider à mettre vraiment notre jugement professionnel à profit.

Sous un autre angle, trois participantes sur quatre ont des besoins de formation lors de la période d'IP. C'est le cas de Sophie qui nomme le besoin d'avoir accès plus facilement à des formations sur l'évaluation différenciée des apprentissages : « Je n'en ai pas vu, tu m'as fait réfléchir, même si j'avais voulu m'inscrire, je n'en ai pas vu en tant que telles des formations où on nous parlait de ça ». Isabelle, quant à elle, avoue qu'elle a besoin de formation et qu'elle planifie en suivre l'année prochaine : « Mais, c'est certain que l'année prochaine je veux et j'ai besoin de me former par rapport à la modification ». Finalement, Marianne ajoute qu'elle a besoin de formation sur l'évaluation différenciée des apprentissages, et ce, dans plusieurs matières : « Formation continue, oui, ça serait vraiment bénéfique, et ce, pour toutes les matières parce qu'on n'évalue pas tout de la même manière ».

Lors de l'entretien semi-dirigé, dans la section des besoins, les enseignantes ont nommé la concertation ainsi que la collaboration entre collègues. Deux participantes sur quatre abordent la concertation comme un besoin central dans leurs pratiques d'évaluation différenciée des apprentissages. C'est le cas d'Isabelle qui témoigne du manque de collaboration dans son école :

Ce qui me manque vraiment c'est d'avoir une ou des collègues en adaptation scolaire que je peux partager ma réalité et que oui, je peux faire de la concertation en évaluation. Ça, ça me manque vraiment beaucoup. Ce que je n'ai pas cette année. Et, tu sais, avoir des rencontres, c'est ça, juste comme pour partager avec d'autres profs. Qui ont la même clientèle, ça ne se fait pas d'emblée.

De son côté, Marianne nomme le besoin de concertation en faisant référence au partage entre collègues afin de se soutenir davantage : « Tu sais, d'avoir une autre prof qui est là pour moi... Puis que moi je sois là pour lui aussi, qu'on se donne des trucs, qu'on se partage nos opinions ». Elle ajoute une dimension qui n'a pas

été abordée par les autres participantes. Marianne aurait besoin d'être guidée par rapport à la communication aux parents, notamment par la modélisation. Elle l'explique ainsi : « j'aimerais ça voir un exemple fictif d'une prof qui annonce aux parents qu'un élève va être en modif. Pour savoir exactement les bons termes, la manière de l'amener ».

Le dernier aspect discuté par les participantes sur le plan des besoins concernant la période de l'IP touche les différents programmes de mentorat mis en place par les centres de services scolaires depuis la signature de la dernière convention collective (2021). En effet, deux participantes sur quatre abordent le mentorat comme étant un programme qui aide les nouvelles enseignantes, mais selon elles, il devrait être peaufiné. C'est le cas de Sophie qui nomme le manque de temps comme étant un élément problématique : « Pour ce qui est du mentorat en tant que tel, on n'a pas le temps de faire ce qu'on s'était dit [...] une enseignante qui a vraiment besoin de support et qui est dans le jus et qui a vraiment besoin de sa mentore, c'est *tough*. Ça ne fonctionne pas. Je suis obligé de le dire ». Sophie nomme aussi le facteur de la pandémie qui n'a pas joué en sa faveur : « Et là, surtout avec la COVID, on voulait se voir, mais ma mentore a attrapé la COVID. Après ça, les réunions se faisaient toutes par *Teams*, les pédagoges n'étaient pas en présentiel ». Elle ajoute que lorsque la mentore n'est pas à proximité c'est encore plus difficile : « Je dirais que même pré-pandémie, c'était pire que pire parce que ma première mentore n'était même pas dans mon école ». Les mesures mises en place lors de la pandémie, qui perdurent encore dans certains milieux aujourd'hui, ainsi que le manque d'accessibilité des mentores dans certains cas rendent le programme de mentorat moins satisfaisant pour ces enseignantes. Sophie ajoute une variable non négligeable à cet aspect problématique des programmes de mentorat. Lorsque l'étudiante-chercheuse lui demande si les mentores ont des libérations pour soutenir les nouvelles enseignantes, elle répond que oui. Par contre, le problème vient de la libération des nouvelles enseignantes puisqu'elles n'ont personne pour se faire remplacer, dû à la pénurie enseignante. Elle explique aussi :

Une fois que tu es avec tes cocos [élèves], tu veux être avec tes cocos, tu ne veux pas être tant libérée dans tes heures de classe, tu veux être là parce que ne pas être là c'est compliqué. C'est compliqué monter ta planif., de t'organiser et d'aller faire tes photocopies et là de dire « ah non, ça, je voudrais faire ça, mais ils vont trouver ça trop compliqué et ils ne sauront pas comment faire », c'est plus compliqué de se faire remplacer que d'être là.

La libération de cette nouvelle enseignante ajoute une charge de travail supplémentaire, due à la planification qu'elle implique. Bien que cette situation ne soit pas directement en lien avec les pratiques évaluatives, cela peut tout de même affecter le SEP des nouvelles enseignantes en ASS dû à la charge de travail que cela ajoute à leur réalité d'IP. D'un côté le programme de mentorat veut aider cette nouvelle enseignante en la soutenant dans sa charge de travail, mais d'un autre côté, on lui demande de planifier son

absence, ce qui lui ajoute une charge de travail. Pour elle, il est plus simple de rester en classe et de ne pas avoir recours à la libération.

Isabelle va jusqu'à dire que le mentorat devrait durer plus longtemps que seulement cinq ans :

Après cinq ans on n'a pas juste de la stabilité nécessairement. Ça, je trouve que en tant que tel dans leur programme d'insertion professionnelle, ils devraient revoir ça. Et, tu sais, je me dis : « tu as beau avoir 15 ans d'expérience, tu peux quand même décider que tu as envie d'être mentoré et d'être appuyé par quelqu'un qui s'y connaît », je veux dire, ce n'est pas juste les cinq premières années qu'on est en questionnement.

Le tableau 4.2 se veut une synthèse des besoins de soutien et de formation identifiés par les quatre participantes de cette recherche. Les éléments sont placés en ordre d'importance pour chaque catégorie, soit la formation initiale ainsi que la période d'insertion professionnelle.

Tableau 4.2 Les besoins de soutien et de formation des nouvelles enseignantes en adaptation scolaire et sociale lors de la formation initiale et de l'insertion professionnelle

Besoins de soutien et de formation	
Formation initiale	› Plus de pratique et d'activités concrètes durant les cours › Plus de cours sur l'évaluation des apprentissages › Pratiquer la concertation entre collègues › Aborder les pratiques pédagogiques de l'orthopédagogie lié à l'évaluation différenciée des apprentissages
Insertion professionnelle	› Soutien et accompagnement au développement du jugement professionnel › Offres de formation continue sur l'évaluation différenciée des apprentissages › Programme de mentorat qui n'alourdira pas la tâche et qui pourrait répondre davantage aux besoins liés à l'évaluation différenciée des apprentissages › Concertation entre collègues › Accompagnement plus rigoureux durant la première année

En résumé, les enseignantes participantes nomment le besoin d'avoir plus de pratique lors de la FI, d'avoir plus de cours sur l'évaluation des apprentissages lors de leur parcours universitaire, de démarrer la concertation entre collègues dès la FI et d'aborder davantage l'orthopédagogie pendant le baccalauréat.

Du côté de la période d'IP, les participantes ont besoin davantage de soutien au développement de leur jugement professionnel. Elles ont aussi besoin de plus de formations offertes sur l'évaluation différenciée des apprentissages ainsi qu'un programme de mentorat qui n'alourdit pas la charge de travail de la nouvelle

enseignante. Elles nomment aussi le besoin d'avoir davantage de moments de concertation entre collègues puisque c'est cet aspect qui facilite le plus le développement de leur SEP selon leurs réponses. Finalement, lors de la période d'IP, elles mentionnent un besoin d'accompagnement plus rigoureux lors de la première année et encore plus lorsque l'enseignante novice possède peu d'expérience avec les enfants.

Les besoins mentionnés dans cette section reflètent le soutien et la formation désirés par les participantes de cette recherche lors de la FI et lors de la période d'IP afin de les soutenir lors de la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages, et ce, dans le but de renforcer leur SEP. Nos résultats mettent en évidence un manque de compréhension de certains concepts liés à l'évaluation différenciée, nous porterons une attention particulière à cet aspect dans la prochaine partie, soit la discussion des résultats.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Ce cinquième chapitre vise à discuter des résultats exposés au chapitre précédent tout en établissant des liens théoriques avec ce qui est présenté aux premiers chapitres de ce mémoire. Comme mentionné précédemment, rappelons que cette recherche vise à répondre à la question suivante : quels sont les facteurs agissant sur le SEP d'enseignantes débutantes en ASS du primaire lors de la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages ? Pour ce faire, l'objectif général de cette recherche, rappelons-le, est de tracer un portrait des éléments facilitateurs et des défis pouvant agir sur le SEP d'enseignantes débutantes en ASS du primaire lors de la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages. Les objectifs spécifiques qui en découlent sont premièrement de décrire les éléments facilitateurs et les défis pouvant agir sur le SEP d'enseignantes débutantes en ASS du primaire lors de la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages. Deuxièmement, le second objectif spécifique vise à identifier les besoins des enseignantes débutantes en ASS pour renforcer leur SEP lors de la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages. Ainsi, les résultats discutés dans ce chapitre seront mis en relation avec ces objectifs ainsi qu'avec la littérature scientifique existante. À la fin de ce chapitre, les apports et les limites de cette recherche sont présentés.

5.1 Le sentiment d'efficacité personnelle dans la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages

Comme mentionné dans le chapitre II, nous nous intéressons particulièrement aux dimensions reliées à la professionnalité et aux aspects personnels et psychologiques de l'IP (Mukamurera *et al.*, 2013). En effet, nous nous attardons plus spécifiquement à la compétence 5, évaluer les apprentissages (MEQ, 2020) faisant référence à la dimension de la professionnalité (Mukamurera *et al.*, 2013) ainsi qu'au SEP des nouvelles enseignantes faisant référence à la dimension personnelle et psychologique (*ibid.*). Les sections qui suivent s'appuieront sur les dimensions mentionnées plus haut ainsi que les trois formes de différenciation pédagogique, soit la flexibilité, l'adaptation et la modification tout en faisant un lien avec les quatre sources du développement du SEP (Bandura, 2007).

5.1.1 Le sentiment d'efficacité personnelle et la flexibilité

De prime abord, rappelons que la flexibilité se veut une souplesse qui est offerte à tous les élèves afin de leur permettre de faire des choix au moment de l'apprentissage puis de l'évaluation (MEQ, 2021b). Par

exemple, une enseignante qui donne le choix aux élèves de la forme que la production prendra constitue une mesure de flexibilité.

La différenciation pédagogique étant au cœur des pratiques pédagogiques (Dubois, 2016 ; MEQ, 2021b) des enseignantes en ASS, la mise en place de mesures de flexibilité, soit des mesures qui s'adressent à tous les élèves, ne semble pas poser problème pour toutes les nouvelles enseignantes participant à notre recherche.

Le SEP des nouvelles enseignantes en ASS, lorsqu'elles mettent en place des mesures de flexibilité dans le cadre de l'évaluation des apprentissages, est relativement positif puisqu'elles utilisent fréquemment ce type de mesure dans leur quotidien, et ce, pour l'ensemble de leur groupe. Malgré le fait qu'une mesure de différenciation doit être planifiée, la flexibilité est plus facile à mettre de l'avant de façon non planifiée, ponctuelle et dans l'action, alors que les autres formes demandent à être davantage réfléchies et planifiées préalablement en s'inscrivant dans le plan d'intervention. C'est donc pour cela, entre autres, que les participantes tendaient vers des réponses spontanées et instinctives lorsqu'il était question de mesures de flexibilité.

Malgré le fait que les quatre enseignantes participantes ont décrit quelques facteurs qui leur permettent de se sentir compétentes face à l'utilisation des mesures de flexibilité, leur mise en place peut quand même présenter des défis pour quelques-unes d'entre elles. En effet, deux participantes sur quatre se questionnent parfois quant à la délimitation des différentes mesures, elles se demandent fréquemment si les mesures d'aide données aux élèves relèvent vraiment de la flexibilité ou si, au contraire, ça ne serait pas des mesures d'adaptation ou même de modification. La reconnaissance, l'appropriation et la maîtrise de ces trois mesures font, entre autres, partie des défis rencontrés par ces nouvelles enseignantes en ASS (Carpentier *et al.*, 2019a). D'ailleurs, nous savons que la période d'IP se veut un moment très éprouvant pour les nouvelles enseignantes (Desmeules, 2016 ; Gingras et Mukamurera, 2008 ; Nault, 1999) considérant l'appropriation des différentes sphères de l'enseignement et la charge de travail que cela implique. L'application des mesures de différenciation pédagogique telle que la flexibilité peut donc, malgré le fait qu'elles soient bien ancrées dans les pratiques pédagogiques et évaluatives, être un défi supplémentaire pour certaines nouvelles enseignantes puisqu'elle s'ajoute aux nombreuses tâches de la profession (St-Jean *et al.*, 2022) ainsi qu'aux attentes élargies envers les nouvelles enseignantes en ASS, comme mentionné dans le chapitre I (CSE, 2014). Rappelons que selon Mukamurera (2014), la lourdeur de la tâche fait partie des facteurs les plus importants qui contribuent à l'abandon de la profession. L'évaluation des apprentissages peut donc contribuer à l'alourdissement de la tâche puisque c'est une partie complexe du travail de l'enseignante qui ne semble pas être maîtrisée dans son entièreté. Selon les propos des participantes, l'évaluation différenciée des

apprentissages est une démarche peu intégrée et peu planifiée dans leur enseignement, et ce, surtout en ce qui concerne les mesures de flexibilité.

Finalement, la collaboration entre collègues dans les milieux scolaires est aussi un élément facilitateur au développement du SEP lors de l'évaluation différenciée des apprentissages qui a été nommée à plusieurs reprises par les participantes. D'ailleurs, selon les résultats de Bourret (2023), l'aide et le soutien des collègues font partie des facteurs importants qui agissent à titre de facilitateur lors de la mise en place de ces mesures, ce qui fait partie de la persuasion verbale selon Bandura (2007). La connaissance de leurs élèves est aussi un élément facilitateur, ce qui fait référence à l'expérience active de maîtrise (Bandura, 2007). En effet, comme stipulé dans la *Politique de l'adaptation scolaire* du MEQ (1999), il est important de créer une communauté collaborative composée de l'élève, de ses parents, mais aussi des intervenants et des organismes entourant le jeune afin de créer un filet de sécurité favorisant ainsi sa réussite, d'où l'importance aussi pour l'enseignante de bien connaître ses élèves. La collaboration est donc aussi un aspect très important pour la réussite des élèves en ASS, autant au niveau de l'implication de l'élève lui-même qu'au niveau des intervenants gravitant autour de ce dernier. La démarche d'élaboration ou de révision du plan d'intervention est un exemple de situation où la concertation et la collaboration sont importantes et nécessaires. L'enseignante doit donc collaborer non seulement avec l'élève lui-même puisque ce dernier doit être au centre de sa réussite, mais aussi avec les différents acteurs ayant un lien de près ou de loin avec l'élève. On pense ici, par exemple, aux parents, à l'orthopédagogue, au technicien en éducation spécialisée, au psychoéducateur, au médecin, au psychologue.

5.1.2 Le sentiment d'efficacité personnelle et l'adaptation

Comme définies dans le chapitre II, les mesures d'adaptation s'adressent plus spécifiquement aux élèves à besoins particuliers et elles servent à apporter un changement dans la façon dont se vit un apprentissage ou une évaluation. Des exemples de mesures d'adaptation peuvent se traduire par : faire une évaluation dans un lieu calme, accorder plus de temps pour effectuer certaines tâches ou encore permettre l'utilisation d'outils technologiques tels que la synthèse vocale (MEQ, 2021b).

Contrairement à la mise en place de mesures de flexibilité, la position des participantes à cette recherche concernant la mise en place des mesures d'adaptation en lien avec leur SEP est partagée. En effet, trois enseignantes sur quatre se sentent compétentes lorsqu'il s'agit d'utiliser des mesures d'adaptation lors de l'évaluation des apprentissages, mais il y a aussi trois enseignantes sur quatre qui donnent l'exemple de situations où elles se sentent moins compétentes. Leur sentiment de compétence varie donc selon le contexte et les situations vécues.

Parmi les éléments facilitateurs, nous avons relevé entre autres l'utilisation du PI qui est un outil très aidant et rassurant pour les nouvelles enseignantes. En effet, comme les mesures d'adaptation doivent être inscrites au PI, les nouvelles enseignantes peuvent s'y référer notamment pour garder le suivi des mesures possibles, mais aussi pour en évaluer la pertinence lors de la révision des PI (MEQ, 2021b). Ensuite, comme rapportées par les participantes, les expériences antérieures aident vraisemblablement à forger leur SEP. En effet, selon les quatre sources du SEP, les expériences actives de maîtrise contribuent au développement du SEP (Bandura, 2007). D'ailleurs, comme recommandé par le CSE (2014), le développement professionnel devrait s'étendre de la FI à la formation continue. Ceci étant dit, le développement de l'identité professionnelle des enseignantes ainsi que le développement des compétences, dont celle à planifier et à évaluer, sont des aspects fondamentaux de la période d'IP, notamment pour éviter que ces derniers quittent la profession. Une enseignante qui a une identité professionnelle développée est plus disposée à se sentir efficace dans sa pratique, le soutien au développement identitaire est donc important (Mukamurera *et al.*, 2013). Malgré le fait que ces nouvelles enseignantes possèdent très peu d'expérience, les premières années sont importantes sur le plan de l'acquisition d'expériences variées, et ce, dans le but de forger leur identité professionnelle, et ainsi d'augmenter leur SEP (Bourret, 2023). Ces deux concepts sont donc interreliés.

Sous un autre angle, les défis rencontrés dans la mise en place de mesures d'adaptation lors de l'évaluation des apprentissages touchent plusieurs aspects qui se retrouvent aussi dans les défis de l'IP des nouvelles enseignantes en ASS. Effectivement, nous avons relevé parmi les défis rencontrés : le manque de soutien, le manque de temps, les besoins grandissants des élèves ainsi que l'anxiété et la charge de travail. Comme mentionné dans Giguère (2018), les besoins grandissants des élèves contribuent effectivement à l'alourdissement de la tâche, et ce, encore plus pour de nouvelles enseignantes qui doivent s'approprier les nombreuses sphères du domaine de l'enseignement (Mukamurera, 2014). Cette lourdeur de la tâche n'aide pas la nouvelle enseignante en ASS à se concentrer sur la compétence à évaluer, qui est une partie complexe du travail d'une enseignante, cela peut avoir une incidence sur le développement de son SEP. Par ailleurs, il a été nommé, par les enseignantes participantes, que la lourdeur de la tâche était difficile à gérer en début de carrière, notamment en ce qui a trait aux tâches bureaucratiques comme remplir les bulletins et apposer des commentaires pour les communications au courant de l'étape, mais aussi sur le plan de l'appropriation et de la gestion des outils technologiques. En effet, l'utilisation des outils technologiques comme mesure d'adaptation lors de l'évaluation des apprentissages demande aux enseignantes en ASS de prévoir un accompagnement de l'élève. De plus, la formation des intervenants qui œuvrent auprès de l'élève est tout aussi importante afin que tous sachent comment utiliser efficacement l'outil technologique d'aide à l'apprentissage (MEQ, 2021b). Cela demande donc à l'enseignante débutante de se former par rapport aux

outils technologiques d'aide à l'apprentissage et donc cela s'ajoute à la tâche enseignante, sans oublier que c'est un aspect souvent négligé en FI.

La mise en place de mesures d'adaptation lors de l'évaluation des apprentissages constitue donc un défi pour les nouvelles enseignantes en ASS. Par conséquent, cela vient affecter négativement leur SEP. Les conséquences d'un SEP plus faible sont non négligeables sur la pratique enseignante. En effet, la charge de travail que cela engendre et le manque de temps vécu au quotidien par les enseignantes peuvent mener au décrochage de la profession (Mukamurera, 2014). Comme mentionné dans le chapitre II, plusieurs conséquences négatives peuvent découler d'un faible SEP. Selon Bandura (2007), les enseignantes qui ont un manque au niveau de leur SEP sont plus susceptibles de sous-estimer les capacités de leurs élèves et de vouloir abandonner plus rapidement, et ce, surtout auprès des élèves à besoins particuliers puisque ces derniers représentent un défi supplémentaire au niveau de la charge de travail. Toutefois, toujours selon Bandura (2007), les enseignantes possédant un SEP élevé voient ces situations comme des défis qui peuvent être surmontés grâce à des efforts supplémentaires et à la modification des attentes et des exigences. Pour répondre aux besoins des élèves ainsi que pour favoriser leur réussite, il est donc favorable que l'enseignante possède et développe un SEP solide afin de mieux soutenir ses élèves.

Malgré la position mitigée des enseignantes participant à cette recherche, nous comprenons que le questionnement qu'amène la mise en place de mesures d'adaptation ainsi que l'appropriation que cela demande rend la tâche complexe ; ceci agissant de manière négative sur leur SEP puisque lors de la mise en place de ce type de mesure, leur SEP tend à diminuer.

5.1.3 Le sentiment d'efficacité personnelle et la modification

Rappelons que cette dernière forme de différenciation pédagogique, la modification, s'adresse exclusivement aux élèves à besoins particuliers et qu'elle change la nature de l'évaluation. La modification agit sur la sanction des études puisqu'elle modifie les attentes par rapport aux exigences du PFEQ. Retirer des questions, enlever des critères d'évaluation ou même écourter une tâche sont des exemples de mesures de modification (MEQ, 2021b).

Selon les résultats de cette recherche, le SEP des quatre nouvelles enseignantes en ASS semble plus faible lorsqu'il s'agit de la mise en place de mesures de modification. En effet, les participantes de cette étude vivent plusieurs situations de questionnement où il leur est difficile de trouver le soutien désiré. Elles se disent dépassées par la lourdeur de la tâche enseignante, spécifiquement lorsqu'il s'agit d'évaluer de manière différenciée les apprentissages de leurs élèves. Malgré les difficultés abordées, il y a tout de même

quelques éléments qui facilitent la mise en place de mesures de modification. Comme mentionné au chapitre IV, l'homogénéité des besoins des élèves de la classe, lorsqu'elle est présente, est un élément qui aide les enseignantes à mettre en place des mesures de modification. Le fait que les élèves soient regroupés avec d'autres jeunes qui ont les mêmes défis facilite grandement la tâche de l'enseignante puisqu'elle peut enseigner par sous-groupe de besoin plus homogène. Cela facilite aussi la planification de l'enseignement et de l'évaluation. Au contraire, lorsque les besoins des élèves d'une classe sont hétérogènes, il est beaucoup plus difficile d'arrimer les interventions et les contenus d'enseignement et d'évaluation. L'hétérogénéité des besoins des élèves constitue donc un défi pour les nouvelles enseignantes (Homsy *et al.*, 2019, Talbot et Chiasson Desjardins, 2023). Également, le ratio intervenant-élèves des classes d'ASS fait aussi partie des éléments facilitateurs mentionnés par les participantes de cette recherche. Effectivement, le fait que les classes d'ASS ont un ratio intervenant-élèves plus petit permet aux enseignantes de donner plus de temps aux interventions personnalisées avec leurs élèves, notamment lors des évaluations. Le suivi individualisé est une approche à prioriser avec les élèves à besoins particuliers (Talbot et Chiasson Desjardins, 2023).

Finalement, tout comme pour les mesures de flexibilité, selon les participantes, la collaboration est une pratique qui aide grandement les enseignantes puisque cela permet de briser l'isolement et de favoriser le partage et le soutien entre collègues (Gray *et al.*, 2017). Les nouvelles enseignantes en bénéficient grandement, considérant la charge de travail qu'elles ont habituellement à l'entrée dans la profession. D'ailleurs, lorsqu'il s'agit d'entamer le questionnement à savoir si un élève peut bénéficier des mesures de modification, l'enseignante ne prend pas la décision seule. Ce processus s'inscrit dans une démarche de collaboration (MEQ, 2021b). Lorsqu'on parle de collaboration, on entend ici tous les intervenants gravitant autour de l'élève, mais aussi les parents de l'enfant. Les participantes de cette recherche ont partagé des situations qu'elles ont vécues dans d'autres milieux où la collaboration fut un élément extrêmement apprécié et aidant. Cet aspect peut, en effet, agir sur le développement du SEP, car il fait partie de la persuasion verbale que peut recevoir un individu par le biais de commentaires, de compliments ou de valorisation offerts par des collègues (Bandura, 2007). Par contre, elles racontent que cette collaboration n'est pas observée de tous les milieux scolaires qu'elles ont fréquentés. D'ailleurs, parmi les défis relevés par les participantes se trouvent le sentiment de solitude dû au manque de collègues d'un même niveau ainsi que le manque de concertation, le manque de collaboration avec les collègues et les parents. Ces sentiments peuvent faire partie d'une des sources du développement du SEP soit celle de l'interprétation des états physiologiques et émotionnels selon Bandura (2007). Cette collaboration est pourtant documentée comme agissant en tant que facilitateur pour les nouvelles enseignantes au niveau de l'IP, mais aussi pour les enseignantes plus expérimentées (Bourret, 2023; Piché-Richard, 2022). Lorsque les pratiques collaboratives sont mises en œuvre au sein d'une équipe de travail, l'efficacité des pratiques pédagogiques

et évaluatives augmente (Croteau, 2020). On peut donc penser que par le fait même, il est possible que le SEP de ces enseignantes augmente aussi.

Comme soulevé dans les entretiens avec les participantes, la communication aux parents lorsqu'il est temps d'amorcer une démarche d'analyse pour un élève qui aurait avantage à avoir des mesures de modification peut s'avérer difficile pour les nouvelles enseignantes puisqu'elles n'ont pas nécessairement assez d'expérience pour se sentir efficaces lors de ce moment. Cela peut amener une pression supplémentaire pour l'enseignante novice puisqu'elle doit s'assurer que toutes les modalités sont comprises par les parents (MEQ, 2021b). Une bonne relation et un lien de confiance entre l'enseignante et les parents peuvent donc être des éléments facilitants. D'ailleurs, comme abordée par Bandura (2007) dans les quatre sources du développement du SEP, cette relation avec les parents s'inscrit au niveau de l'interprétation des états physiologiques et émotionnels. En contrepartie, les défis sont nombreux lorsqu'il s'agit de la modification des attentes en lien avec les exigences du PFEQ. En effet, les répondantes de cette étude nomment le besoin de formation concernant cette mesure spécifiquement, comme étant nécessaire.

De plus, le jugement professionnel contribue au faible SEP que ressentent ces nouvelles enseignantes en ASS. En effet, comme mentionné dans Lafortune et Allal (2008), puisque le jugement professionnel demande de faire appel à l'expertise de l'enseignante et que celle-ci n'en possède pas suffisamment en début de carrière, c'est un aspect de la profession qui peut s'avérer complexe et laborieux. Notons que l'exercice du jugement professionnel ne se résume pas simplement à l'évaluation des productions des élèves. Il englobe aussi la façon d'aborder les parents pour communiquer des informations sur leur enfant, la justification des moyens choisis pour aider l'élève et le choix des différentes approches notamment au niveau de la différenciation pédagogique (Lafortune et Allal, 2008). Le développement du jugement professionnel est donc complexe et peut avoir un impact positif ou négatif sur le SEP selon l'expérience vécue. D'ailleurs, selon Bandura (2007), les expériences actives de maîtrise sont des sources importantes du développement du SEP.

La mise en place de mesures de modification peut contribuer à l'alourdissement de la tâche pour les nouvelles enseignantes puisque ce n'est pas quelque chose d'acquis nécessairement durant les premières années de pratique. Quelques années d'expérience sont nécessaires avant de développer la compétence à évaluer les apprentissages à son plein potentiel (MEQ, 2020). De plus, comme abordé dans ce chapitre, le manque de soutien et de collaboration spécifiquement au regard de l'évaluation différenciée des apprentissages est présent et nuit au développement positif du SEP de ces nouvelles enseignantes en ASS, et ce, malgré les mesures de mentorat mises en place.

Il est à noter, comme mentionné dans les limites de la recherche à la section 5.3, que les participantes étant des enseignantes débutantes, peuvent aussi avoir une représentation erronée de la démarche d'évaluation différenciée ainsi que des mesures faisant partie des trois formes de différenciation soit la flexibilité, l'adaptation et la modification. C'est donc pour cela qu'il semble parfois avoir été difficile pour les participantes d'expliquer et de distinguer les trois formes de différenciation lors des entretiens semi-dirigés. Leurs propos étaient parfois teintés d'une compréhension personnelle des concepts discutés. Ce constat n'a rien d'étonnant puisque, même pour les enseignantes expérimentées, il est parfois difficile de bien cerner les différents éléments de la démarche d'évaluation différenciée. Lorsque le document *Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers* a été publié par le MEQ en 2014, il était entendu que les conseillers pédagogiques soutiennent les enseignantes dans l'appropriation des différents éléments de la différenciation pédagogique (Guillemette *et al.*, 2019). Ce nouveau document ministériel visait justement à clarifier la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications des attentes par rapport aux exigences du PFEQ. De plus, dans le formulaire de participation (voir Annexe A), les participantes ont, en moyenne, écrit avoir participé à seulement une formation sur l'évaluation différenciée des apprentissages depuis leur entrée dans la profession. Celle-ci s'est avérée être aidante, mais insuffisante selon leurs réponses. Cela expliquerait en partie leur manque de connaissance et d'aisance à propos de ce sujet.

En résumé, selon les réponses obtenues des participantes, lorsqu'elles évaluent de manière différenciée leurs élèves, la connaissance de leurs élèves et de leurs besoins, l'aide des collègues, l'expérience, le plan d'intervention, l'homogénéité des classes, le ratio intervenants-élèves, le lien positif avec les parents ainsi que la concertation font partie des facteurs qui agissent positivement sur leur SEP lors de la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages. Au contraire, la charge de travail, la délimitation entre les différentes formes de différenciation, le manque de temps, les besoins grandissants des élèves, l'appropriation des outils technologiques, les tâches bureaucratiques, le manque de formation, le décalage entre la FI et l'IP, le sentiment de solitude et d'imposteur, le manque de concertation, le manque d'expérience, les questionnements, le développement du jugement professionnel, les notes en pourcentage et la communication aux parents sont des facteurs qui agissent négativement sur leur SEP lorsqu'elles évaluent de manière différenciée les apprentissages de leurs élèves.

Finalement, les participantes de cette recherche déplorent aussi l'écart considérable entre la FI et les conditions d'exercice lors de l'IP. En effet, la FI est souvent perçue comme étant plus théorique (Dufour et Thériault, 2019 ; Morales-Perlaza, 2020). Ainsi, les futures enseignantes idéalisent l'entrée dans la profession et vivent un choc de la réalité lorsqu'elles sont en IP (Desmarais *et al.*, 2022). Ce qui semble être

le cas des participantes de cette recherche qui ont l'impression de n'être pas assez bien préparées à la mise en place de mesures de modification. Le sujet est développé dans la section 5.2 de ce chapitre.

5.2 Les besoins de soutien et de formation exprimés par les nouvelles enseignantes en adaptation scolaire et sociale

Bien que cette section aborde des concepts qui s'éloignent parfois des objectifs de cette recherche, nous trouvons important de discuter de certaines préoccupations nommées par nos participantes, notamment en lien avec leur IP. Comme l'entrée dans la profession est une période où l'enseignante, peu expérimentée, est encore en appropriation de plusieurs aspects de la profession, il est possible que certains éléments contribuent à fragiliser son SEP lors de l'évaluation différenciée, même s'ils ne sont pas spécifiquement liés à la démarche d'évaluation différenciée. C'est pourquoi il nous apparaît important de mettre aussi en évidence ces besoins qui peuvent influencer les pratiques évaluatives.

Lors des entretiens semi-dirigés, les participantes ont nommé plusieurs suggestions à apporter sur le terrain tout au long de la période d'IP, mais aussi durant la FI dans le but de mieux soutenir les futures et les nouvelles enseignantes en ASS. Ces suggestions répondent à des besoins de soutien et de formation liés à l'évaluation différenciée des apprentissages, élaborés à la section 4.2 du chapitre IV, et font référence à des difficultés vécues selon leur expérience personnelle, mais aussi selon les expériences vécues par des collègues. Dans cette section, nous émettons des recommandations en nous basant sur les besoins de soutien ainsi que les suggestions nommées par les quatre enseignantes participantes selon les deux périodes qui nous intéressent soit, la FI et l'IP.

5.2.1 Les besoins de soutien et de formation pour la formation initiale

Rappelons que selon Tessaro (2015) l'évaluation des apprentissages n'est pas assez approfondie lors de la FI et que selon Michaud (2014), une FI idéale devrait soulever les points incontournables de l'évaluation dans chacune des disciplines. En effet, selon plusieurs recherches, on observe très peu de cohérence entre les cours de la FI et les pratiques évaluatives mises en œuvre et observées lors des stages en milieu scolaire (Mayen, 2008 ; Morales-Perlaza, 2020 ; Van Nieuwenhoven, 2013). Ceci étant dit, la FI est très importante afin de bien préparer les futures enseignantes au développement des compétences dont celle à évaluer ainsi qu'aux défis de l'IP. L'évaluation des apprentissages devrait occuper une place plus importante dans le cursus. Voyons les suggestions et les besoins des participantes en ce qui concerne la FI.

Tout d'abord, l'aspect qui est le plus ressorti lors des entretiens concerne le manque de pratique en FI. Selon Desmarais *et al.* (2022), plusieurs études mentionnent que la FI est souvent perçue comme plus théorique

que la réalité du terrain. D'ailleurs, il en a été question dans l'étude de Bourret (2023) où les participantes qualifient la FI de « trop théorique » (p. 106) et dans l'étude de Dufour *et al.* (2021) où les résultats mettent de l'avant l'importance du côté de la mise en pratique de la formation. En effet, selon les participantes de cette recherche, la FI manque énormément d'activités concrètes en lien avec l'évaluation différenciée des apprentissages. Selon elles, chaque cours devrait être minimalement divisé en deux parties, soit la partie théorique et la partie de mise en pratique. Une répondante suggère même de consacrer la dernière année du baccalauréat en année d'intégration et de pratique au sein du système scolaire québécois. Ceci leur permettrait de vivre une année complète dans la réalité des enseignantes comprenant les moments importants, notamment reliés à l'évaluation différenciée des apprentissages. On pense ici à l'essai des mesures de différenciation durant l'année, l'utilisation des outils technologiques, la prise de notes et l'observation durant les travaux, la notation des évaluations, les bulletins, les communications aux parents, les rencontres de bulletins, les plans d'intervention, les évaluations de fin d'année. Ceci pourrait se traduire par une année supervisée en milieu scolaire incluant les acteurs du milieu universitaire et scolaire en concertation. Comme énoncé dans le référentiel des compétences professionnelles en enseignement du MEQ (2020), ces compétences continuent de se développer sur un continuum, et ce, tout au long de la carrière. Une année d'adaptation entre la FI et l'IP pourrait aider les futures enseignantes à s'approprier davantage ces 13 compétences, dont celle à évaluer, afin d'arriver dans le milieu scolaire mieux préparées. De plus, cette année d'internat en milieu scolaire aiderait à contrer les effets de la pénurie d'enseignantes qui se fait de plus en plus sentir, notamment en ASS (Homsy *et al.*, 2019). Encore récemment, les médias rapportent que les besoins se font cruellement sentir dans les classes d'ASS. Les élèves ayant des besoins particuliers pourraient ainsi bénéficier d'un enseignement plus adapté à leurs besoins que celui offert par des enseignantes non légalement qualifiées (ENLQ) (Touzin, 2023).

Cette période de transition permettrait aux étudiantes de faire le pont plus harmonieusement entre la FI et l'IP tout en étant toujours soutenues par un superviseur issu de l'université afin de l'épauler dans cette transition vers la profession qui n'est pas toujours évidente (Karsenti et Collin, 2013). Elles pourraient donc bénéficier d'un soutien supplémentaire pour développer leur compétence à évaluer. Malgré le fait que depuis quelques années, dans les centres de services scolaires, sont offerts des programmes de mentorat, ceux-ci ne répondent pas toujours aux besoins spécifiques des nouvelles enseignantes puisqu'il n'existe pas de programme uniforme d'IP au Québec (Saint-Jean *et al.*, 2022) ; nous abordons le sujet plus loin dans ce chapitre.

Par ailleurs, les participantes mentionnent que le côté pratique de l'évaluation différenciée des apprentissages devrait avoir lieu sur le terrain puisque selon leurs expériences, l'apprentissage se fait en

grande partie dans les milieux scolaires plutôt qu'à l'université. Certaines participantes proposent d'aller observer d'un à quelques jours dans différentes classes durant la FI afin de découvrir différentes pratiques pédagogiques et évaluatives. Ces futures enseignantes pourront, par le fait même, côtoyer différentes populations d'élèves et voir différents types de classes et d'écoles en ASS (Dufour *et al.*, 2019). Lors des quatre années du baccalauréat, un étudiant vivra quatre stages, soit un par année et qui se réaliseront, dans la mesure du possible, dans des milieux différents. Ces stages totalisent 700 heures de pratique (MELS, 2008). Or, l'ASS est un vaste domaine qui englobe bien plus que quatre types de classe et les méthodes d'évaluation varient selon le type de regroupement d'élèves à besoins particuliers. L'idée d'aller faire des observations d'un jour est donc pertinente afin que les futures enseignantes puissent être exposées le plus possible à différentes réalités évaluatives et ainsi se donner une meilleure représentation de ce qu'est le monde du travail dans lequel elles œuvreront. On pense ici autant à la réalité de l'enseignante en ASS qu'à celle de l'orthopédagogue, puisque, comme mentionné lors des entretiens, les participantes demandent à ce que les futures enseignantes abordent davantage la réalité de l'évaluation orthopédagogique lors de la FI. Ce point sera développé plus loin dans cette section.

Dans un autre ordre d'idées, selon leurs expériences, les participantes déplorent le fait qu'elles n'ont eu qu'un seul cours en quatre années de baccalauréat sur l'évaluation des apprentissages où la majorité du temps a été consacré à l'apprentissage des types d'évaluation. C'était donc, encore une fois, un cours ayant un côté théorique très présent. En effet, au Québec, les programmes en enseignement ne proposent généralement qu'un seul cours d'évaluation des apprentissages (Fontaine *et al.*, 2012). Or, selon le MEQ (2020), la compétence à évaluer se développe, entre autres, avec la pratique et l'expérience. Les participantes de cette recherche auraient grandement aimé profiter de plus d'activités pratiques pour mieux maîtriser l'évaluation des apprentissages, et ce, surtout en ce qui concerne l'enseignement des mathématiques et du français. En effet, l'acte d'évaluer notamment en mathématique et en français, fait partie des grands besoins identifiés par les enseignantes participantes. Les participantes auraient également aimé être mieux outillées afin de mieux comprendre comment évaluer et être mieux préparées pour surmonter les nombreux défis de l'évaluation des apprentissages dans un contexte d'IP. Pour ce faire, elles demandent d'augmenter le nombre de cours concernant l'évaluation différenciée des apprentissages lors de la FI.

Selon les quatre participantes, développer la compétence à collaborer et à se concerter entre pairs aurait dû commencer dès la FI. Il faudrait donc augmenter les travaux d'équipe et faire davantage d'études de cas, ce qui permettrait de vivre des situations plus authentiques afin de développer la compétence à collaborer qui est intimement liée à la compétence à évaluer. En effet, selon le référentiel des compétences professionnelles en enseignement (MEQ, 2020), les pratiques collaboratives font désormais partie des orientations à prendre.

Les participantes abordent les échanges entre collègues comme une belle source d'apprentissage qui permet de comparer les différents points de vue et les différentes méthodes pédagogiques et évaluatives. De plus, Dufour et Thériault (2019) mentionnent aussi que les pratiques collaboratives devraient commencer dès la FI pour se poursuivre ensuite dans les milieux scolaires. En évaluation des apprentissages, les échanges entre collègues permettent aussi de valider les perceptions et de comparer les différentes méthodes évaluatives, ce qui peut être très aidant pour les nouvelles enseignantes, mais aussi pour les enseignantes plus expérimentées. En effet, la collaboration ainsi que la création de liens positifs entre collègues, mais aussi avec les élèves contribuent au bien-être des enseignantes (Gray *et al.*, 2017).

Sous un autre angle, une participante mentionne qu'il serait pertinent, au baccalauréat en ASS, d'aborder davantage l'orthopédagogie puisque lorsque les étudiants de ce programme sortent de l'université, ils peuvent autant assumer le rôle de titulaire que le rôle d'orthopédagogue (Giguère et Mukamurera, 2018). Pourtant, selon l'expérience de cette participante, la définition du rôle de l'évaluation en orthopédagogie n'est pas abordée en profondeur durant la FI. Ce sont les étudiantes qui ont fait des stages dans ce contexte qui développent ce savoir ; autrement dit, les participantes mentionnent que c'est directement sur le terrain que la nouvelle enseignante apprend les différentes tâches et les méthodes pédagogiques et évaluatives utilisées par l'orthopédagogue. Cette dernière est une référence au sein de l'école en ce qui a trait à l'évaluation différenciée des apprentissages ainsi qu'aux élèves à besoins particuliers. D'ailleurs, selon le référentiel des compétences de l'orthopédagogue (ADOQ, 2018), la première compétence que nous pouvons trouver est celle de l'évaluation. Les compétences spécifiques y faisant référence se divisent en cinq étapes; planifier, mettre en œuvre, analyser et interpréter, faire état de la situation et finalement rédiger un rapport d'évaluation. Il apparaît nécessaire d'être minimalement formé pour être en mesure de mettre en œuvre ces responsabilités. C'est donc pour cela que cet aspect de la formation devrait être exploré davantage lors des quatre années du baccalauréat. Ceci permettrait aux futures enseignantes qui se dirigeront vers l'orthopédagogie d'être mieux préparées à la réalité du terrain. Notons ici que ce point n'a pas été abordé par toutes les participantes puisque selon la formation reçue, il se peut que certaines universités offrent davantage de cours d'orthopédagogie aux futures enseignantes en ASS, mais ce n'est pas le cas pour toutes. De plus, il existe aussi, dans plusieurs universités, une maîtrise en orthopédagogie alors c'est tout dire de la complexité de ce rôle qui ne pourrait être vu dans son entièreté en FI.

En résumé, afin de mieux soutenir les futures enseignantes en ASS ainsi que pour mieux les préparer à la réalité des milieux scolaires, nous nous basons sur les besoins identifiés par les participantes pour formuler certaines recommandations concernant la FI ainsi que la période d'IP liée à l'évaluation différenciée des apprentissages.

5.2.1.1 Des recommandations pour la formation initiale

Pour répondre au deuxième objectif spécifique de cette recherche, soit l'identification des besoins des nouvelles enseignantes en ASS lorsqu'elles évaluent de manière différenciée leurs élèves, mais aussi afin de bien préparer les futures enseignantes au développement de la compétence à évaluer, cette section aborde des recommandations en lien avec la période de la FI. Notons qu'une FI bonifiée en termes de soutien au développement de la compétence à évaluer, permettra aux futures enseignantes en ASS d'être mieux préparées à la réalité du métier en lien avec l'évaluation différenciée des apprentissages, dans le but de se sentir plus efficaces dans leurs futures pratiques évaluatives.

Tout d'abord, nous recommandons la possibilité de faire un stage d'une année complète lors de la quatrième année du baccalauréat afin que les futures enseignantes puissent vivre la réalité d'une année scolaire et déjà s'initier à la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages. En lien avec le besoin de pratique, nous suggérons aussi d'ajouter des observations spontanées durant le cursus scolaire des étudiantes afin qu'elles s'imprègnent de différentes pratiques pédagogiques et évaluatives pour ainsi développer leur identité professionnelle et se sentir plus efficaces dans la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages. Finalement, en ce qui concerne les cours offerts au baccalauréat, trois recommandations émergent des propos recueillis. Premièrement, augmenter le nombre de cours sur l'évaluation des apprentissages ainsi que l'ajout d'ateliers pratiques, d'activités concrètes et d'études de cas afin que les futures enseignantes expérimentent les différentes facettes de l'évaluation : pondérer et apposer des notes, notamment ; tout cela dans le but de renforcer le développement de leur jugement professionnel. Deuxièmement, à cela peut aussi s'ajouter l'aspect de la concertation afin de former les futures enseignantes à collaborer, et ce, dès la FI. Troisièmement, nous suggérons d'aborder plus en profondeur l'aspect de l'évaluation orthopédagogique pendant les quatre années du baccalauréat. Un tableau synthèse des recommandations (tableau 5.1) se trouve à la fin de la section 5.2.2.

5.2.2 Les besoins de soutien et de formation pour l'insertion professionnelle

En ce qui concerne la période d'IP ainsi que la formation continue des enseignantes, plusieurs suggestions sont ressorties des discussions avec les participantes, ce qui nous a permis de formuler des recommandations dans le but de mieux soutenir les nouvelles enseignantes en ASS au regard de l'évaluation différenciée des apprentissages.

Tout d'abord, les participantes mentionnent avoir besoin de beaucoup plus de soutien, principalement lors de la modification des attentes en évaluation différenciée des apprentissages, et ce, surtout durant la première

année puisqu'elles se sentent rapidement en surcharge. En effet, le besoin de soutien des nouvelles enseignantes durant leur IP est crucial (Mukmurera *et al.*, 2013). D'ailleurs nous savons, comme mentionné dans Mukamurera (2014), que la lourdeur de la tâche et la charge de travail font partie des facteurs contribuant à l'abandon de la profession en début de carrière. En effet, les futures enseignantes ne se sentent ni préparées ni formées pour affronter les défis du début de carrière (Boutin et Dufour, 2021). Puisque l'accueil des nouvelles enseignantes se fait de manière différente d'une école à l'autre et qu'il n'existe pas de programmes uniformes d'IP pour tous les centres de services scolaires (St-Jean *et al.*, 2022), chaque nouvelle enseignante vit son insertion de façon différente. L'une des répondantes suggère de développer un guide de survie universel de la première année, selon chaque centre de services scolaire, avec quelques éléments clés à ne pas oublier, puisqu'elle n'a pas eu cela à son arrivée. Une première section consisterait à y mettre les informations nécessaires à l'insertion professionnelle en général. Par exemple, les personnes-ressources à contacter, le fonctionnement des différents accès de l'école (salle des enseignantes, photocopies, empreint de portables, clés, etc.), les dates importantes et les éléments à ne pas oublier pour la rentrée scolaire ainsi que pour les rencontres de parents. Puis, une deuxième section pour les éléments incontournables de la classe en lien avec l'évaluation différenciée des apprentissages pourrait aussi s'y trouver. On pense ici au calcul de la note au bulletin, au nombre de traces à colliger, à des outils pour faciliter la prise de décision et le jugement professionnel, à des grilles de correction clés en main selon le niveau des élèves ou encore à des barèmes de notes préétablis. D'ailleurs, selon les réponses des participantes, il serait aussi pertinent pour les nouvelles enseignantes d'obtenir un guide des formations offertes dans leur centre de services scolaire en lien avec l'évaluation différenciée des apprentissages en identifiant celles qui sont importantes en début de carrière. Une des enseignantes raconte qu'on lui a dit au début de l'année scolaire qu'elle a un certain nombre d'heures de formation à faire et qu'elle devait choisir parmi toutes les offres de formation continue. Elle a avoué s'être sentie déstabilisée, car elle ne savait pas quelles formations choisir et surtout elle ne savait pas ce qui était le plus pertinent pour elle. Les nouvelles enseignantes doivent apprendre à nommer leurs besoins aux personnes clés de leur développement professionnel. On pense ici entre autres aux mentores, aux conseillers pédagogiques et à la direction. En effet, en début de carrière, puisque l'identité professionnelle est en développement, il peut être difficile pour les nouvelles enseignantes de nommer leurs besoins, d'autant plus qu'elles ont énormément de choses à s'approprier. Il serait donc intéressant d'avoir un guide selon leurs besoins suggérant des formations incontournables en lien avec l'évaluation différenciée des apprentissages à faire en début de carrière afin de soutenir les nouvelles enseignantes et de leur alléger la tâche.

Les participantes ajoutent qu'elles aimeraient avoir une plus grande offre de formation continue en lien avec l'évaluation différenciée des apprentissages ainsi que les formes de différenciation pédagogique. Selon

l'expérience de ces quatre participantes, il n'y a que très peu de formations offertes sur ces thèmes. D'ailleurs, les résultats de l'étude de Croteau (2020) recommandent de développer l'offre de formation et de soutien en lien avec la différenciation pédagogique afin de mieux soutenir les futures et les nouvelles enseignantes.

Aussi, comme nommé précédemment par les participantes, le jugement professionnel fait partie des défis importants de l'évaluation différenciée des apprentissages pour les nouvelles enseignantes en ASS. En effet, comme mentionné dans Fontaine *et al.* (2013), les enseignantes ne se sentent pas compétentes lorsqu'elles évaluent. Les répondantes de cette recherche mentionnent le besoin criant de plus de soutien au niveau du développement du jugement professionnel en lien avec l'évaluation des apprentissages. Elles sont conscientes que le jugement professionnel est propre à chacun et qu'il n'y a pas une seule et unique manière de le développer, mais elles ont besoin de plus de soutien afin de les aider à le développer et le mettre à profit de façon plus assurée, car comme abordé lors des entretiens, les participantes trouvent que l'évaluation des apprentissages prend une place importante dans la tâche enseignante. En ce sens, les participantes veulent plus de moments de concertation avec leurs collègues pour partager, s'entraider et ainsi développer leur jugement professionnel, ce qui contribuerait, par le fait même, à augmenter de leur SEP. La collaboration est une pratique gagnante lorsqu'il s'agit d'évaluation différenciée des apprentissages puisque les enseignantes peuvent échanger sur leurs barèmes de correction et sur leur jugement professionnel. La concertation aurait aussi des effets positifs sur le SEP des nouvelles enseignantes et ferait partie des dispositifs à privilégier pour soutenir les nouvelles enseignantes (Mukamurera *et al.*, 2013). Pourtant, la collaboration entre collègues n'est pas toujours pratique courante dans les différents milieux scolaires (Mukamurera, 2005). Elle devrait donc être encouragée en mettant en place des moments plus formels et faire l'objet d'activités d'apprentissage en FI.

Dans un autre ordre d'idées, le MELS (2007) stipule qu'en début d'année ou en début de contrat, la nouvelle enseignante doit obligatoirement prendre connaissance des dossiers des élèves ainsi que de leur PI. Comme mentionné dans les résultats, une participante nomme qu'elle aurait besoin d'un résumé très bref de chacun des élèves de sa classe lorsqu'elle arrive dans un nouveau milieu. La raison est évidente ; comme elle le mentionne, une enseignante débutante qui arrive au mois d'août dans une classe peu organisée, sans livres ni jeux, doit entièrement organiser sa classe pour qu'elle soit prête pour l'arrivée des élèves. Elle n'a donc pas nécessairement le temps durant le peu de journées pédagogiques du début d'année pour lire tous les bilans de connaissances et les plans d'intervention qui peuvent parfois être longs et fastidieux. Cette situation s'applique autant lorsque l'enseignante est engagée en début d'année que lorsqu'elle l'est à tout autre moment de l'année. L'enseignante novice qui arrive dans un nouveau milieu a besoin rapidement de

visualiser le portrait de sa classe incluant les différentes mesures mises en place lors des évaluations pour répondre aux besoins particuliers de ses élèves en ASS.

Finalement, comme mentionné dans les chapitres précédents, il existe au Québec des programmes de mentorat pour les nouvelles enseignantes (Mukamurera *et al.*, 2013). Par contre, il n'y a pas d'uniformité dans les mesures d'accompagnement mises en place. Chaque centre de services scolaire décide des mesures qu'il veut mettre en place pour soutenir l'IP de ses enseignantes (Boutin et Dufour, 2021). Les études montrent qu'un accompagnement pédagogique ainsi que du soutien émotionnel dans le cadre d'un programme de mentorat peuvent agir positivement sur le SEP des nouvelles enseignantes (Daigle *et al.*, 2021 ; Gagnon *et al.*, 2021 ; Morales-Perlaza, 2020 ; Mukamurera *et al.*, 2013). Or, selon l'expérience de trois enseignantes participantes sur quatre, le programme doit être bonifié afin de mieux soutenir les enseignantes novices dans l'évaluation différenciée des apprentissages. En effet, selon leurs expériences, il est difficile pour des enseignantes expérimentées déjà débordées par les imprévus du terrain de mentorer une nouvelle enseignante qui a besoin de beaucoup de temps pour s'approprier les différentes composantes de la compétence à évaluer. L'accompagnement demande du temps et de la disponibilité (Boutin et Dufour, 2021). Deux choses qui semblent faire partie des défis de la réalité du terrain. Il n'est donc pas toujours facile d'obtenir des réponses à leurs questions ou de planifier une rencontre avec leur mentore selon les participantes. Selon elles, le programme de mentorat doit être revu puisqu'il est intéressant, pertinent et réaliste sur papier, mais la réalité du terrain n'est pas la même, le manque de temps et la charge de travail rattrapent vite les acteurs impliqués dans le mentorat. En d'autres mots, les mesures d'accompagnement des nouvelles enseignantes partent de bonnes intentions et ont un but clair et précis, mais les nombreuses difficultés vécues dans les milieux scolaires (manque de temps, pénurie de personnel, appropriation des différentes compétences professionnelles, etc.) font en sorte qu'il est plus difficile de mettre en place un accompagnement soutenant au niveau de la compétence à évaluer selon les besoins des enseignantes novices. L'une des participantes donne l'exemple des libérations. Pour obtenir le soutien désiré, la mentore et la nouvelle enseignante doivent et peuvent être libérées afin de se rencontrer. Par contre, dû à la pénurie de personnel, il est parfois impossible de se faire libérer puisqu'il n'y a personne pour remplacer. Cela fait en sorte que la rencontre ne peut avoir lieu. Les besoins en lien avec l'évaluation différenciée des apprentissages de la nouvelle enseignante ne sont donc pas satisfaits et ses questions demeurent en suspens ce qui affecte négativement son SEP.

5.2.2.1 Des recommandations pour l'insertion professionnelle

Afin de répondre au deuxième objectif spécifique de cette recherche, soit l'identification des besoins des nouvelles enseignantes en ASS notamment lorsqu'elles évaluent de manière différenciée leurs élèves, mais

aussi afin d'alléger l'entrée dans le métier de ces enseignantes, cette section aborde des recommandations en lien avec la période de l'insertion professionnelle. Notons qu'une IP allégée permettra aux nouvelles enseignantes de ce champ de se concentrer davantage sur la compétence à évaluer, tout cela, dans le but de se sentir plus efficace dans leurs pratiques évaluatives.

À partir des besoins exprimés par les participantes, trois recommandations se dégagent au regard de l'accompagnement en début de carrière en lien avec l'évaluation différenciée des apprentissages. La première touche le choix des mentores. Tout d'abord, nous recommandons que la mentore identifiée pour une nouvelle enseignante en ASS ait de l'expérience avec la même population d'élèves que l'enseignante mentorée afin de mieux comprendre sa réalité évaluative et de pouvoir la soutenir de façon efficace dans les différentes tâches qu'elle a à faire ainsi que pour mieux répondre à ses questions en lien avec l'évaluation différenciée des apprentissages. D'ailleurs, comme abordée dans l'étude de Piché-Richard (2022), l'enseignante mentore qui a de l'expérience avec la même population d'élèves [dans ce cas avec des élèves présentant un TSA] est un élément facilitant dans la relation d'aide entre la mentorée et la mentore. De plus, nous suggérons que la mentore soit à proximité de la nouvelle enseignante, c'est-à-dire qu'elle est dans le même établissement qu'elle afin de favoriser les moments de concertation et qu'ils se fassent le plus fluidement possible. Par ailleurs, en ce qui concerne la disponibilité des mentores, idéalement ces dernières proviennent du milieu scolaire, mais n'ont pas une tâche d'enseignement à 100 %, elles bénéficient donc de temps pour rencontrer la nouvelle enseignante et pour l'accompagner dans les différentes tâches reliées à l'évaluation différenciée des apprentissages. Finalement, nous suggérons d'avoir des moments de rencontre fixés à l'horaire faisant partie de la tâche enseignante autant de la mentore que de l'enseignante débutante. Ceci permettra aux deux parties de planifier leur horaire en fonction de ces moments de rencontre et ainsi, si les moments sont ajoutés à la tâche et fixés à l'horaire, cela pourra éviter de devoir faire des demandes de libérations et que ces dernières soient annulées par manque de personnel suppléant.

Les recommandations formulées qui suivent se basent sur les propos des enseignantes participantes ainsi que sur les besoins nommés en lien avec l'évaluation différenciée des apprentissages. Tout d'abord, il a été soulevé qu'elles aimeraient la création d'un guide de survie pour la première année d'enseignement, offert par le centre de services scolaire comprenant un guide des formations incontournables touchant l'évaluation différenciée des apprentissages à faire durant les premières années. Ensuite, nous suggérons d'augmenter le nombre ainsi que la fréquence des formations continues sur l'évaluation différenciée des apprentissages. De plus, une intensification du soutien au sujet du développement du jugement professionnel par le biais de l'augmentation des moments de concertations entre collègues concernant l'évaluation différenciée des apprentissages est aussi recommandée. Dans le but d'alléger la charge de travail en début d'année ou de

contrat, nous proposons de fournir rapidement un portrait de classe avec les informations essentielles sur les mesures d'adaptation et de modification de chaque élève.

Le tableau 5.1 résume les recommandations que nous avons formulées dans ce chapitre en nous basant sur les réponses aux questions de l'entretien, les besoins et les suggestions émis par les quatre participantes.

Tableau 5.1 Recommandations des participantes pour la formation initiale et l'insertion professionnelle

Recommandations	
Formation initiale	
1	Laisser plus de place à la partie pratique dans les cours d'évaluation différenciée des apprentissages.
2	Ajouter un stage d'intégration d'une durée d'une année scolaire (d'août à juin).
3	Ajouter des observations spontanées dans différents milieux scolaires.
4	Ajouter des cours sur l'évaluation des apprentissages.
5	Aborder davantage la répartition des points dans une évaluation ainsi que l'apposition d'une note.
6	Commencer à pratiquer la concertation au sujet de l'évaluation différenciée entre collègues.
7	Aborder davantage les pratiques évaluatives de l'orthopédagogue, ainsi que son expertise en lien avec l'évaluation différenciée des apprentissages.
Insertion professionnelle	
1	Créer un guide de survie de la première année d'une enseignante, accompagné d'un guide des formations continues incontournables en lien avec l'évaluation différenciée durant les premières années.
2	Ajouter plus d'offres de formations continues concernant l'évaluation différenciée des apprentissages.
3	Augmenter le soutien et l'accompagnement au développement du jugement professionnel.
4	Augmenter les moments de concertation et d'échange entre collègues au sujet de l'évaluation différenciée.
5	Fournir un résumé synthétisé du portrait de classe à l'enseignante à son arrivée en poste pour soutenir la prise de décision dans l'évaluation différenciée des apprentissages.
6	Choisir une mentore à proximité de la nouvelle enseignante et ayant de l'expérience avec le même type de classe qu'elle.
7	Augmenter la disponibilité des mentores.
8	Fixer à l'horaire les moments de rencontre entre la mentore et la mentorée et l'inscrire dans leur tâche.

Bien que plusieurs recommandations peuvent faire référence à l'IP en général, les participantes de cette recherche ont abordé ces points dans le but d'être mieux soutenues lors de leur entrée dans le métier et ainsi pouvoir se sentir plus efficaces dans leurs pratiques autant pédagogiques qu'évaluatives.

5.3 Les apports et limites de la recherche

Cette section aborde brièvement les apports et les limites de cette recherche. Tout d'abord, parmi les apports se trouve la tribune que cela a donnée aux enseignantes débutantes en ASS par le biais des entretiens semi-

dirigés effectués. En effet, l'étudiante-chercheuse a pris le temps avec chaque participante de réaliser les entretiens afin de laisser ces nouvelles enseignantes s'exprimer et partager sur leur situation, leur SEP ainsi que sur leur point de vue. La durée des entretiens semi-dirigés a permis aux participantes de partager leur histoire en détail. En lien avec l'objectif de recherche qui est de tracer un portrait des éléments facilitateurs et des défis pouvant agir sur le SEP des enseignants débutants en ASS au regard de la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages, nous avons pu analyser plusieurs aspects de l'insertion professionnelle afin de faire des liens avec la littérature scientifique et de faire ressortir les besoins de soutien et de formation des enseignantes débutantes en ASS lorsqu'elles évaluent de manière différenciée les apprentissages de leurs élèves. Aussi, la variété des milieux d'où provenaient les participantes ainsi que la variété au niveau du nombre d'années d'expérience ont permis de dresser un portrait plus global de la situation actuelle considérant le peu de recherches sur le sujet du SEP des enseignantes débutantes en ASS au Québec lorsqu'elles évaluent de manière différenciée les apprentissages de leurs élèves, sans oublier l'apport considérable de nouvelles connaissances que cette recherche a fait émerger sur un sujet peu étudié.

En ce qui a trait aux limites, se trouvent, entre autres, le peu de participantes à cause des difficultés de recrutement. Effectivement, dû à la fin de la pandémie COVID-19, plusieurs enseignantes n'étaient pas nécessairement prêtes à participer à ce genre de recherche, notamment à cause de la grande charge de travail qu'elles avaient déjà avant la pandémie, mais aussi celle engendrée par la gestion de la crise sanitaire dans les écoles. Face à cette difficulté de recrutement, l'étudiante-chercheuse a dû élargir les critères de sélection en allant solliciter d'autres centres de services scolaires. Malgré cette ouverture à d'autres milieux, seulement quatre enseignantes débutantes ont signalé leur intérêt. Ainsi, les difficultés de recrutement ont fait en sorte que l'échantillon de cette recherche a été restreint. Sous un autre angle, les participantes de cette recherche étant elles-mêmes en début de carrière, elles possèdent peu d'expérience et de référents afin de répondre exhaustivement aux questions de l'entretien semi-dirigé. En effet, il y a un aspect de complexité à prendre en compte puisque le manque d'expérience et la difficulté à se représenter et à comprendre les défis de l'entrée dans la profession enseignante ont pu parfois rendre les réponses plus ou moins claires. Il était parfois difficile pour ces enseignantes novices de mettre en mot les difficultés vécues dues à leur manque d'expérience. La compréhension de la complexité de la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages par les participantes a pu aussi être effectuée dû au manque d'expérience. D'ailleurs, le lien entre l'évaluation des apprentissages et le SEP doit être analysé avec prudence. En effet, bien que certains éléments puissent être perçus comme agissant sur le SEP pour ces participantes, ces aspects peuvent être interprétés différemment dans un groupe de profils différents.

CONCLUSION

Pour conclure, selon les réponses du chapitre IV ainsi que les liens avec la littérature scientifique donnés au chapitre V, nous pensons que les nouvelles enseignantes en ASS vivent des situations où certains éléments agissent en tant que facilitateurs et d'autres en tant que défis au développement d'un fort SEP. Elles ont aussi de nombreux besoins en termes de soutien et de formation durant la FI ainsi que durant la période d'IP, particulièrement au regard de l'évaluation différenciée des apprentissages. Rappelons que cette recherche vise à répondre à la question suivante : quels sont les facteurs agissant sur le SEP d'enseignantes débutantes en ASS du primaire lors de la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages ? Pour ce faire, l'objectif général de recherche est de tracer un portrait des éléments facilitateurs et des défis pouvant agir sur le SEP d'enseignantes débutantes en ASS du primaire lors de la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages. Ensuite, les objectifs spécifiques s'articulent ainsi : nous voulons premièrement décrire les éléments facilitateurs et les défis pouvant agir sur le SEP d'enseignantes débutantes en ASS du primaire lors de la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages et identifier les besoins des enseignantes débutantes en ASS pour renforcer leur SEP lors de la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages.

Ce travail de recherche nous a permis non seulement d'identifier des facteurs pouvant influencer le SEP des nouvelles enseignantes en ASS lorsqu'elles évaluent de manière différenciée les apprentissages de leurs élèves, mais aussi de donner une tribune aux nouvelles enseignantes de ce champ afin qu'elles puissent partager leur expérience d'IP liée à l'évaluation différenciée des apprentissages. Selon nos recherches, il existe très peu d'études récentes sur le SEP des nouvelles enseignantes dans le champ spécifique de l'ASS et encore moins lorsqu'elles évaluent de manière différenciée les apprentissages de leurs élèves. Comme mentionné au premier chapitre de ce mémoire, les réalités d'enseignement, de planification et d'évaluation des enseignantes en ASS, malgré le fait qu'elles peuvent parfois avoir des similitudes, ne sont pas les mêmes que celles des enseignantes du régulier. Le champ de l'enseignement régulier et celui de l'enseignement en ASS divergent sur plusieurs points notamment au niveau de l'évaluation des apprentissages où plusieurs mesures de modification sont mises en place par les enseignantes en ASS. Ce travail de recherche a aussi permis de donner la chance aux participantes de s'exprimer sur les besoins qu'elles rencontrent concrètement sur le terrain afin de faciliter leur entrée en tant qu'enseignantes et ainsi faire en sorte qu'elles ne veulent pas quitter la profession.

On retient de cette étude que la mise en place de mesures de flexibilité semble, de manière générale, bien se dérouler pour les nouvelles enseignantes en ASS, notamment dû au fait que cela fait nécessairement partie

intégrante de leurs pratiques éducatives et évaluatives quotidiennes. Au niveau de la mise en place des mesures d'adaptation, l'opinion semble plus mitigée. En effet, l'utilisation du plan d'intervention facilite grandement la mise en place de ce type de mesure en sachant les moyens à mettre en place. Les nouvelles enseignantes peuvent s'y référer afin de faire le suivi des différentes mesures. Par contre, il est parfois difficile pour les nouvelles enseignantes en ASS participantes de gérer les différentes mesures telles que l'utilisation des outils technologiques qui demande un temps d'appropriation important. Le manque de temps faisant partie du quotidien des enseignantes, et encore plus pour les débutantes, il peut être difficile pour une enseignante novice en ASS de s'approprier la compétence à évaluer, et ce de manière différenciée, cette tâche s'ajoute à toutes les autres. Sans compter qu'elles doivent répondre aux besoins grandissants des élèves. Finalement, la mise en place de mesures de modification semble être plus difficile pour les nouvelles enseignantes en ASS. En effet, le processus complexe du questionnement, l'exercice du jugement professionnel conduisant à la mise en place de la modification des attentes au regard du PFEQ constitue un réel défi pour les enseignantes novices. Malgré quelques éléments facilitateurs tels que l'homogénéité des classes, le ratio intervenant-élèves ainsi que la concertation avec les collègues, la troisième forme de différenciation pédagogique est complexe et demande un temps d'appropriation considérable. Parmi les défis relevés, nous comptons notamment le manque de formation en lien avec la modification des attentes, le décalage entre la FI et l'IP, le sentiment de solitude, le manque d'expérience et de concertation avec les collègues et les remises en question fréquentes. De plus, les participantes déplorent que leur jugement professionnel est peu développé, ce qui leur fait vivre un sentiment d'imposteur lorsqu'il est temps de modifier les attentes pour un élève qui présente des difficultés ou d'apposer une note. En bref, selon les résultats de cette étude, nous constatons que plus la nouvelle enseignante en ASS avance dans les formes de différenciation pédagogique, plus l'appropriation constitue un défi. Ce que l'on veut dire ici c'est que l'appropriation de la mise en place des mesures de différenciation pédagogique lors de l'évaluation des apprentissages se complexifie de la flexibilité jusqu'à la modification.

À la lumière des résultats obtenus dans le cadre de cette recherche, des recommandations sont formulées pour la FI ainsi que pour la période d'insertion professionnelle, basées sur les besoins mentionnés par les nouvelles enseignantes en ASS au regard de la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages. En ce qui concerne la FI, la proportion de théorie enseignée et de mises en pratique semble ne pas répondre aux besoins de formation des futures enseignantes. Elles auraient besoin de plus d'activités pratiques (étude de cas en équipe, ateliers concrets, mise en situation...) ainsi qu'à plus de pratique concrète au niveau de l'évaluation des apprentissages. En ce sens, les futures enseignantes ont besoin de plus de cours sur l'évaluation des apprentissages afin de mettre en pratique la correction, la prise de position à propos de la note ainsi que la concertation entre collègues. Effectivement, lors de ces pratiques, les futures enseignantes

ont besoin de se concerter dès la FI afin d'échanger et de partager lors de corrections communes par exemple et pour exercer leur jugement professionnel. Ceci leur permettrait de se préparer au monde du travail où la concertation est vraisemblablement un élément facilitateur pour les nouvelles enseignantes comme pour les enseignantes d'expérience.

Elles auraient eu besoin de jours d'observation spontanée en milieu scolaire afin d'être exposées à plusieurs types de milieu (différentes écoles et classes spéciales), dont celui de l'orthopédagogie. Au niveau de l'insertion professionnelle, les nouvelles enseignantes ont nommé le besoin d'être accompagnée sur le choix des formations pertinentes à prendre en début de carrière. Un accompagnement plus personnalisé est souhaité afin de mieux les guider parmi les formations offertes. D'ailleurs, toutes les participantes ont nommé le besoin d'avoir davantage de formations sur l'évaluation des apprentissages ainsi qu'en lien avec la différenciation pédagogique lors des évaluations offertes dans leur centre de services scolaire. Les nouvelles enseignantes ont grandement besoin d'un accompagnement plus personnalisé en ce qui a trait au jugement professionnel puisque c'est la base de l'évaluation des apprentissages. Ainsi, avec plus de soutien au niveau du développement de cette compétence, les enseignantes débutantes se sentiraient mieux outillées et ainsi leur sentiment d'efficacité personnelle serait à la hausse, ce qui contribue, rappelons-nous, à la persévérance, à la motivation et ultimement au SEP. Sous un autre angle, le programme de mentorat mériterait une réflexion plus approfondie de la part des gestionnaires afin de mieux répondre aux défis des novices et ainsi devenir aussi efficace que souhaité. La disponibilité, la charge de travail et la pénurie de main-d'œuvre font en sorte qu'il est très difficile pour les enseignantes, mentores et novices, de se libérer et de prendre le temps pour vivre cet accompagnement. De plus, il n'existe aucun programme de mentorat uniforme au Québec donc chaque centre de services scolaire gère ce programme et l'accueil des nouvelles enseignantes de manière différente. Les centres de services scolaires gagneraient à partager leurs pratiques quant au mentorat de façon à le rendre plus efficace, à mieux répondre aux besoins des enseignantes débutantes, compte tenu de la situation difficile que vit le monde de l'éducation actuellement avec la pénurie de personnel, notamment du personnel enseignant qualifié en ASS.

En ce qui concerne les retombées, cette recherche a permis sur le plan scientifique d'approfondir les connaissances au regard du sentiment d'efficacité personnelle des nouvelles enseignantes spécifiquement dans le champ de l'ASS. Cette étude pourra aussi éventuellement servir de données permettant d'aller plus loin dans les recherches concernant le champ de l'ASS, car il y a trop peu de recherches récentes à ce sujet. Ensuite, au niveau social, cette recherche a permis de donner une tribune aux nouvelles enseignantes de ce champ afin d'en dégager des recommandations pouvant être instaurées directement sur le terrain dans les milieux universitaire et scolaire. Le but étant de mieux préparer à l'IP, d'améliorer les conditions d'entrée

dans la profession et ultimement de faire en sorte de réduire le décrochage des enseignantes dans les premières années de leur IP en soutenant leur développement professionnel notamment au regard de la compétence à évaluer.

De futures recherches pourraient se faire de manière collaborative par le biais d'une recherche-action participative en offrant une formation et un accompagnement en lien avec l'évaluation différenciée des apprentissages afin de mesurer si ces interventions aident à renforcer le SEP des enseignantes débutantes en ASS. Il pourrait être aussi intéressant de recueillir le point de vue des enseignantes en ASS au secondaire afin de comparer les deux réalités. Faisant un lien avec les quatre sources du développement du SEP de Bandura (2007), ces données pourraient être croisées afin d'en dégager des relations.

Par ailleurs, il serait fort intéressant de comparer les données émergeant de cette recherche au niveau du SEP des nouvelles enseignantes en ASS au regard de l'évaluation différenciée des apprentissages avec le SEP d'enseignantes plus expérimentées du même champ d'enseignement afin d'en faire ressortir les similitudes et les différences. Une recherche similaire pourrait être de comparer le SEP des enseignantes débutantes en ASS et celui des enseignantes débutantes des classes ordinaires au primaire. La comparaison pourrait aussi s'étendre aux enseignantes débutantes en ASS au secondaire ainsi qu'avec des enseignantes débutantes travaillant avec d'autres populations d'élèves en ASS. Finalement, il pourrait être intéressant de pousser la réflexion plus loin et de questionner les mentores au regard du soutien ou de l'accompagnement sur l'évaluation différenciée des apprentissages, du développement du jugement professionnel et de la préparation des notes au bulletin, à savoir quels sont les défis qu'ils rencontrent dans leur rôle d'accompagnateur d'enseignantes débutantes? Quelques pistes de réflexion pourraient porter sur l'évaluation de la mise en œuvre de dispositifs de formation et d'accompagnement portant sur la compétence à collaborer et à se concerter entre collègues. La collaboration étant une pratique pourtant grandement prônée dans les milieux scolaires, mais qui semble ne pas être suffisamment exploitée en lien avec l'évaluation des apprentissages.

ANNEXE A

FORMULAIRE DE PARTICIPATION

Titre de la recherche : Le sentiment d'efficacité personnelle d'enseignantes débutantes en adaptation scolaire et sociale du primaire au regard de la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages.

Étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQAM : Amély Girard

Dirigée par : France Dufour, professeure agrégée et Maryse Gareau, professeure associée

Notre recherche vise à identifier les facteurs agissant sur le sentiment d'efficacité personnelle des nouvelles enseignantes en adaptation scolaire et sociale lors de la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages. Les participants doivent répondre aux critères de sélection suivants : être une enseignante légalement qualifiée en adaptation scolaire et sociale, avoir entre zéro et cinq ans d'expérience, enseigner au 3^e cycle du primaire dans une classe avec des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage (DGA) et/ou avec des élèves ayant des difficultés langagières (DL).

1. DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Sexe : ☐ Homme ☐ Femme ☐ Préfère ne pas répondre

Nom, prénom : _____

Adresse courriel : _____

École, Centre de services scolaire (CSS) : _____

% de tâche : _____

Description de la tâche : _____

2. INFORMATIONS GROUPE CLASSE

Niveau scolaire : _____

Nombre d'élèves : _____

Tranche d'âge des élèves : _____

Population d'élèves :

☐ élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage

☐ élèves ayant un trouble du langage

☐ élèves ayant un TDA/H

☐ élèves ayant un trouble du comportement

☐ élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme

☐ Autres : Précisez : _____

3. DEGRÉ D'AISSANCE ENVERS LES TROIS FORMES DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Indiquez, sur l'échelle ci-dessous, votre niveau d'aisance quant à la mise en œuvre des mesures de **flexibilité** au sein de votre classe.

☐ Très à l'aise ☐ À l'aise ☐ Peu à l'aise ☐ Pas à l'aise ☐ Ne s'applique pas

Précisions : _____

Indiquez, sur l'échelle ci-dessous, votre niveau d'aisance quant à la mise en œuvre des mesures **d'adaptation** au sein de votre classe.

☐ Très à l'aise ☐ À l'aise ☐ Peu à l'aise ☐ Pas à l'aise ☐ Ne s'applique pas

Précisions : _____

Indiquez, sur l'échelle ci-dessous, votre niveau d'aisance quant à la mise en œuvre des mesures de **modification** au sein de votre classe.

☐ Très à l'aise ☐ À l'aise ☐ Peu à l'aise ☐ Pas à l'aise ☐ Ne s'applique pas

Précisions : _____

Y a-t-il présentement des élèves pour lesquels vous vous questionnez sur la mise en place de mesures d'adaptation dans votre classe ? ☐ Oui ☐ Non

Y a-t-il présentement des élèves pour lesquels vous vous questionnez sur la mise en place de mesures de modification dans votre classe ? ☐ Oui ☐ Non

Y a-t-il présentement des élèves qui bénéficient de mesures de modification dans votre classe ?

☐ Oui ☐ Non

4. FORMATION INITIALE ET EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE

Nom du baccalauréat en enseignement : _____

Université : _____

Année d'obtention du diplôme : _____

Depuis combien de temps êtes-vous en fonction dans ce poste ? _____

Depuis la fin de vos études universitaires, avez-vous suivi des formations portant sur l'évaluation différenciée des apprentissages ? ☐ Oui ☐ Non

Si oui, remplissez le tableau suivant selon ce que vous vous rappelez. Si une information est manquante, s'il vous plaît l'indiquer.

Date(s)	Endroit(s)	Formateur(s)	Contenu(s)	Appréciation
				☐ Très aidant ☐ Aidant ☐ Peu aidant ☐ Pas aidant
				☐ Très aidant ☐ Aidant ☐ Peu aidant ☐ Pas aidant
				☐ Très aidant ☐ Aidant ☐ Peu aidant ☐ Pas aidant
				☐ Très aidant ☐ Aidant ☐ Peu aidant ☐ Pas aidant

Depuis la fin de vos études universitaires, avez-vous reçu de l'accompagnement (aide, échanges, travail d'équipe...) en lien avec l'évaluation différenciée des apprentissages ? ☐ Oui ☐ Non

Si oui, remplissez le tableau suivant selon ce que vous vous rappelez. Si une information est manquante, s'il vous plaît l'indiquer.

Date(s)	Accompagnateur(s)	Forme(s) d'accompagnement	Contenu(s)	Appréciation
				☐ Très aidant ☐ Aidant ☐ Peu aidant ☐ Pas aidant
				☐ Très aidant ☐ Aidant ☐ Peu aidant ☐ Pas aidant
				☐ Très aidant ☐ Aidant ☐ Peu aidant ☐ Pas aidant
				☐ Très aidant ☐ Aidant ☐ Peu aidant ☐ Pas aidant

Commentaires : _____

FORMULAIRE REMPLI À RETOURNER À L'ÉTUDIANTE CHERCHEUSE ACCOMPAGNÉ DU
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT SIGNÉ À L'ADRESSE SUIVANTE : [courriel de l'étudiante].

ANNEXE B

CANEVAS D'ENTRETIEN

Titre de la recherche : Le sentiment d'efficacité personnelle d'enseignantes débutantes en adaptation scolaire et sociale du primaire au regard de la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages.

Étudiante-chercheuse : Amély Girard (2022), étudiante à la maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal

Directrice de recherche : France Dufour, professeure agrégée, département d'éducation et formation spécialisées

Co-directrice de recherche : Maryse Gareau, professeure associée, département d'éducation et formation spécialisées

Informations

Date : _____

Nom du participant : _____

Préambule à lire au participant :

-Le but de cette recherche est d'identifier les facteurs agissant sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes débutantes en adaptation scolaire et sociale du 3^e cycle du primaire lorsqu'elles évaluent de manière différenciée les apprentissages de leurs élèves.

- Merci d'avoir rempli et signé le formulaire de consentement.

-À cette fin, vous vous apprêtez à participer à une entrevue individuelle semi-dirigée d'un maximum d'une heure. Vous pouvez en tout temps décider de mettre fin à l'entretien, à la suite de quoi les données recueillies seraient détruites immédiatement.

-Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse aux questions qui vous seront posées.

Avant de débiter l'entretien, nous permettez-vous, dans le cas échéant, de citer les propos de cet échange à des fins d'analyse des résultats. Certaines citations pourraient être utilisées dans le mémoire écrit de

l'étudiante chercheuse et pourraient aussi se retrouver dans certains articles scientifiques rédigés par l'étudiante chercheuse et en lien avec le mémoire.

Protocole d'entretien individuel semi-dirigé

1. Que comprenez-vous de la collaboration lors de la démarche d'évaluation différenciée ?

Exemples de sous-questions :

- Qui sont les acteurs avec qui vous collaborez ?
- Y a-t-il quelqu'un qui valide votre prise de décision quant à l'ajout d'une nouvelle mesure de différenciation ? Si oui, de qui s'agit-il ?

2. Pouvez-vous me décrire la démarche d'évaluation différenciée utilisée dans votre classe ?

Exemples de sous-questions :

- Comment ça se passe lorsque vous avez un questionnement au sujet des différentes mesures de différenciation à mettre en place avec un élève ? (ex. : un élève qui est toujours en échec)
- Quelles sont les différentes ressources (matérielles, humaines) sur lesquelles vous vous basez pour différencier l'évaluation de vos élèves ?
- Avez-vous accès à des ressources lorsque vous éprouvez de la difficulté avec l'évaluation différenciée ?
- Comment pouvez-vous obtenir du soutien lorsque vous éprouvez des difficultés en évaluant les apprentissages de vos élèves ?
- Allez-vous chercher du soutien lorsque nécessaire ? Si oui, à qui ?
- Comment vous sentez-vous lorsque vous attribuez une note à un élève ?
- Décrivez-moi la place du plan d'intervention dans cette démarche. De quelle manière l'utilisez-vous ?
- Comment vous sentez-vous lorsque vous collaborez avec les parents ? Lorsque vous devez expliquer aux parents les mesures d'adaptation et de modification mises en place au regard du plan d'intervention. Lorsque vous devez expliquer ou annoncer aux parents que leur enfant sera en modification ou lorsque vous devez justifier ce qui est mis en place en termes de différenciation.

3. Formulez dans vos mots votre compréhension de la définition ou ce que représente pour vous la flexibilité pédagogique.

Exemples de sous-questions :

- Donnez-moi des exemples.
- Pouvez-vous me décrire de quelle manière vous utilisez les mesures de flexibilité dans le cadre des évaluations ?
- Décrivez-moi les étapes de la démarche d'évaluation différenciée par lesquelles vous passez afin de vous rendre vers une mesure de flexibilité.
- Qu'est-ce que vous avez appris ou découvert au cours de vos formations (initiale et continue), de vos contrats ou de vos stages antérieurs et qui vous servent le plus dans vos pratiques évaluatives différenciées au niveau de la flexibilité ?
- Parlez-moi de votre sentiment de compétence lorsque vous mettez en place ou lorsque vous vous questionnez par rapport aux mesures de flexibilité lors des évaluations.
- Y a-t-il des personnes qui vous aident ou avec qui vous pouvez valider vos décisions ? Si oui, qui sont-elles ? Quels sont leurs rôles ?

- Décrivez-moi des situations ou des actions qui agissent en tant que facilitateurs lorsque vous utilisez des mesures de flexibilité.
 - Décrivez-moi des situations ou des actions qui constituent un défi lorsque vous utilisez des mesures de flexibilité.
 - Avez-vous des stratégies qui vous permettent de vous sentir plus efficace dans votre démarche d'évaluation différenciée lorsqu'il s'agit de la flexibilité ?
 - Avez-vous des expériences en lien avec la mise en place de mesures de flexibilité qui vous ont marquées positivement ou négativement ?
4. Formulez dans vos mots votre compréhension de la définition ou ce que représente pour vous la mesure d'adaptation.
- Exemples de sous-questions :*
- Donnez-moi des exemples.
 - Pouvez-vous me décrire de quelle manière vous utilisez les mesures d'adaptation dans le cadre des évaluations ?
 - Décrivez-moi les étapes de la démarche d'évaluation différenciée par lesquelles vous passez afin de vous rendre vers une mesure d'adaptation.
 - Décrivez-moi la place du plan d'intervention en lien avec les mesures d'adaptation. De quelle manière l'utilisez-vous ?
 - Qu'est-ce que vous avez appris ou découvert au cours de vos formations (initiale et continue), de vos contrats ou de vos stages antérieurs et qui vous servent le plus dans vos pratiques évaluatives différenciées au niveau des mesures d'adaptation ?
 - Parlez-moi de votre sentiment de compétence lorsque vous mettez en place ou lorsque vous vous questionnez par rapport aux mesures d'adaptation lors des évaluations.
 - Y a-t-il des personnes qui vous aident ou avec qui vous pouvez valider vos décisions ? Si oui, qui sont-elles ? Quels sont leurs rôles ?
 - Décrivez-moi des situations ou des actions qui agissent en tant que facilitateurs lorsque vous utilisez des mesures d'adaptation.
 - Décrivez-moi des situations ou des actions qui constituent un défi lorsque vous utilisez des mesures d'adaptation.
 - Vous sentez-vous compétent lorsqu'il s'agit d'élaborer et de mettre en œuvre le plan d'intervention d'un élève (création, révision, rencontre avec les parents) ?
 - Avez-vous des stratégies qui vous permettent de vous sentir plus efficace dans votre démarche d'évaluation différenciée lorsqu'il s'agit de mettre en place une mesure d'adaptation ?
 - Avez-vous des expériences en lien avec la mise en place de mesures d'adaptation qui vous ont marquées positivement ou négativement ?
5. Formulez dans vos mots votre compréhension de la définition ou ce que représente pour vous la modification des attentes par rapport aux exigences du PFEQ.
- Exemples de sous-questions :*
- Donnez-moi des exemples.
 - Pouvez-vous me décrire de quelle manière vous utilisez les mesures de modification dans le cadre des évaluations ?
 - Décrivez-moi les étapes de la démarche d'évaluation différenciée par lesquelles vous passez afin de vous rendre vers une mesure de modification.
 - Décrivez-moi la place du plan d'intervention en lien avec les mesures de modification. De quelle manière l'utilisez-vous ?

- Qu'est-ce que vous avez appris ou découvert au cours de vos formations (initiale et continue), de vos contrats ou de vos stages antérieurs et qui vous servent le plus dans vos pratiques évaluatives différenciées au niveau de la modification ?
 - Parlez-moi de l'importance de votre jugement professionnel dans ce processus menant vers la modification des attentes.
 - Sentez-vous que vous maîtrisez cet aspect de la profession ?
 - Comment vous sentez-vous lorsque vous passez au travers du processus menant vers la modification ? Lorsque vous vous questionnez sur un cas d'élève pouvant possiblement avoir besoin de mesures de modification.
 - Parlez-moi de votre sentiment de compétence lorsque vous mettez en place des mesures de modification lors des évaluations.
 - Y a-t-il des personnes qui vous aident ou avec qui vous pouvez valider vos décisions ? Si oui, qui sont-elles ? Quels sont leurs rôles ?
 - Décrivez-moi des situations ou des actions qui agissent en tant que facilitateurs sur votre jugement professionnel lorsque vous utilisez des mesures de modification.
 - Décrivez-moi des situations ou des actions qui constituent un défi au niveau de votre jugement professionnel lorsque vous utilisez des mesures de modification.
 - Vous sentez-vous compétent lorsqu'il s'agit d'élaborer et de mettre en œuvre le plan d'intervention d'un élève (création, révision, rencontre avec les parents) ?
 - Quels aspects vous apparaissent les plus difficiles dans la démarche d'évaluation menant vers la modification ?
 - Avez-vous des stratégies qui vous permettent de vous sentir plus efficace dans votre démarche d'évaluation différenciée lorsqu'il s'agit de la modification ?
 - Avez-vous des expériences en lien avec la mise en place de mesures de modification qui vous ont marquées positivement ou négativement ?
6. Dans un monde idéal, de quoi auriez-vous besoin pour vous sentir plus efficace lors de la démarche d'évaluation différenciée ?
- Exemples de sous-questions :*
- Nommer des types de formation continue qui pourraient vous aider à vous sentir plus efficace et plus en confiance lorsque vous passez au travers de ce processus décisionnel.
 - Avez-vous des recommandations à faire pour la formation initiale afin de mieux préparer les futures enseignantes à l'enjeu de l'évaluation différenciée ?
 - Avez-vous des recommandations à faire pour l'insertion professionnelle et la formation continue des enseignantes afin de mieux les soutenir quant à l'enjeu de l'évaluation différenciée ?
 - Quel(s) type(s) de soutien serait-il bénéfique d'avoir afin de mieux soutenir les nouvelles enseignantes dans cette démarche d'évaluation différenciée selon vous ?

ANNEXE C

CERTIFICAT ÉTHIQUE

UQÀM | **Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains**

No. de certificat : 2022-4619

Date : 2023-03-11

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE RENOUVELLEMENT

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (janvier 2016) de l'UQAM.

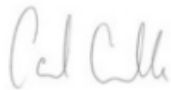
- Titre du projet : La démarche d'évaluation différenciée des apprentissages : les facteurs pouvant affecter le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants débutants en adaptation scolaire et sociale du primaire au Québec lors de la prise de décision pouvant conduire à la modification des attentes par rapport aux exigences du Programme de formation de l'école québécoise.
- Nom de l'étudiant : Amélys Girard
- Programme d'études : Maîtrise en éducation (éducation et formation spécialisées)
- Direction(s) de recherche : France Dufour; Maryse Gareau

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2024-03-11**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Caroline Coulombe
Professeure, Département de management
Présidente du CERPE plurifacultaire

ANNEXE D

LETTRE D'INVITATION À LA PARTICIPATION

Invitation à participer à la recherche

Le sentiment d'efficacité personnelle d'enseignantes débutantes en adaptation scolaire et sociale du primaire au regard de la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages.

Responsable de la recherche : Amély Girard, étudiante à la maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal

Direction de recherche : France Dufour, professeure agrégée, département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal

Co-direction de recherche : Maryse Gareau, professeure associée, département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal

Chère enseignante, cher enseignant,

Dans le cadre d'une recherche visant à identifier les facteurs qui agissent sur le sentiment d'efficacité personnelle d'enseignantes en adaptation scolaire et sociale lors de la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages, nous sollicitons votre collaboration.

Notre recherche poursuit l'objectif suivant : tracer un portrait des éléments facilitateurs et des défis pouvant agir sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes en adaptation scolaire et sociale lors de la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages. L'atteinte de notre objectif, contribuera à fournir un meilleur portrait de la situation actuelle concernant le sentiment d'efficacité personnelle des nouvelles enseignantes en adaptation scolaire et sociale, et ce, en vue d'améliorer le soutien à apporter en début de carrière au regard de l'évaluation différenciée des apprentissages ainsi que la préparation à l'insertion professionnelle entamée durant la formation initiale.

Votre contribution à cette recherche consiste à participer à une entrevue individuelle virtuelle qui sera enregistrée (audio seulement) d'une durée approximative de 60 minutes, laquelle portera sur des thèmes associés à la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages. Vous trouverez toutes les informations relatives à l'entretien, à la divulgation des données et à la confidentialité dans le formulaire de consentement à signer.

La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer et de vous retirer en tout temps sans préjudice.

Si vous avez des questions concernant cette recherche, n'hésitez pas à communiquer avec la responsable, Amély Girard, par courriel, aux coordonnées apparaissant au début de cette lettre. Vous pouvez aussi contacter la personne responsable de la direction et de la co-direction de la maîtrise de cette étudiante.

Nous vous remercions à l'avance de votre précieuse collaboration,

Amély Girard

Étudiante à la maîtrise en éducation

ANNEXE E

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



Titre du projet de recherche

Le sentiment d'efficacité personnelle d'enseignantes débutantes en adaptation scolaire et sociale du primaire au regard de la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages.

Étudiante-chercheuse

Amély Girard
Maîtrise en éducation concentration éducation et formation spécialisées

Direction de recherche

France Dufour
Professeure agrégée
Département d'éducation et formation spécialisées

Maryse Gareau
Professeure associée
Département d'éducation et formation spécialisées

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique la participation à un entretien individuel semi-dirigé. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

L'objectif principal de cette recherche est de tracer un portrait des éléments facilitateurs et des défis pouvant agir sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes débutantes du 3^e cycle du primaire en

adaptation scolaire et sociale lors de la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages. Un entretien individuel semi-dirigé auprès de 4 enseignantes d'environ une heure est prévu.

Nature et durée de votre participation

L'entretien individuel semi-dirigé aura lieu à distance, par l'entremise de la plate-forme *Zoom* et il sera enregistré de manière audio. La rencontre unique durera environ une heure. Vous aurez à répondre à des questions ouvertes concernant votre sentiment d'efficacité personnelle lors de la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages en lien avec les trois formes de différenciation pédagogique, soit la flexibilité, l'adaptation et la modification.

Avantages et risques liés à la participation

Votre participation à cette recherche vous offre la possibilité de partager votre expérience en tant qu'enseignante et de contribuer à l'avancement des connaissances concernant le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes en adaptation scolaire et sociale lors de la démarche d'évaluation différenciée des apprentissages. La participation à cette recherche ne comporte aucun risque.

Confidentialité

L'entretien individuel semi-dirigé sera enregistré (audio seulement). L'enregistrement ne sera utilisé qu'aux fins de codage de vos réponses en vue de l'analyse des données. En tout temps votre anonymat sera préservé par une codification à l'aide de numéros. Seuls les chercheurs mentionnés dans ce formulaire auront accès aux données recueillies et celles-ci seront uniquement conservées dans l'ordinateur de l'étudiante-chercheuse. Elles y demeureront jusqu'à un an après le dépôt final du mémoire. Nous vous contacterons par courriel à ce moment pour vous informer sur l'accès à la publication du mémoire de maîtrise.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Amély Girard verbalement ; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : France Dufour, Maryse Gareau ou Amély Girard.

Des questions sur vos droits? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : cerpe.fsh@uqam.ca

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose comme présenté dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ;

- (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Asselin, M.-H. et Ducharme, M. (2014). La planification de l'apprentissage et de l'évaluation : la mise en place de dispositifs de différenciation pédagogique en écriture. Dans M.-J. Durand et N. Loye (dir.), *L'Instrumentation pour l'évaluation* (p. 95-112). Édition Marcel Didier.
- Association des orthopédagogues du Québec [ADOQ]. (2018). *Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogie au Québec*.
https://cdn.ca.yapla.com/company/CPYptsjQ7USWTEKzc86lCbx4g/asset/files/ladoq_referentiel-des-competences-orthopedagogues_v2_web_low.pdf
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, trad. ; 2^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Bandura, A., Adams, N. E. et Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 125-139. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.35.3.125>
- Baribeau, A. (2009). *Analyse des pratiques d'évaluation des compétences d'enseignants de français, secondaire premier cycle, pour établir un jugement professionnel lors du bilan des apprentissages* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1187>
- Baudry, C., Massé, L., Verret, C., Lagacé-Leblanc, J., Primeau, V., Martineau-Crête, I., Couture, C., Nadeau, M.-F. et Bégin, J.-Y. (2021). Regards croisés sur les pratiques de différenciation pédagogique favorisant l'inclusion scolaire des élèves doués au primaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 56(2-3), 179–200. <https://doi.org/10.7202/1096451ar>
- Bélair, L. et Dionne, É. (2009). Évaluation des apprentissages dans le contexte québécois : entre décisions politiques et pratiques en salle de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 77-100. <https://doi.org/10.7202/1024932ar>
- Bellehumeur, P. et Painchaud, R. (2008). Pratiques évaluatives et tensions en contexte de changement d'objet d'évaluation : de connaissances à compétences. Dans L. Lafortune et L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation* (p. 79-94). Presses de l'Université du Québec.
- Bidjang, S. G., Gauthier, C., Mellouki, M. et Desbiens, J.-F. (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents ? : une enquête québécoise*. Presses de l'Université Laval.
- Bloom, B. S., Hasting, J. T. et Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.
- Boies, I. (2012). *L'apport de la collaboration à la persévérance chez les enseignants en insertion professionnelle* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/5173>

- Bourret, M.-È. (2023). *Exploration de l'identité professionnelle de finissantes en enseignement en adaptation scolaire, profil primaire, au terme de leur formation initiale* [Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal].
- Boutin, G. et Dufour, F. (2021). L'insertion professionnelle et l'accompagnement de l'enseignant débutant : état des lieux. Dans Boutin, G. et Dufour, F. (dir.), *Aider le nouvel enseignant à réussir son insertion professionnelle. Pour une approche réflexive et partenariale de l'accompagnement* (p. 1-12). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1n35dj6>
- Brault-Labbé, A. (2015). *Étude de la réalité professionnelle des enseignants du primaire et impact perçu sur la persévérance et la réussite des élèves : perspectives comparées d'enseignants novices, en mi-carrière et seniors* (Rapport n° 2009-PE-130769) [Rapport de recherche]. Fonds de recherche Société et culture du Québec. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/07/pt_brault-labbea_rapport-2013_pers-compares-ens.pdf
- Caillabet, F. (2018). *Le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant débutant : analyse et effets sur les pratiques* [Mémoire de maîtrise, Université des Antilles ESPE de l'académie de Guadeloupe]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02127989v1/file/mem-2018-callabet.pdf>
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhal, S. (2019a). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus ? *Phronesis*, 8(3-4), 5-18. <https://doi.org/10.7202/1067212ar>
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhal, S. (2019b). Validation of a typology of novice teachers' support needs and comparative analysis based on sociodemographic characteristics. *McGill Journal of Education*, 54(3), 582-603. <https://doi.org/10.7202/1069771ar>
- Chapelle, G. (2020, hiver). « J'y arriverai ! » D'où vient le sentiment d'efficacité personnelle ? *Sciences Humaines, Hors-série*(25), 29-30. <https://doi.org/10.3917/sh.hs25.0029>
- Charest, S. et Hamel, C. (2020). L'expérience d'insertion professionnelle d'enseignantes du primaire : un regard innovateur grâce à la théorie des systèmes d'activité. *Formation et profession*, 28(1), 94-109. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.512>
- Chevrier, J. (2009). La spécification de la problématique. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant [COFPE]. (2002). *Offrir la profession en héritage*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/OffrirProfessionHeritage_Avis_f.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE] (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante* [Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de la science]. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2014/06/50-0483-AV-developpement-professionnel.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (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*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>

- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment* [Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018]. Gouvernement du Québec.
<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/09/50-0508.pdf>
- Croteau, D. (2020). *Enjeux de la pratique évaluative différenciée au troisième cycle du primaire : la perception d'enseignants pratiquant le coenseignement et le décloisonnement* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel.
<https://archipel.uqam.ca/15988/1/M16531.pdf>
- Daigle, S., Bergeron, G., Gouin, J.-A., Gagnon, C. et Larivière-Durocher, G. (2021). L'accompagnement, une voie d'accès prioritaire au développement professionnel. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 76-106). Presses de l'Université du Québec.
https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/3271_9782760555532.pdf
- Desmarais, M.-É., Kenny, A. et Carlson Berg, L. (2022). Le bien-être, un levier pour contrer la pénurie du personnel enseignant ? Points de vue d'actrices et d'acteurs concernés sur les raisons de leur décrochage. *Éducation et francophonie*, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1097039ar>
- Desmeules, A. (2016). *Différences sur le plan de la motivation au travail, de la capacité de résilience et du sentiment d'efficacité personnelle en classe et à l'école des enseignants débutants selon leur participation à des programmes d'insertion professionnelle offerts dans leurs commissions scolaires d'attache* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. CorpusUL.
<http://hdl.handle.net/20.500.11794/27195>
- 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(2), 79-87.
<https://doi.org/10.3917/nras.074.0079>
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(1), 63–80. <https://doi.org/10.7202/1000030ar>
- Dufour, F. (2009). *L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3939/DUFOUR_FRANCE_2010_these.pdf
- Dufour, F. et Therriault, G. (2019). L'accompagnement des enseignants : perspectives des accompagnateurs et des accompagnés selon le continuum de développement professionnel. *Éducation et Formation*, (e-315), 9-12.
http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1604/1/France_Dufour_et_al_decembre2019.pdf
- Dufour, F., Meunier, H. et Chénier, C. (2014). Quel est le sentiment d'efficacité personnelle d'étudiants en enseignement en adaptation 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* (p. 75-92). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1f1182z.7>

- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G. et Boies, I. (2019, décembre). La préparation à l'insertion dans la profession : regard d'enseignants débutants sur la formation initiale au Québec. *Éducation et formation* e-315, 29-45. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=34&page=3>
- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G. et Boisvert, G. (2021). La formation initiale prépare-t-elle à la vie réelle d'un enseignant ? Perspectives de finissants québécois. Dans C. Gremion et M. Zinguinian (coord.), *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Lorsque l'alternance vient soutenir la professionnalisation* (n° 27, p. 293-310). Conseil académique des Hautes écoles romandes.
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (dir.). (2012). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Éditions Marcel Didier.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29. <https://www.researchgate.net/publication/252096804>
- Fontaine, S., Kane, R. G., Duquette, O. et Savoie-Zajc, L. (2012). New teachers' career intentions: Factors influencing new teachers' decision to stay or to leave the profession. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(4), 379-408. <https://doi.org/10.11575/ajer.v57i4.55525>
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A. (2013). L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages. *Éducation et francophonie*, 41(2), 10-34. <https://doi.org/10.7202/1021025ar>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière éducation.
- Fournier, J. et Marzouk, A. (2008). Regard des formateurs universitaires sur la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 31-47). Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, C., Desmarais, M.-É., Trépanier, N. et Gagnon-Tremblay, A. (2021). Le tutorat, le coaching et le mentorat : les dispositifs de développement professionnel s'appuyant sur l'assistance par un pair. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 199-231). Presses de l'Université du Québec.
- 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/>
- Gaudreau, N. (2013). Sentiment d'efficacité personnelle et réussite scolaire au collégial. *Pédagogie collégiale*, 26(3), 17-20. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21908/Gaudreau-26-3-2013.pdf>
- Gaudreau, N. (2017, 18 septembre). *Bien-être et sentiment d'efficacité personnelle des enseignants : pour vivre des expériences professionnelles réussies*. RéseauEdCan. <https://www.edcan.ca/articles/bien-etre-et-sentiment-defficacite-personnelle-des-enseignants/?lang=fr>

- Giguère, F. (2018). *Les enseignantes et enseignants en adaptation scolaire au Québec en situation d'insertion professionnelle : leurs besoins de soutien, le soutien reçu et le soutien souhaité*. [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/12345>
- Giguère, F. et Mukamurera, J. (2018). L'insertion professionnelle des enseignants en adaptation scolaire : leurs besoins de soutien, le soutien reçu et le soutien souhaité. *Formation et profession*, 26(3), 3-19. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.478>
- Giguère, F. et Mukamurera, J. (2019). Les difficultés et les besoins de soutien des enseignants débutants en adaptation scolaire. *Éducation et socialisation*, (54). <https://doi.org/10.4000/edso.8288>
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203–222. <https://doi.org/10.7202/018997ar>
- Gonçalves, G. et Lessard, C. (2013). L'évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec : politiques, savoir légitimes et enjeux actuels. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 327-373. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1352>
- Gonthier, C. (2020). *Insertion professionnelle d'enseignants débutants en adaptation scolaire et sociale à l'ordre secondaire : une analyse des dimensions personnelles et professionnelles* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1855/>
- Gray, C., Wilcox, G. et Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology*, 58(3), 203-210. <http://doi.org/10.1037/cap0000117>
- Guérin, M.-C. (2015). *Éclaircissement de l'association entre la relation enseignant-élève, le partenariat mère-enfant, et l'adaptation scolaire auprès d'une clientèle à risque* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/1866/11908>
- Guillemette, S., Vachon, I. et Guertin, D. (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogiques en soutien à la réussite des élèves. À l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec*. https://accpq.org/wp-content/uploads/2020/11/Referentiel_Agir_comp3.pdf
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Homsy, M., Lussier, J. et Savard, S. (2019, septembre). *Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants : l'État doit miser sur l'essentiel*. Institut du Québec. <https://institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2019/09/201909-IDQ-PENURIEENSEIGNANTS.pdf>
- Horth, R. (1998, juillet). *Historique de l'adaptation scolaire au Québec*. <https://docplayer.fr/18812856-Historique-de-l-adaptation-scolaire-au-quebec.html>
- Huberman, M. (1989). Le cycle de vie professionnelle des enseignants. Dans M. Huberman, M.-M. Grounauer et J. Marti (dir.), *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession* (p. 9-35). Delachaux et Niestlé.

- Jeffrey, D. (2011). Souffrances des enseignants. *Les collectifs du Cirp*, 2, 28-43.
https://www.cirp.uqam.ca/documents%20pdf/collectifs/5_DenisJeffrey.pdf
- Jensen, B., Sandoval-Hernández, A., Knoll, S. et Gonzales, E. J. (2012). *Why are new French immersion and French as a second language teachers leaving the profession?* Canadian Association of Immersion Teachers.
- Kaboré, N. D., Frenette, É. et Hébert, M.-H. (2022). Revue systématique sur les pratiques évaluatives probantes en évaluation formative à l'enseignement primaire et secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 48(1). <https://doi.org/10.7202/1096356ar>
- Kamanzi, P. C., Barroso Da Costa, C. et Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 115-134.
<https://mje.mcgill.ca/article/view/9330/7212>
- Kamanzi, P. C., Tardif, M. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 57-88.
<https://doi.org/10.7202/1036551ar>
- Kane, R. G., Jones, A., Rottmann, J. et Conner, M. (2010). *The evaluation of the new teacher induction program* [Phase three, final report to the Ontario Ministry of Education].
- Karsenti, T. et Collin, S. (2013). Why are new teachers leaving the profession? Results of a Canada Wide survey. *Scientific and Academic Publishing*, 3(3), 141-149.
<http://article.sapub.org/10.5923.j.edu.20130303.01.html>
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568. <http://doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>
- Lafortune, L. et Allal, L. (2008). Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève. Collection éducation-intervention. Presses de l'Université du Québec. Québec.
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31-49. <https://doi.org/10.7202/1027404ar>
- Laveault, D. (2008). Le jugement professionnel : foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 483-500.
<https://doi.org/10.24452/sjer.30.3.4799>
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, hors série*(5), 59-90.
<https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>
- Leroux, M. et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13-27. <http://doi.org/10.18162/fp.2013.32>
- Loi sur l'instruction publique* [LIP]. (2021). RLRQ, c. I -13.3, art. 19.
<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/lc/I-13.3.pdf>

- Marec, C.-É., Tessier, C. et Langlois, S. (2019). Évolution du sentiment d'efficacité des enseignants du primaire ayant suivi un programme de formation et d'accompagnement en sciences et technologie. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 19(6), 351-366.
<https://doi.org/10.1007/s42330-019-00058-6>
- Martel, R., Ouellette, R. et Ratté, J. (2003). L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique*, (128), 41-44. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22590>
- Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62.
<https://doi.org/10.7202/1009059ar>
- März, V., Gaikhorst, L. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Entrer dans le métier, c'est plus qu'enseigner. *Éducation et formation*, (e-315), 66-81. <http://hdl.handle.net/2078.1/225230>
- Mathieu, É. (2020). *Recension des lieux et des conditions d'enseignement des arts plastiques au primaire : analyse des retombées sur les interventions éducatives et sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel.
<https://archipel.uqam.ca/13773/>
- Mayen, P. (2008). Intégrer les savoirs à l'action. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 43-58). De Boeck Supérieur.
- Mertler, C. A. (2009). Teachers' assessment knowledge and their perceptions of the impact of classroom assessment professional development. *Improving Schools*, 12(2), 101-113.
<https://doi.org/10.1177/1365480209105575>
- Michaud, C. (2014). *Cultures des pratiques évaluatives en contextes disciplinaires : caractéristiques communes et spécificités* [Communication écrite]. Actes du 26e colloque de l'ADMEE-Europe, Marrakech, Maroc. <http://maarifcentre.org/admee2014/images/actes/michaud-christian1-actes2014.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] et Institut de la statistique du Québec. (2023a). *Personnel enseignant des commissions scolaires, selon le secteur et l'ordre d'enseignement, le champ d'enseignement, le statut d'emploi et le sexe, Québec, 2015-2016 à 2021-2022*.
https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERMWZG5J43-165643120208Iv2s&p_lang=1&p_m_o=MEQ&p_id_ss_domn=1099&p_id_raprt=3609#temps=2021-2022&tri_sect=10
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] et Institut de la statistique du Québec. (2023b). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2021-2022*.
https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERMWZG5J43-165643120208Iv2s&p_lang=1&p_m_o=MEQ&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3606
- Ministère de l'éducation du Québec [MEQ]. (1981). *Politique générale d'évaluation pédagogique secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire*. Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs42076>
- Ministère de l'éducation du Québec [MEQ]. (2003a). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec [MEQ]. (2003b). *Politique d'évaluation des apprentissages*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competchances_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2021a). *Centres de services scolaires et commissions scolaire. Règles budgétaires pour les investissements pour les années scolaires 2021-2022 à 2023-2024*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/ress_financieres/rb/21-090-03_RB-CS-21-24-INV-21_v2.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2021b). *Différenciation pédagogique. Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfef/differenciation-pedago.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2019). *Programme éducatif CAPS-I destiné aux élèves âgés de 6 à 15 ans*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Programme-educatif-CAPS.PDF
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2006, 27 et 28 novembre). *La différenciation pédagogique*. [Présentation dans le cadre des formations des personnes ressources du MELS. Document inédit].
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu pratique*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/FormationEnsFormMilieuPratique_f.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2011a). *Les choix de notre école à l'heure du bulletin unique*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/LesChoixDeNotreEcole_DocSoutien_f.pdf

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2011b). *Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/ProgEducDestineElevesDefIntelProfonde_PFEQ_f.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2014). *Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*. http://pedagogie.cssh.qc.ca/wp-content/uploads/2013/02/Precisions_annotees.pdf
- Monney, N. et Fontaine, S. (2016). La représentation sociale de l'évaluation des apprentissages chez les finissants d'un programme universitaire en éducation préscolaire et en enseignement primaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 39(2), 59-84. <https://doi.org/10.7202/1038242ar>
- Morales-Perlaza, A. (2020). Apprendre à enseigner : le développement des savoirs professionnels lors de l'insertion. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 9(2), 23-27. https://conseil-cpiq.qc.ca/wp-content/uploads/REVUE-PRINTEMPS-2020_WEB.pdf
- Mottier Lopez, L. et Cattafi, F. (2008). Le processus du jugement professionnel comme fil conducteur dans l'attribution des notes. Dans L. Lafortune et L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation* (p. 159-186). Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 313-336). CRP.
- Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P. Coen et N. Changakoti (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (p. 17-38). HEP-BEJUNE.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukemurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (p. 9-33). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1f1182z.4>
- Mukamurera, J. (2018). Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnel des enseignants débutants : un état de la situation au Québec. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui* (p. 188-238). JFD.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). S'insérer dans l'enseignement au Québec : portrait et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants, pour les jeunes générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Presses de l'Université Laval.
- 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 [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(1\)/mukamurera_al_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(1)/mukamurera_al_ch.pdf)

- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, (e-299), 13-35.
- Mukamutara, I. (2012). *Évolution et sources du sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants débutants du secondaire au Québec* [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/6392>
- Nappert, C. (2018). *Analyse d'un décrochage enseignant : insertion professionnelle et confrontation entre besoins et réalité : outil destiné aux directions d'école pour améliorer l'insertion professionnelle des jeunes enseignants* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus UL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/32465>
- Nault, G. (2003). L'insertion professionnelle : quelques exemples d'ailleurs. *Vie pédagogique*, (128), 23-25. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22590>
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 139-160). De Boeck et Larcier.
- Paviel, M. J. (2017). *Sentiment d'efficacité personnelle d'enseignants du primaire travaillant auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme : vécu de deux enseignantes en classe ordinaire et en classe d'adaptation scolaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/9659/>
- Piché-Richard, A. (2022). *Le soutien apporté à l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'insertion professionnelle par l'enseignante-ressource* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Montréal.
- Poirier, S. (2014). L'évaluation comme aide à l'apprentissage dans la pratique enseignante. Dans M.-J. Durand et N. Loye (dir.), *L'Instrumentation pour l'évaluation* (p. 29-43). Marcel Didier.
- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. et Gervais, C. (dir.). (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Presses de l'Université Laval.
- Prud'homme, J. (2018). *Instruire, corriger, guérir ? Les orthopédagogues, l'adaptation scolaire et les difficultés d'apprentissage au Québec, 1950-2017*. Presses de l'Université du Québec.
- Rojo, S. et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(2), 219-240. <https://doi.org/10.7202/1034493ar>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation - Étapes et approches* (4e éd., p. 191-217). Les Presses de l'Université de Montréal.

- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Renouveau Pédagogique.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages. La réflexion*. Presses de l'Université Laval.
- Stiggins, R. J. (2009). Assessment for learning in upper elementary grades. *Phi Delta Kappan*, 90(6), 419-421. http://www.pdkmembers.org/members_online/publications/archive/pdf/k0902sti.pdf
- St-Jean, C., Gagné, A. et Carpentier, G. (2022). Accompagner la transition vers l'enseignement : transfert des savoirs expérientiels et besoins de soutien du personnel enseignant. *Éducation et francophonie*, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1097035ar>
- Talbot, N. et Chiasson Desjardins, S. (2023). Convergences entre l'évaluation des compétences et la pédagogie universelle : une réflexion théorique pour orienter la pratique enseignante dans les écoles primaires et secondaires au Québec. *Éducation et francophonie*, 51(1). <https://doi.org/10.7202/1100072ar>
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle, une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses de l'Université Laval.
- Tessaro, W. (2015). Formation permanente des enseignants à l'évaluation des apprentissages : une continuité à construire. Dans P.-F. Coen et L. M. Bélair (dir.), *Évaluation et autoévaluation* (p. 55-71). De Boeck Supérieur.
- Touzin, C. (2023, 26 août). Enseignants non-qualifiés en adaptation scolaire : « Les élèves n'ont pas les services auxquels ils ont droit ». *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/adaptation-scolaire/le-mirage-des-classes-specialisees/2023-08-26/enseignants-non-qualifies-en-adaptation-scolaire/les-eleves-n-ont-pas-les-services-auxquels-ils-ont-droit.php>
- Valencia, A. (2010). *Le rôle et l'influence de la relation élève-enseignant sur l'adaptation scolaire et sociale des élèves dans les écoles primaires québécoises* [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/672>
- Van der Maren, J.-M. (2014). La recherche scientifique et les recherches en éducation. Dans J.-M. Van der Maren (dir.), *La recherche appliquée pour les professionnels : éducation, (para)médical, travail social* (3^e éd., p. 33-65). De Boeck.
- Van Nieuwenhoven, C. et Doidinho-Vicoso, M.-H. (2015). Quel regard les enseignants novices portent-ils sur leurs difficultés et sur les apports d'un dispositif de codéveloppement ? Dans P.-F. Coen et L.-M. Bélair (dir.), *Évaluation et autoévaluation* (p. 241-258). De Boeck Supérieur.
- Van Nieuwenhoven, C. (2013). *Formations initiale et continue en évaluation des apprentissages : quelles articulations ?* [Communication écrite]. Table ronde du 25^e colloque de l'ADMEE-Europe, Fribourg.
- Wolfs, J.-L. (2008). Analyser des pratiques éducatives visant à faire participer l'apprenant à l'évaluation diagnostique, au pilotage et à la régulation de ses apprentissages. Dans J. Grégoire (dir.), *Évaluer les apprentissages : les apports de la psychologie cognitive* (p. 175-185). De Boeck.

Yerly, G. et Laveault, D. (2020). Évaluer les apprentissages en contexte de pandémie : aller au-delà de la notation pour soutenir la réussite de tous les élèves. *Formation et profession*, 28(4), 1-12.
<https://doi.org/10.18162/fp.2020.676>